

Lengua & Sociedad

Revista de lingüística teórica y aplicada



VOL. 19 N.º 2

Uso gramaticalizado de participios de verbos quechua y aimara equivalentes a *decir*

Actitudes lingüísticas de los nativos hablantes de quechua hacia los hablantes de aimara

Análisis del discurso publicitario de las academias preuniversitarias en las regiones Cusco y Ayacucho

Uso de las estrategias de redacción en estudiantes de Ingeniería de último ciclo

Actitudes lingüísticas de migrantes andinos en áreas sociodemográficas de lenguas en contacto

Estigmatización de la concordancia de haber

El préstamo léxico y su adaptación en el castellano de la sierra norte del Perú: Un fenómeno lingüístico y cultural

Metáforas y metonimias de la guerra en el discurso político durante la pandemia covid-19

Lineamientos para un método de enseñanza de quechua para bilingües receptivos en quechua

La palabra de Mahatma Gandhi y su aporte para la construcción de un nuevo Perú



CILA

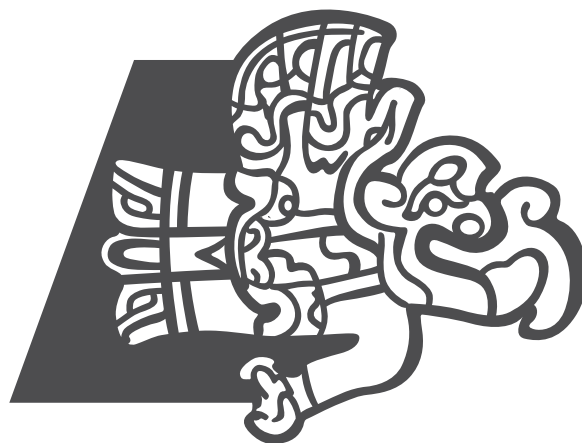
Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada
Facultad de Letras y Ciencias Humanas



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE
SAN MARCOS
Universidad del Perú, Decana de América

Lengua & Sociedad

Revista de lingüística teórica y aplicada



VOL. 19
N.º 2



CILA

Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada
Facultad de Letras y Ciencias Humanas



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE

SAN MARCOS

Universidad del Perú, Decana de América

Lengua & Sociedad

Revista del Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada CILA
Facultad de Letras y Ciencias Humanas
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Vol. 19, n.º 2, julio-diciembre de 2020
Lima, Perú

Director fundador

Dr. Gustavo Solís Fonseca

Directora

Norma Meneses Tutaya, Profesora Asociada,
Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la
Universidad Nacional Mayor de San Marcos,
Lima, Perú

Editor

Mg. Marco Antonio Lovón Cueva, Profesor de la
Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la
Universidad Nacional Mayor de San Marcos,
Lima, Perú

Corrección y cuidado de la edición

- **Rosario Flores Gonzales**, Profesora Asociada de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú
- **Johanna Reyes Malca**, Profesora Asociada de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú
- **Carlos Faucet Pareja**, Investigador Adherente del GI Dolenper de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

Gestión de la revista electrónica

- Orietta Cruz Esquivel
- Roxana Magallanes Caso

Diagramación

Liyber Galindo

ISSN *on line*: 2413-2659

DOI: <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v19i2>

Título clave:

Lengua y Sociedad (Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada, En Línea)

Título clave abreviado:

Leng. & Soc. (CILA, En Línea)

<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/lenguaysociedad>

El contenido de cada artículo es de responsabilidad exclusiva de su autor o autores y no compromete la opinión de la revista.

Canje y correspondencia: Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada CILA.
Jr. Andahuaylas 348, Lima 1. Teléfono 28436211
Correo electrónico:
revistalenguaysociedad.flch@unmsm.edu.pe

Editores de Sección

- **Manuel Conde Marcos**, Profesor Principal de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú
- **Jorge Esquivel Villafana**, Profesor Principal de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú
- **Alicia Alonso Zutta**, Profesora Asociada de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú
- **Mercedes Gonzales Rodríguez**, Profesora Asociada de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú
- **Felipe Huayhua Pari**, Profesor Asociado de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú
- **Pablo Jacinto Santos**, Profesor de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú
- **Verónica Lazo García**, Profesora de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú
- **Jairo Valqui Culqui**, Profesor Asociado de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

Editores Asociados

- **Carmela López Capillo**, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú (UNFV)
- **Félix Julca Guerrero**, Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de Ancash «Santiago Antúnez de Mayolo», Ancash, Perú (Unasam)
- **Yris Barraza de la Cruz**, Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana, Iquitos, Perú (Formabiap)

Consejo Consultivo Internacional

- Willem Adelaar, Leiden University, Netherlands (Holanda)
- Ángel Corbera, Universidad Estadual de Campinas, Brasil
- José Elías-Ulloa, Stony Brook University, USA
- Beatriz Gualdieri, Universidad Nacional de Luján, Argentina
- Edith Pineda, Australian National University, Australia
- Alan Durston, York University, Canada
- Miryam Cadillo, New York University, USA

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	7
ARTÍCULOS ACADÉMICOS	9
Uso gramaticalizado de participios de verbos quechua y aimara equivalentes a <i>decir</i>	11
<i>Marco A. Ferrell Ramírez</i>	
Actitudes lingüísticas de los nativos hablantes de quechua hacia los hablantes de aimara	29
<i>Adán Ochoa Yupanqui</i>	
Análisis del discurso publicitario de las academias preuniversitarias en las regiones Cusco y Ayacucho	49
<i>Ivonne Alessandra Paredes Ramírez</i>	
Uso de las estrategias de redacción en estudiantes de Ingeniería de último ciclo	65
<i>Carolina Grimanesa Pandal Arenas</i>	
Actitudes lingüísticas de migrantes andinos en áreas sociodemográficas de lenguas en contacto	79
<i>Pedro Falcón Ccenta</i>	
<i>Jorge Esquivel Villafana</i>	
Estigmatización de la concordancia de haber	93
<i>Victor Arturo Martel Paredes</i>	
El préstamo léxico y su adaptación en el castellano de la sierra norte del Perú: Un fenómeno lingüístico y cultural	105
<i>María del Carmen Cuba Manrique</i>	
Metáforas y metonimias de la guerra en el discurso político durante la pandemia covid-19	129
<i>Nora Solís Aroni</i>	
Lineamientos para un método de enseñanza de quechua para bilingües receptivos en quechua	143
<i>Norma Meneses Tutaya</i>	
<i>María Mercedes Gonzales Rodríguez</i>	
<i>Alicia Alonzo Sutta</i>	
<i>Jaime Edilberto Huanca Quispe</i>	
ESTUDIOS MULTIDISCIPLINARES	169
La palabra de Mahatma Gandhi y su aporte para la construcción de un nuevo Perú	171
<i>J. Carlos Flores Lizana</i>	
RESEÑAS	193

Página dejada en blanco intencionalmente.



PRESENTACIÓN

Lengua y Sociedad es la revista de difusión científica del Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada CILA de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas y del Colegio Real San Carlos de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Su primer número apareció en 1998 cuando fue director el Dr. Gustavo Solís Fonseca. Desde sus inicios, la revista *Lengua y Sociedad* ha aportado con temas sobre lingüística teórica y aplicada, con especial énfasis en lenguas amerindias y su relación con los pueblos que las hablan.

Lengua y Sociedad es una revista de periodicidad semestral e incluye artículos de interés científico sobre investigaciones realizadas en lenguas amerindias y no amerindias, con marcada atención en las lenguas naturales habladas por las sociedades originarias de las zonas andinas y amazónicas del Perú y de otros países del continente americano. Los estudios se realizan en cumplimiento de las líneas de investigación que responden al compromiso y defensa de la diversidad lingüística y cultural.

Comité Editorial

Página dejada en blanco intencionalmente.

Artículos académicos



Página dejada en blanco intencionalmente.



Uso gramaticalizado de participios de verbos quechua y aimara equivalentes a *decir*

Grammaticalized Use of Participles of Quechua and Aymara Verbs Equivalent to the Verb *to say*

Marco A. Ferrell Ramírez

Investigador independiente de Lima, Perú

marcoarelio2016@yandex.com

Resumen

Este artículo describe y explica el comportamiento de los participios de *decir* en quechua y aimara, *nisqa* y *sata*, respectivamente, que con una sintaxis de desplazamiento a la derecha cumplen la función de resaltar un elemento nominal de la oración. Estos componentes de carácter nominal pueden llevar sufijos de caso y de persona posesora. Se registra su ocurrencia en la lengua culta y formal desde el siglo XVI hasta la actualidad.

Abstract

This paper describes and explains the behaviour of the participles of the verb 'to say' in Quechua and Aymara, *nisqa* and *sata*, respectively, that with a particular right-bound syntax serve the function of highlighting a nominal element of the sentence. These nominal components can carry case and possessor suffixes. This usage has been recorded in the cultured and formal language since the 15th century.

Recibido: 10-07-2020

Aprobado: 10-08-2020

1. Introducción

Al estudiar los diversos aspectos de las lenguas en sus diferentes niveles —fonológico, gramatical y semántico— salen a la superficie ciertas manifestaciones cuya explicación muchas veces queda pendiente. Entre estas tenemos la gramaticalización, que ocurre cuando pasan a tener función gramatical elementos o raíces, nominales, por ejemplo, que originalmente no poseen función gramatical o relacional.

2. Un marco conceptual: la gramaticalización

En la gramaticalización un elemento léxico asume rasgos y comportamiento gramaticales. Ilustrando el concepto, Lamiróy (2004, p. 246) pone el ejemplo de la palabra latina *casa*, que por cambio fonético en francés resultó *chez*, con un significado preposicional ('en casa de'): *chez Paul* 'en casa de Paul'. Según dicha investigadora, en realidad, la gramaticalización es un recurso más de la lengua que amplía las posibilidades de comunicación; y añade: «[...] por el hecho de adoptar un sentido más abstracto, la lengua adquiere nuevos medios lingüísticos, que se refieren menos al mundo concreto que nos rodea (por ejemplo, las expresiones que indican relaciones espaciales) que a la organización del mundo por los hablantes, por medio de indicaciones de tiempo o de conexiones lógicas» (p. 247). Cuando habla de «organización del mundo por los hablantes» se refiere a las intenciones expresivas de la gente, que la llevan a la creatividad. Otro ejemplo lo tenemos en latín, en el que el adverbio *subtus* 'debajo' ha dado origen a un elemento compositivo que ocupa la posición de prefijo en palabras castellanas como *sotobosque* ('Vegetación formada por matas y arbustos que crece bajo los árboles de un bosque') o *sotoministro* («Coadjutor superior de los que en la Compañía de Jesús tienen a su cuidado la cocina, despensa y demás oficinas dependientes de ella, el cual está a las inmediatas órdenes del padre ministro»).

La gramaticalización explica la aparición y desarrollo de formas gramaticales a partir de formas léxicas, y de formas gramaticales más abstractas a partir de otras formas gramaticales menos abstractas (Heine y Kuteva, 2002, p. 2), lo que significa que la gramaticalización no solo se produce en la dirección de elementos léxicos hacia lo gramatical sino de algunos que ya son gramaticales. Con mayor razón, pueden gramaticalizarse las raíces.

Un ejemplo más nos lo brinda el desarrollo en las lenguas romances de adverbios terminados en *-mente*, formados por un adjetivo más *mente*. En latín el sustantivo

mens, mentis quiere decir ‘mente’, ‘espíritu’, ‘alma’, ‘entendimiento’, entre otros significados, que pasaron a las lenguas románicas. Pero surgió, además, un uso que *mens, mentis* no tenía en latín, consistente en la formación de adverbios constituidos por un adjetivo más *mente*; así, tenemos en español *rápidamente*, francés *rapidement*, italiano *rapidamente*, portugués *rapidamente*, catalán *ràpidament*. En todos estos casos un elemento nominal pleno, el sustantivo *mente*, pasa a ser un componente de otra palabra (‘elemento compositivo’, según la Academia de la Lengua).

Heine y Kuteva (2002, p. 2) señalan que la gramaticalización de un componente implica lo siguiente:

- a. desemanticización (o «blanqueo semántico»): pérdida en el contenido del significado;
- b. extensión (o generalización del contexto): uso en nuevos contextos;
- c. descategorización: pérdida de propiedades morfosintácticas características de formas léxicas u otras formas menos gramaticalizadas; y
- d. erosión (o «reducción fonética»): pérdida de sustancia fonética.

En los ejemplos previos, de *chez* por *casa* y *soto-* por *subtus*, ocurren a, b, c y d; en el caso de *-mente* se manifiestan a, b y c. Según veremos, con los participios de ‘decir’, *nisqa* en quechua y *sata* en aimara, se presentan a, b y c (no d, porque la pronunciación no varía).

3. Gramaticalización del verbo ‘decir’ en quechua y aimara

En las dos lenguas nativas se emplea de modo similar los verbos *niy* (quechua) y *saña* (aimara), que corresponden al verbo ‘decir’ del español. Hay que señalar, empero, que las gramáticas aimaras y otros estudios (Lovón 2017, Gonzalo 2011) no se ocupan de ciertos usos gramaticalizados de estos verbos, excepto *El idioma aymara*, de Lucy Briggs (1993, sección 7-4.2.5.4), que sí trae ejemplos de gramaticalización de un derivado de *saña*, el cual es *sipana*, conformado por *si-* (que es la primera sílaba de *saña* con vocal cambiada), *-pa* tercera persona y *-na* ‘en’ —que originalmente formaba oraciones subordinadas con significado ‘al decir (él/ella)’, ‘si dice’, ‘cuando dice’—, como se ve en «Uk”ama pa:rin jut.ipan.x ‘tun tun’ s.ipan.x ‘q”un q”un’ s.ipan.x [...] Jani.w na uka.yr.xa, jani.w uka.yr.xa, ‘isu si taw

taw, isu si taw taw' sa.sa.w sa.tayn s.i.w» (Briggs, 1993, p. 304), donde aparece *sasa*, el gerundio de *saña* que normalmente acompaña palabras de onomatopeya (en este caso «taw taw»); pero también tras onomatopeya («tun tun» y «q'un q'un») está *sipan(a)*, que *no es gerundio*. Cerrón-Palomino (1987, 2001, 2008 [1993]) ni Hardman et al. (2001) tratan de este uso de *nisqa* y *sata*.

Para decir en quechua y aimara 'queridos hermanos' con los participios adjetivales de 'querer' tenemos *munasqa wawqikuna* y *munata jilatanaka*, respectivamente, con los adjetivos en su posición normal, *delante* del sustantivo, lo cual *nunca* ocurre con *nisqa* y *sata*, que —en concordancia con los mencionados mecanismos a), b) y c) de Heine y Kuteva— solo se presentan *detrás* de un sustantivo y generalmente *sin el significado ni la posición que originalmente les corresponde*, como veremos en los ejemplos. En general, en diversas lenguas, cuando la topicalización se manifiesta con elementos mayores que sufijos, en la sintaxis ocurren cambios de lugar, «dislocaciones» (Ferrari, 2014, p. 144).

3.1 Topicalización con participio

En quechua y aimara los verbos tienen tres formas nominalizadas: *participio*, *agente* e *infinitivo*. En general, la *forma* del participio manifiesta las siguientes funciones: a) adjetival (que precede al sustantivo); b) en oraciones subordinadas (con uso obligado de sufijo posesivo de persona de un actor [Parker, 1976, p. 171; y Huayhua, 2019, p. 314]); c) tiempo pasado reportativo en tercera persona (Parker, 1976, p. 110; y Briggs, 1993, p. 223).

Por otro lado, *nisqa* y *sata*, participios de *niy* y *saña*, en la práctica tienen débil desempeño adjetival y más bien cumplen estas funciones: a) anafórica y deíctica, al señalar y destacar elemento nominal precedente (con uso no obligado de sufijo posesivo de persona); b) en oraciones subordinadas (con uso obligado de sufijo posesivo de persona de un actor; Parker, 1976, p. 171; y Huayhua, 2019, p. 314); c) tiempo pasado reportativo en tercera persona (Parker, 1976, p. 110; y Briggs, 1993, p. 223); d) conector oracional con el sentido de 'dicho esto', 'habiendo dicho esto', 'preguntados', etc. (MQH¹, cap. 13, párr. 14; y Bertonio, 1612b, pp. 21, 65, 133, 159).

En el presente artículo tratamos el uso de los participios de *niy* y *saña* en su función de señalamiento-destaque, una forma de topicalización. En el prólogo en aimara de Hardman et al. (2001, p. i) encontramos: «*Uka liwru*x Arte y

¹ Manuscrito quechua de Huarochirí. En este trabajo utilizamos la edición de Gerald Taylor (1999).

Grammatica muy copiosa da la lengua aymara *sat liwr sum amuyt'as qalltañatak qillqt'atätaynawa*», donde el aimaraparlatante que escribe destaca el título del libro con negritas y con *sata*².

En una oración el tópico es un elemento (puede ser palabra o frase) al que se dirige la atención del receptor; la manifestación del tópico se realiza mediante la entonación, la posición sintáctica o la utilización de sufijos. En el estudio del quechua³ y aimara, se ha establecido que los componentes oracionales que son tópico se marcan con un sufijo especializado, que es *-qa* en quechua y jacaru y *-xa*⁴ en aimara, según vemos en Briggs (1993, p. 249) y Huayhua (2019, p. 273), que lo denomina *afirmativo secundario*.

En este artículo exponemos el caso del participio de los verbos «decir» —*nisqa* en quechua y *sata* en aimara—, por el cual desde que se tiene testimonio escrito de las lenguas (siglo XVI) se observa que sirve para destacar palabras precedentes, para lo cual el participio —siendo adjetivo debería ir a la izquierda⁵ de la palabra destacada— va a la derecha, como señalamos en la sección 3. En los ejemplos obtenibles contemporáneamente, *nisqa* y *sata* no llevan sufijo topicalizador (*-qa* o *-xa*)⁶, aunque sería posible usarlo. Hay ejemplos de *nisqa* con *-qa* en el MQH (cap. 14, párr. 29; cap. 24, párr. 31):

chayssi chay ynga huayna capac ñiscaca mana ñam caymanta cutisaccho
cayllapitacmi cay ñustayhuan coyayhua(n) tiasac ñispas [...] ñircan

² Esto coincide con el comentario del lingüista aimara sanmarquino Felipe Huayhua Pari, quien, en comunicación personal, dijo que usar *sata* «es como ponerle comillas» a la palabra o frase a la que acompaña

³ Por ejemplo, en las gramáticas que publicó el Ministerio de Educación en 1976, como la de Gary Parker del quechua Áncash-Huailas.

⁴ En aimara /x/ representa una consonante fricativa postvelar. Por Torres Rubio y Bertonio y el *Catecismo* del Concilio Provincial de Lima, sabemos que la forma original de *-xa* era *-qa* (escrita con <c> o <cc>, que refleja consonante oclusiva postvelar).

⁵ Del MQH (cap. 16, párr. 18) tomamos un ejemplo de la posición normal, a la izquierda, del participio adjetivo: «chay chirayasca [< chiriyasca] amaros cacancamapas [sic] Anac caqui-yuca sutioc ñanpi sutilla ricurin» (‘ese amaru congelado se puede ver claramente hasta ahora en el camino llamado Caquiyoca de Arriba’). Sin embargo, tanto en quechua como en aimara, en algunos casos el participio puede ir detrás: «aka *jiwata* kullakasa» (Huayhua, 2019, p. 292; cursiva nuestra), «jaqi *jiwata* aksaru kallanipxi» (p. 180; cursiva nuestra). Pero *sata* o *nisqa* solo ocurren detrás.

⁶ Posiblemente porque el hablante interpreta equivalencia semántica y funcional entre *-qa* (y *-xa*) y *nisqa* (y *sata*).

Entonces el inca Huaina Cápac dijo «Ya no he de regresar, aquí mismo me quedaré con mi ñusta, con mi coya»

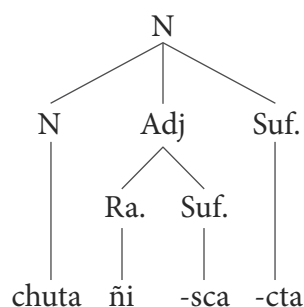
3.1.1 Casos con participio

En un trabajo inédito de Ferrell (s. f.) encontramos, con ejemplos, una explicación del funcionamiento sintáctico y semántico de los participios de «decir» en quechua (*nisqa* ‘dicho’) y aimara (*sata* ‘dicho’), cuyas marcas son los sufijos *-sqa* y *-ta* respectivamente, en que cumplen la función de resaltar un elemento del enunciado. En el ejemplo que sigue, tomado del MQH (cap. 24, párrs. 123-124), *nisqa* (<ñisca>), con la adición del sufijo de caso acusativo *-kta*, señala tres palabras que el escribiente desea clarificar, *yomca*, *huasca* y *chuta*, muñecos utilizados en la fiesta de Chutacara, propiciadora de fertilidad de animales y personas:

caypim ñatac ymanam llacsatampopi yomca huascacta sayachircan | chuta
ñiscacta chay·ynallatac sayachircan llamapac

Allí erguían el yomca y el huasca como lo habían hecho en Llacsatambo |
Hacían lo mismo con el chuta para [obtener] llamas

En esta oración *yomca*, *huasca* y *chuta* son objeto directo del verbo *sayachircan*; pero hay una diferencia: los dos primeros tienen la marca de objeto directo *-kta*, mientras que el tercero, *chuta*, no la lleva directamente; esta aparece adosada a *ñisca*, así: *chuta ñiscacta [...] sayachircan*, donde no es *chuta* el que ejerce el privilegio funcional de llevar el sufijo nominal de caso sino el elemento complementario nominalizado y gramaticalizado <ñisca>, que es parte de una nueva palabra compuesta, formada por el sustantivo *chuta* más el adjetivo *nisqa*, que representamos así:



Como *nisqa* significa ‘denominado’, ‘llamado’, ‘mencionado’ —pero por regla general va tras el nombre—, sirve también para mencionar el nombre, pero esta alusión no es lo principal en su significación en la oración⁷; porque si en el ejemplo citado el nombre en sí fuese lo más importante, podrían usar *sutiyuq* (< *suti*) y tendríamos, con el estilo y ortografía del MQH, «chuta sutioc⁸ chay-y⁹nallatac sayachircan...» (‘hacían lo mismo con el denominado chuta...’), ejemplo en el cual <sutioc> lleva sufijo de caso (acusativo *-ta*)⁸. En aimara sucede otro tanto (Bertonio 1612b, p. 64): «vca marcana Apupa Herodes sutiniro macatapiscana» (‘llegaron al gobernador de ese pueblo, de nombre Herodes’), donde *sutini*, equivalente exacto⁹ de *sutiyuq*, va con *-ru*, sufijo de caso direccional.

Un uso de *sata* contemporáneo con el MQH viene en el *Catecismo de la lengua española y aymara del Pirv* (1604 [1583], f. 12v): «Taque Christianonacana tantas-siñapahua. Acanacana collana capaca apupa Iesu Christohua: hupana lantipasca aca pachana Santo Padre Romanquiri Papa sutinipi. Aca acahua sancta Iglesia satana», cuya oración final, con *sata* y el sufijo de caso *-na* (<satana>), dice ‘Esto, esto es [esto ocurre] en la santa Iglesia’. Bertonio (1612a: 195) da un ejemplo con *sata*; Torres Rubio (1616) en su vocabulario pone *sata* como glosa de dicho; no ejemplifica.

Al traducir textos con este uso de *nisqa* o *sata*, no es necesario poner su equivalente en castellano. Y cuando se traduce del castellano al quechua o aimara, la presencia de *nisqa* o *sata* en el texto traducido a lengua nativa no corresponde necesariamente a ninguna palabra del original (ver nota 9), como ocurre en las versiones en quechua y aimara de las constituciones políticas de Perú y Bolivia.

3.2 Casos con agente e instrumental-obligativo

Las realizaciones que de este uso mostramos se refieren principalmente al participio (*nisqa* y *sata*), pero en quechua también se encuentran ejemplos —algunos contemporáneos— con otros derivados de *niy*, como el agentivo *niq* y el instrumental-obligativo *ninqa* (este con la misma estructura silábica que *nisqa*). En

⁷ Véase el comentario sobre Hardman et al. en la sección 3.

⁸ En las secciones 4.3, 4.10 y 4.12 ponemos casos en que coexisten *nisqa* y *sutiyuq*; y en 4.11, sus correspondientes aimaras *sata* y *sutini*.

⁹ La mencionada obra de Bertonio aporta numerosos casos en que la columna en aimara muestra *sutini* en topónimos y antropónimos, como advirtiendo al lector «esto es un nombre», sin que en la columna en español esté la palabra «nombre».

ambos casos, uso de *niq* y *ninqa*, la sintaxis y la significación básicamente *son las mismas* que se observan en las realizaciones con *nisqa*.

Hay numerosos ejemplos del empleo de *niq* en vez de *nisqa*¹⁰ en el MQH (cap. 27, párr. 5), como: «ynallas hanac ñicman pahuarcan yaurillanchaman» ('así, hacia arriba volaban, hacia Yaurillancha'), donde en lugar de simplemente *hanacman* ('hacia arriba') tenemos *hanac ñicman*, que expresa la misma relación espacial. También en Oré (1598, p. 134v): «Cay ñecmantapas, huacñequenmantapas [sic], / Diospa churintam, amuc rumi sonco, / mana cuyaspa, cinchi callpa maqui / açutarcancu», cuyo primer verso dice 'De este lado, de aquel lado'¹¹. En quechua moderno sureño¹², con *niq* sufijado a *wasi*, vemos en Ministerio de Educación (2018, p. 84): «Mama Kasimirap allqunkunaqa sutinkuta uyarispas wasiniqman phawasqaku» ('Cuando los perros de mamá Casimira oyeron sus nombres, corrieron hacia la casa').

Con *ninqa*, en Andrade (2011, p. 79), tenemos: «Chunta vara ninganta traasimuq, ¡waasu!, waytapakushqata, tsay bastunta», traducido como 'Lo que llaman *chonta vara* solían aportar, ¡oh!, bien enflorados, esos bastones', enunciado en que el hablante destaca el término *vara de chonta* por dos razones: hay un componente del castellano («vara») y se menciona una planta («chonta») que no crece en la zona.

4. Ocurrencias

Veremos ocurrencias registradas de fuentes escritas¹³ que muestran cómo se manifiesta el fenómeno de gramaticalización de los participios que aparecen tras un sustantivo configurando una función topicalizadora.

¹⁰ El sufijo *nisqa* recibe cualquier sufijo de caso; pero *niq*, especializado en lo deíctico-espacial, solo sufijos de caso que indican dirección o ubicación (*-man*, *-manta*, *-pi*, *-ta*).

¹¹ Dados los paralelismos entre quechua y aimara, ejemplos de *niq* con pronombres demostrativos harían pensar que el prefijo *sa-* (jacaru) en *saka* y el sufijo *-sa* (aimara) en *aksa*, que se adhieren a demostrativos, podrían provenir de la raíz *sa* 'decir', común al jacaru y al aimara.

¹² En el artículo léxico *kay* del diccionario de la Academia Mayor de la Lengua Quechua (2005) se registran *kayninta* 'por aquí' y *kayniqman* 'hacia aquí' (en la primera palabra *-nin-* es forma nasalizada de *-niq-*).

¹³ En la radiodifusión también se oye *nisqa* y *sata*. En un programa de noticias en quechua y aimara de Radio Nacional del Perú escuchamos el 05-05-2020 a las 05:48: «ruwanqaku prueba rápida nisqata» ('harán la prueba rápida'). Radio San Gabriel, de la Paz, transmite exclusivamente en aimara y se pueden escuchar estas realizaciones.

4.1 Ocurrencia *ñiscaman*

ña pariacaca haton runa Caspas hanac pariacaca ñiscaman huallallo caruinchup tiascanman rirca(n)

ya siendo persona adulta fue al llamado Alto Pariacaca, al lugar de residencia de Huallallo Carhuincho

En este pasaje del MQH (cap. 6, párr. 8), <ñisca>, que originalmente tiene función adjetival (equivalente a ‘llamado’, ‘denominado’), no precede a la frase nominal «hanac pariacaca» (sería *ñisca hanac pariacaca), más bien aparece tras ella y además carga el sufijo nominal direccional *-man*, que normalmente se adheriría a esa frase y —sin ñisca— tendríamos así el texto, que sigue entendiéndose *casi* igual¹⁴. Desde el punto de vista semántico, en el ejemplo *nisqa* precisa el nombre «hanac pariacaca» poniendo en evidencia o recordando al receptor que ese no es un lugar muy conocido, por lo cual hay que destacarlo como tópico.

4.2 Ocurrencia *ñisqaman*

26 Unu yarqha kichaypaqtaqmi llipi sayana, llipi runakuna chakrayuq sayana, puririna llank’aq, faena nisqaman. Chaymantaq, chay yarqha kichamuytaqmi, qarpay kamarikunqa, qarpaytan kamarisunchis; chaypitaqmi qarpasunchis barbecho nisqapaq.

Para abrir la acequia todos deben pararse, toda la gente que tiene chacra debe pararse, deben ir a trabajar a lo que llaman faena. Por eso, [con] esta apertura de acequia, la distribución del agua, distribuiremos el riego; aquí regaremos para lo que llaman barbecho.

Como en las ocurrencias 4.4, 4.8, 4.9, 4.12 y 4.13, en este ejemplo moderno registrado por Godenzzi (2007, p. 162), *nisqa* destaca que *faena* y *barbecho* son palabras del castellano, no del quechua; y también por su significación enuncia la palabra como nombre. Además, actuando como una extensión de dichos sustantivos, el participio lleva los sufijos de caso (*-man* y *-paq*, respectivamente).

¹⁴ En aimara ocurre algo parecido, ver en 2. comentario sobre Hardman et al. (2001, p. 259).

4.3 Ocurriencia *ñisca*

chaypi chayaspaca chay huarmit chuquisuso ñisca sutiocca cay rarcaypitac
tiasac ñispas

Cuando llegaron, la mujer llamada Chuquisuso le dijo: «Me voy a quedar
aquí, en mi acequia»

Aquí (MQH, cap. 6, párr. 61) están lado a lado *ñisca* y *sutioc*, y Taylor traduce *sutioc* con «llamada» (pero no es muy frecuente que traduzca *ñisca* con esa significación). El participio resalta el personaje, que previamente es mencionado varias veces, mientras que *sutioc* especifica el nombre. Más de *nisqa* y *sutiyuq* en 4.10 y 4.12; sobre su equivalente *sata* y *sutini*, ver 4.11; y en la sección 2, el comentario sobre Hardman et al.

4.4 Ocurriencia *nisqalansiman*

Apu Inkala / Waskar Inkala / Chumaq runala / Sayarilaashun / Sayaypa
sayar / Sutuyapa sutur / Guerras pampala / Nisqalansiman / Uris bankula /
Nisqalansitraw /Tiyarilaashun

Oh poderoso inca / Oh inca Huáscar / Oh hermoso varón / Nos pararemos
/ parádonos / sudando [iremos] / al campo de batalla / llamado [así] por
nosotros / en el banco de oro / llamado [así] por nosotros / nos sentaremos

En estos versos (Andrade, 2011, pp. 95-96), a *nisqa* se adhieren los sufijos *-la*, *-nsi* y, finalmente, *-man* y *-traw*; este constructo nominal se ubica tras «Guerras pampala» ('campo de batalla') y «Uris bankula» ('banco de oro'), modificándolos con su carga adjetival pero no desde la posición normal de adjetivo (propia del participio), que precede al sustantivo, sino situándose tras él. Aparte de su posición a la derecha de lo modificado, *nisqa*¹⁵ marca las palabras como tópicos aclarando que «Guerra» y «Uris bankula» no pertenecen al quechua.

¹⁵ En la transcripción del quechua de Rapaz, en general la terminación del participio es *-shqa*, con fricativa palatal, como en «waytapakushqata 'enflorados'» (Andrade, 2011, p. 79), en el ejemplo que citamos con *ninqa*; pero en los versos que transcribimos (pp. 95-96) es *nisqa*, sin la fricativa palatal sibilante, lo cual remite a una versión original en quechua sureño.

4.5 Ocurrencia *sata*

aca arohuhata vca dōzellarō sata alaxhpachathà allokha Angelesnacāpi
hutatauina

Este recaudo dirás a aquella donzella, [que] vino [del cielo] con muchos
Angeles

Bertonio (1612b, p. 19), al utilizar *sata*, que —a diferencia del ejemplo en 3.1.1 con «sancta Iglesia satana»— no lleva el sufijo de caso (lo que daría «vca dōzella sataro»), resalta <dōzella> marcándola como palabra castellana y destacando que se la mencionó antes.

4.6 Ocurrencia *sata*

Kunalaykutix, aka kamachwa Asamblea Legislativa Plurinacionalax utt'ayi
kimsaqallqu uruna octubre sata paxsina pä waranqa tunkani marana.

Por tanto, la Asamblea Legislativa Plurinacional promulga esta ley el 8 del
mes de octubre del año dos mil diez.

Ejemplo tomado de la Disposición abrogatoria de la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. Aquí *sata* destaca el préstamo «octubre» adjetivándolo, con la diferencia de que el sufijo de caso *-na* ('en') no va con el participio. No siempre *sata* está sin sufijo de caso, como veremos en seguida.

4.7 Ocurrencia *satanakatwa*

Micro ukjamaraki pequeñas empresas, organizaciones económicas campe-
sinas, organizaciones, asociaciones jisk'a productores satanakatwa estado
ukaxa chiqapa yānakapa alarakini.

En este ejemplo de la misma fuente de 4.6, art. 334, 4, *sata* no solo presenta y marca el segmento «pequeñas empresas [...], asociaciones jisk'a productores» ('pequeñas empresas [...], asociaciones de pequeños productores') sino además actúa como una extensión del término en español al que, *sata* mediante, se aplican los sufijos *-naka* (flexivo de plural nominal), *-ta* (> *-t*) (de caso ablativo) y *-wa* (validador).

4.8 Ocurrencia *nisqakunam*

Chay *colegio profesional* nisqakunam (Colegio de Abogados, Colegio de Periodistas nisqakuna) mana pimantapas dependenkuchu, kikin kamachiniyuq kanku ima paykuna ukupi ruwasqankupipas.

Aquí, en la versión en quechua de la Constitución Política del Perú, art. 20 (Congreso de la República, 1999), *nisqa*, además de su función señaladora, actúa como extensión de *colegio profesional*, elemento al que, *nisqa* mediante, se adhieren *-kuna* y *-m*. Esto es similar al ejemplo anterior, del aimara.

4.9 Ocurrencia *nisqawan*

Hinaptinmi llamkaspá qullqintaqa huñurukun, chayna llamkakuchkapinmi: «huk punchawmi ñuqapa wasiyman richkaptiy suwaruna maqaruwaspá llapa qullqichayta qichuruwarqa, chay punchawmanta ñuqa unqururqani nervios depresión nisqawan» niwanku

Entonces trabajando juntó su dinero, y así cuando estaba trabajando: «Un día cuando estaba yendo a mi casa los ladrones me pegaron y me quitaron toda mi platita. Desde ese día yo me enfermé de los nervios, con depresión», nos dijo.

En este otro ejemplo moderno que trae Chillcce (2013, pp. 11-12), como en 4.2, 4.4, 4.8, 4.12 y 4.13, *nisqa* resalta lo precedente («nervios depresión») y hace notar que el término es del castellano.

4.10 Ocurrencia *nisqa*

Maria Wamantiklla nisqa sutiyuq, Ausangateq ususin.
La susodicha, de nombre Maria Wamantiklla.

Aquí (Condori y Gow, 1982, p. 53) están *juntas* las palabras *nisqa* y *sutiyuq*, que tienen en común señalar un nombre; la primera (*nisqa*) resalta la persona de la hija del Ausangate (mencionada en las pp. 50-51), mientras que la segunda alude el nombre en sí. Cuando en este contexto se juntan, primero está *nisqa* y después *sutiyuq* (pp. 50 y 66). Ver 4.3 y 4.11 (ocurrencia en de aimara).

4.11 Ocurrencia *sat / sutin*

Aka Compendio sat sutin liwruxa, kunjamas aymar aruxa, kunjamas aymaranakax arupx arsupxi;

Este libro llamado Compendio [nos muestra] cómo es la lengua aimara y cómo los hablantes aimaras se expresan en su lengua;

En texto tomado de Hardman et al. (2001, p. i), en el prólogo en aimara, *sata* y *sutini* aparecen juntos y en el mismo orden que en quechua (ver ejemplo previo), lo cual indica que, aunque tengan puntos de coincidencia, no son lo mismo («sirven para presentar un nombre»).

4.12 Ocurrencia *sutioc / ñiscanchic*

6. huaquinmi runacunam ñincu: hanac pachamantas yahuar horma-
murca 7. chaysi vichicancha sutioc pachapi chay quiñhua ñiscanchic quiti-
pitac chayarcán.

En este pasaje del MQH (cap. 24, párrs. 6-7) ocurren cerca *sutiyuq* y *nisqa*, ambos enunciando un nombre («vichicancha» y «quiñhua»); el segundo aparece con *-nchik* sufijo nominal de persona posesora ('nuestro', 'de nosotros').

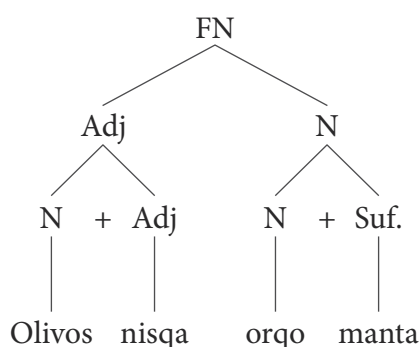
4.13 Ocurrencia *nisqanpa*

707 Ama manchakuychu Tayta Diospa kaqninkunamanta sumaq kay-
ninkunapi yuyaymanachkaspayki, machu runapa «hombre viejo» nisqanpa
vozninta [...] uyarinki.

En Escrivá (1975, p. 286), *nisqa* (con sufijo de persona posesora y de caso posesivo) complementa a un componente («hombre viejo») que no es del quechua, como en 4.2, 4.4, 4.8 y 4.9.

Aquí un pasaje del Nuevo Testamento (Hechos 1: 12) en quechua y aimara. En quechua hay una secuencia adjetival con *nisqa* que precede al nombre modificado («orqo»); señalemos que aquí el participio sí está en función adjetival pero no delante del sustantivo Olivos sino detrás, teniendo entendido que en su conjunto la frase nominal *Olivos nisqa* ('Olivos llamado') funciona como adjetivo de *orqo* ('cerro'), de manera que «Olivos nisqa orqomanta» significa 'desde el cerro llamado Olivos'.

Aun cuando en aimara es posible realizar la sintaxis de la versión quechua del versículo, eligen no construir «Olivos sata qollutwa» y más bien mediante reverbalización de *sata*, ponen «Olivos Qollu satäki» ('Cerro Olivos es llamado'); y así «Olivos Qollu satäki uka qollutwa jupanakajj Jerusalenar kutt'jjapjjäna» sintáctica y literalmente se lee 'Cerro Olivos es llamado, de ese cerro ellos a Jerusalén regresaron'.



5. Conclusiones

En quechua y aimara se emplea una construcción con los participios del verbo 'decir' (*niy* > *nisqa* en quechua, *saña* > *sata* en aimara) que muestra las siguientes características.

El uso de *nisqa* y *sata* como resaltadores de un sustantivo se produce principalmente en estilo formal y culto.

No van a la izquierda del nombre que modifican, como corresponde a su carácter de adjetivos nominalizados, sino a la derecha de aquel, como sufijos: en quechua *Punu nisqa llaqta* (o *Puno llaqta nisqa*) y en aimara *Punu sata marka* (o *Punu marka sata*) 'Pueblo llamado Puno'. Estos participios especializados *nunca aparecen en inicio de palabra o frase*, lo que los ubica posicionalmente como un tipo especial de sufijo.

El participio en esta posición puede recibir los sufijos de caso, de persona poseedora, de topicalización y de validación; pero contemporáneamente no el de topicalización.

Como sucede con un elemento nominal(izado) que se gramaticaliza, el significado adjetival inicial de *nisqa* o *sata* se hace opaco y según el contexto manifiesta alternativa o conjuntamente dos significaciones: a) indica el nombre o denominación del sustantivo; b) destaca que el nombre es poco conocido o que procede de otra lengua.

En tanto aluden a un nombre, hay semejanza en la forma de señalar y significar de *nisqa* (y *sata*) y *sutiyuq* (y *sutini*); pero si en quechua aparecen juntos, el primero (*nisqa*) es destaque conceptual y referencial, mientras que el segundo (*sutiyuq*) se refiere al nombre.

Para el destaque de un elemento de la oración, históricamente se registra el empleo de los participios *nisqa* y *sata*; pero también se conocen en quechua casos con el agentivo *niq* (especializado en señalamiento espacial) y el instrumental *ninqa* (~ *nina*).

El empleo del participio señalador responde a un desarrollo particular de la lengua nativa, no refleja ni corresponde a nada del español, como se observa en las traducciones a lengua nativa de las Constituciones de Bolivia y Perú, cuyos textos en español no tienen palabras que necesariamente deban traducirse con *nisqa* o *sata*.

Referencias Bibliográficas

- Academia Mayor de la Lengua Quechua. (2005). *Diccionario Quechua-Español-Quechua / Qheswa-Español-Qheswa Simi taqe*. Cusco: Autor.
- Andrade, L. (2011). Apuntes dialectales e históricos sobre el quechua de Rapaz *Revista Andina*, 51, 73-108.
- Bertonio, L. (1612a). *Arte de la lengva aymara con vna silva de phrases y su declaración en romance*. Juli: Compañía de Jesús. Editor Francisco del Canto.
- Bertonio, L. (1612b). *Libro de la vida y milagros de nvestro señor Iesu Christo*. Juli: Compañía de Jesús. Editor Francisco del Canto.
- Briggs, L. (1993). *El idioma aymara: variantes regionales y sociales*. La Paz: Instituto de Lengua y Cultura Aymara.

- Censabella, M. (2018). ¿Proceso de pragmaticalización o de gramaticalización? Contextos de uso del aplicativo 'debajo' en Qom/Toba. *Cuadernos de la Alfal*, 10, 103-116.
- Cerrón-Palomino, R. (2008 [1994]). *Quechumara. Estructuras paralelas del quechua y del aimara*, La Paz: Universidad Mayor de San Simón, PROEIB Andes, Plural Editores.
- Cerrón-Palomino, R. (2000). *Lingüística Aimara*, Cusco, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- Cerrón-Palomino, R. (1987). *Lingüística Quechua*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- Chillcce, E. (2013). Haydee Quispeqa rimasqan 'Lima llaqtapiqa imapas qullqillapaqmi'. *Atuqpa Chupan*, 2, 11-12.
- Concilio Prouincial de Lima (1604 [1583]). *Catecismo de la lengva española y aymara del Pirv*. Sevilla: Bartolomé Gómez editor.
- Condori, B. y Gow, R. (Eds.). (1982). *Kay Pacha*. Cusco: Centro de Estudios Rurales Andinos Bartolomé de las Casas.
- Congreso de la República del Perú. (1999). *Perumanta hatun kamachina* (Trad. Andrés Chirinos Rivera). Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Escrivá de Balaguer, J. M. (1975). *Ñan Camino* (Versión bilingüe quechua-castellano). Lima: Andina.
- Estado Plurinacional de Bolivia. (2009). *Constitución Política del Estado / Machaqa Tayka Kamachi*. La Paz: Fundación Konrad Adenauer, Ministerio de Culturas y Turismo y Viceministerio de Descolonización.
- Ferrari, L. (2014). Algunas estructuras topicalizadas del español / Some topicalized structures in Spanish. *Traslaciones*, 1(1), 142-155.
- Ferrell, M. (s. f.). Casos de gramaticalización en quechua y aimara (Inédito).
- Gonzalo, R. (2011). *La derivación verbal en el aimara de Pomata* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Hardman, M., Vásquez, J. y Yapita, J. de D. (2001). *Aymara. Compendio de estructura fonológica y gramatical*. La Paz: Instituto de Lengua y Cultura Aymara.
- Heine, B. y Kuteva, T. (2004). *World Lexicon of Grammaticalization*. Reino Unido: Cambridge University.
- Huayhua, F. (2019). *Gramática descriptiva de la lengua aimara (Aymara Aru Yatiwi)*. Lima: Instituto de Reafirmación de los Pueblos Aymaras, Quechuas y Amazonenses.

- Jehová Diosan Testigonakapa. (s. f.). *Machaq Mundon Jakirinakataki Diosan Arunakapa, Jehová Diosan Testigonakapa*. Recuperado de <https://www.jw.org/ay>
- Lamiroy, B. (2004). La teoría de la gramaticalización y sus aplicaciones en las lenguas románicas. *Estudios de Lingüística: El Verbo*, pp. 245-266. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/9778>
- Lovón Cueva, M. A. (2017). *Formación de palabras compuestas en aimara* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Ministerio de Educación. (2018). Chinchirkumamantawan Uchucachimantawan. en Nonato Rufino Chuquimamani Valer (Comp.), *Huk kutis kaq kasqa* (pp. 68-87). Lima, Ministerio de Educación.
- Oré, J. de (1598). *Symbolo catholico indiano*. Pedro Fernández de Valençuela (Ed.). Lima: Antonio Ricardo.
- Parker, Gary J. (1976). *Gramática quechua Áncash-Huailas*. Lima: Ministerio de Educación, Instituto de Estudios Peruanos.
- Sociedades Bíblicas Unidas. (1988). *Diospa Simin Qelqa*. Lima: Autor.
- Taylor, G. (1999). *Ritos y tradiciones de Huarochiri / Manuscrito Quechua de comienzos del siglo XVII*. Lima: IFEA, BCR y Universidad Ricardo Palma.
- Torres Rubio, D. de. (1616). *Arte de la lengua aymara*. Lima: Francisco del Canto.

Página dejada en blanco intencionalmente.



Actitudes lingüísticas de los nativos hablantes de quechua hacia los hablantes de aimara

Linguistic Attitudes From Quechua-Speaking Natives Towards Aymara Speakers

Adán Ochoa Yupanqui

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

adan.ochoay@gmail.com

Resumen

En este artículo se pretende descubrir las actitudes de los quechua hablantes nativos hacia el aimara. Es un estudio de tipo cualitativo, la muestra es no-probabilística y está compuesta por cinco colaboradores hablantes nativos de quechua que actualmente viven en Lima y migraron desde jóvenes a dicha ciudad. Dos de estos colaboradores proceden de dos localidades de Puno, otros dos provienen de localidades de Cusco y una, de Apurímac. Sus edades varían entre los 52 y 76 años. Se procedió a aplicar una entrevista semiestructurada con preguntas directas e indirectas para descubrir sus actitudes lingüísticas hacia el aimara en sus diversos componentes. El artículo concluye que los quechua hablantes tienden a presentar actitudes lingüísticas variantes entre neutras y negativas hacia el aimara en el componente afectivo y una clara actitud negativa en el componente cognoscitivo, debido a las oportunidades laborales y el prestigio del aimara a nivel nacional.

Palabras claves: actitudes lingüísticas frente al aimara, justicia sociolingüística, ideologías lingüísticas.

Abstract

The main purpose of this study is to show the attitudes from Quechua native speakers towards Aymara native speakers. This survey is qualitative, its sample is non-probabilistic, and it is composed by five people Quechua native speakers who live in Lima and arrived to this city since they were young. Two of them were born in two localities of Puno, other two people come from localities of Cusco and the remaining one comes from Apurimac. Their ages are from 52 to 76 years old. The data collection was made by a semi structured interview composed by direct and indirect questions to find out their linguistic attitudes towards the aymara language and their users in several aspects. In this article I conclude that Quechua speakers tend to show linguistic attitudes which vary among neutral and negative ones regarding to the cognitive component, because of job opportunities and the prestige of Aymara language at the national level.

Keywords: linguistic attitudes, linguistic attitudes towards Aymara, sociolinguistic justice, linguistic ideologies.

Recibido: 15-07-2020

Aprobado: 25-08-2020

1. Introducción

En el contexto peruano, territorio en el que conviven numerosas lenguas, las que tienen mayor importancia en términos de cantidad de hablantes son dos lenguas andinas, i.e., el quechua y el aimara. Las investigaciones realizadas en relación a actitudes lingüísticas hasta el momento han sido frecuentemente orientadas desde el mundo hispanohablante hacia alguna de las lenguas originarias. El presente artículo está referido a la lengua aimara y tiene por objetivo indagar acerca de las actitudes lingüísticas por parte de los hablantes nativos de quechua de diversas variedades, tanto en los componentes afectivos como en los componentes cognitivos.

Esta investigación es de tipo cualitativo, por lo que sus resultados no son generalizables, y también es exploratoria y pionera, en el sentido de que no existen antecedentes directos sobre las actitudes de quechua hablantes frente al aimara, aunque sí existen estudios de actitudes desde otras lenguas, como Hentschel (2016), Jimenez (2017). Por último, esta investigación, como muchas otras, tiene la finalidad de que se conozca y actualice la información disponible acerca de la importancia que tiene la revitalización lingüística, la cual pasa por la mejora en la valoración y se puedan tomar medidas que optimicen los resultados gracias a una mejor identificación de los problemas para una aplicación de políticas lingüísticas que respondan a la realidad y que evite generar divisiones entre las diversas lenguas originarias.

Las lenguas originarias en el Perú están siendo estudiadas cada vez con mayor frecuencia en diversos aspectos, sean estos estructurales (fonológicos, morfosintácticos o semánticos) o desde perspectivas sociolingüísticas, dada su situación de contacto lingüístico con otras, así como con el castellano (Cerrón-Palomino, 1987; Merma, 2007).

El presente artículo contiene un marco teórico en el que se deja clara la base científica del mismo y a partir del cual se elaborarán los conceptos, sus relaciones y el análisis que estos permitirán realizar; luego, también contiene un apartado para la metodología, el cual contiene el alcance del artículo, el tipo de investigación, el momento de aplicación, la población, la muestra y las técnicas e instrumentos. La sección siguiente a la metodología contiene el análisis y finalmente se presentan las conclusiones que se obtienen.

2. Marco teórico

En este apartado, se precisa lo que son las actitudes en general, esto es, desde la psicología social, y específicamente lo que son las actitudes lingüísticas.

2.1 Actitudes

Las actitudes son un concepto abordado principalmente por la psicología social y enmarcada en la teoría del mismo nombre. Está orientada a las reacciones de diversa naturaleza que pueden tener las personas ante objetos diversos. Estas reacciones pueden considerarse como aquellas visibles o como las que están subyacentemente en la mente de los individuos. En el primer caso, se ubica en la teoría conductista y, en el segundo caso, en la teoría mentalista de las actitudes. Las reacciones mencionadas pueden estar motivadas por una predisposición neurológica que, a su vez, es la síntesis de sus dotaciones genéticas y el desarrollo epigenético o cultural que ha tenido el individuo. Por lo tanto, tanto las experiencias como las creencias son factores que influyen en las actitudes (Falcón y Mamani, 2017).

Siguiendo a Kierig (2016), Vizcarra (2012), Jimenez (2017) y Cuba (2018), las actitudes tienen tres componentes: un componente cognoscitivo, un componente afectivo y un componente conductual. El primero de ellos se refiere a lo que uno racionaliza acerca del objeto, el componente afectivo consiste en las reacciones emotivas que provoca el objeto y, por último, el componente conductual está referido a cómo se manifiesta en el comportamiento las actitudes que tenemos frente a los objetos.

Además, según Vizcarra (2012), toda actitud tiene cuatro características: i) dirección, que puede ser positiva o negativa; ii) magnitud, la cual refleja el sentido en que es positiva o negativa una actitud; iii) intensidad, la cual implica la fuerza con que se asocia la actitud, y iv) saliencia o centralidad, que es la relevancia que el individuo le da inconscientemente a la actitud de manera que determinará su conducta.

2.2 Actitudes lingüísticas

La actitud lingüística, de acuerdo con Kierig (2016), es una forma de evidenciarse la actitud social de los individuos que se caracteriza por referirse a la lengua, pero también a su uso y sus variedades.

Las actitudes lingüísticas, como las actitudes en general, son aprendidas, por lo que está extendido en toda la población y están presentes en las actividades cotidianas de los individuos.

Por otra parte, las actitudes lingüísticas son indicadores de las valoraciones que hacen los individuos a una comunidad lingüística determinada.

Kierig (2016), además, señala que, en una situación de contacto lingüístico, la selección de una lengua u otra en su comunicación es un indicador de la actitud que tiene hacia dichas lenguas.

Asimismo, las actitudes mostradas hacia los diversos grupos sociales, se traducen en una reacción ante la indexación que resulta a partir de ciertos rasgos presentes en la lengua y se plasman finalmente en los propios hablantes.

Por otra parte, como en todas las actitudes, las actitudes lingüísticas también pueden ser estudiadas desde las perspectivas conductiva y mentalista. La primera toma directamente el comportamiento como la actitud de la persona. Esto involucra el uso real de la lengua en diversos contextos. No obstante, esta perspectiva no permite hacer predicciones, a diferencia de la perspectiva mentalista, la cual realiza inferencias a partir de los comportamientos para llegar a las actitudes como estados mentales (Jimenez, 2017).

De acuerdo con Sihua (2015), la perspectiva mentalista requiere de técnicas que efectivamente den cuenta de las actitudes como predisposiciones subyacentes a los comportamientos. Estas técnicas suelen incluir métodos directos y entrevistas con preguntas acerca de situaciones hipotéticas, sin embargo, estas pueden tener algunos sesgos debido a que el entrevistado puede estar incentivado a responder conforme a lo que piensa que será bien recibido por el entrevistador.

Esta investigación está enmarcada en la consideración de las actitudes como una práctica discursiva, como lo denomina la misma autora, en la cual se detectan las estrategias y marcas discursivas que utilizan los individuos para comunicarse y para referirse a una lengua determinada.

Por otra parte, según Vizcarra (2012), como toda actitud, las actitudes lingüísticas pueden ser de aceptación o rechazo, esto se puede expresar como *lealtad a la lengua* o *aversión a la lengua*. Sus causas pueden ubicarse en el orden neurológico o social, pero sea cual fuere su última causa, la actitud es una predisposición o tendencia adquirida por el entorno o experiencias personales asociadas a la lengua en cuestión.

3. Metodología

Esta investigación es exploratoria y cualitativa, sus resultados no son generalizables, pues no se utilizan técnicas estadísticas, aunque sí es posible realizar una de este tipo con los recursos suficientes. Además, esta investigación es exploratoria y no hay acceso libre a antecedentes directos de los cuales se pueda hacer una réplica. La población seleccionada para el análisis está conformada por los hablantes nativos de quechua (quechua IIC de Ayacucho y Cuzco-Collao, tanto de Cuzco como de Puno) de distintas variedades o procedencias. En consecuencia, la muestra está conformada por personas que cumplen con estas características. Además, cabe mencionar que la muestra fue no-probabilística y las personas fueron seleccionadas mediante el criterio de la accesibilidad. Estas son: Luis Dionisio Ytusaca Parqui, de 63 años de edad, proveniente de Puno, llegó a Lima a los 14 años aproximadamente; Adelaida Quispe Gamarra, de 61 años de edad y proveniente de la hacienda de Tarocane, distrito Putina, Azángaro, Puno; Victoria Altamirano Huamán, de 76 años de edad y Justina Celia Quispetupa Corimaña, de 64 años de edad, provenientes de San Jerónimo, Cusco; y Lucía Gutiérrez Salcedo, 52 años, proveniente de Andahuaylas, Anexo Huaccana, Apurímac, y llegó a Lima a los 13 años de edad.

A cada uno de ellos se le aplicó una entrevista semidirigida que contiene preguntas para averiguar sus datos personales, perfil, procedencia y también contiene preguntas directas e indirectas para poder capturar las actitudes lingüísticas en sus facetas afectivas y cognoscitivas. Las actitudes que se han capturado son tanto hacia su propia lengua, esto es, el quechua; hacia el aimara, y hacia el castellano. Esto debido a que en una misma respuesta o en respuestas consecutivas que se relacionen muy estrechamente se pueden realizar comparaciones entre las marcas discursiva o estrategias que utiliza el colaborador para hacer eficiente su comunicación. Sería muy complicado o poco riguroso realizar estas comparaciones de marcas discursivas en respuestas a distintas preguntas o en contextos alejados, tanto temporalmente como temáticamente. Las actitudes conductuales no son verificables en nuestra investigación, dado que se necesitaría de otras técnicas que permitan la observación espontánea de los colaboradores.

Las entrevistas se realizaron con una grabadora TASCAM modelo DR-05 durante el mes de setiembre de 2019.

4. Análisis

A continuación, se presenta el análisis de los datos obtenidos por el registro realizado con la grabadora TASCAM DR-05. Cada colaborador tiene una subsección en este acápite y se presentan de manera ordenada los datos personales y los datos más relevantes capturados en la entrevista. En los fragmentos que incluyen el diálogo tanto del entrevistador como del entrevistado, se codificará con *P* y *R*, respectivamente.

4.1 Adelaida Quispe

Adelaida Quispe llegó a Lima entre sus 16 o 17 años.

A la pregunta 4, Adelaida contesta asignando el calificativo de *brusco* a las lenguas quechua y también al aimara. Se observa en el extracto a continuación lo correspondiente a la primera.

R: El quechua es difícil para los que no hablan por las letras que llevan, por la forma de las letras suena brusco. Esas palabritas son un poco bruscas para los que hablan castellano y no lo pueden escribir tampoco correctamente, no?

P: ¿Y el castellano, es difícil hablar el castellano?

R: No, eso es más fácil, porque no acompaña con otras cosas, pe, porque es más fácil.

P: ¿Por qué es más fácil hablar el castellano?

R: No, porque uno va aprendiendo a leer eh::: vas conociendo el castellano, no? Y entonces, más fácil que quechua, porque no acompaña con otras letras: (0.4) fuertes, pues, o sea que es corrido, se puede hablar más fácil. Porque primera vez cuando uno es quechuahablante eso que está difícil, que moteas, pero una vez que hablas es perfectamente para escribir más fácil.

Se está haciendo referencia a las grafías y diacríticos utilizados en la escritura del aimara y también a los del quechua, tales como las que representan a los sonidos fricativo glotal y oclusivo glotal, los cuales no tienen un correspondiente en el castellano y se hace necesaria la adición de un sonido a una letra que no lo tiene, en castellano, y la inserción de la comilla simple para designar el fono oclusivo glotal.

Esto le lleva a concluir que el quechua es *brusco*, adjetivo cargado de una connotación negativa. También utiliza el adjetivo *fuerte*, que va acorde al anterior

adjetivo e implica que hay mucha energía destinada a hablar para aquella persona que utiliza el quechua. Asimismo, estos adjetivos connotan una reacción no-razonada, por lo que constituye el componente conductual de las actitudes.

En el siguiente fragmento, se observa que la percepción de la entrevistada es que el quechua es más fácil de hablar, dado que es competente en esa lengua, pero le añade la acotación de que, desde un punto de vista *objetivo*, el castellano es inherentemente más fácil de aprender, sea como oyente o en su escritura.

P: ¿Cuál es más fácil hablar quechua o castellano?

R: Más fácil para mí, como yo he nacido en quechua, es quechua, pues, claro [...] Pero yo califico para los que vienen de otro país, así, es castellano más rápido para entender, escribir.

Posteriormente, en cuanto se le interroga sobre la dificultad de hablar en aimara, expresa que también es *brusco* y es comparable con el quechua en este aspecto, además, nuevamente hace referencia al esfuerzo físico para la articulación de los sonidos.

P: ¿Será difícil hablar aimara?

R: Sí, es difícil, es brusco [...] Por ahí van, quechua y castellano van por ahí, mejor dicho, quechua y aimara van casi por ahí. Yo tampoco no sé tan, hablar un dejo también se jala distinto para poder sonar la letra, no?

P: Los sonidos...

R: Ah, los sonidos de la lengua.

Cuando se le pregunta sobre el gusto de hablar en quechua, responde que sí le gusta y que ese gusto se justifica en que es la lengua que ha adquirido durante su primera infancia. Asimismo, se puede notar que concibe la existencia de formas *correctas* e *incorrectas* en el quechua, aunque no se precisa cuál es porque no se relaciona a una variedad concreta, solamente señala que entre los mismos hablantes de quechua se *corrigen*.

P: ¿Te gusta hablar en quechua?

R: Sí.

P: ¿Por qué?

R: Porque yo no quiero hablar o yo no quiero olvidarme mi idioma natal, porque he nacido con ese idioma, es muy gusto para hablar. Es para mí sagrado hablar

con quien me encuentro con las quechuistas hablamos bie:n, con ayacuchano, con cusqueño, apurimeño. Hablamos bien, claro, hay variedad, un poquito varían palabras, pero sí nos entendemos bien. Entre nosotros nos corregimos.

También, considera que el quechua es más *sentimental* que el castellano, como parte del componente afectivo; pero no puede compararlo con el aimara, debido a que no es competente en esa lengua.

P: ¿Cuál es más sentimental?

R: Quechua [...] es bien sentimiento, pero como no sé hablar aimara, no sé será también.

P: ¿Y el castellano qué tal es? ¿Más seco?

R: No, normal es, es, ya muy popular, pues, para todos que hablan, todo el mundo, aprenden, en cambio quechua es propio, pues.

Hay que notar que no dice explícitamente que el castellano tenga menor capacidad para ser sentimental, sino que lo califica como *normal* por su frecuencia de uso e implícitamente por su carácter sentimental. También, implícitamente, expresa que el quechua es más sentimental por el hecho de que es propio, a diferencia del castellano que le es ajeno en alguna medida.

En cuanto al prestigio, como parte del componente cognitivo de las actitudes lingüísticas, ella considera que el quechua, actualmente, sí lo tiene, dadas las condiciones económicas que lo promueven debido al turismo. A diferencia del pasado, en el que no solo carecía de prestigio, sino que incluso era mal visto hablar en quechua.

P: ¿El quechua tiene prestigio a nivel nacional?

R: Sí.

P: ¿Por qué?

R: Porque ahora como ya llegan los turistas de otros países, entonces llegan a provincias, por ejemplo ahí está Machu Picchu, todo, no? Es que ahí s: hablan quechua neto, entonces más comunicación hay, pues. Más es para conversar con la gente que están a los rincones, entonces más necesario es hablar.

P: Ah ya, por la necesidad...

R: Porque los turistas quieren hablar y no lo comprenden. Es necesario aprender más quechua.

P: ¿Y antes tendría prestigio el quechua?

R: No, no, porque era un poco::: cómo se puede decir mmm...

P: Discriminado?

R: No, no era criminado, un poco nos temíamos que::: no era tan este visto quechua hablar, nos decían serranos, así, entonces, no tanto soltábamos hablar quechua con así, siempre teníamos que contestar a la gente con castellano, así venían y más también eran antes la gente muy machistas, se podría decir. Ahora no, el que menos quieren aprender algo en quechua, hasta en los colegios están exigiendo quechua. [...] Antes no tanto, era un poco criminación, también se diría, no?

P: Ahh ya, ahora, como que ha cambiado, no?

R: Ha cambiado y más la gente ahora quieren aprender quechua.

Es conveniente resaltar que cae en ligera contradicción o, en todo caso, se rectifica en cuanto al hecho de que el quechua era discriminado llegando a la conclusión de que sí lo era.

Cuando se pasa a formular la misma pregunta en el caso del aimara, la respuesta es claramente distinta, pues, a pesar de encontrarse geográficamente muy cerca o, incluso, superpuestas las comunidades lingüísticas quechua y aimara, esta no parece ser promovida implícitamente por el turismo, como sí sucede con el quechua, por lo que su valoración es menor.

P: Y en el caso del aimara, ¿el aimara tendrá prestigio a nivel nacional?

R: No tanto, no he escuchado, no, no te podría decir mucho de ese caso. No tanto, sí, algunos seguro que llegan a aprender, no, más es el quechua he escuchado donde van siempre están en queriendo hablar quechua y por los gringos también cuando uno habla en plaza de armas, por ahí cuando vamos estamos hablando, se acercan y el problema es que tampoco entendemos tampoco su idioma, qué nos estará hablando.

P: Y el castellano, ¿tendrá prestigio a nivel nacional?

R: Claro, pues, si:::hh donde vas, la gente sabe castellano, pues, fácil te puedes comunicar. Castellano es ya general ya pues. Donde llegas a esos quién no habla castellano. Donde llegas ya con castellano puedes comunicarte con la gente.

El castellano es la lengua que cuenta con mayor prestigio y la más utilizada, evidentemente, de acuerdo con Adelaida.

Cuando se le pregunta sobre su interés en aprender aimara, se muestra bastante interesada, aunque reconoce las limitaciones prácticas.

R: *Me gustaría, yo siempre he soñado aprender aimara, pero no tengo este: posibilidad de aprender. Quiero aprender, sino que es un poquito difícil, te olvidas. Yo me olvido, pa mí hablan, sí, pero no sé qué me estarán hablando, pues.*

Para la organización de eventos, se ve una preferencia por una persona hispanohablante monolingüe.

R: *Es para que organice las actividades del barrio. Por ejemplo acá que hagan, no sé, el aniversario de Mariátegui.*

P: *No, pues, con la persona que habla castellano, nomás, pues, ni modo quechua, no? Porque poco hablan.*

Además, después explica que incluso es mejor que organice las actividades un quechuahablante que un aimarahablante.

Cuando se le pregunta sobre qué lengua constituye una mayor ventaja al momento de postular a un puesto laboral, Adelaida responde que en realidad todo depende de la persona y que si quiere algo y se lo propone, lo consigue. Aquí se detecta una ideología de la igualdad de oportunidades. Justifica esto en su observación de que las personas trabajan en su chacra, hilan o realizan diversas actividades. En Lima, hay fábricas y empresas que favorecen al hispanohablante, pero entre los andinos tienen por igual oportunidades e incluso menciona la posibilidad que se ha visto que tienen sus propias empresas.

4.2 Lucía Gutiérrez

Lucía considera que no es difícil hablar quechua, lo califica como *normal*. Manifestó que el castellano sí se le hizo un poco difícil al inicio, pues no conoció a otro quechuahablante estando en Lima los primeros momentos, pero no le parece que tenga una dificultad mayor.

P: *¿Qué será más difícil? ¿Para un quechuahablante aprender castellano o para un hispanohablante aprender quechua?*

R: *Bueno, el querer es poder, no?*

Además, manifiesta una ideología de la igualdad de oportunidades al decir que el que quiere, puede aprender a hablar cualquier lengua.

Su uso del quechua es frecuente, pues manifiesta que cuando reconoce personas de Ayacucho, Andahuaylas o Puquio, conversa con ellas y llega a tener confianza

fácilmente con las personas mayores. También habla quechua en el mercado y en cualquier circunstancia en que sea posible y destaca que no tiene vergüenza.

Lucía considera que el quechua sí tiene prestigio nacional decididamente, mientras que manifiesta que el aimara lo tiene, pero con la aclaración de que se limita a la región que habitan sus hablantes, que es identificado con Puno o Juliaca.

P: ¿Usted consideraría que el quechua tiene prestigio a nivel nacional?

R: Sí.

P: ¿Y el aimara, para usted, tiene prestigio a nivel nacional?

R: Bueno, aimara, este con gente de allá, de, cómo se llama? De Puno, Juliaca, por el Lago Titicaca, ahí hablan, no?. Es interesante aprender también. Sería bueno, no? Pero de ahí tengo pocas amistades, entonces casi no he tocado ese tema. Pero sería bueno aprender, ah? Importante.

P: Y, a nivel nacional ¿usted cree que tiene prestigio el aimara? La gente lo ve como algo, como así, com... todos quisieran de repente aprender aimara o...

R: Yo creo que son como costumbres, así, de cada lugar, usted sabe que tiene sus cosas, hasta con sus dejos. Se respeta y se, cómo se llama? La verdad que valoro las personas que a veces se mantienen su idioma ahí, no? Hay muchos veo, inclusive mis paisanos, así, vergüenza, dice que ay nos va a decir que somos cholos, que somos serranos, pero no! Para nada, es algo bonito es una idioma. Por qué?, no? Por ejemplo, lo que me dices, no? Cómo se llama? El aimara, también si uno se propone, yo creo que sí. Inclusive yo, mi padre es de Juliaca, yo pienso aprender este a hablar aimara, porque de ahí hablan aimara, pues. Sí, algún día yo voy a hablar correctamente aimara.

Además, señala que ella sí tiene mucho interés en aprender la lengua aimara, debido a que su padre era de Juliaca y tiene aún en mente aprender dicha lengua.

P: Si le propusieran ir a un lugar de vacaciones donde se hable solamente aimara, no sé, un lugar de Juliaca, Puno, ¿usted estaría de acuerdo?

R: Sí, también, porque aprendería su aimara. Así cuando vine a Lima no hablaba yo este: castellano, aprendí forzosamente. Aprendí sí o sí y sería bonito, no? Aprendería, y eso va a suceder conmigo porque pienso viajar a Juliaca.

Por otra parte, Lucía considera implícitamente que existe una igualdad de oportunidades, pues menciona casos favorables y no los casos desfavorables en

los que hablar quechua o aimara implican un perjuicio o quitan probabilidad de obtener un puesto de trabajo.

P: ¿Usted considera que quién tiene mejores oportunidades laborales, una persona que habla castellano, una que habla quechua o una que habla aimara?

R: Bueno, yo veo a algunas personas que se puede decir que muy educados, hablan varios idiomas y se entienden mejor, no? Tienen ah, por ejemplo, en mi casa pa' arriba hay un doctor y habla él varios idiomas, no? Él no se avergüenza ni por uno ni por otro y yo creo que hablar más idiomas, guau, sería como sacarse pecho, ah? Y es bueno aprender, por qué no?

Resalta el hecho de que diga que ve a *algunas* personas y su desarrollo discursivo está centrado en personas que cumplen con características similares.

4.3 Luis Ytusaca

Luis Ytusaca es Proveniente de Puno y llegó a Lima a los 14 años aproximadamente. Considera que hablar quechua no es difícil y el castellano lo tuvo que aprender en el colegio.

Mencionó, además, que no conoce el aimara, pero intuye que su dificultad es similar a la del quechua.

Cuando se le preguntó si le gustaba hablar en quechua, respondió que sí, de una manera que acepta algo más que decididamente y justifica ese gusto en una convención cultural más que en un deseo individual.

R: Sí ((en tono de aceptación)) [me gusta hablar en quechua].

P: Por qué?

R: Porque es nuestro idioma universal del Perú.

Cuando se le preguntó si utiliza el quechua con frecuencia, respondió que sí se encuentra con personas que hablan quechua y les habla en dicha lengua, aunque a veces le entienden pero no le responden.

Por otra parte, cuando se le preguntó si el quechua tiene prestigio a nivel nacional, su respuesta no fue muy optimista. Respecto al componente cognitivo de sus actitudes respecto al quechua se ve matizado negativamente.

*R: Bueno, creo que [el quechua] **no es tanto valorado, porque más se habla el castellano.***

El aimara corre una suerte similar, desde la perspectiva de Luis.

*R: Bueno, parece que está en un... **no hay mucho apoyo, creo. Si hubiera apoyo este país a esos idiomas, todo el Perú hablaría también quechua o aimara.***

Respecto a las posibilidades laborales, contestó que es más fácil contratar a un hispanohablante que a cualquier hablante de lenguas andinas.

*R: **Si la empresa no habla ese idioma, no puede contratarlo, pues, porque no entenderían, porque es más es el castellano. O ahora ya son idiomas este el inglés, hay otros idiomas.***

4.4 Victoria Altamirano

Desde la percepción de Victoria Altamirano, el castellano es más difícil de hablar, porque cuando llegó a Lima no conocía a nadie que le pudiera interpretar o ayudar en su comunicación y su edad tampoco le ayudaba a adquirir un castellano fluido rápidamente.

Además, manifestó decididamente no tener interés en aprender aimara, como se observa en el siguiente extracto.

P: A usted le gustaría aprender aimara?

*R: **No.***

P: No le gustaría (risas).

R: Ya estoy viejita, ya, pe

P: Claro, claro, entiendo.

*R: **De joven, sí.***

P: (Risas) O sea sí le gustaría, nomás que es más difícil [...]

*R: **No.***

Parece entrar en contradicción, pero rápidamente se reafirma en su hipotética elección de no aprender a hablar aimara.

4.5 Justina Quispetupa

Justina Quispetupa llegó a Lima a los nueve años de edad. La dificultad en el quechua es baja desde su percepción y el castellano le pareció difícil solo al inicio, cuando empezó a aprenderlo.

Respecto a la dificultad que percibe en el aimara, Justina respondió de la forma mostrada abajo.

R: Bueno, **para mí sí porque es otra consonancia tiene pues, otro otro otro:: Parece más difícil que el quechua.**

Por lo que sí le parece difícil, aunque no es posible determinar si esto le implica una valoración positiva o negativa.

En cuanto al prestigio del quechua, Justina respondió claramente que sí lo tiene, debido a las condiciones económicas que lo promueven directa o indirectamente.

R: **Allá sí están dando bastante este importancia porque por el mismo turismo, la atracción, por la ruinas y por reivindicar el incanato, las costumbres, se está dando mucha importancia al quechua.**

Esto indica que tiene una valoración positiva en el componente cognitivo hacia el quechua. No así con el aimara, como se observa más abajo.

Además, afirmó que le gusta hablar en quechua y aprovecha las oportunidades que hay en Lima para hablar en quechua con otras personas de su misma comunidad lingüística. Esto indica que tiene una valoración positiva también en el componente afectivo, aunque el ejemplo que mencionó se enmarcó en el contexto de su congregación religiosa, como se evidencia en el extracto a continuación.

R: Bueno, ahora en mi congregación, soy testigo de Jehová, ahí se está ehh **se ha traducido toda la biblia a quechua y también damos testimonio en quechua.** Hay una escuela en quechua y van para los pueblos alejados para poder este evangelizar, entonces, todo la información es quechua para las personas que son de las alturas, para las personas que no saben hablar castellano se les da el testimonio en quechua.

Por otro lado, señala que el prestigio del aimara sí es alto, pero acotado en la región en que habitan con mayor densidad sus usuarios, debido a su utilidad, por lo que constituye parte del componente cognitivo de su valoración hacia el aimara, el cual es positivo a nivel local.

R: Bueno, [el aimara] **sí tiene prestigio para mí, porque:: para la zona donde está en Bolivia, porque como estamos limit, limitamos con Bolivia y Puno, tonces sí hay este:: es importante saber los dos idiomas, el quechua y el aimara, porque algunas palabras se entienden mitad quechua y mitad aimara, pero el sonido es muy diferente.**

No obstante, cuando se le preguntó su percepción respecto al prestigio a nivel nacional, la respuesta fue distinta.

R: [En Lima] el aimara no tanto, más están dando énfasis al quechua, porque es el idioma del incanato, pue, no? Pero el quechua es el que yo ahorita como he viajado a Cusco todo? El quechua es lo más importante por, el aimara no tanto en esto de la importancia.

Por lo tanto, a nivel nacional, el componente cognitivo de las actitudes hacia el aimara no es positivo.

Además, manifestó un ligero interés en aprender aimara, aunque no por razones especiales.

P: ¿A usted le gustaría aprender aimara?

R: Bueno, sí, porque es un idioma más.

Esto indica que valora a la lengua, en el sentido de que la reconoce, aunque le da una importancia igual que cualquier otra lengua, no superior ni inferior.

Respecto a la organización de actividades tradicionales, Justina explica que lo ideal es que un quechuahablante organice dichas actividades. Si la persona sabe aimara y castellano no es óptimo, pero si sabe quechua y aimara, sí se acepta.

P: Si tuviera que hacer alguna actividad tradicional de Cusco, ¿a usted le gustaría que una persona quechuahablante sea la que organice?

R: Bueno, sí, acá hay este las en, las fiestas que se hacen acá en Lima, de San Jerónimo, son las fiestas patronales. Ahí se habla en quechua y en castellano, claro dándole énfasis en quechua porque es un pueblo que es quechuahablante neto, no? Entonces ellos muchas veces enfatizan en quechua algunos mensajes, no? Que hablan con todos los paisanos. Sí, sí se hacen las fiestas costumbristas.

P: O sea, sí se suele suelen organizarlo personas que hablan castellano y también quechua.

R: Sí, sí, las dos.

P: Y si hubiera alguien que habla aimara y quechua y podría también, sería igual de eficiente que lo organice?

R: No creo, pero los puneños están este:: pegando mucho a las fiestas patronales de San Jerónimo, mira. Y acá en Lima también han habido personas que han recibido los cargos, las fiestas patronales, no?

P: Aimaras o...

R: Aimaras, sí. O sea que tienen fe ahí al santo de ahí de San Jerónimo.

P: Y cuándo salían mejor las actividades.

R: El tres de setiembre de::

P: Ah ya, me refiero a cuándo (0.5) cuando lo organizaba un aimarahablante, un hablante de aimara o cuando lo organizaba un hablante del quechua. Cuándo salía mejor?

R: Bueno, **el que habla el quechua porque no entienden el aimara los paisanos**, porque tendrían que ser todos puneños para saber, comprender el aimara.

P: Ajá, pero y, digamos que sea un aimarahablante que también habla quechua, alguien que habla aimara y también quechua.

R: Bueno, **si es que habla el quechua, sí le entienden**, pues. Sí.

En cuanto a las oportunidades laborales, queda claro para Justina que el hablante de castellano tiene las mayores posibilidades de obtener una vacante laboral, le sigue el quechuahablante, dado que en ciertos casos se requiere, como el ejemplo que menciona respecto a la salud con la intención de señalar que no ocurre lo mismo con el aimara.

P: ¿Quién tendría mejores oportunidades laborales?

R: Obviamente el que está hablando el castellano porque son pocos los que hablan el quechua. Recién se está dando la importancia a ese idioma, no? El que más oportunidades tiene es el que habla castellano.

P: Y quién tendría peores oportunidades laborales, ¿el que habla quechua o aimara?

R: Bueno, dentro del Perú, el que habla el aimara no tendría mucha aceptación porque, mire, los médicos forzosamente ellos tienen que aprender el quechua así, trabajando en el Perú. Y van a provincia. Incluso acá mismo [...] yo le tengo que traducir qué dolencias tiene y qué padece, entonces en aimara no.

5. Conclusiones

Se observa que, en el componente cognoscitivo, los quechua hablantes, en general, tienen actitudes tendientes a ser negativas hacia el aimara, dado que todos reconocen que el castellano tiene más prestigio a nivel nacional, seguido por el quechua y en último lugar se encuentra el aimara. Asimismo, todos, a excepción de Luis Ytusaca (Quechua Cuzco-Collao), quien tiene un diagnóstico menos optimista,

reconocen que el quechua ha sido revalorado en las últimas décadas, a diferencia de tiempos anteriores. Además, todos coinciden en que siempre tiene mayores oportunidades laborales un hispanohablante, seguido por un quechua hablante y, finalmente, el hablante de aimara es quien tiene peores oportunidades laborales.

Por otra parte, todos muestran, en mayor o menor medida, agrado por hablar el quechua, por lo que el componente afectivo de las actitudes lingüísticas hacia su propia lengua es alto, no así con el aimara, al cual se le da una valoración en el sentido de que se acepta su existencia, pero las actitudes son variadas. En este aspecto es clave la pregunta acerca de si les gustaría aprender a hablar aimara, dado que es análoga a la pregunta sobre qué tanto les gusta hablar su propia lengua (quechua). Entre los hablantes de Quechua Cuzco-Collao, Luis Ytusaca no muestra grandes deseos de aprender la lengua aimara, seguido por Justina Quispetupa, quien aprendería aimara únicamente porque es una lengua más y aprender siempre es bueno. Lucía Gutiérrez sí muestra su intención decidida a aprender aimara y lo tiene muy justificado, de la misma manera, Adelaida Quispe también muestra deseos por aprender dicha lengua, por lo que el componente afectivo tiende a ser positivo en general, pero más desde los hablantes del Quechua Ayacucho.

Siguiendo con el componente afectivo, se da preferencia para la organización de actividades comunales a hispanohablantes en mayor medida, solo Justina Quispetupa (Quechua Cuzco-Collao) presenta la posibilidad de preferir a un quechua hablante y la preferencia por aimara hablantes para la organización de este tipo de actividades es igual y menor, dependiendo del colaborador y de algunas acotaciones que lo hagan elegible, pero todos tienen la misma tendencia en cuanto a esta preferencia.

La pregunta final que plantea la posibilidad de pasar vacaciones en un lugar donde se hable una determinada lengua, también da pistas acerca de las actitudes lingüísticas en el componente afectivo y la gran mayoría ha manifestado que habría dificultades para comunicarse de darse unas vacaciones así. La excepción se encuentra en Lucía Gutiérrez (Quechua Ayacucho), quien mostró una gran disposición hasta el punto de afirmar que sería conveniente porque así aprendería a hablar aimara, lo cual es un deseo suyo.

Finalmente, se concluye que el presente estudio de actitudes frente al aimara por los quechua hablantes es exploratorio y pionero por lo cual sus resultados son provisionales y mejorables dado que futuras indagaciones pueden proponerse profundizar y realizar comparaciones entre las actitudes que se tienen hacia el aimara según el tipo de quechua que se hable o según la procedencia geográfica,

y también se pueden plantear técnicas cuantitativas en la recolección de datos con muestras de mayor tamaño.

Referencias bibliográficas

- Falcón, P. & Mamani, L. (2017). Actitudes lingüísticas en contextos interculturales: Población asháninka Bajo Chirani. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 55(1), 95-115.
- Jimenez, P. (2017). *Actitudes lingüísticas en la comunidad nativa Cubantia* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Cerrón-Palomino, R. (1987). *Lingüística Quechua*. Cusco: Centro Bartolomé de Las Casas.
- Cuba, C. (2018). *Tradición linguocultural y actitudes lingüísticas hacia las lenguas andinas* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa.
- Hentschel, J. (2016). «En mí ya termina el quechua». Aproximaciones al uso lingüístico de hablantes bilingües (quechua-castellano) en el área urbana de Cochabamba, Bolivia. *Indiana*, 33(1). Ibero-Amerikanisches Institut Preußischer Kulturbesitz. Recuperado de <http://www.redalyc.org/jats-Repo/2470/247046764006/html/index.html>
- Kierig, P. (2016). *Actitudes hacia el aprendizaje de la lengua aymara en estudiantes de tercero de secundaria. Colegios fiscales y particulares de la zona sur y de la zona central de la ciudad de La Paz* (Tesis de licenciatura). Universidad Mayor de San Andrés, La Paz.
- Merma, G. (2007). *Contacto lingüístico entre el español y el quechua: un enfoque cognitivo-pragmático de las transferencias morfosintácticas en el español andino peruano* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, España. Disponible en https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4114/1/tesis_doctoral_gladys_merma.pdf
- Base de Datos de Pueblos Originarios. (02 de Diciembre de 2019). Quechua [Ficha]. Recuperado de <https://bdpi.cultura.gob.pe/lenguas/quechua>
- Sihua, L. (2015). *Language Attitudes and Identities in Multilingual China*. Londres: Universidad Sun Yat-sen.
- Vizcarra, F. (2012). *Actitudes lingüísticas hacia las lenguas andinas por los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la U.N.A. Puno* (Tesis de maestría). Universidad Nacional del Altiplano, Puno.

ANEXO

ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA

OBJETIVO: Recoger información cualitativa detallada respecto de las actitudes lingüísticas de los quechua hablantes hacia los hispanohablantes y aimara hablantes.

Responda brevemente a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es su nombre completo y edad?
2. ¿Dónde nació? ¿A qué edad vino a Lima?
3. ¿Sabe hablar alguna otra lengua aparte del quechua y el castellano?
4. ¿Es difícil hablar quechua? ¿Por qué? ¿El castellano? ¿Por qué?
5. ¿Debe ser difícil hablar aimara? ¿Por qué?
6. ¿Le gusta hablar en quechua? ¿Por qué?
7. ¿Cuando va al mercado o lugares que frecuenta y encuentra personas que también hablan quechua, usted les habla también en quechua? ¿Por qué?
8. ¿El quechua tiene prestigio a nivel nacional? ¿Por qué?
9. ¿El aimara tiene prestigio a nivel nacional? ¿Por qué?
10. ¿El castellano tiene prestigio a nivel nacional? ¿Por qué?
11. ¿Cuál de las tres tiene más prestigio? ¿Por qué?
12. ¿Cuál de las tres tiene menos prestigio? ¿Por qué?
13. ¿Te gustaría que una persona que habla aimara te enseñara a hablar su lengua? ¿Por qué?
14. ¿Con qué persona estarías de acuerdo para que organice las actividades de tu barrio: de una persona que habla quechua o una que habla aimara? ¿Por qué?
15. ¿Te gustaría pasar tus vacaciones en un sitio donde se hable quechua? ¿Por qué?
16. ¿Te gustaría pasar tus vacaciones en un sitio donde se hable castellano? ¿Por qué?
17. ¿Te gustaría pasar tus vacaciones en un sitio donde se hable aimara? ¿Por qué?
18. ¿Quién tiene más o mejores oportunidades laborales, una persona que habla castellano, una que habla quechua o una que habla aimara? ¿Por qué?
19. ¿Quién tiene menos o peores oportunidades laborales, una persona que habla castellano, una que habla quechua o una que habla aimara? ¿Por qué?

Página dejada en blanco intencionalmente.



Análisis del discurso publicitario de las academias preuniversitarias en las regiones Cusco y Ayacucho

Analysis of the advertising discourse of pre-university academies in the Cusco and Ayacucho regions

Ivonne Alessandra Paredes Ramírez

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú
ivonne.paredes@unmsm.edu.pe

Resumen

Para muchos egresados de la educación secundaria, las academias preuniversitarias son el camino necesario que se debe tomar para poder asegurar una vacante en la universidad. El propósito de este trabajo es identificar y describir las estrategias discursivas que estas academias manejan mediante los avisos publicitarios que muestran en la red social Facebook para así demostrar que las academias convencen y persuaden mediante su discurso a los estudiantes.

Palabras clave: Academias preuniversitarias; discurso; avisos publicitarios; red social; estrategias discursivas.

Abstract

For many high school graduates, pre-university academies are the necessary path to take to secure a college vacancy. The purpose of this work is to analyze the discourse that these academies handle through the advertisements they show on the social network Facebook, as well as to make a description of the discursive strategies present in these advertisements.

Keywords: Pre-university academies; speech; advertisements; social network; discursive strategies.

Recibido: 25-07-2020

Aprobado: 25-08-2020

1. Introducción

La etapa preuniversitaria en el Perú es un proceso lleno de mucha tensión y ansiedad para los adolescentes. Cuando acaba la etapa escolar, la mayoría decide estudiar una carrera universitaria; pero se sabe que la educación en la escuela no es suficiente para poder ingresar a la universidad. Por ello, se hace necesario estar en alguna academia para completar los conocimientos básicos y de esa manera lograr obtener una vacante en algún centro de estudio superior.

Es ahí cuando el mercado de las academias surge y en la actualidad es un boom. Actualmente, hay cada vez más academias, de todos los precios, de todos los tipos, ofreciendo infinidad de cosas, desde lo más común (como un local en el que haya salones y se dicten clases) hasta clases a domicilio, de manera virtual, etc.

No hay trabajos anteriores que traten sobre el mismo tema (anuncios preuniversitarios). El antecedente más cercano es la tesis de María Sanabria (2016), donde realiza un análisis pragmático-textual de los anuncios publicitarios de productos de belleza. El objetivo de esta investigación es demostrar cómo es que el discurso publicitario de las academias peruanas busca persuadir a que el estudiante se matricule en ellas y este crea que solo de esa manera podrá ingresar a la universidad.

2. Marco Teórico

2.1 Análisis del discurso

Fairclough (1992) concibe el término «discurso» como una práctica social, la cual se enuncia como el accionar de individuos concretos. Este accionar expresa creencias sobre sí mismos y los demás (Foucault, 1999; Lovón, 2018), por lo que se puede decir que el discurso involucre pensamientos, opiniones y relaciones de poder que le permite a los individuos posicionarse en el espacio social (Hayakawa, 1967).

Además, Fairclough asevera que el discurso es un modo de acción y de representación, donde existe una relación dialéctica entre discurso y estructura social. Cabe indicar que la práctica social se encuentra dentro de la estructura social. Para Fairclough, el discurso es una práctica que constituye y construye a partir del significado.

2.2 Estrategias discursivas

Las estrategias discursivas, según Fairclough (2008), pueden ser los recursos semántico-gramaticales (asignación de roles semánticos en las oraciones), vocabulario (léxico que se usa para referirse a alguna entidad), la organización dialógica (citado de voces ajenas en una conversación), la cohesión entre las cláusulas en oraciones complejas.

Asimismo, Fairclough señala que estas estrategias son necesarias para la producción e interpretación del contenido. Este análisis interpretativo está relacionado con la práctica discursiva (Lovón, 2019). A su vez, esta se configura así a partir de los aspectos sociocognitivos. Fairclough (1992) indica que estos aspectos refieren a los recursos que el usuario del lenguaje ha internalizado y que usa para interpretar y producir textos.

2.3 Éxito universitario

Arthur et al. (2005) citado por Caicedo (2007) dan un albor de qué significado tiene el éxito, para ello proponen dos conceptos de éxito a partir de dos acepciones de éxito del Diccionario Oxford:

- a. «el logro de un objeto de acuerdo con nuestro deseo», que sugiere un enfoque personal (éxito subjetivo)
- b. «el logro próspero de algo que se ha intentado», que implica una forma de éxito que depende de las comparaciones sociales (éxito objetivo).

Según el *DLE* la palabra éxito presenta 3 acepciones a) Resultado feliz de un negocio, actuación, etc., b) Buena aceptación que tiene alguien o algo y c) Fin o terminación de un negocio o asunto. Para la palabra *universitario* la definición que se da es la siguiente: Profesor, graduado o estudiante de universidad. En ese sentido se podría afirmar que el éxito universitario es *el feliz resultado de culminar la etapa universitaria*.

Fernández y Cantón (2017) concluyen en que el éxito se asocia, en el caso académico, al esfuerzo y los resultados y que se correlaciona con variables como el género, el bienestar psicológico, la resiliencia o el uso de las tecnologías.

2.4 Publicidad

La publicidad es una forma de comunicación que pretende dar a conocer a través de mensajes publicitarios, productos, servicios, ideas o instituciones con los

objetivos fundamentales de informar sobre ellos o influir en su compra (Ferraz, 1995; Fernández, Flores y Lovón, 2018).

Sanabria (2016) menciona que en la publicidad hay dos tipos de objetivos según Thompson: los generales y los específicos.

Como objetivos generales se tienen a *informar, persuadir y recordar* tal y como lo propone Kotler (2012). Stanton, Etzel y Walker (2007), menciona Sanabria, proponen los siguientes objetivos específicos: dar respaldo a las ventas personales, mejorar las relaciones con los distribuidores, introducir un producto nuevo, expandir el uso de un producto y contrarrestar la sustitución.

3. Metodología

Este trabajo es de carácter descriptivo y de tipo cualitativo. Para conseguir la muestra primero se buscaron en internet qué academias había en Cuzco y Ayacucho. Después de seleccionar los nombres, se prosiguió con la búsqueda de sus respectivas páginas de Facebook. Posteriormente, se descargaron los avisos publicitarios que contenían la mayor cantidad de información en ellos. Fueron 4 las academias analizadas y el recojo de la data se dio el día 11 de octubre del 2019. Se obtuvo un total de 17 eslóganes o frases y se clasificaron de la siguiente manera:

- Mensajes de éxito
 - El éxito como resultado del esfuerzo
 - Comprometidos con el éxito
 - Resultados del éxito
- Liderazgo
- Asegurar ingreso a la universidad
- Característica propia
- Beneficios
- Frases motivadoras

Cabe resaltar que, en cuanto a la ortografía, se han transcrito los eslóganes tal cual se muestra en las imágenes; es decir, respetando el uso de mayúsculas y minúsculas y colocando los signos de puntuación.

3.1 Corpus

Academia Raimondi

- (a) El éxito en la vida no se mide por lo que logras, sino por los obstáculos que superas.
- (b) Juntos: Raimondi y Tú COMPROMETIDOS para LOGRAR el ÉXITO
- (c) EL SACRIFICIO DE HOY, ES EL ÉXITO DE MAÑANA.
- (d) Siempre los primeros, dejando huella
- (e) BONO DE DESCUENTO S/. 50

Academia Pardo

- (f) ROTUNDO ÉXITO DE LA ACADEMIA PARDO EN EL EXAMEN ORDINARIO 2015-I
- (g) 7 ingresantes a ING. CIVIL obteniendo la nota más alta en el cómputo general
- (h) VEN, PREPÁRATE CON NOSOTROS Y ASEGURA TU INGRESO
- (i) ..!! El poder del conocimiento!!!
- (j) EXAMEN DE BECAS Gratis!

Academia Lobachevski

- (k) Si vas a la UNSCH Estás en el camino
- (l) INGRESE A LA UNIVERSIDAD

Academia Falcons

- (m) EL ÉXITO es la suma de GRANDES ESFUERZOS que se repiten CADA DÍA
Tranquilo, en LOBACHEVSKI lo hacemos fácil y seguro tu ingreso.
- (n) LA MEJOR ACADEMIA DE AYACUCHO
- (o) Calidad y Exigencia
- (p) SEMINARIOS
INVERSIÓN
4-8PM S/. 3.00
- (q) «RODÉATE DE GENTE CON EL MISMO OBJETIVO QUE TÚ»

4. Análisis de los datos

4.1 Los mensajes de éxito

En las cuatro academias analizadas se encuentran mensajes de éxito. Ello con la consigna de poder motivar a adolescentes y jóvenes tanto de la región Cusco como de la región Ayacucho a que ingresen a la universidad. Se hallaron seis mensajes de texto y se clasificaron de la siguiente manera: *el éxito como resultado del esfuerzo* (a, c, k), *comprometidos con el éxito* (b) y *resultados del éxito* (f, m).

En (a) observamos que se trata de una oración adversativa, puesto que se encuentra el nexos *sino*, el cual denota que hay ideas contrapuestas en torno a cómo es que se obtiene el éxito. Se da prioridad y mayor importancia al proceso por el que se tiene que pasar (superar obstáculos) para conseguir algo que el mismo hecho de haberlo conseguido (el éxito en la vida no se mide por lo que logras). El éxito, para la academia Raimondi, claramente es el ingreso a alguna universidad. La selección léxica de esta oración es la siguiente: *éxito, mide, lograr, obstáculos y superar*.

La oración (c) nos muestra la misma idea con la ligera diferencia de que en esta oración se afirma que debe haber un sacrificio (un *acto de abnegación inspirado por la vehemencia del amor* según la acepción 7 del *DLE*) para que se dé el éxito, sin ese sacrificio no habrá éxito, sacrificarse se torna una condición necesaria para ser exitoso. También se puede observar el uso de adverbios temporales *hoy* y *mañana* para indicar el imperativo de tener que realizar el sacrificio. Por último, el uso de verbo *ser* en tiempo presente tiene el fin de equiparar ambas premisas (*sacrificio de hoy = éxito de mañana*).

La diferencia de (k) en relación con las oraciones (a) y (c) es que en esta tercera no se menciona de manera explícita al éxito. Se trata, pues, de una oración condicional y esto se evidencia con la presencia del nexos *si*; es decir, si quieres ingresar a la UNSCH tienes que prepararte en la academia Lobachevski porque solo así conseguirán alcanzar una vacante. Cabe resaltar que el hecho de mencionar específicamente a la UNSCH indica que se está colocando a la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga como el rol meta o el destino.

En (b) el discurso de la academia cambia, ya no es el estudiante quien tiene que hacer sacrificios para conseguir el éxito; o sea, ingresar, sino que ahora la academia se compromete con el alumno para así juntos poder lograr el objetivo,

creando así una especie de lazo de confianza para conseguir la mayor cantidad de alumnado. La estructura es la siguiente:

Juntos: Raimondi y Tú COMPROMETIDOS para LOGRAR el ÉXITO (b)

Como se puede observar, se usa el término *juntos* para hacer hincapié en que el alumno no está solo, que es un trabajo de dos y que solo así se podrá alcanzar el objetivo. El propósito de colocar palabras en mayúsculas es resaltarlas porque son el tema central: COMPROMISO (de las dos partes) = INGRESAR a la universidad. También se observa el tuteo que es una de las formas de tratamiento de confianza del español. Algo particular a nivel de la ortografía es el uso de la mayúscula para la consonante de la palabra *tú* y esto con el fin de resaltar la presencia del estudiante. A continuación, la selección léxica en esta oración: *juntos, comprometidos, lograr y éxito*.

La siguiente frase es la oración (f), en ella ya no se verá el motivo éxito ni como un compromiso; sino los resultados del éxito:

ROTUNDO ÉXITO DE LA ACADEMIA PARDO EN EL EXAMEN ORDINARIO 2015-I

Claramente se nota que el éxito es que algunos o quizá muchos alumnos de la academia Pardo hayan ingresado a la universidad en el examen ordinario 2015-I. La palabra *rotundo* según su definición en el *Diccionario de la lengua española (DLE)* en la acepción 3 nos dice ||Completo, preciso y terminante. Esto quiere decir que no hubo motivo a falla y que, efectivamente, los estudiantes de la academia Pardo lograron ingresar a la universidad.

Por último, la frase (m) refleja el resultado del sacrificio y la perseverancia: el éxito. Poder ingresar a la universidad es un hecho que no solo está ligado al conocimiento de las materias; sino también a la constancia y al esfuerzo. Y, claro, no se debe hacer sacrificios de manera esporádica, la constancia es de todos los días, tal y como lo menciona la academia Falcons. En la oración se halla la presencia de una subordinación específica (que se repiten) que está presente con el fin de hacer hincapié en que los esfuerzos deben repetirse constantemente y no es ajeno que después de la subordinación se encuentre el adverbio temporal *cada* junto al nombre día para realzar aún más el tener que sacrificarse siempre.

4.2 El liderazgo académico

En el corpus también se hallaron mensajes sobre liderazgo, tres de las cuatro academias analizadas usan estos tipos de mensajes en su publicidad con la finalidad de hacerle conocer al estudiante que son las mejores y que eso es una característica necesaria como garantía para que puedan alcanzar una vacante en la universidad.

La oración (d) se caracteriza por usar el adverbio polarizador *siempre* y la metáfora *huella* para hacer referencia a que la academia Raimondi siempre figura dentro de las academias que logra el que más alumnos ingresen a la universidad.

En la oración (g) la estructura es la siguiente:

7 ingresantes a ING. CIVIL obteniendo la nota más alta en el cómputo general

Notamos que se hace uso de números o cifras para aumentar el prestigio de la academia, no se trata solo de que 7 personas ingresen a estudiar la carrera de Ingeniería Civil, sino que son 7 alumnos que han tenido la **NOTA MÁS ALTA**. Esto último refleja que obtener la nota más alta es lo mejor. Por otro lado, al mencionar el nombre de la carrera se hace un destaque de especial; es decir, se menciona esta carrera porque se sabe que todas las ingenierías son profesiones que son muy bien remuneradas y que tiene prestigio en el ámbito laboral, no se observa que se hable sobre los ingresantes a las carreras del área de Humanidades, por ejemplo. Dentro de la selección léxica tenemos *cómputo general* y se usa esta frase nominal como una fuente para demostrar la veracidad de lo que se dice.

Por último, en la oración (n) la academia Falcons hace uso del adjetivo *mejor*. El *DLE* define a esta palabra en sus tres primeras acepciones de la siguiente forma:

1. *Superior* a otra cosa y que la excede en una cualidad natural o moral.
2. Preferible o *más conveniente*.
3. Más bien, *de manera más conforme a lo bueno* o lo conveniente.

Esto denota que la academia Falcons refiere ser la mejor y no solo de la zona, sino de toda la región de Ayacucho. Al mencionar el nombre de la región se busca obtener la identidad o la pertenencia de la academia.

4.3 Asegurar ingreso a la universidad

Para esta sección solo las academias Pardo y Lobachevski son las que le aseguran al estudiante alcanzar una vacante en la universidad; es decir, no hay margen de error, el alumno ingresará.

La oración (h) tiene la siguiente estructura:

VEN, PREPÁRATE CON NOSOTROS Y ASEGURA TU INGRESO

Primero se busca apelar cuando se coloca el verbo *venir* en modo de orden o mandato. También está el uso del pronombre *nosotros* para indicar que la academia Pardo es un conjunto de individuos que formarán parte del logro; es decir, el alumno no estará solo, muy por el contrario, habrá muchas personas encargadas de su avance académico. Como parte de la selección léxica se encuentra la palabra *asegura* la cual significa según el *DLE*: Confirmar o aseverar la realidad o certeza de algo (acepción 3). Y, para finalizar con el análisis de esta oración está el tuteo que también ha sido mencionado párrafos arriba. Sin embargo, ahora no solo está en la forma del pronombre de segunda persona (tú), sino que también se encuentra como pronombre enclítico (te).

En la oración (l) también hay tuteo (con la partícula *tu*) pero también se manifiesta la formalidad en la primera palabra (ingrese), puesto que no se trata de que *tú ingreses*, sino de que usted ingrese. Nuevamente existe el tema de colocar el nombre de la academia (Lobachevski) como membresía para resaltar el nombre de la entidad. En cuanto a la selección léxica, se usa el término fácil que está definido como *que no requiere gran esfuerzo, habilidad o capacidad*, según el *DLE*.

4.4 Marca de la academia

Se entiende como característica propia a la marca que o referencia que solo se hace a una academia. Por ejemplo, en (i) y (o) tan *el poder del conocimiento* como *calidad y exigencia* son características o 'segundos nombres' tanto de la academia Pardo como de la academia Falcons.

La selección léxica de estas frases son las siguientes palabras que serán definidas según el *DLE*:

- Poder: Tener expedita la facultad o potencia de hacer algo.
- Conocimiento: Entendimiento, inteligencia, razón natural.
- Calidad: Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor.
- Exigencia: Pedir imperiosamente algo a lo que se tiene derecho.

4.5 Beneficios

En cuanto a los beneficios, (e), (j) y (p) serán ayudas que las academias brindarán para que los estudiantes puedan tener mayor facilidad al momento de querer

iniciar una preparación y así postular a la universidad. Estas facilidades refieren al dinero, en el primer caso se hará un descuento de 50 soles al total del monto a pagar. En el segundo caso se resalta la gratuidad para dar un examen y así obtener el poder estudiar sin hacer pago alguno en la academia Pardo. Y, en el último caso se da un precio mínimo por llevar seminarios que ayudarán a reforzar los conocimientos que el alumno posea en las clases. Las academias hacen todo ello para ayudar, en este caso de manera económica, a la población que menos recursos económicos tiene.

4.6 Frases motivadoras

Solo la academia Falcons hace uso de una frase motivadora, en ella se observa nuevamente el fenómeno del tuteo tanto en pronombre enclítico (rodéate) como en el uso del pronombre persona de segunda persona (tú). Y, pues, en sí la frase hace referencia a que el estudiante debe interiorizar muy bien el dicho ‘dime con quién andas y te diré hasta donde puedes llegar.’

Para asegurar mayor éxito se necesita buscar personas que estudien mucho más que otras o que demuestren (en los hechos) tener como verdadera prioridad el ingresar a la universidad y a esas personas se las debe colocar en el círculo interno del estudiante. El alumno no debería invertir todo su esfuerzo en convencer o inspirar a personas negativas. Por el contrario, debe invertir su energía en las personas que comparten su visión.

5. Conclusión

Se ha demostrado cómo es que el discurso publicitario de las academias preuniversitarias tanto de la región Cusco como de la región Ayacucho buscan obtener la mayor cantidad de estudiantes usando la técnica de hablar bien de sí mismos y de dar a conocer los logros que en el devenir del tiempo han obtenido. Todas las academias afirman que es posible ingresar a la universidad sí y solo sí el alumno se prepara en ellas y no de otra forma.

Un fenómeno recurrente y que manejan la mayoría de las academias es el tuteo y la selección léxica; es decir, el uso de determinadas palabras que le dan más valor o relevancia a lo que se quiere decir.

Referencias Bibliográficas

- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso y Sociedad*, 2(1), 170-185.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
- Fernández, C., Flores, C. y Lovón, M. (2018). Análisis metafórico de los anuncios publicitarios relacionado con la mujer como objeto sexual. *Lengua & Sociedad*, 17(1), 100-200. Recuperado de <http://revista.letras.unmsm.edu.pe/index.php/ls/issue/view/48>
- Ferraz, A. (1995). *El lenguaje de la publicidad*. Madrid: Arco/Libros.
- Foucault, M. (1999 [1966]). *Las Palabras y las Cosas*. Madrid: Siglo XXI.
- Hayakawa, S. I. (1967). *El lenguaje en el pensamiento y en la acción*. México: Uteha.
- Lovón, M. (2019). El «ciudadano» amazónico en el discurso oficial. *Lingüística y Literatura*, 75, 38-61. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n75a02>
- Lovón, M. (2018). Análisis crítico del discurso lexicográfico (ACDL): un examen a la historia de las lenguas andinas en los diccionarios de la RAE. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 64(64), 141-171. Recuperado de <http://revistas.academiaperuanadelalengua.org.pe/index.php/boletinapl/article/view/181>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. España: Espasa.
- Sanabria, M. (2016). *Análisis pragmático-textual de los anuncios publicitarios de productos de belleza* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.

Anexos

Academia Raimondi (Cusco)



18 de julio del 2019



18 de agosto del 2019



12 de setiembre del 2019

Academia Pardo (Cusco)



28 de marzo del 2019



28 de marzo del 2015

Academia Lobachevski (Ayacucho)



2 de enero del 2019



2 de enero del 2019

Academia Falcons (Ayacucho)



17 de mayo del 2018



4 de agosto del 2019

Página dejada en blanco intencionalmente.



Uso de las estrategias de redacción en estudiantes de Ingeniería de último ciclo

Use of Writing Strategies in Last Term Engineering Students

Carolina Grimanesa Pandal Arenas

Universidad Tecnológica del Perú, Lima, Perú
asgharty@hotmail.com

Resumen

Esta investigación estudia las estrategias de redacción que más utilizan los estudiantes del último ciclo de la carrera de Ingeniería. A través del modelo cognitivo de Flower y Hayes, y con la aplicación de una encuesta a estos estudiantes, se analiza un número de estrategias pertenecientes a los módulos de planificación, traducción y revisión. Los resultados indican que los alumnos reconocen muchas de las estrategias propuestas, pero aún persisten algunas dificultades que pueden estar relacionados con un conocimiento incipiente sobre la redacción académica.

Palabras clave: estrategias, proceso de redacción, planificación, textualización, revisión

Abstract

This research studies the writing strategies that are most used by students in the last semester of the Engineering degree. Through the cognitive model of Flower and Hayes, and with the application of a survey to these students, several strategies belonging to the planning, translation and revision modules are analyzed. The results indicate that students recognize many of the proposed strategies, but there are still some difficulties that maybe related to an incipient knowledge of academic writing.

Keywords: strategies, writing process, planning, textual enactment, review

Recibido: 20-07-2020

Aprobado: 20-08-2020

1. Panorama sobre la redacción universitaria y antecedentes

La universidad es un recinto en el que confluyen innumerables saberes que los alumnos pueden apropiarse. Estos saberes, como las teorías, métodos, conceptos, entre otros, exigen un alto rendimiento intelectual para su entendimiento, aplicación y elaboración. Sin embargo, este desempeño puede verse obstaculizado por algunos vacíos con que el alumno llega a la universidad y, en muchas ocasiones, no logra superar en el transcurso de su vida universitaria. Una de estas carencias es el dominio de la redacción académica.

Algunos estudios, como indica Hernández Monroy (2007) consideran que, actualmente, los jóvenes universitarios tienen una amplia información visual, ya sea a través del internet o la televisión, y esto podría alejarlos de las prácticas de la escritura e impedir que desarrollen sus capacidades imaginativas y razonables, debido a que los medios informan en un lenguaje muy simple y repetitivo. No obstante, este no sería el problema primigenio. La dificultad se inicia en la enseñanza de la gramática y la sintaxis desde el colegio. Los escolares memorizan reglas ortográficas y/o gramaticales para aprobar el curso, pero nunca se enfrentan a la práctica de una redacción completa. Esta situación se repite cuando ingresan a la universidad y, nuevamente, se enfrentan a cursos formativos que les «refuerce» los conocimientos sobre gramática y ortografía (Hernández, 2007). Además, en muchos casos, este refuerzo no se llega a poner en práctica en una redacción o no se continúa con este aprendizaje en las otras materias. Asimismo, y ligada a esta problemática, entre los docentes existe la errónea idea de que los alumnos son los únicos responsables de superar sus dificultades sobre escritura.

Ante el panorama descrito, una de las propulsoras de la alfabetización académica¹ explica lo siguiente:

(...) al escribir se ponen en marcha procesos de aprendizaje que no siempre ocurren en ausencia de la producción escrita. Por tanto, la otra razón para

¹ «[Es] el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso» (Carlino, 2005).

que los profesores de cualquier materia nos ocupemos de la escritura de los estudiantes es que hacerlo contribuye directamente a su aprendizaje de los conceptos de nuestras asignaturas (...) Hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en el nivel superior es una forma de enseñar estrategias de aprendizaje. (Carlino, 2005)

Existen diversas investigaciones sobre el problema de redacción en los universitarios. El interés para abordar este tema puede ser desde la percepción de los estudiantes con relación al proceso de la escritura, a través de una comparación de opiniones entre universitarios de distintos países (Núñez y Muse, 2017); o, quizás, la importancia de la percepción de los jóvenes con respecto a la competencia comunicativa y a la alfabetización académica (Núñez y Moreno, 2017). Otras investigaciones enfocan su interés en estudiar determinados procesos, como el de la planificación (Gallego, García y Rodríguez, 2014); y, otras, se centran en analizar las opiniones de estudiantes y docentes pertenecientes a una carrera relacionada a los números (Flores, 2018).

En relación con los estudios mencionados, nosotros hemos querido analizar el proceso de redacción mediante el uso de estrategias u objetivos que los estudiantes de último ciclo de la carrera de Ingeniería utilizan para elaborar sus trabajos de sus asignaturas. Para ello, nos hemos planteado la siguiente interrogante: ¿Qué estrategias de redacción utilizan los estudiantes de último ciclo de Ingeniería? Al respecto, consideramos que las estrategias que más utilizan los estudiantes son, en primer lugar, las relacionadas al módulo de revisión, seguida de las pertenecientes a la traducción y, finalmente, a las del módulo de planificación. El objetivo de esta investigación es determinar con qué frecuencia los alumnos de Ingeniería aplican determinadas estrategias en el proceso de sus redacciones.

2. El modelo del proceso cognitivo

En los estudios sobre el proceso de redacción existen diversos enfoques teóricos. Uno de ellos es el modelo de Flower y Hayes (1996). Esta teoría considera a la escritura como un proceso mental recursivo. Es decir, estos procesos, que suceden en un orden jerárquico, no solamente ocurrirían al momento de iniciar una redacción, por ejemplo, el de generar ideas; sino, también, ocurrirían en cualquier momento del proceso de la redacción. El modelo de los mencionados autores se distancia del paradigma tradicional de la teoría por etapas, cuyo postulado indica que las

etapas de redacción están organizadas de manera secuencial o lineal; de modo que no puede haber una recurrencia de estos procesos, como sí lo postulan los autores del modelo cognitivo.

El modelo de Flower y Hayes propone tres componentes o unidades de análisis que permiten reflejar los procesos mentales; estos son el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo y los procesos de escritura. El primero de ellos trata sobre un aspecto muy importante que es el problema retórico. Aquí se empieza a elaborar el tema, hacia quién va dirigido (la audiencia) y los objetivos propios del escritor. Todo ello es de suma importancia, ya que constituye los aspectos generales del texto que se va a redactar. El otro aspecto importante es el texto escrito. En esta parte, el texto puede sufrir modificaciones a medida que se va desarrollando. Es decir, las restricciones que se presenten pueden intervenir en la decisión del escritor para elegir determinada construcción de sus oraciones, palabras, la estructura de su texto, etc. La realización de este proceso permitirá lograr los objetivos del escritor (Moreano y Roca, 2014).

El segundo componente, la memoria a largo plazo, es una unidad relativamente estable. Se encarga de la recuperación y selección de conocimientos útiles y de la organización de estos para resolver los aspectos del problema retórico. La realización adecuada de este componente permite diferenciar entre un escritor novato y uno experto, ya que se hará notorio si el escritor expone conocimientos relevantes que se adecuen a la exigencia de su texto.

Finalmente, el componente del proceso de escritura se centra en tres procedimientos específicos que son la planificación, la traducción y la revisión. En la planificación, los escritores crean un conocimiento abstracto sobre lo que quieren redactar, una red de ideas que quieren que su texto refleje. Esta representación muestra una serie de subprocesos. El más básico es la concepción de ideas que surgiría a través de la memoria de largo plazo; el otro proceso sería la organización, cuya función es dar sentido y estructura a las ideas. Los objetivos serían el otro subproceso importante en este procedimiento, pues indicarían los pasos que el escritor crea al momento de iniciar una redacción o en el transcurso que se va desarrollando (Flower y Hayes, 1996).

La traducción, también llamada elaboración, textualización o redacción, es el proceso que permite materializar las ideas. Estas no necesariamente serán palabras, pueden ser también imágenes. Este proceso demanda el cumplimiento de dos niveles de conocimiento: el primero abarcaría el dominio de los aspectos sintácticos, léxicos, e incluso, de la grafomotricidad; el segundo exige el dominio

de la información que permita otorgar sentido y coherencia a la redacción. En este proceso se requiere que el primer nivel se realice con facilidad o de manera automática para que el escritor pueda centrarse en el segundo nivel cuya demanda tiene una exigencia cognitiva de mayor alcance (Moreano y Roca, 2014).

En cuanto a la revisión, este también presenta dos subprocesos: la evaluación y la revisión. En este proceso, el propio escritor revisa y examina, conscientemente, lo que ha escrito. Esto podría llevar a otras posibles traducciones y/o planificaciones. La evaluación y revisión pueden suceder en cualquier momento de la redacción o, incluso, interrumpir un proceso. Finalmente, el monitoreo permite controlar el proceso y progreso de la redacción. Con ello, se determina cuándo pasar de un proceso al siguiente. De acuerdo con Flower y Hayes (1996, p. 9).

(...) gran parte de las dificultades del niño y de la falta de fluidez se deben a que carecen de una «rutina ejecutiva» que facilita el cambio entre procesos o alienta la concepción constante de ideas. Los niños, por ejemplo, cuentan con las habilidades necesarias para concebir ideas, pero carecen del tipo de control que les dice que deben «seguir utilizando» esa habilidad y generar algo más.

3. Metodología

En este artículo se empleó el método cuantitativo. Se aplicó una encuesta basada en cinco escalas de tipo Likert, que son *nunca*, *casi nunca*, *algunas veces*, *frecuentemente* y *siempre*.² Además, se incluyó la opción *no lo sé* para evitar posibles distorsiones en las respuestas, debido a que algunos alumnos, si no conocen la estrategia, no marcan ninguna de las alternativas o, simplemente, marcan *nunca* por ser la más cercana a su primera opción. Se han considerado 17 estrategias distribuidas en los tres procedimientos de planificación, traducción y revisión pertenecientes al módulo del proceso de escritura. El criterio para seleccionar las estrategias u objetivos se basó en cuatro investigaciones (Gallego, García y Rodríguez, 2014; Núñez y Muse, 2017; Núñez y Moreno, 2017; y Flores Aguilar, 2018); posteriormente, y gracias al apoyo de una experta en la materia, se realizó una revisión crítica y se determinó los 17 objetivos basados en su pertinencia y facilidad de reconocimiento.

La encuesta que se les presentó a los estudiantes no contemplaba la división de los tres procesos: planificación, traducción y revisión. Optamos por no ponerlos

² Para diferenciar las escalas del resto de la redacción, hemos decidido escribirlas en cursiva.

para evitar posibles respuestas condicionadas a esta información. La encuesta entregada fue la siguiente:

N.º	Estrategias	Escala						
		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre	No lo sé	Total (N)
1	Reflexiono sobre lo que quiero escribir							
2	Anoto en una hoja las ideas que se me van ocurriendo							
3	Antes de redactar, me trazo objetivos para las distintas tareas de mi texto							
4	Conozco la estructura que debe tener mi texto							
5	Cuando leo una fuente, las ideas importantes las organizo a través de un resumen, mapa mental, mapa conceptual, esquema de llaves, etc.							
6	Elaboro un esquema de ideas							
7	Utilizo otros textos que me sirvan de modelo							
8	Tengo en cuenta cuáles son mis ideas principales y secundarias al momento de redactar							
9	Mis ideas secundarias desarrollan con solidez mis ideas principales							
10	Mis oraciones tienen una relación lógica adecuada							
11	Me importa que el lector pueda entender mi texto							
12	Utilizo mi borrador para mejorar mi texto							
13	Hago una lectura completa a la versión final de mi texto							
14	Me cercioro de que no haya errores gramaticales y ortográficos							
15	Al revisar mi texto, me importa más que mis ideas sean coherentes							
16	Permito que otros critiquen mi texto							
17	Reformulo las ideas que no hayan quedado claras							

La población a la que se aplicó la encuesta fue a los estudiantes de Ingeniería del ciclo décimo (último ciclo) pertenecientes a una universidad privada del Perú³. El número de alumnos encuestados fueron 121, es decir, todos los alumnos del último ciclo. Existen diferentes razones por las cuales la suma de todas las respuestas a cada pregunta individual no llega a los 121, una de ellas es que los estudiantes no saben la respuesta y otros, quizás, no han tenido interés de hacerlo.

Para realizar el análisis de la encuesta, se decidió dividirla en los módulos de planificación, traducción y revisión (del modelo de Flower y Hayes); además, en cada módulo se optó por relacionar algunas estrategias debido a la correspondencia de sus acciones. Este método de análisis nos facilitó una mejor observación de los datos y sus resultados.

4. Análisis

Como se mencionó en la metodología, el análisis está dividido en los tres procesos con el fin de comparar y relacionar los datos porcentuales y las estrategias. A continuación, se presenta el cuadro que contiene estos datos.

4.1 Planificación

N°	Estrategias	Escala						Total (N)
		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre	No lo sé	
1	Reflexiono sobre lo que quiero escribir	1 %	2 %	12 %	31 %	55 %	0 %	110
2	Anoto en una hoja las ideas que se me van ocurriendo	4 %	14 %	26 %	32 %	25 %	0 %	101
3	Antes de redactar, me trazo objetivos para las distintas tareas de mi texto	2 %	9 %	27 %	41 %	19 %	2 %	109

³ Por razones éticas, no mencionaremos el nombre de la universidad en la que se realizó la investigación.

N°	Estrategias	Escala						Total (N)
		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre	No lo sé	
4	Conozco la estructura que debe tener mi texto	0 %	6 %	24 %	42 %	29 %	0 %	108
5	Cuando leo una fuente, las ideas importantes las organizo a través de un resumen, mapa mental, mapa conceptual, esquema de llaves, etc.	4 %	14 %	43 %	27 %	13 %	0 %	110
6	Elaboro un esquema de ideas	2 %	17 %	39 %	29 %	13 %	0 %	109

La reflexión sobre lo que se quiere escribir es la primera estrategia que se plantea antes de encaminarse en la redacción de un texto. El 55 % de los alumnos de ingeniería reconoce que utilizan esta estrategia *siempre*. En cuanto a la actividad de anotar las ideas que se les van ocurriendo (estrategia 2), hay una tendencia positiva de realizarlo, pues entre las escalas de *frecuentemente* y *siempre* hay un total de 57 %. Sin embargo, al parecer existe cierta dificultad al momento de trazarse los objetivos. Aunque el 60 % afirma que *frecuentemente* y *siempre* aplican la estrategia 3, se observa un retroceso de la escala *siempre* cuando comparamos las estrategias 2 y 3. Se puede asumir que algunos estudiantes han cambiado su opción de *siempre* a *frecuentemente*.

Este resultado no confirma con certeza que los alumnos encuestados hayan dejado de ser escritores novatos, como señala la teoría de Flower y Hayes. Resulta sustancial la elaboración de objetivos tanto de contenido y de proceso, debido a que les permite modificar diferentes momentos de la redacción tanto local como global. Por lo tanto, trazarse objetivos estaría relacionado con aquellos escritores expertos frente a los novatos que no aplicarían este tipo de estrategia.

En cuanto al conocimiento que poseen los alumnos sobre la estructura de su texto, las cifras demuestran que los alumnos están más seguros de aplicar esta estrategia. Un poco menos de la mitad (42 %) *frecuentemente* saben qué estructura debe tener el texto que redactarán. El otro 29 % manifiesta que *siempre* conocen la estructura del texto. Es probable que los alumnos sigan un patrón

básico (introducción, desarrollo y cierre) enseñado en los cursos de redacción de los dos primeros años de su la carrera universitaria⁴. Sin embargo, este resultado se contrapone a los observados en las estrategias 5 y 6. Para los alumnos, organizar la información de las fuentes a través de esquemas de comprensión resulta ser una actividad poco aplicada. Más del 50 % no suelen organizar los datos de las fuentes que utilizarán en su redacción. Es más, este resultado está muy relacionado con el hecho de que los alumnos no elaboran un esquema de ideas que les permita organizar la estructura de un texto (estrategia 6).

Es posible que los alumnos tengan dificultad para organizar sus conocimientos. Una explicación plausible se halla en el modelo cognitivo que afirma que una buena organización de las ideas es cuando la información almacenada en la memoria a largo plazo está ordenada. Eso permite una recuperación inmediata de las ideas y, además, refleja un texto estructurado. Probablemente que los estudiantes no hayan logrado organizar adecuadamente las ideas en su memoria y esto genera una dificultad o imposibilidad de elaborar un esquema de ideas.

4.2 Traducción

N°	Estrategias	Escalas						Total (N)
		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre	No lo sé	
7	Utilizo otros textos que me sirvan de modelo	2 %	4 %	19 %	38 %	38 %	0 %	108
8	Tengo en cuenta cuáles son mis ideas principales y secundarias al momento de redactar	0 %	5 %	22 %	35 %	39 %	0 %	109
9	Mis ideas secundarias desarrollan con solidez mis ideas principales	1 %	3 %	23 %	54 %	17 %	2 %	107

⁴ En muchas universidades peruanas, en los dos primeros años, los alumnos reciben dos clases obligatorias de redacción académica. Estas materias forman parte de los llamados cursos de integrado.

N°	Estrategias	Escalas						Total (N)
		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre	No lo sé	
10	Mis oraciones tienen una relación lógica adecuada	0 %	1 %	15 %	52 %	32 %	0 %	109
11	Me importa que el lector pueda entender mi texto	1 %	3 %	5 %	25 %	67 %	0 %	118
12	Utilizo mi borrador para mejorar mi texto	1 %	3 %	22 %	40 %	35 %	0 %	111

La utilización de textos modelos (estrategia 7) tiene una aceptación positiva, pues más de la mitad de los estudiantes afirma utilizar esta estrategia *siempre* y *frecuentemente*. Este resultado está en concordancia con el conocimiento sobre la estructura del texto, ya que ambos son positivos y no parece haber mayores problemas. En cuanto a la identificación de las ideas principales y secundarias (estrategia 8) parece ser un objetivo que tienen en cuenta los alumnos. El 39 % asegura que *siempre* identifican las ideas principales y secundarias; el 35 % afirma que *frecuentemente* identifican esta estrategia. Lo mismo sucede cuando relacionan las ideas (estrategia 9), pues se observa una tendencia positiva; sin embargo, al relacionar el porcentaje de la escala *siempre* de 8 y 9, no se muestra una confluencia. Es interesante observar la comparación de las escalas *frecuentemente* y *siempre* de las estrategias 8 y 9. Cuando se compara las estrategias mencionadas, se aprecia que la respuesta en la escala *siempre* bajó de 22 puntos porcentuales y subió de 19 puntos en la escala *frecuentemente*. Es posible que algunos no se sientan seguros de que sus ideas secundarias desarrollen con solidez sus ideas principales; por ello, es posible que cambien su opción de *siempre* a *frecuentemente*.

En la estrategia 10 se puede observar que hay una alta aceptación de que sus ideas tengan una relación lógica adecuada, debido a que más del 80 % admite ser conscientes de este proceso. Por otro lado, la preocupación por que el lector pueda entender sus textos muestra una alta aceptación de los alumnos que admiten su interés por transmitir coherentemente sus ideas. Esta parte es importante, pues uno de los objetivos primordiales del problema retórico es que el escritor debe

mostrar interés en las características de su lector al momento de redactar (Núñez y Muse, 2017).

La utilización de su borrador para mejorar su texto (estrategia 12) es, igualmente, admitido por los estudiantes. Resulta interesante observar que el 75 %, entre *frecuentemente* y *siempre*, hace uso de esta estrategia. En consecuencia, el proceso de traducción tiene mejores resultados que la planificación. Un resultado que podría ser contradictorio con lo que exponen Gallego, García y Rodríguez (2014) sobre algunas de sus conclusiones con respecto a la planificación. Es decir, si no hay una adecuada planificación, la traducción de sus ideas presentaría problemas. Eso es algo que no sucede, aparentemente, en los alumnos encuestados en este estudio, pues los resultados en la planificación no han sido coincidentes con los de la traducción.

4.3 Revisión

N.º	Estrategias	Escalas						Total (N)
		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre	No lo sé	
13	Hago una lectura completa a la versión final de mi texto	0 %	4 %	6 %	33 %	56 %	1 %	111
14	Me cercioro de que no haya errores gramaticales y ortográficos	0 %	3 %	9 %	28 %	59 %	1 %	108
15	Al revisar mi texto, me importa más que mis ideas sean coherentes	1 %	0 %	7 %	41 %	50 %	1 %	121
16	Permito que otros critiquen mi texto	0 %	3 %	32 %	33 %	30 %	2 %	119
17	Reformulo las ideas que no hayan quedado claras	0 %	5 %	20 %	47 %	29 %	0 %	111

Finalmente, la revisión es el procedimiento con más aspectos positivos. La realización de una lectura completa de la versión final del texto (estrategia 13) es

importante para los alumnos, pues más de la mitad (56 %) afirma que siempre realiza esta actividad. Este resultado puede estar relacionado con el hecho de que la mayoría realiza una lectura completa para revisar los posibles errores gramaticales y ortográficos (estrategia 14). No obstante, este resultado, por ser el más alto de todos, podría estar indicando que los jóvenes no dominan muy bien estos dos aspectos (gramatical y ortográfico), ya que un 59 % admite realizar más esta estrategia frente a la que indica si sus ideas son coherentes (estrategia 15). Además, Flower y Hayes (1996) afirman que, si el escritor se dedica, conscientemente, a corregir aspectos gramaticales y ortográficos, puede que desvíe un objetivo más relevante: el planeamiento de sus ideas. La siguiente estrategia (16), si bien la tendencia es positiva, el resultado es el más bajo de este proceso. Además, en cierta medida, se contrapone con el resultado de la estrategia 11 «Me importa que el lector pueda entender mi texto», en la que más de la mitad (67 %) afirma que *siempre* tienen presente al lector. Finalmente, la última estrategia está vinculada con la anterior. Se observa que la mayoría reformulan *frecuentemente* o *siempre* las ideas que no hayan quedado claras.

5. Conclusiones

Se puede observar que los estudiantes del último ciclo de la carrera de Ingeniería tienden a aplicar, con mayor seguridad, las estrategias de redacción en el siguiente orden: revisión, traducción y planificación. Es decir, el mayor porcentaje de uso de las estrategias, entre las escalas de *frecuentemente* y *siempre*, se observan en el proceso de revisión. Consideramos que este resultado puede estar relacionado a la idea de que los alumnos aún presentan dificultades en la realización de la planificación y traducción como proceso. Entendemos que la revisión puede suceder en cualquier momento del proceso de redacción, pero pareciera que toda esta carga de dudas en los primeros procesos es dejada para el final, es decir, para cuando el texto este completo, cuando se haya obtenido opiniones de terceros, entre otros.

En cuanto al proceso de la traducción, los estudiantes aseguran conocer la diferencia entre las ideas principales y las secundarias. Sin embargo, parecen encontrar dificultad al momento de intentar relacionarlas, ya que son muy pocos los que afirman desarrollar esta última estrategia. Por otro lado, la preocupación porque sus lectores puedan entender sus textos ha sido muy resaltante. Es por ello por lo que a muchos de los estudiantes les importa que sus oraciones tengan sentido lógico.

Dentro de los resultados del análisis del proceso de planificación, resulta interesante observar los datos de las estrategias 5 y 6. Muchos de ellos mencionan que solo algunas veces utilizan un organizador mental para ordenar las ideas de sus fuentes. Además, no suelen realizar un esquema en el que puedan organizarlas. Consideramos que este resultado podría estar relacionado con problemas vinculados a la comprensión lectora.

Finalmente, quisiéramos mencionar que, si bien en esta investigación se han obtenido datos que pueden aproximarnos al estado de los alumnos con respecto a la redacción, estos resultados no son concluyentes. Pensamos que es necesario desarrollar una investigación de mayor alcance, como la revisión de los trabajos de los estudiantes, entrevistas con ellos sobre los resultados de esta investigación y, además, se podría considerar la percepción de los docentes sobre la redacción de sus estudiantes y, también, su participación en el proceso de redacción. Un estudio con estas características nos permitirá obtener resultados de mayor precisión.

Referencias Bibliográficas

- Arias-Gundín, O. y García-Sánchez. (2006). El papel de la revisión en los modelos de escritura. *Revista Aula Abierta*, 88, 37-52.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Flores, A. D. (2018). La escritura académica en estudios de ingeniería: valoraciones de estudiantes y profesores. *Revista de la Educación Superior*, 47(186), 24-44.
- Flower L. y Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. Los procesos de lectura y escritura. *Textos en contexto*, 1, Lectura y vida.
- Gallego, J., García, A. y Rodríguez, A. (2014). Percepciones de estudiantes universitarios sobre la planificación de la escritura. *European Scientific Journal*, 10(1), 26-44.
- Hernández, R. (2007). La redacción universitaria: una tarea inacabada. *Revista Fuentes Humanísticas*, 19(35), 79-88.
- Moreano, R. y Roca, M. (2014). *Estrategias cognitivas y metacognitivas de composición escrita que se promueven en un curso de redacción en una universidad privada de Lima* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

- Núñez, J. y Moreno-Núñez, A. (2017). Percepción de los estudiantes universitarios iberoamericanos sobre la competencia comunicativa y la alfabetización académica. *Revista Zona Próxima*, 26, 44-60.
- Núñez, J. y Muse, C. (2017). Formación y percepción sobre la escritura como proceso de estudiantes universitarios argentinos y españoles. *Acción Pedagógica*, 26(1), 18-26.
- Olave-Arias, G., Rojas-García, I. y Cisneros-Estupiñán, M. (2013). Deserción universitaria y la alfabetización académica. *Revista Educación y Educadores*, 16(3), 455-471.



Actitudes lingüísticas de migrantes andinos en áreas sociodemográficas de lenguas en contacto

Linguistic Attitudes of Andean Migrants in Sociodemographic Areas of Languages in Contact

Pedro Falcón Ccenta

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

<https://orcid.org/0000-0002-0863-5735>

pfalconc@unmsm.edu.pe

Jorge Esquivel Villafana

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

<https://orcid.org/0000-0001-7685-2742>

jesquivelv@unmsm.edu.pe

Resumen

Desde una perspectiva teórico-mentalista, se evaluó las identidades y las actitudes lingüísticas de los migrantes andinos en el asentamiento humano Villa Huanta, en San Juan de Lurigancho (Lima, Perú). Los enfoques cualitativo y cuantitativo posibilitaron la medición de las variables sexo, edad y escolaridad para lo cual se utilizó, de manera complementaria, el cuestionario, la observación participante y la entrevista semiestructurada. La evaluación cuantitativa permitió determinar que los migrantes andinos no evidencian una valoración muy alta hacia el castellano en relación con la lengua quechua, especialmente en el ámbito afectivo. Sin embargo, desde la perspectiva cualitativa, ello sí ocurre en los ámbitos cognoscitivos y socioculturales, no solo entre los jóvenes, sino también en la población adulta.

Palabras clave: Bilingües andinos; sociolingüística, sociodemografía lingüística, Lima, Perú.

Abstract

From a theoretical-mentalist perspective, identities, and linguistic attitudes of Andean migrants in the human settlement Villa Huanta, San Juan de Lurigancho (Lima, Peru) were evaluated. The qualitative and quantitative approaches allowed the measurement of the variables sex, age and schooling for which the questionnaire, participant observation and semi-structured interview were used in a complementary manner. A quantitative evaluation made it possible to determine that the Andean migrants did not show a very high value towards Spanish in relation to the Quechua language, especially in the affective sphere. However, from a qualitative perspective, this does occur in the cognitive and sociocultural spheres, not only among young people, but also in the adult population.

Keywords: Andean bilinguals; sociolinguistics, sociodemographic linguistics, Lima, Perú.

Recibido: 05-07-2020

Aprobado: 15-08-2020

1. Introducción

La diversidad lingüística y la pluralidad cultural en el Perú generan procesos de interacción no igualitaria que desencadenan problemas y conflictos de orden lingüístico, educativo, social y cultural, los que demandan soluciones integrales acordes con la realidad particular de cada uno de los grupos existentes en el ámbito nacional. Por ello, el propósito del estudio es evaluar las actitudes lingüísticas en los ámbitos afectivos, cognoscitivos y socioculturales que predominan en los migrantes andinos del asentamiento humano Villa Huanta en el distrito de San Juan de Lurigancho, ubicado en el departamento de Lima.

Para la evaluación de las identidades y actitudes lingüísticas, se ha adoptado el enfoque mentalista (Agheyisi y Fishman, 1970; Fasold, 1996; Blas, 2012). Este enfoque considera la actitud como una disposición del hablante ante un estímulo, en este caso, la lengua. Respecto de los antecedentes, se encuentran, entre otros, los estudios de actitudes lingüísticas en comunidades bilingües de la selva central (Falcón, 2018a; Falcón, 2018b) y en la población asháninka (Falcón y Mamani, 2017). Otros trabajos han indagado las valoraciones de las variedades dialectales del español peruano (Arias, 2014). Sin embargo, son todavía escasos los trabajos sobre actitudes lingüísticas en el Perú, especialmente en poblaciones migrantes de Lima Metropolitana.

Con el auxilio de los instrumentos de recolección de datos, se describe los contextos comunicativos y las preferencias de lenguas, los cuales fueron correlacionados con las variables edad, sexo y escolaridad. Es pertinente señalar que las actitudes lingüísticas guardan estrecha relación con la construcción de la identidad. Al respecto, siguiendo a Howard (2007, p. 43), se distingue conceptualmente la identidad a nivel individual y a nivel colectivo, los que necesariamente están implicados, pues los conocimientos y experiencias del individuo cobran sentido en tanto sujeto involucrado en la red sociocultural. Por ello, el comportamiento actitudinal de los individuos y las funciones que tienen en la sociedad comprometen rasgos identitarios.

2. MARCO TEÓRICO

El enfoque mentalista, utilizado por investigadores contemporáneos (entre otros, Álvarez, 2001; Castillo, 2007; Arias, 2014; Zamora, 2015; Falcón y Mamani, 2017; Falcón, 2018b), con el apoyo de la psicología social, ha enfatizado el estudio de las actitudes con el fin de evaluar y dar cuenta del comportamiento actitudinal

de los individuos dentro de la sociedad. Cobra singular importancia comprender cómo, en ciertos casos, las personas expresan una valoración positiva hacia sus lenguas originarias y sus tradiciones, es decir, cómo manifiestan identificación con su legado, con su grupo. Sin embargo, la actuación cotidiana y espontánea no coincide necesariamente con lo antes señalado. No siempre existe una relación entre lo que dice el individuo respecto a la lengua y la cultura, y lo que realmente se evidencia en sus actuaciones cotidianas. Esta doble valoración para un mismo objeto se puede entender como una contradicción (Falcón, 2018a, 2018b y 2017). Por ello, se ha elegido el enfoque mentalista, ya que permite evaluar el proceso mental interno del individuo. En otras palabras, con el enfoque mentalista se realizan evaluaciones en diferentes contextos socioculturales, no solamente lo que las personas dicen, sino, además, quiénes lo dicen, cómo lo dicen, cuándo lo dicen y por qué lo dicen.

De esta manera, las actitudes lingüísticas son mediciones valorativas de las lenguas de convivencia, de los usuarios de estas lenguas, del comportamiento sociocultural que tienen y del proceso de construcción de identidades. De acuerdo con Álvarez (2001), la identidad supone una alteridad que bien podrían considerarse como las dos caras de una misma moneda, esto es, el vínculo estrecho entre las actitudes y los procesos de construcción de la identidad, en el entendido de que las actitudes condicionan la implementación de los procesos. Esta orientación posibilita incursionar en el análisis del proceso de valoración, es decir, cómo una persona percibe a los demás, cómo percibe la lengua, la cultura, los grupos diferentes.

En las investigaciones sociolingüísticas en el Perú, especialmente en migrantes amerindios, hay un vacío en cuanto a las actitudes hacia las lenguas originarias y el castellano, sea desde enfoques conductistas o mentalistas, y se desconoce acerca de las actitudes afectivas o cognoscitivas concomitantes con las identidades culturales. Por ello, respecto a los hechos sociolingüísticos que ejercen una influencia importante en las actitudes lingüísticas, el presente estudio podrá ser usado por otros investigadores como un prototipo para incursionar en el análisis e implementación de la teoría mentalista a fin de evaluar el uso y valoración de lenguas desde una óptica psicossociolingüística. En el escenario de la macrosociolingüística, posibilita la evaluación y la adecuación de los métodos utilizados en el actual contexto sociocultural de las comunidades bilingües y multidialectales.

3. Metodología

En el marco de la metodología propuesta, de manera complementaria, se utilizaron los métodos directo e indirecto, cuyas técnicas fueron elaboradas en función de la realidad sociocultural de la zona a fin de desarrollar con claridad y objetividad un análisis cualitativo y cuantitativo de los datos.

El método directo generó la elaboración del cuestionario, instrumento que posibilitó la medición de las variables sexo, edad y escolaridad. El cuestionario elaborado constó de 39 preguntas, con respuestas de elecciones múltiples, referidas a las lenguas en contacto -la lengua quechua y la lengua castellana-, así como a la categorización sociocultural del asentamiento humano.

La metodología tuvo como soporte el diseño mixto, ya que se combinaron técnicas cuantitativas y cualitativas. Este tipo de método se enmarca en la tipología metodológica mixta (Hernández *et al.*, 2010, p. 553).

Específicamente, el diseño es transeccional porque se trabajó en un tiempo único y es correlacional porque se circunscribió a correlacionar las variables de investigación, sin pretender establecer relaciones de causa-efecto.

Con respecto a los instrumentos y su aplicación, los datos cuantitativos se procesaron en hojas de cálculo de Excel para poderlos exportar al programa SPSS. Consecuentemente, se buscó determinar las correlaciones correspondientes acorde con los objetivos del estudio. Considerando los datos registrados a través de la observación participativa, se evaluaron las actitudes de los participantes respecto de la lengua quechua y del castellano. Para ello, complementariamente se organizó la observación en un cuadro codificado por familias, que se estructuró tomando como referencia cinco ejes, los que resumimos en tres:

- a. Actitudes naturales hacia el castellano y hacia la lengua quechua en el comportamiento de la vida diaria, puntualizando las variables contempladas en el estudio (edad, sexo, escolaridad).
- b. Contextos y usos del castellano y del quechua en la cotidianeidad: intrafamiliar, interfamiliar, comunal e interacción con foráneos.
- c. Valoración de la lengua quechua en el desarrollo de actividades cotidianas.

4. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población estuvo compuesta por 191 personas entre varones y mujeres. Como criterios de evaluación de la muestra se tomó en cuenta las variables sociolingüísticas de sexo, escolaridad y edad.

El estudio se desarrolló en el AA. HH. Villa Huanta (San Juan de Lurigancho, Lima), que tiene una población aproximada de 1500 habitantes. Se realizó un censo poblacional en el que se contabilizaron 532 mujeres y 529 varones, de acuerdo con la información que nos proporcionaron las familias. Muchas casas no fueron censadas por ausencia de los moradores o porque se negaron a ser censados. El registro censal se efectuó por solicitud de los dirigentes del AA. HH., como parte de una iniciativa de responsabilidad social.

5. Interpretación y discusión de los resultados

Se presenta el análisis estadístico de los datos registrados en la encuesta efectuada en Villa Huanta, conformada básicamente por migrantes andinos bilingües del distrito de Huanta, provincia de Ayacucho. La evaluación cuantitativa se correlacionó con el análisis cualitativo producto de las entrevistas y de la observación participante.

5.1 Datos generales

La comunidad de Villa Huanta, ubicada en el distrito de San Juan de Lurigancho, está conformada básicamente por migrantes bilingües que llegaron a Lima procedentes de Ayacucho, zona andina enclavada en el sur del Perú. Su situación lingüística corresponde a una zona de bilingüismo social desequilibrado, donde el castellano es considerado como la lengua de prestigio, en desmedro del disminuido valor social que representa el quechua.

Para la ejecución de la investigación relativa a la identificación y descripción de los rasgos identitarios y las actitudes lingüísticas de los pobladores de la comunidad de Villa Huanta, se elaboró un cuestionario de 39 preguntas correspondientes a tres aspectos temáticos: contactos sociales, uso de lenguas y valoración de las lenguas. Para este artículo, por razones de espacio, se han tenido en cuenta solo las preguntas consideradas más relevantes, a fin de no resentir el propósito y los contenidos medulares de la investigación.

A continuación, las tablas 1 y 2 presentan información desagregada por grupos de edad y por escolaridad.

Tabla 1. Grupos etarios

Edad	Frecuencia	Porcentaje
18 a 30 años	15	8 %
31 a 45 años	27	14 %
46 a 60 años	78	41 %
61 a más años	71	37 %
Total	191	100 %

Tabla 2. Grados de escolaridad

Escolaridad	Frecuencia	Porcentaje
Primaria	25	13 %
Secundaria	82	43 %
Superior	79	41 %
Ninguno	5	3 %
Total	191	100 %

5.2 Contactos sociales

A pesar de que la mayoría del grupo es bilingüe quechua-castellano, en ese orden de adquisición de las lenguas, la lengua que se emplea más frecuentemente en la comunidad es el castellano (71 %), le sigue el uso alternado de las lenguas quechua-castellano (16 %). Son pocos los que tienen la impresión de que su lengua materna, el quechua, es la que más se habla en la comunidad (7 %).

5.3 Empleo del quechua

En la comunidad hay una clara situación de bilingüismo diglósico, pues el castellano, dado su considerable prestigio social, es empleado en toda la comunidad y en situaciones comunicativas con los vecinos, autoridades, familiares, incluso en la casa con los hijos menores y jóvenes, quienes son monolingües

castellanohablantes. También ocurre esta situación en la escuela, donde la comunicación es exclusivamente en castellano.

En cambio, debido a su disminuido estatus social, se reserva el empleo del quechua para situaciones comunicativas muy restringidas con los vecinos (21 %), en la casa, en el entorno familiar íntimo, con los padres (11 %) y hermanos mayores (6 %) y con otras personas con quienes, por el nivel de confianza, se intercambia el discurso quechua (18 %); con nadie (3 %).

Como se advierte, hubo entrevistados bilingües que manifestaron no hablar quechua con nadie (3 %), probablemente con el propósito de pasar inadvertidos e identificarse con la lengua castellana exclusivamente, dada su alta consideración social. Detrás del sentimiento negativo hacia la lengua nativa y, por ende, hacia el grupo étnico, se advierte una clara situación de bilingüismo encubierto (Blas, 2012, p. 352).

Cabe recalcar que en la percepción del factor identitario no es suficiente el hecho de hablar castellano. También cumple un papel importante la forma de hablarlo. Para evitar ser identificado como bilingüe, el habla castellana debe estar libre de la influencia fonémica del quechua (Howard, 2007, p. 58).

5.4 Uso de la lengua según la comunidad de origen

Con respecto a la utilización del quechua o el castellano en la comunidad de origen, la mayoría de los entrevistados (73 %) refirió que habla quechua en su pueblo de origen; 13 % no lo habla ni en su pueblo de origen; el 14 % permaneció callado a la pregunta. En cuanto al empleo del castellano en la comunidad de origen, el 58 % refirió positivamente. Viajar al lugar de origen y hablar la lengua quechua en el contexto nativo logra mantener el sentimiento de fidelidad al grupo étnico; hablar el quechua consolida la relación entre la identidad lingüística y la identidad territorial (Gugenberger, 1999). Los datos presentados indican que en la comunidad de origen se habla las dos lenguas: castellano y quechua con cierta preferencia por el quechua; la elección probablemente dependa del tipo de interlocutor y del nivel de confianza entre los coterráneos. De todos modos, en la decisión de utilizar el quechua, se compromete cierta dosis de lealtad con la lengua nativa.

5.5 Uso de lenguas

En cuanto a la pregunta acerca de la lengua que se emplea en la comunicación diaria (tabla 3), una mayoría significativa refirió que emplea el castellano (71 %);

un escaso número de personas admitió que emplea el quechua (4 %); el porcentaje de personas que emplea el quechua y el castellano alternadamente fue de 23 %.

Tabla 3. Uso de lenguas

¿Qué lengua empleas en tu comunicación diaria?	Frecuencia	Porcentaje
Quechua	7	4 %
Castellano	136	71 %
Quechua y castellano	43	23 %
No responde	5	3 %
Total general	191	100 %

Cabe precisar que la alternancia, en este caso, no se debe a la simple decisión de emplear indistintamente una u otra lengua en la comunicación diaria, sino que ella está condicionada por factores extralingüísticos como el lugar o el contexto situacional, si el interlocutor es una autoridad local o vecino de confianza, el momento, el tema y otras circunstancias que se vinculan con el esquema actitudinal diglósico y la relación de valor social. Los usos idiomáticos están asociados a la presión social. El escaso valor social del quechua y el sentimiento de inferioridad asociado afectan su escasa preferencia de uso, sobre todo en la ciudad, donde no puede competir con el predominio de la lengua oficial.

5.6 Valoración de las lenguas

En lo que se refiere a la valoración afectiva de las lenguas castellano y quechua, el 60 % refirió que la lengua quechua tiene sonidos más agradables con respecto a la lengua castellana (9 %); el 31 % opinó que ambas. Esto es un fuerte indicio del nivel de afectividad que el bilingüe le dispensa a la lengua materna.

A pesar de hallarse en un contexto ajeno al lugar de origen, el quechua hablante mantiene una actitud favorable con respecto a su lengua materna. Al margen del escaso valor instrumental del quechua, la mayoría de los entrevistados la valora emocionalmente. Este sentimiento de lealtad hacia la lengua minoritaria en un contexto de diglosia desfavorable a ella revela el conflicto sociolingüístico que enfrentan los quechua hablantes, quienes, por un lado, buscan el interesado control de la lengua castellana por su valor social; y por otro, mantienen el sentimiento

afectivo hacia su lengua y su cultura. Un grupo minoritario (31 %) estimó que ambas lenguas tienen sonidos agradables.

Cuando se trata de responder a la pregunta: ¿En qué lengua puedes expresar mejor lo que piensas y lo que sientes?, aflora un apego a la lengua predominante en el contexto y los hablantes manifiestan que su mayor competencia para expresar lo que piensan y lo que sienten lo muestran con el empleo del castellano (50 %); otro grupo ligeramente menor opta por ambas lenguas (40 %) y un grupo minoritario (10 %) mantiene su sentimiento de lealtad hacia la lengua quechua.

5.7 Valoración del quechua

En cuanto a la facilidad o dificultad para escribir la lengua quechua en relación con el factor utilitario, la mayoría de los encuestados consideró que la lengua quechua no es fácil de escribir, pero es útil (32 %). Otro grupo mayoritario (25 %) opinó que ella es fácil de escribir, además de ser útil; un escaso 3 % opinó que la lengua quechua no es fácil de escribir ni es útil.

Tabla 4. Valoración del quechua

La lengua quechua	Frecuencia	Porcentaje
Es fácil de escribir	19	10 %
No es fácil de escribir	26	14 %
No es útil	2	1 %
Es útil	30	16 %
Es fácil de escribir y es útil	48	25 %
No es fácil de escribir y no es útil	5	3 %
No es fácil de escribir, pero es útil	61	32 %
Total general	191	100 %

Como se aprecia, no hay consenso acerca de la facilidad o dificultad para la escritura del quechua. Esto puede deberse a la escasa promoción de su escritura en los ámbitos escolar y universitario, pero se reconoce la utilidad o el valor funcional del quechua en sus funciones comunicativa y social dentro de la comunidad, por lo que los encuestados la valoraron significativamente con un acumulado de (57 %) en su totalidad. Ella pervive afectivamente en la conciencia de los hablantes. En

situaciones de conflicto despertadas por la exigencia de una impresión valorativa con respecto a la lengua quechua en la comunidad, la respuesta fue siempre favorable a la lengua nativa, depositaria del orgullo del grupo étnico.

5.8 Valoración del castellano

Las preguntas relativas a la valoración del castellano (tabla 5) suscitaron respuestas contundentes y compatibles con una situación de internalización de la ideología diglósica.

Tabla 5 Valoración del castellano

La lengua castellana es	Frecuencia	Porcentaje
Difícil de aprender	20	10 %
Fácil de aprender	152	80 %
Ni fácil ni difícil de aprender	19	10 %
Muy difícil de aprender	0	0 %
Total general	191	100 %

La valoración positiva del castellano en una comunidad bilingüe tiene que ver con los valores y prejuicios imperantes. El 80 % opinó que la lengua castellana es fácil de aprender. Ninguno consideró su posible dificultad (0 %). Estos resultados van de la mano con los valores dominantes en la sociedad, donde la «lengua castellana es la lengua mejor valorada por la enorme mayoría de personas y las lenguas originarias del Perú son consideradas inferiores» (Pérez, 2004, p. 74). La valoración positiva recae en el castellano: es una lengua formal, de la ciudad, con acceso escolar para su aprendizaje y de proyección mundial.

5.9 Importancia y uso de las lenguas

Acerca de la importancia y uso de las lenguas quechua y castellana, el análisis de los resultados muestra que cuando se relacionan las variables importancia y uso de la lengua, las respuestas reiteraron la evidencia de una situación de identidad en conflicto. Esto se debe a que, si bien expresan respuestas deseables con verbos conjugados en condicional (debería), su comportamiento y conducta idiomática vigentes están polarizados, pues muestran lo contrario.

Las preguntas referidas en este punto aluden a situaciones deseables, futuristas, a un «deber ser», que generan respuestas que en la práctica colisionan con actitudes y conductas contradictorias. Así, expresaron que «todas las personas andinas deberían saber la lengua quechua (95 %) y también la lengua castellana (91 %)», aunque en la práctica no enseñan la lengua quechua a sus familiares; que la lengua quechua debería emplearse en la escuela (98 %), en las redes sociales (95 %), en los periódicos y revistas (96 %) y en la radio y televisión (97 %).

Todas esas expresiones colisionan con la realidad, pues el quechua solo se usa en el contexto familiar o con los vecinos de confianza. Su uso se limita siempre a personas mayores de edad por temor a la exclusión social. En esas conductas, se percibe un desdoblamiento de la conciencia lingüística del hablante, que cuando expresa respuestas a situaciones anheladas en el futuro asume una identidad proquechua, aunque en la práctica asuma una identidad negativa con respecto a la lengua aborígen. Howard (2007, p. 78) asegura que «existe una dimensión metadiscursiva de estos intercambios que reflexionan sobre la realidad más que vivirla», y refiere el hecho contrastante de que incluso los profesionales bilingües que hablan una lengua indígena como lengua materna y trabajan en el área de la educación bilingüe intercultural no transmiten la lengua a sus hijos.

6. Conclusiones

Se reconoce una clara situación de ideología diglósica en la comunidad estudiada, pues el castellano es considerado como la lengua de mayor uso, que abarca casi toda situación comunicativa. En cambio, el empleo del quechua está restringido a contextos familiares básicamente y al trato con vecinos con los que se mantiene cierto nivel de confianza. No escapan situaciones de bilingüismo encubierto, donde algunos bilingües niegan y reniegan de la lengua materna con el claro propósito de despojarse del estigma social que ella representa. Así, trasladan su preferencia lingüística hacia la lengua castellana exclusivamente, porque representa los valores positivos imperantes.

La mayoría de los entrevistados refirió viajar a su pueblo de origen y hablar el quechua con sus paisanos, con quienes rememora la relación de identidad lingüística y territorial. Los bilingües otorgaron un fuerte nivel de afectividad a la lengua quechua, lo cual sugiere el desarrollado sentimiento de lealtad hacia la lengua nativa en un contexto de diglosia desfavorable a ella. La lengua castellana,

en cambio, recibió una aceptación contundente desde la perspectiva de su valor funcional y social.

Las entrevistas dejaron entrever situaciones de conflicto por parte del entrevistado, quien por un lado expresa juicios y afirmaciones favorables al quechua con la finalidad de satisfacer las expectativas del entrevistador y, por otro, en la práctica, asume una conducta negativa con respecto a la lengua quechua. Las actitudes lingüísticas vinculadas con la identidad del grupo en el asentamiento humano Villa Huanta evidencian, en términos generales, sobre todo en la población joven, rasgos de identidad de grupo bastante débiles.

Las variables sexo y edad, si bien cuantitativamente no tuvieron mayor influencia en la valoración de las lenguas originaria y castellana, cualitativamente sí se observó una mayor valoración cognoscitiva y sociocultural hacia la lengua castellana por parte de los jóvenes, incluso en el ámbito afectivo.

Los contextos comunicativos de la lengua quechua son menos funcionales que los del castellano debido a la naturaleza instrumental de mayor alcance de este. Si bien ambas lenguas adquieren capital importancia entre los usuarios indígenas, especialmente por parte de los mayores, la valoración afectiva los conduce innegablemente a la identificación con la lengua originaria; sin embargo, en cuanto a las acciones pragmáticas, para los migrantes andinos usuarios, de la lengua quechua, el castellano cobra mayor ponderación por su estatus y prestigio.

Referencias bibliográficas

- Agheyisi, R. y Fishman, J. (1970). Language attitude studies: A brief survey of methodological approaches. *Anthropological Linguistics*, 12, 137-157.
- Álvarez, A. (2001). Actitudes lingüísticas en Mérida y Maracaibo: otra cara de la identidad. *Boletín Antropológico*, 2(52), 145-166.
- Arias, A. (2014). Actitudes lingüísticas en el Perú. Predominancia del castellano de la costa central y norte. *Bergen Language and Linguistic Studies*, 5, 1185-1248. Disponible en: <https://bells.uib.no/index.php/bells/article/view/692>
- Castillo, M. (2007). *Mismo mexicano pero diferente idioma. Identidades y actitudes lingüísticas en los maseualmej de Cuetzalán*. México D. F.: Instituto Nacional de Antropología e Historia, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Falcón, P. (2018a). Identidades y preferencias lingüísticas en comunidades de la selva central. *Revista Letras*, 89(129), 128-153.

- Falcón, P. (2018b). *Identidades y actitudes lingüísticas en comunidades bilingües de la selva central*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos
- Falcón, P. y Mamani, L. (2017). Actitudes lingüísticas en contextos interculturales: Población ashaninka Bajo Chirani. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 55(1), 95-115.
- Fasold, R. (1996). *La sociolingüística de la sociedad*. Madrid: Visor Libros.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México D. F., México: McGraw Hill.
- Howard, R. (2007). *Por los linderos de la lengua*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pérez, J. (2004). *Los castellanos del Perú*. Lima: Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo PROEDUCA-GTZ.
- Zamora, Z. (2015). *Las actitudes lingüísticas en Nicaragua. Lo que pensamos los nicaragüenses sobre el español que hablamos*. Nicaragua: PAVSA.

Página dejada en blanco intencionalmente.



Estigmatización de la concordancia de haber

Stigmatization of «haber» agreement

Víctor Arturo Martel Paredes

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

G. I. Lenguas y Filosofías del Perú (LFP)

<http://orcid.org/0000-0001-5408-621>

vmartelp@unmsm.edu.pe

Resumen

El propósito de este artículo es, básicamente, advertir sobre la forma gramatical producida dentro de la lógica de una lengua natural como el castellano, específicamente, el caso de la concordancia de *haber* y la FN en plural, no obstante, censurada. La gramática prescriptiva, en aras del uso de formas prestigiosas y tradicionales, a través de los siglos, ha tratado infructuosamente de imponer en el habla y escritura habitual al basarse sobre nociones de corrección que, a todas luces, no representan la gramática interna de los hablantes.

Palabras clave: sintaxis, gramaticalidad, prestigio, *haber* impersonal, concordancia

Abstract

The purpose of this paper is basically to give an account about a grammatical form produced within the logic of a natural language as Spanish, specifically, agreement between *haber* and a plural NP. This construction nevertheless is censured with the interest of prestigious and traditional forms, which, across the centuries, grammarians tried unsuccessfully to impose in frequent speech and writing, on grounds of notions of grammaticality that, in fact, do not represent the inner grammar of speakers.

Keywords: haber impersonal, gerund of posterity, grammaticality, prestige

Recibido: 08-07-2020

Aprobado: 25-08-2020

1. Introducción

Al escuchar o leer una oración como «hubieron muchos alumnos», no puede dejar de preguntarme el porqué de su alta recurrencia si, según las normas prescriptivas de la RAE, es incorrecta. Entonces, ¿de qué tipo de error —o «incorrección»— estamos hablando? ¿Es un error legítimo de *agramaticalidad* debido al cansancio u olvido entre otros factores extralingüísticos en el procesamiento de oraciones o estamos hablando de procesos subyacentes que forman parte de la competencia del hablante de castellano?¹ ¿O este rechazo se debe sencillamente a la noción de prestigio que censura los cambios y glorifica lo tradicional?

Esta construcción sintáctica conocida en la gramática tradicional como «la falsa concordancia del verbo *haber* con su complemento directo» (p. e., «hubieron muchos alumnos») no es un error gramatical en absoluto. Dicho fenómeno ocurren producto de formas internalizadas sobre cómo se entiende el verbo *haber*.

En nuestro trabajo, argumentaremos que *haber*, en un momento un verbo léxico cuyo contenido era posesión, devino a ser un verbo léxico de existencia, y, por tanto, existe una tendencia a la concordancia entre este verbo y el SN que lo acompaña a pesar de la posición atípica de Sujeto-Verbo.

Nuestro objetivo general es el siguiente: Explicar la gramaticalidad de la concordancia de *haber* + SN. Y los específicos son los siguientes: 1) Explicar a través de un corpus a través de la historia, la evolución de haber con contenido de posesión a un significado de existencia. 2) Describir la estructura de *haber* en la sincronía de la lengua

2. Marco teórico: la gramaticalización

La gramaticalización es la herramienta metodológica de un modelo lingüístico que aborda el lenguaje en su uso y función; por tanto, pretende responder preguntas sobre procesos y cambios diacrónicos en la lengua a partir de la observación de un corpus y cambios a través de la historia.

¹ No quisiera universalizar este fenómeno sintáctico para toda la comunidad hispanohablante (aunque razones sobran para hacerlo). Por lo menos, son enunciados altamente frecuentes en el habla limeño-peruana. Sin embargo, puedo citar los trabajos de Giovanna D'Aquino Ruiz (2008) y Manuel Díaz (2003) en la ciudad de Caracas y de George Demello (1991) en once ciudades latinoamericanas para dar cuenta del fenómeno en otras comunidades de habla castellana.

Así, la gramaticalización explica cómo ítems léxicos y ciertas construcciones derivan a determinados contextos para servir como funciones gramaticales o cómo los ítems léxicos desarrollan nuevas funciones gramaticales (Hopper y Closs Traugott, 2003; Garachana, 1999; Lamiroy, 2004).

Asimismo, dichas explicaciones diacrónicas reflejan un estado de la lengua sincrónica, lo que permite entender la coexistencia de formas funcionales y léxicas homófonas, característica observable que otros modelos de estudio no pueden explicar.

3. Metodología

Para alcanzar nuestros objetivos, y en concordancia con el marco teórico que, según nuestra argumentación, responde a los cambios diacrónicos de una lengua, basaremos nuestro estudio sobre corpus de naturaleza histórica para el caso del verbo *haber*. Para este verbo, haremos referencia a análisis de otros autores así como usos en la historia en los que se evidencia el cambio de posesión a existencia.

4. Análisis

4.1 *Haber no es impersonal*

Antes de abordar el fenómeno, recordemos la regla prescriptiva sobre la concordancia del verbo *haber*. Este verbo, llamado «impersonal», debe conjugarse en tercera persona *por defecto*, pues, como la propiedad «impersonal» señala, *haber* no tiene sujeto. El sustantivo que aparece con dicho verbo es su complemento de objeto directo. Por lo tanto, el verbo *haber* no debe concordar en número con su objeto directo, de lo contrario se incurriría en una construcción agramatical.

Luego de esta precisión, podemos señalar algunas objeciones que refutan la posición de dicha regla. Para ello, versaré en mayor parte lo ya apuntado por Luque Moreno (1978) y Bentivoglio y Sedano (citados en Montes de Oca, 1994). Si consultamos el diccionario de la RAE (2013) sobre el significado de *haber* en cuanto al uso impersonal que tratamos aquí, encontramos cuatro significados²:

- Quinta acepción: *impers.* Ocurrir (acaecer, acontecer), p. e., «Hubo una hecatombe».

² Se registran once significados en total y catorce frases idiomáticas con este verbo. Solo citaremos los usos impersonales cuya construcción corresponde al fenómeno que tratamos aquí.

- Sexta acepción: *impers.* Celebrarse, efectuarse. p. e., «Ayer hubo junta. Mañana habrá función».
- Octava acepción: *impers.* Estar realmente en alguna parte. p. e., «Haber veinte personas en una reunión. Haber poco dinero en la caja».
- Novena acepción: *impers.* Hallarse o existir real o figuradamente. p. e., «Hay hombres sin caridad. Hay razones en apoyo de tu dictamen».

Resumimos dichas acepciones con las denotaciones «estar» o «existir». A partir de esta definición de «existencia» que ha sido extensamente documentada, podemos tener plena certeza de lo que el hablante de castellano comprende al usar y percibir dicho verbo.

4.2 ¿Es un complemento directo la FN que acompaña al verbo haber?

Remontándonos a los albores del castellano, haber no tenía el uso actual que nosotros le damos de existencia. Dicha forma verbal tenía denotación de posesión:

- (1) «Que cuando las cartas deven alargarse es cuando se cree que *hay* tal voluntad para leellas quien las recibe como para escrivillas quien las envía» (*Cárcel de amor*, Diego de San Pedro, 1492, citado en Herrero, 2008, p. 343; cursiva nuestra).

Reconstruimos la oración transitiva del siguiente modo:

Quien las recibe [las cartas] *hay* tal voluntad para leellas

- (2) «y asimismo Sempronio no *ay* ni tiene en que me aproueche» (*La celestina*, Fernando de Rojas, 1499; citado en Herrero, 2008, p. 343; cursiva nuestra).

Las oraciones (1) y (2) están estructuradas en función de un verbo transitivo *haber* de posesión; en tal sentido, el sustantivo que sigue al verbo cumple la función de objeto directo (OD). Para explicar las evidencias de la caída de dicha transitividad y la introducción de un significado existencial, nos detendremos en exponer las relaciones entre las categorías gramaticales y los roles semánticos que desempeñan.

Las categorías gramaticales —el sujeto, objeto directo, objeto indirecto, etc.— pueden expresar formas variadas de participación en el evento descrito por el verbo, tal participación es comúnmente llamada rol semántico. Así, encontramos oraciones con verbos transitivos como *Ernesto come un emparedado*, donde *Ernesto* es el sujeto, recibe caso nominativo y su rol es el de agente; *un emparedado* es el objeto directo, recibe caso acusativo y su rol es paciente. Para los verbos transitivos llamados psicológicos o de percepción, la situación es bastante distinta. Por ejemplo, tenemos las oraciones *Juan vio un gato negro* y *Me gustan los chocolates*; donde *Juan* y *Yo (me)* tienen rol de experimentadores, en un análisis gramatical son sujeto y objeto indirecto, y caso nominativo y dativo respectivamente; por otro lado, *un gato negro* y *los chocolates* tienen rol de fuentes de la percepción o experimentación, son objeto directo y sujeto, y caso acusativo y nominativo respectivamente. Los requerimientos de participantes y sus respectivos papeles son definidos, en un principio, por el verbo, el cual determina el rol de su complemento, y estos dos, a su vez, configuran componencialmente el papel del sujeto. La historia de *haber* demuestra que la exigencia de papeles temáticos correspondientes a las categorías gramaticales que lo acompañan ha desaparecido; al pasar de una denotación de posesión a existencia, su estatus pertenece ahora al de existenciales como *ser* y *estar*.

4.3 Reestructuración histórica de *haber*

La propuesta es que un verbo transitivo como *haber* con sentido de posesión, y entendemos posesión como la existencia de una entidad o propiedad bajo dominio de otra sea consciente o no (en ello radicaría la agencia del sujeto), pasó a una reestructuración semántica: desplazó al sujeto poseedor, y el verbo y su complemento primigenio pasaron a denotar existencia. En ese sentido, la FN que acompaña a *haber* de existencia, presenta dificultades para ser identificado con caso acusativo, así como un papel temático definido, pues no se reconocen rasgos de tema o paciente en un elemento que «existe», a pesar de las marcas morfológicas acusativas y posición posverbal que puedan haber permanecido a través de la historia.

un objeto directo? ¿Dicho «lo» es un objeto directo en términos semánticos de la misma manera que enunciamos *lo comió, lo elaboró, los recitó, la quiso*? Mientras que *lo/la/los* admiten el significado de afectado o producido por el evento expresado por el verbo iniciado o realizado por un agente, el *lo* de *haber* no admite ninguno de esos significados que asignan al OD el papel de afectado o paciente⁴, simplemente señala su existencia.

Por otro lado, existe una prueba que, por más básica y primaria que parezca, refuta la afirmación de que dicha FN es un OD. Es empleada en oraciones transitivas para reconocer el sujeto y el objeto directo, y por tanto, los casos; además, dilucida los roles asignados en estas construcciones. Se trata de confrontar las preguntas ??¿*quién había?*⁵ y *¿*a quién había?*⁶ Mientras que la primera pregunta es semigramatical pues es formulada con el pronombre interrogativo «quién», la respuesta es un sustantivo en caso nominativo; en el segundo caso la pregunta formulada con «a quién» da como respuesta un sustantivo en caso acusativo, lo cual resulta agramatical; además, se percibe la incompatibilidad entre un rol paciente y un verbo que no lo exige. Ello se explica, nuevamente, en que la FN no desempeña ningún rol paciente, tema o fuente.

⁴ Sin embargo, según la Teoría del Caso (Chomsky 1981, citado por Eguren y Fernández Soriano, 2004, p. 133), basta que la FN sea *regida* por un verbo cuyo rasgo sea [_{FN}], es decir, un verbo transitivo, para recibir caso acusativo, (en otros términos, para ser considerado objeto directo). Campos (1999, p. 1522) sigue los lineamientos de la gramática generativa y define verbo transitivo como «aquel que aparece con un sintagma nominal como complemento. No solo se especifica en la entrada léxica si el verbo puede o no llevar un complemento directo; se incluye información semántica sobre el sintagma nominal que desempeñará el papel del complemento directo». Es decir, el OD complementa el significado del verbo, mas no le es inherente un rasgo paciente para desempeñar función de acusativo. Nuestra propuesta es que *haber* no requiere un objeto directo para complementar significado alguno, pues ha dejado de poseer redes argumentales en su contenido semántico.

⁵ La pregunta es semigramatical; es decir, a pesar de no ser pertenecer claramente al sistema gramatical, tampoco es evidente que esté absolutamente fuera de él. Ello se señala con el signo «??». Las secuencias agramaticales son señaladas con un asterisco «*».

⁶ Estas preguntas solo demostrarían lo que queremos sustentar si la FN tiene rasgo más animado, pues una FN con rasgo menos animado solaparía la función sintáctica de dicha FN. En otras palabras, si queremos formular una pregunta para identificar el sujeto, diríamos ¿qué cosa había?, y si buscamos identificar al objeto directo, preguntaríamos de igual modo ¿qué cosa había?, ya que, a diferencia de las FN con rasgo animado, las FN inanimadas no exigen la preposición «a» para recibir la marca de acusativo. Confrontemos las siguientes oraciones: *Yo golpeé a Juan/un guardia de seguridad* y *yo golpeé una mesa/la mesa*.

Otros recordarán que la forma *haber* es conjugada de manera uniforme y categórica en tiempo presente indicativo: *hay un bello canario*, *hay unos bellos canarios*; por lo tanto, en dicho tiempo no hay lugar a dudas para saber que *un bello canario/unos bellos canarios* son verdaderos OD ya que no necesariamente van a concordar con el verbo en tercera persona singular *hay*. Al respecto, tenemos que recordar que *hay* es una forma fosilizada compuesta por el verbo *haber* en presente más el adverbio de lugar latino *y*, el cual se mantiene separado y conserva su función adverbial de lugar en el francés. De esta manera, *hay* neutraliza la distinción singular-plural de dichas construcciones, no siendo este el caso para el resto de posibilidades temporales y modales:

- (1) *Hubo* un alboroto. / *Hubieron* (unos) alborotos.
- (2) *Había* un camión enfrente. / *Habían* (unos) camiones enfrente.
- (3) *Habrà* un simulacro en caso de incendio. / *Habrán* simulacros en caso de incendios.
- (4) *Debió haber* una capacitación antes. / *Debieron haber* capacitaciones antes.
- (5) *Puede haber* una solución. / *Pueden haber* soluciones.
- (6) *Podría haber* examen la semana próxima. / *Podrían haber* exámenes la semana próxima.

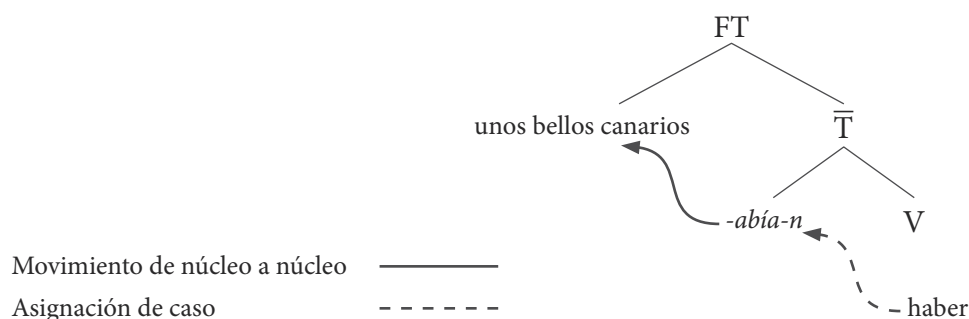
Muchos autores que han tratado este fenómeno de la sintaxis de la lengua española señalan que es un rasgo «particular» de algunas formas de hablar latinoamericanas y de algunas zonas de la península ibérica⁷. Otros más advierten que es un «error» de «falsa concordancia» empleada por las clases poco educadas y de estratos económicos bajos. Estos últimos deben tener razón, pues para no establecer una concordancia entre una frase nominal y un verbo que, al menos por la literatura consultada que no ha sido poca, llaman de valor EXISTENCIAL, se debe haber pasado por una escuela y haber aprendido una norma tradicional que, a todas luces, ha perdido significado⁸. Si reconocemos que el contenido semántico de *haber* es de existencia y no otro, como de *tener* que sí admite OD, es de suma

⁷ Sobre este fenómeno en distintas regiones hispanohablantes, véase George Demello (1991) «Pluralización del verbo “haber” impersonal en el español hablado culto de once ciudades».

⁸ Como afirma categóricamente J. Luque Moreno (1978): «el sustantivo que acompaña al verbo *habere* en estas expresiones (...) no pudo ni debió tener nunca categoría de auténtico complemento directo» (p. 146).

naturalidad, desde las entrañas intrincadas y complejas —pero humanas al fin y al cabo— del lenguaje y de su sintaxis tomar dicha frase nominal como una entidad que existe, es decir, señalar simplemente su existencia a través de la categoría sintáctica *sujeto*⁹ por defecto, pues se le asigna el caso nominativo a través de la concordancia verbal¹⁰. Veamos, a través de un diagrama arbóreo, cómo *haber* asignaría caso nominativo por defecto a la FN. Como se verá, el orden de constituyentes no es tal como aparece fonéticamente en un enunciado, pues se obtendría *unos bellos canarios habían*:

Figura 2. Asignación de caso nominativo (por defecto) a la FN



⁹ Hemos heredado herramientas de estudio gramatical que no concuerdan necesariamente con la naturaleza diversa de los elementos que encontramos en las lenguas naturales. Por ejemplo, Moro (2008) explica el origen del término *sujeto*: «... es la traducción hecha en el siglo V d.C. por el filósofo Boetio. (...) Literalmente el término significa “el que fue arrojado debajo”, de ahí “el que yace debajo”. Es la traducción directa del griego antiguo *hypokeimenon* al latín. ¿Por qué algo que “yace debajo” debe ser un “sujeto”? (...) A grandes rasgos, esto es porque, en el modelo ontológico que fue extensamente elaborado en el pensamiento aristotélico, la idea fue que bajo todas las propiedades han existido solo cosas puras en el mundo, entidades; así, un sujeto solo es lo que es “bajo” una propiedad (o conjunto de propiedades). La razón de tratar esta etimología es de recordarles a los lectores que no hay términos neutros apartados de teorías. Todos los términos son el resultado de una presuposición filosófica, y no dar cuenta de ello puede perjudicar la investigación misma» (p. 8).

¹⁰ Otras interpretaciones las proporcionan Fernández-Soriano (1999) y Rodríguez-Mondoñedo (2005). La autora propone que para construcciones impersonales del castellano con el verbo *haber* existen frases locativas que concuerdan con el verbo en cuanto a otros rasgos en un nivel más alto de la sintaxis. Para Rodríguez-Mondoñedo, las construcciones impersonales con *haber* tienen una *vP* que asigna rol acusativo a la FN. No seguiremos estas propuestas, ya que, al parecer, una explicación diacrónica es la única viable que da cuenta del comportamiento aislado de *haber* frente a otros verbos transitivos.

Según la Teoría de X barra (Chomsky, citado en Eguren y Fernández, 2004, p. 133), el núcleo verbal V, *haber*, asciende para unirse al núcleo T, *-abía-n*; este, a su vez, asigna caso nominativo por defecto a la FN, *unos bellos canarios*, que funciona como especificador del núcleo T. No obstante, como ya se anunció, de dicha derivación obtendríamos la oración semigramatical o anómala *??unos bellos canarios habían*, difiriendo de lo que solemos emitir: *habían unos bellos canarios*. De lo anterior, se desprende otra de las razones a las que se adhieren los gramáticos para suponer dicha FN como OD: la posición de los constituyentes, pues en castellano el sujeto es preverbal; y el OD, posverbal. La FN que aparece con *haber* es posverbal. Una vez más recurrimos a la explicación histórica. La configuración posicional de los constituyentes pudo haber perdurado, mas no la semanticidad del núcleo verbal.

4.4 ¿Cuándo y cómo empezó a emplearse el haber como existencial impersonal?

Son dos preguntas complicadas y aún no resueltas. El estudio del cuándo es aún materia para los historiadores y filólogos que reconstruyen formas desactualizadas. Existen estudios aislados sobre este fenómeno particular de la sintaxis española y sería de gran interés reunir dichas investigaciones donde se registre el uso en diversas épocas y en distintas comunidades de habla. Por ejemplo, Herrero (2008) da cuenta del uso minoritario del *haber* de posesión y cada vez más numeroso de existencia en el siglo xv según cuatro obras españolas: «las construcciones existenciales en latín utilizaban el verbo ESSE acompañado de un sustantivo en nominativo, pero en algunos textos latino tardíos comienzan a aparecer ejemplos de construcciones de carácter existencial con HABERE y un sustantivo en acusativo» (p. 341). El empleo de haber existencial creció ampliamente opacando los usos existenciales de *ser* y *estar*. Así, entre los siglos xv y xvii en varios textos, entre ellos «Arcipreste de Talavera o Corbacho», «Tragicomedia de Calixto y Melibea», «Cárcel de amor» y «Andanças e viajes», se aprecia el empleo avasallador de *haber* como existencial frente a los pocos usos de *ser* y *estar* para estos fines (Herrero, 2008)¹¹.

¹¹ Puede revisarse el trabajo de Fontanella de Weinberg (1992) para el caso del español de Argentina. La autora trabajó sobre corpus escritos producidos dentro de un rango de 500 años y afirma que *haber* como transitivo posesivo y como impersonal existencial coexisten durante los siglos xvi y xvii, mientras que el impersonal y el intransitivo existencial coexisten desde el siglo xviii al xx.

Con respecto al cómo, es decir, los factores del cambio lingüístico, específicamente, la pérdida del sujeto en construcciones transitivas de *haber* de posesión, ofrece un campo de estudio, quizás, mucho más amplio que el mencionado líneas arriba.

5. Conclusiones

Clasificar el verbo *haber* como impersonal y tratar de ser consecuentes con dicha norma es privilegiar cultismos anacrónicos que no responden a la naturaleza de nuestra lengua. Los resultados los apreciamos a diario «equivocándonos» frecuentemente al establecer concordancias entre dicha forma verbal y el sustantivo plural que le sigue. No hay razón para seguir llamando OD a la FN que acompaña al *haber*, pues, a todas luces, su valor existencial lo clasifica como verbo estativo tanto como «ser» y «estar», y no como un verbo impersonal «transitivo». Por lo tanto, *haber* es conjugado (y debería permitirse en el uso formal) según el número que exprese la FN presentada como «existente».

Referencias bibliográficas

- Campos, H. (1999). Transitividad e intransitividad. En *Gramática descriptiva de la lengua española. Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales* (pp. 1519-1574). Madrid: Espasa.
- D'Aquino, G. (2008). El cambio lingüístico de *haber* impersonal. *Núcleo*, 20(25), 103-123. <http://www.scielo.org.ve/pdf/nu/v20n25/arto6.pdf>
- Demello, G. (1991). Pluralización del verbo «haber» impersonal en el español hablado culto de once ciudades. *Thesaurus*, 46(3), 445-471. http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/46/TH_46_003_071_0.pdf
- Díaz, M. (2003). The Pluralization of *Haber* in Venezuelan Spanish: A Sociolinguistic Change in Real Time. *IULC Working Papers*, 3(1), 1-13. <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/iulcwp/article/view/25952/31632>
- Eguren, L. y Fernández, O. (2004). *Introducción a una sintaxis minimista*. Madrid: Gredos

- Fernández-Soriano, O. (1999). Two Types of Impersonal Sentences in Spanish: Locative and Dative Subjects. *Syntax*, 2(2), 101-140. Disponible en http://www.uam.es/personal_pdi/filoletras/fsoriano/Syntax.pdf
- Fontanella, M. (1992). Variación sincrónica y diacrónica de las construcciones con *haber* en el español americano. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, 33, 35-46. Disponible en <http://www.boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/viewFile/18908/20027>
- Garachana, M. (1999). Los procesos de gramaticalización. *Moenia*, 5, 155-172.
- Herrero, F. (2008). *Haber, ser y estar* como verbos de existencia en el siglo xv. En Olza Moreno, Manuel Casado Velarde y Ramón González Ruiz (eds.), *Actas del xxxvii Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)* (pp. 341-353). <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/21029/1/Haber%2C%20ser%20y%20estar.pdf>
- Hopper, P. y Closs, E. (2003). *Grammaticalization*. Inglaterra: Cambridge University.
- Lamiroy, B. (2004). La teoría de la gramaticalización y su aplicación a las lenguas románicas. *Estudios de Lingüística: El verbo*, anexo 2, 245-266.
- Luque, J. (1978). En torno al sintagma «haber impersonal + sustantivo» y sus orígenes latinos. *Revista Española de Lingüística*, año 8, fasc. 1, 125-147.
- Montes, M. (1994). La concordancia con *haber* impersonal. En *Anuario de Letras*, 32, 9-35 <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ral/article/view/37817>
- Moro, A. (2008). *The Boundaries of Babel. The Brain and the Enigma of Impossible Languages*. Londres: MIT Press.
- Real Academia de la Lengua Española (2013). *Diccionario de la lengua española. Vigésima segunda edición*. Recuperado el 13 de mayo de 2013, de <http://lema.rae.es/drae/?val=haber>
- Rodríguez-Mondoñedo, M. (2005). Case and Agreement in Spanish Existential Constructions (and beyond). Disponible en ling.auf.net/lingbuzz/000164/current.pdf



El préstamo léxico y su adaptación en el castellano de la sierra norte del Perú: Un fenómeno lingüístico y cultural

The Lexical Loan and Its Adaptation in the Spanish of the Northern Highlands of Peru: A Linguistic and Cultural Phenomenon

María del Carmen Cuba Manrique

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

<https://orcid.org/0000-0002-9939-1827>

mcubam@unmsm.edu.pe

Resumen

El tema trata sobre los préstamos del culle y el quechua al castellano no sólo como un fenómeno de orden lingüístico sino también como un elemento de penetración cultural que se manifiesta como señal de identidad de una comunidad idiomática en la sierra norte del Perú, donde sucesivamente y en orden cronológico han desarrollado sus culturas y lenguas las sociedades culle, inca e hispana.

Se desarrollan los puntos: contacto lingüístico, préstamo léxico, adaptación lingüística de préstamos léxicos del culle y quechua al castellano, y préstamo léxico como fenómeno cultural.

Palabras clave: Préstamos, lengua, cultura, culle, quechua, castellano.

Abstract

The topic deals with the loans from Culle and Quechua to Spanish, not only as a phenomenon of a linguistic nature but also as an element of cultural penetration that manifests itself as a sign of identity of an idiomatic community in the northern highlands of Peru, where successively and in chronological order, Culle, Inca and Hispanic societies have developed their cultures and languages.

The points are developed: linguistic contact, lexical loan, linguistic adaptation of lexical loans from Culle and Quechua to Spanish, and lexical loan as a cultural phenomenon.

Keywords: Loans, language, culture, culle, quechua, spanish.

Recibido: 08-08-2020

Aprobado: 25-08-2020

1. Introducción

En este artículo presentamos el tema de los préstamos no sólo como un fenómeno de orden lingüístico, de estructura de la lengua, que interviene en la lengua en cuanto instrumento de comunicación sino también como elementos de penetración cultural que se manifiestan como señal de identidad de una comunidad idiomática, donde los hablantes sienten esta identidad, debido a que comparten un mismo código lingüístico.

El tema desarrolla cuatro puntos esenciales: 1) el *contacto lingüístico* donde se indica lo que es un contacto externo e interno del léxico; 2) el *préstamo léxico en sí*, donde se alude a los factores que inciden en su penetración; 3) la *adaptación lingüística del préstamo léxico*, que detalla la adaptación a *nivel fónico* y a *nivel morfológico (y morfosintáctico)* de los préstamos del culle y quechua y 4) el *préstamo léxico como fenómeno cultural*, que explica el fenómeno de préstamos no solamente se trata de la lengua, como código, sino también de la lengua como un objeto de cultura. Acá también se incluye una *breve referencia histórica sobre las sociedades culle y quechua en la sierra norte* y, lo que es ilustrativo en este punto, son los ejemplos de las palabras distribuidas en *campos semánticos*, palabras que cubren los vacíos del castellano como código y como cultura.

2. Metodología

El presente estudio se basa en datos lingüísticos obtenidos *in situ*, en las provincias de Pallasca (Áncash), Santiago de Chuco, Huamachuco y Otuzco (La Libertad) y Cajabamba (Cajamarca), a través de diversas estadías en Pallasca y de varias visitas a los otros lugares citados.

Comenzamos el estudio en Pallasca; después, en las visitas hechas a los demás lugares encontramos muchas palabras idénticas y otras muy parecidas. Para tener algo más organizado elaboramos un vocabulario con el título: «Vocabulario de Huandoval», que en realidad es la representación del vocabulario de toda la provincia y no solo del distrito de Huandoval. Este vocabulario, en visitas específicas, lo comparamos más detenidamente y encontramos muchas coincidencias, de las que estamos tomando en el presente estudio.

En este artículo consideramos, por un lado, las palabras en su manifestación expresiva. Es decir, nos interesa mostrar los cambios y adaptaciones de los sonidos del culle y el quechua por el castellano como lengua receptora. Por otro lado, tratamos de mostrar cómo se generan nuevas palabras ajustándose al patrón

estructural morfológico del castellano. Como trasfondo de estas dos formas de presentación del vocabulario, señalamos a través de los préstamos, la penetración cultural de las sociedades culle y quechua en el mundo hispano.

3. Análisis y resultados

3.1 El contacto lingüístico

Los *préstamos léxicos* siempre se producen dentro del *contacto lingüístico*. Y este último fenómeno se da necesariamente a raíz del contacto entre culturas, es decir, «no hay penetración lingüística sin penetración cultural» (Castillo, 2002, p. 469). El hombre, por ser social, trata de comunicarse con el otro, y, a la larga se generan interrelaciones entre los pueblos. Siendo el lenguaje un objeto esencial de la cultura, todo intercambio en el ámbito de la cultura implica un intercambio lingüístico. No solo en el Perú, una gran cantidad de comunidades en el resto del mundo son multilingües (cf. López Morales, 1989, p. 142). Esto se debe a que las sociedades, por diferentes motivaciones o necesidades se desplazan y se ponen en contacto con otras sociedades.

En el contacto de lenguas intervienen dos factores: *externos* (psicológicos y sociales) e *internos* (estructurales, lingüísticos).

Entre los *factores externos* se considera la actitud de los hablantes ante los préstamos, ya sea de rechazo o de aceptación (cf. Sala 1988).

En las zonas urbanas de nuestra área de estudio es notoria la actitud de rechazo de parte de los lugareños hacia los préstamos de las lenguas nativas. Para muchos de ellos es más prestigioso usar nombres u otros vocablos en castellano que en quechua o culle. Por ejemplo, los nombres nativos de pueblos que han sido remplazados por nombres de santos, son de absoluta complacencia de la mayoría de pobladores.

En general, entre los factores externos se deben contar también los factores históricos, pues estos dan cuenta de los cambios: relaciones de poder y de imposición de estructuras políticas, cuestiones de prestigio y nuevas pautas culturales que han favorecido unos procesos y no otros (Corbella, 1995).

Los factores *internos* que facilitan o dificultan el contacto lingüístico tienen que ver con la estructura de la lengua. Los códigos lingüísticos en contacto no se interrelacionan en un mismo nivel; por lo general, uno de ellos asume una

posición dominante. Dicho dominio se basa en la mayor capacidad de una de las lenguas para ser empleada como instrumento de comunicación, incluso se puede decir, por la importancia que tienen en esta supremacía los factores políticos, económicos y culturales.

La permeabilidad del vocabulario tiene que ver con la forma que tiene el hombre de interpretar el mundo externo, es decir, el estar muy cerca de su cultura. Por ello es que «la identidad cultural de un pueblo se confunde en gran parte con su acervo léxico, que es el depósito de la memoria colectiva» (Sáez, 1994, p. 489).

El léxico abundante que se tenía en culle y quechua el siglo pasado en la sierra norte, está siendo sustituido a ritmo acelerado, en las zonas urbanas, no así en las áreas rurales. En general, la toponimia, se mantiene proporcionalmente en gran medida en ambas áreas y esta es la que refuerza la identidad de las personas en esta zona de estudio.

En el léxico, si las redes de relaciones establecidas al interior de determinados campos semánticos son poco densas, el sistema tiende a recibir voces que cubran las áreas de significado no representadas por expresiones de la lengua que se impone.

El contacto lingüístico, aparte del enriquecimiento de la lengua, genera modificaciones tanto en la distribución del vocabulario de la lengua receptora, como en el inventario léxico de esta.

En forma específica, en lo que concierne al léxico, el *contacto directo* de las lenguas influye en los aspectos fonético-fonológico, morfológico y en la formación de palabras compuestas.

Las modificaciones del inventario léxico, pueden darse en los planos del contenido y de la expresión, sólo en el plano del contenido o únicamente en el de la expresión (Sala, 1988, pp. 145-179). Ejemplos:

1. Guida. ([gída] < /kída/) n. Manantial
2. Shushal. ([šušál] < /šušál/) n. 1. Rocío (de las mañanas). 2. Gotas de sudor.
3. Chúrgape. (/čúrgape/ < /čurgáp/) n. Grillo.
4. Mun. (/mún] < /múñ/) n. Luna.
5. Laca. (/láka/ < /láka/) n. Venado, pero sin el valor sagrado que tenía originalmente.

En 1, «guida», el cambio de la forma o expresión se advierte en la sonorización de la consonante inicial: /k/ se convierte en /g/; y el cambio del contenido está en que esta palabra, originalmente significaba ‘mar’ y ahora, ‘manantial’.

En 2, su forma ha variado en el cambio de la consonante final: la lateral palatal λ se ha despalatalizado, es decir, / λ / se ha convertido en /l/. En cuanto al contenido, se mantiene el significado 'rocío (de la mañana)', pero, a su vez, mediante el recurso metafórico, se ha derivado otro significado. «gotas de sudor», por ser las gotas de rocío parecidas a las del sudor.

En 3, 4 y 5 solo ha variado la forma; en 3, la palabra actual ha adquirido la vocal *e* al final de la palabra terminada en la consonante *p*, debido a la estructura silábica del castellano; en 4, la consonante / \tilde{n} / se ha despalatalizado y se ha convertido en /n/ y en 5, el cambio fonético-fonológico es igual que en 2, pero a nivel inicial de palabra. Además, las consonantes finales en palabras originales de 2, 3 y 4 no corresponden a la estructura fonotáctica del castellano; por lo que dichas consonantes requieren de un apoyo vocálico (como en 3) o de una adaptación a la estructura silábica castellana (como en 2,4 y 5).

3.2 El préstamo léxico: factores que inciden en su penetración

De los componentes léxico, fonológico, morfológico y sintáctico; el componente léxico de una lengua es el menos estructurado, por ello es más proclive a la penetrabilidad de algunos campos semánticos de otras lenguas que entra en contacto.

García Yebra y Moreno de Alba (citados por Castillo 2002), advierten que el préstamo intenta llenar un vacío en la lengua receptora, el que suele estar relacionado con una técnica nueva o con un concepto desconocido por los hablantes de dicha lengua, en este caso, por los hispanohablantes ante un mundo andino. Sala (1988, p. 141) puntualiza al respecto que, para que se produzcan interferencias en el ámbito del vocabulario, es requisito indispensable la constatación por parte del hablante de que, al comparar dos códigos en contacto, algunas palabras de una lengua no tienen correspondencias adecuadas en la otra. Esto hace que el hablante hispano intente suplir la omisión léxica del castellano, con palabras de las lenguas nativas halladas en la comunidad de hablantes, o también intente suplir sentidos distintos a ciertas palabras hispanas ya existentes.

Otra posibilidad de renovación es la que ofrece la lexicogénesis (Moreno de Alba citado por Castillo 2002), es decir, la creación de vocablos nuevos por derivación, composición o parasíntesis. Los ejemplos aparecen en la letra b de los ejemplos que aparecen en la sección de préstamos culle y quechua y la adaptación morfológica del castellano (bajo 3.3.3: Adaptación léxica a nivel morfológico). En el campo de la tecnología, casi por regla aparecerá la lengua dominante, el castellano.

3.2.1 Vocablos que ofrecen resistencia de parte de las lenguas nativas

El hombre halla mayor cercanía a su cultura en el léxico. Hay muchos términos que remiten a la ecología, a los recursos del medio en que viven, a sus producciones, sobre todo a sus prácticas especiales que los pone en relación entre congéneres y algo que es bastante fuerte son los elementos simbólico-religiosos.

En la sierra norte del Perú, las palabras prestadas por las lenguas donantes nativas que se resisten a la sustitución de palabras castellanas enriquecen el léxico, a través de un proceso de extensión territorial del idioma castellano. Esto se da cuando, debido a la necesidad de expresar realidades desconocidas por lo que la lengua receptora recurre a los idiomas con los cuales ha tenido contacto directo. Por ejemplo, la palabra culle «caisha», o la quechua «minga», palabras que se relacionan con la salud y con una forma de trabajo, respectivamente (y que. serán tratadas más adelante).

3.2.2 Vocablos prestados que coexisten o coexistieron al menos en un comienzo, con los términos de la lengua receptora

Cuando hay contacto de lenguas, sobre todo en la primera etapa los términos aparecen como dobles. En el caso de, los préstamos pueden funcionar como variantes sinonímicas de las palabras de la lengua receptora (el castellano), ya sea al interior de la lengua común, solo en algunas terminologías, o únicamente a nivel del habla de ciertas personas.

El vocablo castellano *renacuajo* es usado paralelamente a la palabra culle: *congulo* y también a la palabra quechua: *ulto*. Es de advertir, que la primera forma es más usada por hablantes de las áreas urbanas y las dos formas siguientes son usadas alternadamente en las áreas rurales.

En relación a los extranjerismos, Sala (1988, p. 145) subraya el hecho de que «rara vez el término extranjero es realmente sinónimo del autóctono [de la lengua receptora], por lo que su presencia en la lengua receptora no es inútil, sino que, por el contrario, tiene plena razón de ser desde una perspectiva conceptual», de allí que surja la oposición término antiguo - término nuevo (siendo el antiguo, el término castellano y el nuevo el término nativo), donde el nuevo término está marcado respecto al antiguo, sobre lo que Lázaro Carreter (citado por Castillo, 2002, p. 480) asegura que estos «añaden algún rasgo denotativo o connotativo que no posee el español más próximo»

Parafraseando a Sala, en nuestro estudio, diremos que son las palabras nativas: quechua o culle, los términos nuevos o marcados, respecto al castellano, lengua receptora. Se puede asegurar que los términos de las lenguas nativas que prestan sus términos al castellano aparentemente son sinónimos del castellano; sin embargo, añaden algún rasgo nuevo que no posee el español. Por ejemplo, el vocablo quechua «huato» [watu] ‘tira, cinta (algo para atar una prenda a la cintura o para amarrar o coser una bolsa o costal)’. No siempre una *tira* o *cinta* es equivalente a un *huato*. Un *huato* es una pieza larga, elaborada a manera de pequeño cable, ya sea de lana, algodón o fibra de cabuya o penca; una tira, en cambio es una pieza larga, estrecha y flexible, generalmente de tela. Otro vocablo culle es «shumbull~ shumbullao» ‘desganado, enfermo’. La acepción ‘desganado’ es la que más se acerca al castellano, pero no es exactamente ‘enfermo’. Y es que hay la acepción especial es ‘como enfermo o enfermizo’.

Sobre la adopción de préstamos léxicos hay que ver que esta obedece a *causas*, tanto *externas* como *internas*. Entre las primeras, están aquellas que se refieren a realidades y conceptos nuevos, lo que se hace, en un principio, asignando nuevos sentidos a palabras propias, los que luego se eliminan a favor del préstamo. Por ejemplo, existe el duplete del préstamo culle: «cumall» /«cumallos(a)» ‘(algún ser o ente) de mal agüero’. Pero cada vez, va teniendo mayor frecuencia de uso la forma adaptada, es decir la segunda forma.

Las causas *internas* son varias. De estas, señalaremos solo las principales:

3.2.2.1 Correspondencia uno es a dos.

Cuando el hablante bilingüe o trilingüe encuentra que la correspondencia entre los vocablos de una y otra lengua no es unívoca con respecto a la lengua receptora, intenta eliminar la diferenciación semántica insuficiente en el nuevo uso, adaptando así los préstamos lingüísticos. Ejemplo: «maltón» para referirse a animales jóvenes, frente a «mallua», término quechua que además de referirse a animales jóvenes, también se refiere a las plantas que están empezando a madurar.

En el caso inverso, la palabra culle «poña» se usa para referirse a paja o residuo de cereales después de la cosecha y ya no a un ‘tallo hueco’ de un cereal, utilizado a veces para silbar y atraer el viento’ que es otro de los significados.

3.2.2.2 *Tendencia de los términos afectivos de la lengua receptora a perder su fuerza expresiva.*

Esta observación la hace Weinreich (cf. Castillo, 2002, p. 481). Efectivamente, en nuestra zona de estudio, se advierte que el campo onomasiológico es de baja presión por parte del castellano, el cual requiere de sinónimos de mayor expresividad, los que toman de las lenguas nativas; es decir, del quechua y del culle sobre todo. Esto es muy productivo en los hipocorísticos, por ejemplo:

1. Shusha (< Susana)
2. Fonsho (< Alfonso)
3. Madash (< Magdalena)
4. Lonish (< Leonardo)
5. Edicha (< Edith)
6. Paulacha (< Paula)
7. Juancho (< Juan)

donde los cuatro primeros hipocorísticos tienen influencia culle: 1 y 2 a nivel fonético (expresado en el sonido /š/ <sh>); 3 y 4, a nivel morfológico (manifestado en el sufijo

/- š/ <-sh>). Los tres últimos ejemplos indican influencia del quechua, plasmado en el sufijo /-ča/ <-cha>, aunque en 7, el sufijo ha sido reanalizado como el género masculino castellano: /-čo/ <-cho> y no /-ča/ <-cha> que corresponde al diminutivo quechua, porque *Juan* es un nombre masculino.

3.2.2.3 *Baja frecuencia en el uso de las palabras.*

Los vocablos bajo este alcance están en una débil posición en la estructura de la lengua, por lo que son fácilmente reemplazables por un préstamo.

En castellano, palabras poco frecuentes, han permitido ser reemplazadas por préstamos.

En nuestra zona de estudio la palabra «hipócrita» era antes de los '90 poco frecuente, en cambio, el término quechua «guasharimo(a)», pasó a casi sustituirlo, solo algunos usaban el término castellano, hasta que con la construcción de nuevas carreteras y redes viales, el uso de la televisión se generalizó el segundo término.

Actualmente, además de las vías de comunicación, con el avance de la tecnología, está volviendo a usarse con mayor frecuencia el término castellano, sobre

todo en las áreas urbanas, quedando el uso del segundo término ubicado más en las áreas rurales o también en su uso más íntimo, en la ciudad.

3.3 Adaptaciones lingüísticas de los préstamos castellanos en culle

3.3.1 Consideraciones generales

Los préstamos léxicos pueden o no adaptarse al sistema morfológico, fónico y ortográfico de la lengua receptora. En algunos casos, no se requiere adaptación porque la palabra extranjera reúne todas las condiciones para ser recibida como propia por la lengua receptora. Esto es lo que ocurre, por ejemplo, con la voz bantú «tumba» ‘tambor grande de origen africano’; la voz latina «toga» traje de ceremonia con la que se visten magistrados, letrados y graduandos; lo mismo sucede con las voces nativas que se adecúan al molde castellano en todos los aspectos antes señalados: «añás» voz quechua o «champa» de origen aimara, a través del quechua.

Otras veces, en cambio, el préstamo se percibe como «extranjero» ya que su forma difiere de la del resto del vocabulario de la lengua receptora. En estos casos, las palabras no se someten a las reglas de la estructura de la lengua receptora, sino a las de la(s) lengua(s) de origen. Según Sala (1988), a través de este tipo de préstamos no adaptados ingresan a la lengua nuevos fonemas o morfemas y variantes. Esta es labor de los propios hablantes, fundamentalmente en lo referente a rasgos fonéticos y fonológicos. Por ejemplo: «callpa» [káλ.pa], voz quechua o «paragoll» [paragól], voz culle, donde el sonido /λ/ va respectivamente en final silábico y final absoluto de palabra, patrones de posición silábica que no pertenecen al castellano sino al quechua y al culle. O también «shicra» [šíkra] o «shama» [šáma], voces quechuas; o «caisha» [kájša], «shamato» [šamáto], «shushall» [šušál], voces culle, con el sonido /š/, que, en este caso, han ingresado a este dialecto del castellano como un sonido más dentro del conjunto de fonemas. Ahora /š/ es un sonido más que se ha incorporado al sistema fonológico del castellano. Lo mismo, la ubicación de /λ/, en posición final de sílaba o final absoluta de palabra es una regla fonológica nueva en este dialecto castellano.

3.3.2 Adaptación léxica a nivel fónico

Cuando dos o más lenguas entran en contacto, los códigos de las lenguas no poseen idénticos fonemas o alófonos, por lo que aquellos que solo existen en alguna de la(s) lengua(s) donante(s), se adaptan al sistema fonético-fonológico de la lengua receptora, o también, como acabamos de ver anteriormente, algunos fonemas o patrones silábicos de las lenguas donantes ingresan al sistema de la lengua receptora y son percibidos como elementos «extranjeros» por la comunidad. En tales casos, se producen modificaciones tanto en el inventario como en la distribución fonológica de la lengua receptora, logrando esta última enriquecerse.

A continuación, presentamos un conjunto de ejemplos de palabras culle y quechua prestadas al castellano con sus adaptaciones fonético-fonológicas. Los podemos ver en 6-13, con los préstamos culle y en 14-18 con los préstamos quechuas.

Tabla 1. Lista de préstamos del culle y del quechua al castellano

Préstamos culle y quechua	Leng. Nativa	Adaptaciones al castellano	Glosa
6. churgap [čur.gáp]	cu.	churgape [čur.gá.pe] / [čúr.ga.pe]	m. Grillo.
7. shallap [šá.łap]	cu.	shallape [šá.ła.pe]	m. Maíz suave, de color plomo y de sabor agradable.
8. chacat [ča.kát]	cu.	chacate [ča.ká.te]	m. Cuero o jebe con ojal pequeño por donde debe pasar la correa del llanque (y así corregir el ojal principal desbocado).
9. pishuc [pí.šuk]	cu.	píshuque [pí.šu.ke]	f. Leña u hojas caídas de un árbol. Leña, muy delgada, parecida a la paja.
10. padžam [pá.žam]	cu.	pádžame [pá.ža.me]	f. Oca asoleada cuando queda al descubierto en la chacra.
11. shushall [šu.šál]	cu.	shushal [šu.šál]	m. Rocío del amanecer.
12. michuacañ [mi.čwa.káŋ]	cu.	michuacán [mi.čwa.káŋ]	f. Planta medicinal. Tiene propiedades laxantes y sirve de purgante.

Préstamos culle y quechua	Leng. Nativa	Adaptaciones al castellano	Glosa
13. mugandža [mu.gán.ʒa]	cu.	mugancha [mu.gán.ča]	m. Palo encendido sin llama que una persona mueve en la oscuridad para producir resplandor o luz débil y así poder buscar algo perdido, o caminar sin tropezarse en la oscuridad.
14. kunka [kún.ka]	q.	kunga [kún.ga]	f. Marca en bajo relieve hecha sobre algún objeto.
15. chuchuqa [ču. čú.qa]	q.	chochoka [čo. čó.ka]	f. Maíz maduro, aún no seco, cocido y puesto a secar.
16. pallqa [pál.qa]	q.	pallka [pál.ka]	adj. Dícese de un objeto bifurcado.
17. chupi [ču.pi]	q.	chupe [ču.pe]	f. Sopa de papas con paico, queso (leche) y huevo.
18. shinti [šin.ti]	q.	shinde [šin.de]	m. Habas tostadas y cocidas, o habas verdes con cáscara cocidas.

En 6-10, a las palabras culle terminadas en las consonantes /p, t, k, m /, los castellano hablantes le añaden la vocal /e/ para acomodarlas a su patrón silábico. En castellano las palabras no terminan en estas consonantes; por lo tanto, de estar dichas consonantes en la posición de coda, pasan a la de ataque. En 6 y 7 (palabras culle), /p/ está en coda silábica (final de sílaba: *gáp* y *lap* respectivamente) y al pasar al castellano, con la adición de la vocal /e/, /p/ se ubica en ataque silábico (inicio de sílaba: *pe* en ambos casos), produciéndose así una sílaba más. Sucede lo mismo en 8, con /t/; en 9, con /k/ y; en 10, con /m/; estas palabras adquieren una sílaba más en la adaptación castellana. En 11 y 12, las consonantes sonantes palatales finales del culle: /ɲ/ y /ɲ/, al pasar al castellano se despalatalizan y se convierten respectivamente en /l/ y /n/, con formas nuevas: [šu.šál] <shushal> y [mi.čwa.kán] <michuacán>, ya que las palabras en castellano nunca terminan en consonantes palatales. En 13, el sonido africado sibilante sonoro /ʒ/ de la palabra culle [mu.gán.ʒa] <mugandža> es adaptado a su homólogo sordo /č/: [mu.gán.ča] <mugancha>, ya que en castellano no existe el correspondiente sonido sonoro.

En 14-18 hay otros procesos. Las palabras quechuas con los sonidos /k, t/ en interior de palabra, en 14 y 18, se sonorizan al pasar al castellano en /g, d/ respectivamente. Así [kún.ka] <kunka>, [šin.ti] <shinti> se modifican en [kún.ga]

<kunga>, [šin.de] <shinde>, correspondientemente. En 15, la vocal posterior alta /u/ de [ču. čú.qa] <chuchuqa> se baja a /o/ en castellano: [čo.čo.ka] <chochoca>. En 15 (es como el ejemplo ya descrito) y en 16, la consonante posvelar, baja /q/, en [pál.qa] <pallqa>, se velariza /k/, al pasar al castellano: [pál.ka] <palca>, pues en el sistema no existe esta consonante. En 17 y 18, la vocal alta anterior cerrada del quechua, se adapta a /e/, en posición final.

3.3.3 Adaptación léxica a nivel morfológico

En lo que respecta a los morfemas derivativos o lexicogenésicos, los afijos (prefijos, infijos o sufijos) pueden ingresar a una lengua como parte constitutiva de un préstamo léxico derivado. El mecanismo que opera consiste en que, cuando dos palabras se toman en préstamo, y una de ellas es primitiva y la otra derivada, es posible distinguir en la lengua receptora cuál es el morfema de base y cuál es el afijo. Este último puede usarse luego para crear nuevos derivados a partir de palabras de la lengua receptora. Por ejemplo, el morfema derivativo apreciativo de la lengua culle es el infijo (a veces sufijo) [-aš-] «-ash-», como en [serášo] «cerrasho» ‘cerrito’ o [papáša] «papasha» ‘papita, papa chiquita’, morfema bastante productivo en la zona de estudio, o también el equivalente en quechua [-ča] «-cha», sobre todo en campo afectivo de los hipocorísticos, especialmente en los femeninos, como en [xwanáča] «Juanacha» ‘Juanita’, [edíča] «Edicha» ‘Edithcita’. Otro sufijo gramatical de la lengua culle que ha pasado a formar parte de las palabras castellanas es el sufijo [-enke] «-enque», que indica dirección, orientación: ‘hacia’. Por ejemplo, «arribenque» ‘hacia arriba’, «abajenque» ‘hacia abajo’.

Como las lenguas no tienen el mismo inventario de morfemas gramaticales, los préstamos léxicos se adaptan al sistema morfológico de la lengua receptora adquiriendo, morfemas derivativos y también mediante la introducción del morfema de género *-o / -a* y número plural *-es*.

Veamos en 19-31 ejemplos de préstamos culle y quechua y la adaptación morfológica del castellano.

19. a. chugay. (culle) f. Vara envuelta con un hilo de colores. Se utiliza para separar los hilos cuando se teje en el telar artesanal.
- b. chugayar. (Del cu. *chugay*) tr. Jalar el *chugay* para separar los hilos cuando se teje en el telar artesanal.

-
20. a. catipar. (Del q. *qatipay*) Tr. Adivinar (la suerte) mascando un poco de coca y mirando, al mismo tiempo, cómo caen las hojas de otro poco de coca.
21. a. llushpi. (quechua) adj. Cualidad de pulido, liso o brillante
b. llushpir. (Del q. *llushpiy*) tr. Lustrar, pulir una superficie; lamer una olla, por ejemplo.
22. a. cuyam. (culle) m. Ojónal o tierra húmeda, pantano. Lugar pantanoso cubierto con pastos naturales.
b. cuyamarse. (Del cu. *cuyam*) intr. Quedarse atrapado en el pantano.
23. a. caisha. (culle) adj. aplícate al animal pequeño, gritón o niño pequeño, llorón, engreído y enfermizo; o que revela un malestar permanente, sin causas determinadas.
b. caishingo(a). (Del cu. *caisha*) adj. Flaco, débil, malformado.
24. a. shangall. (culle) f. Losita de piedra para tapar las ollas o para usar como prensa cuando se elaboran los quesos.
b. shangallona. (Del cu. *shangall*) adj. Refiérese a una piedra aplanada.
25. a. shumbull. (culle) adj. Desganado, encogido, enfermo.
b. shumbullado. (Del cu. *shumbull*) adj. Desganado, encogido, enfermo.
26. shillpirejo. (Del q. *shillpi* 'fleco, orla, tela u otro objeto partido en varias tiras') adj. Se refiere a alguna prenda de vestir muy rotosa.
27. a. jaque. (culle) adj. Mejor de (de alguna enfermedad).
b. jaquecito(a). (Del cu. *jaque*) adj. Un poquito mejor, mejorcito (de alguna enfermedad).
28. laplacho. (Del q. *llaplla* 'cosa delgada como hostia') adj. Alas caídas del sombrero, debido a la poca consistencia.

29. a. cumall (culle) adj. De mal agüero.
b. cumaloso(a). (Del cu. *cumall*) adj. Algo que tiende a ser de mal agüero.
30. a. champa. (quechua) f. Trozo de tierra con yerba adherida.
b. champoso(a). (Del q. *champa*) adj. Lugar con mucha champa. 2. Persona con el cabello enredado.
31. a. pusha. (culle) m. Lugar pantanoso con aguas de color rojizo.
b. pushal. (Del cu. *pusha*) m. Conjunto de manantiales de *pusha*.

Las palabras culle y quechua, del 19a al 22a se adaptan al castellano recibiendo el morfema gramatical verbal *-ar*, *-ir*. Así tenemos los préstamos del culle adaptados: 19b *chugayar* y 22b *cuyamarse*, (en este último aparece incluso el reflexivo *-se*), y los préstamos quechuas adaptados: 20b *catipar* y 16b *llushpir*. Del 23a al 30a los términos se adaptan al castellano recibiendo en la serie b diferentes morfemas de la categoría adjetival, tales como *-ing(o)*, *-on(a)*, *-ad(o)*, *-rej(o)*, *-(c)it(o)*, *-ach(o)* y *-os(o)*, respectivamente. Así tenemos, por un lado, los préstamos culle adaptados: 23b *caishingo(a)*, 24b *shangallona*, 25b *shumbulla(d)o*, 17b *jaquecito* y 29b *cumallos(o)*, por otro lado, los préstamos quechuas adaptados: 26b *shillpirejo*, 28b *laplacho* y 30b *champoso*.

Finalmente, el sustantivo culle *pusha* en 31a, se convierte en un sustantivo colectivo *pushal*, en 31b, al recibir del castellano el morfema derivativo *-al*.

3.4 El préstamo léxico como fenómeno cultural

Hasta ahora hemos enfocado el problema de los préstamos léxicos desde una perspectiva básicamente lingüística. Sin embargo, es necesario complementar este único enfoque para responder a nuestro objeto de estudio.

Los préstamos no constituyen solo un problema lingüístico de orden estructural, que interviene en la lengua en cuanto instrumento de comunicación; estos también son exponentes de penetración cultural y que se manifiestan como señal de identidad de una comunidad idiomática. Sobre esto, Coseriu (1977, p. 25) sostiene que «el hecho de que un grupo de individuos se sienta perteneciente a una misma comunidad en la medida en que comparte un mismo código lingüístico, permite afirmar que dicha comunidad surge y se delimita a partir de la lengua».

Debido a que el lenguaje no constituye solo un código con forma y significado, sino que es también un objeto cultural, consideramos de suma importancia abordar en nuestro estudio el aspecto cultural a través de la incorporación y adaptación de los préstamos léxicos.

La actitud de los hablantes de una lengua frente al préstamo se basa esencialmente en factores culturales, extralingüísticos, y esta puede ser muy abierta al uso de vocablos «extranjeros» o muy cerrados, tendiendo al «purismo», dándose siempre matices y grados diversos entre ambos extremos.

En nuestra zona de estudio hay una gran apertura para los vocablos nativos. Y esto se debe, nos parece, en primer lugar, a la resistencia lingüística y cultural de los nativos, sobre todo, de los culles, al cambio de una cultura y lengua dominantes. En segundo lugar, porque el castellano tiene muchos vacíos a nivel de código, para dar cuenta de referentes culturales diversos

Esto se aclara mejor, a través de la siguiente explicación:

[...] siendo el lenguaje un objeto cultural, constituye una manifestación social. Reconocer y aceptar la existencia de cambios en el sistema de la lengua implica reconocer y aceptar cambios en la comunidad de hablantes. Ahora, si las modificaciones en la estructura lingüística se han producido por influencia de una lengua extranjera, aceptarlas sin más significa aceptar la dominación cultural de un pueblo sobre otro y, en el caso de la comunidad hispánica actual. (Castillo, 2002, p. 488)

No obstante, como lo hemos mencionado al inicio, las lenguas y culturas en contacto se enriquecen ante la posibilidad de que se produzca una modificación en la distribución o en el inventario del sistema fonológico y morfológico de la lengua receptora.

Pero también es necesario conocer algo sobre las lenguas y culturas en contacto para entender mejor la orientación de los préstamos.

3.4.1 Breve referencia histórica sobre las sociedades culle, quechua e hispana en la sierra norte

La *sociedad culle* fue una sociedad muy organizada, de hondas raíces, fortalecida por la religión, cuyo culto principal ha sido el agua, representada por Catequil (o Catequilla) o Rayo, deidad celestial generadora de lluvia y agua. Según las informaciones de Paul Rivet (1949) y Alfredo Torero (1989), una de las muchas sociedades

de lengua y cultura diversas fue la sociedad culle con lengua del mismo nombre, hablada desde el siglo V a. C. hasta 1951, aproximadamente, en los Departamentos de Áncash, La Libertad y Cajamarca, conocidos antiguamente como los Señoríos de Conchucos, Huamachuco y Cuismanco-Chuquimancu o Caxamarca, respectivamente. Esta sociedad ha sido estoica y bastante difícil de someterse ante el gobierno incaico que llegó a su territorio en 1493 durante la expansión de su imperio hasta Quito, (Ecuador).

Sobre la *lengua culle*, las investigaciones hasta el siglo xx, consideraban que la zona nuclear del culle se encontraba entre el norte de Ancash (Provincia de Pallasca) y sur de Cajamarca (Provincia de Cajabamba); incluyendo La Libertad (Provincias de Santiago de Chuco, Sánchez Carrión, Otuzco, Julcán, incluso Gran Chimú). Actualmente, con el avance de los estudios en este campo, se ha determinado que el área es más amplia, por el norte, hasta Contumazá (Cajamarca) y, por el sur quizá haya abarcado toda la región Ancash.

En la época contemporánea, Adelaar (1990 [1988]), con su investigación: «En pos de la lengua culle», Torero (1989) con su trabajo «Áreas toponímicas e idiomas de la sierra norte peruana...», Andrade (2012), con su tesis doctoral: *El español andino norperuano: contacto lingüístico, dialectología e historia*, y otros trabajos importantes previos como el de «Contactos y fronteras de las lenguas en la Cajamarca prehispánica» (2010); Cuba (1999), con su *Vocabulario de Huandoval* y algunos otros trabajos más recientes, como el de «Catequilla y otros adoratorios de Cabana (Ancash-Perú): supervivencia de la cultura y lengua culle» (2014); así como Flores (2000) en su «Recopilación léxica preliminar de la lengua culle» o también Alvarez, en su *Historia de Cabana* (2010) son los investigadores que han encontrado y siguen encontrando más vocabulario y otros elementos y rasgos lingüístico en torno al culle.

La *sociedad inca*, que desarrolló una civilización en el valle del Cusco, se convirtió en una de las sociedades más poderosas de la región y conformó un gran imperio que fue controlado –a lo largo de su historia– por trece gobernantes. Con el noveno inca, Pachacútec, el imperio se fortaleció aún más y consolidó su expansión hacia otras regiones. A su muerte, en 1471, le sucedieron su hijo Túpac Yupanqui y su nieto Huayna Cápac. Túpac Yupanqui continuó la expansión del imperio por la costa y la sierra norte del Perú, dominando a culles, chachapoyas, chimús, así como a otros pueblos, hasta alcanzar el actual territorio del Ecuador, mientras que Huayna Cápac completó la conquista de la Meseta del Collao.

Esta sociedad empezó a someter a varias etnias, entre ellas la etnia culle obligando a utilizar el quechua para homogenizar y engrandecer el imperio. Lastimosamente, los españoles arribaron al Perú en 1532 y sometieron a los incas utilizando inicialmente su lengua, el quechua, como lengua franca en nuestra zona de estudio.

El *quechua*, de esta zona es una lengua que se caracteriza por poseer fonológicamente consonantes oclusivas sonoras. Morfológicamente, el quechua de Áncash ostenta el sufijo locativo *-chaw-cho*: de procedencia culle, que remplacea al sufijo *-pi* en los otros quechuas. En el nivel lexical, esta lengua ha adoptado varias palabras culles, tal como plantea Víctor Paredes Estela en su tesis doctoral sustentada en 2020 (inérita). Otros trabajos importantes referidos al área de estudio son los de Escribens y Proulx *Gramática del quechua de Huaylas* (1970), uno de los primeros estudios desarrollados sobre el quechua de la Sierra Norte. Los investigadores Parker y Chávez (1976) han elaborado un *Diccionario quechua Ancash-Huaylas* y una *Gramática quechua Ancash-Huaylas*. Quesada (1976a) también han elaborado un *Diccionario quechua Cajamarca-Cañaris* y una *Gramática quechua Cajamarca-Cañaris*. En una época más reciente Carranza y Lustig (2003) publicaron el *Diccionario quechua ancashino-español*.

En 1532, el conquistador español Francisco Pizarro, con el título oficial de Gobernador, Capitán General, Adelantado y Alguacil Mayor del Perú que le otorgara la Corona de Castilla, llegó a Tumbes con hombres a caballo dotados de armas de fuego, y apoyado por distintos grupos de indígenas. Ya en el Perú logró controlar el imperio al tomar prisionero a Atahualpa, quien fue ejecutado un año después (1533), acusado de haber asesinado a su hermano Huáscar y haber ocultado su tesoro a la corona española.

Históricamente, sobre la conquista española en el Perú, aparte de acciones militares, «las ocupaciones más importantes [...] fueron administrativas y económicas» (Cook 1976-1977, p. 36). Asimismo, los conquistadores establecieron instituciones de gobierno con fuerte apoyo de la Iglesia. Por ello, las inspecciones y «visitas» de obispos y arzobispos son las mejores fuentes que nos informan sobre el control que desde España tenía el rey sobre la población indígena.

Sobre el tratamiento del *idioma*, son los cronistas quienes nos hacen ver que, para evangelizar, los sacerdotes debían usar (como lengua franca) las lenguas generales quechua, aimara o puquina, según el lugar a donde fueran enviados (ver Cieza de León 1984 [1533] y también Arriaga 1920 [1621]). Este es el modo en que se establece el castellano, a través de la evangelización del cristianismo,

respaldado por un sistema de gobierno conquistador, interesado en la explotación de nuestras riquezas naturales. Los sacerdotes, a través de la evangelización han sido los que más han incidido en el *uso del castellano*, por parte de los nativos. Pero el quechua, como lengua franca, prevaleció por varios años durante la colonia, hecho que permitió que esta lengua se imponga ante las demás lenguas nativas. Sin embargo, el léxico culle, simboliza una cultura de enorme poder, al haber resistido y aún sobrevivir ante los embates de dos culturas dominantes; una nativa y otra foránea.

3.4.2 El culle y el quechua en contacto con el castellano

Dado que la sociedad culle ha sido una sociedad fuerte, que siempre ofreció resistencia ante sociedades conquistadoras; primero ante la sociedad inca, después, ante la hispana; su lengua, en la parte del léxico, estrechamente ligado a la cultura, ha atravesado el quechua, llegando con pleno vigor hasta el castellano en un porcentaje significativo, conformando un dialecto muy particular dentro de los dialectos del área andina. El castellano ha adoptado muchos términos, es decir, los términos culle han pasado a esta lengua en «forma cruda», como señala Friesner (2009), mayormente fitónimos y también zoónimos sin doblote en quechua o castellano; mientras en otros casos, el castellano los *ha adaptado* ya sea fonética o morfológicamente. Pero no solamente el culle, el quechua, por mucho tiempo usada como lengua franca, han dejado su impronta en la sierra norte y en parte de la costa y la franja occidental de la Amazonía, en el norte peruano.

3.4.3 El culle y el quechua y su distribución en campos semánticos

En la sierra norte del Perú hay préstamos del culle y el quechua incorporados con o sin adaptación al castellano que permiten una mejor comunicación en algunos campos semánticos, ya sea de la ecología, de la tecnología en el trabajo, en la cocina y la alimentación, en la salud e, incluso en la conducta social. Ilustramos estos campos semánticos con ejemplos de préstamos adaptados o no por el castellano.

3.4.3.1 *Palabras relacionadas con la ecología, la vida del campo.*

cabracasha. (Del q. *kawra* 'amarillo' y *kasha* 'espina') adj. Espina grande de una especie de cactus, cuya altura es de 1 m a 1.5.

coshca. (culle) m. Montículo natural de piedras, como formando ruinas. 2. Tipo de caracol con concha.

mallua. (Del q. *mallwa*) adj. Referido a animales o plantas: joven, maltón.

pushal. (Ver 31a).

suro. (culle) m. Planta parecida al bambú, pero no ahuecada sino con pulpa fibrosa y nudos cada cierto trecho. Madura, es utilizada en la construcción de techos de casas.

shushall. (Ver 11).

trumaña. (Del q. *turumanyay*) m. Arco iris.

3.4.3.2 *Palabras relacionadas con la tecnología en el trabajo agrícola y artesanal*

callua. (Del q. *kall.wa*) f. Implemento de madera utilizado en el tejido artesanal. Su cuerpo es fusiforme y sirve para ajustar la trama en la urdimbre.

chacallar. (culle) tr. Cultivar (desyerbar) las papas, ocas, maíz de la chacra.

chacate. (Ver 8).

chugay > chugayar. (Ver 19 a y b).

maychaque. (Del cu. *may* 'pie' y del q. *chaki* 'pie'; es un pleonasma de 'pie') m. Herramienta de madera utilizado en el tejido artesanal. Va en los extremos de la urdimbre.

palliquear. (Del q. *pallay* 'selección [especialmente de tubérculos]') tr. Recoger algunos granos o gavillas caídas en las chacras después de la cosecha.

ruque [rúke]. (Del q. *ruqqi* 'selección [especialmente de tubérculos]') tr. Cuerno de tarugo o madera semejante a este, utilizado como herramienta en el telar artesanal. Sirve para separar los hilos de colores cuando se hacen diseños.

3.4.3.3 *Palabras relacionadas con la cocina y alimentación*

cadžul. (culle) m. Choclo tostado. Se come generalmente caliente.

cashallurto. (culle) m. Guiso preparado a base de trigo, arvejas o habas y carne.

cashqui. (quechua) m. Sopa ligera en el desayuno.

chungo. (culle) m. Piedra para moler en el batán.

cullball. (culle) m. Harina de maíz para preparar la mazamorra de calabaza con ocas y leche.

cushall. (culle) m. Ver *cashqui*.

mugandža. (culle) Ver 13.

ñaña. (culle) m. Frejol reventador.

paragoll. (culle) m. Pan de maíz.

shacta. (quechua) f. Parte áspera de la harina de trigo, cebada o maíz.

shinde. (quechua) m. Habas todas y cocidas o habas verdes con cáscara cocidas.

tipchi. adj. Sin sabor (la sopa).

tullpa. (quechua) f. Piedra que conforma el fogón para sostener las ollas.

3.4.3.4 *Palabras relacionadas con la salud*

capallar. (culle) intr. Mejorar de salud.

caisha. (culle) adj. (Ver 23a).

chirgue. (culle) adj. Sano de salud. 2. vivaz.

chucaqui- chucaque. (quechua) m. Fuerte malestar del organismo ocasionado por un sentimiento de vergüenza.

ishpe. (culle) m. Verruga con muchas papilas que aparece en pies y manos.

jaque. (culle) adj. (Ver 27a).

shama. (quechua) f. Escorbuto.

churusuco- churusuque. (culle) m. Planta curativa.

3.4.3.5 *Palabras relacionadas con la conducta social*

cuđžull. (culle) m. Forma de colaboración para apoyar a la comunidad o al vecino en realizar una tarea grande y significativa como hacer o techar una casa, un colegio, acompañar en una fiesta patronal al prioste o participar en alguno de los preparativos para este evento.

guallqui. (Del quechua). *wallqiy* 'acompañar' m. Compañía que una persona le hace a otra, por las noches. 2. Talismán o bolsita con sal, ajos y carbón, por ejemplo, para ahuyentar al maligno.

guasharimo(a). (Del quechua. *washa* 'espalda' y *rimay* 'hablar'; es decir, hablar a la espalda) adj. Hipócrita, que habla mal de alguien cuando no está presente.

minga. (Del quechua. *minka*) Colaboración en el trabajo de alguien sin recompensa de pago en moneda, a cambio, más bien de que otro día el beneficiario colabore con él.

murrupigue. (culle) adj. Pleitista.

3.4.3.6 *Palabras relacionadas con las partes del cuerpo*

chucual. (culle) m. Corazón.

shimba. (culle) f. Trenza.

chu. (culle) f. Cabeza.

may. (culle) m. Pie.

mundžo. (culle) m. Ombligo.

uru. (culle) m. Cuello.

shaiguro. (culle) f. Columna vertebral.

guasha. (quechua) f. Columna vertebral. 2. Por extensión: espalda.

3.4.3.7 *Palabras relacionadas con la vestimenta*

mayvil. (culle) f. Sandalia.

shongo. (culle) m. Sombrero.

pullo. (aimara) m. Manta de lana para cargar a los bebés o cosas en la espalda.

lurimpa. (aimara) f. Pollera de lana.

chacate. (culle) m. Ver 8.

3.4.3.8 *Palabras relacionadas con las creencias y cosmovisión*

chushec. (aimara) m. Ave nocturna considerada de mal agüero. Su nombre es **onomatopéyico**. La creencia es que este animal se transporta en el hombro del alma de la persona que va a morir.

cumall~ cumaloso/a. (culle) (Ver 29 a y b).

guérguche~ guérgush. (posiblemente culle) m. Ave de mal agüero. Según la creencia popular anuncia la muerte de alguien. Su nombre es onomatopéyico.

tuco. (quechua) m. Búho. Según la creencia popular anuncia la muerte de alguien. Su nombre es onomatopéyico.

4. Conclusiones

En la adaptación de los préstamos léxicos: culle y quechua, por parte del castellano, lengua receptora no solamente interviene el código de las lenguas sino también los elementos culturales, por ser toda lengua un objeto cultural.

En cuanto al código de las lenguas; las palabras culle y quechuas son adaptadas al sistema del castellano tanto fonética y fonológicamente como morfológicamente (aunque en varios casos hay «préstamos crudos» como lo categoriza Friesner). En el primer caso, la lengua receptora castellana acepta los sonidos y patrones silábicos que existen en su sistema. Si estos son diferentes, los adapta. En el segundo caso, en cambio, se encuentra variaciones significativas. Se trata sobre todo de las categorías lexicales, que varían de sustantivos a verbos. Se advierte que los morfemas gramaticales de adjetivo son diversos cuando se adaptan. A veces, pueden mantenerse las mismas categorías de las lenguas culle y quechua (lenguas donantes) en la castellana (receptora), pero los significados varían según el morfema que el castellano coloque a las palabras de base recibidas.

La adaptación más fuerte de los préstamos culle y quechua por parte del castellano se ha dado en el nivel fonético-fonológico. En el nivel morfológico las adaptaciones son menores.

En lo referente a lo cultural, se puede detectar varios vacíos en la lengua receptora que son cubiertos por los préstamos de las lenguas donantes o lenguas nativas: culle y quechua. Estos se distribuyen en varios campos semánticos; de preferencia en aquellos de la vida cotidiana que involucra alimentos y cocina, ecología y medio ambiente, así como tecnología en su trabajo.

Referencias bibliográficas

- Adelaar, W. (1990 [1988]). «En pos de la lengua culle». R. Cerrón-Palomino y G. Solís Fonseca (Eds.), *Temas de lingüística amerindia* (pp. 83-105). Lima: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología-GTZ.
- Álvarez, G. 2004. *Historia de Cabana*. Cabana: s. e.
- Andrade, L. (2012). *El español andino norperuano: contacto lingüístico, dialectología e historia* (Tesis doctoral). Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Andrade, L. (2010). Contactos y fronteras de lenguas en la Cajamarca prehispánica. *Boletín de arqueología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 14, 165-180.
- Andrade, L. (1995). «La lengua culle: un estado de la cuestión». *Boletín de la Academia Peruana de la lengua*, 26, 37-130.

- Arriaga, P. (1920 [1621]). *La extirpación de la idolatría en el Perú*. Lima: Imprenta y Librería San Martín y Co.
- Carranza, F. y Lustig, W. (2003). *Diccionario quechua ancashino-español*. Madrid: Iberoamericana.
- Castillo, N. (2002). «El préstamo léxico y su adaptación: un problema lingüístico y cultural». *Onomázein, revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 7, 469-496.
- Cieza, P. (1984 [1533]). *Crónica del Perú, primera parte*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cook, N. (1976-1977). «La visita de los Conchucos por Cristóbal Ponce de León, 1543». *Historia y cultura, revista del Museo Nacional de Historia*, 10, 23-45.
- Corbella, D. (1995). «Contacto lenguas e interferencias lingüísticas: el caso del español de Canarias». En *Actas del XII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas (AIH)* (pp. 106-116). Centro Virtual Cervantes.
- Coseriu, E. (1977). «El hombre y su lenguaje». En Autor, *El hombre y su lenguaje*, Madrid, Gredos.
- Cuba, M. (2014). «Catequilla y otros adoratorios en Cabana (Áncash-Perú): supervivencia de la cultura y lengua culle». En M. Malvestitti y P. Dreidemie (Eds.), *Actas del III Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas* (pp. 185-196). Río Negro: Universidad Nacional de Río Negro.
- Cuba, M. (1999). *Vocabulario de Huandoval*. Lima: Angélica Tapia M.
- Friesner, M. (2009). «The Adaptation of Romanian Loanwords from Turkish and French». Calabrese y L. W. Wetzeis (Eds.), *Loan Phonology* (pp. 115-130). Amsterdam: John Benjamins.
- Flores, M. (2000). «Recopilación léxica preliminar de la lengua culle». *Tipshe*, 1, 173-197.
- López, H. (1989). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Paredes, V. (2020). *La cultura y la lengua kulli en el castellano de Cajamarca centro y sur, La Libertad, Pallasca y en el quechua ancashino* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Parker, G y Chávez, A. (1976). *Diccionario quechua Ancash-Huaylas*. Lima: Ministerio de Educación / Instituto de Estudios Peruanos.
- Parker, G y A. Chávez. (1976). *Gramática quechua Ancash-Huaylas*. Lima: Ministerio de Educación / Instituto de Estudios Peruanos.
- Quesada C. (1976a). *Diccionario quechua Cajamarca-Cañaris*. Lima: Ministerio de Educación / Instituto de Estudios Peruanos.

- Quesada C. (1976b). *Gramática quechua Cajamarca-Cañaris*. Lima: Ministerio de Educación / Instituto de Estudios Peruanos.
- Sáez, L. (1993-1994). «El léxico del español de Chile. El léxico periodístico». *Boletín de Filología de la Universidad de Chile (BFUCH)*, 34, 489-509.
- Sala, M. (1988). *El problema de las lenguas en contacto*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Torero, A. (1989). «Áreas toponímicas e idiomas de la sierra norte peruana. Un trabajo de recuperación lingüística». *Revista Andina* 7, 1. 217-257.



Metáforas y metonimias de la guerra en el discurso político durante la pandemia covid-19

Metaphors and Metonymies of War in Political Discourse during the Covid-19 Pandemic

Nora Solís Aroni

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

<https://orcid.org/0000-0001-6452-571X>

nsolis@unmsm.edu.pe

Resumen

Este es un estudio preliminar sobre las metáforas y metonimias conceptuales de la guerra registradas en el discurso del presidente del Perú Martín Vizcarra durante la pandemia covid-19. Las metáforas conceptuales registradas son estructurales, estas refieren a los efectos negativos de la pandemia en términos metafóricos vinculados con la guerra con el fin de ocultar el verdadero sentido que tienen la pérdida de vidas, el desempleo. También se registran metonimias relacionadas con la guerra. El estudio es pertinente pues muestra los recursos lingüísticos del lenguaje mediante el uso de metáforas.

Palabras clave: metáforas conceptuales, metonimias conceptuales, lingüística cognitiva, discurso político.

Abstract

This is a preliminary study on the conceptual metaphors and methods of war recorded in Peruvian President Martín Vizcarra's speech during the covid-19 pandemic. The conceptual metaphors recorded are structural, these refer to the negative effects of the pandemic in metaphorical terms linked to war in order to hide the true meaning that they have the loss of life, unemployment. War-related metonymies are also recorded. The study is relevant as it shows the linguistic resources of language using metaphors.

Keywords: conceptual metaphors, conceptual metonymies, cognitive linguistics, political discourse.

Recibido: 28-07-2020

Aprobado: 25-08-2020

1. Introducción

El análisis de las metáforas en el discurso es un tema ampliamente documentado en la literatura desde el enfoque de la lingüística cognitiva tal como lo evidencian los estudios de Bratož (2015), Hart (2014), Hart and Lukes (2014), Johnson (2007), Kovecses (2016), Lakoff y Johnson (1986), van Dijk (2010), Zouhair Maalej (2007); en ellos se destaca el rol omnipresente de las metáforas conceptuales en el discurso de la vida cotidiana; siguiendo esta línea teórica, en este estudio se realiza un análisis de las metáforas y metonimias conceptuales vinculadas con la guerra, presentes en el discurso del actual presidente peruano don Martín Vizcarra desde el inicio de la declaración de Estado de Emergencia por el covid-19. Por lo tanto, este es un estudio preliminar en plena ejecución.

En cuanto al discurso, su comprensión es posible gracias a que el hablante posee un conocimiento experiencial del mundo de manera directa o indirecta. Por otro lado, el uso metafórico del lenguaje expresa un conocimiento compartido por los hablantes, además este se usa como recurso para convencer al interlocutor de un punto de vista personal sobre cualquier asunto; si las palabras se emplean con pertinencia pueden resultar convincentes para su interlocutor.

Lo que se destaca en el análisis estructural del discurso es la inclusión del componente cognitivo que permite la construcción de metáforas conceptuales y su adecuación a una nueva realidad. En el nuevo contexto de la pandemia, se observa un uso reiterativo de metáforas conceptuales vinculadas con la guerra como cuando se dice «esta lucha contra el covid la vencemos si estamos unidos»; en este enunciado se asume el manejo de la pandemia como una guerra; situación que apela a la unión de las personas para superar los efectos de la enfermedad.

Este estudio se realiza desde el enfoque de la Teoría de la Metáfora Conceptual de Lakoff y Jhonson (1986). Se analizan las metáforas y metonimias conceptuales de la guerra registradas en los discursos del presidente peruano MV durante la pandemia desde el 15 de marzo hasta el 4 de junio.

2. El marco conceptual del estudio

2.1 El discurso

El discurso no solo es un procesamiento del lenguaje sino que también es un procesamiento de conocimiento (Van Dijk, 2010, p. 174). Cuando el hablante escucha

un enunciado, este se remite a un contexto específico en el que adquiere sentido porque lo asocia con su propia experiencia; además, el hablante puede interpretar una oración en pocos segundos al activar información que le resulta relevante, lo que le permite hacer inferencias casi inmediatamente, debido a que el hablante posee modelos mentales de su conocimiento general del mundo sobre el cual va construyendo nuevos modelos mentales. Por otro lado, Charaudeau (2012, p. 125) sostiene que todo acto del habla se realiza en una situación comunicativa en la que hay por lo menos dos interlocutores cada uno con un propósito comunicativo. Cada uno tratando de ganar la credibilidad de su interlocutor. En este acto comunicativo, son la situación y el contexto los que definen simultáneamente la posición de legitimidad de los hablantes que determinan si la comunicación es horizontal entre personas de la misma jerarquía o vertical entre personas de rango diferente. En el caso del discurso político, las metáforas emergen de un contexto lingüístico y cultural, al mismo tiempo lo reflejan (Bratoz, 2015). Esto implica que el hablante identifica el uso de metáforas y luego las actualiza como propias ante un nuevo contexto, operación que repite de forma permanente. Por otro lado, el análisis de las metáforas en el discurso puede explicar el uso persuasivo del lenguaje; así lo confirman los estudios de Hart (2014, p. 132), quien considera que una metáfora puede imponer estructuras esquemáticas sobre una escena en particular que, además, es explotada ideológicamente para promover una imagen particular de una realidad sobre otra. Dentro de esta misma línea, Johnson (2007) realizó un estudio sobre el poder de los medios para persuadir a la población minoritaria estadounidense de recibir educación escolarizada únicamente en inglés, dejando de lado sus lenguas nativas. La campaña manejada políticamente fue posible gracias al uso de un discurso metafórico, que resaltó frases como «el sueño americano» con un sentido inclusivo para comprometer a los grupos minoritarios de aceptar la idea de un aprendizaje solo en inglés para ser aceptados como americanos, excluyendo la lengua nativa, sinónimo de exclusión. Paralelamente, Zouhair Maalej (2007) explica que el uso persuasivo de las metáforas tiene importantes efectos en las actitudes de los hablantes en el discurso político. En el presente estudio, la metáfora de la guerra refleja la experiencia familiar directa o indirecta con eventos bélicos, que además influye en la población por tratarse de un discurso que proviene de la persona de mayor jerarquía como es el presidente del Perú; situación que hace creíble su discurso para los hablantes peruanos.

2.2 Metáforas y metonimias conceptuales

La metáfora es una parte natural del pensamiento humano (Lakoff y Jhonson, 1986). Conceptualizar es un proceso cognitivo mediante el cual se categoriza la experiencia que surge de la interacción del sujeto con su entorno expresado mediante palabras (Consuegra, 2010). En consecuencia, las metáforas y las metonimias son conceptuales, en el sentido de que es una manera de tratar de interpretar el mundo mediante signos lingüísticos.

Para Kovecses (2016), las metáforas conceptuales se basan en nuestra experiencia, considerando al cuerpo humano como uno de los contextos de donde surgen las metáforas como en el ejemplo *está con la cabeza caliente por está muy molesto por algo*. Dentro de esta teoría contextual de la metáfora, la construcción metafórica depende del contexto y de cómo una persona trata de comprender la metáfora en contexto, mientras que la otra persona crea o produce una metáfora en contexto. Siguiendo a Kovecses, la metáfora es un proceso cognitivo en el que un dominio de la experiencia es la fuente que se conceptualiza en otro dominio de la experiencia que es la meta. De tal forma que la fuente suele ser un dominio más físico y el dominio meta, más abstracto. Por ejemplo: *edificios, comida, viaje, juego de azar* en el dominio fuente corresponden a *teorías, ideas, amor, vida* en el dominio meta, respectivamente. De esta forma se dan las siguientes metáforas conceptuales: *las teorías son edificios* (su teoría es sólida), *la idea es comida* (es una afirmación difícil de digerir), *el amor es un viaje* (siguieron caminos separados), *la vida es un juego de azar* (tiene un as bajo la manga).

En la teoría de las metáforas de Lakoff y Jhonson (1986) todas las metáforas son estructurales con categorías y subcategorías al interior, al mismo tiempo son orientacionales al crear entidades del dominio meta. Una de esas metáforas estructurales es «la discusión es una guerra». En el enunciado se presenta una metáfora en la que se distinguen dos dominios: *guerra* en el dominio fuente por *discusión* en el dominio meta. En esta investigación se analiza la metáfora de la *guerra* en el dominio fuente por *manejo político, económico y de la salud durante el covid-19* en el dominio meta.

También se registran algunas metonimias en la que hay un solo dominio que usa el nombre de una entidad en lugar del nombre de la otra entidad. Es una relación entre dos entidades que se vinculan circunstancialmente. Es un proceso cognitivo mediante el cual se conceptualiza una entidad mental vía otra entidad mental por determinadas circunstancias (Kovecses y Radden, 1998) como cuando se dice «el Ministerio de Educación comprará laptops para los niños de los sectores más

necesitados»; en este caso el Minedu es una metonimia conceptual que se refiere al personal encargado de las compras de esa institución.

3. Metodología

Dentro de una amplia perspectiva de la metodología en el campo de la lingüística, el análisis de los datos recopilados de los discursos del presidente del Perú, se enfocó en el registro de las metáforas estructurales de la guerra que están presente de manera destacada y reiterativa en cada uno de los discursos presidenciales durante el periodo de la pandemia covid-19, por lo tanto, la investigación está en plena ejecución; en este sentido, este es un estudio preliminar. Se basa en la teoría de las metáforas y metonimias conceptuales (Lakoff y Jhonson, 1986; Kovecses y Radden, 1998). Los datos se registraron de los discursos presidenciales comprendidos entre el 15 de marzo y el 4 de junio del 2020.

4. Análisis

Los mensajes oficiales transmitidos por los diferentes gobiernos de estado informan sobre la situación actual de pandemia declarado por la OMS en marzo de este año. En el caso peruano, en el discurso presidencial, se registra el uso de metáforas conceptuales y metonimias. Este discurso adquiere los diferentes aspectos de la estructura de una guerra como en el ejemplo *hay que combatir al virus* (covid-19). *Combatir* es un término propio de la guerra entre dos grupos adversarios que corresponde a las acciones que se toman en caso de conflictos armados; en el ejemplo *combatir* corresponde al dominio fuente por «medidas sanitarias y procedimientos necesarios para proteger la vida de las personas» en el dominio meta. Con menos frecuencia se registraron algunos casos de metonimia que emplean el nombre de una institución para referirse a las personas que trabajan en ella como en *el Minsa adquirió las pruebas rápidas*, en referencia al personal del Ministerio de Salud encargado de hacer las compras para su sector.

4.1 Metáforas conceptuales

Al inicio del Estado de Emergencia en el país, el Presidente emite un pronunciamiento en el que apela a la población para enfrentar la pandemia: *ayúdennos todos a vencer al enemigo*; la frase alude a un enemigo común de la población peruana al que hay que rendir o agotar (DLE, 2014), pero este no es un enemigo convencional,

sino un virus, un organismo que no tiene vida independiente que ingresa en una célula, atacando a los anticuerpos que causa una neumonía mortal en la persona infectada. En una guerra existen dos grupos beligerantes enfrentados; en el caso de la metáfora conceptual *enemigo* en el dominio fuente, este asume el rasgo de +humano que se enfrenta a la población mundial, afectando su salud letalmente corresponde a «virus» en el dominio meta; de acuerdo a la teoría de la metáfora conceptual de Lakoff y Jhonson (1986) *la inflación es un adversario* es una metáfora de personificación, en donde se considera a la inflación como una persona que puede atacar y herir. Otra entidad no humana, una extensión de la metáfora mencionada es el *virus es un adversario*, que nos permite entender la peligrosidad del virus para la salud y vida de las personas, comparable con un enemigo letal dentro de un contexto de guerra. La personificación del virus se da en varios ejemplos como en *el virus no descansa. Igualito nos contagia*. En este pasaje, que se repite en varios discursos, se refiere a un *adversario que continúa acechando a su oponente sin cesar* que corresponde al dominio fuente por «una enfermedad mortal como el virus covid-19 que continúa propagándose» que corresponde al dominio meta.

Más adelante, tras seis semanas de estado de emergencia, en otro discurso político oficial durante la pandemia, se afirma que los peruanos están en guerra y para vencer al «enemigo» deberán estar unidos como en el ejemplo *si seguimos en esta lucha vamos a superar esta enfermedad*, que apela a la unión de las personas para vencer las dificultades originadas por el covid-19. A continuación, advierte que se van a dar las consecuencias propias de toda guerra como muerte, heridos, tal como se da en el pasaje *va a haber en el proceso bajas, va a haber muertes, va a haber letalidad y va a haber mucha gente afectada*, en el pasaje, se observa la metáfora *el virus causa pérdidas*, pues, en el discurso militar, las bajas hacen referencia a aquellos que dejan de estar en un cuerpo por muerte, enfermedad, desertión, etc. (DLE, 2014). Así que en este caso las *bajas* en el dominio fuente se refiere a «personas que van a perder sus empleos» en el dominio meta; *letalidad* en el dominio fuente se refiere a los «fallecidos por la enfermedad covid-19» en el dominio meta, y la *gente afectada* en el dominio fuente por las «personas que no pueden pagar sus créditos, préstamos bancarios o deudas en general» en el dominio meta. Dentro de la teoría de Lakoff y Jhonson (1986), la metáfora de la causación es un concepto humano básico sobre el que se organizan las realidades físicas y culturales, que permiten la comprensión del mundo, basada en el Gestalt experiencial, es decir, es una configuración de la experiencia que permite conceptualizar la realidad desde

las primeras experiencias del niño con su entorno. En el caso de la metáfora de la guerra registrada en el discurso presidencial, esta oculta el verdadero efecto de la pandemia que aqueja a todos los sectores de la sociedad peruana. Tiene la función de disminuir la percepción real de los graves efectos de la pandemia, por lo que puede tratarse de expresiones eufemísticas que ocultan el verdadero sentido de los efectos graves de la pandemia para los ciudadanos.

Una frase reiterativa que se da en varios discursos es la mención a *la jefa del comando de operaciones es la doctora Mazetti*, en el pasaje el *comando* en el dominio fuente se refiere a la «jefa del equipo de especialistas médicos que toman medidas para afrontar la pandemia» en el dominio meta; el término *comando* es propio de las instituciones militares, se refiere a pequeños grupos de tropas de choque destinados a hacer incursiones ofensivas en terreno enemigo (DLE, 2014). En el campo militar se refiere a la autoridad que un militar ejerce sobre sus subordinados por razón de grado o empleo. La metáfora se reitera en varios discursos como en el *comando de operaciones del sector salud* en referencia al equipo médico que afronta la pandemia. Por otro lado, en la metáfora *el trabajo es un recurso* de Lakoff y Jhanson (1986) se considera al trabajo como un recurso material que repercute en el producto, pues cuanto más tiempo toma producirlo, este repercute en su mayor valor. Por extensión, consideramos la metáfora *las personas son recursos de guerra*, en referencia al personal médico que constituye un recurso valioso por el tiempo que ha tomado su preparación y adiestramiento profesional en el campo de la medicina para tratar a los pacientes infectados por el covid-19.

En otro discurso, se describe las medidas que se están tomando para afrontar la pandemia, luego apela a la unión de los peruanos, haciendo una remembranza del combate del 2 de Mayo de 1866 (enfrentamiento bélico entre la Escuadra Peruana y la Escuadra Española en el puerto del Callao) y todo el esfuerzo de las FF. AA. y del pueblo peruano que en aquellos años venció al enemigo. Este recuerdo del conflicto bélico es comparado con la pandemia como lo manifiesta en el siguiente pasaje

El enemigo es el virus pero que hay que *combatirlo*, estamos aquí juntos con las FF. AA., la policía, profesionales de la salud, pero esta *guerra* la ganamos no solamente con una *primera línea* la ganamos con todo *un ejército* de ciudadanos conscientes de que con nuestra unidad vamos a salir airosos.

Combatir es atacar o reprimir un daño; en el ejemplo corresponde a una metáfora conceptual del dominio fuente que se refiere a «medidas sanitarias y procedimientos necesarios para proteger la vida de las personas» en el dominio meta para evitar que las personas contraigan el virus mediante la aplicación de vacunas y diversas medidas de protección como el uso de mascarillas. Nuevamente, se observa el uso de la metáfora conceptual *Guerra* en referencia a la pandemia covid-19 y se recurre al uso de otras metáforas vinculadas a la guerra, propios de la terminología militar como la frase *primera línea* en referencia al grupo del ejército que va en la posición más cercana al conflicto en el dominio fuente por «especialistas que enfrentan la pandemia de forma directa como el personal médico apoyado por la policía, el ejército» en el dominio meta; complementa la idea con la metáfora *un ejército* en el dominio fuente que se refiere a «personas civiles» en el dominio meta. Las metáforas *primera línea* y *ejército* descritas son subcategorías de la metáfora *las personas son recursos de guerra*.

Tras ocho semanas de cuarentena, se evaluaron los efectos de la pandemia que tuvieron impacto en la salud, la economía y la educación, por lo que declara que *en la sociedad en su conjunto, en la economía los daños del covid son incalculables*; en este caso se emplea la metáfora conceptual *daños* en el dominio fuente para referirse a las «consecuencias de la pandemia en la salud y en la economía de la población» en el dominio meta.

En otro discurso, se declara que *el virus está latente a la expectativa para seguir atacando y ataca el último día igual como atacó el primer día*. Nuevamente, se reitera la idea de que estamos en una guerra a la expectativa de ser atacados por un enemigo común como en el caso de la metáfora conceptual del *virus* como *entidad +humana que ataca a la humanidad* en el dominio fuente para referirse a «enfermedad mortal» en el dominio meta. Más adelante, se reafirma la idea de que estamos en una guerra: *tenemos más de 60 días de lucha. En esta lucha estamos comprometidos todos los peruanos*. En este ejemplo, se usa la metáfora *lucha* (enfrentamiento) en el dominio fuente por «medidas preventivas durante la pandemia» en el dominio meta. Luego, durante la visita del presidente a la ciudad de Tacna, este apela al compromiso de la población para tomar las medidas convenientes con el fin de afrontar la pandemia: *desde la heroica Tacna, ratificamos el compromiso de trabajar con esfuerzo, dedicación y con amor a la patria hasta que juntos todos los peruanos derrotemos al covid-19*. Derrotar implica vencer y hacer huir al ejército contrario (DLE, 2014); el énfasis puesto en la metáfora estructural de la guerra conlleva el empleo de un discurso propio del campo militar. *Derrotar*

(vencer a un grupo contrario en una contienda) en el dominio fuente corresponde a la «desaparición de la pandemia del covid-19» en el dominio meta.

En cada uno de los discursos, se reitera la idea de que es posible detener la propagación del virus cuando se afirma que *juntos vamos a vencer* (derrotar) *al virus*, sin embargo, después de 10 semanas de Estado de Emergencia, el discurso oficial se torna más realista al advertir que *esta enfermedad no la vamos a combatir ni vencer en corto tiempo* y que es *una larga maratón que tenemos que transitarla todos*. En este pasaje, se observa nuevamente el uso de la metáfora estructural de la guerra con la frase *combatir* en el dominio fuente por «medidas para detener la propagación del virus» en el dominio meta. Luego, se registra la metáfora *maratón* (competición de resistencia o actividad larga e intensa. *DLE*, 2014) en el dominio fuente por «medidas de prevención y tratamiento del covid-19 por largo tiempo» en el dominio meta. Se entiende que esas medidas se deben seguir por un largo plazo hasta que desaparezca la pandemia. Las metáforas de los ejemplos previos corresponden a las estrategias como recursos para afrontar la pandemia. Así tenemos la metáfora *las estrategias son recursos de guerra*, entendida como un procedimiento organizado y formalizado para lograr una meta común que en este caso comprende subcategorías como *lucha* por «medidas preventivas durante la pandemia», *derrotar* por «desaparición del covid-19», *combatir* por «medidas sanitarias y procedimientos necesarios para proteger la vida de las personas» y *maratón* por «medidas de prevención y tratamiento del covid-19 por largo tiempo». En la teoría de Lakoff y Jhonson (1986), el recurso como actividad es un tipo de sustancia que se puede cuantificar con precisión, se le puede asignar un valor, tiene un propósito y se va consumiendo gradualmente conforme sirve a ese propósito. Las metáforas *luchan*, *derrotar*, *combatir* (el virus) y *maratón* son estrategias que corresponden a «recursos de guerra para enfrentar la pandemia».

Posteriormente, luego de 12 semanas del Estado de Emergencia, se apela a la fortaleza de los pacientes que superaron la enfermedad cuando dice que *los ciudadanos que vencen la enfermedad se convierten en combatientes que luchan contra el virus porque ya están en condición de inmunes*; en este caso se observa el uso de la metáfora *combatientes* en el dominio fuente por «pacientes que se curaron del virus» en el dominio meta.

Las rivalidades políticas también se asumen como una guerra entre dos o más grupos que forman parte del gobierno, lo que se puede observar en el siguiente discurso *hay gente que tiene una actitud política de atacar a un rival que puede ser político, si yo soy el punto para atacar, atáquenme a mí*. La metáfora de la guerra

es asumida en este ejemplo como una discusión entre grupos políticos opuestos que discuten y para «atacar» utilizan palabras ofensivas contra su oponente. En el ejemplo, se emplea la metáfora *ataque* en el dominio fuente por «críticas y cuestionamientos a la gestión del presidente por parte grupos contrarios a su política» en el dominio meta en referencia al grupo político contrario.

Luego de varias semanas, se registraron pacientes recuperados del covid-19, aspecto que es resaltado en los discursos oficiales como cuando declara que *ahora los combatientes ya superaron al virus 119,409*, así como se afirma que *el esfuerzo que hace el comando covid para cada día ir incrementando las camas UCI*. En este discurso de la semana 13, se destaca en menor grado el uso de metáforas de la guerra, centrándose más en temas del impacto económico de la pandemia en la pérdida de empleos. Así, nuevamente se refiere a *combatientes* en el dominio fuente por «pacientes que superaron la enfermedad» en el dominio meta. Igualmente, destaca la función del *comando* en el dominio fuente por «encargados de la logística para la instalación de camas en las unidades de cuidados intensivos de los centros de salud de toda la región». Este es otro ejemplo de la metáfora *las personas son recursos de guerra*. En esta caso, las personas por la función que realizan vinculada con el trabajo constituyen también recursos materiales de la guerra, siguiendo a Lakoff y Jhonson (1986) corresponde a la metáfora *el trabajo es un recurso*.

Al inicio y al final de cada discurso presidencial, se destaca la idea de que el Gobierno trabaja con organización y perseverancia en la orientación y aplicación de lineamientos y protocolos para tratar la pandemia, por lo que declara en diversas oportunidades *estamos poniendo nuestro mejor esfuerzo, vamos a poner todo nuestro esfuerzo, este esfuerzo lo vamos a lograr en la medida que somos disciplinados, no escatimamos ningún esfuerzo, estamos haciendo estos esfuerzos en todo el Perú*. La metáfora *esfuerzo* en el dominio fuente corresponde a «medidas, lineamientos y protocolos para tratar la pandemias» que corresponden al dominio meta. Este ejemplo es un caso de la metáfora *las medidas son una estrategia*.

El tiempo es otra metáfora frecuente en el discurso político como cuando declara que *se quedan en casa las personas vulnerables. No hemos llegado a la meta. Todavía nos falta la mitad del camino*. En este pasaje, se presenta la metáfora *llegar a la meta* en el dominio fuente por «desaparición de la pandemia» en el dominio meta, que una esperanza compartida por la población de que esta desaparezca en el periodo restante. La metáfora *el tiempo es un objeto que se mueve*

concibe al futuro como una entidad que se mueve hacia adelante de nosotros (Lakoff y Jhonson, 1986).

Resumiendo, en el discurso presidencial, se observan varios casos de metáforas conceptuales que forman parte de una estructura conformada por categorías y subcategorías al interior, que giran en torno a la guerra:

El virus es un adversario.

El virus causa pérdidas.

Las personas son recursos de guerra.

Las estrategias son recursos de guerra.

Las medidas son estrategias de guerra.

El tiempo es un objeto que se mueve.

4.2 Metonimia conceptual

Se registraron algunos casos de metonimia cuando el presidente de manera reiterativa declara que *el virus no va a vencer a un país... Tenemos la seguridad que el virus va a ser eliminado*. Dentro de la teoría de metonimias conceptuales (Lakoff y Jhonson, 1986, p. 71) El término *país* es una metonimia de *institución por persona*, que en el ejemplo se refiere a la población peruana, a la cual se le pide ayudar a enfrentar y vencer a un enemigo común tal como se da en una situación de guerra.

Otra metonimia registrada se presentó en la primera declaración del presidente cuando dijo *si hoy es día de mercado, va una persona a hacer las compras*; en este ejemplo, se emplea la metonimia de *evento por lugar designado para el evento*, pues el término *mercado* se refiere al lugar donde se adquieren los comestibles para la familia (Kóvecses y Radden, 1998).

En otro discurso se registra la siguiente declaración: *Son por lo menos 7 millones de hogares que van a recibir el bono. Ya lo recibieron 4 millones*. En el ejemplo, se emplea la metonimia de *objeto usado por el usuario* (Lakoff y Jhonson), en el cual el término *hogar* (domicilio) se refiere a la persona o personas que reciben una cantidad de dinero llamada bono.

5. Conclusiones

Dentro del marco teórico de las metáforas conceptuales se evidencia el empleo de metáforas y metonimias de la guerra en el discurso político del presidente Martín Vizcarra durante la etapa de propagación del virus covid-19. Una razón plausible se explica por la intención no solo de captar la atención de la población afectada

por la propagación del virus covid-19 por sus efectos negativos para la salud y la economía de la población, sino también para minimizar la gravedad del problema de la pandemia en el país mediante el uso de metáforas con un sentido eufemístico.

Las metáforas conceptuales de la guerra son estructurales. Entre ellos se encuentran los siguientes: *el virus es un adversario*, refiere al virus como una entidad humana peligroso para la salud y vida de las personas; *el virus causa pérdidas*, que refiere a las personas que pierden sus empleos o pierden la vida por causa de la pandemia; *las personas son recursos de la guerra*, en referencia al personal médico especializado en el tratamiento del covid-19; *las estrategias son recursos de la guerra*, en referencia a los procedimientos y medidas sanitarias de prevención y tratamiento del covid-19; *las medidas son una estrategia*, que se refiere a los lineamientos y protocolos para enfrentar la pandemia; *el tiempo es un objeto que se mueve*, en la que se concibe al tiempo como una entidad que se mueve hacia adelante pero que desaparecerá en un tiempo futuro del cual ha transcurrido la mitad del tiempo.

Se registraron tres metonimias: el término *país* es una metonimia de institución por persona; la metonimia de evento por lugar designado para el evento; y la metonimia de objeto usado por el usuario.

El uso metafórico estructural de la guerra con los ejemplos descritos se usó para persuadir a la población de la idea de que como ciudadanos responsables nos enfrentamos a un problema de salud, por lo cual debemos apoyar al Gobierno acatando las medidas que se dictan durante la pandemia. El uso metafórico del lenguaje es un recurso lingüístico cognitivo; inicialmente exitoso logró obtener el 87 % del apoyo de la población el 22 de marzo según Ipsos Perú. Ese apoyo inicial fue disminuyendo posteriormente con el transcurso de los meses y ante el avance de la pandemia covid-19 en nuestro país.

Referencias bibliográficas

- Bratož, S. (2015). Metaphors in Political Discourse from a Cross-Cultural Perspective. *International Journal of Euro-Mediterranean Studies*, 7(1), 3–23.
- Consuegra, N. (2010). Diccionario de psicología (2.ª ed.). Bogotá: Ecoe.
- Charaudeau, P. (2012). El discurso de la propaganda: Un intento de tipologización. En M. Shiro, P. Charaudeau y L. Granato (Eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 125-138). Madrid: Iberoamericana.

- Dijk, T. van. (2010). Discurso, conocimiento, poder y política: Hacia un análisis crítico epistémico del discurso. *Revista de Investigación Lingüística*, 13, 167–215.
- Hart, C. (2014). *Discourse, grammar and ideology*. London: Bloomsbury.
- Johnson, E. (2007). Sculpting Public Opinion: Understanding the (Mis)use of Metaphors in the Media. En C. Hart y D. Lukes (Ed.), *Cognitive Linguistics in Critical Discourse Analysis* (pp. 28-56). New Castle: Cambridge University Press.
- Real Academia Española. (2016). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Kövecses, Z. y Radden, G. (1998). Metonymy: Developing a Cognitive Linguistic View. *Cognitive Linguistics*, 9(1), 37–78.
- Kovecses, Z. (2016). Where metaphors come from? Reconsidering context in metaphor. *Word*, 62(1), 79–85. <https://doi.org/10.1080/00437956.2016.1141949>
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Maalej, Z. (2007). Doing Critical Discourse Analysis with the Contemporary Theory of Metaphor: Towards a Discourse Model of Metaphor. En C. Hart y D. Lukes (Eds.). *Cognitive Linguistics in Critical Discourse Analysis* (pp. 132-158). New Castle: Cambridge University.

Página dejada en blanco intencionalmente.



Lineamientos para un método de enseñanza de quechua para bilingües receptivos en quechua¹

Guidelines for a Quechua Teaching Method for Receptive Bilinguals in Quechua

Norma Meneses Tutaya

*Universidad Nacional Mayor de San Marcos,
Lima, Perú*

<https://orcid.org/0000-0002-0622-5783>
nmenesest@unmsm.edu.pe

Alicia Alonzo Sutta

*Universidad Nacional Mayor de San Marcos,
Lima, Perú*

<https://orcid.org/0000-0002-9063-508X>
aalonzos@unmsm.edu.pe

María Mercedes Gonzales Rodríguez

*Universidad Nacional Mayor de San Marcos,
Lima, Perú*

<https://orcid.org/0000-0002-7078-3464>
mgonzalesr@unmsm.edu.pe

Jaime Edilberto Huanca Quispe

*Universidad Nacional Mayor de San Marcos,
Lima, Perú*

<https://orcid.org/0000-0002-0589-4942>
jhuancaq@unmsm.edu.pe

Resumen

En el presente artículo se brinda los resultados más importantes de una investigación llevada a cabo en 2017 en la región de Ayacucho que tuvo el objetivo de determinar los lineamientos teóricos y metodológicos necesarios para la elaboración de un método de enseñanza del quechua para los bilingües receptivos en quechua de esta región.

Este objetivo nos condujo a realizar un estado de la cuestión sobre los estudios de lingüística quechua, aplicación lingüística, lingüística aplicada y de estudios socioculturales sobre la cultura y la sociedad andina de esta región que sirvan de base para los mencionados lineamientos.

Adicionalmente, esta revisión nos permitió evidenciar la necesidad de nuevos estudios descriptivos de la lengua quechua, así como los aspectos a considerar en la planificación lingüística del corpus de esta lengua.

Palabras claves: enseñanza del quechua, bilingüismo receptivo, enseñanza de 1ra lengua, revitalización lingüística

¹ El presente artículo corresponde a los principales resultados y conclusiones del proyecto de investigación E17030141, denominado *Fundamentos de lingüística quechua, aplicación lingüística y de lingüística aplicada para la creación de un método de enseñanza de quechua para bilingües receptivos en quechua del año 2017*.

Abstract

This article provides the most important results of an investigation carried out in 2017 in the Ayacucho region that had the objective of determining the theoretical and methodological guidelines necessary for a teaching method of Quechua for receptive bilinguals in Quechua from this region.

This objective led us to carry out a state of the question on the studies of Quechua linguistics, linguistic application, applied linguistics and sociocultural studies on Andean communities that serve as the basis for such guidelines.

Additionally, this review allowed us to show the need for new descriptive studies of the Quechua language and aspects of language planning of this language.

Keywords: Quechua teaching, receptive bilingualism, 1st language teaching, linguistic revitalization

Recibido: 25-06-2020

Aprobado: 27-02-2021

1. Introducción

La situación de las lenguas y las culturas de los pueblos andinos ha sido muy conflictiva desde el inicio de la conquista española hasta nuestros días. La evidencia de ello es la dominación y marginación política que sufrió como pueblo conquistado. Situación que no solo no cambió, sino empeoró con la República. Evidencia de ello fue que los colegios para nobles indígenas, donde aprendían a leer y escribir en latín, español y quechua los hijos de los curacas, fueron clausurados en 1781 con motivo de la revolución de Túpac Amaru II, y no fueron reabiertos después de la independencia en 1821. La educación pública solo se ofreció en castellano hasta 1990, año en que se inaugura la educación intercultural bilingüe en contadas zonas rurales de la sierra como un servicio del Estado a través del Ministerio de Educación. Todo el sistema estatal de servicios públicos se ofrece solo en lengua castellana hasta hoy. El Estado daba así la espalda a la inmensa mayoría de peruanos que hablaban el quechua y otras lenguas originarias.

Por ello, el objetivo central de las familias andinas fue aprender como fuere el castellano, la lengua del poder y de la ciudadanía. Dos fueron las soluciones que intentaron con mediano éxito: apropiarse del castellano y abandonar el quechua (sierra norte y central) o apropiarse del castellano sin perder el quechua, convirtiéndose en bilingües (sierra sur). Sin embargo, el abandono oficial de las lenguas originarias —que en el fondo es una política lingüística de dejar extinguirse a las lenguas originarias— está causando que incluso en zonas usualmente bilingües las nuevas generaciones no tiendan a conservar el carácter de bilingües activos

y lo que se observa, cada vez más, es el bilingüismo receptivo. Es decir, personas que entienden bien, pero hablan muy poco y con poca fluidez. Si esto ocurre con esta generación de niños y adolescentes, en el futuro, como padres, ellos no podrán transmitir la lengua quechua a sus hijos y entonces esta terminará siendo desplazada por el castellano. Se produce así un desplazamiento generacional de la lengua patrimonial.

El método de enseñanza quechua que se quiere elaborar va dirigido a este sector de bilingües receptivos a fin de dotarlos de las habilidades y destrezas productivas (hablar y escribir) en su L1, la lengua quechua. Indirectamente se busca generar una fuerza de reacción en defensa de la lengua y la cultura andina con su práctica oral y escrita en todo ámbito tradicional y moderno. La población que se tomó de referencia fueron los alumnos de los institutos superiores de la ciudad de Huanta en la región de Ayacucho.

El mencionado estudio tuvo como objetivo central establecer los fundamentos de lingüística quechua, aplicación lingüística, lingüística aplicada y estudios socioculturales que sirvan de base para determinar los lineamientos teóricos y metodológicos del método de enseñanza del quechua que se desea construir para los bilingües receptivos.

Con este objetivo, fue necesario evaluar el estado de los estudios de lingüística quechua, con especial atención del quechua ayacuchano y cusqueño (Cerrón Palomino, 1987; Solís y Chacón 1989; Soto, 1976; Parker, 1965; Calvo 1993; Cusihuamán, 1976) donde se pudo ver que existen buenas descripciones lingüísticas de esta lengua; sin embargo, resultan insuficientes en el área de la lingüística teórico-descriptiva oracional y textual. Aún más grande, es el vacío en la gramática normativa debido a que la planificación lingüística del corpus del quechua está incompleta. Este estudio nos ha servido para establecer los contenidos de gramática descriptiva y de gramática normativa del futuro método. Indirectamente, también ha sido útil para realizar un levantamiento de necesidades de futuras investigaciones en esta disciplina.

Con respecto a los estudios de aplicación lingüística, fue necesario revisar algunos estudios sobre temas como actitudes lingüísticas, etnografía de la comunicación, políticas lingüísticas familiares, tipos de bilingüismo individual, adquisición incompleta de L1 y atrición lingüística, (Davies, 2007; Seton y Schmid, 2016; Suárez, 2002; Szupica-Pyrzanowska, 2016; Sicra, 2006; Heijas, 2014; Von Gleich, 2014). El objetivo fue contar con un marco conceptual para la caracterización de los estudiantes de institutos superiores a quienes, en principio, irá dirigido el método.

La revisión de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas estuvo orientada a establecer cuál podría ser el método o el enfoque más adecuado para nuestro propósito (Breen, 1996 y 1997; Reznicek-Parrado, 2013; Torres, 2011; Cassell, 2016, De León, 2012; Potowski, 2005; Consejo de Europa, 2002; Zanon y Estaire, 2010, Murcia, 1996). Además, se realizó una revisión de los principales métodos de enseñanza del quechua como L2 (Gálvez, 1990; Soto, 1993; Goddenzzi y Vengoa, 1994; Zariquiey y Córdova, 2008). Concluimos que el método que proponemos reunirá características de enseñanza del quechua como L1, así como también algunas estrategias de L2. Por ello lo mejor es establecer varios enfoques pasibles de ser integrados dentro del método, estos fueron el enfoque comunicativo-discursivo, el enfoque por tareas o proyectos, el enfoque de análisis crítico del discurso y el enfoque que nosotros denominamos de contenido contrastivo entre la cultura propia (intracultural) y la cultura foránea (intercultural).

Finalmente, la revisión de los aspectos socioculturales de los pueblos andinos actuales (Degregori, 2000; Pajuelo, 2019; Quijano, 2000; Remy, 2013, entre otros), se realizó para determinar los tópicos más importantes que debían ser considerados como contenidos socioculturales tanto para el ámbito de lo intracultural y lo intercultural.

1.1 Metodología

La metodología empleada en este estudio comprendió dos tipos de aproximación. Una primera fue establecer un conjunto de estudios complementarios de tipo exploratorio que correspondían al área disciplinar denominada aplicación lingüística. El objetivo de estos estudios era coadyuvar en determinar las características de los bilingües receptivos.

Para realizar la caracterización del bilingüe receptivo fue necesario ir a la región de Ayacucho, a la ciudad de Huanta a fin de realizar entrevistas al sector de bilingües receptivos elegidos: los estudiantes de los institutos superiores Instituto Superior Tecnológico de Huanta e Instituto Superior Pedagógico «José Salvador Cavero».

El método empleado fue el de casos y el instrumento elaborado fue un cuestionario de preguntas abiertas sobre los temas de caracterización sociolingüística, actitudes lingüísticas, políticas lingüísticas familiares, tipos de bilingüismo, adquisición incompleta de L1 y atrición lingüística.

La segunda aproximación metodológica fue la que se realizó para la revisión de las otras tres áreas disciplinares: lingüística quechua, lingüística aplicada a enseñanza de lenguas y estudios socioculturales de los pueblos andinos.

El método empleado en estas tres áreas fue evaluación crítica de la información bibliográfica en cada área a fin de establecer el estado de la cuestión y sobre esa base determinar los lineamientos teórico-metodológicos del método.

La revisión de los temas sobre la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas estuvo destinada a la selección y fundamentación del método elegido.

Revisar el estado de la cuestión sobre los estudios de lingüística quechua tiene por objetivo determinar los contenidos gramaticales del método, tanto para los aspectos de gramática descriptiva como para los de la gramática normativa.

La revisión de los estudios socioculturales de los pueblos andinos está orientado hacia el establecimiento de los contenidos socioculturales, intraculturales e interculturales del método.

2. Diagnóstico y caracterización de los usuarios del método

Situación sociolingüística de estudiantes de nivel superior que son bilingües receptivos de quechua chanka en la ciudad de Huanta, Ayacucho

Los estudiantes bilingües receptivos de quechua de las distintas zonas donde se habla el quechua chanka pertenecen a las regiones de Huancavelica, Ayacucho y Apurímac y serán usuarios de este método de enseñanza-aprendizaje de quechua. Estos estudiantes provienen de realidades lingüísticas relativamente similares pues todos tienen en común ser hijos de hablantes plenos del quechua chanka, la mayoría tienen un entronque directo con las zonas rurales de sus respectivas zonas. Por esta razón, se eligió como zona de estudio a la provincia de Huanta, Ayacucho y como grupo social objetivo a los jóvenes mayores de 18 que estudian en el Instituto Superior Tecnológico de Huanta, el Instituto Superior Pedagógico «José Salvador Caveró» y a la Universidad Nacional Autónoma de Huanta, de reciente creación.

La mayoría de estos alumnos tienen conocimiento de ambas lenguas en algún grado con el castellano como su lengua principal debido al factor educacional. En nuestro país, alcanzar la instrucción terciaria presupone haber superado la secundaria, que solo se brinda en español e iniciar estudios superiores que, de igual manera, se imparte únicamente en esta lengua. En este grupo de alumnos,

existen distintas formas o tipos de bilingüismo que de manera sucinta podemos mencionar. Existen algunos casos de bilingüismo consecutivo tardío, en los cuales la lengua indígena fue su primera lengua de socialización y aprendieron el castellano más allá de los seis años. También se ha encontrado casos en los cuales el alumno primero adquirió el castellano y luego aprendió el quechua antes de los 10 años debido a situaciones de migración de retorno, tras el término del periodo de violencia política que sufrió la región en las décadas de los '80 y '90. Sin embargo, se ha podido observar que el grueso de los alumnos presenta un bilingüismo de cuna o nativo por el cual aprendieron ambas lenguas simultáneamente con el quechua como lengua cotidiana de la casa y el castellano como lengua para conversar con el padre y los hermanos. Al ingresar a la escuela primaria el castellano se fue convirtiendo en su lengua más desarrollada y empleada.

En cuanto al castellano, el castellano de los jóvenes presenta los rasgos propios de la variedad adquisicional (interlecto) y regional a los cuales han estado expuesto en la casa y en la ciudad respectivamente. Estas variedades tienen sus peculiaridades en lo fonético, morfosintáctico y léxico ya que estas peculiaridades no son estáticas, sino que se desplazan, penetran o se acomodan en una misma comunidad hablante.

Es importante remarcar que el dominio oral de la lengua originaria en los jóvenes entrevistados se refiere al uso de discursos propios de la dinámica de relación familiar y socioproductiva de las comunidades de donde proceden. Es decir, poseen un conocimiento gramatical y un manejo léxico que les posibilita la comunicación cotidiana básica dentro del hogar y la chacra. Estos jóvenes son conscientes que requieren de mayor desarrollo y práctica de sus competencias orales en los diferentes discursos sociales de mayor complejidad como por ejemplo discutir y proponer alternativas de solución a un problema en quechua. Reconocen que sus competencias son aún más limitadas si se trata de explicar en quechua temas escolares, académicos y de la vida social urbana. Todos señalaron que su paso por la educación secundaria los orientó hacia el empleo del castellano como su lengua principal. También señalaron que percibían que sus familiares y vecinos con menos de 15 años tenían menores competencias lingüísticas que ellos y que incluso los más pequeños solo entendían, mas no hablaban el quechua.

3. Marco teórico del método de enseñanza de lenguas

3.1 La lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas

De manera general, podemos decir que el aprendizaje de lenguas constituye un campo de estudio y de aplicación bastante explorada y trabajada desde mediados del siglo xx. La lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas se originó como un quehacer orientado a la enseñanza de lenguas extranjeras en ese periodo. Actualmente, diferencia su actividad en cuatro áreas definidas: 1) la enseñanza de la lengua materna o L1, que se orienta a la enseñanza de la variedad estándar de una lengua en su expresión escrita y oral; 2) la enseñanza de la segunda lengua o L2, que aborda la enseñanza de la lengua y la cultura de un pueblo que comparte el territorio del aprendiz; 3) la enseñanza de la lengua extranjera, extraña o LE, de aquella que no coexiste con la lengua del aprendiz, y 4) la enseñanza de la lengua para propósitos especiales o LPE, que aborda la enseñanza de una competencia específica y no la integridad de las cuatro competencias lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir).

Existe un conocimiento establecido que todo programa de enseñanza de lenguas debe incluir los siguientes factores:

1. La lengua de enseñanza. métodos son el método clásico o
2. La lengua de instrucción, es decir, se utilizará la lengua de enseñanza también como vehículo instrumental o, existirán apoyos de la lengua del aprendiz.
3. Los niveles de lenguas; cuántos niveles, cuál es el punto de partida del programa y cuál es el punto de llegada.
4. Qué se enseña (gramática, conversación (informal informal) comprensión y producción de textos), nos referimos a los contenidos que se considera debe lograr el aprendiz.
5. Cómo se enseña, es decir, el método que se utilizará.

3.2 Los métodos de enseñanza de lenguas

La metodología de enseñanza de lenguas comprende un conjunto de métodos y enfoques de enseñanza-aprendizaje de lenguas como lo señala Breen (1996 y 1997). Los principales métodos son el método clásico o gramatical que se basa en la enseñanza de la gramática de la lengua con abundantes ejercicios de traducción

y memorización. El método audio-oral, fundamentada en la teoría conductista del psicólogo B. Skinner, se caracteriza por los ejercicios de repetición y memorización de un conjunto de estructuras sintácticas básicas. El método funcional se crea a partir del empleo de la lengua en las distintas funciones sociales del lenguaje (representativa, emotiva, apelativa, fática, estética y metalingüística). Finalmente, el enfoque comunicativo se orienta al desarrollo de competencias comunicativas en situaciones comunicativas cercanas a la realidad. A continuación, desarrollamos este último enfoque, en su versión basada en tareas, pues es el que consideramos la mejor propuesta para el método de fortalecimiento de la L1 de bilingües receptivos.

3.3 Enfoque comunicativo por tareas

Es importante señalar que, en la enseñanza de lenguas, desde la aparición del enfoque comunicativo, se diferencia entre el enfoque metodológico y el método de enseñanza de una lengua. De manera general, se puede precisar que el método es la aplicación competente de los supuestos teóricos de una teoría determinada en la resolución de un problema; en tanto que el enfoque es una perspectiva de aproximación que tiene la flexibilidad metodológica de ensayar diversas propuestas teóricas y sus respectivos métodos y técnicas orientándolas a lograr el mismo objetivo de resolver el problema (Breen, 1996 y 1997). En el caso del enfoque comunicativo, su característica es que se orienta al objetivo de lograr que el aprendiz se comunique eficiente y eficazmente empleando la L2 y para ello debe aprender desde el inicio a comunicarse con ella.

Por esta razón, el enfoque comunicativo es una aproximación diferente a la enseñanza de lenguas. Así, más que hablar de métodos, se habla de una forma de concebir la enseñanza donde confluyen distintos métodos y estrategias para la enseñanza de la lengua. A veces es posible que bajo esta etiqueta se empleen estrategias aparentemente opuestas. Por ejemplo, puede haber un distinto tratamiento de la reflexión gramatical en la enseñanza de la lengua: unos la rechazarán totalmente; pero otros la incorporarán de manera tangencial y de apoyo. Todo dependerá si el docente considera que será o no útil para incentivar la comunicación del aprendiz empleando la L2 o LE, según el caso.

Dentro del enfoque comunicativo, se trabajará con lo que se conoce como enseñanza por *tareas de comunicación* que, para algunos autores, es considerado el intento más adecuado para dar forma concreta al enfoque comunicativo. En

la enseñanza de la segunda lengua Murcia (1996), señala que se debe fomentar procesos «analíticos» de asimilación de la L2. Es decir, la lengua debe ser presentada en el aula como formas naturales y completas de hablar, como discursos que poseen unidad de sentido y de organización retórica, y nunca como oraciones y frases aisladas. La labor de la mente del aprendiz será la de asimilar paulatina e inconscientemente la estructuración semántica, gramatical, textual y discursiva de estas unidades comunicativas. El enfoque comunicativo podrá incorporar si es necesario una estrategia contrastiva para ayudar al aprendiz a la toma de conciencia de las diferencias lingüísticas y/o culturales que se considere importante remarcar. Consideramos que esta misma recomendación resulta absolutamente esencial en la enseñanza de la L1, cuando se enseña la variedad formal, pues se trata de variedades distintas de una lengua.

En esa perspectiva, para la enseñanza de quechua chanka normalizado y modernizado se propone trabajar en un enfoque basado en tareas. Esta es definida según Zanón y Estaire (2010) como una unidad de trabajo que comprende una serie de operaciones cognitivas, de comunicación y socialización, así como el empleo de elementos (lingüísticos y no lingüísticos), para resolver un problema real preestablecido u obtener ciertos resultados mediante el uso de la L2. De esta manera, las «tareas» permitirán dar unidad significativa a las diversas actividades de aprendizaje y comunicación que conllevan, así como tratar como una unidad articulada las diversas destrezas que se despliegan frente a un objetivo de comunicación en una situación comunicativa definida.

3.3.1 Pasos en el diseño de una unidad de trabajo por «tareas»

Para la enseñanza de una segunda lengua por tareas, Estaire y Zanón (1990) proponen los siguientes pasos en la planificación de las clases de castellano como segunda lengua:

- 1.º Elección de un tema central que dote de unidad semántica al diseño; generalmente en colaboración con los alumnos y en relación con áreas de su interés: las fiestas de tu ciudad/barrio, la diversión en tu entorno, viajes al extranjero, programas de TV, etc.
- 2.º Especificación de los objetivos de aprendizaje, teniendo presentes el plano conceptual (sistema de la L2), el plano de comunicación (uso de la L2), las estrategias de aprendizaje (de las cuatro macrohabilidades lingüísticas), y los objetivos formativos: por ej. empatía.

- 3.º Determinación de la/s tarea/s final/es que intencionalmente promoverán la consecución los objetivos propuestos.
- 4.º Previsión de actividades y pasos posibilitadores para la ejecución de la/s tarea/s final/es. Es decir, actividades de aula o tareas menores para familiarizar a los alumnos con determinados objetivos de aprendizaje, siempre y cuando sean necesarios para la realización de la tarea o tareas finales. Se debe prever incluso el diseño actividades que ayuden a superar las necesidades y carencias específicas y atender las preferencias y los estilos cognitivos de diversos grupos de alumnos.
- 5.º La evaluación. Esta debe contemplar tanto el aprendizaje de los alumnos como la idoneidad del diseño de instrucción aplicado. La evaluación de los primeros podrá ir asociada al grado de cumplimiento de las tareas finales y al desarrollo de ciertos momentos de los pasos posibilitadores. La evaluación del diseño de instrucción puede ser un enjuiciamiento participativo profesor-alumnos en términos de logros de comunicación.

3.4 Organización de las competencias lingüísticas por niveles

Para la determinación de las competencias y niveles de desarrollo del método, se tomó como referencia las competencias propuestas en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002). En este estudio desarrollado para el aprendizaje de lenguas como segunda lengua o como lengua extranjera, se propone que la competencia comunicativa, específicamente relacionada con la lengua, tiene tres componentes: las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas y las competencias pragmáticas. Como parte de las competencias lingüísticas, considera la competencia léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortológica (articulación de pronunciación correcta a partir de la forma escrita).

En este marco, los niveles de dominio de la Estructura de Niveles son 6: A1 (de acceso), A2 (de plataforma), B1 (umbral), B2 (intermedio alto), C1 (dominio operativo eficaz) y C2 (maestría). Nosotros le hemos añadido el nivel C3 que denominamos de sabiduría debido a que el aprendiz es uno que aprende a desarrollar su L1, el quechua, para contribuir a su arraigo en la sociedad como una lengua moderna e instrumento de la construcción de una cultura de la escritura en quechua. Los aprendices son alumnos de institutos superiores que deben contribuir con su escritura académica, administrativa y profesional en quechua, en el futuro.

Nivel	Subnivel	Descripción
A (Usuario básico)	A1 (Acceso)	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
	A2 (Plataforma)	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
B (Usuario independiente)	B1 (Intermedio)	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
	B2 (Intermedio alto)	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

Nivel	Subnivel	Descripción
C (Usuario competente)	C1 (Dominio operativo eficaz)	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
	C2 (Maestría)	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C3 (Sabiduría)	Es consciente del contenido intracultural e intercultural de los textos que lee y redacta. Es consciente de su contribución a la creación de una tradición escrita del quechua en todo tipo de género discursivos y textuales.

4. Nuestra propuesta de lineamientos para el método de enseñanza de quechua como L1 para bilingües receptivos en quechua

Se explicita que el método que se pretende diseñar va dirigido a bilingües receptivos en quechua que tienen una adquisición incompleta de una de sus lenguas maternas, el quechua, cuya funcionalidad activa no pudieron completar por diversos motivos habiéndose quedado en distintos niveles de adquisición: inicial, intermedio y avanzado. La característica de este tipo de bilingües es que sus competencias comprensivas superan a sus competencias productivas. Es decir, comprenden lo que se les dice en quechua pero no se sienten capaces de responder bien en esta lengua.

4.1 Niveles de dominio de lengua

Trabajaremos con nueve ciclos de enseñanza lengua agrupados en tres niveles, que van desde el básico I hasta el avanzado III. Es importante recalcar que estos niveles no hacen referencia a principiantes/avanzados en el aprendizaje de una 2da lengua o de una lengua extranjera ya que estos parten de un conocimiento cero de la lengua meta.

Nuestro punto de partida son hablantes bilingües quechua-castellano, con habilidades comunicativas en la lengua quechua, que necesitan profundizar su conocimiento en la misma, para desenvolverse en situaciones que van más allá de lo cotidiano; es decir, en un lenguaje más formal en el nivel oral y también, deben aprender a redactar distintos tipos de documentos.

Los contenidos que se enseñan son aspectos comunicativos y gramaticales inmersos en la conversación informal, formal, y en la comprensión y producción de textos.

4.2 Competencias meta

El método se orienta al afianzamiento de las capacidades comunicativas de los aprendices tanto de comprensión (escuchar, leer) como de producción (hablar y escribir) en la lengua quechua. Además, se tomará en cuenta el desarrollo de las siguientes competencias que consideramos transversales en el currículo de este programa de enseñanza:

1. La comunicación asertiva y cordial
2. La colaboración
3. El pensamiento crítico
4. La creatividad
5. La alfabetización informacional
6. La alfabetización digital
7. El compromiso étnico o intracultural
8. El compromiso intercultural.

La comunicación debe conllevar la incorporación de los usos propios de la lengua que conduzcan a una conversación no solo eficaz, sino también asertiva y cordial. La colaboración es una competencia orientada a rescatar los valores de solidaridad y reciprocidad en el trabajo colectivo y en equipos de pares, propios de la cultura andina. El pensamiento crítico debe conducir a la reflexión y valoración de las condiciones y factores presentes en una situación comunicativa

y de los propósitos declarados y ulteriores de los mensajes. La creatividad es una capacidad que se orientará al desarrollo de un pensamiento innovador que sepa valorar y extraer nuevas ideas a partir de la diversidad y la variedad de los elementos de la realidad. La alfabetización informacional debe capacitar al aprendiz a saber cuándo y por qué necesita la información, dónde encontrarla, y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética. Esta capacidad es considerada por la OCDE un prerrequisito para acceder a la Sociedad de la Información y del Conocimiento y es reconocida como parte de los derechos básicos de la Humanidad para asegurar un aprendizaje permanente.

Directamente ligada a estas competencias se desarrolla la competencia digital ya que la construcción de una cultura de la escritura en quechua deberá adaptarse a las formas y medios de la comunicación actual que se fundamenta en el empleo de las TIC y las redes sociales digitales. La competencia digital es definida el 2005 por la Unión Europea como sigue:

Entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia TSI: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet. (Unión Europea, 2005, p.18)

Finalmente, proponemos dos competencias: el compromiso étnico o intracultural y el compromiso intercultural. El primero lo definimos como la motivación y voluntad de contribuir con el afianzamiento y desarrollo de su colectivo cultural. En el caso del método propuesto, el aprendiz deberá estar muy motivado a contribuir con el arraigo de un quechua ayacuchano estandarizado y modernizado, así como con la construcción de una tradición escrita en lengua quechua. No solo debe orientarse a una autoidentificación étnica pasiva, sino a una más activa y de liderazgo cultural. El compromiso intercultural lo proponemos como una capacidad del aprendiz orientada a aproximarse a las otras culturas de su entorno con genuino afán de conocimiento, valoración y empatía.

4.3 Géneros discursivos

Se tomó de base la teoría del análisis del discurso expuesta por Bajtin (1989) y Alexopoulou (2011) y las propuestas conceptuales sobre la escritura de Cassany (2016), aunada a la información de los estudios culturales andinos más nuestras propias reflexiones, para establecer los géneros discursivos que se desarrollarán:

1. Discurso de la vida cotidiana familiar rural y urbana
2. Discurso de la vida comunal y de barrio urbano
3. Discurso de la actividad agropastoril de valle interandino en temporada de secas y de lluvias.
4. Discurso de la actividad agropastoril de zona altoandina en temporada de secas y de lluvias.
5. Discurso de otras actividades productivas: artesanías
6. Discurso de la actividad social de la ciudad
7. Discurso de la actividad comercial tradicional
8. Discurso de la actividad socioeconómica urbana
9. Discurso de las creencias, principios cognoscitivos y valores ancestrales
10. Discurso de las creencias, principios y valores de la cultura occidental cristiana
11. Discurso de la salud y la etnomedicina
12. Discurso de la sabiduría y la tecnología ancestrales
13. Discurso de la asociación, la organización social y el derecho ancestrales
14. Discurso de la asociación, organización sociopolítica y el derecho en la sociedad oficial
15. Discurso de la actividad de entretenimiento en la comunidad
16. Discurso del entretenimiento en la sociedad oficial
17. Discurso de la actividad académica
18. Discurso de la ciencia y la tecnología modernas
19. Discurso de la aproximación de variantes de la cultura andina y de sus lenguas: quechua norteño, quechua central, quechua cusqueño, quechua ecuatoriano, quechua boliviano, argentino.
20. Discurso de aproximación a la cultura andina Aru: el aimara y el jaqaru
21. Discurso de la exploración de las culturas vecinas en la región de Ayacucho: ashaninka y criolla
22. Discurso de la exploración de pueblos y culturas lejanas: Europa, EEUU, China, Japón, India, etc...

4.4 Situaciones comunicativas y lecciones

Las situaciones comunicativas estarán enmarcadas dentro de alguno de los discursos mencionados.

Se tendrá 3 niveles: inicial, intermedio y avanzado. Dentro de cada nivel habrá 3 subniveles. Cada subnivel presentará cuatro lecciones. Cada lección estará formada por los siguientes rubros:

1. Presentación del tema (Situación comunicativa: un diálogo modelo)
2. Ejercicios de oralidad, basados en el diálogo modelo y la situación comunicativa
3. Lectura de textos. Presentación de un texto. Preguntas y ejercicios de comprensión que incluye el reconocimiento del léxico.
4. Retroalimentación de aspectos gramaticales en el uso de la lengua. Se desarrollará junto con la comprensión lectora. A partir del análisis del género textual y tipo de texto.
5. Producción escrita. Los géneros discursivos y textuales a desarrollar deben estar relacionados con el texto presentado para la comprensión de lectura.
6. Ejercicio final de refuerzo. Debe promover el ejercicio de las capacidades comunicativas aprendidas.
7. Test (Evaluación) para pasar a siguiente lección.
8. Glosario. Cada lección deberá presentar el listado de palabras estandarizadas y de neologismos empleados en la lección. Estas entradas deberán ser explicados para no desconcertar al estudiante, pues hay que recordar que entienden el significado original de esas nuevas palabras.

4.5 Algunos contenidos sobre el uso de la lengua:

4.5.1 Contenidos gramaticales:

- El discurso: modos y géneros discursivos
- El texto, macroestructura y microestructura, propiedades y clases
- El paratexto y el intertexto
- La oración: unidad mínima de la comunicación
- Clases de oraciones por la intención comunicativa:
- La expresión de la certidumbre informativa

- La expresión de la inseguridad informativa
- La expresión del deseo o ganas de algo o de hacer algo
- La expresión de la ignorancia
- La expresión de la exhortación
- La expresión de la emoción
- La expresión de la calidez o cordialidad
- El uso de los marcadores independientes o enclíticos
- La oración simple. Límites. El uso del punto y la mayúscula. Inicio de oración
- Orden de los Constituyentes (complementos)
- La frase nominal sujeto. Concordancia. Orden (determinante-núcleo)
- La formación de sustantivos y adjetivos por derivación
- La frase preposicional de la frase nominal (sujeto)
- La frase verbal. Uso de los verbos
- La formación de verbos y adverbios por derivación
- La FN de la FV (objeto directo e indirecto o primario y secundario)
- El uso de los sufijos transicionales de persona actora y de objeto
- Los circunstanciales: de locación, de finalidad, de compañía, de instrumento...)
- Oraciones compuestas subordinadas
- Oraciones compuestas coordinadas
- Las palabras: clases
- Formación de palabras

4.5.2 **Contenidos de Estandarización Lingüística**

Están orientados hacia la estandarización de un quechua sureño.

- Estandarización fonológica con el quechua de Cusco, excepto glotalizadas y aspiradas
- Estandarización morfológica con el quechua cusqueño en base a las formas del protoquechua
- Estandarización léxica con el quechua de Cusco

4.5.3 **Contenidos de corrección idiomática del quechua**

- Alfabeto: normas de ortografía
- Reglas de uso de las mayúsculas
- Reglas de separación silábica
- Reglas de uso de la tilde
- Reglas de uso de los signos de puntuación (punto, coma, punto y coma, dos puntos, puntos suspensivos, comillas, paréntesis, raya, guion)

4.5.4 **Contenidos de modernización lingüística**

- Neologismos: proceso de formación de palabras nuevas:
 - Procesos morfológicos
 - Procesos semánticos
 - Colocaciones nominales, verbales y adverbiales
- Lexías o frases hechas
- Préstamos arraigados

5. **Conclusiones**

Ha sido posible establecer un conjunto de lineamientos teóricos y metodológicos que permitirán la elaboración de un método de enseñanza-aprendizaje de quechua para bilingües receptivos en quechua. Estos lineamientos se encuentran fundamentados en los estudios de la lingüística quechua, de aplicación lingüística y de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, así como, en los estudios filosóficos, sociales, antropológicos y económicos sobre los pueblos andinos.

5.1 **Luego de evaluar el conjunto de estudios de lingüística quechua, podemos concluir lo siguiente**

Los estudios de descripción gramatical del quechua son bastante numerosos, especialmente en los aspectos de la fonología, morfología y sintaxis de la frase y la oración simple. No obstante, se necesita completar las investigaciones sobre la sintaxis de la oración simple y emprender el estudio sobre la oración compuesta para dilucidar las formas de expresión de la coordinación y la subordinación. Así mismo, se necesita contar con los estudios sobre semántica y lexicología del

quechua. Hay una necesidad urgente de emprender la modernización lingüística del quechua tanto en los aspectos léxicos como en los temas discursivo-textuales y pragmáticos a fin de asegurar el desarrollo del quechua como una lengua moderna.

Hay necesidad de realizar más estudios sobre el léxico quechua para identificar el universo vocabular de cada área o actividad de la cultura andina, a fin de que sirvan de base para los procedimientos de modernización lingüística de esta lengua.

Se advierte que la planificación lingüística del quechua está aún incompleta tanto en la planificación del estatus y del corpus de la lengua quechua. Se necesita dar cuenta de los procedimientos de la planificación del corpus de esta lengua. Hasta el momento solo se ha avanzado en la determinación de los alfabetos para la escritura de los seis dialectos más importantes del quechua. Aún falta realizar la estandarización lingüística de los aspectos morfológicos y sintácticos dentro de estas grandes áreas dialectales. En cuanto a la corrección idiomática de la escritura, falta establecer las reglas de uso de mayúsculas, uso de la tilde, uso de los signos de puntuación, separación silábica, precisión léxica, estructuración textual.

Otro aspecto pendiente y muy urgente de la planificación del corpus del quechua es la modernización léxica. Aún no se cuentan con léxicos modernizados del quechua que den cuenta de todas las actividades de la sociedad moderna actual. Existen propuestas individuales realizadas por autores de textos de enseñanza del quechua, así como de autores de textos escolares para la educación intercultural bilingüe (EIB), pero estos esfuerzos no están coordinados ni articulados entre sí y por ello estos textos son de poco uso y aceptación por no ser entendibles para los alumnos y sus padres e incluso para los propios docentes de aula. Esto se hace evidente en las escuelas EIB a cargo del Ministerio de Educación y de las ONG.

Lo más urgente para la elaboración del método es contar con un léxico modernizado de términos gramaticales y con un léxico de la actividad pedagógica de enseñanza de lenguas, ambos escritos en quechua.

5.2 De los estudios complementarios realizados dentro del área de aplicación lingüística, se desprende lo siguiente

Los bilingües quechua-español receptivos en quechua conforman un grupo numeroso y creciente en el Perú. Los jóvenes entrevistados, alumnos de los institutos superiores Instituto Superior Tecnológico de Huanta e Instituto Superior Pedagógico José Salvador Cavero, presentan una buena comprensión oral (escuchar), en

contraste con niveles más bajos de producción lingüística en quechua (hablar), por ello, difieren de los aprendices de quechua como segunda lengua y lengua extranjera porque estos acceden al programa de enseñanza-aprendizaje del quechua sin ningún conocimiento de esta lengua. Por lo tanto, el problema de la atrición lingüística, o desgaste de la capacidad de hablar la lengua materna por falta de uso, no es un problema significativo ya que la ciudad de Huanta aún es una zona de pleno bilingüismo social.

Se ha podido determinar que el problema más notorio en este grupo de alumnos es el de la adquisición incompleta de L₁ ya que el quechua solo es empleado en el ámbito familiar. Al ingresar a sus estudios de educación básica (inicial, primaria y secundaria), fueron expuestos únicamente al castellano. En casa se les apoyó en el manejo de esta lengua en desmedro del uso del quechua. Por esta razón, no continuaron con el refinamiento de su L₁ a mayores niveles de usos discursivos y textuales de mayor complejidad, incluso dentro de la temática cotidiana familiar.

La mayoría de estos estudiantes presentan tanto bilingüismo consecutivo temprano (adquisición de L₂ castellano entre 3 a 10 años) como bilingüismo de cuna (adquisición de dos lenguas maternas simultáneamente). Es decir, que la exposición al castellano ocurre en la temprana infancia. Esto difiere del bilingüismo de sus padres que usualmente es un bilingüismo consecutivo tardío ya que su exposición al castellano fue a los 6 o 7 años con el ingreso a la primaria, pues antes no era obligatorio ni había muchos centros de educación inicial.

Estos estudiantes provienen de hogares de origen rural que luego migraron a la ciudad de Huanta durante las dos décadas de violencia política de los 80 y 90, que afectó duramente a la región de Ayacucho. Se evidencia que sus padres tomaron decisiones acerca del tratamiento de las lenguas quechua y castellano en el seno del hogar. Estas decisiones conforman una política lingüística familiar que se expresa en a) su negativa a matricular a sus hijos en escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), b) distribuir los roles de portadores de la lengua castellana (padres y hermanos mayores) y de lengua quechua (abuelos) en el seno del hogar, c) desincentivar el uso del quechua por los niños dentro de la casa, permitiendo la comunicación diaural con los abuelos que son bilingües pasivos en español, d) exigir el uso del castellano cuando la persona le habla en castellano.

5.3 De la evaluación de los estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, se concluye lo siguiente:

El método que se diseña es un método de enseñanza de quechua como lengua materna o L1 para estudiantes que son bilingües receptivos en quechua, con el objetivo de convertirse en bilingües activos quechua-español. Es decir, se orienta a la recuperación del dominio avanzado del quechua. Si bien el método tiene un carácter básico de enseñanza de L1, se añadirán algunas estrategias propias de la enseñanza de L2 debido a que los destinatarios van a tener como lengua meta una variedad estandarizada, modernizada y normalizada de quechua ayacuchano.

El método elegido es más bien un enfoque pedagógico: comunicativo-discursivo centrado en tareas. Cada tarea está relacionada a una situación comunicativa y tiene objetivos precisos de comunicación en torno a los cuales se desarrollan las habilidades y la información gramatical.

Se empleará un enfoque discursivo crítico, a fin de que el aprendiz desarrolle su capacidad de reflexión para identificar las intenciones comunicativas y los mensajes culturales e ideológicos que conllevan los textos.

Se aplicará también un enfoque discursivo contrastivo presentando en los contenidos la información intracultural e intercultural de las actividades humanas. Es decir, en el contenido de las lecciones afianzará en el alumno el conocimiento de su propia cultura (intracultural) y se lo aproximará al conocimiento de la cultura occidental moderna (intercultural) incidiendo en las semejanzas y en las diferencias culturales. Se abordará aspectos de la cultura material y espiritual de ambas sociedades.

5.4 De la revisión de los aspectos socioculturales propios de los pueblos andinos actuales que deben ser considerados en los contenidos socioculturales del método a elaborar se ha considerado lo siguiente:

Poner acento en la información intracultural de los pueblos andinos referido al conocimiento de a) su territorio comunal y los pisos altitudinales bajo su control, b) la información de la actividad económica y social basada en la diferencia entre comunidades de valle interandino y comunidades de zona altoandina, c) la información económica y social distribuida según las dos grandes estaciones climáticas del país: la temporada de secas de mayo a noviembre y la temporada de lluvias de diciembre a abril, d) la información socioeconómica basada en la diferencia entre

lo rural y lo urbano de la region y e) la información sociocultural y económica de interacción entre población residente en el territorio ancestral y la población migrante a otras regiones del país y a otras naciones del mundo.

Desarrollar los retos de la modernización de los pueblos andinos. Mostrar que la cultura andina ha permitido a los migrantes andinos posicionarse exitosamente en la sociedad oficial, mediante actividades de emprendimiento económico exitoso. Desarrollar los principios cognoscitivos y los valores culturales que constituyen el núcleo de la cultura andina. Mostrar la apropiación de los elementos económicos y tecnológicos de la modernidad que hacen los pueblos andinos.

Presentar la unidad cultural andina de los pueblos quechuas de los países vecinos de Colombia, Ecuador, Bolivia, Argentina.

Aproximar al conocimiento de las culturas en contacto cotidiano con la cultura de los pueblos andinos: las culturas amazónicas y las culturas criollas o mestizas del país.

Aproximar al conocimiento de las culturas lejanas del Mundo. Se empezará con las grandes culturas matrices del planeta que tienen más de 5 000 años de continuidad cultural dentro de las cuales se ubica la cultura andina: Sumeria, Egipto, India, China y Maya.

Dar a conocer los aportes de la cultura occidental de Europa y Estados Unidos.

6. Recomendaciones

Por las conclusiones anteriores, es necesario especificar los aspectos que necesitan ser abordados en futuras investigaciones:

- Incrementar los estudios de lingüística que aborden otros aspectos que cuentan con poca o ninguna información en el conocimiento de la lengua quechua: sintaxis, semántica, lexicología, discurso y texto, pragmática.
- Realizar investigaciones que den cuenta de las necesidades de información para una adecuada lingüística aplicada a la lengua quechua. Se necesita desarrollar todo tipo de léxicos referidos a las actividades socioeconómicas y culturales de los pueblos andinos.
- Es urgente contar con estudios con participación de colectivos de intelectuales andinos para realizar propuestas de modernización del léxico quechua, a fin de contribuir con la tarea incompleta de la planificación de corpus de la lengua quechua.

- Se necesita elaborar para el quechua un léxico de términos gramaticales y un léxico de términos de la enseñanza de lenguas. Estos documentos son esenciales para asegurar el éxito de todo texto de enseñanza del quechua tanto como lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera.
- Se necesita elaborar un diccionario del quechua sureño moderno, donde se reúnan no solo los términos tradicionales estandarizados del quechua de Ayacucho y Cusco, sino también los neologismos creados.

Referencias Bibliográficas

- Alexopoulou, A. (2011). El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. En Javier de Santiago-Guervós, Hanne Bongaerts, Jorge Juan Sánchez Iglesias y Marta Seseña Gómez (Coords.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (Vol 1; pp. 97-110). España: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5419275>
- Bajtin, M. (1989). *El problema de los géneros discursivos*. México: Siglo XXI.
- Breen, M. (1997). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de enseñanza de lenguas (II). *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 20, 52-73. Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=687
- Breen, M. (1996). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de enseñanza de lenguas (I). *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 19, 42-49. Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=680
- Calvo, J. (1993). *Pragmática y gramática del Quechua cuzqueño*. Cuzco: Centro de Estudios Andinos Bartolomé de las Casas.
- Cassany, D. (2016). Los retos de enseñar a escribir en el s. XXI [Diapositivas]. Disponible en <https://www.upf.edu/documents/2853238/2856910/Merida06.pdf/da6f9667-3d93-47d8-82d2-498a0270f6bf>
- Cassell, H. (2016). *Hablantes de Herencia (H. H.) de español en las clases de idiomas extranjeros en la escuela secundaria: Los maestros y su preparación* (Tesis de maestría en Educación y Desarrollo Humano), The College At Brockport State

- University of New York, Estados Unidos. Disponible en http://digitalcommons.brockport.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1701&context=ehd_theses
- Cerron-Palomino, R. (1987). *Lingüística quechua*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. España: Secretaria General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Subdirección General de Información y publicaciones, y Grupo Anaya. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Cusihuamán, A. (1976). *Gramática del quechua. Cusco-Collao*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos - Ministerio de Educación.
- Davies, A. (2007). *An Introduction to Applied Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University. Disponible en <https://pasca.uns.ac.id/s3linguistik/wp-content/uploads/sites/44/2016/10/an-introduction-to-applied-linguistics.pdf>
- Degregori, C. (Ed.). (2000). *No hay país más diverso. Compendio de antropología Peruana*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos - Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Gálvez, I. (1990). *Quechua Ayacuchano Curso I*. Lima: Extramuros.
- Gleich, U. von (2014). Nueva dinámica en el bilingüismo ayacuchano. *Indiana*, 33(1), 133-159. <https://doi.org/10.18441/ind.v33i1.133-159>
- Goddenzzi, J. y Vengoa, J. (1994). *Runasimimanta yuyaychakusun: manual de lingüística quechua para bilingües*. Cusco.: Asociación Pukllasunchis - Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- Heijas, T. (2014). *¿Ser y hablar quechua? La realidad sociolingüística de Ayacucho desde la visión subjetiva de los jóvenes indígenas: Ideologías e identidades en el discurso metalingüístico* (Trabajo de fin de máster en Filología Española). Universidad de Helsinki, Finlandia. Disponible en <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201502121593>
- León, V. de. (2012). *El español de los hablantes de la lengua de herencia de los Estados Unidos: una investigación bibliográfica de las características lexicales y morfosintácticas* (Tesis de bachiller). Universidad de Utrecht, Países Bajos. Disponible en <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/254243>
- Murcia, M. (1996). Tareas de comunicación y planificación de la enseñanza de idiomas. *Signos Teoría y Práctica de la Educación*, 1. Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_32/a_544/544.html

- Pajuelo, R. (2019). *Trayectorias comunales: Cambios y continuidades en comunidades campesinas e indígenas del Sur Andino*. Lima: Grupo Propuesta Ciudadana. Disponible en <https://propuestaciudadana.org.pe/wp-content/uploads/2019/10/Trayectorias-comunales.-Cambios-y-continuidades-en-comunidades-campesinas-e-ind%C3%ADgenas-del-Sur-Andino.pdf>
- Parker, G. (1965). *Gramática del quechua de Ayacucho*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Potowski, K. (2005). *Fundamentos para la enseñanza del español para hispanohablantes en Estados Unidos*. Madrid: Arco Libros.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso). Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>
- Remy, M. (2013). *Historia de las comunidades indígenas y campesinas del Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Reznicek-Parrado, L. (2013). *Pedagogía de Hablantes de Herencia: implicaciones para el entrenamiento de instructores al nivel universitario* (Tesis de maestría). Universidad de Nebraska, Estados Unidos. Disponible en <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1016&context=modlangdiss>
- Seton, B. y Schmid, M. (2016). Multi-competence and First Language Attrition. Disponible en <http://repository.essex.ac.uk/16768/1/seton%20%26%20schmid.pdf>
- Sicra, I. (2006). *Enseñanza de lengua indígena e interculturalidad: ¿entre la realidad y el deseo? Investigación sobre la enseñanza del quechua en dos colegios particulares de Cochabamba*. Cochabamba: Programa de Formación Intercultural Bilingüe para los Países Bajos Andinos PROEIB Andes. Disponible en http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/ens_lengua_indigena.pdf
- Solís, G. y Chacón, J. (1989). *Lingüística y gramática runasimi Chanka*. Lima: UNESCO-AGFUND.
- Soto, C. (1993). *Manual de Quechua*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Soto, C. (1976). *Gramática del quechua Ayacucho-Chanka*. Lima.: Instituto de Estudios Peruanos - Ministerio de Educación.
- Suárez, J. (2002). Un caso de multiculturalidad y bilingüismo: la enseñanza del español a hijos de migrantes hispanos en Estados Unidos. *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua*

- Extranjera* (pp. 817-824). Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0817.pdf
- Szupica-Pyrzanowska, M. (2016). Language Attrition: Implications for Second/ Foreign Language Acquisition. *Lingwistyka Stosowana*, 16(1), 109-120. Disponible en <http://www.ls.uw.edu.pl/documents/7276721/13368455/10+lingwistyka+stosowana+16+malgorzta+szupica-pyrzanowska.pdf>
- Torres, A. (2011). La enseñanza del español a los hispanohablantes de herencia de los Estados Unidos. *Normas. Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*, 1, 133-150. Disponible en <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/24982/133-150.pdf?sequence=1&isallowed=y>
- Zanon, J. y Estaire, S. (2010). El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo. *MarcoEle*, 11, 410-418. Disponible en <https://marcoele.com/descargas/navas/21.zanon-estaire.pdf>
- Zariquiey, R. y Córdova, G. (2008). *Qayna, kunan, paqarin. Una introducción práctica al quechua chanca*. En: <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/134454>

Estudios Multidisciplinares



Página dejada en blanco intencionalmente.



La palabra de Mahatma Gandhi y su aporte para la construcción de un nuevo Perú

The word of Mahatma Gandhi and his Contribution to the Construction of a New Peru

J. Carlos Flores Lizana

Antropólogo e investigador independiente, Lima, Perú
cflizana@gmail.com

Resumen

El presente artículo es un ejercicio de pensar nuestro futuro como país dentro del marco opresivo de la pandemia global del Covid 19 y en el dintel de la celebración del bicentenario de la independencia, como una puerta hacia un futuro distinto. Con este propósito quiero tener en cuenta el mensaje profundo y positivo de la palabra de Gandhi, hombre sabio y rico en humanidad que en frases lapidarias señala los caminos reales de transformación social verdadera, en especial para un país con tanta inestabilidad política y social como el nuestro.

Metodológicamente, se trata de un ensayo de análisis e interpretación de frases seleccionadas del discurso conocido de Mahatma Gandhi, orientándolas a la realidad de nuestra nación.

Palabras clave: Mahatma Gandhi, pandemia global, bicentenario de la independencia, Perú, análisis e interpretación de frases.

Abstract

This article is an exercise in thinking about our future as a country within the oppressive framework of the global Covid 19 pandemic and on the threshold of the celebration of the bicentennial of independence, as a door to a different future. For this purpose I want to take into account the profound and positive message of the word of Gandhi, a wise man rich in humanity who, in lapidary phrases, points out the real paths of true social transformation, especially for a country with such political and social instability as the our.

Methodologically, it is an essay of analysis and interpretation of selected phrases from Mahatma Gandhi's well-known texts, orienting them to the reality of our nation.

Keywords: Mahatma Gandhi, global pandemic, bicentennial of independence, Peru, analysis and interpretation of phrases.

Recibido: 02-08-2020

Aprobado: 25-08-2020

1. Introducción

Deseo empezar haciendo referencia explícita al momento actual que como país y sociedad estamos pasando con la presencia del virus llamado Corona virus o COVID-19, nombre universal que nos ha puesto en una situación inédita para nosotros y más de 200 países que lo estamos sufriendo. Este acontecimiento ha puesto a nuestro país en una situación jamás imaginada y nos está mostrando, como en un espejo, qué país somos realmente en muchos aspectos. No seremos los mismos después de este acontecimiento y tendremos que hablar de otra manera desde su presencia entre nosotros, el «vino para quedarse», como lo anuncian con cierto temor los comunicadores de todos los medios.

El otro acontecimiento es que estamos en pleno camino de la celebración del bicentenario de nuestra independencia de la dominación española, con todo su significado. Estos dos escenarios serán los que le darán mayor peso a este ensayo que busca precisamente soñar con realismo y esperanza nuestro futuro mejor como personas, familias, sociedades, y país..

Más allá de las noticias concretas los hombres y mujeres de prensa hacen énfasis, con algunas empresas que hacen uso de ellos, en hacernos reflexionar no tanto sobre las causas de esta pandemia, sino sus efectos con énfasis en Lima y las ciudades más importantes del país. ¿Cómo nos ha encontrado en términos del servicio de salud pública y privada?, nos hace pensar en la importancia de todas las personas que se exponen por precisamente cuidar de enfermos, el papel de la policía nacional y los distintos cuerpos que tienen las fuerzas armadas, que ahora vigilan para que guardemos la cuarentena obligatoria y miles de anónimos que cumplen con su trabajo de manera ejemplar.

Otro aspecto positivo de esta crisis es que nos ha mostrado lo importante que son los campesinos, pescadores artesanales, los que tienen puestos de ventas de verduras, carnes y en general comestibles, las farmacias, los que recogen la basura y choferes de los buses y camiones que nos movilizan o traen del campo los alimentos, etc. Nos hacen pensar qué fortalezas y debilidades tenemos en el campo de la seguridad alimentaria como país.

Cuando se ve por la televisión y otros medios, lo que está pasando con las familias pobres de los barrios inmensos que rodean la antigua Lima, una comprobación triste es que no tienen agua suficiente en medio de un verano que llegó hasta más de 30° grados de temperatura. Hay barrios que no tienen agua ni desagüe desde hace treinta y más años, las casas están «construidas», si se puede decir así, con

cuatro esteras sujetas con palos, restos de maderas o cartones prensados, casi sin ventanas por seguridad o porque no hay dinero para hacerlas.

Estos «pueblos jóvenes», «asentamientos humanos», «urbanizaciones populares» o más vulgarmente llamadas «barriadas», en su mayoría están conformados por pobladores andinos y amazónicos migrantes quienes buscando mejores condiciones de vida, educación y trabajo dejaron sus comunidades campesinas, pueblos o etnias. En sus calles no hay asfalto, ni veredas, tampoco árboles, en un buen número de ellos las conexiones de luz pública están bastante bien, pero las domiciliarias son una real telaraña sumamente riesgosa que cuando hay incendios cobran la vida de muchos de niños al año.

En esta crisis se está mostrando un país y una ciudad tremendamente desigual e injusta, con datos terribles, como ser el país con más tuberculosos en América Latina y con índices de desnutrición infantil bordeando más del 40 % en niños de cero a tres años. Pensar en los efectos que este confinamiento doméstico por más de ocho meses, con enfermos de ese tipo, con niños en esas condiciones, además, con altísimos índices de violencia doméstica, duele y nos lleva a pensar en un empeoramiento de la calidad de vida de todas estas familias.

En el terreno económico la paralización casi total ha mostrado la calidad del empleo de la mayoría de los habitantes de Lima, son familias que viven al día. Son miles los que viven del llamado comercio ambulatorio y dentro de ellos ahora se encuentran por lo menos ochocientos mil venezolanos llegados al país hace tres años solamente. Son comerciantes independientes, en su mayoría sin seguro, sin beneficios sociales, vacaciones, sin CTS ni AFP, etc. Los salarios son bajos porque el obrero puede mal comer en la calle en los llamados «muerte lenteros» que le dan un menú de cinco o menos soles. No debe creerse pues que estos informales no aportan a la economía por no tener RUC, estar en la SUNAT, no estar en planilla, etc.

Me importa mucho hacer notar el trabajo de las empleadas y empleados del hogar que en estos días nadie habla de ellos. La mayoría son quechua hablantes o de una de las 48 lenguas oficialmente reconocidas en el Perú. Se dice que en Lima hay más de medio millón de trabajadores de este sector. Como es sabido están recientemente considerados dentro de Ley General del Trabajo, y en su mayoría siguen sin contrato, seguro, vacaciones, etc.: casi en condición de esclavitud. Imaginar cómo sobreviven estas personas, en su mayoría mujeres, hiere el corazón y la conciencia.

El segundo marco de contexto para este ensayo es la memoria crítica que debemos hacer de la Independencia Nacional en su Bicentenario, con todo lo

que ella significó para todos los peruanos de aquella época como para nosotros herederos de este grande y hermoso país, sobre el que se dice que «el problema del Perú no es el Perú, sino los peruanos». Esta frase nos indica que, como país en su geografía, recursos naturales y culturales, etc. es inmenso y casi infinito, y que el problema somos nosotros como personas y sociedad. Nuestro desafío está en el terreno social, ético, educativo, cultural.

Otra frase anónima muy conocida es «el enemigo de un peruano es siempre otro peruano» que señala con mucha precisión las fallas de la clase política de nuestra historia, lo poco nacionalistas que han sido, en el buen sentido que tiene el término, apuntan al fracaso ético y moral de esta parte de la sociedad. No obstante, hay otra cara de la moneda que tenemos que aceptar ya que, si estas personas han logrado tamaña corrupción, se debe también a la poca participación ciudadana de todos los integrantes de nuestro país. Ya dice el pensamiento «un pueblo que escoge o permite autoridades o gobernantes corruptos, no es víctima, sino cómplice». La frase lapidaria y centenaria de Manuel Gonzales Prada (1988), muchas veces ha sido recordada para señalar lo mal que estamos como sociedad: «En resumen, hoy el Perú es un organismo enfermo: donde se aplica el dedo brota pus». y la otra, más esperanzada, del mismo autor. «viejos a la tumba, jóvenes a la lucha», indicando lo grave del estado moral del país y la esperanza que tenemos en los jóvenes que como país comprobamos felizmente es significativamente mayoritaria.

El libro de Alfonso Quiroz (2016) sobre la historia de la corrupción en el Perú se ha vuelto fundamental para entender lo que pasó y las consecuencias en el presente de este mal tan generalizado entre nuestros gobernantes y clase política, en general.

Después de reflexionar seriamente sobre cómo somos y sobre todo qué podemos y esperamos, lo más importante es preguntarnos qué clase de orden moral queremos para el nuevo orden social que esperamos. Nuestra crisis no es tanto de conocimiento como de voluntad, es moral, ética, de fe. Como decía Jorge Basadre (1943) hay tres clases de peruanos: los podridos, los congelados y los incendiarios, los primeros quieren hacer del Perú una charca, una pocilga, los segundos un páramo, un desierto, y finalmente los terroristas hacer de nuestro país una hoguera. No creen en nada, solo se preocupan de sí mismos, de sus mezquinos y subterráneos intereses, son suicidas y buscan en el fondo la muerte suya y la de todos a los que dicen servir.

El gran pensador y literato Tolstoi Lev Nicolayevich (citado en Barbero, 2013) decía lapidariamente:

La fe es la fuerza de la vida. Si el hombre vive es porque cree en algo. Si no creyera que debe vivir por algo no viviría. Si no ve ni comprende el carácter ilusorio de lo finito. Si comprende el carácter de lo ilusorio de lo finito, es preciso que crea en lo infinito. Sin fe es imposible vivir.

Por ello, es muy importante reflexionar sobre nuestra fe y como la expresamos en palabras, pensamientos, principios, valores y sobre todo en la práctica. Necesitamos conectarnos con la gran tradición andina que tuvo como logro político a la organización del imperio Inca y sus resultados económicos, arquitectónicos, hidráulicos, sociales y artísticos. Necesitamos alas y raíces para mirar y construir una sociedad mejor que la que hemos heredamos.

Nacimos como repúblicas mirando a los EE. UU. y a Francia. Hemos tenido más de seis constituciones políticas, la mayoría de nuestros presidentes del siglo XIX fueron caudillos o militares. En el siglo XX, el 99 % de nuestros gobernantes provinieron de las clases rancias y de abolengo colonial o criollo, interrumpidos constantemente también por militares usurpadores del poder, y en este temprano siglo XXI, los presidentes casi en su totalidad han sido acusados o condenados por corruptos. Desde apenas 1955 las mujeres empezaron a votar en las elecciones, pero las mujeres indígenas o nativas no se contaron dentro de ellas por la barrera del analfabetismo en castellano¹. En 1979 recién votan los analfabetos donde están en su mayoría indígenas comuneros, nativos amazónicos y afrodescendientes. Ningún presidente ha sido de origen andino o nativo con lengua materna quechua o hablante de una de las 48, lenguas originarias ahora reconocidas.

Reflexionando sobre nuestro país, comprobamos que los jóvenes son la mayoría, pero donde de los diecisiete millones de trabajadores de la población económicamente activa (PEA), siete son informales. No hay suficiente estabilidad laboral y las famosas empresas de «servis» son una manera de explotar y tener amenazados a los trabajadores, incluso por el mismo Estado que usa esta modalidad de empleo en sus propios ministerios. Un país donde no hay seguro de empleo universal; donde de cada cien ancianos o adultos mayores, sólo tres tienen jubilación más o menos digna, y el seguro de desempleo es una utopía para el futuro bastante lejano.

¹ El 7 de septiembre de 1955, durante el gobierno de Manuel A. Odría, se promulgó la Ley N.º 12391 que reconoció el sufragio femenino en el Perú. Esta ley permitía a las mujeres mayores de edad y alfabetizadas tener el derecho a elegir y ser elegidas, siendo el penúltimo país de Latinoamérica en conceder este derecho.

Somos un país donde la democracia es inconclusa o un formulismo que funciona solo cada cinco años para elegir casi siempre «al menos malo» de los candidatos para presidente y otras autoridades. Los canales de participación ciudadana casi no existen, los municipios son botines que se capturan por los más adinerados o los más corruptos, salvo honrosas excepciones. Los congresos de los últimos veinte años han ido de mal en peor hasta ser cerrado el último hace un año, con el respaldo popular mayoritario². Somos un país donde decirle a uno «eres un político» es sinónimo de delincuente o un hijo de puta.

Las frases elegidas de Mahatma Gandhi nos ayudarán a tener una línea de crear conciencia ciudadana entre nosotros, conscientes tanto de lo que somos como de lo que se espera de cada peruano. Basta de estar copiando recetas y fórmulas de otros países y culturas, primero estudiemos quiénes somos y de dónde venimos. La historia peruana, por donde se la mire, es muy valiosa y rica. «Nadie ama lo que no conoce», por ello hace falta dedicar más tiempo y recursos para la investigación histórica, científica, cultural, y técnica para que desde ella, con los pies en nuestra identidad y sabiduría, diseñemos con certeza nuestro presente y futuro común.

Las frases que comentaremos contienen principios de acción espiritual, ética y política, que contrastan con las propuestas superficiales para construir un país desde ideologías con poca base auténticamente humana y real. Somos una sociedad necesitada de educación y de prioridades para invertir en temas fundamentales.

También somos una nación con gran capacidad de lucha por parte de nuestras familias y nuestros pueblos, con paciencia infinita, con mucha creatividad frente a la dureza de la vida diaria, con valores espirituales profundos vinculados a la persona de Jesús, y que se expresa en confianza con un Dios que ama al hombre y no es indiferente ante la injusticia y el clamor de los pobres y con muestras grandes de capacidad de compartir y solidarizarse.

. Pienso que mirar con atención sus frases y lo que nos quiso decir tiene mucho valor para un país como el nuestro con insuficiente educación política en todo el sentido de la palabra. Tenemos que recuperar el valor de la palabra sabia, por una parte, tan desprestigiada, pero a la vez tan necesaria para la situación actual, pensando en el Bicentenario del 2021.

² La disolución del Congreso de la República del Perú en 2019 fue una medida dispuesta por el expresidente de la República, Martín Vizcarra, el 30 de septiembre de 2019 mediante Decreto Supremo N.º 165-2019-PCM. Convocó a elecciones en Elecciones Congresales Extraordinarias, el cual constituyó un proceso electoral especial que se realizó el 26 de enero de 2020.

Revisando las diez frases se nota que tiene conexión directa con valores vividos y enseñados por Jesús, para nosotros es la revelación de Dios hecho hombre histórico y por lo tanto político. Está en juego la vida humana, la preservación de la naturaleza, la paz, la dignidad y el derecho de los pobres, cosas nada vanas o superficiales.

En general, los medios de comunicación están demostrando ser instrumentos de manipulación y modulación de la información y, por lo tanto, de la conciencia de las personas, en especial de nuestros niños y jóvenes. De allí la importancia escuchar a los jóvenes ahora movilizados demandando limpieza ética en las autoridades, etc. Debemos reconocer el aporte de las TIC, tecnologías de la información y la comunicación, ellas han democratizado la información y eso es muy valioso y clave para el futuro de nuestro país y el mundo.

Llama la atención la falta de desarrollo espiritual político dentro de las iglesias, salvo la Teología de la Liberación en el Perú, en general, hay una atrofia mental y espiritual terrible dentro de las corrientes conservadoras católicas y evangélicas. El clericalismo, el patriarcalismo machista y la mediocridad sigue siendo dominante en la vida de las Iglesias en general. La insensibilidad frente a los desaparecidos, la miseria de millones de peruanos, los feminicidios que van en aumento, la corrupción generalizada, la criminalidad salvaje del sicariato, el aumento de la delincuencia y el narcotráfico, los suicidios dramáticos y absurdos de adolescentes y jóvenes, señalan que estamos viviendo una pobreza humana y espiritual muy seria.

Mahatma Gandhi nació el 2 de octubre de 1869 en Gujarati, la India. Aunque fue abogado de profesión, dedicó 21 años de su vida en Sudáfrica a la lucha por la igualdad de razas. Durante el resto de su vida fue líder y reformista social de la revolución de su pueblo cuyo deseo era poner fin al dominio británico en la India.

Consagró su vida a la verdad, la no-violencia y la armonía cultural. Irónicamente fue asesinado en 1948 por un ciudadano indio que no era partidario del programa de tolerancia a todas las religiones que él defendía. Sus contemporáneos lo llamaban Mahatma que en su lengua significa «alma grande», y tiene un sentido similar a «Santo», en la tradición cristiana.

2. La reflexión del significado de las diez frases seleccionadas de Mahatma Gandhi.

A continuación, iniciamos el análisis y la reflexión del significado de las nueve frases seleccionadas de Mahatma Gandhi, las mismas que fueron tomadas de diferentes fuentes accesibles en internet. Cabe precisar que la selección de estas, así como su interpretación es de exclusiva responsabilidad mía.

I

«En última instancia “democracia” quiere decir: arte y ciencia de movilizar todos los recursos físicos, económicos y espirituales de los distintos sectores de la población, en beneficio del bien común».

Gandhi ubicó a la democracia como la primera meta de la vida social moderna. La democracia es un concepto y una realidad todavía no comprendida y sobre todo no vivida por la mayoría de los peruanos varones y mujeres. La historia peruana nos va señalando que buen número de presidentes y periodos de gobierno han sido militares, caudillos y presidentes de facto, fruto de golpes o tomas de palacio de gobierno acompañados de militares y civiles hambrientos de poder. La sensación común del ciudadano común y corriente es que los congresistas y gobernantes se han ido poniendo al servicio de los intereses económicos de los empresarios nacionales y extranjeros que invierten en el Perú y hacen leyes y gobiernan siempre en favor de ellos y no protegen ni al trabajador y menos los bienes de la nación que son bienes de todos los peruanos, así el agua, los minerales, los bosques, el mar y hasta el aire se van privatizando descaradamente. De esa manera, la democracia es una fachada que oculta las reales reglas de juego desiguales y empobrecedoras de la mayoría de las familias del país.

Las diferencias económicas, culturales, étnicas, de género y opción sexual y hasta religiosas impiden el acceso a todos los derechos que nos asegura solo en la letra la Constitución peruana. Evidentemente, pese a que en los últimos cincuenta años el Perú ha mejorado considerablemente en muchos sentidos, lo avanzado no es suficiente y una prueba de ello son algunos datos importantes que tenemos que considerar.

La historia de exclusión y explotación de los pueblos originarios de la sierra y la selva por parte de las poblaciones blancas y criollas dan razón de estas diferencias sociales y que se expresan también claramente en el acceso diferenciado a los derechos y oportunidades básicos como la salud, educación, vivienda, transporte, entre los principales.

Trabajar en favor de esas poblaciones que necesitan con urgencia atención, por tanto, es colaborar con la vida democrática de este país. Normalmente, la exclusión, el abuso y el no respeto de los derechos del otro producen resentimiento y a veces odio, que fue lo que en gran medida movió a los grupos alzados en armas de los años 1980-2000 a justificar sus acciones terroristas de todo tipo. Mejorar los niveles de calidad en el servicio educativo es poner, mejores condiciones para vivir en democracia, ya que la educación promueve el desarrollo intelectual, emocional y espiritual de las personas y las comunidades. Podemos recordar aquí a Nelson Mandela diciendo que para él la educación era la herramienta o palanca fundamental de los cambios sociales.

Una de las mejores maneras de contribuir al desarrollo del Perú es precisamente eso, educar, transferir conocimientos y habilidades a las personas y comunidades donde se desarrollen los proyectos que se deben llevar a cabo en una planificación estratégica de consenso. Como se dice de varias maneras, no se administra solo dinero sino que se transfieren conocimientos, saberes, capacidades, etc. Y eso es promover y asegurar el ejercicio democrático de las personas y comunidades. Educarnos en esta capacidad de pensar en el bien de todos es de suma importancia ya que ella nos asegura que lleguemos a tener metas, pocas, pero consensuadas y no multitud de acciones aisladas y disparatadas.

II

«Educas a un varón, educas a una persona, educas a una mujer educas a una familia».

Este segundo principio de acción suena tremendamente pertinente para personas e instituciones realmente interesadas en superar las brechas tan notorias en nuestra sociedad nacional, entre mujeres y varones, entre niñas del campo y las urbanas. Existe la siguiente expresión «la pobreza tiene rostro de mujer», verdad dolorosa, sino que además podemos decir que ser pobre es también pertenecer

a las poblaciones originarias, ser andina o amazónica, ser campesina o pastora. El triste lugar que ocupa el Perú en violencia contra la mujer y su entorno familiar, nos debería dar vergüenza. Sí la frase de Gandhi apunta al rol y papel de las mujeres en la familia como educadora de los hijos en lo que son valores. Más aún hoy en día que sabemos que millones de hogares son conducidos por mujeres solas. Por lo tanto, educar a las mujeres, sobre todo de las zonas rurales y amazónicas, es clave para mejorar su condición subordinada y discriminada negativamente. Esta educación tiene que ser de calidad, durante toda su vida, integral, pertinente, liberadora, etc. Su educación igualmente tiene que apuntar a un real crecimiento en su amor propio y su autoestima que es precisamente lo que falla en las relaciones de pareja y otros campos de relación como mujer, esposa, trabajadora, profesional, creyente, hija, hermana, etc.

Ellas no se valoran, ni menos defienden su persona y sus derechos, por el contrario, transmiten a sus hijas esa manera de mirarse a sí mismas y de relacionarse con los varones. La mujer sufre y padece el machismo y sus consecuencias tan desastrosas y sin embargo ella es la que lo transmite en su hogar y a nivel social y simbólico.

Los índices de desnutrición infantil con sus consecuencias, aparece que sólo será superado este problema con mejor educación y condiciones de la mujer. En sus manos está la alimentación de esos primeros años fundamentales para la maduración física, psíquica y espiritual de la persona humana. La maternidad precoz con todas las consecuencias negativas para sus bebés como para ellas mismas señala la urgente necesidad de invertir muchísimo más en ellas.

El aporte y la perspectiva de género que se va incluyendo en muchos proyectos apuntan a esta realidad dura, pero a la vez esperanzadora. Si se mejora efectivamente la calidad de la educación de las mujeres en el Perú tendremos mejores hogares, mejores matrimonios, mejores trabajadoras, etc. Definitivamente tendremos mejores ciudadanas.

Los datos de distribución del poder económico, político, intelectual, cultural y artístico muestran muchísima desigualdad de las mujeres respecto a las mejores condiciones de los varones. No podemos permitir que esa injusticia e inequidad continúe.

III

«Tú debes ser el cambio que deseas ver en el mundo».

Una de las demandas más sentidas y exigidas hoy por los jóvenes es precisamente la coherencia, entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que se dice combatir y lo que se permite en la esfera privada y pública. La desilusión de la clase política como de la misma actividad política como tal, está causada por esa falta de honestidad y más todavía por la corrupción generalizada y escandalosa de su actuar. Es tan grave esta situación que ha llevado a países como Chile y Colombia, donde la juventud ha explotado de manera incontrolada protestando contra un modelo de desarrollo económico injusto y excluyente de una mayoría de la población. La corrupción no es solo de un sector de la población, sino que abarca a los políticos, la clase empresarial, el sistema de justicia, las iglesias, pero sobre todo la católica, con la que se siente más identificada, las familias, el ejército, los medios de comunicación, etc.

Para ello ha sido fundamental la información y la tecnología que hacen accesibles de forma inmediata a la información. Los medios de comunicación masivos están democratizando la información y su acceso.

En los informes que hay sobre proyectos, sobre todo desarrollados por ONG, se dice y se ha tratado de actuar con honestidad y coherencia respecto a la planificación, ejecución y evaluación de los proyectos. Aunque se nota que la juventud como tal no esté priorizada dentro de los objetivos, sin embargo, está presente como actor o participante de muchos de ellos. Su demanda de capacitación, sobre todo para el trabajo es fundamental, creo que ha sido preocupación constante para los responsables. Pienso sin embargo que se podría afinar más la evaluación de lo realizado en este aspecto indicando con claridad cuánto de lo invertido ha llegado realmente a los jóvenes, con indicadores como, horas de capacitación, acceso a empleo calificado y remunerado, montos y porcentajes de inversión directa en los jóvenes y sus demandas, etc. El Perú es un país con una población de jóvenes muy alta y que demanda con urgencia muchas cosas para ella.

Una de las razones más serias del desprestigio de las izquierdas peruanas ha sido precisamente esta falta de coherencia entre lo que se pide a los demás y lo que realmente se vive. En algunos casos concretos se les oyó decir que lo hicieron «para impedir que la derecha entrara al poder» o «para defender los logros alcanzados por el pueblo», claramente apareciendo con una ética maquiavélica donde

el fin justifica los medios o peor aun apareciendo como víctima o mártir «por defender a las clases pobres». ¿Hasta cuándo no tendremos políticos limpios, en todo el sentido de la palabra, y no estemos siempre eligiendo «al menos malo» o «mejor el malo conocido que el bueno por conocer»?.

IV

«El poder que se basa en el amor es mil veces más efectivo que aquel que viene del temor al castigo».

Podemos decir que el verdadero amor no tolera la injusticia, este principio que parece que solo fuera para la esfera personal y de parejas, tiene un profundo sentido humano y por lo tanto social y político, ya que una democracia, que se mantenga a base de fusiles o militares controlando al pueblo de esa manera, no es una real democracia. El poder político además de provenir de un ejercicio democrático de elección tiene que mantenerse por real aprobación o respaldo de la mayoría de esa sociedad. A base de miedo, no se puede gobernar, tiene que haber consenso y aprobación para que tenga legitimidad y autoridad. Amor no es solo sentimiento es sobre todo decisión de servicio al otro, servicio al bien común, al país al que decides ser su servidor.

De allí la crisis de representatividad y prestigio de muchos de los llamados padres de la patria, como de cientos de autoridades de todo tipo que son considerados como convenidos, ladrones y estafadores. Si alguien entra en búsqueda de beneficios económico al terreno político que no lo haga en él, si desea hacer dinero que sea como empresario, banquero, inversionista, etc.

Otro aspecto central de este pensamiento es que el ser humano y el peruano actúa muchas veces más por temor al castigo que por convicción interior: tiene poco desarrollado lo que se denomina una *conciencia autónoma*. Esta manera de vivir tiene razones históricas culturales muy profundas y tiene que ver con la dominación española, el papel de las élites intelectuales y con la religión. Hay una sensación de que no tenemos libertad interior, desarrollo de un autoconocimiento y reconocimiento de lo que somos y queremos. Dicen que el peruano nunca sabe decir que no, y que siempre está pensando en agradar al otro, aun a costa de sus intereses y reales sentimientos. Esto que parece generosidad o amabilidad por lo tanto no es tan positivo, suena a falta de dignidad, suena a servilismo.

Esta falta de crecimiento espiritual personal se muestra también a nivel social en la excesiva paciencia ante tanto maltrato que aguanta en miles de servicios públicos mal dados. En el campo de la salud, el transporte, el comercio, la información, etc. una de las actitudes más comunes que más «aprende» el peruano es «a hacer cola», a aguantar la burocracia, a ser llevado casi como ganado en muchos vehículos de transporte masivo, a trabajar sin contrato, a recibir lo que el patrón o empleador le dé, cuando quiera y lo que quiera, etc. Los medios de comunicación no respetan casi nada, las propagandas son racistas, discriminadoras, no educan suficientemente, alienan y manipulan la información y la cultura de las mayorías. Las iglesias muchas veces repiten esta manera de relacionarse sobre todo entre jerarquía y laicos, pastores y fieles, entre varones y mujeres religiosos. Lo más serio en este campo es la manipulación de la conciencia para fines sexuales y de poder económico, como Los Legionarios de Cristo, el Sodalicio, los jesuitas, etc.

Volviendo al aspecto educativo, lo más liberador es precisamente eso, escuchar, aprender y trabajar juntos, hacer que las personas y los pueblos sean los conductores de sus destinos desarrollando sus capacidades, conduciendo ellos su vida en libertad y autonomía. Eso pensamos que es amor verdadero a un pueblo y a una nación. Ayudar a hacerse responsable de su propia historia, aprendiendo a equivocarse y corregirse con verdad y honestidad. El miedo nunca es buen compañero de nadie.

V

«Ojo por ojo y todo el mundo quedará ciego».

La violencia trae más violencia, por eso Gandhi el hombre de la paz y de la resistencia pacífica activa, nos puede recordar la importancia de encontrar soluciones a los problemas y conflictos humanos de todo tipo no con más violencia. El Perú es un país con una historia larga de violencia de todo tipo y que salió recientemente de una violencia extrema después de 20 años de experiencia terrible de ella y sus secuelas (1980-2000).

Esta etapa de la historia reciente está en actual revisión, en sus extremos se encuentra el llamado «negacionismo» que quiere tapan el sol con un dedo o el otro que tiene una lectura escindida de la realidad y la interpretación histórica. La primera tratando de decir que no pasó nada y que los miles de muertos y

desaparecidos no existieron ni existen, y la otra que solo busca culpables en uno o algunos actores. Sabemos y conocemos de las heridas abiertas y las secuelas tan graves que produjo estos años de intolerancia y violación terrible de los más elementales derechos humanos. Esta mala lección se muestra hoy en la falta de capacidad de dialogar y encontrar salidas racionales y consensuadas a los conflictos sociales y personales. Hay una sensación y «racionalidad» de que con la violencia se pueden conseguir beneficios, esto se expresa en muchos aspectos de la vida social, por ejemplo las protestas sociales masivas cargadas de rabia quemando locales y matando a personas, en la misma respuesta del Estado mandando apalear, torturar, herir con disparos a la población indefensa con los grupos policiales especializados en reprimir.

Otra de las secuelas muy importantes de estos años de terrorismo es la apolitización de miles de jóvenes y adolescentes, se ha desvalorizado la formación social y ciudadana, toda forma de organizarse y formarse, se la mira como sospechosa. Se dice y con razón que «entre Sendero y los años de Alan García y Fujimori, lograron destruir la poca vida política del país». Este conjunto de hechos ha aumentado la desconfianza entre los ciudadanos de todo nivel social y entre los ciudadanos y sus instituciones, «nadie cree en nadie».

Tenemos que hacer un esfuerzo especial para comunicarnos más y mejor. Somos además un país con 48 lenguas reconocidas y ahora felizmente más valoradas, historias locales variadas y diversas cosmovisiones, pero llamados a entendernos y respetarnos en nuestra identidad única. La violencia estructural llamada así a la injusticia social tolerada y defendida, no puede seguir sin modificarse radicalmente. La paz es fruto de la justicia, aquella es imposible, con desigualdades e injusticias con violencia silenciosa de un sistema éticamente amoral e inmoral.

VI

«No existe camino hacia la paz, la paz es el camino».

Este principio se vuelve tremendamente cuestionador del actuar de las personas y las instituciones que pretendemos construir y vivir en paz. Conocemos las dimensiones que tiene la paz, como es que tiene una dimensión individual, familiar, comunitaria, social, política, cultural, etc. Para trabajar en paz se requiere que esté presente en todas esas dimensiones. Muchas veces se usan medios violentos

para conseguir esa pretendida paz y eso es contradictorio, el principio, el medio y el fin, tienen que ser pacíficos, sino estamos en el principio maquiavélico de que el fin justifica los medios.

La violencia está muy presente en nuestras vidas y es una permanente tentación caer en ella. Hay violencia en las palabras, en las acciones y omisiones, violencia en las familias y en el trabajo, en las parejas, las iglesias, en los gremios, en las instituciones educativas, en los hospitales y asilos, en los medios de comunicación y en el mismo arte. Las canciones contienen violencia. Muchas de ellas están llenas de violencia sexual y erótica en contra de las mujeres y los niños las cantan con poca conciencia de lo que dicen y callan.

Dice un pensamiento sabio que «la paz empieza con el respeto a la conciencia de otro», no con posiciones de superioridad sobre el otro, etnocentrismo, y deseo de dominación. No puede pretenderse un ambiente y acciones que conduzcan a la paz con esas actitudes. Tampoco son muy útiles el servilismo y el sometimiento frente a nadie y menos como estrategia para acceder al poder de cualquier tipo como sus pretendidos beneficios. En este camino, es muy interesante e importante el nuevo y cuarto mandamiento andino que completará convenientemente a los tres ya conocidos, como el «ama llulla, ama sua, ama qella», con el «ama llunku» (este último traducido como no seas convenido, sometido, franela, chupa medias...etc sobre todo con el poderoso). Por desgracia es una actitud tan común entre los funcionarios del estado y las instituciones castrenses y que se expresa en el famoso «arribismo» a toda cosa.

VII

«Vive simplemente, para que otros simplemente vivan».

Este pensamiento se parece a dos principios cristianos de «El pan que guardas pertenece a tu hermano», y «Tuve hambre y me diste de comer, tuve sed y me diste de beber, etc». Se dice que el deseo sin medida o ambición es la causa y origen de muchos conflictos humanos y políticos. Si todos los hombres estuviéramos satisfechos con lo necesario y no buscáramos sin medida tener y acaparar los bienes que nos pertenecen a todos, no le faltaría a nadie lo necesario para vivir dignamente, simplemente como un ser humano.

La tendencia malsana de acaparar bienes, recursos de todo tipo no es cuestión solo de individuos, es de clases sociales, de países, de regiones, etc. Así entender que cada vez hay más ricos a costa de pobres cada vez más pobres, una minoría de familias y grupos sociales del Mundo se consume y acapara los bienes de todos.

Todos los proyectos con los que pretendemos un país nuevo y diferente, en el fondo, buscamos una vida digna para todos y lo hacen precisamente apoyando a los que menos tienen, a los que las noticias no son siempre buenas, a los que sus semejantes los consideran menos o sin derechos, como ellos sí tienen. La cooperación a todo nivel busca una sociedad nueva donde la hermandad y el consenso democrático sean los valores fundamentales y que la economía este regida por ellos, no la lógica del despojo y el aprovechamiento del trabajo de unos por los otros. La acumulación injusta de los bienes del universo son la fuente del sufrimiento de millones de otros seres humanos, la sociedad que solo busca acumular y consumir sin medida provoca en las otras, hambre, carencia, inseguridad, violencia estructural, muerte en pocas palabras.

La modestia en la vida es signo de solidaridad, «el pan que guardas pertenece a tu hermano», dice un principio profundamente cristiano. Ese es el principio que debía regir nuestro estilo de vida, personal y social. Si algo estamos viviendo como fundamental en el Perú y en el mundo es la falta de alimentos y por eso es clave trabajar para que haya más y mejores productos, es decir tener una seguridad alimentaria real para todos. Esto está precisamente relacionado con nuestra tradición ancestral de producción de alimentos andinos desde una producción familia campesina. Hace algunos años ya se aprobó precisamente en el congreso la ley que fomenta ese tipo de producción para que no se pierda esa gran tradición de producción y consumo de alimentos andinos.

Si los campesinos lograron que la llamada Reforma Agraria sea efectiva, hoy necesitamos volver a recuperar esas grandes extensiones de tierras regadas con agua peruana y a costa de fondos que nos pertenecen a todos. La concentración de las tierras en pocas manos se vuelve a repetir como en la época de las haciendas y los gamonales.

Hace falta además una política real de inversión en la investigación y promoción de los productos andinos para su consumo en todas las familias peruanas junto con hacer que el pescado de nuestro rico mar llegue a la mesa de todos los peruanos. Basta de importar papa del extranjero, maíz para pollos, trigo para fideos, aceite para freír, etc.

En la biblia y en otras tradiciones religiosas, Dios se presenta a los hombres como un ser humano anciano y hambriento precisamente, y el negarle la ayuda es causa de condenación de la persona como del pueblo al que pertenece ese hombre sin compasión. Creo que la situación actual del Perú y de muchos países es terrible en términos de alimentos, de allí la importancia de preocuparnos por asegurar el alimento a nuestras familias. No podemos posponer esta necesidad por ninguna otra porque como dice el principio de sentido común «primero es vivir, después pensar». Sin agua y alimentos no se puede ser persona humana, vivir sencillamente. Las autoridades y todos los ciudadanos nos tenemos que reordenar el corazón y la mente en este sentido. Los derechos humanos nos señalan ese camino y los tenemos que poner en práctica realmente.

VIII

«Existe una corte más importante que las cortes de justicia y es la corte de la conciencia, supera a cualquier otra corte».

Hoy en el Perú, como en otros países cercanos a nosotros, tenemos una crisis bastante alarmante que todavía no sabemos con claridad hacia dónde va. En el fondo, muchas de estas manifestaciones están relacionadas con una separación de la ética y la política. La perspectiva o principio moral que aparece en muchos de los comportamientos y acciones de la clase política y empresarial es que «el fin justifica los medios» o maquiavélica. También se le podría llamar «ética de la situación», donde «lo que me conviene es bueno y lo que no me conviene es malo».

El segundo aspecto de esta crisis ética es el cinismo con el que se actúa y defiende a los actos corruptos. Se ha normalizado tanto la coima, el aprovechamiento, el uso privado de los bienes públicos, la mentira y la difamación que nadie casi lo percibe como malo y dañino. De allí la importancia que le da Gandhi a la conciencia humana como última y fundamental corte de justicia, para nuestro actuar. Eso supone tener bien formada la conciencia moral de la persona para no llamar bien al mal y tampoco al mal mirarlo como bien. La importancia de tener limpia y en paz la conciencia para Gandhi es clave, frente a las cortes externas que nos pudieran dar su juicio a favor de nuestro actuar. No siempre lo legal es lo justo, no todo lo que los demás puedan decir bueno o justo, es realmente así.

Esta importancia de la conciencia propia frente a las acciones y sus motivaciones adquiere hoy un tono clave en la moral personal y social. Crecer como personas y como sociedad con correcta y buena conciencia son fundamentales ya que está conectado con la honestidad, la ética social, la moral social, la unión real y vital entre la ética y la política.

En un país religioso como el nuestro se debe decir que es urgente limpiar o mejor clarificar la relación entre ética y religión. Se dice que uno de los pecados más propios del hombre religioso es precisamente la hipocresía, la doble moral, el discurso por un lado y la vida real por otro. Los escándalos en este terreno y sector social muestran dramáticamente esta realidad y la urgencia de su limpieza y castigo sin contemplaciones de ninguna clase.

El papa hace poco le decía a un periodista joven, las cuatro tentaciones que los periodistas debían evitar en su trabajo tan importante para el mundo. El primero es decir la verdad completa, que significa, no ocultar la información que se merece el oyente, ya que muchos dicen parte de la verdad y muchas veces de manera interesada o favoreciendo a los que les pagan precisamente por ello.

Lo segundo es no difamar, tienen que decir la verdad de las personas y las instituciones y de manera fundamentada, todos tenemos derecho a un buen nombre, no se pueden sacar cosas del pasado normalmente ya saldado y reparado para enlodar e invalidar la vida y la carrera de una persona. El tercer punto, es no calumniar a nadie, cosa muy común ya que defenderse de estos medios tan poderosos es casi imposible una vez que una persona es calumniada. Las noticias y la información no pueden ser manejadas como cualquier cosa, tienen que ser fundamentadas, ratificadas, investigadas, corroboradas, verdaderas. Finalmente, el cuarto habla de la llamada coprofilia, o amor a la caca, a la cosa sucia, un estilo muchas veces tan común de algunos periodistas y programas, que viven del escándalo, de la sangre, el chisme, lo vacío, etc.

Yo añadiría, como quinto punto la tentación de la banalidad, hacer de cosas intrascendentes, noticia, cosa importante. Los medios se vuelven droga barata pero adictiva.

IX

«Las religiones tienen una sola esencia, solo sus enfoques son diferentes».

El Perú es un país con mucha presencia del elemento religioso que le viene desde sus raíces andinas y amazónicas, como desde el aporte religioso que vino de España y los Estados Unidos de Norteamérica. España nos trajo un modo de vivir la fe cristiana muy propio y especial del cual somos sus herederos con una importancia grande en la catequesis preparatoria para la recepción de los sacramentos, para la virgen María como para los santos, el culto a los muertos, las imágenes, entre las cosas más importantes. Las iglesias evangélicas en sus distintas denominaciones y maneras de vivir y pensar el cristianismo nos han venido por medio de los EE. UU. y su política expansionista. Para las nuevas iglesias protestantes, es de mucho valor la lectura de las sagradas escrituras y dejar las tradiciones religiosas de origen andino junto con el alcoholismo y las imágenes. Las «nuevas fes», como el budismo y el islam son de reciente llegada a nuestro país.

Estas bases teológicas y éticas son muy importantes y constituyen un aspecto clave tanto para entender las dificultades, como visualizar las condiciones para lograr consensos y acuerdos duraderos entre las fuerzas sociales que se mueven constantemente en la vida política y económica de nuestro país.

En una oportunidad fue consultado el Dalai Lama (Conocer y Crecer, 2018) sobre «cuál era la mejor religión» él respondió, después de un rato de silencio, indicando que «la mejor religión era aquella que te hace mejor persona, más justo, más solidario, más trabajador, más coherente entre lo que dices y haces, más honesto». Esta manera de entender las religiones coincide con Mateo 25:31-46 clave del juicio final y definitivo para todos los seres humanos y pueblos de la historia humana.

Esto es de suma importancia para un país que tiende a polarizarse y donde las religiones y sus seguidores deben colaborar en la tarea de humanizar toda la actividad política y social. Las diferencias de perspectiva o enfoque que pudieran tener las religiones no pueden colaborar con crear más divisiones que las que ya tiene la realidad social peruana.

Valores como la honestidad, la justicia, el trabajo bien hecho, la solidaridad tienen que ser expresión de una verdadera fe espiritual de cualquier religión. Muchas veces son tonterías las que se debaten dentro de las iglesias y no esos temas centrales como la lucha contra la corrupción, el destino y situación de los

pobres en el país, la violencia descomunal contra las mujeres y los niños, el suicidio adolescente y juvenil, etc.

Pienso que estos años de trabajo hecho por distintas organizaciones como ONG, embajadas, iglesias sin caer en sectarismos ni fanatismos, son una muestra de la riqueza humana de los equipos de trabajo como de los involucrados en todas las actividades. En ningún momento, se ha percibido discriminación, sectarismo o adoctrinamiento religioso de ninguna iglesia; pero si se han trabajado valores universales como la dignidad humana, la responsabilidad, la honestidad, la esperanza, etc.

X

«El amor nunca reclama, siempre entrega. El amor
tolera, nunca se irrita. No es vengativo».

Terminando este recorrido de principios ético y morales, podemos decir que Gandhi coincide en poner el valor supremo de la vida humana en el amor. El amor ha tenido muchísimas definiciones, pero él escoge cuatro características que le parecen esenciales para reconocerlo como amor humano real. El primero es que el amor siempre disfruta más dando que recibiendo, es el primero en dar, es generoso, no espera retorno de lo que hace o da. En la espiritualidad ignaciana el amor es comunicación de lo que se es, puede o tiene, al ser amado, por eso Dios es amor, porque es comunicación.

El amor es tolerante o paciente con él o los otros, esta es una cualidad muy difícil de mantener porque muchísimas veces nos cansamos de los defectos y ofensas del otro, se nos acaba la paciencia. No dejarse vencer por el cansancio es propio de seres con un desarrollo espiritual superior.

La falta de correspondencia al amor dado produce en la mayoría de los casos, situaciones de amargura, molestia, bronca, y como consecuencia, ganas de vengarse por el mal recibido. Lo interesante de Gandhi es que esto lo pensó no solamente para la vida personal, sino sobre todo para el actuar social y político. Todo lo dicho tiene que poderse sentir y vivir como ciudadano con posición y acción política. Muchas veces se cree que el amor es, como dice la canción, es cuestión de dos, no es así, el amor verdadero tiene dimensión y expresión política, ciudadana; por lo tanto, histórica. Por esta razón, aquellos que entran a la vida política para lucrar, beneficiarse, favorecerse personal o familiarmente, están mal.

Si se entre a ella es para servir para dar y darse uno mismo: es y debe ser un acto de servicio lleno de amor verdadero. Los contrincantes políticos no pueden ser vistos ni tratados como enemigos que se debe aplastar y aniquilar: nadie debía ser visto como un enemigo. Por ello, no vale usar mentiras, difamar, manipular; mucho menos, amenazar, comprar o vender información para conseguir lo que se quiere dentro de un proyecto político determinado, etc. Todo esto por desgracia tan común entre los candidatos y autoridades de todo tipo. El respeto, la tolerancia, la verdad, etc. nacida del amor al prójimo tienen que volver a todos los niveles de la acción política pública.

3. A modo de conclusión

Después de este recorrido, creo que nos debe quedar claro que los valores humanos y ciudadanos que nos trasmite Gandhi son la base fundamental no solo de las relaciones interpersonales; sino de las relaciones entre los pueblos y los sectores sociales para asegurar una sana y justa convivencia democrática. La pelota está en nuestra cancha. Ya no es cuestión de conocimiento solamente, es cuestión de voluntad, de querer, de decidirse como personas y como colectivos a ser mejores peruanos y ciudadanos ahora del mundo. La segunda ola de la pandemia nos pide ser más serios y perseverantes en nuestras decisiones, cada frase tiene que ser revisada, reflexionada y puesta en práctica. dicen que el infierno está empedrado de buenas intenciones y lo que nos hace falta son acciones y decisiones tanto personales como colectivas. El espíritu es inmortal e invencible, la prueba de ello es que seguimos siendo un país que a pesar de todo sigue caminando, sigue terco en su esperanza. Las utopías, los sueños, son sobre todo para caminar y seguir caminando. La pequeña esperanza nos llevará con sus manos tiernas, pero fuertes hacia donde nos merecemos, un país unido, próspero, justo y pacificado.

Referencias bibliográficas.

Barbero, I. (10 de abril de 2013). Lev Tolstói: «El conocimiento racional y la fe ante el sentido de la vida» [Entrada en página web]. Disponible en <https://www.culturamas.es/2013/04/10/lev-tolstoi-el-conocimiento-racional-y-la-fe-ante-el-sentido-de-la-vida>

Basadre J. (1943). *La Promesa de la vida peruana*. Lima: Mejia Baca.

- Conocer y Crecer. (19 de abril de 2018). Diálogo entre Dalai Lama y el teólogo Leonardo boff [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=PQLiRh-4u8A>
- Gandhi, M. (2014). *Escritos selectos*. Madrid: Miraguano.
- Gonzales Prada, M. (1888). Propaganda y ataque. <https://doi.org/10.40000/amerika.8236>
- Quiroz, A. (2016). *La historia de la corrupción en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Unesco. (1958). Todos los hombres son hermanos. Homenaje de la Unesco a Mahatma Gandhi. *El Correo de la Unesco*, 28-31. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000078350_spa.nameddest=66951

Reseñas



Página dejada en blanco intencionalmente.

Casas Navarro, Raymundo. (2009). *Redacción General. Un enfoque pragmalingüístico* (2 ed.). Lima: Megabyte.

El libro de Raymundo Casas, *Redacción General*, aborda el proceso de la redacción con relación a la pragmática, los principios textuales, la retórica y la argumentación, sin dejar de lado los aspectos de la ortografía, gramática, y, a la vez, ofrece un panorama de la redacción científica y administrativa. El libro que nos presenta Casas se concentra en una de las prácticas lingüísticas que hacemos los humanos: componer escritos, dar cuerpo y sentido a nuestras ideas y conocimientos, para otorgarles ropaje lingüístico, y ponerlos al alcance del público lector.

En la actualidad, nos damos cuenta de que iniciar en la redacción no es simplemente aplicarnos a ella, o tener un esfuerzo por escribir, sino que es imprescindible conocer las pautas que dirijan su accionar: la información exige organización, la persuasión nos exige conocer las figuras retóricas, el convencimiento nos exige conocer de nociones generales de argumentación. Es decir, la práctica escrital nos exige conocer una serie de presupuestos teóricos para dirigir el orden y la plasmación de nuestras ideas, peticiones, saberes y deseos. La comunidad letrada dirige la práctica de la escritura. En este sentido, el libro de Casas nos entrega todas estas pautas teóricas necesarias para tener en cuenta en la redacción. En el libro, Casas se traza un objetivo básico: presentar lineamientos teóricos que encaminen a la pedagogía de la redacción, sobre la base de un enfoque específico: la pragmática, entendida como el uso del lenguaje en relación con factores extralingüísticos. El hecho de escribir no está exento de la influencia de la recepción de lo escrito, del mismo receptor, de la relevancia de la información, de la cortesía, de la forma de cooperar en la transmisión de la información, del espacio en el que se circunscribe lo escrito, de la referencia a los elementos de la comunicación. Redactar implica la interrelación entre la utilización del lenguaje escrito y el contexto comunicativo. Redactar es un acto humano que le sirve al hombre para muchos propósitos y efectos como establecer un contacto, dar a conocer una noticia o un invento, e incluso, trascender en la historia humana. En este sentido, es llamativo el subtítulo del libro de Casas: «Un enfoque pragmalingüístico», pues nos advierte que lo meramente lingüístico requiere de la comprensión del componente pragmático que le da un sentido característico. Es rescatable del autor que la didáctica de la redacción deba abordarse desde este enfoque pragmalingüístico, en tanto que el hombre como hablante potencialmente creativo se sitúa en el marco y en

la intención comunicativa. Según Casas, «La redacción es una herramienta de la comunicación, no de la incomunicación».

Redacción General se compone de ocho capítulos. En cada uno de ellos, se presencia la importancia e implicancias del arte de redactar, y se contempla los vínculos que se establece a partir de la redacción con la gramática, la argumentación y la retórica, por ejemplo.

En el capítulo uno, «Pragmática y redacción», el autor ofrece una relación entre la redacción y la comunicación, y da a entender que el arte de redactar no está divorciado del uso del lenguaje. Frente a ello, resulta interesante que proponga la noción de «redacción cooperativa»: el redactor no debería perder de vista que el texto se dirige a un receptor y, por ende, debe siempre intuir más o menos cómo es este lector ideal. En este contexto, el autor logra aplicar audazmente las máximas conversacionales de Grice al campo de la redacción: al redactar, la información expuesta debe ser tan informativa como la situación lo exija, cuidar de no presentar información falsa, no interpolar comentarios impertinentes, seguir una determinada estructura para garantizar la eficacia de la transmisión; es decir, el redactor debe ajustarse siempre al contexto comunicativo.

En el capítulo dos, «Principios textuales de la redacción», Casas señala que la redacción entraña una construcción textual, al reconocer las propiedades textuales, comprenderemos el proceso general de la redacción. Para ello, parte de una noción pragmática de texto, como una ristra de enunciados con una intención comunicativa que lo gobierna; y, en seguida, se concentra en los pilares de la coherencia y la cohesión. La organización e inteligibilidad textual requiere del conocimiento y garantía de la estructuración y conexión de los enunciados. Respecto de la coherencia, el autor nos dice que no solo es asunto de la semántica, sino también de la pragmática, pues el texto se relaciona con los conocimientos aceptados, los requisitos conceptuales y el trasfondo cultural; es decir, la coherencia pragmática del texto depende de la información extratextual. Respecto de la cohesión, el autor incide en los marcadores discursivos: los conectores y los marcadores extratextuales. Estos últimos no solo organizan el texto, sino también lo reformulan o indican que el texto ha sufrido una interpolación.

En el capítulo tres, «Retórica de la redacción», se apuntala el vínculo que adquiere la redacción con la retórica. Para construir escritos o discursos persuasivos, es muy útil manejar las herramientas ofrecidas por la retórica. En este capítulo, se presentan las operaciones retóricas, conjunto de acciones que conducen a la elaboración del texto, desde la fase inicial de búsqueda de ideas hasta la fase

final de defensa o de exposición; y la estructura discursiva del texto retórico, la configuración textual para ordenar las ideas y los efectos deseados. En el eje de las operaciones retóricas, se encuentra la *intellectio* o la comprensión del tema, la *inventio* o la elaboración de ideas, la *dispositio* o el orden de ideas y la *elocutio* o la verbalización. En la *elocutio*, se localizan las cualidades de una buena elocución: *puritas* (pureza), *perspicuitas* (nitidez), *urbanitas* (moderación) y *ornatus* (ornato, el embellecimiento del discurso, a través de las figuras del discurso: figuras de dicción y figuras de pensamiento). En el eje del texto retórico, se presenta la organización del discurso retórico: *exordium* (presentación), *narratio* (narración de los hechos), *argumentatio* (argumentación) y *peroratio* (recapitulación). Ambos ejes, dice el autor, son cruciales para confeccionar un buen desarrollo textual y se debe tener presente que la competencia en la redacción depende del nivel logrado en ambos ejes.

De acuerdo con el capítulo cuatro, «Ortografía y redacción», la redacción no puede desentenderse de las consideraciones ortográficas. La redacción es una forma de comunicación y los criterios normativos garantizan, en gran parte, esta inteligibilidad. Casas nos dice que la lengua castellana cuenta con la normatividad establecida por la Real Academia de la Lengua Española, que si bien, algunas veces, cae en la incoherencia, es el referente para nuestras reflexiones sobre la ortografía. En este apartado, se presentan los fundamentos de la ortografía castellana: el criterio etimológico, el criterio fonético y el criterio de uso. Este último resulta bastante considerable porque suele imponerse por encima de los dos anteriores. El autor apuesta por el criterio de uso, pues como dicen «el amo es el uso» y debe dársele cabida. El autor presenta, asimismo, los niveles de la ortografía castellana: ortografía de la letra, ortografía de la palabra y ortografía del enunciado. Este último punto es clave para la redacción, dado que para construir textos es necesario conocer el empleo de la puntuación y tener en cuenta, al mismo tiempo, los efectos de la comunicación. La puntuación contribuye con la interpretación y la desambigüedad textual.

En el capítulo cinco, «Gramática y redacción», se repasa algunos tópicos relevantes de la gramática que tiene mayor incidencia en la redacción. Para Casas, la redacción depende fuertemente del conocimiento de la gramática normativa. Así, el autor enfatiza en los temas del dequeísmo y queísmo, los casos especiales de concordancia nominal, concordancia verbal y en la *consecutio témporum* o concordancia de tiempos. Escribir un texto supone el conocimiento de los aspectos gramaticales en general.

El capítulo seis, «Redacción y argumentación», versa sobre el papel gravitante de la argumentación para el arte de redactar. En el proceso de la redacción, hay que poner atención a la argumentación, que reposa en el vínculo ente premisas y conclusión. Para ello, el autor expone el modelo o la gramática de la argumentación: que contiene a la argumentación simple, cuando una conclusión se basa en una sola premisa, y a la argumentación múltiple, cuando la conclusión se apoya en un conjunto de premisas. En este contexto, Casas incorpora los indicadores de fuerza argumentativa, como son, por ejemplo, los de introducción de opinión («se sigue de todo lo anterior que...») y de justificación («considerando que...»). En este capítulo, añade el tema de las falacias, como argumentaciones que transgreden un principio o una regla de razonamiento, y no como un conjunto de proposiciones falsas, como algunos están acostumbrados a creer. Las falacias como argumentaciones rompen el vínculo entre premisas y conclusión: la conclusión no se sigue o no se establece a partir de las premisas planteadas.

En el capítulo siete, «Redacción administrativa», se presenta recomendaciones sobre la composición de documentos administrativos, tales como la solicitud, la carta notarial, el informe, entre otros. Casas sugiere, por ejemplo, que al redactar un documento administrativo se debe emplear con transparencia los verbos que indican la acción y debería evitarse el abuso de la sustantivización. Así, es preferible «El señor López, a partir de mañana, *supervisará* a los trabajadores de la planta» que la forma «El señor López, a partir de mañana, *va a ejercer la supervisión* a los trabajadores de la planta».

Y, en el capítulo ocho, «Redacción en la ciencia», el autor nos expone los contenidos vitales sobre la redacción aplicada a la actividad científica, como es la organización de un esquema de exposición una vez concluido el recojo de los datos. En este capítulo, es sugestivo la descripción y las pautas que se ofrecen para componer el ensayo científico, la tesis universitaria, el proyecto de tesis y el artículo científico. En el contexto del artículo científico, el autor subraya que no todas las producciones científicas deben sujetarse absolutamente al mismo molde de estructuración, lo más importante en la ciencia son las ideas. El autor otorga flexibilidad al corsé de la estructuración de los artículos científicos, por ejemplo, los artículos humanísticos no tienen que seguir necesariamente el ordenamiento de un artículo sobre un experimento científico, y se inclina por la difusión del conocimiento.

En líneas generales, *Redacción general* escrito por Raymundo Casas enfatiza, desde una perspectiva teórica, el arte de redactar y su engarce con los componentes

pragmáticos, textuales, argumentativos, administrativos y científicos. Frente a la abundancia de materiales prácticos sobre redacción, es sorprendente la aparición de un texto que profundice en los supuestos teóricos de cómo redactar y las consecuencias que de ello se desprende, más aún si la orientación transversal del libro es el enfoque pragmático. En este sentido, la obra de Casas cobra valor y es bienvenida en el campo de la redacción. El libro *Redacción General* es una obra importantísima y anclada en el tiempo en tanto que orienta la práctica cotidiana y masiva de la redacción castellana. El libro, incluso, en sí mismo, es ejemplo de una excelente redacción, es un modelo de lo que significa redactar.

Por último, es significativo que el autor, Raymundo Casas, nos deje un mensaje sugerente: con la reflexión teórica y el ejercicio constante, uno puede lograr mejorar en el arte de la redacción. Al analizar los pilares fundamentales de la redacción, se logra la eficacia en la práctica cotidiana del escribir.

Marco Lovón Cueva

