

# Tierra Nuestra

VOL 15 N° 2 / 2021



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MOLINA  
**LA MOLINA**

REVISTA DEL DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE CIENCIAS  
HUMANAS DE LA FACULTAD DE ECONOMÍA Y PLANIFICACIÓN





# **TIERRA NUESTRA**

**Revista del Departamento de Ciencias Humanas**



**UNIVERSIDAD NACIONAL AGRARIA LA MOLINA**  
**UNIDAD DE PUBLICACIONES DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS HUMANAS**

# TIERRA NUESTRA

Revista del Departamento de Ciencias Humanas

Revista del Departamento de Ciencias Humanas  
Facultad de Economía y Planificación / Universidad Nacional Agraria La Molina

Rector  
Vicerrector Académico  
Vicerrectora de Investigación  
Decano de la Facultad de  
Economía y Planificación  
Director del Departamento de  
Ciencias Humanas

Dr. Américo Guevara Pérez  
Dr. Héctor Enrique Gonzales Mora  
Dra. Patricia Liliana Gil Kodaka

Dr. Waldemar Mercado Curi

Dra. Emérita Escobar Zapata

Comité Editor  
Director  
Miembros

Dr. Jim Anchante Arias

Mag. Mario Castillo Hilario  
Mag. Tomás Barriga Barriga  
Dr. Jairo Valqui Culqui  
Dra. María Alejandra Torres  
Dr. Francisco Lima Baca

Consejo asesor de la revista Tierra Nuestra

Dr. Camilo Fernández Cozman  
Dr. Jorge Yangali Vargas  
Dra. Mónica Cárdenas Moreno  
Dra. María Alejandra Torres  
Dr. Dennis Arias Chávez  
Dr. Mauro Marino Jiménez  
Dr. Jorge Iván Pérez  
Dra. Belén Casas Mas  
Mg. Jorge Acevedo Guerra  
Dr. Enrique E. Cortez  
Dr. Miguel Ángel Náter  
Dr. Ramiro Podetti Lezcano  
Dr. Miguel Rodríguez Mondoñedo  
Dr. Zenón Depaz Toledo

© Los autores, publicado por la Universidad Nacional Agraria La Molina.

Correspondencia: Departamento de Ciencias Humanas / Universidad Nacional Agraria La Molina, Av. La Molina s/n distrito La Molina.

Telf.: 614-7800 Anexo 282, Lima – Perú.

E-mail: [revistatierranuestra@lamolina.edu.pe](mailto:revistatierranuestra@lamolina.edu.pe)

ISSN 2519-738X (En línea), ISSN 1818-4103 (Impresa)

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: 2010-02614

## INDICE

### Artículos originales

- |  |       |
|--|-------|
| MOISÉS CUMPA- VALENCIA   | 1-9   |
| Relación de los mapas semánticos con el incremento de la comprensión lectora<br>Relationship of semantic maps with the increase of reading comprehension   |       |
| LEDVIR AYRTON WALTER CHÁVEZ VALDERRAMA , JESÚS WALTER SALINAS FLORES   | 10-21 |
| Segmentación de los alumnos ingresantes a una universidad pública aplicando el algoritmo K-prototype<br>Segmentation of admitted student to a public university applying K-prototype algorithm   |       |
| GINA CHUCO-SULLCA, YULISSA NAVARRO-CASTILLO  | 22-38 |
| Influencia del tiempo y el género en el nivel de transparencia electrónica de las universidades públicas peruanas de Lima Metropolitana<br>Influence of time and gender on the level of electronic transparency of Peruvian public universities in Metropolitan Lima |       |
| KAREN BELÉN CARIAT FERNÁNDEZ, MYLUZ DANITHZA CANO ANCHORENA, RENZO ADRIÁN JIMÉNEZ BERNALES, YELY ROXANA RAMOS LEYVA  | 39-53 |
| Contraste léxico-morfológico de dos variedades del QIIA Yungay: Laraos y Lincha<br>Lexical-morphological contrast of two varieties of QIIA Yungay: Laraos and Lincha   |       |
| DARYL BRIDGET VALERIE AYALA NAGAO, ALEJANDRA ANTOINETTE DIÓSES TARAZONA, YULY ANABELL JARAMILLO PAREDES, MAYBE FLORES CHÁVEZ   | 54-68 |
| La ineficacia de las políticas lingüísticas peruanas: Un estudio de casos sobre la vulneración de derechos de poblaciones indígenas<br>The ineffectiveness of Peruvian language policies: A case study on the violation of the rights of indigenous populations      |       |

MARÍA NATALIA REBAZA WU, MARTHA YUDY MERCADO GONZALES	69-79
Enseñanza remota de calidad: un desafío para las universidades peruanas	
Quality remote teaching: a challenge for Peruvian universities	
JIM ALEXANDER ANCHANTE ARIAS	80-86
La problemática de la ficción en la narrativa de Ventura García Calderón	
The problematic of fiction in the narrative of Ventura García Calderón	
MARILYN AURORA BUENDÍA MOLINA, ROSARIO MILAGROS ALLCCA SOVERO, ELVA MARÍA RÍOS RÍOS , ANGELA PATRICIA SALAZAR VILLAR	87-95
Análisis de los fundamentos filosóficos de las políticas educativas del Estado peruano entre los años 2011 al 2020 en las dimensiones cosmovisivas, gnoseológicas, lógicas y sociológicas	
Analysis of the philosophical foundations of the educational policies in the peruvian State between the years 2011 to 2020 in the dimensions of worldview, epistemology, logic and sociology	

## PRESENTACIÓN

Acorde con las características de las revistas académicas en el contexto internacional, publicamos el Volumen 15-2 (2021-2) de **Tierra Nuestra** con varias novedades.

En primer lugar, hemos conformado un consejo editorial con docentes de nuestra casa de estudios y con invitados tanto nacionales (el lingüista sanmarquino Jairo Valqui) como internacionales (los profesores Francisco Lima de México y María Alejandra Torres de Argentina). Así, cumplimos con el requisito de tener un consejo editorial mixto y de alto nivel académico.

En segundo lugar, hemos conformado un consejo asesor con investigadores de reconocida trayectoria académica. Por ejemplo, en el caso de los asesores nacionales, todos ellos son investigadores del Registro Nacional de Investigadores de Concytec (Renacyt). Agradecemos a Camilo Fernández (UNMSM), Jorge Yangali (UNCP), Dennis Arias (U. Continental), Mauro Marino (USIL), Jorge Iván Pérez (PUCP), Miguel Rodríguez Mondoñedo (PUCP) y Zenon Depaz (UNMSM) por su gentil colaboración. Igualmente, en el caso de los asesores extranjeros, todos ellos tienen una labor de investigación reconocida en el país donde laboran. Agradecemos a Mónica Cárdenas (Université de la Réunion, Francia), María Alejandra Torres (Universidad de Buenos Aires, Argentina), Belén Casas Mas (Universidad Complutense de Madrid, España), Jorge Acevedo Guerra (Universidad de Chile), Enrique E. Cortez (Portland State University, Estados Unidos), Miguel Angel Nater (Universidad de Puerto Rico) y Ramiro Podetti Lezcano (Universidad de Montevideo, Uruguay) por estar con nosotros.

En tercer lugar, a partir del presente número se ha invitado a un conjunto de especialistas externos a la universidad para cumplir con la labor de árbitros. Todos los artículos de este volumen han sido evaluados por pares ciegos, lo cual sustenta la objetividad y el rigor académico de las publicaciones. Agradecemos sobremanera a todos ellos.

Finalmente, estamos cumpliendo con un conjunto de estándares formales para que nuestra revista pueda irse incluyendo en nuevas bases de datos, requisito indispensable para la difusión científica internacional.

Aún falta mucho, pero consideramos que estamos avanzando en el camino proyectado: que **Tierra Nuestra** pueda consolidarse como una de las revistas de investigación en Ciencias Humanas de mayor relevancia en el ámbito iberoamericano. A ello apuntamos.

Dr. Jim Anchante Arias  
Director de la revista

**TIERRA  
NUESTR**

Revista del Departamento de Ciencias Humanas

**TIERRA  
NUESTR**

Revista del Departamento de Ciencias Humanas

**TIERRA  
NUESTR**

Revista del Departamento de Ciencias Humanas

**TIERRA  
NUESTR**

Revista del Departamento de Ciencias Humanas

**TIERRA  
NUESTR**

Revista del Departamento de Ciencias Humanas

**TIERRA  
NUESTR**

Revista del Departamento de Ciencias Humanas

**TIERRA  
NUESTR**

Revista del Departamento de Ciencias Humanas

**TIERRA  
NUESTR**

Revista del Departamento de Ciencias Humanas

## *Artículos*

**TIERRA  
NUESTR**

Revista del Departamento de Ciencias Humanas

**TIERRA  
NUESTR**

Revista del Departamento de Ciencias Humanas

**TIERRA  
NUESTR**

Revista del Departamento de Ciencias Humanas

**TIERRA  
NUESTR**

Revista del Departamento de Ciencias Humanas

**TIERRA  
NUESTR**

Revista del Departamento de Ciencias Humanas

**TIERRA  
NUESTR**

Revista del Departamento de Ciencias Humanas

**TIERRA  
NUESTR**

Revista del Departamento de Ciencias Humanas

**TIERRA  
NUESTR**

Revista del Departamento de Ciencias Humanas

**TIERRA  
NUESTR**

Revista del Departamento de Ciencias Humanas

**TIERRA  
NUESTR**


Revista del Departamento de Ciencias Humanas





## Relación de los mapas semánticos con el incremento de la comprensión lectora

### Relationship of semantic maps with the increase of reading comprehension

Moisés Cumpa-Valencia<sup>1\*</sup> 

\* Autor de correspondencia: [jmcuval@hotmail.com](mailto:jmcuval@hotmail.com)

#### RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre los mapas semánticos y el incremento de la comprensión lectora en un grupo de estudiantes del centro preuniversitario de una universidad de la ciudad de Lima. El diseño empleado es no experimental, descriptivo y correlacional con enfoque cuantitativo. Los instrumentos aplicados fueron una rúbrica para evaluar el diseño eficaz de mapas semánticos y un cuestionario de preguntas de comprensión lectora de elección múltiple. El análisis de consistencia interna de los instrumentos fue determinado por el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach con valores de 0.938 y de 0.915, respectivamente, que constituye un nivel alto de fiabilidad. La muestra estuvo conformada por 55 alumnos seleccionados de manera no probabilística, dado que provenían de aulas conformadas por estudiantes de características homogéneas en cuanto a edades y rendimiento académico. Los resultados determinaron que, a mayores niveles en el uso de los mapas semánticos, se obtienen mayores niveles de comprensión lectora. Se concluye, por tanto, promover el empleo de este organizador gráfico en las actividades educativas que requieran mejorar la comprensión lectora.


**Palabras clave:** mapas semánticos, organizadores gráficos, textos escritos, comprensión lectora, niveles de comprensión.

#### ABSTRACT

The objective of the research was to determine the relationship between semantic maps and the increase in reading comprehension in a group of students from the pre-university center of a university in the city of Lima. The design used is non-experimental, descriptive and correlational with a quantitative approach. The instruments applied were a rubric to evaluate the effective design of semantic maps and a questionnaire of multiple choice reading comprehension questions. The internal consistency analysis of the instruments was determined by Cronbach's Alpha reliability coefficient with values of 0.938 and 0.915, respectively, which constitutes a high level of

#### Forma de citar el artículo (Formato APA):

Cumpa-Valencia, M. (2021). Relación de los mapas semánticos con el incremento de la comprensión lectora. *Tierra Nuestra*, 15(2), 1-9. <http://dx.doi.org/10.21704/rtn.v15i2.1824>.

<sup>1</sup> Universidad San Ignacio de Loyola, Universidad Tecnológica del Perú. [jmcuval@hotmail.com](mailto:jmcuval@hotmail.com)  0000-0002-8393-5762

reliability. The sample consisted of 55 students selected in a non-probabilistic way, since they came from classrooms made up of students with homogeneous characteristics in terms of age and academic performance. The results determined that at higher levels in the use of semantic maps, higher levels of reading comprehension are obtained. It is concluded, therefore, to promote the use of this graphic organizer in educational activities that require improving reading comprehension.

**Keywords:** semantic maps, graphic organizers, written texts, reading comprehension, comprehension levels.

---

## 1. Introducción

La comprensión lectora resulta una de las capacidades menos desarrolladas por los estudiantes. Para contrarrestar este problema, han surgido instituciones, propuestas teóricas e instrumentos de medición que tratan de solucionarlo.

Una de las instituciones es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que tiene como uno de sus objetivos la evaluación de los estudiantes de los últimos grados de educación secundaria (aproximadamente a los 15 años de edad) en materias de comprensión lectora, matemática y ciencias. Esta evaluación, conocida como prueba PISA por sus siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*, se aplica cada tres años a estudiantes de los países miembros de la OCDE y asociados (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2007).

Esta prueba ha revelado las falencias de los jóvenes estudiantes en lectura, matemática y competencias científicas. Sin embargo, para el Perú, los resultados han sido muy adversos. Específicamente en comprensión de lectura, de un promedio de 65 países evaluados durante esta última década, nuestros estudiantes han obtenido el penúltimo o el último lugar (Ministerio de Educación, 2013).

Los avances en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes peruanos son lentos: 370 puntos en el 2009; 384, en el 2012; 398, en el 2015 y 401, en el 2018. Este último resultado ubica a nuestros estudiantes peruanos en el puesto 64 de 77 países participantes. Cabe destacar que en 2018 el mejor puntaje en comprensión lectora lo obtuvo China (Pekín, Shanghái, Jiangsu, Cantón) con 555 puntos (Ministerio de Educación, 2019). Este desfase revela la enorme diferencia de niveles y la necesidad de explorar nuevas

estrategias para mejorar dicha competencia. Entre estas estrategias, se encuentran los mapas semánticos.

### *Los mapas semánticos*

Campos (2005) señaló que el mapa semántico “es una estrategia video espacial que expresa en forma gráfica la estructura categórica de una información o contenido a través de la relación de ideas, conceptos o palabras fundamentales que integran un concepto mayor” (p. 37). A pesar de que la estrategia de los mapas semánticos se venía practicando desde 1970 y 1980, el presente trabajo toma como base la propuesta de Heimlich y Pittelman (1990), quienes no solo abordan el plano teórico, sino proponen estrategias para aplicar los mapas semánticos en el aula.

Gómez, Ontoria y Molina (1999), siguiendo la propuesta de Heimlich y Pittelman (1990), reconocieron dos características principales en los mapas semánticos. La primera se centra en la comprensión lectora, lo que potencia el incremento del vocabulario, el conocimiento del significado y la conexión de los conocimientos previos con la nueva información. Se reconoce que la comprensión lectora es “un proceso activo en el que los lectores interpretan lo que leen de acuerdo con lo que ya saben sobre un tema, construyendo de esta forma puentes entre lo nuevo y lo ya conocido” (Pearson y Johnson, citado en Heimlich y Pittelman, 1990, p. 9). Esta es la característica que deviene en principal para el presente trabajo. Es decir, el mapa semántico como una adecuada herramienta para construir nuevos conocimientos a partir de los saberes previos motivados por una lectura.

La segunda se refiere a la estrategia orientada a la organización semántica del texto, en desmedro de la jerarquización según la relevancia de los conceptos. Concluyeron Gómez et al. (1999) que “la estructura gráfica se realiza a través de la relación de las palabras

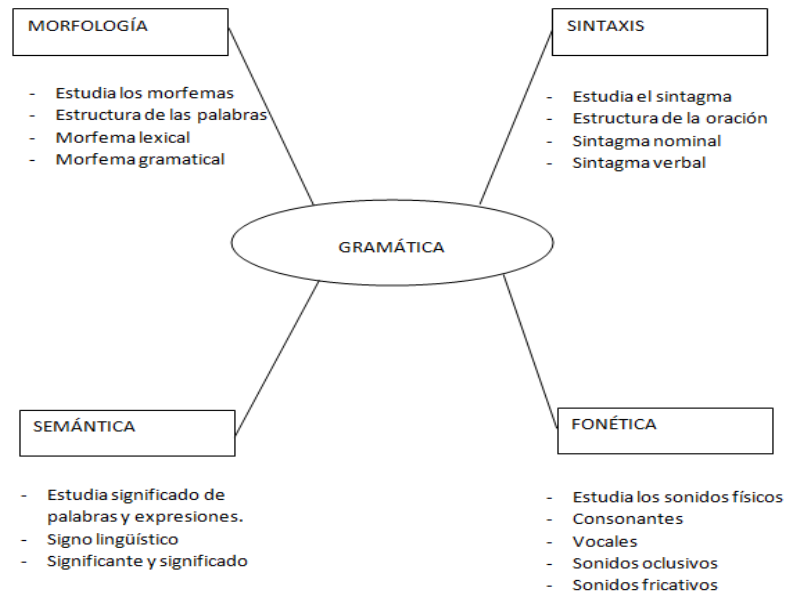
entre sí, sin tener en cuenta la relación jerárquica” (p.154). Sin embargo, consideramos que, si bien no hay una intencionalidad de buscar la jerarquía, el hecho de seleccionar una palabra clave desde la cual se irradian los demás conceptos, ya lleva implícita una jerarquía de ideas que permite establecer cuáles son las ideas principales y cuáles las secundarias, tal como se muestra en la figura 1.

La figura 1 muestra la estructura de un mapa semántico, de manera similar al mapa mental, pero sin

dibujos ni colores. Esta aclaración es oportuna porque existen muchas confusiones entre los diferentes organizadores gráficos (Moreira, 2010). Así, Roig y Araya (2013), en su estudio acerca del mapa mental, presenta como ejemplos diagramas, mapas semánticos, mapas conceptuales, esquemas y cuadros sinópticos. Campos (2005) añade que el mapa semántico es llamado también constelación, cadena semántica, red semántica, organizador semántico o grafo léxico, lo que contribuye a la confusión mencionada.

**Figura 1**

*Modelo de mapa semántico*



Entre los principales beneficios de la aplicación de los mapas semánticos, según Heimlich y Pittelman (1990), se encuentran los siguientes:

- A) Permiten su aplicación a estudiantes con problemas de aprendizaje;
- B) Integran conocimientos para aplicarlos a otras situaciones;
- C) Permiten sintetizar el contenido de un tema;
- D) Involucran al alumnado en la construcción de conocimiento;
- E) Permiten la labor del profesor como facilitador del aprendizaje;
- F) Facilitan la comprensión del texto;

- G) Trabajan con el cerebro de manera global;
- H) Aprovechan la diversidad de percepciones sensoriales.

Reflexionando acerca de la cartografía, es decir, de la elaboración de mapas, Azócar-Fernández (2017) delimitó sus alcances: la noción de mapa científico implica un producto cartográfico que se caracteriza por su exactitud, su precisión, su objetividad y su neutralidad en términos de valor.

*La comprensión lectora*

Abordar el tema de comprensión lectora implica una mención previa del texto. Según Quijada (2014), el texto escrito debe contar con una estructura y

organización que permita la unidad, de tal manera que pueda transmitirse de manera completa e independiente. El texto implica el encuentro de sujetos que desean comunicar, mediante la construcción de unidades verbales coherentes, sus visiones del mundo y compartir sus nuevos saberes (Gómez y Peronard, 2008).

Cantú (2017) relacionó la comprensión lectora con educación, manifestando que ambas conforman una unidad dialéctica. En otras palabras, la comprensión lectora no solo afecta al área de comunicación (lenguaje y literatura) sino que trasciende a todos los contenidos y competencias que se desarrollan en el proceso educativo.

Pero no solo se queda en los procesos educativos. A una poca comprensión lectora de parte de los ciudadanos, le corresponde la elección de dirigentes ineptos. Según Vived y Molina (2012), todas las personas (léase todos los ciudadanos) tienen el derecho y el deber de acceder a la información, ya que esta guardará una estrecha relación con su participación social. Esta es una preocupación válida, ya que la mayoría de acciones cívicas implican el uso de documentos escritos.

La comprensión lectora es una representación mental, es un proceso abierto y dinámico que no existe solo en el texto ni en el lector, sino que depende de las relaciones entre las condiciones del texto, el lector y el contexto de la lectura. (Gutiérrez-Braojos y Salmerón-Pérez, 2012). Falta añadir en esa relación al autor, que inicia el acto comunicativo en primera instancia.

Por su parte, Fajardo, Hernández y González (2012) relacionaron la comprensión lectora con el reconocimiento de palabras. En su investigación, las autoras llegan a la conclusión de que, a mayor número de errores en el reconocimiento de palabras, le corresponde mayores desaciertos en la comprensión lectora.

Para desarrollar la comprensión lectora se proponen modelos de lectura como el de construcción-integración presentado por Kintsch. Este modelo considera que la lectura es un proceso que permite al lector construir dos tipos de representación: la representación textual (nivel semántico para establecer la coherencia y la cohesión) y la representación situacional que permite recrear el

mundo en que el contenido se ubica (Herrada- Valverde y Herrada, 2017).

De acuerdo con el desarrollo cognitivo propuesto por Piaget e Inhelder (2007), los estudiantes de 16 años se encuentran en la etapa de las operaciones formales, en la cual desarrollan un pensamiento abstracto, formal y lógico. A dicha edad, el joven puede resolver las preguntas de comprensión lectora en los niveles: literal, inferencial y criterial (Cooper, 1998).

Con respecto a la relación existente entre las dos variables del estudio, Chamorro (2002) aplicó un diseño cuasiexperimental y concluyó que la aplicación de mapas semánticos influye de manera significativa en el nivel de comprensión tanto de textos literarios como no literarios. Hidalgo (2012) aplicó también un diseño cuasiexperimental para establecer la relación entre los organizadores de conocimiento (entre los que incluye a los mapas semánticos, además del mapa de ideas, el metaplán y el hexagrama) y el aprendizaje desarrollador, y concluyó que estos potencializaron significativamente el aprendizaje desarrollador de los educandos.

Sin embargo, hay cuestionamientos acerca de la eficacia de los organizadores de conocimientos, como determinó Munayco (2018), al establecer que estos (el mapa semántico, las redes semánticas y los mapas mentales) no incrementan significativamente el nivel de comprensión criterial y que solo son apropiados para los niveles literal e inferencial.

En ese sentido, el trabajo de investigación que presentamos está enmarcado para precisar el grado de relación entre el uso del organizador gráfico denominado mapa semántico y el nivel de comprensión lectora de los estudiantes egresados de la secundaria.

## 2. Método

*Diseño:* El diseño de investigación es descriptivo-correlacional de tipo transversal, ya que se trata de determinar la relación que existe entre el uso de los mapas semánticos y el nivel de comprensión lectora en un mismo grupo de estudiantes.

*Participantes:* La muestra estuvo formada por 55 estudiantes de tres aulas de características homogéneas del ciclo 2015-2 del Centro Preuniversitario de la Universidad Nacional Agraria La Molina-2015. La

selección de la muestra se determinó por la disponibilidad de acceso a la misma y de manera no probabilística, dado que las aulas estaban conformadas por estudiantes de características homogéneas en cuanto a edades (de 16 a 20 años) y rendimiento académico (egresados de secundaria con nivel regular de conocimientos y aptitudes). En el Centro Preuniversitario de la Universidad Agraria, se suele agrupar a los estudiantes en aulas de “destacados” (aulas A, B), “regulares” (C, D, E) y “en formación” (F, G, H, etc.). Para efectos de la investigación, según criterio, no convenía trabajar con el grupo de “destacados”, porque son estudiantes que, en la mayoría de casos, se han preparado dos o tres años; ni con los “en formación”, porque son estudiantes con muy bajas calificaciones. Se seleccionaron las aulas “regulares” (C del turno mañana y C, D del turno tarde).

*Instrumentos:* Para medir la primera variable, se elaboró un registro (rúbrica) que evalúa el nivel de elaboración de un mapa semántico a partir de un texto propuesto. La rúbrica está constituida por cuatro criterios de evaluación y descriptores con puntaje de 1 a 5 puntos, como a continuación se detalla: 1. Profundización del tema (Representatividad), 2. Organización de ideas, 3. Componentes formales del mapa, 4. Componentes lingüísticos-ortográficos. Según los criterios anteriores, se determina si el participante se encuentra en nivel deficiente (de 1 a 10 puntos), regular (de 11 a 14 puntos), bueno (de 15 a 17 puntos) y excelente (de 18 a 20 puntos). La validez se determinó por juicio de tres expertos, un magíster y dos doctores de la EPG- UNE. El alfa de Cronbach que se obtuvo fue de 0.938, lo que indica un alto nivel de fiabilidad.

Para medir la segunda variable, se elaboró una evaluación de cuatro textos con 15 ítems de alternativas múltiples para determinar el nivel de comprensión lectora literal, inferencial y criterial. El nivel literal (ítems 1, 2, 9, 10, 13) comprende la recuperación de información, el establecimiento del tema y la determinación de la idea principal. El nivel inferencial (ítems 7, 8, 11, 14, 15) comprende la inferencia de información, el establecimiento de conclusiones y la interpretación de lenguaje figurado. El nivel criterial (ítems 3, 4, 5, 6, 12) comprende la reflexión acerca del contenido según saberes previos, la aceptación o

rechazo de lo planteado, la reflexión acerca de la estructura del texto, su utilidad y la intención del autor. Según los criterios anteriores, se califica si el participante se encuentra en nivel deficiente (de 1 a 10 puntos), regular (de 11 a 14 puntos), bueno (de 15 a 17 puntos) y excelente (de 18 a 20 puntos). La validez del instrumento fue establecida por juicio de tres expertos, un magíster y dos doctores de la EPG-UNE. El alfa de Cronbach aplicado al instrumento fue de 0.915, lo que determina un nivel alto de fiabilidad.

*Procedimiento:* De manera previa a la presente investigación, se obtuvo, mediante una carta, el permiso correspondiente de la Dirección del centro preuniversitario para aplicar los instrumentos a los estudiantes de las aulas “C” del turno mañana, y “C” y “D” del turno tarde. Luego de haber obtenido el permiso, se ingresó a las aulas, se informó a los estudiantes acerca del propósito y características de la investigación. Se les precisó, asimismo, que la participación era voluntaria y debían firmar una hoja de consentimiento informado, lo cual fue aceptado por 55 estudiantes de las tres aulas. Los estudiantes que aceptaron participar fueron ubicados en los asientos delanteros y procedieron a resolver los instrumentos de manera sucesiva en sesenta minutos. Primero, los textos para elaborar mapas semánticos, los cuales fueron evaluados con la rúbrica respectiva. Luego, los mismos textos con preguntas de alternativa múltiple y espacio para diseñar los mapas que permitieron medir sus niveles de comprensión lectora. Culminadas ambas pruebas se recogieron los datos, los cuales fueron ingresados al programa estadístico SPSS versión 20 con el objetivo de realizar los análisis descriptivos e inferenciales correspondientes.

### 3. Resultados

Luego de la aplicación de los instrumentos a la muestra objeto de la presente investigación y procesada la información obtenida (niveles y rangos), procedimos a analizar la información, tanto en el nivel descriptivo, como en el nivel inferencial, lo cual nos permitió realizar las mediciones y comparaciones necesarias para el presente trabajo. Los resultados se presentan a continuación.

**Tabla 1**

*Exploración de la normalidad de las variables mapa semántico y comprensión lectora mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov*

	Kolmogorov-Smirnov(a)		
	Estadístico	gl	Sig.
Mapa semántico	0,242	55	0,000
Comprensión lectora	0,151	55	0,003

Para el análisis de los resultados se determinó, inicialmente el tipo de distribución que presentan los datos, tanto a nivel de la variable 1, como de la variable 2. Para ello, se utilizó la prueba Kolmogorov-Smirnov de bondad de ajuste. Esta prueba permite medir el grado de concordancia existente entre la distribución de un conjunto de datos y una distribución teórica específica. Su objetivo es señalar si los datos provienen de una población que tiene la distribución teórica específica.

En este caso, el valor  $p$  de significancia del estadístico de prueba de normalidad tuvo el valor de 0,000 y 0,003. Según estos resultados, los datos de la muestra de estudio no provienen de una distribución normal, lo que determinó que, para el desarrollo de la prueba de hipótesis, se utilizaran las pruebas no paramétricas para distribución no normal de los datos Chi Cuadrado (relación de variables) y Rho de Spearman (grado de relación entre las variables).

**Tabla 2**

*Descripción de la relación mapa semántico y comprensión lectora en estudiantes preuniversitarios*

			Comprensión lectora				Total
			Deficiente	Regular	Bueno	Excelente	
Mapa semántico	Excelente	Recuento	0	0	0	1	1
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	1,8%	1,8%
	Bueno	Recuento	0	9	20	5	34
		% del total	0,0%	16,4%	36,4%	9,1%	61,8%
	Regular	Recuento	0	9	9	1	19
		% del total	0,0%	16,4%	16,4%	1,8%	34,5%
	Deficiente	Recuento	1	0	0	0	1
		% del total	1,8%	0,0%	0,0%	0,0%	1,8%
Total	Recuento	1	18	29	7	55	
	% del total	1,8%	32,7%	52,7%	12,7%	100,0%	

*Chi cuadrado = 64.751      g.l. = 9      p = 0.00*  
*Correlación Rho de Spearman = 0.500*

En un nivel descriptivo se puede observar que el 1.8% de los evaluados que tienen un nivel excelente en el uso del mapa semántico también tienen un nivel excelente de comprensión lectora; el 36.4% de los evaluados que tienen un nivel bueno en el uso de mapa semántico, también tienen un nivel bueno de comprensión lectora; el 16.4% de los evaluados que tienen un nivel regular en el uso de mapa semántico, también tienen un nivel regular de comprensión lectora; y el 1.8% de los evaluados que tienen un nivel deficiente en el uso del mapa semántico, también tienen un nivel deficiente de comprensión lectora.

Interpretando el Chi cuadrado, si el  $x$  obtenido (64.751) es mayor al  $x$  teórico (16.919), según g.l. de 9,

se acepta que existe relación significativa entre los mapas semánticos y la comprensión lectora de los estudiantes evaluados. Asimismo, según la correlación de Spearman, 0.500 representa una correlación positiva media. Por lo tanto, los mapas semánticos están relacionados directamente con la comprensión lectora; es decir, que, a mayores niveles en el uso del mapa semántico, existirán mayores niveles de comprensión lectora.

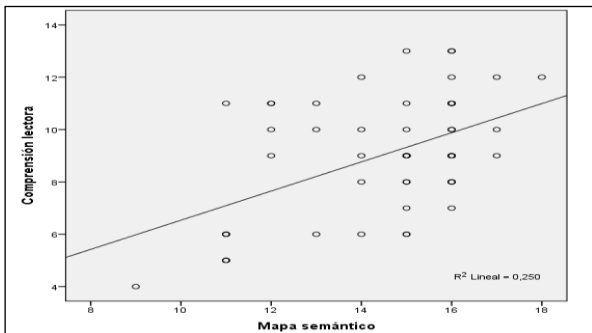
Lo mencionado se puede corroborar con el siguiente diagrama de dispersión y correlación.

Se puede apreciar que hay una varianza compartida de 25%, obtenida al elevar  $r$  al cuadrado con resultado

de 0.250, y que existe una correlación positiva entre mapas semánticos y comprensión lectora.

## Figura 2

*Diagrama de dispersión Mapa semántico y Comprensión lectora*



## 4. Discusión

De acuerdo con lo obtenido en esta investigación, las variables mapa semántico y comprensión lectora presentan una correlación positiva; es decir, a mayor nivel en el uso de los mapas semánticos, le corresponde un mayor nivel de comprensión lectora. Este resultado se condice con lo hallado por Pizarro (2008) quien, luego de aplicar un diseño cuasiexperimental con pre y post prueba de mapas mentales, encontró diferencias significativas en la comprensión lectora de los estudiantes a los que se les aplicó la técnica del mapa con respecto del otro grupo al que no se le aplicó dicha técnica. Se añade en los resultados; sin embargo, que en ambos grupos el nivel de comprensión lectora no llegaba a niveles buenos ni excelentes. En nuestra investigación, solo un estudiante logró el nivel de excelente tanto en la elaboración de los mapas como en su comprensión lectora.

Asimismo, los resultados obtenidos en este estudio coinciden con lo hallado por Chamorro (2002) con respecto a la estrategia de los mapas semánticos y su influencia significativa en la comprensión de textos literarios y no literarios, y por Hidalgo (2012), que aplicó organizadores de conocimiento (entre ellos, el mapa semántico) para incrementar el aprendizaje desarrollador de sus estudiantes. Por su parte, a pesar de que su estudio no trató sobre los mapas semánticos sino sobre los mapas conceptuales, Chan (2008) empleó como herramienta una lectura con mapa y la otra sin

esta y concluyó que la presencia del mapa en la lectura no mejoró la comprensión; por lo que recomendó que, para obtener un aprendizaje significativo, los estudiantes son los que deben elaborar los mapas, tal como se ha diseñado en esta investigación.

Nuestro estudio revela relación significativa entre ambas variables de manera genérica; sin embargo, Munayco (2018) propone el empleo del mapa semántico solo para el nivel literal de comprensión lectora, aunque reconoce que la diferencia entre el grupo control y el grupo experimental que eligió como muestra fue mínima (8.39 y 9.44, respectivamente). Prefiere la red semántica y el mapa mental para los niveles inferencial y criterial, respectivamente. Pero también encuentra resultados poco alentadores para el incremento del nivel criterial. En ese sentido, difiere de nuestro estudio que evaluó el incremento de los tres niveles de comprensión lectora con el mismo organizador mapa semántico.

Podemos concluir que los organizadores gráficos, entre ellos el mapa semántico, constituyen buenos recursos para incrementar los niveles de comprensión lectora, como se ha demostrado en este estudio, pero no constituyen por sí mismos la solución total para resolver el problema. Debemos tomar en cuenta algunos criterios en que coincidimos con diversos estudios: los mapas se emplean para precisar la información, pero son los estudiantes los que deben elaborarlos (Chan, 2008), los mapas no incrementan proporcionalmente todos los niveles de comprensión lectora (Munayco, 2018), la comprensión lectora de los estudiantes peruanos sigue deficiente (Pizarro, 2008; Ministerio de Educación, 2019).

Dado que la limitación principal del presente estudio es haber analizado los efectos de los mapas semánticos en la comprensión lectora de manera genérica, y de acuerdo con los estudios precedentes, quedan abiertas nuevas líneas de investigación como la de especificar si realmente los mapas semánticos incrementan cada nivel de comprensión lectora. Asimismo, se debe establecer hasta qué punto es más eficaz que los estudiantes elaboren sus propios mapas, como se diseñó en los instrumentos del presente estudio, o es mejor presentarles la información ya establecida en un mapa. También, queda abierta la línea de especificar las características de cada organizador para no confundir, por ejemplo, el mapa semántico con

el mapa mental, con el mapa conceptual o con otro organizador.

Ante lo expuesto quedan algunas tareas pendientes. El Ministerio de Educación, a través de las Unidades de Gestión Educativa (Ugel), debería implementar talleres de capacitación para el uso educativo de los mapas semánticos y de otros organizadores gráficos similares especificando sus características y funciones con la finalidad de que estos sean empleados como herramientas para desarrollar el nivel de la comprensión lectora de los estudiantes. Este recurso educativo no solo debe usarse para esquematizar las clases de los docentes, sino también para promover la elaboración de los mismos por parte de los estudiantes.

Se debe entender que la comprensión lectora no corresponde solo a las asignaturas de Lenguaje y Literatura, sino que atraviesa todo el dominio cognoscitivo de las diversas asignaturas del sistema educativo. Asimismo, se debe erradicar la creencia de que la lectura es solamente para los estudiantes de humanidades y que los estudiantes de ciencias o matemática, en particular, no requieren de mayor comprensión lectora. El desarrollo de las ciencias pasa por una capacidad de análisis y de síntesis que se logra con la observación de la naturaleza y con la lectura de textos precedentes.

El incremento en el nivel de comprensión lectora debe ser prioridad en la política de Estado. Y se deben emplear las herramientas y recursos de toda índole. En ese sentido, los organizadores gráficos, en especial los mapas semánticos, cumplen dicha función.

### Conflictos de intereses

El autor firmante del presente trabajo de investigación declara no tener ningún potencial conflicto de interés personal o económico con otras personas u organizaciones que puedan influir indebidamente con el presente manuscrito.

### Contribuciones de los autores

Preparación y ejecución; Desarrollo de la metodología; Concepción y diseño; Edición del artículo; Supervisión del estudio: MC-V.

### Bibliografía

- Azócar-Fernández, P. (2017). Un análisis epistemológico desde la cartografía postmoderna y su relación con la segunda filosofía de Wittgenstein. *Cinta de Moebio*, (59), 129-142. doi: [10.4067/S0717-554X2017000200129](https://doi.org/10.4067/S0717-554X2017000200129)
- Campos, A. (2005). *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento*. Magisterio.
- Cantú, D. (2017). *Comprensión lectora: Educación y Lenguaje*. Palibrio. <https://books.google.com.pe/books?isbn=1506519881>
- Chamorro, M. (2002). *Los mapas semánticos y su efecto en la comprensión de cuentos literarios*. (Tesis de Licenciatura, Universidad del Centro del Perú).
- Chan Ciau, L. (2008). *Los mapas conceptuales en la comprensión de textos*. (Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Yucatán).
- Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Visor.
- Fajardo, A., Hernández, J. y González, A. (2012). Acceso léxico y comprensión lectora: un estudio con jóvenes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 25-33. <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido fajardoetal.html>
- Gómez, J.; Ontoria, A. y Molina, A. (1999). *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*. Narcea.
- Gómez, L. y Peronard, M. (2008). La comprensión de textos escritos. En Viramonte M. *Comprensión Lectora: Dificultades estratégicas en la resolución de preguntas inferenciales*. Colihue.
- Gutiérrez- Braojos, C. y Salmerón- Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza Y Evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 16 (1), 183-202. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377011>



- Heimlich, J. y Pittelman, S. (1990). *Los mapas semánticos: Estrategias de aplicación en el aula*. Machado.
- Herrada-Valverde, G. y Herrada, R. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. *Perfiles educativos*, 39(157), 181-197.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982017000300181&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000300181&lng=es&tlng=es)
- Hidalgo, Y. (2012). *Los organizadores de conocimiento para potencializar el aprendizaje desarrollador en los educandos del 4to. Grado de educación primaria, área personal social, de la IE 00925 Santa Isabel- Nueva Cajamarca*. (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de San Martín, Tarapoto).
- Ministerio de Educación. (2013). *PISA 2012: Primeros resultados. Informe Nacional del Perú*.  
[http://www2.minedu.gob.pe/umc/PISA/Pisa2012/Informes de resultados/Informe PISA 2012 Peru.pdf](http://www2.minedu.gob.pe/umc/PISA/Pisa2012/Informes%20de%20resultados/Informe%20PISA%202012%20Peru.pdf)
- Ministerio de Educación. (2019). Evaluación PISA 2018. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/PISA-2018-Resultados.pdf>
- Munayco, A. (2018). Influencia de los organizadores gráficos en la comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos. *Comunicación*, 9(1), 5-13.  
<http://www.scielo.org.pe/pdf/comunica/v9n1/a01v9n1.pdf>
- Moreira, M.A. (2010). *Mapas conceituais e aprendizagem significativa*. Centauro Editora.  
<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasesp.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2007). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*.  
<http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Piaget, J. y Inhelder, B. (2007). *Psicología del niño*. Morata.
- Pizarro, E. (2008). *Aplicación de los mapas mentales en la comprensión lectora en estudiantes del ciclo I de instituciones de educación superior*. (Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos).
- Quijada, V. (2014). *Comprensión lectora*. Editorial Digital UNID.  
<https://books.google.com.pe/books?id=oDCVBQAAQBAJ>
- Roig, J. y Araya, J. (2013). El uso del mapa mental como herramienta didáctica en los procesos de investigación. *E-Ciencias de la Información*, 3(2), 1-23.  
<http://eprints.rclis.org/19832/1/3-2-1t.pdf>
- Vived, E. y Molina, S. (2012). *Lectura fácil y comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.



## Segmentación de los alumnos ingresantes a una universidad pública aplicando el algoritmo K-prototype

### Segmentation of admitted student to a public university applying K-prototype algorithm

Ledvir Ayrton Walter Chávez Valderrama<sup>1\*</sup>; Jesús Walter Salinas Flores<sup>2</sup>

\* Autor de correspondencia: [jsalinas@lamolina.edu.pe](mailto:jsalinas@lamolina.edu.pe)

#### RESUMEN

En la actualidad, el análisis de datos es una labor desafiante, especialmente en el campo de la educación, debido a que se realizan investigaciones profundas para conocer, entender y gestionar la diversidad de alumnos que ingresan a cada institución superior y con ello plantear estrategias educativas para mejorar el modelo de enseñanza – aprendizaje. El objetivo de este artículo fue caracterizar el perfil de los ingresantes de una universidad pública respecto a sus variables sociodemográficas, económicas y de rendimiento académico utilizando el algoritmo *K-prototypes*, para lo cual se utilizó datos de alumnos ingresados a la Universidad Nacional Agraria La Molina (Lima, Perú) recolectados a partir del examen de admisión, ficha del ingresante y su certificado de estudios escolares. Se pudo determinar que los ingresados en estudio se ajustan a 5 perfiles, cada uno con características propias, permitiendo agrupar a los ingresados con características similares, contribuyendo a la mejora de políticas de acompañamiento, impulsando cambios a favor de la calidad educativa y promoviendo la renovación de los espacios de enseñanza de manera personalizada en torno al perfil del alumno que la universidad gestiona.

**Palabras clave:** perfil del ingresado, algoritmos de agrupamiento, segmentación, K-prototype, calidad educativa.

#### ABSTRACT

Currently, data analysis is a challenging task, especially in the field of education, because in-depth research is carried out to know, understand and manage the diversity of students who enter for higher education institution and with it, to propose educational strategies to improve the teaching-learning model. The objective of this article was to characterize the profile of admitted student of a public university with respect to their socio-demographic, economic and academic performance variables using *K-prototypes* algorithm. For this purpose, data from admitted student of La Molina National Agrarian University (Lima, Peru) were collected from the admission exam, the

#### Forma de citar el artículo (Formato APA):

Chávez, L., Salinas, J. (2021). Segmentación de los alumnos ingresados a una universidad pública aplicando el algoritmo K-prototype. *Tierra Nuestra*. 15(2), 10-21. <http://dx.doi.org/10.21704/rtn.v15i2.1825>.

<sup>1</sup> Universidad Nacional Agraria La Molina, 15024, Lima, Perú. [lhavezvalderrama@gmail.com](mailto:lhavezvalderrama@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidad Nacional Agraria La Molina, 15024, Lima, Perú. [jsalinas@lamolina.edu.pe](mailto:jsalinas@lamolina.edu.pe)

entrant's file and their school certificate. It was possible to determine that admitted student fits with 5 profiles, each one with its own characteristics, allowing the grouping of students with similar characteristics, contributing to the improvement of support policies, promoting changes in favor of educational quality and promoting the renovation of teaching spaces in a personalized way around the student profile that the university manages.

**Keywords:** semantic maps, graphic organizers, written texts, reading comprehension, comprehension levels.

---

## 1. Introducción

La gestión de datos se ha vuelto indispensable para la toma de decisiones, análisis y elaboración de estrategias a partir del conocimiento oportuno. La educación superior, un área relativamente nueva en este tema, se ha visto enfrentada a grandes retos bajo el impacto de la globalización, el crecimiento económico y la innovación tecnológica. Junto a ello, la preocupación por la mejora continua de la enseñanza-aprendizaje en las universidades incide directamente sobre la funcionalidad de los departamentos académicos. Por tal motivo, las instituciones de educación superior plantean diferentes políticas educativas como el asesoramiento de los alumnos desde el comienzo de la vida universitaria. Frente a esta situación, es vital el conocimiento de las características que poseen los ingresantes, reconocer sus fortalezas y debilidades y con ello direccionar en base a información, estrategias que promuevan la superación de distintas problemáticas que puedan impedir el normal desenvolvimiento académico en estos alumnos. Con este fin, la evaluación del desempeño académico del ingresado es básica y necesaria para controlar la progresión del rendimiento del alumno en una institución superior. Sobre la base de este tema crítico, la agrupación de alumnos en diferentes categorías, de acuerdo con los conocimientos adquiridos en el ámbito escolar y/o universitario, se ha convertido en una tarea compleja, ya que, con la segmentación tradicional de alumnos, basada solamente en sus puntajes promedios, es difícil obtener una visión completa y detallada del estado en el que se encuentra el rendimiento de los universitarios. Sin embargo, la analítica y la estadística han sido llevadas al ámbito tecnológico, donde prima la automatización de procesos y la gestión de grandes bases de datos a través de algoritmos de *Machine Learning* (procedimientos

matemáticos que buscan descubrir la mejor solución para una situación dada) con lo cual se descubre información útil que ayuda a los docentes y responsables de las instituciones educativas a determinar la manera adecuada para guiar a sus alumnos, maximizando su aprendizaje y contribuyendo a la mejora de la calidad de la educación superior. Tal como menciona Arias (2015), quien logró caracterizar a ingresados de una carrera en una universidad pública, consiguiendo entender y comprender la situación socio-demográfica, socio-educativa y socio-económica de los alumnos.

Una técnica muy utilizada es el análisis *clustering* con el cual es posible segmentar a los alumnos y descubrir características claves de su rendimiento; asimismo, utilizar esas características para predicciones futuras y empezar una atención personalizada del profesor hacia el alumno desde su ingreso a la universidad.

## 1. Marco teórico

### *Análisis clustering*

Rai y Singh (2010) señalaron que el análisis *clustering* representa a los datos en segmentos, provocando la pérdida de ciertos detalles finos, pero logrando la simplificación de información en base a análisis matemáticos, estadísticos y numéricos. Desde una perspectiva de técnicas de aprendizaje, el análisis *clustering* corresponde al mundo de patrones ocultos. La búsqueda de segmentos es un aprendizaje no supervisado y el sistema resultante representa un concepto de datos. La figura 1 ilustra un ejemplo de un resultado del proceso de *clustering* dadas las variables  $X_1$  y  $X_2$ .

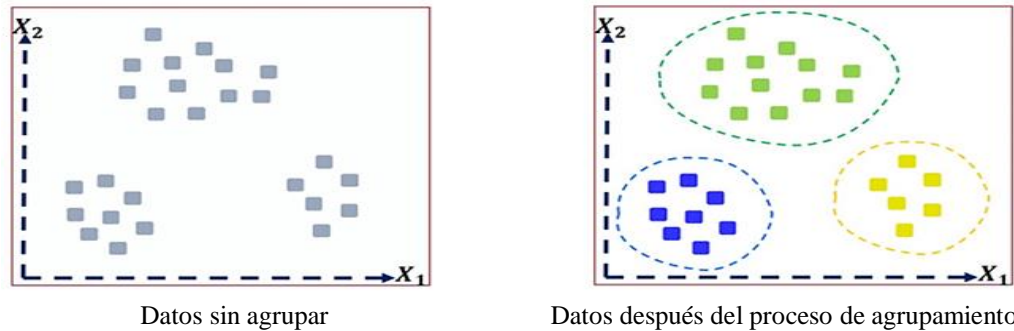
Adicionalmente, Kaur y Kaur (2013) definieron que un *cluster* es una colección de objetos similares entre sí y distintos a los objetos de otros *clusters*. Un

buen algoritmo de agrupamiento es capaz de identificar segmentos independientemente de la distribución de las observaciones. Otros requisitos de los algoritmos de agrupamiento son la

escalabilidad, la capacidad de tratar con datos ruidosos y la insensibilidad al orden de los registros de entrada.

**Figura 1**

*Resultado del proceso clustering*



### **Algoritmo K-means**

MacQueen (1967), señaló que el algoritmo *K-Means clustering* es un método no supervisado de agrupamiento particional o no jerárquico utilizado para segmentar un determinado conjunto de datos en  $k$  grupos, donde  $k$  representa el número de grupos especificados previamente por el analista. En la agrupación *K-Means*, cada *cluster* está representado por su centro o centroide que corresponde a la media de los puntos asignados al *cluster*.

La idea básica detrás de la agrupación *K-means* consiste en definir grupos, donde los objetos se representan con vectores reales de  $d$  dimensiones  $d(x_1, x_2, \dots, x_n)$  y el algoritmo construye  $k$  grupos donde se minimiza la distancias de los objetos, dentro de cada *cluster*  $C = \{C_1, C_2, \dots, C_k\}$  a su centroide  $\mu_i$ . El algoritmo estándar es el algoritmo de Hartigan y Wong (1979) donde se define la variación intragrupo de un *cluster* como la suma de distancias al cuadrado entre los elementos y el correspondiente centroide:

$$W(C_k) = \sum_{x_j \in C_i} (x_j - \mu_i)^2 \quad (1)$$

Cada observación  $x_j$  se asigna recursivamente a un grupo determinado, de tal manera, que la suma de los cuadrados de la distancia de observación a su centroide minimice la variación intragrupo (conocido como

variación total dentro del grupo). Finalmente, se define la variación intragrupo de la segmentación como:

$$Var.intra = \sum_{i=1}^k \sum_{x_j \in C_i} (x_j - \mu_i)^2 \quad (2)$$

La suma total de las variaciones intragrupos mide la concentración de la agrupación y se desea que sea la mínima posible.

### **Algoritmo K-modes**

Según Huang (1998), el algoritmo de agrupamiento *K-Modes* es una extensión del algoritmo *K-Means*. Sin embargo, el proceso de agrupamiento de *K-Means* estándar no se puede aplicar a datos categóricos debido a la función de distancias entre observaciones y el uso de centroides para representar los centros de conglomerados. Para usar *K-Means* en la agrupación de datos categóricos, se tendría que convertir cada categoría única a un atributo binario ficticio y usar 0 o 1 para indicar el valor categórico ausente o presente en un registro de datos. Este enfoque no es adecuado para datos categóricos de alta dimensión.

El enfoque *K-modes* modifica el proceso *K-means* estándar para agrupar datos categóricos reemplazando la función de distancia con una medida de disimilitud para datos categóricos, utilizando modas para representar los centros de los *clusters* y las modas se

actualizan con los valores categóricos más frecuentes en cada iteración del proceso de agrupamiento. Estas modificaciones garantizan que el proceso de agrupación converja a un resultado mínimo local y se mantenga la eficiencia del proceso de agrupamiento.

La disimilitud para datos categóricos se define como el total de falta de correspondencia (desajuste) entre las categorías de atributos correspondientes entre dos observaciones. Cuanto menor sea el número de desajustes, más similares serán los dos objetos. Esta medida a menudo se denomina coincidencia simple, y se presenta en la siguiente ecuación:

$$d(X, Y) = \sum_{j=1}^m \delta(x_j, y_j) \quad (3)$$

$$\text{Donde: } \delta(x_j, y_j) = \begin{cases} 0 & (x_j = y_j) \\ 1 & (x_j \neq y_j) \end{cases}$$

Siendo  $x_j$  e  $y_j$  dos observaciones del conjunto de datos descritos por  $m$  atributos.

Para agrupar un conjunto de datos categóricos en  $k$  grupos, el proceso de agrupación de este algoritmo consiste en los siguientes pasos:

El primer paso es seleccionar aleatoriamente  $k$  observaciones como los centros de los *clusters* iniciales. Luego, se calculan las distancias entre cada objeto y los centroides; se asigna el objeto al grupo cuyo centro tiene la distancia más corta al objeto, a este paso se denomina "etapa de asignación de *cluster*"; se repite este procedimiento hasta que todos los objetos estén asignados a los *clusters*. La asignación de *cluster* y la "actualización de los centros" se repiten iterativamente hasta que las asignaciones de las observaciones dejen de cambiar (hasta lograr la convergencia).

Como es esencialmente similar al algoritmo *K-means*, el algoritmo de agrupamiento de *K-modes*, posee las mismas propiedades, es decir, es eficiente para agrupar grandes datos categóricos y también produce resultados de clustering localmente óptimo, que dependen de los centros iniciales.

#### Algoritmo *K-prototypes*

Según Huang (1998), los algoritmos *K-means* y *K-modes* se integran en el algoritmo *K-prototype* que se utiliza para agrupar elementos de tipo mixto. El

algoritmo *K-prototype* es muy útil porque los elementos encontrados con frecuencia en las bases de datos del mundo real son de tipo mixto. La disimilitud entre dos elementos de tipo mixto  $X$  e  $Y$  se puede medir con la siguiente ecuación:

$$d(X, Y) = \sum_{j=1}^{m_r} (x_j^r - y_j^r)^2 + \gamma \sum_{j=m_r+1}^{m_c} \delta(x_j^c, y_j^c) \quad (4)$$

Donde:

- El primer término es la medida de distancia euclidiana al cuadrado en los atributos numéricos.
- El segundo término es la medida de disimilitud de coincidencia simple en los atributos categóricos.
- $\delta(x_j, y_j) = 0$  para  $x_j = y_j$  y  $\delta(x_j, y_j) = 1$  para  $x_j \neq y_j$ ,  $x_j^r$  y  $y_j^r$  son valores de atributos numéricos, mientras que  $x_j^c$  y  $y_j^c$  son valores de atributos categóricos.
- $m_r$  y  $m_c$  son las cantidades de atributos numéricos y categóricos respectivamente.
- $\gamma$  es un peso para atributos categóricos, introducido para evitar favorecer cualquier tipo de atributo.

La elección de  $\gamma$  depende de la distribución de atributos numéricos, en términos generales,  $\gamma$  se relaciona con  $\sigma$ , la desviación estándar promedio de los atributos numéricos. En la práctica,  $\sigma$  puede usarse como una guía para determinar  $\gamma$ . Según, Huang (1998) un  $\gamma$  adecuado se encuentra entre  $1/3 \sigma$  y  $2/3 \sigma$  para los conjuntos de datos, el cálculo estimado de  $\gamma$  es de la siguiente manera:

$$\gamma = \frac{\text{Promedio (Varianza o desviación estándar de las variables numéricas)}}{\text{Promedio(Heurística para variables categóricas)}}$$

donde la heurística para variables categóricas se calcula usando:

$$1 - \sum_i p_i^2 \text{ o } 1 - \max_i p_i$$

siendo  $p_i$  la proporción de la categoría  $i$  en la variable cualitativa.

El algoritmo *K-prototype* se describe en los siguientes pasos:

- Paso 1: Seleccionar  $k$  *prototypes* iniciales de un conjunto de datos, uno para cada grupo.
- Paso 2: Asignar cada elemento a un *cluster* cuyo *prototype* sea el más cercano a él de acuerdo con la

ecuación (4). Luego, actualizar el *prototype* en cada *cluster* después de cada asignación.

- Paso 3: Después de que todos los elementos hayan sido asignados a un *cluster*, volver a probar la disimilitud de los objetos con los *prototypes* actuales. Si se encuentra un elemento tal que su *prototype* más cercano pertenece a otro *cluster* en lugar de su actual, reasignar el elemento al otro *cluster* y actualizar los *prototypes* de ambos grupos.
- Paso 4: Repetir el paso 3 hasta que ningún elemento haya cambiado de *cluster*.

### Validación del clustering

Según Wang y Zhang (2007) el análisis *clustering* tiene como objetivo identificar grupos de objetos similares, por lo tanto, ayuda a descubrir la distribución de patrones y correlaciones interesantes en grandes conjuntos de datos. Sin embargo, el análisis *clustering* es un método no supervisado y en la mayoría de los casos, el usuario no tendrá ningún conocimiento previo sobre el número de grupos en el que se está separando el conjunto de datos, ni el algoritmo más adecuado para estos. Para llegar a ello, es necesario dividir conglomerados dispersos en dos o más *clusters* compactos, por lo contrario, si son pequeños, pueden combinarse más de un clúster separado.

La solución para encontrar el mejor algoritmo *clustering* y el número óptimo de conglomerados  $k$  se llama generalmente validez del *cluster*. Una vez que la partición se obtiene mediante un método de agrupación,

la función de validez **cuantifica la precisión** de la estructura del conjunto de datos; para datos bidimensionales, los usuarios pueden verificar visualmente la validez de los resultados. Sin embargo, en el caso de grandes conjuntos de datos multidimensionales, la visualización es imposible. Por lo tanto, el objetivo de la validez del clúster es encontrar  $k$  conglomerados óptimos con el mejor algoritmo *clustering* buscando alcanzar una mejor precisión en la descripción de la estructura de datos multidimensionales.

La determinación del valor del parámetro  $k$  (el número de *clusters*) es importante cuando se aplica algoritmos *clustering*, ya que la elección inadecuada de este genera particiones que no reflejan el agrupamiento deseado de los datos.

Por ejemplo, la figura 2 (a) presenta un conjunto de datos donde se observa que este tiene tres grupos desde el ángulo visual. Sin embargo, si se considera un algoritmo de agrupamiento con el valor del parámetro  $k=4$  para dividir el conjunto de datos, el resultado del proceso de agrupación sería el esquema de agrupación presentado en figura 2 (b). En el ejemplo, el algoritmo de agrupación encontró los cuatro mejores *clusters* en los que nuestro conjunto de datos podría ser particionado. Sin embargo, este no es el particionamiento óptimo para el conjunto de datos considerado.

## Figura 2

### Comparación del número de clusters

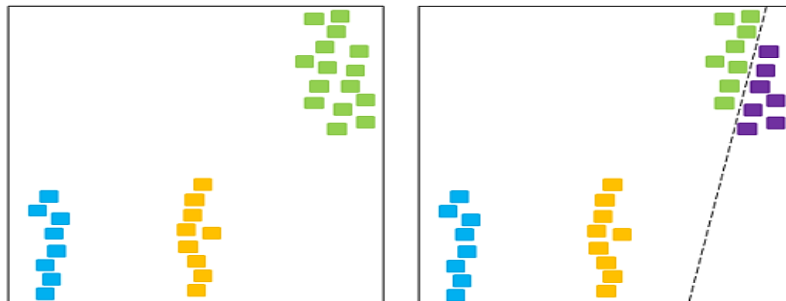


Fig. 2(a). Un conjunto de datos que consta de tres grupos

Fig. 2(b). Los resultados de la aplicación de algoritmos *clustering* cuando se piden cuatro grupos.

La partición obtenida por el algoritmo de agrupamiento en la figura 2(b) representa incorrectamente la estructura del conjunto de datos, es decir, no encaja bien en el conjunto de datos. El agrupamiento óptimo para el conjunto de datos será un esquema con tres *clusters*; como consecuencia, si se asigna un valor incorrecto a los parámetros del algoritmo de agrupación, el método obtendrá como resultado un esquema de partición que no es óptimo para el conjunto de datos específico, lo que conduciría a tomar decisiones incorrectas

### Medidas de validación interna

Para verificar que los algoritmos de *clustering* agrupen objetos similares en un mismo *cluster* y objetos disímiles en diferentes *clusters*, se utilizan indicadores de validación interna, medidas que reflejan la cohesión y separación de las particiones de *cluster*.

La **cohesión** cuantifica el grado de proximidad del miembro de cada *cluster* a los otros miembros del mismo *cluster*; con ello se evalúa la homogeneidad dentro del *cluster* o varianza intragrupo; mientras que la **separación** entre *clusters* cuantifica el grado de heterogeneidad entre conglomerados o varianza intergrupala (usualmente midiendo la distancia entre los centroides). Ambas métricas permiten validar los resultados que se obtienen de una segmentación.

### Índice de validación de Davies Bouldin

Según Chun (2012) el índice de Davies Bouldin es una métrica para evaluar el buen funcionamiento de los algoritmos de *clustering*. La fórmula de este índice se muestra en la siguiente ecuación:

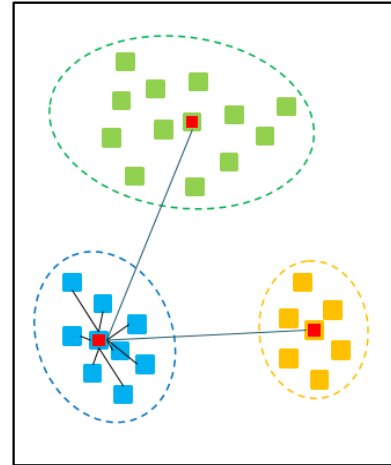
$$DB = \frac{1}{k} \sum_{i=1}^k \max_{i \neq j} \left( \frac{\sigma_i + \sigma_j}{d(c_i, c_j)} \right) \quad (5)$$

donde  $k$  es el número de *clusters*,  $c_i$  denota el centro del clúster,  $\sigma_i$  es la distancia media de todos los elementos del clúster  $i$  al centro  $c_i$ , y  $d(c_i, c_j)$  es la distancia entre los centroides  $c_i$  y  $c_j$ , la idea de estas distancias se ve en la figura 3. El objetivo de los algoritmos de *clustering* es producir agrupamientos con baja distancia dentro del mismo clúster, y altas distancias entre los *clusters*. Por lo tanto, el máximo valor de este índice

$\max_{i \neq j} \left( \frac{\sigma_i + \sigma_j}{d(c_i, c_j)} \right)$  representa el peor caso para el *cluster*  $i$ . La solución óptima es aquella que tiene el índice de Davies Bouldin más bajo.

### Figura 3

Distancias utilizadas para el cálculo del índice de Davies Bouldin



## 2. Metodología

La técnica fue aplicada a los alumnos ingresantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina (UNALM) en Lima, Perú de los semestres 2015-I y 2015-II. La información necesaria fue obtenida a partir de la vinculación entre las bases de datos de la Oficina de Estudios y Registros Académicos, del Centro de Admisión y Promoción y la Oficina de Bienestar Universitario y Asuntos Estudiantiles (OBUE).

La población investigada estuvo conformada por todos los alumnos ingresados de la UNALM en las modalidades: concurso ordinario y dos primeros puestos de colegios de educación secundaria en los semestres 2015-I y 2015-II con un total de 690 alumnos. El procesamiento de los datos se realizó utilizando el paquete *clustMixType* del software R.

### Identificación de variables

Las variables identificadas en la aplicación fueron:

Variable	Denominación	Descripción
Variables socio-demográficas	Años_colegio_admisión	Tiempo transcurrido desde que terminó el 5to año de secundaria e ingresó a la universidad
	Edad_admisión	Edad del ingresante al momento del examen de admisión
	Dept_Colegio	Ubicación del colegio donde cursó el 5to año de secundaria (Lima o provincia)
	Sexo	Sexo del ingresado
Variables socioeducativas	Tipo_colegio	Tipo de institución de procedencia (Privada o Pública)
Variables socioeconómicas	Aporte_Semestral	Aporte semestral asignado al ingresante (pago de matrícula que realiza el alumno según su nivel socio-económico)
Variables de rendimiento en las áreas del conocimiento en la secundaria	CTA_Colegio	Nota obtenida en el 5to año de secundaria en el área de Ciencia, Tecnología y Ambiente
	COM_Colegio	Nota obtenida en el 5to año de secundaria en el área de Comunicación
	MAT_Colegio	Nota obtenida en el 5to año de secundaria en el área de Matemática
	Nota_Colegio	Nota promedio del último año de estudios
Variables de rendimiento en el examen de Admisión	RM_Admisión	Nota obtenida en el área de Razonamiento Matemático en el examen de admisión
	RV_Admisión	Nota obtenida en el área de Razonamiento Verbal en el examen de admisión
	MAT_Admisión	Nota obtenida en el área de Matemática en el examen de admisión
	FIS_Admisión	Nota obtenida en el área de Física en el examen de admisión
	QUI_Admisión	Nota obtenida en el área de Química en el examen de admisión
	BIO_Admisión	Nota obtenida en el área de Biología en el examen de admisión
	Nota_Admisión	Nota general obtenida en el examen de admisión
	Tercio_Superior_ESP	Si el alumno pertenece o no al tercio superior en la especialidad a la que ingresó
Variables de elección en el ingreso a una carrera	Modalidad	Modalidad de ingreso a la universidad
	Especialidad	Carrera a la que ingresó (12 carreras)
	Elección_ESP_Ingreso	Orden de elección que tuvo la carrera a la cual ingresó (1°, 2° o 3° opción)

El tipo de investigación fue de carácter descriptivo; se identificó y determinó el perfil del ingresado de la UNALM, a través de, la descripción de sus variables sociodemográficas, socioeducativas, socioeconómicas, rendimiento en las áreas del conocimiento en la secundaria, rendimiento en el examen de admisión y de elección en el ingreso a una carrera.

El diseño de investigación fue de carácter no experimental-transversal, ya que se contó con datos de alumnos, que fueron recolectados a partir de los archivos personales tomados de la ficha socioeconómica administradas por el personal de asistencia social de la OBUAE, también se recogió información de los registros del rendimiento en las áreas del conocimiento en la secundaria y las notas de los exámenes de admisión, los cuales son depositados oficialmente en el Centro de Admisión y Promoción.

## Instrumento de colecta de datos

### Examen de admisión

Uno de los instrumentos empleados en la obtención de los datos requeridos para la investigación fue el examen de admisión elaborado por el Comité Permanente de Admisión. Este instrumento tuvo un tiempo de aplicación de aproximadamente tres horas, 100 preguntas con cinco alternativas, donde solo hay una respuesta correcta. Las preguntas están distribuidas en nueve cursos o áreas de la siguiente forma: Razonamiento Matemático (14), Razonamiento Verbal (20), Aritmética (8), Álgebra (6), Geometría (6), Trigonometría (4), Física (14), Química (14) y Biología (14). Cada pregunta bien contestada tuvo un valor de 1.00 punto, sin contestar 0.00 puntos y mal contestada - 0.25 puntos.



### Ficha del ingresante

La ficha del ingresante es un documento elaborado por la OBUEAE como parte de la información que es manejada por el Departamento de Asuntos Estudiantiles. Este documento fue completado por los ingresados a la UNALM juntamente con los padres si son menores de edad o dependientes económicamente. Esta base de datos se encontró en formato físico y contenía la información básica que identifica al ingresado por apellidos y nombres, sexo, fecha de nacimiento, edad de ingreso, colegio o institución educativa de procedencia, nivel educativo de los padres, condición laboral de los padres, la situación laboral de los padres y del ingresado, la constitución de la familia, el ingreso total familiar.

### Certificado de estudio escolar

El certificado de estudio escolar de los ingresantes es un documento que certifica y registra las notas de los cursos en los últimos años de educación secundaria. El documento es almacenado por la OBUEAE como parte de la información que es administrada por el Departamento de Asuntos Estudiantiles en cada folder personal de los ingresados.

### 3. Resultados

Para aplicar el algoritmo *K-prototype* es necesario conocer a priori el número de *clusters* (*k*) a formarse. En este caso, se utilizó el índice de validación interna de Davies-Bouldin, calculado de manera iterativa cambiando el número de *cluster* y el valor aleatorio inicial; el valor de *k* seleccionado fue aquel que permitió obtener el índice de validación interna óptimo.

Se observa en la tabla N° 1 y la figura N° 4 que al aplicar el algoritmo *clustering K-prototype* el valor del índice de validación interna de Davies Bouldin óptimo es de 1.86 por lo que el número de *clusters* óptimo es *K=5* con valor aleatorio inicial=10, visualizando la variabilidad en sus resultados por la naturaleza del algoritmo.

Analizando los resultados obtenidos, se elaboró una tabla de resumen general para caracterizar cada *cluster* por variable de los ingresados del año 2015 en la UNALM, esto se puede visualizar en la tabla 2. Por otro lado, en la figura 5 se muestra la tabla de distribución de observaciones por *cluster*.

**Tabla 1**

*Determinación del número de clusters con el índice de Davies-Bouldin*

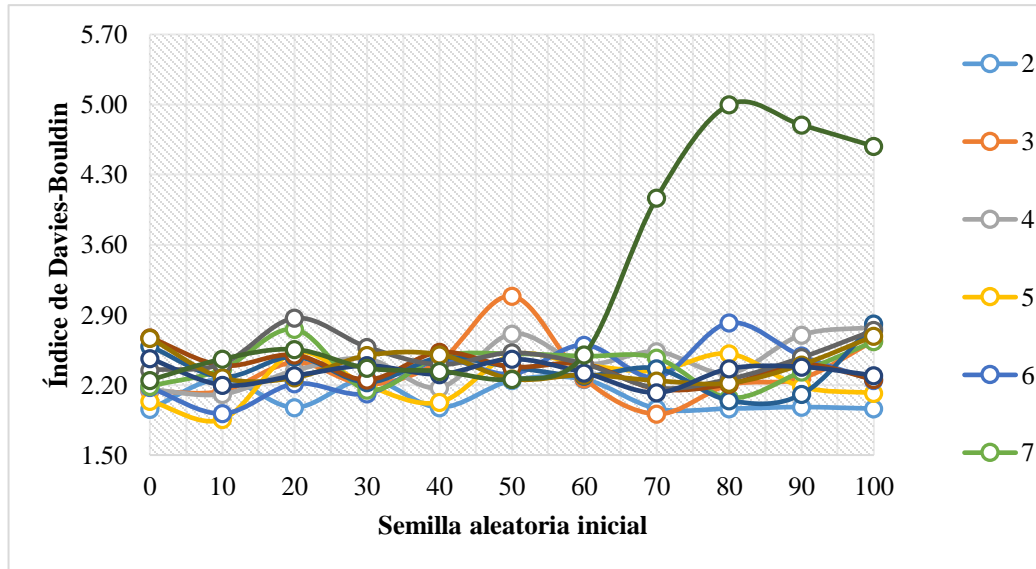
N° aleatorio inicial	N° Cluster											
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
0	1.96	2.14	2.15	2.04	2.17	2.19	2.59	2.67	2.35	2.67	2.46	2.25
10	2.26	2.14	2.11	1.86	1.91	2.35	2.28	2.40	2.41	2.27	2.20	2.46
20	1.98	2.43	2.34	2.52	2.21	2.76	2.48	2.50	2.87	2.27	2.29	2.56
30	2.26	2.21	2.46	2.20	2.11	2.15	2.23	2.25	2.58	2.49	2.39	2.37
40	1.98	2.44	2.17	2.03	2.45	2.48	2.47	2.53	2.40	2.50	2.31	2.34
50	2.25	3.09	2.71	2.50	2.31	2.51	2.38	2.38	2.52	2.26	2.46	2.26
60	2.26	2.26	2.41	2.40	2.60	2.49	2.29	2.41	2.41	2.30	2.32	2.50
70	1.96	1.91	2.53	2.34	2.28	2.47	2.37	2.16	2.17	2.24	2.12	4.07
80	1.96	2.20	2.32	2.51	2.82	2.07	2.05	2.21	2.26	2.22	2.36	5.00
90	1.98	2.27	2.70	2.18	2.49	2.33	2.11	2.41	2.47	2.40	2.38	4.80
100	1.96	2.64	2.78	2.12	2.25	2.63	2.81	2.26	2.75	2.69	2.30	4.58

**Tabla 2***Caracterización de los clusters*

Denominación	Cluster1	Cluster2	Cluster3	Cluster4	Cluster5
Años_colegio_admisión	→	↓	↓	↑	↓
Edad_admisión	→	↓	↓	↑	↓
Aporte_Semestral	↓	↑	↑	↓	→
CTA_Colegio	↑	↓	↑	↓	↑
COM_Colegio	↑	→	↑	↓	↑
MAT_Colegio	↑	→	↑	↓	↑
Nota_Colegio	↑	→	↑	↓	↑
RM_Admisión	↓	↑	↑	↓	↓
RV_Admisión	→	→	↑	↓	↓
MAT_Admisión	↓	↑	↑	→	↓
FIS_Admisión	↓	↑	↑	↑	↓
QUI_Admisión	→	→	↑	→	↓
BIO_Admisión	→	→	↑	↑	↓
Nota_Admisión	↓	→	↑	→	↓
Dept_Colegio	Lima y provincia	Lima y provincia	Lima y provincia	Lima	Lima
Sexo	Femenino	Masculino	Femenino y Masculino	Masculino	Femenino
Tipo_Colegio	Pública	Privada	Privada	Pública	Privada
Tercio_Superior_Esp	No	No	Si	No	No
Modalidad	Concurso Ordinario	Concurso Ordinario	Concurso Ordinario	Concurso Ordinario	Concurso Ordinario y Dos Primeros Puestos de Colegios de Educación
Elección_Esp_Ingreso	Segunda o Tercera	Primera o Segunda	Primera	Segunda o Tercera	Segunda
Especialidad	Agronomía, Pesquería, Estadística, Informática	Biología, Economía, Gestión Empresarial, Industrias Alimentarias, Ingeniería Agrícola, Meteorología	Biología, Ciencias Forestales, Ingeniería Ambiental	Pesquería, Zootecnia, Estadística, Informática, Economía, Gestión Empresarial	Agronomía, Zootecnia, Pesquería

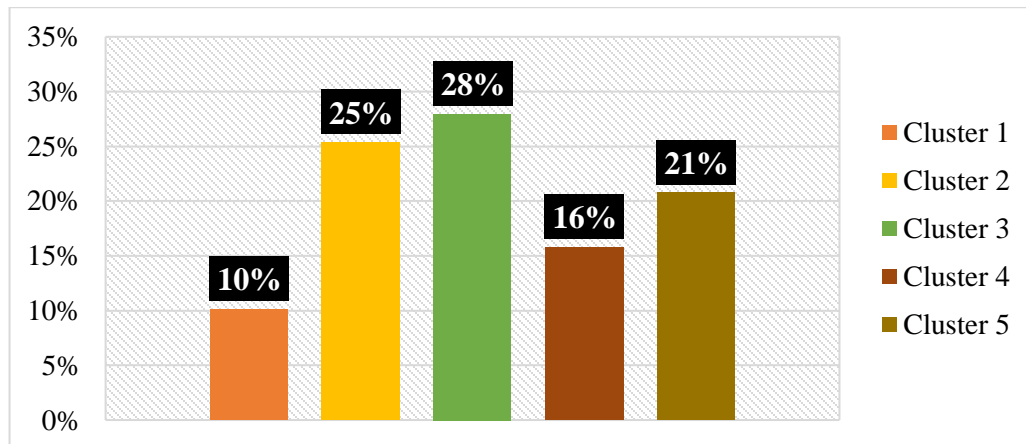
**Figura 4**

*Determinación del número de clusters con el índice de Davies Bouldin*



**Figura 5**

*Tabla de distribución de observaciones por cluster*



#### 4. Discusión

Se observó que el *cluster* con mayor porcentaje de alumnos ingresados fue el 3 con 28%, los cuales tenían un alto rendimiento académico en el colegio y obtuvieron puntajes altos en el examen de admisión. Dado los resultados obtenidos, los ingresantes se clasificaron en:

- Ingresante destacado: son aquellos alumnos que se agruparon en el *cluster* 3, los cuales ingresaron poco tiempo después de terminar su educación secundaria, estos alumnos se caracterizan por evidenciar conocimientos destacados, ya que mostraron tener un alto rendimiento en el examen de admisión y venían con un desempeño académico

alto del colegio. Dada su situación socioeconómica, le asignaron un aporte semestral mayor al promedio. Los alumnos que tienen este perfil, en su mayoría ocuparon el tercio superior en su carrera e ingresaron en su mayoría a la carrera que eligieron como primera opción por la modalidad Concurso Ordinario; por lo general son alumnos que terminaron sus estudios en un colegio privado.

- Ingresante con logro esperado: son aquellos alumnos que se agruparon en el *cluster 2*, los cuales ingresaron poco tiempo después de terminar su educación secundaria, estos alumnos se caracterizan por evidenciar conocimientos esperados, ya que mostraron tener un rendimiento medio en el examen de admisión, en algunas áreas con alto rendimiento y venían con un desempeño académico promedio del colegio. Dada su situación socioeconómica, le asignaron un aporte semestral mayor al promedio. Los alumnos que tienen este perfil, en su mayoría no ocuparon el tercio superior en su carrera e ingresaron mayormente a la carrera que eligieron como primera o segunda opción por la modalidad Concurso Ordinario; y por lo general son varones que terminaron sus estudios en un colegio privado.
- Ingresante regular: son aquellos alumnos que se agruparon en el *cluster 4*, los cuales ingresaron después de un periodo largo de tiempo de terminar su educación secundaria, estos alumnos se caracterizan por evidenciar conocimientos regulares, ya que mostraron tener un rendimiento regular en el examen de admisión, en algunas áreas con bajo rendimiento y con un desempeño académico bajo del colegio. Dada su situación socioeconómica le asignaron un aporte semestral menor al promedio. Los alumnos que tienen este perfil, en su mayoría no ocuparon el tercio superior en su carrera e ingresaron mayormente a la carrera que eligieron como segunda o tercera opción por la modalidad Concurso Ordinario, por lo general son varones que terminaron sus estudios en un colegio nacional.
- Ingresante en proceso: son aquellos alumnos que se agruparon en el *cluster 1*, los cuales ingresaron después de un tiempo regular de tiempo de terminar su educación secundaria, estos alumnos se caracterizan por evidenciar conocimientos en proceso, ya que mostraron tener un rendimiento regular en el examen de admisión, en algunas áreas con bajo rendimiento y venían con un desempeño

académico alto en el colegio. Dada su situación socioeconómica le asignaron un aporte semestral menor al promedio, los alumnos que tienen este perfil mayormente no ocuparon el tercio superior en su carrera e ingresaron en su mayoría a la carrera que eligieron como segunda o tercera opción por la modalidad Concurso Ordinario, por lo general son mujeres que terminaron sus estudios en un colegio nacional.

- Ingresante en inicio: son aquellos alumnos que se agruparon en el *cluster 5*, los cuales ingresaron poco tiempo después de terminar su educación secundaria. Estos alumnos se caracterizan por evidenciar conocimientos en inicio, ya que mostraron tener un rendimiento bajo en el examen de admisión, sin embargo, venían con un desempeño académico alto en el colegio. Dada su situación socioeconómica, le asignaron un aporte semestral igual al promedio. Los alumnos que tienen este perfil mayormente no ocuparon el tercio superior en su carrera e ingresaron en su mayoría a la carrera que eligieron como segunda opción por la modalidad Concurso Ordinario y Dos Primeros Puestos de Colegios de Educación Secundaria, por lo general son mujeres que terminaron sus estudios en un colegio privado.

## 5. Conclusiones

Al aplicar el algoritmo de segmentación *K-prototype* es posible tener una visión completa y detallada de los tipos de alumnos que ingresan a una universidad con base a sus variables socioeconómicas, demográficas y de rendimiento educativo, permitiendo descubrir información útil que ayuda a los docentes y responsables de la institución educativa a determinar la manera más adecuada para guiar a sus alumnos, maximizando su aprendizaje de manera más personalizada y contribuyendo a la mejora de la calidad de la educación superior. A diferencia de otros algoritmos *cluster* como el jerárquico o el de partición, el *K-prototype* permite trabajar con datos mixtos.

Con el algoritmo *K-prototype*, es posible caracterizar el perfil de los ingresados de una universidad respecto a sus variables socioeconómicas, demográficas y de rendimiento educativo. Se pudo identificar 5 tipos de ingresados cada uno con características diferentes, los cuales se denominaron:

ingresante destacado, ingresante con logro esperado, ingresante regular, Ingresado en proceso e ingresante en inicio. Este último, dado sus características, necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del consejero de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje frente a los otros perfiles. Por otro lado, el ingresante destacado puede ser considerado el perfil ideal o deseado de los alumnos ingresantes a la universidad.

Estas características permiten identificar y entender la diversidad existente en el perfil del ingresante, las cuales deben ser atendidas por las autoridades de la institución, a través de diversas estrategias educativas: cursos de nivelación, apoyo económico y orientación con el fin de evitar en el futuro el bajo rendimiento académico, deserción estudiantil, dilatación del tiempo de estudio o retraso, entre otros.

#### **Agradecimientos**

Los autores desean agradecer al personal de la Universidad Nacional Agraria La Molina por las facilidades brindadas en la recopilación de la información de las bases de datos de cada oficina.

#### **Conflictos de intereses**

Los autores firmantes del presente trabajo de investigación declaran no tener ningún potencial conflicto de interés personal o económico con otras personas u organizaciones que puedan influir indebidamente con el presente manuscrito.

#### **Contribuciones de los autores**

Preparación y ejecución; Desarrollo de la metodología; Concepción y diseño; Edición del artículo; Supervisión del estudio: L-CV, J-SF.

#### **Referencias bibliográficas**

Arias, J. (2015). El perfil de ingreso en el rendimiento académico inicial de los estudiantes de la carrera de Agronomía de la Universidad Nacional Agraria La Molina, años 2011 a 2012. [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Chun, L. (2012). Diseño e Implementación de algoritmos aproximados de clustering balanceado en PSO. [Tesis de maestría]. Universidad de Chile.

Hartigan, J y Wong, M. (1979). Algorithm AS 136: A K-Means clustering algorithm. *Journal of the Royal Statistical Society*, 28(1), 100-108. <https://bit.ly/30jLpV1> .

Huang, Z. (1998). Extensions to the k-Means Algorithm for Clustering Large Data Sets with Categorical Values. *Data Mining and Knowledge Discovery*, 2, 283 - 304. <https://bit.ly/2FMUgoH> .

Kaur, A; Kaur, N. (2013). Survey Paper on Clustering Techniques. *International Journal of Science, Engineering and Technology Research (IJSETR)*, 2(4), 803-806. <https://bit.ly/3a3Z72B> .

MacQueen, J. (1967). Some methods for classification and analysis of multivariate observations. *Berkeley Symposium on Mathematical Statistics and Probability*, 281-297. <https://bit.ly/384ZY1g> .

Rai, P y Singh, S. (2010). A Survey of Clustering Techniques. *International Journal of Computer Applications*, 7(12), 1-5. <https://bit.ly/30m6AWp> .

Wang, W y Zhang, Y. (2007). On fuzzy cluster validity indices. *Fuzzy Sets and Systems. Fuzzy Sets and Systems*, 158(19), 2095-2117. <https://n9.cl/r19xy>



## Influencia del tiempo y el género en el nivel de transparencia electrónica de las universidades públicas peruanas de Lima Metropolitana

### Influence of time and gender on the level of electronic transparency of Peruvian public universities in Metropolitan Lima

Gina Chuco-Sullca<sup>1</sup> , Yulissa Navarro-Castillo<sup>2\*</sup> 

\* Autor de correspondencia: [ynavarro@lamolina.edu.pe](mailto:ynavarro@lamolina.edu.pe)

#### RESUMEN

Este trabajo presenta una investigación cuantitativa, transversal, no experimental y correlacional sobre la evaluación del nivel de transparencia electrónica en las universidades públicas de Lima Metropolitana. El objetivo fue determinar el nivel de transparencia electrónica y su relación con los años de existencia de cada casa de estudio y el género de sus representantes, bajo el marco de la Ley de transparencia, para ello se evaluaron 6 universidades públicas que cumplían con el portal de transparencia. Se desarrollaron indicadores de contenido y forma, adaptados de los Lineamientos para la Implementación del Portal de Transparencia Estándar en las Entidades de Administración Pública. El análisis cierra la evaluación en el cuarto trimestre del año 2020.

**Palabras clave:** transparencia, acceso a la información, Lima, universidades públicas.

#### ABSTRACT

This work presents a quantitative, cross-sectional, non-experimental and correlational investigation on the evaluation of the level of electronic transparency in the public universities of Metropolitan Lima. The objective was to determine the level of electronic transparency and its relationship with the years of existence of each university and the gender of its representatives, under the framework of the Transparency Law, for which 6 public universities that complied with the portal were evaluated. Content and form indicators were developed, adapted from the Guidelines for the Implementation of the Standard Transparency Portal in Public Administration Entities. The analysis closes the evaluation in the fourth quarter of 2020.

**Keywords:** transparency, access to information, Lima, public universities.

#### Forma de citar el artículo (Formato APA):

Chuco-Sullca, G., Navarro-Castillo, Y. (2021). Influencia del tiempo y el género en el nivel de transparencia electrónica de las universidades públicas peruanas de Lima Metropolitana. *Tierra Nuestra*. 15(2), 22-38. <http://dx.doi.org/10.21704/rtn.v15i2.1826>.

<sup>1</sup> Universidad Nacional Agraria la Molina, Lima, Perú. [talina.chuco@gmail.com](mailto:talina.chuco@gmail.com), <http://orcid.org/0000-0002-2676-8283>

<sup>2\*</sup> Universidad Nacional Agraria la Molina, Lima, Perú. [ynavarro@lamolina.edu.pe](mailto:ynavarro@lamolina.edu.pe), <http://orcid.org/0000-0002-3697-5163>

## 1. Introducción

La transparencia electrónica y la rendición de cuentas de la actividad realizada por las instituciones públicas de educación superior, como las universidades, es un asunto relevante en materia de educación abordada en la agenda política de la mayoría de los países (Maldonado-Radillo et al., 2013).

En el Perú, a mediados de 2014 entra en vigor la Ley Universitaria, Ley N° 30220, que establece, en su artículo 11, que las universidades se encuentran “obligadas a difundir en su portal electrónico, para conocimiento de la comunidad universitaria y cualquier ciudadano, toda aquella información que incide en el desarrollo y formación de los estudiantes, el uso de los recursos públicos, la gestión del patrimonio privado” (Ley N°30220, 2014).

Teniendo en cuenta solo a las universidades públicas, dicho artículo es amparado por la Ley N°27806, Ley sobre la Transparencia y Acceso a la Información Pública [LTAIP], la cual expresa que todas las entidades consideradas públicas, de acuerdo con el artículo I del título preliminar de la Ley N°27444 - Ley del Procedimiento Administrativo General, están sometidas al principio de publicidad. En consecuencia, toda información que posean dichas entidades se presume pública, salvo las excepciones previstas en su artículo 15° de la Ley en mención (Ley N°27806, 2002).

Las entidades públicas reciben presupuesto del tesoro público para su funcionamiento y, por ello, existe un compromiso de informar a la comunidad los fines de la gestión de los recursos que les son destinados, así como de su relevancia en la enseñanza y la investigación (Maldonado-Radillo et al., 2013), con la finalidad de garantizar transparencia y democracia en los actos del Estado para la cual toda persona tiene derecho a solicitar información sin expresión de causa, en el plazo legal, con el costo que estipule el proceso (Constitución Política del Perú, 1993).

Con el objetivo de evaluar el nivel de transparencia electrónica en las universidades públicas, bajo el enfoque de la LTAIP, se han

utilizado indicadores basados en la Directiva n° 001-2010-PCM / SGA para evaluar tanto el contenido como la forma de la información publicada. Para este artículo, se ha determinado analizar el conjunto de universidades públicas que pertenecen a Lima Metropolitana, además, se busca las correlaciones que pudieran existir entre diferentes variables como el número de años de ejecución de las entidades públicas, el género de los responsables de la transparencia y el género de la máxima autoridad que preside con el nivel de transparencia (Navarro, 2019).

La Superintendencia Nacional de Educación Superior [SUNEDU], creada en el año 2014 por la Ley N° 30220 como un organismo adscrito al Ministerio de Educación [MINEDU], es la entidad encargada de fiscalizar a las universidades en diferentes rubros, como calidad, acreditación, uso de recursos y sistematización de información sobre el sistema universitario (Superintendencia Nacional de Educación Superior [SUNEDU], 2020).

## 2. Breve revisión de la literatura

El principio de transparencia es establecido como norma legal en la legislación de muchos países en el mundo. Un alto nivel de transparencia significa que la información brindada (publicaciones) facilita a crear un concepto claro acerca de la situación real en una organización (Egorov et al., 2015).

En el ámbito gubernamental, transparencia es la expresión utilizada para detallar el hecho de que la administración pública informe a los ciudadanos qué está haciendo con los recursos que le son encargados y cómo lo está haciendo. La transparencia, como componente del derecho a la información, está considerado como una garantía personal, adicional a la libertad de expresión (Maldonado-Radillo et al., 2013). Una política de transparencia implica que la información esté disponible para el mayor número de personas, y que esta información sea comprensible, acertada, relevante y de calidad (Gutiérrez, 2018; Blanes, 2013).

El concepto de transparencia abordado inicialmente en la esfera del sector de la administración pública ahora encuentra su aplicación en distintos ámbitos públicos y la

economía. Por lo tanto, la demanda para el acceso y transparencia de la información en el sistema educativo está incrementándose [traducido del inglés] (Egorov et al., 2015).

En Perú, el concepto de transparencia electrónica, según la Presidencia del Consejo de Ministros [PCM] (2015), es la obligación de todas las entidades públicas de brindar información competente a cada actividad específica a través de sus portales institucionales estandarizados, que es la herramienta más utilizada para materializar el principio de transparencia electrónica, tratándose de una página web que contiene 11 rubros temáticos que deberán mantener su información actualizada, accesible y comprensible.

Cuando se habla de transparencia no se puede dejar de mencionar el derecho de acceso a la información pública, por eso es importante establecer la distinción entre estos dos conceptos. Mientras que la transparencia se refiere a la política pública a través de la cual los gobiernos, abren su información de manera proactiva a la indagación pública, el acceso a la información pública es un derecho fundamental en dos sentidos: primero, porque garantiza la autonomía individual de las personas al permitir el acceso a información relevante como un bien básico; segundo, porque el acceso a la información es una condición básica que proveen las entidades del estado para que los derechos políticos y de libertad de expresión sean ejercidos. (Gutiérrez, 2008).

En el Perú, el ejercicio del derecho de acceso a la información pública se puede realizar a través de dos formas: primero, accediendo a la información publicada en los portales electrónicos de las entidades públicas, y segundo, mediante una solicitud formal ante el funcionario o autoridad de la institución de la cual se desea obtener información (Novoa, 2019)

La transparencia según Alatorre (2006) es un procedimiento que, apoyado en las tecnologías existentes, específicamente el internet, confiere el acceso a la información de un modo ágil, automático y económico sin que exista la interacción directa entre los burócratas y los ciudadanos. Por ello, Egorov et al. (2015) indican que la mayor parte de la

transparencia de las universidades en el mundo moderno se proporciona a través de las tecnologías de internet y, en general, mediante la presencia de una organización educativa en la red.

A nivel internacional, el derecho de acceso a la información es amparado por los principales instrumentos internacionales de derechos humanos, tales como en el artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, el artículo 10 del Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, el 19 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el 13 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, las cuales reconocen al derecho a la información como parte adjunta de la libertad de expresión que a su vez integra el derecho a buscar, recibir e impartir información (Gutiérrez, 2008).

En el Perú, el mayor avance en transparencia y acceso a la información –luego de su incorporación en la Constitución Política del Perú (art. 2, inc. 5)–, se dio en 2003, tras la promulgación de la Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública (Ley N° 27806), cuyo Texto Único Ordenado (TUO) se aprueba con el D. S. N°043-2003-PCM (Gamboa, 2015). Esta ley, en su primer artículo, tiene por finalidad “promover la transparencia de los actos del Estado y regular el derecho fundamental del acceso a la información” (Ley N°27806, 2002).

En el artículo 5 de la LTAIP, se menciona que las entidades de la Administración Pública establecerán progresivamente, según su presupuesto, la difusión de información a través de Internet (Ley N°27806, 2002). Acorde a ello, la PCM publicó diversas normas para reglamentar la información publicada en los portales web de las entidades públicas, entre ellas el Decreto Supremo que aprueba la implementación del Portal de Transparencia Estándar en las Entidades de la Administración Pública (D. S. N° 063-2010-PCM) y la Directiva N°001-2010-PCM/SGP que establece los Lineamientos para la Implementación del Portal de Transparencia Estándar en las Entidades de la Administración Pública (R. M. N° 200-2010-PCM), las cuales establecen la obligación de considerar cierta información en los portales de transparencia estándar [PTE] (Gamboa, 2015).



Más adelante, se pondría en marcha un nuevo proyecto de ley universitaria que promovería la transparencia y acceso a la información en las universidades públicas del Perú.

A mediados del año 2013, en el Perú, se inició el proyecto de una nueva ley universitaria, que buscaría reemplazar a la ley de 1983. Este intento de reforma universitaria estuvo liderado por el congresista Daniel Mora Zevallos, que, en un inicio, logró atraer el interés de diferentes grupos académicos, políticos y gremiales para llevar a cabo el cambio. El debate sobre la nueva ley universitaria sacó a luz información que contribuyó a tener una mejor imagen de nuestra educación superior más allá del ámbito académico. Se mostró el descuido del Estado con la universidad pública, la heterogénea oferta de calidad universitaria en el sector privado, enormes sueldos de autoridades universitarias, ocho congresistas ligados a universidades privadas, “lobistas”<sup>1</sup> encargados de frenar proyectos legislativos, un “limbo legal”<sup>2</sup> en el que funcionaba la Asamblea Nacional de Rectores [ANR], universidades públicas incapaces de invertir el presupuesto otorgado para investigación y muchas universidades privadas con millones de soles de utilidad anual a cambio de un pésimo servicio educativo (Cuenca, 2015).

Tras una larga e intensa discusión, la nueva ley universitaria N° 30220 se aprueba en el Congreso de la República el 26 de junio de 2014 y puesto en vigencia el 10 de julio del mismo año. La extensa ley de 133 artículos formula la regulación de la calidad por medio de la creación de la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria (SUNEDU), responsable de autorizar el funcionamiento de programas e instituciones basado en estándares de calidad, bajo un enfoque credencialista (Cuenca, 2015). Asimismo, esta Ley N° 30220 establece en su artículo 11, que las universidades se encuentran “obligadas a difundir en su portal electrónico, para conocimiento de la comunidad universitaria y cualquier ciudadano, toda aquella información que incide en el desarrollo y formación de los

estudiantes, el uso de los recursos públicos, la gestión del patrimonio privado” (Ley N°30220, 2014).

Tras la creación de Sunedu, el Ministerio de Educación ordena el cese definitivo de varios órganos que conforman la ANR, tales como el Consejo Nacional para la Autorización y Funcionamiento de Universidades [CONAFU], la Comisión de Coordinación Interuniversitaria, el Fondo Editorial, la Oficina de Comunicaciones, el Consejo de Asuntos Contenciosos Universitarios [CODACUN], entre otros órganos (El Comercio, 2014).

La Asamblea Nacional de Rectores agrupaba a todos los rectores de las universidades públicas y estatales. Este organismo público tenía como finalidad coordinar la actividad académica de las universidades, en los incisos e) y f) del artículo 92° de la Ley universitaria N° 23733 de 1983 ya derogada se prescribía lo siguiente:

e) Coordinar, proporcionando información previa e indispensable, la creación de carreras, títulos profesionales y de segunda especialidad acordados por una Universidad y de las Facultades en que se hacen los estudios respectivos;

f) Concordar en lo referente a los requisitos mínimos exigibles para el otorgamiento de grados y títulos universitarios y a la unificación de sus denominaciones, sin perjuicio del derecho privativo de cada universidad a establecer el currículo y requisitos adicionales propios (Rodríguez, 2015).

La historia de expansión de educación superior universitaria en el Perú se inició en la década del ochenta. La matrícula universitaria pasó de ser de 30 000 a 255 000 entre los años de 1960 y 1980, con un promedio de 79% de matrículas en la oferta pública. Sin embargo, en 1996, el Estado peruano decide liberalizar el mercado educativo, fueron tres las hipótesis que estuvieron detrás de esta decisión. La

---

<sup>1</sup> Lobista: No hace más que servir, mediante la corrupción, a intereses particulares que, en asocio con intereses políticos, busca crear ambientes legales especialmente beneficiosos para los intereses de quienes tienen el poder económico suficiente para comprarse las leyes a su medida (Gestión, 2018).

<sup>2</sup> Limbo legal: Ausencia de reglamentación legislativa en una materia concreta. Es una situación de vacío en la ley que ha sufrido la patología jurídica de omitir en su texto la regulación concreta de una determinada situación, parte o negocio, que no encuentra respuesta legal específica.

primera argumentó que con la participación privada se lograría ampliar la oferta y cubrir la demanda universitaria. La segunda planteó que, como resultado de la primera, el acceso a la educación superior se democratizaría; o sea, jóvenes de cualquier estrato económico accederían a un estudio universitario. Y tercero, se intuyó que el mercado sería un excelente regulador de la calidad educativa, por lo cual la competencia retiraría a las universidades con una calidad deficiente (Cuenca, 2015).

La primera hipótesis sobre la ampliación de la oferta educativa se cumplió. Hubo crecimiento de la matrícula universitaria. Esta pasó de 400 000 a 870 000 entre 1995 y el 2012. La matrícula privada pasó de representar un 49% del total de la matrícula universitaria en el año 2000 a un 63% en el 2012. En cambio, la segunda hipótesis sobre cómo la ampliación del acceso democratizaría la educación no se confirmó. La universidad sigue siendo un proyecto posible básicamente para los jóvenes que pertenecen a los quintiles de mayores ingresos en el país. La tercera hipótesis sobre cómo el mercado regularía la calidad del servicio tampoco resultó ser cierta. La oferta de instituciones creció sin mayor regulación de calidad. Nuestras universidades no solo no figuran en ningún ranking mundial o regional, sino que su volumen de investigación es incipiente y el nivel académico promedio de los docentes es básico.

En la actualidad, la oferta privada de educación universitaria aún supera a la oferta pública. La Sunedu registra un total de 51 universidades públicas y 92 universidades privadas en todo el Perú. En Lima Metropolitana existen 8 universidades públicas y 43 universidades privadas (SUNEDU, 2021). Para este estudio se ha seleccionado evaluar el nivel de transparencia de las 8 universidades públicas de la capital, de las cuales 2 de ellas no cuentan con un portal web, por lo tanto, no presentan el Portal de Transparencia Estándar. En consecuencia, la evaluación se ha realizado a las 6 universidades públicas restantes que sí cuentan con el Portal de Transparencia Estándar.

### 3. Hipótesis

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2002) señala que la transparencia incrementa la capacidad de participación informada de las personas y, por ende, demanda políticas económicas y sociales más sensibles a sus necesidades y prioridades. El acceso a la información pública es un elemento clave de la gestión pública y parte de los elementos que componen el concepto de la gobernabilidad democrática (OEA, 2013).

El presente artículo tiene como principal objetivo determinar el nivel de transparencia electrónica de las universidades públicas de Lima Metropolitana y con ello la evaluación de diferentes variables mediante la medición de indicadores determinados en base a la legislación vigente de transparencia y acceso a la información pública. Además, se pretende conocer si hay alguna relación entre el número de años de creación de las universidades públicas de Lima Metropolitana y el nivel de transparencia electrónica o si los agentes públicos responsables de las diferentes entidades influyen en el nivel de transparencia electrónica (Lourenço, 2011). Entonces, las hipótesis planteadas son las siguientes:

H<sub>1</sub>: Las universidades públicas de Lima Metropolitana cumplen al 100% con los indicadores desarrollados con base en la Ley N°27806 – Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública.

H<sub>2</sub>: El nivel de transparencia electrónica es independiente al número de años de creación de las universidades públicas de Lima Metropolitana.

H<sub>3</sub>: El nivel de transparencia electrónica es independiente al género del representante de la universidad.

H<sub>4</sub>: El nivel de transparencia electrónica es independiente al género del encargado responsable de la transparencia electrónica.

### 4. Metodología

Para alcanzar el objetivo propuesto se realizó un estudio de tipo cuantitativo transversal de diseño no experimental, identificado como correlacional, ya

que describe las relaciones entre dos o más variables en un momento determinado (Hernández et al., 2014). Para medir el nivel de transparencia electrónica, se han determinado indicadores con un valor cuantificable (Da Cruz et. al., 2016), basados en la legislación vigente que permitió correlacionar las variables mencionadas en la sección de hipótesis.

Estos indicadores están incluidos en dimensiones que, a su vez, están incluidas en dos grupos de evaluación, de contenido y forma, con base en la Ley n° 27806 y la Directiva n° 001-2010-PCM / SGA.

#### 4.1. Evaluación de contenido: dimensiones, subdimensiones e indicadores

La evaluación por contenido incluye ocho dimensiones: Datos generales (DC1); Planificación y organización (DC2); Proyectos de inversión pública (DC3); Información presupuestaria (DC4); Información de personal (DC5); Información de contratación (DC6); Actividades oficiales (DC7) e Información adicional (DC8), de acuerdo con la Ley n° 27806 y la Directiva n° 001-2010-PCM / SGA. Estas dimensiones incluyen, a su vez, subdimensiones, que fueron medidas a través de indicadores (Navarro, 2019). A continuación, se presenta la siguiente tabla que detalla los elementos:

**Tabla 1**

*Dimensiones, subdimensiones e indicadores para la evaluación de contenido*

	Dimensiones	Subdimensiones / Indicadores
Evaluación de contenido	DC1 Datos generales	Directorio (4 indicadores): Nombre de los funcionarios clave; cargos; teléfonos y correo electrónico. Cuadro Jurídico (3 indicadores): Legislación de creación de la entidad, Ley de transparencia, responsable de la transparencia. Normas emitidas por la entidad (1 indicador): Normas desde 2009
	DC2 Proyectos de inversión pública	Proyectos de inversión pública (4 indicadores): Presupuesto total del proyecto; Presupuesto para el período correspondiente; Nivel de ejecución y presupuesto acumulado.
	DC3 Planeamiento y organización	Instrumentos de gestión (7 indicadores): Reglamento de la organización y funciones; Organigrama de la entidad; Manual de organización y función; Manual de clasificación de cargos; Cuadro de asignación de personal; Manual de procedimientos; Texto único de los procedimientos administrativos. Planes y políticas (2 indicadores): Plan estratégico institucional; Plan operativo institucional.
	DC4 Información presupuestaria	Información de presupuesto (5 indicadores): Presupuesto ejecutado; Proyectos de inversión; Asuntos salariales; Beneficios de altos funcionarios y funcionarios en general; y Remuneración. Presupuesto (4): Ingresos; Gastos; Financiamiento y resultados operativos; y Remuneraciones. Adquisición de bienes y servicios (7 indicadores): Importes comprometidos; Valores de referencia; Proveedores; Cantidad de bienes y servicios; Calidad de bienes y servicios; Penalizaciones y sanciones; y Costo final. Actividades oficiales (2 indicadores): Actividades oficiales de los altos funcionarios y Actividades oficiales de los cargos medios.
	DC5 Información de personal	Información de personal (10 indicadores): Personal activo; Personal pasivo; Número de empleados; Número de gerentes; Número de profesionales; Número de técnicos; Número de auxiliares; Escalón salarial por categorías; Gastos totales de remuneración; y Bonificaciones.
	DC6 Información de contratación	Información de contrataciones (8 indicadores): Procesos de selección para adquisición de bienes y servicios; Exenciones aprobadas; Penalidades aplicadas; Orden de servicio; Gastos y tarifas de viaje; Gastos del teléfono; Uso de los vehículos; y los Gastos publicitarios
	DC7 Actividades oficiales	Actividades oficiales (1 indicador): Agenda
	DC8 Información adicional	Informaciones adicionales (3 indicadores): Anuncios; Declaraciones Juradas; y Formato de pedido para el acceso a la información pública.

#### 4.2. Evaluación de forma: dimensiones, subdimensiones e indicadores

La evaluación por forma incluye 6 dimensiones: Accesibilidad (DF1); Estandarización (DF2); Lenguaje amigable (DF3); Consistencia (DF4); Legibilidad (DF5); Actualización (DF6), de acuerdo con la Ley n°

27806 y la Directiva n° 001-2010-PCM / SGA. Estas dimensiones incluyen a su vez subdimensiones que fueron medidas a través de indicadores (Navarro, Nivel de Transparencia Electrónica de los Ministerios Peruanos, 2019). Las dimensiones y subdivisiones se detallan en la tabla siguiente.

**Tabla 2**

*Dimensiones, subdimensiones e indicadores para la evaluación de forma*

	Dimensiones	Sub dimensiones / Indicadores
Evaluación de forma	DF1 Accesibilidad	Ubicación del enlace (1 indicador): superior derecho del portal de la Entidad.
	DF2 Estandarización	Presencia del ícono de lupa.
	DF3 Lenguaje amigable	Lenguaje comprensible para los ciudadanos en general.
	DF4. Consistencia	Datos históricos desde el año 2009 en orden cronológico, con excepción de las instituciones creadas después del 2009.
	DF5. Legibilidad	Documentos cargados en formatos PDF legibles.
	DF6. Actualización	Presupuesto (trimestral); Resoluciones y comunicados (revistas); y Personal (con cada nueva gestión).

### 5. Análisis y discusión de resultados

#### 5.1 Nivel de transparencia

Este artículo de investigación se basa en el estudio “Nivel de Transparencia Electrónica de los Ministerios Peruanos” publicado por Navarro (2019). Los niveles de transparencia son un promedio de las puntuaciones de los indicadores (69 indicadores) situados dentro de las 14 dimensiones (8 dimensiones de contenido y 6 dimensiones de forma) para cada universidad en evaluación. Debido a que el nivel de transparencia se mide a través de un conjunto de ítems que se establecen en forma de afirmaciones, se optó por usar la Escala Likert (Hernández et al., 2014). Los valores designados para cada afirmación fueron las siguientes: 1 = No presenta; 2 = Presenta incompleto desactualizado; 3 = Presenta completo desactualizado; 4 = Presenta incompleto actualizado y 5 = Presenta completo actualizado. Esta evaluación se realizó para cada portal de transparencia electrónica ubicada en el portal web de cada universidad pública de Lima Metropolitana.

Una vez obtenido el promedio del nivel de transparencia electrónica de cada universidad pública de Lima Metropolitana, las universidades se ordenaron de mayor a menor promedio de acuerdo con los

resultados obtenidos. En la tabla 3, se puede ver el orden mencionado y el más alto puntaje (4,551) ocupado por la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI). Ninguna universidad pudo alcanzar el máximo puntaje (5,000) en todos los indicadores. La universidad con menor puntaje (2,833) en el nivel de transparencia electrónica fue la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur (UNTELS).

Se ha obtenido también la media y la mediana de los resultados de los niveles de transparencia electrónica, siendo 3,726 y 3,739 respectivamente. Estos valores han permitido clasificar a las universidades en un intervalo de aprobación, dando como resultado 3 universidades por encima y 3 por debajo de las medidas de tendencia central. Las universidades ubicadas por debajo del nivel de promedio del nivel de transparencia electrónica son la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (NT= 3,594), la Universidad Nacional Federico Villarreal (NT = 3,493) y la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur (NT = 2,833). Y por encima del nivel de promedio se encuentran las 3 universidades restantes: Universidad Nacional de Ingeniería (NT = 4,551), Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (NT = 4,000) y la Universidad Nacional Agraria La Molina (NT = 3,884).

Con la información que se obtuvo, se rechaza la primera hipótesis ( $H_1$ ) que esperaba que la totalidad de las universidades públicas cumpliera al 100% con la publicación de información requerida por Ley en su portal web, obteniendo en su lugar un valor promedio de cumplimiento de 3,726/5,000. Cabe resaltar que, en

los diferentes estatutos de las universidades, se priorizan y limitan temas a publicar como actas y resoluciones, sin embargo, por la prelación de normas, la Ley de transparencia debe cumplirse en el marco del derecho de acceso a la información.

**Tabla 3**

*Nivel de transparencia: Resultado de las universidades públicas de Lima Metropolitana*

Universidad	NT	Ranking
Universidad Nacional de Ingeniería	4,551	1
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	4,000	2
Universidad Nacional Agraria La Molina	3,884	3
Universidad Nacional Mayor de San Marcos	3,594	4
Universidad Nacional Federico Villarreal	3,493	5
Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur	2,833	6
MEDIA		3,726
MEDIANA		3,739

Por otro lado, se hizo un análisis más detallado de los valores máximos, mínimos y promedios de las dimensiones de contenido y forma para poder evaluar con mayor profundidad el nivel de transparencia electrónica de las instituciones públicas (Navarro, 2019). En la figura 1, se plasmaron los valores máximos, mínimos y medios por dimensiones (DC1 = Datos generales; DC2 = Proyectos de inversión pública; DC3 = Planificación y organización; DC4 Información del presupuesto; DC5 = Información del personal; DC6 = Información de contrataciones; DC7 = Actividades oficiales; DC8 = Información adicional) de la evaluación por contenido en una figura radial. En la figura 2, se mostraron los valores máximos, mínimos y medios por dimensiones según la forma de los niveles de transparencia (DF1 = Accesibilidad; DF2 Estandarización; DF3 = Lenguaje amigable; DF4 = Consistencia; DF5 = Legibilidad y DF6 = Actualización).

Respecto al análisis de contenido de la evaluación de las 6 universidades públicas de Lima Metropolitana, en la figura 1, se puede observar que solamente en una dimensión (DC2 = Proyectos de Inversión Pública) se logra el 100% de cumplimiento en su evaluación de las universidades. Este resultado tiene similitud con el resultado que muestra el artículo de investigación “Nivel de Transparencia Electrónica de los Ministerios Peruanos”, donde también se obtiene un cumplimiento

total por parte de las instituciones en esta dimensión. Esto se puede explicar por el hecho de que la Ley 27806 brinda explicación a detalle sobre los aspectos a considerar respecto al manejo de finanzas públicas en su artículo 20 del título IV. Asimismo, Moneva y Vallespín (2012) señalan que las universidades públicas se inclinan hacia los aspectos presupuestarios durante la rendición de cuentas; eso explica el cumplimiento en su totalidad de la DC2 y un promedio cercano a 5 de la DC4 = Información presupuestaria.

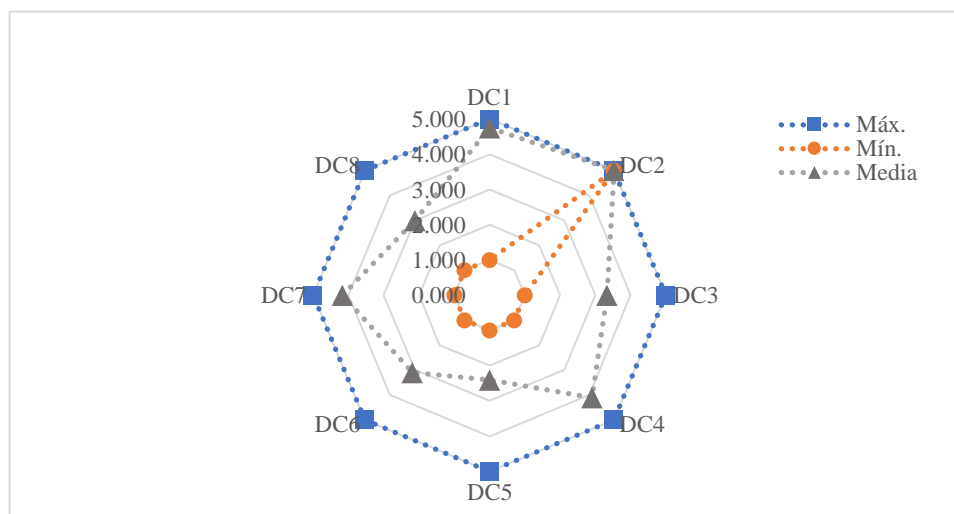
Por otro lado, la dimensión que menos cumplimiento tuvo por las universidades públicas fue la DC5 = Información del Personal. La única universidad que cumplió totalmente con los requisitos de esta dimensión fue la UNI, que contaba con todos los datos actualizados y completos de acuerdo con lo requerido.

El bajo cumplimiento de este ítem por parte de las otras universidades puede deberse a la situación de pandemia en que se realizó este trabajo de investigación. Ante la declaratoria del estado de emergencia, el 15 de marzo de 2020, en nuestro país, el Gobierno estableció una serie de medidas restrictivas a la libertad de tránsito y de reunión, de este modo, se detuvo el normal funcionamiento de las entidades públicas. Es por ello que algunas instituciones públicas pueden tener problemas para actualizar y completar la

información en los portales de transparencia (Defensoría del Pueblo, 2020).

**Figura 1**

*Máximos, mínimos y promedios de las dimensiones de contenido*



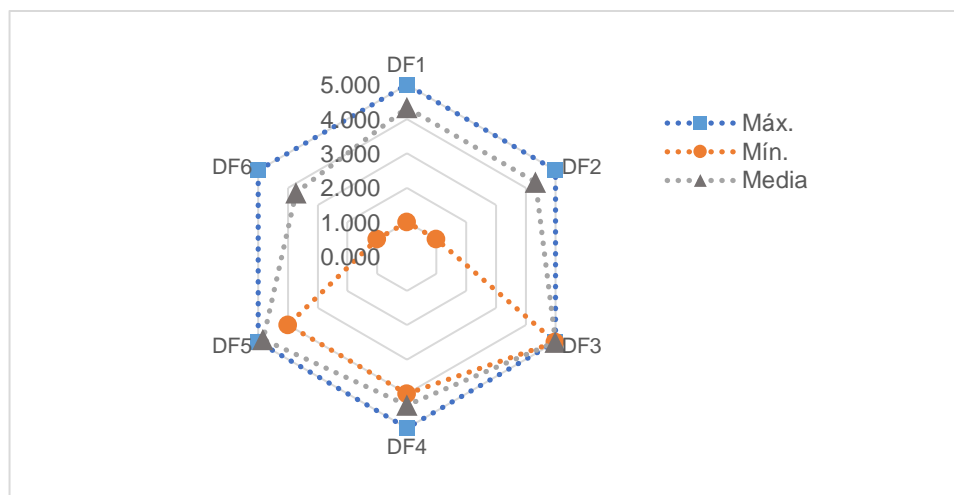
Todas las dimensiones de la evaluación por contenido, a excepción de la DC2 = Proyectos de Inversión Pública, han obtenido por lo menos el valor mínimo de 1, es decir, no han cumplido en, por lo menos, un ítem en la evaluación por contenido. Por lo tanto, se afirma que no todas las universidades públicas de Lima Metropolitana han cumplido al 100% con la información exigida para ser pública en la Ley n° 27806 en la dimensión por contenido.

En cuanto al análisis de la evaluación por forma de las 6 universidades públicas de Lima Metropolitana, en la figura 2, se puede observar que solamente en una dimensión (DF3 = Lenguaje amigable) se cumple a cabalidad con el requisito de información pública exigido a las instituciones. En el caso de la DF1 (Accesibilidad), que consistía en la localización del link “Portal de Transparencia estándar” y en la DF2 (estandarización), que consistía en la presencia de un ícono de lupa que permitía la mejor ubicación del portal de transparencia por parte del usuario, la única institución que incumplió con estos dos requisitos fue la

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, mientras que las demás cumplieron al 100 %. En la DF4 (consistencia), se requería cargar al portal de transparencia las normas emitidas por la entidad desde 2009 en orden cronológico. Solo 2 universidades (UNMSM y UNI) cumplieron al 100% con lo requerido; el resto recibió una puntuación de 4, es decir, presentaban los documentos incompletos, pero actualizados. La DF5 (legibilidad) exige que los documentos cargados al portal se presenten en formato PDF legible; todas las universidades a excepción de la UNMSM cumplieron con este ítem al 100 %. La DF6 (actualización) contenía 3 subdimensiones: Presupuesto (trimestral); Resoluciones y comunicados (revistas); y Personal (con cada nueva gestión), de las cuales, en las 2 primeras, todas las universidades cumplieron a cabalidad con el requisito, a excepción de la universidad UNTELS. Con respecto a la tercera subdimensión, la única universidad que cumplió totalmente con este ítem fue la UNE, las demás obtuvieron puntajes menores o iguales a 2.

**Figura 2**

*Máximos, mínimos y promedios de las dimensiones de forma*



Finalmente, la primera hipótesis, que dice que las universidades públicas de Lima Metropolitana cumplen al 100% con los indicadores desarrollados con base en la Ley N°27806 – Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública, ha sido rechazada, pues ninguna universidad cumple a cabalidad con los indicadores, tanto en contenido como en forma.

### 5.2 Prueba de Normalidad de las variables

Para realizar las pruebas de correlación, antes fue necesario realizar la prueba de normalidad de las variables (Hernández et al., 2014) en la tabla 4. Para ello, se aplicó la prueba Shapiro-Wilk a las variables: años de creación de la entidad (Años) y el nivel de

transparencia (NT) y más adelante se compararon ambas variables nominales con el coeficiente Rho de Spearman. Para el caso de las variables tipo del género del encargado de la transparencia (Tipo GE) y tipo de género del rector (Tipo GR), se hizo una comparación de relación con una T de Student para conocer si ambas variables se relacionan con el nivel de transparencia.

Según la prueba de Shapiro-Wilk, en la tabla 4, podemos deducir que la variable nivel de transparencia (NT) tiene una distribución normal, puesto que su nivel de significancia es mayor que 0,05 ( $p\text{-value} > 0,05$ ), mientras que las demás variables no fueron analizadas en cuanto a su distribución normal, debido a su naturaleza nominal.

**Tabla 4**

*Prueba de normalidad de las variables cuantitativas*

	Pruebas de normalidad			Pruebas de normalidad		
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
NT	0,176	6	0,200*	0,982	6	0,959
Años	0,461	6	0,000	0,582	6	0,000

*Nota.* \*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera. a. Corrección de significación de Lilliefors.

### 5.3 Correlación: años/nivel de transparencia

Para dar respuesta a la segunda hipótesis planteada, se ha medido el nivel de correlación entre el número de años de creación y el nivel de transparencia electrónica. Para ello, los datos fueron evaluados a través del coeficiente de correlación de Spearman con el paquete estadístico SPSS®. La hipótesis nula y alterna son las siguientes:

H<sub>0</sub>: El nivel de transparencia electrónica es independiente al número de años de creación de las universidades públicas de Lima Metropolitana.

H<sub>2</sub>: El nivel de transparencia electrónica es dependiente al número de años de creación de las universidades públicas de Lima Metropolitana.

De la tabla 5, se puede inferir que el número de años y el nivel de transparencia no están significativamente correlacionados, puesto que el *p-value* (0,397) es mayor que 0,05. Esto indica que se acepta la hipótesis nula, pues hay evidencias estadísticas suficientes para afirmar que no hay correlación entre las variables comparadas.

En la figura 3, el gráfico de dispersión muestra una correlación nula dado que la nube de puntos generada por la variable “x” (número de años) y la variable “y” (nivel de transparencia) está distribuida al azar (Martínez et al., 2009). Aunque Moneva & Vallespín (2012) afirman que la antigüedad de las instituciones son factores que se relacionan positivamente con la rendición de cuentas, no sucede lo mismo con los resultados de esta investigación.

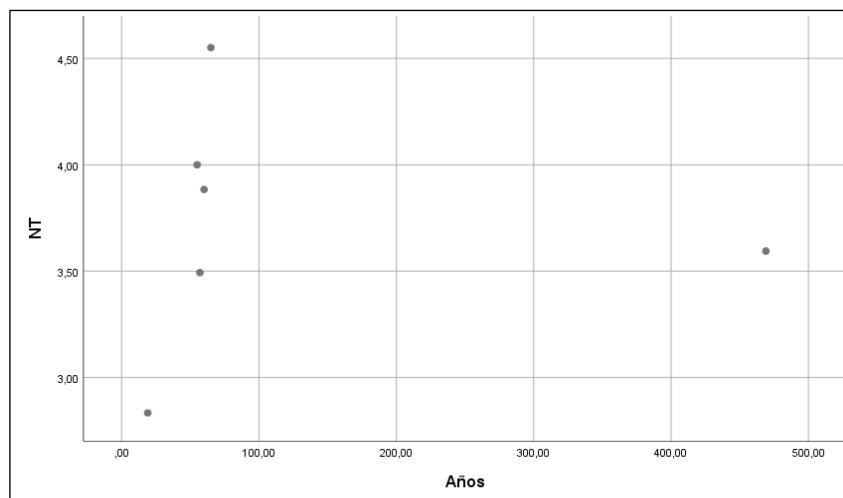
**Tabla 5**

*Correlación de número de años y el nivel de transparencia*

			Años	NT
Rho de Spearman	Años	Coefficiente de correlación	1,000	0,429
		Sig. (bilateral)	0,000	0,397
		N	6	6
	NT	Coefficiente de correlación	0,429	1,000
		Sig. (bilateral)	0,397	0,000
		N	6	6

**Figura 3**

*Diagrama de dispersión – años/ nivel de transparencia*





### 5.3 Correlación: género del rector/nivel de transparencia

Para dar respuesta a la tercera hipótesis planteada, se ha medido el nivel de correlación entre el género del rector responsable (1 = masculino, 2 = femenino) y el nivel de transparencia electrónica. Para ello, los datos fueron evaluados a través de relación con T de Student

a través del paquete estadístico SPSS®. La hipótesis nula y alterna son las siguientes:

H<sub>0</sub>: El nivel de transparencia electrónica es independiente al género del representante de la universidad.

H<sub>3</sub>: El nivel de transparencia electrónica es dependiente al género del representante de la universidad.

**Tabla 6**

*Estadísticos del género del representante de la universidad y el nivel de transparencia*

Estadísticos de grupo					
	TipoGR	N	Media	Desviación estándar	Error estándar de la media
NT	1	5	3,56	0,456	0,204
	2	1	4,55	.	.

**Tabla 7**

*Aplicación de la prueba T de Student para las variables nivel de transparencia y género del representante de la universidad*

Test para muestras independientes										
	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas				Prueba t para la igualdad de medias					
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Diferencia media	Diferencia del error estándar	95% Intervalo de confianza de la diferencia		
								Bajo	Alto	
NT	Varianzas iguales asumidas	0,000	0,000	-1,981	4	0,119	0,989	0,499	-2,377	0,397
	Varianzas iguales no asumidas			0,000	0,000	0,000	0,989	0,000	0,000	0,000

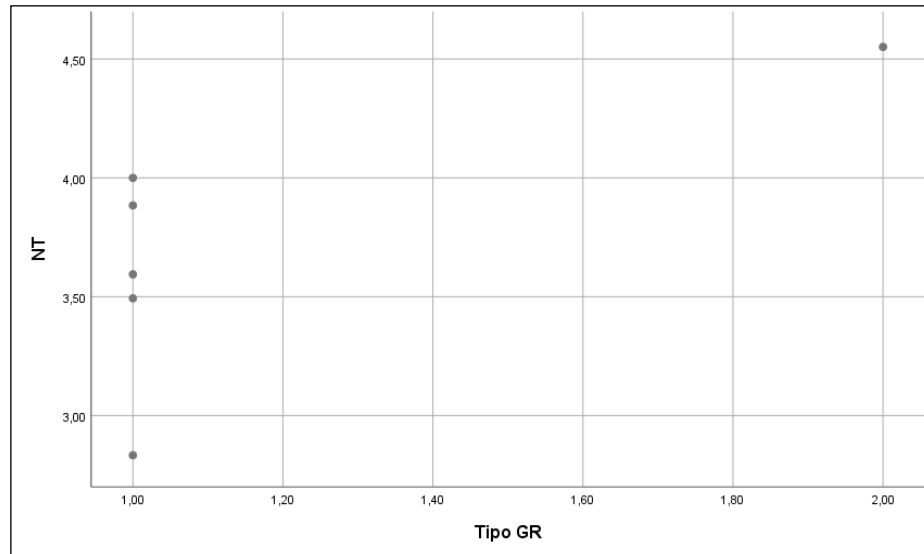
De la tabla 7, se puede inferir que el género del rector responsable y el nivel de transparencia no están significativamente relacionados, puesto que el *p-value* (0,00) es menos que 0,05. Esto indica que se acepta la hipótesis nula, entonces hay evidencias estadísticas suficientes para afirmar que ambas variables son independientes.

En la figura 4, el diagrama de dispersión muestra una correlación nula, dado que la nube de puntos generada por la variable “x” (género del rector) y la variable “y” (nivel de transparencia) está distribuida al

azar. Este resultado es apoyado por el trabajo realizado por Budur y Demir (2019), que muestra que no existe diferencia en la percepción de las virtudes de liderazgo entre un varón o una mujer, a pesar de que hay quienes afirman que la mujer ha ido interiorizando la incompatibilidad de cualquier tipo de autoridad con lo femenino, a lo largo de la historia (Gómez y Moreno, 2011).

**Figura 4**

*Diagrama de dispersión – género del rector responsable/ nivel de transparencia*



### 5.3 Correlación: género del encargado de transparencia/nivel de transparencia

Para dar respuesta a la última hipótesis planteada, se ha medido el nivel de correlación entre el género del encargado de transparencia (1 = masculino, 2 = femenino, 3 = mixto) y el nivel de transparencia electrónica. Para ello, los datos fueron evaluados a través del coeficiente de correlación de Spearman con el paquete estadístico SPSS®. La hipótesis nula y alterna son las siguientes:

H<sub>0</sub>: El nivel de transparencia electrónica es independiente al género del encargado responsable de la transparencia electrónica.

H<sub>4</sub>: El nivel de transparencia electrónica es dependiente al género del encargado responsable de la transparencia electrónica.

**Tabla 8**

*Estadísticos del género del encargado de la transparencia y el nivel de transparencia*

Estadísticos de grupo					
	TipoGE	N	Media	Desviación estándar	Error estándar de la media
NT	1	5	3,75	0,637	0,285
	2	1	3,59	.	.

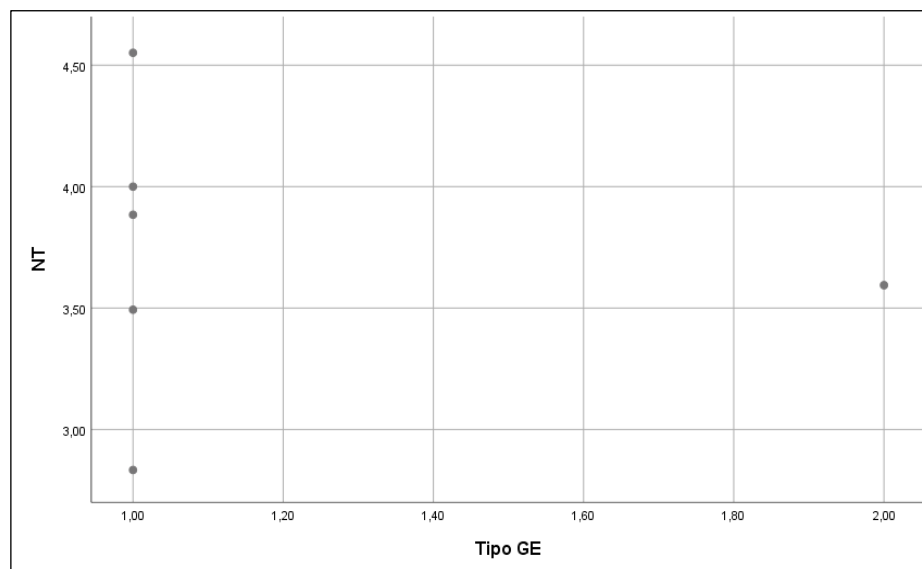
**Tabla 9**

*Aplicación de la prueba T de Student para las variables nivel de transparencia y género del encargado de la transparencia*

		Test para muestras independientes								
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas			Prueba t para la igualdad de medias					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Diferencia media	Diferencia del error estándar	95% Intervalo de confianza de la diferencia	
								Bajo	Alto	
NT	Varianzas iguales asumidas	0,000	0,000	0,226	4	0,832	0,157	0,698	-1,782	2,098
	Varianzas iguales no asumidas			0,000	0,000	0,000	0,157	0,000	0,000	0,000

**Figura 5**

*Diagrama de dispersión – género del encargado de transparencia/ nivel de transparencia*



De la tabla 7, se puede inferir que el género del encargado de transparencia y el nivel de transparencia no están significativamente correlacionado, puesto que el *p-value* (0,000) es menor que 0,05. Esto indica que se acepta la hipótesis nula, pues hay evidencias estadísticas suficientes para afirmar que el género del encargado de transparencia es independiente al nivel de transparencia.

En la figura 5, se muestra la dispersión de ambas variables. Los encargados del género de transparencia

son 2 personas (responsable del Portal de Transparencia y responsable de acceso a la información), estos pueden estar conformados por 2 personas del mismo género o de forma mixta (varón y mujer). Johnson y Powell (1994) concluyen que varones y mujeres no difieren en la calidad de su toma de decisiones, en este estudio no hay ninguna implicación que supondría que una mujer o varón de forma individual pueda ser superior o reacio al riesgo en cuanto a la toma de decisiones.

## 6. Conclusiones

El análisis del presente trabajo de investigación se realizó durante la crisis de pandemia ocasionada por el Covid-19, esto podría explicar las puntuaciones bajas alcanzadas en el nivel de transparencia por las universidades debido a la declaratoria del estado de emergencia a nivel nacional que impuso restricciones a la libertad de tránsito y de reuniones, lo cual podría haber dificultado la actualización de los datos en el portal de transparencia electrónica (Defensoría del Pueblo, 2020). El nivel de transparencia mínimo obtenido fue de 2,833 por la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur y la máxima puntuación lo obtuvo la Universidad Nacional de Ingeniería con 4,551, cerca del más alto puntaje (5,000) que hubiera significado el cumplimiento total de los requerimientos exigidos por la Ley n° 27806. Es decir, ninguna universidad pública de Lima Metropolitana cumplió al 100% con los indicadores desarrollados con base a la Ley de Transparencia e Información Pública.

Respecto a la correlación entre el número de años de creación que tienen las universidades públicas de Lima Metropolitana con el nivel de transparencia, se afirma que mientras más antigua es una institución, su rendición de cuentas será mayor (Moneva y Vallespín, 2012). Sin embargo, en esta investigación, la trayectoria de las universidades públicas no influye en el grado de transparencia electrónica. Asimismo, el género del rector y el género de los encargados del Portal de Transparencia tampoco influyen en el nivel de transparencia electrónica, aunque respecto al género del rector, la única universidad (UNI) con una mujer como rectora obtuvo el mayor puntaje (4,551) frente a las demás universidades con representantes masculinos como rectores. En relación con el género de los encargados del Portal de Transparencia electrónica, que consta de 2 personas, ninguno de los equipos estuvo mixtamente compuesto para el cargo de encargados del portal, todos los equipos estuvieron compuestos por solamente varones a excepción de una única universidad (UNMSM) cuyo equipo de encargados estuvo conformado por una mujer como única integrante.

## 7. Recomendaciones

Es recomendable en las futuras investigaciones considerar el tamaño de la institución pública como un factor que podría influir en el nivel de transparencia, ya que, a mayor cantidad de estudiantes en la institución, mayor será la demanda de información acerca del desempeño de la entidad pública (Moneva y Vallespín, 2012). El nivel de transparencia evaluado en esta investigación ha resultado de la evaluación de indicadores definidos en la Directiva n°001-2010-PCM / SGA, que establece los lineamientos para la implementación del Portal de Transparencia Estándar en las entidades de Administración Pública, más no ha sido evaluado de acuerdo a la percepción de transparencia y acceso a la información que podrían tener los agentes involucrados en la institución y aquellos que demandan información. Este análisis se recomienda obtener a través de encuestas o entrevistas aplicadas a los agentes involucrados quienes podrían ser estudiantes, ciudadanos, profesores, autoridades, etc.

Finalmente, se recomienda implementar programas de cumplimiento que contengan medidas de prevención y reacción ante posibles actos de corrupción o incumplimiento del acceso a la información en sectores esenciales como es el sector educativo (Madrid y Palomino, 2020). De este modo, se garantizará una gestión pública más transparente que evite el mal uso de los recursos públicos, la ineficiencia, la cultura del secreto, y el abuso de poder en el ejercicio de sus funciones con el único fin de responsabilidad y compromiso de servir al público (Defensoría del Pueblo, 2020).

## Conflictos de intereses

El autor firmante del presente trabajo de investigación declara no tener ningún potencial conflicto de interés personal o económico con otras personas u organizaciones que puedan influir indebidamente con el presente manuscrito.

### Contribuciones de los autores

Preparación y ejecución; Desarrollo de la metodología; Concepción y diseño; Edición del artículo; Supervisión del estudio: G-CS, Y-NC.

### Bibliografía

- Alatorre, J. A. (2006). El papel de la transparencia y la rendición de cuentas en la consolidación democrática. En *Acta Republicana Política y Sociedad*.
- Blanes, M. (2013). *La transparencia informativa de las administraciones públicas, el derecho de las personas de saber y la obligación de difundir información pública de forma activa* (tesis doctoral). Universidad de Alicante, Madrid.
- Budur, T., y Demir, A. (2019). Leadership Perceptions Based on Gender, Experience, and Education. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 13.
- Cuenca, R. (2015). *La educación universitaria en el Perú: democracia, expansión y desigualdades*. Lima: IEP.
- Da Cruz, N. F., Tavares, A. F., Cunha Marques, R., Jorge, S., y Sousa, L. d. (2016). Measuring Local Government Transparency.
- Decreto Supremo n° 072-2003-PCM. (13 de agosto de 2003). Reglamento de la Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública. *Diario El Peruano*.
- Defensoría del Pueblo. (2020). *Supervisión de los portales de transparencia del sector salud durante la emergencia por el covid-19*. Lima.
- Egorov et al. (2015). Some Aspects of the Implementation of the Principle of Transparency in Russian Universities: Research, Experience, Perspectives. *International Education Studies*.
- El Comercio. (28 de octubre de 2014). *ANR no puede autorizar funcionamiento de nuevas universidades*.
- Gamboa, A. M. (2015). *Diagnóstico 2015: portales de transparencia y solicitudes de acceso a la información (minería, energía y cambio climático)*. Lima. Obtenido de [http://www.dar.org.pe/archivos/publicacion/170\\_transparencia\\_2015\\_es.pdf](http://www.dar.org.pe/archivos/publicacion/170_transparencia_2015_es.pdf)
- Gomez , A., y Moreno, E. (2011). Una brecha en el poder de las organizaciones educativas: las directoras de los centros escolares andaluces. *Clepsydra*.
- Gutiérrez, P. (2008). El derecho de acceso a la información pública. Una herramienta para el ejercicio de los derechos fundamentales. México.
- Hernández et al. (2014). *Metodología de la Investigación, sexta edición*. México: McGrawHill Interamericana Editores.
- Johnson, J., y Powell, P. (1994). Decision Making, Risk and Gender: Are Managers Different? *British Journal of Management*, 123-138. Obtenido de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-8551.1994.tb00073.x>
- Lourenço, Jorge, Moura, y Rolas. (2011). Transparência financeira do Sector Empresarial Local: informação disponibilizada nos sítios web. *Relatório de investigação - INESC(9)*, 21.
- Madrid, C., y Palomino, W. (2020). Oportunidades de corrupción y pandemia: el compliance gubernamental como un protector eficaz al. *Desde el Sur*, 213-239.
- Maldonado-Radillo et al. (2013). La transparencia de la instituciones publicas de educación superior del noreste de México. *Revista internacional administracion & finanzas*.
- Martínez et al. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos Spearman. *Haban cienc méd La Habana*.
- Moneva Abadía, J. M., y Vallespín, E. M. (2012). Universidad y desarrollo sostenible: análisis de la rendición de cuentas de las universidades públicas desde un enfoque de responsabilidad social.
- Navarro, Y. (2019). Nivel de Transparencia Electrónica de los Ministerios Peruanos. *Tierra Nuestra*.

- Novoa, Y. (2019). El derecho de acceso a la información pública: contenido e importancia. Forseti. *Revista De Derecho*, (6), 127 - 145. <https://doi.org/https://doi.org/10.21678/forseti.v0i6.1124>
- OEA. (2013). *"El Acceso a la Información Pública, un Derecho para ejercer otros Derechos"*.
- Presidencia del Consejo de Ministros [PCM]. (2015). Programa de fortalecimiento de capacidades en materia de Gobierno Abierto dirigido a gobiernos regionales y locales - Fascículo I Transparencia. <https://sgp.pcm.gob.pe/wp-content/uploads/2015/01/Fasciculo-1-Transparencia.pdf>
- PNUD. (2002). *Informe sobre Desarrollo Humano de 2002*. Nueva York.
- Rodríguez, I. (2015). Universidad y autonomía actual en Perú. *Redalyc*, 49-59.
- Superintendencia Nacional de Educación Superior [SUNEDU]. (2020). *II Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1230044/Informe%20Bienal.pdf>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior [SUNEDU]. (25 de Marzo de 2021). *Superintendencia nacional de educación superior universitaria*. Obtenido de <https://www.sunedu.gob.pe/lista-universidades/>
- Universidad Nacional Agraria La Molina [UNALM]. (diciembre de 2020). *Portal de Transparencia Estándar*. Obtenido de <http://www.lamolina.edu.pe/portada/transparencia.html>
- Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. (diciembre de 2020). *Portal de Transparencia Estándar*. Obtenido de <http://www.une.edu.pe/transparencia.html>
- Universidad Nacional de Ingeniería [UNI]. (diciembre de 2020). *Portal de Transparencia Estándar*. Obtenido de [http://www.transparencia.gob.pe/enlaces/pte\\_transparencia\\_enlaces.aspx?id\\_entidad=10048&id\\_tema=1#.YSqtsI5KiM8](http://www.transparencia.gob.pe/enlaces/pte_transparencia_enlaces.aspx?id_entidad=10048&id_tema=1#.YSqtsI5KiM8)
- Universidad Nacional Federico Villarreal. (diciembre de 2020). *Portal de Transparencia Estándar*. Obtenido de <https://web2.unfv.edu.pe/Sitio/transparencia/portal-de-transparencia-estandar>
- Universidad Nacional Mayor de San Marcos [UNMSM]. (diciembre de 2020). *Portal de Transparencia Estándar*. Obtenido de <https://www.unmsm.edu.pe/la-universidad/transparencia-estandar>
- Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur. (diciembre de 2020). *Portal de Transparencia Estándar*. Obtenido de [http://transparencia.gob.pe/enlaces/pte\\_transparencia\\_enlaces.aspx?id\\_entidad=13444#.YSqu245KiM-](http://transparencia.gob.pe/enlaces/pte_transparencia_enlaces.aspx?id_entidad=13444#.YSqu245KiM-)

### Legislación

Constitución Política del Perú. (23 de diciembre de 1993). *Diario El Peruano*.

Ley N°27806. (8 de agosto de 2002). Ley sobre la Transparencia y Acceso a la Información. *Diario el Peruano*.

Ley n° 27444. (10 de abril de 2001). Ley de Simplificación Administrativa. *Diario El Peruano*.

Ley n° 27927. (4 de febrero de 2003). modificación de la ley n° 27806 – Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública. *Diario el Peruano*.

Ley N°30220. (9 de julio de 2014). Ley Universitaria. *Diario El Peruano*.



## Contraste léxico-morfológico de dos variedades del QIIA Yungay: Laraos y Lincha

## Lexical-morphological contrast of two varieties of QIIA Yungay: Laraos and Lincha

Karen Belén Cariat Fernández<sup>1</sup> , Myluz Danithza Cano Anchorena<sup>2\*</sup> ,  
Renzo Adrián Jiménez Bernaldes<sup>3</sup> , Yely Roxana Ramos Leyva<sup>4</sup> 

\* Autor de correspondencia: [yely.ramos@unmsm.edu.pe](mailto:yely.ramos@unmsm.edu.pe)

### RESUMEN

El presente trabajo de investigación constituye un contraste léxico-morfológico de dos variedades del quechua de Yauyos (Laraos y Lincha: Yauyos norte y sur, respectivamente) y la consiguiente reevaluación de su filiación al grupo QIIA central. Se tiene como objetivo precisar la tendencia que muestran a nivel lexical. Asimismo, se pretende contrastar rasgos morfológicos de los dialectos de Lincha y Laraos para evaluar su filiación al QII. Para ello, se tomaron en cuenta los datos presentados por Taylor (1984) y Shimelman (2017), además de diversos cuentos de las variantes quechuas de Laraos y Lincha, recopilados por los mismos autores. Los resultados de esta investigación muestran que la caracterización morfológica y el repertorio léxico de los dialectos de Yauyos están relacionados con la proximidad geográfica a un subconjunto QI o QII, pero no son determinados por ello.

**Palabras clave:** Yauyos, dialecto, contacto lingüístico, léxico, morfología.

### ABSTRACT

The present research work constitutes a lexical-morphological contrast of two varieties of Yauyos Quechua (Laraos and Lincha: northern and southern Yauyos, respectively) and the consequent reevaluation of their affiliation to the central QIIA group. The objective is to determine the tendency they show at the lexical level. Besides, the aim is to contrast morphological features of the Lincha and Laraos dialects in order to evaluate their affiliation to the QII. For this purpose, the data presented by Taylor (1984) and Shimelman (2017) were taken into account, and also to various stories of the Quechua variants of Laraos and Lincha, compiled by the same authors. The results of this research show that the morphological characterization and lexical repertoire of Yauyos dialects are related to, but not determined by, geographic proximity to a QI or QII subset.

**Keywords:** Yauyos, dialect, language contact, lexicon, morphology.

#### Forma de citar el artículo (Formato APA):

Cariat, K., Cano, M., Jiménez, R., Ramos, Y. (2021). Contraste léxico-morfológico de dos variedades del QIIA Yungay: Laraos y Lincha. *Tierra Nuestra*. 15(2), 39-53. <http://dx.doi.org/10.21704/rtn.v15i2.1836>.

<sup>1</sup> UNMSM, Lima, Perú. E-mail: [karen.cariat@unmsm.edu.pe](mailto:karen.cariat@unmsm.edu.pe). ORCID: 0000-0002-0638-9569

<sup>2</sup> UNMSM, Lima, Perú. E-mail: [myluz.cano@unmsm.edu.pe](mailto:myluz.cano@unmsm.edu.pe). ORCID: 0000-0001-9292-5534

<sup>3</sup> UNMSM, Lima, Perú. E-mail: [renzoadrian.jimenez@unmsm.edu.pe](mailto:renzoadrian.jimenez@unmsm.edu.pe). ORCID: 0000-0002-6976-0900

<sup>4</sup> UNMSM, Lima, Perú. E-mail: [yely.ramos@unmsm.edu.pe](mailto:yely.ramos@unmsm.edu.pe). ORCID: 0000-0002-5785-3018

## 1. Introducción

Las variedades quechua de Laraos y Lincha pertenecen al grupo dialectal QII, a pesar de su ubicación geográfica, Yauyos norte y sur, respectivamente. A partir de la clasificación que hace Taylor (1984) de las variedades quechua de Laraos y Lincha, quien determina que corresponden al QII a partir de una serie de rasgos morfológicos que permiten caracterizar y distinguir adecuadamente la mayoría de los dialectos QI y QII, destacamos que los dialectos de la provincia de Yauyos no se ajustan estrictamente a uno u otro grupo. Incluso, Torero (1968) afirma que el único rasgo que permitiría distinguir al grupo QI del QII es el uso —por parte del primero— de vocales largas para la primera persona posesora y actora. Esto debido a que la oposición de cantidad vocálica y el subordinador -r, rasgos aparentemente propios del QI, se han registrado en variedades dialectales caracterizadas como QIIA.

El hecho de que un dialecto corresponda a la zona norte de la provincia no justifica que, morfológicamente, esté asociado al grupo QI. Es decir, la pertenencia a una u otra rama del tronco lingüístico no responde a motivos geográficos, pues la disposición norte-sur de los dialectos de dicha provincia no constituye un continuo dialectal uniforme. Tal es el caso del quechua de Laraos, el cual, a pesar de situarse al norte de Yauyos, no corresponde al QI por su proximidad al conjunto Waywash. Aunque léxicamente presenta más voces propias de QI, los autores consultados para la realización de este estudio (G. Taylor y Shimelman) coinciden en clasificarlo como QII. Asimismo, se ha seleccionado el dialecto de Lincha por requerir de una variedad que, en primer lugar, se oponga geográficamente al grupo Yauyos norte al que pertenece Laraos y, por otro lado, porque se caracteriza por la mayor uniformidad de sus rasgos morfológicos QII dentro del conjunto Yauyos sur.

De esta manera, se plantea como pregunta de investigación: ¿por qué las variedades quechua habladas en Laraos y Lincha pertenecen a la misma rama dialectal si difieren en cuanto a su ubicación geográfica respecto a los subgrupos Yauyos norte y

sur? Habiendo identificado que la relación genealógica de las variedades dialectales de Lincha y Laraos no está determinada por la proximidad a los grupos QI o QII, consideramos que la respuesta yace en la dinámica de contacto e interacción lingüística que responde a procesos socioculturales complejos y extralingüísticos.

En ese sentido, el objetivo general es caracterizar morfológica y léxicamente los dialectos de Lincha y Laraos para evaluar su filiación al QII. De igual manera, los objetivos específicos son identificar los rasgos morfológicos que distinguen las variedades dialectales de Lincha y Laraos, determinar la tendencia que siguen dichos dialectos en cuanto al léxico, por último, evaluar la relación existente entre la ubicación y proximidad geográfica de los dialectos de Lincha y Laraos en la provincia de Yauyos con el conjunto Waywash y el grupo QII-C.

## 2. Marco teórico

### 2.1. Antecedentes

Respecto a la bifurcación Quechua I/II, Adelaar (2013), en su artículo *Quechua I y Quechua II: En defensa de una distinción establecida*, señala que esta división de la familia quechua en dos subgrupos dialectales está siendo cuestionada en recientes publicaciones, así como se ha buscado reemplazarla por el modelo de un área continua dialectal. En base a ello, el autor hace una revisión de los principales argumentos en contra y a favor de la clasificación planteada por Torero y concluyen que los criterios que fundamentan la dialectología quechua, específicamente la dicotomía Quechua I/II, conservan su validez. No obstante, considera que el carácter asimétrico de la relación entre las dos ramas debe seguir siendo examinada. En efecto, el artículo de Adelaar brinda datos relevantes para el presente estudio, entre ellos los criterios establecidos para la distinción entre QI y QII, especialmente los criterios del aspecto léxico y morfológico.

En cuanto al aspecto léxico, se debe tomar en cuenta que el conjunto dialectal QI comprende un vocabulario propio, limitado geográficamente y que no suele sobrepasar los límites del grupo. Asimismo,



cabe resaltar el conservadurismo de las variedades de QII, como las de Yauyos, aunque presentan ciertos elementos léxicos atribuidos al grupo QI, lo que indica fluidez en las fronteras léxicas. Además, el grupo QII como vehículo de comunicación impuesto por los Incas, dejó huellas en el vocabulario de las variedades QI. Por otro lado, en el aspecto morfológico se destacan, principalmente, nueve criterios que separan a los grupos QI y QII, que abarcan distinciones entre marcas de primera persona con función de sujeto y de poseedor, marcas de primera persona con función de objeto, marcas de combinación de una primera persona actora con un objeto de segunda persona, marcas que indican la pluralidad de los actores participantes del acto expresado por el verbo, marcas de subordinación verbal, marcas de aspecto progresivo, marcas de caso locativo, ablativo y comparativo, entre otras.

Respecto a investigaciones previas sobre los dialectos de Yauyos, es importante mencionar el trabajo realizado por Gerald Taylor (1984), titulado *Yauyos: un microcosmo dialectal quechua*, en el cual plantea una clasificación geográfica (Yauyos norte y Yauyos sur), propone que los dialectos de Tomas-Alis, Vitis y Laraos pertenecen a Yauyos norte y en Yauyos sur sitúa a los de Caca-Hongos, Lincha, Huangáscar-Azángaro, Apurí-Chocos-Madeán. Asimismo, destaca la clasificación que realiza para agrupar estas variedades y corroborar si pertenecen al grupo QI o al QII; de esta manera, aseguró que no existe una correspondencia geográfica, pues los dialectos de Yauyos pueden ser clasificados como QI o QII independientemente de si se hablan en localidades al norte o al sur de la provincia. Respecto al dialecto de Vitis, Taylor reconoció los limitados resultados que obtuvo, puesto que solo contaba con un colaborador que partió de la comunidad de Vitis a los seis años hacia Laraos. De igual manera, respecto a la variedad de Viñac, Taylor (1984) señala que «[...] lo que aprendimos sobre Viñac no es suficiente para incluirlo en este estudio. Este último dialecto parece ser muy poco diferente del de Madeán» (p. 124).

Además, Taylor (1984) resalta como principal distinción fonológica entre el QI y QII el empleo del alargamiento vocálico (utilizado en QI), el cual se presenta en dialectos de Yauyos como Tomas, Alis, Caca, Hongos, Huangáscar y Azángaro; en estos

dos últimos, el alargamiento parece mostrar transformación hacia una acentuación. Respecto a la morfología, las características principales del QI y QII son la marca de la primera persona sujeto y de la primera persona posesiva: \*/-ni/ (sujeto) \*/-y/ (posesivo) en QII, y \*/-:/ en QI. También, menciona la marca de primera persona objeto \*/-ma:/ en QI y \*/-wa-/ en QII; la marca del progresivo que, en QI, deriva de \*/-yka:/ y \*/-ya-/ , mientras que, en QII, deviene de \*/-čka-/; por último, la marca de gerundio: \*/-r/ en QI y derivados de \*/-shpa/ y \*/-~spa/ en QII.

Taylor (1984) concluye la investigación con una clasificación provisoria de los dialectos quechuas de Yauyos. En Yauyos norte, se encuentran Tomas-Alis, Vitis y Laraos, en tanto que Yauyos sur comprende Caca, Hongos, Lincha, Huangáscar, Azángaro y Apurí, Chocos, Madeán y Viñac. Es importante mencionar que Taylor reconoce la escasez de los datos obtenidos y admite la necesidad de recurrir a una mayor cantidad de hablantes, debido a esto, vuelve a realizar una segunda investigación en 1987 tomando en cuenta a Huancaya y Vitis.

Asimismo, Shimelman (2017), en *A grammar of Yauyos Quechua*, hace un estudio de los dialectos del sur de Yauyos, puesto que los dialectos del norte ya se habían extinguido. Su investigación es relevante porque consiste en una exploración del panorama lingüístico de la provincia que se destaca por permitir hacer un contraste del cambio morfológico y léxico que se observa en los dialectos de Yauyos sur en las décadas que transcurren desde las primeras investigaciones de Gerald Taylor. Asimismo, por tratarse de una gramática, Shimelman (2017) se concentra en la descripción de la morfología de la lengua quechua hablada en Yauyos e indica la variación de recursos morfológicos que distinguen uno de otro dialecto.

Por otra parte, en el trabajo realizado por Torres (2017), *Los problemas de la clasificación del quechua de Ferreñafe*, se aborda la relación entre las variedades quechua de Ferreñafe y Cajamarca, los cuales Taylor (1984) denomina como dialectos mixtos, ante el problema de la clasificación de la variedad de Ferreñafe en base al modelo del árbol genealógico. El estudio plantea como hipótesis la

relación genética entre ambas variedades, debido a que comparten rasgos (fonológicos, morfosintácticos y léxicos) con el QI y el QIIB. A través de la misma, se explica la pertenencia de la variedad de Ferreñafe al QII a partir del origen del quechua de Cajamarca, debido a que este proviene de una variedad QII (protoquechua II) en el que aún coexistían formas QI y QII. Es así que a través del modelo del continuo dialectal se expone la existencia de continuidad lingüística en tiempos prehispanicos entre las áreas que actualmente ocupan las variedades de Ferreñafe y Cajamarca.

## 2.2. Conceptos

### 2.2.1. Dialecto

El dialecto es una forma específica de lenguaje hablado en cierta localidad o área geográfica. Según Hartmann & Stork (1973), es una variación regional, temporal o social del lenguaje, en las que se diferencian de pronunciación, gramática y vocabulario refiriéndose a la lengua estándar.

### 2.2.2. Dialectología

Tal como señala Harald Thun en Montes Giraldo (1999), la dialectología es caracterizada como una ciencia general correspondiente a la variación lingüística. En referencia menciona:

La Dialectología areal y la Sociolingüística, disciplinas históricamente separadas, confluyen en una geolingüística ampliada que puede llamarse oportunamente "Dialectología pluridimensional" y que se entiende como parte de la ciencia general de la variación lingüística y de las relaciones entre variantes y variedades por un lado y hablantes por el otro. Dentro de esta ciencia general ("lingüística variacional"/ "Varietätenlinguistik"), a la Dialectología pluridimensional le corresponde la parte de la variación que se extiende al espacio tridimensional. (p. 536)

Al respecto, se desprende que la dialectología tiene como objetivo exponer dónde se hallan las características particulares del habla; es decir, las diferencias regionales de un idioma y delimitar las regiones dialectales.

### 2.2.3. Dialectología andina

La dialectología andina se formaliza a partir de los primeros estudios sobre la familia lingüística quechua, postulados por Parker (1963) y Torero (1964). Al respecto, Escobar y Valqui (2019) manifiestan que esta documentación significó un aporte de carácter sistemático, valiéndose de la aplicación de métodos comparativos para delimitar los dialectos en distintas zonas del Perú, así como de otros países vecinos. Asimismo, Cerrón-Palomino (2017) señala que estos estudios dialectológicos brindan indicios sobre el origen y la evolución de las variedades quechua. En otras palabras, representan una gran contribución a la historia de la lingüística.

### 2.2.4. Isoglosa

La isoglosa es una «[...] línea ideal que se puede trazar en un territorio determinado señalando el límite de un rasgo o de un fenómeno lingüístico concreto, sea este de tipo fonológico, léxico o de otro tipo» (Escobar y Valqui, 2019, p. 25). De igual manera, Cerrón-Palomino (2003) afirma que una isoglosa comprende variedades que comparten

[...] haces comunes de rasgos de cierto tipo al tiempo que se diferencian respecto de otros; unas pueden comulgar entre sí en el tratamiento de ciertos aspectos fonológicos, mostrando al mismo tiempo, sin embargo, discrepancias en el plano morfológico y léxico. (p. 223)

Es decir, estas permiten asentar zonas dialectales o fronteras lingüísticas en las que se producen generalmente características lingüísticas distintivas. No obstante, la isoglosa no se considera absoluta debido a que la lengua está sometida a una evolución constante.

### 2.2.5. Método comparativo

Respecto a la conceptualización de método comparativo, Sartori (1984) menciona que tiene como objetivo buscar similitudes y diferencias, basándose en la homogeneidad y considerando la identidad de los elementos a ser analizados. Por su parte, Nohlen (2020) señala que «[...] es el procedimiento de comparación sistemática de objetos de estudio que, por lo general, es aplicado

para llegar a generalizaciones empíricas y a la comprobación de hipótesis» (p. 41). Es así que se tiene como método comparativo a la realización de comparaciones entre elementos análogos para lograr establecer semejanzas o disimilitudes.

### 3. Metodología

#### 3.1. Tipo de investigación

La investigación es de tipo descriptiva y tiene un enfoque cualitativo, ya que es un trabajo que adopta métodos de investigación sin mediciones numéricas y recolecta puntos de vista de los investigadores. Busca entender las variables que intervienen en el proceso más que medirlas (Cortés e Iglesias, 2004). Además, la presente investigación se centra en una perspectiva interpretativa que tiene como misión el entendimiento del objeto a estudiar.

#### 3.2. Datos y fuentes de información

##### 3.2.1. Laraos

Los datos a analizar para la variedad dialectal de Laraos corresponden a narraciones orales transcritas por Taylor en dos trabajos: *Curas y zorros en la tradición oral quechua* (1986) y *Textes quechuas de Laraos (Yauyos)* (1990). El primero incluye dos narraciones populares y el segundo, nueve relatos tradicionales sobre el origen de la comunidad, sus creencias y costumbres.

Cabe resaltar que el periodo de recolección y publicación de estas narraciones tuvo lugar en la década de 1980-1990, y ya para entonces el dialecto de Laraos era únicamente hablado por algunos ancianos. Cuando Shimelman realizó su estudio de las lenguas quechuas de Yauyos —trabajo que ha servido de referencia para nuestra investigación— los dialectos de Yauyos norte ya se habían extinto.

##### 3.2.2. Lincha

Las entradas analizadas para la variedad de Lincha fueron extraídas del trabajo sobre cuentos, historias y narraciones de Aviva Shimelman, Hilda Quispe y Esther Madueño, titulado *25 cuentos quechua de Yauyos Sur con desglose y traducción al español e inglés*. Del conjunto de relatos, solo se tomó en consideración «Dos hermanos – uno bueno y uno

invidioso que se convierte en lluwcho», pues comprendía el dialecto de nuestro interés.

### 4. Análisis

#### 4.1. Léxico

La primera parte del análisis léxico se basa en la revisión de las listas (A1) y (B1) presentadas en el trabajo de Taylor (1984), las cuales están conformadas por treinta y treinta y un lexemas, respectivamente. Tras la revisión, se efectúa una comparación entre las entradas léxicas de las listas que coinciden con los lexemas expuestos en cuatro cuentos de Laraos, pertenecientes a las transcripciones realizadas por Taylor (1986), y en un cuento de Lincha, incluido en la recopilación de cuentos quechua de Yauyos sur realizada por Shimelman et al. (2012).

Los cuentos recolectados por Taylor (1986) que fueron seleccionados llevan por títulos «El cuento del zorro y la huachua» (*Wachwawan atoqpi kwentun*) y «El cuento del cura» (*Kurap kwentun*), los cuales fueron narrados por un hablante de la variedad de Laraos. En el caso de los cuentos presentados por Shimelman et al. (2012), se seleccionó «Dos hermanos. Uno bueno y uno invidioso que se convierte en lluchwo».

##### 4.1.1. Léxico (A1)

En primer lugar, los lexemas de la lista (A1), con respecto a las variedades de Laraos y Lincha, se caracterizan por su naturaleza híbrida, debido a que en ambas variedades se han encontrado vocablos de origen QI y QII. Asimismo, se registraron, en menor medida, vocablos propios de su localidad, algunos hispanismos y vocablos sin origen definido.

En el caso de Laraos, que se encuentra en la zona norte de Yauyos, sus lexemas expresan una mayor tendencia hacia el QI, ya que, de los treinta términos de la lista que se pueden observar en el anexo 1, diecisiete son de origen QI y solo ocho se asocian al QII. Con respecto a los vocablos restantes, tres de ellos son característicos de QN, uno no tiene definido el origen de su forma quechua y el último término no presenta datos completos. Por otro lado, los vocablos de Lincha, distrito situado en Yauyos

sur, se caracterizan por su tendencia al QII. Entre los treinta términos de la lista, dieciocho se asocian al QII, ocho al QI y presenta un hispanismo. Al igual que en Laraos, se debe destacar que tres vocablos son de origen propio de un conjunto geográfico, en este caso del QS. En concreto, los tres términos que definen su origen según un conjunto quechua basado en la distribución geográfica son ‘lluvia’, ‘nieve’ y ‘paja’, que para Laraos presentan las formas quechua norteñas *tamya*, *rasu* y *uqsha*, respectivamente. Mientras que en Lincha, las formas quechua sureñas son *para*, *riti* e *ichu*.

Por otro lado, en la lista del léxico (A1), se encuentran once lexemas en común para las variedades de Laraos y Lincha. En la Tabla 1 se puede advertir que la cantidad de lexemas de origen correspondiente a un grupo u otro es prácticamente la misma. En el caso de los lexemas de origen QI, las variedades comparten cinco lexemas; mientras que, en el de QII, comparten seis lexemas. Tras esta revisión de la lista (A1), se ha podido corroborar el carácter mixto del léxico en las variedades de Laraos y Lincha.

En cuanto a los cuentos analizados, el primero fue «El cuento del zorro y la huachua» (*Wachwawan atoqpi kwentun*). En este cuento, se encontraron solo cuatro términos de los presentados en la lista (A1) de la investigación de Taylor (1984); el contraste realizado con los términos presentes en el cuento se puede visualizar en la Tabla 2. Todos los vocablos son de origen QI. La única variación que se puede observar entre ambos trabajos —con dos años de diferencia— es que, en la transcripción del cuento efectuada por Taylor (1986), se pudo reconocer la forma quechua de un término que no está presente en el artículo de 1984. Se trata del término *pawa* ‘volar’, vocablo que solo está presente en la lista del léxico (A1) como parte de la variedad de Lincha, en donde predomina el QII.

El segundo cuento analizado fue «El cuento del cura» (*Kurap kwentun*), presentado también en el trabajo de Taylor (1986) sobre el quechua de Laraos. Al igual que en el cuento anterior, en este solo se reconocieron cuatro términos de la lista del léxico (A1), todos de origen QII, cuyo contraste se observa en la Tabla 3. El único término que presenta una

variación entre ambos trabajos de Taylor es ‘levantarse’ con la forma quechua *sayari-*, el cual proviene de la raíz QII \*shaya-/saya-, al igual que la forma *satari-*. Entonces, lo que se muestra en la tabla son dos variantes de una misma raíz, aunque estas no pertenecen al grupo más predominante en la variedad de Laraos, es decir, el QI.

**Tabla 1**

*Lexemas comunes para las variedades de Laraos y Lincha*

	QI	QII
<i>qayna</i> (ayer)		x
<i>aqcha</i> (cabello)	x	
<i>uku</i> (dentro)		x
<i>wachaqu</i> (faja)	x	
<i>alaláy</i> (frío)	x	
<i>asna-/azhna-</i> (heder)		x
<i>hatari-/satari-</i> (levantarse)		x
<i>akshu</i> (papa)	x	
<i>yuya-</i> (pensar)		x
<i>llaqta</i> (pueblo)		x
<i>chakwash</i> (vieja)	x	

Fuente: Elaboración propia a partir de *Yauyos, un microcosmo dialectal* de Taylor (1984)

**Tabla 2**

*Contraste de lexemas 1*

	Taylor (1984)	Taylor (1986)
buscar	<i>ashi-</i>	<i>ashi-</i>
día	<i>muyun</i>	<i>muyun</i>
salir	<i>yarqu-</i>	<i>yarqu-</i>
volar	-	<i>pawa-</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de Taylor (1984) y Taylor (1986)

**Tabla 3**

*Contraste de lexemas 2*

	Taylor (1984)	Taylor (1986)
dentro	<i>uku</i>	<i>uku</i>
levantarse	<i>satari-</i>	<i>sayari-</i>
pensar	<i>yuya-</i>	<i>yuya-</i>
pueblo	<i>llaqta</i>	<i>llaqta</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de Taylor (1984) y Taylor (1986)

Por último, el único cuento de la variedad de Lincha que fue analizado es «Dos hermanos. Uno

bueno y uno envidioso que se convierte en lluchwo», recopilado por Shimelman et al. (2012). El cuento coincide en tres términos con la lista de léxico (A1), de los cuales solo un término presenta variación, se trata de la alternancia entre las formas QI y QII de ‘buscar’, *ashi-* y *maska-*, respectivamente. En general, los términos de la Tabla 4 presentan formas de QII, a excepción del ya mencionado vocablo *ashi-*. A diferencia de los relatos quechua en Taylor (1986), este cuento dista en veintiocho años del artículo de Taylor (1984) que presenta la lista del léxico (A1); aun así, se manifiesta el empleo permanente de vocablos originarios de QII en Lincha. Aunque también se pueden ver huellas del QI concurrentes en esta variedad, ejemplificado por la presencia del vocablo *ashi-* perteneciente al QI.

**Tabla 4**

*Contraste de lexemas 3*

	Taylor (1984)	Shimelman et al. (2012)
buscar	<i>maska-</i>	* <i>ashi-</i> / <i>maska-</i>
levantarse	<i>hatari-</i>	<i>hatari-</i>
salir	<i>lluqsi-</i>	<i>lluqsi-</i>

*Fuente:* Elaboración propia a partir de Taylor (1984) y de Shimelman et al. (2012). El asterisco indica que el vocablo no está asociado con el mismo grupo quechua, en este caso QII, sino que se asocia al QI.

**4.1.2. Léxico B(1)**

Corresponde a la agrupación de treinta y un lexemas presentados en el trabajo de Taylor (1984), entre los cuales, algunos lexemas particulares presentes en la zona de Yauyos demuestran origen QI o QII. Tras la revisión de los mismos y tomando en cuenta las variaciones presentes en Laraos y Lincha, se observa que mantienen catorce lexemas en común y se especificó el origen de ocho de ellos, mostrados en la tabla 5.

Tal como evidencian los lexemas comunes para Laraos y Lincha, existe mayor presencia de vocablos de origen QI y QII; sin embargo, también se advirtieron lexemas obtenidos por hispanismos, léxicos quechua, formas sureñas, formas norteñas y algunos cuyo origen no se especificaba.

Al igual que en el caso del léxico (A1), se realiza una comparación del léxico con el trabajo posterior de Taylor (1986) y con la recopilación de cuentos quechua de Yauyos Sur realizada por Shimelman (2012). En primer lugar, se toma en cuenta a «El cuento del zorro y la huachua» (*Wachwawan atoqpi kwentun*). Tras la revisión, se evidenció que solo fue utilizado ‘maíz’ con su forma quechua *sara*, cuyo origen no es señalado en los trabajos previamente mencionados; no obstante, Taylor (1987) señala que la forma quechua para ‘maíz’ es *hara* y mantiene su origen en QC (quechua común).

El segundo cuento seleccionado fue «El cuento del cura» (*Kurap kwentun*), también recuperado de Taylor (1986). Al realizar la búsqueda de términos en común, nuevamente, solo se presenció uno: ‘cuándo’, pero, a diferencia del caso anterior, la forma quechua en Taylor (1984) es *imay*, la cual es clasificada como vocablo de origen QI, y en Taylor (1986) se muestra como *ima* dentro de la oración ‘*ima oram kapungalluy-kita horkunki*’ con traducción ‘¿cuándo va a sacar su capón-gallo?’.

La última comparación se dio con el cuento de variedad Lincha «Dos hermanos. Uno bueno y uno envidioso que se convierte en lluchwo», presentado por Shimelman et al. (2012). En este tercer cuento, se mostraron cinco vocablos pertenecientes al léxico (B2), entre ellos, ‘cuatro’ es un lexema sureño, ‘ver’ es una forma QI y ‘cerro’, ‘flor’ y ‘venir’ no poseen especificaciones sobre su origen. A pesar de los años de diferencia entre ambas publicaciones, se mantuvieron sin variación las formas quechua observadas.

En general, el léxico analizado ha demostrado una tendencia correspondiente a la zona geográfica de cada variedad; es decir, en Laraos (Yauyos norte) predominan las entradas léxicas asociadas a QI y en Lincha (Yauyos sur), los lexemas asociados a QII. Sin embargo, ambas variedades se pueden categorizar como dialectos mixtos, debido a que manifiestan una combinación de vocablos pertenecientes a los grupos QI y QII.

**Tabla 5**

*Lexemas con origen conocido*

	QI	QII	Hispanismo	Sureño	Léxico jaqaru
<i>sekya</i> (acequia)			x		
<i>monti</i> (árbol)			x		
<i>imay</i> (cuándo)	x				
<i>paçya</i> (reventar)		x			
<i>kari</i> (varón)		x			
<i>rika</i> (ver)	x				
<i>tawa</i> (cuatro)				x	
<i>qaqa'éu</i> (loro)					x

Fuente: Elaboración propia a partir de *Yauyos: un microcosmo dialectal* de Taylor (1984).

**Tabla 6**

*Vocablo común 1*

	Taylor (1984)	Taylor (1986)	Taylor (1987)
<i>maíz</i>	<i>sara</i>	<i>sara</i>	<i>hara</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de Taylor (1984), Taylor (1986) y de Taylor (1987)

**Tabla 7**

*Vocablo común 2*

	Taylor (1984)	Taylor (1986)
<i>cuándo</i>	<i>imay</i>	<i>ima</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de Taylor (1984) y Taylor (1986)

**Tabla 8**

*Contraste de lexemas 4*

	Taylor (1984)	Shimelman et al. (2012)
<i>cerro</i>	<i>urqu</i>	<i>urqu</i>
<i>cuatro</i>	<i>tawa</i>	<i>tawa</i>
<i>flor</i>	<i>wayta</i>	<i>wayta</i>
<i>ver</i>	<i>rika-</i>	<i>rika-</i>
<i>venir</i>	<i>hamu-</i>	<i>hamu-</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de Taylor (1984) y Shimelman et al. (2012).

Al respecto, Taylor (1984) señala que existen distintos factores que suscitan este carácter

mixto en las variedades de Laraos y Lincha. Entre ellos, se tiene el hecho de que los yauyinos al hablar dialectos de poca difusión —motivados por frecuentes viajes— pueden asimilar más rápido elementos de otros dialectos vecinos, en especial, si estos tienen un mayor prestigio.

## 4.2. Morfología

### 4.2.1. Cuentos de la variedad de Laraos

Según Taylor (1984), los morfemas que presenta la variedad quechua de Laraos son los que se encuentran ligeramente sombreados en la Tabla 9. Si bien este dialecto pertenece al QII, presenta rasgos del QI o alterna con ellos para marcar alguna función.

El primer conjunto de vocablos analizados son los consignados en «El cuento del zorro y de la huachua» (*Wachawawan atoqpi kwentun*). En este, no se encuentra el morfema /-r/ para marcar el gerundio I ni la marca /-ni/ de primera persona sujeto. No obstante, encontramos /-y/ para indicar el posesivo de primera persona: *pishqoykunata* ‘a mis pájaros’. Asimismo, encontramos el imperativo *charaway* ‘cógeme’ y la

oración *tuqsiwachka* ‘me están pinchando’, donde se presenta /-wa/ que señala la primera persona objeto.

Cabe resaltar que, en este último ejemplar, también se hace presente el progresivo /-chka/.

**Tabla 9**

*Morfemas gramaticales de Laraos*

	QI	QII
1p. S - 1p. POS	*/-:/	*/-ni/ (s) - */-y/ (pos)
1p. OBJ	*/-ma:-/	*/-wa-/
progresivo	derivados de */-yka:-/, */-ya-/	derivados de */-chka-/
gerundio I (sin cambios de actor)	*/-r/	derivados de */-shpa/, */-spa/

Fuente: Elaboración propia a partir de Taylor (1984).

**Tabla 10**

*Sistema casual de Laraos*

	QI	QII
Locativo	*/-caw/	*/-pi/
Ablativo	*/-piq/, */-pita/	*/-manta/
Comparativo	*/-naw/	*/-sina/, */-shina/, */-hina/

Fuente: Elaboración propia a partir de Taylor (1984).

Respecto al sistema casual, solo se encontraron locativos y ablativos, pero no comparativos. Algunas de las expresiones locativas marcadas con /-caw/ son *wasincaw* ‘en su casa’ y *kayllacaw* ‘aquí mismo’. Solo se observaron tres construcciones ablativas: *piñaymanta* ‘por las espinas’ y *sikinmanta* ‘por el pote/ano’ para indicar el lugar, y *chaymanta* ‘entonces’ para indicar tiempo.

El segundo cuento analizado fue «El cuento del Cura» (*Kurap kwentun*). En este, además de no encontrar el gerundio sin cambio de actor /-r/, tampoco se presenta la marca de posesión de primera persona. Tenemos *apachkani* ‘yo estoy llevando’ y *chaparqoni* ‘yo capturé’ con el morfema de primera persona sujeto, además de *yanapaway* ‘ayúdeme’ con el de objeto. Para el progresivo, tenemos los ejemplos *apachkani* ‘estoy llevando’, *nursi yuyachkarga* ‘se preguntaba’ y *nirmi yuyachkan* ‘estaba pensando’. Al igual que en el primer cuento, no se encuentran comparativos, sino locativos como *llaqtacaw* ‘en un pueblo’ y *kaminocaw* ‘en el camino’, así como ablativos: *chaymantaqa* ‘entonces’ y *chay oramantas* ‘desde ese momento’ para señalar el tiempo en que se toma acción.

En un tercer momento, revisamos «El cuento de Sinchimarca» (*Sinchimarkap kwentun*). A comparación de los dos textos anteriores, este sí brinda ejemplos de gerundio I. Tenemos los ejemplares de sujeto, *puñurqusqani* ‘me quedé dormido’; de objeto, *shuqokuwanman* ‘me hubiera tragado’; de progresivo, *puñuchkaqta* ‘durmiendo’, y *yarqur* ‘llegaron’ que muestra la marca /-r/ de gerundio.

De igual manera, en este cuento sí se encuentran casos de todo el sistema casual de Laraos. Tenemos locativos como *pampacaw* ‘en la pampa’, *patancaw* ‘sobre una mesa’ y *sinchimaracaw* ‘en Sinchimarca’. Asimismo, dimos con los ablativos *llaqtakunamanta* ‘de otros pueblos’, *llaqtanmanta* ‘de su comunidad’ y *watamanta* ‘de ese momento’. Finalmente, se pudo consignar los siguientes comparativos: *runahina* ‘como gente’ para establecer semejanza entre dos entes animados y *sinchimarcawhina* ‘como en Sinchimarca’ para comparar dos lugares.

Por último, consideramos importante analizar el «Cuento de las carcerias» (*karkaryap kwentun*) debido a la cantidad de morfemas característicos de la variedad de Laraos que presenta. No obstante, también llama la atención por registrar *kaptiy* con la traducción ‘cuando era niño’. Esto es problemático debido a que /-y/ estaría funcionando como marca de primera persona sujeto y no como posesivo de primera persona, lo cual es lo habitual en Laraos. Esta posibilidad no sería certera, pues se estaría haciendo referencia a que habría un alargamiento vocálico como en QI: /kapti-:/; sin embargo, este supuesto queda descartado cuando se presenta la oración *maqayta* ‘yo lo golpee’ que también presenta /-y/. Ante esto, se propone una segunda hipótesis, que trata de asimilar el presente caso de

Laraos con el de Cajamarca, pues recordemos que Taylor (1984) nos dice que «en Cm, encontramos -y como variante de -ni en el pretérito [...]» (p. 138). Esta segunda conjetura es más plausible que la primera.

Por otra parte, en *karkaryap kwentun*, se presencié la frase *awkillay* ‘mi abuelo’ que alberga a /-y/ como es característico en las variedades del QII. Asimismo, dimos con *willawarqa* ‘me contó’ que contiene la marca de primera persona objeto, además de los progresivos *chutarachkan* ‘está estirado’ y *suyachkaptillan* ‘está viniendo’.

El sistema casual comprende varios ejemplos en este cuento. Los locativos encontrados son *kaminuawpis* ‘en el camino’, *llaqtacawpis* ‘en el pueblo’ y *unaycawsi* ‘en el antes’. De igual manera, se tienen a *tinkur* ‘encontrando’, *kuti* ‘regresando’, *charar* ‘agarrando’, *manchachir* ‘teniendo’, *korreykacallar* ‘recorriendo’ y *rikar* ‘escondiendo’ como construcciones ablativas. Finalmente, se hallaron comparativos como *llamahina* ‘como llamas’, *kawsaqhina* ‘como seres vivos’, *wayrahinam* ‘como el viento’, *taytanhina* ‘como su señor’ y *kasarasqhina* ‘como si estuvieran casados’ para un caso hipotético.

#### 4.2.2. Cuento de la variedad de Lincha

Según Taylor (1984), los siguientes morfemas caracterizan a la variedad dialectal de Lincha (Tabla 11).

Se puede observar que la mayoría de los morfemas descritos corresponden a las reconstrucciones propias del QII. Por lo tanto, se puede afirmar que, en términos morfológicos, el dialecto de Lincha es predominantemente QII. Es probable, considerando que Lincha se encuentra en el sur de la provincia de Yauyos, que los morfemas de progresivo y caso ablativo sean resultado del contacto con dialectos con estos rasgos de QI.

Dos hermanos - uno bueno y uno envidioso que se convierte en lluwcho» es el único cuento de la recopilación de Shimelman (2012) registrado en el dialecto de Lincha. Se ha inspeccionado el texto en búsqueda de los morfemas correspondientes a los de la

caracterización morfológica de Lincha (Taylor, 1984). Se ha observado lo siguiente:

**Tabla 11**

*Morfemas gramaticales de Lincha*

	QI	QII
1p. S - 1p. POS	*/-:/	*/-ni/ (s) - */-y/ (pos)
1p. OBJ	*/-ma:-/	*/-wa-/
progresivo	derivados de */-yka:-/, */-ya-/	derivados de */-chka-/
gerundio I (sin cambios de actor)	*/-r/	derivados de */-shpa/, */-spa/

Fuente: Elaboración propia a partir de Taylor (1984).

**Tabla 12**

*Sistema casual de Lincha*

	QI	QII
Locativo	*/-chaw/	*/-pi/
Ablativo	*/-piq/, */-pita/	*/-manta/
Comparativo	*/-naw/	*/-sina/, */-shina/, */-hina/

Fuente: Elaboración propia a partir de Taylor (1984).

Los morfemas de primera persona sujeto y primera persona posesiva coinciden con las reconstrucciones \*/-ni/ y \*/-y/. Para la primera persona sujeto, se ha registrado *tinkurani*, *hamurani* y *maskakuyani*, de los cuales el último incluye el morfema de progresivo. La primera persona posesiva ha mostrado más casos de aparición, algunos de estos son *wambrayta*, *allquyapaqpis*, generalmente, en combinación con otros morfemas. Según Shimelman (2017), /-ta/ (acusativo) y /-paq/ (ablativo) son comunes en todos los dialectos del sur de Yauyos. Asimismo, la forma de primera persona corresponde a \*/-wa-/: *quykuruwan*, *niruwān*. Estos tres morfemas coinciden con lo descrito por Taylor (1984) en todos sus casos de aparición. No se han observado morfemas alternativos.

Tal como se ha mencionado, se ha registrado /-ya/ de manera regular para el progresivo. A diferencia de



los morfemas anteriores, este es el primero que corresponde a QI. Algunos ejemplos del progresivo que proviene de \*/-ya-/ son *maskakuyani*, *ashiyanki*, *hamukuyan*, *ayakuyan*, *kakuyan*, etc. Debemos destacar que Taylor (1984) no consigna un morfema para el progresivo, probablemente, por falta de datos que le permitieran determinar que hubiera un morfema de progresivo predominante en Lincha. En cambio, décadas más tarde, la investigación de Shimelman (2017) determina que *-ya* es empleado de manera general en todos los dialectos del sur.

Para el caso del gerundio, Taylor (1984) había señalado que en Lincha se utilizaban formas derivadas de \*/-shpa/ y \*/-spa/. En el texto, se ha corroborado que el morfema asociado al QII empleado es /-shpa/ en todos los casos: *ayakuyashpa*, *tiyakushpa*, *truraykushpa*, etc. Por otro lado, el caso del locativo que, también corresponde al QII, ha mostrado una distribución que contrasta con lo señalado por Taylor (1984): «Solo Lincha y Hongos emplean *-pi*. En los demás dialectos se emplea una forma que se confunde con el genitivo [...] el morfema *-pa*» (p. 127). Si asumimos que lo indicado para el caso de Lincha implica que en dicho dialecto no se registró /-pa/, o que la forma predominante era /-pi/, la afirmación de Taylor (1984) revelaría que la influencia de otros dialectos — en las más de dos décadas que transcurren hasta la exploración de Shimelman del panorama dialectal de Yauyos— habría supuesto el desplazamiento de /-pi/ en favor de /-pa/. Esto debido a que, en el texto analizado, la mayoría de los morfemas locativos corresponden a /-pa/ (*urqupa*, *qaqapa*) y solo se presentan dos casos de /-pi/: *kurralnikipi*, *kamanpi*.

El segundo rasgo morfológico de QI en Lincha es el empleo del morfema de caso ablativo que deriva de \*/-piq/ o \*/-pita/. Al respecto, Taylor (1984) ya afirmaba que en todos los dialectos de Yauyos sur empleaban /-paq/. Efectivamente, el caso ablativo en el cuento aparece únicamente con la forma /-paq/: *mantraypaq*, *wambraypaqmi*, *chaypaq*.

Finalmente, el caso del comparativo también coincide sin excepciones entre lo propuesto por Taylor (1984) y lo registrado por Shimelman (2012). Ambos autores anotan en sus investigaciones que en Lincha se emplea el morfema /-hina/ que proviene asociado a \*/-sina/, \*/-shina/ o \*/-hina/ del QII: *wakhina*, *millwahina*, *maqtiluyhina*, *kabrahinam*.

## 5. Conclusiones

En conclusión, por la ambivalencia entre el QI y QII, podemos reafirmar que los rasgos morfológicos que caracterizan las variedades quechuas de Lincha y Laraos como QII son las marcas de primera persona sujeto y de primera persona posesiva. Además, dado el recuento de gramemas encontrados dentro de las palabras halladas en los cinco cuentos quechuas, corroboramos la influencia predominante —a nivel morfológico— del QII frente al QI en estas variedades dialectales, pues las marcas de QI para Laraos y Lincha son las que se presentan con menos frecuencia en el compendio de casos para cada uno.

Tras la revisión de los léxicos consultados, se establece que la tendencia que siguen las variedades de Lincha y Laraos muestra correspondencia con la zona geográfica en la que se encuentran puesto que en el caso de Laraos, se presentan en mayor cantidad los lexemas asociados al QI, a diferencia de Lincha donde la predominancia corresponde al QII. De igual manera, la existencia de vocablos compartidos entre Laraos y Lincha permite asignarle un carácter mixto, provocado principalmente por las influencias dialectales por parte de la variedad quechua previa de tipo QI, así como el contacto cultural que se dio con dialectos de pueblos vecinos con mayor prestigio a nivel nacional que provocaron la asimilación de nuevos elementos dialectales.

Por lo tanto, se puede afirmar que sí existe una relación directa entre la proximidad geográfica a un subconjunto QI o QII y la caracterización morfológica y el repertorio léxico de los dialectos mixtos de Yauyos. En ese sentido, el dialecto de Laraos recibe la influencia de las variedades dialectales del conjunto Waywash (QI), al situarse al norte de la provincia de Yauyos, mientras que Lincha, al situarse en el extremo sur de la misma, se encuentra dentro del área de influencia directa del dialecto de Huancavelica del conjunto Chinchay sureño (QII-C). No obstante, se ha constatado que el alcance de los efectos del contacto lingüístico es mayor en el léxico, puesto que el estrato morfológico resiste mejor a la influencia de otros dialectos.

Finalmente, consideramos que las observaciones sobre los datos examinados de la morfología y el léxico de los dialectos de Laraos y Lincha podrían replicarse

en otras variedades dialectales vecinas, de manera que se puedan establecer patrones y/o tendencias de interacción en el espacio de la provincia de Yauyos. En ese sentido, reconocemos también que el estudio ha estado sujeto al limitado corpus, pues, entre otros motivos, los dialectos del norte de Yauyos —incluido el de Laraos— están extintos, lo cual explica la poca documentación que se tiene de dichos dialectos. Por ello, es necesario revisar los datos recopilados durante las últimas décadas del siglo pasado y contrastarlos con nuevas investigaciones que permitan reevaluar la relación genealógica de los dialectos mixtos con las subdivisiones QI y QII. La resistencia que parecen ejercer algunos dialectos frente a la presión del contacto lingüístico y los cambios observados en el periodo comprendido entre las investigaciones de las que se han obtenido los registros textuales analizados en este trabajo podrían dar cuenta de procesos de cambio e interacción que aclaren el panorama dialectal y genealógico de los quechuas hablados en la región central del Perú.

#### Conflictos de intereses

El autor firmante del presente trabajo de investigación declara no tener ningún potencial conflicto de interés personal o económico con otras personas u organizaciones que puedan influir indebidamente con el presente manuscrito.

#### Contribuciones de los autores

Preparación y ejecución; Desarrollo de la metodología; Concepción y diseño; Edición del artículo; Supervisión del estudio: C-CF, M-CA, R-JB, Y-RL. *Tierra Nuestra*

#### Bibliografía

Adeelar, W. (2013). Quechua I y Quechua II: En defensa de una distinción establecida. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, 5(1), 45–65.  
<https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/16542/14827>

Cerrón-Palomino, R. (2003). *Lingüística quechua I* (2ed.). Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.

Cerrón-Palomino, R. (2017). La lingüística andina en el contexto del altiplano peruano-boliviano: testimonio personal. *Revista Del Instituto Riva-Agüero*, 2(2), 121-154.  
<https://doi.org/10.18800/revistaira.201702.003>

Cortés, M. e Iglesias, M. (2004). *Generalidades sobre la Metodología de la Investigación*. Universidad Autónoma del Carmen.  
[https://www.unacar.mx/contenido/gaceta/ediciones/metodologia\\_investigacion.pdf](https://www.unacar.mx/contenido/gaceta/ediciones/metodologia_investigacion.pdf)

Escobar, E. y Valqui, J. (2019). Estudio dialectológico del quechua central en el poblado de Picoy. *Tierra Nuestra*, 13(1), 23-50.  
<https://revistas.lamolina.edu.pe/index.php/tnu/article/view/1292/1500>

Hartman, R. & Stork, F. (1973). *Diccionario of language and linguistic*. Applied Science Publisher Ltd, London.

Montes, J. (1999). La dialectología. *Thesaurus*, LIV.(2), 532–542.  
[https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/54/TH\\_54\\_002\\_179\\_0.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/54/TH_54_002_179_0.pdf)

Nohlen, D. (2020). El método comparativo. En H. Sánchez De La Barquera (Ed.), *Antologías para el estudio y la enseñanza de la ciencia política* (pp. 41–56). Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.  
<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/13/6180/18.pdf>

Sartori, G. (1984). *La política, lógica y método en las ciencias sociales*. Fondo de Cultura Económico.  
<https://significanteotro.files.wordpress.com/2018/09/giovanni-sartori-la-politica-logica-y-mecc81todo-en-las-ciencias-sociales.pdf>

Shimelman, A., Quispe, H. y Madueño, E. (2012). 25 cuentos en *Quechua de Yauyos Sur*. Pontificia Universidad Católica del Perú.  
<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/>

- [handle/123456789/49427/Story%20Compilation.pdf](https://doi.org/10.21704/rtn.v15i2.1836)
- Shimelman, A. (2017). *A grammar of Yauyos Quechua* (Studies in Diversity Linguistics 9). Language Science Press. <https://langsci-press.org/catalog/book/83>
- Taylor, G. (1984). Yauyos: un microcosmo dialectal quechua. *Andina*, 2(1), 121-146. <http://revista.cbc.org.pe/index.php/revista-andina/article/view/43/37>
- Taylor, G. (1987). Algunos datos nuevos sobre el quechua de Yauyos (Vitis y Huancaya). *Andina*, 5(1), 253-265. <http://revista.cbc.org.pe/index.php/revista-andina/article/view/115/110>
- Taylor, G. (1990). Textes quechua de Laraos (Yauyos). *Journal de la Société des Américanistes*, 121-154. [https://www.persee.fr/doc/jsa\\_0037-9174\\_1990\\_num\\_76\\_1\\_1361](https://www.persee.fr/doc/jsa_0037-9174_1990_num_76_1_1361)
- Taylor, G. (1986). Curas y zorros en la tradición oral quechua. *Boletín Museo del Oro*, (16), 59-63. <https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/bmo/article/view/7249/751>
- Torero, A. (1968). Procedencia geográfica de los dialectos quechuas de Ferreñafe y Cajamarca. *Anales Científicos de la Universidad Agraria*, 6(3-4), 291-316.
- Torero, A. (2003[1964]). Los dialectos quechuas. *Fabla*, 2(2), 9-61. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Torero, A. (2007). *El quechua y la historia social andina*. Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.

**Anexos**

Anexo 1: *Léxico (A1)*

	QI	QII	QS	QN	Sin datos / hispanismos
Laraos	‘amarillo’ <i>qarwa</i> ‘buscar’ <i>ashi-</i> ‘cabello’ <i>aqcha</i> ‘caer’ <i>ishki-</i> ‘día’ <i>muyun</i> ‘enfermo’ <i>qishyaq</i> ‘faja’ <i>wachaqu</i> ‘frío’ <i>alaláy</i> ‘jugar’ <i>awsa-</i> ‘mañana’ <i>wara</i> ‘nube’ <i>pukutay</i> ‘papa’ <i>akshu</i> ‘plata’ <i>qillay</i> ‘salir’ <i>yarqu-</i> ‘trabajar’ <i>urya-</i> ‘viejo’ <i>aukilla</i> ‘vieja’ <i>chakwash</i>	‘ayer’ <i>qayna</i> ‘cansarse’ <i>shayku-</i> ‘dentro’ <i>uku</i> ‘heder’ <i>asna-</i> ‘humo’ * <i>qu-</i> , <i>qushni</i> ‘levantarse’ * <i>sa-</i> , <i>satari-</i> ‘pensar’ <i>yuya-</i> ‘pueblo’ <i>llaqta</i>		‘luvia’ <i>tamya</i> ‘nieve’ <i>rasu</i> ‘paja’ <i>uqsha</i>	‘perdiz’ <i>ushuta</i> ‘volar’ -
Lincha	‘cabello’ <i>aqcha</i> ‘cansarse’ <i>pishipa-</i> ‘faja’ <i>wachaqu</i> ‘frío’ <i>alaláy</i> ‘humo’ <i>qushtay</i> ‘papa’ <i>akshu</i> ‘vieja’ <i>chakwash</i> ‘volar’ <i>pawa-</i>	‘amarillo’ <i>qillu</i> ‘ayer’ <i>qayna</i> ‘buscar’ <i>maska-</i> ‘caer’ <i>urma-</i> ‘dentro’ <i>uku</i> ‘día’ <i>punchaw</i> ‘enfermo’ <i>unquq</i> ‘heder’ <i>azhna-</i> ‘jugar’ <i>puklla-</i> ‘levantarse’ <i>hatari-</i> ‘mañana’ <i>paqarin</i> ‘nube’ <i>puyu</i> ‘pensar’ <i>yuya-</i> ‘perdiz’ <i>yutu</i> ‘plata’ <i>qullqi</i> ‘pueblo’ <i>llaqta</i> ‘salir’ <i>lluqsi-</i> ‘viejo’ <i>machu</i>	‘luvia’ <i>para</i> ‘nieve’ <i>riti</i> ‘paja’ <i>ichu</i>	‘trabajar’ <i>travaxa-</i>	

Anexo 2: *Léxico (B2)*

	Laraos	Lincha
acequia	sekya	
amanecer	achikya (léxico quechua común)	maneserunña 'ya amaneció'
	A, Ch, Hu y Az	
árbol	monti	
	T, Ci, H y Ch	
arco-iris	-	turmanya
		C, Ch, Hu y Az
aquel	wik	wak
	T y A	C, H, Ch, Ap, M, Az, Hu
casi	ashllapi	yaqa
		H, Ch, Ap, M, Hu y Az
cerro	urqu	qaqa 'peña'
	A, C, H, M, Ch, Ap, Hu y Az	T
cómo	imahina (semejanza: morf. causal -naw)	imayna
		A, Ap, Ch, H, Hu y A
cuándo	(forma QI) imay	
cuánto	ayka	
cuatro	(lexema sureño) tawa	
cuy	akash	xakash
	A (akash como variante de xakaslt)	
chicha	aswa	
dejar	saqi-	xaqi-
	Ch, Ap, Hu y Az	C, H
entrar	yawku- (se muestra en los léxicos más antiguos)	yayku-
derecha	alli	alliq
		Ch, Hu y Az
encima	pata	-
	T, A	
espuma	pushuq	pusuqu
		T, A, Ch, Ap, Hu y Az
flor	wayta	
fuera	xwera(éaw) ("fuera" + morfema casual locativo)	-
hacer	(forma norteña) rura	(forma sureña) ruwa
	T, A	Li, Ch, Ap, Hu, Az
izquierda	(forma aru) éiqa	ichuq
maíz	sara	
ojota	shukuy	
pequeño	uchuk	uchuklla
		T, H, Li, Ch, Ap, Hu y Az
poco	ashlla	ishlla (variación de ashlla)
	T, A y Az	H, Li, Ch y Ap
reventar	(forma QII) paýa	
varón	qari (forma derivada del QII)	
	A, Ch, Ap, M, Hu, Az	
venir	hamu	
	H, Ch, Ap, M, Hu y Az	
ver	(forma QI) rika	
zorzal	chuqlishqa	shuqiqlay
loro	qaqa'eu (léxico jaqaru)	



## La ineficacia de las políticas lingüísticas peruanas: Un estudio de casos sobre la vulneración de derechos de poblaciones indígenas

### The ineffectiveness of Peruvian language policies: A case study on the violation of the rights of indigenous populations

Daryl Bridget Valerie Ayala Nagao<sup>1\*</sup> , Alejandra Antoinette Dioses Tarazona<sup>2</sup> ,  
Yuly Anabell Jaramillo Paredes<sup>3</sup> , Maybe Flores Chávez<sup>4</sup> 

\* Autor de correspondencia: [daryl.ayala@unmsm.edu.pe](mailto:daryl.ayala@unmsm.edu.pe)

#### RESUMEN

En el Perú, las políticas lingüísticas abarcan un conjunto de normas que velan por el uso y mantenimiento de las diferentes lenguas que se hablan en su territorio. Sin embargo, estos marcos legales no se cumplen de manera efectiva y son transgredidos. Por ese motivo, se seleccionaron tres casos de vulneración a los derechos de las poblaciones indígenas, en los cuales se propone la existencia de factores que originan la ineficacia de las políticas lingüísticas en el Perú. Estos expedientes se recopilaron de repositorios del Gobierno, en línea, y se examinaron bajo una perspectiva analítico-descriptiva. Finalmente, la revisión de los datos reveló la existencia de prácticas que marginan a las comunidades indígenas fundamentadas en la ideología de una lengua hegemónica, lo que desemboca en políticas públicas centralizadas, invisibilización de las poblaciones indígenas e incumplimiento de las leyes a beneficio de las lenguas originarias.

**Palabras clave:** Lengua originaria, políticas lingüísticas, planificación lingüística, ideologías lingüísticas, consulta previa.

#### ABSTRACT

In Peru, language policies include a set of regulations that ensure the use and maintenance of the different languages spoken in its territory. However, these legal frameworks are not effectively enforced and are transgressed. For this reason, three cases of violation of the rights of indigenous populations were selected, in which the existence of factors that cause the ineffectiveness of language policies in Peru is proposed. These files

#### Forma de citar el artículo (Formato APA):

Ayala, D., Dioses, A., Jaramillo, A., Flores, M. (2021). La ineficacia de las políticas lingüísticas peruanas: Un estudio de casos sobre la vulneración de derechos de poblaciones indígenas. *Tierra Nuestra*. 15(2), 54-68. <http://dx.doi.org/10.21704/rtn.v15i2.1837>.

<sup>1</sup> Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. [daryl.ayala@unmsm.edu.pe](mailto:daryl.ayala@unmsm.edu.pe)

<sup>2</sup> Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. [alejandra.dioses@unmsm.edu.pe](mailto:alejandra.dioses@unmsm.edu.pe)

<sup>3</sup> Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. [yuly.jaramillo@unmsm.edu.pe](mailto:yuly.jaramillo@unmsm.edu.pe)

<sup>4</sup> Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. [maybe.flores@unmsm.edu.pe](mailto:maybe.flores@unmsm.edu.pe)

were collected from online government repositories and examined from an analytical-descriptive perspective. Finally, the review of the data revealed the existence of practices that marginalize indigenous communities based on the ideology of a hegemonic language, which leads to centralized public policies, invisibilization of indigenous populations and non-compliance with laws benefiting native languages.

**Keywords:** Native language, language policies, language planning, language ideologies, prior consultation.

---

## 1. Introducción

En el territorio peruano, existe una gran variedad de comunidades indígenas, así como existen diversas normas (leyes, decretos, etc.) que buscan salvaguardar los derechos de estos grupos. A pesar de la existencia de leyes creadas con el fin de proteger los derechos de los pobladores indígenas, estas no siempre son obedecidas. Esa desatención por parte del Estado se vincula con la creación de ideologías que giran en torno al uso de lenguas originarias y han desembocado en consecuencias reflejadas en el atropello de los derechos —individuales y colectivos— de estos pobladores.

Ante ello, nos cuestionamos por qué no se cumplen los decretos, normas y leyes que contemplan los derechos de las poblaciones originarias y nativas, además del uso de sus lenguas en espacios públicos e institucionalizados. Con el fin de responder la pregunta planteada, sostenemos que en la sociedad peruana subyacen ideologías diferenciadoras desplegadas por sujetos de poder, las cuales conllevan a que se realicen actos de corrupción, discriminación, desinterés e invisibilización de las comunidades originarias del Perú, generando así que se incumplan o violen estas normas. Por lo expuesto, la finalidad de esta investigación es determinar cuáles son los factores que generan el incumplimiento de las normas en cuanto a los derechos de las comunidades indígenas y el empleo de lenguas originarias, mediante el análisis de casos particulares con temática de vulneración de derechos a comunidades indígenas peruanas y la identificación de los factores que propician la vulneración de estos derechos.

Bajo el contexto descrito, se considera pertinente la realización del presente trabajo para visibilizar las transgresiones a los derechos de los pobladores indígenas en casos particulares y

públicos donde ellos han decidido reclamar por el cumplimiento de sus derechos. Por ese motivo, el presente estudio recopila tres casos de demandas cuyos expedientes se encuentran accesibles al público. Cada caso trata un tema distinto: incumplimiento del derecho a la protección de la salud, incumplimiento de la Ley de Consulta Previa y una infracción a la Ley de Lenguas Indígenas.

## 2. Antecedentes

Para la realización de la presente investigación, se revisaron tres publicaciones que tratan temas en torno a críticas sobre la ineficiencia ejecutiva de los proyectos que el Estado ha implementado en relación con las políticas lingüísticas.

Para comenzar, se revisó el concepto que se maneja sobre el derecho a la consulta previa en el artículo *El derecho a la consulta previa, libre e informada: una mirada crítica desde los pueblos indígenas* (2016), desarrollado por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH). Aquí se propone que la consulta se define como:

[...] un mecanismo democrático para la adopción de decisiones, una obligación internacional de realización por parte de los Estados y un derecho de los pueblos indígenas, prevista en el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (p. 13).

Entonces, los pueblos originarios tienen la obligación de formar parte de los procesos participativos de manera clara y directa. Sin embargo, el cumplimiento de estos procedimientos es realmente nefasto. Son alrededor de 642 pueblos indígenas en América Latina que no cuentan con una buena administración de consulta previa en sus territorios y servicios públicos.

Esta situación fue revelada gracias a las denuncias públicas, marchas y levantamientos que la misma población ha realizado dentro de su Estado. El IIDH nos dice que, a pesar de los constantes avances en políticas integradoras, no se logra cumplir el reglamento de dichas políticas, por lo que la desigualdad persiste.

Las principales luchas y demandas tratan sobre los megaproyectos que se ejecutan en las zonas donde viven pobladores que hablan alguna lengua indígena. Por ejemplo, los proyectos de minería, hidrocarburos y represas hidroeléctricas tienen una gran incursión en las regiones de Guatemala, Honduras, Venezuela, México y Perú. En cuanto al caso peruano, que es el que nos interesa en este trabajo, se expone que el Perú es uno de los pocos países que tiene legislada y reglamentada internamente la consulta previa, pero ni la ley ni el reglamento son adecuados a la realidad de los pueblos indígenas. Esto ha ocasionado que se produzcan grandes conflictos internos en regiones fuera de Lima capital.

Precisamente, la población indígena, en general, se preocupa principalmente por su ambiente, ya que el despilfarro inescrupuloso de las plantas, el agua y la tierra es continuo. Los pobladores informan que las empresas mineras no son cuidadosas con el ambiente, sino que tienden a generar daño y a evadir responsabilidades sanitarias y comunitarias.

Ahora bien, el hecho de que no se atienda siquiera al llamado de las poblaciones indígenas por daños ambientales en el Perú nos permite inferir que el Estado beneficia a un grupo privilegiado de la sociedad. Esto ya es conocido por la mayoría de las organizaciones indígenas, por este motivo, prefieren trabajar desligadas del Estado peruano y optan por acudir a instancias internacionales, ya que perciben que el propio Estado-nación pretende desaparecer las identidades indígenas.

Un segundo punto a mencionar es lo que desarrollan Sanborn, Hurtado y Ramírez (2016), sobre la consulta previa en el Perú. Este proceso tiene una ejecución reciente en nuestro país, porque causa mucha controversia en la población de

lenguas originarias. Tal como lo mencionan en su documento:

La cantidad de procesos de consulta realizados en pocos años también es impresionante, aun cuando la calidad de la participación y la capacidad de implementación de los acuerdos alcanzados varían. Además, observamos que los peores conflictos han surgido precisamente donde no hubo diálogo o consulta previa a las comunidades potencialmente afectadas, antes de tomar una decisión estatal y antes de delegar esta responsabilidad a actores privados (p.9).

La falta de diálogo con las comunidades directamente afectadas es lo más criticado en el marco de la implementación de la consulta previa. También, cabe resaltar tres casos donde la consulta previa fue un tema de debate por su casi nula implementación o ejecución: el área de conservación regional Maijuna-kichwa, el caso del lote 192 en el sector de hidrocarburos y el caso Cañaris en el sector minero.

Por último, revisamos un caso concreto sobre el ejercicio de la consulta previa en el Perú, a través del trabajo realizado por Huañahui (2020). La publicación discute cómo es que, pese a la existencia de instrumentos jurídicos a nivel nacional e internacional, que resguardan los derechos fundamentales (derecho a la igualdad, identidad o libre desarrollo de la personalidad) de los pueblos indígenas u originarios del Perú, aún les resulta difícil que puedan acceder a la administración de justicia de manera plena. Según el autor, el derecho lingüístico, como derecho humano, reconoce la libertad para todos los hablantes de usar su propia lengua en los espacios sociales, de forma individual o colectiva. Sin embargo, en la realidad, los alcances de este derecho son limitados o restringidos a causa de barreras económicas, culturales, de género, geográficas o lingüísticas.

La barrera lingüística, de acuerdo con el autor y la postura de esta investigación, es entendida como el hecho de hablar una lengua originaria o indígena (LO) y constituye un obstáculo en múltiples aspectos para entender la demanda de solución de conflictos de los hablantes de una LO. Al respecto,



se señalan las siguientes dificultades: imposibilidad de los pueblos indígenas de usar su lengua en el sistema de justicia, falta de funcionarios o personal capacitado para hablar una LO, normas legales o estatales en castellano, pero no en LO, y predominancia del uso de medios escritos en la lengua hegemónica (el castellano). Pese a los esfuerzos de los últimos años, esta problemática persiste, por lo que la propuesta del autor es implementar una justicia multilingüe, que sea eficiente, integral y realmente igualitaria para todos.

### 3. Marco teórico

#### 3.1 Sociolingüística

La sociolingüística es un campo de estudio interdisciplinario que se encarga de estudiar y relacionar los fenómenos del lenguaje y la sociedad. A su vez, esta disciplina es una rama de estudio de la lingüística y de la sociología. Respecto a este tema, Zavala, Niño-Murcia y De los Heros (2020) mencionan que:

Aunque los manuales introductorios o libros que la describen la suelen definir como el estudio de la lengua en relación con la sociedad o en su contexto social, estas definiciones no nos especifican qué tipo de relación es la que se propone entre «lo lingüístico» y «lo social». Es más, a pesar de que las definiciones pueden dar la impresión de la existencia de un campo homogéneo, las concepciones sobre la relación entre lengua y sociedad que subyacen a ellas no solo son variadas, sino que incluso pueden ser irreconciliables (p. 11).

El área de estudio de la sociolingüística es muy variada y se ha desarrollado de diferentes maneras desde sus inicios en la década de los años 60 con Labov y la corriente variacionista. Algunas otras tendencias llevadas a cabo dentro de la sociolingüística son la etnografía de la comunicación, la sociología del lenguaje, el análisis de la conversación y el análisis crítico del discurso. Todos estos enfoques de la sociolingüística tienen algo en común: analizan un fenómeno lingüístico situado en un contexto específico. Por esa razón, Raiter y Zullo (2004) indican lo siguiente:

[...] la sociolingüística mostró que la producción lingüística depende también de formas o reglas que pertenecen a la interacción social. Podemos conocer la gramática y el diccionario de una lengua particular —en otras palabras, conocer los signos del sistema— pero esto no nos habilita como hablantes en cualquier situación. La comunidad lingüística impone serias restricciones al uso, al tiempo que establece reglas para la producción de enunciados (p. 40).

Asimismo, las autoras Zavala et al. (2020) reafirman esta subordinación que posee la sociolingüística con respecto a la situación o el contexto en *Hacia una sociolingüística crítica: desarrollos y debates*, donde señalan que “la sociolingüística como campo es parte de un debate por los significados del término y de lo que abarca la propia disciplina. De hecho, lo que se entiende por sociolingüística depende del contexto” (p. 13). Entonces, debido a que la sociolingüística estudia la lengua situada en un contexto social, su labor apoya a la creación de políticas lingüísticas. Entre las áreas que cubren ambas disciplinas, se encuentran los derechos como el acceso a la salud, la atención en entidades públicas y la elección de gobierno vinculados al uso de las lenguas, como puede ser el caso de las lenguas indígenas u originarias.

#### 3.2 Lengua y lenguas indígenas u originarias en el Perú

Es importante definir el concepto de lenguas originarias en este trabajo, ya que permitirá conocer los alcances y las limitaciones que la comunidad de lingüistas y actores políticos manejan, emplean, imparten e influyen en la sociedad. En el marco de la sociolingüística, la lengua es entendida como el diastema propio de una comunidad de habla, es decir, individuos que construyen una determinada identidad social en conjunto. Los rasgos lingüísticos de estos grupos sirven de medios para que estas personas puedan diferenciarse de las demás, así como para hallarse en el conjunto y silenciar a los otros.

Zavala (2017) considera que, en cuanto al uso de la lengua en la sociedad, es necesario priorizar el resultado de la comunicación y sus consecuencias

sobre la diferenciación de los signos que utilizamos, por ello, señala lo siguiente:

No debe asumirse como un sistema abstracto con significados encapsulados a nivel del sistema y aislados de la interacción cotidiana, sino como acciones desarrolladas en contextos específicos y a partir de las cuales se hacen y se logran cosas en la sociedad. La acción no se logra con lo que se dice sino con lo que se hace a partir de lo que se dice (p. 25).

Ahora bien, lo que plantea el Estado peruano, en el *Decreto Supremo que aprueba la Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad - Decreto Supremo n.º 005-2017-MC*, sobre la lengua es que se trata de “un fenómeno cultural adquirido individualmente en el proceso de socialización, así, la lengua constituye la expresión y símbolo de pertenencia a un grupo social y cultural” (2017). También, agregan que “se entiende por lenguas indígenas u originarias del Perú todas aquellas que son anteriores a la difusión del idioma castellano o español y que se preservan o emplean en el ámbito del territorio nacional” (2017). Todas las lenguas originarias son la expresión de una identidad colectiva y de una manera distinta de concebir y describir la realidad, por lo tanto, gozan de las condiciones necesarias para su mantenimiento y desarrollo en todas las funciones.

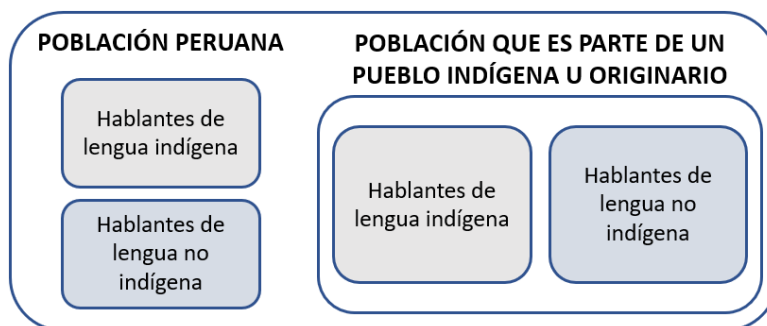
La siguiente tabla de división fue publicada en el decreto ya mencionado y muestra cómo se manejan los conceptos de la población de habla indígena y no indígena dentro de la población peruana.

### 3.3 Políticas lingüísticas

Las políticas públicas son un conglomerado de decisiones y acciones que un gobierno determinado implementa y ejecuta con el propósito de cumplir con las necesidades de la comunidad. Al respecto, Vargas (2007) menciona lo siguiente:

La administración pública, es la estructura orgánica del Estado, es decir un conjunto de organizaciones [...] en la que se combinan recursos —humanos, financieros, tecnológicos, normativos— los mismos que son transformados en políticas públicas, programas públicos, en servicios, en productos, con la finalidad de atender los problemas de los ciudadanos, controlar sus comportamientos, satisfacer sus necesidades o demandas y en definitiva lograr impacto en cuanto a objetivos sociales, políticos y económicos, (mejorar la calidad de vida de sus habitantes) (pp. 127-128).

Dentro de las políticas públicas, encontramos las políticas lingüísticas, las cuales están enfocadas en valorar, respetar y cuidar la variedad de lenguas que se hablan en determinado país. Sobre este tema, Skrobot (2014) explica que las políticas lingüísticas son las leyes que establece un gobierno para determinar que los ciudadanos puedan utilizar y preservar sus lenguas (p. 175). Esto quiere decir que las políticas lingüísticas de un país son promovidas por el mismo Estado, a fin de proteger las lenguas que se hablan en su territorio y apoyar el uso de estas en beneficio de los ciudadanos.



**Imagen 1.** Sujetos de la política nacional de lenguas originarias, tradición oral e interculturalidad, adaptado del *Decreto Supremo n.º 005-2017-MC*, 2017.

### **3.4 Planificación lingüística**

Algunos autores consideran equivalentes los conceptos de política lingüística y planificación lingüística; no obstante, Aguilera (2003) señala que las políticas lingüísticas son las normas y acciones que buscan modificar el uso y mantenimiento de las lenguas, en cambio, la planificación lingüística es la totalidad de medidas que adopta un gobierno para lograr esos objetivos (p. 91). Asimismo, Quesada (2008) señala que la planificación lingüística complementa a la política lingüística en el proceso evolutivo de las lenguas, especialmente, en la consolidación de un alfabeto único y oficial (p. 9). Ello quiere decir que mientras las políticas lingüísticas son el reglamento planteado por el gobierno de un país, la planificación lingüística es el conjunto de disposiciones que se llevan a cabo para cumplir esa normativa.

Estas decisiones, que suelen proceder del Estado y promueven la resolución de conflictos lingüísticos, así como una estrategia de desarrollo de las lenguas, a nivel estructural, según Cisternas y Vallejos-Romero (2019), comprende un “fenómeno multinivel en el que se encuentran imbricadas una serie de instancias, por tanto, abarca un gran número de coordinaciones, cooperaciones y conflictos actuales y potenciales” (p. 122). En otras palabras, la planificación lingüística de un país involucra a distintos participantes, entre ellos, el Estado, sus habitantes y entidades privadas que buscan la protección de derechos y preservación de lenguas.

### **3.5 Ideologías lingüísticas**

Kroskity (2004) propone, desde el enfoque de la antropología lingüística, problematizar cómo grupos de poder representados por individuos, grupos étnicos o Estados-nación emplean el lenguaje y el discurso para construir, impartir, defender y legitimar intereses políticos y económicos. En esta línea, explica que las ideologías lingüísticas representan la percepción del lenguaje y del discurso que es construido en beneficio de un grupo social o cultural específico (p. 501).

Bajo este marco, se problematiza la “uniformidad” con fronteras emergentes, reflejado en las prácticas lingüísticas dominantes y en el discurso de los hablantes, vinculado a intereses de poder que defienden la inequidad y promueven la dominación de grupos sociales y culturales, con el fin de insertar perspectivas ideológicas sobre el uso del lenguaje. A través de una explicación de la evolución de los marcos teóricos, explica el nacimiento de la antropología lingüística y la progresiva inserción de un objeto de estudio marginado históricamente: las ideologías lingüísticas. Finalmente, la complejidad que esto revela lo motiva a desarrollar un marco teórico para las ideologías lingüísticas, cuyo fin es servir como herramienta para las sucesivas investigaciones que se realicen sobre estas y el abanico de problemas a las que se asocia, ocultas por el velo de la “cotidianidad”.

## **4. Marco legal**

De acuerdo a lo señalado en la Constitución Política del Perú (1993), en adelante CPP, el Estado, a través de dicho acuerdo o pacto político y social, reconoce que todo individuo posee los siguientes derechos fundamentales:

A la vida, a su identidad, a su integridad moral, psíquica y física y a su libre desarrollo y bienestar. [...] A la igualdad ante la ley. Nadie debe ser discriminado por motivo de origen, raza, sexo, idioma, religión, opinión, condición económica o de cualquiera otra índole. [...] A su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación. Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete (Art. 2, 1993).

Ahora bien, a partir de la Ley n.º 30823-2018, se atribuye al Poder Ejecutivo la facultad de legislar “en materia de una gestión económica y competitividad, de integridad y lucha contra la corrupción, de prevención y protección de personas vulnerables ante la modernización de la gestión del Estado” (art. 1, 2018). Además, se proclama el Decreto legislativo n.º 1407-2018 que promueve y

fortalece el servicio de defensa pública (Ley n.º 29360, actualmente derogada). Este dispone en el artículo 3, inciso g incluir, en su marco de acción, la noción de interculturalidad y se señala lo siguiente:

El servicio de Defensa Pública se presta con enfoque intercultural, respetando y haciendo respetar en todas las instancias el derecho a la igualdad y no discriminación, el idioma y el derecho a un intérprete, la cosmovisión, costumbres y prácticas ancestrales de las personas (2018).

Respecto a los derechos sociales y económicos, específicamente en torno a la política nacional de salud, la CPP especifica lo siguiente:

Todos tienen derecho a la protección de su salud, la del medio familiar y la de la comunidad así como el deber de contribuir a su promoción y defensa. [...] El Estado determina la política nacional de salud. El Poder Ejecutivo norma y supervisa su aplicación. Es responsable de diseñar y conducirla en forma plural y descentralizadora para facilitar a todos el acceso equitativo a los servicios de salud (Art. 7 y 9, 1993).

Esto se fortalece y se respeta, porque el Estado peruano ratificó el Convenio 169 que fue aprobado por el Congreso Constituyente Democrático (CCD), mediante la Resolución Legislativa n.º 26253 de 1993.

En torno a los deberes del Estado, la Nación y el Territorio, atendiendo al factor lingüístico, se reconoce que “son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley” (Art. 48, 1993). Por último, está la Ley n.º 29735-2011, la cual regula el uso, prevención, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú.

#### ***4.1 Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (2007)***

Resolución aprobada por la Asamblea General de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Esta afirma, en

síntesis, que los pueblos indígenas son iguales a todos los otros pueblos, por lo que cada integrante del grupo indígena tiene los mismos derechos y merece que sean reconocidos al ejercerlos y estén libres de cualquier acto discriminatorio. Así podemos verlo en los siguientes artículos:

Artículo 1. Los indígenas tienen derecho, como pueblos o como individuos, al disfrute pleno de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales reconocidos en la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos y las normas internacionales de derechos humanos.

Artículo 2. Los pueblos y los individuos indígenas son libres e iguales a todos los demás pueblos y personas y tienen derecho a no ser objeto de ningún tipo de discriminación en el ejercicio de sus derechos, en particular la fundada en su origen o identidad indígenas.

Artículo 21. Inciso 1. Los pueblos indígenas tienen derecho, sin discriminación, al mejoramiento de sus condiciones económicas y sociales, entre otras esferas, en la educación, el empleo, la capacitación y el readiestramiento profesionales, la vivienda, el saneamiento, la salud y la seguridad social.

Artículo 24. Inciso 1. Los pueblos indígenas tienen derecho a sus propias medicinas tradicionales y a mantener sus prácticas de salud, incluida la conservación de sus plantas medicinales, animales y minerales de interés vital. Las personas indígenas también tienen derecho de acceso, sin discriminación alguna, a todos los servicios sociales y de salud. (2007, pp. 3-8)

Además, el Estado tendrá un rol fundamental, así como también los integrantes de la sociedad, para que se cumpla lo mencionado anteriormente. Así lo demuestran los siguientes artículos:

Artículo 13. Inciso 2. Los Estados adoptarán medidas eficaces para asegurar la protección de ese derecho y también para asegurar que los pueblos indígenas puedan entender y hacerse entender en las actuaciones políticas, jurídicas y administrativas, proporcionando para ello,

cuando sea necesario, servicios de interpretación u otros medios adecuados.

Artículo 24. Inciso 2. Las personas indígenas tienen igual derecho a disfrutar del nivel más alto posible de salud física y mental. Los Estados tomarán las medidas que sean necesarias para lograr progresivamente que este derecho se haga plenamente efectivo. (2007, pp. 5-8)

Es importante aclarar que, así como el Estado, las autoridades respectivas tienen el deber de hacer cumplir toda clase de normas, tal como se presenta en el artículo 3 de la Ley orgánica del Poder Judicial:

La presente Ley determina la estructura del Poder Judicial y define los derechos y deberes de los Magistrados, los justiciables y los auxiliares jurisdiccionales, para asegurar el cumplimiento y pleno respeto de las garantías constitucionales de la administración de justicia (2012, p. 28).

De esta manera, queda demostrado que las leyes tienen el objetivo de proteger los derechos de los

individuos en sus diferentes aspectos —salud, educación, territorio, etc.— considerando su cosmovisión.

## 5. Metodología

El presente trabajo es de tipo analítico-descriptivo, ya que se examinan tres expedientes de demandas por vulneración de derechos a ciudadanos hablantes de lenguas originarias y pertenecientes a comunidades indígenas. Asimismo, se detallan las causas, las partes y los derechos transgredidos en cada uno de los casos. Para la selección de los expedientes, se revisaron algunos repositorios de entidades públicas disponibles en Internet, donde se almacenan los archivos de diversos procesos judiciales. Luego de ello, se revisaron detenidamente los documentos de acceso público para elegir los casos de acuerdo a la temática correspondiente con el estudio. Finalmente, se escogió un caso que relata sobre el incumplimiento del derecho a la protección de la salud (artículo 7° de la CPP), otro de incumplimiento de la Ley n.° 29785 (Ley de Consulta Previa) y uno de la infracción de la Ley n.° 29735 (Ley de Lenguas Indígenas).

### 5.1 Datos - Casos

<b>Caso 1: Organización Regional de Pueblos Indígenas del Oriente (ORPIO) demanda la atención de salud a los pueblos indígenas de Loreto durante la propagación del COVID-19. ( <a href="https://bit.ly/32uM6Af">https://bit.ly/32uM6Af</a> )</b>	
Materia:	Acción de amparo, proceso judicial que busca proteger los derechos constitucionales de los ciudadanos reconocidos en la Constitución, diferente a la protección de la libertad individual, a los derechos relacionados y a los que protege el <i>habeas data</i> .
Demandante:	Jorge Pérez Rubio, representante de la ORPIO.
Demandado:	Ministerio de Salud de Loreto, Ministerio de Economía y Finanzas, viceministro de Interculturalidad del Ministerio de Cultura, Alfredo Luna Briceño, y el Gobierno Regional de Loreto.
Antecedentes:	Pese a la aprobación de la Resolución Ministerial n.° 308-2020-SA del 21 de mayo de 2020, hasta la fecha de la demanda (8 de septiembre del 2020), los problemas de salud causados por la COVID-19 en la región de Loreto no fueron atendidos por el Estado.
Violación constitucional:	<p><b>Constitución Política del Perú (1993):</b></p> <p><b>Art. 7.</b> Todos tienen derecho a la protección de su salud, la del medio familiar y la de la comunidad así como el deber de contribuir a su promoción y defensa.</p> <p><b>Art. 9.</b> El Estado determina la política nacional de salud. El Poder Ejecutivo norma y supervisa su aplicación. Es responsable de diseñarla y conducirla en forma plural y descentralizadora para facilitar a todos el acceso equitativo a los servicios de salud.</p> <p><b>Convenio n.° 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (2014):</b></p> <p><b>Art. 25, inciso 1.</b> Los gobiernos deberán velar por que se pongan a disposición de los pueblos interesados servicios de salud adecuados o proporcionar a dichos pueblos los medios que les permitan organizar y prestar tales servicios bajo su propia responsabilidad y control, a fin de que puedan gozar del máximo nivel posible de salud física y mental.</p> <p><b>Art. 24, inciso 4.</b> La prestación de tales servicios de salud deberá coordinarse con las demás medidas</p>

	sociales, económicas y culturales que se tomen en el país.
	Se admite la acción de amparo.
<b>Caso 2: Recurso de agravio constitucional interpuesto por abogados de la Organización Regional de Pueblos Indígenas del Oriente (ORPIO) contra PERUPETRO S.A., PACIFIC STRATUS ENERGY DEL PERÚ S.A. y el MINEM (<a href="https://bit.ly/3FAVfVvK">https://bit.ly/3FAVfVvK</a>)</b>	
Materia:	Recurso de agravio constitucional: medio impugnativo contra las sentencias expedidas en segunda instancia en el Poder Judicial, que posibilita a las personas a acudir ante el Tribunal Constitucional (TC) como última instancia para obtener el restablecimiento de sus derechos constitucionales vulnerados o amenazados (Quiroga, 2015, p. 219).
Demandante:	Abogados de la ORPIO: doña Maritza Quispe Mamani y don Juan Carlos Ruiz Molleda.
Demandado:	PERUPETRO S.A., PACIFIC STRATUS ENERGY DEL PERÚ S.A. y el Ministerio de Energía y Minas (MINEM).
Antecedentes:	En el 2018, los demandantes exigen una acción de amparo debido a que el MINEM promulgó el Decreto Supremo n.º 065-2007-EM, en el cual aprobó la conformación, extensión, delimitación y nomenclatura del lote 135 (provincia de Requena, departamento de Loreto) adjudicándose a PERUPETRO S. A. y declarándose materia de suscripción del contrato. De igual manera, solicitaron la nulidad del Decreto Supremo n.º 066-2007-EM que aprobaría la conformación, extensión, delimitación y nomenclatura del lote 137. El argumento fundamental es que todas estas decisiones no fueron consultadas previamente con los pobladores indígenas. A la fecha de la demanda (2021), los demandantes interponen un recurso de agravio inconstitucional, ya que se consideró improcedente la demanda de amparo realizada en 2018.
Violación constitucional:	<b>Ley n.º 29785 (2011):</b> <b>Art. 1.</b> La presente Ley desarrolla el contenido, los principios y el procedimiento al derecho a la consulta previa a los pueblos indígenas u originarios respecto a las medidas legislativas o administrativas que les afecten directamente. <b>Art. 2.</b> Es el derecho de los pueblos indígenas u originarios a ser consultados de forma previa sobre las medidas legislativas o administrativas que afecten directamente sus derechos colectivos, sobre su existencia física, identidad cultural, calidad de vida o desarrollo. También corresponde efectuar la consulta respecto a los planes, programas y proyectos de desarrollo nacional y regional que afecten directamente estos derechos. La consulta a la que hace referencia la presente Ley es implementada de forma obligatoria solo por el Estado. <b>Art. 3.</b> La finalidad de la consulta es alcanzar un acuerdo o consentimiento entre el Estado y los pueblos indígenas u originarios respecto a la medida legislativa o administrativa que les afecten directamente, a través de un diálogo intercultural que garantice su inclusión en los procesos de toma de decisión del Estado y la adopción de medidas respetuosas de sus derechos colectivos.
La Razón de Relatoría y el Auto 01369-2019-PA/TC del (Exp. n.º 01369-2019-PA/TC), con fecha 10 de febrero de 2021, señalan que la demanda sí procede y reorganizan las funciones, además de los cargos de las partes para poder arreglar la situación y llegar a un consenso. Sin embargo, el magistrado Sardón de Taboada señaló que la demanda debería declararse improcedente porque la CPP no reconoce el derecho a la consulta previa.	

<b>Caso 3: Vulneración de los derechos lingüísticos de un ciudadano bilingüe en shipibo y castellano de Ucayali.</b> ( <a href="https://bit.ly/32yobQv">https://bit.ly/32yobQv</a> )	
Materia:	Demanda de <i>habeas corpus</i> por agravio constitucional (contra la resolución de fojas 320 del 18 de noviembre de 2015).
Demandante:	Oscar Ríos Silvano.
Demandados:	Jueces superiores Padilla Vásquez, Llanos Chávez y Cucalón Coveñas, integrantes de la sala especializada en lo penal permanente de la Corte Superior de Justicia de Ucayali (CSJU) y los jueces supremos Príncipe Trujillo, Salas Gamboa, San Martín Castro, Prado Saldarriaga y Urbina Gamvini, integrantes de la sala penal permanente de la Corte Suprema de Justicia de la Nación (CSJN).
Antecedentes:	El demandante pertenece al pueblo shipibo de Ucayali. Aprendió español cuando cursó la educación secundaria, instrucción que fue realizada en el marco estatal e influenciada por el programa de continuidad educativa, además fue docente de educación primaria bilingüe. Este apeló que comprende mínimamente el idioma español, por lo que habla y entiende mejor en el idioma shipibo. También, declaró que exigió un traductor durante el proceso penal (juicio oral con un abogado de su elección), pero no hubo. Esto supuso una indefensión por parte del acusado. El procurador público adjuntó que el abogado del defendido y, que ahora es demandante, no objetó la presunta incomprensión del idioma español o su imposibilidad de comunicarse a través dicho idioma. Tampoco, se hizo referencia de su condición de ciudadano indígena ni de su necesidad de contar con un intérprete, sino que alegó que no hubo prueba alguna en su contra. Ante ello, se dictó la sentencia del 29 de enero de 2007, la cual emite la condena por 30 años de pena

	<p>privativa de la libertad por la comisión del delito de homicidio calificado en calidad de instigador. El acusado exige la nulidad de dicha sentencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En la resolución del 5 de diciembre de 2005, no se evidencia que el juez haya dispuesto un intérprete para el acusado.</li> <li>- El 19 de mayo de 2015, el favorecido se identificó como un miembro de la “raza shipibo conibo”.</li> <li>- La totalidad de la diligencia penal se desarrolla en castellano jurídico y sin intérprete.</li> </ul> <p>El segundo Juzgado Penal de Investigación Preparatoria del coronel Portillo, el 10 de septiembre de 2015 declaró infundada la demanda.</p>
<p>Violación constitucional :</p>	<p><b>Constitución Política del Perú (1993):</b></p> <p><b>Art. 2, inciso 19.</b> A su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación. Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete. Los extranjeros tienen este mismo derecho cuando son citados por cualquier autoridad”.</p> <p><b>Art. 17.</b> [...] El Estado garantiza la erradicación del analfabetismo. Asimismo fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional.</p> <p><b>Art. 48.</b> Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley.</p> <p><b>Art. 89.</b> Las Comunidades Campesinas y las Nativas tienen existencia legal y son personas jurídicas.</p> <p><b>Ley n.º 29735 Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú (2011):</b></p> <p><b>Art. 4, inciso g.</b> Gozar y disponer de los medios de traducción directa o inversa que garanticen el ejercicio de sus derechos en todo ámbito.</p> <p><b>Texto único ordenado de la Ley Orgánica del Poder Judicial (2012):</b></p> <p><b>Art. 15.</b> Las actuaciones judiciales se efectúan en castellano. Cuando el idioma o dialecto del justiciable sea otro, las actuaciones se realizan ineludiblemente con la presencia de intérprete. Por ningún motivo se puede impedir al justiciable el uso de su propio idioma o dialecto durante el proceso”.</p>
<p>Se admite la demanda que acredita la vulneración de derechos, por lo que se declara nula la sentencia del 29 de enero de 2007.</p>	

## 6. Discusión de los datos

### 6.1 Caso 1

El primer caso expone una demanda impuesta por la ORPIO, la cual exige que, debido a la pandemia por la COVID-19, se aplique lo dispuesto en la Resolución Ministerial n.º 308-2020-SA, es decir, que se atienda a los ciudadanos y ciudadanas del pueblo indígena de Loreto de acuerdo al plan de salud diseñado por el Estado peruano ante la actual situación sanitaria.

El proceso judicial al cual recurre la organización aludida es una acción de amparo. Este exige que se proteja a los ciudadanos reconocidos como tal, a través de la Constitución Política del Perú (CPP). En la misma línea, las Comunidades Campesinas y Nativas:

[...] tienen existencia legal y son personas jurídicas. Son autónomas en su organización, en el trabajo comunal y en el uso y la libre disposición de sus tierras, así como en lo

económico y administrativo, dentro del marco que la ley establece [...] (Art. 89, 1993).

De acuerdo con lo que se expresa en el artículo 89 de la CPP, las Comunidades Campesinas y Nativas deben organizarse jurídicamente para existir ante la ley y el Estado. Sin embargo, en el presente caso esto no es suficiente, ya que para los pueblos indígenas de Loreto no había atención en el sector salud.

Al respecto, se presentan las siguientes quejas que corroboran lo que se expresa en la demanda.

Las imágenes pertenecen al perfil de Facebook del Ministerio de Salud. En las publicaciones que se comparten, se observa la demanda de atención de salud, específicamente de la distribución de vacunas en los diferentes departamentos del Perú (Lambayeque, Ucayali, Pasco, etc.) y no solo en la capital. Si bien Lima tiene una densidad poblacional mayor en comparación a muchos otros departamentos, esto no implica que el esfuerzo en la atención médica deba disminuir.

Entonces, es evidente que no existe una atención descentralizada, sino centralizada en la capital. Por ejemplo, el cronograma de vacunas al parecer, tiende a estar focalizado en la población de

un sector específico y la gestión del gobernador regional no hace mucho para remediar esto.



(1)

(2)

(3)

## 6.2 Caso 2

En el segundo caso, se aborda una demanda de agravio constitucional, debido a la constante denegación de su demanda de amparo ante la falta de consulta previa sobre su territorio. Es importante precisar que si bien el viceministerio de Interculturalidad “tiene la obligación de coordinar todas las políticas públicas relacionadas con la implementación del derecho a la consulta” (Sanborn, Hurtado y Ramírez, 2016, p. 17), en el 2013 se creó una oficina, la Dirección de Consulta Previa, como delegada para “promover la implementación del derecho a la consulta previa de los pueblos indígenas” (p. 18).

Sin embargo, a pesar de la existencia de un personal encargado de la gestión para este tipo de casos, donde se vulnera el derecho a la consulta previa, aún la incidencia de faltas que acarrearán esta

problemática es constante. Incluso, algunos actores sociales del marco jurídico tienen argumentos en contra del reclamo del derecho a la consulta previa. Un ejemplo de ello se evidencia en la última página del folio de la demanda, donde se señala el “voto singular” del magistrado Sardón de Taboada, quien defiende que tal demanda no debería admitirse. Sus argumentos poseen dos fundamentos. El primero es que no se trata de un caso de especial trascendencia constitucional, es decir, no es indispensable solucionar dicha demanda. El segundo es que el derecho a la consulta previa no está contemplado en la CPP, lo cual evidencia que el magistrado se basa en el desfase temporal y en el rango del Convenio 169 de la OIT.

Hay que precisar que el Perú no reconoce constitucionalmente el derecho de la consulta previa y no existe una medida legal que sustente su ejercicio. Por el contrario, debido a que su



desarrollo es reciente, este solo es empleado como el derecho a la participación ciudadana (Alva, 2010). En consecuencia, el magistrado aduce que, a causa de la fecha de aceptación de la Constitución, en diciembre de 1993, y frente a la fecha respectiva del Convenio 169 de la OIT, noviembre de 1993, este convenio no tendría vigencia. A ello se suma el argumento sobre la falta de condición de organización jurídica del pueblo indígena, cláusula que es reconocida en la CPP.

Como resultado, los argumentos empleados por el magistrado le otorgan mayor importancia al marco legal y a la "vigencia" de los tratados. Esto demuestra cómo se mantiene una interpretación rígida de las normas, que deja de lado el contexto de la demanda y del agravio constitucional: daño del territorio de los demandantes. Se relega así las consecuencias que tiene la toma, uso y explotación de los recursos de su territorio; por ejemplo, la contaminación generada tras sus proyectos.

Por lo expuesto, el presente caso y, sobre todo, el argumento del magistrado sirve para dar cuenta que aún persiste el intento de invisibilizar y minimizar los problemas que atraviesan los pueblos indígenas y originarios, a pesar de que estos abarquen la explotación de su territorio, la contaminación, la destrucción de una parte valiosa de su cultura y el lugar que es concebido como su hogar.

Por último, cabe recalcar que esta ideología discriminatoria hacia los pueblos originarios e indígenas tiene otras repercusiones, ya que, tal como afirman Sanborn et al. (2016), la "demora entre la consulta y la implementación efectiva de lo acordado, pueden contribuir a mermar la confianza de los pueblos indígenas en las instituciones estatales involucradas y hasta en la legitimidad del proceso en sí" (p.16).

### 6.3 Caso 3

El tercer caso es una demanda de *habeas corpus* a favor de Oscar Ríos Silvano, el cual es acusado por homicidio calificado en calidad de instigador. El demandante solicita que se declare nula la sentencia emitida el 29 de enero de 2007, la cual le

asignó 30 años de prisión preventiva de su libertad. Lo requerido tiene como sustento que, durante el desarrollo del proceso penal de defensa, llevado a cabo por el delito que se le acusaba, se vulneraron sus derechos lingüísticos.

El protocolo del proceso jurídico, según el demandante, se realizó completamente en español, pese a que este comprende mínimamente la lengua aludida y, por el contrario, domina la lengua shipibo. El inculcado argumentó que se produjo una indefensión, puesto que él debió poder expresarse en la lengua originaria de su uso, el shipibo. Sin embargo, el Segundo Juzgado Penal de Investigación Preparatoria del coronel Portillo, declara injustificada esa demanda alegando que el favorecido puede hablar y comprender el castellano. Además, este habría elegido libremente a sus abogados y no señaló tener la necesidad de requerir un traductor o intérprete. Esta declaración va contra lo señalado en el artículo 2, inciso 19 de la Constitución Política del Perú (CPP), donde se especifica que "todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete" (1993).

Respecto a los votos individuales que se registraron en torno al presente caso, los magistrados Ramos y Espinoza-Saldaña emitieron sus votos a favor, frente a los dos en contra registrados por sus homólogos Ledesma y Sardón. A continuación, para la emisión de los votos negativos se alegan los siguientes dos argumentos.

El primero de ellos fue presentado ante el Segundo Juzgado de Investigación Preparatoria del establecimiento penal de Pucallpa. El demandante señaló que fue docente de educación primaria, por lo que cuenta con instrucción superior completa, es decir, posee un título que fue emitido por una institución bilingüe. Información que fue ratificada, ya que en el instituto superior pedagógico bilingüe donde estudió se habla 80 % en español y 20 % en shipibo. Además, indicó que el español lo aprendió cuando cursaba la educación secundaria, pues la primaria la estudió en la lengua originaria.

El segundo argumento fue emitido durante las sesiones realizadas en la Sala Penal Permanente con Reos en Cárcel. El demandante manifestó

haber formado un movimiento político; como subsecretario de él, fue elegido regidor de la Municipalidad Distrital de Iparia e incluso llegó a ser teniente alcalde de dicha comuna en la gestión de Muñoz Rengifo. Durante la vigencia de Muñoz, se realizó un proceso judicial en el que se embargaron los fondos de la municipalidad. En consecuencia, el demandante, en su función de regidor, solicitó la fiscalización de la gestión del alcalde, en donde participó de diversas gestiones judiciales y administrativas, presuntamente emitidas en español jurídico.

A modo de respuesta del primer argumento en contra, y basándonos en nuestra experiencia como investigadoras de lingüística en un trabajo de contacto con alumnos shipibo-hablantes, quienes se preparan para la docencia de especialidad en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA), podemos alegar que no toda persona instruida en una institución bilingüe necesariamente domina ambas lenguas al nivel de su lengua materna.

En cuanto al segundo argumento negativo, consolidamos nuestra posición a favor de lo expuesto en el artículo 48 de la CPP, donde se señala que “son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley” (1993). Asimismo, el artículo 19 de la CPP señala que “el Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación. Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete” (1993).

Por las razones expuestas, y bajo una perspectiva lingüística, consideramos que la resolución de la demanda estuvo correctamente fundada.

## 7. Conclusiones

A lo largo de este trabajo, se hace visible que en la sociedad peruana están normalizadas e institucionalizadas las prácticas de ideologías sobre la discriminación de pueblos originarios e indígenas. Por ello, las normas que contemplan los

derechos de las poblaciones originarias no se concretan, lo cual genera que el uso de sus lenguas en espacios públicos y en instituciones estatales sea casi nulo. Debido a ello, nuestra investigación de los casos contemplados evidencia tres factores importantes que ocasionan el incumplimiento de las políticas lingüísticas.

Primero, se presenta la existencia de una marcada centralización en torno al desarrollo de políticas públicas. En el sector salud, por ejemplo, se ha evidenciado que la desigualdad de atención es evidente y pese a que se lucha por el diseño de planes que enfrenten la actual situación sanitaria, este esfuerzo es desmerecido, ya que no se aplica de forma adecuada. Por tal razón, los pobladores de Comunidades Campesinas y Nativas siguen siendo desplazados.

Segundo, la invisibilización de las poblaciones indígenas y los efectos perjudiciales hacia estas — generados por organizaciones e instituciones de poder que siguen sus propios intereses— no consideran ni evalúan la magnitud del impacto negativo de las decisiones que toman dañando la relación que debería existir entre ambas partes respecto al cuidado del territorio, salud, cultura y demás.

Tercero, se manifiesta la falta de conocimiento de leyes en las instituciones públicas y privadas que contemplan los derechos lingüísticos. Asimismo, los hablantes de lenguas originarias no tienen conocimiento de estos derechos y, si los tienen, asumimos que, no apelan a estos, porque, posiblemente, la vergüenza lingüística se incrementa en un espacio institucionalizado donde rige la lengua o variedad hegemónica.

De esta manera, evidenciamos que existen prácticas que marginalizan a las poblaciones indígenas u originarias. Mediante el análisis, se detectó que este problema es ocasionado por instituciones o grupos de poder que obvian tanto las normas existentes en el país como en los tratados internacionales. Asimismo, los argumentos de estos sujetos de poder suelen demostrar asunciones en torno a la competencia lingüística de los hablantes de lenguas originarias. Esto quiere decir que existe una ideología que beneficia a la lengua

hegemónica, el español, suponiendo que todo ciudadano peruano debe desenvolverse correctamente en esta lengua estándar a pesar de que su lengua sea otra, por ejemplo, una lengua originaria.

En las comunidades indígenas, estas actitudes generan desconfianza, vergüenza en torno a su cultura, lengua, etc. e, incluso, un sentimiento de resentimiento en contra de la sociedad y las mismas instituciones públicas.

Finalmente, es imprescindible reflexionar acerca de la importancia de una política y planificación lingüística que contemple los siguientes pasos: diseño, desarrollo, análisis y, sobre todo, gestión (evaluación del proceso de su aplicación).

### Conflictos de intereses

El autor firmante del presente trabajo de investigación declara no tener ningún potencial conflicto de interés personal o económico con otras personas u organizaciones que puedan influir indebidamente con el presente manuscrito.

### Contribuciones de los autores

Preparación y ejecución; Desarrollo de la metodología; Concepción y diseño; Edición del artículo; Supervisión del estudio: C-CF, M-CA, R-JB, Y-RL. *Tierra Nuestra*

### Bibliografía

- Aguilera, J. (2003). Política y planificación lingüísticas: conceptos, objetivos y campos de aplicación. *Interlingüística*, (14), 91-96.
- Alva, A. (2010). El derecho a la consulta previa de los pueblos indígenas en el Perú en E. Rey y P. Calvo (coord.), *200 años de Iberoamérica (1810-2010): Congreso Internacional: Actas del XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles* (pp. 2600-2620). Santiago de Compostela.
- Cisternas, C. y Vallejos-Romero, A. (2019). La planificación lingüística desde una

sociología sistemática del lenguaje: un análisis desde los casos del Mapudungún, el Sami y el Maorí. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 57(2), 117-136. <https://bit.ly/33MPWp5>

Constitución Política del Perú [Const.]. (1993). <https://bit.ly/3GeJZhU>

Decreto Legislativo n.º 1407, Decreto Legislativo que fortalece el Servicio de Defensa Pública. (12 de septiembre del 2018). <https://bit.ly/3AMB8D4>

Decreto Supremo n.º 005-2017-MC, Decreto Supremo que aprueba la Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad. (10 de agosto de 2017). <https://bit.ly/3reFHmt>

Huañahui, A. (2020). El ejercicio de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas u originarios en el Perú. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas (Cusco)*, 4(12), 75-96. <https://bit.ly/3rM5Xn4>

Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2016). *El derecho a la consulta previa, libre e informada: una mirada crítica desde los pueblos indígenas*. IIDH. <https://bit.ly/3AKqyw7>

Kroskity, P. (2004). Language Ideologies en Duranti, A (Ed.). *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 496-517). Blackwell.

Ley n.º 29735, Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú. (5 de julio de 2011). <https://bit.ly/38wrABZ>

Ley n.º 29785, Ley del derecho a la consulta previa a los pueblos indígenas u originarios, reconocido en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). (7 de septiembre de 2011). <https://bit.ly/3HgpBht>

Ley n.º 30823, Ley que delega en el Poder Ejecutivo la facultad de legislar en materia de gestión económica y competitividad, de

- integridad y lucha contra la corrupción, de prevención y protección de personas en situación de violencia y vulnerabilidad y de modernización de la gestión del Estado. (19 de julio de 2018). <https://bit.ly/3jeriSd>
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2012). *Texto único ordenado de la Ley Orgánica del Poder Judicial*. <https://bit.ly/3KTFa10>
- Niño-Murcia, M., Zavala, V. y de los Heros, S. (2020). *Hacia una sociolingüística crítica: desarrollos y debates*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Oficina Internacional del Trabajo. (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. <https://bit.ly/3gbzUYi>
- Quesada, F. (2008). El rol de la política lingüística en las lenguas amerindias peruanas. *Letras*, 79 (114), 7-21. <https://bit.ly/3tVkpfm>
- Quiroga, A. (2015). El régimen del recurso de agravio constitucional, los precedentes vinculantes y las sentencias interlocutorias. *Revista peruana de Derecho Constitucional*, 9, 207-250. <https://bit.ly/347kt0G>
- Raiter, A. y Zullo, J. (2004). *Sujetos de la lengua: introducción a la lingüística del uso*. Gedisa.
- Resolución aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de septiembre de 2017. 61/295. Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Sexagésimo primer período de sesiones. Tema 68 del Programa. A/RES/66/295. (13 de septiembre de 2007). <https://bit.ly/3JiJh4Q>
- Sanborn, C., Hurtado, V. y Ramírez, T. (2016). *La consulta previa en el Perú: avances y retos*. Universidad del Pacífico. <https://bit.ly/3g8JbAw>
- Skrobot, K. (2014). *Las políticas lingüísticas y las actitudes hacia las lenguas indígenas en las escuelas de México* [Tesis de Doctorado, Universitat de Barcelona]. <https://bit.ly/3Hk72Zn>
- Vargas, C. (2007). Análisis de las políticas públicas. *Perspectivas*, (19), 127-136. <https://bit.ly/3JrUiBZ>
- Zavala, V. y Back, M. (Eds.). (2017). *Racismo y Lenguaje*. Fondo Editorial de la PUCP. <https://bit.ly/3Gb9UH5>



## Enseñanza remota de calidad: un desafío para las universidades peruanas

### Quality remote teaching: a challenge for Peruvian universities

María Natalia Rebaza Wu<sup>1</sup>, Martha Yudy Mercado Gonzales<sup>2\*</sup>

\* Autor de correspondencia: [mnrebazaw@unac.edu.pe](mailto:mnrebazaw@unac.edu.pe)

#### RESUMEN

Frente al riesgo de un posible contagio, generado por el COVID -19, las autoridades de todo el mundo dispusieron el cierre inmediato y obligatorio de colegios y universidades y el traslado de la enseñanza presencial al modo remoto de emergencia en casi todo el mundo. Sin embargo, pese a lo incierto y retador que pudo resultar dicha medida, la virtualización de la educación permitió el trabajo colaborativo y el intercambio de ideas, conocimientos y estrategias entre instituciones educativas diversas. En este sentido, el artículo plantea propuestas reflexivas con relación a cómo debería enfocarse la enseñanza virtual. Estas medidas dan énfasis a la necesaria labor de tutoría y acompañamiento del docente, a la necesidad del empleo de estrategias interactivas, a la empatía, al desarrollo emocional, a la promoción de los valores entre otros.

**Palabras clave:** enseñanza remota, calidad educativa, universidad peruana, enseñanza superior, estrategias.

#### ABSTRACT

Faced with the risk of a possible contagion, generated by COVID -19, authorities around the world ordered the immediate and mandatory closure of colleges and universities and the transfer of face-to-face teaching to emergency remote mode in almost the entire world. However, despite the uncertainty and challenge that this measure could have been, the virtualization of education allowed collaborative work and the exchange of ideas, knowledge, and strategies between diverse educational institutions. In this sense, the article proposes reflexive proposals in relation to how virtual teaching should be approached. These measures emphasize the necessary work of tutoring and accompaniment of the teacher, the need to use interactive strategies, empathy, emotional development, the promotion of values, among others.

**Keywords:** remote teaching, educational quality, peruvian university, higher education, strategies.

#### Forma de citar el artículo (Formato APA):

Rebaza, M., Mercado, M. (2021). Enseñanza remota de calidad: un desafío para las universidades peruanas. *Tierra Nuestra*. 15(2), 69-79. <http://dx.doi.org/10.21704/rtn.v15i2.1855>.

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Callao, Perú. [mnrebazaw@unac.edu.pe](mailto:mnrebazaw@unac.edu.pe) ORCID: 0000-0002-4744-5424

<sup>2</sup> Universidad Tecnológica del Perú. [C18144@utp.edu.pe](mailto:C18144@utp.edu.pe) ORCID: 0000-0002-5315-9811

## 1. Introducción

La actual coyuntura por la que atraviesa nuestro país y el mundo debido al COVID- 19, no solo ha acrecentado aún más las desigualdades que existen entre las clases sociales, sino que además ha impuesto nuevos retos. Diversos sectores se han visto impactados por este hecho, entre ellos el ámbito educativo en sus niveles: básica regular, básica alternativa y básica especial, así como en los de enseñanza superior.

Para los tres primeros, el Ministerio de Educación determinó el inicio de las clases a partir del 6 de abril del 2020 implementando como estrategia la modalidad virtual y la puesta en funcionamiento de una enseñanza no presencial denominada *Aprendo en Casa*. Esta última ofrecía oportunidades de aprendizaje a los estudiantes que viven especialmente en zonas rurales, con el apoyo de empresas nacionales de radio y televisión, así como compañías de telefonía. En el caso del nivel superior, se dispuso que fuese la Sunedu (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria) el organismo encargado de supervisar el dictado de clases virtuales en las universidades a nivel de pregrado y posgrado. Esta entidad estableció una serie de condiciones mínimas con el propósito de lograr una instrucción idónea. Los acuerdos se encuentran en la Resolución del Consejo Directivo N°039-2020-SUNEDU-CD. En este lineamiento se precisa que las instituciones de nivel superior deben abordar procedimientos que acorten la brecha de desigualdad entre los estudiantes, causada por la carencia de una adecuada conectividad a Internet o de acceso a la tecnología. También se advierte que las instituciones educativas aseguren que el estudiante cuente con las facilidades y medios que le permitan aprender. Asimismo, determina que tanto las actividades como los instrumentos usados por las diversas asignaturas sean adaptados a la modalidad no presencial. Finalmente, que las clases deben darse sin interrupciones con un seguimiento adecuado y una capacitación en herramientas pedagógicas basadas en plataformas virtuales. Sin embargo, lo que la norma no planteó fue una definición de lo que se entiende como calidad educativa, tampoco se señala

en ella si habrá un control para medir la calidad de enseñanza brindada y el nivel de aprendizaje obtenido.

Davis (2022) considera que el requisito para lograr una educación de alta calidad pasa por asumir una actitud flexible y de permanente búsqueda de innovación apoyada en la tecnología. En ese sentido, acerca de la preocupación por evitar la pérdida de la calidad educativa en tiempos de pandemia, hallamos mayores manifestaciones por parte de la OMS (Organización Mundial de la salud), el Banco Mundial, la Unicef (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia), la Asociación Internacional de Universidades-AIU, la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) e institutos como la IESALC (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe). Estos organismos, en su preocupación no solo por reducir la brecha digital, sino por combatir las desigualdades, han establecido parámetros y líneas directrices, así como experiencias valiosas de manera abierta al mundo. Tal como lo señala Miguel (2020), el logro de la calidad educativa de un país está condicionado en parte por su economía. En el caso peruano, el Estado a través de instituciones como la Sunedu, el Ministerio de educación y el Sineace (Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa), entre otros, así como algunas universidades privadas y públicas, expresaron su preocupación y plantearon propuestas en búsqueda de posibles soluciones. Y es que frente a la emergencia sanitaria y en congruencia con los retos del futuro, se hace necesario mejorar el desempeño laboral de los jóvenes. Todo ello debe ser concordante, además, con lo dispuesto en el ODS (Objetivo de Desarrollo Sostenible), una de las metas a lograr para el 2030. De esta manera, se busca que cada vez sea mayor el número de jóvenes y adultos que cuenten con las competencias necesarias para acceder a un empleo y a un trabajo decente. Por ello, el objetivo central del presente artículo es reflexionar acerca de cómo lograr una enseñanza de calidad a nivel de instituciones públicas del nivel superior en medio del contexto actual y de cara a las reformas que el impacto de la virtualidad traerá a la enseñanza. Con dicha finalidad sería necesario

responder: ¿qué es lo que señalan los marcos internacionales acerca de la calidad en la educación universitaria en tiempos de pandemia? ¿Qué políticas educativas nacionales buscan lograr una educación idónea y de calidad a nivel de instituciones superiores públicas en las actuales condiciones? ¿Qué estrategias y métodos deberían ser aplicadas para mejorar la calidad de la enseñanza remota en las universidades peruanas?

## **2. Los marcos internacionales y la calidad de la educación en las universidades en tiempos de pandemia**

Tal como refiere Stefania Giannini, Subdirectora General de Educación de la Unesco, en el *II Foro Internacional sobre el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior* (2020), ningún país estaba preparado para enfrentarse al reto de tener un periodo de inactividad educativa tan prolongada y sin precedentes. Además, sostuvo que esto ha provocado varias consecuencias. La primera de ellas es el cierre de escuelas y universidades. Situación que ha afectado a cerca de 1200 millones de estudiantes y jóvenes de todo el mundo. La segunda es el abrupto cambio en la manera de educar, enseñar y aprender, que no solo ha representado un reto, sino que ha sacado a la luz grandes desigualdades. Por ello, la especialista propone que la respuesta a esta emergencia se encuentra en la cooperación global, es decir, en la creación de redes de apoyo conjunto que permitan asistir a los países que no cuenten con los conocimientos y los recursos que le permitan enfrentar con éxito estos retos educativos.

En el mismo orden de ideas, Giannini (2020) destaca el papel cumplido por el IESALC en su tarea de promocionar una plataforma de intercambio de conocimiento en materia de oportunidades de aprendizaje que funcionen para este contexto, el lanzamiento de un informe acerca de cómo garantizar la calidad y la acreditación en la educación superior, así como el diseño de un marco de apertura para instituciones de nivel superior. No obstante, en lo sombrío que podría parecer el panorama, se destacan las reflexiones de otras voces que alertan acerca de las oportunidades

que la tecnología ha traído. Entre estas se encuentra la de Félix García Lausín, Director Coordinador en el *Primer Foro Virtual de Rectores de Educación Superior en torno al COVID-19* (2020), quien enfatizó, sobre todo, las oportunidades que este proceso disruptivo ha generado. Específicamente, se refiere al proceso de aceleración de la transformación digital en la educación superior, lo cual ha llevado a las universidades hacia la creación de nuevos modelos que permitan a los estudiantes una adaptación mejor a un mundo de cambios.

Dentro de esa línea de pensamiento, Roberto Moreno, en el *Seminario Web Regional n°11 (a. Latina): COVID-19 y la Educación Superior. Impacto y Recomendaciones* (2020), planteó que la pandemia ha servido para sacudir la anquilosada estructura universitaria hacia la búsqueda de soluciones creativas y oportunas, ha alimentado la creatividad, promovido la autonomía y las alianzas y sacado lo mejor de docentes y estudiantes.

Con relación al tema de medición de la calidad, la OIE (Organización Internacional de Educación), con el apoyo de varias agencias de calidad y representantes de RIACES (Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior) y SIACES (Sistema Iberoamericano de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior), preparó en el 2020 una guía con una serie de indicadores comunes que permitían evaluar la validez y pertinencia de los programas universitarios emitidos a distancia. En dicho documento se observa que se consideran como elementos clave la elevada demanda de labor autónoma que llevará a cabo el estudiante, por lo que se hace necesario que tenga un manejo adecuado de su tiempo y la potenciación de su autodisciplina. Además de ello, se le deberá explicar cómo será evaluado y cuál es la metodología de enseñanza que será utilizada en su aprendizaje.

Con relación a los materiales a usarse en el proceso de aprendizaje, la guía pone énfasis en que estos deben ser revisados con frecuencia para evaluar los resultados obtenidos en función a lo que se quiere lograr. Asimismo, considera que es importante que las instituciones educativas

aseguren que la conectividad de uso de la plataforma se mantenga constante durante las 24 horas. Además, se debe programar horarios de clases flexibles y establecer con claridad cuáles serán los sistemas de evaluación que se emplearán para medir el aprendizaje, así como los mecanismos que se implantarían para evitar el plagio académico. Sin embargo, cabe mencionar que las plataformas y aplicaciones educativas no garantizan por sí solas el aprendizaje de los estudiantes. Así mismo, se requiere para un uso adecuado de estas aplicaciones de un soporte técnico continuo, tanto para estudiantes como para docentes (Wang, 2022).

De manera complementaria, el BID (2020) propone que es importante la evaluación y retroalimentación continua de todo lo actuado, así como también incluir herramientas en clase que propicien la interacción y fortalezcan la ciberseguridad. Este último aspecto debe ser tenido en cuenta para evitar la pérdida de valor (Hadjeris, 2021). Por otra parte, si bien es cierto que la tecnología favorece la enseñanza a distancia y potencia la comunicación, esta se presenta todavía vulnerable a situaciones de plagio académico. Además, también ofrece la duda razonable de si realmente se estaría produciendo un aprendizaje eficaz y eficiente (Miguel 2020).

Otra iniciativa interesante en pro de apoyo y colaboración a nivel global es la iniciativa de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), la cual organizó un ciclo de *webinars* abiertos en respuesta al COVID-19. En ella, doctores e investigadores reconocidos como Albert Sangrà (director de la Cátedra Unesco en Educación y Tecnología para el Cambio Social) compartieron interesantes propuestas y reflexiones. Sangrà hizo hincapié en la inexistencia de una receta única que se adapte a solucionar las necesidades educativas mundiales, ya que cada contexto es diferente. Sin embargo, sostuvo que lo que sí se puede es elaborar un marco de referencia general que guíe el accionar de las instituciones educativas. Del mismo modo, destacó como un factor importante aprender del potencial que ofrece la educación virtualizada y considerar al momento de impartir las clases las características de los estudiantes, sus

necesidades, debilidades y fortalezas procurando potenciar su autonomía y su crecimiento personal. Al respecto, habría que precisar que, pese a que la pandemia afectó la movilidad social, ha permitido, en contraposición a ello (e incluso ha propiciado), un mayor diálogo e intercambio de experiencias educativas entre las diversas instituciones responsables de la educación superior.

### **3. Las políticas educativas peruanas que norman la calidad a nivel de instituciones superiores**

En el 2014, con la promulgación de la Ley Universitaria (N° 30220), se instaura la posibilidad de intervención del Estado en las universidades en pro de la búsqueda de la tan ansiada calidad en la educación. La misma exige el cumplimiento de manera obligatoria de una serie de condiciones mínimas para el funcionamiento de las universidades. Además, estas serán verificadas cada cierto periodo (proceso de Licenciamiento cada seis años). Para Gallegos (2017), aun cuando la entidad esté acreditada, tanto a nivel nacional como internacional, debe volver a realizar dicho proceso teniendo que invertir millones de su presupuesto, lo cual es cada año más exiguo, en el caso de las universidades públicas, para su implementación. En ese aspecto, Gallegos (2017) afirma que si bien se hace necesario establecer normas comparativas de calidad internacional, se debe también considerar la realidad de cada centro de estudios.

Por otra parte, la acreditación exige el cumplimiento de condiciones mínimas a las instituciones de educación superior, como disponer de infraestructura y equipamiento adecuado para el desarrollo de las actividades educativas, bibliotecas y laboratorios debidamente implementados y personal docente capacitado. Con la llegada de la pandemia, se ha hecho evidente la importancia de unos requisitos sobre otros. Además, el cierre abrupto de las instituciones educativas ha permitido entrever que es posible llevar a cabo procesos educativos en contextos virtuales. Pero, para que estos sean adecuados, se requiere contar con acceso a la conectividad y a recursos de aprendizaje. Asimismo, se necesita de docentes poseedores de competencias digitales, formados además para lo



que Hadjeris (2021) describe como una condición crucial, para asegurar la calidad en un aprendizaje virtual, personal docente entrenado para identificar y satisfacer las necesidades actuales de sus estudiantes.

Con relación a que aspectos debieran considerarse en las capacitaciones docentes, Miguel (2020) cree que tanto los maestros como sus estudiantes se hallan en un momento de aprendizaje y ruptura, de manera que es clave que desarrollen competencias que incentiven el autoaprendizaje, la autorregulación y el desarrollo socioemocional. Asimismo, Wang (2022) piensa que los estudiantes con fuertes habilidades autorregulatorias para el aprendizaje son capaces de tener un mejor desempeño que aquellos que no lo tienen tan desarrollado.

Un aspecto positivo por destacar fue la respuesta inmediata del Estado peruano frente a la emergencia sanitaria. Jorge Mori, director de la DIGESU (Dirección General de Educación Superior Universitaria), en una de sus declaraciones realizadas en el webinar organizado por la SUNEDU (2020), declaró que a través del Ministerio de Educación se implementó un presupuesto de emergencia para apoyar a las universidades públicas en la ejecución de actividades esenciales, ya que estas por obvias razones no iban a recibir recursos directamente recaudados. También señaló el especialista que se destinó un presupuesto especial dirigido a apoyar a los estudiantes con menores recursos para que tengan acceso a la conectividad hasta por un monto de 31 millones de soles. Adicionalmente a ello, hubo la necesidad de modificar la ley para que fuese posible la educación a distancia, así como establecer una serie de recomendaciones con respecto al desenvolvimiento docente: planteamiento de competencias, diseño y publicación de materiales apropiados, desarrollo de actividades a través de una plataforma virtual y desarrollo de evaluaciones virtualizadas. Cabe indicar que todas estas directrices se encuentran detalladas en la Resolución del Consejo Directivo N°039-2020-SUNEDU-CD.

En otro orden de ideas, uno de los indicadores globales que el ODS (2018) plantea, como una de

sus metas generales, consiste en potenciar en los jóvenes y adultos competencias necesarias para el empleo. Por ello, se requiere desarrollar en ellos mínimamente niveles básicos de alfabetización digital. Para conseguir tan ambiciosa meta se requiere que el docente esté familiarizado con el empleo de las TIC y los recursos novedosos que ofrece a la enseñanza y el aprendizaje.

Carrera y Coiduras (2017) sostienen que lograr la competencia digital en el estudiante solo será posible si el docente cuenta con el conocimiento y dominio suficiente de esta para integrarla en su proceso de enseñanza aprendizaje. Se destaca así la necesidad de potenciar no solo capacidades tecnológicas en la formación de los profesores, sino también didácticas que sean acordes a las nuevas exigencias tecnológicas.

Pese a todo lo expuesto, se señala que adicionalmente al conocimiento y manejo de las TIC, como bien observan Sancho Gil et al. (2018), el maestro debe realizar una comprensión profunda y crítica de estos entornos digitales. En otras palabras: para lograr una significatividad no basta con solo aplicar los recursos digitales en un contexto educativo, sino también una comprensión clara de para qué serán usados y cuál es el propósito que su implementación logrará.

Por otra parte, en un evento internacional organizado por la Sunedu denominado *Educación universitaria y los retos del proceso peruano* se expuso una serie de pautas importantes acerca de lo que debería considerarse en estos contextos dentro de la educación superior. Entre ellos los mencionados por Carolina Méndez, especialista en educación del BID, quien precisó que no era posible hablar de calidad sin equidad. Se refirió al hecho de buscar con urgencia la igualdad de oportunidades y los accesos a la educación en estos momentos. Ponderó la importancia de no bajar la calidad para que el día de mañana no se sufra por los impactos del COVID-19. Otra de las intervenciones valiosas en este evento fue la de Pastora Martínez (Vicerrectora de Cooperación y Globalización de la Universidad Abierta de Catalunya), quien recalcó que la pandemia ha ofrecido una serie de retos ante los cuales no se debe improvisar, sino que se debe planificar.

Destacó la urgente necesidad de capacitaciones a los docentes, así como a los directivos y al personal administrativo que labora en las universidades. En este sentido, el BID (2020) cree que un aspecto positivo de la pandemia ha sido la apertura demostrada por los docentes hacia el formato virtual. Manifestó, además, la urgencia de cambiar el perfil clásico del estudiante a un perfil que lo oriente a tener un buen desempeño durante toda la vida.

#### **4. Estrategias para mejorar la calidad de la enseñanza remota a nivel superior**

La llegada de la pandemia ha dejado al descubierto algunas carencias y necesidades en el sector pedagógico universitario sobre los que se hace necesario reflexionar. La primera de ellas es el hecho de que son muy pocos los docentes universitarios, de entidades privadas y especialmente públicas, que cuentan con formación pedagógica y didáctica. Esto trae como consecuencia que la mayoría de estos repitan los estilos de enseñanza aprendidos a su vez de quienes fueron sus maestros. Ello genera la adopción de patrones y formas desactualizadas incompatibles con la realidad presente, así como con las necesidades que los jóvenes de esta generación requieren. Al respecto, Gorodokin (2005) señala que un docente se convierte en un peón de su cultura cuando no asume una actitud epistémica y crítica que le permita analizar su praxis. De no hacerlo, está condenado a enseñar más que lo que le enseñaron y a enseñar de la misma forma como hicieron con él. Este es el caso de la clase magistral. La misma que, como bien lo señala Gómez (2002), no es el modelo más apropiado; pese a ello, todavía se imparte debido a que inicia en el tema a los alumnos, aviva sus aspectos críticos y proporciona bibliografía. Con respecto a ello, Arguedas (citado por Callali, 2014) refuta la presencia de una didáctica obsoleta como esta, pues piensa que privilegia la transmisión a raudales de conocimientos sin conexión alguna.

Debido al establecimiento de la pandemia, esta práctica fue trasladada a la enseñanza remota,

dando como resultado el agobio no solo de los alumnos, sino también de los docentes. Esto se agrava por el incremento en el número de estudiantes en cada sesión de clase, haciendo difícil el cumplimiento de algunas tareas como la revisión individual y la retroalimentación. A esto se suma la incomodidad y el cansancio producido por permanecer frente a una computadora de manera inamovible y por tener que hablar de manera continuada. Contrariamente a lo recomendado por Sangrá (2020), quien sostiene que se hace necesario tener cierto grado de flexibilidad en las actividades planificadas para los estudiantes, así como en la necesidad de considerar en todo momento la interacción que debe existir entre el docente y los estudiantes, así como el nivel de retroalimentación que debe ser permanente. Con respecto a este tema, Teresa Guash y Anna Espasa, participantes del webinar *Enseñar y aprender en línea: superando la distancia social* (2020), plantearon pautas interesantes acerca de lo que significa brindar un *feedback* adecuado (destacándose como ideas centrales que este debe ser oportuno, efectivo y debe ofrecer oportunidades de mejora). Adicionalmente, aclararon que debe brindarse durante y después del proceso de aprendizaje, para un mejor aprovechamiento del estudiante. De acuerdo con lo aludido por Montse Guitert (Profesora agregada y coordinadora de un grupo de investigación) (2020), la retroalimentación es una práctica valiosa, pues facilita el aprendizaje de los estudiantes en medio de un ámbito de reciprocidad y en busca de un objetivo común.

Haciendo un balance de lo ya antes mencionado, es necesario aclarar que la inmediata exigencia de un aprendizaje remoto ha sacado a relucir algunas falencias en el sistema educativo público a nivel superior, pues la enseñanza presencial llevada al modo remoto no implicó en la mayoría de sus casos mayores cambios e incluso fue definida por algunos como “Coronateaching”, que, al decir de Montero (2020), implica hacer uso del mismo currículo y de la misma metodología empleada en una clase presencial, pero trasladada al contexto virtual y sin que medie muchas veces una capacitación y experiencia previa. En segundo

lugar, existe una escasa disposición, tanto de los docentes como de los centros superiores, sobre todo de universidades públicas, hacia la promoción, el logro y la adquisición de competencias digitales. Al respecto, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Tecnológico de Monterrey (2020), en un estudio regional, llegaron a la conclusión de que cada tres de cuatro docentes de universidades latinoamericanas no se sienten preparados para incorporar tecnología en el aula. En tercer lugar, otro elemento a destacar es el papel central que hasta ahora cumple el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en instituciones superiores públicas y la poca participación que se le otorga en dicho proceso al estudiante. Ello, pese a que en los sílabos y en el currículo de muchas universidades se establece un aprendizaje por competencias. En relación con ello, Delors (1996) sostiene que el docente debe asumir el rol de acompañante, guiando al alumno en la búsqueda, organización y manejo de conocimiento.

Ante los hechos mencionados y en consideración a la situación que enmarca actualmente la enseñanza superior universitaria, se proponen las siguientes reflexiones:

La primera de ellas tiene que ver con el contenido educativo ofrecido al estudiante, el cual debería ser menor en cantidad, pero mayor en calidad. Por ello, no debería haber un exceso de tareas para evitar generar cansancio y desinterés. Por el contrario, siguiendo la propuesta de Wang (2022), resulta esencial que los maestros adopten una variedad de métodos y estrategias interactivos para retener la atención de los estudiantes a un alto nivel. Además, se hace necesario que el docente planifique de manera acertada las actividades asíncronas que conlleven al logro de capacidades relevantes para la investigación como la autonomía, la autorregulación, el análisis, el comentario crítico y la búsqueda de información relevante. A lo ya mencionado, Davis (2022) considera que se deben buscar estrategias que propicien el aprendizaje efectivo como el manejo adecuado del tiempo, la adaptabilidad a los cambios y la resolución de problemas.

Otra pauta importante es la labor de tutoría que debe llevarse a cabo no solo de manera frecuente, sino hasta obligatoria. Esto es necesario debido a las condiciones vulnerables en que se hallan los estudiantes. Por ello, la labor de acompañamiento es fundamental para asegurar el logro de objetivos de aprendizaje previamente trazados. Aspecto que Patricia Medina Zuta (2020) resaltó como elemento clave en estos momentos de emergencia sanitaria. Para el maestro Walter Peñaloza, la labor de tutoría y consejería que el docente realiza a sus alumnos no solo es una consideración de este para con ellos, sino que además da lugar a una mejor convivencia (2020). Al respecto, Fernández et al. (2021) subrayan que la experiencia formativa en el Perú muestra cómo el acompañamiento asincrónico se convierte en un medio eficaz para el logro el desarrollo de la capacidad de la comprensión y de niveles de cognición relacionados con el pensamiento complejo y transdisciplinario. Del mismo modo, una retroalimentación que promueva la capacidad reflexiva podrá ser útil en estos espacios de virtualidad para el logro de un progreso en el aprendizaje.

Asimismo, uno de los rasgos más importantes que debe poseer un docente es la empatía, la misma que le permitirá estar al corriente de las necesidades de sus alumnos y poderles ofrecer el apoyo emocional que esté a su alcance. Con respecto a este tema, se llevó a cabo un webinar organizado por la UNESCO Perú titulado: “¿Por qué es importante la empatía docente en la crisis actual?” En ella, Patricia Cabrerizo (2020) subrayó que no es que la empatía y las otras habilidades socio emocionales sean más importantes ahora de lo que son usualmente en otros momentos. Lo que sucede es que es que en tiempo de crisis se visualizan más su importancia. Además, indicó que es necesario que el docente comprenda que el simple hecho de establecer una conexión emocional con el estudiante, sin que solucione su problema, ya lo ayuda en gran manera.

Otro aspecto relevante en este proceso de enseñanza virtualizada ha sido la mayor importancia que se le ha otorgado al control y

cumplimiento de las tareas y asignaciones, en desmedro de otros aspectos igual o más importantes como el desarrollo emocional y de valores. Control que es ejercido por las autoridades (decanos, jefes, directores, etc.) frente a los docentes y de los docentes frente a sus estudiantes (obligatoriedad de permanencia en las clases virtualizadas, conexión en clases mediante cámara, incremento de actividades y tareas, etc.). Al respecto, Martín Vegas (2020) señala que este mecanismo se constituye en una traba para el desarrollo emocional y la conexión empática, pues resulta un obstáculo para el entendimiento entre los diversos actores. Ello es una demostración de lo que Cabrerizo (2020) cree que es una de las barreras para el desarrollo de la empatía como es el miedo a perder el control. Urge entonces llevar a cabo una cadena de conexiones empáticas de manera que el docente entienda que siendo empático con su estudiante este lo será con su comunidad. De igual modo, se requiere que las autoridades, en especial de las universidades públicas, entiendan las necesidades de sus docentes, sus limitaciones y carencias en temas de competencias digitales y acceso a la tecnología.

Cabe recalcar que la pandemia ha acelerado un proceso de virtualización de la educación que estaba en camino. Ante ello, se necesita replantear la acción educativa a nivel superior y pensar en ofrecer una educación virtual que prepare a los alumnos a un futuro tecnológico retador e incierto cada vez más cercano. Esta emergencia sanitaria es, como lo señaló Sangrá (2020), la oportunidad de potenciar en nuestros estudiantes las competencias digitales. Para ello, se hace necesario enseñarles que la tecnología puede potenciar y desarrollar su aprendizaje.

Es necesario mencionar que no todo ha sido negativo. Así lo subraya Pastora Martínez (2020), quien destacó que las crisis son oportunidades de crecimiento y la pandemia ha permitido descubrir capacidades que pensábamos no teníamos, ha acercado y conectado a países e instituciones en pro de un beneficio común. Aspecto que Davis (2022) propone como un potencial importante de

la tecnología: la capacidad de establecer una mejor comunicación y colaboración académica.

Finalmente, para lograr implementar mejoras en la calidad de la enseñanza remota se hace necesario que las instituciones educativas públicas de nivel superior realicen un análisis y evaluación de su realidad que permita sincerar tanto sus fortalezas como sus debilidades. Así, a partir de ello, y de manera conjunta, todos sus miembros podrán trazar metas acordes e implementar mejoras administrativas, tecnológicas y didácticas que preparen a los futuros profesionales y los capaciten para enfrentar con éxito los cada vez más inciertos retos futuros.

## 5. Conclusiones

La pandemia ha acentuado las desigualdades sociales y ha dejado al descubierto las divergencias que ya existían en materia de educación. Pero también ha propiciado el diálogo y el intercambio de conocimientos y estrategias entre instituciones educativas diversas. La educación superior llevada al modo remoto de emergencia estuvo enmarcada en una serie de leyes, marcos regulatorios y disposiciones que propusieron en todo momento el aseguramiento de condiciones mínimas para asegurar la calidad de la enseñanza aprendizaje.

En medio de esta situación especial, se requiere que el docente posea no solamente competencias tecnológicas, sino además mucho interés, creatividad y empatía para trabajar con los estudiantes. En este aprendizaje remoto, y para el logro de óptimos resultados, se necesita del establecimiento de actividades de tutoría y acompañamiento. Así también hace falta promover el trabajo colaborativo, la planificación cuidadosa y adecuada de las acciones educativas, la autorregulación y la promoción de la autonomía tanto en docentes como en estudiantes, el desarrollo emocional y el empleo variado de estrategias interactivas.

De manera colaborativa, muchas instituciones educativas y entidades nacionales e internacionales han jugado un importante papel en la búsqueda de soluciones para lograr la calidad

educativa, en medio de esta emergencia mundial. Lo que demuestra que no todo ha sido negativo en esta pandemia.

### Conflictos de intereses

El autor firmante del presente trabajo de investigación declara no tener ningún potencial conflicto de interés personal o económico con otras personas u organizaciones que puedan influir indebidamente con el presente manuscrito.

### Contribuciones de los autores

Preparación y ejecución; Desarrollo de la metodología; Concepción y diseño; Edición del artículo; Supervisión del estudio: M-RW, M-MG.

### Bibliografía

Aquino, O.F.; Zuta, P.M.; Cao, E.R. Remote Teaching in Professor Training: Three Latin American Experiences in Times of COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*. 11 (12), 1-26. <https://doi.org/10.3390/educsci11120818>

BID. (2020). *La educación superior en tiempos de COVID-19. Aportes de la Segunda Reunión del Diálogo Virtual con Rectores de las Universidades Líderes de América Latina*. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-superior-en-tiempos-de-COVID-19-Aportes-de-la-Segunda-Reunion-del-Di%C3%A1logo-Virtual-con-Rectores-de-Universidades-Lideres-de-America-Latina.pdf>

Cabrerizo, P. (2020). *¿Por qué es importante la empatía docente en la crisis actual?* [seminario Web]. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. <https://youtu.be/P2Dqji79a2U>

Callali Pimentel, A. (2014). Sistematicidad y dinámica del discurso pedagógico de

José María Arguedas en el marco de la educación peruana. *Educación*, 23(45), 107-124.

<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/10523>

Carrera Farran, F. & Coiduras Rodríguez, J. (2012). Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las Ciencias Sociales. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*. 10(2). [https://www.researchgate.net/publication/321737371\\_Identificacion\\_de\\_la\\_competencia\\_digital\\_del\\_profesor\\_universitario\\_un\\_estudio\\_exploratorio\\_en\\_el\\_ambito\\_de\\_las\\_Ciencias\\_Sociales](https://www.researchgate.net/publication/321737371_Identificacion_de_la_competencia_digital_del_profesor_universitario_un_estudio_exploratorio_en_el_ambito_de_las_Ciencias_Sociales)

Davis, L., Sun, Q., Lone, T., Levi, A., & Xu, P. (2022). In the Storm of COVID-19: College Students' Perceived Challenges With Virtual Learning. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(1), 66-82.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Unesco. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000010109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000010109590_spa)

Fondo editorial de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. (2020). *Walter Peñaloza Ramella. Vigencia de su enfoque educativo*. Lima. <http://www.une.edu.pe/uneweb/wp-content/uploads/2021/04/Libro-Walter-Pe%C3%B1aloza-Ramella.pdf>

García Lausín, F. (2020) *Primer Foro Virtual de Rectores de Educación Superior en torno al COVID-19*. [foro virtual]. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=1384&v=uLKbMslbDTQ&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?time_continue=1384&v=uLKbMslbDTQ&feature=emb_logo)

Gallegos, A. (2017). Educación superior y licenciamiento: El caso de las universidades del Perú. *Espacios*. 38 (60). <https://www.revistaespacios.com/a17v38n60/a17v38n60p35.pdf>

- Giannini, S. (2020) *Primer Foro Virtual de Rectores de Educación Superior en torno al COVID-19*. [foro virtual]. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=1384&v=uLKbMslbDTQ&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?time_continue=1384&v=uLKbMslbDTQ&feature=emb_logo)
- Gómez López, R. (2002). Análisis de los métodos didácticos en la enseñanza. *Publicaciones.32*. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2334/2495>.
- Gorodokin, I. (2006). La Formación Docente y su relación con la Epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación.37*(5), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3752691>
- Guasch, T. & Espassa, A. (2020). *Sácale el máximo provecho al feedback*. [seminario Web] Universidad Oberta de Catalunya <https://youtu.be/L4XHngV8bj4>
- Hadjeris, F. (2021). Revisiting sustainable development Goal 4 in the context of COVID-19 Pandemic: A case study of online teaching in Algerian higher education institutions. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(1), 160-168. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/hbe2.245>
- Internacional de la Educación. (2017). *Guía de indicadores para el ODS 4*. ISBN. 978-92-95109-33-9. [https://download.eie.org/Docs/WebDepot/2017\\_SDGs\\_Toolkit\\_esp\\_v1.1.pdf](https://download.eie.org/Docs/WebDepot/2017_SDGs_Toolkit_esp_v1.1.pdf)
- Ley N°30220. Ley Universitaria. (9 de julio de 2014). <https://www.sunedu.gob.pe/nueva-ley-universitaria-30220-2014/>
- Martínez, P. (2020). Educación Universitaria y los Retos del Proceso Peruano. [seminario Web]. Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [Sunedu]. <https://youtu.be/Sz1fAxfADCc>
- Medina Zuta, P. (2020). Educación Superior Remota: Procesos Pedagógicos Sincrónicos y Asincrónicos. [seminario Web]. Universidad San Ignacio de Loyola USIL. [https://zoom.us/rec/play/7sd\\_JLitrz43HNOXsgSDBvEoW9W0KKOs23Ad\\_EFzUjgUiI\\_KMQevNORGM-AvioWNyeZR6ZSUJtjc4LDP](https://zoom.us/rec/play/7sd_JLitrz43HNOXsgSDBvEoW9W0KKOs23Ad_EFzUjgUiI_KMQevNORGM-AvioWNyeZR6ZSUJtjc4LDP)
- Méndez, C. (2020). Educación Universitaria y los Retos del Proceso Peruano. [seminario Web] SUNEDU. <https://youtu.be/Sz1fAxfADCc>
- Miguel, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 50* (ESPECIAL), 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Ministerio de Educación de Colombia. (27 de mayo de 2020). II Foro Internacional sobre el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior [Video]. You tube. <https://www.youtube.com/watch?v=WyTEk8BkUDk>
- Montse, G. (2020) La colaboración en red para docentes y para estudiantes. [seminario Web] Universidad Oberta de Catalunya. <https://youtu.be/Nyc1NTaIMyA>
- Moreno, R. (2020). *Seminario Web regional n°11 (a. Latina): COVID-19 y la Educación Superior. Impacto y recomendaciones*. UNESCO.IESALC. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/07/06/seminario-web-regional-no11-el-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/>
- Mori, J. (2020). Educación Universitaria y los Retos del Proceso Peruano. [Webinar]. SUNEDU. <https://youtu.be/Sz1fAxfADCc>
- Ñaupas, H. (2014). Vigencia y aportes del pensamiento del *Amauta* Walter Peñaloza a

- la educación del Perú y América Latina. *Pacarina del Sur*. Revista de Pensamiento Crítico Latinoamericano. <http://pacarinadelsur.com/dossier-11/933-vigencia-y-aportes-del-pensamiento-del-amauta-walter-penaloza-a-la-educacion-del-peru-y-america-latina>
- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. (10 de febrero de 2020). *Estudio: Uso de las tecnologías digitales para el proceso de enseñanza-aprendizaje en Latinoamérica*. <https://observatorio.tec.mx/educacion/news/encuesta-uso-de-las-tic-en-latinoamerica>
- OEI. (2020) Guía Iberoamericana para la evaluación de la calidad de la educación a distancia. <https://www.oei.es/Ciencia/Noticia/la-oei-elabora-la-primer-guia-de-calidad-iberoamericana-educacion-a-distancia>
- Resolución del Consejo Directivo N°039-2020-SUNEDU-CD. El Peruano. Lima, Perú, 27 de marzo de 2020. <https://intranet.sunedu.gob.pe/documentos/directorios/346/rcd-039-2020.pdf>
- Sancho Gil, J., Ornellas, A. y Arrazola Carballo, J. (2018). La situación cambiante de la universidad en la era digital. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 21(2), pp. 31-49. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20673>.
- Sangra, A. (2020) Enseñar y aprender online: superando la distancia social. [Webinar] Universidad Oberta de Catalunya. <https://youtu.be/PLdsALbmTlg>
- SUNEDU. Normas legales. Domingo 29 de marzo de 2020. El peruano. Resolución del Consejo Directivo N° 039-2020-SUNEDU-CD
- UNESCO. (2018). Guía Abreviada de Indicadores de Educación para el ODS 4. Instituto de Estadística de la UNESCO. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/quick-guide-education-indicators-sdg4-2018-sp.pdf>
- Vegas, M. (2020). ¿Por qué es importante la empatía docente en la crisis actual? [Webinar]. UNESCO. <https://youtu.be/P2Dqji79a2U>
- Wang, L. (2022). Learning Attitudes Towards and Learning Experiences in Online Teaching During the Pandemic. *Journal of Higher Education Theory and Practice*. 22(2), 212-228.



## La problemática de la ficción en la narrativa de Ventura García Calderón

### The problematic of fiction in the narrative of Ventura García Calderón

Jim Alexander Anchante Arias<sup>1\*</sup> 

\* Autor de correspondencia: [janchante@lamolina.edu.pe](mailto:janchante@lamolina.edu.pe)

#### RESUMEN

La narrativa peruana de Ventura García Calderón, inscrita en el contexto estético-literario del indianismo modernista, generó una gran polémica en su relación con el proyecto político-cultural del Indigenismo en las primeras décadas del siglo XX en nuestro país. El presente artículo busca reflexionar en torno a este debate, centrándose en algunos cuentos de su libro *La venganza del cóndor* (1924), de los alcances narrativos de este autor en torno a lo fantástico y lo maravilloso, así como su singular posición en torno al proyecto indigenista.

**Palabras clave:** Indianismo, modernismo, indigenismo, ficción, realidad.

#### ABSTRACT

Ventura García Calderón's Peruvian narrative, inscribed in the aesthetic-literary context of modernist Indianism, generated a great controversy in its relationship with the political-cultural project of Indigenism in the first decades of the twentieth century in our country. This article seeks to reflect on this debate, focusing on some stories from his book *La venganza del cóndor* (1924), of the narrative scope of this author around the fantastic and the wonderful, as well as his unique position around the indigenist project.

**Keywords:** Indianism, Modernism, Indigenism, fiction, reality.

#### Forma de citar el artículo (Formato APA):

Anchante, J. (2021). La problemática de la ficción en la narrativa de Ventura García Calderón. *Tierra Nuestra*. 15(2), 80-86. <http://dx.doi.org/10.21704/rtn.v15i2.1854>.

<sup>1</sup> Universidad Nacional Agraria La Molina, Lima, Perú. [janchante@lamolina.edu.pe](mailto:janchante@lamolina.edu.pe). ORCID: 0000-0002-0452-9353

### 1. Introducción

Ventura García Calderón (1886-1959) es uno de los representantes más importantes de la narrativa modernista en el Perú. Si bien nació en París y vivió una buena parte de su vida en la Ciudad Luz, siempre

estuvo pendiente del Perú y varios de sus libros (algunos en francés, otros en español) tratan de temas que podemos denominar “peruanos”. Este es el caso de *La venganza del cóndor* (1924), el cual es considerado como un hito de la narrativa peruana de temática indianista.



Ahora bien, utilizamos el término “indianista” y no “indigenista”, pues nos basamos en la propuesta crítica de Tomás Escajadillo (1994) sobre el proceso del indigenismo literario en nuestro país. En el presente artículo vamos a analizar algunos cuentos de García Calderón de *La venganza del cóndor*, a la luz de los estudios de Escajadillo sobre el indigenismo, así como del marco teórico de la ficción en oposición a lo que denominamos convencionalmente como la “realidad”.

## 2. Aspectos preliminares

Asumiendo la tesis mariateguiana de no entender el Indigenismo como una mera “escuela literaria”, sino ante todo como una literatura cuya existencia se explica por la presencia del “problema indígena”, Tomás Escajadillo (1994) analiza minuciosamente su proceso, desde sus etapas preliminares hasta la actualidad. Dentro de las primeras, las cuales cumplen una función de precursoras del Indigenismo, observa el crítico dos tendencias: el indigenismo romántico-realista-idealista y el indianismo modernista. Cada una presenta peculiares características, las cuales van a relacionarse u oponerse en mayor o menor medida con el Indigenismo propiamente tal. Sin embargo, desde la perspectiva de Escajadillo, ¿qué entendemos por indigenismo *propiamente tal*? En su libro *La narrativa indigenista peruana*, el cual tiene como embrión su tesis doctoral *La narrativa indigenista: un planteamiento y ocho incisiones* (1971), señala el crítico ciertos rasgos indispensables para la consecución de una literatura propiamente indigenista, las cuales van a ser: 1) tratamiento del tema indígena; 2) sentimiento de reivindicación social; y 3) una noción denominada “suficiente proximidad” en relación con el mundo recreado del indio y del Ande (Escajadillo, 1994, pp. 41-43). Esta “suficiente proximidad” es explicada unas páginas más adelante al hacer referencia a la relevancia de la penetración que el autor haga al “mundo total” del habitante andino. Y justamente por ello, para poder comprender adecuadamente esta última característica, debemos partir de textos concretos, que es lo que realiza Escajadillo en sus estudios sobre Enrique López Albújar, Ciro Alegría y José María Arguedas, señalados como principales

hitos, los cuales “significan tres niveles, cada vez más profundos, de compenetración con el indio, su alma, sus sueños, el drama de su explotación, la visión de su destino futuro” (Escajadillo, 1994, p. 49). Si partimos entonces de estos tres rasgos para la consecución de una obra indigenista propiamente dicha, observaremos que sus antecedentes carecían de una o más, o las trabajaban en forma superficial. Por ejemplo, el crítico identifica que el llamado indigenismo romántico-realista-idealista, evidenciado en obras como *El padre Horán* o *Aves sin nido*, si bien cumple en mayor o menor medida con los dos primeros rasgos, no lo hace con el tercero, pues aún encontramos en estas novelas una representación idealizada e inexacta del indio. Sin embargo, señala enfáticamente Escajadillo que este periodo será el antecedente directo del indigenismo propiamente tal.

No es este el caso del indianismo modernista, en el cual el estudioso incluye textos tales como los cuentos “incaicos” de Abraham Valdelomar (conocidos con el título de *Los hijos del Sol*) y los cuentos “peruanos” de Ventura García Calderón. Aquí podemos hablar únicamente de un tratamiento del tema indígena, también con sus llamativas peculiaridades, mas no de un sentimiento de reivindicación social ni de una “suficiente proximidad” para con el referente en cuestión, sino todo lo contrario: una “insuficiente proximidad” o “lejanía” en el conocimiento y, en consecuencia, limitada experiencia para la representación profunda del mundo andino. Es importante enfatizar ello, porque dentro de los estudios latinoamericanos, en algunas ocasiones, términos como “indianismo” e “indigenismo” han sido confundidos o empleados en forma similar. Hoy sabemos que no es así. Sin embargo, la discusión en torno al proceso no está cerrada.

Elaboradas estas aclaraciones, observamos que el autor a analizar, Ventura García Calderón, está enmarcado en el indianismo modernista, el cual es caracterizado por su representación *externa* del indio, pasadismo idealista y exotismo a ultranza. Si, tomando en cuenta ello, y considerando la propuesta de Alberto Escobar, quien señala que el indigenismo “hizo volver los ojos hacia lo nacional” (Escobar, 1960, p. xxx), entendemos la bipolaridad que se formó en torno al autor de *La venganza del cóndor*

en su momento: de fácil elogio por los sectores más tradicionales del intelectualismo limeño, y de una feroz y repulsiva crítica por parte de los grupos de avanzada en materia cultural y política. Continuando con Escobar, quien realizó un análisis agudo del proceso narrativo peruano en el prólogo de su libro *La narración en el Perú*, establece como una característica esencial de nuestra narrativa “una constante atracción de la realidad”, la cual se hace patente en especial en el movimiento indigenista. Esta búsqueda de la realidad, entonces, sumada a los alcances que por esos años se obtuvo en los estudios de las realidades desde fuentes etnohistóricas, arqueológicas y antropológicas (Ricardo González Vigil, 1990a, p. 40), reforzó aún más la crítica negativa a una obra que, desde la perspectiva de los primeros indigenistas (representantes del indigenismo “ortodoxo”, desde el esquema planteado por Escjadillo) no solo falseaba y deformaba al indio y Ande *reales*, sino que además tomaba una posición de *conquistador hispano* frente a una raza “inerte que no supo sublevarse”. Por ello, las obras de García Calderón estuvieron en el ojo de la tormenta en todo ese periodo. El mismo Escjadillo en su tesis doctoral dedica un capítulo a la obra narrativa de García Calderón, a manera de “proceso” al autor, al mejor estilo del adoptado por Mariátegui para con la literatura peruana en el último de sus célebres *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Sin embargo, lo interesante es que el mismo Escjadillo en un momento de su texto nos convoca para indagar en la obra de quien –en palabras de González Vigil– es considerado como el primero de nuestros modernistas:

Todos hemos escuchado o leído las críticas que se le hacen a Ventura García Calderón (...): el mundo andino, la realidad psicológica del indio no es así. Sí, pero, ¿en qué medida esto invalida la obra de Ventura García Calderón? ¿Cómo y por qué difiere su indio (recreado, verbal, ficticio, etc.), del indio del mundo real, del mundo objetivo? ¿En qué medida y por qué las deformaciones de dicha realidad recreada pueden resultar en la negación de una gran calidad literaria de tal obra? ¿Cómo se

relacionan y en qué formas pueden dichas deformaciones invalidar la pericia técnica y los aciertos básicamente formales donde se nos dice que Ventura García Calderón sí ha conseguido aciertos estéticos? (...) es necesario saquear esa especie de “huaca sagrada” de la historia literaria en que se encuentra la momia intocable de don Ventura García Calderón, y examinémosla a la implacable luz del sol, veamos qué hay en ella de auténtico y de valioso, y qué de falso y desechable... (Escjadillo, 1985, pp. 62-63)

Las dos primeras preguntas nos conducen, en parte, hacia el problema de la realidad y la ficción literarias, lo que nos servirá de punto de apoyo para, como recrea Escjadillo, “saquear” esa huaca sagrada” en que ha devenido la obra de García Calderón.

### **3. Lectura de Ventura García Calderón: el problema ficción / realidad**

Lo primero que se nos puede venir a la mente cuando pensamos en cómo la obra de García Calderón ha caído en cierto olvido, que se acepta su temprano envejecimiento y, en general, que no llama la atención a los lectores de esta época, nos parece que es lo siguiente: en sus cuentos –sus textos más logrados– falsea, es decir, no representa en forma fidedigna la realidad andina. Curiosa respuesta, si pensamos que el escritor indigenista a quien la crítica y la sociedad en general ha reconocido como el más verista en cuanto a la representación del mundo andino, José María Arguedas, fue criticado por algo muy similar –con sus palpables diferencias– en la famosa mesa redonda en el Instituto de Estudios Peruanos, en 1965, en torno a su novela *Todas las sangres*. Si bien la comparación puede resultar excesiva, hay un problema de fondo que nos parece es el mismo: la posición de establecer juicios de valor estético a partir de en qué medida se acepta o niega la calidad de un escritor por la veracidad o falsedad del mundo que representa en su relación con eso que llamamos la realidad.

Los cuentos “peruanos” de García Calderón aparecieron en un contexto (década de los 20) donde la estética modernista de rasgos exóticos, de la que él forma parte, entraba en franco declive, y la tendencia de “doblarle el cuello al cisne” se hermana en algunos puntos con la perspectiva de los nuevos escritores regionalistas, quienes retoman formas del realismo decimonónico, en contrapartida con los experimentos vanguardistas que se venían dando, sobre todo, en poesía. Dentro de estos cambios en el terreno de la narrativa peruana y latinoamericana, donde hay una búsqueda de reivindicación social con los sectores explotados –en nuestro caso, el andino-, una propuesta como la de García Calderón, heredera del más tradicional exotismo europeizante y, en especial, francés, caía en un franco anacronismo. El gran éxito que tuvo en países francófonos, hasta el punto de haber estado muy cerca de ganar el Premio Nobel, se debió a que en el Viejo Continente su literatura fue considerada como “actualizadora” en el conocimiento de culturas tan lejanas para ellos como la nuestra, después de la versión estereotipada que había dejado la conquista, mientras que en nuestro país los intelectuales indigenistas observaban que esta visión colonial del indio no discernía en casi nada con la lectura de García Calderón sobre el Perú y el Ande.

En suma: el proyecto literario del Indigenismo en este periodo, el cual se vinculaba directamente con una propuesta de reivindicación política, social y económica de ese sector en nuestro país, chocaba rotundamente con la fantasía y el exotismo modernistas con que el autor en cuestión pintaba el mundo andino. El asunto de hecho iba más allá de las fronteras estrictamente literarias.

Ahora bien, volviendo a estas fronteras, y trayendo a colación la afirmación de Tzvetan Todorov de que “la literatura se crea a partir de la literatura, y no a partir de la realidad, sea esta material o psíquica: toda obra literaria es convencional” (Todorov, 1980, p. 12), entonces la literatura de V.G.C. debería quedar limpia de polvo y paja, ya que cada escritor podría hacer lo que le dé la gana con la realidad que crea en sus ficciones. Para reflexionar sobre ello, detengámonos en tres cuentos del libro *La venganza del cóndor* (1924): “Coca”, “La llama blanca” y el que da título a esta colección de cuentos, donde apreciamos que se

desarrolla, con sus niveles y particularidades, el tema de la venganza. Escajadillo apunta que esta especie de “revancha cobrada” por el indio a su opresor hispano se plantea en forma explícita únicamente en “La venganza del cóndor”, y parcialmente en “Coca”. Sin embargo, asumimos que este tópico de la venganza también se evidencia en “La llama blanca”, aunque en forma implícita y a partir de una tensión en el campo de lo cognoscitivo.

Hay algunos hechos en estos cuentos que, a priori, podríamos catalogar de fantásticos: el supuesto secreto pacto entre el indio y el cóndor para desbarrancar de los cerros a los opresores de la “raza vencida”, el efecto nocivo de la coca para el descendiente del conquistador, que lo conducirá a la muerte, y la capacidad de “los que no supieron sublevarse” de traer de la muerte a un animal vinculado con la deidad pagana de la Luna. ¿Estamos ante cuentos fantásticos? Todorov nos muestra con bastante lucidez la gran paradoja del efecto fantástico en literatura:

Si algunos acontecimientos del universo de un libro se dan explícitamente como imaginarios, niegan, con ello, la naturaleza imaginaria del resto del libro. Si tal o cual aparición no es más que el producto de una imaginación sobreexcitada, es porque todo lo que la rodea pertenece a lo real. Lejos de ser un elogio de lo imaginario, la literatura fantástica presenta la mayor parte del texto como perteneciente a lo real, o, con mayor exactitud, como provocado por él, tal como un nombre dado a la cosa preexistente. (Todorov, 1980, p. 130)

Creemos que esta cita es muy interesante para analizar el problema en torno al “caso” García Calderón: si, dentro de nuestras posibilidades de lector, separamos lo “fantástico” de lo “no fantástico” en los cuentos en mención, aquellas partes que podríamos denominar veristas (en especial relacionadas con la descripción del mundo andino y del indio) son definitivamente falsas desde una perspectiva sociológica; desde una perspectiva literaria, en cambio, se enmarcan en una tradición de linaje romántico –que heredó el modernismo– donde lo exótico entraba en conjunción con lo misterioso,

desde una perspectiva cercana a lo gótico. Para el narrador de “La venganza del cóndor” los Andes son

en la tarde vastos túmulos grises y la bruma que asciende de las *punas* violetas a los picachos nevados [que] me estremecía como una melancolía visible. En el flanco de las gigantescas vértebras aquel camino rebañado en la piedra y tan vecino a la hondonada mortal parecía llevarnos, como en las antiguas alegorías sagradas, a un paraje siniestro”. (García Calderón, 2011, pp. 483-484: nuestro añadido)

En el mismo cuento, el personaje retrata al indio de la siguiente manera:

me espiaba con su mirada indescifrable, y como yo quisiera saber muchas cosas a la vez, me explicó en su media lengua que a veces, taita, los insolentes cóndores rozan con el ala del hombro del viajero en un precipicio. Se pierde el equilibrio y se rueda al abismo. (...) Yo no inquiriré más, porque éstos son secretos de mi tierra que los hombres de su raza no saben explicar al hombre blanco. Tal vez entre ellos y los cóndores existe un pacto obscuro para vengarse de los intrusos que somos nosotros. (García Calderón, 2011, p. 484-485)

Su manera de representar el mundo y sus personajes se enmarca entonces en una clara tradición literaria de exotismo romántico-modernista. Sin embargo, a partir de la cita de Todorov, la paradoja de lo fantástico radicaría aquí en que, identificado lo “sobrenatural”, el lector ha podido asumir que lo demás tiene que ser la realidad. Pero esta supuesta realidad pertenece también al mundo de la ficción, pues, como sabemos, cada obra literaria crea su propia verosimilitud, con sus propias leyes y demandas. Por tanto, tachar de “falsa” una realidad ficcional es, desde nuestra óptica, atentar contra la naturaleza simbólica del discurso literario.

En cuanto a lo supuestamente fantástico en estos cuentos, también se ha hecho una dura crítica a

García Calderón de su “falsedad”, en tanto se le ha opuesto a una tradición a la que la visión mítico-mágica del mundo andino está vinculada: el realismo maravilloso. Si bien la oposición entre *realismo objetivo* y *realismo maravilloso* señalada por José Antonio Bravo (Bravo, 1978, pp. 23-24) nos parece poco flexible y permite la aparición de ciertas “fisuras”, sí es importante señalar un aspecto que brinda en torno de lo real maravilloso y que tanta relevancia ha cobrado en la literatura latinoamericana, sobre todo a partir de los años 40: la noción de la “fe” en aquellos que viven esta realidad mítico-mágica. Los mayores exponentes del indigenismo, tanto en los periodos de *indigenismo ortodoxo* como de *neoindigenismo*, como señala Escajadillo, han representado esa idiosincrasia relacionada con el mito, a partir de su “suficiente proximidad” con el mundo y hombre andino, cada vez con mayor profundidad, y reconociendo la labor de Arguedas como uno de los grandes paradigmas. En resumen: el autor de *La venganza del cóndor* buscó retratar ese mundo “no real” del Ande en tanto forma parte del “mundo total” que luego desarrolló el indigenismo como tal, motivo por el cual su vínculo no es tanto con lo fantástico como sí con lo maravilloso; sin embargo, esa búsqueda de representar lo maravilloso del Ande también ha sido falseada, es decir, ha sido considerada “no verdadera” y hasta tendenciosa (lo cual no deja de tener su parte de certeza) en tanto hay una “fe” en la existencia de esta realidad maravillosa. Así, ambas tendencias –realismo objetivo y realismo maravilloso del mundo andino, asentados en la intención de reivindicación social y en la mirada mítico-mágica respectivamente– se funden en una sola: la penetración en el “mundo total” a la realidad andina aludida por Escajadillo. Es aquí donde entra en juego el problema de lo cognoscitivo: los narradores y/o protagonistas de los cuentos tratados, los hombres blancos herederos de la raza vencedora, no pueden entrar en ese insondable y misterioso mundo del indio, puesto que “son secretos de mi tierra que los hombres de su raza no saben explicar al hombre blanco”. El autor comparte ese desconocimiento con sus personajes ficticios y configura así un mundo que sugiere más secretos que certidumbres, dentro de una tradición literaria

claramente rastreable: la del exotismo modernista de herencia romántica.

#### **4. Ventura García Calderón y el proyecto indigenista**

Es una anécdota interesante el hecho de que García Calderón haya querido difundir la noticia de que su libro *La venganza del cóndor* apareció un poco antes que los *Cuentos andinos* (1920) de Enrique López Albújar, libro donde, en palabras de Ciro Alegría, se pinta por primera vez a indios “de carne y hueso”, afirmación con la que años después discreparía José María Arguedas. Luego se demostró que esto no fue así y que el libro de García Calderón recién se publicó en 1924. Escajadillo no deja lugar a dudas cuando señala que la ideología subyacente en la literatura de García Calderón proviene de la vieja casta de “espíritu encomendero”, parafraseando la afirmación de Mariátegui. Sin embargo, debemos reconocer que sus narraciones de tema “peruano”, pensadas sobre todo para un público europeo y escritas muchas de ellas originalmente en francés, no son de una originalidad exclusiva del autor, sino que, como se ha recordado, forman parte de una tradición literaria bien definida. Entonces, la crítica al autor de *La venganza del autor* no debe ir tanto por su representación *falsa* del mundo andino y sí más bien por el anacronismo en que caen sus narraciones en un contexto en que la estética modernista ya había sido superada. Sin embargo, creemos que la principal crítica debe radicar en la posición que el autor buscó obtener en el proyecto del indigenismo a partir de los años veinte: sabemos de su labor en Europa como propulsor y difusor de la cultura peruana, pero justamente desde una perspectiva que contradecía las propuestas tanto ideológicas como estéticas del indigenismo propiamente dicho. Por ende, el autor también cayó en la paradójica situación en que se encontraron muchos de sus críticos más feroces: la de suponer, desde una perspectiva extraliteraria, que lo que estaba narrando iba más allá de la realidad ficcional y se insertaba en lo que comúnmente denominamos como la “realidad concreta”.

Es importante señalar tanto lo estético como lo ideológico en el proyecto del indigenismo, pues, como expresa Antonio Cornejo Polar,

el indigenismo, el verdadero indigenismo, no sólo asume los intereses del campesino indígena; asimila también, en grado diverso, tímida o audazmente, ciertas formas literarias que pertenecen orgánicamente al referente. Se comprende que esta doble asimilación, de intereses sociales y de formas estéticas, constituye el correlato dialéctico de la imposición que sufre el universo indígena del sistema productor del indigenismo: es, por así decirlo, su respuesta. De aquí se desprende que el trabajo crítico sobre el indigenismo no puede seguir realizándose en función excluyente del criterio de “interioridad”. (...) Aunque el indigenismo tiene una inequívoca vocación realista, y aunque sus obras efectivamente intentan plasmar representaciones fidedignas del mundo indígena, lo cierto es que –al lado de esta capacidad mimética– el indigenismo ensaya otra forma de autenticidad, más compleja, que deriva de la mencionada asimilación de ciertas formas propias del referente, asimilación que implica un sutil proceso artístico que obviamente es tan importante –o más– que el cumplimiento de la decisión realista. (Cornejo Polar, 1978, pp. 20-21)

Este rechazo a la función excluyente de “interioridad” para entender lo propiamente indigenista, así como el análisis de ese “sutil proceso artístico” que subyace en las obras indigenistas en relación con su referente, señaladas por Cornejo Polar, van a permitir incluir el indianismo modernista de García Calderón dentro del proceso de evolución del indigenismo, que es justamente lo que Tomás Escajadillo vio y por lo cual va a tratar con rigurosidad en sus estudios en torno al origen y desarrollo del fenómeno de mayor trascendencia en la literatura peruana del siglo XX. Porque, aunque se mueva dentro de sus propias leyes, no le podemos quitar ese derecho que posee la literatura de problematizar y profundizar en aquello de lo cual se nutre y que llamamos la realidad concreta.

## 5. Conclusiones

El mundo de la literatura, si bien se nutre –en mayor o menor medida– del mundo real, forma parte de un universo ontológico diferente. Los mundos representados del texto literario pueden parecerse o ser muy distintos de sus referentes, pero siempre van a ser “otros”. Lo mismo podemos decir de los cuentos de Ventura García Calderón en *La venganza del cóndor*. Una buena parte de la crítica literaria peruana, con Tomás Escajadillo a la cabeza, ha valorado negativamente su “indianismo” o “indigenismo” a partir de criterios más sociológicos o ideológicos que estéticos. Sin embargo, dicho texto y otros forman parte del proceso del indigenismo literario peruano sin ninguna duda.

En el contexto de publicación de *La venganza del cóndor* se venían dando cambios sustanciales en la narrativa literaria occidental. Ya habían aparecido novelas como el *Ulises* de Joyce y se venía dando toda una transformación en la tradición europea a partir de la explosión de las vanguardias. Un proyecto literario como el de García Calderón en Francia, dentro de dicho contexto, podía verse como francamente anacrónico al mantenerse en la línea de una estética en declive como el modernismo. Sin embargo, a pesar de dicha problemática, nos encontramos ante una prosa fina y pulcra cuyo mundo representado, con sus propias leyes ficcionales, expresan una forma de mirar y entender el mundo andino a partir de lo que el autor pudo o quiso conocer.

### Conflictos de intereses

El autor firmante del presente trabajo de investigación declara no tener ningún potencial conflicto de interés personal o económico con otras personas u organizaciones que puedan influir indebidamente con el presente manuscrito.

### Contribuciones de los autores

Preparación y ejecución; Desarrollo de la metodología; Concepción y diseño; Edición del artículo; Supervisión del estudio: J-A.

## Bibliografía

- Bravo, J. (1978). *Lo real maravilloso en la narrativa latinoamericana actual*. Editoriales Unidas, S.A.
- Cornejo, A. (1980). *La novela indigenista*. Lasontay.
- Cornejo, A. (1978). El indigenismo y las literaturas heterogéneas: su doble estatuto socio-cultural. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, N° 7-8, 7-21.
- Escajadillo, T. (1991). *Tres narradores neo-indigenistas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Escajadillo, T. (1985). *Narradores peruanos del siglo XX*. Casa de las Américas.
- Escajadillo, T. (1994). *La narrativa indigenista peruana*. Editorial Mantaro.
- Escobar, A. (1960). *La narración en el Perú*. Editorial Juan Mejía Baca.
- García Calderón, V. (2011). *Narrativa completa*. PUCP.
- González, R. (1990a). *El cuento peruano (1920-1941)*. COPÉ.
- González, R. (1990b). *Retablo de autores peruanos*. Arco Iris.
- González, R. (1991). *El Perú es todas las sangres*. Fondo Editorial de la PUCP.
- Sánchez, L. (1981). *Indianismo e indigenismo en la literatura peruana*. Mosca Azul.
- Tamayo, A. y Ortega J. (1966). *García Calderón. Abraham Valdelomar*. Biblioteca Hombres del Perú.
- Todorov, T. (1980). *Introducción a la literatura fantástica*. Premia.



## **Análisis de los fundamentos filosóficos de las políticas educativas del Estado peruano entre los años 2011 al 2020 en las dimensiones cosmovisivas, gnoseológicas, lógicas y sociológicas**

### **Analysis of the philosophical foundations of the educational policies in the peruvian State between the years 2011 to 2020 in the dimensions of worldview, epistemology, logic and sociology**

Marilyn Aurora Buendía Molina<sup>1,2\*</sup> , Rosario Milagros Allcca Sovero<sup>2</sup> ,  
Elva María Ríos Ríos<sup>1,2</sup> , Angela Patricia Salazar Villar<sup>2</sup> 

\* Autor de correspondencia: [marilynbuendia@lamolina.edu.pe](mailto:marilynbuendia@lamolina.edu.pe)

#### **RESUMEN**

La presente investigación tiene como objetivo analizar los fundamentos filosóficos de la política educativa entre los años 2011 al 2020. La metodología empleada fue de revisión sistemática de tipo documental, crítico-creativo y hermenéutico, para lo cual se revisó diferentes fuentes de información que permiten un análisis con respecto a los datos disponibles de la política educativa desde los gobiernos del ex presidente Ollanta Humala (2011 - 2016), Pedro Pablo Kuczynski (2016 - 2018) hasta Martín Vizcarra (2018 - 2020). Se concluye que los fundamentos filosóficos empleados en los gobiernos de los años 2011 al 2020 están centrados en el desarrollo del ser humano en su conjunto. Los fundamentos del presente estudio son pilares imprescindibles para el desarrollo de la política educativa de cualquier país y herramientas que tienen los gobiernos para involucrarse en la producción y distribución de los conocimientos en una sociedad.

**Palabras clave:** fundamento filosófico, política educativa, educación, gobiernos del Perú.

#### **ABSTRACT**

The objective of this research was to analyze the philosophical foundations of educational policy, between the years 2011 to 2020. The methodology used was a systematic review of a documentary, critical-creative and hermeneutical type, for which different sources of information were reviewed that allowed an analysis regarding the available data on educational policy from the governments of former President Ollanta Humala (2011 - 2016), Pedro Pablo

#### **Forma de citar el artículo (Formato APA):**

Buendía, M., Allcca, R., Ríos, E., Salazar, A. (2021). Análisis de los fundamentos filosóficos de las políticas educativas del Estado peruano entre los años 2011 al 2020 en las dimensiones cosmovisivas, gnoseológicas, lógicas y sociológicas. *Tierra Nuestra*. 15(2), 87-95. <http://dx.doi.org/10.21704/rtn.v15i2.1834>.

<sup>1</sup> Universidad Nacional Agraria La Molina, Lima, Perú. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2896-0778>, [marilynbuendia@lamolina.edu.pe](mailto:marilynbuendia@lamolina.edu.pe); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0755-9160>, [erios@lamolina.edu.pe](mailto:erios@lamolina.edu.pe).

<sup>2</sup> Doctorado en Ciencia de la Educación, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú. <https://orcid.org/0000-0002-9661-4255>, [rallccas@gmail.com](mailto:rallccas@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-1945-7946>, [anpasavi17@gmail.com](mailto:anpasavi17@gmail.com)

Kuczynski (2016 - 2018) to Martin Vizcarra (2018 - 2020). It is concluded that the philosophical foundations used in governments from 2011 to 2020 are focused on the development of the human being as a whole. As the foundations of this study are essential pillars for the development of educational policy in any country, they are also tools that governments have to get involved in the production and distribution of knowledge in a society.

**Keywords:** Philosophical foundation, educational policy, education, governments of Peru.

---

## 1. Introducción

El presente artículo analiza los fundamentos filosóficos de la política educativa del Perú entre los años 2011 al 2020 a través la recopilación de diferentes fuentes de información como el diario El Peruano (2020), #UnaSolaFuerza (2017), CHIQAQ NEWS (2020), entre otras que se encuentran en la Tabla 1, con el propósito de identificar si dentro de las políticas educativas estaban incluidos los fundamentos filosóficos en la educación. La información revisada muestra diversas posiciones entre las que resaltan las bases filosóficas de la educación que poseen varios presupuestos teórico-metodológicos de partida. Es necesario entender a la filosofía misma. El modo peculiar en que el estudio filosófico de la actividad educativa puede contribuir al perfeccionamiento de esta, en las dimensiones cosmovisivas, gnoseológicas, lógicas y sociológicas (Ramos, 2005).

La filosofía es una reflexión sobre los problemas del conocimiento, la acción, la invención o la existencia. Trabaja sobre los aportes de la ciencia, la praxis moral, la creación artística y la vida cotidiana, como indagación acerca de las realizaciones espirituales producidas. Es mirar el reverso de lo creado por el conocimiento y la vida, sin producir nuevos contenidos o nueva actividad de vida. Es un saber segundo, una determinación de la textura interna, la articulación esencial y la forma de lo dado, como una radiografía o el negativo de una foto, es ver de otro modo las cosas; entender las realidades descubiertas y no descubrir realidades inéditas (Salazar, 2000). Ahora bien, los fundamentos son las bases de algo, dan solidez y seguridad a lo que se pretende construir. Sin buenos fundamentos no existen las garantías de que se mantenga en el tiempo lo construido (Morales-Gómez et al., 2019). Los fundamentos son

eminente teóricos. Lewin (1988) indica que “la mejor práctica es una buena teoría”, sin desconocer que existen además otros tipos de fundamentos, a saber: económicos, psicológicos, sociológicos, etc.

Los fundamentos filosóficos de la educación son entendidos como el análisis filosófico de la educación, y en particular del proceso de enseñanza-aprendizaje que allí tiene lugar, ofrece un conjunto de instrumentos teórico-prácticos que permiten desenvolver la actividad educacional de un modo más consciente, óptimo, eficiente, eficaz y pertinente. Esta comprensión de los fundamentos filosóficos de la educación posee varios presupuestos teórico-metodológicos de partida (Ramos, 2005).

Las políticas educativas son el conjunto de principios, objetivos y fines que orientan la acción educativa en los ámbitos estatal o supranacional y, en cierta medida, también en el de las instituciones privadas (Díez, 1976). Además, establecen las normas y leyes que orientan el accionar, así como el modo de educar al ser humano en sociedad; es en la actualidad la Política Educativa inclusiva e igualitaria (Buendía et al., 2021).

Los fundamentos cosmovisivos de la actividad educativa son aquellas bases conceptuales teórico-metodológicas que están presentes y atraviesan todo el proceso. Entre ellos se encuentran: el principio de la práctica, el principio del desarrollo, el principio de la contradicción, la correlación del sujeto y el objeto en la actividad educativa; el valor y la valoración en el proceso docente (Ramírez et al., 2015).

Los fundamentos gnoseológicos de la actividad educativa se refieren a las regularidades esenciales a través de las cuales transcurre el proceso de conocimiento de la realidad en la conciencia del



sujeto y que se encuentra presente y actuando en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sus componentes principales son: el principio del reflejo activo y creador a través de la práctica en la enseñanza; lo sensorial y lo racional en la formación de conocimientos, habilidades y valores; lo empírico y lo teórico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la verdad en la educación y la interrelación ciencia-docencia (Ramírez et al., 2015).

Los fundamentos lógicos de la práctica educativa permiten delimitar las leyes y formas mediante las cuales opera y se estructura el pensamiento humano a lo largo del proceso docente. Destacan: la naturaleza categorial del pensamiento y su modelación consciente; el ascenso de lo abstracto a lo concreto en la organización, argumentación y exposición pedagógica; lo histórico y lo lógico en la actividad docente; la formación de la capacidad de demostración en la educación; y las formas lógicas de estructuración del saber científico y la educación investigativa (Ramírez et al., 2015).

La aplicación de los fundamentos en las políticas educativas permite formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima, además de su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno. A ello hay que sumar el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento (Ley General de Educación, 2003). También se desea contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística que supere la pobreza e impulse el desarrollo sostenible del país y fomente la integración latinoamericana, teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado (Ley General de Educación, 2003).

Los fundamentos de la política educativa del Estado y Gobierno peruano, entre los años 2011 al 2020, se sostienen sobre dos pilares (desarrollo humano y educación renovada) que generan

cambios. Por otro lado, también se ha considerado las bases epistemológicas y metodológicas tomando como fundamento el pensamiento crítico en el área de la educación, porque tiene una relación intrínseca con el logro de pensar críticamente y porque es una de las principales perspectivas el poder interiorizar qué factores influyen en la comprensión y desarrollo del pensamiento crítico. Con ello, se entiende las diversas alternativas para formar pensadores con estas características (Tamayo, Zona, & Loaiza, 2015).

## 2. Método

El artículo es de revisión sistemática de tipo documental, por estar basado en la consulta y revisión de distintas fuentes bibliográficas, filosóficas, epistemológicas y educativas. Crítico-creativo, por usar la reflexión, el diálogo y el análisis en materia de política educativa. Las corrientes e ideologías han permitido clarificar el pensamiento en la búsqueda y análisis de los fundamentos filosóficos en la política educativa.

La unidad de análisis son las políticas educativas publicadas desde el 2011 al 2020 relacionadas con los fundamentos filosóficos e ideológicos en la política educativa. Las mismas se obtuvieron de la revisión de fuentes primarias y secundarias (Tabla 1).

## 3. Resultados

Para el análisis sobre los fundamentos filosóficos de las políticas educativas desde el año 2011 al 2020 (Tabla 1), se parte de la concepción de los fundamentos filosóficos, los cuales contribuyen al perfeccionamiento de la actividad educativa a través de los elementos cosmovisivos, gnoseológicos, lógicos y sociológicos.

El primer elemento (cosmovisivo) contempla las bases conceptuales teórico-metodológicas que están presentes y atraviesan todo el proceso educativo, entre ellos se encuentran: el principio de la práctica, del desarrollo, de la contradicción, la correlación del sujeto y el objeto en la actividad educativa, el valor y la valoración en el proceso docente (Ramos, 2005).

Tabla 1

*Fundamentos filosóficos e ideológicos en la Política Educativa*

<b>Fundamentos Filosóficos</b>	<b>Principios</b>	<b>Ollanta Humala (2011 - 2016)</b>	<b>Pedro Pablo Kuczynski (2016 - 2018)</b>	<b>Martín Vizcarra (2018 - 2020)</b>
Cosmovisivos	El principio de la práctica			El Ministerio de Educación dispuso que los alumnos que cursaron el año escolar 2020 de forma remota se promuevan de grado y se matriculen en el 2021 en el nuevo ciclo que corresponda según el caso particular del alumno. (El Peruano, 2020)
	El principio del desarrollo		El Currículo Nacional, aprobado en junio de 2016, propone un perfil de estudiante orientado a lograr seres humanos creativos, críticos y responsables, basado en 31 competencias y siete enfoques transversales (enfoque de derechos, de igualdad de género, de atención a la diversidad, de interculturalidad, ambiental, de orientación al bien común y de excelencia). (#UnaSolaFuerza, 2017)	
	La correlación del sujeto y el objeto en la actividad educativa			Desarrollo del programa “Aprendo en casa”, para la transmisión de contenido educativo, el cual se ha visto limitado sobre todo en áreas rurales por la ausencia de señal o medios tecnológicos. (CHIQAQ NEWS, 2020)
Gnoseológicos	Lo sensorial y lo racional en la formación de conocimientos, habilidades y valores.	La cobertura en educación inicial ha subido significativamente más en las zonas rurales que en las urbanas al pasar de 61.2% en el año 2011 a 81.7% en 2015 en el área rural; mientras en ese mismo período en las zonas urbanas solamente se elevó de 77 a 80.7%	En el Programa curricular el nivel de educación inicial y primaria que contemplan los principios de respeto, seguridad, buen estado de salud, autonomía, movimiento libre, comunicación y juego libre. (Programa	

		(Inversión en la Infancia, factor clave para la Erradicación de la Pobreza, 2016).	Curricular de Educación Inicial, 2017).	
	Lo empírico y lo teórico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	A partir del 5 de enero de 2015 la SUNEDU se hizo responsable del licenciamiento para ofrecer el servicio educativo superior universitario y asume la función de administrar el Registro Nacional de Grados y Títulos. SUNEDU verifica que las universidades cumplan con las condiciones básicas de calidad CBC. Para cumplir con estas condiciones, se califica al docente, las investigaciones que se realizan en la universidad, su gestión, infraestructura y servicios. SUNEDU supervisa a las universidades, instituciones y escuelas de educación superior a través de visitas inopinadas para confirmar que cumplan con las obligaciones contempladas en la Ley Universitaria. Esta labor de supervisión tiene un enfoque preventivo. (Universidad Continental, 2020)		
Sociológicos	Economía y educación.	Qali Warma es un programa del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (Midis) que brinda alimentación variada y nutritiva a niñas y niños de nivel de educación inicial y primaria en las escuelas públicas de todo el Perú, además del nivel secundario en poblaciones indígenas de la Amazonía peruana. De ese modo, el Midis busca mejorar sus hábitos alimenticios, atención en las clases, asistencia y permanencia escolar. (Plataforma Digital Única del Estado, 2021)		El gasto público en educación en el Perú disminuyó 365.4 millones en 2018; es decir, representó el 17.13% del gasto público total. Esta cifra supone que el gasto público en educación en 2018 alcanzó el 3.72% del PIB. (CHIQAQ NEWS, 2020)
	La educación como instrumento de hegemonía.	Beca 18 forma parte del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (Pronabec), dependiente del Ministerio de Educación del Perú. Se orienta a jóvenes que proceden de hogares en condición de pobreza y		

		<p>pobreza extrema (determinada según los lineamientos del Sistema de Focalización de Hogares - Sisfoh), alto rendimiento académico y que provengan de instituciones educativas públicas. Este programa representa el mayor esfuerzo gubernamental realizado en la historia de nuestro país para lograr la inclusión social a través de la educación superior. (Oficina de Becas Pregrado, 2013)</p>		
--	--	--	--	--

Durante el gobierno del presidente Ollanta Humala no se contempló este elemento, mientras que en el gobierno de Pedro Pablo Kuczynski se tuvo en cuenta el principio de desarrollo evidenciado en el currículo nacional aprobado en el 2016. Por otro lado, en el gobierno de Vizcarra se consideró los principios de la práctica, así como de la correlación del sujeto y el objeto en la actividad educativa a través de la disposición de que todos los alumnos que cursaron año escolar en el 2020 sean promovidos de grado para matricularse en el 2021, así como el desarrollo del programa Aprendo en Casa.

El segundo elemento (gnoseológico) se refiere a aquellas regularidades esenciales a través de las cuales transcurre el proceso de conocimiento de la realidad en la conciencia del hombre y que se encuentran presentes y actuantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Entre sus componentes principales se encuentran: el principio del reflejo activo y creador a través de la práctica en la enseñanza, lo sensorial y lo racional en la formación de conocimientos, habilidades y valores, lo empírico y lo teórico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la verdad en la educación y la interrelación ciencia-docencia (Ramos, 2005). Los gobiernos del 2011 al 2020 solo contemplaron dos principios, lo sensorial y lo racional en la formación de conocimientos, habilidades y valores, evidenciados con el incremento de cobertura en educación inicial en el gobierno de Humala y con las mejoras de los programas curriculares de los niveles inicial y primario del gobierno de Kuczynski, así como el principio de lo empírico y lo teórico en el proceso de

enseñanza-aprendizaje contemplado en el gobierno de Humala a través de la creación de la SUNEDU.

El tercer elemento (lógico) permite delimitar aquellas leyes y formas mediante las cuales opera y se estructura el pensamiento humano a lo largo del proceso docente. Entre ellos destacan: la naturaleza categorial del pensamiento y su modelación consciente; el ascenso de lo abstracto a lo concreto en la organización, argumentación y exposición pedagógica; lo histórico y lo lógico en la actividad docente; la formación de la capacidad de demostración; las formas lógicas de estructuración del saber científico y la educación investigativa (Ramos, 2005). En los de los gobiernos del 2011 al 2020 no se encontró evidencia de la aplicación de este elemento.

El cuarto elemento (sociológico) está referido al plano filosófico de aquellos presupuestos más generales que enmarcan a lo educativo como un fenómeno humano y social, en tanto la actividad se direcciona a fundamentar y potenciar la esencia del hombre y la correspondencia con su existencia, lo cual contribuye decididamente a la educación. Los criterios de este elemento son: economía y educación; el enfoque clasista en la actividad pedagógica; el partidismo político y la cientificidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la ética y la actividad educativa; la educación como instrumento de hegemonía; la interrelación entre educación, desajenación y cultura (Ramos, 2005). El gobierno de Humala contempla los principios de economía y educación a través de la creación de Qali Warma y el principio de la educación como instrumento de

hegemonía evidenciado en la creación del programa Beca 18. En el gobierno de Vizcarra solo se considera el criterio de economía y educación con la disminución del gasto público en educación.

#### 4. Discusión

Los principios cosmovisivos no fueron contemplados durante el gobierno del presidente Ollanta Humala a pesar de que en ellos están comprendidos los elementos de la práctica, el desarrollo y la contradicción. Ramos (2005) considera el elemento desarrollo como una de las direcciones del movimiento en general, de un nivel inferior a otro más complejo en el devenir de los fenómenos y procesos, que se produce mediante momentos contradictorios cuantitativos y cualitativos, de negaciones dialécticas, de relativa estabilidad e incluso de regresión; por lo tanto, la educación debe entenderse como un modo de promover y garantizar el desarrollo.

Los principios gnoseológicos durante el gobierno de presidente Martín Vizcarra que no fueron comprendidos son los siguientes: el principio del reflejo activo y creador a través de la práctica en la enseñanza, lo sensorial y lo racional en la formación de conocimientos, habilidades y valores, lo empírico y lo teórico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la verdad en la educación, y la interrelación ciencia-docencia. Ramos (2005) contempla que la educación debe basarse gnoseológica y éticamente en la verdad; que la veracidad del proceso de enseñanza - aprendizaje debe fundamentarse en la diversidad de aspectos y momentos de la verdad; la calidad de la enseñanza por parte del maestro y del aprendizaje por parte del alumno se vincula estrechamente con la comprensión y el empleo consciente de la verdad y su carácter dialéctico; entre otros aspectos.

Ningún gobierno desde el 2011 hasta el 2020 ha contemplado en su propuesta los fundamentos lógicos que incluyen los siguientes elementos: la naturaleza categorial del pensamiento y su modelación consciente, el ascenso de lo abstracto a lo concreto en la organización, argumentación y exposición pedagógica, lo histórico y lo lógico en la actividad docente, la formación de la capacidad de demostración y las formas lógicas de estructuración

del saber científico y la educación investigativa. Para Ramos (2005), a partir de la demostración surge el reconocer y llevar a la práctica la exigencia de que la enseñanza debe atender a la demostración teórica y práctica de los contenidos; que el aprendizaje auténtico incluye ante todo aprender a demostrar; la necesidad de instrumentar un sistema de actividades docentes; la importancia de la creación de un clima propicio de libertad y respeto; así mismo, la evaluación debe tomar en consideración la realización de la capacidad de demostración por el estudiante como un elemento central.

El principio sociológico incluye los siguientes elementos: economía y educación, el enfoque clasista en la actividad pedagógica, el partidismo político y la científicidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la ética y la actividad educativa, la educación como instrumento de hegemonía, la interrelación entre educación, desenajenación y cultura. Dichos aspectos cuales fueron omitidos en el gobierno de Pedro Pablo Kuczynski. Para Ramos (2005), la enajenación es el modo de la existencia social del hombre donde se tergiversa y desnaturaliza su esencia a través de la separación y contraposición del hombre y su actividad, se puede apreciar el papel de la actividad educativa en tanto medio de desenajenación de la vida de los hombres en sociedad.

#### 5. Conclusiones

Los principios cosmovisivos no fueron contemplados durante el gobierno de presidente Ollanta Humala a pesar de que en ellos están comprendidos los elementos de la práctica, el desarrollo y la contradicción. Durante el gobierno de Martín Vizcarra no fueron comprendidos los principios gnoseológicos cuyos elementos son: el principio del reflejo activo y creador a través de la práctica en la enseñanza, lo sensorial y lo racional en la formación de conocimientos, habilidades y valores, lo empírico y lo teórico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la verdad en la educación y la interrelación ciencia-docencia.

Ningún presidente desde el 2011 hasta el 2020 contempló en su plan de gobierno los fundamentos lógicos que incluyen: la naturaleza categorial del pensamiento y su modelación consciente, el ascenso

de lo abstracto a lo concreto en la organización, argumentación y exposición pedagógica, lo histórico y lo lógico en la actividad docente, la formación de la capacidad de demostración y las formas lógicas de estructuración del saber científico y la educación investigativa.

El principio sociológico incluye los elementos: economía y educación, el enfoque clasista en la actividad pedagógica, el partidismo político y la científicidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la ética y la actividad educativa, la educación como instrumento de hegemonía, la interrelación entre educación, desenajenación y cultura. Dichos aspectos fueron omitidos en el Gobierno de Pedro Pablo Kuczynski.

## 6. Recomendaciones

Las políticas educativas en nuestro país han aplicado una mínima cantidad de fundamentos filosóficos. El ideal de un gobierno con respecto a la educación es que se explore una mayor cantidad de principios filosóficos para alcanzar el ideal de la formación biopsicosocial del hombre.

Las políticas educativas revisadas no contemplan los fundamentos filosóficos lógicos, por lo que se recomienda que deben de referirse sobre todo los referentes a la naturaleza categorial del pensamiento y su modelación consciente; el ascenso de lo abstracto a lo concreto en la organización, argumentación y exposición pedagógica; lo histórico y lo lógico en la actividad docente; la formación de la capacidad de demostración y las formas lógicas de estructuración del saber científico y la educación investigativa.

Entre los años 2011 al 2020 se han incluido en las políticas educativas los fundamentos filosóficos relacionados a lo cosmovisivo, lo gnoseológico y lo sociológico a fin de brindar una educación acorde a la realidad de la población y para brindar igualdad de oportunidades.

## Conflictos de intereses

Los autores firmantes del presente trabajo de investigación declaran no tener ningún potencial conflicto de interés personal o económico con otras personas u organizaciones que puedan influir indebidamente con el presente manuscrito.

## Contribuciones de los autores

Preparación y ejecución: MB, RA, ER, AS;  
Desarrollo de la metodología: MB, RA, ER, AS;  
Concepción y diseño: MB, RA, ER, AS; Edición del artículo: MB, RA, ER, AS; Supervisión del estudio: MB, RA, ER, AS.

## 7. Bibliografía

- #UnaSolaFuerza (2017). *La educación como base del desarrollo*.  
<http://portal.andina.com.pe/edpespeciales/2017/365-dias-ppk/capitulo4.html>
- Buendía, M., Ríos, E., Salazar, A., Allcca, R. (2021). Fundamentos filosóficos, ideológicos en la Política Educativa. *Tierra Nuestra*, 15(1), 29-35. DOI.10.21704/rtn.v15i1.1813
- CHIQAQ NEWS (2020). Educación en el Perú: ¿Cuál es la situación de la Educación Básica Regular?  
[https://medialab.unmsm.edu.pe/chiquaqnews/educacion-en-el-peru-cual-es-la-situacion-de-la-educacion-basica-regular/#\\_ftn4](https://medialab.unmsm.edu.pe/chiquaqnews/educacion-en-el-peru-cual-es-la-situacion-de-la-educacion-basica-regular/#_ftn4).
- Díez, H. (1976). *Política y financiación de la educación*. Escuela de Administración Pública.
- El Peruano (2020). Escolares pasarán de año por la emergencia.  
<https://elperuano.pe/noticia/105266-escolares-pasaran-de-ano-por-la-emergencia#>:
- Inversión en la Infancia, Factor Clave para la Erradicación de la Pobreza. (julio del 2016). *Las brechas en temas de educación continúan y se están agrandando*.

- <https://inversionenlainfancia.net/blog/entrada/noticia/3272/0>
- Ley General de Educación. (2003). [http://www.minedu.gob.pe/p/ley\\_general\\_d\\_e\\_educacion\\_28044.pdf](http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_d_e_educacion_28044.pdf)
- Lewin, K. (1988). *La teoría del campo en la ciencia social*, Barcelona. Paidós Ibérica.
- Morales-Gómez, G., Reza-Suárez, L., Galindo-Mosquera, S., Rizzo-Bajaña, P. (2019). ¿Qué significa “fundamentos filosóficos” de un modelo educativo de calidad? *Revista Ciencia UNEMI*, 12(31):116-127. [file:///C:/Users/usuario/Downloads/999-Texto%20de%20art%C3%ADculo-3339-1-10-20190926%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/999-Texto%20de%20art%C3%ADculo-3339-1-10-20190926%20(4).pdf)
- Oficina de Becas Pregrado. (2013). BECA 18. *Aportando las bases para una transformación en la educación superior del Perú*, Documento de Trabajo N° 01. <http://www.pronabec.gob.pe/inicio/publicaciones/documentos/documento1.pdf>
- Plataforma Digital Única del Estado. (19 de marzo del 2021). *Programa de alimentación escolar Qali Warma*. <https://www.gob.pe/591-programa-de-alimentacion-escolar-qali-warma>
- Programa curricular de Educación Inicial (2017). *El currículo Nacional de la Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>
- Ramírez, I., Beuchot, M., Casado, A., Cullen, C. (2015). *Voces de la filosofía de la educación*. CLACSO. Ediciones Del Lirio. Escuela Normal Superi. <https://www.aacademica.org/vocesde laeducacion/3.pdf>
- Ramos Serpa, G. (2005). Los fundamentos filosóficos de la educación como reconsideración crítica de la filosofía de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(8), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie3682775>
- Salazar, A. (2000). *Iniciación filosófica*. Mantaro.
- Tamayo, Ó. E., Zona, R., & Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 11(2), 111-133.
- Universidad Continental. (14 de noviembre del 2020). *Sunedu, su historia y labor a favor de la calidad universitaria en el Perú*. <https://blogs.ucontinental.edu.pe/sunedu-su-historia-y-labor-a-favor-de-la-calidad-universitaria-en-el-peru/sin-categoria/>