



**UNIVERSIDAD NACIONAL
SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYÓLO**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, EDUCACIÓN Y DE LA
COMUNICACIÓN**

**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
ESPECIALIDAD: COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA Y LITERATURA**

**ASPECTOS LÉXICO-SEMÁNTICOS DEL QUECHUA EN LA PRODUCCIÓN
DE TEXTOS NARRATIVOS EN ESPAÑOL EN ESTUDIANTES DEL
PRIMERO DE SECUNDARIA DE LA I.E. “SEÑOR DE LA SOLEDAD” DE
HUARAZ – 2020**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN: COMUNICACIÓN, LINGÜÍSTICA Y LITERATURA**

Presentado por:

**Bach. TORRES AGUILAR, Cirilo Gregorio
Bach. QUIÑONES ALVARADO, Wilmer Rufino**

Asesora:

Dra. LAURA ROSA NIVIN VARGAS

**HUARAZ – PERÚ
2020**



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

En la ciudad de Huaraz, siendo las 18:00 horas del día martes 04 de abril del 2023, se reunieron los Miembros del Jurado de Sustentación de Tesis en acto público en la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo para evaluar la defensa de la tesis presentada por los bachilleres:

Nombre(s) y apellidos	Programa de estudios
<ul style="list-style-type: none">▪ Cirilo Gregorio TORRES AGUILAR▪ Wilmer Rufino QUIÑONES ALVARADO	Educación: Comunicación, Lingüística y Literatura

TÍTULO DE LA TESIS:

ASPECTOS LÉXICO-SEMÁNTICOS DEL QUECHUA Y LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS EN ESPAÑOL EN ESTUDIANTES DEL PRIMERO DE SECUNDARIA DE LA I.E. "SEÑOR DE LA SOLEDAD" DE HUARAZ-2020

Después de haber escuchado la sustentación y las respuestas a las preguntas formuladas por el Jurado, se les declara Aplaz para optar el Título de Licenciados en Educación.

Con el calificativo de (14) CATORCE al Bach. Cirilo Gregorio Torres Aguilar
Con el calificativo de (14) CATORCE al Bach. Wilmer Rufino Quiñones Alvarado

En consecuencia, los sustentantes quedan en condición de recibir el Título de Licenciados en Educación, con mención en su carrera, conferido por el Consejo Universitario de la UNASAM de conformidad con las Normas Estatutarias y la Ley Universitaria en vigencia.

Huaraz, 4 de abril del 2023



Mag. Isaác Jonatan MORALES CERNA
Presidente



Mag. Vilma Elizabeth HUAMÁN JULÓN
Secretario



Mag. Eling Levingstone CAMONES BAZÁN
Vocal

Anexo de la R.C.U N° 126 -2022 -UNASAM
ANEXO 1
INFORME DE SIMILITUD.

El que suscribe (asesor) del trabajo de investigación titulado:

Presentado por:

con DNI N°:

para optar el Título Profesional de:

Informo que el documento del trabajo anteriormente indicado ha sido sometido a revisión, mediante la plataforma de evaluación de similitud, conforme al Artículo 11 ° del presente reglamento y de la evaluación de originalidad se tiene un porcentaje de : de similitud.

Evaluación y acciones del reporte de similitud de los trabajos de los estudiantes/ tesis de pre grado (Art. 11, inc. 1).

Porcentaje		Evaluación y acciones	Seleccione donde corresponda <input checked="" type="radio"/>
Trabajos de estudiantes	Tesis de pregrado		
Del 1 al 30%	Del 1 al 25%	Esta dentro del rango aceptable de similitud y podrá pasar al siguiente paso según sea el caso.	
Del 31 al 50%	Del 26 al 50%	Se debe devolver al estudiante o egresado para las correcciones con las sugerencias que amerita y que se presente nuevamente el trabajo.	
Mayores a 51%	Mayores a 51%	El docente o asesor que es el responsable de la revisión del documento emite un informe y el autor recibe una observación en un primer momento y si persistiese el trabajo es invalidado.	

Por tanto, en mi condición de Asesor/ Jefe de Grados y Títulos de la EPG UNASAM/ Director o Editor responsable, firmo el presente informe en señal de conformidad y adjunto la primera hoja del reporte del software anti-plagio.

Huaraz,



FIRMA

Apellidos y Nombres: _____

DNI N°: _____

Se adjunta:

1. Reporte completo Generado por la plataforma de evaluación de similitud

NOMBRE DEL TRABAJO

Informe_Tesis._Final[12.05.23].docx

RECUENTO DE PALABRAS

29635 Words

RECUENTO DE PÁGINAS

130 Pages

FECHA DE ENTREGA

May 12, 2023 5:35 PM GMT-5

RECUENTO DE CARACTERES

163686 Characters

TAMAÑO DEL ARCHIVO

4.8MB

FECHA DEL INFORME

May 12, 2023 5:37 PM GMT-5**● 3% de similitud general**

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos.

- 2% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 2% Base de datos de trabajos entregados
- 0% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

● Excluir del Reporte de Similitud

- Material bibliográfico
- Material citado
- Bloques de texto excluidos manualmente
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 12 palabras)

DEDICATORIA

A Dios, por cuidarme en momentos difíciles y tenerme con vida y salud.

A mis Padres, Sixto Torres Huané, Teodora Aguilar Cochachin, quienes estuvieron en mi lado en todo momento, brindándome sus sabios consejos y motivándome a seguir superándome día a día profesionalmente.

A mis hermanas, Martha, Carmen, Rosa, quienes me inculcaron por el estudio, ser una buena persona y su apoyo incondicional en mi formación profesional.

A Mi abuelita, por sus consejos en cada momento, y cariño hacia mi persona, todo lo que soy se los dedico a ellos con mucho cariño.

Cirilo Gregorio Torres Aguilar

A DIOS: por ser luz y guía en el andar de mi camino. Quien me ha proveído la capacidad y perseverancia para alcanzar este triunfo.

A MIS QUERIDOS PADRES: Margarita Alvarado Luna y Agustín Quiñones Julca, de quienes aprendí que el amor es la base de la felicidad y además por su apoyo incondicional en todo momento.

A MIS HIJOS: Meryem Keitty Quiñones Sigueñas y Lyan Aarón Quiñones Salvador, por ser mi fuente de inspiración, que mi triunfo sea un ejemplo.

A MI ESPOSA: Por el apoyo, la paciencia y comprensión. Gracias por ser como eres.

A MIS HERMANOS(AS): Con mucho cariño por estar siempre a mi lado en los momentos difíciles, enseñándome el camino correcto con sus consejos. Gracias por creer en mí.

Wilmer Rufino Quiñones Alvarado

AGRADECIMIENTOS

A Dios por darnos fuerza, vida y cuidarnos de todo, en los momentos difíciles.

A la Dra. Laura Nivin Vargas, por su paciencia y asesoramiento permanente, quien nos guió, apoyó y aportó con sus conocimientos y experiencia investigativa en todo momento para concretar nuestro trabajo de investigación.

Al PhD. Félix Julca Guerrero, por sus valiosas sugerencias, comentarios, recomendaciones, libros, quien también nos orientó y brindó sus conocimientos acerca del tema de investigación dado a su experticia en el campo de la lingüística quechua. Así como a nuestros docentes de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación de la UNASAM que influenciaron en nuestra formación profesional: Iveth Gonzales, Noé Menacho, Enrique Celmi, Eling Camones, Wilder Caururo, Macedonio Villafán, Carlos Toledo, Merlín De la Cruz, Rodrigo Barraza, Oscar Roldan, Víctor Paredes, entre otros.

Al Lic. Cristhián Fernández exdirector de la Institución Educativa “Señor de la Soledad” por su apoyo y motivación incondicional, quien también brindó información necesaria de la institución. También al Lic. Roberto Cerna Trejo, subdirector de la institución Educativa “Señor de la Soledad” por su apoyo brindado para la obtención del trabajo de campo. Asimismo, a los Docentes del área de comunicación del primero de secundaria, quienes nos ayudaron en la recopilación de la información. Así como, a estudiantes del primero de secundaria de dicha institución educativa por ser fuente primordial de nuestra investigación y su apoyo permanentemente. A todos ellos, nuestro agradecimiento y gratitud.

RESUMEN

La presente investigación describe y analiza la incidencia de los aspectos léxico-semánticos del quechua en la producción de textos narrativos en español desde la perspectiva de la lingüística aplicada a la educación en los estudiantes del primer grado de educación secundaria en la institución educativa Señor de la Soledad de Huaraz. Esta institución educativa es calificada como Educación Intercultural Bilingüe por ser receptora de estudiantes alrededor del 50% procedentes de las zonas urbano-populares y zonas rurales de habla quechua. Para dicho fin se planteó como objetivo general: describir la presencia del aspecto léxico-semántico de la lengua quechua en la producción de textos narrativos en español en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa “Señor de la Soledad” de Huaraz. El cual involucró también la descripción en el nivel del vocabulario y la representación grafémica de los sonidos en la producción de textos narrativos en español.

El estudio fue de tipo descriptivo transeccional y realizado con un enfoque mixto cuantitativo y cualitativo. Se tuvo como muestra de estudio a 70 estudiantes del primer grado de educación secundaria conformantes de las secciones A y B. Después del análisis de los textos narrativos producidos por los estudiantes, así como la encuesta realizada a los mismos se concluye que la lengua quechua incide significativamente en el aspecto léxico-semántico en la producción de textos narrativos en español en los estudiantes del primero de secundaria de la institución educativa Señor de la Soledad de Huaraz.

Palabras clave: quechua, español, léxico-semántico, oralidad, producción de textos, textos narrativos.

ABSTRACT

This research describes and analyzes the incidence of the lexical-semantic aspects of Quechua in the production of narrative texts in Spanish from the perspective of linguistics applied to education in students of the first grade of secondary education in the middle school Señor de la Soledad de Huaraz classified as an institution of Intercultural Bilingual Education for receiving students around 50% from urban-popular and rural areas who speak Quechua. For this purpose, the general objective was set: To describe how the lexical- semantic aspect of the Quechua language have's presence in the production of narrative texts in Spanish in students of the first year of middle school of the Señor de la Soledad in Huaraz. This includes the description at the vocabulary level and the graphemic representation of sounds in the production of narrative texts in Spanish.

The study was descriptive, transectional and carried out with a mixed quantitative and qualitative approach. The study sample was 70 students of the first grade of secondary education that make up sections A and B. After the analysis of the narrative texts produced by the students, as well as the survey carried out on them, it is concluded that the Quechua language affects significantly in the lexical-semantic aspect in the production of narrative texts in Spanish in the students of the first year of secondary school of the middle school Señor de la Soledad de Huaraz.

Keywords: Quechua, Spanish, lexicon-semantic, orality, production of texts, narrative texts

INTRODUCCIÓN

La región Áncash en general y, Huaraz en particular, históricamente se ha caracterizado por su diversidad cultural y lingüística. Como fruto de ello, en la actualidad se hablan las lenguas quechua y castellana, no solo en las zonas rurales, sino también en las áreas urbanas. En dicho contexto, se hace necesario el tratamiento adecuado de la enseñanza de lenguas debido a que muchos estudiantes procedentes de contextos rurales de habla quechua suelen mezclar indebidamente ambas lenguas, principalmente, en el nivel léxico. Pero, dicha práctica linguo-comunicativa también alcanza a algunos estudiantes de contextos urbanos que suelen incorporar palabras quechuas cuando hablan castellano.

Los estudiantes de la institución educativa Señor de la Soledad, por lo general, son de condición humilde. Son estudiantes que acuden de las zonas aledañas del barrio de la Soledad que, en su mayoría son hijos de migrantes de las zonas rurales vecinas como Coyllur, Ichoca, Cantu, Bella Vista, entre otros. Asimismo, un buen porcentaje de estudiantes proceden de las zonas rurales. Dichos estudiantes, en un buen porcentaje son bilingües en quechua y castellano en diferentes niveles (desde incipientes hasta coordinados). Como tal, se observa frecuentemente el uso en cierta medida mezclado de ambas lenguas en sus comunicaciones cotidianas.

En una observación inicial nos llamó la atención dicha práctica comunicativa por lo que decidimos realizar un estudio léxico-semántico del uso y presencia de vocablos quechuas en textos narrativos castellanos. Es decir, la incidencia de la lengua quechua en el aspecto léxico-semántico en la producción de textos narrativos en castellano. En dicho proceso, también identificar qué clase de palabras son las que se prestan más, que características

tienen las palabras que se prestan, es decir si el préstamo es completo (sin modificación de la lengua fuente) o parcial (con procesos de refonologización en algún componente de la palabra: raíz o sufijos, así como identificar que si los elementos consonánticos o vocálicos son los más susceptibles al cambio).

A los docentes de lengua castellana; lengua y literatura; comunicación, lingüística y literatura o especialidades afines, bajo la herencia de la gramática normativa tradicional, se les atribuye la responsabilidad de ejercitar con sus estudiantes el “buen uso” del idioma, practicar la corrección idiomática acorde a las normas de uso castizo, cuidar la pureza lingüística, entre otras. Pero, la realidad sociolingüística y la ‘norma’ social hacen entrever que no existe un solo uso único de una lengua, sino que existen una gran variación en sus usos según género, edad, grado de instrucción, profesión. Esta realidad aún se complejiza más cuando existen contextos donde coexisten dos o más lenguas donde se evidencia el uso mixto de ambas lenguas, alternancia de lenguas, préstamos lingüísticos; así como el monolingüismo y bilingüismo en diferentes grados.

El uso de términos quechuas por los estudiantes de la institución educativa Señor de la Soledad no solo se da a nivel oral en sus comunicaciones cotidianas, sino también a nivel escrito. Esto se evidencia en la producción de textos narrativos que han realizado a partir de la narración de varias historias tradicionales como la Achikay, el Qucha patu, principalmente, donde los estudiantes tenían que escribir en castellano lo escuchado y entendido en la narración hecha en lengua quechua.

En este marco, la función del docente de la especialidad de comunicación es muy importante. Es el responsable de conocer la realidad lingüística de sus estudiantes y sobre esa base idear estrategias metodológicas para el uso adecuado de ambas lenguas a nivel oral como también a nivel escrito. Dada a la condición de una institución educativa intercultural y bilingüe se hace necesario implementar prácticas pedagógicas de

enseñanza de castellano como segunda lengua, así como primera lengua según la característica lingüística que presentan los estudiantes. El aporte de esta investigación es proporcionar insumos lingüísticos, sobre todo en el aspecto léxico-semántico para reorientar el trabajo en el área de comunicación.

Para una mejor y mayor comprensión, la presente tesis está organizada en tres capítulos, los mismos que están divididos en subcapítulos y estas secciones y subsecciones de manera integrada y como sigue:

En el primer capítulo, Problema y Metodología de la Investigación, se describe la situación problemática de la realidad investigada; el planteamiento del problema; la formulación del problema general y específicos; objetivos de la investigación (general y específicos); la justificación de la investigación; hipótesis (general y específicas); las variables y su operacionalización de las variables y metodología de la investigación.

En el segundo capítulo, Marco Teórico de la Investigación, se desarrolla los antecedentes de la investigación, las bases teóricas que sustentan la investigación en función a las variables de estudio: los temas que se abordan son: aspecto léxico-semántico del quechua, la lengua quechua, el léxico quechua, variación lexical de la lengua quechua, producción de textos narrativos, producción de textos, textos narrativos.

En el tercer capítulo, Resultados de la Investigación, se desarrolla en primer lugar, la descripción del trabajo de campo; luego se presenta los resultados e interpretación de la información. A continuación, se realiza la discusión de resultados, adopción de decisiones. Finalmente, se concluye con la presentación de las conclusiones, las sugerencias y la bibliografía utilizada como fuente de información que da sustento a la investigación.

Adicionalmente, se presenta la sección de anexos donde se incorpora la matriz de consistencia de la investigación, la muestra de los textos producidos por los estudiantes y fotografías que avalan como prueba de una investigación empírica.

Los tesis

ÍNDICE

Resumen	5
Abstract	6
Introducción	7
CAPÍTULO I: PROBLEMA Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	
1. Problema de investigación	14
1.1. Planteamiento del problema	14
1.2. Formulación de problemas	18
1.3. Objetivos de la investigación	18
1.3.1. Objetivo general	18
1.3.2. Objetivos específicos	19
1.4. Justificación de la investigación	19
1.5. Hipótesis	23
1.6. Clasificación de las variables	23
1.7. Operacionalización de variables	24
1.8. Metodología de investigación	26
1.8.1. Tipo de estudio	26
1.8.2. Diseño de investigación	26
1.8.3. Población y muestra	26
1.8.4. Unidad de análisis	27
1.8.5. Técnicas e instrumentos	27
1.8.6. Técnica de análisis e interpretación de la información	28
CAPÍTULO II: MARCO TEORICO DE LA INVESTIGACIÓN	
2.1. Antecedentes de estudio	30
2.2. Bases teóricas	36
2.2.1. El aspecto léxico del quechua	36

2.2.1.1. La lengua quechua	36
2.2.1.2. El léxico de la lengua quechua	39
2.2.1.3. Variación lexical de la lengua quechua	42
2.2.1.4. Adaptación del léxico quechua a las necesidades actuales	45
2.2.2. Producción de texto narrativos	47
2.2.2.1. Producción de textos	48
2.2.2.2. Propiedades del texto escrito	52
2.2.2.3. Textos narrativos	56
2.2.2.4. Tipología de textos narrativos: historias locales, cuentos, relatos	60
2.2.2.5. Influencia del léxico quechua en textos narrativos castellanos	62
2.2.2.6. Tipología de préstamos	62
2.3. Definición de términos	66
CAPÍTULO III: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	
3.1. Descripción del trabajo de campo	70
3.2. Presentación de los resultados e interpretación de la información	75
3.2.1. Influencia semántica del quechua en textos narrativos castellanos	76
3.2.1.1. Sustantivos	77
3.2.1.2. Adjetivos	82
3.2.1.3. Verbos	84
3.2.1.4. Otras clases de palabras	88
3.2.2. Resultado de la encuesta a estudiantes	90
3.2.3. Resultados de la entrevista al director	96
3.3. Discusión de resultados	99
CONCLUSIONES	102
RECOMENDACIONES	104
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
ANEXOS	

Anexo 1. Muestra de textos narrativos en español	115
Anexo 2. Encuesta a estudiantes	125
Anexo 3. Entrevista al Director de la I. E. Señor de la Soledad	127
Anexo 4. Constancia de desarrollo del proyecto	130
Anexo 5. Matriz de consistencia	131



CAPÍTULO I: PROBLEMA Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

Históricamente, el Perú se ha caracterizado por ser un país pluricultural, multiétnico y multilingüe. En este marco, también Áncash como parte del Perú registra una característica de diversidad cultural y lingüística. Así, Solís (2003) y Julca (2009c, 2021) refieren que antes de la llegada de los españoles en el territorio actual de la región Áncash se hablan cuatro lenguas originarias, dos en la costa: mochica y quingnam y, dos en la zona andina: quechua y culli. De las cuatro lenguas, primero desapareció el quingnam, luego el mochica y, finalmente, el culli. Así, desafortunadamente, la única lengua originaria que ha llegado vigente hasta la actualidad es la lengua quechua. No obstante, el quechua ancashino no es uniforme sino presenta una gran variación lingüística en los diferentes niveles de la lengua como en los aspectos léxico-semántico, fonético-fonológico y morfosintáctico, principalmente (Parker, 1976; Torero, 2002; Julca, 2010; 2021a).

Actualmente, en la zona andina de Áncash como en el caso de la provincia de Huaraz, se hablan dos lenguas: quechua y castellana. Una mirada crítica la situación lingüística en Huaraz hace entrever que no existen fronteras geográficas rígidas para separar las áreas de habla quechua y de habla castellana. Esto implica que el quechua no solo se habla en las zonas rurales, sino también en las zonas urbanas; pero al mismo tiempo, el castellano tampoco se habla solo en las zonas urbanas, sino también en las zonas rurales. De allí, que social, cultural y lingüísticamente, la ruralidad tiene presencia en

la zona urbana y la urbanidad también tiene presencia en las zonas rurales (Julca, comunicación personal). Esta realidad sociolingüística evidente en Huaraz ha sido caracterizada como un *continuum* linguocultural (Villari, 2016; Julca, 2022, 2020; Julca y Nivin, 2020). En este marco, Julca (2009a) identifica cinco escenarios sociolingüísticos según la frecuencia y nivel de uso de ambas lenguas. Además, ya existiría una nueva variante mixta que no es ni quechua ni castellano, sino un quechuañol o castiquechua.

En este contexto ubicamos al barrio de La Soledad que se encuentra en la zona sureste de la ciudad de Huaraz. El barrio de la Soledad, limita con la Av. Agustín Gamarra por el oeste, la Av. Pedro Villón por el sur, la Av. Pedro Pablo Atusparia por el sur-este, la Av. Confraternidad Internacional Este por el este y la Av. José de Sucre por el norte. Estos límites varían dependiendo de los habitantes del barrio y su identificación con este. Por ejemplo, a partir de *Aya Hamanan* se considera que empieza el barrio de Pedregal, sin embargo, sus habitantes se identifican como Soledanos y participan de los eventos culturales y sociales formando un solo grupo (junto a quienes viven hacia el oeste de *Aya Hamanan*) bajo el nombre del barrio La Soledad.

Cuando el barrio de La Soledad se preparaba para recibir las fiestas del mes de mayo en homenaje a su santo patrón Señor de Mayo; fue creada la institución educativa “Señor de La Soledad”, el 16 de abril de 1967, mediante la Resolución Ministerial N° 997. Al inicio fue solo una institución educativa de nivel primario. El precursor fue el Reverendo Padre Mariano Espinoza Orco y se creó con el nombre de Escuela Parroquial que acogió a los niños del populoso barrio de La Soledad, así como de las zonas aledañas. En el año de 1985 se convierte en una institución educativa del nivel secundario mediante la Resolución Directoral Departamental N° 0492-1985.

Actualmente, la institución educativa “Señor de La Soledad” cuenta con 950 estudiantes, dividido en dos niveles. El nivel primario cuenta con 550 estudiantes y el

nivel secundario tiene 400 estudiantes. Además, de albergar estudiantes del propio barrio en un 40%, esta institución educativa también es receptora de estudiantes procedentes de las zonas rurales y barrios aledaños en un 60% (entrevista al director, anexo 3). Los estudiantes proceden, principalmente de los centros poblados y caseríos de la zona este de Huaraz, como Unchus, Marián, San Pedro, Coyllur, Ichoca, Rivas, Bella Vista, entre otros. Los padres de familia de dichos estudiantes se dedican básicamente a las actividades de agricultura, carpintería, comercio, albañilería y otros oficios menores. El 40% de estudiantes de esta institución educativa son bilingües en quechua y castellano y tienen un nivel de dominio oral alto del quechua; sin embargo, tienen dificultades en la escritura del quechua (ver anexo 3).

La plana docente de la institución educativa “Señor de la Soledad” está conformada por 65 profesores quienes atienden el nivel primario y secundario. Aun cuando, la institución educativa está considerada como Educación Intercultural Bilingüe, por ser justamente receptora de estudiantes quechuahablantes procedentes de las zonas rurales, en la práctica no se implementa dicho enfoque educativo porque los docentes no están formados ni capacitados para enseñar en lengua materna y segunda lengua. Además, por considerar que como se encuentra ubicada en la zona urbana se la concibe como una institución educativa castellana. Aquí se viabiliza la enseñanza en castellano y no, necesariamente, enseñanza del castellano. Por lo que los estudiantes, por sus propios medios tratan de aprender y perfeccionar su español.

Estos estudiantes cada vez menos usan el quechua, muchas veces no lo hacen a pesar de saber la lengua. Esto como consecuencia de la relación diglósica en que se encuentran las lenguas quechua y castellano (Julca, 2020, *cf.* Andrade, 2019). Por lo general, los niños adquieren el quechua como primera lengua en su socialización primaria; otros se constituyen como bilingües de cuna en quechua y castellano. Y, en los últimos años, las

nuevas generaciones se van configurando como monolingües en castellano andino-rural, una variedad, por lo general, interferida (sociolecto). Así, tanto en la oralidad como en la escritura castellana se observa la influencia del quechua en castellano en diferentes niveles de la lengua, siendo lo más evidente en el nivel léxico-semántico (Julca, 2021a).

Justamente, los hijos de las personas con menores recursos económicos que son mayormente quechuahablantes, son los que estudian en los colegios periféricos como en el “Señor de la Soledad” de Huaraz (véase entrevista del director, anexo 3). En estos estudiantes se registran influencias linguoculturales, principalmente léxico-semánticos cuando hablan y escriben en castellano (véase Julca 2009a). Dada las condiciones de bilingüismo en diferentes niveles y procesos de interferencias lingüísticas en los estudiantes, se manifiesta transformaciones léxico-semánticas y gramaticales, así como ortográficas cuando dichos estudiantes hablan y escriben textos narrativos en español. Por consiguiente, la influencia del quechua no solamente se da a nivel oral de la lengua, sino que también se manifiesta en el plano escrito de la lengua (véase Acuña y Flores, 2015). Esta realidad motivó la realización de la presente investigación para aproximarnos al conocimiento de la realidad lingüística de los estudiantes, niveles de influencia del quechua en el español a nivel léxico-semántico en la producción de textos narrativos. En este marco, nos planteamos realizar un estudio a nivel descriptivo con un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo) para entender la influencia del quechua en el aspecto léxico-semántico en la producción de textos narrativos en los estudiantes del primer grado de educación secundaria. Para cuyo efecto, se formuló un problema general y dos problemas específicos que a continuación se presentan.

1.2. Formulación de problemas

Problema general

¿Cómo la lengua quechua en el aspecto léxico-semántico tiene presencia en la producción de textos narrativos en español en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa “Señor de la Soledad” de Huaraz, 2020?

Problemas específicos

- ¿De qué manera el aspecto léxico-semántico del quechua aparece en el vocabulario del castellano en la producción de textos narrativos en español en los estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa “Señor de la Soledad” de Huaraz, 2020?
- ¿Cómo se manifiesta los sonidos del léxico de la lengua quechua en la representación gráfemica de los sonidos en la producción de textos narrativos en español en los estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa “Señor de la Soledad” de Huaraz, 2020?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Describir cómo la lengua quechua en el aspecto léxico-semántico tiene presencia en la producción de textos narrativos en español en los estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa “Señor de la Soledad” de Huaraz, 2020.

1.3.2. Objetivos específicos

- Describir cómo el aspecto léxico-semántico del quechua aparece en el vocabulario del castellano en la producción de textos narrativos en español en

los estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa “Señor de la Soledad” de Huaraz, 2020.

- Identificar cómo los sonidos del léxico quechua se manifiestan en la representación grafémica de los sonidos en la producción de textos narrativos en español en los estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa “Señor de la Soledad” de Huaraz, 2020.

1.4. Justificación de la investigación

El propósito principal del área de comunicación es fortalecer las competencias y habilidades comunicativas de los estudiantes. Los hablantes de una lengua no usamos dicha lengua de la misma manera en todas las circunstancias comunicativas. Esto implica que se requiere entender el uso adecuado del lenguaje según el contexto comunicativo distinguiendo las diferentes maneras según cada caso particular en donde el estudiante interactúa. En el caso de contextos donde se usan más de una lengua, la situación comunicativa se torna aún más compleja debido a que los estudiantes registran diferentes niveles de dominio de las lenguas que hablan, procesos de interferencias mutuas, mezcla de códigos, préstamos lingüísticos, entre otros fenómenos sociolingüísticos.

Desde la perspectiva de la educación intercultural bilingüe se espera que los estudiantes al ingresar a la educación secundaria deben registrar competencias y habilidades comunicativas adecuadas tanto en su lengua materna como en la segunda lengua. En el caso de la institución educativa “Señor de la Soledad” de Huaraz que es receptora en un alto porcentaje de estudiantes procedentes de las zonas rurales del sector este de la ciudad de Huaraz (entrevista al director), estos estudiantes según el enfoque intercultural y bilingüe deberían registrar uso adecuado de ambas lenguas. Además, ser consciente del uso de las lenguas con interferencias, mezcla de códigos, préstamos

lingüísticos por necesidad o prestigio. Este estudio focaliza en el estudio del castellano de los estudiantes y sirve para una aproximación al conocimiento del uso real del castellano en el nivel escrito.

Una de las características generalizadas en contextos bilingües es el uso de préstamos lingüísticos léxicos en una y otra lengua. Los préstamos lingüísticos son de dos clases: por necesidad y por prestigio. Entonces, los préstamos léxicos se dan generalmente por necesidad, y pocas veces por prestigio (véase Campbell, 1998; Thomason, 2001; Winford, 2003), para el caso quechua en Áncash véase Julca (2009b), Julca y Julca (2016), Julca y Nivin (2019). Al describir la realidad sociolingüística peruana, Escobar (1978) introdujo la categoría de "interlengua" o "interlecto" entendida como un español hablado como segunda lengua o, si se quiere, como una variedad del español que se encuentra fuertemente interferida por otra lengua que, en el caso peruano, correspondería al quechua o al aimara. Por su parte, Appel (1993) sugiere también que en el proceso de adquisición de una lengua que no es la materna se generan diferentes niveles de aprendizaje o interlenguas en los que el conocimiento puede quedar estancado. Asimismo, precisa que, la interlengua no es un tipo de lengua que se sitúa en algún lugar entre la primera y la segunda con características estructurales de ambas sino, más bien, un sistema intermedio caracterizado por rasgos resultantes de las estrategias de aprendizaje de una lengua.

Desde el punto de vista de su génesis, estructura lingüística y condiciones sociolingüísticas, el español y el quechua son lenguas completamente diferentes y como tal tienen el léxico y la gramática distintas (Escobar, 2000). Por lo tanto, la influencia de una lengua a la otra, conlleva a expresar, informar e interpretar de forma inadecuada (a nivel oral y escrito). Con la presente investigación pretendemos demostrar la incidencia del quechua en el aspecto léxico-semántico en la producción de textos en español,

identificando los usos léxico-semánticos de palabras quechuas en textos narrativos castellanos, con el fin de que los estudiantes bilingües y docentes trabajen en esos puntos claves al momento de redactar y enseñar, para así aportar al mejor tratamiento de la redacción en castellano.

Huaraz, es una ciudad andina cosmopolita que presenta muchos rostros socioculturales y lingüísticos donde se dan un sinfín de relaciones interculturales (Nivin, 2021; Julca, 2020; Julca y Nivin, 2020). Desde el punto de vista cultural y lingüístico las fronteras entre ruralidad y urbanidad cada vez más son borrosas. Pues, la ruralidad está en la ciudad y la urbanidad también está presente en las zonas rurales (Julca y Nivin, 2020); es decir se observa un *continuum* lingüístico (Villari, 2016). Esta realidad se observa en la institución educativa “Señor de la Soledad” de Huaraz, en donde los estudiantes hablan el quechua y el español con diferentes grados de bilingüismo. Por ello era necesario dar prioridad al tratamiento de ambas lenguas con metodología específica tanto como lengua materna o como segunda lengua, ya que los estudiantes deben ser capaces de redactar textos de tal forma que emitan una información clara y coherente, y para ello deben usar el léxico español adecuado, así como la gramática del español ya que ellos influyen en la sociedad y son responsables de emitir un mensaje claro.

Metodológicamente, la investigación se justifica porque se trabajó con técnicas de la etnografía de la comunicación, contacto de lenguas y el enfoque intercultural en el tratamiento de las lenguas. Desde una perspectiva práctica, los resultados de la investigación han de servir presentar pautas teóricas y metodológicas a los docentes que laboran en contextos con diversidad lingüística, con uso de las lenguas quechua y castellano como en el caso de la institución educativa “Señor de la Soledad”. Asimismo, esta investigación han de servir a los técnicos y planificadores de la educación tomar aspectos relevantes de los resultados de la investigación. Legalmente, se justifica su

realización en el marco de la nueva Ley Universitaria 30220, el estatuto de la Unasam y el Reglamento de Grados y Títulos de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación.

Finalmente, haciendo una síntesis es importante precisar el por qué y para qué de esta investigación de tesis. En primer lugar, el por qué tiene que ver que la educación tiene que responder de manera adecuada y pertinente a la realidad sociocultural y lingüística diversa del medio. A partir de una apropiada y pormenorizada descripción de dicha realidad se puede idear y planear una adecuada enseñanza de lenguas, tanto de la lengua materna como la segunda lengua. En dicha perspectiva es importante entender que lingüísticamente la antigua distinción entre ruralidad (quechua) y urbanidad (castellano) ya no existe, pues los quechuhablantes están presentes en las zonas urbanas, como en el caso de la institución educativa “Señor de la Soledad”. Asimismo, las leguas que se hablan han dejado de ser “puras”, sino se observan diferentes niveles de influencia mutua entre quechua y castellano en los diferentes niveles de la lengua, pero principalmente en el aspecto léxico-semántico.

En segundo lugar, el para qué tiene que ver que un estudio descriptivo puede conllevar a políticas de lingüística aplicada a la educación; es decir, la planificación y ejecución de la educación intercultural bilingüe para contextos urbanos con presencia de estudiantes quechuhablantes. Asimismo, pensar en la preparación, capacitación y actualización de los docentes no solo de comunicación, lingüística y literatura, sino también de otras áreas quienes han de trabajar con estudiantes bilingües en diferentes grados posibilitando las habilidades, capacidades y competencias lingüísticas y comunicativas tanto en la lengua materna como en la segunda lengua de los estudiantes. Por consiguiente, a partir de los resultados de la investigación, los docentes y directivos de la institución educativa “Señor de la Soledad” y las autoridades de la Unidad de

Gestión Educativa de Huaraz tomen cartas en el asunto para contribuir en la calidad de la educación en el contexto local con proyección a lo regional y nacional.

1.5. Hipótesis

Hipótesis general

La lengua quechua en el aspecto léxico-semántico tiene presencia en la producción de textos narrativos en español en los estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa “Señor de la Soledad” de Huaraz, 2020.

Hipótesis específicas

- El léxico-semántica del quechua aparece en el vocabulario del español en la producción de textos narrativos en español de los estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa “Señor de la Soledad” de Huaraz, 2020.
- La representación grafémica de los sonidos de la lengua quechua aparece en la producción de textos narrativos en español en los estudiantes de primero de secundaria de la Institución Educativa “Señor de la Soledad” de Huaraz, 2020.

1.6. Clasificación de Variables

Variable Independiente: Léxico-semántica del quechua

Variable Dependiente: Producción de textos narrativos en español.

1.7. Operacionalización de variables:

. / Variable independiente:

Léxico-semántica del quechua. El quechua como toda lengua tiene su propia gramática y corpus léxico. Es decir, tiene reglas y principios que regulan su uso y la organización de las palabras dentro de un contexto comunicativo. Ninguna lengua puede existir sin el léxico (corpus de palabras) y ninguna palabra puede existir si es que no tiene un significado específico. Por ello, algunos autores dentro de la gramática de una lengua consideran como uno de sus elementos al lexicón, además de la fonología, morfología y sintaxis. Lingüísticamente, el quechua ancashino presenta, por un lado, algunas características léxicas y gramaticales generales que son comunes a todas las variedades; pero, por otro lado, registra características léxicas gramaticales muy particulares (Adelaar, 2010; Julca, Espinoza y León, 2018).

. / Variable dependiente:

Producción de textos narrativos en español. La producción de textos implica poner por escrito las ideas previamente seleccionadas y ordenadas; allí se combinan palabras, frases, oraciones, párrafos o textos para expresar las ideas. En esa perspectiva, la producción de textos narrativos en español cumple con la selección y uso de términos castellano; sin embargo, en la redacción de textos narrativos de los estudiantes bilingües en quechua y castellano se vulnera cuando presentan términos quechuas y/o quechuizados (refonologizados o nativizados) como si fuesen términos castellanos nativos lo que conlleva a tener problemas de interferencias lingüísticas a nivel léxico con repercusiones en la representación grafémica de los sonidos.

Variable	Definición conceptual y operacional	Dimensiones	Indicadores	Técnicas e Instrumentos
Variable independiente: Léxico-semántica del quechua	<p>DC: Lingüísticamente, el quechua ancashino presenta, por un lado, algunas características léxicas y gramaticales generales que son comunes a todas las variedades; pero, por otro lado, registra características léxicas gramaticales muy particulares que incluye préstamos directos, indirectos y neologismos (Adelaar, 2010; Julca, Espinoza y León, 2018).</p> <p>DO: El léxico del quechua es particular, cada palabra de acuerdo al contexto comunicativo y según los sufijos que lleva puede tener más de un significado. Además, por medio de préstamos directos, indirectos y neologismos del vocabulario quechua presentes en textos castellanos incrementan el acervo lexical de esta lengua. Con dichos indicadores que involucra la dimensión vocabulario quechua se medirá la variable de la investigación.</p>	Vocabulario quechua	<p>Préstamo directo</p> <p>Préstamo indirecto</p> <p>Traducción neologismos</p>	<p>Análisis documental</p> <p>. Ficha de análisis de contenido</p> <p>Encuesta</p> <p>. Cuestionario</p>
Variable dependiente: Producción de textos narrativos en español	<p>DC: La producción de textos narrativos en español cumple con la selección y uso de términos en español; sin embargo, en la redacción de textos narrativos (historias locales, cuentos, relatos) de los estudiantes bilingües en quechua y castellano se trastoca cuando presentan términos quechuas, palabras castellanizadas, fonologizadas o nativizadas (Julca, 2009b).</p> <p>DO: La producción de texto implica creación, invención o uso de términos de acuerdo a la intención comunicativa. Estas cualidades se medirán a través de los indicadores de producción de historias locales, cuentos y relatos y temas libres expresados en las dimensiones.</p>	Textos narrativos	<p>Historias locales</p> <p>Cuentos y relatos</p> <p>Temas libres</p>	<p>Etnografía de la comunicación</p> <p>. Ficha de análisis de comunicación</p> <p>Análisis documental</p> <p>. Ficha de análisis de contenido</p>



1.8. Metodología de la investigación

1.8.1. Tipo de estudio

La presente investigación descriptiva fue abordada con un enfoque mixto: cuantitativo y cualitativo debido a la naturaleza temática del estudio, propio en las investigaciones de las lenguas como la lingüística aplicada a la educación. El tipo de investigación fue descriptivo, pues se focalizó en el análisis de la presencia de los elementos léxico- semánticos del quechua en la producción de textos narrativos por los estudiantes del primero de secundaria de la institución educativa “Señor de la Soledad” de Huaraz.

1.8.2. Diseño de investigación

El diseño al que se recurrió fue el no experimental de tipo transeccional. Cuyo esquema fue como sigue:

O —————> M

Dónde:

M = muestra

O = observación

1.8.3. Población y muestra

La población considerada para el presente estudio fue 400 estudiantes de educación secundaria de la institución educativa “Señor de la Soledad” considerada como bilingüe e intercultural por ser la depositaria de estudiantes bilingües provenientes de las zonas rurales que alcanza el 40% de la población estudiantil total. La población se clasifica en el siguiente orden: Primer grado (70 estudiantes), segundo grado (80 estudiantes), tercer

grado (76 estudiantes), cuarto grado (70 estudiantes), quinto grado (64 estudiantes).

Institución Educativa Señor de la Soledad de Huaraz					
Nivel Secundario					
Grados	Secciones				Total de estudiantes
Primer grado	A	35	B	35	70
Segundo grado	A	40	B	40	80
Tercer grado	A	38	B	38	76
Cuarto grado	A	35	B	35	70
Quinto grado	A	33	B	31	64
TOTAL					400

Fuente: Acervo documental de la Institución Educativa “Señor de la Soledad”.

1.8.4. Unidad de análisis

De los cinco grados, se seleccionó como muestra de estudio a los estudiantes que están cursando el primero de secundaria. El criterio utilizado fue el de juicio de experto; debido a que, los estudiantes del primer grado son los que ingresan a esta institución educativa procedentes de las zonas rurales de habla quechua y que los estudiantes de grados superiores ya van adquiriendo mejores competencias lingüísticas y comunicativas en castellano.

El tipo de muestra en la presente investigación fue la muestra no probabilística. Es decir, la muestra de estudio no se basó en el cálculo matemático de probabilidades, para el tamaño de la muestra y para la selección de las unidades, sino que proviene de juicios de experto y que en función a ello se seleccionó las dos secciones del primer grado A y B que suman un total de 70 estudiantes.

1.8.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas e instrumentos que se usaron en la presente investigación fueron:

- **Análisis documental.** Se utilizó para recoger y analizar un conjunto de palabras u oraciones de los textos narrativos producidos por los estudiantes del primero de educación secundaria de la institución educativa “Señor de la Soledad” de Huaraz. Para dicha técnica se utilizó como instrumento la ficha de análisis documental.

- **Encuesta.** Se aplicó la encuesta a los estudiantes de ambas secciones del primero de educación secundaria de la institución educativa “Señor de la Soledad” de Huaraz para conocer su procedencia, lenguas que habla y escribe, nivel de distinción lexical entre las palabras del quechua y del español. Para esta técnica de la encuesta se utilizó como instrumento el cuestionario.

- **Entrevista.** Para complementar y contrastar la data también se procedió con realizar una entrevista al director de la institución educativa. Para dicho fin se utilizó como instrumento, la guía de entrevista.

1.8.6. Técnica de análisis e interpretación de la información

La investigación comprendió tres etapas: (1) recopilación de datos, (2) procesamiento de datos y (3) análisis e interpretación de datos. La primera etapa correspondiente a la recopilación de datos se hizo en el trabajo de campo intensivo que se realizó a partir de la aprobación del presente proyecto de investigación. En donde se aplicó la encuesta a los estudiantes. Asimismo, se les solicitó que redacten dos textos narrativos, uno donde los investigadores cuentan una historia en quechua y, otro, un texto narrativo con una temática libre. Cabe señalar que debido a la pandemia de la Covid-19, las clases se realizaron de manera virtual en toda la institución educativa, por lo que nos vimos obligados a trabajar en la modalidad virtual, previa coordinación con los directivos, los docentes y estudiantes de la referida institución educativa. Adicionalmente, se realizó una entrevista al director de la institución educativa “Señor de la Soledad”.

La segunda etapa referida al procesamiento de los datos se inició paralelamente con el recojo de información (revisión y procesamiento de los textos narrativos) y la fase más intensiva se hizo una vez concluida con el recojo de datos.

En el aspecto cuantitativo se utilizó las siguientes estrategias: (1) revisión crítica de la información, (2) codificación, (3) tabulación y (4) cuantificación seguida de descripción e interpretación de los cuadros y figuras estadísticas. En el aspecto cualitativo se usó las estrategias de: (1) organización de los datos, (2) contextualización, (3) codificación, (4) categorización y (5) triangulación desde una perspectiva narrativa. La tercera etapa correspondiente al análisis e interpretación de la información se hizo numéricamente y textualmente en función a las perspectivas cuantitativa y cualitativa de esta investigación. Cabe señalar que los datos acopiados a través de la encuesta y en parte de análisis documental se analizaron desde una perspectiva cuantitativa y, por su parte, los datos acopiados a través de la entrevista y parte de análisis documental se analizaron cualitativamente.

Capítulo II: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Antecedentes de la investigación

Después de una búsqueda en las bibliotecas de las universidades de la localidad, así como en los repositorios y bibliotecas digitales hemos encontrado pocos trabajos relacionados con el estudio objeto del presente informe. A continuación, se presenta organizado en tres subsecciones: antecedentes locales, antecedentes nacionales y antecedentes internacionales.

Antecedentes locales

Colonia, Blácido y Margarito (2018) en su tesis de licenciatura “Producción de textos en alumnos bilingües quechua-castellano del primer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey, Huaraz, 2016” presentada a la UNASAM tuvo como propósito principal determinar las características de los textos escritos en castellano por los alumnos bilingües quechua-castellano del primer año. Para ello realizaron una investigación aplicada a nivel pre-experimental con enfoque cuantitativo. El hallazgo principal fue que existe una influencia directa de la lengua materna quechua en la producción de diferentes tipos de textos: narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos. Dicha influencia se da mayormente en el desarrollo del nivel léxico y gramatical, los cuales se evidencian en el uso de frases, palabras y oraciones quechuas.

Acuña y Flores (2015) en su tesis de licenciatura “El quechua y la redacción periodística en español en los estudiantes de Ciencias de la Comunicación, FCSEC-UNASAM-2014”, se plantearon como propósito principal determinar la incidencia entre la lengua quechua en la redacción periodística en español. El estudio fue desarrollado desde un enfoque etnográfico desde una perspectiva cualitativa. Los hallazgos más

importantes fueron que, los estudiantes evidencian muchos errores gramaticales de tipo fonético y sintáctico en la redacción periodística.

Paulino (2018) en su tesis de licenciatura “El ensayo como recurso didáctico en la producción de textos argumentativos en los estudiantes del 4° grado de educación secundaria de la institución educativa José Antonio Encinas Franco de Seccha- 2018”, tuvo como objetivo demostrar los efectos del ensayo como recurso didáctico en la producción de textos argumentativos. Para ello realizaron una investigación con un enfoque cuantitativo y diseño cuasiexperimental, la muestra estuvo conformada por 31 estudiantes (Grupo experimental = 15 y Grupo de control = 16). En la variable producción de textos argumentativos se empleó la técnica de la observación y como instrumento la rúbrica para evaluar los niveles de logro en la elaboración de un texto argumentativo. Para la obtención de los resultados se aplicó la prueba t-Student, las pruebas se realizaron utilizando un nivel de significancia de $\alpha = 0.05$. En la evaluación del pretest el grupo experimental obtuvo en promedio 5.87 puntos y el de control 6.38 puntos; en el postest el grupo experimental obtuvo en promedio 12.13 puntos y el de control 7.56 puntos, calculando las mediciones de ambos grupos se demuestra que el grupo intervenido incrementó sus resultados con una ganancia significativa de 5.08 puntos [efecto = $(O_2 - O_1) - (O'_2 - O'_1) = (12.13 - 5.87) - (7.56 - 6.38) = 5.08$]. Por tanto, existe evidencia estadística para afirmar que el ensayo como recurso didáctico mejora significativamente la producción de textos argumentativos.

Antecedentes nacionales

Laurente (2021) en su tesis de segunda especialidad “Producción del texto narrativo en quechua de los estudiantes del IV ciclo de educación primaria de la institución educativa N° 31411 de Conoc de la provincia de Churcampa, 2019”, tuvo por finalidad conocer el nivel de producción del texto narrativo en quechua de los estudiantes del IV

ciclo de Educación Primaria. La investigación fue de tipo básico descriptivo. Se utilizó el método científico y los métodos lógicos, el diseño fue de tipo descriptivo simple, la muestra establecida fue de 13 estudiantes de ambos sexos y cuyas edades presentan entre 8 -9 años de condición social baja. Asimismo, se aplicó los instrumentos de investigación: ficha de observación del nivel de producción del texto narrativo en quechua y la ficha de producción de textos narrativo en quechua, cuyos ítems fueron de naturaleza cerrada con escala de selección múltiple de 12 preguntas respectivamente, referida a la dimensión de la variable de estudio.

Hallasi (2020) en su tesis de segunda especialidad “Nivel de producción de textos narrativos en quechua en niños de instituciones educativas de intercultural bilingüe del distrito de Achaya, Azángaro – 2019”, tuvo como objetivo determinar el nivel de producción de textos narrativos en quechua en los niños de las instituciones educativas primarias de intercultural bilingües del distrito de Achaya Azángaro 2019. La investigación fue de naturaleza no experimental, descriptiva simple, porque no se manipuló ninguna variable. Los datos fueron obtenidos mediante la aplicación de una rúbrica a los textos producidos por 32 estudiantes de quinto y sexto grado de primaria. Esta población fue seleccionada mediante un muestreo aleatorio. Según los resultados obtenidos, la media aritmética es de 11 puntos; por lo tanto, dicho puntaje se ubica en nivel de logro (B) en proceso; esto significa que los niños bilingües requieren acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo. Y se concluye que la producción de textos escritos en quechua, en promedio porcentual las dimensiones de competencia lingüística (dominan o no la lengua quechua), cohesión y coherencia textual (existe relación sintáctica y semántica entre las partes del texto) y adecuación (las ideas resultan pertinentes a la intención comunicativa), 43.5 % de niños se encuentran en

proceso (B), el 31,25% se encuentra en inicio (C), el 12,5 % alcanzaron el logro esperado (A) y el 12,5 % obtuvieron el logro destacado (AD). En consecuencia, predomina en proceso (B).

Condori (2018) en su tesis de maestría “Los mecanismos de cohesión en textos narrativos escritos por estudiantes castellano, quechua y aimara hablantes del primer semestre de la escuela profesional de Mvz – UNA, Puno, 2018”. Realizó una investigación descriptiva y concluyó que los estudiantes bilingües, en su mayoría, evidenciaron uso deficiente de los mecanismos de cohesión textual tanto a nivel de las referencias textuales como conectores lógicos. De los tres rangos porcentuales, se infiere; que el 60 % de los estudiantes no hicieron uso de la sustitución léxica, el 66.67 % omitieron el uso de la elipsis y el 56,67 % tuvieron un manejo asertivo con respecto al uso de los deícticos. Asimismo, el 83.33 % de los estudiantes presentan el uso inapropiado de los conectores lógicos. En consecuencia, se confirma que los estudiantes no tienen dominio en el uso de los mecanismos de cohesión textual y lo que exige estrategias de enseñanza-aprendizaje más concordantes con el contexto de la región de Puno.

Mamani (2018) en su tesis de licenciatura “Interferencia fonética del quechua en el hablante del español del centro poblado Moscatuna del distrito de Huácar, provincia de Ambo-Huánuco, 2018”, tuvo como propósito identificar los rasgos fonéticos del quechua en el hablante del español de los pobladores de Moscatuna. Así también; describir los fonemas vocálicos de interferencia, explicar la concurrencia vocálica en la interferencia fonética y describir y explicar los grupos consonánticos de interferencia fonética en el proceso de configuración del quechua en el hablante del español. Mediante el enfoque cualitativo y con un diseño etnográfico. La población de esta investigación comprendió por los pobladores del centro poblado Moscatuna del distrito de Huácar, el muestreo intencional estuvo constituida por veinte pobladores bilingües del Centro Poblado Moscatuna del distrito de Huácar con un bilingüismo incipiente. Los resultados que se

lograron en la investigación fueron mediante el análisis de las categorías y subcategorías que emergieron en el proceso investigativo, que permitieron conocer la interacción fonética, social y cultural de los pobladores, que producto de las interferencias fonética sufren otra interferencia, que es la sociolingüística, que repercute en su desenvolvimiento social y académico (en caso de los hijos estudiantes al no lograr una adaptación al medio educativo). Para la validación de la información recogida se empleó la triangulación metodológica, para dar la confiabilidad a la información obtenida mediante el análisis cualitativo.

Vilca (2017) en su tesis de maestría “Idioma quechua y su relación en la comprensión de textos orales en el IV ciclo de la institución educativa Primaria N° 72646 Unión Soratira, San Antón, 2014”, tuvo como objetivo determinar la relación del quechua con la comprensión lectora. Para ello realizó una investigación descriptiva con método deductivo cuyo resultado principal fue que existe una estrecha relación entre ambas variables y que, si hay dominio del idioma quechua, entonces se comprende mejor los textos orales en el idioma quechua.

Antecedentes internacionales

Castro (2019) en su tesis de titulación “Producción de textos narrativos a partir del método vivencial práctico” tuvo como objetivo socializar la experiencia pedagógica de la producción de textos narrativos a partir del método “Vivencial Práctico” para fortalecer la competencia comunicativa a nivel escrito en estudiantes del nivel secundario de la Unidad Educativa “Chasquipampa A”. En esa investigación se pudo evidenciar una serie de dificultades o problemáticas, relacionados a la capacidad o competencia comunicativa a nivel escrito. Entre los más relevantes sobresalen: problemas a nivel de cohesión, coherencia. No obstante, los mismos son muy creativos a la hora de exteriorizar de manera oral sus vivencias o anécdotas. En el proceso de la experiencia, hubo muchos aciertos,

virtudes en torno a la escritura, el problema radica en que no pueden plasmarlo fácilmente en un papel.

Bandi (2018) en su tesis de maestría “Contacto quechua-español en alumnos bolivianos residentes en Chacabuco. Su impacto en la educación formal”, tuvo como objetivo abordar el problema del contacto de lenguas, en este caso, contacto quechua-español en alumnos de Educación Secundaria en el distrito de Chacabuco, provincia de Buenos Aires, con el propósito de echar luz sobre las escrituras de estos hablantes que están en contacto con las lenguas indígenas y explicar las motivaciones que los llevan a realizar ciertas elecciones que, en ocasiones, se alejan de la norma. Para reflexionar sobre ellas en lugar de descalificarlas de antemano considerándolas como errores. La etnografía de la comunicación aportó elementos para la selección del corpus que evidenció un uso constante de cuatro fenómenos morfosintácticos no esperados desde la variedad estándar: concordancia entre sustantivos y adjetivos; leísmo; uso del doble posesivo y preposición "a" por "en". Los mismos fueron estudiados desde la etnopragmática y explicados lingüística y cognitivamente para determinar las motivaciones que influyen en las selecciones lingüísticas que manifiestan una íntima relación con el mensaje inferido en el mensaje. Las aulas donde concurren estos jóvenes se transforman en espacios de tensiones y conflictos que llevan al fracaso escolar y ponen de manifiesto el desconocimiento que los docentes poseen sobre el tratamiento del contacto de lenguas en el aula. Una serie de estrategias didácticas para ser aplicadas desde la reflexión completan este trabajo.

Crevels y Muyken (2020) en su investigación “La influencia léxica de las lenguas amerindias en el español del Oriente Boliviano y peruano” realizan una comparación de la influencia al nivel léxico de las lenguas amerindias en el español del oriente Boliviano y Peruano. Lo autores reportan que llama la atención que la no coincidencia en el lexicon comparado se debe a factores históricos. Primero porque se trata de lugares en aislamiento

y; segundo, por el poco contacto con el español. Este estudio da cuenta que la influencia léxica de las lenguas originarias en el español andino y amazónico es diferenciado y esto se debe a factores históricos de aislamiento, así como por factores de contacto lingüístico y cultural.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. El aspecto léxico del quechua

2.2.1.1. La lengua quechua

Nuestra condición de país multilingüe y pluricultural, históricamente ha determinado la necesidad de conocer y estudiar las lenguas, como es el caso del quechua. Según Calvo (2014) se sabe que, en la época de los incas con la oficialización del quechua como la lengua del imperio, se implementó una política de enseñanza del quechua a quienes iban a ser gobernantes en el *yachaywasi*. Con la llegada de los españoles y el proceso de evangelización se echó mano también al aprendizaje y dominio del quechua (runasimi o lengua general) como instrumento de trabajo al alcance de los predicadores cristianos. En la república surgen las inquietudes por el estudio y de las diferencias léxicas. Los autores más conocidos en dichos trabajos son: Pedro Paz Soldán y Unanue con su Diccionario de peruanismos (1882), Rubén Vargas Ugarte y su Glosario de Peruanismos (1953) y Ricardo Palma con sus registros en Neologismos y Americanismos (1893) y Papeletas lexicográficas (1903) de las voces castellanas que se hablan en Lima. En este proceso conocer el quechua y el castellano resulta estimulante para los estudiosos de la lexicografía y lexicofonía del quechua.

Hecha la revisión de la literatura especializada sobre el quechua, se puede observar que para identificarlo se hace uso de diversos términos: runashimi, runasimi, incashimi, quichua, quechua, lengua general del Cuzco, lengua general del Virreinato del Perú y otras denominaciones. Pero, el quechua alberga en su interior numerosas variaciones

dialectales, como la ancashina, por las que se constituyen en una riqueza lingüística y léxica en particular (Iturria, 2014). Las macrovariedades dialectales del quechua, lingüísticamente, más que un dialecto se consideran lenguas quechuas propiamente, de allí que la generalidad de los lingüistas quechuas concuerdan en considerar como una familia de lenguas, de antes que una lengua quechua (Cerrón-Palomino, 2003; Torero, 2004; Julca, 2009c, 2013; Camacho, Julca, Floyd, 2023; Guillaume, Julca-Guerrero y Tournadre, 2023), entre otros.

Al respecto, Cerrón-Palomino (1987) y Julca (2009c, 2013) afirman que, originariamente, las lenguas amerindias no tenían una designación específica. Entonces fueron los españoles quienes empezaron a acuñar nombres para las diferentes lenguas amerindias siguiendo la tradición hispano-latina. Según Cerrón-Palomino (1987), Carranza (1992) y Julca (2009c), el término quechua antes de la llegada de los españoles no fue usado para designar a la lengua, sino para un ámbito geográfico. Así, quechua fue usado primero como topónimo para referirse a la región de clima templado en contraste a las zonas cálidas y frías o tierras altas. Luego, por extensión, se usó la palabra quechua como etnónimo para referirse a los pobladores de las zonas templadas. Finalmente, se empezó a usar la palabra quechua como glotónimo para designar a la lengua que hablaban los pobladores de las zonas templadas. Cerrón-Palomino (1987, 2003) postula que la forma originaria de la palabra habría sido **qic̥wa*, es decir con el protofonema retroflejo **/ç̥/* que en el quechua moderno ha devenido en la palatal */ç̃/*. El afán por actualizar su pronunciación conllevó a la proliferación de variantes ortográficas del nombre; es decir, por tratar de representar ortográficamente el sonido diferentes autores han propuesto las formas escriturales como qichua, q'ichwa, quichua, kichua, kichwa, qeshwa, jeshua, etc. En suma, la lengua originaria no tuvo una denominación específica, los españoles fueron quienes acuñaron diferentes denominaciones siguiendo criterio lengua cultural de la concepción occidental. Así, la denominación quechua fue usada primero como

topónimo, luego etnónimo y después como glotónimo. La escritura ortográfica en la lengua originaria corresponde a *qichwa* en la forma castellana *quechua* (Julca, 2009c).

La expansión del quechua desde su cuna inicial ubicada en la costa central y la serranía inmediata se dio hacia el norte y el sur en diferentes etapas. Siguiendo a Torero (2002), Cerrón-Palomino (2003) y Julca (2009c), consideramos que, en el período pre-inca, la primera fase expansiva alcanzó los departamentos centrales del Perú: Áncash, Huánuco, Pasco, Junín y Lima. La segunda fase expansiva llegó hasta Ferreñafe y Cajamarca por el norte y, por el sur, hasta Chíncha, Ica y Nazca. La tercera fase expansiva comprendió hasta Quito por el norte y, Cuzco y Collao por el sur. En el período inca, una vez oficializado el quechua como la lengua del imperio se expandió hasta el Ecuador y Colombia por el norte y Bolivia, Chile y Argentina por el sur. Finalmente, en el período Colonial, aunque no era el propósito de los colonizadores, la expansión del quechua continuó llegando hasta Santiago del Estero en Argentina. Actualmente, el quechua y los quechuahablantes ya no están solo en las zonas rurales, sino también en las zonas urbanas, en las grandes ciudades de los Andes y de la costa. Incluso, según el último censo de 2017 (INEI, 2018), hoy la mayor población quechuahablantes se encuentran en las ciudades. Por ello, Julca (2021) considera a este fenómeno como la transruralización del quechua, así como de transandinización del quechua.

El quechua a través del tiempo ha experimentado cambios e innovaciones en diferentes niveles de la lengua. Este proceso natural ha posibilitado que la lengua quechua registre a través del tiempo diferentes variedades dialectales, entre ellas Quechua I o Quechua B y Quechua II o Quechua A (Parker, 1963, Torero, 1964). En los últimos años dichas nomenclaturas han dado lugar a uno más actual, quechua central en lugar de quechua I o quechua B y quechua sureño-norteño en lugar de quechua II o quechua A (Cerrón- Palomino, 1987, 2003; Mannheim, 1991; Julca 2009c). Además, desde una perspectiva más pedagógica, el Ministerio de Educación para el caso peruano identifica

las siguientes variedades: quechua sureño, quechua central, quechua norteño y quechua amazónico. Dentro de esta clasificación, el quechua ancashino se encuentra dentro del quechua central que abarca a los hablantes de los departamentos de Áncash, Huánuco, Pasco, Junín, Lima y La Libertad (Julca, Espinoza y León, 2018; Espinoza, 2020).

Según Julca (2009c, 2010, 2013) y Julca & Julca (2016), el quechua ancashino desde la perspectiva fonético-fonológica es una lengua que tiene un inventario fonológico propio. Así, la existencia del fonema posvelar /q/, el africado /ts/ y las vocales alargadas son las que caracterizan al quechua central en general y ancashino en especial. Desde la perspectiva morfológica, el quechua es una lengua aglutinante de tipo sufijante. Esto implica que las palabras se forman mediante la adición a la raíz de un conjunto de pequeñas partículas llamadas sufijos, que no cambian mayormente su forma al combinarse dentro de una palabra. Desde la perspectiva sintáctica, el quechua es una lengua del orden SOV (sujeto, objeto y verbo), adjetivo-sustantivo, verbo principal-verbo auxiliar. Y, lexicalmente, es una lengua que tiene su propio lexicón, pero a la vez ha recibido préstamos de otras lenguas originarias, así como del castellano. En suma, lexical, gramatical y estructuralmente, el quechua es un idioma muy distinto al castellano y otras lenguas romances.

2.2.1.2. El léxico de la lengua quechua

Según Julca & Julca (2016), el desconocimiento de la etimología y significado de las palabras quechuas lleva a graves inexactitudes. Por un lado, todos los idiomas tienen palabras para conceptos como «boca» (*shimi*), pero no todos los idiomas tienen, necesariamente, la misma palabra *shimi* para significar «lengua» y «palabra». Por otro lado, todos los idiomas tienen palabras para conceptos como «lavar» (*paqay* [término general]), pero no todos los idiomas tienen la misma palabra para significar «lavar la cara»

(*shullpay*), «lavar la boca» (*muqtsiy*), «lavar ropa» (*taqshay*), «enjuagar la ropa» (*awiy*), «lavar tubérculos» (*lukyay*), etcétera. En el primer caso, una sola palabra –*shimi*– es usada con diferentes significados ‘boca’, ‘lengua’ y ‘palabra’. En el segundo caso, para un concepto como «lavar» se usa diferentes palabras *paqay*, *shullpay*, *muqtsiy*, *taqshay*, *awiy*, *lukyay*, etcétera. Por ello, el conocimiento adecuado del vocabulario quechua y su significado es impostergable no solo para los estudiosos de la lengua, así como para los aprendices de la lengua; sino también para los propios hablantes, debido a que el quechua como toda lengua hablada en territorios extensos, se presenta como un complejo dialectal plurilingüe (Torero, 2004).

En esa perspectiva, Julca (2015) precisa que, si comparamos un diccionario del quechua con otro diccionario del castellano, generalmente, notaremos que el diccionario del castellano contiene más entradas que el diccionario del quechua. Un diccionario del castellano puede aparecer no solo en un tomo, sino en varios tomos; en cambio un diccionario del quechua generalmente comprende un tomo. Esto no implica que el castellano sea una lengua lexicalmente más rica y más desarrollada que la lengua quechua. Esto es así porque, sencillamente, el castellano como una lengua flexiva consta de un inventario amplio de palabras base; en cambio, en el quechua como una lengua aglutinante que es, las palabras se forman a través de adición de sufijos y cuya traducción antes que palabras son frases y oraciones. Como es sabido un diccionario solo tiene entradas léxicas de las palabras base y no de un inventario de palabras derivadas. Si en las entradas léxicas de un diccionario se considerara las palabras derivadas, un diccionario del quechua superaría ampliamente la cantidad de páginas y tomos de los diccionarios del castellano.

Algunas personas consideran que el castellano tiene suficientes palabras para expresar todo cuanto se quiera decir; en cambio, el quechua se ve limitado por carecer de términos, principalmente, para expresar hechos y objetos del mundo moderno. En esa

perspectiva, muchos suelen preguntar cómo se dice en quechua «computadora», «fonología», «carné», «escuela», «triángulo», «papa», «pizarra», etc. Obviamente, como es natural, no vamos a encontrar términos quechuas para todos ellos porque, históricamente, dichos elementos y conceptos no formaron parte del mundo cultural quechua. Ante esta situación, como es común en todas las lenguas del mundo, se procede, en algunos casos, con los préstamos lingüísticos y, en otros, se busca la traducción y/o se acuñan neologismos.

Si indagamos un poco, ninguna de las palabras precedentes es realmente castellana. Estas provienen de otras lenguas, solo que han sido asimiladas a la estructura silábica y morfofonológica del castellano. Por ejemplo, los términos «computadora» y «fonología» provienen del inglés «computer» y «phonology»; «carné» proviene del francés «carnet»; «escuela» y «triángulo» provienen del latín «schola» y «triangulus»; «papa» proviene del quechua «papa» y «pizarra» tiene un origen desconocido. En esa misma perspectiva, en quechua también se procede con los préstamos lingüísticos bajo la forma «kumputadura», «hunuluhya» y «karnit», así como con la traducción y acuñación de términos propios para «escuela», «triángulo» y «pizarra» bajo las formas «yachaywasi», «kima kuchu» y «qillqana pirqa», respectivamente.

En otros casos, el quechua tiene muchas más palabras que el castellano y cualquier otra lengua cuando se refiere aspectos relacionados con la agricultura. Por ejemplo, Julca (2015) y Julca & Julca (2016) refieren que, en quechua existen alrededor de doscientas denominaciones para la papa, vocabulario imposible de encontrar en el castellano. Las denominaciones de la papa responden a su color, forma, tamaño, procesamiento, entre otras: *qumpi* ‘papa arenosa de color morado’, *huytush* ‘papa negra alargada’, *raywaanu* ‘papa redonda muy arenosa de color rosado y blanco’, *tuqush* ‘papa fermentada bajo el agua’, *chuñu* ‘papa deshidratada con la helada’, *watya* ‘papa cocida bajo piedras’, *kuway* ‘papa cocida sobre el carbón’, *papa kashki* ‘sopa de papas’, etc. La cantidad de palabras

de una lengua obedecen a la mirada y necesidad de cada cultura. Por consiguiente, si no se habla de matemáticas en una lengua, es sencillamente porque en esa lengua nunca se ha utilizado para hablar de matemáticas. Pues la lengua de un grupo determinado está íntimamente relacionada con la visión del mundo que dicho pueblo comparte. Además, si los conceptos abstractos carecen de relevancia social en ciertas culturas, esto puede cambiar cuando se alteran las circunstancias.

Por lo tanto, Julca (2015) concluye señalando que, el pensamiento errado de que el quechua es una lengua «pobre», «atrasada», «defectiva» y «minusválida» porque no puede transmitir conceptos abstractos, conocimientos científicos y tecnológicos debido a su restringido vocabulario no tiene asidero. En rigor, la supuesta pobreza léxica del quechua frente a la supuesta riqueza léxica del castellano es muy relativa, pues en ciertos campos semánticos el quechua es mucho más rico que el castellano y que cualquier otra lengua con tradición escrita y literaria. Además, el quechua tiene sus propios recursos lingüísticos y expresivos –como cualquier otra lengua del mundo– para transmitir no solo las prácticas y valores del mundo cultural y natural en el que los quechuas se desenvuelven, sino también el pensamiento moderno y abstracto.

2.2.1.3. Variación léxica de la lengua quechua

Julca & Julca (2016, pp. 28-31) señalan que, en el examen del léxico del quechua general y del Quechua Ancashino en particular, a través de su área de dispersión actual se evidencia que existen términos comunes y términos propios de las variedades regionales. Los primeros constituyen el léxico patrimonial y los segundos los términos introducidos por los dialectos modernos, tanto como resultantes del contacto del quechua con las lenguas pre-hispánicas (aimara y culli, principalmente) como con el castellano. Así, el Quechua Ancashino registra una rica variación léxica en las variedades locales y dicha variación es percibida por los propios hablantes y sirve como un rasgo distintivo de

las diferentes hablas quechuas locales.

Desde la perspectiva léxica se catalogan las más diversas variaciones en el Quechua Ancashino. Las formaciones dialectales son identificadas a partir de la comparación léxica, además del examen de las isoglosas fonológicas y morfológicas. Por ejemplo, para las palabras ‘cabeza’, ‘sol’, ‘espantapájaros’, ‘nevado’, ‘escondarse’, ‘trabajar’ y ‘hervir’ en la zona de los Conchucos se usa los vocablos *uma*, *rupay*, *nunayllu*, *hanka*, *tsinkakuy*, *aruy* y *ruqyay*; mientras que en la zona del Callejón de Huaylas y las Vertientes se usa los términos *piqa*, *inti*, *waallu*, *rahu*, *ratakuy*, *uryay* y *puway*, respectivamente. Asimismo, dentro de la variante Huaylas, como naturalmente ocurre en las otras variedades, existe una considerable variación léxica. Por ejemplo, para las palabras ‘gallina’, ‘estómago’, ‘anochece’ y ‘regar’ en la zona norte del Callejón de Huaylas (Carhuaz, Yungay y Caraz) se usa los vocablos *wishpa*, *wiqsa*, *tutapay* y *qarpay*; mientras que en la zona sur (Huaraz y Recuay) se suele usar los términos *wallpa*, *pacha*, *ampiy* y *parquy*, respectivamente. En suma, el Quechua Ancashino registra una alta variación dialectal a nivel del léxico.

Dentro del amplio vocabulario del Quechua Ancashino encontramos numerosas muestras de vocablos antiguos del quechua. Como es sabido, la presencia del quechua en Áncash data desde épocas muy tempranas, casi desde la aparición misma del proto-idioma. Solís (2009) refiere que la presencia del quechua en Áncash, en particular en Bolognesi, es el resultado de procesos sociales que datan de épocas remotas (3 a 5 mil años), pues se relacionan con las primeras migraciones ocurridas hacia la sierra de hablantes del quechua desde su cuna inicial, ubicada en Caral o la zona comprendida entre Chancay y Pativilca (Torero 1964, 1970, 1974). Además, el registro de términos quechuas antiguos como **šuti* ‘nombre’, **šitqa* ‘hierba comestible’, **piçay* ‘barrer’, **kiçay* ‘abrir’, **ališna* ‘bien nomás’, entre otros, aún se conservan en ciertos lugares, donde hay predominio de la ruralidad en el uso de la lengua quechua, principalmente, en los hablantes mayores de edad quienes son no solamente los conservadores de la lengua, sino también de

las formas antiguas de los usos lingüísticos que incluyen, por supuesto, el léxico (Julca, 2009a, b, 2010, 2013).

El quechua, también a través del tiempo, ha experimentado cambios y un largo proceso de evolución lingüístico y léxico-semántico. Dichos cambios no son uniformes, sino diferenciados y tienen su propio ritmo en cada zona de habla específica. Así, en el contexto regional ancashino, por un lado, hay variantes que son más conservadoras como la de Conchucos y Sihuas-Corongo, por el otro, variantes más innovadoras como la de Huaylas y las Vertientes (Chávez, 1994; Chirinos, 2001; Julca 2009a, b, 2010). No obstante, ninguna de las variedades puede ser considerada solo como conservadora o solo como innovadora, sino que hay un *continuum* donde todas las variedades han cambiado históricamente en mayor o menor grado.

Las palabras tienen su propia historia. Así, en ciertas zonas de Áncash aún podemos encontrar palabras muy antiguas del quechua, pero en otras zonas han llegado al desuso o han evolucionado a nuevas formas. Por ejemplo, veamos las variantes de las siguientes palabras: **šuti* > *suti* > *huti* ‘nombre’, **šitqa* > *siqta* > *hitqa* > *itqa* ‘hierba comestible’, **pičay* > *pičay* > *pitsay* ‘barrer’, **kičay* > *kičay* ‘abrir’, **ališna* > *aliła* ‘bien nomás’, **laqla* > *laqla*, **ñaqtsay* > *naqtsay* > *laqtsay* ‘peinar’. Cada una de las formas antiguas y evolucionadas es usada en lugares concretos de habla quechua. Por ejemplo, la forma *šuti* es usada en la parte norte del Callejón de Huaylas (Yungay y Caraz, principalmente), mientras que la forma *huti* es usada en la parte sureña del Callejón de Huaylas (Carhuaz, Huaraz y Recuay), así como en la zona de las Vertientes; por su parte, la forma *suti* es usada en la zona de los Conchucos. Asimismo, la forma *pičay* [pitray] es usada solo en Corongo y Sihuas; la forma *pičay* [pichay] en la zona de los Conchucos y la forma *pitsay* en el Callejón de Huaylas y las Vertientes. La forma *laqla* es usada en la mayor parte de Áncash, mientras que la forma *laqla* [llaqla] está generalizada en Bolognesi y Ocros. Por tanto, el quechua en Áncash no ha experimentado cambios y evoluciones de la misma manera y en

forma uniforme en todos los lugares, sino de manera variada y diferenciada (Julca & Julca, 2016).

2.2.1.4. Adaptación del léxico quechua a las necesidades actuales

La vida en su discurrir histórico, para bien o para mal, es cambiante –refiere Iturria (2014)–. La evolución ha sido explosiva en los últimos siglos y cada vez los cambios son más rápidos y radicales. Nadie puede negar que vivimos en un mundo cada vez más globalizado e interconectado en el cual los avances tecnológicos y las nuevas formas productivas han transformado también las formas de vivir, de comunicarse y relacionarse de la gente, no solo de los quechuas, sino también de cualquier otra sociedad originaria y no originaria/migrante.

El problema de acomodar la lengua de forma actualizada a las nuevas realidades no es un problema exclusivo de las lenguas relegadas en proceso de desplazamiento y sustitución como ocurre con el quechua en diferentes ámbitos sociogeográficos. Las lenguas como la lengua se encuentran en la necesidad de acomodación a los cambios constantes que se dan en la sociedad. No obstante, refiere Iturria (2014) que existe una contradicción, mientras que los grupos sociales hablantes de las lenguas dominantes como la castellana pueden hacer la adaptación de su lengua de manera natural, las lenguas relegadas como la quechua tienen serias limitaciones debido a que se les ha usurpado esta posibilidad de desarrollo, marginándolas de los centros decisivos, por lo que no podrán llevar el proceso de acomodación de una manera natural por el proceso de sometimiento debido a la relación diglósica en que se encuentren. Más adelante, el autor refiere:

Todas las lenguas están necesitadas de renovación permanente. Sin embargo, al kichwa y lenguas en similar situación, a consecuencia de la diglosia endémica que padecen, ha ocasionado que estas hayan perdido el tren de la modernidad y que se hayan quedado descolgadas de la renovación. Esto hace que la lengua que se queda

retrasada sea menos práctica o menos útil para responder a todos los aspectos y circunstancias que se nos presentan en el día a día. Por ello es necesario la renovación y enriquecimiento lexical del kichwa. (Uturria, 2014, p. 23)

Los recursos que utilizan los hablantes para actualizar y modernizar su lengua son, básicamente, tres: (a) Echar mano al tesoro léxico de la propia lengua teniendo en cuenta también las variedades de la misma lengua. (b) La derivación, proceso que consiste en añadir uno o más sufijos a una base léxica sea nominal o verbal. (c) La creación o acuñación de nuevos términos mediante el proceso de composición. Además de ello, un recurso comúnmente utilizado para enriquecer, renovar y actualizar el léxico, por todas las lenguas del mundo son los préstamos lingüísticos, en especial, los préstamos léxicos (Iturria, 2014; Julca & Julca, 2016).

Adicionalmente, es importante precisar sobre la pureza de las lenguas que, no hay ninguna lengua que realmente sea pura. Esto implica, no existen ninguna lengua que no tenga préstamos adquiridos en el proceso de contacto social y lingüístico sea directo o indirecto. Por ejemplo, en el inglés existen las palabras: condor, puma, jerky, colacola etc. Pero cuando analizamos ninguna de estas palabras tienen origen del inglés propiamente, sino son préstamos del quechua: kuntur, puma, charki, kuka... Asimismo, el inglés tiene préstamos de otras lenguas del mundo. Del mismo modo, el quechua que recibido a préstamos por necesidad o prestigio de otras lenguas amerindias como aymara, culli, mochica; así como del castellano y otras lenguas romances.

En contextos como Huaraz, se observa el continuum lingüístico en ambas direcciones; es decir, el castellano de la ciudad hacia las zonas rurales y viceversa, el quechua de las zonas rurales hacia la ciudad. Por ello, Julca y Nivin (2020) caracterizan a Huaraz como “una ciudad cosmopolita con muchos rostros socioculturales y lingüísticos donde se dan un sinnúmero de interinfluencias mutuas” (p. 106). En este contexto, es presumible encontrar préstamos del quechua en el castellano huaracino, pero al mismo

tiempo, también préstamos del castellano en el quechua.

2.2.2. Producción de textos narrativos

En primer lugar, es importante puntualizar que existen diferentes tipos de textos; cada uno de ellos tiene una estructura particular y cumple una función particular. Entre los textos más comunes destacan el ensayo, la poesía, el cuento, la novela, entre muchos otros. En este caso particular, nos concentraremos solo en los textos narrativos focalizando principalmente en el cuento.

El cuento es una narración breve sobre un hecho real o ficticio. El cuento como historia o como narración presenta acciones con uno o varios personajes en un determinado escenario o contexto histórico y físico. Genéricamente la estructura de un cuento comprende: el comienzo, el nudo y el desenlace. Por lo general, el cuento se divide en dos grandes categorías: el cuento popular y el cuento literario. Al respecto, Cancino (2017) afirma:

es factible distinguir entre dos grandes tipos de cuentos: el popular y el literario: el popular se relaciona con las narrativas costumbristas transmitidas de generación en generación a través de la oralidad; mientras que, el cuento literario se asocia con las narrativas modernas de relatos escritos por un autor definido. (p. 12)

En rigor, el cuento popular trata de historias ficticias e imaginadas de autores anónimos, desconocidos y populares. Por lo general, este tipo de cuentos provienen de la tradición oral y están referidos a historias de personas, animales, paisajes, generalmente, relacionados a actividades agrarias, ganaderas, entre otras acciones andino sociales. En el caso ancashino en general y en Huaraz en particular, existen muchos cuentos populares como la Achikay, el Ichik Ullqu, la Mula Nina, la Cabeza Voladora, el zorro y el sapo, el zorro y el cóndor, la laguna encantada, entre tantas otras. Para mayor referencia véase Julca (2017), Carranza (2006), Yauri (1990), Pantoja (1974), entre otros.

Por su parte, el cuento literario es, generalmente, una historia ficticia que, a diferencia del cuento popular, cuyo origen y difusión se da en la tradición oral; es decir, su creación es colectiva y se transmite de generación mediante la oralidad. El cuento literario, es por lo general, escrito y mayormente tiene un autor conocido, así como la fecha de origen. Existen grandes cuentistas nacionales como César Vallejo, José María Arguedas, Julio Ramón Ribeyro, Mario Vargas Llosa, Abraham Valdelomar, entre tantos otros. En el contexto regional destacan como cuentistas: Carlos E. Zavaleta, Oscar Colchado, Macedonio Villafán, Edgar Norabuena, Eber Zorrilla, Daniel Gonzales, Ludovico Cáceres, Rodolfo Sánchez Coello, entre otros (véase Yauri, 2021).

2.2.2.1. Producción de textos

La producción de textos; en primer lugar, es un proceso lingüístico-comunicativo que permite a las personas valerse por sí mismas en la sociedad y en el mundo letrado. Esto implica tomar conciencia que el lenguaje escrito se convierte en un gran instrumento para enfrentar la vida diaria y expresar nuestro mundo interior, justamente, a través de la palabra escrita. En segundo lugar, la producción de textos puede ser considerada como una estrategia de aprendizaje que se usa para expresar ideas, experiencias, conocimientos e informaciones a través de diferentes formas de expresión escrita. En este marco comprendemos, como una de las competencias comunicativas, la producción de textos es muy importante por cuanto que al hacerlo nos permite desarrollar otras competencias y capacidades, crear y socializar nuestras ideas, valorar nuestros actos de escritura como una práctica que nos enriquece afectiva y cognitivamente.

Pero, antes de seguir con el desarrollo conceptual es importante partir sabiendo qué significa el vocablo texto, las propiedades textuales, tipos de textos, entre otros conceptos asociados. En primer lugar, según Bernárdez (1982):

Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debido a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua. (p. 85)

Como se puede advertir, según Bernárdez el texto se caracteriza por presentar varias características: carácter comunicativo, ya que se realiza con esa finalidad, carácter pragmático, puesto que se produce en una situación y un contexto concretos ya que fuera de los cuales carece de sentido, carácter social, ya que sirve de interacción social entre los interlocutores y carácter estructurado, con una organización semántica y una relación mediante mecanismos de cohesión textual.

Por su parte, Cassany (2001) precisa que el texto, en correspondencia con un nivel de análisis lingüístico y extralingüístico, tiene las siguientes características: coherencia, que se correspondería con la selección y organización de la información; cohesión, con las conexiones entre los elementos y las partes del texto; adecuación, con la selección del registro; corrección, con la adecuación del texto con la norma académica; y repertorio o estilística, con los recursos gramaticales, tipográficos y retóricos utilizados.

En segundo lugar, sobre las propiedades del texto, Beaugrande y Dressler (1997) señalan que el texto posee las siguientes propiedades o reglas de textualidad: cohesión y coherencia, que afectan propiamente al texto, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, intertextualidad y situacionalidad, que afectan a los usuarios. A estas siete características o propiedades se le sumarían tres principios reguladores: eficiencia, eficacia y adecuación.

En tercer lugar, sobre la tipología de textos existen diferentes puntos de vista y

maneras de entender. Sin embargo, desde el lado de la lingüística del texto se plantea las tipologías textuales desde el punto de vista teórico y práctico. Claro está en este sentido, en todo proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción de textos, es imprescindible que el estudiante conozca qué tipo de texto va a redactar. En efecto, debido a la diversidad de clasificación de los textos, para los fines del presente trabajo, interesa tomar en cuenta la propuesta de clasificación que viene dada de PISA. Según ello debemos distinguir dos grandes grupos: textos continuos y textos discontinuos. Entre los primeros se encuentran los textos narrativos, descriptivos, expositivos, informativos, instructivos, argumentativos; mientras que entre los del segundo grupo encontramos, por ejemplo, los cuadros sinópticos, esquemas gráficos, mapas conceptuales y semánticos, tablas y matrices, formularios diversos, publicidad, comprobantes, certificados, entre otros de estos tipos.

En cuarto lugar, desde la perspectiva pedagógica, Ascarruz, López, Martínez y Pinillos (2020), refieren que la producción de textos escritos es otra competencia dentro de la Comunicación. Este ejercicio permite evidenciar las capacidades adquiridas por parte del estudiante, para poder expresar sus ideas, a través de un texto escrito, elaborado por él mismo. No obstante, el problema que siempre se evidencia es que el estudiante tiene dificultades para organizar sus ideas, cuando las logra organizar, lo atormentan varios problemas, tales como: manejar la normativa castellana referente a la ortografía (uso de letras, tildación, uso de signos de puntuación, concordancia gramatical), el uso adecuado del vocabulario, que las ideas tengan orden, sentido y relación, porque sabe que el resultado será evaluado por el docente. Enfrentar al estudiante con la temida página en blanco, sin prepararlo, es un acto cruel, es por ello que se deben trabajar estrategias previas para que tenga las herramientas que ayuden a que sus correctamente. Esto le dará seguridad, confianza y con el tiempo rapidez al redactar diversos textos. Asimismo, los autores (Ibid.) refieren:

Otro momento importante, en el proceso de producir un texto escrito, es la corrección. Se debe enseñar al estudiante a que él mismo sea el primer filtro de su propio texto; y si cuenta con las herramientas y estrategias necesarias, podrá hacer una labor eficiente. Por otro lado, también se puede hacer una corrección en pares, donde la coevaluación toma un lugar importante, porque de esta manera la objetividad toma preponderancia y los estudiantes pueden observar los errores más comunes que se cometen en los diferentes niveles. Finalmente, la corrección que haga el docente debe ser más constructiva que punitiva, pues el objetivo no es desaprobado a los estudiantes, sino motivarlos a que sigan produciendo textos, cada vez mejores en fondo y forma. (p. 27)

Finalmente, las actividades cognitivas involucradas en el proceso de producción de textos son por lo general, según Grigüelo (citada en Nogueira, 2003), son las siguientes:

1. Identificar, reconocer, distinguir, enumerar son operaciones poco abstractas, donde se utilizan referentes, que se logran determinar plenamente.
2. Definir, construir un significado, acorde a un contexto desde el conocimiento pleno de varios conceptos.
3. Explicar, requiere del dominio de diversas estrategias como pueden ser: causa-efecto o problemática/solución, para dar a entender de manera sencilla una idea, problema o concepto.
4. Ejemplificar, es complementar una definición utilizando una ilustración o similares.
5. Comparar y/o diferenciar, se refiere a la operación de relacionar dos o más conceptos. Para ello se debe conocer con profundidad lo que se compara, inferir en los puntos de relación, elegir una estrategia, atender y respetar a la jerarquía de los elementos o conceptos.
6. Justificar, fundamentar, argumentar, son operaciones abstractas, vinculadas al texto argumentativo. Se debe contar con la capacidad de valorar los diferentes puntos de vista, así como de justificar y fundamentar sin involucrar la opinión personal.

A esta lista, Ascarruz, López, Martínez y Pinillos (2020) añaden: La corrección, pues se requiere enseñar al estudiante a que él mismo sea el primer filtro de su propio texto; y si cuenta con las herramientas y estrategias necesarias, podrá hacer una labor eficiente. Asimismo, también se puede hacer una corrección en pares, donde la coevaluación toma un lugar importante, porque de esta manera la objetividad toma preponderancia y los estudiantes pueden observar los errores más comunes que se cometen en los diferentes niveles. Finalmente, la corrección que haga el docente debe ser más constructiva que punitiva, pues el objetivo no es desaprobado a los estudiantes, sino motivarlos a que sigan produciendo textos, cada vez mejores en fondo y forma.

2.2.2.2. Propiedades del texto escrito

Según Cassany (1994), son 5 los requisitos que debe reunir el texto: 1. La adecuación, es conocer y dominar la diversidad de la lengua. El autor tiene la habilidad de poder escoger dentro de una gran variedad de palabras, las más adecuadas para comunicarse. 2. La coherencia, es dominar el procesamiento de la información manteniendo la concordancia con la situación de la comunicación. Esto incluye el aspecto semántico del texto, cantidad, calidad y la estructura. 3. La cohesión, se refiere a dominar las articulaciones gramaticales de la estructura del texto, conformando una red de conexiones lingüísticas. 4. La estilística, se refiere a la capacidad de analizar la expresividad de la redacción. 5. La presentación, refiere a la presentación del texto y engloba márgenes, encabezamiento y espaciado.

Por su parte, Madrid (2015) señala que existen tres niveles de análisis del texto escrito:

1. Intertextual, está referido a la cohesión local, la cual se vincula al nivel interno de la oración que, se constituye en la microestructura del texto. Esto implica la realización adecuada de enunciados. Además, tiene en cuenta la producción de proposiciones delimitadas semánticamente, así como la coherencia interna de las mismas. En este nivel

se pone de manifiesto la competencia para establecer las conexiones pertinentes, entre sujeto/verbo, género/número; así como mediante algunos recursos, utilización de pronombres y artículos para mantener la referencia del escrito. 2. Intratextual, apunta a la coherencia global, la cual es entendida como una propiedad semántica global del texto y referida al seguimiento de un núcleo temático a lo largo de la producción, es decir, la progresión temática que se sigue para presentar la información. Constituye un nivel macroestructural en el sentido de dar cuenta de la globalidad del texto. 3. Extratextual o pragmático, este nivel hace alusión a los elementos que participan en la producción escrita; es decir con la capacidad de producir un texto intencionado con lenguaje pertinente y seleccionando el tipo de texto, según los requisitos de la situación comunicativa. Como se observa en este nivel se configura por la intención comunicativa y la súper estructura del escrito.

Cassany, Luna y Sanz (1994), plantean que el producto de la redacción es la mejor forma para medir la capacidad de expresión. Para realizar la corrección, se deben tener los indicadores precisos para ambas partes, tanto el estudiante como el docente deben saber lo que se va a evaluar antes de iniciar el trabajo de producción, es por ello que, se hace referencia a lo planteado. Por su parte, Álvarez y López (2015) hacen las siguientes precisiones: La corrección es una herramienta efectiva para el aprendizaje, sobretodo si se utiliza como un método didáctico que termina siendo pieza fundamental del proceso de composición. La corrección llega a ser la actividad permanente de revisión del escrito y será responsabilidad del docente ir plasmándola hasta la redacción final. Otra característica de la corrección es que fomenta el autoaprendizaje del estudiante. Corregir en el aula no debe ser un acto más, no debe ser aburrido, debe presentarse de diversas formas y preferentemente motivando la curiosidad del estudiante. Asimismo, aprovechar el momento creativo del redactor, el momento final del escrito y la revisión.

Cassany (1998) precisa los distintos logros que busca la corrección, logros como: la

retroalimentación al estudiante sobre su producto en sí o con relación a los elementos específicos del mismo (ortografía, originalidad, errores, etc.). Como segundo logro conseguir que el estudiante transforme su texto haciéndole llegar premisas generales para enriquecerlo. Un tercer logro es hacer que el estudiante perfeccione su escritura, a partir del análisis de los errores cometidos. Finalmente, se debe lograr el cambio de comportamiento del estudiante al redactar o aprender herramientas nuevas de composición.

Los criterios de evaluación del texto escrito se detallan a continuación: 1. En la adecuación, se considera la utilización de las características que definen el tipo de texto, la utilización de un registro adecuado al tipo de escrito que se le pide y que el producto final posea una presentación prolija y estéticamente adecuada. 2. En la estructura, se valoran las propiedades textuales, estas aseguran que el discurso contenga cohesión y coherencia. Esto se evidencia, a través de que todas las ideas importantes aparecen reflejadas en el texto de forma clara; además, la distribución de estas ideas sigue un orden lógico sin interrupciones ni rupturas. Todos los elementos de la frase están presentes y correctamente organizados, debido al uso de palabras enlace, para evidenciar la relación que existe entre las ideas. Es decir, se evidencia el uso adecuado de criterios de organización, así como de conectores y mecanismos de cohesión. 3. El vocabulario, debe mostrar amplia precisión léxica para adecuarse correctamente a la situación comunicativa planteada y así evitar el uso de vacilaciones, circunloquios y redundancias; además de evitar las correcciones léxicas inadecuadas para el tipo de texto que se ha redactado. 4. Normativa ortográfica, se debe tener especial cuidado con las tildaciones y el uso de los grafemas correctos para la escritura de las palabras. Además de tener en cuenta la nueva normativa ortográfica de la RAE (2010). De los indicadores mencionados, se adaptarán los necesarios para los propósitos del trabajo que se está desarrollando. Todos serán criterios de evaluación al momento de elaborar la rúbrica correspondiente.

En el ámbito educativo, una rúbrica es un instrumento de evaluación que se caracteriza por explicitar los criterios, niveles de logro y descriptores que se tienen en cuenta para valorar y calificar el aprendizaje, los conocimientos y/o las competencias logradas por el estudiante en un trabajo o materia específica. Siempre se describen los criterios empleados, por lo que, generalmente, es más clara para los estudiantes, lo que les permite saber exactamente, por qué razón han obtenido una determinada calificación, saber qué han logrado y qué todavía falta, esto gracias a la retroalimentación que permite realizar.

Arends (2004, como se citó en López (2007) indica que la rúbrica es una matriz que describe detalladamente el desempeño esperado por parte de los estudiantes así como los criterios que serán usados para su análisis. La rúbrica es la herramienta por la que los docentes logran hacer explícito lo tácito, por ello es que la identificación de sus componentes se considere fundamentales para su desarrollo. Por lo general las rúbricas constan de 3 componentes:

- a) Conceptos o rubros, son los criterios a evaluar por parte del docente y están en concordancia con los objetivos y logros del curso. Deben estar alineados, ser alcanzables y medibles, de acuerdo a lo planificado en el área.
- b) Escala de calificación, es la escala que gradúa a los criterios o descriptores tanto cualitativos como cuantitativos.
- c) Criterios o descriptores, son los que definen a los conceptos, debiendo estar minuciosamente definidos, a través de los descriptores establecidos.

Para la elaboración se debe considerar los siguientes pasos: a) Definir de forma clara los indicadores, a partir del criterio o criterios de evaluación, b) Identificar los indicadores de desempeño del producto solicitado, en relación a los criterios de evaluación y sus indicadores. Estos indicadores son las operaciones mentales o procesos cognitivos, es

decir las capacidades que el sujeto pone en juego para mostrar la adquisición de estas. También se tienen en cuenta los contenidos, dado que muestran el desempeño de la competencia; y los valores y actitudes integrados en los comportamientos del indicador, estos pueden definir el tipo de estudiante que se persigue, siempre que se encuentre ubicado en los documentos oficiales institucionales.

2.2.2.3. Textos narrativos

En primer lugar, un texto narrativo es un relato en el que se cuenta una historia real o ficticia que ocurre en un lugar y tiempo concretos. En la vida cotidiana, la narración forma parte esencial de nuestra forma de comunicarnos, dado que se trata de una forma de contar una sucesión de hechos en la que un sujeto o grupo de personajes realiza una serie de acciones que tienen un desenlace. Pero, el texto narrativo es también un recurso que utilizamos en nuestro día a día. Cuando enviamos un mensaje de texto en el que contamos una situación o cuando escribimos un post en redes sociales contando nuestras experiencias sobre una situación específica (un viaje, un encuentro, una salida, etc.) estamos redactando un texto narrativo.

En segundo lugar, el texto narrativo tiene algunas particularidades. Estas son algunas de sus características más relevantes: (1) Puede ser real o ficticio. En los textos narrativos, lo que se cuenta puede pertenecer al plano de la realidad, pero también puede tratarse de la descripción de una serie de eventos enmarcados en la fantasía o la ficción. Un ejemplo de texto narrativo real es una noticia, mientras que una leyenda o un mito es un evento ficticio. (2) Puede tener uno o más personajes. En el texto narrativo no existen límites para la participación de personajes. Estos pueden ser protagonistas o tener una participación secundaria. Por otro lado, una narración puede tener un solo personaje. Un ejemplo de textos narrativos con varios personajes son los cuentos. Por otra parte, cuando alguien cuenta una historia personal, se trata de una historia con un solo protagonista. (3)

La historia tiene un espacio y un tiempo. El texto narrativo se desarrolla en un tiempo y un espacio determinados. Un ejemplo clásico son los cuentos que comienzan con “Había una vez, un castillo encantado en el medio del bosque...”. (4) Narra una acción. Un texto narrativo describe las acciones que realizan los personajes. Y esas acciones, a su vez, tienen un fin dentro de la historia. Por ejemplo, conquistar un territorio, rescatar a un personaje, buscar un tesoro, etc. (5) El autor del texto puede ser el narrador de la historia. Quien escribe el texto narrativo puede ser, a su vez, quien narre los acontecimientos desde la primera, segunda o tercera persona. Cuando una persona envía un mensaje de texto contando algo que le pasó durante el día, se convierte en autor y narrador al mismo tiempo.

En tercer lugar, la estructura de un texto narrativo comprende dos grandes categorías, una estructura externa y otra interna. La primera se refiere a la forma en cómo será presentado el texto: tomos, secciones, capítulos, partes, actos, etc. La segunda tiene que ver con la manera en la que se organiza la narración y las acciones ejecutadas por los personajes. La estructura interna tiene tres partes: (1) Introducción. aquí se presenta el lugar, tiempo y personajes de la narración. Por ejemplo: “Una tarde de otoño en Buenos Aires, descubrí que había cambiado para siempre”. (2) Nudo o clímax. Es la presentación del problema o los obstáculos que deben enfrentar los personajes. Por ejemplo: “Ya en el aeropuerto, y con todo listo para comenzar una nueva vida, se dio cuenta que habían robado su identidad. Ahora su rostro le pertenecía a otra persona. Tenía que recuperarlo sin ser detectada por los agentes”. (3) Desenlace. Es la conclusión de la historia. Por ejemplo: “Y entonces, despertó. Todo había sido un extraño sueño”.

Desde la perspectiva pedagógica, Galdames y Walqui (2008) señalan que, cuando los niños participan en actividades de producción de textos escritos que se limitan solo al cuaderno escolar, no logran tomar conciencia de la función comunicativa del lenguaje escrito; es decir, creen que escribir en la escuela está destinado solo a la lectura y revisión por parte del docente. Sin embargo, cuando los niños viven la producción de textos a

través de la escritura de cartas a niños de otros cursos o de otra escuela, de la elaboración de afiches para invitar a una presentación de títeres, de la redacción de noticias para el periódico mural, entre otros, ellos toman conciencia que se puede escribir diferentes tipos de textos y con variados propósitos. Se trata entonces de diversificar tanto los materiales sobre los que se escribe, como los motivos por los que se producen textos.

Al integrar las actividades de escritura dentro de situaciones y contextos que les otorgan sentido, los niños sienten la necesidad de desarrollar una mejor calidad de la caligrafía, de la ortografía y de la escritura de oraciones. Estos aspectos formales del lenguaje escrito dejan de ser una tarea impuesta y, a menudo, aburrida para los niños, transformándose en un auténtico interés por desarrollarlos para que las personas a quienes sus textos van destinados, los comprendan y los aprecien.

En cuarto lugar, según Pérez (2013) y Condemarín y Chadwick (1990), el texto narrativo permite varios privilegios para la enseñanza de la escritura como el ser un tipo de texto fácil de aprender, dado que sido ejercitado en varias oportunidades, oralmente. Asimismo, los autores señalan que también requiere menor esfuerzo cognitivo por la sencilla razón de que los elementos que utiliza son de su entorno inmediato o mediato. El objetivo principal es transportar al lector hacia una representación de la realidad, al interactuar con la trama, los personajes y el medio que lo rodea. En adición, se considera que la narración que forman la base de a vida diaria de los seres humanos, además de estas virtudes, los textos narrativos cuentan con una estructura organizativa que, es de fácil identificación y aplicación.

En quinto lugar, el texto narrativo se compone de tres elementos básicos: (1) introducción o planteamiento donde se presenta un inicio y un conflicto inicial que le sucede a un determinado personaje o a ciertos personajes en un tiempo y un espacio determinados. (2) Nudo o conflicto, sección donde se desarrolla los hechos planteados en

la introducción. Aquí se presenta el clímax de la historia entre los personajes. Finalmente, (3) el desenlace o solución, sección donde se resuelve el conflicto planteado en la fase inicial, esta resolución a veces es feliz, pero otras veces trágica. Asimismo, en algunos casos da la idea de continuidad o por lo menos deja la sensación en el lector de la continuidad de la historia (Cassany, Luna, Sanz, 1994).

Por su parte, Serafini (1997) refiere que los elementos son los que dinamizan la narración de la historia. Por esa razón, un texto narrativo requiere de un narrador (primera o tercera persona), quien es el que cuenta los hechos de la historia, el mismo que puede ser un personaje dentro de la misma historia (principal: narrador en primera persona, secundario: narrador, testigo u observador) o también puede ser omnisciente, quien no es parte de la historia, pero relata todo lo que acontece, dentro y fuera de la realidad de cada personaje.

Es preciso señalar que los personajes pueden ser personas, animales u objetos personificados. De acuerdo a su participación y nivel de importancia pueden ser principales, secundarios y referenciales. Finalmente, el escenario narrativo incluye el tiempo y lugar donde se desarrollan los hechos. Dentro del tiempo se deben reconocer: tiempo interno (propio de la dinámica de la narración) y tiempo externo (tiempo social donde se desarrolla la historia).

2.2.2.4. Tipología de textos narrativos: historias locales, cuentos, relatos y otros

Historias locales. La historia local es uno de los ámbitos historiográficos más transitados en los últimos tiempos en su relación con la educación intercultural y la literatura local. Según Zuluaga (2009), “La historia local se nutre de fuentes orales, escritas, tradición oral, monumentos, utensilios arqueológicos” (p. 175). En las historias locales, la localidad no se establece en términos territoriales, sino se define por las actividades de las personas, las actividades de los campesinos y otras personas, sus

hogares, su actividad comunal, política y los lugares (fijos o no) donde ellas se realicen. Todo ello formaría parte de la localidad y de la historia local de un pueblo.

Según Zuluaga (2009, pp. 176-177), las características de la historia local son las siguientes:

1. La historia local tiene como protagonista necesario un singular colectivo.
2. El singular colectivo debe entenderse como convergencia de proyectos singulares individuales o de proyectos singulares colectivos con una relativa interdependencia.
3. La singularidad de un colectivo no excluye la diversidad, bien sea para reconocerse como uno entre otros diferentes, o para reconocer la diferencia entre varios nosotros.
4. En la medida en que la Historia Local (historiografía) busque estar presente ante la historia local (acontecer), en esa medida debe privilegiar la fuente primaria, documental o no.
5. La certeza y credibilidad de la Historia local, descansan en el rigor del tratamiento de las fuentes y el establecimiento de los hechos.
6. El establecimiento de las relaciones entre los hechos, y entre los hechos y sus protagonistas singulares individuales o colectivos, son la materia prima para la interpretación y representación que alcanza la Historia local, para lo cual debe avanzar en tareas metodológicas y hermenéuticas que aquí no trataremos.

Cuento. Según el diccionario Oxford, el cuento es: 1. Una narración breve, oral o escrita, en la que se narra una historia de ficción con un reducido número de personajes, una intriga poco desarrollada y un clímax y desenlace final rápidos. "Se conoce como cuento popular la narración oral cuya principal característica es el anonimato del autor". 2. Asimismo, se considera como un género literario constituido por este tipo de obras. "En la obra de Borges no hay géneros puros, sino que se interpenetran unos en otros, como el ensayo y el cuento".

En general se considera cuento a una narración breve de carácter ficticio o real con un argumento fácil de entender y cuyo objetivo es informativo, formativo o lúdico. En el cuento se recoge una serie de acciones en las que intervienen uno o varios personajes (reales o ficticios), dentro de un contexto temporal y físico, en ocasiones sin especificar. Pese a su trama sencilla, el cuento posee un carácter intenso que pretende captar la atención del lector desde el principio. La temática es muy variada; aunque pueden basarse en historias reales, los cuentos se definen por narrar hechos fantásticos y fabulosos. Finalmente, de una forma genérica, se ha establecido una estructura que consta de tres partes: inicio, nudo y desenlace (véase Andrés, 2020).

Relato. Algunos autores no hacen la distinción entre cuento y relato, sino las consideran como sinónimos. Un relato es un conocimiento o conjunto de conocimientos que se transmite(n), por lo general en detalle, respecto a un cierto hecho, acontecimiento o acción. El concepto de relato tiene su origen en el vocablo latino *relātus*, también permite nombrar a los cuentos y a las narraciones que no son demasiado extensas. Así, en el diccionario Oxford se define al relato de la siguiente manera: 1. Cuento o narración de carácter literario, generalmente breve. "La película está basada en dos relatos de poesía y psicoanálisis". 2. Acción de relatar un acontecimiento de palabra o por escrito. "De chico, mi abuela me contaba historias, y a veces, en medio del relato, se paraba de golpe y me decía: «¿Te está gustando?»". Según la noción conceptual esbozada, la diferencia fundamental radicaría en la extensión, mientras que los relatos son cortos, los cuentos son relativamente más extensos. No obstante, en algunos casos no siempre se cumple esta distinción, véase por ejemplo, los cuentos y relatos de Huaraz de Santiago Pantoja (1974).

2.2.2.5. Influencia del léxico quechua en textos narrativos en castellano

En contextos de diversidad cultural y lingüística es común encontrar influencias lingüísticas mutuas entre las lenguas en contacto. Uno de los aspectos comunes de

interinfluencia viene a ser los préstamos lingüísticos ya sea por necesidad o por prestigio. Así es común encontrar palabras quechuas en textos y expresiones castellanas; pero al mismo tiempo, también existen préstamos léxicos del castellano en expresiones quechuas de la zona.

2.2.2.6. Tipología de préstamos

Según Oliveira (2010), para designar una nueva idea existen tres maneras: (1) formar una nueva palabra, (2) importar un término de una lengua extranjera o (3) alterar el significado de una palabra antigua. De las tres formas señaladas, el préstamo léxico es la más recurrente en las lenguas del mundo. Diferentes autores consideran que el préstamo es otra fuente de revitalización léxica, pues permite que el léxico se amplíe por la incorporación de nuevas palabras y se enriquezca cuando se crean para expresar nuevas necesidades de comunicación. Sin embargo, no todos los préstamos son incorporados para enunciar nuevos conceptos (Terry, 1992). Los hablantes incorporan palabras de otra lengua para expresar conceptos ya existentes y/o con un equivalente semántico en su propia lengua. Aquellos préstamos que compiten con el vocabulario nativo de una lengua pueden llegar a ganar el espacio ya ocupado por una palabra nativa en el lexicón del hablante y fijarse en este para siempre (Poplack, 1988). En el presente trabajo se propone una tipología en base al aumento o pérdida del vocabulario nativo de la lengua receptora de los préstamos. Esta tipología presenta tres clases de préstamos léxicos: el préstamo neológico, el equivalente y el sustituyente.

a. Préstamo neológico. De acuerdo con Baylon (1994), los lexemas disponibles para el hablante varían sensiblemente de una década para otra. Para Alves (1984), el sistema léxico de una lengua está innovándose constantemente. Además, considera que un neologismo constituye una unidad léxica de creación reciente, una acepción nueva que se le atribuye a una palabra ya existente o, entonces, un término recientemente prestado a otra lengua. En la presente tipología se considera préstamo neológico a aquel término que

aumenta el lexicón de una lengua, es decir, que sea capaz de enriquecer una lengua determinada con vocabulario cultural de otra lengua, que según Gómez (1997) está directamente relacionado con una cultura específica y sirve para expresar nuevas necesidades de comunicación inexistentes en la lengua y la cultura receptoras. Este tipo de préstamo no afecta al vocabulario básico o fundamental de la lengua receptora. Asimismo, para el autor el préstamo neológico es la forma más común de aumento de léxico. Dubois (1979) considera adecuado incluir a los préstamos léxicos entre los neologismos, pues se incluye una nueva idea o concepto que la lengua receptora no necesitaba y que por algunas situaciones de contacto en periodos históricos específicos se hizo necesario.

Alves (1984) señala que, una vez consagrado el préstamo por el uso, el término es, generalmente, insertado en un diccionario, ya que no existe un término equivalente en la lengua receptora. Esa integración debe obedecer a los criterios ortográficos, fonológicos y morfosintácticos de la lengua receptora. Haugen (1950) propuso una tipología formal del neologismo por préstamo. Denomina modelo a la unidad léxica de una lengua que es empleada por los usuarios de otra. Así, puede ocurrir la importación o la substitución del elemento modelo. Se da la incorporación cuando una unidad léxica recibida se mantiene inalterable formalmente, en caso contrario, hay substitución. No obstante, no siempre el préstamo de un lexema en otra lengua supone su integración en esa lengua, de este modo, el elemento neológico entra en la dinámica de la lengua, así un neologismo es ratificado por la aceptación, difusión y las oportunidades de sobrevivencia dentro de la comunidad lingüística que lo usa. Por lo tanto, la aceptación o rechazo de una palabra por la comunidad lingüística depende en gran medida de factores extralingüísticos como los medios de comunicación, la actitud del hablante hacia su lengua, etc. Según Shappeck (2011), el préstamo neológico se incorpora al lexicón de una lengua por el proceso de adlexificación.

b. Préstamo equivalente. El préstamo equivalente es aquel término que coexiste con el término nativo de la lengua receptora, porque ambos términos se refieren a la misma realidad y, por lo tanto, tienen el mismo significado. Esta clase de préstamo no está incorporada totalmente en el léxico, por lo que no se recomienda su registro en el diccionario. Como afirma Shappeck (2011), el préstamo equivalente representa un estadio dentro de la adquisición de préstamos, ya que dentro de un tiempo suele convertirse en un préstamo sustituyente. En el periodo de difusión, el elemento prestado puede adaptarse al idioma que lo recibe. Generalmente, este tipo de préstamo se integra al léxico de una lengua por el proceso de adlexificación. La adopción puede ser por tres criterios: morfosintáctico, semántico y fonológico.

c. Préstamo sustituyente. El préstamo sustituyente consiste en el desplazamiento del vocabulario nativo por vocabulario proveniente de otra lengua. Así, se reemplaza un vocablo nativo de la lengua receptora ya existente. Dado que este tipo de préstamo es de uso masivo en una comunidad lingüística, los vocablos están, en general, ya incorporados en el léxico de los hablantes y, por ello, se hace necesario su registro en un diccionario. De acuerdo con Shappeck (2011), el préstamo sustituyente se añade al léxico de una lengua por el proceso de adlexificación o relexificación, dependiendo de la rapidez con la que ingrese al léxico y también de la cantidad de significados que incorpore la nueva palabra.

Finalmente, siguiendo a Cerrón-Palomino (1991) y Julca (2000b), el préstamo lingüístico es todo elemento idiomático de una determinada lengua (lengua fuente) proveniente de otra lengua (lengua recipiente o recipientaria). El tipo préstamo más frecuente, y por ende más familiar o cotidiana en todas las lenguas, es el léxico o vocabulario y dentro ello también se dan préstamos de tipo fonológico, gramatical y semántico. Para nuestro caso, es importante la distinción tipológica de préstamos léxicos

que esbozan Julca (2000b) Julca y Julca (2016) y Espinoza (2020):

- (1) Préstamos directos o calcos. Estos préstamos consisten en usar palabras de una lengua en otra y viceversa, pero sin la mínima adecuación o cambio al patrón fonológico de la lengua que incorpora las palabras. Por ejemplo, las palabras del quechua: *papa* = papa, *puma* = puma, *kiwicha* = kiwicha, etc. Han ingresado al castellano; del mismo modo, las palabras castellanas: zapato = *sapatu*, azul = *asul*, hombro = *homru*, etc. En algunos casos se observa una ligera variación en su pronunciación, pero que mantienen su forma natural silábica y fonémica en la lengua de origen.
- (2) Préstamos indirectos, asimilados o adaptados. Como su propio nombre indica consisten en adaptar, adecuar y asemejar la palabra prestada a la estructura fonológica y silábica de la lengua receptora. Por ejemplo, del quechua al castellano (hispanización o castellanización): kuka = coca, uqa = oca, kuntur = cóndor, etc. Del quechua al castellano (quechuización): Dios se lo pague = *yusulpaaki*, cebolla = *siwilla*, cuchillo = *kuchillu*, etc.
- (3) Traducción. La traducción consiste tomar la idea o significado de la palabra, pero representarlo sonora y gráficamente con la estructura morfofonológica de la lengua receptora. Ejemplo: triángulo = *kima kuchu*, sumar = *yuyay*, leer = *ñawintsay*, locutor = *willakuq*, etc. Finalmente, habría que referir también a los neologismos que no vienen a ser sino el acuñamiento de nuevas palabras acorde a la naturaleza de la lengua y la cosmovisión cultural: *ñiqi* = sección, capítulo, *maytu* = libro, *shimipirwa* = diccionario, etc.

2.3. Definición de términos

Quechua. Lengua amerindia más grande del continente americano geográfica y demográficamente. Se caracteriza por ser aglutinante de tipo sufijante; es decir, que en la

mayoría de los casos una palabra está constituida por una raíz más varios sufijos (Julca, 2009).

Influencias lingüísticas. La influencia entre dos idiomas es la convergencia es decir es la incorporación de los rasgos de un idioma a la otra. Es la ocurrencia de una persona intenta modificar su propia manera de hablar a la que el interlocutor. Ocurre a causa de factores internos y externos. Los internos incluyen los procesos dentro de la mente humana. Por otro lado, los externos enfocan en los esfuerzos sociales que pueden moldear como interpretan el mundo los habitantes. Hay situaciones en las que es necesario adaptar el modo de hablar. Otras veces, cuando dos idiomas existen a la vez, un grupo asimila al otro. En esta situación, hay uno dominante y subordinado (Silva- Corvalán, 1995).

Léxico-semántica. Las palabras del léxico de una lengua están organizadas en agrupaciones o campos semántico o de significación. Campo semántico es un conjunto de palabras asociadas teniendo en cuenta su significado. Las palabras cambian a través del tiempo en su estructura y también en su significación a ello se llama cambio léxico-semántico. De los componentes de la lengua, el léxico-semántico es el más propenso al cambio porque refleja de forma muy clara las modificaciones y transformaciones propias de la evolución natural de las culturas, pero también por cuestiones externas como el contacto de lenguas (Julca y Julca, 2016).

Léxico. Según el diccionario Oxford, como léxico se denomina el conjunto de palabras que constituyen una lengua. Asimismo, como léxico también se designa el diccionario de un idioma. La palabra, como tal, proviene del griego λεξικός (lexicós). En este sentido, como léxico también se conoce el conjunto de palabras que son de uso particular en una región: léxico mexicano, argentino, colombiano; en una actividad o disciplina particular: léxico legal, científico, informático; o de un campo semántico en especial: léxico del

amor. De allí que léxico y vocabulario sean términos sinónimos (Diccionario Oxford).

Préstamos léxicos. Los préstamos léxicos son una clase de préstamos lingüísticos que consisten en tomar las palabras de una lengua fuente a otra lengua receptora o prestamista. Estos préstamos pueden ser por necesidad o por prestigio. Los préstamos léxicos son de tres clases: préstamos directos o calcos, préstamos indirectos o adaptados y traducción (Julca, 2000b).

Producción de textos. Se entiende por producción de textos a toda manifestación verbal completa representada por medio de la escritura alfabética que se produce con una intención comunicativa en entorno social. Uno de los agentes que ha provocado una verdadera transformación en los estudios en el ámbito de la producción de textos escritos, en especial en su aprendizaje, ha sido aquel de la incorporación del concepto de 'proceso'. En efecto, el impacto ha sido tal que algunos investigadores (Hairston 1982) han exigido un cambio de paradigma. Sin embargo, para otros estudiosos (North, 1987; Appeblee *et al*, 1994), este auge se debe más a una búsqueda de respuestas a intereses instruccionales, por lo que es necesario, entonces, establecer cimientos teóricos más sólidos.

Textos narrativos. La narración es un tipo de texto en el que se cuentan hechos reales o imaginarios. Al abordar el análisis de los textos narrativos es necesario estudiar la historia y las acciones que la componen (argumento), los personajes que las llevan a cabo, el tiempo y el espacio donde se desarrollan, cómo se ordenan todos estos elementos (estructura) y desde qué punto de vista se cuentan (materiales de lengua), (Galdames y Walqui, 2008).

Historias locales. Es la especialidad de la ciencia histórica que toma como objeto el pasado de una localidad. Es una de las más antiguas, pues desde el origen de la historia en Grecia, se privilegia por los historiadores la referencia a su Polis propia La historia local, aparece como una forma de rescatar a los sujetos históricos comunes, que habían

sido excluidos de la historia oficial, salvando del olvido los procesos individuales y sociales del quehacer cotidiano de una comunidad (EcuRed, s.a.; Zuloaga, 1990).

Cuentos y relatos. La palabra cuento proviene del término latino *compūtus*, que significa “cuenta”. El concepto hace referencia a una narración breve de hechos imaginarios o reales. Un cuento es la narración de una historia imaginaria y que puede estar basada en hechos reales o ficticios, imaginarios. Por lo tanto, el cuento es un tipo de narración generalmente breve, basada en hechos reales o ficticios, en la cual un grupo de personajes desarrollan una trama. Por su parte, los relatos son narraciones breves acerca de las actividades de personas, acciones de animales de una determinada localidad (Oxford Spanish Dictionary).

Capítulo III: RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

3.1. Descripción del trabajo de campo

La investigación se inició con la visita de coordinación a las autoridades de la Institución educativa Señor de la Soledad de Huaraz. El primer contacto con dichas autoridades se inició el 5 de abril de 2021. Cuando visitamos por primera vez a la institución educativa Señor de la Soledad de Huaraz, el área de administración atendía solo los días lunes, miércoles y viernes por cuestiones de seguridad por la emergencia sanitaria por el Covid-19. Según, las autoridades, el gobierno central y el Ministerio de Educación, habían decretado que las clases se realizarían de manera virtual desde marzo del 2020.

La secretaria de la institución educativa, nos recibió con amabilidad y gratitud, porque con anterioridad habíamos presentado un documento solicitando: PEI, PAT, reseña histórica y el listado de los estudiantes del primero de secundaria y una entrevista con la directora. En dicha entrevista se preguntó si la institución educativa estaba considerada como Educación Intercultural Bilingüe (EIB), cantidad de estudiantes, procedencia de los estudiantes, ocupación de los padres de familia, porcentaje de los estudiantes que vivían en el barrio y el porcentaje que venían estudiar de los alrededores de la ciudad de Huaraz.

Por cuestiones formales, la secretaria nos requirió que presentáramos formalmente nuestro requerimiento solicitando la aplicación de proyecto de investigación. Aceptados para lo mencionado, se realizó la coordinación con la directora y los docentes del área de comunicación; llegando a aceptar expresamente el procedimiento de la ejecución del proyecto de investigación. En la reunión de coordinación, los docentes mencionaron los horarios de clases; el desarrollo de las clases se realizaba con la herramienta digital Zoom,

y para compartir algunas informaciones de tema tratado o enviar archivos en Word, PDF, Diapositivas; de la misma manera recibir los trabajos que realizaban los estudiantes se utilizaba el aplicativo Whatsapp. En cuanto a la asistencia vía virtual, los docentes indicaron que los estudiantes participaban con más regularidad a comparación del año pasado que 4 o 5 escolares se conectaban por sección. Para poder presentarnos y conversar con los estudiantes se indicó la fecha de la reunión virtualmente utilizando el aplicativo Zoom.

En la reunión con los docentes y los estudiantes, el martes 6 abril mediante la herramienta digital Zoom, el profesor informó a los estudiantes sobre el motivo de nuestra presencia, también mencionó que se nos agregaría a su grupo de Whatsapp. En la presentación correspondiente ante los estudiantes, conversamos sobre la consistencia de nuestro trabajo; en la cual mencionaban que eran quechuahablantes, otros entendían, pero no hablaban y en cuanto a la escritura la mayoría desconocía el procedimiento, También indicaban que conocían cuentos en quechua porque sus abuelitos les habían contado. Con lo manifestado por los estudiantes; se compartió un audio en quechua denominado *Ichik Ullqu*, el trabajo consistía en escuchar el audio atentamente luego realizarán una redacción del cuento en castellano. El otro trabajo consistía elaborar un cuento en castellano teniendo en cuenta temas como: cosecha de papa, fiestas costumbritas, fiesta del Señor de Mayo, cosecha de trigo.

Por motivos de conectividad, debido a que los estudiantes se encontraban fuera de Huaraz, no se pudo recolectar todas las evidencias, así mismo algunos no tomaban interés en las asignaturas y los pocos estudiantes que si enviaron no eran legibles las imágenes. Se dio un plazo de una semana para aquellos que no pudieron enviar su producción narrativa del audio, también realizar una toma legible y subirlo al grupo.

De igual manera, los estudiantes por más tiempo que se les dejó no enviaron las evidencias mencionadas. Al conversar con el docente del área sobre los resultados, manifestó que los estudiantes tenían muchos problemas para no cumplir; los padres de algunos de ellos habían perdido sus trabajos a consecuencia de esta pandemia por tal motivo no tenían suficientes posibilidades para pagar internet o tener buen celular, otros estudiantes entraban a las clases y no tomaban atención, muchos de ellos se dedicaban ver videos y a los juegos en línea. Estos incumplimientos no solo pasaban en el área de comunicación sino también en las demás áreas. Los resultados mencionados se evidencio en las tres secciones, por tal motivo se organizaron una clase; según las indicaciones del docente en la sección “A” y “B” se trabajaron el mismo día.

El 24 de mayo se procedió a desarrollar las actividades de reforzamiento en producción de textos narrativos, desarrollada con una sesión de clase, con la presencia del docente del área; en la herramienta digital Zoom vía web. Al iniciar la sesión los estudiantes manifestaron el motivo por lo que no habían cumplido, algunos de ellos indicaban que tenían muchos trabajos en los demás cursos y ayudaban a sus padres en los quehaceres de la casa. Se tenía poca participación de los estudiantes por cuestiones de problemas de conectividad por lo que se encuentran fuera de Huaraz: Coyllur, Llupa, Marian, Unchus, Cantu, Nueva Florida, Vella vista, etc. En la sesión desarrollada se preguntó a los estudiantes si habían escuchado el audio compartido, la mayoría de ellos no tenía en conocimiento de que trataba. Por lo que se realizó la narración del cuento ichic ollqui en quechua, se les recordó que presten atención y al finalizar se les hizo la meta cognición

¿De qué trataba el cuento?, ¿Quiénes son los personajes? Los estudiantes con brevedad dieron a conocer lo que habían comprendido, algunos de ellos no respondían porque no entendían el quechua.

El 7 de junio se abordó el tema de redacción de textos narrativos en lo cual se profundizó sobre la estructura externa e interna, coherencia y cohesión mediante la presentación de diapositivas. En la parte práctica se contó un cuento en quechua titulado (el zorro y el sapo) juntamente con los estudiantes, compartiendo una página en Word, vía el programa zoom se transcribió en castellano, recordándoles la sesión clase anterior sobre producción de textos narrativos, pero sin embargo, habían estudiantes que tenían el mismo problema de siempre, no podían ingresar a la plataforma zoom por falta de conectividad y responsabilidad. Los docentes del área les recordaban a sus estudiantes en cada sesión sobre la responsabilidad, puntualidad y que cumplan con sus trabajos, también mencionó que aumentaría tres puntos en comunicación, por lo cual nos pidió que realicemos una lista de los que entregaban, de la misma manera dijo la profesora de la sección “B”. A pesar de situación de la pandemia y otros problemas se logró desarrollar la sesión planificada con los estudiantes asistentes del 1 de secundaria secciones “A” “B” “C”.

Como producto final se dejó un audio en quechua denominado (Qucha Patu) en lo cual los estudiantes redactarían en castellano, lo que habían comprendido del audio que se les asignó. De igual manera se les dejó que redacten un cuento con tema libre como: fiestas costumbristas, tradiciones de sus pueblos, cosecha de trigo, trabajos en los campos, fiesta del señor de la soledad, etc.

Para los estudiantes que no pudieron llegar a conectarse en las clases, se coordinó con el docente de área para poder explicarles de lo tratado, a algunos de ellos se les llamó a sus celulares. En el grupo de whatsapp se subió los materiales desarrollados en clases como audios, diapositivas; se indicó a los estudiantes, que a partir del audio denominado (qucha patu) redacten en castellano todo lo que entiendan: por otro lado, realicen un cuento libre, con temas tradicionales o costumbristas, también les recordemos que sean

responsables, puntuales. Al coordinar con el docente sobre la entrega de los trabajos nos mencionó que sus estudiantes tenían muchas tareas pendientes por realizar. Por lo tanto, nos pidió darle un mes plazo.

Al cumplirse el tiempo de entrega nos comunicamos con el docente del área, para coordinar sobre el trabajo que se dejó pendiente. Lo cual se recogió pocas evidencias ya que algunos estudiantes tenían trabajos con otras asignaturas. Por las tareas que tenían los estudiantes en diferentes áreas ampliamos la producción de textos narrativos en plazo de 15 días más. Cumplidos los días de espera, hubo estudiantes que no entregaron los que pudieron enviar, tenían el mismo problema en la captura de las imágenes. Por lo cual en coordinación con la directora y el docente del área se pidió información sobre los datos y la ubicación de los estudiantes, también se comunicó en el grupo de Whatsapp, aquellos que no habían enviado los trabajos se realizaría una visita a la vivienda de los estudiantes con la finalidad de recopilar el trabajo asignado.

Con los datos emitidos por parte de la dirección se llegó a los domicilios algunos estudiantes, ubicados en el centro poblado de Marian, Llupa, Unchus, Nueva Florida, etc, al llegar en los estudiantes, muchos de ellos no contaban con internet menos con una laptop para poder estudiar, algunos no se encontraban en sus domicilios ya que se dedicaban en la ayuda de sus padres en los trabajados y cultivos de la chacra.

Con la coordinación del docente del área y la dirección, se llegó a un acuerdo sobre la entrega de las muestras, lo cual consistía que cada estudiante realizara el trabajo bien escrito en una hoja y lo llevara a la secretaria del colegio, teniendo en cuenta los protocolos de bioseguridad ante el Covid: uso de mascarilla, distancia, uso alcohol. A los estudiantes que, si logremos encontrar en sus casas, nos entregaron los trabajos personalmente. Después de la fecha indicada de la entrega de las muestras nos acercamos a la secretaria de la Institución Educativa, a recoger los trabajos realizados por los

estudiantes, los resultados que tuvimos fueron que la mayoría entregaron sus trabajos correspondientes. Agradecer al Director y a los Docentes de la Institución Educativa, por el apoyo incondicional brindado para el desarrollo de nuestra investigación. A pesar de las dificultades vividos en todos los ámbitos.

3.2. Presentación de resultados e interpretación de la información

Los resultados que se presentan en esta sección obedecen, básicamente, a la incidencia léxico-semántica del quechua en textos narrativos en español en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa “Señor de la Soledad” de Huaraz. Si bien, en la cotidianidad, enfrentamos situaciones reales de comunicación en la producción de textos orales y escritos donde se observa influencias mutuas del castellano en quechua y del quechua en castellano. Esta realidad lingüística comunicativa, por un lado, puede constituirse como una riqueza y fortaleza del hablante; pero, por otro lado, podría estar distorsionando las propiedades estructurales y funcionales de un texto en una u otra lengua.

Actualmente vivimos en un mundo cada vez más globalizado e intercomunicado. Así, en la actual ciudad de Huaraz (Áncash), lo rural y lo urbano, lo tradicional y lo moderno, el quechua y el castellano ya no registran fronteras físicas rígidas, sino muy borrosas donde el *continuum* es el denominador común (Julca y Nivin, 2020). Esta realidad lingüística ha posibilitado la configuración de diferentes tipos y niveles de bilingüismo quechua- castellano y castellano-quechua. En este marco, el presente estudio tuvo como propósito identificar, describir y analizar los factores implícitos y explícitos del quechua que repercuten en la producción de textos narrativos en español por los estudiantes del primero de secundaria. La razón del por qué de esta población es importante debido a que un alto porcentaje de los estudiantes de la institución educativa Señor de la Soledad provienen de las zonas rurales y urbano populares de la parte este de Huaraz. Por

consiguiente, la observación estuvo centrada en la influencia léxico-semántica del quechua cuando los estudiantes producen textos narrativos en castellano.

3.2.1. Influencia semántica del quechua en textos narrativos castellanos

El estudiante quechuahablante, frecuentemente, recurre a las palabras quechuas no solo cuando habla, sino también cuando escribe en castellano. Esta situación se da por dos motivos, primero, porque el estudiante desconoce la palabra castellana por encontrarse en el proceso de aprendizaje de dicha lengua y como recurso lingüístico usa el préstamo léxico del quechua, unas veces tomando la palabra tal cual y otras veces sometiéndolo a un proceso de adecuación estructural al castellano. Segundo, debido a que el estudiante pese a conocer las palabras castellanas prefiere usar inconscientemente los términos quechuas. Este hecho a veces conlleva a la combinación indebida de palabras quechuas en textos castellanos. Desde la perspectiva de la gramática normativa este tipo de usos no son aceptables en un contexto comunicativo escrito en castellano. Sin embargo, desde la perspectiva de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas se constituye como un material harto importante para el análisis de los procesos de aprendizaje de la lengua (sea como primera o segunda lengua), (Cf. Godenzzi, 2005). Además, desde la perspectiva de la sociolingüística el tema de contacto de lenguas y los préstamos lingüísticos cobran mayor vigencia en realidades comunicativas como registran los estudiantes de la institución educativa Señor de la Soledad de Huaraz.

Los préstamos lingüísticos del quechua en textos narrativos castellanos se presentan ortográficamente tal como lo escriben los estudiantes, que en rigor no se ajustan ni a la ortografía quechua ni castellana, sino una mezcla de ambas lenguas. Entre las palabras prestadas que se usan más corresponden a la clase nominal (sustantivos), escasamente palabras de la clase verbal y, ocasionalmente, las palabras enlaces como conjunciones y preposiciones. En el siguiente cuadro se presenta la cantidad de préstamos quechuas

identificados en los textos castellanos que en total suman 118 textos producidos por los estudiantes referentes a dos cuentos contados en quechua por los investigadores, así como un cuento libre producido por los mismos estudiantes.

CANTIDAD DE PRÉSTAMOS QUECHUAS REGISTRADOS EN LOS TEXTOS NARRATIVOS CASTELLANOS			
Nº	Clases de palabras	Cantidad de palabras	Porcentaje
1	Sustantivos	39	54.16%
2	Verbos	19	26.39%
3	Adjetivos	11	15.28%
4	Otras palabras	03	4.16%
Total		72	100%

Fuente: Datos propios

3.2.1.1. Sustantivos

El sustantivo como es sabido es una palabra con la que se designa a los objetos materiales o ideales. Dichas palabras en lengua quechua se insertan en textos narrados en castellano, como un hecho natural no solo en los hablantes bilingües quechua-castellano, sino también en castellano hablantes de la zona. En algunos casos, las palabras del quechua pasan como si fuesen castellanos en la concepción y práctica comunicativa de los estudiantes. Es decir, los hablantes bilingües no reparan que se están prestando palabras quechuas, sin recurrir a su traducción a adecuación morfofonológica.

En cincuenta textos narrativos castellanos producidos por los estudiantes, se ha identificado 39 palabras quechuas que usan los estudiantes como préstamos. Las palabras contabilizadas corresponden a bases léxicas nominales quechuas. En el siguiente cuadro, se presenta la relación de palabras quechuas que los estudiantes usan como préstamos en sus textos narrativos en castellano:

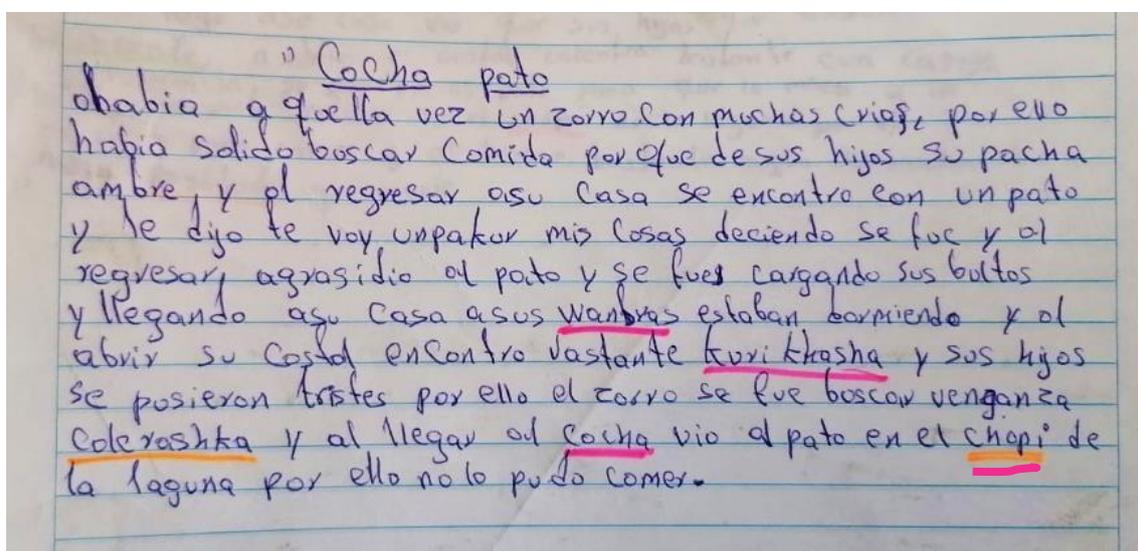
Sustantivos registrados	Escritura normalizada	Glosa
achique	<i>achikay</i>	‘bruja anadina que come’ niños
aguak, awata	<i>awaq</i>	‘tejedor, tejedora’, ‘tejido’
anas	<i>añas</i>	‘zorrillo’
ankicasha	<i>ankikasha</i>	‘una especie de espinas’
atok	<i>atuq</i>	‘zorro’
cashas	<i>kashakuna</i>	‘espinas’
chacras	<i>chakrakuna</i>	‘terrenos de cultivo’
chacuas	<i>chakwakuna</i>	‘perdices’
champa	<i>champa, tsampa</i>	‘gras’
chopi	<i>chawpi</i>	‘centro’, ‘medio’
cocha	<i>qucha</i>	‘laguna’
cochapato	<i>quchapatu</i>	‘pato de la laguna’
curicasha	<i>kurikasha</i>	‘una especie de espinas’
huacrallata	<i>waqrallaata</i>	‘mis cuernos’
huahua	<i>wawa</i>	‘hijo o hija’
ichic ollqui	<i>ichik ullqu</i>	‘duende’, ‘hijo del supay’
jalca	<i>hallqa</i>	‘puna’
mamalle, mamaninka	<i>mamallay, mamaaninkqa</i>	‘¡madre!’, ‘su mamá’
mishi	<i>mishi</i>	‘gato’
nani, naniyapa	<i>naani, naanillapa</i>	‘camino’, ‘por el camino nomás’
pacha	<i>pacha</i>	‘barriga’
pachacami	<i>pachakmi</i>	‘es cien’
pachamanca	<i>pachamanka</i>	‘comida cocida bajo piedras’
pacsha, paktsa	<i>paqtsa</i>	‘catarata’
pichusanka	<i>pichusanka</i>	‘gorrión andino’
pishcus	<i>pichkus</i>	‘una especie de pájaro’
puquio	<i>pukyu</i>	‘estanque’
rashac	<i>rachak</i>	‘sapo’
rima rima	<i>rima rima</i>	‘planta silvestre de las alturas’
rumi	<i>rumi</i>	‘piedra’
runtu	<i>runtu</i>	‘huevo’ / ‘granizo’
shoncu	<i>shunqu</i>	‘corazón’
tucumache	<i>tukumachay</i>	‘cueva del búho’
ushash	<i>uushash</i>	‘dizque oveja’

wacta	waqta	‘espalda’
wambras	wamrakuna	‘hijo’, ‘hija’
warmis	warmikuna	‘mujeres’
wayi	wayi	‘casa’
yunta	yunta	‘par de toros aradores’

Además de las bases léxicas quechuas con sufijos quechuas y, a veces, con sufijos castellanos, también se pudo identificar formas quechuizadas de los sustantivos, cuya característica es que los estudiantes toman la base léxica castellana y luego añaden uno o más sufijos quechuas. Veamos la siguiente relación de palabras:

Palabras quechuizadas	Base léxica castellana + sufijos quechuas	Glosa
costalneta	costal + <i>ni-i-ta</i>	‘(a) mi costal’
dineroqunas	dinero + <i>kuna</i> + <i>ta</i> + <i>pis</i>	‘los dineros’
hierbacunatapis	hierba + <i>kuna</i> + <i>ta</i> + <i>pis</i>	‘a las hierbas también’
pajarukunata	pájaro + <i>kuna</i> + <i>ta</i>	‘a los pájaros’
patuca	pato + <i>qa</i>	‘pato’
salwanpis	sal + <i>wan</i> + <i>pis</i>	‘con la sal también’

Las evidencias de lo descrito se presentan a continuación para corroborar la naturaleza de uso de los sustantivos por los estudiantes en la producción de textos narrativos.



En el texto se observa que las palabras subrayadas con el color rosado corresponden a sustantivos: *waras*, *kurikasha*, *cocha* y *chopi*. En los dos primeros casos, se trata de calco o préstamo directo dado que las palabras son escritas con la ortografía y alfabeto quechua. Solo en el caso de la palabra *cocha* se trata de un préstamo indirecto, dado que se re fonologiza o se escribe con el alfabeto castellano. La palabra en quechua es *qucha* ‘laguna’, la consonante /q/ del quechua es reemplazada por la del castellano /k/ <c>; asimismo, la vocal quechua /u/ es reemplazada por la vocal castellana /o/ <o>. En concordancia con Parker (1976), Solís (1996) y Julca (2009c, 2021a,b), esto obedece a que el sonido más próximo a la posvelar /q/ del quechua es la velar /k/ del castellano. Asimismo, por el proceso fonológico de bajamiento vocálico ante la presencia de la posvelar /q/, la vocal alta /u/ se pronuncia más abierta parecida a la vocal castellana [o]. Finalmente, en la palabra *chopi* que en la lengua fuente sería *chawpi*, se observa el proceso de monoptongación, es decir la reducción de la secuencia tautológica /aw/ a solo [o] (véase Carranza, 1993; Solís, 1996; Parker, 1976, 2013; Godenzzi, 2005; Julca, 2009c, 2021a,b).

En otro texto, pero con la misma temática se observa cuatro sustantivos quechuas en el texto narrativo castellano: *jirkas*, *nani*, *cocha* y *chopi*. Estas palabras en la lengua fuente son *hirkakuna* ‘cerros’, *naani* ‘camino’, *qucha* ‘laguna’ y *chawpi* ‘centro’. En el primer caso, el estudiante añade a la base léxica *hirka*, el sufijo plural castellano *-s*, en el segundo caso, no distingue la diferencia entre la larga y breve, y escribe solo con una <a>. La tercera y cuarta palabras son escritas con la ortografía castellana, en caso de *cocha*, la posvelar <q> es reemplazada por la <c>, además la vocal <u> del quechua, es reemplazada por la vocal <o> del castellano, o también existe la posibilidad que haya escrito así obedeciendo al proceso de bajamiento vocálico ante la presencia de la posvelar /q/. Finalmente, en la palabra *chopi* (*chawpi*), se advierte el proceso de monoptongación de la secuencia /aw/ en una sola [o], que en rigor en el quechua del Callejón de Huaylas sería

[oo] (véase Carranza, 1993; Solís, 1996; Parker, 1976, 2013; Julca, 2009c, 2010, 2021a,b).

Cocha pata

había una vez un zorro con muchas crías por ello
había salido buscar comida por los Jircas y estando
regresando por el nani se encontró con pata que
estaba vaniácondose en la cocha y le dijo tr voy
encargar mis cosas y se fue al regresar agradecio
al pata por el cuidado y se fue por el nani a su casa
cuando llgo a su casa vio que sus hijos que estaban
Chiricando a abrir el costal encontro bastante curi casash
y coloranta se fue en el pata para que lo miera y al
llegar el pata estuvo en el chopi de la laguna por ello
no se lo pudo comer y al tomar bastante agua su pacha
habia pashtada y murio

En el siguiente texto que corresponde a una narración acerca del cuento tradicional
la Achikay, se observa lo siguiente:

El Ichic ollquí

había una vez una niña llamada Juanita que siempre
iba a pastear sus ushash y un día del suelo se le apareció
un chico vajtá y con el pelo pukash que parecía tocar
al sol y el chico se la lleva a la paKta y estaba hablando
sobre el cobre y dinero pero Juanita seguía teniendo miedo,
después se hicieron mejores amigos pero el chico siempre le
decía no te bañes, etc. entonces Juanita le hizo caso y su
mamá se preocupaba por que no comía, antes Juanita decía
tengo hambre pero choca decía gracias mami pero estoy llena
y su mamá estaba sospechando que algo malo estaba pasando
a su hija así que un día fue a verlo que pasaba con su hija
y se topo con un abuelo que le dijo he visto a tu hija con un
joven chato si no me crees ve a ver y la mamá vio como
su hija y el chico se metieron por el suelo, y su mamá
triste y molesta se fue, sus amigas al escuchar a la mamá
de Juanita avisayarnan que le bañe a Juanita y aver que
pasa así que su mamá muy temprano fue a buscar cucha y
ajos para que se bañe Juanita así que su mamá le dijo
cuando se despierto bañate para que bayas bien y Juanita se

En este caso, se observa solo la inserción de dos sustantivos quechuas en el texto: *ushash* y *paktsa*. En el primer caso, se trata de un préstamo directo, es decir, una palabra quechua tal cual es en la lengua fuente. Empero, no se trata de una sola palabra simple, sino de una expresión asertiva desde la lógica del castellano. Así, *usha* significa ‘oveja’, pero con el sufijo evidencial indirecto *-sh* añadido, la palabra tiene el significado de ‘dice(n) que fue la oveja’. En el caso de la segunda palabra, *paktsa* ‘catarata’, se observa la velarización del postvelar /q/ > /k/, y en la escritura, se observa el cambio de <q> por <k> (véase Julca y Julca, 2016).

3.2.1.2. Adjetivos

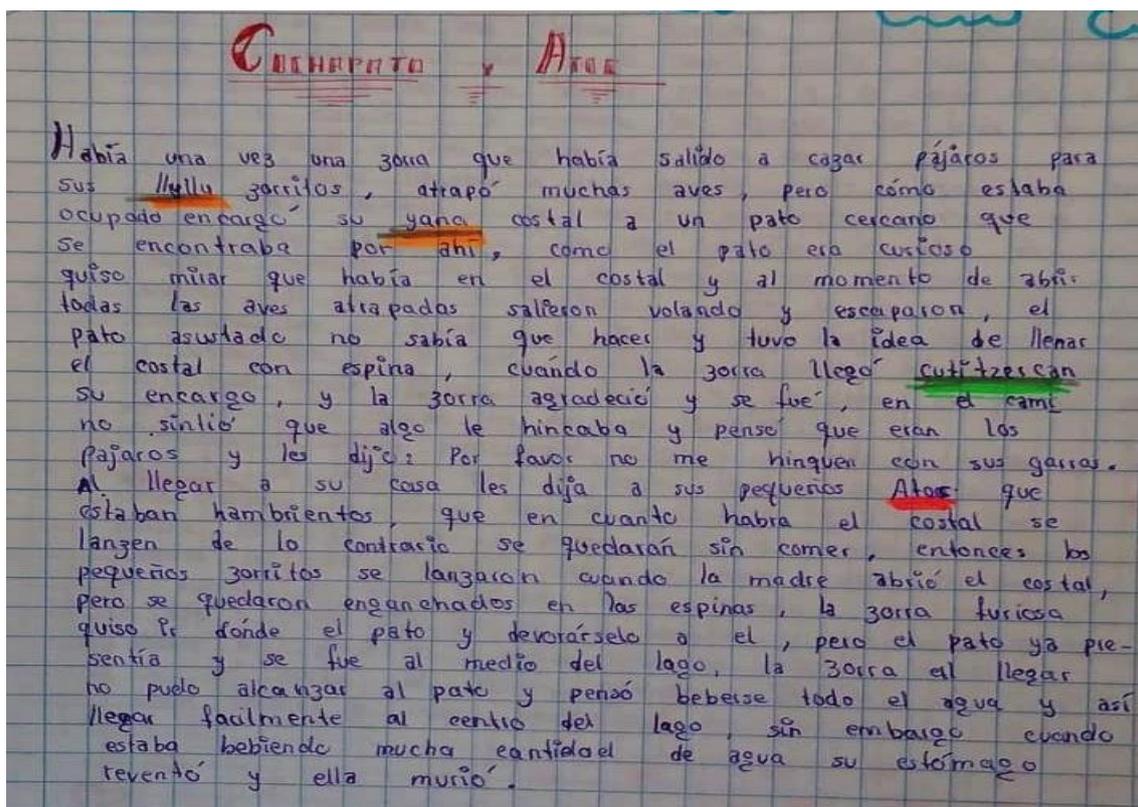
El adjetivo es una palabra con la que se califica al sustantivo. Es decir, es la palabra que señala cualidad, cantidad, orden, posesión de los seres (concretos o abstractos) a los que se refieren. Si bien, el quechua tiene relativamente pocos adjetivos; sin embargo, esto no implica que no tenga (Parker, 1976; Julca, 2009c; Floyd, 2011). En el caso de los adjetivos usados por los estudiantes se distingue que ellos, usan los adjetivos quechua no solo para calificar a los sustantivos quechuas, sino también a los sustantivos castellanos. Veamos los adjetivos quechuas más usados por los estudiantes en sus textos narrativos castellanos.

Adjetivos registrados	Escritura normalizada	Glosa
carwash	<i>qarwash</i>	‘amarillo’
jatun	<i>hatun</i>	‘grande’
kushishca	<i>kushishqa</i>	‘alegre’
Llaquinashqa	<i>llakishqa</i>	‘apenado’
llullu	<i>llullu</i>	‘bebé’, ‘muy tierno’
mallacaska	<i>mallaqashqa</i>	‘hambriento’
puka	<i>puka</i>	‘rojo’
shumak	<i>shumaq</i>	‘bonito’, ‘hermoso’
Wapushka	<i>waapushqa</i>	‘molesto’, ‘colérico’
yana	<i>yana</i>	‘negro’
yaquishca	<i>llakishqa</i>	‘entristecido’

Además de las bases léxicas quechuas con sufijos quechuas y, a veces, con sufijos castellanos, también se pudo identificar formas quechuizadas de los sustantivos, cuya característica es que los estudiantes toman la base léxica castellana y luego añaden uno o más sufijos quechuas. Veamos la siguiente relación de palabras:

Palabras quechuizadas	Base léxica castellana + sufijos quechuas	Glosa
Colerashca	<i>cólera + shqa</i>	‘enojado’, ‘molesto’
Explotashca	<i>explota + shqa</i>	‘reventado’

La evidencia de los casos presentados con relación a los adjetivos, los estudiantes siguen con procesos similares a la de los sustantivos.



En el texto se observa la presencia de dos adjetivos quechuas: *llyllu* y *yana*. En rigor, el primer adjetivo corresponde a la palabra *llullu* que significa ‘tierno’ y; la segunda, *yana* que significa ‘negro’. En el primer caso, la palabra *llyllu* presenta un error

ortográfico donde el estudiante en lugar de escribir *llullu* escribe *llylli*; es decir, confunde el uso de ⟨y⟩ en lugar de ⟨u⟩. Además, la palabra *llylli* [*llilli*] tendría otro significado ‘axila’, pero no correspondería porque el texto no tendría sentido, porque lo que quiere decir el estudiante es “para sus zorritos bebés o tiernos” (para sus *llyllu* zorritos). El segundo adjetivo, *yana* ‘negro’ está usado tal como se usa en la lengua fuente. Esto implica que se trata de un préstamo directo o calco. También es posible que en el castellano del estudiante la palabra funciona como un término más del castellano, tal como existe de muchos otros términos quechuas donde los hablantes asumen como si fuese palabras de la lengua receptora (véase Julca y Julca, 2016).

3.2.1.3. Verbos

El verbo es la palabra principal de la oración y expresa estados y procesos: existencia, acción, pasión y transformación de los seres en general. A continuación, se presenta una relación de bases léxicas verbales. Los estudiantes, utilizan verbos quechua en expresiones castellanas.

Verbos registrados	Escritura normalizada	Glosa
wekareque	<i>waykarayka-y</i>	‘ve atizando’, ‘dando fuego’
ishpacur	<i>ishpaku-y</i>	‘orinar’, ‘mixonar’
phasto	<i>pashta-y</i>	‘reventar’
qichado	<i>kicha-y (-shqa)</i>	‘abrir’, ‘abierto’
kicharick	<i>kichari-y (-q)</i>	‘abrir’, ‘abrió’
koykallame	<i>qu-y (-ka-lla-a-ma-y)</i>	‘dame, por favor’
ushaspa	<i>usha-y (-shpa)</i>	‘terminar’, ‘acabar’, ‘terminando’
umpakushqueki	<i>umpa-y (-ku-shqa-yki)</i>	‘encargar’, ‘te voy a encargar’
taushin	<i>tayshi-y (-n)</i>	‘picotear’, ‘picotea’
cutitzercan	<i>kuti-y (-tsi-rqa-n)</i>	‘volver’, ‘hizo devolver’
cuyalla	<i>kuya-y (-lla-a)</i>	‘amar’, ‘amo’
euqunaq	<i>aywaku-y (-na-q)</i>	‘irse’, ‘marcharse’, ‘se fue’
chipaparqan	<i>chipapa-y (-rqa-n)</i>	‘alumbrar’, ‘alumbró’
watar	<i>wata-y</i>	‘amarrar’

suarinaq	<i>suwa-y (-ri-naq)</i>	‘robar’, ‘había robado’
takuye	<i>taaku-y (-ay)</i>	‘sentarse’, ‘sientéense’
riyacuye	<i>riya-y (-ku-ya-y)</i>	‘despertar’, ‘despertense’
mikur	<i>miku-y</i>	‘comer’
wacar	<i>waqa-y</i>	‘llorar’

Verbos registrados	Base léxica quechua + sufijo castellano	Glosa
witindo	<i>witi-y (+ -ndo)</i>	‘acercarse’, ‘acercándose’
asicundo	<i>asi-y (+ -ndo)</i>	‘reirse’, ‘riéndose’
chinicundo	<i>chini-y (+ -ndo)</i>	‘dormir’, ‘durmiendo’
kutimundo	<i>kuti-y (+ -ndo)</i>	‘volver’, ‘volviendo’
punundo	<i>punu-y (+ -ndo)</i>	‘dormir’, ‘durmiendo’

Asimismo, a una base léxica castellana añaden sufijos quechuas dando una forma quechuzada.

Verbos registrados	Base léxica castellana + sufijo quechua	Glosa
salbacunak	salvar + <i>-kuna-q</i>	‘se salvó’
avisayarkan	avisar + <i>-ya-rqa-n</i>	‘le avisaron’
aparicercan	aparecer + <i>-rqa-n</i>	‘apareció’
bañecunaq	bañar + <i>-kuna-q</i>	‘le bañó’

Las evidencias del uso de verbos quechuas en textos castellano por los estudiantes de la institución educativa Señor de la Soledad se presenta en el siguiente listado. Es importante señalar que, después de los sustantivos, el verbo quechua es la categoría más usada en textos castellanos.

En primer lugar, hay casos donde los estudiantes toman las palabras de la clase de verbos de la lengua fuente, la lengua quechua, en su integridad como tales; es decir, como préstamos directos o calcos. Así, en el texto que sigue aparecen las palabras: *ishpakur*, *takuye*, *riyakuye*, *mikur*, *mikusqueqi*. Si bien las palabras prestadas tienen la forma quechua; sin embargo, se registra algunos errores ortográficos según la normativa estándar del quechua ancashino y quechua central (Julca, 2009c, 2018; Espinoza, 2020).

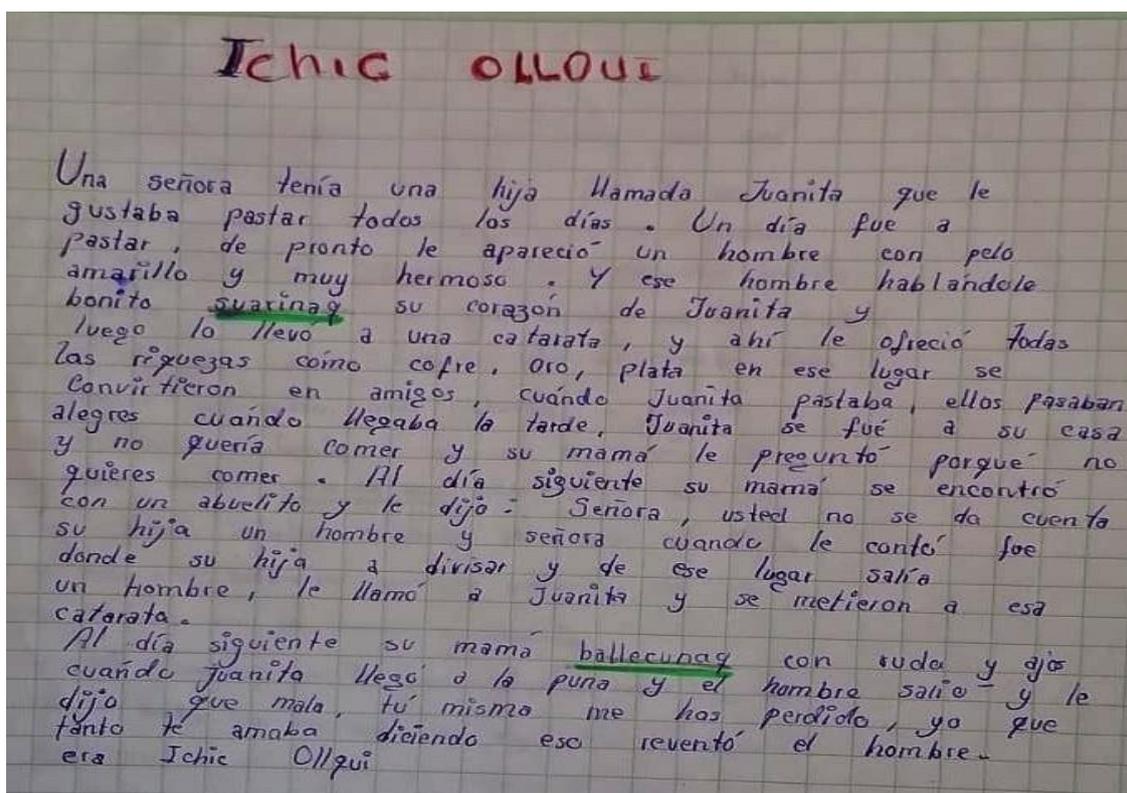
Por ejemplo, el verbo *takuye* ‘síntense’ debería escribirse *taakuyay* ‘síntense’, es decir con vocal alargada *aa* y con el infinitivo *-y*. Se entiende que el estudiante escribe con ⟨e⟩ final debido al proceso de monoptongación /ay/ > [ee]. En su defecto, también existe la palabra *takuyay* ‘mezclen, combinen’, obviamente con esta palabra el mensaje en el texto no tendría sentido. Asimismo, en la palabra *mikusqueqi* ‘lo que has comido’ existe error de escritura desde la normativa quechua, pues correspondería a *mikushqayki* debido que los sufijos quechuas son, el participio *-shqa* y el marcador de la segunda persona verbal *-yki* (véase Swisshelm, 1974; Julca, 2009c; Parker, 1976, 2013).

COCHA PATO

Abía una vez un zorro con bastante crias
 lo cual lo llevaba a que buscara comida
 por los hirkas y ahí abía encontrado
 bastante chacfaquna y regreso a su casa
 se encontro con un pato y le dijo te voy
 unpatur mi costal voy ha ispakur y al
 regresar el pato le dijo ahí esta tu
 costal y vete y el zorro se fue y cuando
 lo inkaba mucho su wacta le dijo a sus
chacfas taktuye estan que me inkem mi
 espalda y que esta yafantando y al llegar
 a su casa vio que sus hijos estaban
 durmiendo y les dijo niyaktuye ya llego
 la comida hoy van na mitkur buenas cosas
 y al abrir el costal encontro bastante
kuricashas, el zorro se fue buscar venganza
 en el pato canan mitkurqueqi diciendo
 pero el pato estuvo al medio de la laguna
 por ello no se lo pudo comer.

De la misma manera, en el siguiente texto se observa dos verbos quechuas, pero con escritura tipo castellanizada, se trata de las palabras *suarinaq* y *ballecunaq*. En el

primer caso, la escritura es castellanizada, pues según la escritura normalizada del quechua ancashino y quechua central no existe la combinación de dos vocales en una sola sílaba, por lo que la palabra corresponde a *suwarinaq* ‘había robado’. En el segundo caso, la palabra realmente corresponde a *bañaykunaq*, donde a la raíz castellana *baña-* se añaden dos sufijos verbales quechuas *-yku* y *-naq*.



En el siguiente texto, se observa la presencia de verbos quechuas con sufijos castellanos: *kutimundo*, *punundo* y *wacar*. En el primer caso se trata del verbo *kuti-* ‘volver’ al que se añade un sufijo quechua *-mu* y un sufijo castellano *-ndo* ‘volviendo’. De la misma manera en la palabra *punundo* ‘durmiendo’ tenemos la raíz verbal quechua *punu-* ‘dormir’ a la que se añade el sufijo castellano *-ndo*. Finalmente, en la palabra *wacar* ‘llorar’, se tiene la raíz verbal quechua *waqa-* ‘llorar’ a la que se añade la infinitiva castellana *-ar*.

Cochapato

Habia una vez un zoro que tenía muchas crías, de pronto salió al campo a buscar su alimento. Al retorno de haber atrapado los chachuas se encontró con un pato, de pronto el zoro quería ir al baño, por ello le encargó sus chacwas al pato el cual estuvo en la laguna y estando kutimunde vio al pato que estaba en el medio de la laguna.

Se agradeció al pato y se fue cargando sus cosas y en el nani las espinas los incaban su wacta del coro y de tanto aguanta su espalda era erida y al llegar a su casa sus hijo estaban panundo y les abrió el costal y alber las espinas sus wactas enpesaron a wacar y el zoro de colera regreso al pato y le dijo shami y el pato no fue por que tenía miedo de la comiera.

Mas casos véase en los anexos donde se presentan la producción de textos de los estudiantes.

3.2.1.4. Otras clases de palabras

El cuarto grupo comprende solo cuatro palabras, dos referidas al determinante más sufijos, una palabra adverbial negativo más sufijo. Finalmente, una palabra adverbial castellana con sufijos quechuas.

Palabras registrados	Base léxica + sufijo quechua	Glosa
Qeshi	<i>kay-shi</i>	‘este’, ‘esta’, ‘esto’; ‘dice que es esto’
Jenash	<i>hay-na-sh</i>	‘este’, ‘esta’, ‘esto’; ‘luego’, ‘después’
Manapis	mana-pis	‘no’, ‘quizá no’
Tempranullam	temprano + <i>-lla-m</i>	‘es tempranito (estoy seguro)’

Las otras palabras comprenden a los determinantes y adverbios. Si bien son muy pocos lo que se usan en los textos narrativos castellano, es importante evidenciar que también existe. Así en el primer texto, se observa la palabra jenash (haynash) ‘entonces

ya dice' que está estructurada de la siguiente manera: el determinante hay 'ese, esa, eso' y los sufijos quechuas: -na 'responsabilidad' y -sh 'evidencial indirecto'.

El zorro y el pato

Una vez un zorro que tuvo varios hijos, un día sus hijos tuvieron hambre y el zorro salió a buscar comida para sus hijos.

Cuando estaba volviendo con su costal de pichizancas se encontró con un pato y el zorro le dijo: te encargo mi costal y el pato vio su costal y aceptó.

Entonces el pato por curiosidad abrió el costal Jenash Kicharick y salieron todos los pájaros y el pato dijo: Mamalle el zorro está volviendo, entonces pensó y puso Kuricasha en el costal del zorro, cuando el zorro llegó le dijo: devuélveme mi costal y el pato lo devolvió.

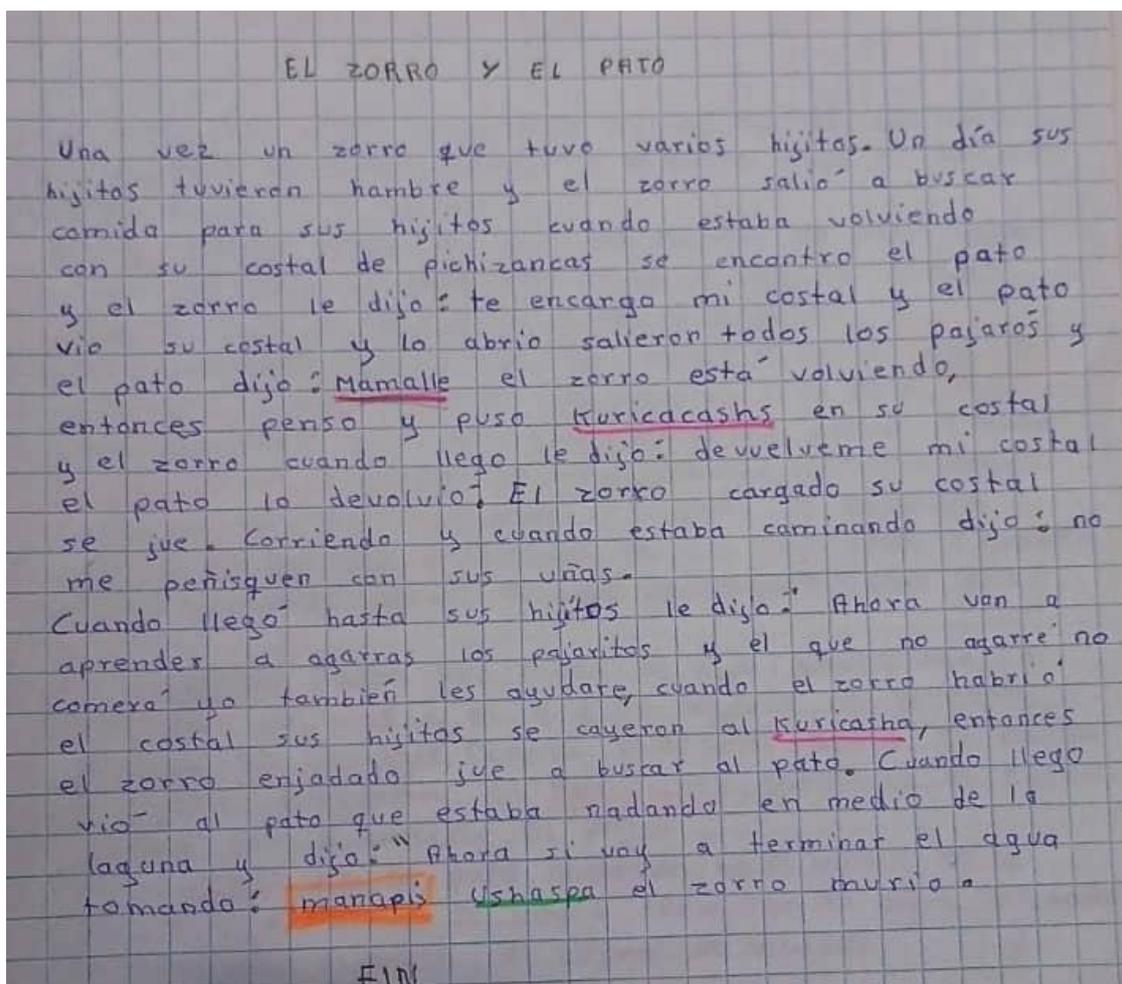
El zorro cargando su costal se fue corriendo y cuando estaba caminando dijo: No me peñisquen con sus uñas.

Cuando llegó hasta sus hijos le dijo: Ahora van a agarrar los pájaros y el que no agarre no comera, yo también les ayudaré, cuando el zorro abrió el costal sus hijos cayeron al Kuricasha, entonces el zorro enfadado fue a buscar al pato.

Cuando llegó vio al pato nadando en el medio de la laguna y dijo: Ahora si voy a terminar el agua tomando. Sin terminar el agua el zorro se murió.

Fin.

En el siguiente texto se observa la presencia del adverbio negativo manapis. La estructura de dicha palabra corresponde al adverbio de negación mana- 'no' al que se añade el sufijo inclusivo o aditivo -pis con lo que se podría traducir como 'no pues'. En este caso, la palabra quechua es tomada como un préstamo directo, es decir, tal como aparece en la lengua fuente, quechua.



3.2.2. Resultados de la encuesta a estudiantes

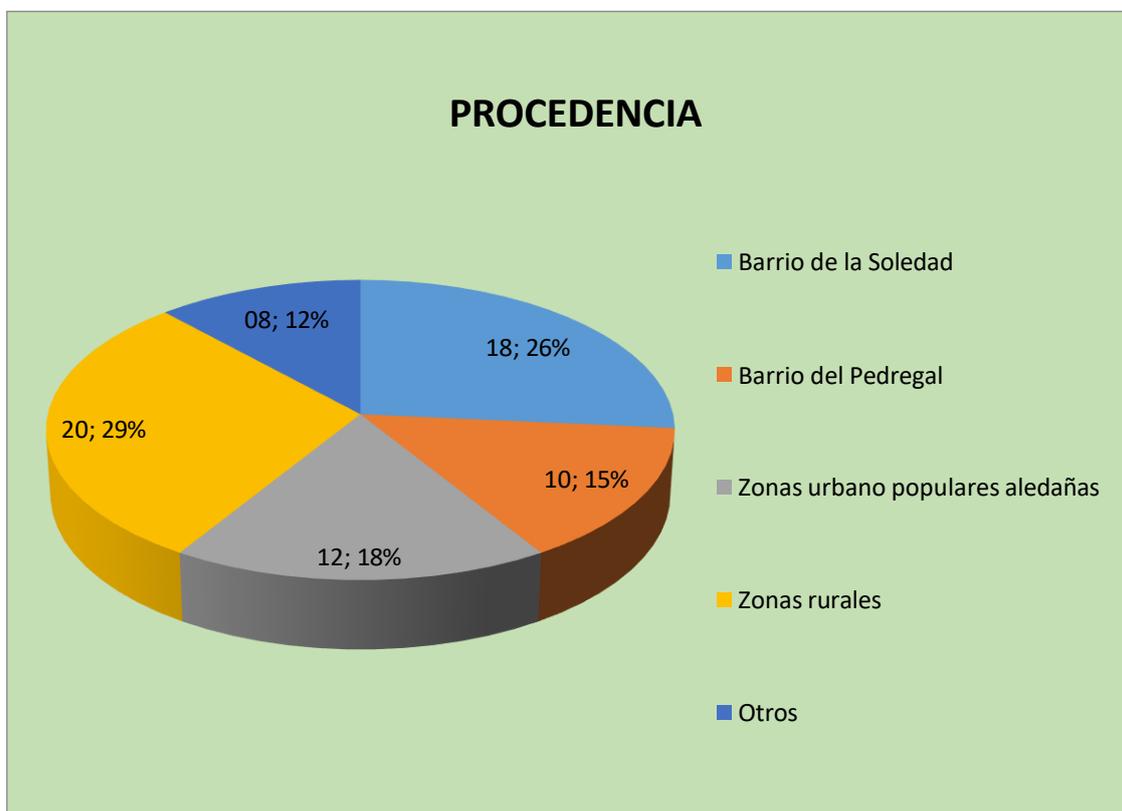
Sobre la encuesta realizada a los estudiantes se prioriza y presenta básicamente en tres secciones correspondientes a la procedencia de dichos estudiantes, las leguas que habla y escribe y, finalmente, la apreciación que tienen sobre la distinción léxica entre términos quechuas y castellanos.

Procedencia de los estudiantes

Los estudiantes de la institución educativa Señor de la Soledad en alrededor del 40% proceden de las zonas populares cercanas al barrio de la Soledad, pero mayormente de las zonas rurales. Las zonas urbano populares estuvieron referidas a los sectores de Bella Vista, Agua Potable, Los Pinos, Nueva Florida y Wawllaq. Por su parte, las zonas rurales

estuvieron referidas a los sectores de Coyllur, Ichoca, Cantu Grande, Querupampa, entre otras. Veamos el siguiente cuadro:

Gráfico 1: Lugar de procedencia de estudiantes

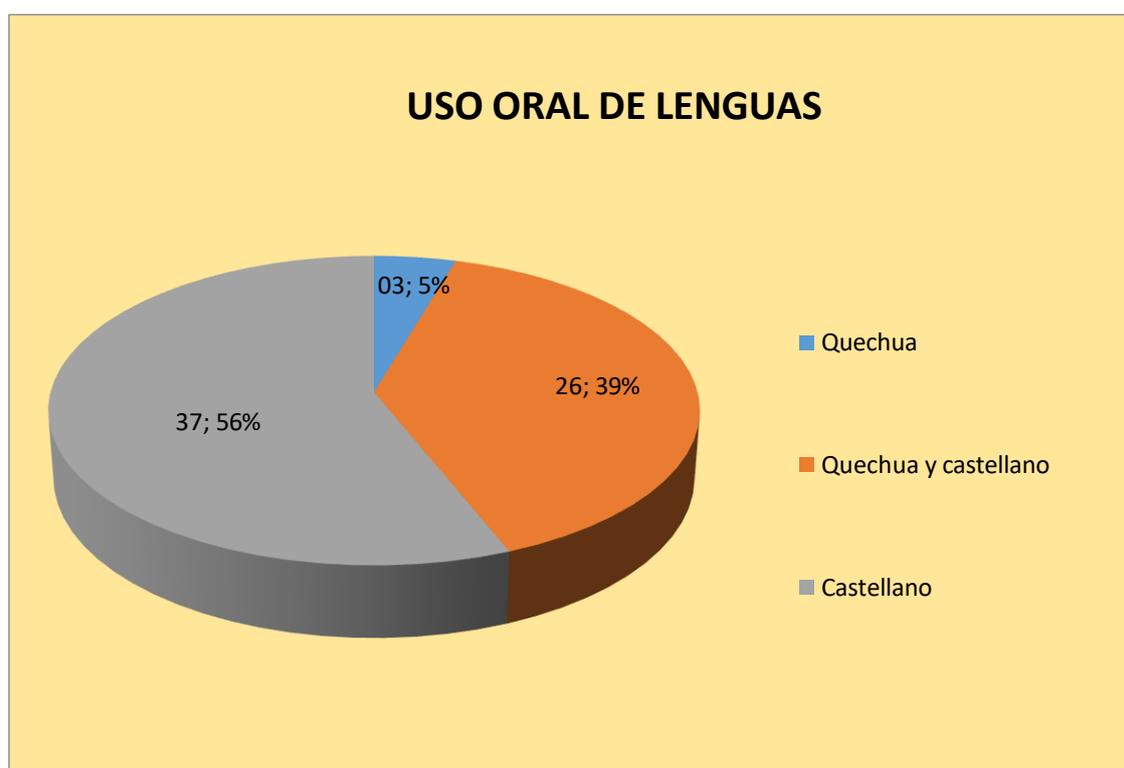


Como se puede observar en el gráfico 1, solo la mitad de los estudiantes de la institución educativa Señor de la Soledad proceden de los barrios huaracinos como la Soledad, el Pedregal y otros (José Olaya, Nicrupampa, y otros). La otra parte, casi alrededor de la mitad de los estudiantes de esta institución educativa proceden de las zonas urbano populares (18%) y zonas rurales (29%). En este caso, dado a las facilidades de transporte de combis y taxi-colectivos, los estudiantes se movilizan diariamente para realizar sus estudios secundarios. Además, porque en estas zonas urbano-populares y, principalmente, rurales, las instituciones educativas brindan servicios solo hasta el nivel primario.

Lenguas que habla y escribe

Con relación al uso de lenguas, en la encuesta se dividió en dos preguntas, una referida al uso oral de las lenguas y la otra sobre el uso escrito de las lenguas. Con relación al uso oral las alternativas estuvieron referidas al quechua, al castellano y al quechua y castellano (bilingües). Veamos el siguiente gráfico:

Gráfico 2: Uso oral de lenguas

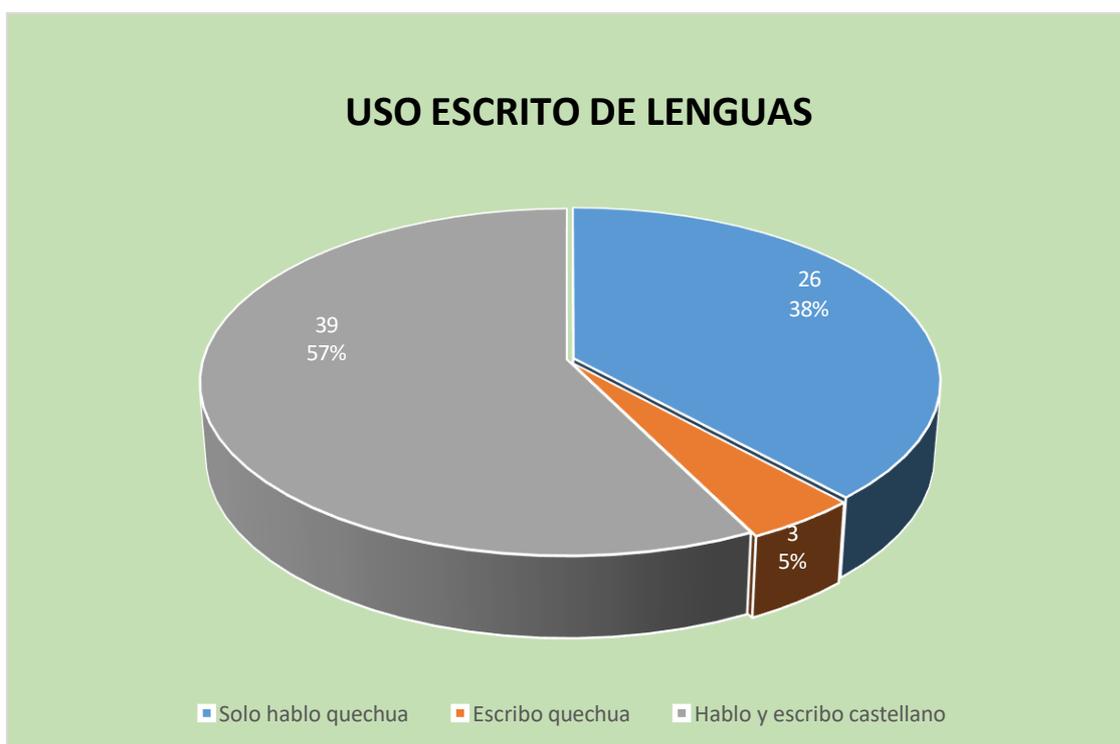


Como se puede ver en el gráfico 2, más de la tercera parte de los estudiantes (39%) se consideran que son bilingües; es decir, usan las lenguas quechua y castellano según los contextos comunicativos. Solo el 5% considera que habla únicamente el quechua, empero no se trataría de monolingües en quechua, sino de bilingües probablemente incipientes o en su defecto tienen al quechua como su lengua de uso predominante. Finalmente, más de la mitad (56%) de estudiantes consideran que solamente hablan castellano. Esto es comprensible porque en las zonas urbanas comúnmente se habla castellano. Además, los

padres de familia que migran ya no transmiten la lengua quechua a las nuevas generaciones.

Con relación al uso escrito de las lenguas, se propusieron tres alternativas. La primera estuvo referida a ‘solo hablo quechua’ debido a que el quechua como el resto de las lenguas indígenas u originarias del Perú, históricamente, se ha caracterizado por ser una lengua oral y que la transmisión a las nuevas generaciones se ha realizado mediante la oralidad (Julca, 2009c, 2021). No obstante, también se consideró como la segunda alternativa ‘escribo quechua’ teniendo en cuenta que en algunas instituciones de las zonas urbano populares y rurales se desarrolla el programa de educación intercultural bilingüe donde se enseña en quechua y castellano. Finalmente, la tercera pregunta se refería que hablan y escriben castellano. Veamos el siguiente gráfico.

Gráfico 3: Uso escrito de lenguas



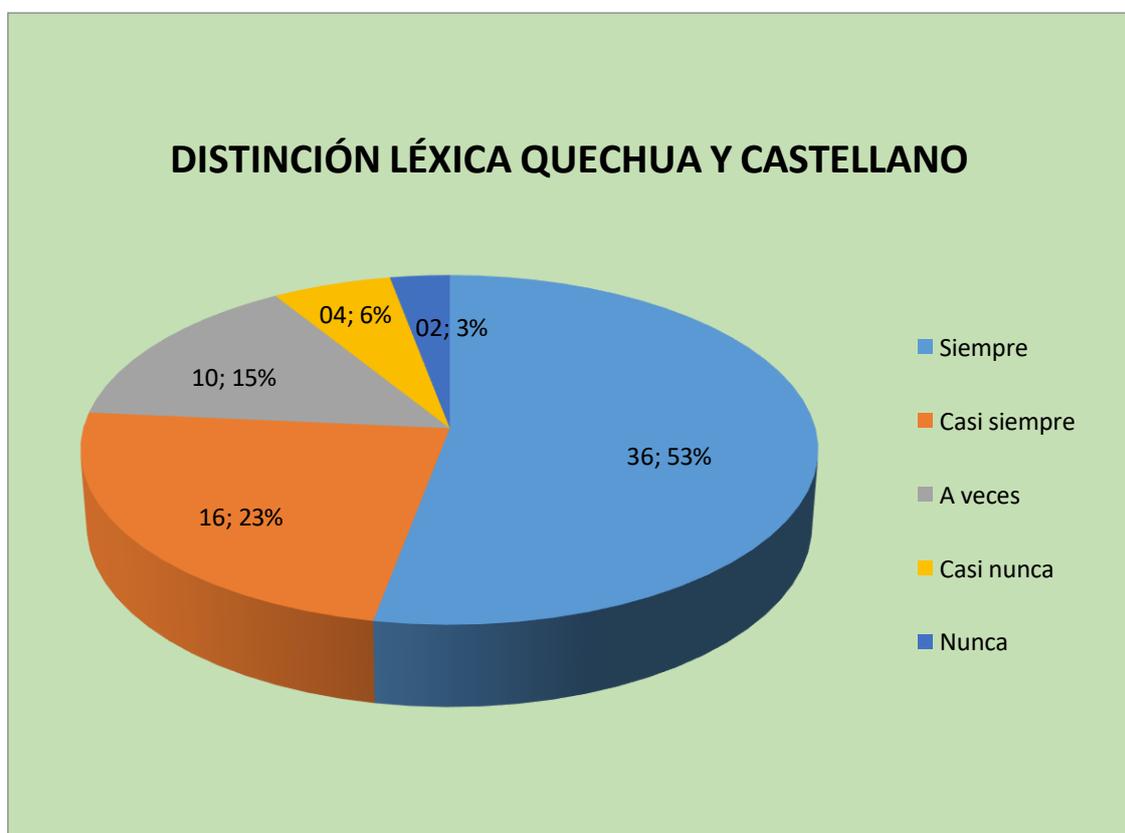
Como se puede observar en el gráfico 3, el 38% de estudiantes solo hablan quechua, pero no escriben y solo el 5% considera que escriben quechua. Por su parte, el 57% hablan y escriben castellano. Esto es un indicador que cuando escriben palabras quechuas lo hacen

con el alfabeto y ortografía castellana. Es decir, hay un proceso de castellanización de las palabras quechuas o las palabras quechuas son usadas como si fuesen palabras castellanas.

Nivel de distinción entre palabras quechuas y castellanas

Con relación a la distinción consciente entre palabras quechuas y castellanas se propuso cinco alternativas según la escala de Likert: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca. Veamos el siguiente gráfico:

Gráfico 4: Distinción de palabras quechuas y castellanas



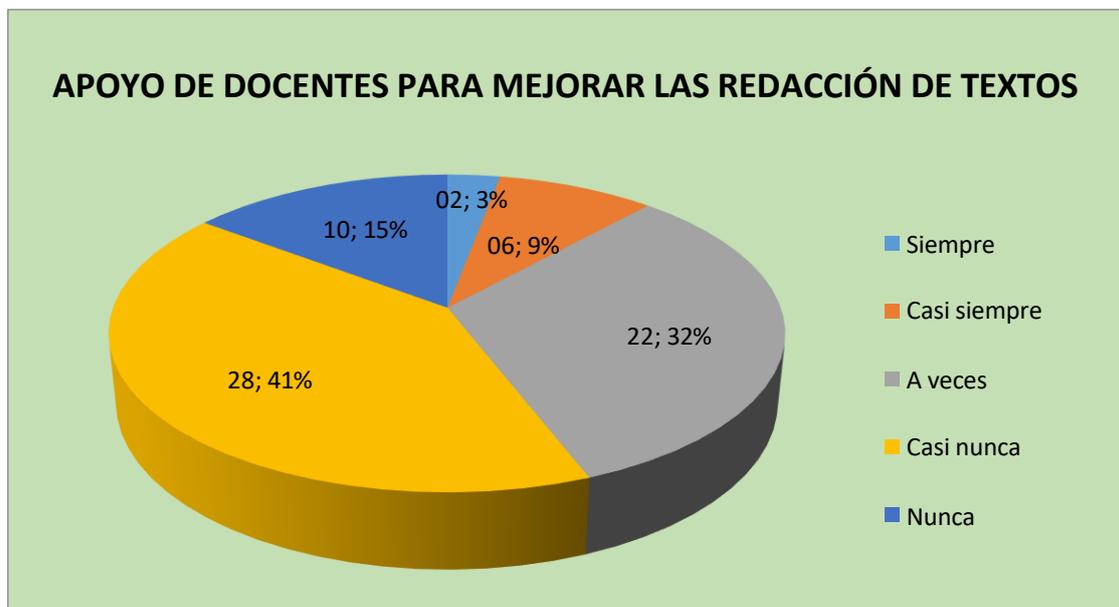
Como se puede observar en el gráfico 4, más de la mitad de los estudiantes (53%) refieren que pueden distinguir las palabras quechuas y castellanas. Asimismo, casi la tercera parte de los estudiantes considera que casi siempre logran distinguir las palabras quechuas de las castellanas. La otra tercera parte, refiere que a veces, casi nunca o nunca logran distinguir las palabras quechuas y castellanas. Esto implica que dichos

estudiantes son bilingües incipientes y usan las lenguas quechua y castellano probablemente como una variedad mixta: quechuañol o castiquechua.

Nivel de apoyo de los docentes para mejorar la redacción de textos narrativos castellanos

Teniendo en cuenta el bilingüismo y el uso de ambas lenguas de manera asistemática y mixta en la producción de textos narrativos en castellano se formuló la pregunta el nivel de apoyo que reciben de parte de los docentes para mejorar el uso de la lengua castellana, cuyos resultados se presentan en el siguiente gráfico.

Gráfico 5: Nivel de apoyo de los docentes para mejorar la redacción de textos narrativos castellanos



Como se puede observar en el gráfico 5, la gran mayoría de los estudiantes (41%) considera que los docentes casi nunca les apoyan para mejorar la distinción de términos y escribir los textos narrativos con el castellano de manera adecuada. Asimismo, más de la tercera parte de los encuestados (32%) considera que solo a veces o muy ocasionalmente, los docentes les apoyan para mejorar su redacción en castellano. El 15% considera que nunca les apoyan y solo el 12% considera que siempre o casi siempre les

apoya. Estos resultados hacen inferir que los docentes, probablemente, no tienen dominio de ambas lenguas y como tal no pueden hacer las distinciones gramaticales, léxicas, alfabéticas y ortográficas, por lo que dejan en libertad a que los estudiantes escriban según su criterio. Es de suma importancia, el *feedback*; es decir, los estudiantes debieran recibir las observaciones, comentarios, sugerencias en sus trabajos y tratarlo en sesión de clases dichos aspectos.

Finalmente, los estudiantes refieren que en la institución educativa Señor de la Soledad no se implementa la educación intercultural bilingüe. Ellos refieren que nunca y casi nunca han recibido clases en quechua ni como lengua materna ni como segunda lengua, todo es en castellano. Esto implica que, a pesar de que dicha institución educativa está signada y reconocida como educación intercultural bilingüe, en la práctica es una institución castellana.

3.2.3. Resultados de la entrevista al director

Con relación a la cantidad de estudiantes, el director señala que el “Señor de la Soledad” es aún un colegio pequeño en comparación a otras instituciones educativas de Huaraz. “La institución educativa “Señor de la Soledad” cuenta con 950 estudiantes, divididos en dos niveles. El nivel primario cuenta con 550 estudiantes y el nivel secundario tiene 400 estudiantes” (anexo 3). Más adelante con relación a la situación lingüística de los estudiantes refirió:

Bueno, tenemos estudiantes castellano hablantes, pero también quechuahablantes. Claro, cuando digo quechuahablantes no me refiero en decir que solo hablan quechua, o sea monolingües, sino son estudiantes que hablan como materno el quechua, pero también hablan el castellano, aunque con ciertas interferencias. Es muy claro que, los estudiantes que son de esta zona son castellano hablantes. Pero, de los alrededores como de Ichoca, Unchus, Marian, etc. son quechua hablantes,

pero hablan también castellano, pero en su escritura tienen dificultades muchas veces mezclan mucho ambas lenguas.

Justamente, los hijos de las personas con menores recursos económicos que son mayormente quechuahablantes de las zonas rurales son los que vienen a estudiar a esta institución educativa de “Señor de la Soledad”. El castellano de estos chicos está influenciado por el quechua, principalmente, en el vocabulario o léxico cuando hablan y también cuando escriben. (anexo 3)

Asimismo, a la pregunta ¿De qué zonas rurales vienen los estudiantes?, el director refirió lo siguiente:

Los estudiantes proceden, principalmente de los centros poblados y caseríos de la zona este de Huaraz, como Unchus, Marián, San Pedro, Coyllur, Ichoca, Rivas, Bella Vista, entre otros. Los padres de familia de dichos estudiantes se dedican básicamente a las actividades de agricultura, carpintería, comercio, albañilería y otros oficios menores y todos ellos son quechuahablantes. El 60% de estudiantes de esta institución educativa son bilingües en quechua y castellano y tienen un nivel de dominio oral alto del quechua; sin embargo, tienen dificultades en la escritura. Así también hemos observado que, estos estudiantes en su comunidad hablan quechua y acá mezclan quechua y castellano, no solamente cuando hablan, sino también cuando escriben. (anexo 3)

Según el director, los padres de familia de los estudiantes matriculan a sus hijos por el prestigio del colegio. Porque hay mejores profesores que en sus comunidades. Pero también por la cercanía y la facilidad de transporte. Como se puede observar, la población estudiantil en su mayoría es procedente de las zonas rurales vecinas y son hijos de agricultores, criaderos, artesanos, albañiles quechuahablantes. Esta realidad hace entrever que definitivamente la enseñanza debería realizar en quechua como lengua

materna y castellano como segunda lengua dada la situación sociolingüística especial que caracteriza a esta institución educativa. Empero, en la institución educativa de el “Señor de la Soledad” a pesar que está signada como EIB no se realiza la enseñanza con enfoque intercultural y bilingüe debido a que los profesores son castellano hablantes y no han recibido ninguna capacitación en educación intercultural bilingüe.

Este colegio está considerado como EIB, es decir como de Educación Intercultural Bilingüe, debido a que muchos de nuestros estudiantes son quechuahablantes que vienen de las zonas rurales vecinas. Pues, los alumnos de la propia ciudad solo bordean el 40% y el 60% vienen de las zonas rurales y barrios aledaños. Pero, siendo sinceros aquí no hacemos EIB, ni en primaria y mucho menos en secundaria porque los profesores no tienen formación en educación intercultural bilingüe. Además, ni siquiera son hablantes del quechua, solo entienden algunas palabritas. Pero, también es importante señalar que ni de la UGEL ni de la DREA u el propio Ministerio de Educación nunca nos han capacitado en EIB y ni siquiera nos hemos reunidos para que nos informen en qué consiste la enseñanza en intercultural y bilingüe. (anexo 3)

Finalmente, a partir de nuestra observación y la entrevista al director la educación intercultural bilingüe es una falacia, es un engaño, pues en realidad no existe o no se hace. Entonces, si la realidad es así, de qué logros se puede hablar de la EIB que es solo un cliché, una expresión. Esta realidad exige una revisión de la propuesta EIB, amerita realmente qué institución educativa debe ser considerado realmente EIB y para lo cual se debe dotar de recursos humanos y materiales para un desarrollo realmente de calidad. Bajo esta circunstancia es comprensible que los estudiantes sigan teniendo problemas en el dominio idiomático oral y escrito en castellano porque no se enseña usando estrategias de enseñanza de primeras y segundas lenguas. Para concluir es importante señalar que los estudiantes tengan pocas competencias lingüísticas y comunicativas en castellano, no

implica necesariamente que sean inferiores, menos inteligentes, sino simplemente diferentes.

3.3. Discusión de resultados

En un contexto de contacto de lenguas como es el caso de las lenguas quechua y castellano en la ciudad de Huaraz, no solo en las zonas aledañas y rurales, sino también en la propia ciudad, tienen presencia (Julca y Nivin, 2020). Dicha presencia se evidencia en el habla cotidiana de los estudiantes de la institución educativa Señor de la Soledad, pero también a nivel escrito. Las palabras quechuas que tienen mayor vigencia en el habla castellana de los estudiantes son los sustantivos, seguido de verbos y luego de adjetivos, pero muy esporádicamente otro tipo de palabras. Esto ratifica que las principales categorías de palabras del quechua son las de clase nominal, principalmente sustantivos, y de clase verbal, básicamente verbos (véase Parker, 1976, Escobar, 2000; Julca y Julca 2016).

Estos resultados evidencian que la lengua quechua incide en el aspecto léxico-semántico en la producción de textos narrativos en español en los estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Señor de la Soledad de Huaraz. Es decir, las palabras quechuas inciden léxicamente y semánticamente en los textos narrativos debido que las palabras ingresan no solamente como tales, sino principalmente, otorgando significados concretos. En algunos casos, las palabras no tienen un solo significado léxico único, sino tienen un significado más amplio alcanzando al de una frase o una oración, por medio del uso de los sufijos (*cf.* Parker, 1976; Cerrón-Palomino, 2003a, Julca, 2009c).

Del mismo modo, a partir de los resultados se colige que existe la incidencia del aspecto léxico-semántico del quechua en el vocabulario castellano. Esto implica que existen equivalencias semánticas entre términos quechuas y castellanos. En función de ella, los estudiantes suelen usar casi indistintamente los términos quechuas en lugar de

castellanos. Esta situación puede obedecer a que en el léxico castellano del estudiante existe un acervo lexical quechua que es tomado como si fuesen palabras castellanas. Esto implica que existe una especie de apropiación y nativización de palabras quechuas como si fuesen castellanos (Julca, 2000; Escobar, 2000).

Finamente, la vinculación entre la representación gráfemica de los sonidos de la lengua quechua en el aspecto léxico semántico y la producción de textos narrativos en español en los estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa “Señor de la Soledad” de Huaraz, 2020 es evidente. Pues, las palabras quechuas son escritas con la ortografía y alfabeto del castellano. Esto implica que los estudiantes utilizan grafemas más cercanos a los fonemas del castellano. Por ejemplo, en lugar de <q> usan <c>, en lugar <h> usan <j>, así como en las vocales, en lugar de las altas <u, i>, suelen usar las medias <e, o>, que en rigor no existen en el quechua. A este tipo de realización comunicacional, Cerrón-Palomino (2003) denomina castellano motoso, en su libro *Castellano Andino*, aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales.

Teniendo en cuenta los resultados cuantitativos a partir de la encuesta a estudiantes se observa que alrededor del 50% de estudiantes de la institución educativa Señor de la Soledad de Huaraz proceden de las zonas urbano-populares y zonas rurales de habla quechua. Por consiguiente, estos estudiantes son bilingües que tienen como lengua de uso predominante al quechua cuando se comunican en sus hogares y vecindades. Y, cuando acuden a la institución educativa usan el castellano porque es el idioma de uso oficial allí. En dicho uso, por su condición de bilingües incipientes, se filtran e ingresan palabras quechuas como tales o castellanizadas (refonologizadas o nativizadas), no solamente cuando escriben, sino también cuando hablan (*cf.* Julca y Nivin, 2020).

Según la cantidad de estudiantes quechuahablantes se considera que la institución educativa Señor de la Soledad de Huaraz está muy bien identificada y categorizada como una institución educativa intercultural bilingüe. No obstante, pese a ser una institución educativa bilingüe e intercultural, en la práctica no se implementa el enfoque intercultural bilingüe, ni en la enseñanza de lenguas como lengua materna o segunda lengua, ni en el tratamiento de los contenidos curriculares. Como señala Nivin (2017) falta realizar un seguimiento y sinceramiento de las instituciones educativas EIB en Huaraz y el resto del Callejón de Huaylas. Además, los estudiantes refieren que no reciben apoyo de sus docentes para mejorar la redacción de textos narrativos en castellano, esto debido a que los docentes no están formados y capacitados en EIB para el tratamiento adecuado de lenguas con las estrategias de lengua materna y segunda lengua.

CONCLUSIONES

Después del análisis de los textos narrativos en castellano producidos por los estudiantes y de la encuesta realizada a los mismos se observa que alrededor del 50% de ellos son bilingües en quechua y castellano debido a que proceden de las zonas urbano populares y rurales, contextos donde se habla quechua en las interacciones comunicativas cotidianas. En función a ello se arriba a las siguientes conclusiones:

La lengua quechua incide en el aspecto léxico-semántico en la producción de textos narrativos en español en los estudiantes del primero de secundaria de la institución educativa Señor de la Soledad de Huaraz debido a que los estudiantes utilizan palabras quechuas (sustantivos, adjetivos y verbos, principalmente) en la producción de textos, en algunos casos como préstamos directos, pero en la mayoría castellanizándolos (refonologizándolos o nativizándolos).

La lengua quechua incide en el aspecto léxico-semántico en el vocabulario del castellano en la producción de textos narrativos en español en los estudiantes dado que ellos utilizan las palabras quechuas como si fuesen castellanos no solo en sus interacciones orales, sino también en la escritura del castellano.

Existe la vinculación entre la representación grafémica de los sonidos de la lengua quechua en el aspecto léxico semántico en la producción de textos narrativos en español en los estudiantes debido a que ellos escriben las palabras quechuas con la ortografía y alfabeto castellano. En parte, esto corresponde a que los estudiantes no han tenido un buen proceso de transición de la lengua materna quechua a la segunda lengua castellana.

La institución educativa Señor de la Soledad de Huaraz es considerada como una institución intercultural y bilingüe; sin embargo, no se realiza dicho programa y enfoque educativo, por lo que falta un mejor sinceramiento de las instituciones EIB y no EIB.

RECOMENDACIONES

Se recomienda a las autoridades educativas tener en cuenta la realidad sociolingüística de los estudiantes y según ello implementar el programa de educación intercultural bilingüe (EIB), dado que la institución educativa Señor de la Soledad es considerada como EIB; sin embargo, en la práctica es solo monolingüe en castellano.

Se recomienda capacitar a los docentes del área de comunicación sobre la enseñanza *en* lenguas quechua y castellano utilizando las metodologías de lengua materna y segunda lengua para el mejor uso sistemático y funcional de ambas lenguas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto a nivel oral como escrito.

Se recomienda realizar estudios de lingüística quechua y castellana, lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas y afines para el mejor tratamiento pedagógico en la enseñanza de lenguas en instituciones educativas que son receptoras de estudiantes quechuahablantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, R. y Flores, P. (2015). *El quechua y la redacción periodística en español en los estudiantes de ciencias de la comunicación FCSEC-UNASAM-2014*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. <http://repositorio.unasam.edu.pe/handle/UNASAM/1340>
- Álvarez, A. y López, P. (2015). *La escritura paso a paso: elaboración de textos y corrección*. Arcos/Libros.
- Andrés, E. (2020). ¿Qué es el cuento? <https://www.significados.com/cuento/>
- Applebee, A., J. Langer, I. Mullis, A. Lathmam y C. Gentile (1994) *NAEP 1992: Writing report card*. Office of Educational Research and Improvement, US Department of Education.
- Ascarruz, A., López, N., Martínez, S. y Pinillos, J. (2020). *Estrategias de redacción y producción de textos narrativos en los estudiantes del curso de didáctica de la comunicación del III del programa de Educación Primaria de la Facultad de Educación en una Universidad Pública de Lima, Perú, en el 2019-II*. [Tesis de maestría]. Universidad Tecnológica del Perú.
- Bandi, G. (2018). *Contacto quechua-español en alumnos bolivianos residentes en Chacabuco, su impacto en la educación formal*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de La Plata.

- Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*.
<http://www.hugoperezidiart.com.ar/sigloXXIcl2012/beaugrande-dressler.pdf>
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Recuperado de <http://file:///C:/Users/ELVIS/Downloads/Introduccinalalingsticadeltexto.pdf>.
- Calvo, J. (2014). *Diccionario etimológico de palabras del Perú*. Universidad Ricardo Palma.
- Camacho, G., Julca, F. & Floyd, S. (2023). *¿Cuántas lenguas quechuas hay?* (por aparecer).
- Campbell, L. (1998). *Historical linguistics. An introduction*. The MIT Press.
- Cancino, J. (2017). *Textos narrativos*. Fundación Universitaria del Área Andina.
- Carranza, F. (2006). *El mundo da vueltas*. Papel de viento editores.
- Carranza, F. (1993). *Resultados lingüísticos del contacto quechua y español*. Concytec.
- Cassany, D. (1998). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (1994). *La cocina de la escritura*. Anagra.
- Cassany, D., Luna, M. y Sans, G. (2001). *Enseñar lengua*. Editorial GRAÓ.
- Castro, A. (2019). *Producción de textos narrativos a partir del método vivencial práctico 'Experiencia realizada en la U. E. 'Chasquipampa A'*. Universidad Major Pacensis Divi Andre E.
- Cerrón-Palomino, R. (1991). Préstamos, elaboración léxica y defensa idiomática. *Raymi* 14, 1-29.

- Cerrón-Palomino, R. (2003a). *Lingüística quechua*. 2da. ed. Centro de Estudios Andinos 'Bartolomé de Las Casas'.
- Cerrón-Palomino, R. (2003b). *Castellano Andino. Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*. Pontificia Universidad Católica del Perú y GTZ, Cooperación Técnica Alemana.
- Colonia, A.; Blácido, C. y Margarito, S. (2018). *Producción de textos en alumnos bilingües quechua-castellano del primer grado de educación secundaria de la institución educativa Nuestra Señora de la Asunción de Monterrey, Huaraz, 2016*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo.
- Condemarín, M. y Medina, A. (1990). *La enseñanza de la escritura*. Visor.
- Condori, C. (2018). *Los mecanismos de cohesión en textos narrativos escritos por estudiantes castellano, quechua y aimara hablantes del primer semestre de la Escuela Profesional de MVZ-UNA Puno, 2018*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional del Altiplano.
- Crevels, M. & Muysken, P. (2020). La influencia léxica de las lenguas amerindias en el español del oriente boliviano y peruano. *Spanisch und amerindische Sprachen heute*, 179-201.
<https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/42010/247672.pdf>
- Escobar, A.M. (2000). *Contacto social y lingüístico: El español en contacto con el quechua en el Perú*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Espinoza, F. (2020). *Manual de escritura del quechua central. Chawpin qichwata allí qillqanapap*. Ministerio de Educación.
- Floyd, S. (2011). Re-discovering the Quechua adjective. *Linguistic Typology*, 15, 25-63.

- Galdames, V. y Walqui, A. (2008). *Enseñanza de castellano como segunda lengua*. GTZ e Invent.
- Godenzzi, J. (2005). *En las redes del lenguaje. Cognición, discurso y sociedad en los Andes*. Universidad del Pacífico, Colegio de Las Américas, Organización Universitaria Interamericana.
- Guillaume, O., Julca-Guerrero, F. & Tournadre, N. (2023). Evidentiality in Quechua and Tibetan: a contrastive approach. *International Journal of Linguistic Typology* (Upcoming).
- Hairston, M. (1982) Winds of change: Thomas Kuhn and the revolution in the teaching of writing. *College Composition and Communication*, 33, 76-88.
- Hallasi, F. (2020). *Nivel de producción de textos narrativos en quechua en niños de instituciones educativas de intercultural bilingüe del distrito de Achaya, Azángaro-2019*. [Título de segunda especialidad]. Universidad Nacional del Altiplano.
- Iturria, X. (2014). *Hacia una gramática unificada del runasimi*. Editorial San Marcos.
- Julca Guerrero, F. (2000a). Migración rural y desplazamiento lingüístico en el Callejón de Huaylas. *Asterisco Revista Cuatrimestral de Actualidad y Cultura*, N° 6, 47-60.
- Julca Guerrero, F. (2000b). *Uso de las lenguas quechua y castellano en la escuela urbana: un estudio de caso*. [Tesis de maestría]. Universidad Mayor de San Simón.
- Julca Guerrero, F. (2009a). Una mirada sociolingüística a la enseñanza de lenguas en la zona andina de Áncash. *Paqariina* 2 (1), 27-54.
- Julca Guerrero, F. (2009b). Word borrowing and code switching in Ancash waynu songs. *Language Meaning, and Society*. Vol. 9, 69-106.

<https://liberalarts.utexas.edu/anthropology/files/PDF/Felix%20Julca%20-%20Final.pdf>

Julca Guerrero, F. (2009c). *Quechua Ancashino, una mirada actual*. Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos y Care Perú.

Julca Guerrero, F. (2010). *Quechua dialectology in the Huaylas Valley from speakers' and linguistic perspectives*. [Doctoral Dissertation]. The University of Texas at Austin.

Julca Guerrero, F. (2013). *Quechua: historia, gramática, léxico y escritura*. Inadea y Killa editorial.

Julca Guerrero, F. (2015). Hacia la dignificación del quechua: desmitificando falacias y prejuicios lingüísticos. *Revista Académica UNASAM*, N°2, 46-69.

Julca Guerrero, F. (ed.) (2017). *Voces quechuas. Qichwa willakuykuna*. Killa editorial.

Julca Guerrero, F. (2020). Tradición y modernidad en Huaraz a partir del terremoto de 1970. En D. Barrón y F. Zubieta (ed.). *1970: La hecatombe de Áncash*. (pp. 84-93). Asociación de Escritores Ancashinos.
https://www.academia.edu/43289086/1970_LA_HECATOMBE_DE_%C3%81NCASH

Julca Guerrero, F. (2021a). Panorama general del quechua ancashino. En D. Barrón y F. Zubieta (eds.). *Áncash ante el Bicentenario*. (pp. 151-172). Asociación de Escritores Ancashinos.

Julca Guerrero, F. (2021b). Lengua y sociedad en Áncash. En F. Julca, F. Zubieta, D. Barrón y S. Castro. (eds.). *Áncash, una mirada desde el Bicentenario*. (pp. 275-302). Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo y Asociación de Escritores Ancashinos.

- Julca Guerrero, F. (2022). Quechua huaracino. En G. García, F. Julca y J. Gamboa (eds.), *Enciclopedia de la provincia de Huaraz*. Tomo I. (pp. 311-334). Municipalidad Provincial de Huaraz.
- Julca Guerrero, F. y Julca Guerrero, C. (2016). *Quechua, riqueza léxica y expresiva*. Inadea y Killa editorial.
- Julca Guerrero, F. y Nivin Vargas, L. (2019). Recursos expresivos y literarios en el huayno ancashino. *Letras* 90 (132), 260-284.
<http://revista.lettras.unmsm.edu.pe/index.php/le/article/view/767/629>
- Julca Guerrero, F. y Nivin Vargas, L. (2020). Una aproximación al desarrollo sociocultural de Huaraz. *Saber Discursivo, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 1(1), 106-121.
http://revistas.unasam.edu.pe/index.php/saber_discursivo/article/view/722
- Laurente, J. (2021). *Producción de texto narrativo en quechua de los estudiantes del IV ciclo de educación primaria de la institución educativa N° 31411 de Cono de la provincia de Churcampá, 2019*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional de Huancavelica.
- López, M. (2007). *Guía básica para la elaboración de rúbricas*. Universidad Iberoamericana Puebla.
- Madrid, L. (2015). *La producción de textos narrativos de los estudiantes del II Magisterio de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico de Tela, Atlántida del año 2013*. Una propuesta didáctica. Tegucigalpa.
- Mamani, C. (2020). *Interferencia fonética del quechua en el hablante del español del centro poblado Moscatuna del distrito de Huácar, provincia de Ambo-Huánuco, 2018*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional Hermilio Baldizán.

- Mannheim, B. (1991). *The language of the inka since the European invasion*. University of Texas at Austin.
- Nivin Vargas, L. (2017). *Incidencia de la educación intercultural bilingüe en logros de aprendizaje en zonas rurales de Huaraz, 2016*. [Tesis doctoral]. Universidad Nacional Federico Villarreal.
- Nivin Vargas, L. (2021). Aproximación a las identidades culturales en Huaraz. En D. Barrón y F. Zubieta (ed.). *Áncash ante el Bicentenario*. Tomo III. (pp. 168-180). Asociación de Escritores Ancashinos, AEA.
- Nogueira, S. (2003). *Manual de lectura y escritura universitarias*. Biblos.
- North, S. (1987) *The making of knowledge in composition*. Heinemann.
- Oxford (s.a.). Oxford Spanish Dictionary.
https://play.google.com/store/apps/details?id=com.mobisystems.msdict.embedded.wireless.oxford.spanish&hl=es_PE&gl=US
- Pantoja, S. (1974). *Cuentos y relatos en el quechua de Huaraz*. Estudios Culturales Benedictinos N° 3.
- Parker, G. (1976). *Gramática quechua Ancash-Huailas*. Instituto de Estudios Peruanos y Ministerio de Educación.
- Parker, G. (2013). *Trabajo de lingüística histórica quechua*. R. Cerrón-Palomino (ed.). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Paulino, R. (2018). *El ensayo como recurso didáctico en la producción de textos argumentativos en los estudiantes del 4to. Grado de educación secundaria de la institución educativa José Antonio Encinas Franco de Seccha, 2018*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo.

- Pérez, L. (2013). *La producción escrita de textos narrativos en los estudiantes del grado 9° B de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez del Municipio Caucaasia*. Antioquia.
- Serafini, M. (1997). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Paidós.
- Solís, G. (1996). *Los orígenes de la cantidad vocálica en quechua*. CILA, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Swisshelm, G. (1974). “Los sufijos de derivación verbal en el quechua de Huaraz”. En S. Pantoja. *Cuentos y relatos en quechua de Huaraz*. Huaraz: Estudios Culturales Benedictinos 2, pp. 471-577.
- Thomason, S. (2001). *Language contact. An introduction*. Georgetown University Press.
- Torero, A. (1964). Los dialectos quechuas. *Anales Científicos de la Universidad Agraria* 2, 446-478.
- Torero, A. (1970). Lingüística e historia en la sociedad andina. *Anales Científicos* 8 (3/4), 231-264.
- Torero, A. (1974). *El quechua y la historia social andina*. Universidad Ricardo Palma. (2da. ed. 2007).
- Torero, A. (2004). *Idiomas de los Andes. Lingüística e historia*. 2da. ed. Editorial Horizonte.
- Vilca, F. (2017). *Idioma quechua y su relación en la comprensión de textos orales en el IV ciclo de la institución educativa N° 72646 Unión Soratina – San Antón – 2014*. [Tesis de licenciatura]. Universidad César Vallejo.
- Villari, C. (2016). Observaciones sobre la situación socio-lingüística de Huaraz (Ancash, Perú”. *Indiana* 33 (1), 91-107. [DOI:10.18441/ind.v33i1.91-107](https://doi.org/10.18441/ind.v33i1.91-107)

- Winford, D. (2003). *An introduction to contact linguistics*. Blackwell Publishing.
- Yauri, M. (1990). Leyendas ancashinas. Plantas alimenticias y literatura oral andina. CONCYTEC.
- Yauri, M. (1993). *El Señor de la Soledad de Huarás. Discurso de la abundancia y carencia*. Resistencia Andina. Editorial AVE.
- Yauri, M. (2021). Literatura Ancashina, una mirada histórica. En F. Julca, F. Zubieta, D. Barrón y S. Castro (eds.). *Ancash, una mirada desde el Bicentenario*. (pp. 351-389). Fondo editorial de la UNASAM.
- Zuluaga, F. (2009). Otro paso en la reflexión sobre historia local. *Historelo, Revista de Historia Regional y Local* 1(2), 169-181.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-132X2009000200006

ANEXOS

ANEXO 1:

MUESTRA DE TEXTOS NARRATIVOS EN ESPAÑOL PRODUCIDOS POR LOS ESTUDIANTES

Cochapato

Habia una vez un zorro que tenía muchas crías, de pronto salió al campo a buscar su alimento. Al retorno de haber atrapado los chachuas se encontró con un pato, de pronto el zorro quería ir al baño, por ello le encargó sus chacwas al pato el cual estuvo en la laguna y estando kutimunde vio al pato que estaba en el medio de la laguna.

Se agradeció al pato y se fue cargando sus cosas y en el nani las espinas los incaban su wacta del coro y de tanto aguantar su espalda era enida y al llegar a su casa sus hijos estaban panundo y les abrió el costal y al ver las espinas sus wantas enpesaron a wacar y el zorro de colera regresó al pato y le dijo shami y el pato no fue por que tenía miedo de la comiera.

"Cocha pato"

habia a quella vez un zorro con muchas crías, por ello habia salido buscar comida por que de sus hijos su pacha ambre, y al regresar a su casa se encontro con un pato y le dijo te voy unpakur mis cosas diciendo se fue y al regresar agasidio al pato y se fue cargando sus bultos y llegando a su casa a sus wambres estaban bormiendo y al abrir su costal encontro bastante kuri khasha y sus hijos se posieron tristes por ello el zorro se fue buscar venganza Colerashka y al llegar al cocha vio al pato en el chopi de la laguna por ello no lo pudo comer.

EL ACHIQUE

Una vez había una mujer llamada Achique que tenía una mujer muy mala y esa mujer tenía una hija y entonces un día una niña y un niño eran personas que pasaban sus días así mucho tiempo un día llegó la hermana y ellos no podían que comer no tenían nada como ellos eran niños/as no sabían que hacer cuando caminaban por el camino ahí vieron una chacra de papas y la chacra era muy grande llena de papas y las papas eran muy lindas entonces la niña dijo que lindas papas son si los tejemos sera que nosotros tambien y diciendo se sentaron en el lado de la papa pero no era tan cerca y esa papa era de esa mujer Achique y el achique de papas vio a las niñas y su hermano sentado al lado de la papa y el Achique dijo hey ustedes salgan de mi papa y ella se dio cuenta de las niñas para molestarlas y cuando las niñas les oyeron el grito y se fueron a esconder y el Achique iba diciendo las voy alcanzar y las niñas corrieron y esperaban ellas pensaban que esa mujer era buena y lo esperaban y el achique llegó y los llevó a sus casas y cuando anocheció el Achique dijo a la niña yo voy dormir con tu hermanito pequeño y tu vas a dormir con mi hijo entonces la niña lo aceptó y durmieron como quedaban y a las 12:00 AM de la noche el hermanito de la niña grito diciendo Ay Achichoy Achichoy y cuando amaneció la niña lo preguntó a esa mujer Achique porque a la noche mi hermanito grito y el Achique dijo porque en la noche hay pajonal por eso es lo que llora y la niña se quedó conforme y ahí en ese momento el Achique mandó a la niña a traer agua de la soga con una canasta rota y la niña se fue a traer agua como lo mandó el Achique y ahí en ese momento la mujer Achique metió en la olla a su hermanito pequeño y la niña regresó diciendo que no pudo traer agua porque la canasta está rota y el Achique dijo voy ir ya pero no vas a abrir esta olla yo voy traer agua y dijo Wekareque pirato diciendo se fue y la niña no lo hizo caso y abrió la olla y ahí estaba su hermanito y la niña se enojó y llevó a su hijo a la olla y se fue corriendo a su hermanito y la achique llegó y lloró a los niños y no estaban y entonces camió el sol y lo que fue su hijo y entonces el achique vio escapando a los niños y lo siguió y entonces los niños se escondieron en la casa de zorro diciendo Atta zorro por favor escondenos en tu casa el Achique nos quiere matar y después se escondieron en la casa de Aros y el Aros lo topó a los niños con la tierra y el Achique preguntó al Aros diciendo viste a los niños y él dijo no y los niños llegaron en el conuco y uno obeso lo salvó con una soga y ellos pudieron

El Ichic ollquí

había una vez una niña llamada Juanita que siempre iba a pastear sus ushash y un día del suelo se le apareció un chico vajito y con el pelo pukash que parecía tocar al sol y el chico se la lleva a la paKta y estaba hablando sobre el cobre y dinero pero Juanita seguía teniendo miedo, después se hicieron mejores amigos pero el chico siempre le decía no te bañes, etc. entonces Juanita le hizo caso y su mamá se preocupaba por que no comía, antes Juanita decía tengo hambre pero ahora decía gracias mami pero estoy llena y su mamá estaba sospechando que algo malo estaba pasando a su hija así que un día fue a verlo que pasaba con su hija y se topó con un abuelo que le dijo he visto a tu hija con un joven chato si no me crees ve a ver y la mamá vio como su hija y el chico se metieron por el suelo, y su mamá triste y molesta se fue, sus amigas al escuchar a la mamá de Juanita avisayarkan que le bañe a Juanita y aver que pasa así que su mamá muy temprano fue a buscar ruda y ajos para que se bañe Juanita así que su mamá le dijo cuando se despertó bañate para que bayas bien y Juanita se

Cocha pata

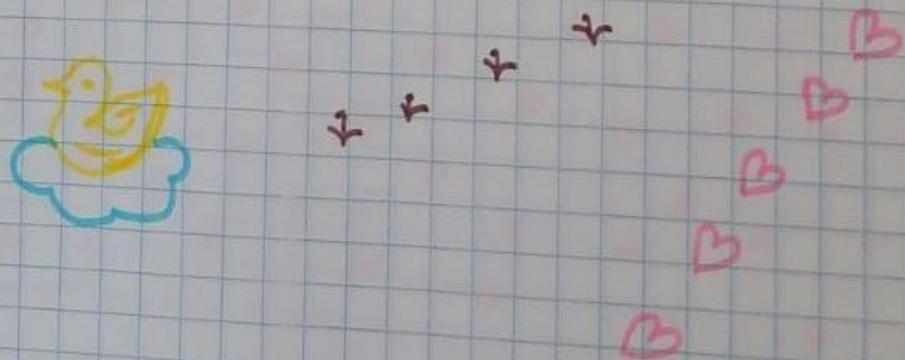
había una vez un zorro con muchas crías por ello siempre salía a buscar comida por el serro y había encontrado bastante chacvas y al regresar a su casa se encontró con un pato y le dijo señor pato te voy a cargar mi costal voy a regresar rápido nada más, pero el pato era muy chismoso le había quichado su costal del atok y las perdices se fueron volando por ello el pato le había winado curicabha a su costal su remplazo de los chacvas, el zorro al llegar se fue witindo su costal pero las espaldas le habían tushido sin embargo siguió por el anani de su casa y al llegar hijas que estaban chiricundo los despertó y abrió el costal todo de curicabha y sus hijas se quedaron manacuka y el zorro se fue a buscar benansa y el pato le dijo ahoraci te voy mikur mis Wanpos están de abre y el pato se rió y le dijo shami si quieres comerme pero el zorro no pudo por que estaba y el pato asikunda seguía vanadosa.

COCHA PATO

Abía una vez un zorro con bastante crías lo cual lo llevaba a que buscara comida por los hirkas y ahí abia encontrado bastante chacfauna y regreso a su casa se encontro con un pato y le dijo te voy unpatur mi costal voy ha ispakur y al regresar el pato le dijo ahí esta tu costal y vete y el zorro se fue y cuando lo inkaba mucho su wfacta le dijo a sus chacfas takuye estan que me inkem mi espalda y que esta yafantando y al llegar a su casa vio que sus hijos estaban durmiendo y les dijo niyakuye ya llego la comida hoy van na mikur buenas cosas y al abrir el costal encontro bastante kuricashas, el zorro se fue buscar venganza en el pato canan mikusqueqi diciendo pero el pato estuvo al medio de la laguna por ello no se lo pudo comer.

CUCHAPATO y ATOR

Había una vez una zorra que había salido a cazar pájaros para sus llyllu zorrillos, atrapó muchas aves, pero como estaba ocupado encargó su yana costal a un pato cercano que se encontraba por ahí, como el pato era curioso quiso mirar que había en el costal y al momento de abrir todas las aves atrapadas salieron volando y escaparon, el pato asustado no sabía que hacer y tuvo la idea de llenar el costal con espina, cuando la zorra llegó Cutztescan su encargo, y la zorra agradeció y se fue, en el camino no sintió que algo le hincaba y pensó que eran los pájaros y les dijo: Por favor no me hincuen con sus garras. Al llegar a su casa les dijo a sus pequeños Ator que estaban hambrientos, que en cuanto había el costal se lanzen de lo contrario se quedarán sin comer, entonces los pequeños zorrillos se lanzaron cuando la madre abrió el costal, pero se quedaron enganachados en las espinas, la zorra furiosa quiso ir donde el pato y devorárselo a él, pero el pato ya presentía y se fue al medio del lago, la zorra al llegar no pudo alcanzar al pato y pensó beberse todo el agua y así llegar fácilmente al centro del lago, sin embargo cuando estaba bebiendo mucha cantidad de agua su estómago reventó y ella murió.



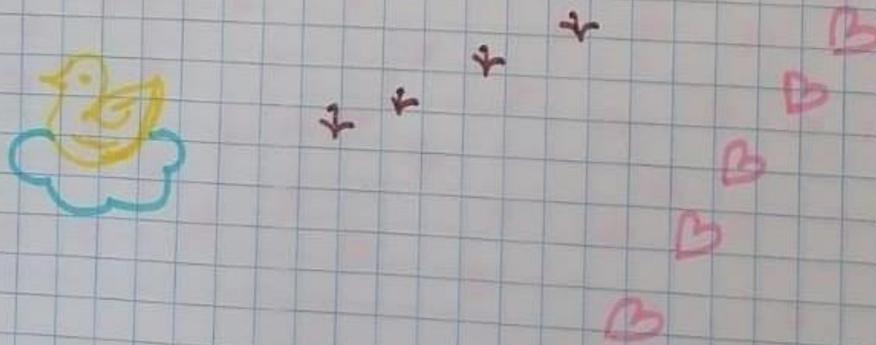
Jehic Ollqui

Una señora tenía una hija llamada Juanita que le gustaba pastar todos los días. Un día fue a pastar, de pronto le apareció un hombre con pelo amarillo y muy hermoso. Y ese hombre hablándole bonito suavinaq su corazón de Juanita y luego lo llevo a una catarata, y ahí le ofreció todas las riquezas como cobre, oro, plata en ese lugar se convirtieron en amigos, cuando Juanita pastaba, ellos pasaban alegres cuando llegaba la tarde, Juanita se fue a su casa y no quería comer y su mamá le preguntó porque no quieres comer. Al día siguiente su mamá se encontró con un abuelito y le dijo: Señora, usted no se da cuenta su hija un hombre y señora cuando le contó fue donde su hija a divisar y de ese lugar salía un hombre, le llamó a Juanita y se metieron a esa catarata.

Al día siguiente su mamá ballecunaq con ruda y ajos cuando Juanita llegó a la puna y el hombre salió y le dijo que mala, tú misma me has perdido, yo que tanto te amaba diciendo eso reventó el hombre. era Jehic Ollqui.

CACHAPATO y ATAUR

Había una vez una zorra que había salido a cazar pájaros para sus hijos zorrillos, atrapó muchas aves, pero como estaba ocupado encargó su yocho costal a un pato cercano que se encontraba por ahí, como el pato era curioso quiso mirar que había en el costal y al momento de abrir todas las aves atrapadas salieron volando y escaparon, el pato asustado no sabía que hacer y tuvo la idea de llenar el costal con espina, cuando la zorra llegó cuñizercan su encargo, y la zorra agradeció y se fue, en el camino sintió que algo le hincaba y pensó que eran los pájaros y les dijo: Por favor no me hincen con sus garras. Al llegar a su casa les dijo a sus pequeños Ataur que estaban hambrientos, que en cuanto abra el costal se lanzen de lo contrario se quedarán sin comer, entonces los pequeños zorrillos se lanzaron cuando la madre abrió el costal, pero se quedaron enganchados en las espinas, la zorra furiosa quiso ir donde el pato y devorárselo a él, pero el pato ya presentía y se fue al medio del lago, la zorra al llegar no pudo alcanzar al pato y pensó beberse todo el agua y así llegar fácilmente al centro del lago, sin embargo cuando estaba bebiendo mucha cantidad de agua su estómago reventó y ella murió.



la zorra y el Pato

había una vez una zorra que tenía crías y un día sus crías no paraban de llorar porque tenían hambre y la zorra salió maniyapa con su costal a cazar aves y después de una hora ella estaba volviendo a su casa con los pajaros en su costal y de pronto caminando por ahí se encontró a un pato y ella le dijo señor pato por favor cuide mi costal ahorita vuelvo y el pato estaba cuidando el costal pero de pronto le gana la curiosidad y dijo voy a ver que tiene este costal Rápido y estaba cada vez acercándose y desatando el costal hasta que "fum" las aves se escaparon, en ese momento el pato se asusto y penso la zorra si se entera me va a matar y dijo mejor llevo piedras con espinas para que no se dea cuenta y en ese momento termino de atar el costal, la zorra aparecio y dijo gracias señor pato por cuidar mi costal y la zorra se fue a su casa, la zorra le dijo a sus crías: acá he traído unas aves tienen que atrapar sí no comen y mientras habria el costal todos esperaban a que habra un poquito para lanzarse hacia los pajaros,

SURCO

res hoy día

no sale - babilon

EL ZORRO Y EL PATO

Una vez un zorro que tuvo varios hijitos. Un día sus hijitos tuvieron hambre y el zorro salió a buscar comida para sus hijitos cuando estaba volviendo con su costal de pichizancas se encontró el pato y el zorro le dijo: te encargo mi costal y el pato vio su costal y lo abrió salieron todos los pajaros y el pato dijo: Mamalle el zorro está volviendo, entonces penso y puso Kuricacashs en su costal y el zorro cuando llego le dijo: devuelveme mi costal el pato lo devolvio. El zorro cargado su costal se fue corriendo y cuando estaba caminando dijo: no me peñisquen con sus uñas.

Cuando llego hasta sus hijitos le dijo: Ahora van a aprender a agarrar los pajaritos y el que no agarre no comera yo tambien les ayudare cuando el zorro habrio el costal sus hijitos se cayeron al Kuricasha, entonces el zorro enojado fue a buscar al pato. Cuando llego vio al pato que estaba nadando en medio de la laguna y dijo: "Ahora si voy a terminar el agua tomando: manapi Ushaspa el zorro murio."

FIN

Cocha pata

habia una vez un zorro con muchas crías por ello abia salido buscar comida por los Jircas y estando regresando por el nani se encontro con pato que estaba vaniacondose en la cocha y le dijo tr voy encargar mis cosas y se fue. al regresar agradecio al pato por el cuidado y se fue por el nani a su casa. Cuando llego a su casa vio que sus hijos que estaban Chiricundo, a abrir el costal encontro bastante curi Casash y Coteranta se fue en el pato para que lo miera y al llegar el pato estuvo en el chopi de la laguna por ello no se lo pudo comer y al tomar bastante agua su pacha habia pashtado y murio.

ANEXO 2:

ENCUESTA A ESTUDIANTES



UNIVERSIDAD NACIONAL
“SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO”
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN

Instrucciones: Estimado estudiante del primer grado de educación secundaria de la institución educativa Señor de la Soledad, a continuación, te presentamos unas preguntas para que puedas responder según tu percepción o según lo que sabes. La encuesta es anónima, es decir no es necesario que escribas tu nombre. Marca con un aspa (X) solo una respuesta la que consideres la más adecuada.

Sexo: Femenino Masculino **Edad:**

1. Señala el lugar de tu procedencia:
 - a) Barrio de la Soledad
 - b) Barrio del Pedregal
 - c) Zonas urbano-populares (Bella Vista, Nueva Florida u otros)
 - d) Zonas rurales (Coyllur, Ichoca, Cantu Grande, Querupampa u otros)

2. ¿Qué lengua o lenguas usas oralmente en tus comunicaciones cotidianas?
 - a) Quechua
 - b) Quechua y castellano
 - c) Castellano

3. ¿En qué lenguas escribes?
 - a) Solo hablo quechua
 - b) Escribo quechua
 - c) Hablo y escribo castellano

4. ¿Puedes reconocer o distinguir las palabras quechuas y las palabras castellanas?
 - a) Siempre
 - b) Casi siempre
 - c) A veces
 - d) Casi nunca
 - e) Nunca

5. ¿Recibes apoyo de tus profesores para mejorar tu redacción de textos?
 - a) Siempre
 - b) Casi siempre
 - c) A veces
 - d) Casi nunca
 - e) Nunca

6. ¿Las clases de comunicación y otras áreas se desarrollan en quechua y castellano con una perspectiva intercultural?
 - a) Siempre
 - b) Casi siempre
 - c) A veces
 - d) Casi nunca
 - e) Nunca

Muchas gracias por tu colaboración...!!!

ENTREVISTA AL DIRECTOR de la I.E. SEÑOR DE LA SOLEDAD

DATOS GENERALES:

Nombres y apellidos: Roberto Cerna Trejo

Cargo: Director

Institución Educativa: Señor de la Soledad – Huaraz

Fecha: 15 de abril de 2021

PREGUNTAS:

1. ¿Cuántos estudiantes tiene la I.E.?

La institución educativa “Señor de la Soledad” aún es un colegio pequeño en comparación a otros colegios de Huaraz; sin embargo, estamos creciendo año a años, principalmente con estudiantes que vienen de las zonas rurales vecinas. Actualmente, la institución educativa “Señor de la Soledad” cuenta con 950 estudiantes, divididos en dos niveles. El nivel primario cuenta con 650 estudiantes y el nivel secundario tiene 400 estudiantes.

2. ¿Los estudiantes de la I.E. son solo castellano hablantes o también quechua hablantes?

Bueno, tenemos estudiantes castellano hablantes, pero también quechuahablantes. Claro, cuando digo quechuahablantes no me refiero en decir que solo hablan quechua, o sea monolingües, sino son estudiantes que hablan como materno el quechua, pero también hablan el castellano, aunque con ciertas interferencias. Es muy claro que, los estudiantes que son de esta zona son castellano hablantes. Pero, de los alrededores como de Ichoca, Unchus, Marian, etc. son quechua hablantes, pero hablan también castellano, pero en su escritura tienen dificultades muchas veces mezclan mucho ambas lenguas.

Justamente, los hijos de las personas con menores recursos económicos que son mayormente quechuahablantes de las zonas rurales son los que vienen a estudiar a esta institución educativa de “Señor de la Soledad”. El castellano de estos chicos está influenciado por el quechua, principalmente, en el vocabulario o léxico cuando hablan y también cuando escriben.

3. ¿De qué zonas rurales vienen los estudiantes?

Los estudiantes proceden, principalmente de los centros poblados y caseríos de la zona este de Huaraz, como Unchus, Marián, San Pedro, Coyllur, Ichoca, Rivas, Bella Vista, entre otros. Los padres de familia de dichos estudiantes se dedican básicamente a las actividades de agricultura, carpintería, comercio, albañilería y otros oficios menores y todos ellos son quechuahablantes. El 60% de estudiantes de esta institución educativa son bilingües en quechua y castellano y tienen un nivel de dominio oral alto del quechua; sin embargo, tienen dificultades en la escritura. Así también hemos observado que, estos estudiantes en su comunidad hablan quechua y acá mezclan quechua y castellano, no solamente cuando hablan, sino también cuando escriben.

4. ¿la I.E. Señor de la soledad es bilingüe? o castellano monolingüe?

Este colegio está considerado como EIB, es decir como de Educación Intercultural Bilingüe, debido a que muchos de nuestros estudiantes son quechuahablantes que vienen de las zonas rurales vecinas. Pues, los alumnos de la propia ciudad solo bordean el 40% y el 60% vienen de las zonas rurales y barrios aledaños. Pero, siendo sinceros aquí no hacemos EIB, ni en primaria y mucho menos en secundaria porque los profesores no tienen formación en educación intercultural bilingüe. Además, ni siquiera son hablantes del quechua, solo entienden algunas palabritas. Pero, también es importante señalar que ni de la UGEL ni de la DREA u el propio Ministerio de Educación nunca nos han capacitado en EIB y ni siquiera nos hemos reunidos para que nos informen en qué consiste la enseñanza en intercultural y bilingüe.

5. ¿Entonces, la I.E. Señor de la Soledad es EIB solo de nombre?

Efectivamente, esta institución educativa es EIB solo de nombre porque no hacemos EIB, como le digo nuestros docentes no están preparados. Además, no entendemos por qué nos categorizaron como tal, dado que la institución educativa “Señor de la Soledad” está en el pleno centro de Huaraz. Está bien EIB para las zonas rurales y principalmente en la primaria porque los niños son mayormente quechuahablantes. En la secundaria, de alguna manera los estudiantes ya hablan castellano, aunque necesitamos perfeccionarlos porque mezclan con el quechua.

6. Si en algunas comunidades existen colegios, como en Marian, Paria, etc. ¿por qué cree que los estudiantes vienen a esta institución educativa?

Considero que es por el prestigio, porque aquí hay mejores profesores que en sus comunidades. También, por la cercanía, por la facilidad de los colectivos. Por ello los estudiantes van y vienen, también porque tienen mayores posibilidades de interrelacionarse con los estudiantes de la ciudad. Además, pienso que los padres traen a sus hijos a la ciudad para que aprendan más y mejor el castellano y así puedan interrelacionarse y sean exitosos en la ciudad porque en sus comunidades no tienen futuro.

7. ¿Los estudiantes quechuahablantes tienen dificultad de aprendizaje?

No mucho, digamos tan solo unos que otros. Pero la mayor dificultad radica en la escritura. Es decir, en la escritura mezclan. Como, por ejemplo, al momento de escribir en castellano están pensando en quechua y el resultado es las combinaciones de ambas lenguas, los cuales dificultan a los profesores y a ellos mismos en la comprensión. Si ellos, dominaran mejor el castellano, serían más exitosos. De todas maneras, en algunos casos, el quechua les dificulta, les limita, se siente cohibidos al momento de interactuar, eso también he notado.

8. ¿Los profesores están preparados para enseñar en castellano como lengua L1, L2 y quechua como L1, L2?

No, los profesores de comunicación son castellano hablantes, como te dije, no hablan quechua. Entonces, cómo podrían enseñar en quechua si no saben la lengua. Lo peor ni siquiera nos han capacitado para tener nociones cómo trabajar con el enfoque intercultural y bilingüe. En resumen, los profesores no tienen formación en EIB, por otra parte, tampoco los especialistas de la UGEL los han capacitado. Los profesores enseñan solo en castellano por igual a todos los estudiantes.

9. Entonces ¿No se implementa la EIB en esta I.E.?

En rigor no, solo algunos o cada profesor según sus posibilidades trata atenderlos cuando es necesario corregirlos en castellano estándar. Como vuelvo a repetir, la EWIB debe ser para las zonas rurales y castellano para las zonas urbanas. Además, la secundaria ya es pues todo castellano. Esperamos que en los próximos años nos cambien de nomenclatura con una institución no EIB como los otros colegios que existen en Huaraz.

ANEXO 4

Constancia del desarrollo del proyecto de investigación



Institución Educativa Pública
"SEÑOR DE LA SOLEDAD"
;Un Soleando siempre adelante!
N° 86686



"Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia"

CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

El Director de la Institución Educativa "Señor de la Soledad"
de Huaraz, que suscribe;

HACE CONSTAR

Que, los Profesores **TORRES AGUILAR Cirilo Gregorio**, identificado con D.N.I. N° 76414859 y **QUIÑONES ALVARADO Wilmer Rufino** identificado con D.N.I. N° 47239594, han cumplido satisfactoriamente con la aplicación de su proyecto de investigación, Titulado "*Aspectos léxico-semánticos del quechua y la producción de textos narrativos en español en estudiantes del primero de secundaria de la i.e. "Señor de a soledad"*" Huaraz, desde el mes de ABRIL A AGOSTO del año 2021, demostrando empeño, responsabilidad y eficiencia ganándose el respeto de la comunidad educativa.

Se expide el presente a solicitud, para los fines de su conveniencia.

Huaraz, 28 de Setiembre de 2021


I.E. "SEÑOR DE LA SOLEDAD" - HE
Roberto H. Cerna Trejo
RUB DIRECTOR - EDUC. SECUNDARIA
DNI. N° 31655495

ANEXO 5: MATRIZ DE CONSISTENCIA

ASPECTOS LÉXICO-SEMÁNTICOS DEL QUECHUA EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS EN ESPAÑOL EN ESTUDIANTES DEL PRIMERO DE SECUNDARIA DE LA I.E. “SEÑOR DE A SOLEDAD” DE HUARAZ – 2020

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	METODOLOGÍA
<p>PG: ¿Cómo la lengua quechua en el aspecto léxico-semántico tiene presencia en la producción de textos narrativos en español en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa “Señor de la Soledad” de Huaraz, 2020?</p> <p>PE1: ¿De qué manera el aspecto léxico-semántico del quechua aparece en el vocabulario del castellano en la producción de textos narrativos en español en los estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa “Señor de la Soledad” de Huaraz, 2020?</p> <p>PE2: ¿Cómo se manifiesta los sonidos del léxico de la lengua quechua en la representación gráfemica de los sonidos en la producción de textos narrativos en español en los estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa “Señor de la Soledad” de Huaraz, 2020?</p>	<p>OG: Describir cómo la lengua quechua en el aspecto léxico-semántico tiene presencia en la producción de textos narrativos en español en los estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa “Señor de la Soledad” de Huaraz, 2020.</p> <p>OE1: Describir cómo el aspecto léxico-semántico del quechua aparece en el vocabulario del castellano en la producción de textos narrativos en español en los estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa “Señor de la Soledad” de Huaraz, 2020.</p> <p>OE2: Identificar cómo los sonidos del léxico quechua se manifiestan en la representación gráfemica de los sonidos en la producción de textos narrativos en español en los estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa “Señor de la Soledad” de Huaraz, 2020.</p>	<p>HG: La lengua quechua en el aspecto léxico-semántico tiene presencia en la producción de textos narrativos en español en los estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa “Señor de la Soledad” de Huaraz, 2020.</p> <p>HE1: El léxico-semántica del quechua aparece en el vocabulario del español en la producción de textos narrativos en español de los estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa “Señor de la Soledad” de Huaraz, 2020.</p> <p>HE2: La representación gráfemica de los sonidos de la lengua quechua aparece en la producción de textos narrativos en español en los estudiantes de primero de secundaria de la Institución Educativa “Señor de la Soledad” de Huaraz, 2020.</p>	<p>Variable independiente: Léxico-semántica del quechua. Las palabras del léxico de una lengua están organizadas en agrupaciones o campos semántico o de significación. De los componentes de la lengua, el léxico-semántico es el más propenso al cambio porque refleja de forma muy clara las modificaciones y transformaciones propias de la evolución natural de las culturas, pero también por cuestiones externas como el contacto de lenguas (Julca y Julca, 2016).</p> <p>Variable dependiente: Producción de textos narrativos en español. Es toda manifestación verbal completa representada por medio de la escritura alfabética que se produce con una intención comunicativa en entorno social. Un aspecto importante a considerar en la conceptualización de producción de textos es el concepto de 'proceso' (Hairston 1982).</p>	<p>Vocabulario quechua</p> <p>Textos narrativos</p>	<p>Préstamo directo</p> <p>Préstamo indirecto</p> <p>Traducción Neologismos</p> <p>Historias locales</p> <p>Cuentos y relatos</p> <p>Temas libres</p>	<p>Nivel: básico</p> <p>Tipo: descriptivo transeccional</p> <p>Enfoque: mixto (cuantitativo y cualitativo)</p> <p>Diseño: no experimental</p> <p>Población: 356</p> <p>Muestra: 70</p> <p>Técnicas - Análisis documental - Encuesta - Entrevista</p> <p>Instrumentos - Ficha de análisis de documento - Cuestionario - Guía de entrevista</p>