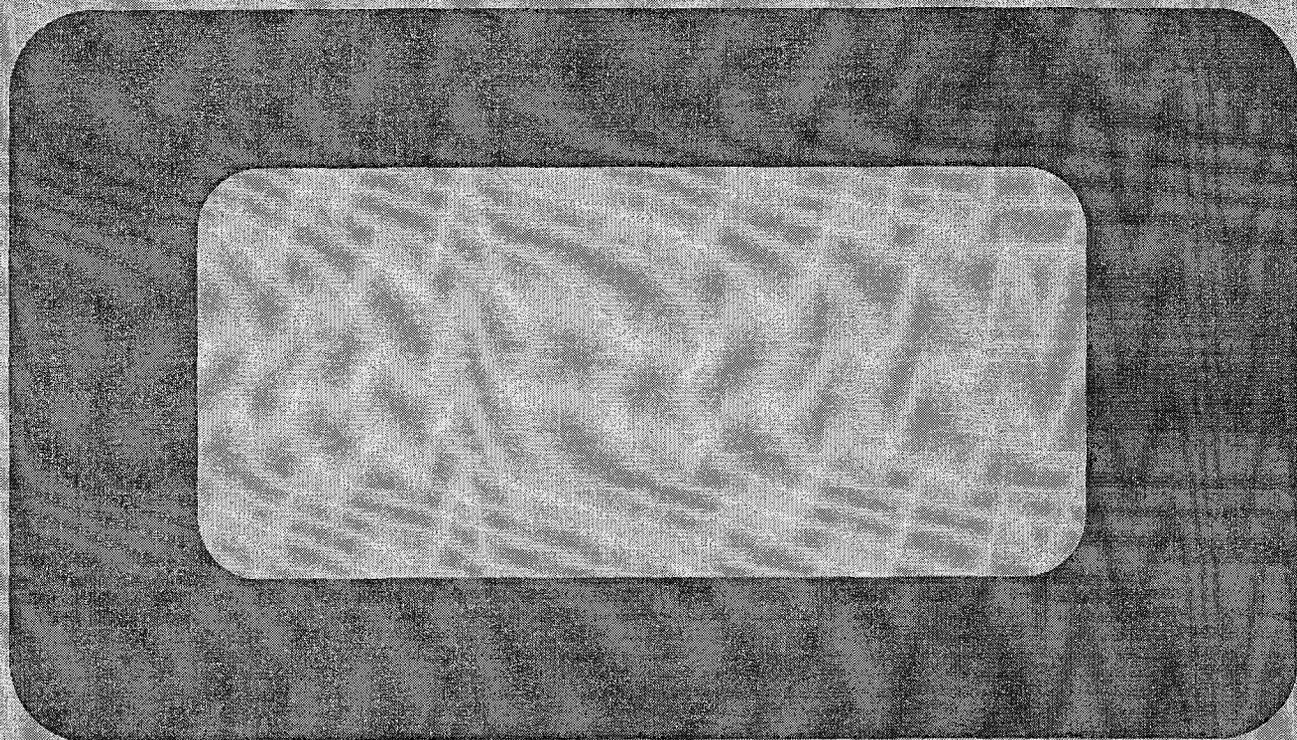


**UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS  
FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS**



**LENGUA**

**Y**

**SOCIEDAD**

**1**

**Instituto de Lingüística Aplicada (CILA)**

## **PRESENTACIÓN**

**Lengua y Sociedad** es un medio de difusión del Instituto de Lingüística Aplicada (CILA) dirigido al público en general. Los miembros de este Instituto queremos contar con un medio ágil para comunicar nuestros logros a un público más amplio que aquel de la especialidad.

Las cosas relacionadas con lenguas y Lingüística en el Perú son muy importantes para los peruanos porque afectan directamente de múltiples maneras. Por eso, quienes trabajamos en estos menesteres queremos compartir nuestras propuestas y preocupaciones con quienes son los hablantes de las varias lenguas que conforman nuestra realidad lingüística, pero no sólo con ellos, sino también con las instancias del gobierno, en la medida en que tienen responsabilidad en la planificación relacionada con este recurso importante para el desarrollo como son los idiomas; con los estudiosos de las lenguas y de la lingüística y con el "público en general", para hacer un lugar común con los resultados de los estudios sobre las lenguas peruanas. Creemos que todos ganamos con esta cercanía. Ganamos socialmente porque la percepción de nosotros como colectividad será más adecuada y pertinente con la realidad, pues podremos reconocernos con nitidez al tener una imagen más clara de nuestra faz como pueblo, para emprender con mejores recursos el trabajo de construcción de nuestra identidad, contando para ello con el aporte de los lingüistas, quienes nos muestran la polifacética gama de los hablantes de los pueblos que constituimos el Perú.

Parte del conocimiento de nuestra historia depende de un adecuado manejo de la fuente lingüística. Éste nos puede llevar a reconstruir con confianza hechos de nuestra historia social hasta una profundidad temporal de ocho a diez mil años. Porción importante de nuestra historia tiene que ver con este espacio de tiempo, pues rasgos que actualmente marcan conductas culturales y hábitos lingüísticos en el Perú se imbrican, casi sin cambios, desde más o menos 5500 años. Podemos ver con ello que somos un pueblo que hincó sus raíces muy profundo en el tiempo.

Los colegas estudiosos de lenguas y de lingüística también ganarán con Lengua y Sociedad en la medida que les permitirá tomar contacto con lenguas muy diferentes en términos de su estructura; y con datos que correlacionan lenguas y sociedades configurando una situación sociolingüística particularmente compleja, así como con culturas que verbalizan universos significativos singulares que evidencian la increíble creatividad del género humano.

El contenido de este primer número es variado; sin embargo, se encontrará que el correlato lengua y sociedad recurre en todos los aportes de éste y, esperamos que en los venideros, para así ser leales con la sociedad desde la ciencia.

## ACERCA DE LA ORTOGRAFÍA EN EL LENGUAJE UNIVERSITARIO

*Jorge Esquivel Villafana*

### 0. Propósito

Desde la perspectiva del principio fonológico, es fácil reconocer que los problemas ortográficos tienen su origen en el desajuste numérico entre los elementos implicados: fonemas y grafemas. La inadecuación cuantitativa de éstos radica, a su vez, en la diferente naturaleza de sus elementos que -con desigualdad marcada- cambiaron sustantivamente a lo largo de trece siglos. La evolución rápida del sistema de sonidos en contra de la lenta renovación ortográfica condujo a un desajuste entre ambos, al punto tal que en muchas instancias la representación escrita dejó de ser analizada en relación con la secuencia fónica que pretendía concretizar. Visto así el problema, tampoco nos es difícil aceptar que muchas de las faltas que frecuentemente atribuimos al escribiente no son tales, en el sentido de una incapacidad o incompetencia natural para la escritura, sino que estas faltas deben ser más bien asociadas al sistema mismo de escritura que, por asimétrico, hace incontrolable su manejo. La correcta escritura no descansa ya en una desarrollada intuición lingüística, ni en un principio de interiorización fonográfica que relaciona una serie de fonemas con una secuencia paralela de grafemas, sino en algo muy distinto de su fundamento: la capacidad de ser antifonográfico.

La educación primaria, secundaria y universitaria tienen la obligación -y es su afán mantenerla- de dotar a los estudiantes de los rudimentos lingüísticos necesarios para hacer de ellos eficientes profesionales con cabal desempeño ortográfico de la lengua.

En el presente trabajo, pretendemos demostrar que el lenguaje escrito de los alumnos del primer año de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos revela deficiencias ortográficas. Al margen del nivel intelectual alcanzado por

ellos, esperamos ratificar y precisar las manifestaciones lingüísticas compatibles con el aspecto patográfico. Esto, con el expreso propósito de proporcionar el diagnóstico situacional acerca del grado de control del lenguaje escrito- en lo que a uso de letras se refiere- de los mencionados alumnos.

### 1. La escritura

La escritura es un código de comunicación que representa una de las modalidades de uso de la lengua y que se utiliza para la transmisión de mensajes en ausencia, ahí donde no es posible que llegue la voz.

Como código exige que los involucrados en la transmisión del mensaje -emisor y receptor- conozcan y dominen las reglas que lo controlan. Esto es, que el emisor sepa convertir con eficiencia los elementos sonoros en gráficos y que el receptor pueda revertir el proceso: reconocer la forma sonora a partir de la gráfica. Procesos denominados escribir y leer respectivamente.

Ahora bien, la exigencia de fidelidad al código es lo que se ha dado en llamar 'corrección ortográfica' u 'ortografía'. Esta, entendida en su acepción más ambiciosa, implica la exacta escritura de todos los elementos que usa el sistema escrito; cosa que no deja de constituir el más caro anhelo de todo alfabeto.

El error ortográfico no se reduce sólo a una cuestión de desacierto en el uso del lenguaje escrito, sino que éste trae consigo toda una carga discriminativa social que al par que afecta la conciencia moral del usuario lo disminuye y le resta prestancia profesional. La condición de culto no es inherente a la categoría de profesional sino que ésta es el resultado de un proceso de formación que se inicia tempranamente y que alcanza su máximo desarrollo durante la formación universitaria. De ahí la angustia de los profesionales por pretender dar la imagen

de una educación esmerada. Por lo demás, escribir correctamente no es sólo responsabilidad atribuible a los profesionales del área de humanidades, sino a todos los intelectuales de las diferentes ramas del saber, pues la cultura no condiciona las diferencias que precisamente la instrucción científica hace.

## 2. Principios ortográficos

La correcta escritura de las palabras en el español descansa sobre tres grandes principios que le dan fundamento: el fonémico o el de la pronunciación; el etimológico, o el del origen de las voces; y el literario, o el del uso de los que mejor han escrito. Considerando los tres principios por separado, cada uno tiene, independientemente, sus propias motivaciones que lo justifican y lo validan. Cuando se trata de considerar los tres, justamente, en la comprensión cabal del problema ortográfico, ello resulta imposible por propia esencia, ya que es imposible conciliar la naturaleza cambiante de lo fonémico con la conservadora de lo etimológico; y, ante estos dos, el literario -por definición misma- resulta el de menor importancia teórica por la pobre motivación que lo sustenta.

La ortografía española, sin embargo, en su versión más actualizada, después de haber sufrido muchas reformas a lo largo de su historia, se ajusta más al principio fonémico de escritura, el cual exige que cada fonema del inventario fonológico del español sea representado por un solo fonograma (o grafema) en el lenguaje escrito, constituyendo el conjunto de éstos el alfabeto ortográfico del español. Este principio exige, rigurosamente, una correspondencia biunívoca entre el conjunto de ambas unidades, de tal suerte que a una determinada secuencia de grafemas le corresponda unívocamente una determinada secuencia de fonemas. Este paralelismo exacto entre los lenguajes oral y escrito supone una correspondencia cuantitativa entre sus elementos.

La simetría reclamada dentro del principio fonológico, como una suerte de lógica natural es, sin embargo, lo más difícil de hallar dentro de las lenguas alfabetas. Lo más común, por el contrario, es evidenciar sistemas asimétricos donde el superávit de uno de los elementos en desmedro del otro se constituye en la base del conflicto. El sistema ortográfico español acusa esta incompatibilidad precisamente, lo cual deviene en la dificultad de su control. El grado

de dificultad o conflicto en él -según veremos más adelante- se halla directamente relacionado con el grado de asimetría entre las unidades del sistema referido.

## 3. Patografía del español.

La irreverencia de la escritura alfabética al principio fonémico del español se muestra básicamente de dos maneras:

- a) Poligrafía de los fonemas.
- b) Polifonía de los grafemas.

### 3.1. Poligrafía de los fonemas

En este caso, encontramos que un mismo fonema es representado en la escritura por más de un grafema. Así, por ejemplo, el fonema /b/ es representado por los grafemas 'b' y 'v'. Esta inadecuación del principio fonémico que exige paridad entre el número de fonemas y grafemas genera superávit de los segundos con el consiguiente entorpecimiento del control estricto del sistema gráfico. Las vacilaciones y las dudas respecto a la exacta correspondencia de un fonema generan inseguridad en el uso de los grafemas, que al mismo tiempo que dificultan su interiorización lo afectan en su sentimiento lingüístico de base fonológica, al punto tal que para escribir correctamente tenga que atentar contra ese mismo principio precisamente.

### 3.2. Polifonía de los grafemas

En este caso, un solo grafema representa más de un fonema. Por ejemplo: el grafema 'c' en el español representa el fonema fricativo alveolar sordo /s/ en 'cero' /séro/ y el fonema oclusivo velar sordo /k/ en /kása/.

Esta desviación del principio fonémico asume que un mismo grafema puede representar a diferentes fonemas según el contexto en que se hallen. Así, la 'c' equivale al fonema /s/ antes de las vocales anteriores 'e', 'i': 'cesta' 'cita' (/sésta/, /síta/; o al fonema /k/ antes de las vocales 'a', 'o', 'u': 'cama', 'colmo', 'curva' (/káma/, /kólmo/, /kúrba/).

Este caso, que representa una vez más un atentado contra el principio de simetría que exige la correspondencia fonema -letra hace de nuestro sistema ortográfico uno de los peores, y de su control una imposibilidad. El escribir bien ya no descansa entonces en la fría relación de las secuencias orales y gráficas, sino más bien en la capacidad de permanecer ajeno a

esta relación. Los errores de escritura del usuario deben ser atribuidos no a una falsa conciencia fonológica, sino por el contrario a un arraigado sentimiento de fidelidad a la conciencia fonográfica. La patografía o disortografía se presenta así como resultado de un estado de pugna interior donde aún no se ha logrado ser capaz de atender con suerte contra el sistema precisamente; así visto, los errores de escritura deben ser considerados con cierta indulgencia, pues significan simplemente no haber logrado todavía la capacidad de ser antifonémico.

#### 4. Instrumento

Hemos considerado indispensable la elaboración y aplicación del test ortográfico como material auxiliar para sondear la capacidad de los alumnos en este aspecto.

Al elaborarlo, tuvimos especial preocupación por cuidar que de algún modo resulte integral, que fuese completo en el sentido de que logre incluir todos los grupos de letras considerados conflictivos para su control. Desconocemos la existencia de algún test de ortografía española expresamente elaborado y dosificado que permita -al punto de incluir todos los casos de letras o grupos de letras con ortografía dudosa- cuantificar rigurosamente el grado de habilidad ortográfica del examinando.

No creímos conveniente que éste esté constituido por listas de palabras sueltas, pues éstas resultan demasiado artificiales -en el sentido de que carecen de un contexto definido- y alejados de toda realidad elocutiva, al margen de que resultan susceptibles de ser confundidas con otras palabras de semejanza fonética, lo que de ser considerable sesgaría peligrosamente la fidelidad de los resultados.

Con el afán de evitar tal posible objeción, nos propusimos elaborar un Test de Masas Elocutivas cuidando que éstas capturaran en su contexto todas las letras o grupos de letras de ortografía dudosa. Para ello, consultamos textos de ortografía especializados con ejercicios ortográficos de uso de letras y extrajimos las oraciones que nos parecieron representativas de las dificultades de cada grupo de letras. El test elaborado consta de veinte oraciones e intervienen en su conformación 90 palabras diferentes exentas de todo tecnicismo o

propiedad técnica especializada.

#### TEST ORTOGRÁFICO

1. Echó al cesto lo inservible.
2. Aquél fue un hecho inexcusable.
3. Comienzo y organizo todo inmediatamente.
4. Escéptico es sinónimo de incrédulo.
5. Los accionistas velaban celosamente sus intereses.
6. Hay escasez de ceniceros en la tienda.
7. No te excites, la persuasión es más eficaz.
8. Le hicieron la concesión que pedía.
9. La sesión cesó a las doce.
10. No hay persuasión sin paciencia.
11. Hay hebillas de procedencia extranjera.
12. La avaricia es uno de los peores vicios.
13. El hastío entró al mundo con la pobreza.
14. Halago si no es sincero no lo quiero.
15. Injusticias seculares han hecho hurraño al indio.
16. Exigió silencio.
17. Por su eficiencia y precisión obtuvo premios.
18. Es hereje y le exigí que pagara.
19. Por su vocecita fue el hazmerreír del grupo.

La frecuencia de dificultades fue repartida en la siguiente proporción (1): con escritura dudosa de B-V, 8 palabras, 15%; de G-J, 5 palabras, 9.43%; de S-C-Z, 26 palabras, 49.05%; de H, 9 palabras, 17% y con escritura dudosa de X, 5 palabras, 9%.

El universo de investigación lo constituye la totalidad de alumnos (4,500) que ingresó a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos el año 1992 mediante Concurso de Admisión y que llevaron o no -según la estructura curricular vigente de cada Facultad en particular- el curso de Castellano o Lengua Española.

La recopilación de la muestra (corpus) se hizo por medio de la aplicación del test de ortografía española diseñado para captar el número de aciertos y errores en el uso de letras. Fue aplicado en los salones de clase de las respectivas E.A.P. y su duración fue de 40 minutos. Las oraciones fueron leídas con repetición, clara y pausadamente, para que el

alumno las pudiera oír y graficar sin aparente dificultad.

## 5. Análisis

La presentación del análisis de los resultados hemos creído conveniente dividirla en dos partes: la primera, reducida a la determinación cuantificada de errores de escritura; la segunda, a la apreciación del tipo de error en cuanto al uso de letras específicamente.

<sup>1</sup> Los cálculos proporcionales estimados se corresponden en parte con los resultados de una investigación hecha por J. Jiménez Borja para determinar el número de palabras que hay en el español dentro de cada grupo de dificultades. Llega a los siguientes resultados: con escritura dudosa de B, 1095 palabras; con S, 2135; con X, 241; con Z, 641. El grupo con mayor cantidad de palabras de escritura dudosa lo conforman C-S-Z, seguido de B-V, H,G-J y X respectivamente, en orden decreciente. Cf. José JIMÉNEZ BORJA, ortografía práctica.

(Lima, Miranda, 1955) pp. 8-42 del Cap. de Metodología ortográfica.

### 5.1. Errores de escritura.

En el Cuadro No. 1 presentamos el listado de palabras con mayor frecuencia de error, expresado éste cuantitativamente y en orden descendente.

**CUADRO Nº 1**

**DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA DE ERROR POR PALABRA (ORDEN DESCENDENTE)**

Letras.	Nº. de errores (orden descendente)
Persuasión	674
absorbió	304
escasez	262
vocecita	234
hebillas	211
huraño	197
excites	190
sesión	188
echó	179
escéptico	176
hastío	157
precisión	153

concesión	148
halago	124
si no	70
ceniceros	63
inexcusable	63
hereje	63
exigí	60
cesto	57
hecho	46
cesó	43
inservible	36
exigió	34
seculares	33
eficaz	25
extranjero	22
paciencia	22
avaricia	14
celosamente	14
han	13
hicieron	13
velaban	12
comienzo	10
injusticias	10
obtuvo	10
pereza	8
sincero	8
esponja	7
procedencia	6
organizo	6
accionistas	5
eficiencia	4
silencio	4
doce	1
vicios	1
hay	0

Como vemos, la palabra que registra el mayor número de errores es 'persuasión', con 674 casos; le siguen en orden descendente: 'absorbió', con 304; 'escasez', con 262; 'vocecita', con 234; 'hebilla', con 211; 'huraño', con 197; entre otras. Las palabras que registraron menor frecuencia de errores fueron: 'obtuvo', con 10; 'pereza', con 8; 'sincero', con 8; 'esponja', con 6; 'procedencia', con 6; 'accionistas', con 5; 'eficiencia' y 'silencio', con 4; 'doce', con 1; 'vicios', con 1; 'hay', con 0.

En cuanto a la distribución de las frecuencias de error en la alternancia de letras, hallamos que la mayor frecuencia de error se ubica en la alternancia de las letras S-C-Z, con 2,715

errores, seguida de errores en el uso de H, con 1,000; luego, la alternancia B-V, con 504; uso de X, con 196 y la alternancia G-J, con el menor número de errores, 135.

A continuación, en el Cuadro No. 2 presentamos la sumatoria total de errores determinada por Facultades. Según vemos, la Facultad de Farmacia fue la que registró el menor número de errores, con 162; le siguen, Medicina con 177; Matemática, con 197; Psicología, con 208; Letras, con 219; Geología, con 220, etc. Las Facultades que presentaron el mayor registro de errores fueron: Derecho, con 247; Química, con 255; Administración, con 255 y Física, con 262.

**CUADRO Nº 2**  
**NÚMERO DE ERRORES**

E.A.P.	Nº de ERRORES
Farmacia	162
Medicina Humana	177
Matemática	197
Psicología	208
Letras	219
Geología	220
Ciencias Sociales	223
Odontología	223
Economía	225
Educación	226
Contabilidad	232
Ing. Electrónica	240
Medicina Veterinaria	243
Ciencias Biológicas	244
Ing. Industrial	246
Derecho	247
Química	255
Administración	255
Física	262

### 5.2. En cuanto a la precisión del tipo de error.-

Con referencia al uso de letras, específicamente, encontramos que la mayor cuantificación de errores fue registrada en el uso de las letras C por S, con 1,330 casos; seguido de cerca por S por C, con 840; omisión

de H, 817; V por B, 448 y S por Z, 343 casos. Las alternancias de las letras menos frecuentemente involucradas en el error fueron: Z por C, con 29; adición de S, 24; C por X, 6; omisión de X, 5; X por C, 5 casos (ver Cuadro Nº 3).

Considerándolo globalmente, el mayor registro de casos de frecuencias de error lo encontramos en el uso alternado de las letras S-C-Z, constituyendo éste el 60%; le sigue el uso de la H, con 22%; B-V, con 11%; X, con 4%; G-J, con 3% del total.

**CUADRO Nº 3**

### DISTRIBUCIÓN DE LAS FRECUENCIAS DE ERROR POR EL TIPO DE LETRA

LETRAS	Nº de errores (orden descendente)
1. C por S	1330
2. S por C	840
3. Omisión de H	817
4. V por B	448
5. S por Z	348
6. R por RR	299
7. Omisión de C	227
8. Adición de H	183
9. X por S	122
10. J por G	93
11. Z por S	67
12. Si no	66
13. S por X	58
14. Omisión de S	53
15. B por V	43
16. G por J	42
17. Z por C	29
18. Adición de S	24
19. C por X	6
20. Omisión de X	5
21. X por C	5

En términos de promedio ortográfico, encontramos que la Facultad de Farmacia obtuvo el más alto promedio, con una medida de 83.13; seguida de las Facultades de Medicina, con 80.52; Matemática, con 79.48; Psicología, con 78.33 y Letras, con 77.19, entre las cinco primeras; en cambio, las Facultades que

registraron bajos promedios ortográficos fueron: Ingeniería Industrial, con 74.48; Derecho, con 74.27; Administración, con 73.54; Química, con 73.44 y Física, con 72.71 (Ver Cuadro N° 4).

#### CUADRO N° 4

#### CONSOLIDACIÓN DE RESULTADOS PROMEDIALES

E.A.P.	PROMEDIOS
Farmacia	83.13
Medicina	80.52
Matemáticas	79.48
Psicología	78.33
Letras	77.19
Geología	77.08
Odontología	76.77
Ciencias Sociales	76.77
Economía	76.56
Educación	76.46
Contabilidad	75.83
Ing. Electrónica	75.00
Medic. Veterinaria	74.69
Ciencias Biológicas	74.58
Ing. Industrial	74.48
Derecho	74.27
Administración	73.54
Química	73.44
Física	72.71
<b>Promedio estándar...</b>	<b>76.36</b>

#### CONCLUSIONES

##### I. GENERAL

1. La ortografía de los alumnos que ingresan a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos es marcadamente deficiente. La medida ortográfica promedial obtenida a nivel de Facultades, de 76.36, se constituye en la más clara evidencia de ello.

##### II. ESPECÍFICAS

1. La ortografía española en su versión más actualizada, después de haber sufrido muchas reformas a lo largo de su historia se ajusta más al principio fonémico de escritura. Sin embargo, este sistema acusa una incompatibilidad cuantitativa con el inventario fonológico de la lengua, lo que lo

convierte en conflictivo para su uso y de difícil acceso.

2. La patografía o disortografía es su principal característica y ésta se manifiesta en la poligrafía de los fonemas y/o polifonía de los grafemas.
3. La palabra que registró el mayor número de errores en su escritura fue 'persuasión' con 674 casos, seguida de 'absorbió' con 304 casos; 'escasez', 262; 'vocecita', 234; 'hebillas', 211; 'huraño', 197; 'excites', 190; 'sesión', 188; 'echó', 179; 'escéptico', 176; 'hastío', con 157; etc.
4. En cuanto a la distribución de la frecuencia de errores por el tipo de letras involucrado en el error, se encontró que el mayor registro de errores se concentró en el uso alternado de las letras S-C-Z, con 2715 casos, seguido del uso de H (omisión o adición innecesaria), 1,000 casos; en el uso alternado de las letras B-V se registró 504 casos; en el uso erróneo de X, 196 casos; en el uso alternado de las letras G- J, 135 casos.
5. En lo que respecta a la cuantificación matemática de los errores de escritura se encontró que la Facultad que presentó el mayor registro de errores fue la de Física, con 262 casos, seguida de cerca por Administración y Química, con 255 casos cada una; Derecho, con 247; Ingeniería Industrial, 246; Ciencias Biológicas, 244; Medicina Veterinaria, 243; Ing. Electrónica, 240; Contabilidad, 232, etc.

La Facultad que presentó el menor registro de errores fue la de Farmacia con 162 casos; la sigue Medicina Humana, 177; Matemática, 197; Psicología, 208; Letras, 219; Geología, 220; Ciencias Sociales y Odontología, 223; Economía, 225; Educación, 226, etc.

6. En cuanto a la medida ortográfica obtenida por cada una de las Facultades de la Universidad se encontró que la Facultad de Farmacia presentó el más alto promedio ortográfico con una medida porcentual de 83.13, seguida de Medicina Humana, con 80.52; Matemática, 79.48; Psicología, 78.33; Letras, 77.19; Geología, 77.08; Odontología y Ciencias Sociales, 76.77; Economía, 76.56; Educación, 76.46.

La Facultad que evidenció la más baja medida ortográfica fue la de Física, con 72.71; la siguen Química y Administración con 73.44 y 73.54 respectivamente; Derecho, 74.27; Ingeniería Industrial, 74.48; Ciencias Biológicas, 74.58; Medicina Veterinaria, 74.69; Ingeniería Electrónica, 75.00; Contabilidad, 75.83.

El promedio estándar de medida ortográfica de los alumnos ingresantes a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos el año 1992 fue de 76.36.

## BIBLIOGRAFÍA

- BADILLO**, Javier y otros 1975. Aportes para la enseñanza del lenguaje. Lima, Retablo de papel.
- CERRÓN-PALOMINO**, Rodolfo 1975. La motosidad y sus implicancias en la enseñanza del castellano. En **BADILLO** y otros, Aportes para la enseñanza del lenguaje. Lima, Retablo de papel.
- GUDCHINSKY**, Sara C. 1973. Manual de alfabetización para pueblos prealfabetos. SEP Setentas, México.
- MOSTERIN**, Jesús 1981. La ortografía fonémica del español. Alianza editorial, Madrid.
- RAMÍREZ**, Luis Hernán 1975. Los criterios de corrección idiomática. En **BADILLO**, Javier y otros, Aportes para la enseñanza del lenguaje. Lima, Retablo de papel.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA** 1973. Esbozo de una nueva gramática de la lengua española. Espasa Calpe S.A., Madrid.

## EL DESARROLLO DE PROYECTOS EN SEGUNDA LENGUA

*Minnie Lozada Trimbth*

### 1. INTRODUCCIÓN

Al reflexionar sobre la manera cómo hemos venido trabajando en la línea de lenguaje en la escuela, los maestros tenemos una serie de interrogantes sobre distintas propuestas de cambio para nuestra práctica docente. En esta oportunidad, vamos a referirnos a un aspecto de la línea mencionada, el componente de segunda lengua (L2) en la educación bilingüe intercultural. Y dentro de esta línea, a la posibilidad de uso de la L2 en proyectos que los alumnos van a desarrollar en la práctica educativa.

Para que nuestros alumnos hablantes de lenguas nativas practiquen la L2 no como un fin en sí misma, sino como un medio de comunicación que nos permite hacer cosas con dicha lengua, se nos sugiere orientar su empleo para que éste sea natural. Los profesores de L2 conocemos que hay situaciones en las cuales el alumno se involucra de tal modo en lo que hace que ya no piensa en la lengua. ¿Se puede emplear una segunda lengua que se está aprendiendo del modo natural como se usa la lengua materna (L1)? La respuesta, pensamos,

depende del grado del control de la L2 alcanzado por el alumno. A mayor control, más posibilidad de un uso natural mediante el cual el estudiante puede ir, además, descubriendo aspectos nuevos sobre la lengua. Entre las propuestas de actividades y tareas que ahora se plantean, una que se está empleando en la educación en lengua materna desde los primeros grados de primaria es el aprendizaje por medio de proyectos. Revisemos este tipo de práctica pensado en términos de una segunda lengua.

### 2. LA SEGUNDA LENGUA EN EL DESARROLLO DE PROYECTOS

No es nuestra intención detenernos en lo que es un proyecto, pues los maestros peruanos ya los vienen empleando en su práctica educativa. Es el aspecto de L2 cuando se utiliza esta técnica lo que queremos destacar.

Esta actividad tiene entre algunas de sus ventajas las de permitir, dentro de un marco de trabajo cooperativo, de un lado, un tipo de trabajo

interdisciplinario y, de otro, la práctica de funciones comunicativas y de habilidades de lengua a nivel oral y escrito.

En la educación bilingüe intercultural se emplea el castellano al lado de la lengua materna en la enseñanza-aprendizaje. Pero no todos nuestros alumnos tienen el mismo grado de dominio de él. Por ello, si elegimos que nuestros alumnos realicen proyectos, ¿qué espacio le podría corresponder a la L2 en ellos? Una posibilidad es incluirla como parte de proyectos en lengua materna. Otra alternativa es realizar algunos proyectos solamente en la segunda lengua. En este último caso, hay que prestar atención a la selección del tema pues debemos recordar que si bien uno de los objetivos es practicar la lengua, queremos hacerlo, pero empleando dicha lengua como un medio para lograr otros objetivos como, por ejemplo, información, comunicación, creación de algo. Si el profesor participa en la elección del tema, debe cuidar que éste sea de interés para el alumno, aunque es preferible que sean los estudiantes los que escojan el tema de su proyecto. En este último caso, una de las tareas del profesor es orientar a los estudiantes para que ellos aprendan a calcular sus fuerzas y realizar su trabajo sin exceso de tensión.

## **2.1 LA SEGUNDA LENGUA EN LAS ETAPAS DE UN PROYECTO**

En un trabajo de investigación realizado en el año 1995 en el Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA) de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, revisamos información sobre la manera de trabajar con proyectos en L2. Entre las propuestas consultadas, nos referiremos a continuación a una, la de Fried-Booth (1986). Ella trata el tema en relación a alumnos que ya tienen cierta competencia en dicha lengua.

A continuación, vamos a destacar, en cada etapa del esquema que emplea Fried-Booth, los propósitos para los que se usa la L2 y las habilidades orales y escritas que se ponen en juego en el desarrollo de un proyecto.

### **2.1.1 Estímulo**

Las habilidades en L2 que se practican son principalmente hablar y escuchar para hacer comentarios y sugerencias durante la discusión inicial de la idea del proyecto.

### **2.1.2 Definición del objetivo del proyecto**

Para tomar decisiones sobre los objetivos, el grupo emplea la lengua con propósitos de discutir, negociar y sugerir. Las habilidades que entran en juego son, entre otras hablar, escuchar, tomar notas.

### **2.1.3 Práctica de habilidades lingüísticas**

En este momento, el maestro presta atención a la lengua en especial, pero sólo se hace con aquellos aspectos que es necesario controlar para la ejecución del proyecto. Los mismos alumnos pueden indicar lo que necesitan practicar para cumplir con las tareas que les corresponde.

Si nos referimos a la etapa inicial, los alumnos necesitarán practicar la segunda lengua para recoger datos. El maestro los ayuda y, por ejemplo, para el propósito de conseguir información se revisan ciertas construcciones de preguntas que se van a usar. Según se necesite, se puede incluir práctica de lengua para distintos propósitos como presentar, sugerir, pedir información, entre otros, ejercitándola a nivel oral o escrito. El maestro podrá organizar actividades suplementarias si lo estima conveniente.

### **2.1.4 Diseño de materiales escritos**

En el momento en que los estudiantes se organizan para preparar cuestionarios, tablas, etc., para recolección de datos, practican la lectura y escritura.

### **2.1.5 Actividades en grupo**

La etapa de recolección de información se lleva a cabo individualmente, en pares o grupos, dentro y fuera del aula. Ella puede incluir entrevistas, encuestas u otras tareas para las cuales se ponen en juego habilidades lingüísticas orales y escritas.

### **2.1.6 Confrontación de información**

Es el momento en que los alumnos, en grupo, leen y explican lo que han realizado. Según lo que se presenta, se puede usar ayudas como, por ejemplo, material visual. La L2 que se emplea es principalmente la que se usa para presentar y discutir, de modo oral y escrito.

### **2.1.7 Organización de materiales**

Cuando se desarrolla el producto final se emplea la lengua con propósitos de discusión,

de negociación, de lectura para verificación, y la principal habilidad requerida es la redacción.

### 2.1.8 Presentación final

La presentación depende de la forma del producto final - folleto, video, presentación oral, etc. - y del modo de demostración. Puede darse el caso de que lo principal sea, por ejemplo, una presentación oral.

La demanda lingüística de los proyectos varía. Se puede desarrollar unos que exijan un manejo avanzado de la L2, pero hay otros que dependen poco de habilidades de lengua. Estos últimos dan oportunidad a los estudiantes más débiles de alcanzar logros. Algunos alumnos prefieren no tener que redactar informes, pero sí disfrutan con actividades como dibujar un mapa de su escuela y escribir una descripción sencilla de ella, o escribir una canción y cantarla, o hacer poemas breves y sencillos.

## 2.2. TEMAS PARA PROYECTOS EN L2

El tema de un proyecto puede tratarse con mayor o menor profundidad. Aunque los alumnos trabajen en parejas o grupos y se ayuden unos a otros, pensamos que necesitan un control mínimo en segunda lengua escrita. El profesor orienta de distintos modos, por ejemplo, hace aclaraciones y sugerencias y, en el caso de principiantes, les lee incluso las instrucciones.

Algunos de los temas para proyectos sugeridos en los escritos sobre L2 son los que siguen:

1. Preparación de una hoja informativa en L2 sobre la vida personal de los niños (Mi Casa, Mi Familia, etc.)
2. Escribir canciones en la segunda lengua.
3. Escribir poemas en la segunda lengua.
4. Preparación de un periódico mural en L2.
5. Escribir la historia de la escuela.
6. Hacer un censo del número y lugar de procedencia de visitantes que llegan a un paradero o a una estación cercana a la escuela.
7. Entrevista a profesores y alumnos sobre un tema de actualidad.
8. Preparación de una transmisión radial en L2 sobre los atractivos turísticos de la zona de residencia de los alumnos.

Y con los niños que saben poco de la segunda lengua, ¿se puede desarrollar proyectos? La Revista *Practical English Teaching* (1944) da sugerencias sobre proyectos para niños de los primeros grados que tienen un nivel de principiantes en la L2. El artículo indica que aunque nuestro conocimiento de esta lengua sea limitado, hay algo en lo que sí somos expertos: nosotros mismos. Los niños, entonces, pueden realizar proyectos en esa línea sobre temas como: el lugar donde vivo, mi casa, mi familia, mi país, y otros.

La sugerencia es que cada niño escoja uno de estos temas y prepare una cartulina u hoja grande informativa. Esta incluye textos muy breves y sencillos escritos por el niño, y dibujos o fotos. El profesor anima al niño para que él decida cómo quiere presentar su hoja. Si al escribir sus textos el niño tiene dificultad, el profesor lo ayuda.

Para el castellano como L2 se podría pedir algo en la línea de lo siguiente:

---

### LA PÁGINA DE VENANCIO

*Mi nombre es Venancio.*

*Vivo en Muruncancha.* (foto o dibujo de su casa)

*Soy peruano.*

*Mi papá y mi mamá se llaman* (dibujo de los  
Rosa y Julián padres)

*Mi perro es blanco y negro.* (dibujo de un  
perro)

*Se llama Hueso.*

### RINCÓN DE ADIVINANZAS DE VENANCIO:

*Oro no es*

*plata no es.*

*Abre la ventana*

*y verás lo que es*

---

Como vemos, aunque este proyecto es muy sencillo requiere que el niño pueda escribir algo. El alumno puede hacer consultas pero él tiene que hacer sus dibujos o conseguirlos, tiene que decidir en qué lugar de la hoja quiere ponerlos y debe tratar de escribir sus textos. Además si

quiere añadir algo más está en libertad de hacerlo. La lengua está relacionada con la identificación personal. En lugar de *Mi nombre es X*, podría escribir *Me llamo X*. Igual puede hacer con los otros textos.

En el tipo de actividad que venimos tratando algo muy importante es que la lengua se practica contextualizada. Ya no se hacen ejercicios con oraciones que no tienen relación entre ellas y que no responden al interés del alumno. Con lo que decimos, no estamos sugiriendo que toda la L2 se aprenda por medio de proyectos. Toca al profesor decidir en qué casos éstos le pueden ser de utilidad y cuándo necesitará recurrir a otro tipo de actividades.

## REFERENCIAS

- BYGATE**, Martin 1987 *Speaking*. Oxford University Press.
- BRUMFIT**, Christopher 1984 *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- FRIED BOOTH**, Diana L. 1986 *Project work*. Oxford University Press.
- KRASHEN**, Stephen D. 1985 *The Input Hypothesis*. London and New York: Longman.
- Ministerio de Educación** 1994 Programa Curricular de Articulación de Educación Inicial - 5 años, Primer y Segundo Grados de Educación Primaria, Lima, Perú.
- Revista Practical English Teaching**, June 1994. Vol 14, Nº 4.

## NOTAS SOBRE LOS MODELOS APLICADOS EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA

*María Cortez Mondragón*

El idioma constituyó uno de los elementos más importantes de los pueblos indígenas de América. Es a través de la lengua que se han traducido los esquemas culturales de estos grupos humanos. A través de ella, se daba la relación frente a los otros grupos étnicos, "generando políticas de convivencia dentro de esta pluralidad" (Bonfil,93). Sin embargo, éste ha sido uno de los instrumentos más utilizados durante la época colonial para homogeneizar. En el caso de las lenguas indígenas es importante anotar lo que ha significado la utilización del castellano como idioma unificador, pretendiendo implantarse como la lengua común de los pueblos hispanoamericanos.

La tarea educativa en hispanoamérica se ha fundamentado en la enseñanza del castellano como segunda lengua, bajo el pretexto del acceso a la "cultura universal". En ningún momento se ha planteado su enseñanza como un instrumento que le sirva al indígena para

acceder a un espacio de reclamo de sus derechos.

No se ha tenido en cuenta, asimismo, los modelos educativos generados por las sociedades indígenas, los mismos que les han permitido la preservación de sus lenguas y sus culturas a través de los años y donde la familia y la comunidad son conceptos que cobran importancia en la implementación de los sistemas educativos indígenas. En estos sistemas los conocimientos eran transmitidos a través de la oralidad, los quipus, los códices, etc.. Desde la perspectiva de educación no formal, un logro importante para las sociedades indígenas consiste en "institucionalizar la educación como un proceso permanente de su propio desarrollo", usando su lengua como medio de comunicación y un medio de identidad étnica.

Con la Conquista la educación se institucionaliza, pasa a manos de los religiosos,

quienes plantearon la necesidad de educar y evangelizar, es decir la "educación y conversión de los pueblos indígenas" imponiéndose a sí mismos el aprendizaje de las lenguas indígenas y planteando el uso de las mismas, abandonándolas posteriormente con la finalidad de que la educación "no llegara a las masas indígenas que habitaban el territorio latinoamericano".

Con la destrucción del sistema de educación indígena, "se cancela la posibilidad del desarrollo intelectual y creativo de la población indígena".

El proceso de "integración" de los estados, que se produce durante el siglo XIX, permite que en los países latinoamericanos con población indígena se empezara a discutir y analizar el papel de la educación en la formación de la nacionalidad y el desarrollo de cada uno de estos países.

Desde esta perspectiva, el indígena "entorpecía" este desarrollo ya que era visto como un obstáculo para la denominada "integración nacional", debido a sus costumbres y lenguas diferentes que no permitían la occidentalización. Entonces se plantea la idea de educar para "civilizar", generándose así una propuesta de asimilación e integración de estos pueblos a la cultura occidental, a fin de lograr una sociedad homogénea. Estos planteamientos se traducen en actitudes paternalistas frente a los indígenas, bajo la consideración de razas inferiores a quienes se les trata como esclavos y no les conviene educarlos, sino que muy por el contrario, hacerlos cada vez más dependientes. A pesar de ello, los indígenas supieron tener dentro de sus comunidades modelos educativos que les permitieron manejar su lengua y su cultura e ir generando su propia autonomía.

La defensa del acceso a una educación propia en hispanoamérica, se inicia desde la perspectiva antropológica y lingüística con los llamados indigenistas, quienes asumen las banderas de educación bilingüe y autodeterminación de los pueblos indios. En estas propuestas la lengua juega un papel preponderante, cuya consecuencia son las respuestas y las actitudes actuales en las que podríamos enmarcar el movimiento indígena en hispanoamérica, que a pesar de la opresión en que se viven, van generando una respuesta propia hacia una educación de respeto a sus valores lingüísticos y culturales.

Dentro de esta política asimilacionista, se propone que el indígena debe acceder al aprendizaje del castellano y que debe, por otro lado, ir dejando su lengua nativa, contando para ello con profesores mestizos. Así, poco a poco se van eliminando los elementos culturales de los grupos indígenas, introduciendo e imponiendo, en cambio, elementos nuevos pertenecientes a la sociedad nacional.

Se propone así, a través de la legislación educativa, que los estados generen para los indígenas la necesidad de una Educación Bilingüe, en que su lengua tenga un "espacio" dentro de la educación formal, en vista de que el único instrumento de comunicación que el niño maneja al ingresar a la escuela es su lengua materna.

Esta propuesta, sin embargo, no se sustenta en una preparación previa de maestros bilingües que asuman una metodología de enseñanza de rescate lingüístico y cultural, pues en las escuelas se aplica un programa de educación bilingüe basado en un modelo de transición en la etapa inicial escolarizada, la misma que luego es abandonada, dando paso a uso exclusivo de la lengua 2. En el caso de los programas de América Latina, en los que se imparte este tipo de educación, el castellano es la lengua de enseñanza. Esto constituye lo que se llama un "bilingüismo sustractivo", en el que la lengua materna se va dejando paulatinamente de lado. Este modelo no favorece el desarrollo de las lenguas indígenas ya que al no permitirse su uso, se les quita la posibilidad de desarrollarse.

Este modelo, asimismo, ha dado lugar muchas veces a una actitud negativa de parte de los maestros bilingües por cuanto recomiendan a sus alumnos usar la L2, más que la L1, añadiendo así una actitud de menosprecio hacia su lengua. En muchos casos, el maestro bilingüe es desplazado por un maestro mestizo, bajo el pretexto de un "mejor manejo del castellano".

Como consecuencia de estas acciones, los niños indígenas son obligados a asistir a una escuela en la cual deben escuchar a un maestro a quien no entienden, dando lugar al rechazo y abandono de este sistema educativo de parte de los indígenas; produciéndose una marginación mayor frente a la llamada "sociedad nacional".

En el modelo de mantenimiento, en cambio, las dos lenguas son utilizadas como medios de

instrucción a través de toda la etapa escolar. Se inicia la escolaridad con la L1 y la enseñanza del castellano se va implementando poco a poco. Existe aquí una exigencia mayor en cuanto a la elaboración de materiales, tanto en lengua indígena como en castellano. Al mantener la enseñanza de ambas lenguas se da lugar al llamado bilingüismo aditivo, por cuanto los alumnos estudiarán su lengua tanto a nivel oral como escrito y a la vez añadirán a su aprendizaje una nueva lengua, así como una nueva cultura.

Durante muchos años estos modelos estuvieron implementados en los diferentes países y las normas fueron dadas oficialmente; incluso en algunos de ellos existen o existía una Dirección General de Educación Bilingüe con la finalidad de diseñar un modelo de Educación Bilingüe cuyo objetivo principal sea "rescatar la lengua y las culturas indígenas".

Paralelamente al diseño de estos modelos surge una actitud "política" frente a ellos orientada fundamentalmente a hacer propuestas sobre el rol de las lenguas y las culturas en la llamada Educación Bilingüe. Surge así la reflexión en torno a lo que debería significar el término *bicultural*: el uso de las lenguas indígenas para transmitir contenidos de la cultura indígena y no sólo de la cultura occidental, tal como se venía haciendo, en desmedro de la lengua y la cultura indígena y que, además, añada menosprecio por ellas, tanto como pérdida paulatina de las lenguas y culturas nativas. Se considera, entonces, que la educación debe ser bilingüe y bicultural.

En la práctica esta propuesta trae consigo una preocupación mayor por hacer estudios de las lenguas y las culturas indígenas con la finalidad de elaborar textos y transmitir así "contenidos acordes con su realidad".

Sin embargo, el alcance sociopolítico de estos conceptos tanto en la teoría como en la práctica no fue suficiente, debido a la consideración no superada sobre el estatus de estas lenguas y culturas, las mismas que mantienen una situación diglósica, que se quiere encubrir bajo el manto de una propuesta de interculturalidad, en la que se plantea una situación igualitaria de ambas culturas. Es importante anotar, sin embargo, que ésta ha tenido un efecto positivo de parte de los diversos proyectos indígenas, dando lugar a una serie de

acciones de parte de ellos en los diferentes países. Partiendo del principio de "rescate, revaloración de lenguas y de culturas", el aspecto educativo es puesto en un primer plano; podría decirse en uno de los planos más importantes. De allí surge la necesidad de escribir las lenguas para elaborar materiales, por lo tanto, proponer y discutir alfabetos, difundir la literatura oral de los pueblos indígenas, crear academias de lenguas con la finalidad de normativizar su escritura. La formación de maestros bilingües para asumir este reto se hace cada vez más urgente; asimismo, la propuesta de currículos en los que la lengua de enseñanza, así como los contenidos de la misma, tengan el mismo tratamiento que la lengua 2, formando en conjunto una propuesta de educación indígena, integral y coherente.

En la realidad, sin embargo, el diseño de una educación bilingüe intercultural está lejos de cumplir los objetivos que teóricamente se plasman en ella, pues aún no se han logrado superar los siguientes problemas:

- a) Desacuerdos respecto a los alfabetos.
- b) Maestros con actitud negativa frente a lo que es la cultura indígena.
- c) Materiales de enseñanza, tanto en lengua indígena como en castellano, no acordes con la realidad étnica.
- d) Falta de respeto de los espacios indígenas de parte de los Estados Nacionales.

Podemos concluir que los pueblos indígenas de hispanoamérica asumen que la educación bilingüe intercultural es una propuesta importante para los grupos indígenas; y que la formulación teórica que se conoce a través de la propuesta del Estado "beneficia a los grupos indígenas, colocando a su lengua y cultura en el mismo nivel que el castellano", aunque en la práctica se sigue aplicando una educación verticalista y elitista de clara orientación "transicional" en las escuelas llamadas "bilingües" carentes, además, de una política adecuada de formación de maestros bilingües. La participación de las organizaciones indígenas es imprescindible, especialmente en lo que corresponde al diseño de materiales cuyos contenidos sean acordes con su realidad sociocultural y lingüística.

Se asume, finalmente, que la educación es sólo un aspecto de la problemática indígena, pues está ligada a sus derechos como

ciudadanos, a la tenencia de tierra, a los beneficios sociales de salud, así como a la pluralidad lingüística y cultural. En este contexto, el reto de la educación indígena deberá ser una

propuesta intercultural con modelos educativos específicos que se generen a partir del "desarrollo" cognoscitivo propio y de la realidad sociolingüística y sociocultural de quienes están involucrados.

## LOS CENSOS EN EL PERÚ

*Gustavo Solís Fonseca*

En 1993 se llevaron a cabo en el Perú dos censos, el IX de población de los últimos tiempos y el IV de vivienda. Ya se anuncia para el año 2001 un nuevo censo, esta vez uno más complejo.

Los censos son importantes para las sociedades, pero conviene analizar su racionalidad a fin de ver qué tanto debemos esperar de ellos, y qué tanto es lícito asignarles en la cuenta de responsabilidades por lo poco o lo mucho para lo que los censos nos han servido hasta ahora.

A manera de síntesis señalaremos que los organizadores de los censos de 1993 se fijaron como objetivos, en cuanto a población, conocer la magnitud, estructura, distribución espacial; las peculiaridades educativas y culturales y las características económicas de la población peruana. Sobre vivienda se interesaban por una serie de características que involucraban su estructura, número de ambientes, servicios, tenencia, etc.

Esta nota tiene como propósito servir de marco para la comprensión de la racionalidad subyacente en el tipo de censo que se suele realizar en el Perú. Se origina en nuestra preocupación referida a las cuestiones del censo de 1993 sobre conocimiento de lenguas, las mismas que han sido consideradas unánimemente como insatisfactorias. Sin embargo, el análisis y crítica de esta parte específica del censo lo ofreceremos posteriormente.

### CUANTITATIVO VERSUS CUALITATIVO

Tal como son de nuestra experiencia, los censos averiguan fundamentalmente cantidades.

¿Cuántas personas, cuántas casas, cuántos puestos de trabajo, etc.? Obviamente, indagar por cantidades es importante. Pero esta indagación tiene una racionalidad que, en primer lugar, apunta a justificar la importancia de saber la deficiencia o el exceso de algo. Una u otra averiguación tendrá como resultado la comprobación del exceso o del déficit de la materia censada. Por cierto, la constatación de cualquiera de los resultados es igualmente importante para realizar las acciones de gobierno en la instancia que fuera, hipotéticamente con miras a restaurar una situación ideal de equilibrio.

### EL EXCESO O EL DÉFICIT COMO PROBLEMA.

Dicho a secas, saber la cantidad es importante porque ella se puede dar en exceso o en déficit. Una u otra posibilidad es concebida intrínsecamente como un problema. Pero, a priori, la motivación de un censo cuantitativo es la condición de incógnita de la excesividad o la deficiencia.

Si bien el equilibrio también puede ser lógicamente una incógnita; sin embargo, no se lo asume como motivación para realizar un censo, porque es el estado ideal, el de ausencia de problema, de innecesidad. Indagar si algo se da en equilibrio cuantitativo sería la negación de toda justificación de un censo; aunque, como es lógico, el resultado de un censo puede ser la comprobación de un estado de equilibrio; es decir, ni exceso, ni déficit. La hipótesis del exceso como problema -o del déficit- es lo que mueve a hacer un censo. El equilibrio no sería en ningún caso lo que compele a realizar

censos. Entre exceso y deficiencia, es lo último el que aparece con un alto grado de cognitividad espontánea de condición de problema. El exceso no tiene el mismo nivel de problematización. Por eso, la gente se puede quejar -como lo hace ahora- del exceso de micros en las calles de Lima, pero se quejaba más de la falta de ellos. Es decir, ambos hechos pueden ser concebidos como problemas, pero jamás se confunde: los problemas se dan jerarquizados, unos son más problemas que otros. Confundir la jerarquía de los problemas sería realmente lamentable, y eso no se hace, felizmente para todos.

### **¿POR QUÉ LA CANTIDAD ES MÁS IMPORTANTE?**

Es evidente que la cantidad de algo, en exceso o en deficiencia, es un problema naturalmente perceptible, del que la gente fácilmente hace conciencia. Pero que la cantidad ocupe la jerarquía más alta tiene explicación adecuada en determinada realidad social o cultural y no en cualquiera.

Sintetizando, cabe anotar que una visión de una realidad social o cultural como homogénea es lo que está en la base de las preocupaciones que motivan en los censos averiguar por cantidades antes que por otras realidades. Y es que cuando se concibe a la realidad como homogénea, los problemas son problemas en términos de cantidad, y ésta, lo es a su vez específicamente en razón a exceso o a deficiencia. Pero, como hemos señalado previamente, la gente no concibe como igualmente problemático el exceso o la deficiencia; la cognición primaria y por tanto, espontánea, parece orientarse a percibir a la deficiencia (déficit) como siendo más problema. En esto puede tener que ver la percepción de que las "cosas" no se dan nunca en exceso, más bien idealmente en equilibrio, pero este equilibrio es fácilmente quebrado por una serie de factores de diverso orden. Por ejemplo, como aquellos que se implican cuando se dice la "quiebra" del equilibrio demográfico, del equilibrio ecológico, del equilibrio del poder, etc.

### **LOS CENSOS EN EL PERÚ**

Los censos en el Perú han sido siempre censos de cantidades. Esto significa en primer

lugar que sus responsables han concebido que los problemas más importantes del país son de tipo expresable cuantitativamente; concretamente, por darse en exceso o en deficiencia. Significa también que se trabaja con una hipótesis que concibe a nuestra realidad social y cultural como homogénea, es decir, que nos percibimos como un país homogéneo. ¿Lo somos?. La respuesta obvia es que no, pues debemos reconocer nuestra condición histórica desde hace milenios de ser una sociedad compleja, plural y heterogénea en lo social, cultural, lingüístico; lo que sería suficiente para sentenciar que los censos cuantitativos son insuficientes, por decir lo menos. Pero, a nadie escapa que es verdad que tenemos problemas de cantidades, sobre todo como deficiencia. Sin embargo, circunscribirnos sólo a cantidades es tener un comienzo poco plausible, pues ello nos revela que la visión de nuestra realidad es impropia o irreal, ya que se la concibe equívocamente como homogénea, lo que implica una relación incoherente entre la realidad y las hipótesis sobre ella.

Aparte de la incoherencia entre la realidad y la imagen mental que se tiene de ella, en el caso de los censos en el Perú también hay que tener en cuenta su propia eficiencia o deficiencia como actividad, pues pueden haber buenos y malos censos en cuanto a su diseño y metodología para averiguar los problemas cuantitativos si éste ha sido su carácter u objetivo. Desgraciadamente, siendo del tipo que fuere, los censos en el Perú parecieran que siempre fueran deficientes. Ello se deduce del tratamiento que los organismos internacionales han dado en forma sistemática a los datos censales: desconfiar sinceramente de ellos. Algunos de estos organismos asumen como conducta sistemática calcular el doble como realidad de cualquier problema, frente a lo que se sostenía de parte de las fuentes peruanas. De allí que, por ejemplo, no debe sorprender que siempre hayan sospechado que tenemos más analfabetos de lo que se dice; que hay más muertes por cólera de lo que las estadísticas afirman, etc., etc.

Incidentalmente, anotamos que es probable que los censos cuantitativos más excelentes llevados a cabo en el Perú hayan tenido lugar durante la época prehispánica, cuando el sistema mismo de organización social favorecía

tal, y cuando se desarrolló un instrumento y método de contabilidad, el de los equipos, tan adecuadamente eficientes para sus objetivos.

### LA NECESIDAD DE UN CENSO DIFERENTE

El Perú no es un país homogéneo, por ello sus problemas no son todos de tipo cuantitativo, menos todavía si pensamos en aquellos más importantes. Si asumimos esta posición, que no es sino de coherencia con nuestra realidad, la conclusión obligada será restar importancia a los censos cuantitativos. Pero no es una resta a ciegas, no se trata de afirmar que un censo cuantitativo no es importante; pues lo es en cualquier contexto, pero a condición de subordinarse a planteamientos y metodologías de otros tipos. En el caso del Perú, los censos previos a censos cuantitativos tendrían que ser censos cualitativos. La exigencia de esta propuesta parte de una hipótesis inicial acerca de nuestra realidad como complejo social, aquella que dice que el nuestro es un país diverso, es decir, un país no homogéneo. Esta hipótesis, ni desconfirmada ni negada por nadie, refleja a nuestra realidad y la hace obviamente más manejable desde todo punto de vista. ¿Qué hacer en el marco de este planteamiento?. Primero, censar las diversidades. El problema aquí radicará en inventariar aquellas diversidades que son de clase mayor, que deberán funcionar como entradas mayores, al interior de las cuales se requerirá jerarquizar aquellas otras según su poder de predicción de problemas o de soluciones, o según el criterio que se considere pertinente para las averiguaciones que se quieran hacer.

Seguramente se preguntará ¿cuáles son las diversidades de clase mayor?. Aunque este asunto es altamente controversial, es posible adelantar algunas respuestas con las que muchos estarán de acuerdo. Puede asumirse que las diversidades culturales son las básicas entre los seres humanos. Se trata de aquellas diversidades por las que averiguaríamos con preguntas tales como ¿qué tiene la gente en la cabeza?, es decir, ¿cómo es su visión del mundo?. Obviamente nos referimos a las distintas matrices culturales que conforman las diversas culturas específicas presentes en una determinada área geográfica. Se entiende, entonces, que primero debíamos hacer un censo de las diversas culturas existentes en el país, para saber cuáles son las entradas

básicas que deben figurar en los censos de cualquier tipo.

Identificadas las culturas, deberá luego señalarse las clases menores de diversidades al interior de ellas. Las especificaciones de estas clases pueden figurar en diverso nivel de detalle, pues de esto dependerá la calidad global de un censo como resultado o como actividad.

### ¿QUÉ ENTENDER POR CENSO CUALITATIVO?. ¿QUÉ HACER EN DICHO CONTEXTO?

Un censo cualitativo averigua por clases, por divergencias en términos cualitativos, al interior de las cuales puede expresarse la realidad cuantitativamente.

Un censo cualitativo nos dice primero de qué manera la realidad es diversa. Es una suerte de hipótesis sobre el modo en que una realidad **X** es cualitativamente diferente. Si decimos que el Perú es un país diverso, debemos preguntarnos qué representa la expresión **diverso**, y de qué manera esa diversidad es importante para enfrentar una determinada problemática. En otros términos, significa una identificación de rango de problema y consecuentemente la determinación del conjunto de acciones que son pertinentes para superar dicho problema. Como se sabe, los problemas, si no son naturales, lo son culturales. De allí que decidir cuándo algo que no es natural tiene la condición de problema es un hecho cultural. Y esto sólo se puede hacer en el marco de una cultura específica. Para poner un ejemplo, bastaría preguntarse si es generalizable para todos los peruanos la validez de una determinada concepción de vivienda, habida cuenta que el concepto vivienda no es el mismo para todos en el Perú en la medida en que los peruanos no tenemos todos -por ser culturalmente diversos- una misma visión del mundo. Si esto es así, por qué aceptar como válida la asunción de que las viviendas que no responden a determinada concepción y que tienen supuestamente determinadas "carencias" son necesariamente inadecuadas. En el Perú hay distintas lógicas y distintas estrategias para tratar con los problemas. Las soluciones que se dan deben, en principio, ser coherentes con tales lógicas y estrategias.

En contraste con los censos cualitativos, los cuantitativos reducen los problemas a cantidades, de allí que la diversa categoría de gentes y pueblos que somos los peruanos quedamos reducidos a una **X** cantidad general, con una **X** cantidad específica, según los factores, para una serie de realidades que se pueden dar en exceso o en déficit.

### **¿QUÉ ESCONDE LA EXPRESIÓN DE UNA REALIDAD EN TÉRMINOS DE CANTIDADES?**

Lo que queda escondido son las clases cualitativas, las diversidades. Pongamos un ejemplo simple que, sin embargo, es de enorme trascendencia en el Perú. Un censo cuantitativo nos dirá que los habitantes del Perú son en número de **X** millones, distribuidos en tantos por regiones, por departamentos; por sexo; por grupos de edad; por alfabetismo; por manejo de lenguas, etc.; nos dirá que tenemos tantas casas, por tanto, se deducirá que sobran **X** o faltan **X** casas; o que éstas se dan con **X** características; que la producción de tal y cual cosa es deficitaria, o es en exceso, etc. Como se ve, un censo cuantitativo puede ser muy exhaustivo, muy detallado, pero todo ello tiene una eficiencia muy relativa para enfrentar con ventajas los problemas de una determinada sociedad global cuando ella es culturalmente diversa.

### **FRUSTRACIÓN Y PROYECCIÓN**

Los censos que hemos tenido en los últimos tiempos en el Perú han servido fundamentalmente para comprobar necesidades. Todos hemos sentido desasosiego con sus cifras, porque ellas nos decían lo mucho que somos deficitarios de necesidades de todo orden. Independientemente de esto, puestos a trabajar con sus datos para enfrentar problemas concretos, indefectiblemente, pronto se ha comprobado lo poco para lo que ellos servían. ¿Acaso sirven para planear una buena acción en cualquier cosa?. ¿Les sirve a los educadores para mejorar la educación?, ¿les sirve para distribuir mensajes de modo óptimo?, ¿les sirve para motivar la participación social de modo exitoso?, ¿para organizar la producción adecuadamente?. ¿Quién puede decir para qué etcéteras sirven razonablemente?. Bien examinada la cosa, la

respuesta inequívoca es que es útil para muy poco. Considerándolo superficialmente muchos dirán que sí les sirve, pero éstos están pensando sobre cifras que les permiten comprobar desequilibrios por exceso o deficiencia, y en vista de ellos articular acciones para superar los desajustes. Saber estos desencuentros cuantitativos en el Perú sirve relativamente para muy poco en la práctica. Por el contrario, conocer los desencuentros cualitativos es lo que realmente vale y, para ello, nuestros censos sirven desgraciadamente de casi nada.

### **¿QUÉ CONSIDERAR PARA TRABAJAR UN CENSO ADECUADO A NUESTRA REALIDAD?**

Lo primero que necesitamos, nos atrevemos a decirlo, es elaborar las hipótesis más plausibles sobre nuestra realidad, que nos permitan una coherencia entre teoría y práctica. Una vez que se tiene esa herramienta hipotética, debe pensarse en cómo incorporarla en el diseño del censo. Aquí debe asegurarse la presencia del conjunto de factores jerarquizados sobre los que se debe hacer averiguaciones, que podrán luego ser expresables en términos cuantitativos, si ello es pertinente. Los factores a tener en cuenta deberán ser aquellos de los que es posible hacer predicciones más seguras sobre su capacidad de capturar un problema, y para que se le enfrente luego adecuadamente en términos de soluciones.

### **LAS LÍNEAS DE HIPÓTESIS**

La primera es la que reconoce la condición de país diverso en términos de factores radicales de diversidad. Estos factores radicales no pueden ser otros que aquellos que configuran las diversas formaciones culturales específicas vigentes en nuestro territorio. En atención a este factor, la primera clasificación de los peruanos no tendría que ser en términos de su ubicación espacial, ni por la diferencia de sexo, ni por su residencia urbana o rural, o el grupo de edad, etc, sino en razón de la cultura específica a la que se adscribe y desde la cual todo lo demás tiene sentido y explicación. Solamente asumiendo un punto de vista como el que precede se puede dar coherencia a cualquier otra clasificación e, incluso, dar sentido y explicación a cualquier otra subcategorización que exprese rasgos cualitativos. De allí que no debe extrañar que incluso la conceptualización de algo como un

problema recién deviene coherente, alcanzando dicha coherencia a toda una serie de otros conceptos tales como, por ejemplo, pobreza/riqueza, recursos económicos, estrategias de desarrollo, capacidad/incapacidad, mayoría de edad, etc. Todo esto que acabamos de enumerar tiene condición de problema sólo en el marco de una cultura específica.

Luego de una adscripción básica de los peruanos a sus culturas específicas, lo que en seguida debe tratar de representarse a través de los censos es el hecho de la dinámica de los cambios de lealtad cultural que ocurren en cualquier situación de contacto de culturas, a la que los peruanos no somos ajenos, por el contrario, configuramos un verdadero laboratorio de intercambios culturales, en virtud de los

cuales nuestra adhesión a las culturas es expresable en grados, como tal cada persona puede ser subcategorizada también en divisiones o clases expresables en términos relativos. No hay otra manera de representar el nivel de "mestizaje" o de aprendizaje de distintas conductas culturales que hacen pensar a muchos en el Perú como si participaran de dos culturas, o que se sientan unos más aimaras que occidentales, o más machiguengas que quechuas. Este nivel de detalle en los censos es tan importante, porque hay una correlación estrecha con todos los demás aspectos que de por sí justifican cualquier censo, mucho más si se aspira un censo que trata de ser coherente con la realidad diversa que es el Perú.

## ALTERNATIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAJE A SORDOS

*Elsa Vílchez Jiménez*

**A POLA NOVOA ALTAMIRANO,**  
**creadora del espacio de estudio y**  
**atención de los problemas de**  
**lenguaje.**

### PRECISIONES

La palabra sordera o sordez se ha empleado para designar pérdidas o ausencias auditivas sean totales o parciales. La sordera es un trastorno de la audición que tiene múltiples etiologías a nivel de los órganos auditivos, o a niveles psicológicos.

Como es obvio, la sordera afecta la comunicación, pero mucho más previo a este hecho, la sordera hace normalmente imposible, o casi imposible, la adquisición del lenguaje, o la enseñanza del mismo, si pensamos en una situación de enseñanza-aprendizaje.

En el contexto de enseñanza-aprendizaje a personas sordas, la práctica distingue distintas categorías de sordez atendiendo el factor de grados de sordez. Estas distintas categorías de sordez tienen consecuencias correlativas en la enseñanza-aprendizaje, sea para clasificar a los sordos, sea para considerar especializaciones de los enseñantes, como también para determinar metodologías o alternativas prácticas de enseñanza de lenguaje.

Los términos profundo o severo, e hipoacúsico son usados para establecer las mayores categorías en grados de sordez. El primero está para establecer la ausencia absoluta de audición. El segundo, hipoacúsico, se emplea para los casos de alguna presencia de audición. Con excepción de profundo o severo que es inambiguo, porque se puede referir a absoluta no audición; la otra expresión de nivel de sordera es esencialmente ambigua porque se refiere a una magnitud, nivel que es esencialmente imprecisa. En este caso, la

frontera más manejable es aquella que puede señalarse para distinguir la ausencia de sordera, es decir, el límite más allá del cual está la normalidad auditiva.

Si bien el sordo profundo será inequívocamente candidato de escuela para sordos; determinar quiénes de entre los hipoacúsicos deben ser participantes de una escuela de tal tipo es materia de una decisión especializada. En la práctica, aquellos cercanos al nivel de ausencia auditiva irán a la escuela para sordos, compartiendo las aulas con los sordos profundos. Aparte de las diferencias individuales en términos de inteligencia y de historia particular de maduración de la persona, un factor muy importante que va a determinar singularidades en las enseñanzas-aprendizaje lingüístico de los sordos es precisamente su nivel de sordera.

Tratándose de adquisición del lenguaje por sordos puede no ser lingüísticamente relevante diferenciar en términos de edades las personas sordas. Como ya dijimos previamente, sí es relevante el nivel de sordera, y también lo será la condición de sordos prelingüales (sordos de nacimiento) frente a aquéllos que han devenido sordos, lo que significa que han tenido algún nivel de exposición previa a una lengua o lenguaje.

## **LENGUAJE DEL SORDO**

El término lenguaje de la expresión "lenguaje del sordo" es en la práctica equivalente a código lingüístico. Y los códigos que se distinguen son de dos clases: código oral, en este caso el lenguaje no es otro que el lenguaje oral que se realiza a través de una lengua específica. El otro código lingüístico es el de "señas", y en este caso se trata de una forma específica (señas) como materia del significante de una lengua natural.

En el contexto de adquisición del lenguaje por el sordo, la expresión "oralización del sordo" significa adquisición de una lengua oral; por otro lado, la expresión "signalización del sordo" está por adquisición de parte del sordo de una lengua signica. Esto último no es más que una lengua natural específica encubierta con significación de señas. Oralización y signalización, de otro lado, son expresiones que se refieren a dos estrategias metodológicas radicalmente diferentes en la enseñanza de lenguaje a sordos.

## **ADQUISICIÓN DE LENGUAJE POR EL SORDO: IMPLICACIONES LINGÜÍSTICAS**

### **GENERAL**

La relación entre los elementos motores gestuales no verbales comunicantes y la palabra nos señala que, primero el niño mira el rostro y lo sigue; luego en respuesta a la sonrisa y al gorjeo del explorador, sonríe y gorjea. De lo anterior se puede deducir que primero es el gesto, después el gesto y la palabra, y finalmente, sólo la palabra.

La teoría biologizante no podía dejar de relacionar el gesto y la palabra, el movimiento y la expresión verbal en sus implicancias madurativas cerebrales.

No es que el lenguaje dependa del gesto; lo que sucede es que las circunvoluciones cerebrales maduran en su momento. Podría decirse que el momento crítico "maduración" de las zonas cerebrales del lenguaje es posterior a las del gesto.

### **DATOS:**

La situación de enseñanza-aprendizaje es para el sordo a diferencia de los no sordos- la fuente primaria o fundamental para los datos lingüísticos que alimentarán el aprendizaje de lenguaje. En este sentido, el tiempo de exposición a los datos es un factor fundamental a tener en cuenta para evaluar todos los elementos que intervienen en la enseñanza-aprendizaje, es decir, para evaluar las metodologías, los aprendices, los enseñantes, las materias y la misma evaluación.

### **LA SORDEZ**

La sordera es el centro o eje del problema que atraviesa la cuestión lingüística involucrada en la adquisición del lenguaje. En primer lugar, la sordera altera radicalmente la esencia del lenguaje natural, que es la oralidad, la voz como realidad sonora (que suena), frente a su negación que es la ausencia de sonido.

### **IMPLICANCIA DE LA SORDEZ PARA EL APRENDIZAJE**

Sordera es en esencia una condición negativa para aprender una realidad oral, pues impide aprehender una realidad que tiene tal naturaleza. En consecuencia, lo que hace un sordo cuando aprende una lengua natural es internalizar cognitivamente los correlatos visuales (o de otra

naturaleza) de los elementos fónicos de una lengua. Contrariamente, por el lado de la emisión, lo que hace el sordo es ya sea producir secuencias fónicas o también elementos visibles como correlatos de aquellos de la estructura de una lengua natural.

### **IMPLICANCIA DE LA SORDEZ PARA LA COMUNICACIÓN**

Dado que la audibilidad de la lengua es la condición negada para la comunicación de un sordo, lo que se exige es que la lengua, para ser instrumento de comunicación, debe adquirir la condición de visibilidad. La lengua tiene que hacerse visible, o parcialmente visible para que sea un vehículo de comunicación para quienes estén impedidos de oírla.

Visto del lado de los oyentes, la lengua de los sordos puede seguir siendo oral, o ser sígnica, o ser mixta, etc.

En síntesis, la comunicación de sordos implica la generación de casi una cultura específica, que por la naturaleza del instrumento de comunicación puede tener una serie de características particulares. Por ejemplo, la comunicación cara a cara deviene en única o preponderante, toda vez que el instrumento de comunicación debe ser en esencia visible o mayormente visible.

### **ESTRATEGIAS EN LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE A SORDOS**

La problemática de los sordos frente a la actualización de la habilidad del lenguaje, sea éste, oral o no oral, está centrado en nuestro medio, aún, en dos tradiciones contrapuestas, la oralista y la signalista. El Centro Peruano de Audición y Lenguaje, de tendencia oralista, se esfuerza por contrarrestar el vacío de las propuestas teórico-prácticas; es así como se ha hecho un esfuerzo por adecuar la propuesta de Daniel Ling (para el habla inglesa) a nuestra realidad, esfuerzo que, lamentablemente, al basarse en el habla comunicativa sólo se aplicaría en sordos oralistas.

La tendencia signalista pretende que el sordo adquiera un lenguaje de señas. Los signalistas no pretenden que el sordo devenga en hablante.

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

La investigación pretende probar que la adquisición del lenguaje oral se facilita si ha habido exposición previa al lenguaje no oral, esto es, al lenguaje de señas.

Se tiene en cuenta los siguientes instrumentos:

- Tiempo demandado.
- Recursos metodológicos.
- Guías de observación de las diferentes etapas del desarrollo del lenguaje.

### **GRUPOS DE CONTROL**

- a) Sordos sin lenguaje previo de señas: grupos de niños sordos a los que no se les permite el uso de señas.
- b) Sordos con lenguaje previo de señas, y luego simultáneamente con el lenguaje oral.

Cada grupo cuenta con siete niños, cuyas edades oscilaban entre los 4 y 6 años.

El grupo B corresponde a una aula experimental de CPAL, en un esfuerzo por iniciarse en el lenguaje simultáneo.

El tiempo de observación ha sido de un año escolar, en el aula y en el recreo.

Los recursos metodológicos en los dos grupos han sido similares. El grupo B ha hecho uso de metodologías para el objetivo particular del uso simultáneo de señas y del lenguaje oral.

El programa curricular es el mismo, y, teóricamente, los objetivos son los mismos para los dos grupos.

Las actividades se dieron en grupo: en dos grupos e individualmente. Las profesoras hacen lo posible porque los niños oralicen. El seguimiento de la profesora del grupo A se cumple en el aula, inclusive durante la lonchera, en el grupo B además de estos momentos, también se da durante el recreo y resulta ventajosa la colaboración de una auxiliar bilingüe y bicultural, en tanto maneja el lenguaje gestual y oral y se esfuerza por estar inmersa en la cultura de los sordos y de los oyentes.

La evaluación de las guías de observación señala como más exitoso al grupo B.

El grupo A presenta un menor rendimiento en los aspectos conceptual y significativo, en tanto no forman parte de un entorno lingüístico gestual.

Cada niño es un individuo con sus propias características. Presumimos que sus diferencias están determinadas fundamentalmente por su entorno sociocultural, igual que los oyentes.

La muestra de los niños con sus objetivos de lenguaje simultáneo indican que tendrán más éxito, pero, dependiendo del marco sociolingüístico en que se desenvuelvan. Para ello será necesario una mayor información que permita dejar de lado prejuicios que impidan el normal desarrollo de la cultura de los sordos.

La tarea siguiente será el seguimiento de estos niños en el marco familiar y vecinal, ya que el lenguaje de los gestos debe ser estudiado en el marco de los intercambios de los individuos sordos, el mismo que se realizó en dos semestres.

Los sordos requieren formar parte de un entorno lingüístico natural, lo que garantizará su desarrollo en todas las áreas, inclusive en las áreas cognitiva, afectiva y social.

La primera opción que tiene el sordo es el uso del lenguaje gestual. La lengua de los gestos es una lengua viva y como tal está sometida a cambios permanentes. Son formas peculiares que permiten la integración de dos o más gestos en uno solo para economizar tiempo en la expresión gestual. Por ejemplo, en la frase "pelota roja", el verbo está en la E.P. (estructura profunda).

Las investigaciones son necesarias en la estructuración sintáctica, ya que la utilización de los significantes textuales siguiendo la sintaxis de la lengua oral desvirtúa su funcionalidad. La estructuración predominante en el lenguaje gestual es SVO, omiten los marcadores redundantes.

El aula experimental del lenguaje simultáneo cumple con el requisito de la interacción lingüística, ya que un adulto sordo está incorporado en la enseñanza, de manera que adquirirán en forma natural la lengua de los gestos y la lengua oral.

Los niños sordos dentro de su currícula tienen programaciones de experiencias, absurdos, que les permite tener éxito en el descubrimiento de los símbolos.

Sin embargo, requieren de la retroalimentación auditiva, un mayor esfuerzo del interlocutor, anticipación o comprensión de lo que quiere decirnos y estar prestos a darles respuestas.

El trabajo en el aula no permite crear situaciones reales de **"necesidad de**

**comunicarse"**, por lo que se dio tiempo al seguimiento en el recreo, en el baño, en el pasillo, etc. Las situaciones deben darse para que el niño use el habla por necesidad o porque lo ha decidido.

El sistema lingüístico se basa primero en un sistema de acciones y luego en sí mismo, y los niños pueden usar el sistema no hablado. Un sistema de señales arbitrario, pero organizado, sirve para determinar y situar todas las concepciones que la mente pueda idear.

Los niños sordos que mayores logros obtuvieron respondían a la afectividad entre madre e hijo y a la real interacción gestual y verbal entre niño y niño.

El uso del lenguaje en situaciones de juego en situaciones que exigen la comunicación estaría exigiendo la reprogramación en el aula, ya que el desarrollo lingüístico no puede constituir un programa aislado dentro de un proyecto de educación.

Si la cultura y las costumbres no favorecen, por lo general actitudes de curiosidad y de iniciativa no aparece en el pensamiento formal con tanta probabilidad como en un entorno más favorables.

## RESULTADOS

- Los niños sordos expuestos a una educación bilingüe: lenguaje gestual (lengua natural) y lenguaje oral (segunda lengua) y a una educación bicultural: cultura de los sordos y cultura de los oyentes, obtienen resultados más exitosos que los niños sordos que sólo tienen como opción la oralización.
- El proceso de integración del sordo exige la preparación del profesorado y de los padres que asegure la interacción bilingüe: lenguaje gestual y lenguaje oral, por ello se hace necesario que en el proceso educativo participen profesores sordos.
- El lenguaje gestual a edad temprana facilita el aprendizaje del lenguaje escrito y hablado; el desarrollo de la función (significado) precede y motiva el desarrollo de la forma (expresión).
- Las diferencias entre los niños sordos y oyentes están determinadas por el entorno sociocultural y no por el tipo de lenguaje.

Más adelante se estudiará las diferencias entre niños sordos de padres sordos y niños sordos de padres oyentes.

Otro aspecto importante a tratar serían los aspectos psicolingüísticos que conlleva un niño sordo y que le permitirá convertirse en un lector eficiente en búsqueda de significados, no como mero decodificador.

La lecto escritura en el sordo es un aspecto por profundizar, toda vez que no se puede seguir considerando como un quehacer asociativo. El niño sordo como el oyente requieren interactuar con la lengua escrita.

## BIBLIOGRAFÍA

- CORTEZ, María y VÍLCHEZ, Elsa.** 1985 Manual de fonética general y aplicada. Departamento de Lingüística UNMSM.
- DALE, Phillips.** 1980. Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicológico. México. Ed. Trillas.
- LING, Daniel.** Speech and the hearing-impaired child: theory and practice.
- LENNERBERG, Eric H.** 1975. Fundamentos biológicos del lenguaje. Alianza Editorial

## LENGUAS NATURALES: SURGIMIENTO Y EXTINCIÓN

*Jorge Chacón Sihuy*

### 1. SURGIMIENTO DE LENGUAS

Cuando hablamos de surgimiento o nacimiento de lengua, no nos referimos al cambio de aspecto y de nombre de una lengua como consecuencia de su transformación ininterrumpida, lenta y gradual, sino, más bien, al surgimiento de un sistema lingüístico -simple y restringido- al entrar en contacto por primera vez con grupos humanos hablantes de lenguas distintas. En el primer caso se trata, en realidad, de un pseudo nacimiento de lengua, ya que no se está frente a un nuevo sistema lingüístico, sino delante de una misma lengua que sólo ha cambiado de aspecto formal y de nombre. Un caso ilustrativo a este respecto es la transformación gradual y regular de los dialectos orales de la lengua latina -hablados por los campesinos y soldados en los dominios políticos del Imperio Romano, y conocidos con los nombres de "latín vulgar" y "latín popular"- en las lenguas románicas: español, portugués, francés, italiano, catalán, provenzal, reto-romano, sardo, rumano y dálmata. Estas lenguas,

descendientes directas de la antigua lengua de la Romania, son, pues, realmente, la misma lengua latina; son lenguas neolatinas.

Hay, verdaderamente, nacimiento de lengua cuando aparece un pidgin, un sistema lingüístico embrionario de uso muy restringido que surge al entrar en relación directa dos grupos humanos que utilizan lenguas diferentes. El pidgin, usado sólo para satisfacer las necesidades básicas de los grupos humanos en contacto, presenta una estructura bastante simple -pocos elementos y transparentes -elementos y construcciones claras y sencillas- en comparación con las lenguas desarrolladas normalmente. El pidgin, formado generalmente sobre la base de una de las lenguas en contacto, presenta, entre otras, las siguientes características: vocabulario reducido con elementos léxicos procedentes de las lenguas contactadas y de otras de la región; sistema fonológico simple; pocas categorías léxicas, fundamentalmente las de inventario abierto; estructuras sintácticas simples (sintagmas

nominales y verbales sin proyección, abundancia de construcciones coordinadas y ausencia de subordinadas); verbos sin referencia temporal; y, de fácil aprendizaje.

Los pidgins, que no constituyen lengua materna de nadie, suelen aparecer, generalmente, en las rutas comerciales y en los grandes centros de confluencia económica. Se han documentado pidgins en la costa de África Occidental, a lo largo de las costas del Pacífico y del Atlántico, en el Caribe y en las islas del Pacífico. Cuando los europeos llegaron a las costas del Pacífico Sur en el siglo XVI encontraron, con toda seguridad, más de un pidgin. La llamada "lengua pescadora", referida por el cronista Antonio de la Calancha (1638) y otros documentos del siglo XVII, puede haberse tratado de un pidgin utilizado en el intercambio comercial a lo largo de la costa norcentral del Perú Prehispánico, y que, posteriormente, favorecida por las circunstancias históricas de entonces, se transformó en la lengua quignam, hoy totalmente extinta. Tal vez la actual machaj juyay (o "lengua de la gente") de los médicos herbolarios itinerantes callahuayas (del valle de Charazani, en la provincia paceña de Bautista Saavedra, Bolivia) fue, también, un pidgin que apareció en las rutas comerciales del Altiplano Prehispánico y que, posteriormente, evolucionó hasta convertirse en un sistema lingüístico complejo como lo es en la actualidad. En la gramática de esta misteriosa lengua altiplánica -utilizada sólo en el ejercicio médico y en ciertos contextos rituales- se advierte nítidamente rasgos de otras lenguas andinas. Así, por ejemplo, su vocabulario es predominantemente puquina, la otrora lengua general de la Cultura Tiahuanaco. Hay también, en poca proporción, léxico aimara, quechua, uruquilla e hispanismos. En su fonología se advierte una fuerte presencia del quechua Cusco-Collao. El sistema de sufijos corresponde, de igual modo, al quechua Cusco-Collao. Su sintaxis presenta, de manera dominante, una organización oracional SOV, como en la mayoría de las lenguas andinas.

Ahora bien, en algunas circunstancias, los pidgins desaparecen después de estar vigentes sólo un determinado tiempo; en cambio, si las circunstancias históricas les son favorables, ellos se convierten en lenguas criollas. Este último fenómeno ocurre cuando los hijos de las parejas que hablan lenguas distintas adquieren el pidgin como primera lengua.

Una lengua criolla, lengua materna de una comunidad de hablantes, es un sistema lingüístico que, en comparación con el pidgin, crece y se expande rápidamente y, asimismo, posee una estructura más compleja y menos transparente. Su gramática presenta las características de una lengua casi "completamente desarrollada": lexicón más amplio, mayor complejidad fonológica, tiempos verbales complejos, presencia de oraciones complejas por subordinación, entre otras.

En algunas comunidades del Valle del Mantaro (en el departamento peruano de Junín), principalmente en las zonas más alejadas de los centros urbanos, existen niños y adolescentes monolingües que tienen como lengua materna un sistema lingüístico criollo. Este sistema surgió a raíz del prolongado contacto -alrededor de cuatro siglos y medio- entre la lengua española y la variedad quechua denominada quichua huanca o nuna shimi. La estructura que exhibe este sistema lingüístico criollo es, realmente, una armoniosa confluencia de los rasgos gramaticales de ambas lenguas. Ilustran a este respecto los siguientes enunciados tomados del habla de una niña monolingüe de trece años de edad, semialfabetizada, nacida y domiciliada en forma permanente en el poblado de La Libertad, en el distrito huancaíno de Sicaya. // de mi tiyo Macshi su yana gallo como sawca está cantando//; // cuando salgo de mi casa, ese anla suwa desde ayer upatacul me está licapando//; //regresando de waylashyar nomás amos ido a lasapacur a mi alfa, a mi alcaser//; //comiendo puchuusha patachi nomás mi mama Catash lo ha muerto//; //fishtipaculcul, ñaachapaculcul, saliendo disimulado, al casaraachico apurado sea entrado la Vishita//.

## 2. EXTINCIÓN DE LENGUAS.

Cuando hablamos de extinción o muerte de lengua nos referimos a la desaparición total de una lengua, no a la alteración gradual de la estructura (o gramática) de ella a lo largo de los siglos, y que, como ya anotamos, conlleva siempre cambio de forma y de nombre, tal como ocurrió, por ejemplo, con la antigua lengua latina, que se transformó en las lenguas romances contemporáneas.

El fenómeno de muerte de lengua es siempre consecuencia de una situación socio-histórica

y, por lo tanto, un hecho socio-lingüístico. No se conoce un caso de muerte de lengua puramente lingüística, como si se tratase de un organismo o de un mecanismo que cese de funcionar. Hasta el momento, no se ha demostrado que la muerte de una lengua se deba al mal funcionamiento de algún aspecto al interior de su gramática. Los estudios contemporáneos en Lingüística Histórica y en Sociolingüística han demostrado, palmariamente, que la extinción de una lengua sobreviene cuando ésta, debido a determinadas circunstancias históricas, no ayuda a satisfacer las necesidades socio-económicas de sus hablantes dentro de un contexto multilingüe.

En líneas generales, se puede decir que la desaparición o muerte de una lengua se produce de dos maneras: por muerte de sus hablantes, o, más frecuentemente, suplantada por otra lengua hablada por un grupo humano que goza de mayor prestigio socioeconómico y político. En el primer caso, la lengua puede desaparecer al producirse la muerte de todos sus hablantes (o comunidad lingüística) a causa de algún fenómeno catastrófico como, por ejemplo, una gran epidemia, un devastador movimiento telúrico o un irracional e indiscriminado ataque bélico. El segundo caso de muerte de lengua, que no es menos dramático que el anterior, se produce casi de manera permanente en los distintos lugares de la Tierra.

En la muerte por suplantación, la desaparición de la lengua se puede producir, a la vez, tanto por desestructuración de su gramática como por despojamiento de sus funciones y abandono. El primer procedimiento -conocido también con el nombre de "suicidio de lengua" - ocurre, al parecer, cuando las lenguas en contacto ("en disputa de hablantes") son tipológicamente bastante parecidas entre sí. En este caso, la lengua desfavorecida por el contacto -en realidad sus hablantes- muere debido a que tomó de la lengua dominante una excesiva e indiscriminada cantidad de "préstamos" léxicos y sintácticos. Este hecho, en su etapa más extrema, provoca deterioro y total debilitamiento de su gramática y, consecuentemente, deviene en muerte inminente, al ser abandonada por sus hablantes al resultar inservible. Se trata, pues, de una verdadera depredación lingüística. Es ilustrativo

a este respecto lo referido en 1927 por el lingüista Leonard Bloomfield (1) sobre la situación trágica de la lengua indoamericana menomini (del algonquino central). Éste, que conocía bastante bien dicha lengua, definía como "espantoso" el menomini hablado por un indio de Wisconsin, Trueno Blanco, de aproximadamente 40 años de edad, uno de los últimos hablantes que quedaban de esta lengua. Al respecto decía: "habla menos inglés que menomini, y ésta es una grave acusación porque su menomini es espantoso. Su vocabulario es escaso, las inflexiones que realiza son a menudo bárbaras, y construye las frases a partir de unos cuantos modelos ya gastados y sin elocuencia. Se puede decir que él no habla ninguna lengua en forma aceptable". Esta situación trágica del menomini se dio y se repite actualmente con muchas lenguas naturales de los distintos confines de la tierra (4). Es posible que muchas lenguas andinas -estructuralmente: aglutinante -sufijante, SOV, de consonantismo complejo y vocalismo simple, entre otros- hayan desaparecido al entrar en contacto con lenguas tipológicamente semejantes. De este modo deben haberse extinguido lenguas de la familia lingüística aru al entrar en contacto con alguna o algunas variedades quechuas. Actualmente, las únicas lenguas aru sobrevivientes son la aimara -cuyos dialectos se hallan esparcidos en el Altiplano peruano-boliviano- y la cauqui -cuyos dialectos, el tupino y el cachuyano, se encuentran en sus últimos reductos, que comprende pequeños poblados andinos del oeste de la provincia limeña de Yauyos.

Ahora bien, en situaciones de contacto lingüístico en las que no se llega al "suicidio de lengua", el fenómeno de los "préstamos se implementa de manera gradual, sistemática, natural y en forma ambidireccional, sin poner en peligro la estabilidad de la gramática de la lengua dominada. Un caso ilustrativo a este respecto lo constituye la situación actual del dialecto cachuyano de la referida lengua aru. En este dialecto, que se halla en una etapa de extrema agonía presionado inmisericordemente por un dialecto de la lengua española, la gramática de la lengua cauqui se mantiene bastante "estable" y compacta, aunque ciertamente "congelada" debido a que es usada sólo en forma eventual cuando entran en contacto sus hablantes-testimonio, que difícilmente llegan a la decena. Su lexicón o vocabulario ha incorporado

hispanismos en una proporción baja y únicamente lo "necesario". Casi todos los elementos corresponden a la categoría nombre y tienen relación, abrumadoramente, con el conocimiento de la cultura occidental. El porcentaje de adjetivos, adverbios y conjunciones es bajísimo, y casi no hay préstamos de la categoría verbo, pronombre, preposición y artículo.

El fenómeno de muerte de lengua por despojamiento y abandono -denominado también "asesinato de lengua"- se da de manera general cuando las lenguas en contacto son tipológicamente diferentes. En este caso, la lengua dominante en la situación de diglosia, la que cuenta con prestigio socioeconómico y amparo político, sustituye progresivamente a la lengua dominada en sus funciones cotidianas comunes dentro de la comunidad, hasta dejarla en estado de extrema marginalidad. Seguidamente, la lengua en decadencia -ya casi en completo abandono en lugares aislados, pero conservando su equilibrio gramatical- cede totalmente su lugar a la lengua dominante, después de vehicular en contextos muy restringidos y en forma eventual la cultura del grupo humano dominante. En esta situación, su muerte, inevitable, deviene al morir sus hablantes-testimonio.

Observaciones sistemática sobre el fenómeno de extinción de lengua por "asesinato" dan cuenta que éste se realiza por etapas y gradualmente. Se señala que todo el proceso se implementa, con bastante regularidad, en cuatro etapas secuenciales. En la primera etapa, se produce el surgimiento del bilingüismo en comunidades propiamente monolingües (3); en la segunda etapa aparece el monolingüismo, que divide a la comunidad lingüística en dos grupos: monolingües y bilingües; en la tercera etapa, uso de la lengua desfavorecida socioeconómicamente sólo por la población adulta; y, finalmente, en la cuarta etapa, conocimiento pasivo de la lengua en extinción, casi siempre por la generación de nietos de los hablantes de la tercera etapa.

En el mundo, muchas lenguas naturales y, también infinidad de dialectos desaparecieron por despojamiento y abandono. En Europa se recuerda numerosos casos de extinción lingüística, tales como la del estrusco, el galés, las lenguas ibéricas, y variedades de dialectos de las lenguas árabes. Aún se recuerda el caso

del dalmático, una lengua románica hablada hasta fines del siglo pasado a lo largo de la costa oriental del Adriático (antigua Dalmacia), dada por extinta en 1898 al morir su último hablante Urdina Barbur, un picapedrero de la isla de Veglia (5). También se menciona el caso del habla celta que se habría apagado para siempre el día 27 de diciembre de 1777, fecha en que falleció en Cornulla una vieja criada que era la única que aún conservaba la lengua de sus padres. En la América Andina, se comenta sobre varias lenguas desaparecidas después de la conquista española, entre ellas la puquina -cuyo área dialectal estaba en el altiplano peruano-boliviano y se hallaba semi-extinguida en el siglo XVI-, la culli -hablada en la sierra norte peruana y desaparecida, al parecer, en la primera mitad del presente siglo, y cuyo último reducto estuvo localizado en torno de la provincia ancashina de Pallasca (Bolognesi)-; la mochica -hablada en los dominios del antiguo corregimiento de Trujillo- desapareció, al parecer, a mediados del presente siglo; la quignam o "pescadora"- hablada, posiblemente, desde el valle de Chicama (Trujillo), en el norte, hasta la cuenca del Chillón (Lima), en el sur-, el habla iruitu o ancoaqui de la lengua uruquilla -hablada cerca del río Desaguadero, al sur del lago Titicaca, y la variedad quechua "costeña" o "marítima" de la costa central -hablada desde la cuenca del Chillón, por el norte, hasta Chincha y Nazca, por el sur (4).

Un caso especial de extinción de lengua constituye la "desaparición" durante la Diáspora -desde el siglo II de nuestra era aproximadamente hasta fines del siglo XIX- de la lengua hebrea (6) como vehículo de comunicación oral.

En efecto, a lo largo de casi diecisiete siglos de prolongado "destierro", la lengua hebrea -denominada también "lengua de Heber", en alusión a Heber, antepasado de Abraham, el primer judío en ser llamado hebreo- dejó de ser hablada cotidianamente tanto en la Palestina como fuera de ella, y se convirtió en una lengua de uso eventual: en las oraciones, en las lecturas orales de literatura sagrada, en boca de hombres píos los días sábados, en la comunicación entre judíos de países distantes que no hablaban, en común, otra lengua, y en las ferias cuando los judíos no querían ser entendidos por sus clientes. Frente a esta incómoda situación de la forma oral, el hebreo escrito -principalmente en sus variantes conocidas como "hebreo bíblico" o "lengua de Tora", y "hebreo de los

sabios" -no cesó en su uso, ya que los judíos siguieron leyendo y escribiendo con regularidad. Durante el período de la Diáspora, los judíos produjeron una vasta y rica literatura sobre sabiduría religiosa, filosofía, ciencia, poesía religiosa y secular, piezas teatrales, libros de viajes y obras históricas, entre otras.

En 1881, después de mil setecientos años de haber sido suplantada por otras lenguas (p.e. el arameo, el griego, el árabe), la lengua hebrea volvió a ser hablada en la vida diaria por el pueblo judío. Este "renacimiento" de la "lengua de Heber" -agrupada actualmente en la familia lingüística camito-semítica, o afro-asiática- se inicia con la llegada a la Palestina de un joven judío ilustrado de origen lituano (Rusia) de 23 años, que adopta el nombre hebreo de Eliezer Ben Jehuda. Este, imbuido por el espíritu del nacionalismo europeo de entonces y secundado por un grupo de jóvenes judíos entusiastas, inició la lucha por una nación judía y una lengua hebrea oficial. Con su ejemplo práctico y sus luchas sin desmayo allanó el camino para el retorno de la lengua hebrea a la vida diaria de los judíos. Su espíritu nacionalista puso en práctica en su propio hogar al convertir a su primogénito Itamar Ben Ari, nacido en 1882, en el primer niño judío-después de la Diáspora- en tener como lengua materna el hebreo. Hoy, 110 años después de la gran tarea iniciada por Eliezer, la nación judía se halla consolidada en torno a dos polos de unidad: la patria liberada y su lengua "resucitada".

Hoy día, encontramos muchísimas lenguas naturales en proceso de extinción en casi todo el mundo, especialmente donde pequeños grupos étnicos hablantes de lenguas sin tradición escrita son marginados dentro de la sociedad nacional en la que ellos viven.

## BIBLIOGRAFÍA

- (3) **BLOOMFIELD**, Leonard. 1927. Literate and illiterate speech. En *American speech*, Nº 2, pags. 432-439, N.Y.
- (6) **CERRÓN PALOMINO**, Rodolfo. 1995. La lengua de Naimlap (reconstrucción y obsolescencia). Lima, Fondo Editorial de la PUCP., Cap. I y IX.
- (1) **CHOMSKY**, Noam. 1988. El lenguaje y los problemas del conocimiento. Madrid, Visor Distribuciones, S.A.
- (2) -----, 1975. On the origins of language. A introduction to the evolution of human speech Nº 2. Macmillan, Cap. XI y XII.
- (4) **DENISON**, Norman. 1977. Language death or language suicide. En *International Journal of the sociology of language*, Nº 12, pags. 13-22.
- (7) **ROSEN**, H.B. 1977. *Contemporary Hebrew*. Mouton (La Haya).
- (5) **TERRACINI**, Benvenuto. 1951. Conflictos de lengua y cultura. Buenos Aires, Ediciones Imán, pags. 12-38.



## LA GENTE PASA, LOS NOMBRES QUEDAN

*Gustavo Solís Fonseca. Lima, 1997.*

Subtitulándose **Introducción a la toponimia**, esta obra de un conocido maestro sanmarquino reúne los materiales de estudio que el cultivo de esta disciplina requiere: Principios de la toponomástica, clasificación metodológica, normalización de los nombres geográficos y contexto multilingüístico, como medios descriptivos de la dinámica onomástica; pero su enfoque, valorativo de la trascendencia histórica que tiene esta ciencia humana, lleva al autor a la ampliación que justifica el propio nombre que lleva, reflexivo y asertórico, puesto que así se concibe, en el contexto de los procesos sociales, su actuación. Es decir, el valor documental de las expresiones denominativas para el estudio de las cosas humanas le da carácter aplicado a su análisis.

Este insoslayable sesgo referencial a las descripciones del entorno es una vinculación que se reconoce implícitamente, y más aún, se aprovecha para insertar en los métodos de fijación y registro propios de la historia y de las ciencias de la cultura. Tanto es así que su campo se define de modo abierto: la administración pública, las prácticas legales, la planificación del territorio, por un lado, hasta la racionalidad multilingüística de los portadores de tradiciones en contacto.

Por ello los sistemas de nominación tópica y los aspectos exteriores de las lenguas se exponen en relación al caso amerindio, donde

los paralelismos de pueblos interactuantes, en espacios vastos y diversos pero conectados, con la finalidad de fundar en documentos originales de la etnología, cruzados con información de tipo propiamente geográfica, la descripción de las dinámicas de las poblaciones ágrafas.

Los que descendemos de esas sociedades, pues, podemos agradecer la recopilación metodológica de la toponomástica peruana en combinación con el corpus validado por su concienzuda consideración del nombre de Ancash, su tierra natal, como aporte práctico a la clarificación de las formas del espíritu nacional. Se confrontan en este ejemplo los hechos empíricamente descritos con su proyección teórica, a manera de prueba de las posibilidades y limitaciones que tiene actualmente la ciencia, para así sugerirlas tareas de la investigación en adelante.

Los nombres de lugares se instalan en el entorno, haciéndose presentes en el paisaje no como parte suya, amorfa y pasiva, sino como parte de los grupos humanos que los habitamos: vivos, como nosotros, y más aún, sobreviviéndonos para y transmitir la vida humana de modo comparable a nuestro colectivo pervivir, conservando un registro de nuestro paso y de los reajustes de poder que tienen lugar en las poblaciones. **(GERARDO QUIROZ CHUECA).**

## DOCUMENTO

Lima, 12 de marzo de 1998

Se ha expedido: Resolución Rectoral N°01273-CR-98. Visto el Oficio N° 745-FLCH-97 con Registro de Mesa de Partes General N°15954-RG-97 del Dr. Gilberto Bustamante Guerrero, Decano de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas, con el que remite para su ratificación la Resolución de Decanato N° 296-FLCH-97 del 24 de setiembre de 1997.

**CONSIDERANDO:**

Que el Director del Instituto de Lingüística Aplicada de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas, solicita se autorice la participación de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas, a través del referido Instituto, en la realización de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe como parte del Proyecto del Programa de Formación en Educación Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB-ANDES) y bajo la modalidad de Posgrado Cooperativo entre la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba (Bolivia);

Que el proyecto del PROEIB-Andes consistente en la ejecución de una Maestría en Educación Intercultural Bilingüe, con dos menciones: Formación Docente en Educación Intercultural Bilingüe y Planificación y Gestión en Educación Intercultural Bilingüe, se encuentra próximo a implementarse en la modalidad de Posgrado Cooperativo entre la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba (Bolivia);

Que la Universidad Nacional Mayor de San Marcos ha sido incluida en la RED PROEIB-Andes, en la condición de punto focal en el Perú con mención expresa del Instituto de Lingüística Aplicada como órgano ejecutor, en razón de constituir la entidad sanmarquina que ha desarrollado investigaciones sobre lenguas andinas y contar con el personal especializado en las lenguas involucradas en la materia;

Que al Perú como país miembro de la RED-PROEIB-Andes se le ha otorgado 10 becas para dicha Maestría a iniciarse en febrero de 1998 en la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba (Bolivia);

Que la participación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en este Proyecto es necesaria e importante por cuanto permitirá la capacitación de los miembros de los programas de Educación Bilingüe del país, la formación de cuadros docentes para una futura Maestría en Educación Intercultural Bilingüe en nuestra Universidad y la implementación de una política educativa en el área de la Educación Bilingüe,

urgentemente requerida por la realidad sociolingüística del Perú;

Que cuenta con informe favorable de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas;

Que cuenta con opinión del Jefe de la Oficina General de Cooperación y Relaciones Interinstitucionales;

Que mediante proveído N° 114-VP/CR/98 de fecha 27 de febrero de 1998 el Dr. Gabriel Huerta Díaz, Primer Vice Presidente de la Comisión de Reorganización, opina por la ratificación de la Resolución de Decanato N° 0296-FLCH-97; y,

Estando a la autorización conferida al señor Rector por la Comisión de Reorganización para ratificar Resoluciones de Decanato en su sesión del 31 de mayo de 1995;

**SE RESUELVE:**

1° Ratificar, en vía de regularización, la Resolución de Decanato N° 0296-FLCH-97 del 24 de setiembre de 1997 de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas, como se indica:

1. Autorizar la participación de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas en la implementación y conducción de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe del Proyecto PROEIB-Andes, bajo la modalidad de Posgrado Cooperativo entre la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba (Bolivia), a realizarse en el mes de febrero de 1998 en dicho país.
2. Designar al Instituto de Lingüística Aplicada de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, como la entidad encargada de realizar la participación de nuestra Universidad en la citada Maestría, por ser la entidad especializada que cuenta con el personal calificado requerido por la naturaleza del programa.
3. Encargar a la Unidad de Posgrado de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas la supervisión de las acciones ejecutadas por el Instituto de Lingüística Aplicada de la citada Facultad y evaluar los resultados.

2° Encargar a la Facultad de Letras y Ciencias Humanas el cumplimiento de la presente Resolución Rectoral.

Regístrese, comuníquese, publíquese y archívese. (fdo) Manuel Paredes Manrique, Rector (fdo) Miguel Angel Vilca López, Secretario General.

Que transcribo a Ud. para conocimiento y demás fines.

Atentamente,

**BEATRIZ GIL NAJARRO**  
Jefa de la Secretaría Administrativa.

1. Las categorías gramaticales en las lenguas amerindias peruanas: estudio interlingüístico.  
Responsable: Félix Quesada C.  
Miembros: Manuel Conde Aux. T.C.  
Jaime Huanca Asoc. T.C.  
Lilia Llanto Asoc. D.E.  
Sabino Pariona Asoc. D.E.  
Boris Aibar Asoc. D.E.
2. Componente sociolingüístico de educación bilingüe en zona urbano marginal de Lima.  
Responsable: Gustavo Solís F.  
Miembros: Sabino Pariona Asoc. D.E.  
Jaime Huanca Asoc. T.C.  
Felipe Huayhua Aux. T.C.  
Colaboradora: Norma Meneses J.P. D.E.
3. Estudios de lingüística Aimara  
Responsable: Rodolfo Cerrón-Palomino.  
Miembros: Edith Pineda Aux. T.C.  
Felipe Huayhua Aux. T.C.
4. Aspectos sintácticos del SE en el lenguaje escolar de los alumnos del primer grado de educación primaria.  
Responsable: Jorge Esquivel V.  
Miembros: Jorge Chacón S. Princ. D.E.  
Rómulo Quintanilla Asoc. D.E.  
Pedro Falcón C. Aux. D.E.
5. Investigación lingüística, cultural y aplicada en lenguas amerindias de la amazonía peruana.  
Responsable: María Cortez M.  
Miembros: Elsa Vilchez J. Princ. D.E.  
Jorge Casanova Asoc. D.E.
6. Propiedades de los rangos gramaticales del español.  
Responsable: Luis Miranda E.  
Colaborador: Desiderio Evangelista J.P. T.C.
7. Motivación y expectativas de los alumnos de la U.N.M.S.M. en relación al estudio de lenguas.  
Responsable: Minnie Lozada T.  
Miembros: Alicia Alonzo Aux. T.C.  
Johanna Reyes Aux. T.P.
8. Denominaciones de origen peruanas.  
Responsable: Carmen Arana C.

**MAESTRÍA COOPERATIVA UNIVERSIDAD  
DE SAN MARCOS LIMA, PERÚ -  
UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN  
COCHABAMBA, BOLIVIA**

**MAESTRISTAS PERUANOS 1998 - 2000**

- 01 FÉLIX CLAUDIO JULCA GUERRERO  
ANCASH (Quechua)
- 02 FERNANDO GARCÍA RIVERA  
IQUITOS (Quechua)
- 03 JULIÁN TAISH MAANCHI  
IQUITOS (Jíbaro / Awajun)
- 04 MARTÍN CASTILLO COLLADO  
CUSCO (Quechua)
- 05 EDWIN PRESENTACIÓN TITO  
PUNO (Aimara)
- 06 HERNÁN LAURACIO TICONA  
PUNO (Aimara)
- 07 BRÍGIDA PERAZA CORNEJO  
PUNO (Aimara)
- 08 YANET TAPIA FERNÁNDEZ  
PUNO (Quechua)
- 09 TERESA ANGÉLICA CÁRDENAS LÓPEZ  
AYACUCHO (Quechua)
- 10 JOSÉ LUIS SHIMBUCAT TAISH  
IQUITOS (Jíbaro)
- 11 ROGER JAHUIRA CRUZ  
PUNO (Aimara)

**NOTA**

Inés Pozzi-Escot Dejó su biblioteca al Instituto de Lingüística Aplicada CILA.

En un gesto predecible en ella, la Dra. Inés Pozzi-Escot donó testamentariamente al CILA su valiosa biblioteca especializada en lenguas y lingüística. El CILA ya recibió parte de esta donación el día 07 de mayo pasado, pues en cajas selladas han sido trasladados al CILA 850 volúmenes constituidas por obras de alto valor. Con esta donación, el fondo bibliográfico del CILA pasa a ser el mayor de su género en el Perú, y uno de los más completos de Suramérica.

Cabe señalar, incidentalmente, que la Biblioteca del CILA es desde 1997 el núcleo del **Centro de Documentación de Lenguas y Lingüística**, cuyo nombre es, precisamente, **Inés Pozzi-Escot**, en homenaje a quien fuera la primera directora del CILA.

## EN MEMORIA

### Inés Pozzi-Escot

El 22 de diciembre de 1997, la lingüística peruana sufrió una pérdida irreparable con la muerte de la Dra. Inés Pozzi-Escot Zapata.

Inés Pozzi-Escot fue docente de la Facultad de Educación, además de fundadora del Centro de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA), ahora Instituto de Lingüística Aplicada. Al momento de su fallecimiento, ella ostentaba la distinción de Profesora Emérita de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Inés Pozzi-Escot había nacido el 29 de octubre de 1923, en Lima. Era hija de Emmanuel Pozzi-Escot Ashcroft, científico francés que vino al Perú a invitación del gobierno peruano para realizar estudios de microbiología, y de Lucía Zapata Hurtado, limeña.

Inés Pozzi-Escot estudio en la antigua Facultad de Letras y Pedagogía de la UNMSM. Su preocupación fue el Castellano, la Literatura y la Pedagogía. Una vez graduada en San Marcos siguió estudios de posgrado en las universidades de Oregón (USA) y de Reading (Inglaterra), en ambas su interés se orientó a cuestiones de enseñanza de idiomas o de Lingüística Aplicada.

La Dra. Pozzi-Escot alcanzó en su formación académica los grados de Profesora de Música y Canto Escolar (1949); Profesora de Segunda Enseñanza (Castellano y Literatura), 1950; Master of Arts, de la Universidad de Oregón (USA) 1954 y Doctora en Educación de la UNMSM, en 1972.

La Dra. Pozzi desempeñó entre otros cargos los siguientes:

- Directora del Plan de Fomento Lingüístico de la UNMSM, de 1967-1970.
- Directora del Programa de Educación Bilingüe en Quinoa - Ayacucho (perteneciente al CILA) de 1970-1976.
- Directora del CILA-UNMSM, de 1972-1976.
- Miembro del Consejo Superior de Educación, 1973-1974.
- Coeditora de la muy prestigiosa revista "Comunicación" 1977 - 1981.

Como investigadora, Inés Pozzi-Escot se ha preocupado de la Enseñanza de Lenguas, de la

Educación Bilingüe, de Política Lingüística y de la Realidad Lingüística Peruana en general.

Fruto de su proficua labor investigativa, Pozzi-Escot nos ha ofrecido más de 50 contribuciones entre libros y artículos. La última publicación "El Multilingüismo en el Perú", ha aparecido póstumamente, y constituye una contribución fundamental para el conocimiento de la realidad lingüística peruana. Algunos de los libros publicado por la Dra. Pozzi-Escot son:

En coautoría con Alicia Saco, Rosa Saco de Cueto y Flor de María Chauca. **La Enseñanza de Lenguas y Lingüística en la Universidad Peruana** en 1968. Lima, Plan de Fomento Lingüístico, UNMSM. 1969.

**Siete Reflexiones en torno a la Filología.** Lima, CILA., UNMSM. Serie Estudios Lingüísticos, Nº 2, 1973. Compiladora.

En coautoría con López, Ortiz, Ossio, Zúñiga **Perú. Caracterización Sociolingüística.** Apuntes para un debate. Lima, CILA. UNMSM., 1984.

En coautoría con L.E. López y Madeleine Zúñiga. **Temas de Lingüística Aplicada.** Lima, CONCYTEC Y GTZ, 1989.

En coautoría con Madeleine Zúñiga y L.E. López (editores). **Educación Bilingüe Inter-cultural: reflexiones y desafíos.** Lima: Fomciencias, 1991.

Inés Pozzi-Escot fue una persona que no gustaba de los rodeos en su trato con los otros. Era franca, directa, exigente y justa. La siguiente expresión pinta ese espíritu de entrega que ella quería se reflejara en quienes compartían su preocupación por las lenguas y por los pueblos del Perú: "No hay tiempo para deprimirse. El mejor remedio contra la depresión es el trabajo".

Inés Pozzi-Escot no era persona complaciente; ella pedía siempre más de todos. Cuando se llegaba a conocerla, era imposible no admirarla, menos no respetarla; mucho menos no quererla.

Su relación ha marcado definitivamente a una serie de personas para bien del trabajo científico con las lenguas peruanas.

Su última decisión, donar su biblioteca al CILA, lo reconocemos como gesto de cariño y esperanza.

## CONTENIDO

Jorge Esquivel Villafana. <i>Acerca de la ortografía en el lenguaje universitario</i>	3
Minnie Lozada Trimbath. <i>El desarrollo de proyectos en segunda lengua</i>	9
María Cortez Mondragón. <i>Notas sobre los modelos aplicados en la educación indígena.</i>	12
Gustavo Solís Fonseca. <i>Los censos en el Perú.</i>	15
Elsa Vílchez Jiménez. <i>Alternativas en la enseñanza de lenguaje a sordos</i>	19
Jorge Chacón Sihuay. <i>Lenguas naturales: surgimiento y extinción</i>	23

### RESEÑA

G. Solís F. <i>La genta pasa, los nombres quedan.... Introducción en la toponimia</i> (Gerardo Quiroz Ch.)	28
---	----

<b>NOTICIAS:</b> <i>Maestría cooperativa San Marcos - Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia. Ingresantes.</i>	30
---	----

<b>EN MEMORIA:</b> Inés Pozzi-Escot	3
-------------------------------------	---

---

### LENGUA Y SOCIEDAD, Nº 1, 1998

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS  
FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS  
INSTITUTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA (CILA)  
Av. Nicolás de Piérola 1222 - Telefax: 427-1844  
Lima 1 - Perú

Comité Editorial	: Miembros del CILA
Núcleo Editor	: Jorge Esquivel Villafana Elsa Vílchez Jiménez
Digitación y Diseño	: Irma Farro Murillo