

MARZO, 2010

LENGUA Y SOCIEDAD N° 10

CILA-UNMSM

ISSN 1729-9721



CILA

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



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA
(CILA)

LENGUA Y SOCIEDAD

VOLUMEN 10

N° 1

MARZO, 2010



LENGUA Y SOCIEDAD

VOLUMEN 10
N.º 1

MARZO, 2010

LENGUA Y SOCIEDAD Volumen 10, N°1, 2010
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Facultad de Letras y Ciencias Humanas
Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA)
E-mail: cila_unmsm@yahoo.com
Web: <http://www.unmsm.edu.pe/CILA>
Jr. Andahuaylas 348 - Lima
Teléfono: 6197000 anexos: 6151/6152/6153
Lima 1 - Perú

Lengua y Sociedad

ISSN 1729-9721

Directora:

María Cortez Mondragón

Coordinadora de Edición:

Emérita Escobar Zapata

Comité Editorial:

Alicia Alonzo Sutta

Jorge Esquivel V.

Emérita Escobar Zapata

Minnie Eloisa Lozada Trimbath

Composición y Diseño:

Irma Farro Murillo

CONTENIDO

| | |
|--|----|
| PRESENTACIÓN _____ | 05 |
| ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN: | |
| IPARTE | |
| Gustavo Solís | |
| <i>Etnónimos y nombres de lenguas pano: una contabilidad problemática.</i> _____ | 09 |
| Pedro Falcón Ccenta | |
| <i>Algunas consideraciones sobre la situación de las lenguas originarias del Perú</i> _____ | 17 |
| Felipe Huayhua Pari | |
| <i>Una mirada a los estudios del léxico aimara y normas para la elaboración del diccionario bilingüe</i> _____ | 27 |
| Lizbeth Alvarado Campos | |
| <i>Quechuismos en el español de Moyobamba - San Martín</i> _____ | 37 |
| Emérita Escobar Zapata | |
| <i>La Reduplicación en la primera y tercera persona posesora del quechua de Lircay - Angaraes</i> _____ | 49 |
| Pablo Jacinto Santos | |
| <i>«El autoreconocimiento de la identidad. Asháninka Vs. Ashéninka».</i> _____ | 67 |
| Alicia Alonzo Sutta | |
| <i>Avances en el desarrollo de la lengua escrita de los pueblos Yine, Shipibo y Ashaninka</i> _____ | 79 |
| Jorge Esquivel Villafana | |
| <i>La omisión de la conjunción subordinante que en las completivas-OD del castellano ayacuchano</i> _____ | 89 |

II PARTE: Lingüística Teórica y Aplicada

Lilia Llanto Chávez

Gramática del texto: estudio del texto como unidad semántico-gramatical _____ 99

Luis Miranda Esquerre

La muerte de los métodos. («Nouvelle Vagues») en la enseñanza de lenguas(s). _____ 109

Luisa Portilla Durand

El quehacer del profesor universitario de lengua. _____ 125

Edward Loayza Maturrano

El habla folklórica y la Educación. _____ 133

Minnie Lozada Trimbath

El inglés en el pregrado de San Marcos. _____ 149

III PARTE

Texto literario en ashaninka

Caleb Cabello Chiricente

-Yatiribeitani tsamiri. «El paujil cuando era una persona». _____ 165

Los Autores

Normas de la Revista

PRESENTACIÓN

Lengua y Sociedad reaparece después de un paréntesis y continúa alentando de esta manera las expectativas del Consejo Superior de Investigación (CSI-UNMSM), de seguir registrando y comprobando cada año, la calidad y capacidad de sus docentes sanmarquinos, en este caso específico en el quehacer de la Lingüística y las disciplinas afines.

La primera parte de la revista se dedica a un conjunto de artículos relacionados con lingüística amerindia: lenguas amazónicas, andinas así como investigaciones directamente vinculadas al contacto de lenguas.

La contribución del primer artículo de *Gustavo Solís* es en torno a la problemática generada por la profusión de denominaciones de las lenguas pano y el número de lenguas, que se han registrado en esta familia lingüística; el investigador, presenta algunas disquisiciones para dilucidar el punto, a la luz de los datos que circulan en torno a estos aspectos, por ejemplo, el relacionado con el de su estructuración léxica.

En el artículo de Pedro Falcón se plantea la problemática vinculada a la extinción de las lenguas amazónicas, así como la identificación de diversos factores responsables de este fenómeno; asimismo, Felipe Huayhua aborda otra de las problemáticas en una de las lenguas andinas, el aimara, aquí el autor discurre de la necesidad de aplicar medidas correctivas en el registro de entradas léxicas, que aparecen como sustratos en el español, siguiendo criterios y metodologías acordes con las características de la lengua origen.

Lizbeth Alvarado analiza e identifica quechuismos encontrados en el castellano de Moyobamba.

Por su parte Pablo Jacinto en su artículo discute sobre la presencia o uso de las voces *Asháninka ~ Ashéninca* y la formas: «*aampa*», «*campá*».

Inmediatamente Alicia Alonso, presenta un informe relacionado con las lenguas amazónicas referido al alfabeto de tres pueblos amazónicos: *Asháninca*, *Shipibo* y *Yine* y sobre los avances en este terreno.

Emérita Escobar, en su artículo: «*Reduplicación en la primera y tercera persona posesora del quechua de Lircay_Angaraes*», metodológicamente, coteja las marcas de persona tanto actoras como posesoras en el Quechua I (Q-I) como en el Quechua II (Q-II), desde la perspectiva diacrónica y sincrónica para luego establecer las que habrían pertenecido al protoquechua (PQ). La autora afirma que la reduplicación de primera y tercera persona posesora en Lircay_Angaraes (Huancavelica), se habría generado debido a cambios más recientes, ante el contacto con el Q-I y QII-A.

Finalmente, Jorge Esquivel presenta un artículo que se enmarca en el terreno de la sociolingüística y contacto de lenguas. Allí analiza y explica, específicamente, la conjunción subordinante QUE en las construcciones completivas del castellano ayacuchano.

La segunda parte se inicia con el aporte de Lilia Llanto en el que plantea la importancia de aplicar el modelo de la gramática textual a las lenguas de distintas tipologías, aglutinantes y mixtas para explicar las reglas que se requieren conocer a fin de analizar mejor las superestructuras de los discursos; en el terreno de la lingüística aplicada y el campo de la educación, Luis Miranda contribuye evaluando las diversas metodologías empleadas hasta ahora en la enseñanza aprendizaje de lenguas maternas y segundas lenguas. El investigador afirma que este tema debe ser materia de preocupación por parte de las autoridades del Ministerio de Educación y pedagogos, en general; por su parte, Luisa Portilla explica las diferencias que existen cuando un mismo objeto de estudio, como es el caso de la lengua, es abordado desde dos perspectivas distintas: la del lingüista y la del profesor de lengua, la autora aclara que en la universidad lo que importa son aspectos prácticos relacionados con la redacción, ortografía y adecuada competencia en la oralidad.

Edward Loayza presenta un ensayo, a partir del cual hace un análisis sincrónico del habla folklórica peruana y plantea algunas estrategias aplicables en la educación básica y superior.

Finalmente, en el artículo de Minnie Lozada resalta la importancia del idioma inglés para las Escuelas Académico Profesionales de la UNMSM, en la era actual de la globalización así como las expectativas que estas instituciones tienen. Resalta, además, los planteamientos del responsable del curso en el aula.

El contenido de este Volumen concluye con un texto escrito en la lengua Asháninka, nos referimos al texto del maestro bilingüe: (Ashaninka - Castellano) Caleb Cabello Chiricente, titulado: *Yatiribeitani Tsamini*.

Indudablemente, el conjunto de artículos científicos, ensayos e informes constituyen predominantemente, un gran aporte para la comprensión y desarrollo de la lingüística amerindia peruana así como para el terreno de la lingüística aplicada en general.

Expresamos nuestro reconocimiento a todos los docentes y personas que han contribuido con este número de la Revista y, los invitamos a seguir participando con los siguientes números.

Coordinación de la Edición

I PARTE

**LINGÜÍSTICA
AMERINDIA**

ETNÓNIMOS Y NOMBRES DE LENGUAS PANO: UNA CONTABILIDAD PROBLEMÁTICA.¹

Gustavo Solís Fonseca

Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA_UNMSM)

gsolisf@unmsm.edu.pe

Resumen

En este trabajo se discute nombres de lenguas y grupos humanos pano, tratando de comprender la vigencia del elevado número de nombres para identificar entidades lingüísticas y étnicas al interior de la familia de lenguas Pano.

Palabras claves:

Lingüística Amerindia; Familia Lingüística Pano; Onomástica; etnónimos y glotónimos.

Abstract

This paper discusses the names of Pano groups and languages, aiming to understand the very high number of names used to recognize “languages” and ethnic groups and subgroups in this linguistic family.

Key words:

Amerindian linguistics; Pano Linguistics Family; Onomastics; Etnónimos and glotonimies.

¹ Este texto es básicamente el comentario a un artículo de María Sueli de Aguiar: Names of Pano groups and the terminologies – bo, nawa and huaca, que aparecerá publicado en España por Julio Calvo.

1. Introducción

Un tema difícil de tratar en la Lingüística Amazónica es la cuestión del número de lenguas que constituyen la familia lingüística Pano, representada en el Perú, Brasil y Bolivia. Diversos son los autores que contabilizan las lenguas de la referida familia; en cualquier caso, lo que es usual es que las contabilidades difieran bastante. Por ejemplo, es bastante recurrente la referencia a 28 “idiomas” o lenguas al interior de dicha familia, de las que 15 estarían vigentes; pero el número de nombres de lenguas es casi 100 en J. A. Mason (*Handbook...*, 1946-1947), y una cifra mucho mayor según M. R. Key (1997), quien menciona 250 nombres de entidades lingüísticas. En el caso particular del Perú, en los listados de “lenguas” pano suele contarse a las siguientes entidades: Amahuaca, Capanahua, Cashibo–Cacataibo, Cashinahua, Mayoruna (Matsés), Shipibo–Conibo, Yaminahua. Frente a este listado, el registro de “nombres” de lenguas es abrumadoramente bastante extenso.

La cuestión de fondo es precisar si se trata de una contabilidad de lenguas, o si estamos solo ante una contabilidad de “nombres”. En todo caso, es un asunto de no poca importancia y complejidad que merece dilucidarse para una mejor comprensión de la realidad lingüística de la familia de lenguas pano. Incidentalmente, conviene llamar la atención sobre la cuestión del correlato no lingüístico de la abundancia de nombres y de “lenguas” en el seno del grupo genético mencionado.

La sorprendente profusión de “lenguas” ha sido una preocupación de los estudiosos, pues la elevada cantidad de “idiomas” en la familia ha sido siempre materia de desconfianza. La inseguridad sobre el número de lenguas pano realmente existentes ha sido una piedra en los zapatos de los especialistas y vista como un caos, por lo mismo un reto a enfrentar con miras a esclarecer la realidad. Una primera respuesta en la dirección de introducir un “orden” en el supuesto caos ha sido revisar las clasificaciones de lenguas de la familia para establecer relaciones genéticas más precisas. Los trabajos de d’Ans (1972) y Grimes y Grimes (1988) evidencian intentos en tal sentido. Así, a partir del estudio de d’Ans se constituyen los siguientes grupos lingüísticos pano: a): Grupo ucayalino, claramente señalable, integrado por: shipibo, cashinahua y panavarro; b) grupo integrado por cashibo y las demás lenguas que conformarían el Pano sureste o Pano de las cabeceras. A su vez, Grimes y Grimes clasifican a las lenguas pano en grupos ubicados deicticamente en el territorio suramericano, estableciendo 10 grupos.

La abundancia de nombres de lenguas va aparejada a una relativa regularidad en las denominaciones de los idiomas, evidenciada en la forma de los nombres, los mismos que están conformados en la mayor parte de los casos por una raíz nominal más un sufijo, sea -bo (o variantes), -nawa (o variantes) y waka, y nombres más bien singulares, pero pocos en número, que no tienen esas marcas específicas señaladas previamente. El trabajo de Maria Sueli de Aguiar remarca precisamente la relativa regularidad en la formación de los nombres de grupos pano².

2. Cuestión Terminológica

Consideramos deseable especializar el término antropónimo para referirse a los nombres de las personas, es decir de los miembros de un pueblo para individualizarlos e identificarlos de manera única como a entidades específicas. La tradición onomástica usa precisamente la palabra *antroponimia* para designar a la rama de la Onomástica que se ocupa del nombre de las personas. De otro lado, en ausencia de una clara vigencia del término respectivo para pueblo, etnia o nación, es deseable especializar el término *etnónimo* para referirse a los nombres de los grupos étnicos, pueblos, o nación (en sentido etimológico). En analogía con el duplete *toponimia y topónimo*, lo conveniente será el uso de *antroponimia y antropónimo*, así como de *etnonimia y etnónimo*.

En el trabajo de Aguiar se usa *antroponimia* para lo que aquí se propone como *etnonimia*; y *antropónimo* como equivalente de *etnónimo*. Siendo así, podemos señalar que la discusión es sobre *etnónimos*, es decir, es una cuestión de *etnonimia*, antes que de *antroponimia*.

3. Clan y/o pueblo

La palabra grupo y las expresiones en las que figura esta forma son ambiguas en el texto de María S. de Aguiar. La emisión “grupo” de la secuencia “grupo pano” es semánticamente poco clara, pues no se define qué es un grupo. Esta

² Incidentalmente, cabe anotar que el estudio de las denominaciones en general requiere desarrollarse teóricamente. Un aspecto de la insuficiencia teórica es la ambigüedad de algunas entradas de la terminología para describir y captar las realidades de cada universo de denominación y de la denominación en general. La insuficiencia también se manifiesta en la falta de especificidad de los fenómenos y factores involucrados en la nominación, e incluso en la inseguridad sobre el objeto de la onomástica y los objetos particulares de las ramas de esta disciplina relativamente vasta.

es una primera necesidad de esclarecimiento. Vamos asumir en este trabajo que por grupo entenderemos, en una forma restringida, la referencia a dos clases de formaciones sociales que están implicadas en la discusión. La primera es la formación social que se llama *clan*, la cual es de vigencia bastante generalizada en la Amazonia Baja, al menos en el Perú, y que caracteriza muy nítidamente a la familia Pano de lenguas, de la que se dice, en tanto grupo inclusivo, se constituye por sociedades del tipo que los especialistas denominan clanes. En lo que respecta al grupo pano, el número de clanes que lo componen es indeterminado, pues las referencias cuantitativas siempre son hechas apelando a expresiones cuantificadoras imprecisas, tales como “muy numerosa” o “numerosa”. La otra formación social a la que se refiere el texto de Aguiar con el término “grupo” es, según mi parecer, aquella que solemos identificar en el marco legal internacional (a partir del Convenio 169 de la OIT) con el nombre de “pueblo” o equivalentes sinonímicos. Como se sabe, el término pueblo es sinónimo legal (si cabe la expresión) de las formas *nación* (nacionalidad) o *etnia*, consideradas éstas en su aspecto etimológico.

En el caso específico que nos ocupa, “grupo” se refiere casi siempre a las formaciones del tipo de clanes, y en menor medida a entidades sociales del tipo de pueblos (en el sentido que le da la OIT a este término), y a *nación* o *etnia* en el sentido etimológico. Es decir, los grupos a los cuales se hace referencia son, tratándose de la familia Pano de lenguas, en unos casos clanes y en otros pueblos o naciones. Los nombres en discusión serán, entonces, nombres de clanes o de pueblos, usados por extensión como nombres de las hablas respectivas de tales grupos.

4. La fuerte identidad clánica entre los pano

Los miembros de los clanes pano tienen una alta conciencia de su identidad clánica, muy por encima de cualquier otra identidad, si acaso asumen más de una (de membresía de familia lingüística, regional, peruana, por ejemplo) Pero como es obvio, la alta conciencia de identidad clánica es una cuestión histórica, pues ésta puede ser alta en un momento dado, pero en otro baja o incluso devenir en un proceso de abandono de identidad. Varios grupos clánicos han abandonado su identidad clánica específica para subsumirse en otra, en ciertos casos fortaleciendo a otro clan, debilitándose o desapareciendo. Por ejemplo, los clanes shipibo y cashibo de la zona del río Ucayali en el Perú han asimilado a miembros de otros clanes, tales como cunibo y cacataibo, respectivamente.

Lo que este proceso de asimilación clánica da cuenta es la vigencia de eventos de formación de pueblos como conjuntos de clanes a partir de la asimilación de ciertos otros clanes, en una suerte de etnogénesis de un pueblo o de una nación con más poder, con más territorio, con mayor número de miembros, etc; y con una identidad que corresponde no a la particular del clan sino a una más inclusiva, en cuyo marco pueden subsistir elementos de un imaginario particular, al lado de otro que se construye como referente de una nueva formación social y de una nueva identidad. Las denominaciones ‘étnicas (con guión) shipibo-conibo y cashibo-cacataibo son ilustrativas de las nuevas formaciones sociales que son los pueblos respectivos: shipibo-conibo, constituido a partir de la confluencia de los clanes shipibo y conibo, y cashibo-cacataibo, que en tanto nombre del pueblo respectivo da cuenta de la confluencia de los clanes cashibo y cacataibo. Notar, incidentalmente, que la configuración formal de los nombres incorpora el recurso del guión para incluir a los otros componentes de la nueva formación social. Es más, el pueblo shipibo-conibo también es históricamente la suma de los miembros del clan shétebo, quienes se subsumen en esa entidad mayor que se llama shipibo-conibo, pero el nombre del pueblo no tiene más guión para señalar que también cuenta con el aporte shetebo.

5. La motivación de los etnónimos

Las denominaciones de “lenguas” pano provienen de los nombres de los grupos humanos respectivos que pueden ser clanes o pueblos. Tales nombres son formas sustantivales, la mayor parte de ellas conformada por una raíz nominal y un sufijo que alude semánticamente a sentido plural. Así, cashibo es el conjunto de la gente *cash*, cuyo sentido plural se marca con la agregación del sufijo *-bo*, o de *-nawa* en el caso del etnónimo *cashinawa*. Maria S. de Aguiar agrega una tercera categoría de nombres con la marca *-waka*. La raíz del nombre alude a la entidad totémica con la cual se relacionan las personas del grupo y el mismo conjunto grupal en tanto asumen que el nombre específico los identifica. Por ejemplo, el nombre *pano-bo* contiene la forma sustantival *pano* que se dice se refiere a un tipo de “armadillo”, el cual es el símbolo totémico del grupo *panobo*. La idea de conjunto o de identidad global de todos los pano que se asocian con dicho tótem se marca con el sufijo *-bo*. En resumen, el nombre *pano* tendrá el significado étnico “el pueblo armadillos”. Este significado deviene de la asunción por cada individuo de su identidad como miembro de un clan, pero también de la identidad en

conjunto de todos aquellos que asumen su pertenencia al mismo clan. Otros grupos pano apelan a un sufijo diferente que funcionalmente también identifica a un clan o pueblo étnico. Tal sufijo es *-nawa*, que para algunos significa “extranjero”.

Aguiar señala cuatro motivaciones en la constitución de los etnónimos pano. Estas cuatro motivaciones son categorías inclusivas mayores de motivos más específicos que están en la génesis de los nombres de los grupos clánicos: a) expresiones orales, b) tatuajes corporales (body marking), c) artefactos, y d) necesidades de los no indígenas

En el aspecto lingüístico el sistema etnonímico se configura adoptando la forma de palabras de la lengua y probablemente también de frases. Cuando se configura como palabras, el etnónimo aparece conformado como una secuencia de morfema raíz nominal más un sufijo, éste es uno de tres posibles: *-bo*, *-nawa* y *-waka*. Hay además una cantidad de etnónimos que no se configuran como secuencias de raíz y sufijo, pues son nominales que no incorporan *-bo*, *-nawa* ni *-waka*.

Hay entonces en pano cuatro categorías de nombres etnonímicos: a) categoría *-bo*. b) categoría *-nawa*, c) categoría *-waka*, y d) categoría ni *-bo*, ni *-nawa*, ni *-waka*

6. Procedencia lingüística de los etnónimos

Los etnónimos pano tienen varia procedencia en cuanto a lengua de origen se refiere: a). nombres de origen pano, que son la inmensa mayoría; y b). nombres de origen no pano. Estos últimos pueden ser de origen en lenguas romance, en idiomas tupí, y seguramente hay algunos nombres que provienen de otras lenguas amerindias, como es el caso del nombre mayoruna (alternativo de matsés) del cual es plausible decir que proviene del quechua (*mayu* = río; *runa* = gente).

7. Etnónimos e identidades sociales

Los etnónimos pano en referencia pueden ser organizados, en cuanto a la entidad social a la que se refieren, en dos grandes grupos:

- a. Nombres de grupos organizados como clanes
- b. Nombres de grupos organizados como etnias o pueblos

Gran parte de los nombres presentados y discutidos en el artículo son emisiones que funcionan como nombres de clanes; pero una parte menor tiene como referencia a formaciones del tipo de pueblos (en el sentido del convenio 169 de la OIT). Estas últimas son resultado de procesos de etnogénesis bastante recientes, como son los casos *shipibo-conibo*, *cashibo-cacataibo* o *yaminahua*. Al final, es razonable decir que la cuestión de los nombres de grupos pano implica dar cuenta de su veracidad como nombre de clan, vigente o históricamente existente; y cuando no se trata de un clan, de su referencia a una entidad asimilable con pueblo o nación. No hay al parecer ni la memoria ni la constancia de una entidad sincrónica diferente a las que aludimos.

Si bien las entidades a las que se nomina son grupos humanos; la expresión 'grupo' es vaga y hay la necesidad de precisión. Las entidades nominadas son formaciones sociales, pero éstas son específicas, pues concretamente se trata ya sea de clanes o de pueblos o etnias que se afilian lingüísticamente a la familia de lenguas pano. Las formaciones sociales llamadas clanes son numerosas al interior de la familia, las cuentas varían bastante, con referencias de más de 50 e incluso de 80 entidades de este tipo, de allí que los correlatos en términos de entidades lingüísticas han llevado a enumerar un alto número de nombres de lenguas, aunque en este aspecto hay discrepancias motivadas por la ambigüedad del término lengua versus dialecto, y la desconfianza sobre si la contabilidad es solo de lenguas o si también están incluidas formaciones lingüísticas del tipo de dialectos de una misma lengua. En todo caso, las entidades que se llaman clanes tienen nombres específicos y su número es alto tratándose de la familia de lenguas pano. La pregunta en el trabajo es ¿cuál es la motivación de estos nombres de clanes?, además ¿qué significan los nombres de los grupos pano, que entendemos son nombres sea de clanes o de etnias?.

La pregunta sobre la motivación requiere ser precisa, pues está por un lado la motivación del agente nominador, también la motivación del sistema en la medida en que todo sistema nominativo tiene un componente que es el motivo. El agente nominador puede ser externo al grupo, pero también es posible que sea interno, en este caso resultará que el nombre es una autodenominación. De otro lado, hay que imaginar las posibilidades de diversidad de agentes nominadores, sea entre los internos como también entre los externos. Por ejemplo, en un estudio de problemas de clasificación de lenguas en la Amazonía sur del Perú, sus autores llaman la atención sobre los nombres de los grupos indígenas y de la manera cómo estos nombres surgen. Dicen al respecto que encontraron nombres-(d'Ans et al 1972, pág. 4):

- que los indígenas se aplicaban a sí mismos
- unos indígenas aplicaban a otros indígenas
- los blancos y mestizos aplicaban a indígenas

La variada posibilidad de interpretación de los nombres dependiendo de la diversidad de los interpretadores y de sus motivaciones es una razón adicional de complejidad de la denominación. Aquí hay un campo amplio para la sistematización de la práctica relacionada con la nominación de los grupos étnicos o formaciones sociales entre los grupos humanos indígenas y, en general, en cualquier grupo.

Referencias bibliográficas

- AGUIAR, Maria Sueli de. 1994. *Fontes de pesquisa e estudo da familia Pano*. Campinas. UNICAMP
- D'ANS, André y VAN DEN EYNDE, Elsa. 1972. *Léxico arahuaca (Pano)*. Documento de Trabajo No. 6. CILA_UNMSM. Lima.
- D'ANS, André, CHAVARRÍA, María, GUILLÉN, Nilda y SOLÍS, Gustavo. 1972. *Problemas de clasificación lingüística en el sureste peruano*. Doc No. CILA_UNMSM. Lima
- GRIMES, Bárbara F. 1988. *Ethnologue. Languages of the World. SIL Inc. Eleven Edition*. USA
- KEY, Mary R. 1997. *South American Indian Languages*. Vol 1. Provisional. Unpublished Proofs. Intercontinental Dictionary Series.
- MASON, J. A. 1950. "The languages of South American Indians". En: Julian H. Steward, ed. *Handbook of South American Indians*, Vol. 6. Washington D. C.
- QUEIXALOS, F. y O. RENAULT-LESCURE (Eds). 2000. *As linguas amazonicas hoje*. IRD, ISA, MPEG. Sao Paulo. Brazil.
- SOLÍS FONSECA, Gustavo. 2003. *Lenguas en la Amazonía Peruana*. MINEDU-FORTE-PE. Lima.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA SITUACIÓN DE LAS LENGUAS ORIGINARIAS DEL PERÚ

Pedro Manuel Falcón Ccenta

Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA_UNMSM)

pfalconc17@yahoo.es

Resumen

Las lenguas son instrumentos de comunicación y de construcción social de la realidad; en esa medida, también son vehículos de construcción y de transmisión cultural. Por ello, una de las preocupaciones que ha cobrado consistencia en los últimos veinte o treinta años es la extinción de las lenguas. Este proceso está relacionado en el marco del contacto de lenguas, la preferencia de una lengua sobre la otra (bilingüismo); de la misma manera está relacionada con la identidad del grupo en comunidades multilingües y por cierto en contextos sociopolíticos, sociolingüísticos, educativos, etc. En esta perspectiva destacamos la situación sociolingüística de las lenguas demográficamente más importantes de la Amazonía peruana.

Palabras claves:

Situación lenguas amazónicas del Perú

Abstract

Languages are instruments of communication and social construction. They are also vehicles of construction and transmission of culture. For this reason, one of the concerns that has increased in the last twenty to thirty years, is the extension of languages. This process is related to the context of the contact between languages, and the preference of one language over another one (bilingualism). It is also related to the identity of the group of people from multilingual communities in sociopolitical, sociolinguistic, educational contexts, etc. we point out, in this perspective, the social and linguistic situation of the most important languages (demographically speaking) in the Peruvian Amazonian area.

Keywords:

Situation of Peruvian Amazonian languages.

1. Introducción

En esta presentación abordaré algunos aspectos de la situación sociolingüística de las lenguas amazónicas del Perú, fundamentalmente de la familias lingüísticas Arawak (ashaninka), Pano (shipibo) y Jíbaro (aguaruna), toda vez que son las familias demográfica y sociopolíticamente las más importantes en el país; nos referiremos, además de las lenguas a sus usuarios, en la medida en que ellos forman parte de la sociedad nacional y al mismo tiempo expresan una visión del mundo particular y en la medida que están relacionados con la oferta educativa que el Estado han estructurado para los educandos vernáculo hablantes. Al respecto, deseo insistir que en el análisis priorizaré lo relacionado con estas lenguas como instrumentos de construcción social de la realidad y de comunicación, y, en esa medida, también en tanto vehículos de construcción y de transmisión cultural. En esta mira, toda vez que las lenguas y las culturas reflejan en términos instrumentales, una forma dinámica de entender el mundo desde sus propias particularidades, es decir, como organismos vivos en permanente transformación y desarrollo, consideraré a los idiomas y culturas indígenas como recursos pedagógicos y al bilingüismo como factor de enriquecimiento individual y social.

En relación con lo dicho líneas arriba y vinculado directamente con los hablantes indígenas, presentaré rápidamente los resultados obtenidos sobre las actitudes lingüísticas de los indígenas bilingües amazónicos, especialmente, de los grupos étnicos asháninka, aguaruna y shipibo.

Si bien en esta presentación no trataremos de manera específica la enseñanza de lenguas indígenas, ni de los programas de bilingüismo, las reflexiones que aquí queremos compartir bajo el marco del enfoque sociolingüístico surgen de la situación real que viven los indígenas amazónicos, la situación de las lenguas y culturas de esta parte del país, las diferencias que emanan de la relación con agentes de la cultura occidental y por supuesto, el castellano. De igual forma, podrán regir también para este caso los análisis y recomendaciones que se hagan respecto de la formación inicial de los niños indígenas, los maestros y más aún de los individuos de poblaciones urbanas cercanas a comunidades indígenas y de las diferentes ciudades del país. Cabe mencionar en lo concerniente a este asunto, está presente de manera expresa o subyacente el comportamiento del indígena amazónico respecto a la elección de lengua que es propio en sociedades multilingües como la nuestra, consecuentemente se hace evidente el vínculo

entre la educación y las actitudes lingüísticas que por cierto involucra a disciplinas diversas como la Psicolingüística, la Pedagogía, etc.

2. Situación de las lenguas originarias del Perú

En principio, quiero referirme en términos generales a la situación de las lenguas en el mundo. Siguiendo a Carme Junyent (1999), diríamos que, aún cuando no hay precisión, existen en el mundo alrededor de cinco mil lenguas. Algunas otras propuestas consideran hasta siete mil lenguas en el mundo. Esta incertidumbre no sólo se debe al problema que acarrea el mismo concepto de lengua y de dialecto, sino a factores extralingüísticos. ¿Cómo diferenciamos una lengua de otra?, más aún ¿cómo diferenciamos una lengua de un dialecto?

Se calcula que unas ochenta lenguas vigentes tienen más de diez millones de hablantes; alrededor de unas doscientas cincuenta cuentan con más de un millón de hablantes. Se calcula que el 80% de las lenguas habladas en el mundo se encuentran por debajo de los cien mil usuarios, en muchos casos apenas alcanzan algunas decenas, cuando no apenas unos pocos hablantes (shiwilo).

El mismo Junyent señala que en los últimos quinientos años, el número de lenguas existentes se ha reducido a la mitad. Según las estadísticas de Décsy entre los años 1970 y 1985, el número de lenguas desaparecidas alcanzan a mil ochocientas. Actualmente unas 2 000 lenguas ya no constituyen vehículos de comunicación sostenida. En el marco de estos datos referenciales, si continúa la tendencia, se calcula que durante el siglo XXI el 90% de lenguas se extinguirán, por tanto, se habrá producido la pérdida más importante del patrimonio lingüístico de la humanidad. Cuando se pierde una lengua, en realidad se pierde mucho más que la lengua, se pierde una visión del mundo, una tradición cultural, unos saberes particulares, una historia; pero aunque este hecho es muy grave, no despierta la misma preocupación que se evidencia cuando desaparecen las especies animales o vegetales; curiosamente estas especies, porcentualmente están menos amenazadas que las lenguas.

A partir de este marco general, tendríamos que preguntarnos ¿cuál es la situación de las lenguas amerindias en el Perú? Un rápido análisis de la situación sociolingüística de las lenguas amerindias y el indígena amazónico, nos indicaría que sigue el proceso mencionado para las lenguas indígenas del mundo, es decir, todas se encuentran, en mayor o menor grado en franco proceso de desplazamiento por el castellano y consecuentemente en la vía segura de extinción. ¿Qué significa una extinción de lengua?

Desde una perspectiva sociolingüística remitámonos inicialmente a lo que dice Fishman (1994):

“Lo que se pierde cuando se pierde una lengua, especialmente a corto término, es la integración sociocultural de generaciones, la cohesión, la naturalidad y la creatividad silenciosa, el sentimiento de identidad seguro, el sentido del valor colectivo y de un pueblo [...] Finalmente lo que se pierde es la creatividad cultural que en último término enriquece no solo al vecindario inmediato de la lengua original sino a la experiencia humana total en miles de traducciones. A la pérdida de todo lo anterior se puede sobrevivir, pero el resultado de una pérdida así, equivale en gran manera a una grave disminución de calidad de vida [...] El regalo especial de las lenguas y culturas amenazadas es hacernos a todos conscientes de esta cuestión, sin embargo, es responsabilidad de las lenguas más grandes y seguras responder constructiva y magnánimamente a este problema de la ecología cultural”

Una de las preocupaciones que ha cobrado consistencia en los últimos veinte o treinta años es la extinción de las lenguas o dicho de otra manera, la muerte de las lenguas. Existen muchos estudios referidos al caso de extinción inminente de una lengua o al proceso en su etapa final. Esto ocurre como sabemos, fundamentalmente al contacto con otras lenguas dominantes en términos sociopolíticos y socioeconómicos. Recordemos que el contacto de lenguas amazónicas con otras lenguas, incluidas las lenguas andinas y costeñas se inicia siglos antes de la incursión de los misioneros y por tanto del castellano, situación que se refleja como dice Wise (1976) en el oscurecimiento de la estructura primigenia del yanesha (Familia lingüística Arawak).

La extinción de una lengua está relacionada en el marco del contacto de lenguas con el problema de lealtad lingüística, la preferencia de una lengua sobre la otra (bilingüismo); de la misma manera está relacionada con la identidad del grupo en comunidades multilingües y por cierto en contextos sociopolíticos, sociolingüísticos, educativos, etc.

Muchos estudiosos plantean que la **escuela** es responsable del proceso acelerado de la extinción de lenguas. Campbell (1950) señala como los grandes responsables a las escuelas por propiciar la salida lenta del GALÉS de su propio territorio.

Siguiendo a Ingrid Jung (1994: 277) diríamos que el problema no es la escuela, ni es la diversidad de los usuarios del sistema educativo, sino la incapacidad de este para responder a las necesidades específicas, para permitir el crecimiento de los niños y de sus sociedades. La preocupación respecto a la educación ha estado sometida de manera cerrada a una perspectiva homogenizadora, igualitaria, sin tomar en cuenta que nuestro territorio es plurilingüe, multicultural y multirracial, es decir, existen formas diferentes de entender el mundo; por tanto un instrumento de comunicación que vincula y expresa diferentes manifestaciones de una comunidad que tiene historia, cultura, conciencia de construir un pueblo diferente de otros.

Si bien asumimos que uno de los grandes problemas está centrado en el sistema educativo, también debemos señalar que a través de las últimas décadas, la educación se ha modificado radicalmente y se ha ido tornando más compleja, asimismo, podemos decir que se ha ido democratizando en términos **cuantitativos**, pues ha crecido el porcentaje de alumnos indígenas que asisten a la escuela, más mujeres que se insertaron al mundo de la educación formal y en gran medida se ha visto forzada y desafiante toda vez que se ha visto obligada a recibir a alumnos y alumnas de diferentes razas y procedencias lingüístico-culturales. Todo ello ha hecho que el aula bien pueda ser ahora definida como un espacio de identidades múltiples en el cual se observan diferencias de género, de idiomas y dialectos, de niveles de bilingüismo, de creencias, de razas y cultura.

Sin embargo, respecto de los profesores, sobre todo bilingües, debemos indicar que no reciben una formación que les permita enfrentar de manera creativa e interactiva los problemas que se suscitan en el medio en el que desarrollan sus acciones pedagógicas, por tanto ven mermadas sus posibilidades de desarrollo profesional y consecuentemente pocos recursos para responder constantemente a situaciones nuevas; no están preparados para situarse en un contexto cultural y lingüísticamente diferente y complejo como el que caracterizar la amazonia peruana.

Además, cuando los profesores no son del lugar, es decir no hablan la lengua local, por lo general, contribuyen en enfatizar la influencia del castellano en desmedro de la lengua indígena; cuando muchos de los profesores que trabajan en zonas indígenas hablan el idioma local, también en cierto sentido son copartícipes del horizonte cultural de los educandos, su actuación en el aula difiere poco de lo que los maestros y maestras hispanohablantes y culturalmente criollos hacen. El problema está en que ni los unos ni los otros

tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre su propia condición sociocultural y sociolingüística, ni tampoco analizar la de sus potenciales alumnos.

En este contexto, cabe preguntarse cuántos profesores que trabajan en áreas indígenas no sienten frustración como profesionales y como personas, al no contar con los instrumentos para ayudar a esos niños indígenas a aprovechar, de la mejor manera posible, su lengua y los conocimientos y saberes aprendidos en el hogar y en la comunidad para salir airoso de su experiencia escolar. Frente a la frustración y a la inseguridad, se abre el camino de la homogenización, consecuentemente autoritaria bajo patrones totalmente alejados de la realidad propia. Y es que, al no haber sido formados para aprender de y con sus alumnos, optan por el camino más “seguro” y puede más en ellos la solución de la respuesta única y previsible.

Siguiendo L. Enrique López (1997) diríamos que una educación debe promover un diálogo crítico y creativo entre tradiciones culturales que, si bien parten de matrices diferentes, mal que bien y aunque en condiciones de asimetría, están y han estado por varios siglos en permanente contacto y conflicto. Es en este contexto y a partir de la necesidad de contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indígenas, este tipo de educación debe propiciar la autoafirmación y el desarrollo de la autoestima y el autorrespeto en alumnos indígenas, con vistas también al desarrollo de una sólida identidad indígena.

3. Actitudes Lingüísticas

Otro aspecto, consideramos, de significativa importancia es el relativo a las actitudes lingüísticas de los indígenas amazónicos, mejor aún también de los no indígenas. El desarrollo de los estudios que hemos realizado sobre los pueblos amazónicos incrementa mucho más el conocimiento que teníamos sobre ellos; más aún se ha reconocido zonas geográficas específicas donde estos pueblos desarrollan su cultura mediante el empleo de códigos lingüísticos propios y ajenos, es decir el empleo de su lengua materna, junto a otras. Los grupos etnolingüísticos considerados en nuestro estudio fueron: Aguaruna, Ashaninka, Yanesha, Shipibo.

Los grupos mencionados se encuentran en permanente contacto con la lengua y cultura castellana. Una de las razones que los llevaron a establecer y profundizar las relaciones con los grupos no indígenas es la situación

socioeconómica en las que se encuentran, hecho que contribuyó con la realización de intercambios comerciales con los centros poblados circundantes. Fueron los varones, fundamentalmente los adultos y jóvenes, los encargados de vincularse con el mundo no indígena. Debido a los roles que cumplía la mujer en la comunidad, fue ésta quien mantuvo y todavía refleja una mayor tendencia de conservación de la lengua y la cultura.

En este marco, concluimos que las actitudes lingüísticas están ligadas a la identificación con el grupo y la etnia. Esta relación se refleja con características diferentes dependiendo del grupo étnico. Podemos decir que los aguaruna, y los shipibo evidencian, respecto a los asháninka, una mejor identificación con la lengua y por ende con el grupo; sin embargo, los resultados de las variables edad y etnocentrismo reflejan en ambos grupos de entrevistados, en mayor proporción en los asháninka, una tendencia de abandono de las prácticas tradicionales y una actitud sistemática desfavorable hacia sus lenguas, y por el contrario una actitud positiva al castellano que en muchos casos ha desplazado a la lengua indígena, convirtiéndose en L1 sobre todo para muchos jóvenes asháninka de la zona del Perené.

Los resultados del estudio realizado nos remiten a la necesidad de profundizar la evaluación de los factores que condicionan las actitudes positivas o negativas hacia las lenguas que emplean.

Las actitudes lingüísticas se distinguen de otro tipo de actitudes, porque tratan precisamente de las actitudes hacia la lengua, de valoraciones positivas o negativas hacia las lenguas, consecuentemente, el grado de autoidentificación con su grupo. Por ello, creemos relevante la caracterización de los factores sociales, culturales que influyen en las actitudes hacia la lengua indígena y hacia el castellano desde una perspectiva fundamentalmente afectiva y cognitiva.

Si bien las definiciones al respecto no son únicas, pues involucran aspectos más puntuales o más generales, las que más se han estudiado están referidas al énfasis puesto en las actitudes hacia los hablantes de variedades o dialectos de una lengua, por un lado; y a la incorporación de todos los tipos de conducta relacionados con la lengua, incluyendo las actitudes sobre la conservación de la lengua, revitalización, planificación lingüística, etc. por otro.

A manera de conclusión, siguiendo a Dressler, Wolfgang (1972) diríamos que se hace necesario seguir estudiando las lenguas en proceso de extinción a

fin de obtener materiales lingüísticos, sociolingüísticos y culturales que permitan entender cómo el sistema de una lengua se va volviendo sociológicamente y culturalmente obsoleto, así mismo se hace imperativo la puesta en marcha de estrategias que dinamicen la conquista de los dominios de uso de lengua, incluso la extensión a otros dominios.

Consideramos que las medidas complementarias a las legales deben estar circunscritas a tratamientos intra y extraeducativos, toda vez que no deben restringir sus acciones a programas de educación (Educación Bilingüe Intercultural); sino, se debe contemplar, además, propuestas de uso de lenguas formal e informal ciertamente en el marco de aspectos políticos, sociales, culturales y lingüísticos. Se debe tomar en cuenta seriamente la normalización de las lenguas amerindias amazónicas que la requieran; para ello, la grafización, la estandarización y la modernización deben ser ejes centrales en su tratamiento. La estandarización debe incluir los ámbitos fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico que posibilite la implementación de un modelo supradialectal más o menos formal; mientras que la modernización debe dar respuestas a necesidades comunicativas y expresivas en el presente contexto de la sociedad de la información y el conocimiento. Estos ejes deben ser complementados con una propuesta de normas ortográficas, la elaboración de un diccionario y una gramática de cada una de las lenguas amazónicas involucradas. Estas acciones, sin duda, contribuirían no solo a fortalecer los dominios de la defensa de lenguas, sino en la medida que la participación sea activa del Estado, los especialistas y los pueblos indígenas posibilitarían resolver no solamente problemas teóricos sobre la descomposición de la estructura de un sistema, sino abriría el camino sostenido a la implementación de programas de revitalización de lenguas.

Es pertinente señalar que en el aspecto educativo, los estudios relativos a las actitudes lingüísticas, abonaría a favor de la elaboración de proyectos de planificación lingüística y educativa dentro del cual se desarrollen estrategias adecuadas que respondan a las necesidades geográficas, de recursos humanos, culturales, sociales y de interacción lingüística que posibiliten desde una perspectiva plural inclusiva, la implementación de programas educativos formales y no formales que contemple una propuesta innovadora de formación de maestros para atender la diversidad étnica, cultural y lingüística.

Referencias Bibliográficas

- BAKER Collin. 1997. *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*. Madrid. Editorial Cátedra.
- BOUQUIAUX y Thomas. 1992. *Studying and Describing Written languages*. A publication of The Summer Institute of Linguistics.
- CARAVEDO, Rocío. 2001. *Variedades lingüísticas y relaciones interculturales. Reflexiones sobre el español en el Perú en Interculturalidad*. Comp. María Heise. Perú. FORTE-Pe y Ministerio de Educación pp. 215-230.
- DAWIS, Robyn. 1983. *Fundamentos y técnicas de medición de actitudes*. México. 1º Edición, Limusa.
- GODENZZI, Juan Carlos .2005. *En las Redes del Lenguaje*. Universidad del Pacífico. Lima.
- ETXEBARRÍA A Maitena .2001. *Principios y Fundamentos de Sociolingüística*. Madrid .Editorial de la Universidad del País Vasco.
- FALCÓN, LOZADA Y ALONZO .2000. “El desarrollo de los hablantes indígenas amazónicos en la escuela limeña”. En *Revista de Letras UNMSM*, nº 99-100, pp. 151-172.
- FASOLD Ralph .1996. *La Sociolingüística de la Sociedad*. Madrid. Editorial Visor Libros S L.
- GLEICH, Uta Von .1989. “Actitudes lingüísticas entre hablantes bilingües de Ayacucho”. ed: Luis Enrique López, Inés Pozzi-escot, Madeleine Zúñiga. En *Temas de Lingüística Aplicada*. Lima. Editores. Concytec/ GTZ. Pp 97 – 122.
- JUNYENT, Carme .1999. *La Diversidad Lingüística*. Editorial Octaedro. España.
- LÓPEZ, Luis Enrique .1997. La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere en *Revista Iberoamericana de Educación N° 13. Educación Bilingüe Intercultural*.

- STECKBAUER, Sonja M.2000. *Perú: ¿educación bilingüe en un país plurilingüe?* Madrid. Editorial Frankfurt/Main.
- TRUPELL, Bárbara .1995. *Más allá del aula bilingüe*. Lima. Ministerio de Educación e ILV.
- ZÚÑIGA, Madeleine, SÁNCHEZ, Liliana y ZACHARÍAS, Daniela .2000. *Demanda y necesidad de educación bilingüe*. Lima. Ministerio de Educación, gtz, kfw. 135.

UNA MIRADA A LOS ESTUDIOS DEL LÉXICO AIMARA Y NORMAS PARA LA ELABORACIÓN DEL DICCIONARIO BILINGÜE

Lic. Felipe Huayhua Pari

Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA_UNMSM)

fhuayhua@latinmail.com

Resumen

Desde 1583, año en que sacerdotes españoles publicaron una Doctrina Christiana trilingüe, la lengua aimara ha tenido una larga tradición escrituraria: diccionarios, vocabularios, diccionarios políglotas, catecismos, etc. Es necesario señalar que la mayoría de estos diccionarios o gramáticas, si no todos, han sido bilingües (español-quechua, español-aimara, portugués-guaraní). La estructura de un diccionario bilingüe debe ajustarse a las normas de la lexicografía moderna. No hacerlo puede originar un producto defectuoso, puesto que la preparación de un diccionario supone un cuidadoso tratamiento de aspectos gramaticales y léxicos.

Palabras claves: Aimara, diccionario, gramática, catecismo, norma, lexicografía.

Abstract:

Since 1583, the year in which a trilingual Doctrina Christiana was published by Spanish priest, the Aymara language has had a long standing tradition of writing: dictionaries, vocabularies, polyglot dictionaries, grammars, catechisms, etc. It is necessary to point out that most --or all-- of these dictionaries or grammars were bilingual (Spanish-Quechua, Spanish Aymara, Portuguese-Guarani). The structure of a bilingual dictionary must conform to the standards of contemporary Lexicography. Failure to do so may result in a defective product, as the making of a dictionary entails a careful handling of grammar and vocabulary.

Key words: Aymara, dictionary, grammar, catechism, standard, lexicography.

1. Introducción

El interés por conocer la cultura aimara está presente en los evangelizadores, en los hispanos más cultos, como era la preocupación de los humanistas. La tarea lexicográfica tiene un trasfondo ideológico y social. Los primeros lexicógrafos hicieron lexicografía con fines de enseñanza y práctica, lo que fue criminales no deberían ser ejecutados ni sentenciados a trabajo forzado, sino condenados a compilar diccionarios por lo tortuoso de esta labor”.

Para conocer cómo está estructurada la labor lexicográfica, revisaremos ya diccionarios de cualquier clase, desde sus inicios hasta la actualidad, ya traducciones en los sentidos “vertical” y “horizontal”. Revisaremos vocabularios, lexicones, glosarios, enciclopedias, tesoros, diccionarios políglotas o calepinos (de Ambrosio Calepino 1502), dotados de nomenclatura; compilaciones de extractos, el Tesoro de la lengua castellana de Sebastián de Cobarrubias (1611) que normalizó el castellano del Siglo de Oro; el de Nebrija (1492) cuando aún no ingresaban préstamos de lenguas americanas, el de Nomenclator de Hadrianus (1567), en ocho lenguas.

Entre los que se ocupaban del aimara, tenemos que mencionar el “*Vocabulario Breve de los Vocablos que hay en esta doctrina por su abecedario*”, de 1583, que está dentro de la obra del tercer Concilio Limense; La Doctrina Cristiana, que es una obra considerada como la primera codificación del aimara, tenía por fin fomentar la espiritualidad cristiana evangelizadora. Posteriormente, tenemos obras de mayor extensión, como la de Bertonio (1612), de Torres Rubio (1616), el Políglota Incaico (1905), de los franciscanos, algunas palabras que ingresaron en los textos de Collapina (1542), De las Casas (1542), Ondegardo (1559), Padracuti (1616), Guaman Poma de Ayala (1616), Middendorf (1890), que identificaron los nombres ya sean de objetos, lugares, animales, plantas, minerales, etc.

Planteamos cómo es la labor lexicográfica científica, siguiendo la base teórica sustantiva de los lexicógrafos Günther Haensch en *Lexicografía* (Madrid 1974, 1982), el de G. Matoré “La Méthode en Lexicología” París (1972), el de J. Casares *Introducción a la lexicografía moderna* (Madrid, 1969), otros como “Los diccionarios del español en el Umbral del siglo XXI” (Salamanca, 1997) de G. Haensch; el de Jean Dubois y Claude Dubois *Introduction a la Lexicographie* (París, 1971), en especial para ver cómo es el significante y sus significados o connotaciones que Saussure planteaba en 1936.

A la luz de estas teorías, propondremos normas, criterios para la confección o elaboración del diccionario bilingüe, así como las propuestas para escribir las entradas léxicas en el Diccionario de la Real Academia Española referentes a las palabras que ingresan como sustrato y superestrato aimara, conocidos en general como préstamos, americanismos, indigenismos o quechuismos.

2. Diccionarios en otras lenguas europeas

Durante los siglos XVI y XVII circularon los trabajos lexicográficos ya sea en la lengua latina, griega, italiana, portuguesa, que eran usados por personas urbanas ya sean evangelizadoras, caciques, virreyes, ya que estos llegaban en remesas de libros comerciales. Así, “El doctor Francisco de Avila, mestizo, natural de Cuzco, doctrinero y extirpador de idolatrías en la provincia de Huarochirí, canónigo de la Catedral de Charcas y luego de Lima [tenía] en [su] biblioteca 3108 volúmenes (con 17 obras lexicográficas) [citada] en el inventario de bienes, Lima 1648”, en Hampe Martínez, comunicación presentada en el XLVI Congreso Internacional de Americanistas, Ámsterdam 4-8 de julio de 1988. Tal vez uno de ellos sea el Diccionario de Barbosa “*Dictionarium Lusitano-Latinum* (1611). “El Inca Garcilaso de la Vega, mestizo, natural de Cuzco residente la mayor parte de su vida en España, autor de los *Comentarios Reales de los Incas*. Biblioteca de 200 volúmenes (con 2 obras lexicográficas)”. En inventario de bienes, Córdoba 1617, también citado por Hampe de José Durand “La Biblioteca del Inca” en *Revista de Filología Hispánica* II, 3 México, julio-setiembre 1948, pp.239-264.

Pero no todos eran diccionarios, léxicos; había vocabularios, glosarios, enciclopedias, tesoros, Calepinos, algunos bilingües otros monolingües. Pasaremos revista a algunos de ellos, para conocer de qué tratan y en qué fechas aparecen en aimara y en lenguas europeas.

2.1. Diccionario.

Este término es más común. En 1492, Nebrija escribió, y el francés Robert Estienne publicó, el *Dictionarium Latino-Gallicum* (1531); también el Diccionario de Arcaísmos de Juan Manuel Conde Lucanor (1575), el Diccionario de L'Academia Française (1694), el primer *Diccionario de la Real Academia Española* (1726); hay también el *Diccionario de Autoridades de la Lengua Española*, el *Diccionario Descriptivo* de Vicente Salvá (1849), y el *Diccionario Etimológico de Grimm* (1852), el *Diccionario Ideológico* de J. Casares (1921), el *Diccionario Crítico Etimológico Castellano o Hispano* de J. Corominas

(1954); el de R. Cuervo (1976): *Diccionario de Construcción y Régimen de la Lengua Castellana*. Respecto de la lengua aimara, este término se usa en 1951 en “Materiales for an Aimara Dictionary” de Tomás A. Sebeok en el *Journal de la Societe des Americanistes*. También hay la *Gramática y Diccionario de Aimara* de Juan Enrique Ebbing (1965); el de Pedro Miranda (1970), *Diccionario Breve Castellano-Aymara, Aymara-Castellano*; el de CALA (1976) con el mismo nombre, el de Félix Layme (1982), del Proyecto de Educación Bilingüe (1984), y el *Diccionario Aymara-Castellano*, el *Diccionario Religioso Aimara* del sacerdote holandés Hans Van Berg (1985); el de Juan Luis Ayala Loayza (1988), *Diccionario Aymara-Español, Español-Aymara*; el de Juan Francisco Deza Galindo (1989), *Nuevo Diccionario Aymara-Castellano, Castellano-Aymara*, el de Manuel de Lucca (1983), (1987).

Desde el año 2000, un equipo de especialistas convocado por el Doctor Antonio Quilis, de la Agencia Española de Cooperación Internacional, trabaja en la elaboración de un *Diccionario Bilingüe Aimara-Castellano, Castellano-Aimara*, que se está realizando según las normas lexicográficas conocidas en Europa. El proyecto también comprende con otras lenguas indígenas, así abarcará a otras lenguas más, hasta tener el diccionario bilingüe con todas las lenguas indígenas.

2.2. Vocabulario.

Este término aparece en 1439 en el *Vocabularium Ecclesiasticum* de Rodrigo Fernández de Santaella, el de Alonso de Palencia (1490) como *Universal Vocabulario-Latin-Español*; el de Nebrija, *Vocabularium Utriusque juris* (1506).

En aimara, el primer trabajo lexicográfico data de 1583, cuando tanto Dominicos y Franciscanos como Jesuitas traducen la *Doctrina Cristiana* al quechua, aimara y puquina, tres lenguas generales, que es sinónimo de oficiales; pero de ello se publicó sólo la parte quechua y la parte aimara en 1584. En el folio 78 está “Anotaciones Generales de la lengua Aimara” que es una breve gramática, y del folio 80 hasta el 84 está *Vocabulario Breve de los vocablos que hay en esta doctrina por su abecedario*, desde la A hasta la Y. Contiene 526 artículos léxicos con sinónimos y variedades dialectales. El de Bertonio (1612) posee 12,538 artículos léxicos en aimara y 14,747 en español. El de Torres Rubio que acompaña al Arte (1616) el de Manuel Rigoberto Paredes, el *Vocabulario de la lengua Aymara* (1918); el de Villamor *Moderno Vocabulario de Kechua-Aymara-Castellano* (1940); el de J.M.B. Farfán (1955), “Estudio de

un Vocabulario de las lenguas Quechua, Aymara y Haqearu” de la orden Maryknoll (1969) el *Vocabulario Aymara-Castellano*; el de Hugo Paz Torres (1989), *Moderno Vocabulario Incaico* que contiene 4 lenguas: Español-Aymara-Queshwa-Inglés, recoge la variedad potosina como Torres Rubio y Villamor. Existe el trabajo de Juan de Dios Yapita (1994) *Vocabulario trilingüe Aimara-Castellano-Inglés*.

2.3. Lexicón.

Tenemos este término solo en latín, español y quechua, como el *Lexicon Ecclesiasticum Latino-Hispanicum* de Diego Ximénez Arias (1549), que contiene nombres, decretos, lugares, conciliares, bulas papales, vidas de santos, el del boloñés Accursio *Lexicon juris civiles* del siglo XIII; y el del dominico Domingo de Santo Tomás (1560) *Lexicón de Quechua*.

2.4. Enciclopedia.

Este término refleja la ciencia, donde se mezcla la onomasiología, la semasiología y la estilística. En la Edad Media, Plinio recogió, de 500 autores, referencias sobre la naturaleza. Tenemos el de Isidro Sevilla (636); el de B. Rabano, el de Diderot (1751) y *Enciclopedia del Universo* el de Espasa-Calpe *La Enciclopedia Universal Ilustrada Europea-Americana* (1905); el de Larousse, París, con su *Diccionario Enciclopédico* (1906); y el de Salvat, de cerca de 80 tomos.

2.5. Tesoro.

De Thesaurus, aparece en el renacimiento como Thesaurus Linguae Latinae (1532) de Robert Estienne, contiene citas de autores, poetas, escritores. Tenemos el de Sebastián en varias lenguas como se dio en Alemania Polyglottus con 400 lenguas, el de Ambrosio Calepino. En el Perú aparece el “Políglota Incaico 1905”, que contiene 4 variedades de quechua (Cuzco, Ayacucho, Junín, Ancash) y una de aimara y una de castellano, que es una publicación de los franciscanos.

En estas obras, podemos observar que el modelo de la cultura europea, el Renacimiento, es tomado en el Nuevo Mundo como guía para los trabajos léxicos, con el apoyo de los gobernantes. Estos textos servían para conocer mejor las relaciones de parentesco, ya que los extirpadores de idolatrías se afanaban por saber si había incesto, endogamia, y convivencias prohibidas, etc.; lo hacían también para conocer la organización comunal, para difundir la

religión cristiana con formas sincréticas, para la comunicación directa con los indios, para aprender la Lengua General de los indios como sinónimo de lenguas oficiales (quechua, aimara y puquina). Las dos primeras gozaron de mayor difusión escrita, y así en 1584 se traduce la *Doctrina Cristiana*, de tres tomos (Catecismo, Sermonario, Confesionario) y las dos primeras lenguas ingresan a las aulas universitarias como cátedra de la Lengua General de los Indios (Aymara e Inga) según la constitución del 23 de enero de 1578, luego la ordenanza del 7 de julio de 1579 y finalmente la Real Cédula N.º 30 del Rey Felipe el 19 de setiembre de 1580 (Huayhua 2003: 16-21).

Por tanto, el dominico Domingo de Santo Tomás (1566) para el quechua, Bertonio (1612) para el aimara, y Alonso de Barzana (1590) para el puquina son como Nebrija para el Castellano, son nebrijas indianos.

3. Clasificación de trabajos lexicográficos

Una mayor clasificación es en diccionario monolingüe y diccionario bilingüe. Los de este último tipo pueden ser políglotas o plurilingües.

La otra clasificación es de acuerdo a la sociolingüística, y pueden ser diatópicas como los americanismos, diastráticos como las jergas, argot, vulgarismos, términos delincuenciales; diafásicas como los que se ocupan de despectivos, hipocorísticos, e insultos; y los diatécnicos del arte como el taurino, labranza, jurídica los diaintegrativos, como los extranjerismos, galicismos; y los dianominativos, como los de dudas, incorrecciones y dificultades. Los hay también los ideológicos por conceptos, que trabajó J. Trier (1931), que desarrolló la teoría del campo léxico donde las palabras se estudian por semas y sememas. Hay los de carácter normativo en castellano; de etimológico, como de Valdés, Corominas, García (1955); el de Grimm 1852, los Americanismos de Rulf en Chile (1836), en Perú (1883), en Méjico (1895), Colombia (1867), etc. en estos aspectos se está tomando en cuenta el indigenismo (como sustrato o superestrato) que se presenta en una situación de lenguas en contacto (Huayhua 2003).

4. La labor lexicográfica

Uno de los componentes de esta tarea es el hombre, luego la cultura, la lengua, la persona como protagonista, el lexicógrafo debe tener como perfil un conocimiento de la lengua y la cultura. En el siglo XVI, Giulio Cesare Scaligero advertía “que los peores criminales no deberían ser ejecutados ni sentenciados a trabajo forzado, sino condenados a compilar diccionarios, por lo tortuoso de

esta labor” (Hampe 2001: 16), es decir, esa persona debe ser de mucha paciencia, porque un diccionario refleja la cultura, al hombre; si el pueblo es reducido, reducidas serán sus ideas. El idioma es el medio para reconstruir la civilización cuando ya no hay hablantes, cuando han desaparecido; se puede saber si es agricultor, guerrero, religioso, comerciante, también por medio del idioma, si conoce el grado de cultura o la abstracción del pensamiento. Por eso si un diccionario no presenta el nombre de una planta, animal o mineral, se puede pensar que la cultura que representa no conoce esa planta, animal y otra cosa. La persona que elabora un léxico debe conocer bien los elementos culturales, o tener un informante con esas cualidades, porque el diccionario complementa la gramática con la lista de formas léxicas, temas nominales, temas verbales, ya sea endocéntricos o exocéntricos; mientras la gramática proporciona las reglas o patrones para el uso de las formas como son las conjugaciones, declinaciones y casos.

5. La estructura externa del diccionario

Si es un diccionario bilingüe, la primera parte debe tener el contenido en lengua nativa y la segunda parte o sección, en nuestro caso, en español, con igual número de artículos léxicos; si tiene 20,000 artículos léxicos la primera sección, la segunda parte también debe tener igual número.

Las entradas sólo deben listar las raíces y raíces con sufijos derivativos o temas, ya sean exocéntricos (nominalización deverbativa, verbalización denominativo, endocéntricos (nominalización denominativa y verbalización deverbativa), pero jamás una forma flexiva, ni una oración, porque éstos solo se presentan en la gramática.

Puede tener apéndices como la lista de campos semánticos (parentesco, toponimia, antroponimia, zoología, fitonimia, colores, verbos de movimiento) cuestionarios, fichas usadas en el campo, cuadro de consonantes, vocales.

En cada sección o parte debe presentarse las observaciones para su manejo, como la lista de abreviaturas, los símbolos de consonantes y vocales ya sea según el Alfabeto Fonético Internacional (AFI) u otra tendencia, y un resumen de la gramática de la lengua en cuestión (forma y función), el alfabeto su pronunciación y observaciones sobre la tipología, género, número, verbos conjugados.

6. La estructura interna del diccionario bilingüe

6.1. La entrada léxica, llamada como el enunciado del tema, la voz-guía o palabra clave, debe estar escrita siempre en minúscula y negrita, y estar representada con todas las consonantes y vocales en el inicio de la palabra. Si tiene variación ortográfica o dialectal, esto debe indicarse con el signo de igualdad (=) o procedencia (<) o derivación (>); si fuera posible, la variedad local en subíndice. Como se ha recalado, la entrada sólo puede estar constituida por raíces y temas derivados; jamás una forma flexionada, que es parte de la gramática y no de un diccionario.

Ejemplo: Ch' uqi = chuqi (moq.)

6.2. Categoría gramatical, es la indicación de la categoría principal del artículo léxico. Debe estar escrita en cursiva, puede ser nombre (n), adjetivo (adj.), adverbio (adv.) verbo transitivo (tr.), verbo intransitivo (intr.), con la indicación de campo semántico, nombre botánico (bot.) nombre zoológico (n. zool.), nombre antropónimo (antr.), astronomía (ast.), con el registro lingüístico: familiar (fam.) coloquial (col.) figurado (fig.) vulgar (vulg.), etc.

Ejemplo: n. bot. // fig.incompleto // Adj. crudo, natural

6.3. La transcripción fonética, Sirve para representar la pronunciación o expresión oral de la palabra por definir. Va entre corchetes [] con símbolos del Alfabeto Fonético Internacional (AFI). Si es préstamo o sustrato de otra lengua escribir en su escritura o en la forma escrita de dicha lengua o lengua de procedencia.

Ejemplo: yusa (Del castellano Dios)

[è' oqE] = [tš' qE] (de quechua papa)

6.4. Nombre Científico.- Si se trata de los nombres de plantas, animales o minerales escribir el nombre científico, la familia a la que pertenece el nombre vulgar.

Así: *Solanum tuberosum*, de la familia solanácea

6.5. Heterónimo o glosa, en segunda lengua, La equivalencia o traducción. sí:
Papa = patata (Esp.)

6.6. Definición. En la lengua nativa va traducida a la segunda lengua. Menciona las características: si es una planta, menciona la raíz, hojas, flor, fruto, usos, etc. Así:

“Es una planta de 40 a 70 cm. de alto, cuya raíz es ramificada donde nacen tubérculos voluminosos de forma y tamaño variable, con tallo tubular herbáceo, anguloso; hojas oblicuas ovales unidas al tallo, flores grandes de diferentes colores (blancas o violetas), de donde sale el fruto que es una baya gruesa verde colgante llamada *mamurk'u*. El tubérculo es usado en la alimentación ya sea fresco, seco, deshidratado”

Otros ejemplos: *ch'axi* (carapulcra (quech)).

Ch'uño, *muraya*, *tunta*, *challapa*, *k'isa*.

En la medicina la usan como emplasto para calmar el dolor de cabeza, las calorías. Las papas de color negro se usan para purificación estomacal; las papas de altura llamadas *luk'i* se usan para lombrices intestinales; rodean a la papa común para que no sean atacadas por gusanos. Una costumbre es no contar por impar, ni hacer volar y jugar con la papa, si a uno se le cae la papa, se la levanta y se la come en señal de rechazar la envidia del diablo.

6.7. Las Subentradas. Incluye las formas derivadas o compuestas, son las connotaciones metafóricas, modismos, locuciones, frases hechas, expresiones, giros idiomáticos, que sustituyen la entrada o lema con el símbolo ~ cuya traducción sería así :

~ *khall'ta irpsuschintalla* ‘una parte de la papa quedó cruda, seguro que fugarás con otro ’. (Aquí el signo ~ representa a *ch'uqi*.)

6.8. Oraciones ejemplificadoras. Son frases u oraciones en las que se usa la palabra del lema en forma natural, distintiva para que quede claro el contexto, el orden, el significado, para ayudar al lector a aprender y entender mejor la lengua; así: *Ch'uqixa walja uñtasiwa* ‘La papa es de varias clases’

7. Nuestras Propuestas

1. Componer el diccionario bilingüe con métodos, teorías lexicológicas y lexicográficas ya vigentes y adecuadas.
2. Escribir los artículos léxicos del diccionario ya sean sustratos y superestratos adecuadamente según el patrón o norma de cada lengua, por ejemplo:

Aimara (Del aimara “Aymara”), lengua, comunidad U.T.C.S., adjetivo individuo de una raza de indios que habitan el altiplano del Perú, Bolivia, Chile y Argentina // 2 perteneciente o relativo a esa raza // 3 m. Lengua aimara. Airampo (De or. Quechua “Ayrampu”) m. Am. Mer. Cactácea

cuya semilla se emplea como colorante. Hebreo, a (Del Lat. Hebraeus, y éste del cibrí) Adj. Aplícase al pueblo semítico que conquistó y habitó Palestina.

3. Estudiar airmarismos en el DRAE con observaciones y propuestas de transliteración.
4. Listar palabras de origen aimara que se han castellanizado para incluirlas en el diccionario.
5. Reevaluar con exactitud las etimologías que sólo se conocen como americanismos o quechuismos.
6. Dar el verdadero significado a los topónimos y antropónimos que son de origen aimara, como Ollantaytambo, Cuzco, Arequipa que se pensó eran quechuismos, y ahora se sabe que son de aimara.
7. La lengua castellana no solo ha sido influenciada por el quechua, sino también por otras lenguas indígenas como el uru, puquina, mochica, culli, etc. Tomar en cuenta la variedad, la procedencia y la derivación, ya sea de forma o de significado.

Referencias Bibliográficas

- BERTONIO ROMANO, Juan Ludovico. *Vocabulario de la lengua Aymara*, Juli Chucuito Francisco del Canto.
- CASARES, Julio. 1969. *Introducción a la Lexicografía moderna*, Madrid
- DUBOIS J. [1973]. 1979 *Diccionario de Lingüística*. Madrid, Alianza.
- HAMPE MARTÍNEZ, Teodoro. 1997. "Lexicografía y Cultura..." En *Langues et cultures en Amérique Espagnole Coloniale* Alain Milhou y otros.
- HAENSCH y otros. 1982. *La Lexicografía práctica*, Madrid, Gredos.
- HUAYHUA PARI, Felipe. 2001 *Gramática Descriptiva de la lengua Aimara*, Lima, Arco Iris.
- MATORE, Georges. 1968. *Histoire des dictionnaires français*, Paris Larousse
- Tercer Concilio Limense. 1584. *Doctrina Christiana y Catecismo*.....Lima, Antonio Ricardo
- ZGUSTA, Ladislav. 1971. *Manuel of Lexicography*. Series Malor, 39, Praga. La Haya. París.

QUECHUISMOS EN EL ESPAÑOL DE MOYOBAMBA – SAN MARTÍN

Lizbeth Alvarado Campos

Universidad Nacional Federico Villarreal

sagiliz@hotmail.com

La cultura empezó cuando apareció la lengua, de ahí en adelante el enriquecimiento de una se traducía en un mayor desarrollo de la otra.

Kroeber.

Resumen

Cada vez que queremos hablar sobre el castellano se nos hace difícil encontrar un punto de equilibrio y un comienzo, en este artículo pretendemos explicar que el castellano amazónico está lleno de quechuismos que lo enriquecen y lo hacen “peculiar”. Históricamente hemos creído que solo los hablantes que migran a Lima y tiene como L1 al quechua poseen este tipo de vocabulario, pero no hemos percibido de igual manera el sustrato que se produce en algunos lugares del país. En este caso, en la selva del Perú, específicamente, en Moyabamba-San Martín. Lo que se produce en esta obra es una recopilación de los quechuismos más resaltantes que se encontraron en el trabajo de campo en la citada ciudad. Posteriormente se hizo un análisis morfológico y semántico del mismo.

Palabras claves: quechuismo, morfología, castellano.

Abstract

Whenever we want to speak on the Spanish becomes difficult to find a point of balance and a beginning to us, in this article we try to explain that Spanish the amazonian one is full of quechuismos that enrich it and they make it “peculiar”. Historically we have thought that single the speakers that migrate to Lima and has as L₁ to quechua has this type of vocabulary but we have not perceived of equal way the substrate that takes place in some places of the country. In this case, the forest of Perú, pecifically in Moyabamba- San Martin. Later a morphologic and semantic analysis was made of him himself.

Key words: morphology, spanish

Introducción

La realidad lingüística peruana es compleja y variada, por lo tanto, decimos que el Perú es un país multilingüe. Esta es una de las razones que hace necesario el estudio de todo lo que nos identifica y representa como país. Lo importante es poder reflexionar y partir desde la idea de ver esta diversidad lingüística dentro de una variedad cultural.

Un punto importante dentro de esta realidad es el bilingüismo, que en el país es ampliamente conocido y estudiado, en especial los suscitados entre el castellano y el quechua, aymara o asháninka. Uno de los temas principales investigados en el ámbito del bilingüismo que se produce por el contacto de lenguas son las transferencias lingüísticas que puedan existir producto de este contacto y que pueden convertirse en sustrato con el paso del tiempo.

Si bien, el Perú tiene como lengua con un mayor número de hablantes al castellano¹, este se ve diferenciado y clasificado en variedades que coinciden con el espacio geográfico que ocupan los hablantes de estas. Entre esta diversidad de variedades del castellano, el presente trabajo se enfoca en el amazónico que tiene como una sub variedad al castellano de la ciudad de Moyobamba (San Martín). Esta es lengua materna para sus hablantes, pero es a la vez producto del intercambio y contacto lingüístico que en algún momento de la historia existió entre los hablantes del castellano con el quechua. Esta variedad posee una serie de características que han sido poco estudiadas y sistematizadas en algunos textos. Una de estas características, que es la analizada en este trabajo, es el uso de términos quechuas o híbridos (castellano – quechua, quechua – castellano) en el habla cotidiana de los lugareños. El trabajo lingüístico consiste en una clasificación de entradas léxicas por categorías gramaticales y una aproximación a su análisis morfológico.

1. Aproximaciones históricas

1.1. Grupo lingüístico.

El grupo lingüístico con el que se trabaja pertenecen a la ciudad de Moyobamba, ubicada en el departamento de San Martín. En esta ciudad se ubican 5 barrios principales: Llullucucha, Calvario, Zaragoza, Belén y Recodo. Así también encontramos algunos caseríos y anexos que pertenecen a la provincia.

1. Se estima que el castellano es hablado por el 80.3% de peruanos.

Según el censo del año 2005 del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) Moyobamba cuenta con 104,308 habitantes, los cuales pueden ser clasificados de acuerdo a la variable sexo: Varones: 54,138; mujeres: 50,170.

Para realizar este trabajo se contó con la ayuda de pobladores de los 5 distritos, más no de los anexos y caseríos. Es importante recalcar que estos pobladores son monolingües en castellano.

En lo que respecta al analfabetismo, Según el INEI, en el censo de 2005 en Moyobamba (provincia) existe un total de 80,017 personas alfabetas, es decir, que saben leer y escribir; mientras que existen 17,244 personas analfabetas, esto es entre personas de todas las edades.

1.2. Situación geográfica

Moyobamba se encuentra situada en la parte Norte del Departamento de San Martín, en la región selvática del Perú entre los meridianos 76° 43' y 77° 38' de longitud Oeste de Meridiano de Greenwich y entre los paralelos 5° 09' y 6° 01' de latitud Sur, considerando los puntos extremos de sus límites.

Esta provincia se ubica en el Valle del Alto Mayo, con un clima templado sub-tropical, teniendo una temperatura de 38° C. Aun así en los meses de enero a marzo y de junio a diciembre se producen fuertes lluvias.

1.3. Historia de la comunidad

Moyobamba, capital de la Región San Martín, es uno de los pueblos Amazónicos con una histórica tradición. Es la más antigua ciudad peruana de la región amazónica. Según Pedro Vargas Rojas en su libro: *Moyobamba, Capital Cultural de la Amazonía Peruana* la historia social en el Alto Mayo se remonta a miles de años atrás, es decir, la **época preincaica**. Tal como lo indican los restos arqueológicos³ estos pobladores fueron buenos recolectores, cazadores y pescadores pero no se tiene información lingüística de estos. Ya para la **época incaica** existen diversas referencias de las que podemos hacer uso, por ejemplo, Cieza de León en su crónica "*Señorío de los Incas*", refiere el caso de Ancohuallo, jefe de la tribu de los Chancas, que después de su incursión al Cusco, amenazando al poderío de los incas, derrotado por estos, se retira con

3. Descubiertos por el arqueólogo Anselmo Lozano Calderón.

sus huestes por las montañas de Bombón y Huanuco, hacia Chachapoyas y Moyobamba internándose en la Selva. Así también el Cronista Antonio Herrera en su *“Décadas”* recoge información de Garcilaso, donde se atribuye al Inca Túpac Yupanqui la conquista de los Chachapuyas, Muyupampas y Motilonos en 1447; el Inca con 20, 000 hombres avanzó sobre los Chachapuyas que ofrecieron resistencia hasta que fueron dominados tras una cruel guerra. Para la **época de la colonia** los españoles se internaron hacia los pueblos de la selva: El capitán Alonso de Alvarado, dirige una expedición desde Trujillo, hasta Chachapoyas, para luego fundar Moyobamba, acompañado de 13 soldados, entre los cuales estaba Juan Pérez de Guevara, pero no logró cumplir su objetivo y retornó a Chachapoyas, dejando la fundación para Juan Pérez de Guevara. Durante esta época, Moyobamba fue un punto de convergencia y paso forzoso hacia Quito, fue llamada por entonces la *“Metrópolis de Maynas”* y se convirtió en la base de las Misiones Colonizadoras de la Selva. Por diversas disputas entre las Misiones Jesuitas y Franciscanos el gobierno español sugiere la conveniencia de constituir la Comandancia General de Maynas con su capital Moyobamba. Ya para la **época de la Emancipación**, los cuatro siglos de dominación española y la esclavitud de los nativos, fue motivo de muchas rebeliones en favor de la emancipación y la selva no fue ajena a estos movimientos, en 1743 se reveló el caudillo Juan Santos de Atahualpa, anticipándose 37 años el levantamiento del Cacique Túpac Amaru. Uno de sus hijos don Pedro Pascacio Noriega, por encargo directo del Libertador San Martín, inició el levantamiento en Moyobamba, en favor de la Independencia, marchando por Cajamarca a Chachapoyas y Moyobamba, pero Noriega no logró alcanzar a ver su sueño realizado y fue fusilado el 11 de abril de 1821 en la Plaza de Armas de Moyobamba. Moyobamba, se consideró el Baluarte de la resistencia de los Españoles, pero en la Batalla de Higos Urco el 06 de junio de 1821, fueron derrotados los realistas, y en un cabildo abierto el 14 de agosto de 1821, en Taula, se ratificó la independencia de Maynas, de esta manera Moyobamba jura su Independencia el 19 de agosto de 1821, con el nombre de Santiago de los Valles de Moyobamba. Por último, en la **época Republicana**, Moyobamba fue nombrada capital del Departamento de Loreto, luego con la creación del Departamento de San Martín, fue designado como su capital el 04 de septiembre de 1906. Actualmente, es una de las ciudades principales de la amazonía peruana, su economía está basada en la agricultura, el comercio y el turismo. Las carreteras que dan acceso a esta provincia es la carretera Panamericana Norte y una de las vías más importantes de la región es la carretera Fernando Belaunde.

2. Especificación del tema

El castellano es la lengua más hablada en el Perú, seguida del quechua, aymara, asháninka y aguaruna. Refiriéndonos al castellano y según A. Escobar (1978: 37) existen dos modalidades de este: castellano practicado por hablantes que lo tienen como L1 y el castellano de nativos hablantes quechua, aymara o cualquier otra lengua amerindia. Por tanto, es necesario reafirmar que el castellano trabajado en este artículo es del primer tipo. Pero, Escobar menciona en este texto⁴ también que el castellano peruano es un dialecto social (sociolecto) que consiste en una interlengua denominada interlecto. Siguiendo las palabras de Wolfram (1969) el interlecto es el español hablado como L2 por personas cuya L1 es una lengua amerindia de mayor difusión. Por tanto, un hablante del interlecto nunca será bilingüe coordinado, es decir, no será capaz de reaccionar de manera automática a ambas lenguas, este hablante del interlecto será más bien un bilingüe subordinado o hablante que emplea las reglas que norman el funcionamiento de una y otra lengua y las reproduce como las asimila. Esto último, no los hace ni más ni menos inteligentes. Por lo tanto, como conclusión se puede decir que el interlecto es una interlengua que responde a un sistema complejo donde se encuentran características de lenguas en contacto.

Siguiendo la propuesta de Escobar tenemos los tipos y variedades del castellano materno en el Perú: Por un lado al Castellano Andino con sus variedades: 1. Andino propiamente dicho, 2. Altiplánico, 3. Variedad de litoral y andes occidentales sureños. Por otro lado al Castellano Ribereño o No Andino con sus variedades: 1. Litoral norteño y central, 2. Castellano amazónico. Mientras que Ramírez (2003) hace la clasificación en: 1. Castellano andino, 2. Castellano amazónico y 3. Castellano Costeño. Para la resolución de este trabajo, tomamos la postura de Ramírez. Es importante recalcar que a pesar de que las variedades no deben ser tomadas como unidades independientes por los diversos procesos de contacto lingüísticos existidos y existentes en el país, para el desarrollo de este trabajo, nos pareció conveniente tomar como base esta clasificación.

En este caso en particular, nos remitiremos al castellano amazónico con influencia del quechua. Es importante recalcar que la lengua quechua es estructural y tipológicamente distinta al castellano⁴. Esta influencia no es actual sino más bien es producto del sustrato, es decir, la transferencia lingüística (en este caso, en el léxico) ocurrida por el contacto entre estos dos grupos lingüísticos hace siglos atrás.

4. Variaciones Sociolingüísticas del Castellano en el Perú. 1978.

El contacto lingüístico se produce cuando dos o más lenguas son usadas por los mismos individuos, es decir, cuando existe una situación de bilingüismo (o multilingüismo) en la que los hablantes constituyen el locus del contacto (Silva – Corvalán 1989: 170). Existen diversos tipos de situación en la que se produce un contacto lingüístico, según la tipología que propone René Appel y Peter Muysken en el libro *Bilingüismo y Contacto de Lenguas*, podemos ubicar este contacto en el tercer tipo, es decir, el producido por la expansión colonial europea. Por tanto, remitiéndonos a la historia, el quechua y el castellano entraron en contacto cuando los españoles llegaron a la selva con ansias de colonizar esa parte del Perú. Es importante mencionar que el Imperio del Tahuantinsuyo comprendió también el territorio de Moyobamba⁵ y que cuando los chancas se vieron derrotados por los Incas, huyeron rumbo a la parte nor-oriental del territorio y se asentaron en la actual Moyobamba y Lamas. Es así que en la época en que llegan los españoles, en este territorio se encontraban asentados los chancas quienes tenían como lengua al quechua. Así, se puede encontrar el contexto de contacto lingüístico y el posible bilingüismo de los pobladores de ese entonces.

Según A. Escobar (2000: 28) este contacto y la transferencia lingüística⁶ se va a evidenciar en los diversos niveles lingüísticos, pero esto se va a dar mediante una jerarquía, es decir, que existe un grado de permeabilidad. El que tiene mayor grado de permeabilidad es el léxico, le sigue la fonética, la sintaxis, la fonología y morfología. Sin embargo, es necesario especificar que esta jerarquía varía de acuerdo con los especialistas. Así mismo, según Thomason y Kaufman (1988) se proponen diferentes situaciones de contacto de lenguas que llevan a diferentes tipos de interferencia entre una lengua y otra: el proceso de préstamo y el de sustrato. A lo que nos remitimos en este artículo es al sustrato que existe en el castellano monolingüe de los pobladores de Moyobamba. Indicamos que es sustrato ya que se sabe que antes de la llegada de los españoles en ese lugar se encontraban los chancas quienes hablaban quechua. Una vez llegados los españoles impusieron su lengua (el castellano) y en este proceso de contacto se empezaron a formar bilingües quechua – castellano, quienes con el pasar del tiempo fueron sustituyendo su lengua materna (quechua) por la lengua impuesta (castellano). Es así que hasta ahora (aproximadamente XV siglos después) ese sustrato se evidencia en las entradas que se presentan en el siguiente punto.

5. La lengua quechua es aglutinante, mientras que el castellano es una lengua flexional.

6. Para este caso, es lo mismo transferencia e interferencia lingüística, se prefiere el uso del primer término por una connotación menos agresiva.

3. Metodología y corpus

Para recoger el corpus se hizo uso de conversaciones espontáneas, un programa radial, narraciones escritas y diferentes vocabularios y regionalismos. El análisis preliminar de estos datos dio como resultado la elaboración y posterior aplicación de una encuesta a hablantes⁷ mayores de 40 años con diverso grado de educación. Una vez recogida la muestra se prosiguió con el análisis morfológico respectivo.

Presentación del corpus

El corpus se presenta clasificado en entradas que pertenecen y son sólo quechuas y éstas están sub clasificadas en las respectivas categorías gramaticales.⁸

4. Objetivos

Objetivo general

Describir los quechuismos en el castellano del hablante moyobambino

Objetivos específicos

1. Observar las diversas formas de expresión en el hablante moyobambino en un contexto natural.
2. Identificar las diferencias que se presentan en el habla del poblador moyobambino.
3. Determinar en qué medida influye el quechuismo en el habla del poblador moyobambino.

5. Lengua quechua

Se escogieron solo las entradas representativas por cada categoría gramatical. A continuación se presentan en su respectivo contexto.

7. El lugar donde se ubicó a la mayor cantidad de hablantes y de diversos barrios fue en el mercado de la ciudad.

8. En los espacios ocupados por este símbolo (-----) es que no se evidenciaron entradas en esa categoría.

Nombres

1. - inchik 'maní'

Inv: ¿qué vas a cocinar?

Inf: Voy a hacer un **Inchicapi**

Inv: y ¿de qué está hecho ese plato?

Inf: es una sopa, pue, de inchi se hace.

Inv: ¿inchi?

Inf: Claro, pue. De maní.

2. - pupo 'ombligo'

Inf: Ahora las chicas de por aquí andan enseñando su pupo pue, aquí abajo ya usan su pantalón.

3. - yanasa 'amiga'

Inf: Se fue a chismosear con su yanasa a la plazuelita.

Lo que se puede observar en estas entradas es que los nombres quechuas se mantienen como tales, con su mismo significado, muchas veces los pobladores, como en el caso 1, alternan los términos, lo que hace afirmar que manejan tanto las entradas en quechua como en español, pero tienden a usar el término quechua. En lo que respecta al caso 2 y 3 se observa la existencia de un cambio fonético [pupu < pupo] y [yanaça < a yanasa] pero este no impide reconocer el significado base.

Adjetivos

1. - buchisapa 'persona que tiene estómago grande'

Inf: Tanta cecina que ha comido se ha quedado bien **buchisapa**.

2. - ñahuisapa 'persona que tiene ojos grandes'

Inf: La Rosita pue, ella, pobrecita bien **ñahuisapa** es.

3. - quirusapa 'persona que tiene dientes grandes'

Inf: Donde el dentista fui, pue. Pero me dijo que era muy **quirusapa**, por eso pue, me quedé así.

Lo que se analiza de las entradas arriba detalladas son los adjetivos quechua que utilizan para hacer referencia a alguna característica o cualidad. Se observa que es netamente quechua ya que la estructura se mantiene, es decir, base (o

raíz quechua y morfema de aumentativo). Cabe destacar en este punto que estos hablantes prefieren usar estos términos quechua que los términos castellanos.

Verbos

1. - micuy 'comer'

Inv: ¿Ya vas a **micuy**?

Inf: Sí, me voy a mi casa a comer.

Sólo se encontró una entrada, que al parecer se está perdiendo. La mayoría de los hablantes reconocen la entrada, saben el significado pero no la usan constantemente.

Adverbios

1. - chuya chuya 'muy limpio'

Inf: Yo le digo a mi hija, si quiere salir que deje la casa chuya chuya.

2. - mela mela 'muy espeso'

Inf: Sí, esa sopa se llama Poroto Shirumbe

Inv: Sabe rica, pero es muy espesa, no?

Inf: Sí, bien mela mela es.

3. - ñucñu ñucñu 'muy dulce'

Inf: Aquí pues, en la selva, nosotros tomamos el cafecito bien **ñucñu ñucñu**

Se puede observar que para estos casos, el hablante utiliza también los adverbios formados en quechua, mediante el recurso sintáctico de la duplicación de la palabra.

Existe también entradas híbridas que han sido clasificadas bajo este ítem.

HIBRIDOS (RAIZ QUECHUA + MORFEMA CASTELLANO)

Adjetivos

1. - aychatero {aycha + t + ero (a)} 'persona que come mucha carne'.

Inf: La Luisa pue, ella es bien **aychatera**, sin carne no come el arroz.

2. - ishpatero {ishpa + t + ero (a)} 'persona que orina en demasía'.

Inv: Me presta su baño, ¿por favor?

Inf: Sí, pasa. Bien **ishpatera** eres, ¿no? Ya has ido como 3 veces al baño.

3. - ñucñutero {ñucñu + t + ero (a)} ‘persona que le gusta el dulce’.
 Inf: Bien ñucñuctera eres, pareces de aquí, 3 cucharaditas de azúcar en tu café.

Como se puede observar en estos ejemplos, se usa una raíz quechua seguido de un interfijo y un sufijo castellano que indica “persona que realiza alguna determinada acción”.

Por lo tanto tenemos, la siguiente estructura:

| | | | | |
|--------------|---|-----------|---|---------------------|
| Raiz Quechua | + | Interfijo | + | Morfema derivativo. |
| Ishpa | + | t | + | ero |

Según Valera (2005) el interfijo {-t-} solo sirve de enlace entre la raíz y el morfema derivativo por tanto no tiene significado. Es importante notar que Ramirez (2003: 45) también consigna lo ya mencionado.

Existen muchas más entradas por clasificar y por observar qué procesos morfológicos se dan en éstas. Por lo pronto, se deja éste en otro punto a estudiar en un trabajo mayor.

6. Conclusiones

El castellano en el Perú a pesar de tener variedades definidas coincidentes con el espacio geográfico como lo son: el andino, amazónico y costeño, no puede ser estudiado sin concebir estas variedades en contacto y mas aún sin tener como premisa que en algún momento de la historia el contacto entre el castellano y alguna otra lengua (el quechua, aymara o lengua amazónica) se ha dado.

Por otra parte, y centrándonos en el castellano amazónico de Moyobamba es necesario indicar que se puede observar el sustrato que es evidente no sólo en el léxico que se presentó si no también en algunos otros rasgos, como la discordancia de género, entre otros.

Si bien las entradas presentadas son sólo una muestra, existe una recopilación bastante amplia que aún no ha sido detallada ni clasificada lingüísticamente.

Referencias Bibliográficas

- CERRÓN PALOMINO, Rodolfo. 2003. "Castellano Andino: Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales", Pontificia Universidad Católica del Perú.
- DE GRANDA, Germán. 2002. "Lingüística de Contacto: Español y quechua en el área andina suramericana". Valladolid: Caja Duero.
- ESCOBAR, Alberto. 1978. "Variaciones sociolingüísticas del Castellano". Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- ESCOBAR, Ana María. 1992. "El Español Andino y el Español Bilingüe: Semejanzas y diferencias en el uso del posesivo", Revista Lexis. Vol XVI N^o2. 189-222
2000. "Contacto Social y Lingüístico: El español en contacto con el quechua en el Perú", Pontificia Universidad Católica del Perú.
- GONZÁLES HOLGUÍN, Diego. 1989. "Vocabulario de la Lengua General de todo el Perú llamada Lengua Qquichua o del Inca", Lima: San Marcos.
- IZQUIERDO, Hildebrando. 1976. "Comandancia General de Mainas: Aspectos de Mainas Libre", Lima: Ultra.
- MIRANDA, Luis. 1998. "La entrada del Español en el Perú". Lima. Juan Brito Editor.
- MORENO, Francisco .1998. "Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje". Barcelona. Editorial Ariel.
- RAMÍREZ, Luis Hernán. 2003. "El español Amazónico Hablado en el Perú (Hacia una sistematización de ese dialecto)". Lima. Gutenberg. Editores
- Real Academia De La Lengua Española. 2000. "Gramática Descriptiva de la Lengua Española. Dirigido por Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Madrid. Espasa Calpe.
- SILVA CORVALÁN, C. 1989. "Sociolingüística. Teoría y análisis". Madrid. Editorial Alambra.
- VALERA, Soledad. 2005. "Morfología Léxica: La formación de palabras". Madrid. Gredos.

LA REDUPLICACION EN LA PRIMERA Y TERCERA PERSONA POSESORA DEL QUECHUA DE LIRCAY - ANGARAES¹

Emérita Escobar Zapata²

Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA_UNMSM)

yhemil@yahoo.es

Resumen

El propósito central de esta investigación es, en primer lugar, reportar la existencia del fenómeno de reduplicación (FR) en las marcas de primera y tercera persona poseedora /-yniy/ y /-nnin/ respectivamente, en el dialecto quechua de Lircay- Angaraes, y de acuerdo a la clasificación de Alfredo Torero (1964) está comprendido en uno de los grupos de la subrama II-C. En segundo lugar, interesa cotejar las formas poseedoras existentes en las hablas del Quechua I (Q.I) y Q.II, contemporáneas con nuestros datos, para explicar los cambios ocurridos desde la protolengua. Finalmente, inferir que factores condicionarían la presencia del fenómeno de reduplicación, en la población, objeto de nuestro estudio.

Palabras clave: fenómeno de reduplicación, protoquechua, dialecto, sincronía, diacronía, marca de persona poseedora, isoglosas.

Abstract

The central purpose of this research is first to report the existence of the phenomenon of reduplication (FR) in the marks of first and third person possessor /-yniy- / and /-nnin-/ respectively, in the dialect of Quechua-Angaraes Lircay, and according to the classification of Alfredo Torero (1964) falls within one of the groups of the sub-branch II-C. Second, compare the ways propertied that exist in the dialects of Quechua I (QI) and Q II, contemporary with our data, to explain the changes from the protolanguage. Finally, to infer what factors condition the presence of the phenomenon of reduplication in the population object of our study.

Keywords: reduplication phenomenon, protoquechua, dialect, synchrony, diachrony, person possessor mark, isoglosses.

¹ Mi acercamiento al quechua de Lircay_ Angaraes es sólo una parte del estudio de la dialectología quechua en el norte, centro y sur del Perú a realizar en un futuro, es por ello, que estos datos sólo una parte de varias horas de grabaciones y conversaciones sostenidas con hablantes de las áreas mencionadas desde hace unos 15 años aproximadamente.

² Agradece a la doctora Cleotilde María Chavarria M., por la excelente asesoría y motivación para la presente investigación.

Introducción

Desde la perspectiva diacrónica y sincrónica, la familia lingüística quechua en el Perú es toda una 'galaxia dialectológica', hasta el momento se han reportado una diversidad de procesos y fenómenos en los dialectos de los andes centrales, septentrionales y meridionales. Sin embargo, siguen registrándose nuevos aspectos, que merecen su estudio y, con ello estar en mejores condiciones para interpretar sistemáticamente el desarrollo seguido por esta familia andina.

El propósito central de esta investigación es, en primer lugar, reportar la existencia del fenómeno de reduplicación (FR) en las marcas de primera y tercera persona posesora /-yniy/ y /-nnin/ respectivamente, en el dialecto quechua de Lircay-Angaraes, el cual es parte del quechua II-C, de acuerdo a la clasificación de Alfredo Torero (1964).

En segundo lugar, interesa cotejar las formas posesoras existentes en las hablas del Quechua I (Q.I) y Q.II, contemporáneas con nuestros datos, a fin de explicar de manera sistemática, por un lado, los cambios ocurridos desde la protolengua y la secuencia que habrían seguido, y, por otro lado, si hay indicios de las formas originarias o las correspondientes al protoquechua (PQ). Finalmente, inferir que factores condicionarían la presencia del fenómeno de reduplicación, en la población, objeto de nuestro estudio.

Los datos que vamos a utilizar en este caso son parte de las ocho cintas grabadas, hace algunos años, en la que entrevistamos directamente a informantes (de ambos sexos) de las comunidades de Lircay-Angaraes. A través de estas recopilaciones se pudo contar con información léxica, frases, oraciones y textos (historias, leyendas y cuentos sobre el lugar), sin embargo, para la presente investigación se han transcrito sólo 20 oraciones en las que se evidencia la ocurrencia del FR, tal como se ha detallado líneas arriba.

Expreso mi sincero agradecimiento a mi amigo, el lingüista Peter Landerman con quien he comentado y compartido algunas reflexiones, sobre el tema. Igualmente, mi reconocimiento al amigo y colega de Universidad Agraria La Molina, William Hurtado de Mendoza por sus datos y comentarios oportunos, relacionados con el acento oxítono.

1. Justificación

El quechua hablado en los pueblos del sur andino peruano, materia del presente estudio, hasta la actualidad sigue gozando de mucho prestigio y casi

una ininterrumpida tradición en el terreno de la investigación dialectológica por parte de los especialistas andinistas tanto peruanos como extranjeros. Existe una complejidad dialectal que compite con la observada en las subramas central y norteña; esta se expresa bajo la modalidad de todo un entrecruzamiento de isoglosas vinculadas a los distintos niveles de la gramática.

Es invaluable el aporte en el terreno de la dialectología de investigadores como: Torero (1964), (1968), (1970), (2002); Cerrón Palomino (1987), (1991), (1994); Landerman, Peter (1973), (1978), (1982), (2004), Adelaar, W. (1977), (1981), (1986); Solís F., Gustavo (1976), (1979), (2003); Quesada, Félix (1976), (2007); sin embargo, se descubren nuevos datos¹, que muestran variación en las hablas quechua contemporáneas, que merecen una atención especial. Su conocimiento mejora las condiciones de comprender aún más el desarrollo diacrónico y los cambios que se han generado entre unas y otras comunidades. Ahora bien, si bien es cierto nuestro propósito central es describir y explicar el fenómeno de la reduplicación registrada en las marcas de primera y tercera persona posesora, no menos importante es el gran reto de hacer una revisión histórica y cotejo de las formas actuales con las que los andinistas han propuesto hasta ahora como marcas que habrían correspondido a la protolengua. El resultado será la corroboración de las hipótesis que han manejado o la reconsideración de las mismas.

Por ello, en relación a la reconstrucción morfológica de esta lengua andina, veamos lo que nos advertía Cerrón Palomino (1988):

«La reconstrucción de la morfología del PQ es tarea que se encuentra en su etapa inicial. [...] sólo en la medida en que se logre un análisis más exhaustivo de la morfología de los diferentes dialectos podrá emprenderse dicha tarea con resultados más promisorios. Las descripciones morfológicas de que se dispone adolecen todavía, en su mayor parte, de un esquematismo simplificador que vela y oculta el entramado complejo de relaciones y funciones en el que se desenvuelven las unidades de significación. El estudio atomista de la morfología quechua, desvinculado de la sintaxis, a manera de listas paradigmáticas, ha entorpecido una percepción más profunda [...]»

³ Más que en otros continentes, se encuentran en América (América del norte, Mesoamérica, Centroamérica y Sudamérica) numerosas lenguas que han desarrollado sistemas morfológicos relativamente sofisticados para calificar el conocimiento que tiene el hablante de la situación que menciona (cf. Landaburu, Jon¹: 2007).

Igualmente, es pertinente recordar lo que señalaba Torero, Alfredo (2002):

«[...] la profundización y mayor clarificación en el estudio de las lenguas americanas, que tienen que hacerse con urgencia en los próximos años, mejorarán sin duda el material a disposición de los comparatistas y se traducirán en menores desacuerdos clasificatorios, creemos que persistirán numerosas zonas oscuras si la labro de investigación se obstinase excesivamente en los deslindes genealógicos.»

Metodológicamente, formulamos las siguientes preguntas, las cuales se constituyen en el norte de la presente investigación:

1. ¿Cómo se explica el fenómeno de reduplicación en las marcas de 1era. y 3era. persona posesoras {-yniy-}, {-nnin-}, en el quechua actual de Lircay - Angaraes, (Huancavelica)?
2. ¿Cuáles son los factores que estarían condicionado la existencia de este tipo de Reduplicación en el habla quechua de Lircay Angaraes?

2. Hipótesis

1. Existen, entre las emisiones del habla quechua de Lircay-Angaraes, casos como '*mamayniypaq*' = 'para mi mamá'; *wasinninman* 'a su casa', que muestran el proceso de reduplicación de la primera y tercera persona posesora, respectivamente.
2. La presencia de este rasgo sería una evidencia de estar frente a una forma conservadora relacionada con alguna etapa temprana de la lengua en relación a estas marcas de persona.
3. En alguna etapa temprana de la familia quechua las marcas de primera y tercera persona posesora habrían sido */yni/, */-nni/, y, en el decurso o desarrollo dialectológico se habría generado el proceso de reduplicación tal como se le registra en los pueblos de Lircay - Angaraes como /yniy/, y /-nnin/.

3. Objetivos de la investigación

Como objetivos más próximos al problema específico consideramos los siguientes:

- 1.1 Explicar la presencia peculiar de las formas '-yniy' y 'nmin' en el quechua de Lircay-Angaraes, como un cambio generado históricamente, valiéndonos metodológicamente del cotejo con las otras variedades del Q-I y Q-II⁴.
- 1.2 Plantear la reconstrucción sistemática de la primera y tercera persona posesora y actora del quechua, incidiendo en la separación entre el protoquechua I y el protoquechua II.
- 1.3 Complementariamente, explicar, desde el punto de vista del modelo del Reanálisis y la teoría del cambio que factores habrían condicionado la presencia del fenómeno de la reduplicación en las marcas posesivas de primera y tercera persona.

4. Información sobre el lugar

Lircay, capital de provincia de Angaraes, es conocida como la «Suiza Peruana», por su clima benigno y su gente agradable; actualmente es el principal polo de desarrollo de la provincia Lircay. Es conocida también como '*ciudad de las rosas y los guindos*' o la '*pequeña suiza*', '*la ciudad oculta*', está enclavada en los andes peruanos que se levanta a orillas de los ríos Sicra y Opamayo, en las faldas del imponente cerro Tambaico. La provincia de Angaraes, debe su nombre al reino de los ANQARAS. Según Jiménez de la Espada, en 1586 formaba parte de la Diócesis de Huamanga y estaba conformada por las Doctrinas de Lircay y de Julcamarca.

5. Antecedentes de la investigación

La década del setenta en el siglo XX, es considerada como la etapa en la que se inauguran los estudios de la andinística en el Perú con carácter científico, y, son dos los trabajos pioneros que hacen un estudio sobre las familias quechua. Gary Parker (1963) y Alfredo Torero (1964), ambos investigadores coinciden en utilizar el sistema de isoglosas y el método comparativo, y a partir de allí plantear la reconstrucción para describir el protoquechua. Entre los andinistas, el afán por reconstruir las protomarcas de persona, especialmente, de la primera persona, levantó toda una polvareda; esta problemática que giró en torno a la reconstrucción del *(PQ) básicamente tuvo

4. El quechua huancavelicano de Lircay-Angaraes es parte del Quechua II, específicamente, del Quechua Ayacucho - Chanca.

tuvo que lidiar con el reporte de datos no homogéneos para uno y otro subgrupo. En efecto, se planteó una variabilidad de soluciones que respondían a tres situaciones: 1) en una gran parte de los dialectos se registraba la misma marca para la persona nominal y verbal; 2) las marcas de persona nominal y verbal se diferenciaba en gran parte de los dialectos del Quechua II, y, 3) se reportaban casos de isomorfías en el Q-II, que no coincidían con las formas isomórficas del Q-I.

Respecto de esta afirmación, veamos que nos dice Alfredo Torero: (1974) 2007:

«Una primera división básica en el Quechua separa a éste en dos grupos amplios, Quechua I (QI) y Quechua II (Q.II), por el uso en el primero del alargamiento vocálico para marcar la primera persona poseedora en la flexión nominal y la primera persona actora en casi todos los tiempos y «modos» de la flexión verbal. El Quechua II, subdividido en A, B y C según su alejamiento menor o mayor en relación con el Q.I, expresa la primera persona poseedora con /-y/ (o /-yni/ en uno de sus dialectos) y la primera actora con /-ni/, salvo en un dialecto II A que utiliza /-y/ para poseedora y actora.»

Aquí llama la atención el registro de la forma posesora /-yni/ en el Q.II (en Lamas-San Martín²), porque guarda relación cercana con /-yniy/, marca nominal de primera persona que reportamos en las hablas de Lircay-Angaraes, esta isoglosa ya había sido reportado anteriormente por Landerman(1976). En relación a la variación dialectológica Torero, Alfredo (1974) 2007, con justificada razón afirmaba lo siguiente:

«las numerosas hablas o variedades locales del Quechua han sostenido un fuerte intercambio en diferentes épocas y se han influido mutuamente, en diverso grado».

Siendo así, es comprensible que encontremos actualmente dialectos del QII, que tienen diferenciada la marca nominal de la forma verbal: (/y/ para el primer caso y /-ni/ para el segundo); en otros casos, una isomorfía que consiste en vocal acentuada seguida de -y, tal como ocurre en Pacaraos, veamos los ejemplos (1), (2):

4. Más bien para la primera persona actora aquí se usa la forma /-ni/ como ocurre regularmente en el Quechua II-C.

(1) /makíy/ ‘mi mano’,

(2) /ayí-y/ ‘yo río’. (cf. Cerrón Palomino (1987)).

O que en las hablas de Andamarca, Lincha y Viñac, se use el rasgo de cantidad vocálica (-:) para la persona posesora, y más bien se registre *-ni*, para la forma verbal. (cf. Landerman, Peter:1978).

6. Marco teórico-conceptual

6.1 método comparativo

A la luz de los datos encontrados en el quechua de Lircay-Angaraes, interesa cotejar las marcas nominales de persona con las que nos han proporcionado los investigadores tanto para los dialectos modernos del Q.I como las del Q.II, y luego rastrear cuál pudo ser la dirección o la secuencia de los cambios que afectaron a una y otra subrama; cómo surgieron las formas reduplicadas /-yniy/, /-nnin/ en Lircay Angaraes; hasta que punto estas formas con rasgos de reiteración son indicadores de lo que pudo ser la Protolengua¹, esto es, el protoquechua (*PQ). ¿Habrían existido estas formas en el *PQ ó simplemente son parte del resultado de las modificaciones que han sufrido las diversas hablas en etapas ya más recientes?

6.2 El fenómeno de la reduplicación

La reduplicación se concibe como un fenómeno de naturaleza morfofonémica dado que se involucra no sólo el nivel fonológico sino también el morfológico², y consiste en agregar o añadir el/los elementos en forma afijada (prefijación, infijación o sufijación). Generalmente, discrimina aspectos relacionados con intensificación, énfasis, cantidad, oscilación, frecuencia, etc.

⁶ "La reconstrucción de todo protoidioma parte de la comparación de los dialectos modernos de aquel. A través de ellos se rastrean las huellas que nos permiten descubrir el tronco originario de donde fueron desmembrándose aquéllos como producto de los cambios históricos. [...] En el decurso tiempo espacial las lenguas van sufriendo, en boca de sus usuarios, una serie de cambios, y la tarea del lingüista histórico consiste precisamente en descubrir dichas modificaciones. Tales indicios [...] aparecen, a manera de cicatrices en la gramática que subyace a cada una de los dialectos que se busca comparar. En unos casos los rastros resultan obvios a primera vista; en otros, se requiere la mirada del experto para detectarlos [...].» cf. Cerrón Palomino, Rodolfo (1987).

⁷ Más que en los otros continentes se encuentran en América (América del Norte, Mesoamérica, Centroamérica y Suramérica) numerosas lenguas que han desarrollado sistemas morfológicos relativamente sofisticados para calificar el conocimiento que tiene el hablante de la situación que menciona (cf. Jon Landaburu: 2005.CILLA II, University of Texas at Austin).

No pretendemos hablar aquí de los tipos de reduplicación reportados en la literatura existente en las lenguas del mundo; nos limitaremos a describir el FR, identificado en el habla quechua sureño (Lircay-Angaraes).

7. El Fenómeno de reduplicación en el quechua de Lircay

A continuación presentamos las tablas (1) y (2) con los datos que ilustran la realización del fenómeno de reduplicación en las comunidades huancavelicanas de Lircay-Angaraes:

TABLA No. 1

| |
|--|
| <p>1. Mamayniymi ranti-rxu-n kay-ta čumpa-y^čniy-paj. mamá-1ps.POSS-VAL comprar-PAS- 3ps esto-ACUS chompa-1ps.POSS-BEN ‘mi mamá compró esto para mi chompa’</p> |
| <p>2. Moxo-y^čniy-mi ka-ška-n punki-sxa-n rodilla-1ps.POSS-VAL haber-DUR-3p hinchar-participio- 3 ps ‘mi rodilla se ha hinchado’</p> |
| <p>3. Waka-y^čniy-mi činka-rxo-n Vaca-1ps.POSS-VAL perder-PAS-3ps ‘mi vaca se ha perdido’</p> |
| <p>4. qonqayniymi nanawaškan. garganta-1ps.POSS-VAL ‘mi garganta me está doliendo’</p> |
| <p>5. Ľunču-y^čniy-mi paxarin apa-mu-nXa miška-ta-n. nuera-1ps.POSS-VAL mañana llevar dir- futuro 3p- fruto-ACUS 3ps ‘mi nuera recogerá mañana el fruto’</p> |
| <p>6. akĽay aĽin papakunata Ľunču-y^čniy-paj escoger-IMP bien papa-plural nuera-1ps.POSS-BEN ‘escoge bien las papas para mi nuera’</p> |
| <p>7. papa-y^čniy-mi xate-rxu-n chay suwa-ta mayu-n-pata-n-kama. Papa-1ps.POSS -VAL coger-PAS-3ps ese ratero-ACUS- río-3ppos orilla 3 ppos - LIM ‘mi papá persiguió al ratero hasta la orilla del río’</p> |
| <p>8. wasiymi očuĽla xanpamanta casa- 1p POS- VAL pequeña-LIM ‘mi casa es más pequeña que la tuya’</p> |

Con respecto a la tercera persona poseedora presentamos, a continuación los ejemplos (9)- (15) ilustran igualmente el proceso en cuestión.

TABLA No. 2

| |
|--|
| 9. Juana-pa ñawi- nnin -mi azulayaska Juan-GEN ojos-3 ps. POSS- VAL azules ser 'Juana tiene sus ojos azules'. |
| 10. Mama- yniy -pa maki- nnin -mi ka-škan punk-sxa. Mama-1ps. POSS-GEN mano-3ps. POSS-VAL tener-durativo hinchar-PART 'mi mamá tiene su mano hinchada' |
| 11. Ľumchu- yniy -mi øabjako-rju-n ga ^h u- nnin -ta siperxu-pti Nuera-1ps.POSS-VAL rabiarse- pas. reciente-3 ps.Gallo-3ps. POSS-ACUS degollar-sub. 'mi nuera se enojó demasiado cuando degollé a su gallo' |
| 12. Ľumchu yniy mi øabjako ^r jun chay ga ^h u nninta siperxupti nuera-1ps.POSS-VAL rabiarse- pas. reciente-3 ps. gallo-3ps. POSS-ACUS degollar-sub. 'mi nuera se enojó demasiado cuando degollé a su gallo' |
| 13. Wasi- yniy -pa punku- nnin -kuna kiča ^v -raya-sqan. casa-1ps.POSS-GEN puerta-3 pplu. Abrir----- 'las puertas de mi casa están abiertas' |
| 14. ñañayniypa wawannin puñušqan |
| 15. Pay-mi kuti-n was innin man kaba ^h unwan el-VAL regresar 3ps. Casa-3ps. POSS-ilativo caballo 'el regresa a su casa en caballo' |

8. Análisis e interpretación de los datos

El fenómeno de reduplicación en las marcas de primera y tercera persona poseedora, /**yniy**/, y /-**nnin**/ en el quechua de Lircay - Angaraes (Q.II), está relacionado con una de las isoglosas más importantes que definieron la clasificación del quechua, esto es: la marca de primera persona actora y poseedora. En primer lugar, nos interesa empezar un análisis y discusión con respecto al primer elemento, esto es, /**yniy**/; este se corresponde con las otras formas identificadas en los dialectos de esta subrama: /-**yni**/ en Lamas - San Martín; /-**Vy**/ en Pacaraos, en este caso la vocal corresponde a la raíz y lleva acentuación; /-**:/** en todos los dialectos del Q.I, y al igual que el caso anterior, la cantidad vocálica está precedida de una vocal pronunciada con

intensidad. Indudablemente, salta a la vista una homogeneidad en la rama Q.I y si este comportamiento fuera también del grupo Q.II, sería predecible postular que el *PQ, una isoglosa tal como /*-V:-/ para la 1ª persona poseedora. Sin embargo, hay que mirar la realidad tal como ocurre en las variedades contemporáneas y sin dejar de lado las marcas verbales de persona, específicamente, de primera persona.

Ahora, conviene, a partir de aquí discurrir en torno a la hipótesis propuesta por Adelaar (1984) quien defiende el isomorfismo de la primera persona actora y poseedora en el protoquechua, esto es: / *V-y/, con acentuación oxítona delante de /-y-/, coincidiendo con el comportamiento de la variedad pacareña moderna. El autor argumenta que la forma alargada que aparece en los dialectos del centro se explica a partir del proceso de monoptongación. Por nuestra parte, consideramos que es acertada la afirmación si se toma en cuenta la monoptongación, efectivamente, se evidencia en el léxico del Quechua I, allí las secuencias *Vy* ó *Vw* se contraen. Así pues, instancias como /wé:ro/~ /wéro/ ; /é:wa/, /wíye:/ devinieron de sus correspondientes /wáyro/, /áywa/ y /wíyay/, respectivamente, aunque claro está sin que ocurra acento oxítono y es entendible porque la secuencia *Vy*, se registra en la primera sílaba, excepto el último caso.

Asimismo, el andinista postula un cambio de acento hacia la penúltima sílaba, esto es, de ser oxítono a grave. Por ello formas como **muná-y*, **umá-y* se convierten en *múnay*, *úmay* respectivamente. Agrega que en una etapa posterior, la marca verbal será reemplazada por *-ni*.

Ahora bien, ¿sería plausible postular que en el *PQ existió ya el rasgo de intensidad acentual delante de semiconsonante por lo menos en una parte del léxico, y que en este caso, si la marca de 1ª persona poseedora y actora fue un elemento isomórfico tal como /-y/, simplemente, la vocal acentuada que se ha registrado en Pacaraos y en el Q.I, ocurre automáticamente porque se da el condicionamiento pero no es parte del morfema. En una etapa posterior los dialectos de la subrama Q.I, optan por el alargamiento vocálico pero sigue conservándose la acentuación. De esta manera se distinguen de las otras entradas que teniendo la secuencia *Vy* ó *Vw*, esta no cumple una función morfológica.

En el quechua moderno de los distritos de Moya y Vilcas (Huancavelica) hemos registrado léxico que muestra esta secuencia y lo más importante es el acento oxítono que exhiben. La tabla No. 3, ilustra el caso:

TABLA No. 3. Quechua de Moya
Evidencias del acento oxítono

| |
|---|
| 1. seráy 'coser' |
| 2. tarpúy 'sembrar' |
| 3. ispáy 'orinar' |
| 4. asnáy 'apestar' |
| 5. maráy 'mortero, batán' |
| 6. tunáy 'piedra para moler los ajos' |
| 7. qosáy 'mi esposo' |
| 8. wiksáy nanaw 'me duele mi estómago' |

Ahora bien, ¿cómo explicamos /-yni/, /-yniy/? Por una parte, debemos advertir que de acuerdo a la literatura revisada, en el quechua actual de Lamas-San Martín como ya hemos indicado antes; se ha reportado casos como: *maki-yni* 'mi mano', *čuku-yni* 'mi sombrero'. Nótese que /-yni/ es la 1^o. persona posesora; en Pastaza y Ucayali, esta forma coocurre con /-y/, es decir, /-yni/ ~ /-y/), de modo pues que aquí no se trata de una marca isomórfica, dado que para las formas verbales utilizan /-ni/. Por otra parte, Landerman (1976: 110) reporta este mismo caso en las formas condicionales /šamuyⁿiman/ 'yo vendría'; finalmente, Quesada (1976 a: 122), afirma que /-yni/ aparece en el quechua de Cajamarca junto al tiempo pasado: *miku-rqa-yni* 'comí'.

Cotejando esto último con el análisis de la I parte de los datos, está claro que nuestro paso siguiente será explicar ahora como habría surgido /-ni/, pues no sólo es la marca de 1^o. persona actora para una gran parte del Q.II, sino que aparece detrás de /-y/, aunque nunca como isomorfía de la marca nominal y verbal de 1^o. persona; sí ocurre por separado. En algunos casos como como marca posesora, en otros, como actora.

Un paso acertado sería buscar una explicación ciertamente en la historia para saber si pudo ser parte del marcador de 1°. persona tanto nominal como verbal; si ocurrió un proceso o cambio o si ya fue parte de un cambio producido en la estructura profunda de los hablantes del *PQ, cuando se produjo la escisión en las subramas existentes. No encontramos ningún indicio de /ni/ en el Q.I; este no es el caso de la cantidad vocálica que si ocurre parcialmente en dialectos del Q.II A, específicamente, en Pacaraos aunque no en la marca de primera persona.

Ahora con la finalidad de continuar la discusión en las siguientes líneas o facilitarla para quienes retien seguir esclareciendo este tema, sistematizamos, en la tabla No.4, los cognados de la primera persona utilizados y expuestos hasta ahora. Antes recordaremos que para el protoquechua *PQ, la hipótesis propuesta en la literatura ya revisada ha sido a favor de la forma: vocal con acento intenso en el final de la raíz seguida de -y, es decir, */Vy/:

TABLA No. 4.

| Q.I | Q-II A PACARAOS Andamarca, Viñaq | Q-II-A Lincha, | Q-II-B Lamas- San Martín | Q-II-B Pastaza, Ucayali | Q-II-B Cajamarca | Q-II-C | Q-II-C Lircay- Angaraes |
|-------------------------------|---|--------------------------|--------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|---------------------------|-------------------------------|
| V: Isomórfica ¹ | -Vy Isomórfica | -Vy -ni POS ACT | -yni -ni 1p POS 1p ACT | -yni - ni~y 1p POS 1p ACT | -yni - -y- 1 p ACT. POS | -y- -ni- POS ACT | -yniy -ni- POS ACT |

En una primera hipótesis se propone que la forma */-yni/ como la marca isomórfica de primera persona en el protoquechua *(PQ), esto significa que han ocurrido procesos históricos. Una primera implicancia, el Q.I, no conserva en ninguno de sus dialectos restos de /ni/ a no ser el acento en la vocal que precede al rasgo de cantidad vocálica, que habiendo perdido una sílaba, el acento inicialmente grave ahora aparece como oxítono. Por ejemplo, si inicialmente, teníamos la forma */maki.yni/ esta cambio a /makíy/ en Pacaraos y /makí:/ en el Q.I. En el resto del Q.II, la forma /-yni/ se habría escindido a favor de la distinción entre formas nominales y verbales: /-y/ para la marca de posesión; /-ni/ para los verbos. Finalmente, en parte de los dialectos del grupo Q.II, el deslinde sería manteniendo la forma original completa /-yni/ frente a /-ni/ o /-yni/ vs. /-y/.

Si este fuera el caso, quedaría decir que hay una reduplicación parcial, es decir, se ha repetido el segmento /-y/ de la forma /-yni/ en Lircay Angaraes. Una

⁸ Mi La vocal lleva acento de intensidad, igual ocurre con la vocal de Pacaraos.

⁹ (cf. Adelaar 1977: 92-93, Cerrón-Palomino 1976 a: 165-166, citado en Cerrón Palomino:1987).

comportamiento similar vemos en /miku-yka-:-ni-:/ reportada por Adelaar en la variedad de Junin, sea explicable por este mismo proceso de reduplicación parcial, sólo se reduplica el alargamiento, tal como se ilustra con el siguiente ejemplo: (5) /miku-yka-:-ni-:/⁹ ‘estoy comiendo’.

Una segunda hipótesis la proponemos vinculando la reduplicación encontrada en la primera y tercera persona en Huancavelica y, al respecto, sostenemos que las formas /-yniy/ y /-nnin/ se han derivado de las formas históricas */-y-ni/ y */-n-ni/ respectivamente, a través de la reduplicación de la marca de 1°. y 3°. persona, que en este caso sería sólo, */-y/, */-n/, respectivamente. El elemento que le sigue /-ni/ tendría un estatus discusivo, (clasificador de las distancias más próximas y menos próximas, o de la posesión) o bien pudo ser una especie de deíctico. A través del tiempo, se habría perdido en todo el Q.I, quedando únicamente la marcación de persona actora, posesora con la cantidad vocálica que ya hemos explicado anteriormente que es el resultado de una contracción. En el Q.II, /-ni/ toma el estatus de marca de persona actora, diferenciándose así de /-y/ que va a ser utilizado más como posesión. En la tabla No. 5, a diferencia de las tablas (1) y (2) estamos segmentando tanto /y-ni-y/ como /-n-ni-n/ siguiendo lo que hemos postulado.

TABLA No. 5

| |
|---|
| 1. Ningri-y-ni-y-pi samaka-ška-n oreja-1ps.POSS-CLAS-1ps.POSS-LOC sarna haber durativo-3p ‘hay sarna en mi oreja’ |
| 2. Wasi-y-ni-y-mi Xošni-ku-šan tukuy punčaw, casa-1ps.POSS-CLAS-1ps.POSS-VAL humear-ku-durativo-3p todo el día ‘mi casa está humeando todo el día’ |
| 3. Xipi-y-ni-y-ta a/ikači wasa-y-ni-ypi. ato 1ps.POSS-CLAS-1ps.POSS-ACUS arreglar-CAUS espalda-1Pposs-CLAS-1ps.POSS-LOC ‘arregla mi ható en mi espalda’ |
| 4. Xuanpa alxon-ni-n-mi kaškan onqo-sxa-n Juan-GEN perro-3psPOSS-CLAS-3psPOSS-VAL estar-durativo-3p enfermar-PART 3ps. ‘el perro de Juan está enfermo’ |
| 5. ñañaypa wawa-n-ni-n wičaykamurxan čay altumanta. hermana-1ps POSS-GEN bebe-3ps.POSS-CLAS-3ps.POSS... ‘el bebito de mi hermana se ha resbalado desde lo alto’ |

Actualmente, los hablantes de Lircay-Angaraes usan las formas reduplicadas de primera y tercera persona posesora para expresarse así en una situación comunicativa más emotiva o con la intención de enfatizar la relación entre el poseedor y el elemento poseído.

6. Conclusiones

1. Existe una vinculación cercana entre las formas isomórficas {-y-}, {-V:-};
2. La forma {-yni-} ya referida por los investigadores de la andinística guarda una mayor cercanía con {-yniy-}, encontrada en Huancavelica (Lircay –Angaraes) y al parecer, es la fusión de la marca de 1 persona más un elemento de naturaleza discursiva que bien podríamos llamarle clasificador o deíctico. En consecuencia, es más el conocimiento de la cultura de los hablantes la que se refleja en esta forma. Esta se habría escindido en /-y/ y /-ni/ posteriormente, se habría perdido el sentido inicial de */-ni/ y ahora se reanalizaría¹⁰ como marca de persona actora.
3. La marca de primera persona actora */-ni/ que hoy encontramos en el quechua sureño alternando con /-y/ tuvo su origen en */-y-ni/.
4. En cada etapa o periodo de desarrollo de una lengua hay sistemáticamente parámetros¹¹ de cambio que modifican, algunas veces los patrones morfológicos, fonológicos o sintácticos existentes..
5. En efecto, en el protoquechua (PQ), habría existido una misma forma actora y posesora de la 1 persona, tal como: *{-yni-}, que se desagrega en dos elementos, *{-y-ni-}, siendo el primero, 'strictu sensu' la marca de persona y el segundo, esto es, *{ni}, un elemento de origen discursivo o pragmático, ya en el desarrollo y difusión de las lenguas quechua y dialectos, se habría producido la separación y, obviamente, el resultado es un polimorfismo. Igualmente, en la tercera persona la forma */-n-ni/ > */-n/, y se pierde el elemento discursivo.

¹⁰ El Reanálisis se define como el 'mecanismo que cambia la estructura subyacente de un patrón sintáctico de cualquier lengua natural sin que se vea afectada su expresión en la superficie, aunque quienes trabajan en esta orientación señalan que podría generarse una manifestación a este nivel en la forma del orden de las palabras o cambio morfológico, que aparece después de haber ocurrido el Reanálisis de la estructura profunda. Cf. Roberts, Ian (2007).

¹¹ «From a diachronic perspective a parameter may be viewed as an «option- point».» cf. Lightfoot (1995:31):

¹² Cf. Antonio Moreno Sandoval:2001

6. Hay quienes sostienen que «Toda lengua es dialecto de la que procede: definir el momento del nacimiento de una lengua es algo ficticio y convencional. Las lenguas son un «continuum» en el espacio y en el tiempo»¹². Las formas actuales *{-yni-}, *{-nnin-} es el resultado de un proceso morfofonémico en época más reciente y una peculiaridad del dialecto ayacuchano, en Lircay-Angaraes.
7. En la protolengua quechua el acento agudo u oxítono tal como se verifica en Q-I y en el de Pacaraos, así como en los datos que se han encontrado en Moya, debió funcionar con matices semánticos. Al parecer este rasgo habría servido pragmática o discursivamente a los quechuablantes.
8. Con respecto a este último punto y en comunicación personal reciente con el lingüista, literato y amigo: *William Hurtado de Mendoza*, quien además es hablante del quechua cuzqueño, refiere que en el habla cotidiana en esta lengua andina se escuchan formas como: /wawqéy/, /panáy/, en un contexto en que se habla o saluda a alguien, a quién se le aprecia, o cuando causa una gran alegría, emoción verlo(a) de pronto.

Referencias Bibliográficas

- ADELAAR, Wilhem F.H. 1987. Morfología del quechua de Pacaraos. Lima.
- CERRÓN PALOMINO, Rodolfo. 1990. «Reconsideración del llamado ‘quechua costeño’». *Revista Andina* No. 16, pp. 335-409. Cuzco.
- 1987. *Lingüística Quechua*. Centro de Estudios Regionales Andinos «Bartolomé de las Casas». Cuzco-Perú.
- 1976. *Gramática Quechua: Junín Huanca*. Lima.
- DEGRAFF, Michell. 2002. *Language Creation and Language Change. Creolization, Diachronic and Development*.
- ESCOBAR, Emérita. -2003. «Reduplicación en la lengua Jacaru. Interacción entre la fonología y la morfología.». *Revista Lengua y Sociedad* No. 6. CILA. UNMSM. Lima Perú
- 1998. «El Dialecto Quechua Cuzqueño de la Ciudadela de Raqchchi». *Actas del Congreso de Lenguas Indigenistas de Sudamérica*. UPRP. Lima_Perú.
- KABTAEK, JOHANNES. 2008. *Sintaxis Histórica del Español y el Cambio Lingüístico*. *Lingüística Iberoamericana*.
- LANDERMAN, Peter N. 1994. «Glottalization and Aspiration in Quechua and Aymara Reconsidered¹³». En COLE, Peter et al. (Comps.): *Language in the Andes*, pp. 332-378.
- LANDABURU, Jon. 2005. *Expresión gramatical de lo epistémico en algunas lenguas del norte de Sudamérica*. CILLA II, University of Texas at Austin.
- MANNHEIM, Bruce. 1991. *The Language of the Inka since the European Invasion*. University of Texas, Press. Austin.
- MORENO SANDOVAL, Antonio. 2001. *Las lenguas del mundo*. «Los lunes lingüísticos» de REE.
- PROULX, Paul 1987. «Quechua and Aymara». *Language Sciences*, 9, 1, pp. 91-102.

¹³ Citado por Cerrón Palomino (2000) en *Lingüística Aimara*.

- ROBERTS, Ian. 2007. *Diachronic Syntax*. Oxford Textbooks in Linguistics. Oxford University Press.
- RIDRUEJO, Emilio. 2002. *Cambio Pragmático y Cambio Gramatical*. Universidad de Valladolid.
- ROBERT Station. 2006. *Comtemporary debates in Cognitive Science*.
- TAYLOR, Gerald. 1996. *El Quechua de Ferreñafe*. ACKU. QUINDE. Asociación Andina. Cajamarca_ Perú.
- 1984. «Yauyos, un microcosmos dialectal quechua». *Revista Andina*, No. 3. Cuzco.
- Torero, Alfredo. 2007. *Lingüística e Historia Social Andina*. Editorial UNMSM.
- 2002. *El Idioma de los Andes*. Lingüística e Historia. IFEA. Lima-Perú.p.p.
- 1987. «Lenguas y pueblos altiplánicos en torno al siglo XVI». *Revista Andina*, 10: 2, pp. 329-4
- 1986. «Deslindes lingüísticos en la costa norte peruana». *Revista Andina*, No. 8. Pp. 523-545. Cuzco.
- 1964. «Los dialectos quechua». *Anales Científicos de la Universidad Agraria*, 2, pp. 446-478.
- SANTO THOMAS, Fray Domingo. 1560. *Léxico Quechua*. Vocabulario de la lengua general del Perú. Primera Edición y comentario de Jan Szemiński. 2006. Lima Perú.

[The text in this section is extremely faint and illegible. It appears to be a list of references or a series of footnotes, but the specific content cannot be transcribed.]

“EL AUTORECONOCIMIENTO DE LA IDENTIDAD: ASHÁNINKA VS ASHÉNINKA”

Jacinto Santos, Pablo Edwin¹

Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada CILA_UNMSMS)

cidearp_sc@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo es un estudio sobre el auto-reconocimiento de la identidad local de la palabra ‘asháninka’, en su sentido multifuncional. En él se analiza y se compara morfológicamente la entrada léxica asháninka vs ashéninka como dos grupos en busca de poder que funciona como dos variantes similares con una mega-diversidad de motivos ideales y reales.

Aunque los trabajos de conceptualización difieren sobre estas dos palabras, con el tiempo se ha ido incrementando y perfeccionando, debemos señalar que no existen investigaciones sobre la unidad semántica de cada uno de las dos palabras. En este sentido tenemos la convicción de que un estudio como éste, contribuirá con una descripción convincente de dicha entrada léxica cuando se confrontan mundo real y mundo significado en el seno de ésta lengua. Además será de real importancia para quienes investigan las diferentes realizaciones del fenómeno lingüístico en la lengua asháninka.

Palabras claves:

Autoreconocimiento, multifuncional, morfología, mega-diversidad, mundo real y mundo significado, motivos ideales y reales.

Abstract

This work is a study on self-recognition of the local identity of the word ‘Asháninka’ in their sense multifunctional. It analyzes and compares morphologically lexical entry Asháninka vs ashéninka as two groups seeking power that operates as two variants with a similar mega-diversity of motives and ideals real.

¹ Bachiller en Lingüística de la UNMSM (2006). Estudiante de la Maestría en Estudios Amazónicos en la UPG – Ciencias Sociales de la UNMSM (2007– 2008). Especialista en Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe. Ex docente universitario de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA-Pucallpa). Consultor independiente en temas de derechos indígenas, sociales y educativos.

Although the work of conceptualization differ on these two words, over time has been increasing and improving, we should note that there is no research on the semantic unit in each of the two words. In this regard we are convinced that a study like this, help with a convincing description of the lexical entry when confronted with real-world significance in the world and within this language. It will also be of real importance to those investigating the various achievements of the linguistic phenomenon in the language Asháninka.

Key word:

Self, multifunctional, morphology, mega-diversity, world real world and meaning, motives and ideals real.

1. Introducción

La palabra ‘*campa o aampa*’ ajena a la lengua se suele denominarse al grupo étnico de la familia lingüística Arawak. Además, existen varios estudios de investigaciones realizadas que proponen definiciones no tan convincentes y claras a las lenguas amerindias ágrafas, como es el caso del asháninka. Los hablantes de la supuesta lengua “*campa*” se autodenominan ‘asháninka’, palabra que en la lengua del grupo quiere decir ‘paisano’, ‘pueblo’, ‘gente’, ‘hermano’, ‘files guardianes’, etc.

El territorio asháninka está comprendido entre los paralelos 10’ y 14’ (latitud sur) y los meridianos 72’ y 76’ (Oeste de Greenwich), con una extensión aproximada de 100, 000 Km., cubriendo amplias zonas de Ceja de selva y de Selva alta (Varese 1973: 14). Cuenta con la población² más numerosa de los pueblos indígenas a nivel nacional, con 60, 000 hablantes, año 2000.

El origen semántico y significativo de esta palabra comienza desde el primer contacto de dos culturas diferentes: la cultura occidental y la amerindia. ‘Asháninka’ vs Ashéninka es una sola palabra compuesta, se origina desde la mitología nativa arawak³ por ‘*Ash*’ (masc) y ‘*Aah*’ (fem) que significa ‘cuatro’

². 94,477 hablantes, según el resumen ejecutivo: Resultados Definitivos de Comunidades Indígenas: fuente, enero del 2009: INEI, Censo Nacional XI Población y VI de vivienda, 2007 Ver en: <http://ojoverde.perucultural.org.pe/ashaninka>

³. Ash (masc) y Aah (fem) en la mitología *campa* estos personajes fueron dioses que tuvieron dos hijos y que estos se llamaron ‘ashá’ y ‘ashé’ (hijos del dios luna), de ahí se origina los nombres de asháninka y ashéninka.

mundos' y por 'ninka' que significa '¿quién? ¡Quién!' e integra el concepto que unifica a la propia cosmovisión que interpreta sus integrantes, sin atentar contra el ser natural de la lengua.

Hasta hace poco tiempo me preguntaba *¿Quién soy yo?* y nos respondíamos *Soy asháninka y soy ashéninka* trataba de explicarme mejor y recurría a estas otras preguntas *¿Qué es asháninka?* y *¿qué es ashéninka?* o esta otra que nos hace reflexionar *¿Quién eres tú asháninka o ashéninka?* Nuestra inquietud por auto-identificarnos como tal, nos encaminaba a establecer la diferencia semántica entre 'campa' y 'asháninka', posteriormente entre 'asháninka vs ashéninka'⁴.

Nuestros ancestros definían como 'ser protector'. La identidad de éste pueblo guerrero correspondía en gran manera a la característica mencionada y aún me falta conocer más ese mundo virtual interiorizado de los sabios indígenas.

Desde el año 1945, cuando el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) se establece e inicia sus investigaciones en la amazonía bajo un convenio bipartito realizado con el Estado Peruano, fueron incorporando rasgos y costumbres ajenos a la población indígena, con mayor incidencia al pueblo asháninka en su religiosidad, es más creaban significados idiomáticos imaginarios diferentes entre los cuales analizaremos aquí por ser básico e importantes a nivel sociopolítico: 'asháninka vs ashéninka' y 'campa o aampa' y 'asháninka' donde nos basamos la mayor parte de nuestra investigación.

Los conceptos significativos literales de 'campa o aampa' refiriéndose al *asháninka (persona)* y que 'asháninka' se refiere a familia (grupos), nos preguntamos en donde se ubicaría al 'ashéninka' ¿será variante o sinónimo del asháninka? Si el significado idiomático se refiere a la misma expresión referencial emitida por el hablante, la función de estos datos difiere mucho de la forma en que se maneja los significados de forma reivindicativa en los discursos políticos de los líderes indígenas. Mientras no se sabe bien el significado de cada palabra y la relación continua con las variantes de éstas, de poco servirá cualquier método que tenga como objetivo básico la descripción distribucional de cada una.

⁴. Asháninka vs ashéninka son antropónimos y etnónimos del Arawak.

Al iniciar nuestra búsqueda sobre el significado real, nos ponemos en la situación del hablante en la forma de ¿cómo se genera el valor real de una palabra para descubrir el significado exacto y plasmarlo en su lexicón mental? El significado de una palabra es una intuición única: dividir es falsearla. Otra característica muy interiorizada es conocer bien el contexto donde se desarrolla dicha entrada léxica.

La palabra '*aampa*' en asháninka significa *extraño, grupo de extraños 'criado de...'*, y '*asháninka*' significa '*ser protector de...*', donde se explica el papel de cada contexto, no como una simple regla mecánica que 'determina' la aparición de tal o cual significado, sino como factor que actúa sobre el significado básico para dar lugar a una interpretación determinada de ello. Si esto pasa con la palabra asháninka que esperaremos de la palabra '*ashéninka*'. Al pasar los años, estas palabras van adquiriendo significados negativos de simplicidad e inferioridad por el contacto lingüístico de la lengua dominante como es el castellano.

Al ingresar a la década del 80' hasta la actualidad, los líderes⁵ indígenas asumen la responsabilidad de conducir el proceso de 'afirmación étnica y política del pueblo asháninka'. Comenzaron a ganar pequeños espacios públicos y privados de nivel local, regional, nacional e internacional poniendo el tema indígena en debate. Empezaron a cuestionar los términos mencionados anteriormente por considerarlos insultante y discriminatorio. Estas palabras políticamente se usaban y se empleaban negativamente frente a la sociedad y nos veían a nosotros (los pueblos indígenas) como incapaces e inferiores en desarrollarnos como cualquier otra cultura viva que tiene necesidades de avanzar en la búsqueda de su propia autonomía, con una auto-identidad y etno-desarrollo firme.

2. Análisis de las palabras: 'campa o aampa(ri)' y 'asháninka'

Cuando se pregunta a un hablante asháninka por el término '*campa o aampa(ri)*' y '*asháninka*' en su mayoría responden 'gente' o 'paisano'⁶. Estas respuestas que dan los 'colaboradores' son atípicas, lo hacen para salirse del

⁵ Los nuevos líderes jóvenes asháninka tienen formación de educación superior (instituto, universidad, etc.)

⁶ Leslie Villapolo, Norma Vásquez (1999:26). Entre el Juego y la guerra. CAAAP. Lima - Perú.

problema (interrogatorio) de seguir inquietándoles en sus labores que realizan. Otro motivo es la incoherencia en sus respuestas, tratan de calcar algunos significados que los demás expresan (en su contexto cotidiano).

Esta investigación tratará de explicar y descubrir la identidad interiorizada del hablante indígena. Principalmente va dirigido a los asháninka y ashéninka, ¿Por qué decimos que va dirigido a los propios asháninka o ashéninka? Por la simple y sencilla razón de reencontrarnos con nuestra propia identidad vendida en una 'identidad falseada' desde años atrás impuesta desde afuera de la lengua. La palabra 'aampa' y 'asháninka' los definimos así:

“aampa”

| | | |
|--|--|-----------------------|
| a- | amp | -a |
| 1 Pers. Plural Inclusiva Nosotros | Ser o estar Sonido onomatopéyico | Direccional Tiempo |

“asháninka”

| Análisis | Unidad | Locus | Genero y tiempo | Componente | Pronombre Gramatical |
|---------------------------------------|--------|-----------------------|---|-------------------------|----------------------|
| ASH ¹ (Mundos) | A | Direccional (allá) | 1 Pers. Sing. Plural inclusivo. Sujeto | NINKA (Espacios) | Exclamativo ¡! |
| | E | Poseción (de ella) | Acción no iniciada. Tiempo no futuro | | |
| | I | Poseción (de ella) | 3 Pers. Masculina Animado. Singular. Plural. Sujeto. Tiempo futuro | | Interrogativo ¿? |
| | O | Direccional (allá) | 1 Pers. Femenina Inanimado. Singular. Plural. Sujeto. Tiempo | | |
| Dios lunar Sonido onomatopéyico | | | | | |

*1 Ash es hijo de la luna en la mitología arawak

3. Definiciones impropias de las palabras ‘campa’ y ‘asháninka’

Los asháninka a través de sus contactos con otros grupos étnicos y con religiosos, viajeros, estudiosos, etc., han recibido muchas denominaciones, algunas correspondientes a la misma lengua, otras no. Entre los diferentes nombres que recibieron, el que más se utilizó y difundió al referirse a ellos fue la denominación “campa”⁹.

La nación amazónica asháninka no acepta el término “campa” para su identificación. Sólo se autorreconocen como **asháninka**. Los colonos hablan de “camperías” al referirse a los poblados de asháninka. Los asháninka consideramos que son términos peyorativas y ajena a nuestra cultura estas denominaciones y si los emplean lo hacen en tono de burla, es subvalorada, discriminatoria, una cultura con nivel bajo.

Veamos el cuadro que se ha utilizado tanto en el habla popular como en trabajos científicos:

| Entrada léxica | Definiciones | Autores | |
|------------------|--|--|-----------------------------|
| CAMPA | Campa | Bodley, John H. 1973, otros autores misioneros franciscanos, historiadores, etc. | |
| | Asháninka, los hombres, pueblo, gente, paisano | Varese, 1968 - 1973 - 2002 - 2006 | |
| | Campa asháninka | Weiss, 1975 | |
| ASHANINKA | | Alberto Chirif, 2000 | |
| | | Elsa Vílchez Jiménez 2003 | |
| | | Juan Carlos la Serna, 2007 | |
| | | E. Fernández y M. Brown, 2001 | |
| | | F. Santos y F. Barelay, 1995 | |
| | | J. Payne, 1989 | |
| | ASHÉNINKA | | Maggie Romaní H., 2004 |
| | | | Ronald James Anderson, 2002 |

⁹ ‘El que come chicharra, el que come suri’, son expresiones escuchadas por habitantes shipibos, ymas, nomatsigumga y yanesha.

| | | |
|-----------|--|--|
| Asháninka | Familia nosotros los que nos parecemos | Darcy Ribeiro y Mary Ruth Wise, 1978 |
| | Chuncho, nativo (andina ⁷) | Manfied Schäfer, 1980 - 1988 |
| | La gente, idioma | Thomás Büthner, 1990 |
| | Nuestros compañeros o compatriotas | Hvalkof, 1992 |
| | Asháninka | Pedro Falcón ⁸) C., 1994 |
| | Hermano, fieles guardianes, | Henry Ginés S. 1998, 2002, 2004 |
| | Nuestros parientes | Ronald James Anderson, 2002 |
| | Gente, paisano | Lucy A. Trapnell, 2003 María Belen Soria, 2002 Enrique Cesante Shingari, 2001 Leslie Villapolo y N. Vasquez, 2002 |

Hasta ahora sólo se tomaron supuestos y aproximaciones de usos reales figurados para definir el concepto literal de las palabras mencionadas anteriormente. Analizando las entradas léxicas desde la perspectiva indígena, de acuerdo con la estructura propia de la lengua asháninka altamente aglutinante:

| PREFIJO | RAIZ VERBAL O NOMINAL | SUFIJO |
|---------|-----------------------|--------|
|---------|-----------------------|--------|

Desde la perspectiva *histórico-sociocultural*, la entrada léxica denominada ‘Campa o aampa’ proviene de ‘aampari’ que significan tres acciones diferentes en el contexto:

1. Personas extrañas a nuestro lugar
2. ‘El es nuestro criado desde tiempo’ (tiempo virtual).
3. ‘Nuestra acción circular en el tiempo del diluvio’ (tiempo factual).

Entonces argumentamos que ‘Campa o aampa(ri)’ no significa ‘Asháninka’. Observemos el siguiente cuadro propuesto:

⁷ Asháninka es definido como ‘chuncho’ por los hablantes andinos que llegaron de la cordillera de los andes (las tierras altas andinas) y lo utilizan en el habla popular diario.

⁸ Profesor principal de la EAP de lingüística, FLCH – UNMSM. Es un de los investigadores mazónicos que define al pueblo asháninka como su mismo ‘asháninka’.

| Prefijo | Raíz nominal | Sufijo |
|----------------|------------------------|--------------------|
| { } a- | Amp | -a -ri |
| | | |
| 1 P. P1 | Criado de... | T.V 3P |
| Nuestro | Acción circular | Líquido Com |

Hasta aquí sabemos que las palabras caampa(ri) y asháninka no son sinónimos, y tiene una estructura diferente con diferentes significados que corrobora nuestro análisis de aproximación al significado semántico que se define como tal.

La otra palabra cuestionada por los propios hablantes es 'asháninka, esta palabra se define como 'ser protector de su propia naturaleza cosmogónica'. Entonces argumentamos que 'asháninka' no va a significar: 'familia, paisano, pariente, etc.,' por las razones y contextos significativas mal empleadas anteriormente, por ser significados imaginarios al margen del idioma, tal como lo hemos señalado al comienzo de nuestra propuesta y el análisis que demostramos a continuación se observa mucho mejor que todavía se sigue mirando desde afuera del idioma.

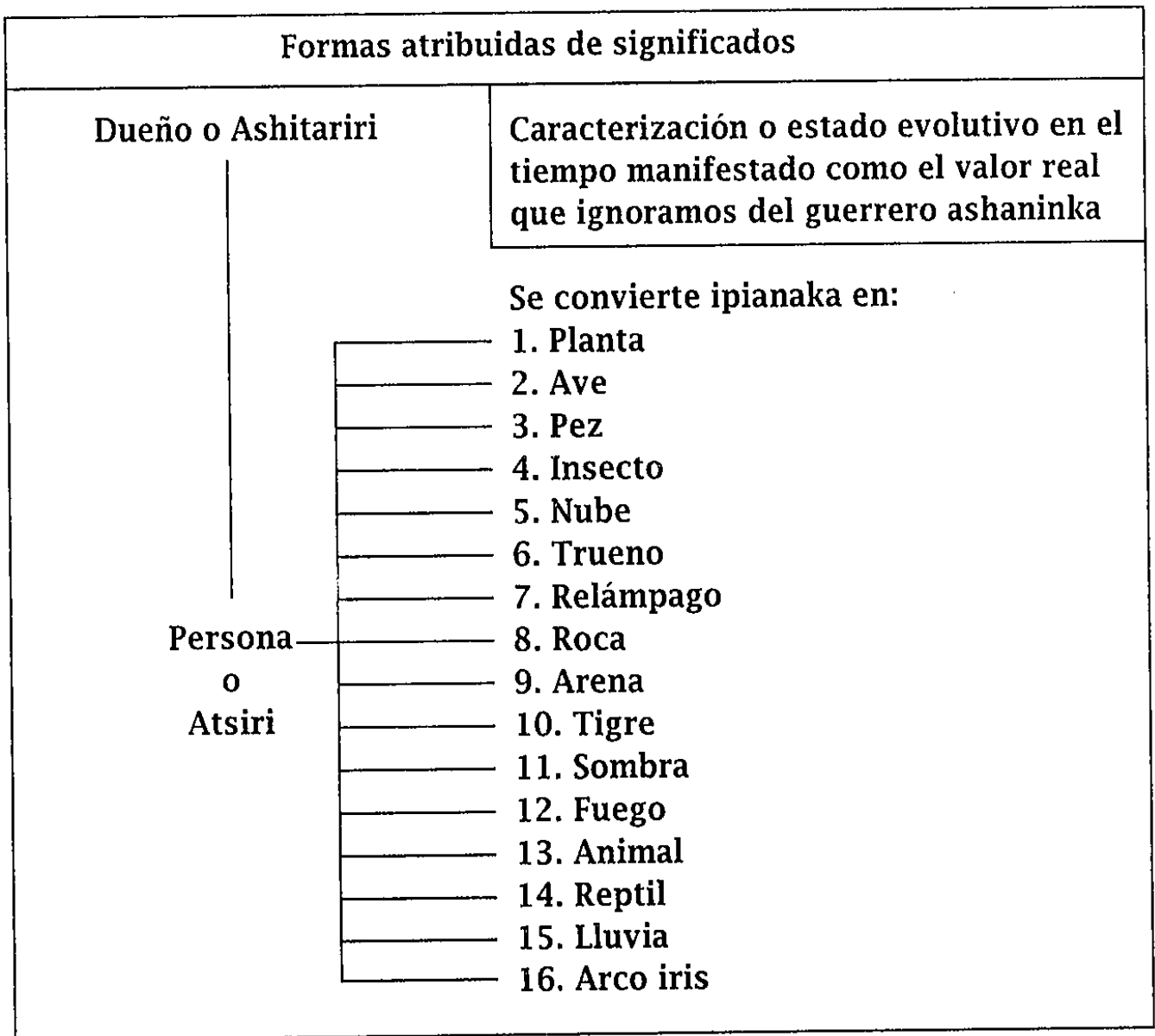
Al interiorizar nuestra investigación profunda e intuitiva, estamos ingresando a varios mundos diferentes y lo ejemplificamos de esta forma:

| Prefijo | Raíz nominal | Sufijos |
|---------------|------------------------------|-------------------|
| a- | sh - a - | ninka |
| | | |
| Mundo Animal | Mundo vegetal Mundo acuático | ¿quién? o ¡quien! |
| | | |
| Mundo mineral | | |

Este cuadro refuerza nuestra definición que: 'asháninka' su significado real es la misma palabra 'asháninka' y, los motivos de rasgos a los que se los atribuyen son los usos culturales que se utilizan y se disfrazan para esconder y opacar su verdadero significado.

Entonces argumentamos que el léxico *ashéninka* vs *ashíninka* vs *ashóninka* es derivación de la raíz principal **asháninka**. Al recibir estas mega-diversidades de nombres fortalece su identidad y se identifican en la toma de conciencia individual y colectiva denominándose *Asháninka: Pueblo que vive tras del bosque* con diferentes nombres y características de Persona animado o inanimado.

El cuadro que postulamos a continuación, son algunas formas de comportamientos del ser-objeto:



Estas caracterizaciones significan que existen varios motivos ideales y reales que son parte de la interacción del hombre asháninka con su medio ambiente que los llevan a la búsqueda de definir los significados para sus acciones cotidianas.

Ejemplo: *Motivos reales*: El trueno (Motivo climatológico), Plantas, Aves, etc.

Motivos ideales: Nabireri (Personaje histórico), Ash (Dios mitológico)
El diluvio (Suceso histórico).

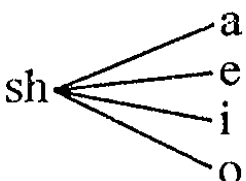
Analizando morfológicamente la entrada léxica de este etnónimo geocultural ‘asháninka’, observamos lo siguiente:

Estructura Nominal

| Prefijos | Raíz Nominal | | Sufijos | |
|----------|----------------|--------|----------------------|------|
| a- | sha | - ni | -nk | -a |
| Nosotros | Ungurabe | Loc | Similar, loc, sp. de | agua |
| | Oso Hormiguero | Proced | | |
| | Avispa | | | |
| | Afectivo | | | |
| | Serpiente | | | |

“Nosotros somos similares a los animales que vivimos cerca a los ríos...”

Estructura Verbal

| Prefijos | Raíz Verbal | Sufijos | | |
|-------------------|--|---------|------|------|
| a- | sh  | -ni | -nk | -a |
| 1 Pers. Plural | Oler Llorar Parecer Girar | Pl. | Sim. | Dim. |

Entonces se puede colegir que los significados de las palabras analizadas anteriormente son resultados de sucesos y nombres históricos de la misma cultura viva. Los conceptos y aproximaciones creados de una manera ayudan a visualizar el panorama mucho más visible y a fortalecer la identidad de esta lengua.

4. Resultados

1. La palabra *campa* no es sinónimo de *asháninka*, *aampa* significa criado, extraño, extranjero, sirviente. Es usado despectivamente para mostrar la inferioridad intelectual sobre el hablante.

2. Semánticamente las dos palabras tiene comportamientos multifuncional muy distintos acorde a cada uno emplea en el uso diario y el contexto que actúa.
3. La palabra asháninka significa para los hablantes natos Ser protector de su propia naturaleza cosmogónica.

5. Conclusiones.

1. La entrada léxica 'campa o aampa' es una palabra compuesta que no significa el concepto real que circula actualmente en los libros de consulta editados anteriormente por muchos investigadores.
2. La palabra 'asháninka' significa 'Ser protector de su propia naturaleza cosmogónica', y no son esos conceptos vertidas de 'familia', 'pariente', etc., y/o cualquier concepto ajeno a esto.
3. Señalo que la palabra 'asháninka' es semánticamente multifuncional en sus definiciones referenciales por el contexto pragmático.
4. Las entradas lexicales en asháninka, en su mayoría son motivadas por acciones reales e ideales dentro de su propio contexto cosmogónico representativo.

Referencias Bibliográficas

- ANDERSON, Ronald James. 2002. *Historias y cambio de los Asheninkas*. Culturas Peruanas, 29 de Comunidades y. Lima, Perú: Instituto Lingüístico de Verano. 244 pp.
- BODLEY, John Harry. 1970. *Campa socio-economic adaptation*. Ph.D. diss. Eugene: University of Oregon.
- 1972a. *Tribal survival in the Amazon: the Campa case*. IWGIA Document 5. Copenhagen.
- 1972b. A transformative movement among the Campa of Eastern Peru. *Anthropos* 67: 220-228.
- 1973. Deferred exchange among the Campa Indians. *Anthropos*, 68: 589-596.

- CASANTO SHINGARI, Enrique, María Belén Soria. 2001, "*Cuentos Asháninkas del Perené*", Pág. IV. Lima – Perú.
- FALCÓN C., Pedro, "*Procesos de lenición y elisión en el ashaninca*", Tesis para optar el Título de Licenciado en Lingüística, LIMA - UNMSN, 1994.
- Revista de la República. 2003, "*Sueños de Ayahuasca*". 23-25 pp.
- ROMANÍ MIRANDA Maggie. 2004, "*Toponimia en el Gran Pajonal*", con especial atención a los topónimos de afiliación ashaninka. Tesis para optar el Título de Licenciado en Lingüística, LIMA - UNMSN, 2004.
- TH. BUTTNER THOMAS. 1990, ASHANINKA, la gente, el idioma. CAAAP - La Merced. 104 pp.
- TRAPNELL, Lucy A. 2003, "*Obirentsi*" Una ventana al mundo del pueblo asháninka, Pág. 9. Iquitos – Perú.
- VARESE, Stefano. 1973, "*La Sal de los Cerros*". Notas etnográficas e históricas sobre los Campa de la Selva del Perú, Universidad Peruana de Ciencias e Tecnología, Lima.
- Web electrónico: www.ojoverde.perucultural.org.pe/ashaninka
- VÍLCHEZ J., Elsa. 1996, "*Fonología del ashaninka del gran Pajonal con especial atención a los segmentos sibilantes*". Tesis para optar el Título de Licenciado en Lingüística, LIMA - UNMSM.
- VILLAPOLO, Leslie, Norma Vásquez. 1999. *Entre el Juego y la guerra*. CAAAP. Lima – Perú.

AVANCES EN EL DESARROLLO DE LA LENGUA ESCRITA DE LOS PUEBLOS YINE, SHIPIBO Y ASHANINKA

Alicia Alonzo Sutta

Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA_UNMSM)

aalonzos@gmail.com

Resumen

En los últimos dos años, los hablantes de las lenguas yine, shipibo y ashaninka han decidido proponer alfabetos que representen a su lengua oral en forma escrita, con el fin de que se elaboren materiales educativos para las escuelas bilingües.

Palabras claves:

Lengua oral, escritura, alfabetos, pueblos indígenas.

Abstract

For the last two years, native speakers of Yine, Shipibo, and Ashaninka have decided to propose alphabets that represent their oral language in a written form, so educational materials for bilingual schools are made.

Key words:

Oral language, writing, alphabets, indigenous population

Introducción

La Amazonía alberga, entre otros, a los pueblos amerindios Shipibo, yine y ashaninka, que muestran actualmente gran vitalidad lingüística y cultural; estas se desarrollan en un amplio territorio de Selva Central y del Alto Ucayali¹.

Los pueblos amazónicos han sido reconocidos como predominantemente de tradición oral², dado que entre sus prácticas tradicionales la oralidad habría cumplido roles tan fundamentales como el de promover la socialización de los miembros de la comunidad, el de mantener la historia y expresar las normas y reglas socioculturales del pueblo, entre otras funciones.

En las últimas décadas del siglo pasado y tras la incorporación de estos pueblos dentro de los planes del Ministerio de Educación, surgió la preocupación por representar la lengua oral mediante la escritura.

Casi alrededor de medio siglo, los maestros bilingües preocupados por la formación de los alumnos emplearon distintos alfabetos propuestos por instituciones extranjeras y nacionales; públicas y privadas; académicas y organizaciones indígenas. Muchas de estas propuestas de alfabeto tuvieron como protagonistas a los propios usuarios; sin embargo, llama la atención que no se consolidara plenamente ninguna de ellas.

En pos de un alfabeto

El paso de una lengua de tradición oral al ámbito formal, escolar no solo compromete acciones de política lingüística³, sino que demanda un conjunto de acciones pedagógicas específicas dentro del sistema educativo nacional.

En los últimos años, las UGELEs de las regiones amazónicas cuentan con especialistas bilingües propios de la región, quienes han asumido una actitud de defensa de la lengua escrita como base principal para la elaboración de materiales educativos de las escuelas bilingües.

Desde fines del año 2007, los pueblos indígenas amazónicos Yine, Shipibo y Ashaninka se encuentran inmersos en dicho proceso; situación que ha demandado de las instituciones como CILA-UNMSM, EIBAMAZ-UNICEF y

1. A Chirinos (2001: 34)

2. J C Godenzi (1999: 9)

3. L.E. López (1988: 61)

MED-DIGEIBIR, un conjunto de acciones coordinadas y consensuadas con los propios usuarios, las mismas que han contribuido, en gran medida, al avance de dicho proceso.

Para tal fin, el CILA, como contraparte de EIBAMAZ-Perú, en coordinación con las poblaciones involucradas ha realizado investigaciones, descripciones académicas y capacitaciones que han contribuido a establecer la diferencia entre la oralidad y la escritura; así como a destacar la importancia de las lenguas de tradición oral y el desarrollo de estas a nivel escrito.

Alfabetos de las lenguas yine shipibo y ashaninka

Luego de realizar investigación sociolingüística y educativa, el educador Alejandro Smith Bisó señaló en el “Informe del Taller para la normalización del alfabeto y normas de escritura de la lengua yine”⁴ que el pueblo yine logró un “Acta de acuerdos sobre la normalización del alfabeto yine y normas de escritura” en un importante “Taller de Normalización de la lengua yine”. Este encuentro se realizó del 8 al 11 de noviembre del 2007 en la CN de Miaría. Hoy la lengua Yine cuenta con una Resolución Directoral del Ministerio de Educación (MED) en la que se aprueba las siguientes letras del alfabeto yine: a, ch, e, i, j, k, l, m, n, o, p, r, s, sh, t, ts, u, w, x, y ; las mismas que serán empleadas en las escuelas bilingües del pueblo Yine.

En lo que concierne al shipibo, el avance en el proceso es notorio, hoy se cuenta con una Resolución Directoral del Ministerio de Educación emitida en octubre del año 2007 en el que se aprueba el Alfabeto shipibo normalizado. Asimismo hay ciertos avances en la definición de las normas de escritura por parte del pueblo shipibo y de la lingüista María Cortez⁵.

Respecto al ashaninka, durante el presente año 2008 se han llevado a cabo una serie de reuniones⁶ en las que se ha reflexionado con los usuarios acerca de la importancia de la lengua escrita y de la necesidad de contar con un alfabeto definitivo para la lengua más diversificada de la amazonía peruana, la misma que cuenta con las siguientes variedades dialectales: Pichis, Ucayali, Tambo-Ene, Perené, Apurucayali, Pajonal y Yurúa⁷.

4. A. Smith (2007: 16)

5. UNICEF (2008:8)

6. A. Alonzo (2008: 2)

7. A. Alonzo/ M Romani (2008: 3)

No se debe soslayar la destacada participación de los representantes de las distintas organizaciones regionales y locales ashaninkas, quienes, con perseverancia, han apostado por un solo alfabeto para el pueblo ashaninka.

Hoy podemos señalar que la tarea iniciada por la “Comisión de normalización del alfabeto ashaninka”, integrada por maestros ashaninkas especialistas de las UGELEs de distintas regiones ha cumplido una de sus metas en un magno evento denominado “Congreso Macrorregional para la normalización del alfabeto de la lengua ashaninka”; el mismo que tuvo lugar del 22 al 24 de octubre del presente año 2008 en la ciudad de Atalaya.

Para tal fin, a dicho evento, concurrieron, de las distintas regiones del Perú (Pasco, Junín, Ayacucho, Huánuco, Ucayali y Cusco), dirigentes de organizaciones regionales y locales, maestros bilingües, especialistas de las UGELEs, representantes de organización de maestros bilingües, estudiantes de nivel superior, padres de familia y sabios representativos del pueblo ashaninka.

Luego de una discusión y reflexión, los representantes ashaninkas, que en número eran alrededor de 80, aprobaron el alfabeto de su lengua; el mismo que consta de las siguientes 19 letras: a, b, ch, e, i, j, k, m, n, ñ, o, p, r, s, sh, t, ts, ty, y.

Cabe mencionar la destacada participación de los representantes de instituciones de la DRE-Ucayali, EIBAMAZ-UNICEF, CILA-UNMSM, CAAAP y el MED-DEIB, quienes colaboraron y acompañaron al pueblo ashaninka desde el inicio de este proceso y han recibido el reconocimiento y agradecimiento del pueblo ashaninka.

En cumplimiento con el compromiso asumido en la ciudad de Atalaya por parte del representante de la DEIB, el Ministerio de Educación a través de la DIGEIBIR ha emitido una Resolución Directoral⁸ con fecha 04 de noviembre en la que se aprueba el alfabeto de la lengua ashaninka, el mismo que se empleará en las escuelas bilingües de las distintas regiones.

Están pendientes tareas que deberán incluir además de lingüistas a diversos especialistas como pedagogos, psicólogos, antropólogos, maestros bilingües y por supuesto al pueblo ashaninka, quienes planificarán de manera sistemática la aplicación del alfabeto en las escuelas.

⁸. MED (2008:1)

Referencias Bibliográficas

- ALONZO S, Alicia.2008. “*Informe del evento macroregional para la normalización del alfabeto ashaninka Atalaya2008*”. Documento interno del CILA-UNMSM, Lima.
- _____ y ROMANI, M.2008. “*Argumentos lingüísticos que sustentan el alfabeto ashaninka*” . Documento interno del CILA-UNMSM, Lima.
- CHIRINOS, Andrés .2001. *Atlas Lingüístico del Perú*. Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”, Cusco.
- GODENZZI, J. Carlos .1999.*Tradición oral andina y amazónica Métodos de análisis e interpretación de textos*. Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”, Cusco.
- LÓPEZ L. y JUNG I.1988. *Las lenguas en la Educación Bilingüe , el caso de Puno*. GTZ, Lima.
- M. DE EDUCACIÓN. 2008. *Resolución Directoral*.
- SMITH, Alejandro. 2008. “*Informe del Taller para la normalización del alfabeto y normas de escritura de la lengua yine*”. Documento INTERNO DE EIBAMAZ- UNICEF, Lima.
- UNICEF. 2008. “*Tercer informe de progreso Proyecto regional andino de educación intercultural bilingüe EIBAMAZ Perú*”. Documento de EIBAMAZ UNICEF, Lima.

ANEXO 1



0220 -2008-ED

Resolución Directoral

Lima, 12 AGO. 2008



Visto el oficio de fecha 20 de noviembre del año 2007, con hoja de envío N° 00165, presentado por la Organización Indígena Regional de Atalaya (OIRA) y la Federación de Comunidades nativas Yine Yanti (FECONAYY), para lo cual acompañan el Acta de acuerdos sobre el alfabeto de la lengua yine (versión yine y castellana) por parte de los representantes de las comunidades del pueblo yine; y el informe del desarrollo del taller.

CONSIDERANDO:

Que, el Ministerio de Educación a través de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural - DIGEIBIR, tiene entre sus objetivos de Lineamientos de Política "promover tanto a nivel oral como escrito, el desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas..." en el marco de una educación pertinente y de calidad.

Que, estando acordado en el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación, aprobado por el Decreto Supremo N° 006-2006-ED y su modificatoria 016-2007, en su Art. 43 encarga a la Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural, normar y orientar la política nacional de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural, y en lo específico, normar el uso educativo de las lenguas originarias en coordinación con los organismos de la sociedad civil, Instancias de Gestión Educativa Descentralizada, investigadores y usuarios (inciso e).



Que, contando con la opinión técnica favorable del especialista de la Dirección de Educación Intercultural y Bilingüe - DEIB, expresada en el informe de fecha 08-07-08 para "el reconocimiento oficial del alfabeto propuesto por medio de una Resolución Directoral"

Que, habiendo analizado el expediente, la Dirección de Educación Intercultural y Bilingüe en la hoja de coordinación N° 21-2008-MED/VMGP-DIGEIBIR-DEIB solicita la emisión de la Resolución Directoral para la normalización del yine. Adjunta a dicha hoja de coordinación los siguientes documentos:

- Acta de acuerdos sobre el alfabeto de la lengua yine, en versión yine y castellana, con firmas.
- Informe del "Taller para la normalización del alfabeto de escritura de la lengua yine", que fue realizado en la Comunidad Nativa Maria, ubicada en el bajo Urubamba, en Cusco, desde el día 08 al 11 de noviembre del 2007. Producto de dicho taller se ha consensuado el sistema alfabético de la lengua yine consistente en 21 letras o grafías.

Que, se ha cumplido un proceso valioso de elaboración, revisión y validación del alfabeto, con la participación de los propios usuarios, representantes de las organizaciones de base, autoridades educativas, investigadores e instituciones de la sociedad civil, tal como consta en el informe de fecha 08-07-08, en el informe del "Taller para la normalización del alfabeto de escritura de la lengua yine" y en el acta de acuerdos sobre el alfabeto de la lengua yine.

SE RESUELVE:



Artículo 1º.- Aprobar el alfabeto de la lengua yine que consta de las siguientes grafías: a, ch, c, g, i, j, k, l, m, n, o, p, r, s, sh, t, ts, u, w, x, y.

Artículo 2º.- Encargar a la Dirección de Formación Intercultural y Bilingüe - DEIB, la difusión del alfabeto aprobado. Del mismo modo encargar a la DEIB el desarrollo de la política de materiales en yine para apoyar los procesos de aprendizaje de niños y adolescentes.

Regístrese y Comuníquese.



Heriberto BUSTOS APARICIO
Director General de Formación Intercultural
Bilingüe y Rural

ANEXO 2

TRANSCRIBIR



0606-2008-ED

Resolución Directoral

Lima, 04 NOV. 2008

Visto el expediente de la lengua ashaninka que consta de: Acta de aprobación del alfabeto ashaninka (copia del libro de acta de OIRA), Acta de aprobación del alfabeto ashaninka (copia del libro de acta de ORPROBIAT), Acta de conformación del equipo de producción de materiales educativos, Acta de compromisos por parte de los participantes, Memoria del Congreso Macrorregional para la Normalización del Alfabeto de la Lengua Ashaninka e Informe detallado del Congreso Macrorregional para la Normalización del Alfabeto de la Lengua Ashaninka

CONSIDERANDO:

Que, el Ministerio de Educación a través de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural- DIGEIBIR, tiene entre sus objetivos de Lineamientos de Política "promover tanto a nivel oral como escrito, el desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas..." en el marco de una educación pertinente y de calidad.

Que, estando acordado en el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación, aprobado por el Decreto Supremo N° 006-2006-ED y su modificatoria 016-2007, en su Art. 43 encomienda a la Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural, normar y orientar la política nacional de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural, y en lo específico, normar el uso educativo de las lenguas originarias en coordinación con los organismos de la sociedad civil, Instancias de Gestión Educativa Descentralizada, investigadores y usuarios (inciso c)

Que, contando con la opinión técnica favorable del especialista de la Dirección de Educación Intercultural y Bilingüe - DEIB, expresada en el informe de fecha 31-10-08 para "el reconocimiento oficial del alfabeto propuesto por medio de una Resolución Directoral".

Que, habiéndolo analizado el expediente, la Dirección de Educación Intercultural y Bilingüe en la Hoja de Coordinación N° 041-2008 MED/VMGP/DIGEIBIR/DEIB solicita la emisión de la Resolución Directoral para la normalización del Alfabeto Ashaninka. Adjunta a dicha hoja de coordinación los siguientes documentos:

- Acta de aprobación del alfabeto ashaninka (copia del libro de acta de OIRA), con nombres y apellidos, DNI, firma y huella digital de cada participante del "Congreso Macrorregional para la Normalización del Alfabeto de la Lengua Ashaninka".
- Acta de aprobación del alfabeto ashaninka (copia del libro de acta de ORPROBIAT), con nombres y apellidos, DNI y firma de cada participante del "Congreso Macrorregional para la Normalización del Alfabeto de la Lengua Ashaninka".
- Acta de conformación del equipo de producción de materiales educativos.



- Acta de compromisos por parte de los participantes.
- Memoria del Congreso Macrorregional para la Normalización del Alfabeto de la Lengua Asháninka
- Informe detallado del Congreso Macrorregional para la Normalización del Alfabeto de la Lengua Asháninka, que fue realizado en la ciudad de Atalaya, distrito de Raymondi, provincia de Atalaya, región Ucayali, desde el 22 al 24 de octubre del 2008. Producto de dicho congreso se ha aprobado el sistema de escritura alfabética de la lengua asháninka conformado en 19 letras y grafías.

Que, se ha cumplido un proceso valioso de elaboración, revisión y selección del alfabeto, con la participación directa de los representantes de las distintas variedades de la lengua asháninka de las diferentes regiones: Pasco, Ayacucho, Cusco, Junín, Huancayo y Ucayali, los dirigentes de las organizaciones regionales y organizaciones de base; representantes de asociación de maestros bilingües, autoridades educativas, investigadores e instituciones de la sociedad civil, tal como consta en el informe de fecha 11-10-08 y en los documentos que conforman el expediente de la lengua asháninka.

SE RESUELVE:

Artículo 1º.- Aprobar el alfabeto de la lengua asháninka que consta de las siguientes grafías: a, b, ch, c, i, j, k, m, n, ñ, o, p, r, s, sh, t, ts, ty, y.

Artículo 2º.- Encargar a la Dirección de Educación Intercultural y Bilingüe (DEIB) la preparación de un Manual de Lectoescritura Asháninka a fin de difundir el uso del alfabeto aprobado. Del mismo modo encargar a la DEIB el desarrollo de la política de materiales educativos en asháninka para apoyar los procesos de aprendizaje de niños y adolescentes.

Regístrese y Comuníquese.



HERIBERTO BUNTOS APARICIO
Director General de Educación Intercultural
Bilingüe y Rural

LA OMISIÓN DE LA CONJUNCIÓN SUBORDINANTE QUE EN LAS COMPLETIVAS-OD DEL CASTELLANO AYACUCHANO

Jorge Esquivel Villafana

Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA_UNMSM)

Esquiveljorge5@hotmail.com

Resumen

En el presente trabajo se aborda un fenómeno lingüístico, de orden sintáctico, considerado característico del denominado castellano andino y referido, precisamente, a la omisión del complementizador lexical que, el cual precede la cláusula completiva en función de objeto directo. Este peculiar caso, desarrollado en el lenguaje infantil del español ayacuchano, es analizado como una evidencia de lo que significa la transferencia de las pautas estructurales del quechua a una determinada variedad española local.

Palabras claves:

Castellano andino, análisis sintáctico, interferencias sintácticas.

Abstract

In this work it is been approached a linguistic phenomenon, on syntactic level, considered typical characteristic of the andean Spanish, is indeed referred, to the omission of the lexical complementizador “that”, which appears before the completive clause as a direct object. This peculiar case, developed in the infantile language of the ayacuchano spanish is analyzed as evidence than it means the transference of the structural rule of quechua to a certain local spanish variety.

Key words:

Andean spanish, syntactic analysis, syntactic interferences.

O. Introducción.

El análisis de este aspecto característico de la sintaxis del castellano andino, referido a la omisión de la conjunción que en las completivas-OD del castellano ayacuchano, nos lleva a considerar situaciones de transferencia de rasgos morfológicos del quechua de la mano con particularidades de orden sintáctico y semántico referidas tanto al orden marcado o no del OD con respecto al verbo cuanto al tipo de verbo regente que la determina.

1. Objetivo.

Habida cuenta de la información registrada, nos proponemos demostrar que en la explicación del fenómeno lingüístico expresado líneas arriba, el criterio de análisis dirigido al tipo de verbo regente que lo determina resulta empíricamente más adecuado.

2. Material y método.

La data base de la investigación –de corte descriptivo– corresponde al castellano hablado por niños de 6-8 años de edad del distrito de San miguel-La Mar (Ayacucho), recogido *in situ* durante el mes de abril del año 2007.

3. La cláusula completiva en el español.

Se denomina completiva aquella cláusula subordinada que cumple los roles básicos de un nombre o sustantivo. De acuerdo con su naturaleza argumental, esta puede ser clasificada en dos grandes clases: subjetivas u objetivas. Las primeras funcionan como sujeto del predicado principal y las segundas como su objeto directo o proposicional (Fernández y Anula, 1995).

Según el carácter conjugado o no del verbo, las subordinadas sustantivas objetivas pueden ser finitas o no finitas. Las formas no finitas del paradigma verbal llevan el complementizador morfológico –r;

- (1) a. Luis desea ser feliz.
b. La profesora no quiso venir.

Las denominadas formas finitas llevan el complementizador lexical que cuando son de la modalidad enunciativa:

- (2) a. Creo que llegó tarde.
b. Sé que Luisa aprobó el curso.

o un elemento distinto a *que* cuando son de la modalidad interrogativa indirecta:

- (3) a. Dime si fuiste a la fiesta.
b. Ignoro cuándo volverás.

3.1 Las completivas directas.

En lo que toca a las formas completivas enunciativas precisamente, estas son introducidas por el complementizador o subordinante *que*, o pueden carecer de él cuando se trata del caso de la complementación directa; esto es, cuando la completiva-OD constituye la reproducción textual de una expresión con contenido oracional.

Atendiendo a esto último, en la variedad de español que analizamos encontramos como ejemplos:

- (4) a. Y el zorro ha dicho: “¡No me mates!”
b. Mi mamá dice: “Ella que traiga, por vaga”.
c. Por eso le dice: “No me lo das juguetes”.

Aunque, en términos de frecuencia, vemos que resultan mucho más productivas las completivas antepuestas al verbo:

- (5) a. Voy a dormir –había dicho.
b. No le digas ni una sola palabra –le dice.
c. No, yo no soy de acá –le digo.

Si se considera la situación de coexistencia en que se hallan la lengua quechua y la castellana en la región andina, la preferencia por el orden preverbal de la completiva en la variedad que analizamos puede ser vista como una manifestación del influjo de las características estructurales de la lengua quechua sobre la lengua castellana. Al margen de la relativa flexibilidad que ofrece el castellano en cuanto al orden sintáctico de sus elementos, es significativo el hecho de que estas formas no sean las más comunes en el castellano general.

3.2 Las completivas con *que*.

En cuanto a las completivas enunciativas con el complementizador *que* en posición pospuesta, podemos encontrar en esta variedad dialectal formas como (6), que si bien no son las más frecuentes, son las más parecidas a las del castellano general.

- (6) a. Yo le digo que voy a la escuela.
 b. Mi mamá no quiere que saquen mis juguetes.
 c. Le pido a Dios que me ayude.

Es mucho más común encontrar en esta variedad regional formas como (7) donde, como es característico, la cláusula completiva se halla en posición preverbal y, sobre todo –como se aprecia–, el verbo que rige la completiva corresponde al verbo “decir”.

- (7) a. Ahí vivirá Papacho Diosito –dicen.
 b. En el carro había celular –dicen.
 c. Y su esposa ha dejado el celular en el hotel –dicen.

En atención a los ejemplos referidos, podemos señalar, en términos explicativos, que la preferencia por la posición preverbal de la cláusula completiva –OD y el empleo común del verbo “decir” en tercera persona plural del presente del indicativo (dicen) parecen ser claras manifestaciones de la proyección o transferencia de las características estructurales y de función de la lengua quechua. Desde esta perspectiva, es lícito asumir que, formalmente, la posición preverbal de la completiva–OD corresponde al orden sintáctico de la lengua quechua, cuya característica tipológica es Objeto-Verbo. En términos de función, la forma “dicen” es una de las formas conjugadas del verbo “decir” en función reportativa, es decir, una forma verbal utilizada por esta variedad regional de castellano para mostrar en su estructura la transferencia de uno de los mecanismos de validación existentes en el quechua (Soto, 1993; De Granda, 2001).

Así, el castellano andino refleja fielmente, en su sintaxis, un fenómeno de orden morfológico del quechua referido al empleo del morfema -si o su alomorfo -s para indicar que lo que el hablante dice o comenta corresponde a una fuente de información indirecta, esto es, que lo que dice no le consta personalmente sino que simplemente repite lo que ha escuchado o lo que se comenta: paqarinsi hamunqa: ‘dicen que mañana vendrá’, papatas tarpunqaku: ‘dicen que sembrarán papas’(Soto, 1993: 493).

4. La omisión del complementizador que.

En la variedad que analizamos, encontramos la omisión de la conjunción o complementizador que, cuando la cláusula completiva enunciativa-OD se halla en posición postverbal.

- (8) a. Dice () el zorro estaba caminando por ahí.
b. Sí, dice () había denunciado al profesor.
c. Dijo () se había escapado

El contexto de restricción para la omisión del que no parece ser del todo sistemático, pues oraciones como (9) mantienen el que con la completiva en posición postverbal:

- (9) a. Yo no quiero que roben esos señores.
b. Yo sé que está llegando mi familia.
c. Los españoles se enteraron que tenían oro.

El análisis riguroso de los grupos oracionales (8) y (9) nos permite, reconocerlos como diferentes –sintácticamente hablando–, pues mientras las oraciones (9), las que mantienen el complementizador que, manifiestan el empleo de verbos variados (quiero, sé, se enteraron) como verbo principal, las oraciones (8), las que omiten el complementizador, presentan, característicamente, el empleo del verbo decir, como verbo principal, en sus diversas formas conjugadas (dice, dijo) empleadas como reportativas. Lo descrito nos permite conjeturar que la presencia u omisión del que en las completivas-OD en posición pospuesta tiene que ver, necesariamente, con el tipo de verbo que rige la subordinada.

Sin embargo, las oraciones (10i) y (10ii) parecen definir el contexto descrito para la omisión del que en las completivas como laxo, pues si bien ellas comparten las diversas formas conjugadas del verbo “decir”, como regente, el comportamiento sintáctico del que no es el mismo en todas: aparece en (10i) y se omite en (10ii).

- (10) a. Yo le diría que sea responsable.
(i) b. El león le dice que no ha comido cuatro días.
c. Dice la profesora que va a venir a tomarnos examen.
(ii) a. Dicen () un señor a un niño estaba enseñando
b. Dicen () el conejo estaba comiendo su zanahoria
c. Dicen () a un chibolo también le habían hecho brujería.

Ello nos obliga a agudizar mucho más el análisis y conjeturar la presencia de aun otro condicionante sintáctico para la participación o no del complementizador que en posición postverbal con el verbo “decir” como regente: la carga fónica o no del sujeto del verbo principal. Esto es, si el sujeto del verbo principal tiene presencia fonética aparece el complementizador que (10i); si éste es nulo o vacío, o mejor, impersonal, carece de él (10ii).

Ahora bien, a juzgar por lo que se ve en (11), la omisión del complementizador que puede darse también, con el condicionante descrito, en las completivas en posición preverbal:

- (11) a. Ahí vivirá Papacho Diosito –dicen.
b. En el carro había celular –dicen.
c. Y su esposa ha dejado el celular en el hotel –dicen.

Como se sabe, la lengua española es de tipo SVO, lo que quiere decir que en esta lengua el orden no marcado del OD es su posición pospuesta con respecto al verbo (De Granda, 2001:86):

- (12) Ellos saben que Francisco Pizarro fundó Lima
S V OD

El desplazamiento de la completiva-OD a la posición preverbal (orden marcado) resulta –sin dejar de ser una alternativa– una alteración del orden básico de construcción. Su desmedida aparición en el castellano andino puede ser explicada como un caso de focalización de la completiva o simplemente una manifestación de la imposición de las pautas canónicas del quechua (De Granda, 2001). El caso es que, en el español general, la transformación de anteposición de la cláusula completiva –OD de la oración (10) da normalmente(13):

- (13) a. Que Pizarro fundó Lima lo saben ellos, o
b. Que Pizarro fundó Lima, ellos lo saben.

La ausencia del complementizador que en las completivas antepuestas, como característica del castellano andino, lo evidencian los siguientes ejemplos:

- (14) a. () En el carro había un celular –dicen.
b. () Y su esposo ha dejado su celular en el carro –dicen.

Nótese además, que ello ocurre precisamente con el verbo conjugado “dicen” como regente.

En términos generales, podemos observar que la ausencia del complementizador que en las completivas –OD en el castellano andino hace caso omiso de la posición marcada o no del objeto directo con respecto al verbo; sí parece determinante para ello la consideración del aspecto semántico, esto es, el tipo de verbo regente que, en todo caso, aparece en función reportativa e impersonal.

5. Explicación.

Definido el contexto en que ocurre este fenómeno, es lícito asumir que el origen de la omisión del complementizador que –detalle característico del castellano andino– tiene su origen en algún rasgo de transferencia morfológico de la lengua quechua. Se entiende, bajo esta conjetura, que el castellano andino ha incorporado a su sistema el valor reportativo de los morfemas -si/ -s de la lengua quechua bajo las formas del verbo decir (dice/dicen), pero no ha logrado reproducir el complementizador que del castellano. Así, el análisis morfológico de las siguientes oraciones quechuas (Lara, 2007: 171)

(15) a. Vacas wacharun orqochata ‘dicen que la vaca parió machito’
dicen parir machito

b. Juanas onqochkan ‘dicen que Juana está enferma’
dicen enferma- estar

da, literalmente, “dicen vaca parió machito” y “dicen Juana está enferma” respectivamente. O la oración

(16) Huk huantinus risqa Callaota ‘Dicen que un huantino fue al Callao’
Un huantino dicen fue al Callao

Literalmente es traducido como

(17) a. Un huantino dicen () fue al Callao

b. Dicen () un huantino fue al Callao.

6. Epílogo.

La ausencia del complementizador que en el castellano andino puede ser explicada entonces por el anisomorfismo morfológico entre dos lenguas diferenciadas genética y tipológicamente, pero en permanente contacto en la

región de los Andes donde el mecanismo del calco funcional del morfema validador -si/-s del quechua por las formas del verbo “decir” resulta funcional en términos semánticos, pero no análogos morfosintácticamente.

Referencias Bibliográficas

- CERRÓN PALOMINO, Rodolfo (2003): *Castellano andino. Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- DE GRANDA, Germán (2001): *Estudios de lingüística andina*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- ESCOBAR, Ana María (2000): *Contacto social y lingüístico. El español en contacto con el quechua en el Perú*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- ESCOBAR, Ana María (1990): *Los bilingües y el castellano en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos, Lima.
- FERNÁNDEZ, María y ANULA, Alberto (1993): *Sintaxis y cognición. Introducción al conocimiento, el procesamiento y los déficits sintácticos*. Edit. Síntesis, Madrid.
- LARA I., Edilberto (2007): *Manual de quechua. Enseñanza-aprendizaje*. Lluvia Editores, Lima.
- SOTO R., Clodoaldo (1993): *Quechua. Manual de enseñanza*. IEP Ediciones, Lima.

II PARTE

LINGÜÍSTICA TEÓRICA Y APLICADA

GRAMÁTICA DEL TEXTO: ESTUDIO DEL TEXTO COMO UNIDAD SEMÁNTICO-GRAMATICAL

Lilia Llanto Chávez

Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA_UNMSMS)

llantoc@unmsm.edu.pe

Resumen

El estudio del texto como unidad lingüística transoracional en la gramática de las lenguas aún es objeto poco estudiado. Los modelos de análisis oracional (estructural y generativo) han sido aplicados con bastante efectividad en lenguas occidentales, especialmente, en el inglés; pero la comunicación real se produce en unidades semánticas mayores a la oración; es decir, las reglas gramaticales de la lengua no terminan en la descripción y función de estructuras frasales, sino textuales. En el Perú, como en otros países de América, hay lenguas aglutinantes y de tipologías mixtas que requieren de modelos de análisis diferentes como la gramática textual. Estas lenguas necesitan diferentes enfoques en el estricto sentido de una Gramática Textual. Por ello, es importante precisar la diferencia de este enfoque ya que existen otros que conducen al análisis literario o, exclusivamente, a la pragmática.

Palabras claves:

Texto, gramática, semántica, macroestructura, coherencia.

Abstract

The study of text as a post-sentence-level unit of the language inside the grammar of the languages is still an object which has not been well studied. The known theoretical approaches (structural and generative) have showed effectiveness in analyzing some languages (e.g. English) in the sentence level as a top projection; but communication is actually developed in post-sentence-level units; we mean that grammar rules go beyond sentence structures. In Peru, as well as other american countries in this continent, languages have agglutinant structures, and combined syntax typology. These ones require different approaches in the strict sense of the Text Grammar. It is important to precise the difference of this approach because there are other approaches that lead us to literature analysis or, exclusively, to pragmatism.

Key words:

Text, grammar, semantics, macrostructure, coherence.

La Lingüística postgenerativa debe tener como objetivo a nivel macro el análisis del texto como unidad gramatical, más allá del nivel oracional, y no necesariamente en contexto situacional o extralingüístico. Hay muchos argumentos que reconocen esta perspectiva de la Lingüística, entre otros S.J. Schmidt (21) quien justifica el estudio del texto como unidad de expresión natural en la comunicación humana, por lo tanto, tiene un correlato textual en la gramática.

Con la propuesta inicial de Teun van Dijk se impulsó el estudio de la gramática del texto focalizando los hechos lingüísticos y con el fin de explicar cómo la información fluye al interior de estructuras frasales y entre proposiciones. Para ello, se debe tomar en cuenta los aspectos de coherencia, cohesión, la distribución de tópicos y comentarios, marcadores discursivos y conectividad. Es importante precisar que la unidad oracional se explica en mayor grado mediante su estructura sintáctica, mientras que la unidad textual obedece, principalmente, a reglas semánticas. Pero en sus trabajos posteriores Teun v. Dijk dejó el interés de reforzar sus investigaciones en la gramática del texto y orienta sus estudios al análisis del discurso literario y social. Esto influye hasta la actualidad en la naturaleza metodológica y en los objetivos de las teorías y enfoques que se conocen como lingüística del texto, pero que en realidad, se centran en el habla y no en la lengua o en la forma de los textos escritos. En general, desde la segunda mitad del siglo XX, las propuestas de análisis extraoracionales se han constituido en lo que puede llamarse “lingüística del habla” cuyo nacimiento no se da precisamente en la Lingüística, sino en la Literatura y en las Ciencias Sociales, de práctica común en las diferentes disciplinas que han surgido o se han consolidado como la sociocrítica, las semióticas, la pragmática y, sobre todo, con la etiqueta de las lingüísticas del texto.

Por otro lado, hay quienes todavía reclaman más espacio y oportunidades para incentivar el estudio del “habla”:

“A pesar del interés que se manifiesta desde hace años por la enunciación y la situación de locución, la lingüística de hoy sigue siendo muy saussureana y no tenemos todavía una verdadera lingüística del habla”.(19)

Se vuelve a presentar una necesidad, expresada por algunos estudiosos, de desarrollar una corriente más pragmática con los nombres de “análisis del texto” o “análisis del discurso”; pero que, básicamente, son de aplicación al análisis e interpretación de textos literarios u otras piezas semióticas en la sociología, en el campo del arte como el teatro, el cine, etc.

Con este diagnóstico de la situación en las investigaciones, teniendo como objeto de estudio al texto, consideramos que la tarea de este objeto requiere, en el campo de la Lingüística, una mayor atención, pues muchas de las teorías etiquetadas como “lingüística del texto” no parten del análisis de la lengua, sino del habla.

Antecedentes de la gramática del texto.

En líneas anteriores, mencionamos la iniciativa de Teun.v.Dijk, en la primera etapa de su propuesta teórica, a favor de la gramática del texto y, por lo cual, el nombre de lingüística del texto no tendría que ser un tema paralelo a la Lingüística; sino que estaría incluida en la Lingüística como lo está la gramática frasal. A pesar de no continuar con la gramática textual, Teun.v. Dijk continuó su investigación teórica. Entre varios aspectos importantes sobre la constitución de las reglas semánticas para la unidad textual, considera más sólido del concepto de “modelos mentales” frente a la de “mundos posibles” propuesto por la lógica modal. Al respecto, Teun Dijk (8) escribe:

“Kintsch y yo introdujimos otra noción crucial, la de *modelo (de la situación)*, una noción que también fue utilizada, aunque de manera diferente, por el psicolingüista Johnson-Laird en su libro *Modelos Mentales* (1983). El punto central de tal noción es que los usuarios de la lengua no construyen simplemente la representación (semántica) del texto en su memoria episódica, sino además, una representación *acerca del* acontecimiento o de la situación del texto”.

Dijk afirma que esta concepción sobre el modelo demostró ser muy acertada pues explicó muchas cosas que eran hasta entonces oscuras e ignoradas o no atendidas. Cuando dice esto se refiere a que la teoría de la *coherencia* referencial se sustenta con un mejor fundamento: si los hablantes pueden construir un modelo posible o plausible para una secuencia o un texto completo entonces el texto es subjetivamente coherente. De otra lado, dice “... el análisis del discurso, no es tanto el “mundo verdadero” a lo que la gente se refiere o de lo que habla, sino a la (re)construcción del mundo (inter)subjetivo, o de una situación en el mundo, de acuerdo con sus modelos mentales”.

También es importante señalar que T.v. Dijk sigue los enfoques cognitivos, pues se sustenta en las bases cognitivas y subjetivas, definida anteriormente de manera abstracta, en términos de modelos formales o de mundos posibles.

En cuanto a las *macroestructuras* de los textos, la gente sabe cuáles son los temas generales representados en su modelo mental de un acontecimiento. los modelos mentales.

En tercer lugar, los modelos también proporcionan una explicación adecuada para el hecho de que cuando la gente recuerda un texto, a veces “recuerda” información que nunca fue expresada explícitamente en el texto original; por tanto, cuando se hace efectivo el proceso cognitivo” *entender un texto significa que la gente es capaz de construir un modelo mental del texto*”, el mismo que volverá a ser relacionado con otro texto nuevo y se producirá la intertextualidad.

En cuarto lugar, señala Dijk: “[...] dentro de la *producción* del texto, el modelo es el punto de partida para todo proceso –algo de lo que otras teorías de la producción de la lengua y del discurso carecen [...]”.

En quinto lugar, explica: “... por qué la elección del léxico y otros aspectos de la “apreciación” se arraigan en los modos en los que la creencia evaluativa se representa en sus modelos mentales de los acontecimientos[...].”.

Finalmente, agrega: “[...] los modelos explican cómo el *conocimiento* general se relaciona con el procesamiento del texto [...] Muchos experimentos posteriores en psicología cognitiva confirmaron que verdaderamente los modelos desempeñan un papel crucial en la comprensión y en la memoria”

Breves notas sobre los estudios del análisis del discurso

Comienzos de la década sesenta del siglo XX

- El enfoque discursivo oral que también acepta la formulación escrita lleva a la designación de texto como objeto de análisis.
- El uso indistinto de los términos “discurso” y “texto”(1) ha conducido a confusiones entre el estudio del signo lingüístico y los símbolos en la semiótica de diferentes áreas no lingüísticas. Por ejemplo, en la creación artística como en la literatura la pintura y otros.

(1) Utilizado por primera vez por Coseriu (1956), pero que no tiene el carácter del enfoque actual

Discurso o texto

Fuera del objeto de estudio de la Lingüística, hay un uso indistinto de estos dos términos. Nuestra propuesta es definir “texto” como una unidad lingüística gramatical abstracta y de naturaleza, principalmente, semántica.

Lingüística del texto

Antecedentes.

Nace en la Escuela europea: en Alemania (Isenberg) y Holanda. (Dijk)

Las gramáticas funcionales (L.J. Schmidt)

Con aportes de la sociolingüística, la psicolingüística, la etnosemántica, la filosofía del lenguaje.

Representantes conocidos: S.J. Petöfi, Dressler y otros.

La Lingüística del texto centrada en las causas internas de la lengua.

- Estudio sintáctico de las frases en contexto (enfoque generativo: Isenberg, 1968, 1977) (Weinrich, 1976).
- Estudio de las conjunciones que unen unidades oracionales en la formación de secuencias mayores (enfoque semántico-generativo: Lakoff, 1971).
- No implica definir el texto como un conjunto de frases u oraciones

Definiciones de Texto según las Escuelas.

- Generativa: conjunto de frases
- Pragmático-discursiva: unidad comunicativa en uso
- Semántico-textual: unidad abstracta gramatical de valor global.
- Cognitivo-semántica: unidad gramatical global emergente en situaciones comunicativas.

Como se ve, la lingüística del texto parece un conglomerado de teorías y ciencias más o menos diversas.

En la Escuela de Lingüística de la Universidad de San Marcos, se investiga y se refuerza el objetivo de desarrollar la teoría del texto como una unidad gramatical abstracta, cognitiva, social.

La lingüística y el desarrollo de la gramática del texto como perspectiva.

- No deber limitarse solo a la aplicación de enfoques estructural – generativos ni solo funcionales.
- Debe integrar los conocimientos aportados por las diferentes Escuelas lingüísticas.

- Así, desarrollar las investigaciones en el ámbito lingüístico propiamente dicho y no solo pragmático.
- Debe describir la estructura interna del texto
- Explicar el funcionamiento de las reglas gramaticales según el enfoque gramatical-cognitivo.
- Recurrir a disciplinas complementarias (psicolingüística, sociolingüística, lógica de lenguas naturales, semántica del discurso y otros) siempre que contribuyan de modo específico a las explicaciones necesarias de las propiedades de cohesión y coherencia.

Algunos tópicos que la lingüística debe tratar en el nivel de la gramática textual.

- La conectividad textual explícita e implícita
- Operaciones cohesivas de los elementos sintáctico-semánticos
- Construcción de la macroestructura textual
- Comprensión de la macroestructura textual
- Competencia lingüístico-textual
- Aplicaciones de la lingüística textual

La unidad textual es semántica, isotópica, y para construir tal unidad concurren varios elementos gramaticales que conectan, básicamente, los polos fonológico-semánticos.

Los procesos de implicancia, entrafñe e implicatura son muy productivos incluso en las conexiones semánticas en las que se relaciona la secuencia de proposiciones implícitas que, entre otras razones, puede ser explicado por las reglas de la relevancia.

Veremos algunos casos de análisis lingüístico de textos: por ejemplo los operadores lógicos de conexión, para lo cual los procesos semánticos son el punto de partida de un razonamiento, constituyen hipótesis. Es una contribución constante y no inferencial a la información representada en la expresión: en este sentido es de naturaleza semántica, y no pragmática aun cuando el dato epistémico se refiera al conocimiento que tiene alguien acerca de algo porque no es una alusión simple de ese algo; es decir, un dato perteneciente al conjunto de premisas necesarias para interpretar una expresión en principio semánticamente.

A nivel textual el conector “y” es polisémico, pues no solo es de carácter aditivo o copulativo, sino que puede contener significados de ‘incluso’, ‘todavía’, ‘ya’ y otros que se explican por los niveles contextuales en el sentido de que, en construcción con expresiones de diferente categoría sintáctica, corresponden a operadores sobre proposiciones estructuradas que conectan una proposición con una suposición existente en el contexto o que introducen en él. De este modo, el estatuto de su información sigue siendo semántico, en el sentido de que es constante, al mismo tiempo que permite explicar no solo el acceso a información contextual, sino también el funcionamiento como conectores que contribuyen a la construcción del significado textual.

Cohesión y Coherencia

Cuando pensamos en la interrelación de proposiciones informativas implícitas y explícitas en el momento de la producción y comprensión del texto identificamos las reglas abstractas que operan para el hecho de cohesión. Por ejemplo, la relación entre identidades y correferentes, entre causa y efecto, la relación de inclusión, etc. El tiempo y el aspecto verbal son pistas para comprender tanto la consistencia temporal como los cambios en las situaciones descritas en el texto. Los conectores dan pistas acerca de las relaciones, por ejemplo, causales; mientras que los adverbios espaciales ayudan a localizar los sucesos. Desde el punto de vista lingüístico puede ser obvio distinguir entre formas cohesivas que son lexicales versus ítems funcionales (Cann, 1993). Pero esta distinción también es útil para la noción psicológica de coherencia. Givón (1955) y Kintsch (1995) sostienen que la cohesión textual recurre a elementos gramaticales como lexicales para modalidades diferentes pero relacionadas con funciones comunes; también argumentan que hay dos canales paralelos de procesamiento activos durante la cohesión: un canal basado fuertemente en el conocimiento de dominio específico y un canal débil de apoyo guiado por la sintaxis. El primero se apoya en el componente léxico-semántico y el segundo se apoya en la estructura sintáctica, en la morfología gramatical y en las pistas entonacionales de la cada proposición.

La gramática textual alcanza un desarrollo operativo semántico al cual se sujeta la posibilidad de la sintaxis oracional. La lógica es que si la competencia gramatical logra un desarrollo frasal, estas son efectivas como parte de unidades de valor semántico-textual. Por ejemplo, una producción verbal infantil contiene un valor semántico ideal aun cuando la estructura sintáctica de la oración,

formalmente, no cumpla la estructura gramatical explícita ideal. Es más probable que un niño diga “mami cama” en vez de la oración gramaticalmente más correcta “mami quiero ir a dormir”, siendo la interpretación de ambas emisiones posiblemente la misma.

Por tanto, cuando se habla de marcadores textuales, se debe dar cuenta de estas unidades como elementos dependientes de la gramática del texto y no solo como unidad morfológica de la palabra. Sobre todo cuando las lenguas no son flexivas y no presentan formas explícitas de conectividad entre proposiciones, pero como las lenguas andinas y amazónicas en el Perú, presentan marcas textuales de secuencias cronológicas, de identificación de unidades de información de primera o segunda fuente, topicalizadores, etc.

También cabe resaltar que en esta gramática textual se debe incluir el componente semántico-cultural. Este aspecto está mejor desarrollado con el enfoque cognitivo en el sentido posgenerativo, mediante los procesos de categorización, prototipicidad, metáfora, metonimia y otros.

Conclusión

Durante los últimos años, las monografías dentro del curso de Lingüística del Texto presentan proyectos de estudios de gramática textual que dan cuenta de las reglas gramaticales de los constituyentes textuales en las diferentes lenguas del Perú. Debido al análisis global de la gramática se obtiene datos gramaticales más claros en todos los niveles: fonológicos, morfológicos, sintácticos; todos ellos con el componente textual básico que es el semántico especificado en la macroestructura. En esta construcción gramatical predomina el contenido y la forma asume un papel de menor predominancia. Luego de describir la lengua en el nivel textual como una competencia gramatical real, se podrá aplicar la teoría al análisis de los diferentes tipos de discursos o superestructuras. De este modo, dejamos explícito el objeto de estudio de la gramática del texto en el campo de la Lingüística e invitamos a los diferentes lingüistas dedicados a la investigación para que el ámbito de los análisis abarquen componentes interrelacionados en unidades textuales. El resultado de los estudios proporcionarán datos más satisfactorios para entender mejor la gramática de una lengua de modo integral.

Referencias Bibliográficas

BEAUGRANDE, Robert de.1980. "*Text, discourse and process*", Noorwood, Nueva Jersey, Ablex.

BERNARDEZ, Enrique.1982. "*Introducción a la Lingüística del texto*". Madrid: Espasa-Calpe, 1982.

BOSQUE, Ignacio .1989. "*Las categorías gramaticales*". Madrid, Síntesis.

DIJK, TEUN A, van.1980. "*Texto y contexto*". Madrid, Cátedra.

DIJK, TEUN A. and W.Kintsch.1983."Strategies of discourse comprehension", New York : Academic Press.

DIJK, TEUN A. van. 1983. "*La ciencia del texto*", Barcelona; Buenos Aires: Paidós.

DIJK, TEUN A. van.1993-1994.Modelos en la memoria. El papel de las representaciones de situación en el procesamiento del discurso", *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje* (Mexico), nº2(1), pp.39-56.

_____ "*De la gramática del texto al análisis crítico del discurso, una autobiografía académica*", en www.discursos.org/cv

DUCROT, Oswald.1980. "*Analyse de textes et linguistique de l'énonciation*", en: O. Ducrot et al., *Les mots du discours*: 7-56. París, Minuit.

FAUCONNIER, Gilles.1975. "*Pragmatic scales and logical structure*", en: *Linguistic Inquiry* 6: 353-376.

GARRIDO, J. 1991. "*Enlaces intraoracionales en español: composicionalidad e interpretación*", en: *Actas del VI Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales*, 2: 581-599. Barcelona, PPU.

GRICE, H. Paul.1975. "*Logic and conversation*", en: P. Cole y J. L. Morgan (ed.), *Syntax and semantics*, vol. 3: *Speech acts*: 41-58. Nueva York, Academic Press. (Trad. española en L.M. Valdés (ed.) 1991, *La búsqueda del significado*. Madrid-Murcia, Tecnos-Universidad de Murcia.)

HORN, Laurence R. 1988. "*Pragmatic theory*", en: F. J. Newmeyer (ed.), *Linguistics: The Cambridge survey*, 1: 113-145. Cambridge: Cambridge University Press.

- JACKENDOFF, Ray S. 1972 “*Semantic interpretation in generative grammar*”. Cambridge, Mass., MIT Press.
- KEMPSON, Ruth M. 1975. “*Presupposition and the delimitation of semantics*”. Cambridge, Cambridge University Press.
- LEVINSON, Stephen C. 1979. “Pragmatics and social deixis: reclaiming the notion of conventional implicature”, en: *Proceedings of the Fifth Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society*: 206-223.
- _____ .1985. “*Pragmática*”. Barcelona, Teide.
- LYONS, John (1989) “*Semantica*”. Barcelona, Teide.
- PÉREZ MARTÍNEZ, Herón.1995 . “*El hablar lapidario*”: ensayo de paremiología mexicana. Michoacán . pp.41-42.
- PETOFI, Janos S./ GARCÍA BERRIO, Antonio. 1979. “*Lingüística del texto y crítica literaria*”, Madrid: Comunicación.
- SCHMIDT, LJ. 1980. “*Teoría del Texto. Problemas de una lingüística de la comunicación verbal*”. Madrid, Cátedra.
- SEARLE, John R.1975. “*Indirect speech acts*”, en Searle 1979, 30-57.
- SEARLE, John R. 1979. “*Expression and meaning*”, Cambridge, Cambridge University Press.
- SPERBER, Dan y DEIRDRE, Wilson.1986. “*Relevance. Communication and Cognition*”. Oxford, Blackwell.

LA MUERTE DE LOS MÉTODOS (“NOUVELLES VAGUES”) EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA(S)¹

Luis Miranda Esquerre

Universidad Particular Ricardo Palma

Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA_UNMSM)

lmirandae@yahoo.es

Resumen

El uso de determinado método ha sido y es considerado como la solución para todos o por lo menos los principales problemas de la enseñanza de la primera o de la(s) segunda(s) lengua(s). Sin embargo, en la práctica, se puede decir, que todos han fracasado de alguna manera, tanto así, que ahora se habla de “la muerte de las metodologías”.

Palabras claves:

Métodos, enseñanza de lengua(s).

Abstract

The use of a particular method has been and is regarded as the solution for all or at least the major problems in the teaching of the first or the one (s) second (s) language (s). However, in practice, one can say that we all have failed in some way, so much so that now there is talk of “the death of methodologies.”

Key words:

Methodologys, language learning.

¹ Conferencia dictada en el Colegio Santa Margarita el 23 de agosto de 2007.

Debo confesar, antes de comenzar esta charla, que no he enseñado ni en la escuela primaria ni en la secundaria y, por lo tanto, mi experiencia se limita a la universidad. Sin embargo, mi práctica pedagógica me ha conducido, sobre todo, en los últimos años, a preocuparme cada vez más por el problema de la enseñanza del español en nuestro país y, también, en cierta manera, por la enseñanza de lenguas extranjeras.

¿A que se debe este giro? Evidentemente a la razón que todos ustedes conocen: las dificultades que tienen nuestros alumnos en el manejo de nuestra lengua y a la gran importancia que ha cobrado en estos últimos tiempos el conocimiento de una lengua extranjera para desenvolverse en el mundo actual.

Voy a comenzar con este último punto, que no trataré a fondo, pues, estoy muy lejos de ser especialista en el tema, y porque en otras publicaciones me he ocupado de la enseñanza del español (como lengua materna).

Un significativo porcentaje de nuestros estudiantes terminan la educación secundaria y también la universitaria sin poder siquiera leer en una lengua extranjera. Esto último lo dijo por experiencia en “carne propia”, un porcentaje muy alto (alrededor del 80%) de mis alumnos en la maestría en San Marcos tienen este problema, que es muy grave si recordamos que la ciencia no se escribe en español, cualesquiera que sea: matemática, química, biología, lingüística, etc. “Scientific and technical information is available in a limited number of languages”. (CEMBALO 1995: 59).

Además, suponiendo (cosa que no sucede) que tuviéramos traducciones inmediatas de todo lo que se publica en las diferentes esferas de la Ciencia, tendríamos otro problema, que la Ciencia (sea la llamada exacta, sean las ciencias humanas) y el discurso científico están estrechamente imbricados, de tal manera que uno se puede preguntar si existe alguna diferencia entre lo que es un dominio del conocimiento y su descripción en una lengua determinada. La eterna cuestión de la mayor o menor adaptabilidad de una lengua al discurso y a la descripción científica no es más que aparente. Lo que esta interrogante implica es el hecho que cuando una descripción existe ya en una lengua, toda traducción a otra lengua será inevitablemente menos adaptada que la descripción original. Los puntos de divergencia se ubican en varios niveles, su análisis nos provee de una aclaración pertinente al problema de la elección de la o las lenguas en las formaciones superiores. Cuatro niveles de especificidad se desprenden, en los que se manifiestan las diferencias: lingüístico, cultural, didáctico y pragmático. (CEMBALO 1995: 60).

La enseñanza de segundas lenguas figura en las directivas del Ministerio de Educación y, remarco lo de **figura**, porque en realidad no se pone en práctica, no conozco colegio nacional en el cual sus alumnos terminen conociendo una lengua extranjera e igual sucede en la gran mayoría de colegios particulares. Aquí, también mi experiencia es directa, a los estudiantes que ingresan al programa de traducción de la Universidad Ricardo Palma hay que comenzar por enseñarles las lenguas extranjeras, cosa que no pasa en otros países.

En fin, el caso es que a nuestras autoridades educativas y políticas no les interesa que esto se logre, sólo se trata de cumplir con la formalidad: que este conocimiento necesarísimo figure en el papel, aunque en el fondo sea “letra muerta”.

De hecho, como seguramente ustedes saben la mejor etapa para aprender una segunda lengua es la tierna infancia, y, el Ministerio programa este aprendizaje sólo a partir de la secundaria. ¿Error o cálculo premeditado?, me pregunto. La respuesta es obvia, se sabe desde hace muchas décadas cual es la edad ideal para aprender idiomas.

Además, hay ahora nuevas pesquisas basadas en el mejor conocimiento del cerebro, que poseemos en la actualidad, que confirman esta premisa. Las investigaciones en neurobiología demuestran que el niño en el período entre los 6 y los 12 meses pierde sus capacidades distintivas. Habiendo escuchado en el vientre de su madre la música de su lengua materna, el recién nacido (francés) es extremadamente receptivo y es capaz de hacer distinciones entre señales lingüísticas muy finas como [ba] y [pa]. Sus competencias no son sólo del orden fonético sino también prosódico (ritmo y entonación). Las entonaciones que imprime la estructura de las oraciones le dan informaciones sintácticas sobre su lengua materna. Se opera luego una esclerosis de las sinapsis que corresponden a la ausencia de estímulos específicos de una determinada lengua. Así, un niño japonés que reconoce el sistema fonológico propio de su lengua materna confundirá rápidamente la [l] y la [r]. Sin embargo esta recesión no es irreversible y hasta la edad de diez años el niño es capaz de adquirir una competencia comparable a la de los hablantes nativos.

Estos estudios hechos por el Laboratoire de Sciences Cognitives et Psycholinguistique del CNRS en colaboración con el laboratorio de psicología de la universidad de Harvard, han sido publicados en la revista *Science* en abril del 2000, que como ustedes saben se trata de una publicación de *divulgación científica*.

Pero que sucede, a este respecto, por ejemplo, en la Unión Europea. Según la red europea Eurydice, el aprendizaje de una lengua extranjera en la primaria es obligatorio en todos los países miembros y se está alcanzando este objetivo en un porcentaje cercano al 100%. El aprendizaje de una segunda lengua es obligatorio al término de la escolaridad obligatoria, en algunos países esta medida se aplica ya en la primaria (Estonia, Suecia e Islandia).

En Francia, Jack Lang, en ese entonces ministro de Educación, presentó el 20 de junio del 2000 la nueva política del gobierno francés en materia de enseñanza de lenguas extranjeras, en la que se establecía que, en 5 años, todos los alumnos al terminar la primaria manejarían una segunda lengua y una tercera al comienzo del colegio.

Hay, pues, países, y no hay que ir muy lejos para comprobarlo, ya que uno de ellos es Brasil, en los que al terminar la secundaria los estudiantes deben saber tres lenguas extranjeras. De ahí la gran demanda de cursos de español como lengua extranjera en el país vecino.

Ahora, podemos volver los ojos al título de mi charla: los métodos; porque creemos que ahí se encuentra uno de los problemas pedagógicos capitales, sobre todo en nuestro país, para ello nos remitimos a un artículo publicado en los Melanges CRAPEL, por Daniel Coste, profesor de la Escuela Normal de Lyon, en el que el tema es la *muerte de las metodologías*. (COSTE 2000 : 204-211)

Coste comienza señalando que hace más de un cuarto de siglo, que algunos anunciaban como casi cierta la muerte de los manuales. Sin embargo, la proliferación editorial que caracteriza este dominio hoy en día, nos dice que debemos ser prudentes con respecto a esa previsión. Pero, se tiene también el derecho de demandar si esa proliferación de libros de texto que limita con la indecencia, no manifiesta, de cierta manera, una carencia de reflexión metodológica.

En el Perú, también estamos viendo un fuerte crecimiento en la edición de libros de texto, las editoriales transnacionales editan libros de texto para todas las asignaturas de todos los grados, y, no sólo eso, también los textos de las lecturas obligatorias que niños y jóvenes deben realizar durante su educación escolar.

Pues bien, prosigue el colega francés, aquí lo que se constata repetidas veces es que las metodologías como los héroes de antaño están fatigadas. ¿Se

encuentra en el aula una metodología declarada? Los discursos que se escuchan en el ambiente concuerdan con esta ausencia, no sin cierta nostalgia de los tiempos en los había materia para discutir sobre el lugar de la repetición en relación con la explicación en el desarrollo de una lección audiovisual. Los grandes debates de principios no están a la orden del día. Las oposiciones binarias entre ayer y hoy repugnan en adelante en establecerse término a término. “No se sabe donde estamos”. ¿En el tubo de la ola de lo “comunicativo”? ¿En los linderos de algún bosque cognitivo? No hay de qué asombrarse, en todo estado de causa, si se carece de *doxa* o simplemente de señales metodológicas, hay lugar para todo, no importa qué en la producción de útiles pedagógicos: cuando faltan las brújulas o se malogran, el sálvese quien puede no tiene lugar de manera ordenada.

Además, es fácil acordarse del hecho que las interrogantes y las polémicas relativas a las grandes corrientes metodológicas, al menos tal como ellas fueron presentadas y catalogadas (metodologías directa, audio-oral, audiovisual, comunicativa...) son, luego de haber perdido su intensidad, decididamente obsoletas. “*On en parlait dans les corridors des Universités et dans les réunions des professeurs de FLE, (à l’ASDIFLE, justement !): Les manuels de FLE ? Fini! Faut faire soi-même! Les images monstratives? A la Conciergerie! Faut évoquer! Les exercices structuraux? Guillotinés! Sans commentaire. Répéter un dialogue? Des sons? Vous avez dit «Répéter»? J’hallucine! Même le bon vieux communicatif était dépassé, on l’avait oublié sur le chemin de la Bastille dans la poussière des cadavres SGAV.*» (DAUTRY : 2005). [La ASDIFLE es la asociación de profesores de francés como lengua extranjera]

Y no solamente porque estas categorizaciones convencionales han sido fuertemente criticadas y puestas en duda desde diversos puntos de vista. A un período donde los cambios anunciados de paradigma podían ser denunciados como rápidos en exceso, le ha sucedido otro donde lo que hay primeramente es percibido como una prudente desaceleración de las revoluciones (¿o modas?) metodológicas, que aparece entonces como un insípido atolladero, donde ninguna construcción en tanto no sea poco ambiciosa encontrará sitio.

En nuestro país todavía estamos anclados en algunas de estas modas y, que en general han sido adoptadas de tercera o cuarta mano y sin ningún espíritu crítico.

Por otra parte, debe anotarse que la salida de escena de las metodologías “dominadas” o “paralelas”: la *suggestopédie* o el *silent way* no ocupan el

terreno en apariencia abandonado por los modelos que habían adquirido pleno derecho de ciudadanía. Es más bien la reflexión metodológica en su conjunto, al menos aquella que ya está ubicada y ligada a la promoción de elecciones globales –reputadas fundamentadas, integradas y coherentes- para la enseñanza de las lenguas, la que se encuentra hoy en día en descrédito.

La *Suggestopédie* caracteriza a una lengua como compuesta de: a) Sonidos, una frecuencia de onda y una música; b) palabras, el vocabulario, la organización de estas palabras; c) la gramática y d) una cultura, un pensamiento, una historia y un humor.

Y a partir de allí, plantea como enseñarla según estos cuatro aspectos: a) la música de una lengua depende de nuestro oído interno, el mismo que depende de nuestra lengua materna. Por ello se propone lecturas teniendo como fondo música clásica, con el fin de abrir el oído interno y reproducir mejor los sonidos que escuchamos mal; b) El vocabulario mediante *posters*, textos, juegos de animación (de movimiento, de reflexión, de cartas, memoria, canciones, *sketchs*, ...); c) la gramática se enseña mediante diálogos vivos, *posters*, juegos de animación, por lo *vivido*, no a través de cursos teóricos, sino se pone a los alumnos en la situación de descubrir a través de una aventura, un proyecto vivido conjuntamente, juegos de reflexión, para hacer esto se utiliza una enorme cantidad de material pedagógico; d) captando el sentido directamente por algo experimentado, un baño de lengua y de experiencias vivas, parecida a una inmersión en el país.

En cuanto al *Silent Way*, aporte pedagógico elaborado por Caleb Gattegno para la enseñanza de lenguas, su objetivo es hacer que los estudiantes sean autónomos. El nombre mismo pone énfasis en que el profesor permanece silencioso, todo lo que sea posible, durante sus clases; no está en el aula para transmitir conocimientos, ni para dar modelos o respuestas. Por el contrario, el profesor interviene sólo si lo juzga necesario, para atraer la atención de los estudiantes sobre su manera de entrar en contacto con el aprendizaje que buscan lograr. Apoyándose *a priori* sobre las competencias, las capacidades y las experiencias de los aprendices, el profesor se dedica, por consiguiente, a proceder de manera que los alumnos puedan hacer descubrimientos, tomando conciencia de los hechos de la lengua, establecer criterios de precisión, entrenarse, adquirir un saber-hacer y, sobre todo, a devenir autónomos en su aprendizaje para resultar igualmente autónomos en la lengua. Hablando poco, el profesor se provee, por otra parte, de los medios de tener, en cada instante,

una mejor escucha y una mayor disponibilidad cara a cara con los estudiantes y su trabajo. El profesor queda como el garante –indispensable- de la exactitud de la lengua (sonidos, prosodia, pero también léxico, sintaxis, nivel de lengua, ...) y su adecuación a la situación.

El panorama sobre la decadencia de las metodologías, dice Coste, debe ser matizado con respecto a tres aspectos: a) la crisis de las concepciones metodológicas integrales afecta a la didáctica de las lenguas extranjeras, pero no parece que alcance a la enseñanza de las lenguas maternas; b) esta situación es más frecuente en el mundo francófono que en el espacio angloparlante; y c) el interés que suscitan las nuevas tecnologías de la información y comunicación en cuanto a su utilización en la enseñanza, dan esperanzas de que se produzca una refundación de la metodología.

Cada vez más se utilizan las nuevas tecnologías en la enseñanza en general y en la enseñanza de lenguas, pero esto ocurre en los países “desarrollados”, mientras que en países como los nuestros esto se da a cuentagotas o sólo sobre el papel como el tristemente célebre *Plan Huascarán*.

Por ejemplo, el uso de mapas conceptuales que ha derivado en el programa *Cmaptools* que se apoya casi enteramente en las nuevas tecnologías.

Novak, el creador de los mapas conceptuales señala al respecto: “Los Mapas Conceptuales, como los conocemos y los describimos se desarrollaron en 1972 dentro de un proyecto de investigación a mi cargo en la universidad de Cornell. Este proyecto se enfocó en hacer seguimiento a estudiantes de educación básica desde el primer grado hasta el 11º grado, para estudiar de qué manera la enseñanza en los conceptos básicos de ciencias en los dos primeros grados escolares influenciaría el aprendizaje posterior en ciencias y, además, comparar estudiantes que recibieran esa instrucción temprana con los que no la recibieran. Encontramos que los métodos usuales para evaluar los cambios en la comprensión de conceptos en los niños no eran adecuados para evidenciar cambios explícitos en el progreso del conocimiento conceptual y proposicional de esos niños, desde la enseñanza inicial y a lo largo de su educación escolar. Apoyándonos en nuestras bases teóricas en la psicología de Ausubel y en nuestros fundamentos epistemológicos que veían los elementos constitutivos del conocimiento como conceptos y proposiciones, se nos ocurrió la idea de representar el conocimiento de los niños revelándolo mediante entrevistas estructuradas como una estructura jerárquica de conceptos y proposiciones. Nos impresionó la exactitud con la que esto expresaba el conocimiento de los

niños y la forma en que cambios muy específicos en su comprensión conceptual se podían evidenciar utilizando esta nueva herramienta de mapeo de conceptos. Demostramos además, diferencias muy grandes en los niños a los que se enseñaban conceptos básicos de ciencias en los primeros grados con el conocimiento de esos mismos niños en los grados superiores y cuando se los comparaba con otros niños que no había recibido esa instrucción temprana en conceptos de ciencias.” (Eduteka 9/09/2006).

Cañas dice sobre los CmapTools: “El resultado, después de varios años de trabajo y esfuerzo, es CmapTools, un ambiente cliente-servidor que permite a usuarios de todas las edades y disciplina construir y compartir sus mapas conceptuales. Nuestra premisa es que una buena herramienta para representar conocimiento la puede usar tanto un niño de primaria como un científico de la NASA (por supuesto se puede esperar que la diferencia en complejidad de la representación sea grande) al igual que un mismo idioma lo comparten un niño pequeño y García Márquez.” (Eduteka 9/09/2006)

Coste considera que las reacciones ante esta situación de rechazo a las metodologías totalizadoras, no están nucleadas sino más bien son dispersas, éstas se pueden agrupar en cuatro posiciones: a) Debemos de zafarnos de las camisas de fuerza que ellas constituyen y de aquello que pueden comportar de dogmático. Su imposición ha hecho bastante daño y es un buen momento de regresar a una diversidad empírica y *ad hoc* de las opciones pedagógicas contextualizadas; b) ¿las corrientes metodológicas fuertemente visibles y presentadas con gran pompa están fuera de escena? ¿En verdad, jamás han sido usadas en las prácticas pedagógicas efectivas, más allá de los discursos y del situarse en las modas sucesivas? Debemos reconocer que las pretendidas olas de estas corrientes han sido, lo más a menudo, reducidas a una espuma en la superficie de esa vasta y silenciosa metodología circulante, de larga historia, transmitida por tradición y reajustes en las actividades en la clase aunque tratadas exhaustivamente en las revistas, obras y otras formaciones o situaciones especializadas; c) felizmente hemos salido de las grandes metodologías simplificadoras y dogmáticas, hay que situarse, entonces, en un pensamiento de la complejidad y en una didáctica de lo complejo, en reinventar un eclecticismo de buena ley, que sea todo lo contrario de un *bricolage* irreflexivo, que se distinga claramente de un rigorismo con anteojeras, siempre reduccionista, d) ¿desaparición de las metodologías? Seguramente no. ¿No se debe más bien estimar que las aproximaciones comunicativas (plurales y preconizando más las orientaciones generales que imponiendo principios

específicos) expandidas poco a poco recubren enmascarando las asperezas, el conjunto del paisaje? Doxa poliforme, lo comunicativo hace el objeto, igual tácitamente, de un consenso blando y atrapa todo, yendo hasta recuperar de pasada ciertos aportes cognitivistas. Metodología “jean” económica, no una uniformidad ficticia, sino un conjunto robusto de variaciones que los metodólogos de “haute couture” (más costosos en varios sentidos) carecen, y no están en capacidad de soportar.

El trabajo que he comentado muy rápidamente se publicó hace siete años, es decir, se trata de un balance de la situación y, a la vez, una mirada hacia el siglo que se iniciaba.

Un caso típico de esta realidad en nuestro país es, por ejemplo, el *enfoque comunicativo*, método de moda. El nombre de este método pedagógico se origina porque en él se procura capacitar al estudiante para una “comunicación real”, tanto en la expresión oral como en la escrita, entendiéndose “real” como las diversas situaciones en que se usa una lengua: por ejemplo, en la calle buscando una dirección, en los medios de transporte para llegar a determinado lugar, llenar un formulario de alguna dependencia, comprar algo en una tienda, etc.

Se comienza a usar a finales de los años 60 del siglo pasado, cuando lingüistas ingleses como H. Widdowson plantean que el objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera debería ser el desarrollo de la *competencia comunicativa* y no sólo la competencia lingüística (la preocupación central de la gramática generativa). Se recoge los aportes de la lingüística sistémico-funcional de Halliday, de la sociolingüística estadounidense (Labov, por ejemplo) y de la teoría de los actos de habla de Austin y Searle.

El enfoque prioriza la interacción oral entre los alumnos, en grupos pequeños o grandes o entre toda la clase, simulándose diálogos que efectivamente se dan en la interacción social de una comunidad. Los protagonistas de la clase son los alumnos y por ello se considera que es un aprendizaje centrado en el alumno.

Evidentemente, se trata de un progreso en la enseñanza de las lenguas, con los métodos antiguos el alumno era incapaz de desenvolverse en situaciones reales, lo que aprendía en el aula muchas veces no tenía aplicación cuando viajaba al país donde se hablaba tal lengua extranjera o cuando tenía que dialogar aquí en el Perú con personas que la hablaban, pues, desconocía muchos recursos necesarios para entablar inclusive diálogos simples y corrientes.

Sin embargo, creo que hay que observar que hay una tendencia muy fuerte a equiparar el hablar una lengua (materna o extranjera) con comunicar(se) y aquí hay que hacer un deslinde, no existe una ecuación lenguaje = comunicación. Uno puede hablar para comunicarse con otro, es decir para transmitirle información nueva y eso sucede frecuentemente, pero la comunicación no es una condición necesaria para que haya lenguaje. Cuando nosotros hablamos es para que el otro nos entienda, comprenda lo que le decimos, por eso adecuamos nuestro hablar a nuestro interlocutor, a la situación en que se produce el diálogo, a los conocimientos compartidos por hablante y oyente, etc. La esencia del lenguaje es, pues, el *significar*, lo que sucede en el diálogo, que es la realidad del lenguaje, como ya hace casi un siglo lo remarcaba Batjtin, uno de los grandes lingüistas de esa época y podemos ir mucho más lejos, Aristóteles decía que el lenguaje es logos semántico (hablar significativo).

Pero lo que me interesa remarcar es que el enfoque comunicativo es un método que reemplaza a otro que a su vez sustituye a otro, y así sucesivamente, también el método comunicativo ha sido reemplazado por el método *por tareas*.

En la enseñanza de la lectura ocurre otro tanto. Podemos trazar un breve panorama de lo que sucedió en este campo, por ejemplo, en Francia. (No tenemos, lamentablemente, hasta donde sé, un panorama similar con respecto a lo que sucedió en el Perú. Aquí seguimos a Pierre MADIOT: s/f.). Primero teníamos el método *silábico*, que proponía partir de las unidades más simples para ir hacia los conjuntos cada vez más complejos, sin embargo esta metodología tenía el inconveniente de ser muy dura, requería reunir signos abstractos para formar sílabas que no tenían sentido por sí mismas. Se pasaba así horas repitiendo todas las combinaciones posibles de vocales y consonantes antes de formar sílabas, palabras, luego oraciones y sólo eventualmente comprender el sentido en este ejercicio.

Después, el método *global*. N. Adam y O. Decroly parten del principio que el niño percibe mejor las construcciones que tienen sentido (palabras u oraciones) que los elementos sin significación (letras o sílabas). Su método se apoya en la observación de aquello que el alumno enuncia por sí mismo, para adecuarlo a comprender y utilizar el código alfabético.

El siguiente es el método *natural*. Célestin Freinet señala que no se puede ubicar en un mismo plano el código alfabético y el lenguaje oral, que el niño aprende espontáneamente en contacto con sus parientes. Se sabe que el alfabeto es convencional, enteramente artificial, que no se puede decodificar si

no se nos da las claves. Además, Freinet piensa que el sólo descifrado no permite comprender las palabras, se esfuerza entonces de encontrar apoyo en los centros de interés, en la actividad y en las producciones de los alumnos para despertar su curiosidad con respecto a la lengua y suscitar la necesidad de manejar los elementos de base del código de la escritura. La introducción de la imprenta en la clase permite a la vez favorecer la composición de «textos libres» y de manipular las letras de plomo que sirven para reproducirlas. El inconveniente de este método es que apoyándose en lo que los alumnos ya saben puede acentuar las desigualdades entre ellos.

A continuación aparece el método *mixto*. Esta metodología se asemeja en varios aspectos al método global en una primera etapa, cuando pide a los alumnos memorizar palabras y textos cortos antes de llevarlos a descifrarlos utilizando el método silábico. Este método aparece en los años 60, ubicando las letras y las sílabas al interior de frases cortas ilustradas, mediante las cuales el trabajo de identificación del código alfabético se ubicaba en un contexto que evocaba la lectura de escenas familiares.

Y por último, en esta rápida visión de los métodos que se suceden, tenemos el método *fónico*. A partir de los años 70 el aprendizaje de la lectura no se hace más a partir de letras sino a partir de sonidos (los fonemas) que se asocian a las diferentes maneras de transcribirlos por escrito (los grafemas). Igual si varias grafías idénticas pueden corresponder a fonemas diferentes, se trata, entonces, de aislar estos fonemas al interior de un enunciado oral para reconocerlos en un enunciado escrito. Se accede así poco a poco a las palabras y a las oraciones.

Y aquí nos preguntamos se trata de avances pedagógicos o simplemente de modas pasajeras que tratan de cubrir la insatisfacción por los magros resultados de la escuela y el colegio, y ahora también de la universidad.

La educación atraviesa por una seria crisis, que no es más que el reflejo de la crisis social, millones de seres humanos viven a la intemperie, padecen hambre, ignoran los conocimientos científicos más rudimentarios; los valores no se practican sólo se proclaman. En nombre de la democracia se masacra a pueblos enteros: afganos, iraquíes, chechenios; bajo el pretexto de ser la nación elegida por dios se intenta borrar de la faz de la tierra a todo un pueblo, el pueblo palestino.

Lo que muchos no quieren ver es que la educación no sólo es un problema pedagógico, sino también y fundamentalmente, un problema social y político. Cuando la educación estaba reservada a una elite, al parecer, funcionaba: estaba

hecha a la medida de un grupo privilegiado. Ahora que la educación se ha vuelto masiva se siente que no es eficaz, pero lo que sucede es que la ecología en la que se desenvuelve la conduce inexorablemente al fracaso.

Hay pedagogos que, aunque esto suene a horror, ya plantean que hay millones de seres humanos que no tienen ningún futuro y lo único que se puede hacer con ellos es tratar de mantenerlos en los límites de la especie para que no se conviertan en jaurías que amenacen la seguridad de las minorías privilegiadas. En la “Segunda Guerra Mundial” eran los gitanos, los esclavos y los judíos a los que había que exterminar, ahora se es más “humanitario” a los pobres que sobrevivan al hambre, a la miseria y a la ignorancia hay que darles lo mínimo para que no reaccionen por instinto contra sus explotadores, y que gracias al fervor religioso, que les inculcan innumerables sectas y confesiones, todo su sufrimiento será recompensado cuando mueran: se irán al cielo por un tubo.

Por ello, creo que el problema educativo no es cuestión de métodos, sino de tomar conciencia de en que contexto social y económico nos movemos e ir a contracorriente, y, tratar de que los que nos rodean también lo hagan.

Pienso que si queremos superar las crisis en que se encuentra la enseñanza de lenguas, tanto maternas como extranjeras en nuestro país, debemos considerar seriamente las ideas revisadas en ese artículo.

En el Perú se sigue pensando que la metodología lo resuelve todo, desde el Ministerio de Educación, las facultades de educación e institutos pedagógicos se ha propagado una ideología que impide ver la realidad y que propugna que lo esencial es cómo se debe enseñar y que lo que se enseña casi no tiene importancia.

Esta situación no es nueva y, por supuesto no se circunscribe al ámbito peruano, por ejemplo, en su libro *La Mort du Français*, (Duneton 1999 : 144-145) dice lo siguiente: “Il faudrait d’abord écarter les gens en place, et particulièrement les faux scientifiques qui se parent de fausses “Sciences de l’Education”, occupant le terrain à la façon des pieuvres afin de mieux tenir le haut du pavé. Ces faux penseurs volapukistes ont chevillé l’éducation nationale de leur morgue et de leur incompétence qui évacue chez eux jusqu’à l’ombre d’un doute!... Ils font partie des fossoyeurs de la démocratie scolaire –au nom de la démocratie, bien entendu, clamée à hautes trompettes.”

Por su parte, Fernando Savater, el notable pensador español, escribe: “Frente a los constantes lamentos sobre el fracaso escolar y el aumento de la efectiva

ignorancia entre los alumnos, presentados como disfunciones del sistema, se pregunta: ¿y si tales carencias fuesen en realidad logros de una agenda no explícita, empeñada en conseguir una sustancial reducción de la inteligencia crítica, es decir, de la «aptitud fundamental del hombre para comprender a un tiempo el mundo que le ha tocado vivir y a partir de qué condiciones la rebelión contra ese mundo no se convierte en una necesidad moral?». Desde luego, la repuesta de Michéa es desafiantemente afirmativa. La ideología del capitalismo globalizado quiere maximizar beneficios y minimizar la voluntad cívica.

Para perpetuar y prolongar sus instrumentos tecnológicos le basta con formar una élite de privilegiados que reciban en centros privados (y selectivamente caros) una formación científica a la altura de los tiempos, debidamente exigente y disciplinada. Para los demás, basta con urdir un espacio de entretenimientos y juegos, abierto a la cháchara de los buenos sentimientos, en el que los profesores dejen de ser sujetos de saber y se conviertan en animadores de indefinidos debates, concebidos según el modelo de los talk-shows televisivos, algo semejante a un gran parque de atracciones escolar. En este empeño colaboran ya voluntariosamente los nuevos pedagogos, desde la buena conciencia de un progresismo sin lágrimas ni coacciones que ha encontrado su primer y definitivo mandamiento en el “prohibido prohibir”, completado por su corolario “¡considerad vuestros deseos como realidades!”. El resultado es esa proliferación de «borriquitos con chándal», según la ya inmortal acuñación de Sánchez Ferlosio.” (Savater: s/f)

Sobre los más famosos pedagogos de nuestra época, uno de los más importantes estudiosos del problema educativo, Enkvist (2000). dice: “Tampoco tienen mucho que decir sobre lo que se debe aprender o sobre por qué se debe aprender algo. En lugar de esto, hablan de que método se debe usar para aprender. Si lo comparamos con el proceso de producción en una fábrica, sería como proponer un método de producción porque es agradable, sin preocuparnos si el resultado final es confiable o eficaz.”

Posiblemente esta ideología se crea cuando se pega el salto de la educación elitista a la educación de masas, buscando una solución para todo y para todos en la tarea pedagógica, pero se olvida que las soluciones totalizantes no corresponden a la diversidad humana, que los seres humanos como individuos son diferentes unos de otros, que las sociedades, las culturas, las idiosincrasias difieren no sólo de un país a otro sino también en un mismo país, en una misma región, en un mismo pueblo. Las metodologías en boga hacen tabla rasa de esas diferencias y por eso han fracasado.

La experiencia con respecto a la cultura escrita puede ser muy diferente entre niños que van a la misma escuela. No es igual la de un niño con padres analfabetos a la de un niño con padres alfabetos, no es la misma en un niño proveniente de una cultura occidentalizada que el que viene de una cultura autóctona, no es similar la del niño al que los padres le leen en cuentos antes de dormir que la del niño que su aproximación al libro se da sólo en el momento en que entra en la escuela. Sin embargo, la escuela en el Perú los mide con el mismo rasero.

“Cuando compruebas que al comienzo de la escuela primaria, en el mismo salón de clases, hay niños que entienden la escritura de cierta manera y otros de manera completamente diferente, debes aceptar que el discurso del maestro será asimilado, entendido de diversos modos. Las respuestas de los niños serán diferentes según el conocimiento previo que tengan sobre la escritura. El problema es que nadie suponía que los chicos sabían algo relevante sobre la escritura antes de entrar a la escuela.”, señala Emilia Ferreiro (Castorina et al. 1999)

Además, por ejemplo, ya no basta con enseñar a leer, pues, la lectura en esta época tiene que ser crítica sino lo que se lee será una especie de lavado de cerebro. Por ejemplo, todavía hay gente que sigue creyendo lo que lee en la “gran” prensa nacional e internacional de que Estados Unidos ha llevado la paz y la democracia a Afganistán e Irak, y que Israel sólo está defendiendo su derecho a un territorio, pese a que lee y escucha que todos los días mueren decenas de gentes en esos dos países y que Israel gracias a la complicidad de Inglaterra se apoderó de parte del territorio palestino y cada vez ha ido arrinconando a ese pueblo y su temor mayor es que pese al genocidio cotidiano que practica el índice de natalidad del pueblo palestino es muy superior al del pueblo israelí.

Referencias Bibliográficas

- CASTORINA, Jose Antonio ; GOLDIN, Daniel ; y TORRES, Rosa María (1999): *Cultura Escrita y Educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. FCE. México D.F.
- CEMBALO, Sam Michel (s/f): « Langage et Formation Superieure ». *Mélanges CRAPEL*, N° 21.

- COSTE, Daniel (2000): « Le déclin des méthodologies : fin de siècle ou ère nouvelle? ». *Mélanges CRAPEL* N° 25
- DAUTRY, Régine (Juin 2005): « Le FLE du troisième millénaire : feuilletton didactique ». *La lettre de l'ASDIFLE*. N° 1.
- DAUTRY, Régine (Janvier 2006): *Le FLE du troisième millénaire o feuilletton didactique n° 2. La compétence culturelle*. La lettre de l'ASDIFLE. N° 2.
- DUNETON, Claude (1999): *La Mort du Français*. Paris. Plon.
- EDUTEKA (9/09/2006): *Del origen de los mapas conceptuales al desarrollo de CmapsTools..*
- ENKVIST, Inger (2000): *La Educación en Peligro*. Unisón. Madrid,.
- MADIOT, Pierre (s/f): « Lire: comme si c'était aussi simple! Quand grands-parents et parents ont appris à lire ». *Cahiers Pédagogiques*.
- SAVATER, FERNANDO : "Contra la ignorancia programada" en el Suplemento *Babelia* del diario *El País*.

EL QUEHACER DEL PROFESOR UNIVERSITARIO DE LENGUA

Luisa Portilla Durand¹

Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA, UNMSM)

castellanodelima@hotmail.com

Resumen

El presente artículo tiene el propósito de exponer importantes aspectos de la enseñanza del curso de Lengua Española en el nivel universitario. Es necesario diferenciar los enfoques inclinados a la enseñanza de conceptos lingüísticos, frente al enfoque orientado a aspectos prácticos que responden a las expectativas básicas de un curso de Lengua Española (redacción y expresión oral). También se debe tener en cuenta la influencia del habla juvenil y popular, entendiendo que no se trata de excluirla o condenarla, sino de identificar los contextos de interacción sociolingüística en los que es pertinente usarla.

Palabras claves:

Enseñanza de Lengua Española, nivel universitario, enfoque orientado a la Lingüística, enfoque práctico, habla popular y juvenil, redacción, expresión oral.

Abstract

This paper aims at expounding important features in the teaching of Spanish at University level. It is necessary to distinguish between Linguistics-oriented teaching approaches from practical-oriented ones (writing and oral expression). Moreover, the influence of popular and young people's forms of speech is to be taken into account, assuming that we are not supposed to shut them out—rather we should identify those contexts of conversational interplay in which their use is appropriate.

Key words:

Teaching of Spanish, university level, Linguistics-oriented approach, practical-oriented approach, popular and young people's speech, writing, oral expression.

¹ Lingüista, Magister en Educación, miembro de la Comisión de Ortografía y Lexicografía de la Academia Peruana de la Lengua.

Introducción

El quehacer del profesor universitario de Lengua se mueve entre dos tendencias bien diferenciadas: trabajar en forma práctica (ortografía, redacción y elocución oral) o en forma complementada con nociones de la ciencia lingüística. Hay posiciones intermedias o —si se quiere— eclécticas, pero en el fondo se halla presente un problema de contenidos. Hay un hecho que se debe entender claramente desde el principio: el profesor de Lengua y el lingüista comparten un mismo objeto de estudio, el lenguaje, pero desde perspectivas diferentes: el profesor de Lengua debe de tener un enfoque normativo o prescriptivo (le interesa diferenciar las formas correctas de las incorrectas), mientras que el lingüista asume bien un criterio descriptivo (describe un estado de lengua tal como es, sin que le importe que algo sea correcto o incorrecto), bien un punto de vista puramente teórico (se interesa, por ejemplo, por el comportamiento general de los modos verbales o por la naturaleza de la deixis en español).

Influencia de la Lingüística y consecuencias

En el Perú, a mediados de la década del setenta se dejó sentir la influencia de la Lingüística en la formación de los profesores de Lengua y en la imposición de un paradigma profesional que nacía del supuesto de que la formación mayormente empírica del profesor de Lengua debía reforzarse con el aporte científico de la Lingüística. A esto debe añadirse que, considerando la baja remuneración del profesorado en general, la profesión de lingüista posee más prestigio social que la del profesor de Lengua.

Los lingüistas que devinieron en capacitadores de los profesores de Lengua empezaban siempre su discurso destacando el carácter acientífico y obsoleto de la gramática normativa o prescriptiva y señalando las inconsecuencias e inutilidad de la ortografía y de la enseñanza ortográfica. El análisis gramatical (normativo) de los profesores de Lengua era combatido a través de los diagramas arbóreos de la gramática generativa. Los profesores de Lengua se encontraban poco menos que deslumbrados por las nociones lingüísticas que se les hacía conocer, y se generaba en ellos el sentimiento o percepción de que lo deseable era que el profesor de Lengua, por sus conocimientos, se pareciese lo más posible al lingüista. Para alcanzar este ideal ocurrían —y ocurren— dos cosas: 1) se introduce una mayor cantidad de cursos de contenido teórico-lingüístico en el plan de estudios de la carrera profesoral de Lengua; 2) los profesores así formados disminuyen la proporción de lo estrictamente normativo en la enseñanza que se imparte en las escuelas y colegios donde trabajan.

Como todo proceso en que se produce alguna clase de interacción, la influencia y la sombra de la Lingüística teórica, en contraste con la práctica normativa, en la formación de los profesores de Lengua y en el trabajo docente de éstos ha tenido varios efectos.

- 1) Uno positivo es que en los cursos de capacitación con orientación lingüística y en los cursos de formación magisterial el profesor de Lengua obtuvo información actualizada (aunque no necesariamente aplicable a la enseñanza y, muchas veces, en perjuicio de ésta).
- 2) Otro, negativo, es que los profesores han descuidado lo suyo (ortografía, redacción y elocución oral) por dar demasiada importancia a las modas y novedades de los lingüistas.
- 3) Esto ha traído como consecuencia el que, a fin de cuentas, el profesor de Lengua salga perdedor: ni mejora su capacidad de enseñar las tres habilidades mencionadas ni adquiere la capacidad de realizar algún trabajo lingüístico descriptivo o teórico.
- 4) Los profesores de Lengua, al incursionar en los temas de la Lingüística han ido introduciendo en el dictado de sus cursos temas relativos a esta disciplina (nociones de Lingüística General, de Historia de la Lingüística, etc.) en claro detrimento de la enseñanza de las tres habilidades básicas.

El aspecto léxico

Reflexionar acerca de las formas de hablar de los estudiantes implica, en gran medida, en el Perú, indagar sobre el hablar limeño en la actualidad. Para ello partiré del comentario de algunos aspectos previos.

Hasta mediados del siglo pasado había un notable esmero por «hablar bien», sobre todo entre la gente que ostentaba prestigio económico y cultural. Con esta actitud se trataba de marcar la diferencia entre los que «hablaban bien» (la gente educada o instruida y con poder económico) y los que no lo hacían tan bien o que lo hacían mal (la gente menos educada o menos instruida y generalmente pobre). Esta división generaba, a su vez, el establecimiento de jerarquías: por un lado estaba la gente que se consideraba «superior» por su grado de instrucción y su posición social y que al hablar eran respetuosos de las formas, y por el otro se hallaban los poco ilustrados y económicamente desfavorecidos que no seguían las convenciones establecidas. Por la forma de hablar, por el uso de la «norma lingüística», se reconocían identidades sociales

y se establecían desigualdades en un país como el nuestro en el que ni antes ni ahora hubo homogeneidad lingüística ni cultural. Es decir, por razones sociales y educativas se explicaba el que se decidiera cuál era la vía correcta en el uso del castellano y cuál la vía proscrita, en la medida en que se apartaba del uso consagrado como «correcto», inclusive en la literatura.

Sin embargo, desde hace varias décadas, la situación ha variado notoriamente. El cambio consiste en una creciente actitud de rebeldía frente a la forma de hablar de las «personas educadas». Nos encontramos así ante una respuesta social frente a un estímulo lingüístico, actitud exactamente contraria a la que se dio décadas atrás. De esta manera, la lengua, particularmente el lenguaje juvenil, nos permite percibir el desafío de las nuevas generaciones frente a las maneras convencionales y el orden ponderado como «ejemplar». No se trata, pues, de un fenómeno puramente lingüístico, sino de una forma de respuesta social que identifica a los jóvenes. Y es que la lengua responde también a los cambios que experimenta la sociedad, los cuales terminan reflejándose en la valoración de la lengua, en la aceptación de ciertas formas que generalmente se disocian de la corrección gramatical, de la buena articulación fonética o de la norma considerada correcta al hablar o al escribir el castellano.

Por otra parte, la forma como se ha llevado la enseñanza en los colegios ha sido un factor que ha favorecido la difusión de la lengua popular, que es el lenguaje propio de los jóvenes, pues la atención que se le presta en las escuelas al hablar, al razonar, al dialogar, al entender, al resumir, al leer, al comentar y al redactar es casi nula. Generalmente, quien habla es el profesor y los alumnos escuchan, sin contar con que el profesor no tiene tiempo ni ánimo para evaluar a los alumnos y mucho menos discutir con ellos sobre la solución de los ejercicios planteados. De tal manera que la relación más fluida es la que se establece entre los mismos estudiantes, fomentándose aun más el vacío que existe entre el hablar juvenil y el hablar postulado por el discurso educativo. Así, los alumnos no terminan de entender el porqué y el para qué del hablar y escribir con propiedad como un ejercicio de razonamiento. No extraña, por tanto, que encuentren una forma de afirmación utilizando expresiones que promuevan, por ejemplo, cambios en las formas de tratamiento (*tío, causa, pata, chochera*) y que se apoyen en los medios de comunicación social, especialmente la prensa escrita, para ampliar su horizonte comunicativo.

Partiendo del lenguaje juvenil, muchas formas nuevas de expresión se expanden y se afianzan sobre todo cuando aparecen en los titulares

periodísticos, en carteles o anuncios, o cuando lo dice algún personaje conocido, lo que hace que estas nuevas voces excedan su espacio de uso originario y se difundan según el éxito de su curso sociolingüístico, como se han difundido, por citar sólo algunos casos, expresiones como *chongo*, *jerma*, *paletear*, *palteado*, *cocho*, *huasca*, *jato*, *mancar*, *salir en bolero*, *darle a alguien su chiquita*, *a forro*, *a la franca*, *rubia al pomo*, *dar vuelta*, *patear con los dos pies*, *estar en vitrina*, entre tantas y tantas expresiones propias del lenguaje juvenil o, más propiamente, del hablar popular, que se ha difundido y se difunde con mucha fuerza dentro del territorio nacional.

Perspectivas

En la educación superior, la existencia de los cursos de Lengua Española debe responder necesariamente —y por sobre todo— al cometido de nivelar o mejorar la capacidad de los alumnos en las tres habilidades básicas (ortografía, redacción y elocución oral), con todo lo que ello implica; esto es, desenvolverse eficientemente como sujetos activos en la actividad de emitir y recibir mensajes. Se debe tener muy en cuenta que los estudiantes universitarios de la mayoría de universidades estatales y privadas llegan a las aulas universitarias con un severo déficit de conocimientos y competencia práctica en ortografía y redacción (situación que no es así en algunas universidades privadas, a las cuales ingresan alumnos procedentes de colegios particulares que sí imparten la necesaria formación normativa).

Si se considera que en la mayoría de los casos el currículum de las diferentes carreras universitarias contempla sólo un curso de Lengua Española (cualquiera que sea la denominación que reciba) o dos en el mejor de los casos, hay que asegurarse de que las pocas horas disponibles sean bien aprovechadas, descartando temas teóricos (conceptos como morfema, fonema, diagrama arbóreo, historia de la Lingüística, etc.) que quiten el tiempo que debe dedicarse a los temas prácticos centrales. Un agravante que demuestra lo poco aconsejable que es recomendar las lecturas de temas lingüísticos radica en el hecho de que la mayoría de textos de Lingüística son traducciones del inglés, francés o alemán, que de ninguna manera pueden servir como modelo de buena escritura o redacción, puesto que la lengua de textos traducidos difícilmente es espontánea y deja mucho que desear tanto en la sintaxis como en el manejo del léxico.

Sin embargo, conviene precisar que todas las nociones teóricas de la Lingüística científica sí tienen o pueden tener sentido en cursos destinados a

la formación especializada de profesores de Lengua o de lingüistas, pero nunca en cursos dedicados a la enseñanza de la lengua que se habla y que se escribe en el país.

Posibles soluciones

Lo único que se puede hacer para tener éxito al impartir cursos de Lengua Española es entender cuáles son las necesidades y aspiraciones reales de los estudiantes y de las autoridades universitarias. Y, sin excepción, estudiantes y autoridades dirán que QUIEREN MEJORAR LA ORTOGRAFÍA, APRENDER A REDACTAR DOCUMENTOS Y MEJORAR SU EXPRESIÓN ORAL, todas ellas pura tarea normativa, propia y definidora del profesor de Lengua. Los que no son profesores de Lengua (lingüistas, literatos, periodistas) deben entender claramente estos imperativos: *no se trata de ofrecer en la enseñanza contenidos que les parezcan cómodos y razonables o que estén de acuerdo a la moda del momento, sino de entender y atender las necesidades reales de los estudiantes*. Si es muy intensa la vocación lingüística del profesor universitario de Lengua (sea lingüista, profesor de Lengua, literato o periodista), emplacémoslo para que canalice sus impulsos realizando trabajos descriptivos (en español, en lenguas nativas, en inglés, en chino, etc.) y publicándolos. No se trata de hablar de conceptos lingüísticos, sin un fin determinado, sino de entenderlos y aplicarlos en el quehacer descriptivo. Lo demás es repetición servil y ociosa. Sinteticemos el consejo que se debe dar a estos colegas: DESCRIBIR O TEORIZAR EN EL CAMPO DE LA LINGÜÍSTICA Y PUBLICAR, SÍ; INTENTAR TRANSMITIR NOCIONES LINGÜÍSTICAS EN CURSOS DE LENGUA, NO.

Asimismo, debemos tener presente, ante la evidente avalancha de expresiones populares usadas entre los jóvenes, un hecho que el paso de los años ha demostrado: la lengua popular nutre a la lengua estándar a través de la lengua coloquial. No se trata, entonces, de imponerles a los jóvenes que dejen de hablar en lengua popular, sino que sepan en qué momento usar los diferentes registros, tanto el coloquial, como el popular y el culto. Echar mano de los diarios que más circulan en el país y donde se difunde fundamentalmente lengua coloquial, y sobre todo popular, es un buen recurso, pues conjuntamente con ello podemos usar el diccionario. De acuerdo a mi experiencia, los alumnos se sienten muy motivados con la posibilidad de «traducir» los registros coloquiales y populares a la forma culta; los estimula llegar, a través de los recursos con que ellos cuentan, a las formas estándar que los profesores les sugerimos que usen para una entrevista de trabajo, para las exposiciones, para

la presentación de monografías. Y para este fin, la literatura también es de gran ayuda, sobre todo si es peruana, pues siempre es mejor utilizar recursos con los cuales los alumnos puedan identificarse. Leen, aprenden nuevo vocabulario, elaboran oraciones con palabras en contexto y si se diera el caso, practican el trabajo inverso: el paso de la lengua estándar a la lengua coloquial o a la popular. El objetivo es rescatar los recursos lingüísticos de los alumnos y valernos de ellos para promover el interés por la *norma*, haciéndoles ver en forma práctica que todos los registros son útiles, pero según la situación en que éstos se usen, y que siempre es mejor estar provistos de más recursos que restringirnos a una sola forma de hablar, mucho menos si ésta puede limitar nuestro desarrollo personal. No se trata, entonces, de rechazar las formas coloquiales o populares y de ponderar sobremanera las formas cultas, sino de aprender a usar los recursos lingüísticos para favorecer la comunicación tanto oral como escrita. Pretender que los jóvenes no usen los registros populares es intentar ir contra la corriente, pues la lengua popular es el medio de comunicación de la gran mayoría de peruanos, sobre todo a nivel oral. Es más, pretender ignorar estas formas de expresión implica muchas veces privarnos de la información, lo que limita nuestro poder de comunicación. Si los profesores no conocemos el lenguaje de los jóvenes, nos imponemos una barrera; pues para llegar a ellos necesitamos entender su código por lo menos de manera pasiva, es decir, comprender sus formas de expresión. Sólo luego de acceder a esta condición previa, podremos intentar que ellos se interesen por nuestra propuesta: mejorar su expresión oral y escrita a través de la práctica de la lengua culta, que si bien es la que se recomienda para las situaciones formales, es otra de las tantas posibilidades que ellos y nosotros tenemos para comunicarnos. Si no entendemos que *el castellano no es monolítico*, sino que puede hablarse de diferentes maneras, no podremos dar el primer paso en la instrucción de los estudiantes; si pensamos imponerles la *norma* sin interesarnos por sus formas de expresión, lo que obtendremos será su rechazo, pues los jóvenes son reacios a las imposiciones; si no hacemos el esfuerzo por conocer sus formas de expresión, no podremos llegar a ellos, pues la barrera de la incomunicación nos cerrará el paso.

Además, debemos tener presente que la lengua popular, que es la que fundamentalmente manejan los jóvenes, no es un lenguaje «oculto» (no es una jerga), sino —como ya dije líneas antes— es un tipo de registro que se usa en gran parte del país, sobre todo a nivel oral. Se trata, simplemente, de aprehenderlo un poco más para poder establecer el diálogo con los alumnos, sobre todo si

tenemos en cuenta que se trata de formas que los jóvenes evidentemente usan y seguirán usando porque les sirve como medio de comunicación. Lo que les hace falta es conocer las otras formas de expresión que les serán útiles más allá del entorno del barrio o de los amigos, las formas que son recomendables que conozca y use un estudiante universitario y profesional a futuro.

EL HABLA FOLKLÓRICA Y LA EDUCACIÓN

Edward Faustino Loayza Maturrano

Universidad Nacional Agraria La Molina – Lima

edwloma@yahoo.com

Resumen

El presente artículo aborda la relación existente entre educación y el habla folklórica, analizando su problemática actual en la práctica pedagógica, su justificada importancia en la formación humana, y el papel que cumple el ‘curso’ de ‘Lengua y Literatura Castellana’-ahora llamada “área” y “Comunicación” respectivamente- en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación formal básica y superior. Asimismo, se esboza una propuesta educativa desde el curso de Lengua y Literatura para promover y desarrollar en la educación formal la conciencia sociolingüística sobre el folklore verbal pluricultural propio de nuestro país.

Palabras claves:

Folklore, lengua, educación, enseñanza, aprendizaje, sociolingüística, habla folklórica, folklore verbal.

Abstract

The present paper approaches the existent relationship between education and the folkloric speech, analyzing its current problem in the pedagogic practice, its justified importance in the human formation, and the paper that completes the ‘course’ of ‘Language and Castilian Literature’ -now call “area” and “Communication” respectively- in the process of teaching-learning of the basic formal education and superior. Also, an educational proposal is sketched from the course of Language and Literature to promote and to develop in the formal education the conscience sociolinguistic on the folklore verbal multicultural characteristic of our country.

Key words:

Folklore, language, education, teaching, learning, sociolinguistic, speech folkloric, verbal folklore.

I. Introducción

Si se hace memoria, la lengua española desde sus comienzos se nutrió de las hablas de los distintos pueblos que fueron invadiendo España: iberos, celtas, fenicios, germanos, romanos, visigodos, árabes. Todos aquellos pueblos fueron dejando en la Península vestigios de sus diversas formas lingüísticas. Pero de todas ellas, el latín fue la lengua que más influyó en la formación del primitivo romance castellano, que más tarde pasó a ser la lengua castellana.

De igual modo, la lengua castellana en el Perú ha sufrido, sufre y sufrirá variaciones de habla, pues en tanto sea lengua viva habrá cambios lingüísticos. Estos cambios suponen el paso de un estado a otro, el cual ocurre en un plano esencialmente histórico o diacrónico; sin embargo, dentro de un mismo estado lingüístico una misma sincronía, se producen diversas variaciones lingüísticas. Estas variaciones glotológicas se originan por el uso social y funcional del habla en las múltiples redes interaccionales que establecen los miembros de una misma comunidad lingüística (variaciones glotológicas intradialecto). Igualmente, existen también variaciones glotológicas producidas por el uso del habla en las múltiples redes interaccionales que establecen entre sí los miembros de dos o más comunidades dialectales, o dos o más comunidades lingüísticas (variaciones glotológicas inter-dialecto e inter-lengua¹ correspondientemente).

Si nos remontamos a principios de la época colonial la lengua quechua en su variante Chinchay² fue la más hablada en esta parte del planeta; la cual

1. No se debe confundir el fenómeno variacional del habla producto del contacto entre hablantes de distinta lengua que aquí se le llama 'inter-lengua' con la categoría 'interlengua' que es el empleo de un código intermedio transicional producto del contacto de dos comunidades lingüísticas; una menos prestigiosa que en la búsqueda del aprendizaje de la lengua más prestigiosa, no lo aprende aún con competencia mínima suficiente, debido a que no ha completado el proceso de adquisición lingüística. Por ello, la forma de habla socialmente en uso es una especie de semilengua que no se ha desprendido de la lógica subyacente y los rasgos lingüísticos de la lengua materna.

2. La política lingüística inmersionista implantada en el incanato posibilitó la generalización de la lengua quechua de variante Chinchay en los pueblos conquistados. Esta medida no provocó el exterminio de las lenguas y dialectos, sino, por el contrario, produjo la convivencia lingüística, originando el fenómeno del bilingüismo y bidialectismo respectivamente en estas naciones.

mantuvo su condición de ‘comunidad de habla’³ con mayor número de hablantes hasta bien entrado el periodo republicano; a pesar de la política lingüística de asimilacionismo radical puesta en práctica en los tiempos del coloniaje.

Por ello, aunque, actualmente, el quechua es la segunda lengua más hablada en nuestro país; no podemos desconocer la raigambre cultural y lingüística ancestral que moldea, incluso desde el vientre materno, la adquisición del habla castellana; la que es hoy, la lengua más hablada en nuestro territorio patrio.

No se puede olvidar que la cosmovisión andina tiene su vertebración en la cultura popular, ya que la *mass pópuli* (masa popular) a lo largo del tiempo ha sido, y sigue siendo, mayoritaria. Folklore es la denominación que caracteriza a esa personalidad social, la cual alude a una variopinta constelación de tradiciones, creencias y costumbres de las clases populares.

El folklore desde siempre ha sido un factor social de variación e innovación en el uso de toda lengua dentro de las sociedades; por esta razón, darle atención y estudio es necesario menester para entender los futuros cambios lingüísticos que se están gestando.

Dentro de ese amplio campo de estudio que supone el folklore, se encuentra el llamado ‘folklore verbal’, pues se constituye en uno de los actos sociales que más caracteriza al pueblo. Estos actos socioverbales son principalmente orales, aunque también escritos. Así, cuando se emplea el registro informal, el argot popular y la jerga coloquial en actividades comunicativas tales como conversaciones, soliloquios, canciones; los actos socioverbales son eminentemente orales. Mientras que, si se emplean impresos panfletarios en mercados, asociaciones o agrupaciones populares, en los diarios chicha⁴, los grafitis, entre otros; los actos socioverbales son escritos.

3. También llamada ‘comunidad lingüística’, caracteriza al conjunto de hablantes cuyos miembros comparten una forma de uso de su lengua. De allí que existan tantas comunidades lingüísticas como formas de uso hayan. Así tenemos, por ejemplo, a las comunidades de habla de los distintos sociolectos y registros.

4. Se les denomina también ‘prensa amarilla’, caracterizada por recoger y emplear el lenguaje popular como estrategia de mercadeo para tener aceptación en su público objetivo. Este fin comercial hace que se actualice constantemente ante las innovaciones jergales propios del argot popular.

II. Análisis del estado de la cuestión

La cultura popular es agente dinámico que se mueve desde la realidad cotidiana sociocultural de la comunidad hacia el lenguaje, para que éste a su vez nos pueda presentar el mundo. La prioridad del lenguaje sobre el pensamiento y la realidad, o de la realidad y el pensamiento sobre el lenguaje, queda subsumida en una relación entre ambos a través de los patrones culturales continuamente activados entre la realidad y el lenguaje, y el lenguaje y la realidad.

Wittgenstein entiende que el significado de la lengua es su uso; es decir, el significado de las expresiones lingüísticas viene a ser su uso. Para ello se necesitan unos patrones culturales de referencia, dentro de los cuales el uso de la lengua tenga lugar. Una lengua no puede ir más allá de los límites del mundo; ella misma pertenece al mundo, al mundo de los hablantes, junto a las experiencias culturales, sociales, incluso simbólicas. Cada oración es una oración en el mundo y su forma tiene que corresponderse con la forma de una situación que quiere reflejar. Pero las diferentes situaciones no son situaciones exentas de elementos culturales y sociales, no son situaciones estereotipadas a las que pudiéramos referirnos consultando un diccionario de oraciones. El ajuste entre oración y situación se produce en el uso, y el uso viene determinado por elementos socioculturales.

Así, el lenguaje se origina en la vida cotidiana y toma a ésta como referencia. Los significados estructurados en las lenguas son, si acaso, pistas semánticas, utilizables como tales para que las expresiones enunciadas se acoplen a la realidad, integrada, no sólo por elementos naturales, sino por otros culturales y sociales. En este sentido la lengua es un instrumento de idéntico valor para Platón que para la campesina Etelvina que marcha charlando a su lado.

Observemos que dentro de las relaciones existentes entre lenguaje y cultura aquí expuestos, también se ha deslizado la función que la cultura juega en el campo pragmático o de uso de la lengua, que es donde la operatividad de lo cultural y lo social se refleja de manera más clara, por inmediata.

Como se ha visto, el habla folklórica a su vez constituye en sí misma un espacio amplio de estudio; razón por la cual, se exige una delimitación adecuada para su abordaje relevante, la que está dada por la demarcación dentro de los planos temporal y espacial. En tal sentido, este ensayo tiene como objetivo central efectuar un análisis sincrónico del habla folklórica peruana, así como plantear algunas estrategias aplicables en la educación básica y superior.

Actualmente, tenemos una variopinta gama de hablas regionales; pongamos por caso, al habla costeña en el norte, a la andina en el centro y la amazónica en el oriente. Todas ellas, matizadas por el folklore pluricultural y la naturaleza multilingüe de nuestro país. Así, por ejemplo, el habla folklórica piurana del pueblo de Catacaos, manifiesta variaciones en el plano fonológico⁵, especialmente marcadas, respecto a otras formas de hablas del centro y sur costeño. Posee un acento remarcado, ritmo cadencioso, entonación alta que configuran una forma de habla *sui generis* del Perú.

En este sentido, no se puede indicar la existencia de una, sino de muchas hablas folklóricas -una verdadera galaxia glotológica-, cada cual con características lingüísticas propias, pero también con características comunes. Es justamente, a partir de este principio de regularidad verbal que se ha de cimentar un planteamiento educativo tanto a nivel de la educación básica como superior. Sin embargo, ello no significa que las características atípicas (las marcas lingüísticas) no formarán parte de dicho planteamiento, sino que se irán introduciendo en un segundo momento del proceso pedagógico, cuando los estudiantes ya hayan reconocido las regularidades del lenguaje folklórico.

La educación formal como actividad humanizadora y socializante cuya responsabilidad recae en última instancia en el docente de aula, debe generar canales de interacción entre el hombre y su sociedad, el hombre y su cultura, e, indubitadamente, entre el hombre y su lenguaje popular.

El docente en tal propósito debe asumir el protagonismo propiciando la transformación cualitativa de sí mismo, de su práctica pedagógica y del entorno. Por el contrario, el docente manifiesta ciertas reticencias al momento de decidir por una enseñanza ligada al contexto -una enseñanza sociocultural-, puesto que, por un lado, en los centros formación profesional no se les formó para una práctica pedagógica que parta de la sincronía cultural de su medio; incluso las instituciones sociales responsables del desarrollo de la docencia, como el MED, el SUTEP, no se han preocupado en serio por la formación del docente en ejercicio profesional. De otro lado, la situación socialmente pauperizada del magisterio peruano ha hecho que, en las conciencias, frente a cualquier cambio fluya antes el temor, la desconfianza e inseguridad, que la convicción y el desafío.

⁵ Este tipo de variación supone no sólo los rasgos segmentales, esto es, el trastrocamiento en el empleo de sonidos y sus distintas adecuaciones en su expresión combinatoria, sino también los rasgos suprasedgmentales de acento, ritmo y entonación.

Los docentes responsables del curso de Lengua y Literatura, no son la excepción, son los que han de asumir la enseñanza reflexiva del folklore verbal actual desde una perspectiva sociocultural, rompiendo la inercia con el fin de salir de los moldes tradicionales de enseñanza que fosilizan y conducen a una educación lingüística retrógrada que nos distancia de las exigencias de los nuevos tiempos. Hacer que nuestra docencia sea única, rica y original respecto al de maestros de otras latitudes, es imperativo para configurar nuestra 'identidad pedagógica'. Desde este punto de vista, la innovación didáctica es uno de los caminos lógico-inductivos conducentes hacia el cambio positivo de la educación.

Ser conscientes que se puede enseñar *en, con, y por* la cultura para una mejor sociedad, es primordial dentro de una nueva mentalidad sociocrítica. El tratamiento educativo de la folklorología verbal peruana por multidiversa, ha de valerse de un método pedagógico que explore los fenómenos diastrático-diafásicos⁶ sincrónicos, es decir, las variedades sinstráticas⁷ y sinfásicas tales como el habla coloquial y el lenguaje vulgar.

⁶ La 'variación diastrática' agrupa a los llamados 'sociolectos' (variedades sinstráticas). Esta diversificación de la lengua se refiere a las diferencias en el uso de la misma que provienen de los diferentes estratos sociales, económicos y culturales. Los diferentes niveles se caracterizan por la preferencia o uso de determinadas pronunciaciones, construcciones gramaticales y palabras, pero existe una gran cantidad de elementos comunes. Además, esporádicamente aparecen rasgos de un nivel en hablantes de otro.

La 'variación diafásica' agrupa los llamados 'registros' o 'estilos' (variantes sinfásicas). Se produce cuando el hablante elige personalmente el uso lingüístico que convenga a cada momento, circunstancia dentro de un acto de comunicación; el cual va desde las posturas más coloquiales y espontáneas a las más formales. Todo depende del grado de participación lingüística en el momento de hablar. Por tanto, los registros, que son las variedades según el uso, no existen al margen de un sociolecto particular. Cada sociolecto tiene su variación diafásica. Dentro de los sociolectos existen subvariedades lingüísticas: los estilos, que son las únicas variedades en verdad realizables. En cada actuación lingüística el hablante pone a funcionar un estilo o registro específico de su sociolecto.

⁷ Toda lengua presenta un conjunto más o menos amplio de variedades sincrónicas (del griego *óōi* 'con' 'juntamente'), sintópicas, sinstráticas y sinfásicas. Es necesario tener en cuenta que todos estos tipos de variedades se entrecruzan, de modo que para lograr la caracterización adecuada de una de las manifestaciones de una lengua hay que aludir a su adscripción a cada uno de estos cuatro parámetros. Es necesario, por tanto, caracterizar cada variedad con respecto a estos cuatro parámetros para lograr su individualización: el español culto de Lima Metropolitana propio de las situaciones formales en la actualidad, por ejemplo. Sólo de este modo podemos conseguir una delimitación de un sistema lingüístico congruente.

Un primer ámbito del folklore verbal está dado por *el habla coloquial*, el cual se hace más frecuente en los medios de comunicación social y en el ámbito conversacional. La principal manifestación de lo coloquial se encuentra en actos comunicativos no escritos. Todos los hablantes emplean la lengua en un registro coloquial, en el que pueden darse de vez en cuando vulgarismos originados por transgresiones de la norma. La lengua utilizada es común a la gran mayoría de hablantes que pertenecen a un nivel sociocultural medio y bajo. Su empleo es espontáneo, ya que utiliza la lengua común con la libertad y el descuido que permite la situación coloquial. Puede tener el riesgo de imprecisión y ambigüedad, que queda suplido por el uso de otros elementos extralingüísticos. Los aspectos generales que caracterizan este nivel de lenguaje son: subjetividad del hablante, la economía de medios lingüísticos y la apelación al oyente.

Dentro de los rasgos fonéticos recurrentes tenemos: Entonación expresiva: “¡Cómo que no!”; la dicción rápida, que propicia al desgaste de fonemas: “Ciuda(d), Avenida (de) La Marina”; aparición frecuente de la función fática para eliminar interferencias: “¿Me oyes?, ¿Aló?”

Dentro de los rasgos gramaticales y léxico-semánticos frecuentes tenemos: Uso de nexos innecesarios (polisíndeton): “Y entonces va y dice que...”; o desaparición de nexos necesarios (asíndeton) que convierten las oraciones en yuxtapuestas: “Llegó, no dijo nada, se metió en su cuarto...” Uso de pronombres éticos para introducir psicológicamente al hablante: “Mis chicos no me estudian nada”. Aparecen incisos excesivamente amplios, que a veces rompen el hilo lógico de la frase o incluso el tema inicial del diálogo. Uso de formas impersonales, la segunda o tercera persona gramatical por la primera: “A mis padres, cuando les quieres decir algo, ni te escuchan”; “Ya está harta de tantas tomaduras de pelo”. Aparición frecuente de deícticos que reflejan la situación y provocan elipsis: “Ahí lo tienes; Es aquél”. Empleo de expresiones de apoyo para comenzar el diálogo: a) nexos: “Pues te diré; Bueno, ya sabes...”; “Entonces me contesta que...”; “Conque le respondí que...” b) vocativos de tratamiento: “Caballero...; Sr. López...” c) vocativos de cordialidad o captación de su simpatía: “Oye, encanto”, “oye cariño”; “Hijo, piensa un poco” (dicho por un profesor a un alumno); vocativos de rechazo o insulto: “Idiota, déjame en paz”; “cállate cerdo”; d) Interjecciones propias y otras palabras u onomatopeyas: “¡Caray con el niño!”; “¡Mi madre!”; “¡Por amor de Dios!”; “¡Mosca!”; “¡Cuidado!””. Uso de expresiones pleonásticas que refuerzan la expresividad por ser reiteraciones innecesarias: “Lo sé, vaya si lo sé”. Aparición

de muletillas, palabras comodín, palabras de moda: “Oye tío, esto es un mal rollo, una lata”. Ampliación del significado de las palabras, según sea la situación: ironía, intención burlona, etc.: “Eres una lumbrera”, “eres un lobo” (por alguien poco estudioso). Expresiones de relleno. Suelen ser interrogaciones retóricas, apoyos autoinformativos, muletillas personales o colectivas: “Digo yo...”; “¡Cómo diría yo!”; “¿Me has oído?”; “¿Qué hacer?”. Fórmulas para proseguir una conversación: “Por cierto...”; “A lo que iba...”; “Cambiando de tema...”; “Como te iba diciendo...” Fórmulas para finalizar una intervención: “...y punto”; “...y listo”; “...y basta”; “Total que...”; “En fin...” Abundancia de locuciones que intensifican la expresión, que comparan: “Me dijo tales cosas, que para qué te voy a contar”; “esto es pan comido” (muy fácil); “y él dale que dale” (insistencia), “sabe un montón” (mucho). Utilización de recursos expresivos para ponderar, intensificar, exagerar: a) Diminutivos y aumentativos con valor afectivo: “¡Vaya semanita!”; “¡Qué cabezota!”; “Dame dos dolarillos, mami.” b) Fórmulas de afirmación, negación, indiferencia: “¿Cómo no?”, “Faltaría más”; “Ya lo creo”; “Ni loca”; “Ni hablar”; “Ni de broma.” c) Fórmulas de cortesía: “Tanto gusto”; “Muy amable”; “No se moleste.” Intensificación en los adjetivos: “divino, fenomenal”; expresiones enfáticas de cantidad: “una enormidad”, “un montón”; comparaciones exageradas: “la cabeza hecha un bombo”; creación de curiosas metáforas: “estoy hecho polvo”. d) Como los interlocutores conocen la situación, utilizan con frecuencia oraciones suspendidas: “Si yo te contara...” e) Hay una tendencia a economizar medios expresivos (elipsis), a través de oraciones sincopadas: “Y desde éste hasta Natalia, nueve años”. f) El anacoluto es muy frecuente: “El sujeto es cuando concuerda con el verbo...”

La norma es más flexible en el uso coloquial que en los registros más formales, de modo que ciertos hechos lingüísticos son aceptables en el primer caso y considerados vulgares en el segundo (es lo que sucede con la pérdida de la -d- intervocálica en los participios en -“ado”).

En las clases más populares, los rasgos coinciden con el nivel coloquial medio; sin embargo, poseen algunos rasgos adicionales tales como: 1) Pronunciación relajada (participios en “-ao”) 2) Orden subjetivo en la expresión sintáctica, oraciones suspendidas, repetición de enlaces, vacilaciones, preferencia por las estructuras simples, sin conectores. 3) Expresiones deícticas pronombres y adverbios de lugar: “El libro ese es muy aburrido” debido a la dependencia de la situación comunicativa. 4) Pleonasmos y redundancias: “Lo vi con mis propios ojos”, “lo escribo de puño y letra” 5) Impersonalización:

por modestia o para generalizar: “*uno piensa que...*”, “*se dice que...*” 6) Uso abundante de hipocorísticos: diminutivos o deformaciones de los nombres propios o comunes aplicados cariñosamente “*la bici*”, “*la mili*”, “*Pepe*”; de aumentativos o diminutivos, de vocativos o imperativos deslexicalizados: “*mira*”, “*oye*”, “*atiende*”; abreviaciones: “*bici*”, “*profa*”, “*celu*”, “*biblio*”, “*pelu*”, “*merca*”. 7) Comodines y muletillas: “*Bueno, pues entonces...*” (función fática) 8) Metáforas e hipérboles coloquiales: “*era grande como una casa*” 9) Numerosas incorrecciones sintácticas (anacolutos), entre las que son más frecuentes los errores de concordancia, la carencia de preposición cuando ésta viene exigida por el verbo, la eliminación de la preposición ante el relativo y la ruptura y truncamiento de la oración: “*Yo eso no me gusta*”; “*Tú entre todos puedes hacerlo*”. 10) Valor de la entonación, particularmente la exclamación, así como el uso de interjecciones. 11) Encarecimiento de algo por medio de adjetivos: “*es muy fashion*”; de complementos: “*está de sapo*”, “*son unas rebajas de locura*”; de adverbios intensificadores: “*producto tremendamente bueno*”, “*canción terriblemente conocida*”; de repeticiones: “*es un trabajo duro*”. Estos recursos se desgastan rápidamente, por lo que se olvidan muy pronto y se sustituyen por otros nuevos.

El argot popular es rico en voces, consonancias y expresiones que definen a la perfección la antología del vocabulario. Se constituye en una forma de habla de grupos sociales populares con finalidad críptica o secreta. El uso particular de la lengua identifica a estos miembros, aislándolos y defendiéndolos del resto de la sociedad (vendedores ambulantes, oficios, etc.). En su agenda particular cada pueblo guarda una extensa y valiosa connotación con cierta trascendencia. Lenguaje folklórico, en suma, heredado de sus antepasados y que reacciona con cualquier alteración morfológica ante las circunstancias que han rodeado y rodean al medio urbano y rural recientemente.

La fraseología reciclada sigue dando mucho que hablar, mientras a los buenos entendedores les basta con cuatro palabras. Verdaderamente, algunos dichos dejan atónitos a quienes no dan crédito a lo que oyen. Veamos: “*No entiendo ni papa*”, “*no querer bajarse del carro*”, “*no da su brazo a torcer*”, “*es harina de otro costal*”, “*están cortados por la misma tijera*”, “*es un don Juan*”, “*se vendió como pan caliente*”, “*a otro perro con ese hueso*”, “*son tal para cual*”, “*tiene boquita de caramelo*”, “*es un fosforito*”. Estos son los modismos.

Los modismos son peculiares modos de decir, expresiones de tono irónico, ponderativo, comparativo., pero siempre de raíz puramente familiar, que sin

someterse estrictamente a las reglas gramaticales, y aun a veces desfigurando de cierta manera el puro, castizo, concepto original, comunican al lenguaje hablado cierto donaire, le prestan una muy expresiva viveza.

No debemos confundir el modismo con el refrán. Los refranes tienen más bien una finalidad didáctica; dan la sensación de que se proponen, muy principalmente, enseñar, adoctrinar en las más diversas materias del pensamiento. Por ejemplo: *“Dime con quien andas y te diré quien eres”*, *“Si el río suena es porque piedras trae”*, *“Más vale perder un minuto en la vida que perder la vida en un minuto”*, *“A caballo regalado no se le mira el diente”*, *“Quien mucha abarca poco aprieta”*, *“Por la boca muere el pez”*, *“A palabras necias oídos sordos”*, *“A mal tiempo buena cara”*, *“Aunque te vistas de seda mona te quedas”*, *“A falta de pan buenas son tortas”*, *“El hábito no hace al monje”*, *“No hay palabra mal dicha sino mal interpretada”*, *“Camarón que se duerme se lo lleva la corriente”*, *“Donde manda capitán no manda marinero”*, *“Mas sabe el diablo por viejo que por diablo”*, *“Dios aprieta pero no ahorca”*, *“Cría cuervos y te sacarán los ojos”*, *“Cuando hay hambre no hay pan duro”*, *“A lo hecho, pecho”*.

Por eso, los refranes adoptan siempre un tono sentencioso, un cierto empaque filosófico, parecen proponerse, sentar cátedra, como quien dice ‘cátedra popular’. No parece sino que pretenden imponer ciertas normas de conducta social o de regla moral. En cuanto a su forma, el refrán se nos muestra siempre con un pretencioso ropaje, literario y se expresa en versos, a modo de pareados, pero siempre defectuosos de forma.

En cambio, los modismos, sin apariencias literarias, sin pretensiones filosóficas, aportan al caudal popular de nuestra lengua sencillas frases o locuciones que representan variados y certeros modos de decir las cosas, pero siempre con un rigor lógico que ya quisieran para sí muchos “pensadores”.

Respecto al empleo de los modismos, la Real Academia de la Lengua dice que “no los desdeñan escritores muy pulcros”, y el ilustre, maestro del lenguaje don Narciso Alonso Cortés dice a este respecto: “Los modismos, lejos de ser dañosos a un idioma, le dan un sello peculiar. Deben usarse, sin embargo, con oportunidad. En un escrito de carácter serio, por ejemplo, sería inoportuno emplear determinados modismos de tono claramente familiar y chancero”.

Efectivamente, no es raro encontrar, leyendo buenos escritores, algún que otro modismo bien empleado, que no quita brillantez al lenguaje empleado por el escritor, antes “caen bien”.

Los modismos son siempre anónimos. No es conocido el nombre de la persona que lo inventó o lo usó por primera vez. Todos tienen su autor en el pueblo. Son hijos legítimos del acervo común de la cultura popular, de ese “leal saber y entender” que atesoran las gentes del pueblo, las gentes anónimas. Pero revelan siempre ser producto de una muy atenta y muy certera observación de la vida real y una manera muy sutil de conocer, comprender y saber expresar todos los azares, todas las peripecias, de la popular vida cotidiana. No hay idea, no hay pensamiento, no hay latido de la vida popular que no pueda expresarse con un modismo, y así a cada paso, nos encontramos en un diálogo corriente con las gentes ante expresiones, aparentemente sin sentido lógico, como “*colgar los hábitos*”, “*tirar la casa por la ventana*”, “*ahogarse en un vaso de agua*”, “*hablar hasta por los codos*”..., y por este mismo tenor miles y miles de modismos, frases, locuciones, que al parecer carecen de sentido, pero que son dichas con naturalidad y todo el mundo las entiende en todo su rigor semántico. A veces, y en determinados casos, mejor entendidas que si fueran expresadas en lenguaje directo.

Queremos ponderar la asistencia de público a un determinado espectáculo, y decimos: el local estaba “*de bote a bote*”, “*estaba full*”, “*estaba al tope*”, “*allí ya no entraba ni un alfiler*”...

Queremos trazar la figura de una persona conocida, pero no precisamente por su buen comportamiento, y decimos: “*no sé por qué, siempre le tenía mala espina*”, “*no fue nunca de fiar*”, “*árbol que nació torcido nunca su tronco endereza*”, “*es una joyita*”...

Por el contrario, deseamos poner de manifiesto las buenas cualidades de una persona conocida, y diremos que “*es un lobo*”, que “*es un monstruo*”, que “*es un trome*”, que “*es un capo*”, que “*es un pan de Dios*”, ...

Acudimos a los modismos cuando queremos expresar determinadas ideas de una manera indirecta, menos brusca que la que suele emplear el lenguaje normal. El modismo permite exponer ciertas ideas con un rodeo o perífrasis, o bien con una metáfora, lo que equivale a emplear palabras que tienen una relación de semejanza o de comparación con la idea que deseamos expresar. La metáfora es el tropo ‘más usado’. Constantemente, en toda clase de escritos y aun en la conversación corriente, a cada paso tropezamos con la piedra de la metáfora, y decimos que “*la noche está negra*”, o que la familia es “*la piedra angular de la sociedad*”, o que llovía con tal fuerza que “*caían púas de punta*”...

Modismos, perífrasis, metáforas son, en suma, eufemismos, o sea medios que empleamos, aunque no sepamos que se llaman así, para dar a nuestro lenguaje un tono más ameno, más variado, para no hablar tan descaradamente con nuestros amigos, con nuestros convecinos, con las gentes que de ordinario tratamos.

Los modismos nos permiten expresar conceptos que de otro modo tendríamos reparo en expresarlos, porque podrían caer mal en quienes nos escuchan. A veces, encierran más valor, son más expresivos no por lo que en sí dicen, sino por la forma en que los decimos. Ya es sabido aquello de “no me molesta lo que me han dicho, sino el retintín con que me lo han dicho”. De ahí que, con el paso de los tiempos, muchos modismos muy usados han perdido una parte de su consagrada frase, que, sin embargo, queda bien entendida por la intención que se ponga al pronunciar el modismo. Un ejemplo: “*Barriga llena, corazón contento*”. Este modismo, con el uso, ha perdido la segunda parte, “*corazón contento*”; pero ya se encarga el uso cotidiano de poner un especial énfasis al decir “*Barriga llena...*” y quedar intencionadamente suspendido el resto de la afirmación. El final queda sobradamente entendido.

De otro lado, el argot popular también se encuentra en el *lenguaje juvenil*. Los(as) jóvenes inventan nuevos términos y transforman el significado de otros. Son las jergas, nuevos lenguajes que corren de boca en boca por los pasillos de las escuelas, institutos y facultades. Según Javier Elzo, catedrático de Sociología de la Universidad de Deusto, las jergas se convierten en un elemento identificador cuando pertenece a colectivos minoritarios de una ideología minoritaria; en el resto de casos, los adolescentes tienen un lenguaje muy similar, que se distingue más en razón de la edad y el género que del grupo al que se pertenece. Así tenemos por ejemplo: “*¿Cuál es tu gracia?*”, “*Choque y fuga*”, “*Relax flaca*”, “*¿Qué palta?*”, “*Clarines viejo*”, “*un toque*”, “*Full relax*”, “*Tú eres mi amix*”, “*Caleta ps*”, “*Tu papiriki*”, “*Hay bronca*”, “*¡Qué loco!*”, “*¡Qué pacharaco!*”, “*¡Ése es un naco!*”, “*Pucha, que monse eres*”, “*Ya fue*”, “*Ya me quito*”...

Al contrario de lo que se pueda creer, sociólogos y lingüistas coinciden en afirmar que las jergas no empobrecen el lenguaje, ya que este empobrecimiento sólo llegaría cuando el joven no pudiera cambiar de registro al salir de su grupo, es una forma pobre de comunicarse por la abundancia de vulgarismos, pero rica en cuanto a creatividad. Las jergas forman parte de una etapa de la vida, la adolescencia y la primera juventud, en la que se busca una estética diferente.

Otro ámbito del lenguaje popular es el *lenguaje vulgar*. Se considera que un hablante está clasificado en este nivel cuando no es capaz de cambiar de registro y adecuar su mensaje a otros niveles. El hablante descuida la lengua no voluntariamente sino por falta de instrucción. El rasgo peculiar de este nivel es el vulgarismo, que consiste en el desconocimiento o transgresión de la norma gramatical y lingüística. Puede ocurrir que el vulgarismo sea intencionado, es decir, que lo emplee un hablante culto por una circunstancia concreta o con fines literarios.

Dentro de los rasgos fonéticos más recurrentes tenemos: Vocalismo incorrecto: apertura o cerrazón de vocales (*medecina*), desaparición de diptongos o formación de falsos diptongos (*vente por veinte*); vacilación en el timbre de la vocal átona (*sigún*); vocales pertenecientes a palabras distintas se pronuncian como diptongo (*ti aseguro*), a veces diptongan la vocal (*juegar*), y en otras ocasiones, los diptongos monoptongan (*frego, Usebio*); apócope de vocal de *me, te, se, le, que, de*, (*vengo d'alli, s'arrepiente*). Consonantismo incorrecto: pérdida y cambio de consonantes ("*na*" por *nada*, "*ca*" por *casa, cocreta, Grabiél*), cambio de "*b*" en "*g*" y viceversa (*güeno, abuja*); desarrollo de una "*g*" ante el diptongo "*ue*" (*güevo, güeso*); aparición de consonantes (*asín*); confusión de "*d*" por "*t*" ó "*z*" (*parez, Madrit*); relajación de los fonemas /*d*/, /*g*/, /*r*/ (*esperdiciar, aúja, pa(para)*), "*piazo*" (*pedazo*); desaparición de la -*d*- intervocálica (*calzaó, comío*); ultracorrección (*bacalado*); alteración de *r* y *l* (*arquiler*).

Dentro de los rasgos gramaticales frecuentes tenemos: Alteraciones de género (*la reuma, la hacha*). Empleo de formas verbales incorrectas: pretérito indefinido (*andé por anduve*), imperativo (*sentaos por sentados*); verbo haber impersonal en forma personal (*habían sillas por había sillas*); confusión en el empleo de deber y haber de en perífrasis deber + infinitivo = obligación (*debes esforzarte más*); deber de + infinitivo = probabilidad (*deben de ser las ocho*); empleo del infinitivo en lugar del imperativo (*venir mañana temprano, por venid...*). Laísmo, leísmo, loísmo (*la miré las piernas, le vi en el metro*). Alteración en el orden de los pronombres personales: *me, te, se*, fenómeno que recibe el nombre de solecismo (*te se fue, me se vio*). Transposición o duplicación de la "*n*" de plural en los pronombres enclíticos (*callensen*). El dequeísmo es el empleo incorrecto de la preposición de detrás de verbos con complemento directo, por confusión con otros verbos que sí necesitan la preposición de por tratarse de un suplemento: *Siempre trató de que fueras de vacaciones (correcto); Me comentó de que vendrías (incorrecto), Digo de que es peor*

(*incorrecto*). Mala formación de comparativos (*Es más mayor que*) o uso de los comparativos perifrásticos (*más pequeño por menor, más bien por mejor*). Falsa división de palabras (*se fue en la amoto; la arradio*). ?Discordancia: *se da como seguro la dimisión (segura)*.

Dentro de los principales rasgos léxico-semánticos tenemos: Empleo de arcaísmos: “*haiga*”, “*semos*”, “*dimpués*”, “*enantes*”, “*truje*”, “*cuantimás*”. Formación de términos hipocorísticos o apocopados (*La Chelo, el lucho...*) Empleo del artículo delante del nombre propio y de los sobrenombres (*la Mari, el Miguel*). Confusión en el significado de partículas (*igual, lo mismo por a lo mejor: Voy a casa, igual aún está allí*)

III. A modo de conclusión

En suma, cabe concluir que la lengua que hablamos es obra de todos, es labor de la cultura popular, y la lengua popular es una manifestación más del folklore, “algo que como el lenguaje -y con él- se adquiere casi irreflexivamente y llega a constituir un importante ingrediente de nuestra identidad entre los demás pueblos. En nuestra niñez y en nuestra familia hemos aprendido refranes, cuentos, anécdotas, chistes, historias, canciones, una forma de vivir y de mirar la vida”. (Díaz, 1988: 9-16)

La valiosísima aportación del folklore al enriquecimiento de nuestra lengua castellana es, pues, evidente, y se manifiesta de una manera muy señalada en el uso de modismos, locuciones populares que forman una parte esencial de la lengua castellana en nuestro país. Estas manifestaciones lingüísticas son la memoria colectiva que se redime en cada acción cultural del hombre peruano.

El folklore está presente en las mallas curriculares del sistema educativo: desde Preescolar, pasando por el nivel Inicial, Primario y nivel Secundario hasta el nivel Superior; sin embargo, no se formulan efectivamente objetivos que tiendan a conseguir de forma progresiva una serie de actitudes que directa e indirectamente estén relacionados con el respeto y la toma de conciencia sobre nuestro folklore andino y amazónico.

Como señala el maestro peruano José Virgilio Mendo al referirse a las tendencias que se pueden observar en las prácticas educativas: Los docentes debemos contrarrestar en nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje la tendencia a erradicar el pensamiento histórico, ya que crea mentes acríticas y ahistóricas; por lo que se propone el ‘aprendizaje concreto’, es decir, de contenidos concretos, entendiendo por concretitud el esclarecimiento

proporcionado por la teoría y por la determinación de la práctica. La práctica como criterio de verdad. (cf. Mendo, 2006). Por todo ello, parafraseando a Vallejo decimos: “Hermanos, hay muchísimo aún por hacer” en nuestras prácticas educativas.

Referencias Bibliográficas

- ALONSO CORTES, Narciso (1 985) *Ensayos sobre literatura regional castellana*.
- BRUNVAND, J. (1 968) *The Study of Folklore*. New York: Norton Library.
- CARVALHO NETO, Paulo de. (1 961) *Folklore y Educación*. Quito, Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- DÍAZ VIANA, Luis. (1 983) “La tradición oral”, en *Revista de folklore*, N° 31, p. 9-16. Ed. Caja de Ahorros Popular de Valladolid.
- DURANTI, A. (2 000) *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge Univ. Press.
- GARCÍA MATEOS, Ramón (1 988) “Notas acerca de la literatura de tradición oral” en *Revista de Folklore*, N° 94, p. 126-130. Ed. Caja de Ahorros Popular de Valladolid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ .1965. *Folklore como ciencia*. Lima, Escuela Nacional de Música y Danzas Folklóricas.
- MENDO ROMERO, J. V. (2 006) *Entre la utopía y la vida. Ensayos sobre Filosofía, educación y sociedad*. Lima: Ediciones Pedagógico San Marcos.
- PETRINI, ENZO. (1 963) “Del folklore a la literatura”. Cap. 2, en *Estudio crítico de la Literatura juvenil*. Madrid, Edit. Rialp.
- RODARI, Gianni. (2 000) *Gramática de la Fantasía. Introducción al arte de inventar de historias*. Madrid: Ediciones del Bronce.
- SCIACCA, G. M. (1 976) *El niño y el folklore*. Ed. Taurus. Madrid, 1976.
- TORNER, Eduardo M. (1 965) *El folklore en la escuela*. Buenos Aires, Lozada
- WHORF, B.L.(1 970) *Lenguaje pensamiento y realidad*. Barcelona, Barral.

EL INGLÉS EN EL PREGRADO DE SAN MARCOS

Lozada Trimbath, Minnie Eloisa

Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA), UNMSM

lozadame@speedy.com.pe

Resumen

El estudio se centra en la concepción de los cursos de inglés en el nivel de pregrado por parte de Escuelas Académico Profesionales de la UNMSM y por los docentes de dichos cursos. Las fuentes empleadas son documentos de las Escuelas e ideas expresadas, en entrevistas, por sus autoridades. Se observa la influencia de la globalización en la implementación del inglés para algunas especialidades. Los resultados del estudio muestran, de un lado, la valoración que las Escuelas estudiadas hacen respecto de la utilidad del inglés en la actualidad y, de otro lado, la relación entre las expectativas de la Escuela y lo que el profesor a cargo del curso plantea. Destaca el interés de los Directores de Escuela por ayudar a que los alumnos avancen en su control de la lengua extranjera como habilidad necesaria para el siglo XXI.

Palabras Claves:

Inglés - Pregrado –Concepción – Inglés Técnico - Lengua oral

Abstract

The study focuses on the conception the Academic Professional Schools of San Marcos University and the teachers of foreign languages have of English courses at the undergraduate level. The sources used include documents from the Schools and ideas expressed, through interviews, by the authorities. The influence of globalization in the implementing of English is present for some fields of specialization. The findings of the study show, on the one hand, the usefulness English has for the students in the Schools and, on the other, the relationship between Schools expectations and English teachers' ideas. Something outstanding is the concern Heads of Schools have to help students develop this necessary ability for a professional of the XXI century: the control of the English language.

Key words:

English – Undergraduate level – Conception – Technical English – Spoken language.

1. Introducción

Si bien en un número de Escuelas Académico Profesionales (EAP) del pregrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) se enseñan distintos idiomas (inglés, francés, quechua, entre otros) aparte del castellano, el presente trabajo se concentra en la lengua de mayor demanda por los estudiantes, el inglés. En algunos casos, éste se incluye en el currículo de las Escuelas, en otros, éstas organizan cursos fuera de currículo. Además, un gran número de alumnos se preparan en el instituto de idiomas de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la universidad.

En relación con los fines de estas diferentes ofertas de cursos de inglés, nos parece que existe una falta de precisión en lo que se desea lograr con ellos por parte de las EAP y de los docentes a cargo. Hace falta mayor reflexión sobre lo que se espera del aprendizaje de esta lengua, y sobre maneras de programarla en nuestra institución.

Luego de revisar las distintas ofertas de cursos que existen en la universidad, decidimos comenzar nuestra investigación con lo que corresponde al nivel de pregrado. La inclusión de inglés en el Plan de Estudios en este nivel es decisión de cada Escuela y no de la universidad en su conjunto. Buscamos acercarnos al pensamiento que tienen las Escuelas que incorporan el inglés en su currículo. Tradicionalmente, se ha entendido que la motivación es la necesidad de lectura para la actualización en la especialidad. No destacaban otras motivaciones, pero, ahora, la demanda se ha ampliado a otros aspectos de la lengua

2. Enseñanza del Inglés en la Educación Superior.

La inclusión de inglés en el nivel universitario supone decisiones sobre varios aspectos. Aquí, nos referimos a uno de ellos, la orientación global de los cursos de inglés, esto es, a si se van a centrar en la especialidad de la Escuela Académico Profesional (EAP), o si van a ser cursos de inglés general. Hace ya décadas, Swales (1973) señalaba un cambio de orientación en los cursos de inglés en la universidad, la cual empezaba a cuestionar la enseñanza de Inglés General. Sobre el mismo punto, 25 años más tarde, Luttkhuizen (1998) expresa una idea semejante explicando, que en la universidad los cursos deben «satisfacer las necesidades y expectativas de los estudiantes de modo mucho más efectivo que los cursos de inglés general» (Luttkhuizen: 1998: 238) de los institutos de idiomas. Reflexiones como éstas contribuyen a un cambio en la planificación en el nivel universitario donde comienzan a organizarse

cursos de idiomas para «propósitos especiales». En el caso del inglés, al inicio, se desarrolla lo que se llamó Inglés para la Ciencia y la Tecnología (ICT); más adelante, se sigue con un planteamiento más amplio, el de Inglés Técnico. Otra distinción que surge más tarde es la que considera, de un lado, Inglés para Propósitos Ocupacionales, y de otro, Inglés para Propósitos Académicos (IPA).

Swales (1973), a raíz de experiencias de actualización de profesores realizadas en países de Asia, observó que la preparación de cursos de inglés que satisfacían a los usuarios universitarios pasaba por determinados niveles de desarrollo. En un primer momento, los profesores a cargo enseñaban Inglés General complementado con algunas lecturas de especialidad. En una segunda etapa, se tendía a emplear un texto comercial de inglés con un título alusivo al área, como Inglés para la Física, o para la Química. Finalmente, si la universidad contaba con un equipo calificado, con tiempo y recursos necesarios, se producían materiales para distintas disciplinas. Esto se acompañaba por la integración del inglés en actividades de entrenamiento del alumno. Con la experiencia en esta modalidad de enseñanza se iba dejando de lado la insistencia en la progresiva complejidad de las oraciones para prestar mayor atención a estructuras lingüísticas retóricas y funcionales.

3. Diseño del sílabo de lengua extranjera.

Consideremos, ahora, los sílabos de cursos específicos. El punto de partida para elaborarlos varía según la concepción de lengua, de aprendizaje y de interacción en el aula que se tenga. Según de donde se parta, el sílabo puede ser estructural (estructuras gramaticales), funcional (propósitos de uso de la lengua), comunicativo (transmisión de mensajes), y temático (temas cotidianos o técnicos), entre otros. El comunicativo, por ejemplo, puede organizarse por tareas o proyectos. También puede haber, aunque es menos frecuente, un sílabo centrado en estrategias cognitivas o metacognitivas.

Sobre el diseño de sílabos, veamos algunas precisiones que hace Robinson (2001). Nos explica que hay distintas opciones en las unidades que se pueden adoptar para estructurar el sílabo. Estas pueden basarse en el análisis de la lengua meta, en términos de estructuras gramaticales, de léxico, o de nociones y funciones. También pueden basarse en un análisis de los componentes de la L2 en términos de habilidades de comportamiento lingüístico. Otra alternativa es que las unidades de análisis sean tareas pedagógicas o aproximaciones graduales a tareas del mundo real (Robinson, 2001:288-289). Con respecto a

este último punto, Alcaraz Varó (1993) señala la existencia de un nuevo tipo de sílabo en el que las programaciones se fijan por tareas y proyectos más que por objetivos. Este tipo de sílabo se basa en que la pragmática lo que quiere ver es la «actuación», la «comunicación» (Alcaraz Varó, 1993: 95)

4. Objetivos e Hipótesis.

Nuestro estudio se ha planteado los siguientes objetivos: 1. Determinar elementos en común en la concepción de los cursos de idiomas en Escuelas correspondientes a distintas áreas de especialización; y, 2. Identificar las diferencias entre las propuestas de los cursos de inglés que hacen las diferentes Escuelas.

Nuestras hipótesis son las siguientes:

1. El Plan de Estudios de las Escuelas estudiadas muestra que éstas consideran necesario el uso del inglés para comprender lectura durante los estudios
2. Escuelas de determinadas especialidades consideran necesario desarrollar la producción oral (hablar) y escrita (escribir) en inglés, pensando en su aplicación para el desempeño profesional
3. Los sílabos de inglés elaborados por los profesores presentan una orientación gramatical.
4. No siempre hay correspondencia entre la concepción del inglés de los miembros de las escuelas y la de los profesores que enseñan los cursos.

5. Metodología.

La investigación es un estudio de casos, el de Escuelas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, que se propone aumentar el conocimiento sobre esta institución explorando la situación existente en el campo de la enseñanza de inglés en el currículo de pregrado.

5.1 Muestra

La muestra incluye nueve Escuelas (EAP) que ofrecen, en el nivel de pregrado, cursos regulares de inglés. Estas nueve fueron seleccionadas porque junto con otras, con las que no logramos comunicarnos, solicitaron profesores de idiomas al Departamento de Lingüística en el año 2007. Las Facultades a las que pertenecen estas EAP corresponden a las siguientes áreas de investigación: la de Ciencias Básicas, la de Salud, las Ingenierías, el área Económico Empresarial y la de Humanidades.

Las Escuelas estudiadas son las siguientes: Ingeniería Geológica (IG), Ingeniería de Minas (IM), Ingeniería Química (IQ), Estadística (Est), Administración de Empresas de Turismo (AET), Administración de Negocios Internacionales (ANI), Odontología (Odo), Ciencias Políticas (CP) y Lingüística (Lin).

5.2 Material y técnicas

El material que se emplea en el estudio consta, por un lado, de documentos de planificación de los cursos de inglés en donde el profesor de dicha lengua busca plasmar las expectativas de las autoridades de la Escuela así como sus propias ideas. Por otro lado, se trabaja con entrevistas parcialmente estructuradas dirigidas a los directivos de las EAP, y, en ocasiones, a miembros administrativos y docentes de ellas.

Se comienza determinando lo que las autoridades de las EAP esperan de los cursos de inglés planificados. Luego se continúa con el análisis del diseño de los sílabos elaborados por los profesores buscando conocer el enfoque empleado. Enseguida se compara la información para ver la correspondencia entre las ideas de unos (Escuelas) y otros (los profesores).

6. Resultados e interpretación.

6.1 Orientación de los cursos de Inglés según las EAP: Expectativas

Con respecto a las expectativas de las EAP, se observa el interés de las autoridades por que los alumnos desarrollen determinadas habilidades de la lengua inglesa (Ver Cuadro 1); asimismo por motivar al alumno para que siga con el aprendizaje de lengua por su cuenta.

CUADRO 1**Expectativas de los miembros de las EAP respecto de la necesidad de los cursos de inglés**

| Escuela | Lectura | Traducción | Expresión oral | Inglés Técnico/ Especialidad | Motivación para seguir estudiando | Razones |
|---------|---------|------------|----------------|------------------------------|-----------------------------------|---------------------|
| IG | X | | X | X | X | Información trabajo |
| IM | X | | X | X | | Información trabajo |
| IQ | X | | | X | | Información |
| Est | X* | X | | | | Información |
| Odo | X | | | | | Información |
| ANI | X | | X | X | X | Información trabajo |
| AET | X | | X | X | | Información trabajo |
| CP | X | | | | | Información |
| Lin | X | | | X | | Información |

* Aunque la EAP no ha explicitado la lectura como necesaria, entendemos que la traducción supone el poder leer.

Fuente: Miembros de la Escuela, principalmente el/la Director/a.

A partir de lo manifestado por los diferentes Directores de Escuela (Cuadro 1), a continuación, organizamos los distintos planteamientos fijando ciertas líneas que los cursos deberían seguir.

6.1.1 Inglés técnico o de especialidad

Una primera línea tiene que ver con el interés por el inglés especializado o técnico de seis Escuelas de las nueve que constituyen el grupo de estudio: Ingeniería (de Minas, Geológica, y Química), Administración (de Negocios Internacionales, y de Turismo) y Lingüística. Para éstas, los cursos de idiomas

deberían enseñarse de modo que sirvan para poder informarse de los desarrollos en el área de especialidad.

6.1.2 Desarrollo de comprensión de lectura, y un tipo de ‘traducción’

Otra línea sería la de aprendizaje de lectura sin precisar que deba ser para una determinada área de especialidad, como es el caso de las EAP de Ciencia Política y de Odontología (Cuadro 1). Cuando se señala la necesidad de inglés técnico, éste supone entre las habilidades principales que se van a desarrollar la de comprender lectura de temas de la especialidad. Si solo se indica que es necesario comprender lectura, esta expresión se puede entender como referida a cualquier tipo de tema.

Una Escuela, la de Estadística, desea un curso de ‘traducción’ para sus alumnos. Los estudiosos de especialidades que no tienen que ver con enseñanza de lengua emplean, en ocasiones, el término ‘traducir’ en donde otros diríamos ‘leer’. Recordemos que la traducción supone primero leer, y que, en cursos de dos semestres es poco lo que se puede desarrollar de esta habilidad, particularmente, si se está en la etapa inicial del aprendizaje. En todo caso lo que el alumno lograría está más cerca de lo que sería ‘descifrar’ un texto. O podría hacer traducción sistemática de oraciones que ejemplifican y practican puntos gramaticales. Este último tipo de ejercicio sí es posible con alumnos que tienen poco dominio de una lengua, pero no constituyen traducción en sentido estricto.

6.1.3 Comprensión de lectura, conversación y motivación.

Por otro lado, existen Escuelas que consideran que el inglés es necesario no sólo para conseguir información y para lectura de la especialidad (p. ej: lectura de manuales) durante los estudios, sino también, para el desempeño profesional. Para estos casos, los directivos de las Escuelas señalan que el manejo de la lengua oral es necesario. Aquí se incluyen no sólo profesiones en las que la lengua se usa con frecuencia, como pueden ser Turismo o Negocios Internacionales, sino también, profesiones en las que debido a la inversión extranjera se requiere la lengua para la comunicación en inglés con personal de otros países. Dos de los ingenieros que entrevistamos consideran el hablar inglés, aun con errores gramaticales, como una ventaja que ayuda en el ascenso del profesional, sobre todo a nivel gerencial. Otra ventaja, ya conocida, es la de permitir postular a becas de especialización fuera del país.

Hemos podido observar que, en San Marcos, la globalización comienza a demandar la creación de especialidades que necesitan un mayor dominio del inglés para el desempeño profesional, como son, Administración de Empresas de Turismo y Administración de Negocios Internacionales. En esta última EAP, se nos informó que para los cuatro últimos semestres de estudio se ha programado ofrecer un curso de especialidad, en cada semestre, conducido en inglés. Aunque no es objeto de este estudio, otra profesión de San Marcos que requiere un avanzado control del inglés es la de profesorado de esta lengua, de la Facultad de Educación.

Como vemos, la idea de que los alumnos universitarios estudien inglés para fines exclusivamente de estudio no sigue vigente. La presencia de extranjeros en el Perú y la conexión con el resto del mundo, hace que la lengua oral sea necesaria también para la comunicación dentro del centro de trabajo.

Cuando se necesita el inglés para trabajar, se debe tener en cuenta un aspecto más: el desarrollo de la motivación hacia el aprendizaje de la lengua extranjera. Si el curso se conduce de modo que responda a las necesidades y expectativas del alumno éste, probablemente, estará dispuesto a continuar con el estudio de inglés por su cuenta.

6.2 Tiempo Planificado para el Inglés

La información recogida en el Cuadro 2 nos plantea interrogantes sobre el tiempo que toma aprender lengua extranjera. Estas preguntas también se las hacen los miembros de las EAP. Dos de ellos nos manifestaron que es preferible que los alumnos estudien idiomas por su cuenta ya que con dos semestres no se obtienen los logros esperados. De este modo, el alumno podrá estudiar en el nivel que le corresponde. En algunos casos, la EAP pide que, al terminar los estudios de pregrado, se acredite el conocimiento de inglés mediante una constancia de Suficiencia en Idiomas de la Facultad de Letras. Esto ya lo hace, por ejemplo, la EAP de Medicina Veterinaria, como consta en los archivos de Exámenes de Suficiencia en Inglés de la Escuela de Lingüística del año 2007 y 2008.

Como vemos en el Cuadro Nº 2, las Escuelas que incluyen inglés en su currículo dedican un número de horas de Inglés que varía notoriamente de una a otra.

CUADRO 2
Horas de clase y tipos de cursos de Inglés

| E.A.P. | Tipo | Nombre del curso | Nº horas semanal | Total Horas |
|--------|-------------|--|------------------------|-------------|
| Lin | Electivo | Lengua Ext. I Lengua Ext. II Lengua Ext. III | 5 5 5 | 255 |
| AET | Obligatorio | Inglés V* Prácticas de Inglés | 5 6 | 187 |
| IG | Electivo | Inglés I Inglés II | 5 5 | 170 |
| Odo | Electivo | Inglés (anual) | 3 sem/año | 136 |
| CP | Obligatorio | Inglés I (anual) Inglés II (anual) | 2 sem/año 2 sem/año | 136 |
| AN I | Obligatorio | Inglés Técnico I Inglés Técnico II | 4 3 | 119 |
| Est | Obligatorio | Inglés I Inglés II | 3 3 | 102 |
| I Q | Obligatorio | Inglés Técnico | 4 | 68 |
| IM | Electivo | Inglés Técnico: Intermedio Avanzado | 2 2 | 68 |

* Como se están cambiando los dos cursos de inglés básico y los cuatro de especialidad que existían antes, consignamos información de los sílabos que se nos proporcionó, esto es, los del 5º y 6º ciclos.

También el tipo de los cursos presenta diferencias. Como vemos en el Cuadro 2, cinco de 9 escuelas incluyen idiomas como obligatorio. Las otras cuatro le dan al alumno la oportunidad para que pueda, si así lo elige, aprender un idioma más.

La diversidad en el tiempo planificado para el inglés en las EAP muestra lo que piensan del tema los miembros de ellas, tiempo que, muchas veces, puede no ser el adecuado. Cuando, en la práctica, los resultados no son los esperados, algunas Escuelas cancelan los cursos.

El número total de horas que se dedica al inglés muestra el esfuerzo que hace la EAP, pero el tiempo es sólo uno de los factores que influyen en el aprendizaje. Están, también, la orientación del curso, el método del profesor y su capacidad para crear un ambiente favorable para el aprendizaje, una infraestructura adecuada, personal directivo adecuado, todo lo cual se apoya en la base que trae el alumno. Este último es factor clave, y en nuestro país, suele ser muy débil.

6.3 Los cursos de Inglés, según los Docentes.

A continuación, centrémonos en el curso de enseñanza de lengua extranjera según lo entienden y plantean los docentes (Ver Cuadro 3) en el sílabo.

Cuadro 3

Inglés General o Inglés Técnico / de Especialidad, según el sílabo

| E.A.P. | Inglés general | Inglés técnico/de especialidad |
|---------------|-----------------------|---------------------------------------|
| 1 | | X* |
| 2 | | X |
| 3 | | X |
| 4 | X | |
| 5 | X | |
| 6 | | X |
| 7 | | X |
| 8 | X | |
| 9 | X | |
| Total | 4 | 5 |

* Si bien el Inglés I es de orientación estructural, en el II el enfoque es técnico.

Como ya hemos mencionado, en los institutos de idiomas y gran número de colegios, los cursos se orientan, generalmente, a enseñar un inglés de carácter general. Pero, en educación superior, la tendencia actual es ofrecer el inglés para la especialidad que estudia el alumno.

En el caso que nos ocupa (Cuadro 3), observamos que en 5 Escuelas, el docente incluye, aunque en distinta proporción, inglés de especialidad / técnico. Al relacionar esta información con la del Cuadro 1, en donde seis Directores de EAP se inclinan hacia este tipo de inglés, notamos que no hay correspondencia en uno de los cursos. Éste no proporciona lo que la EAP espera. En el caso de las mismas 6 EAP del Cuadro 1, se entiende que el desarrollo de la lectura, que también constituye uno de sus objetivos, tiene como fin informarse de los desarrollos recientes de su especialidad.

6.4 Relación entre propuestas de Autoridades y Docentes.

Los docentes de inglés son asignados por el Departamento de Lingüística a pedido de los Directores de Escuela. Esto permite entender por qué hay grados distintos de cercanía entre las ideas de los docentes y las de los Directores de EAP, y explica por qué en la orientación general de los cursos de inglés mencionada en el párrafo anterior se da una correspondencia parcial entre las ideas de ambos grupos (5 docentes y 6 Directores).

Cuadro 4
Expectativas de la EAP y planteamiento del Docente

| Director de la E.A.P. | Docente: unidades adoptadas para el diseño del sílabo | | |
|--|---|-------------------------------|-----------------------------------|
| | Estructuras gramaticales | Habilidades orales y escritas | Situaciones/Temas de especialidad |
| 1. Lectura de especialidad y lengua oral | X | x* (varias) | |
| 2. Lectura/Inglés técnico | x* | | X |
| 3. Lectura de especialidad | X | X (lectura) | |
| 4. Traducción de especialidad | X | | |
| 5. Lectura | X | | x* (temas cotidianos) |
| 6. Motivación/desempeño profesional | | | X |
| 7. Lectura y lengua oral de especialidad | | | X |
| 8. Lectura | X | x* (lectura) | |
| 9. Lectura de especialidad | X | | |
| Total | 7 | 3 | 4 |

* La x minúscula indica unidades adoptadas con menor frecuencia en el sílabo que aquellas que aparecen con X mayúscula.

Como ya hemos mencionado, la programación de un curso se orienta por aspectos de la lengua que influyen en las unidades que se adoptan para organizar el sílabo. Pero, esto no quiere decir que no se atiendan otros aspectos, sólo que, si se hace, se hace con distintos grados de énfasis.

Si observamos la relación entre expectativas de la EAP y la propuesta del docente en el sílabo (Ver Cuadro 4) podemos decir que en algunos casos la correspondencia es total, como en (2), (6) y (7); parcial como en (1), (3), (5) y (8); y no hay ninguna correspondencia como en (4) y (9).

7. Conclusiones y Recomendaciones

1. Se confirma que la mayoría de las Escuelas consideran como uno de sus fines que los alumnos desarrollen la habilidad de comprensión de lectura para estar actualizados en la especialidad.
2. Sí se necesita la lengua hablada en ciertos casos, no sólo para los estudios, sino, fundamentalmente, para el desempeño profesional, como cuatro de las nueve Escuelas lo indican.
3. La mayoría de las EAP no consideran necesario desarrollar habilidades de redacción en inglés.
4. La mayoría de sílabos de las Escuelas se organizan a partir de una base gramatical.
5. De la información recogida, se concluye que en su mayoría los cursos no se organizan a partir de habilidades de lectura (Cuadro 4).
6. Si bien hay una orientación de tipo técnico o de especialidad en el pensamiento de ciertas Escuelas, en la práctica, ésta se toma poco en cuenta y sigue dándosele mucho peso al aspecto estructural.
7. Se observa confusión en la manera de entender el concepto de traducción. Se espera, equivocadamente, que alumnos con poco conocimiento del inglés traduzcan.

Es conveniente que los docentes que van a enseñar inglés tengan una conversación en donde se pongan de acuerdo con los directores de las EAP antes de empezar el curso. Además, los docentes deben continuar profundizando lo que ya empezaron de inglés técnico, recordando que el estudio de la gramática sólo tiene valor si se da dentro de un texto que le da sentido. Y también convendría que se especifique en el sílabo, lo que los alumnos deben poder hacer con la lengua al final del curso.

Referencias Bibliográficas

ALCARAZ VARO, Enrique. 1992. «*La lingüística y la metodología didáctica de las lenguas extranjeras*». En GARCÍA HOZ, Victor (director), Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas. Ediciones RIALP, S.A., Madrid.

ROBINSON, Peter .2001) «*Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: a triadic framework for examining task influences on SLA*». pp 287-318. In *Cognition and second language instruction*. Cambridge University Press. Cambridge, U.K.

LUTTIKHUIZEN, Frances. (1998).»*Foreign languages in tertiary education*» In: INTERNATL MICROBIOL I: 237 – 239. Springer-Verlag Ibérica. Universitat de Barcelona, Spain. Accesible en Internet: :[http://www.im.microbios.org/03setember98/13%20Luttikhuizen%20\(O\).pdf](http://www.im.microbios.org/03setember98/13%20Luttikhuizen%20(O).pdf)

STERN, H.H,. (1992): *Issues and Options in Language Teaching*. Allen, Patrick and Harley, Birgit (eds). Oxford University Press.

**TEXTO
LITERARIO
EN ASHANINKA**

YATIRIBEITANI TSAMIRI
«EL PAUJIL CUANDO ERA UNA PERSONA»

Caleb Cabello Chiricente

Maestro bilingüe egresado del Programa de FORMABIAP

thebeatles_77@hotmail.com

Resumen

En la cosmovisión ashaninka se considera que al inicio de los tiempos, la tierra estuvo poblada por ashaninkas, los que luego se transformaron en animales. Este es un relato que antiguamente narraban nuestros abuelos. El paujil (ave) antes era una persona, que vivía en la cima del monte juntamente con sus familiares en una casa.

Cierto día un ashaninka descubre el lugar donde el paujil bebe y a partir de entonces se establece el contacto con el hombre que era paujil.

En la conversación entre el paujil y el cazador ashaninka, este último le solicita que ya no provoque más daño a los ashaninkas. Al despedirse, el ashaninka recibió una pituca (tubérculo) de regalo, la que al llegar a su casa se convirtió en un paujil.

Palabras claves:

Relato antiguo, los abuelos, ave paujil, cazador.

Abstract

In the ashaninka world view, it is considered that at the beginning the earth was inhabited by ashaninkas that became animals afterwards.

This is a story that was originally told by the elders. The paujil (bird) was a person before, it lived in the top of a mountain with its relatives in a house.

One day an ashaninka found the place where the paujil used to drink, from then on the contact with the paujil-man was established.

When the paujil and the ashaninka hunter talked, the hunter asked the paujil not to cause more harm to the ashaninkas. Before saying good bye, the ashaninka received a pituca (tuber) as a gift, and this pituca turned into a paujil when the ashaninka arrived home.

Key words:

Ancient story, the elders, paujil bird, hunter

Tsamiri yatiribeitani perani, Isabikabeitani tonkariki itsipatari Maroni ishaninkape.

Aparoni kitaiteri ijatake ashaninka yamenayeti poshinirintsi ari iñaapake aparoni tsimi.

Ishintsitapaake yobetsikapaake ibankoshi ari yoiyapaakeri impoke imiretya tsamiri.

Te osamanitanake iñabaitiri Ikenapake aparoni tsamirijaniki, iñapakero pankoshintsi ipiaitanaka.

Ikamantapakeri iriri. Apa timatsi Pankoshintsi anta akajironta nija.

Ari ikantiri iriri. Namenaiterita.

Ijatanake tsamiri ari iñapakakeri Ashaninka ibankoshiki. Ikantapakeri: Noshaninka ¿Paita pantiri?

Yakanakeri. Tekatsi noiyeri ipoke tsamiri, kametsa.

Ari ikantiri noshaninka tsamekeki Piñapaintena nobankoki. Tsame Yakanakeri ashaninka, eiroyata ipokitsi tsamiri.

Yaretapaka ibankoki iñaapake osheki ashaninka. Antaripe aisati irejanikipe ipotsoyataro, iirinaki kityonkari potsoti.

Ari ikantiri jeroka nobanko iritake noshaninika pinayetapakerika. Pisabike tsame ankenketsa, nojina pamakeneri mapa irobapempari ashaninka.

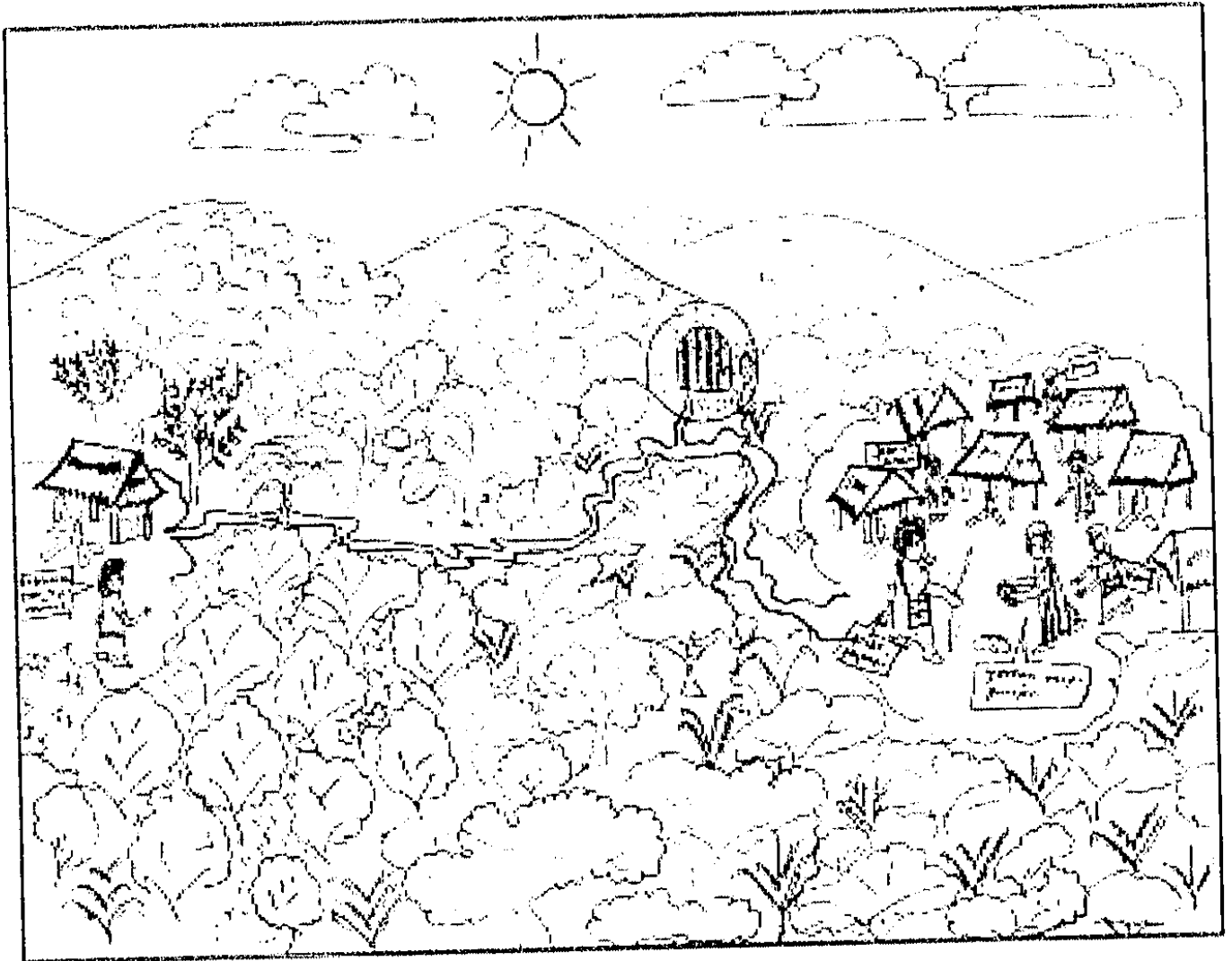
Timatsi nonkantempiri noñapinitimpi pipoki pamenayeti poyari iro kantacha osheki pobashinonkaitayetakenari notomipe.

Yamenanke ashaninka iñayetake osheki ashaninka kariperoyetacha yanite.

Ari ikantiri pikoirika pobayeteri poyari ontimatie pobasanoteri eiro pimatsatashitari osheki yobashinkayeta.

Ari yobashiretanaka ashaninka ikantanake arimpa okantari?. Ari ikantiri noshaninka iroya nojataje.

Kametsa pimpoke piñapinitena piñakero nobanko. Ari ipabajiri mapa yanontanajiari.



Algunos nombres de plantas

Representación gráfica del relato Tsamiri, dibujado por Galindo Santos Gerónimo estudiante del V Semestre del Programa Descentralizado de Formación de Profesores en Educación Primaria Intercultural Bilingüe de la UNMSM en Convenio con ARPI SC.

LOS AUTORES

Gustavo Solís Fonseca

Doctor en Lingüística por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Máster en Lingüística por la SUNY-AB (Buffalo, New York). Profesor Principal del Departamento de Lingüística e investigador del Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA) de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la UNMSM. Es especialista en lenguas amerindias peruanas. Ha publicado varios libros sobre temas de su especialidad, entre ellos: *La gente pasa, los nombres quedan; Introducción a la toponimia (1997); Lenguas en la Amazonía peruana (2002); Pueblos y lenguas de fronteras (Comp. 2003); Cuestiones de lingüística general, hispánica y aplicada (co-Comp. 2004).*

Pedro Manuel Falcón Ccenta

Licenciado en Lingüística y estudios de Maestría en Lingüística en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la UNMSM. Estudios de Maestría en Sociología de la Educación en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM. Curso de posgrado «La argumentación en la enunciación» en la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Docente e investigador Asociado de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la UNMSM. Consultor en temas de Sociolingüística, Interculturalidad, Educación Bilingüe y Educación a Distancia. Autor de artículos lingüísticos y sociolingüísticos sobre el castellano y lenguas amerindias amazónicas (lenguas arawak).

Felipe Huayhua Pari

Licenciado en Lingüística en la UNMSM. Maestría en Lingüística y segunda especialización en Lingüística Hispánica en la facultad de letras y CC.HH. de la UNMSM. Maestría en Educación Intercultural en la Facultad de Educación de la UNMSM. Hizo estudios sobre Lenguas en Contacto en el marco de intercampus (2001-2002) en la Universidad Autónoma de Madrid, España. Es Docente Permanente Asociado de la UNMSM. Dictó clases de posgrado en universidades de Bolivia, Chile y España.

Lizbeth Alvarado Campos

Bachiller en Lingüística por la Universidad Nacional Federico Villarreal. Maestría en Lingüística con mención en Estudios Andinos en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Se dedica al estudio del español en contacto con lenguas indígenas del Perú. Desarrolla su tesis de Licenciatura con el español de Moyobamba.

Emérita Escobar Zapata

Magíster en Lingüística y egresada del doctorado en Ciencias de la Educación. Docente en el Departamento Académico de Lingüística de la UNMSM y del Departamento de Ciencias Humanas en la UNALM. Su campo de investigación está relacionado más con la lingüística amerindia. Ha publicado, entre otros, los siguientes artículos: *Lenguas en Contacto en la Sierra Norte del Perú. Una Perspectiva cognitiva en la dialectología del castellano* en el (2009); *Innovaciones Léxicas en el Español. Campo de la Revolución Tecnológica* (2006) (2007); *Constelaciones semánticas en el Jacaru, un enfoque cognitivo* (2005). Es miembro del Comité Directivo del Centro de Investigación en Lingüística Aplicada de la UNMSM (CILA).

Pablo Edwin Jacinto Ramos

Investigador asháninka. Licenciado en Lingüística por la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la UNMSM. Investigador de la Amazonía peruana en EIB, en temas socioambientales. Ex becario del Fondo Indígena y becario Ford 2009.

Alicia Alonzo Sutta

Docente del Departamento Académico de Lingüística de la UNMSM, investigadora del CILA de lenguas amerindias, especialmente de lenguas arawak. Realiza estudios sobre la gramática de la lengua asháninka y sobre las lenguas en las escuelas de las comunidades nativas. Enseña Lengua Indígena en el Programa Descentralizado de Formación de Maestros en Selva Central. Ha acompañado en el proceso de normalización de la lengua asháninka como parte del proyecto EIBAMAZ de Unicef.

Jorge Esquivel Villafana

Licenciado en Lingüística por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Es magister en Educación por la Universidad San Martín de Porres. Doctor en Educación por la UNFV. Diplomado en Investigación Científica y Cátedra

Universitaria UIGV. Docente del Postgrado de la Segunda Especialidad en Lingüística Hispánica en la UNMSM, de la Maestría en Lingüística en la UNFV y docente coordinador de la Maestría en Lingüística. Ha escrito textos sobre Morfosintaxis y Sintaxis del español en la UNMSM y varios artículos en revistas de la especialidad. Es miembro investigador permanente del CILA de la UNMSM.

Lilia Llanto Chávez

Especialista en Lingüística y Educación. Docente en el Departamento Académico de Lingüística de la UNMSM. Realizó estudios de posgrado: maestría en Lingüística y doctorado en Literatura en la UNMSM; doctorado en Lingüística en la UNMSM y en la Universidad de Sao Paulo (Brasil). También recibió el Diploma de Segunda Especialización en Educación Intercultural Bilingüe por la PUC (Lima, Perú).

Luis Miranda

Doctor en Letras (Lingüística y Filología) por la UNMSM. Profesor Emérito de la UNMSM. Coordinador de la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad de la Lectura y Escritura en América Latina (Sede Perú). Investigador del CILA. Becario del PILEI, del Ministerio de Educación de España y de la DAAD (Alemania). Miembro de la AIHL, la SEL, la ALED, la SHEL Entre otros libros ha publicado: *Introducción a la Ciencias del Lenguaje*, 2 tomos; *Manual de Gramática Castellana*; *La Enseñanza del Castellano en el Perú: Problema y Posibilidad*; *La Entrada del Español en el Perú*. Dicta los cursos de Lingüística General y Lingüística del Texto en la URP. Ha sido profesor de la maestría en Lingüística en la UNMSM y en la maestría en Educación en la UNT.

Luisa Portilla Durand

Licenciada en Lingüística y Magister en Educación con la mención Docencia en el Nivel Superior por la UNMSM. Magister en Lexicología y Lexicografía, de la Escuela de Lexicografía de la RAE. Becaria de la AECI para la elaboración del *Diccionario de americanismos*, RAE. Estudios de Doctorado en Literatura Peruana y Latinoamericana en la Escuela de Postgrado de la Facultad de Letras y CC.HH. de la UNMSM. Es Investigadora del CILA. Miembro de la Comisión de Ortografía y Lexicografía de la Academia Peruana de la Lengua desde el 2000. Docente asociada de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la UNMSM. Sus publicaciones están relacionadas, fundamentalmente con la Lexicografía y la Normativa del español.

Edward Loayza Maturrano

Educador. Docente auxiliar del Departamento de Ciencias Humanas de la Facultad de Economía y Planificación de la Universidad Nacional Agraria «La Molina». Ha realizado trabajos sobre Lingüística Aplicada y Educación. Ha publicado artículos en la revista «Investigaciones Educativas» de la Facultad de Educación de la UNMSM. Ha participado como expositor en distintos congresos nacionales e internacionales.

Minnie Eloísa Lozada Trimbath

Magister en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés por la Universidad de Lancaster, Reino Unido. Profesora Principal del Departamento de Lingüística de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Investigadora del Instituto de Lingüística Aplicada (CILA), UNMSM. Experiencia profesional: formación magisterial para la enseñanza de lengua extranjera y para la enseñanza de castellano en la Educación Bilingüe Intercultural.

Caleb Housseman Cabello Chirisente

Profesor asháninka de Educación Primaria Intercultural Bilingüe con experiencia en aula de educación primaria y en el nivel superior del Programa Descentralizado de Formación de Profesores en Educación Primaria Intercultural Bilingüe de la Selva Central de la Facultad de Educación de la UNMSM en convenio con la organización indígena ARPISC.

REVISTA LENGUA Y SOCIEDAD (CILA)

Guía y orientaciones para los colaboradores de la investigación

La Revista *Lengua y Sociedad* tiene una gran trayectoria en la publicación de artículos científicos y ensayos de los profesores de Lingüística y áreas afines de la UNMSM, de otras universidades prestigiosas del país así como de intelectuales de universidades extranjeras.

A continuación exponemos las recomendaciones y orientaciones tanto generales como específicas que los colaboradores de esta Revista, tomarán en cuenta:

I. Recomendaciones generales:

1. Aportar con temas relacionados con la investigación lingüística respondiendo a la diversidad de líneas tanto del campo teórico como aplicado, en las áreas hispánica, andina y amazónica:
 2. Ser rigurosamente originales
 3. Ser inéditos
 4. Es posible redactar en lenguas modernas o amerindias.
 5. Los artículos ya concluidos se deben entregar impresos en papel bond blanco tamaño A-4 (en una sola cara)
 6. El texto se recibe en Microsoft Word, Times New Roman, tamaño de fuente: 12, a doble espacio.
- Los artículos recibidos serán evaluados antes de su publicación.

II. Aspectos estructurales del artículo

1. Título del artículo (conciso e informativo)
2. Nombre del autor: apellidos, nombres, filiación institucional, correo electrónico.
3. Resúmenes en dos lenguas: español e inglés (incluyendo, a continuación de cada resumen, palabras claves en las respectivas lenguas).
4. Texto del trabajo
5. Referencias bibliográficas (correspondientes a citas explícitas en el texto).

III. Secciones que incluye la Revista Lengua y Sociedad:

1. Trabajos originales los cuales constituyen un aporte de los autores, tales como:

- A. Artículos de investigación
- B. Ensayos
- C. Investigaciones bibliográficas
- D. Evaluación de estados de la cuestión en relación a las lenguas o aspectos de las lenguas.

En cualquiera de los casos citados se prevé una extensión no mayor de 14 páginas, escritas en una sola cara y con la siguiente estructura:

- Un resumen en español y otro en inglés
- Una extensión máxima de 150 palabras en cada caso.
- De 3 a 6 palabras claves
- Introducción
- Contenido:
 - Objetivos,
 - Material,
 - Metodología de la investigación,
 - Resultados e interpretación de los datos
 - Conclusiones.
 - Bibliografía citada en el texto.
 - Las palabras en otro idioma se resaltarán usando cursivas.

2. Notas o breves comentarios sobre algún tema u obra. Pueden ser polémicas o divulgatoria. Tendrán una extensión no mayor de 4 páginas.

3. Lenguas amerindias: textos.

Los textos contendrán las siguientes partes:

- un resumen en español y otro en inglés (con una extensión máxima de 100 palabras cada uno).

- Texto en la lengua amerindia (los trabajos tendrán una extensión no mayor de 5 páginas escritas a doble espacio en una sola cara).
- 4. Reseñas
- 5. Noticias.

IV. Normas para las referencias bibliográficas:

1. El conjunto de referencias bibliográficas aparece al final de la contribución y debe estar ordenado alfabéticamente. Debe corresponder tan sólo a citas explícitas en el texto. Tales citas deben aparecer en el texto en forma abreviada: el apellido principal, la fecha de publicación, la indicación de la página. Por ejemplo, (Chomsky 2002: 55). El autor se hace responsable de que todas las citas abreviadas tengan la respectiva referencia bibliográfica al final.
2. En caso de que la referencia señale una nueva edición de un material antiguo, se debe incluir también la fecha original entre corchetes después de la indicación de la nueva edición:

CERVANTES, Miguel (2004) [1605- 1615]; *Don Quijote de la Mancha*. Real Academia Española, Madrid.

3. En caso de libros y monografías de un solo autor, las referencias deben ajustarse al siguiente modelo:

SMITH, Neil (1999): *Chomsky, Ideas and Ideals*. Cambridge UIK.

Si son dos o más autores, se debe indicar el orden en que aparecen en la publicación.

Si un autor tiene dos o más referencias del mismo año, éstas se distinguirán alfanuméricamente: (2002 a), (2002 b), etc.

4. Si se hace referencia a una tesis doctoral, ello debe indicarse luego del título conforme al siguiente modelo:

LAKA, Itziar (1990): *Negation and Syntax*. Tesis doctoral.
MIT.

5. En caso de una compilación o edición, ello debe indicarse con claridad. Por ejemplo:

NEWMAYER, Frederick (ed.) (1988): *Linguistics. The Cambridge Survey. Cambridge University Press, Cambridge UK.*

6. Si se hace referencia a un texto incluido dentro de una edición o compilación, se procede de la siguiente manera:

SMITH, Neil (1992): «*Can Pragmatics fix parameters*». En *I Roca (ed.) Logical Issues in Language Acquisition*. Foris, Dordrecht, pp. 277-289,.

7. En caso de artículos de revista, las referencias deben adecuarse al modelo:

D' INTRONO, Francisco y LORENZO, Guillermo (1995): «homogeneidad argumental en la formación de cadenas». *Hispania*, 78, 2, pp. 163-177.

Si son más de dos autores, enumere los primeros seis autores y añada la expresión (en cursiva) et allí.

8. Si se hace referencia a un texto en formato electrónico, se debe indicar la ruta de acceso pertinente:

CRAWFORD, James (1994): «*Endangered Native American Languages*». Accesible en internet: <http://www.ncbe.gwe.edu/mispubs/crawford>.

9. En caso de que la referencia tenga que ver con un libro o artículo aún no publicado, ello deberán indicarse con la frase «en preparación». Asimismo no se debe citar una «comunicación personal» a menos que aporte información esencial que no pueda obtenerse de una fuente impresa.

10. Entrega de trabajos.

Los autores deben entregar el original impreso (y adjuntar copia del contenido del trabajo en diskette 3.5 o CD) en las oficinas del Instituto de Investigación (CILA) de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Consultas: Teléfonos: 6197000 anexos 6151/6152/6153.

Jr. Andahuaylas N°348 Cercado de Lima

Correo electrónico: cila.unmsm@gmail.com



CILA

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

Jr. Andahuaylas 348 - Lima 1 Telf.: 619 7000 - Anexo 6152
Telefax: 619 7000 - Anexo 6153
Email: cila@unmsm.edu.pe