

REVISTA CIENTÍFICA

# INVESTIGACIÓN

ISSN 1994 - 1420 (Versión Impresa)

ISSN 1995 - 445X (Versión Digital)

# Valdizana



INDIZADA EN:

VOLUMEN 15, NÚMERO 2, ABRIL - JUNIO DE 2021

[reDalyC.org](http://reDalyC.org)

 Dialnet

 latindex  
catálogo  
2.0

 DOAJ  
DIRECTORY OF  
OPEN ACCESS  
JOURNALS



UNHEVAL

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN  
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN  
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

Huánuco - Perú



# INVESTIGACIÓN VALDIZANA

Revista Científica de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco



Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2007-03927

**VOLUMEN 15, NÚMERO 2, ABRIL - JUNIO, 2021**

**Esta revista y sus artículos son de acceso abierto distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)**



**Fecha de Publicación: abril 2021**

**AUTORIDADES UNIVERSITARIAS:**

**Dr. REYNALDO OSTOS MIRAVAL**

**Rector**

**Dr. EWER PORTOCARRERO MERINO**

**Vicerrector Académico**

**Dr. JAVIER LÓPEZ Y MORALES**

**Vicerrector de Investigación**



# INVESTIGACIÓN VALDIZANA

REVISTA CIENTÍFICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN

VOLUMEN 15, NÚMERO 2, ABRIL - JUNIO, 2021

## DIRECTORA - EDITOR

**Dra. Verónica Cajas Bravo**

Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco - Perú

## CO - EDITOR

**Franz Kovy Arteaga Livias**

Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco - Perú

## COMITÉ EDITORIAL

**Dr. Bernardo Dámaso Matta**

Universidad Nacional Hermilio Valdizán - Perú

**PhD. Jessica Ruth Figueroa Pinedo**

Universidad de Girona - España

**Dr. Antonio Ponce Rojo**

Universidad de Guadalajara - México

**Dr. Emilio Flores Mamani**

Universidad Nacional del Altiplano - Perú

**Dr. PhD. Tomas Fontaines Ruiz**

Universidad Técnica de Machala

**Dra. Arcelia Rojas Salazar**

Universidad Nacional del Callao - Perú

**Dra. Maida Osorio Barcelay**

Universidad de Guantánamo - Cuba

**Dra. Magnolia Sanabria Rojas**

Universidad Nacional de Colombia - Colombia

**Dra. Olga Bardales Mendoza**

Universidad Cayetano Heredia, Perú

**Dra. Luzmila Mendivil Trelles de Peña**

Pontificia Universidad Católica del Perú

**Dra. Nora Consuelo Casimiro Urcos**

Universidad Nacional de Educación

Enrique Guzmán y Valle - Perú

## COMITÉ CIENTÍFICO

**Dra. Lorena Arellano**

Universidad de Girona Emb. - España, Pontificia

Universidad Católica del Ecuador sede Ibarra - PUCESI

**Dra. Pilar Sánchez González**

Universidad Complutense de Madrid, España

**Dra. Ana Bertha Vidal Fócil**

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

**Msc. Pablo Calderón Villalobos**

UNA-Campus Sarapiquí - Costa Rica

**Dra. Beatriz Pérez Sánchez**

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

**Dr. José Antonio Fernández Gallardo**

Universidad de Córdoba - Colombia

**Dra. Ana Cecilia Valencia Aguirre**

Instituto de Educación Superior Públicas, Universidad de Guadalajara - México

**Dr. Eury José Villalobos Ferrer**

Universidad Bolivariana de Venezuela

**Dr. Eury José Villalobos Ferrer**

Universidad Bolivariana de Venezuela

**Dr. Rafael Núñez López**

Universidad de Guantánamo - Cuba

**Mg. Silvana Molina Espinoza**

Universidad del Zulia - Venezuela

**Dr. José Luis Solís Veliz**

Universidad Nacional de Ingeniería Lima - Perú

**Dr. Rizal Alcides Robles Huaynate**

Universidad Nacional Agraria de la Selva. Tingo María - Perú

**Dr. Ewer Portocarrero Merino**

Universidad Nacional Hermilio Valdizán - Perú

**Dr. Hugo Alfredo Huamani Yupanqui**

Universidad Nacional Agraria de la Selva. Tingo María - Perú

## REVISORES TÉCNICOS

**De estilo**

Mg. Gino Damas Espinoza

**De inglés**

MD. Juan Fernández Tarazona

## DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Mg. Carlos Leopoldo Bao Córdor

## PUBLICACIÓN TRIMESTRAL

abril - junio, 2021

## INVESTIGACIÓN VALDIZANA

Es una publicación de la Dirección de Investigación Universitaria de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, en ella se presentan artículos científicos relacionados al campo de Ciencias de la Salud, Ingenierías, Ciencias Agropecuarias, Ciencias Pedagógicas y Ciencias Sociales, con propuestas de innovación científica y tecnológica que aporten a la competitividad y al desarrollo regional y nacional.

## RESERVA DE DERECHOS

Los derechos son reservados y transferidos a la revista Investigación Valdizana de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

## PERIODICIDAD

La edición de la Revista Científica se realiza trimestralmente; asimismo, contamos con una edición digital en línea disponible para el público en general de acceso libre y gratuito en: <http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv>

## LAS REVISTAS DE INVESTIGACIÓN VALDIZANA ESTÁ INDIZADA EN:

- **LATINDEX CATÁLOGO 2.0** <https://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=17016>
- **REDALYC** <https://www.redalyc.org/toc.oa?id=5860>
- **Dialnet** <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=26539>
- **DOAJ** <https://doaj.org/toc/1995-445X>
- **ROAD** <https://portal.issn.org/resource/ISSN/1995-445X>
- **Cz3** <http://ezb.uni-regensburg.de>
- **REDIB** [https://www.redib.org/recursos/Record/oai\\_revista\\_4593-investigaci%C3%B3n-valdizana](https://www.redib.org/recursos/Record/oai_revista_4593-investigaci%C3%B3n-valdizana)
- **MIAR** <http://miar.ub.edu/issn/1994-1420>
- **EDINA** <https://thekeepers.org/journals?query=1995-445X>
- **DRJI** <http://olddrji.lbp.world/JournalProfile.aspx?jid=1995-445X>
- **BASE** <https://www.base-search.net/Record/e82c19c7abd7e575bb6cdda45d14197944e744a66b921e1c350e739dad8a46cd/>
- **JournalTocs**  
[http://www.journaltocs.ac.uk/index.php?action=browse&subAction=subjects&pubisherID=17&journalID=41146&pageb=1&userQueryID=&sort=&local\\_page=1&sortType=DESC&sortCol=2](http://www.journaltocs.ac.uk/index.php?action=browse&subAction=subjects&pubisherID=17&journalID=41146&pageb=1&userQueryID=&sort=&local_page=1&sortType=DESC&sortCol=2)
- **ESJI** <http://esjindex.org/search.php?id=3183>
- **OCLCWorldCat**  
[https://www.worldcat.org/search?qt=worldcat\\_org\\_all&q=investigacion+valdizana](https://www.worldcat.org/search?qt=worldcat_org_all&q=investigacion+valdizana)
- **ActualidadIberoamericana**  
[http://www.citrevistas.cl/actualidad/b2b\\_g22.htm](http://www.citrevistas.cl/actualidad/b2b_g22.htm)

## DIRECCIÓN Y CORRESPONDENCIA

Av. Universitaria 601 - 607 - Pillco Marca - Huánuco - Perú

E-mail: [revistavaldizanaunheval.edu.pe](mailto:revistavaldizanaunheval.edu.pe)

## DESCARGO DE RESPONSABILIDADES

Los conceptos y demás contenidos en los artículos científicos, incluidos en esta edición, son de responsabilidad exclusiva de los autores y no reflejan, necesariamente, los criterios institucionales.

La reproducción total o parcial de los artículos contenidos en esta revista debe efectuarse citando esta fuente.

## VERSIÓN ELECTRÓNICA

La Revista Científica de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán no se solidariza necesariamente con el contenido de los trabajos que publica, ya que los artículos son de entera responsabilidad de los autores.

**ISSN 1995 - 445X (Versión Digital)**

**Huánuco - Perú**



## ARTÍCULOS ORIGINALES

- Contribución de la minería en términos de canon y otras regalías en el Perú** 57-68  
*Contribution of mining in terms of canon and other royalties in Peru*  
Ketty M. Moscoso Paucarchuco  
Manuel M. Beraún Espíritu  
Mary A. Cárdenas Bustamante
- La formulación de preguntas en el nivel inferencial para la comprensión de textos continuos** 69-78  
*The formulation of inferential questions improves the understanding of continued texts*  
Diego E. Salazar Pisfil
- Interferencias lingüísticas en la participación verbal oral** 79-88  
*Linguistic interference in oral verbal participation*  
Mirtha Y. Coronado Cárdenas  
Roly Aucatoma Tinco  
Edgar Gutiérrez Gómez  
Adolfo Quispe Arroyo
- El arborigrama. Estrategia didáctica de comprensión lectora de textos narrativos** 89-100  
*The Arborigram. Didactic strategy of reading comprehension of narrative texts*  
Edward F. Loayza Maturrano
- La formación continua de los docentes de educación básica infantil en América latina: una revisión sistemática** 101-111  
*The continuous training of early childhood teachers in Latin America: a systematic review*  
Vilma I. Aguirre Canales  
Julia A. Gamarra Vásquez  
Nelly A.M. Lira Seguíñ  
Wilfredo Carcausto
- Origen y desafíos de las escuelas aimaras en el sur andino peruano del siglo XX** 112-119  
*Origin and challenges of aymara schools in the peruvian andean south of the twentieth century*  
David Ruelas Vargas  
Percy S. Yabar Miranda  
Gabriela Cornejo Valdivia
- ENSAYOS**
- La estética de lo grotesco en la novela *El tungsteno* de César Vallejo** 120-128  
*The aesthetics of the grotesque in the novel El tungsteno by Cesar Vallejo*  
Fernando J. Lopez Saravia



## Contribución de la minería en términos de canon y otras regalías en el Perú

### Contribution of mining in terms of canon and other royalties in Peru

Ketty M. Moscoso-Paucarchuco<sup>1,a,\*</sup>, Manuel M. Beraún-Espíritu<sup>2,b,#</sup>, Mary A. Cárdenas-Bustamante<sup>1,c,&</sup>

#### Resumen

La presente investigación, tiene por objeto analizar la contribución de la minería en términos de canon y otras regalías, así como la efectividad de la distribución y ejecución de estos recursos. En este estudio se observó, midió y analizó los índices de recaudación en términos monetarios; se determinó las características de los datos, a través de la recolección de los mismos; se utilizó el método inductivo-deductivo de forma específica a general. La revisión documental, se basó en la examinación de las transferencias económicas a las distintas regiones por canon minero y regalías, y el análisis de datos oficiales de páginas de transparencia de diversos entes ejecutores. Como conclusión se determina que el régimen tributario minero presenta ciertas debilidades, debido a la existencia de minería informal que no aporta canon ni regalías, la repartición inequitativa de presupuesto, y finalmente la ineficaz ejecución de los proyectos de inversión financiados con estos recursos, que no cumplen la finalidad pública que es la disminución de la pobreza, principalmente.

**Palabras clave:** régimen tributario minero, canon minero, regalías mineras, transferencias presupuestales, destino de inversión.

#### Abstract

The present research aims to analyze the contribution of mining in terms of canon and other royalties, as well as the effectiveness of the distribution and execution of these resources. In this study, collection rates were observed, measured and analyzed in monetary terms; the characteristics of the data were determined through their collection; The inductive-deductive method was used specifically to general. The documentary review was based on the examination of the economic transfers to the different regions for mining canon and royalties, and the analysis of official data from transparency pages of various executing entities. As a conclusion, it is determined that the mining tax regime presents certain weaknesses, due to the existence of informal mining that does not provide fees or royalties, the unequal distribution of the budget, and finally the ineffective execution of investment projects financed with these resources, which do not They fulfill the public purpose, which is the reduction of poverty, mainly.

**Keywords:** mining tax regime, mining canon, mining royalties, budget transfers, investment destination.

<sup>1</sup>Universidad Nacional Autónoma de Huanta, Perú

<sup>2</sup>Universidad Continental, Perú

**E-mail,** <sup>a</sup>[kmoscoso@unah.edu.pe](mailto:kmoscoso@unah.edu.pe), <sup>b</sup>[mberaun@continental.edu.pe](mailto:mberaun@continental.edu.pe), <sup>c</sup>[mcardenas@unah.edu.pe](mailto:mcardenas@unah.edu.pe)

**Orcid ID:** <sup>\*</sup><https://orcid.org/0000-0003-2097-8658>, <sup>#</sup><https://orcid.org/0000-0003-2519-7228>, <sup>&</sup><https://orcid.org/0000-0002-0191-3579>

**Recibido:** 17 de enero de 2021

**Aceptado para publicación:** 22 de abril de 2021

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



## Introducción

El Perú es un país con inmensa cantidad y calidad de recursos naturales, especialmente mineros; con ellos se pretende impulsar el desarrollo sostenible, en sus tres ejes, económico, social y ambiental; esta actividad ha tenido respaldo y protección a través de diversas inversiones, con la única finalidad de producir y fortalecer el desarrollo y crecimiento en las zonas de influencia de estos proyectos, por lo que, expertos en la materia consideran que tales políticas no trajeron los beneficios esperados (Arizaca, Arizaca y Huisa, 2020).

A nivel internacional el Perú, en términos de valor de producción, ocupa un lugar primordial en el mundo, jugando así un rol significativo en esta industria. Lamentablemente la orientación política del gobierno no se encuentra bien encaminada, ya que reactivar la actividad minera, no ha sido considerada de manera favorable en el aspecto social y ambiental, generando impactos negativos reflejados en conflictos sociales y pasivos ambientales, que equivalen a la suma de todos los daños no compensados producidos en forma directa e indirecta al ambiente (Wong y Bernardo, 2018).

Actualmente en este sector no se sincera la recaudación de impuestos a nivel de explotación de los recursos, mucho menos a nivel de impactos negativos; a pesar de todo ello, existe un incremento considerable en la recaudación en términos de canon y regalías. Estas recaudaciones han sido destinadas exclusivamente a infraestructura e investigación, con el solo objeto de lograr el bienestar común; contrariamente a estos objetivos, la función pública en las diversas unidades ejecutoras no ha permitido demostrar un uso eficiente de estos recursos económicos que refleje satisfacción en los ciudadanos de a pie.

Lo que conlleva a plantear la siguiente interrogante ¿cuál es la contribución de la minería en términos de canon y otras regalías? El análisis económico respecto a las transferencias y asignaciones presupuestales por concepto de canon y regalías, no muestran efecto sobre la recaudación de la localidad, generando una distribución centralizada, que impacta en gastos e inversión pública; el carácter exógeno de estas contribuciones, no responde a principios compensatorios, sino a la explotación en sí de minerales. La distribución presupuestal inequitativa entre las regiones, las diferencia entre ricos y pobres, ampliando las brechas de desarrollo entre éstas; conviene retomar la política de descentralización, generando reforma en el modo de distribución de estas recaudaciones, así como su ejecución.

Por su parte los gobiernos nacionales, regionales y locales que gozan de este beneficio, piensan que estas transferencias son un derecho adquirido,

cuando en realidad son recaudaciones transitorias y volátiles; pese a ello, las expectativas son altas y por ende insatisfechas, generando conflictos sociales y disconformidades.

Aquí nace la mala administración estatal de estos recursos, con una apariencia de centralización y distribución poco equitativa; en tiempos de pandemia este aporte económico se ve reducido sustancialmente, generado una problemática respecto a la desigualdad fiscal y las expectativas de inversión que no serán concretadas ¿qué hacer? implantar una equidad distributiva, facilitar su ejecución e impulsar un gasto eficaz, son algunas alternativas. La transparencia de la información, es una herramienta que se debe difundir para que los ciudadanos conozcan la distribución y ejecución de estos recursos.

## Materiales y métodos

Para desarrollar el presente estudio se observó, midió y analizó los índices de recaudación tributaria; con la finalidad de buscar alternativas que mejoren el uso, distribución y ejecución. El estudio permitió la determinación de las características de los datos, a través de la recolección de los mismos. Como estrategia de investigación se utilizó el método inductivo- deductivo, de forma específica a general, donde no se manipuló ningún dato y solo se discutió la realidad de manera estadística.

La revisión bibliográfica busca proyectar en términos monetarios la contribución de la minería por canon y otras regalías; bajo la naturaleza de este estudio se examinaron las transferencias económicas a las distintas regiones, revisando datos oficiales de las páginas de transparencia de diversos entes ejecutores; además se deliberó la ejecución de estos, verificando la finalidad pública.

## Resultados y Discusión

### Régimen tributario minero

La minería en Latinoamérica corresponde a uno de los principales medios de sostenimiento económico de la región, sumado a la riqueza innata en recursos naturales y reservas por la diversidad biológica que le caracteriza (Zárate et al., 2020). En el Perú esta actividad de extracción y producción genera impactos en la economía, sociedad y ambiente; ha formado parte de desarrollo del país, aunque su explotación ha generado daños irreparables en el entorno. El régimen tributario minero, se describe en canon y regalías, que nos son compensaciones por los recursos extraídos, son "cantidades de dinero que deben ser pagadas generalmente al Estado, o a los propietarios de ciertos derechos, a cambio de permisos para ejercerlos" (Azuaje, 2020). Su contribución busca fomentar el crecimiento de estos territorios en infraestructura,

urbanización, empleo, consumo y mejora tecnológica; todo para alcanzar el bien común.

La demanda de minerales, se encuentra en ascenso; lo que ha ocasionado que el hombre explote indiscriminadamente, sin idea coherente de reposición de ciertas reservas territoriales, generando un crecimiento demográfico, que orilla a un agotamiento ambiental. Decir que la minería va desaparecer es una utopía, asociarla con la tecnología e investigación para evitar impactos, es más realista. Esta actividad se debe desarrollar cuidando ciertos elementos culturales, sociales y sobretodo, ambientales, solo así se generará un desarrollo sostenible en las naciones.

El Perú se ha desplegado en empleo, inversión, impuestos, valor agregado, en gran parte por la minería, a través de transferencias de canon, regalías y otros aportes, que han generado un crecimiento potencial en la economía. El principal impacto es en la calidad de vida, conocida también como habitabilidad, que se refleja en el aumento de su ingreso familiar, la misma que produce movimiento en los mercados, reduciendo la pobreza y la extrema pobreza en primera instancia.

Los tributos pagados no son el único aporte de la minería, existen diversas contribuciones en términos monetarios que dinamizan el mercado nacional, como las compras, empleos directos e indirectos, participaciones de los trabajadores, programas de proyección social, entre otros (IPE, 2011). El régimen tributario minero y su distribución vertical, que ubica en la parte superior al gobierno nacional, seguido del regional y local, estrategia considerar en la modernización de la gestión pública (Cuadros, Céspedes, Ramos, Tello y Alvarado, 2017), por ello, distribuye los recursos en ese orden de importancia, lo que ofrece motivo de análisis económico - legal, calculando sus debilidades y fortalezas; así como sus amenazas y oportunidades.

### Canon minero

El canon es la contribución de la que hacen uso y disfrute los entes ejecutores cuyo entorno territorial se encuentra enmarcado en actividad minera, se calcula en base al total de ingresos y rentas obtenidas de distintos sectores (minero, hidrocarburo, petrolero, gasífero, hidroenergético, pesquero, forestal y fauna silvestre). El canon minero tiene ordenamiento jurídico constitucional en el artículo 77° donde se aclara respecto a la administración y gestión económica y financiera de este presupuesto estructurado en gobierno central e instancias descentralizadas (gobierno regional y local). Según la Constitución Política del Perú “El presupuesto asigna equitativamente los recursos públicos, su programación y ejecución responden a los criterios de eficiencia de necesidades sociales básicas y de descentralización” (MINJUS, 1993). Compete a las respectivas jurisdicciones, exigir una participación equitativa del total de rentas obtenidas por la

explotación de los recursos, el canon no es un pago adicional que hacen las empresas como se suele confundir sino un mecanismo de distribución establecido en la Ley del Canon (Baca y Sotelo, 2011).

El cálculo de este impuesto afecta la base imponible de las rentas obtenidas, equivalente a un 50% del Impuesto a la Renta que tributan. Se puede interpretar que el canon es un derecho constitucional, al que accede la población, en un porcentaje de las utilidades obtenidas por la explotación de los recursos metálicos y no metálicos dentro de su jurisdicción, estas pueden variar de acuerdo al precio de venta de los productos mineros en el mercado internacional, claramente no es impuesto, es un ingreso que obtiene el Estado.

En el gráfico 1, se observa que desde el periodo 2011 a 2020, la región favorecida con la distribución de canon es Áncash, seguido de Arequipa, La Libertad, Cajamarca, Moquegua y Tacna, los detalles de las transferencias del periodo 2011 a 2020, suman un total por concepto de canon de S/. 29 265 867 080.00, con ningún presupuesto asignado o presupuesto mínimo tenemos a Ucayali, Loreto y Callao, según la tabla 1.

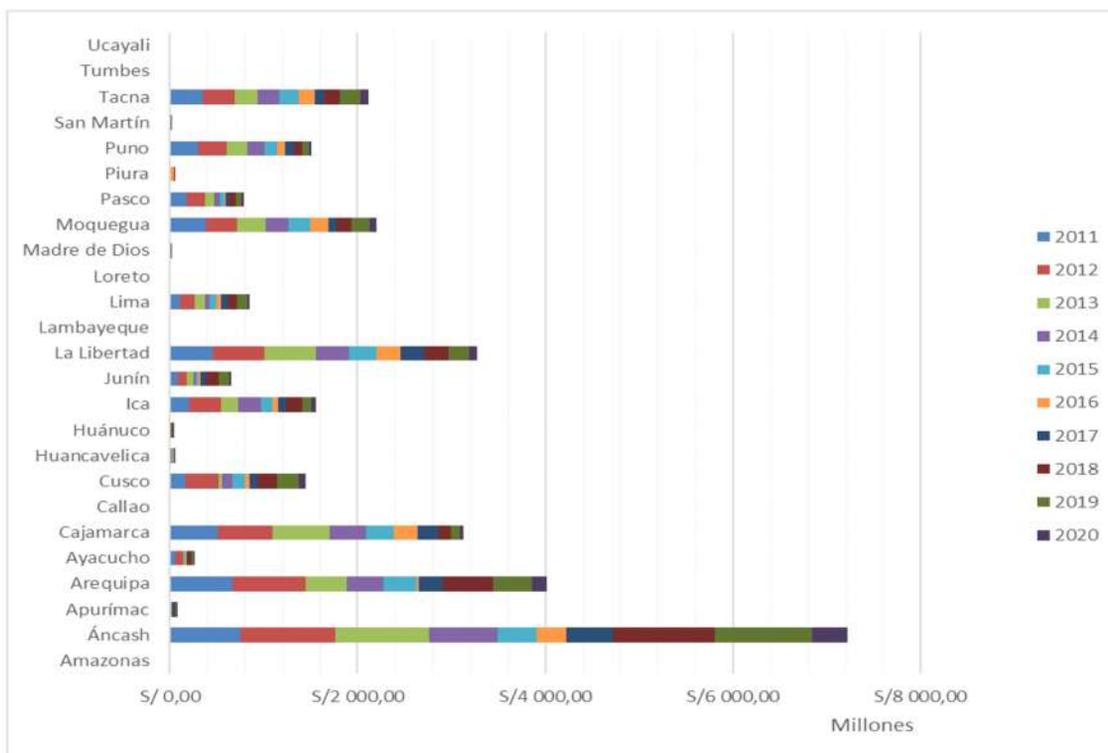
La débil ejecución presupuestal, la falta de calidad en las inversiones, el desconocimiento de funcionarios, obliga al gobierno regional o local a trasladar estos ingresos a reservas, una especie de ahorro forzoso, que tranquilamente puede ser usado en tiempos de déficit, para su inversión se debe considerar previamente la capacitación a funcionarios, los mismos que son responsables de cumplir la finalidad pública, que en este caso son asociados a los objetivos del desarrollo sostenible principalmente, con este modelo generaríamos una política de incentivo, que motive a una inversión de calidad y genere fondos de reserva y contingencia para cuando disminuyan los recursos fiscales; en la ejecución presupuestal no se ampara cubrir sucesos como los casos fortuitos o de fuerza mayor.

El canon minero no es un artilugio compensatorio; los recursos minerales no equivalen a ese costo, sino más bien es un mecanismo de redistribución de la renta generada por la explotación de los recursos naturales (Kuramoto y Glave, 2007). En teoría este presupuesto solo debe financiar proyectos u obras de construcción e infraestructura que generen impacto positivo a nivel regional y local.

### Regalías mineras

“La regalía minera es una contraprestación económica establecida por ley, mediante la cual los titulares, cesionarios de concesiones mineras están obligados a pagar mensualmente al Estado por la explotación de los recursos minerales” (Medrano, Obeso, Morón, Masías, Moreano, García y Coveñas, 2018). Esto se limita a proyectos

**Gráfico 1**  
**Distribución del canon minero por regiones del 2011 al 2020 (millones de soles)**



Fuente: Elaborado a partir de (MINEM, 2020)

**Tabla 1: Distribución del canon minero por regiones del 2011 al 2020 en términos monetarios**

Regiones	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
Amazonas	S/126 051,00	S/93,00	S/12,00	S/7,00	S/89,00	S/15,00	S/0,00	S/0,00	S/7,00	S/0,00	S/126 274,00
Áncash	S/756 045 884,00	S/1 003 300 317,00	S/1 003 366 247,00	S/731 629 443,00	S/415 256 251,00	S/313 663 813,00	S/494 474 964,00	S/1 085 384 780,00	S/1 031 284 773,00	S/386 071 125,00	S/7 220 477 597,00
Apurímac	S/2 003 182,00	S/7 035 997,00	S/11 641 851,00	S/2 259 338,00	S/659,00	S/3 207 066,00	S/16 469 486,00	S/11 708 222,00	S/12 646 510,00	S/5 153 743,00	S/72 126 054,00
Arequipa	S/662 649 337,00	S/781 587 277,00	S/445 771 507,00	S/383 204 568,00	S/356 823 876,00	S/21 985 207,00	S/258 608 520,00	S/531 759 345,00	S/409 620 300,00	S/167 533 986,00	S/4 019 543 923,00
Ayacucho	S/57 453 333,00	S/83 545 775,00	S/16 803 540,00	S/3 308 871,00	S/9 649 464,00	S/15 023 097,00	S/10 813 575,00	S/32 699 668,00	S/20 710 319,00	S/8 379 985,00	S/258 387 627,00
Cajamarca	S/513 843 795,00	S/584 763 866,00	S/607 648 731,00	S/380 280 803,00	S/299 686 816,00	S/259 240 025,00	S/213 290 981,00	S/137 435 110,00	S/100 126 252,00	S/36 126 816,00	S/3 132 443 195,00
Callao	S/55,00	S/1 112,00	S/478,00	S/2 637,00	S/15 469,00	S/5 135,00	S/8 256,00	S/2 401,00	S/4 502,00	S/0,00	S/40 045,00
Cusco	S/170 082 899,00	S/357 199 503,00	S/34 983 511,00	S/100 854 933,00	S/137 066 946,00	S/49 043 314,00	S/81 305 450,00	S/211 561 342,00	S/227 958 678,00	S/80 548 790,00	S/1 450 605 366,00
Huancavelica	S/8 536 206,00	S/18 430 940,00	S/9 866 149,00	S/3 403 180,00	S/1 919 373,00	S/95 517,00	S/980 190,00	S/2 789 101,00	S/2 264 132,00	S/108 347,00	S/48 393 135,00
Huánuco	S/4 322 957,00	S/4 139 210,00	S/1 098 255,00	S/125 514,00	S/805 950,00	S/22 760,00	S/3 631 135,00	S/12 422 327,00	S/7 546 070,00	S/1 866 351,00	S/35 980 529,00
Ica	S/201 987 827,00	S/347 064 086,00	S/185 986 109,00	S/234 851 200,00	S/126 136 075,00	S/56 638 874,00	S/93 245 663,00	S/166 903 539,00	S/99 776 063,00	S/40 049 749,00	S/1 552 439 185,00
Junín	S/78 663 596,00	S/108 067 125,00	S/63 627 363,00	S/32 192 362,00	S/15 536 481,00	S/25 434 253,00	S/62 385 859,00	S/138 938 998,00	S/106 827 612,00	S/27 621 515,00	S/659 295 164,00
La Libertad	S/459 340 508,00	S/547 675 206,00	S/545 255 309,00	S/358 192 493,00	S/288 802 646,00	S/253 360 993,00	S/254 956 497,00	S/259 096 898,00	S/223 779 155,00	S/83 361 945,00	S/3 273 821 650,00
Lambayeque	S/501 829,00	S/444 451,00	S/95 383,00	S/1 079,00	S/1 429,00	S/4 315,00	S/6 721,00	S/5 439,00	S/2 608,00	S/0,00	S/1 063 254,00
Lima	S/105 630 075,00	S/161 777 753,00	S/103 733 678,00	S/53 900 589,00	S/75 878 391,00	S/41 111 915,00	S/75 575 204,00	S/101 580 341,00	S/105 260 682,00	S/29 648 337,00	S/854 096 985,00
Loreto	S/0,00										
Madre de Dios	S/120 121,00	S/710 522,00	S/1 670 990,00	S/789 063,00	S/99 582,00	S/582 874,00	S/884 570,00	S/1 462 575,00	S/1 546 136,00	S/242 268,00	S/8 108 681,00
Moquegua	S/392 507 455,00	S/325 421 342,00	S/297 492 037,00	S/249 401 909,00	S/233 544 865,00	S/189 395 285,00	S/87 391 273,00	S/162 314 150,00	S/193 952 100,00	S/71 474 273,00	S/2 202 894 689,00
Pasco	S/181 704 860,00	S/197 004 848,00	S/90 142 507,00	S/64 108 015,00	S/45 275 011,00	S/12 959 533,00	S/44 307 511,00	S/69 258 149,00	S/65 758 505,00	S/23 342 520,00	S/793 861 459,00
Piura	S/126 028,00	S/182 006,00	S/6 206 029,00	S/4 140 436,00	S/1 852,00	S/31 623 009,00	S/5 204 824,00	S/697 580,00	S/818 638,00	S/68 076,00	S/49 070 478,00
Puno	S/307 169 986,00	S/304 315 338,00	S/218 491 749,00	S/177 457 561,00	S/136 941 189,00	S/87 174 904,00	S/91 418 286,00	S/91 765 737,00	S/67 626 909,00	S/30 414 579,00	S/1 512 776 238,00
San Martín	S/622 210,00	S/960 724,00	S/554 779,00	S/853 012,00	S/806 841,00	S/943 408,00	S/1 055 998,00	S/1 077 440,00	S/1 062 265,00	S/459 475,00	S/8 396 152,00
Tacna	S/350 101 608,00	S/336 547 419,00	S/251 918 680,00	S/226 801 556,00	S/205 679 752,00	S/177 659 542,00	S/94 715 680,00	S/166 692 978,00	S/219 003 988,00	S/82 701 676,00	S/2 111 822 879,00
Tumbes	S/0,00	S/0,00	S/0,00	S/0,00	S/0,00	S/0,00	S/46 461,00	S/22 715,00	S/26 256,00	S/1 109,00	S/96 541,00
Ucayali	S/0,00										
<b>TOTAL</b>	<b>S/4 253 541 802,00</b>	<b>S/5 170 174 910,00</b>	<b>S/3 896 354 894,00</b>	<b>S/3 007 558 569,00</b>	<b>S/2 349 928 987,00</b>	<b>S/1 539 174 854,00</b>	<b>S/1 890 777 104,00</b>	<b>S/3 185 578 835,00</b>	<b>S/2 897 602 460,00</b>	<b>S/1 075 174 665,00</b>	<b>S/29 265 867 080,00</b>

Fuente: (MINEM, 2020) de 2011 a abril de 2020.

mineros cuyo pago de regalías se establecen antes de la Ley de Regalías Mineras, basándose solo en sus contratos de concesión y sus cláusulas descritas en las bases de licitación. Hay diversas definiciones de regalías, en concreto son participaciones en los ingresos a cambio de un permiso para explotar recursos, gravamen ad valorem, que altera porcentualmente el valor bruto de los minerales extraídos (Sociedad Nacional de

Minería, 2004).

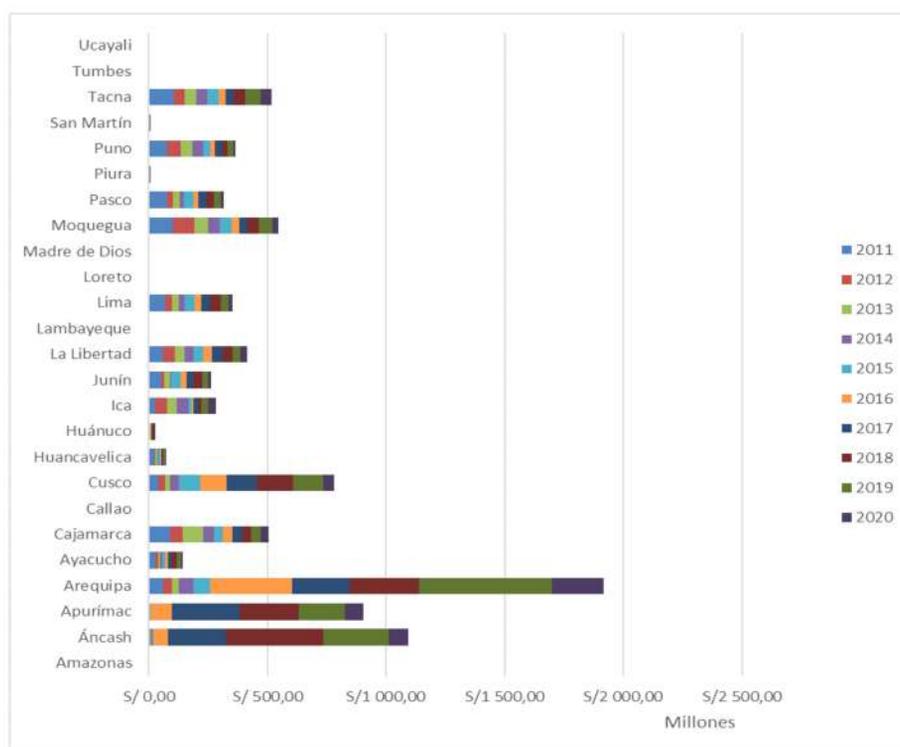
Este gravamen es aplicable solo a concesiones mineras, con excepción de la pequeña minería, minería artesanal o minería informal, “que no están registradas formalmente ante las autoridades y no pagan impuestos, de modo que carecen de reconocimiento legal, protección estatal, tributación oficial y regulación” (Lara et al., 2019). Se calcula

con base a un porcentaje incremental sobre el valor del concentrado, conforme a la cotización de los precios en el mercado internacional, para cuyo efecto se toman en cuenta los rangos de ingresos. En el caso de los minerales que no tienen cotización internacional (como podría ser el caso de los

minerales no metálicos) la regalía es del 1% “sobre el componente minero”. La regalía pagada por las empresas es considerada deducible en el año fiscal correspondiente.

En la distribución de regalías mineras del periodo 2011 al 2020, la región favorecida fue Arequipa,

**Gráfico 2**  
**Distribución de las regalías mineras por regiones del 2011 al 2020 (millones de soles)**



Fuente: Elaborado a partir de (MINEM, 2020)

seguido de Áncash, Cusco, Moquegua y Tacna, según el gráfico 2. Las regalías en este periodo sumaron un total de S/. 8 507 463 782.00, sin alcanzar ninguna asignación presupuestal las regiones de Tumbes, Ucayali, Madre de Dios, Loreto y Callao, según la tabla 2.

La Ley de Regalía Minera, es una norma trascendental, es constitucional e impone una obligación pecuniaria a todos los productores mineros, ha generado importantes debates en derecho minero, determinando en mayoría, que es una contraprestación por la explotación de nuestros recursos, que no tiene calidad de tributo; al margen de las denominaciones, no transgrede garantías constitucionales e ahí su importancia e impacto de carácter nacional (Santos, 2012).

### Transferencia presupuestal de canon y regalía minera

Se analiza las transferencias presupuestales en términos de canon y regalías mineras a las distintas regiones del país, determinando según el gráfico 3, que el periodo de incremento en transferencia fue en los años 2011 y 2012 seguidos de manera pronunciada en los años 2018 y 2019.

El total de lo asignado presupuestalmente entre

canon y regalías mineras asciende a S/.37 773 330 862.00. Siendo Áncash la región más favorecida, seguido de Arequipa, Cajamarca, La Libertad, Tacna y Moquegua; las regiones que no cuentan o de lo contrario cuentan con menor asignación son: Ucayali, Tumbes, San Martín, Madre de Dios, Loreto, Lambayeque, Amazonas y la región constitucional de Callao, tal y como se observa en el gráfico 4.

### Destino de los recursos de inversión del canon y las regalías mineras

El Perú es uno de los líderes en exportación de minerales a nivel de América Latina y el mundo, es principal productor de cobre, plata y zinc; posee reservas envidiadas y hasta antes de la pandemia, a pesar de la inestabilidad política, no se ha dañado su enorme potencial. Actualmente la reactivación económica se viabiliza mediante la formulación de proyectos de exploración a nivel de pre inversión y la ejecución de proyectos de inversión en la mina misma.

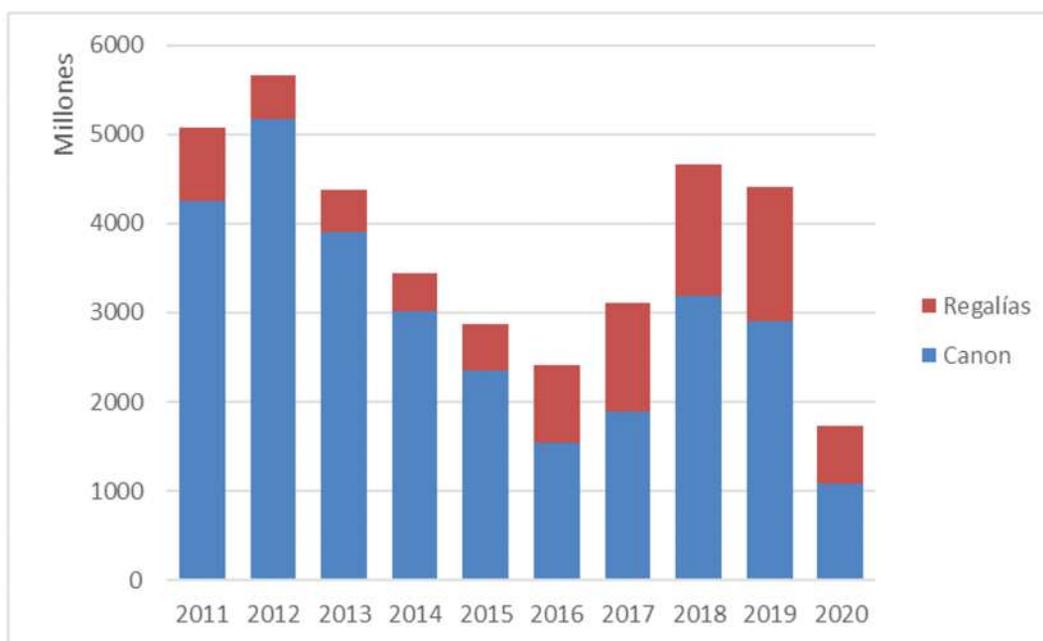
No se tasa a buen precio en el país este sector, puesto que se minimiza los costos de operación y energía; a pesar de generar una estabilidad macroeconómica, se presume que lo que invierte el empresario minero en innovación, desarrollo



Tabla 2: Distribución de regalías mineras por regiones del 2011 al 2020 en términos monetarios

Regiones	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
Amazonas	S/923,00	S/39,00	S/48,00	S/58,00	S/75,00	S/62,00	S/63,00	S/15,00	S/472,00	S/0,00	S/1 755,00
Áncash	S/5 143 777,00	S/2 307 836,00	S/3 591 939,00	S/2 794 537,00	S/3 593 649,00	S/64 479 377,00	S/240 450 402,00	S/415 120 782,00	S/274 653 123,00	S/83 485 745,00	S/1 095 621 167,00
Apurímac	S/630 930,00	S/1 467 003,00	S/2 311 448,00	S/465 201,00	S/1 873 626,00	S/92 722 444,00	S/284 070 785,00	S/249 280 681,00	S/194 921 194,00	S/75 250 014,00	S/902 993 326,00
Arequipa	S/62 327 359,00	S/34 047 458,00	S/28 469 309,00	S/62 125 280,00	S/70 970 669,00	S/346 070 142,00	S/242 193 346,00	S/293 133 901,00	S/560 290 132,00	S/216 752 461,00	S/1 916 380 057,00
Ayacucho	S/27 428 581,00	S/11 305 525,00	S/8 838 112,00	S/9 143 440,00	S/10 431 709,00	S/13 828 411,00	S/17 736 873,00	S/19 852 975,00	S/14 204 321,00	S/8 239 485,00	S/141 009 432,00
Cajamarca	S/89 462 978,00	S/54 639 955,00	S/85 457 657,00	S/43 509 723,00	S/37 939 895,00	S/39 867 956,00	S/41 237 930,00	S/38 443 327,00	S/42 222 792,00	S/34 336 780,00	S/507 118 993,00
Callao	S/0,00	S/0,00	S/0,00	S/0,00	S/0,00						
Cusco	S/39 996 699,00	S/28 282 072,00	S/21 311 417,00	S/38 022 772,00	S/91 040 800,00	S/108 135 667,00	S/127 249 238,00	S/154 485 515,00	S/126 792 167,00	S/46 035 924,00	S/781 352 271,00
Huancavelica	S/21 536 755,00	S/7 169 662,00	S/6 575 704,00	S/6 097 305,00	S/7 386 627,00	S/4 262 079,00	S/4 695 094,00	S/4 887 753,00	S/4 667 114,00	S/2 075 010,00	S/69 353 103,00
Huánuco	S/2 460 403,00	S/1 312 787,00	S/1 350 610,00	S/1 417 405,00	S/1 940 863,00	S/1 996 555,00	S/4 386 888,00	S/7 614 821,00	S/2 726 944,00	S/1 307 009,00	S/26 514 285,00
Ica	S/28 657 841,00	S/50 162 706,00	S/39 303 662,00	S/48 393 448,00	S/12 316 881,00	S/10 090 882,00	S/20 748 880,00	S/12 522 020,00	S/27 835 901,00	S/34 611 774,00	S/284 643 995,00
Junín	S/51 439 201,00	S/14 513 337,00	S/22 211 870,00	S/4 771 452,00	S/42 233 184,00	S/23 859 437,00	S/28 572 055,00	S/36 017 177,00	S/26 168 343,00	S/11 843 304,00	S/261 629 360,00
La Libertad	S/62 079 461,00	S/46 281 459,00	S/43 177 064,00	S/35 976 682,00	S/40 327 208,00	S/38 962 431,00	S/45 439 583,00	S/38 929 003,00	S/36 431 592,00	S/26 977 487,00	S/414 581 970,00
Lambayeque	S/124 424,00	S/29 154,00	S/0,00	S/0,00	S/0,00	S/0,00	S/0,00	S/0,00	S/0,00	S/0,00	S/153 578,00
Lima	S/69 320 655,00	S/26 921 423,00	S/29 843 264,00	S/24 527 570,00	S/40 962 474,00	S/28 250 435,00	S/39 867 901,00	S/45 181 110,00	S/31 360 947,00	S/15 437 862,00	S/351 673 641,00
Loreto	S/0,00	S/0,00	S/0,00	S/0,00	S/0,00						
Madre de Dios	S/0,00	S/0,00	S/0,00	S/0,00	S/0,00						
Moquegua	S/102 567 807,00	S/88 816 447,00	S/58 598 499,00	S/49 229 991,00	S/50 191 725,00	S/31 014 916,00	S/35 169 008,00	S/48 486 206,00	S/55 940 906,00	S/27 962 557,00	S/547 978 062,00
Pasco	S/75 166 609,00	S/24 788 149,00	S/32 663 590,00	S/15 509 637,00	S/41 367 240,00	S/21 140 128,00	S/29 268 180,00	S/34 976 217,00	S/27 821 987,00	S/14 022 795,00	S/316 724 532,00
Piura	S/168 584,00	S/127 077,00	S/172 335,00	S/288 123,00	S/296 384,00	S/617 143,00	S/433 590,00	S/730 237,00	S/973 582,00	S/471 720,00	S/4 278 775,00
Puno	S/76 674 845,00	S/59 113 704,00	S/46 641 569,00	S/49 023 865,00	S/26 760 662,00	S/19 687 434,00	S/30 125 057,00	S/26 169 500,00	S/21 756 712,00	S/8 478 399,00	S/364 431 747,00
San Martín	S/70 114,00	S/103 084,00	S/108 145,00	S/159 648,00	S/293 278,00	S/252 898,00	S/254 147,00	S/236 172,00	S/224 797,00	S/95 088,00	S/1 797 371,00
Tacna	S/105 784 527,00	S/45 183 308,00	S/48 204 769,00	S/47 222 397,00	S/47 376 780,00	S/30 387 711,00	S/33 105 013,00	S/48 194 689,00	S/66 918 450,00	S/46 848 718,00	S/519 226 362,00
Tumbes	S/0,00	S/0,00	S/0,00	S/0,00	S/0,00						
Ucayali	S/0,00	S/0,00	S/0,00	S/0,00	S/0,00						
<b>TOTAL</b>	<b>S/821 042 473,00</b>	<b>S/496 572 185,00</b>	<b>S/478 831 011,00</b>	<b>S/438 678 534,00</b>	<b>S/527 303 729,00</b>	<b>S/875 626 108,00</b>	<b>S/1 225 004 033,00</b>	<b>S/1 474 262 101,00</b>	<b>S/1 515 911 476,00</b>	<b>S/654 232 132,00</b>	<b>S/8 507 463 782,00</b>

Fuente: Elaborado a partir de (MINEM, 2020)

Gráfico 3  
Transferencias de canon y regalía minera del periodo 2011 al 2020 (millones de soles)

Fuente: Elaborado a partir de (MINEM, 2020)

productivo, empleo, no es de satisfacción para los ciudadanos del entorno.

El modelo económico lineal peruano brinda un marco legal, que establece un trato igualitario a los empresarios mineros, sin importar su procedencia ni las diversas oportunidades de extracción mineral a la que acceden, en el marco de la libre competencia y el libre mercado, esto genera una seguridad en los inversionistas, que para lograr la licencia social promueven actividades de responsabilidad social empresarial, donde se incluye el cuidado del medio ambiente. La minería es una actividad a largo plazo, demasiado compleja, que implica una delicada planificación, en la economía peruana es transver-

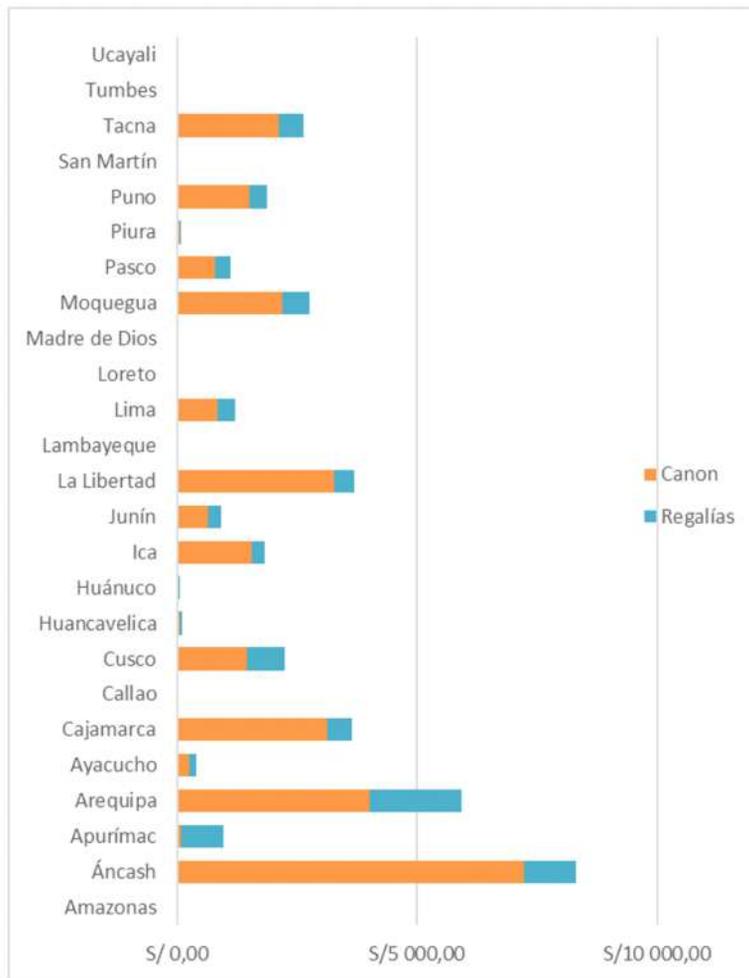
sal y demanda productividad; lo que impulsa a nuestro país a mercados internacionales.

En el periodo fiscal 2012, se presenta un incremento sustancial en la transferencia de estos gravámenes a las diversas regiones del país, decayendo considerablemente en el periodo 2016, por la coyuntura política, que generó inestabilidad en ese entonces, hasta el 2018 se mejora esta recaudación; ahora con motivo de la pandemia se espera que las transferencias no se contraigan.

La minería es una de las industrias que más inversión requiere, en tema de empleo directo necesita de personal multidisciplinar, realiza un

**Gráfico 4**

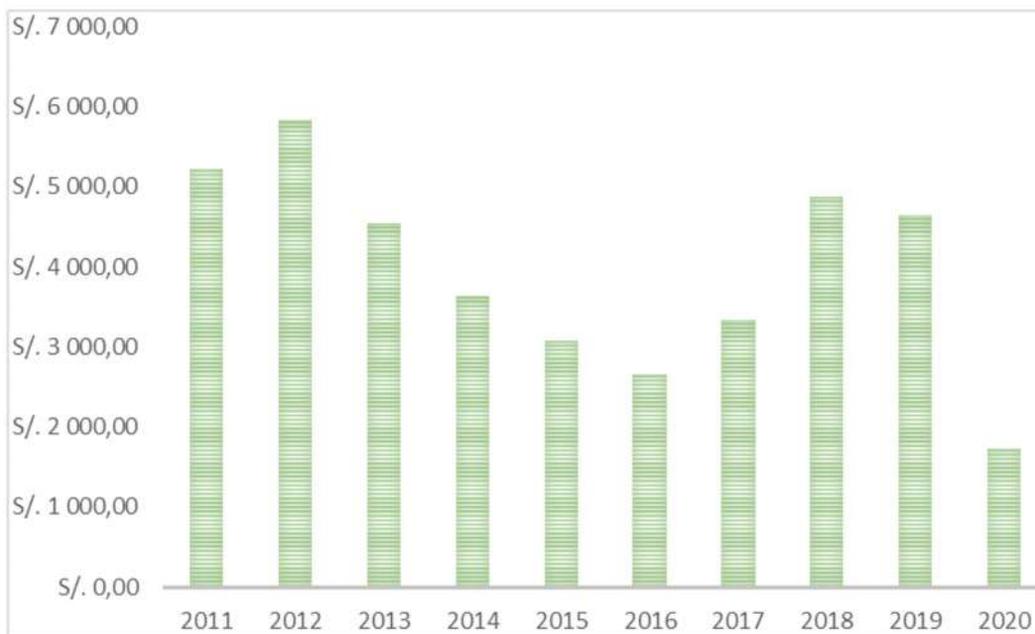
**Transferencias de canon y regalía minera, por regiones del periodo 2011 al 2020 (millones de soles)**



Fuente: Elaborado a partir de (MINEM, 2020)

**Gráfico 5**

**Transferencia de canon minero, regalías y contractuales a las regiones (millones de soles) a abril de 2020**



Fuente: Fuente: (MINEM, 2020)

trabajo de responsabilidad social importante, todo con la finalidad de obtener o conservar la licencia social, es inadmisibles separar la minería del desarrollo y la transformación, gran parte de la población encuentra sustento económico en este sector.

Uno de los factores que es causa de la baja ejecución de estos presupuestos es la falta de talento humano, que no cuenta con las habilidades y experiencia para cumplir el rol de funcionario público; es por ello que, muchos de los proyectos no responden a la problemática local, no se utiliza los recursos que tiene las autoridades y la población organizada referido al presupuesto participativo donde proponen y toman decisiones del destino y la prioridad de los recursos. Existen varios grupos sociales que participan en estas decisiones, empresas, organizaciones locales, las agrupaciones políticas, tienen la responsabilidad de realizar el seguimiento a la gestión del líder elegido, las que deben responder a las demandas sociales (Boza, 2006). Buscar la eficiencia del uso de los recursos garantizando el bienestar social es una prioridad que toda autoridad debe tener en cuenta (Magallanes, 2016).

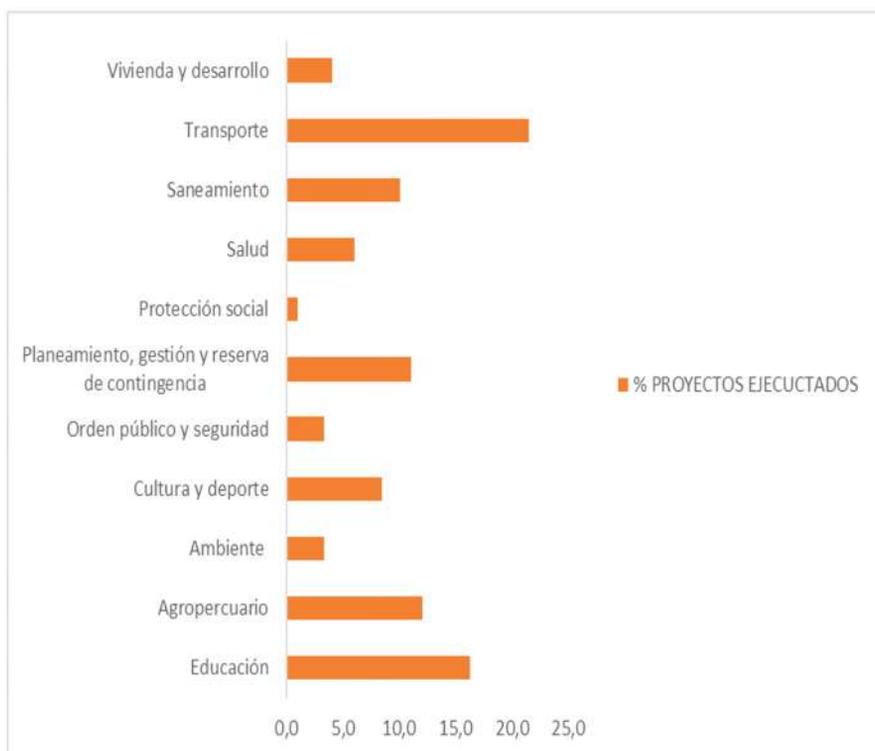
La desigualdad que existe en la transferencia en los diferentes departamentos del Perú reflejan los índices de desarrollo humano (IDH) y pobreza, se debe a una mala distribución del presupuesto; pocos beneficiados con mayor presupuesto y muchos con menor presupuesto. 1755 municipios distritales y capitales de provincia en el periodo 2007-2017 recibieron presupuestos del canon, 48

de estas reciben un mayor presupuesto, por lo tanto, cuenta con mejores indicadores sobre todo el Índice de Desarrollo Humano (IDH) y menor pobreza y 1707 municipios no plasma ningún tipo de impacto, los indicadores de desarrollo humano no han mejorado sectores como el empleo, educación y salud no figura en el crecimiento. Algo que resalta en estos municipios son los problemas judiciales por malversación de fondos, corrupción y la mala gestión de parte de sus gobernantes (Arizaca, Arizaca y Huisa, 2020).

ComexPerú (2021) menciona que el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) afirma que América Latina generaría ganancias aproximadamente el 40% en la inversión pública y el 1% del PBI si se desarrollara el gasto de inversión pública de manera eficiente. Una de las dificultades en el mundo, que resalta es el gasto de este presupuesto en decisiones equivocadas en cuanto a la elección de proyectos de inversión, en cuanto a inversión pública se mostró una caída del 18% en año 2020 motivos varios, la que predomina es la paralización de obras por el problema sanitario (Comercio Exterior, 2021).

Según Comex Perú (2021) en su publicación a nivel nacional las que presentan mayor, mediano y menor porcentaje en la ejecución de sus presupuestos son los siguientes departamentos: Cusco (72,5%), Tacna (63,3%), Apurímac (62,2%), Loreto (62,2%), Ucayali (61,4%), Huancavelica (59%), Pasco (58,4%), Ayacucho (57,1%), Junín (54,6%), Lima (52,6%), Arequipa (48,9%) y Lambayeque (39,3%).

**Gráfico 6**  
**Proyectos ejecutados en el Perú por sectores año 2020**



Fuente: Adecuado de (INGEMMET, 2021).

Las transferencias económicas en minería consisten en lo siguiente: canon, regalías mineras, regalías contractuales, derechos de vigencia y penalidad, los que se transfieren por canon hidroenergético, canon gasífero, canon, sobre-canon petrolero y el fondo de desarrollo socio económico de Camisea (FOCAM), todas estas dirigidas a gobiernos locales, regionales y universidades públicas. La ejecución a nivel nacional de este presupuesto es de 31 % en el año 2020, distribuidos en el sector transporte y educación principalmente.

El Instituto de Economía Peruana en el año 2018, informa que en el sur del Perú nueve universidades públicas reciben estos recursos, con la finalidad pública de fortalecer la investigación científica y el desarrollo tecnológico de estas universidades, dentro de las que se encuentran: Cusco 113 millones, Arequipa 53 millones, Moquegua 31 millones, Tacna 26 millones, Apurímac 19 millones y Puno 16 millones. Siendo en destino contrario este presupuesto en algunos casos para infraestructura, equipamiento e implementación de servicios, alejándose del objetivo del gasto de este presupuesto (La República del Sur, 2018). Por ejemplo, en la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, la ejecución total de cuatro concursos de investigación bajo estos lineamientos, asciende promedio a 54.88%, del cual se puede apreciar que no se logra ejecutar en la mayoría de los proyectos, por el contrario, se puede observar el

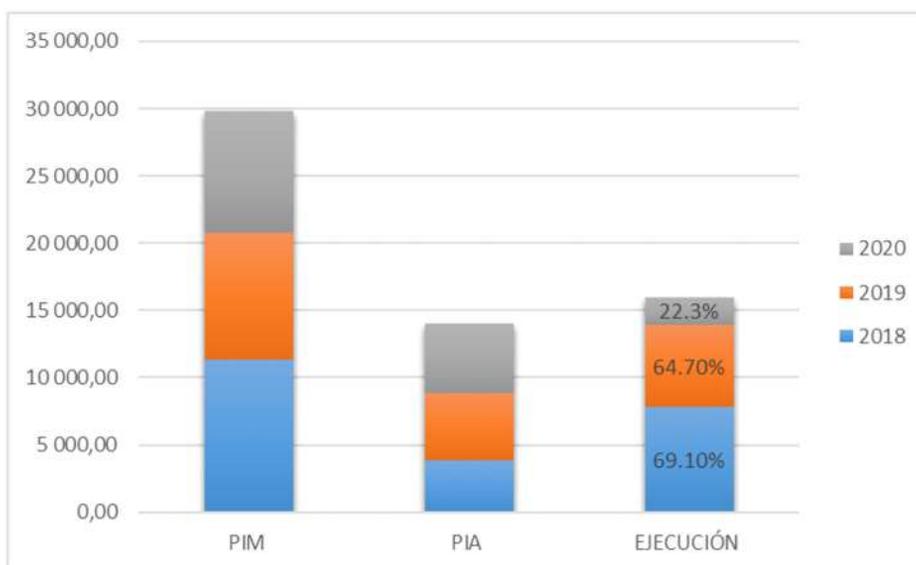
abandono de algunos proyectos (Bautista y Cárdenas, 2018).

Otro caso emblemático es el de Las Bambas, que para algunos autores es una gran minería que ocasiona pobreza, la misma que contribuye poco al bienestar subjetivo de la población, en este caso de las zonas rurales, ámbito de explotación, donde se posiciona una autopercepción negativa de esta industria (Orco, 2020). En el nivel básico regular, es altamente probable que los efectos del Canon minero sobre la educación sean heterogéneos y que la dirección del efecto dependa del contexto institucional, en particular, de la democracia participativa y la competencia política (Calle, 2017).

El presupuesto institucional modificado que incluye el canon, sobre-canon y demás acuerdos que recibe cada municipalidad, a nivel nacional tienen un presupuesto de S/. 38,223.2 millones, con una ejecución de S/. 10,177.7 millones, equivalente al 26.6% y su participación en el presupuesto general es del 18.9% de los recursos. También muestra la siguiente información en relación a la ejecución de gastos por fuente de financiamiento en el periodo 2018-2020, evidentemente con una ejecución que apenas bordea el 70%, lo que significa que no se utiliza el total de los recursos.

Los Gobiernos Locales han orientado sus recursos al financiamiento de los Programas Funcionales del Estado por S/. 38,223.2 millones, registrando una

**Grafico 7**  
**Ejecución de gastos por fuente de financiamiento periodo 2018 - 2020**



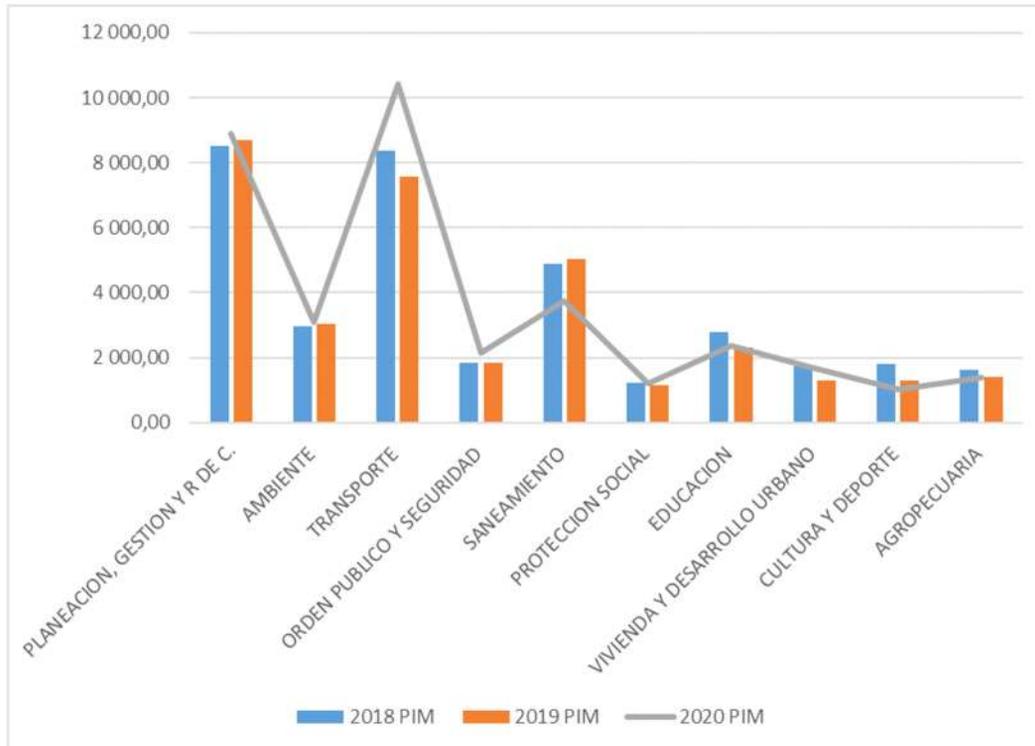
Fuente: Elaborado a partir de (MEF, 2020b)

ejecución de S/. 10,177.7 millones y un avance del 26.6%. La Función Planeamiento, Gestión y Reserva de Contingencia ha registrado la mayor ejecución con S/. 3,497.4 millones (39.3% de avance), seguido de la Función Ambiente con S/. 1,333.2 millones (43.2 % de avance), Transportes con S/. 1,204.7 millones (11.6%), Orden Público y Seguridad con S/. 947.0 millones (44.3%),

Saneamiento con S/ 648.7 millones (17.3%), Protección Social con S/. 454.5 millones (37.4%), otros. Los gobiernos locales destinan los gastos de su presupuesto PIM en los siguientes programas funcionales en el año 2020 (Congreso de la República, 2021).

Las estadísticas reflejan que no existe una

**Gráfico 6**  
**Proyectos ejecutados en el Perú por sectores año 2020**



Fuente: Elaborado a partir de (MEF, 2020a).

ejecución del presupuesto del canon y regalías al 100%, y que las inversiones en algunos de estos casos no cumplen la finalidad pública para cual fueron destinadas, lo que implica una denegación del consenso social en estos territorios. El destino de esta fuente económica, debe enmarcarse en la transparencia, su difusión debe ser de manera clara y precisa, conocer el cómo se administra o se distribuyen estos recursos genera confianza a nivel social. Esta difusión que actualmente se encuentra reglamentada y que en la práctica no llega al ciudadano, necesita de cierta motivación o incentivo, que coadyuvarían a que esta información sea difundida.

### Conclusiones

- La actividad minera no solo genera ingresos tributarios, también impacta en la generación de empleos formales, en el ingreso familiar, en el estilo de vida, incremento del crecimiento potencial de la economía. Es la principal actividad recaudadora de impuestos en el Perú, esta tradición lo ubica como uno de los más grandes productores de minerales, nuestras reservas nos otorgan potencialidad para la exportación en grandes masas. El estado al ser dueño de estos recursos, otorga concesiones amparadas en la normatividad, una figura jurídica que evidencia ciertas debilidades en el entorno social y ambiental; generando conflictos y contaminación respectivamente.
- El canon minero tiene ordenamiento constitucional, donde se reconoce el derecho a la

distribución de este beneficio a los distintos gobiernos de la comunidad minera, este importe debe ser calculado con base en la totalidad de rentas obtenidas de la explotación de los recursos minerales.

- Las regalías son gravámenes o contraprestaciones, consideradas un aporte económico por el permiso para explotar los recursos, equivale al 1% “sobre el componente minero”, el sistema tributario nacional que grava las rentas deja de lado las regalías, considerándose una inanición en la recaudación.
- Entre los años 2011 y 2020 (abril), se recaudó por concepto de canon minero un total de S/. 29 265 867 080.00, siendo favorecida la región Áncash principalmente, sin obtener algún beneficio de este gravamen las regiones de Ucayali y Loreto.
- Entre los años 2011 y 2020 (abril), se recaudó por concepto de regalías mineras un importe total de S/. 8 507 463 782.00, siendo favorecida la región Arequipa principalmente, sin obtener ningún beneficio de este gravamen las regiones de Tumbes, Ucayali, Madre de Dios, Loreto y Callao.
- Resulta importante mejorar las capacidades en gestión pública de los funcionarios de los gobiernos locales especialmente, generando perfiles y proyectos de inversión acordes con la necesidad, logrando una satisfacción de los ciudadanos que cumplen el rol vigilante del buen uso del presupuesto. Concertación con la población a través del presupuesto participativo, con una distribución estratégica que logre el

bien común.

- Participación activa de entes de control, que revisen el cumplimiento de la finalidad pública de las inversiones financiadas mediante canon y regalías mineras, las que se deben orientar a los objetivos del desarrollo sostenible; notándose de manera clara y diferenciada el desarrollo de una localidad con zona minera de la que no tiene esa actividad.
- Reformular las Leyes del Canon y regalías, con una distribución acorde a las necesidades de la región priorizando el gobierno local, regional y las universidades principalmente, esto permitiría a través de investigación el desarrollo sostenible de la localidad.

### Fuente de financiamiento

La presente investigación fue autofinanciada.

### Contribución de los autores

La investigación fue desarrollada por el Grupo de Investigación Sostenibilidad de la UNAH.

### Conflicto de Interés

Declaramos no tener conflicto de interés.

### Referencias Bibliográficas

- Arizaca, A., Arizaca, F. y Huisa, F. (2020). Impacto de las transferencias por canon-regalías en el índice de desarrollo humano y la pobreza de los distritos del Perú : aplicación de la técnica de minería de datos Impact of Royalty Transfers on the Human Development Index and Poverty in Peruvian Dis. *Revista Estudios Del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 8(2). <http://scielo.sld.cu/pdf/reds/v8n2/2308-0132-reds-8-02-10.pdf>
- Azuaje, M. (2020). El dominio público como presupuesto objetivo para la imposición de tributos y otros gravámenes a la actividad minera TT - The public domain as the objective presupposition for the imposition of taxes and other burdens on mining activity. *Ius et Praxis*, 26(3), 104–130. [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-00122020000300104&lang=es%0Ahttp://www.scielo.cl/pdf/iusetp/v26n3/0718-0012-iusetp-26-03-104.pdf](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-00122020000300104&lang=es%0Ahttp://www.scielo.cl/pdf/iusetp/v26n3/0718-0012-iusetp-26-03-104.pdf)
- Baca, E. y Sotelo, V. (2011). Lo que debemos saber acerca del Canon y la Regalía minera. *Grupo Propuesta Ciudadana*, 1, 1–11. <http://propuestaciudadana.org.pe/sites/default/files/publicaciones/archivos/CanonRegalias-encarte.pdf>
- Bautista, D. y Cárdenas, D. (2018). *Análisis del Financiamiento del FOCAM en el Mejoramiento de la Investigación Científica y Tecnológica de la Universidad Nacional de san Cristóbal de Huamanga 2011-2018* [tesis]. In Universidad Cesar Vallejo. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/26947/bautista\\_dcd.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/26947/bautista_dcd.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Boza, B. (2006). Canon minero. In C. C. al Día (Ed.), *Consortio de investigación econó-mica y social* (Sociedad N). <http://www.cies.org.pe/sites/default/files/files/otrassinvestigaciones/archivos/canon-minero-caja-chica-o-palanca-para-el-desarrollo.pdf>
- Calte, F. (2017). *¿Maldición o bendición de recursos naturales? Los efectos del canon minero sobre los resultados educativos en los distritos rurales del Perú* [tesis]. In Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/9362>
- Comercio Exterior. (2021). *ComexPerú: El Perú cayó 10 ubicaciones en ranking minero 2020, debido a inestabilidad política* (pp. 1–6). <https://www.comexperu.org.pe/articulo/el-peru-cayo-10-ubicaciones-en-ranking-minero-2020-debido-a-inestabilidad-politica>
- Congreso de la República. (2021). EJECUCIÓN DEL GASTO DE LAS MUNICIPALIDADES EN EL PERU (al mes de agosto de 2020). *Reporte Temático No 31/2020-2021*, 511. <http://www.congreso.gob.pe/Docs/DGP/DIDP/files/reportes-tematico/31-a-ejec-gasto-de-las-municip-en-el-peru-ago-2020.pdf>
- Cuadros, V., Céspedes, L., Ramos, E., Tello, J. y Alvarado, C. (2017). LOS INSTRUMENTOS DE PLANEACIÓN NACIONAL Y REGIONAL EN EL MARCO DE LA ADMINISTRACIÓN FINANCIERA PÚBLICA - HUÁNUCO. *Investigación Valdizana*, 11(1), 50–53. <http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/view/93>
- INGEMMET. (2021). Geocatmin Económico: 1,115 millones recibieron diez distritos por aportes de la minería. *Instituto Geológico, Minero y Metalúrgico*, 1–3. <https://www.gob.pe/institucion/ingemmet/noticias/320948-geocatmin-economico-1-115-millones-recibieron-diez-distritos-por-aportes-de-la-mineria>
- IPE. (2011). *La tributación minera en el Perú: Contribución, carga tributaria y fundamentos conceptuales* (Sociedad N). [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/co n3\\_uibd.nsf/059028AB8F0A61EE0525785D0059DBE1/\\$FILE/la-tributacion-minera-en-el-peru-contribucion-carga-y-fundamentos-conceptuales.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/co n3_uibd.nsf/059028AB8F0A61EE0525785D0059DBE1/$FILE/la-tributacion-minera-en-el-peru-contribucion-carga-y-fundamentos-conceptuales.pdf)
- Kuramoto, J. y Glave, M. (2007). LA MINERÍA PERUANA: LO QUE SABEMOS Y LO QUE AÚN NOS FALTA POR SABER. In Grade (Ed.), *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú* (Grade, Vol. 0, Issue 235, pp. 6–13). <http://digilib.unila.ac.id/4949/15/BABII.pdf>
- La República del Sur. (2018). Unsa y univ. de moquegua, las que mejor usan el canon minero. *Instituto Peruano de Economía*, 19, 1–5. <https://www.ipe.org.pe/portal/unsay-univ-de>

- moquegua-las-que-mejor-usan-el-canon-minero/
- Lara, J. S., Tosi, A. y Altimiras, A. (2019). Minería del platino y el oro en Chocó: pobreza, riqueza natural e informalidad. *Revista de Economía Institucional*, 22(42), 241–268.  
<https://doi.org/10.18601/01245996.v22n42.10>
- Magallanes, J. (2016). Economic Efficiency of Public Investment Financed With Canon. *Anales Científicos*, 77(2), 309–318.  
[http://revistas.lamolina.edu.pe/index.php/acu/article/view/704/pdf\\_41](http://revistas.lamolina.edu.pe/index.php/acu/article/view/704/pdf_41)
- Medrano, M. I., Obeso, J. K., Morón, G., Masías, J. L., Moreano, W. L., García, M. E. y Coveñas, J. (2018). Canon y regalías mineras: situación actual y propuesta de políticas para su aplicación eficiente. *Revista Lex de La Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de La Universidad Alas Peruanas*, 16(22), 333–369.  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.21503/lex.v16i22.1664>
- MEF. (2020a). *Página de Transparencia*.  
<https://apps5.mineco.gob.pe/transparencia/Nav egador/default.aspx>
- MEF. (2020b). *Transparencia Económica Perú* (p. 2020).  
<https://apps5.mineco.gob.pe/coronavirus/Nav egador/default.aspx>
- MINEM. (2020). La Minería Peruana en modo Covid-19. *Boletín Estadístico Minero 2020, 03–2020*.  
<http://www.minem.gob.pe/minem/archivos/file/Mineria/PUBLICACIONES/VARIABLES/2020/BEMMAR20.pdf>
- MINJUS. (1993). Constitución Política del Perú. *MINJUS*. <http://www.pcm.gob.pe/wp-content/uploads/2013/09/Constitucion-Politica-del-Peru-1993.pdf>
- Orco, A. (2020). Gran minería y pobreza desde los pobres: Las Bambas, Apurímac. *Pensamiento Crítico*, 25(1), 33–50.  
<https://doi.org/10.15381/pc.v25i1.16621>
- Santos, R. (2012). *LAS REGALÍAS MINERAS APORTAN AL DESARROLLO DEL PAÍS* [tesis]. Universidad Nacional de Centro del Perú.  
[https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNCP\\_775962d9fa3071c2b67c049ee99b6249](https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNCP_775962d9fa3071c2b67c049ee99b6249)
- Sociedad Nacional de Minería. (2004). Regalías mineras: análisis de un discutido impuesto. *Sociedad Nacional de MINERÍA, PETRÓLEO Y ENERGÍA Marzo*, 1–10.  
<http://biblioteca.unmsm.edu.pe/redlieds/Recursos/archivos/DescentralizaciónRecursosEconomicos/Peru/RegaliasMineras.pdf>
- Wong, B. L. y Bernardo, A. (2018). Estimaciones de pasivos ambientales para acrecentar la contabilidad tridimensional y la sostenibilidad integral en las empresas mineras. *Investigación Valdizana*, 12(4), 193–204.  
<https://doi.org/10.33554/riv.12.4.155>
- Zárate, R., Vélez, C. L. y Caballero, J. A. (2020). La industria extractiva en América Latina, su incidencia y los conflictos socioambientales derivados del sector minero e hidrocarburos. *Revista Espacios*, 41(24), 154–168.  
<https://www.revistaespacios.com>

## La formulación de preguntas en el nivel inferencial para la comprensión de textos continuos

### The formulation of inferential questions improves the understanding of continued texts

Diego E. Salazar-Pisfil<sup>1,a,\*</sup>

#### Resumen

El objetivo que se planteó para el desarrollo de esta indagación fue saber si la formulación de preguntas inferenciales mejora la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario privado de Lima. Esta indagación se ejecutó desde un enfoque cuantitativo; con diseño cuasiexperimental, pues las personas tanto del grupo experimental como del control no fueron asignadas al azar y no fueron emparejadas, esto debido a que los grupos ya estaban constituidos, es decir, existían con antelación a la experimentación (45 estudiantes por grupo). La técnica que se empleó fue la encuesta y el instrumento: el cuestionario con pretest y posttest, cuyo coeficiente de confiabilidad fue de 0.093085389 (excelente). El análisis de los resultados fue de tipo descriptivo y se tomó como referencia la varianza, la media y la desviación estándar, además se hizo uso de la estadística paramétrica t-Student a un rango de significancia de <0,05. Los resultados estadísticos obtenidos fueron de 0,00000000000003, demostrándose de este modo que la formulación de preguntas en el nivel inferencial sí mejora la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario privado de Lima.

**Palabras clave:** formulación de preguntas, nivel inferencial, comprensión lectora, textos continuos.

#### Abstract

The following research was developed aiming at knowing if the formulation of inferential questions improves the understanding of continued texts at a private institute in Lima. This is a quantitative approach inquiry, with quasi-experimental design, (people in the control and experimental group were not assigned randomly and were not paired due to the fact that the groups were already formed. They existed before the experiment). The technique used was the survey and the instrument: the questionnaire with pretest and posttest, whose reliability coefficient was 0.093085389 (excellent). Results were analyzed and detailed accordingly. They were based on statistical average, standard deviation and the variance. Moreover, parametric statistics was applied at the level of <0,05. Statistics results were 0,00000000000003. It was demonstrated that the inferential questions formulation improves the understanding of continued texts in students at a private institute in Lima.

**Keywords:** question formulation, inferencial level, reading comprehension, continued texts.

<sup>1</sup>Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

**E-mail,** <sup>a</sup>d1eg0spisfil@gmail.com

**Orcid ID:** <sup>\*</sup><https://orcid.org/0000-0002-2583-0823>

**Recibido:** 26 de febrero de 2021

**Aceptado para publicación:** 23 de abril de 2021

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



## Introducción

En los últimos años, en el Perú, comprender un texto se ha vuelto un dolor de cabeza para muchos estudiantes en todos los niveles académicos. Ello lo corrobora la evaluación efectuada, en el año 2013, por el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) donde nuestro país se posicionó en el último lugar entre todos los países participantes a nivel de Latinoamérica, tomando en cuenta el área de comprensión lectora (El Comercio, 2013). Estos resultados fueron realmente alarmantes considerando que quienes participaron de esta evaluación eran estudiantes de 15 años (MINEDU, 2013) los cuales serán, a corto plazo, el pilar fundamental de nuestra sociedad. Esta álgida situación educacional no solo constituye “un desafío para docentes y estudiantes” (Pinchao, 2020, p. 148), sino también para los padres de familia, quienes muchas veces no logran encontrar la real causa de por qué sus hijos no descifran las lecturas que se les proponen. Entonces cabe realizarnos la siguiente interrogante: ¿Cómo desarrollar y prosperar la comprensión de lectura del discente? Una de las intenciones de la investigación es determinar si la formulación de preguntas en el nivel inferencial mejora la comprensión de textos continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario privado de Lima. Ya que, gran parte de la población estudiantil de esta institución, tal como reconocen propios y extraños, demuestran bajo nivel académico de comprensión. Ello se expresa en el paupérrimo aprendizaje significativo, predominando el aprendizaje mecánico, irreflexivo y reproductivo; formando así, estudiantes sin el desarrollo pleno de criticidad y opinión propia, y la “demanda apunta a la formación de lectores competentes, críticos, constructores de saberes y transformadores de sociedades” (Durango, 2017, p. 158). Además, desde el ámbito de lo curricular, la presente indagación busca poner énfasis en el conocimiento teórico-práctico de la formulación de preguntas inferenciales para comprender los textos continuos en beneficio, principalmente, de los estudiantes además de los docentes. Por ello, el estudio se centrará en dos variables: «La formulación de preguntas en el nivel inferencial y la comprensión de textos continuos», y a partir del dominio teórico-práctico de la primera variable se puede fomentar el progreso en la comprensión cabal del texto.

Diversas investigaciones, tanto internacionales como nacionales, en distintas casas de estudios superiores dan cuenta del objetivo planteado; verbigracia, la indagación efectuada por Ascencios (2010) donde se tuvo “como objetivo caracterizar el nivel de comprensión que logran los estudiantes cuando leen un texto escolar a partir del estudio de las preguntas que formulan” (p. 411). Sus resultados evidencian que muchos alumnos lograron un grado de comprensión superior tomando en cuenta su etapa inicial. En nuestro país, García (2016) realizó una investigación con 83 alumnos de la

Facultad de Educación de la UNSA de Arequipa, donde señaló que gran parte de ellos se encuentran en fase de comprender de modo satisfactorio diversos textos (argumentativos y expositivos). En consecuencia recomienda un programa de intervención, no sin antes mencionar que los estudiantes deben mejorar dicha competencia.

En tal sentido, este estudio tiene justificación teórica y práctica; por tal motivo se intenta describir si las tres dimensiones en las que se desarrolla el nivel inferencial (por traducción, por interpretación y por extrapolación) tiene o no incidencia para comprender los diversos textos continuos propuestos. El objetivo general fue: Determinar, identificar y demostrar en qué medida la formulación de preguntas inferenciales mejoran la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario privado de Lima. En los objetivos específicos se planteó: Determinar en qué medida la formulación de preguntas por traducción mejoran la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario privado de Lima, Identificar en qué medida la formulación de preguntas por interpretación mejoran la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario privado de Lima y Demostrar en qué medida la formulación de preguntas por extrapolación mejoran la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario privado de Lima. Para llegar a solucionar la problemática propuesta en la presente investigación, se formuló la siguiente hipótesis general: La formulación de preguntas inferenciales mejora la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario privado de Lima. En tanto que las hipótesis específicas fueron: H1) La formulación de preguntas por traducción mejora la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario privado de Lima. H2) La formulación de preguntas por interpretación mejora la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario privado de Lima. H3) La formulación de preguntas por extrapolación mejora la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario privado de Lima.

### ¿Leemos o descodificamos?

Cabe mencionar que hemos venido señalando que los estudiantes muestran serias limitaciones en el aprendizaje y comprensión cabal de un texto. Por ello, resulta imperante saber si todos estamos en la capacidad de leer.

El proceso de la lectura implica, por consiguiente, un conjunto de acciones que corresponden a la fase complementaria de la comunicación escrita, es decir, a la comprensión por parte del segundo interlocutor (receptor). Reiteramos que estas acciones no se reducen a la simple identificación de las letras y demás signos gráficos de la escritura; más bien se trata de un proceso interpretativo en el que se implica lo más sublime y personal del lector, quien a través del mensaje escrito va en busca de la información, que genera el autor (Niño, 2003, p. 121).

Queda evidenciado que leer no es lo mismo que descodificar, pues lo primero implica una capacidad mayor en donde no se trata simplemente de repetir

las palabras, oraciones o párrafos; sino de interiorizar y comprender el sentido de cada idea vertida por el autor. Es más, muchos “tendemos a ver un texto como un papel repleto de palabras manuscritas” (Cassany, 2006, p.18).

### Comprensión lectora

Como expresa Arancibia (2015) “la comprensión lectora es un proceso constructivo y de interacción entre un lector -con sus expectativas y conocimientos previos- y un texto -con su estructura y contenidos-, en el cual a través de la lectura, se construyen nuevos significados”, por tanto este procedimiento implica el desarrollo de determinados microprocesos en el lector para que pueda interiorizar el real sentido del texto.

### Niveles de comprensión

Estos nos indican las distintas categorías que un lector va alcanzando para la comprensión total del texto. O como diría Niño (2003) “precisan los grados de profundidad y amplitud en la compren-

sión de un texto escrito, aunque no existen límites tajantes entre unos y otros” (p. 141). Existen diversas clasificaciones en torno a la comprensión de lectura y sus niveles, empero la presente investigación se basó principalmente en dos de ellas. La primera de ellas, basada en la *Taxonomía de Bloom*, y la segunda, en la que propone el Ministerio de Educación (MINEDU).

#### Cuadro 1. Niveles de comprensión lectora

Niveles de comprensión lectora	
Taxonomía de Bloom	MINEDU
Retención	Literal
Traducción	
Interpretación	Inferencial
Extrapolación	
	Crítico – valorativo

Fuente. Datos tomados de (Caycho & Salas, 2013, p. 116)

#### Cuadro 2. Objetivos de los tipos de preguntas en los niveles de la comprensión lectora

Nivel de comprensión lectora		Tipo de pregunta	Objetivo
Literal	<b>Retención</b>	Por retención	Evalúa la captación de la información directa del texto.
	<b>Traducción</b>	Por sentido contextual	Expresa una idea del texto (palabra o frase) con otra equivalente.
Inferencial	<b>Interpretación</b>	Por tesis y argumentos	Reconoce la postura del autor y la idea que sustenta la tesis.
		Por tema e idea principal	Identifica la información más relevante del texto, la idea que sintetiza la información vertida.
		Por compatibilidad o incompatibilidad	Contrasta la información del texto con la que no lo es.
	<b>Extrapolación</b>	Por inferencia	Extrae una información no textual, pero que se deriva del texto.
		Por extrapolación	Establece una predicción o hipótesis a partir del contenido del texto.

Fuente. Datos tomados de (Caycho & Salas, 2013, p. 117)

El cuadro nos muestra que los diversos tipos de preguntas corresponden a un nivel de comprensión lectora determinado. Esta investigación hará hincapié en las preguntas pertenecientes al nivel inferencial.

**1. Preguntas por traducción:** Son aquellas preguntas que expresan una palabra o frase en su sentido equivalente u opuesto (según sea el caso propuesto).

**1.1. Pregunta por sentido contextual:** Refiere al sentido que adquiere una palabra o frase considerando su entorno lingüístico o como afirma Casas (2011) “se da cuando se le pide al lector señalar el significado equivalente (sinonimia contextual) que adquiere una palabra o frase dependiendo del entorno lingüístico (contexto) en el cual se encuentre. Una variante de ello es señalar la antonimia contextual” (p. 184).

**1.1.1. La sinonimia:** Como refiere Regueiro (2010) “la sinonimia es la relación semántica y paradigmática/asociativa entre unidades léxicas diferentes en su significante, pero que comparten en su totalidad su significado lingüístico” (p. 30).

**1.1.2. La antonimia:** Consiste en la “relación entre dos unidades léxicas en la que se focalizan los rasgos (de significado o de sentido) diferenciales, sobre el fondo de una base común” (Varo, 2007, p.12).

**2. Preguntas por interpretación:** Una pregunta por interpretación exige un mayor nivel de participación del lector. Al contestar una pregunta por interpretación, este debe interiorizar la información para responder acertadamente.

**2.1. Pregunta por la tesis y los argumentos:** La pregunta tesis refiere en señalar la postura o punto de vista de un autor respecto a un tema determinado. Casas (2011) afirma que “es el punto

de vista que el autor expresa en torno a la cuestión (tema o asunto). La posición puede ser del tipo probatio (afirmar una tesis) o confutatio (rechazar una tesis)” (p. 144). En tanto que la pregunta por los argumentos buscan mencionar “las razones plausibles que se usan para sustentar la posición o el punto de vista” (Casas, 2011, p. 144).

**2.2. Pregunta por tema e idea principal:** La pregunta por el tema refiere a señalar el asunto del texto (idea general) mientras que la pregunta por la idea principal refiere a identificar aquella idea que desarrolle el asunto o tema del texto (idea más importante).

**2.3. Pregunta por compatibilidad e incompatibilidad:** Las preguntas por compatibilidad e incompatibilidad buscan contrastar la información del texto sean estas coherentes o no.

**2.3.1. La compatibilidad:** Constituye en señalar una afirmación de alguna idea vertida en el texto sea esta explícita o implícita. “Una idea compatible se define porque guarda consistencia con el texto” (Casas, 2011, p. 186).

**2.3.2. La incompatibilidad:** Constituye en señalar la oposición o falsedad de una idea vertida en el texto sea esta explícita o implícita. “Una idea incompatible constituye una negación de alguna idea expresa del texto o de una idea que se infiera válidamente de él” (Casas, 2011, p.186).

**2.4. Pregunta por inferencia:** Como expresa Inga (2011) “se trata de un proceso natural que sirve para obtener la información implícita de un texto” (p. 54). Además “requiere de un alto grado de

abstracción por parte del lector” (Ochoa, Mesa y Orlando, 2017, p. 256). Por tanto, este tipo de pregunta refiere en buscar una conclusión; es decir, la información implícita a partir de ideas mencionadas en los enunciados iniciales.

**2.4.3. Preguntas de extrapolación:** Las preguntas de extrapolación desarrollan la capacidad del lector para identificar una condición supuesta a partir de las ideas vertidas en el texto. “Consisten en realizar una lectura metatextual en la medida en que se presenta una condición que va más allá del texto”. (Casas, 2011, p. 187).

**El texto**

Según manifiesta Inga (2007) “el texto es un conjunto de enunciados en torno a una unidad temática sustentada en los principios de jerarquía, coherencia y cohesión” (p. 47).

**Formato del texto**

Según la OCDE (2004) existen “textos discontinuos y continuos” (p. 100).

**Los textos continuos**

“Los textos continuos están normalmente formados por oraciones que, a su vez, se hallan organizadas en párrafos. Los párrafos pueden formar parte de estructuras mayores, como apartados, capítulos y libros” (OCDE, 2004, p. 100). En la comprensión lectora existen diversas clasificaciones en lo que respecta a textos continuos dependiendo de las características que estos posean.

**Cuadro 3: Tipos de textos según la función del emisor**

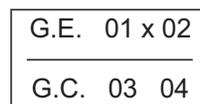
Objetivo comunicativo	Modalidad textual	Tipo de discurso
<b>Informativos</b>	Descripción	Humanístico
<b>Prescriptivos</b>	Exposición	Científico-técnico
<b>Persuasivos</b>	Narración	Jurídico-administrativo
<b>Estéticos</b>	Argumentación	Publicitario Periodístico Literario

Fuente. Datos tomados de (Martín, 2009, p. 244)

**Metodología**

Según manifiesta Cárdenas (2018) “cómo medimos los fenómenos o conceptos de interés es clave en una investigación porque es cómo observamos el mundo, qué miramos y cómo lo valoramos” (p. 15). Por tanto, esta indagación se ejecutó desde el enfoque cuantitativo, pues busca analizar cifras con el objeto de corroborar las hipótesis numéricamente. Según su estudio se considera experimental con diseño cuasiexperimental, porque “no es posible realizar la asignación aleatoria, sino se ha tomado grupos intactos” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 151), con grupo control y otro experimental. Por el número de variables es bivariable pues se desea dedicar especial atención a dilucidar y cuantificar la relación entre las variables: La formulación de preguntas en el nivel

inferencial y comprensión de textos continuos. A continuación, el diseño quedará representado en el siguiente esquema:



Donde:

G.E.: Grupo experimental      01 y 03 refieren al pretest  
G.C.: Grupo control              02 y 04 refieren al posttest

X: manipulación de la variable independiente

Únicamente al grupo experimental se le aplicó la variable independiente; vale decir, se le instruyó al dominio de la formulación de preguntas en el nivel inferencial en diez clases con un tiempo total de

veinte horas pedagógicas (dos horas cada una).

La población está conformada por los estudiantes del ciclo 2019-I que se encontraban asignados así:

**Tabla 1: Número de aulas del centro preuniversitario privado de Lima**

Aulas	Estudiantes	Grupo
A	45	Control
B	45	Experimental
C	45	
D	45	
E	45	
F	45	
Total	270	90

*Fuente.* Secretaría del centro preuniversitario privado de Lima.

Para la indagación se seleccionó a los estudiantes de las aulas A y B (muestra), pues en esta institución se distribuyen a los estudiantes de acuerdo a la experiencia y tiempo que tienen en el centro preuniversitario, así tenemos que los de las aulas A, B, C y D corresponden a los estudiantes con menos experiencia y tiempo en el centro preuniversitario; y las aulas E y F corresponden a aquellos estudiantes con más experiencia y tiempo en el centro preuniversitario. La muestra fue elegida de modo intencional considerando la poca experiencia que tenían estas aulas, por tanto, se eligió al aula A (experimental) y al aula B (control).

En la recopilación de datos se hizo uso de la técnica denominada encuesta y como instrumento: el cuestionario con pretest y postest. Dicho instrumento estuvo conformado por cuatro textos continuos (expositivo-humanístico, argumentativo-literario, expositivo-científico y argumentativo-filosófico), cada uno de ellos con cinco preguntas. Cada texto poseía, además, la siguiente estructura: un enunciado que formula una interrogante y cuatro opciones posibles de respuesta. El estudiante debía elegir solo una, si su respuesta era correcta obtendría un punto (1) y si no lo era, se le calificaba

con cero (0). El tiempo de duración fue de 50 minutos.

En cuanto a la validación (instrumento) se procedió por el denominado juicio de expertos (docentes de la UNMSM) que señalaron que el instrumento a aplicar resultó con una valoración de excelente. Además se ejecutó una prueba piloto (previamente) en el aula D del mismo centro preuniversitario privado que contaba con un número igual de estudiantes (45) a las aulas donde se aplicarían el cuestionario con pretest y postest. Esto con la finalidad de detectar problemas en el contenido, construcción y estructura de cada uno de los veinte ítems propuestos.

Para su confiabilidad, se empleó el modelo estadístico Kuder Richardson – 20 (KR – 20), pues se trataba de ítems dicotómicos donde Correcto (C) tenía una calificación igual a 1 e Incorrecto (I) tenía una calificación igual a 0. Y tomando en cuenta a los autores (George & Mallery, 2003) donde plantean la siguiente escala de valoración:

1. Coeficiente alfa city hall leader a 0.9 es excelente
2. Coeficiente alfa entre 0.8 y 0.9 es bueno
3. Coeficiente alfa entre 0.7 y 0.8 es aceptable
4. Coeficiente alfa entre 0.6 y 0.7 es cuestionable
5. Coeficiente alfa entre 0.5 y 0.6 es pobre
6. Coeficiente alfa menor a 0.5 es inaceptable

Se obtuvo un coeficiente total de 0.093085389, el cual nos indica que el instrumento es valorado como excelente.

Para recolectar y examinar los resultados de forma adecuada se empleó el programa Excel donde se realizó el vaciado de todos los puntajes obtenidos, a los cuales se les asignó un valor para posteriormente ser analizados por medio de tablas.

### Análisis de datos y discusión

Se estableció la siguiente valoración en las notas: *Excelente (18-20)*, *Bueno (15-17)*, *Regular (11-14)*, y *Deficiente (0-10)*. A continuación, considerando el análisis estadístico se muestran los resultados a nivel global y por dimensiones.

**Tabla 2: Resultado global obtenido a nivel del pretest y postest**

Nota	Pretest				Postest			
	Grupo control		Grupo experimental		Grupo control		Grupo experimental	
	Cant.	Porcentaje	Cant.	Porcentaje	Cant.	Porcentaje	Cant.	Porcentaje
0 – 10	26	57777%	33	73333%	15	33333%	4	8888%
11 – 14	19	42222%	12	26666%	29	64444%	19	42222%
15 – 17	0	0%	0	0%	1	2222%	18	40%
18 – 20	0	0%	0	0%	0	0%	4	8888%
<b>Total</b>	45	100%	45	100%	45	100%	45	100%
Media	95,333		87,555		1,088,888,889		140,888	
Desviación estándar	24,642,904		2,901,062,153		2,551,489,959		26,613,584	

La *tabla 2* nos muestra que, las notas obtenidas por el **grupo control** en el pretest, un 57,777% (26) de estudiantes obtuvo notas deficientes, es decir, entre 0 y 10; y el 42, 222% (19) de ellos, alcanzó notas regulares, es decir, entre 11 y 14. Ninguno de ellos alcanzó notas buenas (15-17) o excelentes (18-20). Mientras que las notas obtenidas en el **grupo experimental**, un 73,333% (33) de estudiantes obtuvo notas deficientes, es decir, entre 0 y 10; y el 26,666% (12) de ellos, alcanzó notas regulares. Ninguno de ellos obtuvo notas buenas, es decir, entre 15 y 17; ni notas excelentes, es decir, entre 18 y 20.

En tanto que, las notas obtenidas por el **grupo control** en el postest, un 64,4% (29) de estudiantes obtuvo notas regulares, es decir, entre 11 y 14; el 33,333% (15) de ellos, alcanzó notas deficientes, es decir, entre 0 y 10; y solo el 2,222% (1) obtuvo notas buenas, es decir, entre 15 y 17. Ninguno de ellos alcanzo notas excelentes (18-20). Por otro

lado, las notas obtenidas por el **grupo experimental** (postest), un 42,222% (19) de estudiantes obtuvo notas regulares, es decir, entre 11 y 14; el 40% (18) de ellos, alcanzó notas buenas, es decir, entre 15 y 17; el 8,888% (4), alcanzó notas excelentes, es decir, entre 18 y 20; y de igual manera el 8,888% (4), obtuvo notas deficientes, es decir, entre 0 y 10.

Estos resultados encuentran similitud con el estudio realizado por León, Duque, y Escobar (2018) donde señalan que “la estrategia de formulación de preguntas de calidad mediada por realidad aumentada influyó en el fortalecimiento del pensamiento científico en estudiantes de dos instituciones de educación pública de Colombia”. Por lo tanto, los resultados alcanzados por el grupo experimental confirman esta tendencia positiva en donde la formulación de preguntas inferenciales mejora la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario privado de Lima.

**Tabla 3: Resultados según la formulación de preguntas por traducción en el nivel inferencial a nivel del pretest y postest (preguntas 2, 8, 13 y 18 en el instrumento)**

Preguntas por traducción en el nivel inferencial	Pretest				Postest			
	Grupo control		Grupo experimental		Grupo Control		Grupo experimental	
	Cant.	Porcentaje	Cant.	Porcentaje	Cant.	Porcentaje	Cant.	Porcentaje
<b>0</b>	0	0%	1	2%	0	0%	0	0%
<b>1</b>	3	7%	4	9%	0	0%	0	0%
<b>2</b>	9	20%	14	31%	8	18%	5	11%
<b>3</b>	18	40%	22	49%	11	24%	16	36%
<b>4</b>	15	33%	4	9%	26	58%	24	53%
Total	45	100%	45	100%	45	100%	45	100%
Media	3		25,333		3,4		34,222	
Desviación Estándar	0,43422055		0,483238609		0,358067438		0,373717546	

La *tabla 3* evidencia que, en el pretest respecto a la formulación de preguntas por traducción en el nivel inferencial por el **grupo control**; el 40% (18) de estudiantes obtuvo 3 puntos; el 33% (15) de ellos pudo obtener 4 puntos, el 20% (9) de estudiantes alcanzó a obtener 2 puntos; y el 7% (3) de ellos obtuvo solo 1 punto. Por otra parte, el **grupo experimental** (pretest); el 49% (22) de estudiantes alcanzó a obtener 3 puntos; el 31% (14) de ellos obtuvo 2 puntos; el 9% (4) de ellos obtuvo 4 y 1 punto, respectivamente; y el 2% (1) de ellos no obtuvo punto alguno (0).

En tanto que, en el postest respecto a la formulación de preguntas por traducción en el nivel inferencial por el **grupo control**; el 58% (26) de estudiantes obtuvo 4 puntos; el 24% (11) de ellos pudo obtener 3 puntos, y el 18% (8) de estudiantes alcanzó a obtener 2 puntos. Por otra parte, el **grupo experimental** (postest); el 53% (24) de estudiantes obtuvo 4 puntos; el 36% (16) de ellos logró 3 puntos; y el 11% (5) de ellos obtuvo solo 2 puntos.

Los resultados encuentran semejanza con la indagación realizada por Montenegro y Santacruz (2018) donde se comprobó que el Módulo Aprender a Aprender, tuvo un resultado positivo en los alumnos del ciclo 2014-II de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán (Huánuco). Por ende, se comprobó que la formulación de preguntas por traducción mejora la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario privado de Lima.

En la *tabla 4* se observa que, en el pretest respecto a la formulación de preguntas por interpretación en el nivel inferencial por el **grupo control**; el 22% (10) de estudiantes obtuvo 5 puntos; el 16% (7) de ellos pudo obtener 7, 6 y 4 puntos, respectivamente; el 11% (5) de ellos obtuvo 8 puntos; y el 6,6% (3) de estudiantes alcanzó a obtener 9, 3 y 2 puntos, respectivamente. Mientras que, el grupo experimental en esta misma prueba; el 20% (9) de estudiantes alcanzó a obtener 8 y 3 puntos, respectivamente; el 18% (8) de ellos obtuvo 7 puntos; el 16% (7) de ellos obtuvo 6 y 5 puntos,

**Tabla 4: Resultados según la formulación de preguntas por interpretación en el nivel inferencial a nivel del pretest y postest (preguntas 1, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 12, 14, 16, 17 y 19 en el instrumento)**

Preguntas por interpretación en el nivel inferencial	Pretest				Postest			
	Grupo control		Grupo experimental		Grupo control		Grupo experimental	
	Cant.	Porcentaje	Cant.	Porcentaje	Cant.	Porcentaje	Cant.	Porcentaje
0	0	0%	1	2%	0	0%	0	0%
1	0	0%	0	0%	1	2%	0	0%
2	3	6,6%	2	4%	1	2%	0	0%
3	3	6,6%	9	20%	2	4%	0	0%
4	7	16%	1	2%	6	13%	1	2%
5	10	22%	7	16%	4	9%	0	0%
6	7	16%	7	16%	9	20%	4	9%
7	7	16%	8	18%	10	22%	10	22%
8	5	11%	9	20%	7	16%	7	16%
9	3	6,6%	1	2%	5	11%	8	18%
10	0	0%	0	0%	0	0%	5	11%
11	0	0%	0	0%	0	0%	7	16%
12	0	0%	0	0%	0	0%	3	6,6%
Total	45	100%	45	100%	45	100%	45	100%
Media	55,777		55,333		61,777		86,444	
Desviación estándar	0,499222924		0,498947563		0,500243876		0,449233373	

respectivamente; el 4% (2) de ellos alcanzó a obtener 2 puntos; y el 2% (1) de ellos obtuvo 9, 4 y 0 puntos, respectivamente.

En tanto que, en el postest respecto a la formulación de preguntas por interpretación en el nivel inferencial por el grupo control; el 22% (10) de estudiantes obtuvo 7 puntos; el 20% (9) de ellos pudo obtener 6 puntos; el 16% (7) de ellos obtuvo 8 puntos; el 13% (6) de estudiantes alcanzó a obtener 4 puntos; el 11% (5) de ellos obtuvo 9 puntos; el 9% (4) de ellos alcanzó 5 puntos; el 4% (2) de ellos obtuvo 3 puntos; y el 2% (1) de ellos pudo obtener 2 y 1 punto, respectivamente. Por otra parte, en el postest el grupo experimental; el 22% (10) de estudiantes alcanzó a obtener 7 puntos; el

18% (8) de ellos obtuvo 9 puntos; el 16% (7) de ellos obtuvo 11 y 8 puntos, respectivamente; el 11% (5) de ellos alcanzó a obtener 10 puntos; el 9% (4) de ellos obtuvo 6 puntos; el 6,6% (3) de ellos alcanzó a obtener 12 puntos; y el 2% (1) de ellos obtuvo 4 puntos.

Los resultados encuentran cercanía con la investigación realizada por Prado-Huarcaya y Escalante-López (2020) en donde se constató una correlación entre las estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes del centro de idiomas de la UPN. En consecuencia, se corroboró que la formulación de preguntas por interpretación también mejora la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario privado de Lima.

**Tabla 5: Resultados según la formulación de preguntas por extrapolación en el nivel inferencial a nivel del pretest y postest (preguntas 5, 10, 15, 20 en el instrumento)**

Preguntas por extrapolación en el nivel inferencial	Pretest				Postest			
	Grupo control		Grupo experimental		Grupo control		Grupo experimental	
	Cant.	Porcentaje	Cant.	Porcentaje	Cant.	Porcentaje	Cant.	Porcentaje
0	13	29%	24	53%	7	16%	4	9%
1	23	51%	14	32%	20	44%	7	16%
2	7	16%	5	11%	15	33%	19	42%
3	2	4%	1	2%	3	7%	10	22%
4	0	0%	1	2%	0	0%	5	11%
Total	45	100%	45	100%	45	100%	45	100%
Media	0,95555		0,68888		13,111		21,111	
Desviación estándar	0,427594139		0,37862668		0,470712708		0,500620348	

En la *tabla 5* se observa que, en el pretest respecto a la formulación de preguntas por extrapolación en el nivel inferencial por el grupo control; el 51% (23) de estudiantes obtuvo 1 punto; el 29% (13) de ellos no pudo obtener punto alguno, el 16% (7) de estudiantes alcanzó a obtener 2 puntos; y el 4% (2) de ellos obtuvo 3 puntos. Por otra parte, el grupo experimental en el pretest; el 53% (24) de estudiantes no obtuvo punto alguno; el 32% (14) de ellos obtuvo 1 punto; el 11% (5) de ellos obtuvo 2 puntos; y el 2% (1) de ellos alcanzó a obtener 3 y 4 puntos, respectivamente.

En tanto que, en el postest respecto a la formulación de preguntas por extrapolación en el nivel inferencial por el grupo control; el 44% (20) de estudiantes obtuvo 1 punto; el 33% (15) de ellos obtuvo 2 puntos, el 16% (7) de estudiantes no

alcanzó punto alguno; y el 7% (3) de ellos obtuvo 3 puntos. Por otra parte, en el grupo experimental; el 42% (19) de estudiantes obtuvo 2 puntos; el 22% (10) de ellos obtuvo 3 puntos; el 16% (7) de ellos obtuvo 1 punto; el 11% (5) de ellos pudo obtener 4 puntos; y el 9% (4) de ellos no obtuvo punto alguno. Los resultados encuentran similitud con el estudio realizado por Díaz-Berenguer, Girón-Vaillant y Cisneros-Garbey (2017) donde se corroboró la pertinencia de la extrapolación como un proceso didáctico que dinamizó las relaciones que se establecen entre los procesos de producción y comprensión de textos en la asignatura Español-Literatura. Por esta razón, se confirma que la formulación de preguntas por extrapolación también mejora la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario privado de Lima.

**Tabla 6: Pruebas de hipótesis en el postest mediante la estadística paramétrica t-Student**

Grupo experimental – postest				
	Por nivel inferencial global	Por traducción	Por interpretación	Por extrapolación
Media	14.08888889	3.42222222	8.64444444	2.11111111
Varianza	7.08282828	0.47676767	3.68888889	1.19191919
Observaciones	45	45	45	45
Varianza agrupada	7.74949494	0.61565656	4.15353535	1.02373737
Grados de libertad	88	88	88	88
Estadístico t	-9.087685465	1.662354029	1.662354029	1.662354029
P(T<=t) dos colas	3E-14	0.0000005	1E-10	0.00000002
Valor crítico de t (dos colas)	1.987289865	1.987289865	1.987289865	1.987289865

**Regla de decisión**

Si alfa (Sig) > 0,05; Se acepta H0 y se rechaza H1  
 Si alfa (Sig) < 0,05; Se rechaza H0 y se acepta H1

**Hipótesis general**

Hipótesis Nula (H0): La formulación de preguntas inferenciales no mejoran la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario de Lima.  
 Hipótesis Alternativa (H1): La formulación de preguntas inferenciales mejoran la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario de Lima. El valor en el estadístico para la hipótesis general fue de 0,00000000000003.

**Hipótesis específica 1**

Hipótesis Nula (H0): La formulación de preguntas por traducción no mejoran la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario de Lima.  
 Hipótesis Alternativa (H1): La formulación de preguntas por traducción mejoran la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario de Lima. El valor en el estadístico para la hipótesis general fue de 0,0000005.

**Hipótesis específica 2**

Hipótesis Nula (H0): La formulación de preguntas por interpretación en el nivel inferencial no mejoran la comprensión de textos continuos en los

estudiantes de un centro preuniversitario de Lima.  
 Hipótesis Alternativa (H1): La formulación de preguntas por interpretación en el nivel inferencial mejoran la comprensión de textos continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario de Lima. El valor en el estadístico para la hipótesis general fue de 0,0000000001. Por lo que, se rechaza la hipótesis nula (H0) y se acepta la hipótesis alternativa (H1).

**Hipótesis específica 3**

Hipótesis Nula (H0): La formulación de preguntas por extrapolación no mejoran la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario de Lima.  
 Hipótesis Alternativa (H1): La formulación de preguntas por extrapolación mejoran la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario de Lima. El valor en el estadístico para la hipótesis general fue de 0,000000002.

Estos resultados encuentran semejanza con la investigación realizada por García, Arévalo y Hernández (2018) donde se buscó diagnosticar los niveles de comprensión (orden textual, inferencial y contextual) y el desempeño académico, mediante análisis correlacional de los resultados en distintas materias, encontrándose una correlación significativa positiva. En consecuencia, se ratifica la

hipótesis general y las hipótesis específicas donde se señala que la formulación de preguntas inferenciales (por traducción, interpretación y extrapolación), efectivamente, mejora la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario privado de Lima.

### Conclusiones

Los resultados evidenciaron, a través del análisis de la estadística paramétrica t-Student, que el valor obtenido por el grupo experimental en el postest fue de 0,00000000000003 entonces se pudo afirmar que el nivel de significancia resultó relevante ( $p < 0,05$ ). Por lo tanto, este estudio demostró que la formulación de preguntas inferenciales si mejoraron la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario de Lima.

Los resultados alcanzados en la dimensión de preguntas por traducción (mediante la estadística paramétrica t-Student) en el postest por el grupo experimental fue de 0,0000005 entonces se pudo afirmar que el nivel de significancia resultó relevante ( $p < 0,05$ ). Por ello, la formulación de preguntas por traducción sí mejoró la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario de Lima.

Los resultados obtenidos en la dimensión de preguntas por interpretación (mediante la estadística paramétrica t-Student) en el postest por el grupo experimental fue de 0,000000001 entonces se pudo afirmar que el nivel de significancia resultó relevante ( $p < 0,05$ ). Por lo que, la formulación de preguntas por interpretación sí mejoró la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario de Lima.

Los resultados alcanzados en la dimensión de preguntas por extrapolación (mediante la estadística paramétrica t-Student) en el postest por el grupo experimental fue de 0,000000002 entonces se pudo afirmar que el nivel de significancia resultó relevante ( $p < 0,05$ ). Es consecuencia, la formulación de preguntas por extrapolación sí mejoró la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario de Lima.

### Fuente de financiamiento

La presente investigación fue autofinanciada.

### Contribución de los autores

Todos los autores participaron en todo el proceso de la investigación.

### Conflicto de Interés

Declaramos no tener conflicto de interés.

### Referencias bibliográficas

- Arancibia, K. (28 de octubre de 2015). *EducarChile*. Obtenido de EducarChile: <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=9fd5370f-db18-4fc0-9d06-b326e453d221&ID=229643&PT=35&FMT=6727>
- Ascensión, C. (2010). *Evaluación de la comprensión a través de la formulación de preguntas por los estudiantes a partir de la lectura de un texto de física* [tesis maestría]. Universidad Nacional de San Juan - Argentina, San Juan.
- Cárdenas, J. (2018). *Investigación cuantitativa*. Berlín: trAndeS.
- Casas, R. (2011). *Razonamiento verbal*. Lima: UNMSM-CEPRE - Fondo Editorial.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Caycho, C., y Salas, F. (2013). *Razonamiento verbal*. Lima: Lumbreras Editores.
- Diario El Comercio. (03 de diciembre de 2013). *Diario El Comercio*: <http://archivo.elcomercio.pe/sociedad/lima/evaluacion-pisa-ranking-completo-que-peru-queda-ultimo-noticia-1667838>
- Díaz-Berenguer, S., Girón-Vaillant, D. y Cisneros-Garbey, S. (2017) La extrapolación desde una visión didáctica en el preuniversitario. *Revista científica Dominio de las Ciencias Vol. 3*, 500-524. Recuperado de: <https://doi.org/10.23857/pocaip>
- Durango, Z. (2017). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Rafael Nuñez (Cartagena de Indias). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte 51*, 156-174. Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/850/1368>
- García, H. (2016). *Comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos en estudiantes de cuarto año de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSA 2015-B* [tesis maestría]. Universidad Nacional San Agustín, Arequipa.
- García, M., Arévalo, M. y Hernández, C. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Revista Cuadernos de Lingüística Hispánica (32)*, 155-174. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n32/2346-1829-clin-32-155>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 11.0 update*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hernández, S., Fernández, R., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ta edición. México D.F.: Mac Graw Hill Editores.
- Inga, M. (2007). *Estrategias metacognitivas para la Comprensión y Producción de textos Continuos*. Investigación Educativa vol.11 N. ° 20, 45-59.
- Inga, M. (2011). *Memoria operativa, inferencia y gramática en la comprensión lectora*. Lima: Editorial Académica Española.
- León, F., Duque, E., y Escobar, P. (2018).



- Estrategias de formulación de preguntas de calidad mediadas por realidad aumentada para el fortalecimiento del pensamiento científico. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(78), 791-815. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662018000300791&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000300791&lng=es&tlng=es).
- Martín, R. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Editorial Síntesis.
- MINEDU. (2013). *PISA 2012: PRIMEROS RESULTADOS. Informe Nacional del Perú*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú.
- Montenegro, H., y Santacruz, A. (2018). Módulo aprender a aprender en las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la especialidad de lengua y literatura de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco. *Investigación Valdizana*, 11(1), 13-17. Recuperado a partir de: <http://diu.unheval.edu.pe/revistas/index.php/riv/article/view/86>
- Niño, V. (2003). *Competencias en la Comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- OCDE. (2004). *Marcos teóricos de PISA 2003: la medida de los conocimientos y destrezas en matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas*. París: OCDE.
- Ochoa, J.; Mesa, S.; Pedraza, Y. y Orlando, E. (2017) La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora. *Educación y Ciencia* n°20, 249-263. Recuperado de: [https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2456/1/PPS\\_1083\\_La\\_lectura\\_inferencial\\_clave.pdf](https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2456/1/PPS_1083_La_lectura_inferencial_clave.pdf)
- Prado-Huarcaya, D., y Escalante-López, M. (2020). Estrategias de aprendizaje y la comprensión de textos escritos del idioma inglés. *Investigación Valdizana*, 14(3), 140-147. <https://doi.org/10.33554/riv.14.3.730>
- Pinchao, L. (2020). Estrategia pedagógico-didáctica para promover la lectura crítica. *Educación*, 29(56), 146-169. Recuperado de: <https://doi.org/10.18800/educacion.202001.007>
- Regueiro, M. (2010). *La sinonimia*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Varo, C. (2007). *La antonimia léxica*. Madrid: ARCO/LIBROS, S.L.

## Interferencias lingüísticas en la participación verbal oral

### Linguistic interference in oral verbal participation

Mirtha Y. Coronado-Cárdenas<sup>1,a,\*</sup>, Roly Auccatoma-Tinco<sup>2,b,#</sup>, Edgar Gutiérrez-Gómez<sup>2,c,%</sup>, Adolfo Quispe-Arroyo<sup>1,d,&</sup>

#### Resumen

Las interferencias lingüísticas como fenómenos resultantes de la coexistencia de lenguas, cuya estructura es divergente, alteran y distorsionan la expresión oral en el nivel de la producción de sonidos, la construcción de oraciones, la organización y el empleo de un conjunto de palabras que constituyen una determinada lengua; por ende, dificultan la comprensión e intervención oral de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El propósito del presente fue determinar la influencia de las interferencias lingüísticas en la participación verbal oral de los estudiantes; explicar respecto a los factores lingüísticos y socioculturales influyentes en la expresión oral; asimismo, evaluar las consecuencias de las interferencias lingüísticas derivadas de un bilingüismo sustractivo. La investigación fue no experimental, descriptiva y explicativa. Se recopilaron datos empleando las técnicas de observación, encuesta y entrevista, cuyos instrumentos son las fichas de observación, cuestionarios y listas de cotejo. Se abarcó una población constituida por 80 estudiantes del nivel secundario de la institución educativa "Los Libertadores", en su mayoría bilingües (quechua-español) y originarios de zonas rurales y urbano-marginales. La conclusión a la que se arribó es la existencia del poco dominio de la lengua castellana estándar, escasa fluidez en la comunicación, errores de dicción, pobreza léxica, entre otros.

**Palabras clave:** bilingüismo, interferencia lingüística, participación verbal oral.

#### Abstract

Linguistic interference as phenomena resulting from the coexistence of languages, whose structure is divergent, alter and distort oral expression at the level of the production of sounds, the construction of sentences, the organization and use of a set of words that constitute a certain language; therefore, they hinder the oral comprehension and intervention of students in the teaching-learning process. The purpose of the present was to determine the influence of linguistic interference on students' oral verbal participation; explain regarding the linguistic and sociocultural factors influencing oral expression; likewise, evaluate the consequences of linguistic interference derived from subtractive bilingualism. The research was non-experimental, descriptive and explanatory. Data were collected using observation, survey and interview techniques, the instruments of which are observation cards, questionnaires and checklists. A population made up of 80 high school students from the "Los Libertadores" educational institution was covered, most of them bilingual (Quechua-Spanish) and from rural and marginal urban areas. The conclusion reached is the existence of little command of the standard Castilian language, little fluency in communication, diction errors, lexical poverty, among others.

**Keywords:** bilingualism, linguistic interference, oral verbal participation.

<sup>1</sup>Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho, Perú

<sup>2</sup>Universidad Nacional Autónoma de Huanta, Ayacucho, Perú

**E-mail,** <sup>a</sup>miyazul.20.cc@gmail.com, <sup>b</sup>rauccatoma@unah.edu.pe, <sup>c</sup>egutierrez@unah.edu.pe, <sup>d</sup>adolfo.quispe@unsch.edu.pe

**Orcid ID:** <sup>\*</sup><https://orcid.org/0000-0002-7499-3274>, <sup>#</sup><https://orcid.org/0000-0001-5115-8199>, <sup>%</sup><http://orcid.org/0000-0001-9485-1284>,  
<sup>&</sup><https://orcid.org/0000-0001-5814-5593>

**Recibido:** 27 de febrero de 2021

**Aceptado para publicación:** 23 de abril de 2021

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



## Introducción

Todo ser humano, para interactuar con los demás, necesita expresarse correctamente; sin embargo, en el Perú, un país multilingüe y pluricultural donde coexisten diversas lenguas y, por ende, culturas, que se mezclan, interfieren o afectan; se generan ciertas modificaciones en la expresión verbal del hablante o grupo de hablantes que hace uso de ellas (Escobar, 1975). Por tanto, es necesario comprender que:

La vida actual exige un nivel de comunicación oral tan alto como una redacción escrita. Una persona que no pueda expresarse de manera coherente y clara, y con una mínima corrección, no sólo limita su trabajo profesional y sus aptitudes personales, sino que corre el riesgo de hacer el ridículo en más de una ocasión. (Cassany, Luna & Sanz, 2001, p. 135)

El contacto de dos lenguas (quechua y español) da origen al fenómeno de la interferencia lingüística, la cual es producida por factores lingüísticos y socioculturales derivados de un bilingüismo sustractivo que conlleva dificultades psicológicas y lingüísticas de los estudiantes con respecto al dominio de la primera lengua y el uso de una segunda lengua en el contexto educativo; ello se manifiesta en la participación oral del estudiante, ocasionando secuelas que afectan su desarrollo integral, tales como la abstención comunicativa en el proceso enseñanza-aprendizaje. Por tanto, en una realidad lingüística bilingüe tan compleja como la nuestra, donde se exige y prioriza el aprendizaje de la lengua española estándar por encima de la lengua quechua, corresponde a los maestros reflexionar y plantear alternativas de solución frente a la represión, la discriminación y marginación, que perturban el proceso formativo de los educandos.

Por tanto, se puede afirmar que, en un contexto bilingüe como el de Ayacucho, el contacto de dos lenguas estructuralmente diferentes ocasiona ciertos problemas como las interferencias lingüísticas, fenómenos que se presentan en la mayoría de personas bilingües quechua-español, como también en los estudiantes, específicamente en su participación oral, repercutiendo en diversos aspectos de su formación, provocando pronunciación distorsionada, limitaciones en el léxico y la estructura gramatical, así como alteraciones en el nivel comunicativo.

Es decir, las estructuras lingüísticas del quechua influyen en las estructuras lingüísticas hispanas y viceversa, limitando al estudiante en su participación oral durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; puesto que, “la dificultad de expresión oral imposibilita un adecuado desarrollo, tanto intelectual como social” (Cervantes, 2007, p. 31).

Del mismo modo, como Weinreich manifiesta:

los fenómenos de interferencia surgen en situaciones de bilingüismo – situaciones de uso alternativo de dos lenguas – y se definen como desviaciones respecto de las normas de cualquiera de las dos lenguas que ocurren en el habla de los individuos bilingües como resultado de la familiaridad con más de una lengua. Las interferencias son fenómenos del

habla que afectan a las normas de cualquiera de las dos lenguas en contacto (Moreno, 1998, p. 260).

Por otro lado, “las interferencias lingüísticas producidas por el contacto entre el español y el quechua derivan de una reorganización o reinterpretación de los contrastes semánticos del sistema lingüístico del español” (Escobar, 2000, p.21).

Asimismo, las interferencias del quechua al castellano o español y viceversa son diversas:

La interferencia del quechua en el español sucede cuando un quechua hablante aprende el español como segunda lengua, de manera que las normas fonéticas y estructuras sintácticas de la primera intervienen en el aprendizaje del sistema de la segunda. Este problema es enfocado (desde nuestro punto de vista) adecuadamente por José María Arguedas, citado por Pozzi (1989) en relación a la educación cuando refiere que el gran problema social era del monolingüismo quechua y aymara, y el abandono en que la educación oficial dejaba a esa población al tratar a todos los educandos como si fueran hispanohablantes, producto de un proceso similar, y como si compartieran los mismos conocimientos, creencias y valores. Los efectos de esta falsa nivelación eran múltiples, no el menos doloroso que el monolingüismo indígena creyera que el fracaso escolar de sus hijos se debiera a su torpeza, con lo cual, según Arguedas, la escuela desempeñaba una función disgregante y deprimente en vez de convertirse en un medio estimulador de las virtudes de la población indígena. (Morales, 2015, p. 26-27)

La interferencia lingüística en sí. Consiste en la introducción inconsciente de palabras o empleo de rasgos fonéticos o morfosintácticos de su lengua materna (L1). La introducción de transferencias es un hecho natural dado por el contacto que se establece en la espontánea intercomunicación entre los hablantes, sobre todo en los momentos iniciales de aprendizaje. Los que están aprendiendo transfieren rasgos de la L1 a la nueva lengua que están aprendiendo. Se le considera como una de las fuentes de errores en el aprendizaje de lenguas. (Gutiérrez, 2019, p. 20)

Ahora, cuando hablamos de la expresión y comprensión oral, una de las capacidades del área de Comunicación orientada al desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas del estudiante, no cabe duda que aprender a expresarse, ya sea de manera oral o a través de otros códigos, implica el desarrollo de la comprensión, comunicación, creatividad y la lógica, capacidades que nos permiten desarrollar nuestras competencias y proveen las herramientas convenientes para mejorar la comunicación y convivencia en comunidad. “Una persona con pobres recursos del lenguaje encontrará limitaciones para su desarrollo personal cognitivo y para seguir aprendiendo, de allí que la escuela debe asumir el compromiso de desarrollar las capacidades comunicativas de sus estudiantes” (MINEDU, 2006, p. 15).

Por tanto, la fluidez en la expresión oral es necesaria e indispensable para el acto comunicativo; pues, de ella depende la comprensión entre los sujetos que interactúan en el proceso de comunicación. Sin embargo, en nuestro contexto, muchos estudiantes quechua hablantes son excluidos y discriminados por el castellano hablante (compañero de aula y/o profesor) por presentar

## interferencias en su expresión oral.

El efecto del bilingüismo, especialmente en condiciones en las que el ambiente socio-cultural impone el dominio de una lengua que no es precisamente la materna del sujeto, determina tensiones emocionales, vergüenza, dubitaciones, inseguridad; es decir, rasgos y reacciones que no son precisamente los más adecuados para lograr una buena adaptación social. (González, 2006, p.48)

Es preciso remediar esta situación de exclusión y marginación, pues la expresión de sus voces, como punto de partida para su participación, permite visualizar sus propias comprensiones acerca de la realidad vivida en el contexto escolar, a la vez que refleja sus esfuerzos por definir por sí mismos lo que piensan, experimentan y esperan de la escuela. (Prieto, 2005, p. 28)

Sin embargo, en la realidad educativa actual, los docentes priorizan las capacidades de comprensión lectora y producción de textos antes que enfatizar la parte oral; enseñan a leer y escribir olvidando, descuidando o restando importancia al aspecto oral, aduciendo que las personas aprenden a hablar por sí solas, en su contexto familiar y social, centrando su atención solo en personas que presentan una patología del lenguaje. Esta situación da lugar a que los estudiantes sean poco participativos en las clases, interviniendo en la clase por un lapso de tiempo mínimo, o estimulados por una nota, mas no por iniciativa propia, surgiendo la pseudoparticipación.

De allí que, “la despreocupación de los docentes del área de lenguaje en el desarrollo de las habilidades comunicativas ha permitido que los alumnos tengan serias limitaciones, como la pobreza lexical, baja autoestima, inhibición y aislamiento” (Cervantes, 2007, p.32). Por tanto, en un contexto educativo bilingüe, los jóvenes que tienen por lengua materna el quechua suelen manifestar ciertas limitaciones en el habla oral española; ello hace que sean observados, marginados y, en ocasiones, hasta humillados.

Es así que, a través de elementos lingüísticos, se ocultan diferencias raciales y culturales, desarrollándose una discriminación que pasa desapercibida. Consideran que los sujetos provenientes del campo tienen defectos en su expresión y por tal se les inferioriza en la jerarquía social. Según este planteamiento “El que habla más quechua o el que habla un “mal” castellano o un castellano “motoso” es clasificado como un sujeto inferior al que tiene al castellano como primera lengua y usa un castellano más cercano al ciudadano” (Zavala & Córdova, 2010, p. 30).

Por otro lado, cuando reflexionamos sobre cómo debemos hacer participar a los estudiantes, se debe tomar en cuenta que el diálogo es la forma más usual de participación en las aulas; puesto que facilita el desarrollo el lenguaje, estructura el pensamiento y refuerza la seguridad y la autoestima, permitiendo generar relaciones sin dogmatismos o prejuicios, así como plantear puntos de vista con respecto a un tema.

Según Onrubia, tenemos las siguientes pautas que

facilitan la participación e implicación del alumno en el proceso educativo:

1. Insertar, en el máximo grado posible, la actividad puntual que el alumno realiza en cada momento en el ámbito de marcos u objetivos más amplios en los cuales esa actividad pueda tomar significado de manera más adecuada.
2. Posibilitar, en el máximo grado posible, la participación de todos los alumnos en las distintas actividades y tareas, incluso si su nivel de competencia, su interés o sus conocimientos resultan en un primer momento muy escasos y poco adecuados.
3. Establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutuas, y en el que tengan cabida la curiosidad, la capacidad de sorpresa y el interés por el conocimiento por sí mismo.
4. Introducir, en la medida de lo posible, modificaciones y ajustes específicos tanto en la programación más amplia como en el desarrollo „sobre la marcha” de la propia actuación en función de la información obtenida a partir de las actuaciones y productos parciales realizados por los alumnos.
5. Promover la utilización y profundización autónoma de los conocimientos que se están aprendiendo por parte de los alumnos.
6. Establecer, en el mayor grado posible, relaciones constantes y explícitas entre los nuevos contenidos que son objeto de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos.
7. Utilizar el lenguaje de la manera más clara y explícita posible, tratando de evitar y controlar posibles malentendidos o incomprensiones.
8. Emplear el lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar la experiencia. (Solé, 1996, p.45)

De todo lo antes mencionado, se deduce que el principal objetivo de la participación del estudiante en el proceso educativo se resume en la autonomía para abordar el aprendizaje en forma independiente.

Es así que, basándose en Cassany, Luna y Sanz, se manifiesta que :

la expresión oral también implica desarrollar nuestra capacidad de escuchar para comprender lo que nos dicen los demás. Solo así se podrá acceder a las posibilidades de trabajo, estudio, relaciones sociales y superación; es importante que la escuela contribuya a fortalecerla, especialmente en los siguientes aspectos: articulación correcta, de modo que la pronunciación de los sonidos sea clara; entonación adecuada a la naturaleza del discurso; expresión con voz audible para todos los oyentes; fluidez en la presentación de las ideas; uso adecuado de los gestos y la mímica; participación pertinente y oportuna; capacidad de persuasión; expresión clara de las ideas; que se hagan escuchar y escuchen a los demás. (Coronado & Pérez, 2011, p. 87)

Asimismo, las interferencias del quechua al español son determinantes de las particularidades del castellano hablado en nuestra región, por ende, del quechua ayacuchano, cuyas consecuencias socioeducativas son la creación de traumas de

aprendizaje, inhibiciones idiomáticas y desequilibrios psicosociales entre los usuarios de la variedad dialectal tales como mofa y acusaciones mutuas; la discriminación sociolingüística del profesor hacia el alumno, de hablantes de la ciudad a los del campo, del hablante del español estándar hacia los hablantes del dialecto o castellano popular, tanto rural como urbano; problemas de barrera idiomática entre los miembros de una misma comunidad, entre alumnos y la incompreensión en la enseñanza-aprendizaje; que ocasionan burlas, resentimientos, deserciones, el bajo rendimiento y la frustración intelectual (Dominguez, 1990, p. 91).

En sociedades como las nuestras, existen los conflictos lingüísticos determinados por la presencia jerarquizada de las dos lenguas (quechua y castellano). De esta manera, el castellano tiene los atributos de la lengua A, mientras que el quechua de la lengua B. En este contexto, las manifestaciones lingüísticas adquieren un carácter de estigma social, y son esgrimidas ideológicamente como un instrumento sutil de opresión y discriminación. (Meléndez & Almidón, 2018, p. 29)

Los aportes principales del presente radican en que abre el camino y sirve de base para futuras investigaciones que estén orientadas al reconocimiento de los problemas lingüísticos, sociales y psicológicos que pudieran causar las interferencias lingüísticas y buscar formas en que los estudiantes puedan lograr superarlas; pero sin dejar a un lado el hecho de que convivimos en un contexto de uso de dos lenguas, una considerada más eficaz y superior que la otra. Por tanto, queda en manos de los docentes fomentar el desarrollo de la expresión oral en las dos lenguas, promoviendo la aplicación de métodos y técnicas necesarios para superar las dificultades lingüísticas, sociales y psicológicas que pudieran influir y perturbar el desarrollo integral de los estudiantes.

En suma, la presente investigación tiene como propósito explicar las causas y consecuencias de las interferencias en sus distintos niveles y sus implicancias en la participación oral; pretendiendo, al mismo tiempo, conocer la situación del estudiante secundario bilingüe (quechua-español) desde la exploración de las dificultades que presentan durante la participación oral y explicando las causas de estas. Asimismo, se pretende enfatizar que las interferencias lingüísticas ponen en evidencia una supuesta condición de inferioridad, trayendo como resultado la discriminación que, según Tubino, “frena el crecimiento de las personas, bloquea el desarrollo de sus capacidades y frustra sus realizaciones personales” (Zavala & Córdova, 2010, p. 73).

Del mismo modo, cabe destacar que, en los años ochenta, muchas familias ayacuchanas comenzaron a negar su identidad y, por ende, el quechua, utilizando solo la lengua castellana en la comunicación con sus hijos; puesto que, el quechua tenía casi un estatus clandestino, es decir, el quechua hablante era identificado como terrorista, siendo flagelado, perseguido, discriminado y

marginado. Así surge “un proceso de interrupción en la transmisión intergeneracional del quechua” (Valiente & Villari, 2016, p.19), ocasionándose dificultades en la expresión oral, resumidas en interferencias lingüísticas, a raíz de ese conflicto interno entre dos sistemas lingüísticos que aún persistían.

Por tanto, los rasgos de discriminación más frecuentes que llevan al individuo bilingüe a posicionarse en un lugar inferior del estrato social son “el aislamiento, marginalidad, falta de comunicación, problemas psicológicos, problemas académicos, pobreza y hasta machismo” (Zavala & Córdova, 2010, p.68).

La investigación se enfoca específicamente en la participación verbal oral de los estudiantes con interferencias lingüísticas, tomando como base al bilingüismo en nuestra región; pues, la comunidad ayacuchana agrupa hablantes bilingües quechua-castellano en diverso grado; manifestado fundamentalmente en el habla de la población escolar generalmente proveniente del campo y de las zonas urbano-marginales.

Por tanto, con la finalidad de obtener resultados que favorezcan la presente investigación, para el acopio de datos, se utilizaron instrumentos a través de los cuales se pudo observar cómo, en un contexto bilingüe quechua castellano como el de Ayacucho, las interferencias lingüísticas inciden en la participación verbal oral durante el proceso de aprendizaje del castellano, ya que presentan ciertas dificultades que, en algunos casos, motivan la burla o mofa. Se trató de explicar la influencia, los factores y las consecuencias de este fenómeno en el aula y en el contexto escolar; además, se estudió la información más amplia referida al tema de investigación, particularmente en los estudiantes del Segundo Grado de Secundaria de la institución educativa “Los Libertadores” de Ayacucho.

## Metodología

Según el problema propuesto y los objetivos planteados, la investigación realizada es cuantitativa, descriptiva explicativa, no experimental, cuyo diseño es transversal explicativo causal, pues determina un estudio descriptivo y explicativo, de acuerdo al registro de información y las actitudes lingüísticas que los estudiantes pudieran mostrar.

Es una investigación descriptiva explicativa porque busca describir a partir de la observación sistemática, explicar el fenómeno de las interferencias lingüísticas, establecer las características lingüísticas, socioculturales y psicológicas de los estudiantes y determinar su influencia en la participación verbal oral.

Este nivel está orientado a describir la realidad tal como es, tal como se presenta, en las condiciones y circunstancias en que esta se presenta. No se provoca, no se simula, no se condiciona. La realidad, materia de investigación, debe ser estudiada tal como se presenta en el mismo espacio y en el

momento en que se produce el fenómeno (Villegas, 2005, p. 69).

Del mismo modo, “este nivel de la investigación busca explicar las causas o factores causales que han dado origen a un hecho o fenómeno problemático” (Villegas, 2005, p. 72).

Por otro lado, es no experimental, porque ninguna de las variables es manipulada intencionalmente.

En las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra. Aquí el procedimiento no es mecánico ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 176).

Para obtener datos sobre las influencias que tienen las interferencias lingüísticas (variable independiente) en la participación verbal oral (variable dependiente) se obtuvieron datos tomando en cuenta el contexto bilingüe y el fenómeno de interferencias lingüísticas, las cuales dan lugar a consecuencias lingüísticas, sociales y psicológicas que afectan a la expresión y, por ende, a la intervención oral de los estudiantes.

Por tanto, la presente investigación busca determinar cuáles son los factores lingüísticos y socio-culturales que generan interferencias lingüísticas, explicando cómo influyen en la participación verbal oral de los estudiantes.

En tal sentido, los instrumentos empleados para la recopilación de datos fueron: observaciones, encuestas, entrevistas directas e indirectas, fichas de observación y listas de cotejo, abarcándose como población de estudio a 80 estudiantes del Segundo Grado de Secundaria de la institución educativa "Los Libertadores", en su mayoría bilingües (quechua-español) y provenientes de zonas rurales y urbano-marginales.

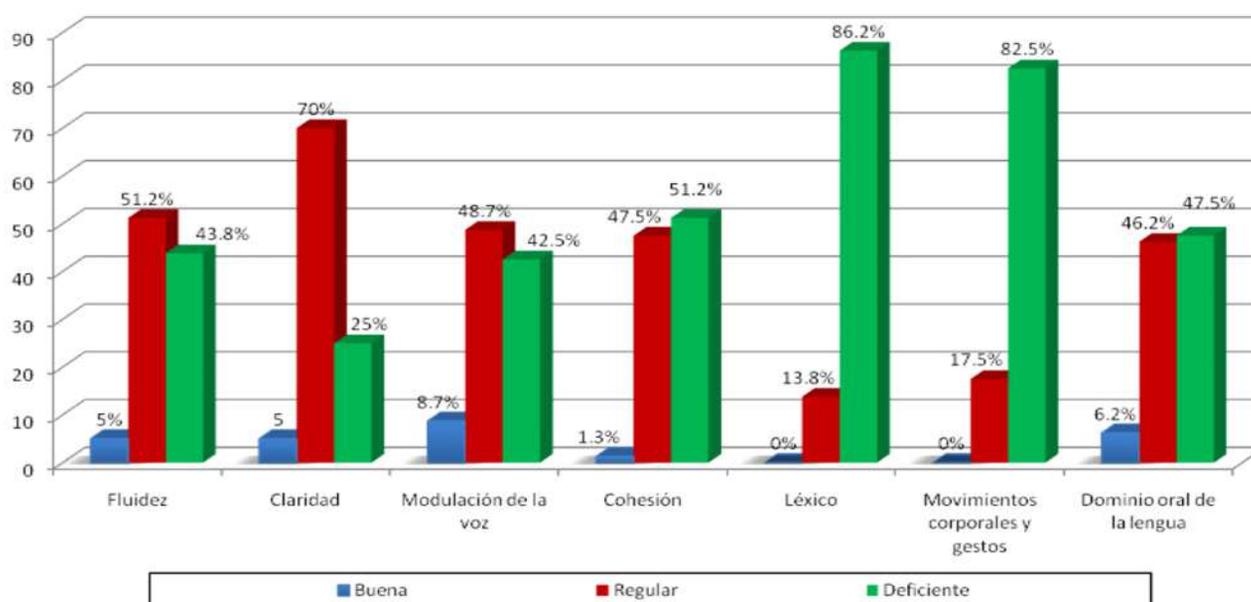
## Resultados y discusión

Considerando los distintos planteamientos, tenemos que:

La modalidad oral es natural, consustancial al ser humano y constitutiva de la persona como miembro de una especie. Se produce en —y con— el cuerpo, aprovechando órganos del sistema respiratorio y de diferentes partes de la cabeza: labios, lengua, fosas nasales (observemos que el nombre de una de esas partes —la lengua se utiliza en muchos idiomas, como en español, para denominar la materialización de ese instrumento de representación del mundo y de comunicación que es el lenguaje humano). También los movimientos de los ojos, diferentes expresiones faciales y otros movimientos corporales forman parte importante de la oralidad, así como las «vocalizaciones» (sonidos bucales aunque no lingüísticos) y otros «ruidos», tal como veremos más adelante. (Calsamiglia & Tusón, 1999, p. 27-28)

Según el análisis de los datos recopilados se constata que los estudiantes de la muestra manifiestan, en su mayoría, fluidez, claridad y modulación de voz regular; mientras, en cuanto a la cohesión, existen mayores dificultades, ello se manifiesta en la expresión oral incoherente y errores sintácticos; por otro lado, el repertorio léxico es deficiente y reducido, al igual que el uso de movimientos y gestos.

**Figura 1**  
**Dominio Lingüístico Oral de la Lengua Española**



Fuente: Lista de cotejo realizada a los estudiantes.

De la investigación realizada se obtuvo que el dominio lingüístico o dominio de uso de la lengua española, en su mayoría, es deficiente (82.5%); lo cual nos conduce a la idea que cuando existen dificultades en la expresión oral no hay un buen dominio lingüístico; por ende, no hay una competencia lingüística adecuada ni desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Del mismo modo, considerando al nivel lingüístico como el más susceptible a ser afectado por interferencias lingüísticas, tenemos que, en contexto ayacuchano, el sustrato lingüístico quechua influye en la segunda lengua (castellano) generando interferencias lingüísticas clasificadas tales como las refiere Palomino (2016).

Primero, la interferencia fonológica que consiste en la influencia de los fonemas quechuas en el aprendizaje oral del español, debido a que cada lengua posee su propio sistema fonético y fonológico. En este sentido, la relación entre ortografía y pronunciación, sumada a las variaciones fónicas de vocales y consonantes diferentes, incrementa el grado de interferencia en el desarrollo de la escritura desde un punto de vista normativo y pedagógico. Estas interferencias se pueden mostrar en la escritura de los estudiantes como sustitución vocálica o confusión de vocales, sustitución consonántica o confusión de consonantes, creación de diptongos, supresión de diptongos, interferencia suprasegmental o cambio de acento, creación de hiatos, supresión consonántica, supresión vocálica, adición consonántica, trastroque de elementos, apocopcación y supresión vocálica.

Segundo, la interferencia sintáctica que viene a ser la influencia de la estructura sintáctica quechua en el aprendizaje y organización sintáctica del castellano. En esta agrupación, tenemos: estructura oracional quechua en la oración castellana, uso del doble posesivo, uso de la doble afirmación y doble negación, uso innecesario de preposiciones, uso innecesario de conjunciones, omisión de

adjetivos, falta de concordancia y adjetivo antepuesto, uso de perífrasis y onomatopeyas. Finalmente, la interferencia morfológico-lexical que es la influencia de los aspectos morfológicos y lexicales quechuas en la morfología y lexicología castellana. No se puede obviar que el nivel léxico está propenso al intercambio, recepción y adaptación de formas extranjeras; mientras que el nivel gramatical es de acceso más limitado. Aquí tenemos la hibridación morfológica, palabra con raíz castellana más sufijo quechua, palabra con raíz quechua y sufijo castellano, calco del aumentativo y diminutivo quechua en la expresión castellana, hibridación lexical. (Coronado & Pérez, 2011, p. 60-61)

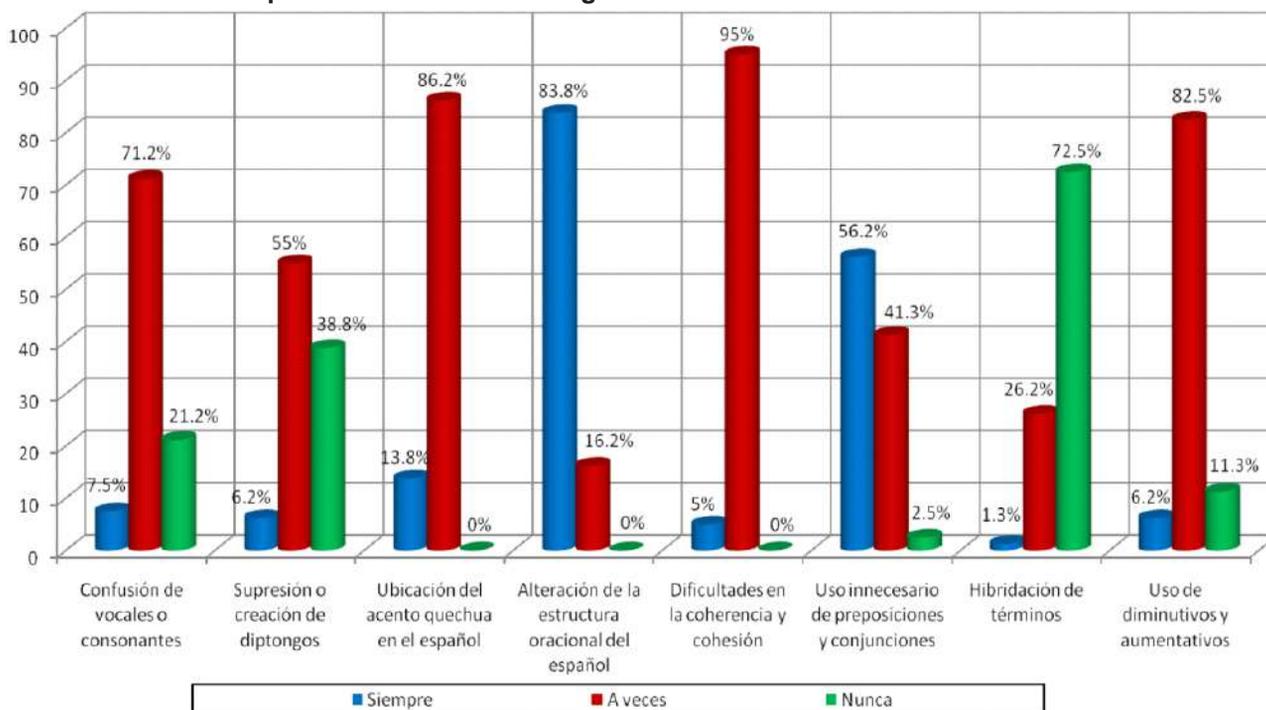
Por tanto, los resultados reflejan mayor incidencia de interferencias lingüísticas en el nivel sintáctico de la lengua, pues en el plano oral, escrito y la lectura. Con frecuencia se dan en la expresión oral, manifestándose sobre todo con motoseos y pronunciaciones incorrectas (ver figura 2).

Al respecto, refiriendo a Cerrón-Palomino se mencionó que:

existen dos tipos de motosidad: uno amplio y otro restringido, de acuerdo a su mayor o menor connotación sociolingüística. Mientras que la motosidad en sentido restringido se refiere solo a la alternancia vocálica; en sentido amplio, incluye otros rasgos menos estigmatizados como la entonación del castellano andino. (Zavala & Córdova, 2010, p.51)

Estas autoras, continúan, mencionando que los estudiantes, en su mayoría, ven el motoseo como algo restringido. “Se trata, entonces, de un estereotipo según el cual los hablantes bilingües de quechua y castellano pronuncian la i como e y la e como i, también la u como o y la o como u” (Zavala & Córdova, 2010, p. 51).

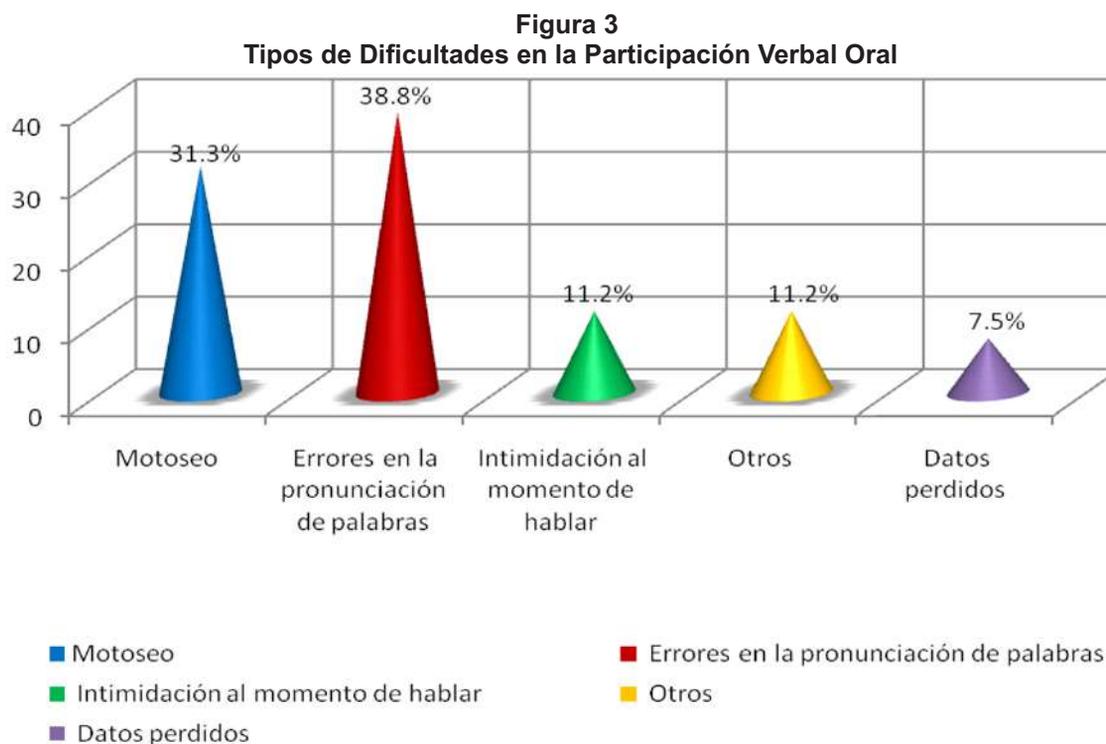
**Figura 2**  
**Tipos de Interferencias Lingüísticas Halladas en los Estudiantes**



Fuente: Ficha de observación realizada a los estudiantes.

Del mismo modo, se evidencia que la mayoría de estudiantes presenta errores en la pronunciación y motoseo, dando lugar al poco dominio lingüístico del castellano; pues, se presentan pronunciaciones erradas e incoherencias que imposibilitan la expresión y comprensión oral (ver figura 3).

Al respecto, Zavala (2013) planteó que “la reforma curricular debe comenzar desde la transformación estudiantil como un medio de cambio de las estructuras socioeducativas, pero en las cuales se introduzca el quechua como un medio que mejore las interrelaciones humanas entre escolares” (Holguin, Villa & Montalvo, 2019, p. 4).



**Fuente:** Encuesta realizada a los estudiantes.

Asimismo, en la mayoría de los casos, no se manifiesta una participación real de los estudiantes, pues estos casi nunca intervienen a través de preguntas, no participan voluntariamente, tampoco realizan comentarios, salvo en ocasiones donde son motivados por un calificativo o nota. Son pocos estudiantes los que participan (los mismos de siempre); mientras, los participantes “anónimos” solo se manifiestan frente a una pregunta dirigida a todo el conjunto (individualmente hay presencia de vergüenza, miedos o temores por participar oralmente). Algunos estudiantes participan en temas académicos condicionados por las notas; no obstante, en situaciones no evaluadas y de participación libre hay mayor participación de los estudiantes, tal como se manifiesta en la figura 4.

Al respecto, se pueden manifestar los beneficios que trae la participación de la siguiente manera:

Según los profesores, llegan a conocer mejor a sus alumnos, se dan cuenta del nivel de comprensión, pueden modificar su discurso según las necesidades de los alumnos, crear un ambiente receptivo, y fomentar la creatividad y el gusto por el saber.

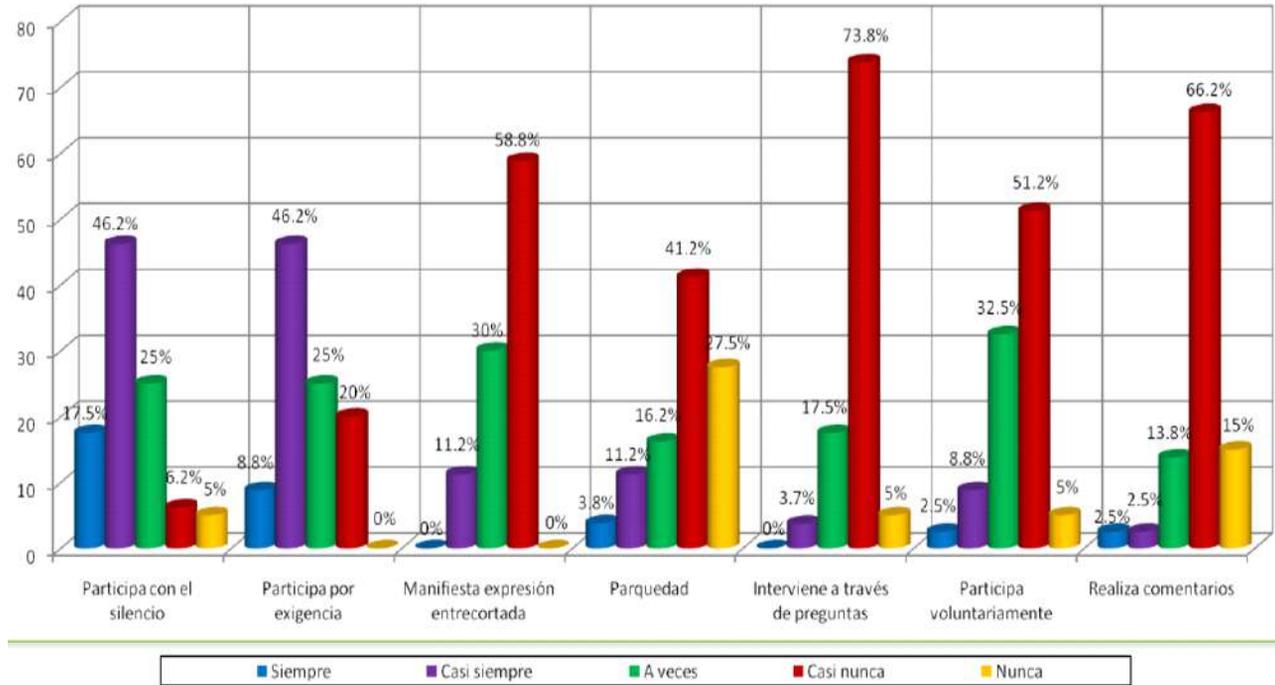
Según los estudiantes, ejercen y posiblemente mejoran sus destrezas en expresión oral; pueden expresar sus dudas, dar ejemplos, expresar su opinión, etc.; aumentan el interés y la motivación; trabajan las competencias instrumentales, tecnológicas e interpersonales; toman parte activa del proceso de comprensión y aprendizaje. (Morell, 2009, p.24)

De todo ello, se observa que hay mayores ventajas cuando los alumnos participan oralmente; ya que interactúan y ello les conduce a la retención y comprensión de los conocimientos.

Con respecto a las actitudes frecuentes de los estudiantes frente a una motosidad o motoseo, se observa que el 32.5 % manifiesta que se burla; el 46.3 %, le resta importancia; el 13.7 %, critica y; el 7.5 %, se avergüenzan. De estos resultados, se evidencia que la mayoría de estudiantes la resta importancia a este fenómeno, considerándolo como algo natural en el habla bilingüe y en nuestro contexto. No obstante, algunos estudiantes están propensos a ser centro de burla o ser criticados como cholos, en sentido despectivo; pues “el que habla más quechua o el que habla un “mal” castellano o un castellano “motoso” es clasificado como un sujeto inferior al que tiene al castellano como primera lengua y usa un castellano más cercano al ciudadano” (Zavala & Córdova, 2010, p. 30). Veamos la figura 5.

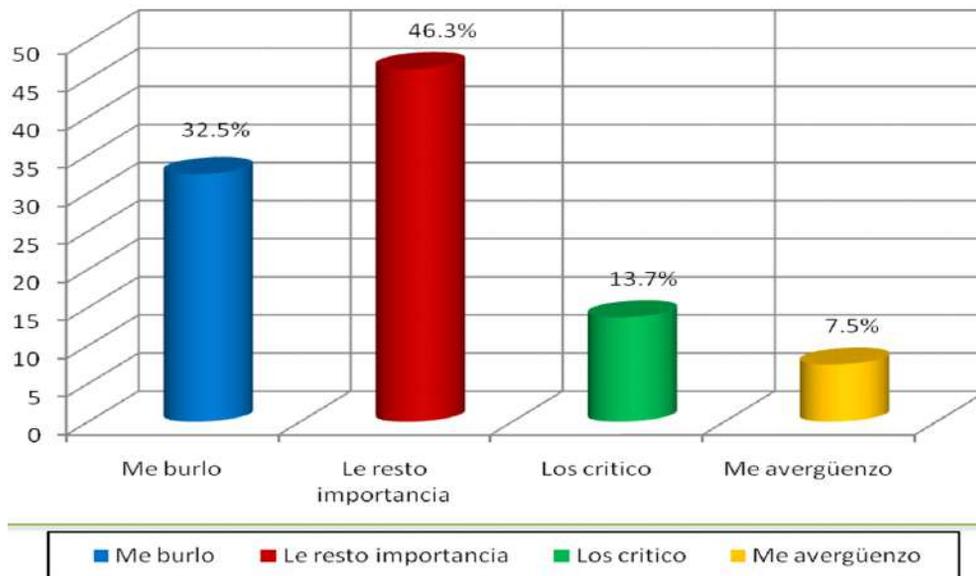
En suma, las interferencias lingüísticas conllevan a dificultades en la participación verbal oral de los estudiantes sometidos a estudio. Ahora, con respecto a los factores lingüísticos y socioculturales como el contexto lingüístico, lugar de procedencia,

**Figura 4**  
**Participación Verbal Oral de los Estudiantes**



Fuente: Lista de cotejo concretada con los estudiantes.

**Figura 5**  
**Actitudes Frecuentes de los Estudiantes frente a una Motosidad**



Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes.

diasistema, uso lingüístico, actitud lingüística y migración, sí intervienen o son causantes de la presencia de este fenómeno en la expresión oral; de manera que, si ejecutamos una relación entre causa y efecto, estos ocasionan discriminación lingüística y social todavía prevaleciente en el contexto ayacuchano. Finalmente, con respecto a si las interferencias lingüísticas traen como consecuencia poca participación verbal oral de los estudiantes, debido a la baja autoestima, timidez, inhibición comunicativa, complejo de inferioridad y parquedad, se observa que los problemas que se presentan en los aspectos cognitivos, lingüísticos,

psicológicos y emocionales evitan el adecuado dominio lingüístico de la segunda lengua; con ello, los estudiantes no llegan a desarrollar adecuadamente su competencia comunicativa, pues muchos presentan interferencias lingüísticas, generalmente de tipo fonológico y sintáctico.

Por otro lado, Solé (1996) manifiesta que el aprendizaje del alumno depende sobre todo de su autoconcepto y de su autoestima (grado en que se valora). De allí que es importante que el alumno adquiera confianza; es decir, tener autoestima positiva. Este planteamiento se puede reforzar con

lo manifestado respecto a la baja autoestima, al referir que: “Cuando existe una baja autoestima como nota dominante en el grupo, se mengua la habilidad para aprender; ni siquiera se da la motivación que es el arranque del proceso” (Rodríguez & Violant, 2006, p.80).

Por último, “a mayor autoestima, más posibilidades de éxito, pero paralelamente, a mayor éxito, más posibilidades de aumentar la autoestima” (Ruiz, 2000, p.89).

Ello nos da a conocer la visión, concepto o idea que un individuo tiene de sí mismo (autoconcepto) y de lo que los demás piensan respecto a él; por tanto, es importante desarrollar la personalidad del sujeto.

Finalmente, como Quistitupa (2018) indica:

la capacidad cognitiva y el nivel de desarrollo del individuo no están determinados por la variedad lingüística que utiliza sino más bien por la capacidad en el manejo de situaciones lingüísticas propias en el entorno que el que se ubica, al cual denominamos socialización. (Gutiérrez, Felices & Palomino, 2019, p. 14)

En suma, solo recuperando la autoestima del bilingüe y brindándole los espacios respectivos para realizar sus manifestaciones lingüístico-culturales podremos hablar y pensar en ciudadanos críticos y reflexivos que contribuyan al desarrollo del país.

## Conclusiones

Desde la perspectiva lingüística, y de la normativa del español, las interferencias lingüísticas influyen negativamente en la participación verbal oral, sobre todo en un contexto de bilingüismo sustractivo como el de Ayacucho, donde existe deficiente dominio lingüístico oral de la lengua castellana, que se manifiesta con dificultades en la expresión oral en un 47.5 % (ver figura 1) sin darse una adecuada competencia lingüística ni comunicativa. En la comunidad se da un tipo de bilingüismo en desarrollo, pues ninguna de las dos lenguas es dominada a la perfección: se enseña en español, pero no el español, llevando a los estudiantes a un nivel de confusión en el uso de los dos códigos. Por tanto, el uso de una segunda lengua (castellano) trae consecuencias traumáticas que se traducen en angustias y tensiones en el contexto de la enseñanza, puesto que, se cuenta con un sistema fónico, morfológico y sintáctico de la lengua materna (quechua) dando lugar a expresiones incoherentes y pronunciación inadecuada.

Desde la perspectiva social, existen factores lingüísticos y socioculturales que dan lugar al surgimiento de fenómenos lingüísticos como las interferencias, entre ellos tenemos el contexto lingüístico que refleja una situación de contacto entre dos lenguas, debido a que la mayoría de los estudiantes son bilingües (quechua y castellano) en un 72.5 % , situándose en un contexto andino eminentemente de influencia quechua; el lugar de

procedencia, muestra que la mayor parte de los estudiantes provienen de zonas rurales en un 57.5 %; el diastema, la existencia de dos sistemas divergentes como el quechua y el castellano; el uso lingüístico que varía de acuerdo a las necesidades comunicativas del interlocutor; la actitud lingüística de los estudiantes, direccionada hacia la lengua castellana con un 40 % por las posibilidades sociales y educativas que ofrece. No obstante, a pesar de las diferencias individuales y de grupo o los prejuicios sociales que ocasionan la discriminación en un 17.5 %, en nuestro contexto bilingüe aún persiste la valoración de la lengua quechua con un 37.5 %.

Desde la perspectiva del individuo y los estudios psicológicos, las interferencias lingüísticas, principalmente el motoseo, constituyen rasgos estigmatizados que afectan la personalidad del hablante, limitando el desarrollo social del individuo, debido a efectos psicológicos perniciosos como el complejo de inferioridad que se presenta en un 47.5 % en los estudiantes. Esto, a su vez, repercute en la poca participación verbal oral de los estudiantes; puesto que casi nunca intervienen a través de preguntas (73.8 %), casi nunca participan voluntariamente (51.2 %), casi nunca realizan comentarios (66.2 %), predominando la pseudoparticipación y el uso deficiente de la lengua española en su plano oral (ver figura 4, respectivamente). En efecto, los individuos adquirirán con éxito la segunda lengua solo si su estado emocional es suficientemente estable; pues, si experimentan conflictos sociales o culturales, la adquisición de la segunda lengua se verá frenada o limitada.

## Fuente de financiamiento

La presente investigación fue autofinanciada.

## Contribución de los autores

Todos los autores participaron en todo el proceso de la investigación.

## Conflicto de Interés

Declaramos no tener conflicto de interés.

## Referencias bibliográficas

- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Ariel S.A.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2001). *Enseñar lengua*. Graó
- Cerrón, R. (2003). *Castellano andino*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú
- Cervantes, R. (2007). *Teoría y didáctica de lengua y literatura*. San Marcos.
- Coronado, M.Y. & Pérez, N. (2011). *Las interferencias lingüísticas y su influencia en la participación verbal oral de los estudiantes del*

- Segundo Grado de Secundaria en la institución educativa "Los Libertadores". Ayacucho. 2010.* [Título de licenciado, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga]. Repositorio institucional UNSCH.  
<http://repositorio.unsch.edu.pe/handle/UNSCH/981>
- Escobar, A. (1975). *Perú ¿país bilingüe?* Instituto de Estudios Peruanos.
- Escobar, A. M. (2000). *Contacto social y lingüístico.* Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- González, R. (2006). *Problemas psicolingüísticos en el Perú.* Norma Reátegui.
- Gutiérrez, V.B., Felices, R. L. & Palomino, R. J. (2019). Estudio léxico-semántico de la jerga en la expresión de los estudiantes de pregrado. *Revista de Investigación Valdizana* 13(4). .  
<https://doi.org/10.33554/riv.13.4.476>
- Gutiérrez, Y. D. (2019). *Interferencias lingüísticas y el aprendizaje en comunicación escrita y oral en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2017.* [Tesis maestría, Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle"]. Repositorio institucional UNE.  
<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª. ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Holguin, J. A., Villa, C. & Montalvo, M. (2019). Significado del aprendizaje-enseñanza de la matemática en contextos lingüísticos del quechua y ciudadanos. *Revista de Investigación Valdizana* 13(3).  
<https://doi.org/10.33554/riv.13.3.343>
- Meléndez, K. M. & Almidón, W. (2018). *Interferencias lingüísticas del idioma quechua en los estudiantes del 4to y 5to grado de educación secundaria del Colegio Nacional Augusto Salazar Bondy Ninacaca Pasco 2016.* [Tesis licenciado, Universidad Nacional "Daniel Alcides Carrión". Facultad de Ciencias de la Educación]. Repositorio institucional UNDAC.  
<http://repositorio.undac.edu.pe/handle/undac/510>
- Ministerio de Educación (2006). *Guía para el desarrollo de capacidades comunicativas.*  
<http://es.scribd.com/doc/28123603/GUIA-PARA-ELDESARROLLO-DE-LAS-CAPACIDADES COMUNICATIVAS>
- Morales, F. (2015). *Las interferencias sociolingüísticas en los estudiantes del nivel secundario de las instituciones educativas públicas de la zona urbano marginal del distrito de Ayacucho-2013.* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle"]. Repositorio institucional UNE.  
<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE>
- Morell, T. (2009). *¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias?* Universidad de Alicante.  
<http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13072/1/C%C3%93MO%20PODEMOS%201%C2%AA%20PARTE.pdf>
- Moreno, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje.* Ariel S.A.
- Palomino, V. G. (2006). Interferencias lingüísticas entre el quechua y el castellano. *Revista de Educación* N° 6. Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento Académico de Lenguas y Literatura-UNSCH.
- Prieto, M. (2005). La participación de los estudiantes: ¿un camino hacia su emancipación? Universidad del Bío-Bío, Chillán. Publicada por la *Revista Theoria* en:  
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29900104>
- Rodríguez, M. & Violant, V. (2006). *Aprendizaje creativo continuo. Cuando aprender es emprender* (1ª. ed.). Trillas, S.A.
- Ruiz, U. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria.* Síntesis, S.A.
- Solé, I. (1996). *La participación del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje.* Magisterio del Río de la Plata.
- Valiente, T. & Villari, C. (2016). Culturas y lenguas en contacto: Dinámicas culturales y lealtad lingüística entre quechua y castellano en la región andina. *Revista Indiana* vol. 33, núm. 1. Ibero-Amerikanisches Institut Preußischer Kulturbesitz, Alemania.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=247046764001>
- Villegas, L. (2005). *Metodología de la Investigación Pedagógica* (3ª. ed.). San Marcos.
- Zavala, V. & Córdova, G. (2010). *Decir y callar: Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana* (1ª. ed.). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

## El arborigrama. Estrategia didáctica de comprensión lectora de textos narrativos

### The Arborigram. Didactic strategy of reading comprehension of narrative texts

Edward F. Loayza Maturrano<sup>1,a,\*</sup>

#### Resumen

El bajo nivel de comprensión de lectura evidenciado por los estudiantes de la educación básica exige plantear propuestas que vinculen de forma eficaz dos variables socioeducativas: la didáctica y la lectura. La investigación planteó como objetivo principal determinar si existe influencia entre la estrategia del arborigrama y la mejora de la comprensión lectora en una población pre-adolescente del grupo etario de 11 a 13 años del primer grado del nivel Secundaria en el distrito de La Molina. Se diseñó un estudio cuasiexperimental que consideró un pre-prueba y post-prueba respecto de la aplicación del módulo del arborigrama. Los resultados indican la existencia de influencia causal moderada alta entre las variables estrategia del arborigrama y la comprensión de lectura en los estudiantes. La conclusión principal del estudio establece que el arborigrama como estrategia didáctica influye de forma significativa en la mejora de la comprensión de lectura de textos narrativos en estudiantes de la educación básica.

**Palabras clave:** estrategias de lectura, comprensión lectora, estrategias cognitivas, mejora de la lectura, logro de lectura.

#### Abstract

The low level of reading comprehension evidenced by basic education students requires proposing proposals that effectively link two socio-educational variables: didactics and reading. The main objective of the research was to determine if there is influence between the arborigram strategy and the improvement of reading comprehension in a pre-adolescent population of the age group of 11 to 13 years of the first grade of the Secondary level in the district of La Molina. A quasi-experimental study was designed that considered a pre-test and post-test regarding the application of the arborigram module. The results indicate the existence of a moderate-high causal influence between the variables of the arborigram strategy and the students' reading comprehension. The main conclusion of the study establishes that the arborigram as a didactic strategy has a significant influence on the improvement of reading comprehension of narrative texts in students of basic education.

**Keywords:** reading strategies, reading comprehension, cognitive strategies, reading improvement, reading achievement.

<sup>1</sup>Universidad Nacional Agraria La Molina, Perú

**E-mail,** <sup>a</sup>edwloma@lamolina.edu.pe

**Orcid ID:** <sup>\*</sup><https://orcid.org/0000-0002-1359-8414>

**Recibido:** 17 de febrero de 2021

**Aceptado para publicación:** 23 de abril de 2021

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



## Introducción

Si hiciéramos un recordaris de nuestras primeras experiencias con el texto, en la empresa de comprender lo que se va leyendo, diríamos que uno recurría a ciertas estrategias visuales como dibujos y textos; o sea, a una especie de sumario en la hoja de papel de lo destacado, de lo que más nos interesó, en suma, de lo comprendido. En consecuencia, esta acción de representar, de sintetizar, de registrar lo que se entendió; supone una práctica de esquematización casi por intuición. Ningún adulto escolarizado pudo haber hecho su recorrido académico sin esbozar algún tipo de esquema: un diagrama, cuadro, tabla o figura que resumiera el texto leído. Entonces, el recurrir a este recurso denominado en términos generales como “el esquema” es, qué duda cabe, una necesidad imprescindible en el afán de comprender un texto.

A lo largo de la historia, las prácticas de lectura han ido variando considerablemente. Desde una mera traducción oral en voz alta; esto es, una lectura para ser escuchada a otra silenciosa y de estudio; y finalmente, a otra actual: la denominada lectura digital. Esto ha hecho que los modos de interpretar los significados de los textos también se hayan transformado en función de los distintos sistemas de pensamiento, distintos sistemas culturales; los cuales se han ido reeditando con el paso del tiempo. La lectura ha transitado del fuero de lo privado y privativo al ámbito de lo público y popular. De este modo, ha devenido en uno de principales medios para aprender y comunicar, y se constituye insoslayablemente en una herramienta eficaz para comprender la cultura. Por todo lo anterior, las estrategias de lectura también han ido cambiando según las nuevas exigencias e intereses; se han ido replanteando a través del tiempo. Así, la organización visual de las ideas del texto; o sea, el empleo de organizadores gráficos de la información en las prácticas lectoras se erige como una de las estrategias más eficaces por su significancia y utilidad para comprender un texto (García Madruga, 2006; Gonzales, 2017).

En tal sentido, Duke & Pearson (2002) refiriéndose a este punto sobre “la representación visual del texto” como estrategia de lectura explica que justamente son eso re-presentaciones, esto es, una nueva presentación original de lo leído, pero que pese a ser una transformación activa del contenido, lo refleja fielmente. Aquí entra en juego significativo y sinérgico los conocimientos previos, la percepción, la memoria y los procesos cognitivos de la comprensión; todo lo cual en una interacción virtuosa. De este modo, toda estrategia que conduzca nuevamente al lector al texto en un lenguaje cercano al original, facilitará su conocimiento, su recuperación, su conexión con otros textos; en suma, encaminará su comprensión. En un estudio de revisión sistemática sobre estrategias de comprensión de lectura realizado por Pearson & Fielding (1991, pp. 828 y ss.) se

identifica algo más de una docena de variantes en la categoría de estrategias basadas en representaciones visuales de las ideas de un texto, entre las que destacan: el mapeo o los mapas sobre el texto, los diagramas de flujo, el trabajo en redes o el networking y los organizadores gráficos (Bean, Singer, Sorter & Frazee, 1986). Los resultados de estas investigaciones comprueban cuatro hallazgos que estas representaciones esquemáticas del texto facilitan: 1) la memorización; 2) la habilidad de respuesta en la resolución de preguntas; 3) la sumarización o resumen y; 4) la comprensión global del texto. Otros estudios y revisiones sistemáticas más recientes comprueban la capacidad que tienen los organizadores visuales de la información del texto en el desarrollo de competencias lectoras de los estudiantes (Kim, Vaughn, Wanzek & Wei, 2004; Manoli & Papadopoulou, 2012; Thayne, 2018).

Si bien muchos de los problemas de la vida diaria se pueden resolver buscando una dirección, rellenando un formulario y toda forma de alcanzar un cierto grado de saber comprensivo; en el ámbito educativo, con mayor razón la comprensión lectora es imprescindible y fundamental, pues permite que el estudiante logre otros aprendizajes y vaya escalando en nivel de complejidad sus interpretaciones, logrando comprender en el plano intertextual, macrotextual e hipertextual. Por tanto, la comprensión lectora es una capacidad compleja ya que interactúan procesos perceptivos, cognitivos, lingüísticos y socioculturales; y todos juntos logran la comprensión cabal del texto. Hasta aquí los diversos enfoques e investigaciones referidas demuestran que en la comprensión lectora se implican un conjunto de habilidades y destrezas más que un cuerpo de conocimientos sobre hechos o conceptos. Estas habilidades se adquieren con el ejercicio lector continuo y con el uso de métodos, técnicas y estrategias de lectura (Dubois, 1984; Izquierdo & Rodríguez, 2020).

Otro aspecto central en el estudio de la lectura es el modo de concebirla. Los paradigmas epistemológicos sobre la lectura que más aceptación e influencia han conseguido son el positivismo y el constructivismo; los cuales también han tenido un mayor impacto en su investigación y desarrollo científico. Esta científicidad ha generado enfoques sociológicos, psicolingüísticos y psicológicos (Guerra, 2017). De este modo, estos enfoques han dado lugar a modelos tales como: el conductismo, el cognitivismo, el interaccionismo y el constructivismo. En cada uno de estos modelos subyace una concepción distinta de lector, del texto y de su contexto. En el conductismo el lector es concebido como un sujeto que sigue las reglas, las pautas y aprende a leer por repetición y ejercitación de dichas normas y ejercicios; el texto es visto como tarea y su contexto es la resolución de baterías de preguntas (Paris, Cross & Lipson, 1984; Cain & Oakhill, 2014).

El cognitivismo comprende un lector como un sistema complejo mental que se encarga del procesamiento de la información donde existe un input (los datos percibidos mediante el proceso de transducción sensorial) y un output (desciframiento de la información: la comprensión textual por interconexión cerebral); el texto es concebido como datos y su contexto son todas las funciones cognitivas que entran en juego tanto en la construcción del texto (por el autor) como en el desciframiento (por el lector): la percepción, la codificación lingüística, la decodificación lingüística, la memoria, la categorización y el razonamiento. Un modelo que tuvo escasa resonancia en la educación sobre la lectura, pero que permitió identificar las distintas funciones cognitivas involucradas en la lectura.

El interaccionismo concibe al lector como un elemento activo y fundamental en la lectura. Existe un espacio de interacción pragmática entre el que lee y el escritor, que le da nuevos sentidos al texto; es decir, un contexto: una situación comunicativa que resignifica. El valor del texto radica en esta comunicación significativa que efectúa el lector. Por su parte, el constructivismo comprende al lector como ser reflexivo y agente cognitivo en el proceso comprensor, el cual está vinculado estrechamente con el plano sociocultural; razón por la que se configura en un enfoque sociocognitivo (Solé y Teberosky, 2001). La metacognición se convierte en la principal acción para lograr la comprensión lectora significativa del texto/discurso (Flavell 1984; Short & Ryan 1984; Ehrlich, 1999; Coll, 2001). Se considera la teoría Vygotskyana de las zonas de desarrollo (zonas de desarrollo real, de desarrollo próximo y de desarrollo potencial) y la teoría del análisis crítico del discurso (ACD) de Van Dijk y Kinstch. De este modo, se concibe al texto vinculado al contexto y la cultura. La responsabilidad principal de la comprensión de lectura recae en el lector quien tiene que emplear estrategias eficaces según el tipo del texto y los propósitos lectores predefinidos (Dijk & Kinstch, 1983; Solé, 1996; Solé y Teberosky, 2001).

En este sentido, en la actualidad se disponen de una diversidad de estrategias cognitivas que facilitan la comprensión de lectura. Unas estrategias son más globales y multidimensionales como las planteadas por Kenneth Goodman y otras más específicas y funcionales como, por ejemplo, las desarrolladas en las investigaciones aplicadas de Susana Pérez y José Villalobos. Las estrategias cognitivas generales que posibilitan la comprensión lectora son: 1). La estrategia de iniciación que supone el registro mental de algo pasible de ser leído (texto leíble) por parte del lector a través de la observación visual que realiza del entorno, por ejemplo, la portada o el título de un libro. Esta estrategia significa una toma de decisión deliberada sobre el acto de la lectura. 2). Las estrategias combinadas del muestreo y selección que refieren, en primer momento, a los saltos de

vista que se realiza el lector según aquello sea de su mayor interés o bien si la información le es más productiva o útil; y, en segundo momento, a la eficiencia en la selectividad de los datos más relevantes. 3). La estrategia de la inferencia consiste en las deducciones que efectúa el lector empleando su campo de experiencias y los saberes previos con que cuenta; luego conforme avanza en la lectura se irán explicitando o no dichas inferencias, y conforme algunas de estas inferencias las vaya validando o no, irá incrementando su nivel de confianza y comprensión lectora. 4). La estrategia de predicción consiste en la capacidad/acción del lector de anticipar y predecir lo que seguirá en la lectura, para lo cual emplea tanto la información explícita como la inferida. 5). La estrategia de confirmación permite al lector ir determinando la congruencia entre la comprensión textual previa, las predicciones e inferencias y la información nueva; por lo que se irá validando lo predicho o lo anticipado. 6). La estrategia de corrección que consiste en volver a leer el texto para recopilar más información, y luego, volver a analizar la información leída con el fin de realizar interpretaciones, inferencias y predicciones alternativas; y de este modo, poder recuperar el significado correcto. 7). La estrategia de terminación se emplea de distintas maneras por parte del lector de acuerdo a razones de falta de interés, poca comprensión, escaso tiempo, aburrimiento, desidia o cuando existe variación en las circunstancias; por lo que no se aplica solo en el momento en que se termina de leer un texto (Block, 1986; Goodman, 1996).

Las estrategias cognitivas específicas y funcionales que permiten la comprensión lectora son: 1). La estrategia del cuestionamiento en la que el lector realiza preguntas a sí mismo, preguntas al autor/texto y, de manera puntual el cuestionar el significado de un enunciado o cláusula, también el cuestionar el significado de una palabra. 2). La estrategia del parafraseo oral (subvocalización/vocalización) que consiste en el replanteamiento simplificado de la información del texto facilitando de este modo la comprensión del significado textual. Esta estrategia permite la simplificación y aclaración del contenido, por ejemplo, a través del uso de sinónimos o simplificando construcciones sintácticas redundantes. 3). La estrategia de la relectura de salteo que supone volver a leer ciertas partes del texto que posee mayor importancia para el lector o goza de mayor atención e interés según los propósitos de la lectura. 4). La estrategia del resumen que consiste en describir brevemente el contenido del texto leído en la mente o de forma oral. 5). La estrategia de asociación conceptual que refiere a la acción del lector cuando establece relaciones entre los conocimientos previos y la información nueva, o cuando se determinan las relaciones entre los nuevos conceptos y los ya aprendidos. 6). La estrategia de detección de coherencia que consiste en descubrir las segmentaciones temáticas, las secuencias

textuales dominantes aplicando criterios de inclusión y exclusión; así como al identificar la organización lógica de la información clave, o al identificar las lógicas de producción textual y las ideas de desarrollo. 7). La estrategia de monitoreo que supone dar seguimiento respecto de las fortalezas y debilidades en la comprensión textual; así como en la identificación de conceptos erróneos en la lectura. 8). La estrategia mnemotécnica que consiste en acciones para recordar detalles de información relevante, por ejemplo, mediante el encadenamiento de conceptos en una oración, o a través del empleo de una ruta espacial conocida en la que se va colocando visualmente cada elemento conceptual en una ubicación particular a lo largo de la ruta (Derry & Murphy, 1986; Sarig, 1987; Paris, Wasik & Turner, 1991; Pérez, 2015; Villalobos, 2020).

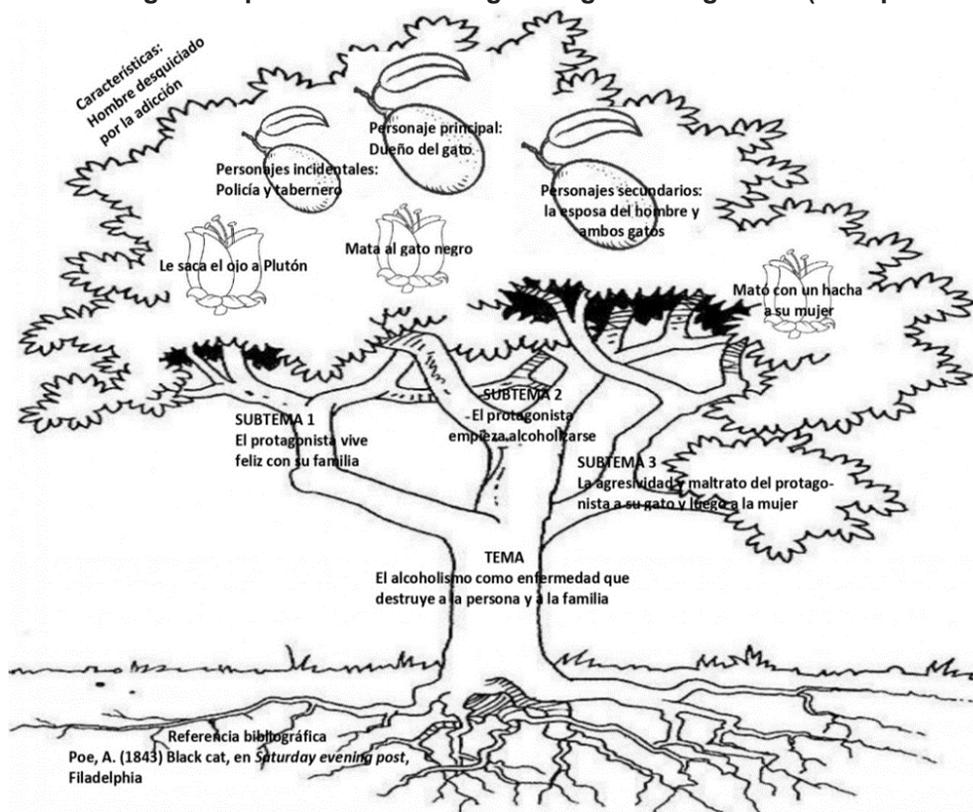
En tal sentido, las estrategias didácticas de comprensión de lectura asumen estas estrategias cognitivas como basamento teórico-procedimental para generar intervenciones válidas que posibiliten la comprensión textual. Así por ejemplo, al emplear un mapa conceptual como estrategia esquemática gráfica se refuerzan algunas estrategias cognitivas multidimensionales como las de muestreo y selección, y las estrategias cognitivas específicas de detección de coherencia, la de asociación conceptual y la de resumen (Meyer, 1984; Scardamalia & Bereiter, 1984; Pérez, 2015).

La estrategia del arborigrama se constituye en un organizador gráfico de la información que se

sustenta en las estrategias cognitivas que facilitan la comprensión de lectura, cuya estructura lógica permite muestrear, seleccionar, parafrasear, sintetizar información relevante sobre lo leído. Asimismo, el arborigrama se perfila como una estrategia ludo-iconográfica, ya que permite que el estudiante rediseñe, coloree y use también, en general, su creatividad en el proceso de comprensión lectora. Específicamente, esta estrategia consiste en organizar esquemáticamente un texto narrativo o un tópico de aprendizaje dentro de la iconocidad del árbol, donde se reconocen sus partes: raíces, tronco, ramas, hojas, flores y frutos, y análogamente se le va asignando los temas, subtemas, ideas fuerza, propuestas a cada componente del árbol respectivamente. Está considerada dentro de las estrategias de aprendizaje para el procesamiento de la información (Loayza, 2020).

De este modo, permite reconocer de manera panorámica y en conjunto el contenido a aprender. Y al apreciar el esquema completo del tema de estudio, posibilita la elaboración de clasificaciones, categorizaciones que ayudarán a alcanzar una comprensión integral del tema abordado (Mc Daniel & Einstein, 1991). Para aplicar adecuadamente la estrategia del arborigrama el maestro a través de casos desarrollados (arborigramas resueltos) mediará el aprendizaje de los estudiantes (Stull & Mayer, 2007). Posteriormente, los discentes harán presentaciones de sus propios arborigramas en hojas pequeñas de papel o papelotes. En este proceso se comprobará el nivel de comprensión

Figura 1. Arborigrama aplicado al relato El gato negro de Edgar Poe (enfoque temático)



Fuente: Imagen adaptada de Het kleine Loo disponible en [www.schoolplaten.com](http://www.schoolplaten.com)

que alcanzan los estudiantes según los criterios de contenido (Levin & Pressley, 1983; Pressley, 1999). Para tal efecto, el estudiante o el equipo de estudio debe releer, contrastar y analizar el tema y seguidamente organizarlo todo en el esquema de árbol, reconociendo que en el tronco del árbol se coloca el tema a aprender, en cada rama van los subtemas, en las hojas se anotan las características principales, en las flores se muestran las evidencias o ejemplos, en los frutos se escriben informaciones adicionales relevantes; y en las raíces se anotan las referencias o fuentes (Loayza, 2020; Prado-Huarcaya y Escalante-López, 2020).

Las esquematizaciones del arborigrama, asimismo, permite ser una estrategia aplicable tanto durante el desarrollo de una sesión de aprendizaje o como actividad de extensión de los aprendizajes, es decir, convertirse en una actividad de reforzamiento de saberes o como tarea complementaria en otra área curriculares como en las áreas de Ciencias Sociales e Idioma Extranjero. Por otro lado, si bien es posible aplicarlo en el procesamiento de la información de textos expositivos como lo señalado anteriormente, también es aplicable a textos narrativos; con lo cual se ampliaría el espectro de funcionalidad de la estrategia en la didáctica de la comprensión lectora (Stull & Mayer, 2007).

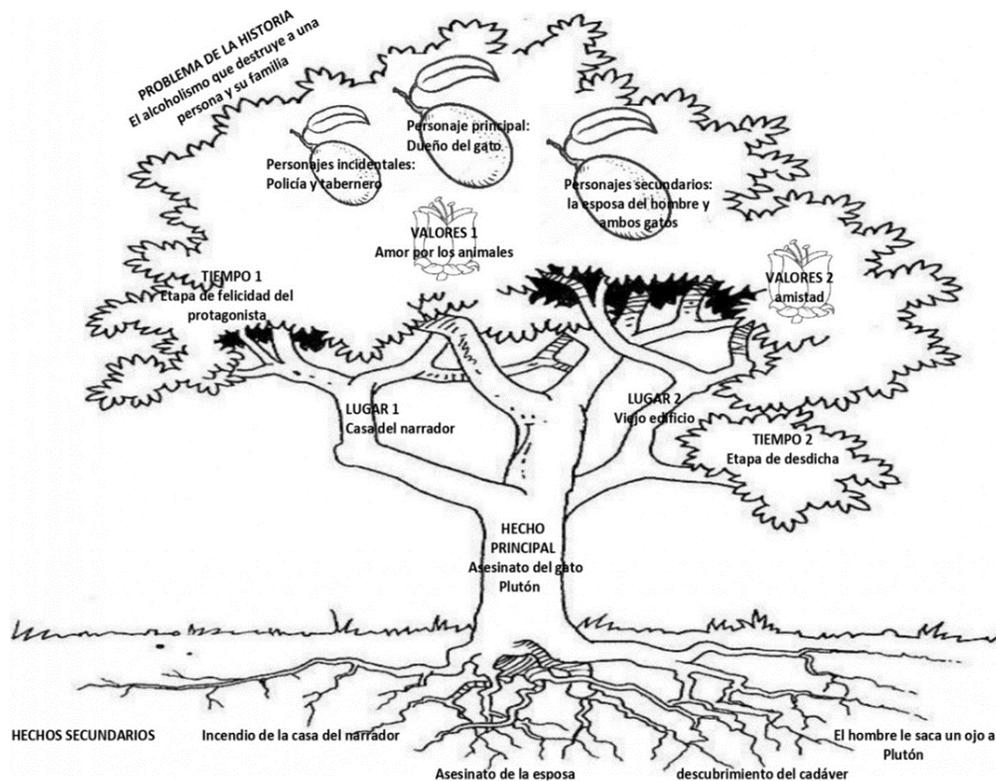
Una aplicación de esta de estrategia didáctica de comprensión lectora se muestra en la figura 1.

El propósito de esta estrategia es que el estudiante desarrolle su aprendizaje mediante la transposición

de sus relaciones cognitivas sobre lo que lee en un esquema gráfico que materialice dichas relaciones conceptuales. De este modo, se refuerzan distintas estrategias cognitivas generales como las de muestreo y selección, de inferencia, de predicción, confirmación y corrección. Igualmente, se consolidan las estrategias cognitivas específicas como las de cuestionamiento, de parafraseo, de relectura, de resumen y de detección de coherencia principalmente. En ese sentido, una aplicación de detalle de la estrategia es la que permite la identificación del hecho principal en el tronco, los hechos secundarios en las raíces, el tiempo de la historia en las hojas, la identificación de personajes en los frutos, en las flores los valores del relato y sobre la copa del árbol el problema de la historia (Novak & Cañas, 2008).

La representación icónica del árbol (fig. 2) supone una representación visual de la información que permite una fácil captación perceptual de parte de los estudiantes. En ese sentido, expresar lo comprendido a través de un esquema visual favorece la retención de los conceptos e ideas relevantes de lo leído, esta condición es corroborada con estudios anteriores (Thorndyke & Hayes-Roth, 1979; Dürteler, 2002; Novak & Cañas, 2008). Asimismo, el arborigrama como esquema gráfico que refuerza las estrategias cognitivas que facilitan la comprensión de lectura como la selección y memorización de la información relevante, por lo que de forma didáctica se contribuye a ampliar el conocimiento del texto; todo lo cual se afianza con los hallazgos de estudios experimentales más actuales efectuados con

**Figura 2. Arborigrama aplicado al relato El gato negro de Edgar Poe (enfoque de eventos)**



estudiantes, en el que se determina que los organizadores gráficos pre-elaborados facilitados por el docente, como los planteados en el módulo de la estrategia del arborigrama de la presente investigación mejoran la retención, la categorización y la comprensión de lectura (Guerra, 2017; Colliot & Jamet, 2018).

## Metodología

El presente estudio es una investigación cuantitativa y de nivel aplicado porque se establece mediante un análisis contable y empleando números reales la influencia de una estrategia. Asimismo, es de tipo transversal debido a que se hará un corte en el tiempo; esto es, en un solo momento, de forma sincrónica.

## Diseño

El diseño de la investigación es cuasiexperimental, debido a que el estudio consiste en determinar el grado de influencia que provoca la variable independiente (estrategia del arborigrama) respecto de la variable dependiente (la comprensión de lectura).

## Participantes

La población está constituida por 220 estudiantes del primer grado del nivel Secundaria de una Institución Educativa Pública en el distrito de La Molina. Los estudiantes estuvieron divididos en siete aulas diferenciadas por letras desde A hasta la G cada una con un promedio de treinta estudiantes (+1 ó -1) entre varones y mujeres.

## Materiales

La técnica considerada en la investigación es la prueba o test. Se aplicó el test de comprensión lectora (variable dependiente). El instrumento contó con veinte ítems de comprensión de lectura,

el cual se empleó como prueba de pre y post test, cuyos contenidos están en relación con el módulo de la estrategia del arborigrama. Para la validez interna o confiabilidad del test, se realizó una prueba piloto con diez estudiantes, a quienes se les administró dicho cuestionario, luego se calificó las diez pruebas y se empleó el estadígrafo de fiabilidad de instrumento Kuder-Richardson 20 (KR-20) a fin de determinar su consistencia interna. El resultado indicó un coeficiente de 0,827 considerado como de alta confiabilidad, lo cual permitió la aplicación en la muestra de estudio.

## Procedimientos

Los test se aplicaron en dos momentos diferentes a los mismos estudiantes (pre test, post test). Los participantes fueron informados previa a la aplicación de los test respecto del objetivo del estudio con la intención de que no se produzca ninguna distorsión de las respuestas. Luego de hacer el cálculo del muestreo, el resultado correspondió  $n = 30$  redondeado correspondiente al tamaño de la muestra de estudio. Así, el aula identificada como la sección C se consideró como grupo muestral de experimento y al aula de la sección D como grupo de control. Finalmente, obtenido los resultados de los test, se utilizó el programa estadístico SPSS-26 para los análisis descriptivos e inferenciales.

## Análisis de datos y discusión

Los resultados obtenidos después del desarrollo de las sesiones de aprendizaje aplicando la estrategia del arborigrama se corroboran diferencias significativas en el grupo-experimento respecto del grupo-control. De este modo, la aplicación final de los post test permitió contar con los datos necesarios para realizar los análisis necesarios, los contrastes intragrupal e intergrupales (tabla 1).

**Tabla 1**  
**Estadísticas descriptivas de los grupos experimental y de control**

	Pre test		Post test	
	grupo experimental	grupo control	grupo experimental	grupo control
N	Válidos	30	30	30
	Perdidos	0	0	0
Media	8,43	7,86	13,40	9,83
Error estándar de la media	0,388	0,423	0,628	0,465
Mediana	8,00	8,00	14,00	10,00
Desviación Estándar	2,128	2,315	3,440	2,547
Varianza	4,530	5,361	11,834	6,489

Fuente: Elaboración propia.

Según lo observado en la Tabla 1, la media aritmética del grupo de control es de 9,83 y del grupo experimental de 13,40, los cuales evidencian diferencias significativas (9,83 ; 13,40); resultando el grupo experimental con 3,57 puntos a su favor, además el promedio del grupo control es desaprobatorio y del grupo experimental aprobatorio

normal, con varianzas y desviaciones estándar del grupo experimental de 11,834 y 3,440 frente al grupo control de 6,489 y 2,547 respectivamente, indicando que cada grupo es ligeramente homogéneo, pero entre grupos son heterogéneos. Descriptivamente, estos datos permiten afirmar que el desarrollo del módulo de la estrategia del

arborigrama en la comprensión lectora en el grupo experimental obtuvo mejores resultados respecto del grupo de control al cual no se le aplicó la estrategia.

La hipótesis principal de investigación enuncia que la ejecución de la estrategia del arborigrama influye de forma significativa en la comprensión de lectura de los estudiantes del primer grado del nivel

Secundaria de las Instituciones Educativas Públicas en el distrito de La Molina. Esta hipótesis permite generar la hipótesis nula específica a falsar: La aplicación de la estrategia del arborigrama no influye de forma significativa en la comprensión lectora de los estudiantes del primer grado del nivel Secundaria de las Instituciones Educativas Públicas en el distrito de La Molina.

**Tabla 2**  
**Prueba de hipótesis general de la investigación**

	Test de Levene (calidad de varianzas)	Prueba t-student de igualdad de medias								
		F	Sig.	T	g.l.	Sig. (bilateral)	D. de medias	D. de error estándar	95% (nivel de confianza)	
									Inf.	Sup.
Evaluación de salida de ambos grupos:	Varianzas iguales	1,040	,312	4,564	58	,000	356,667	,78152	200,229	513,104
experimental y de control	Varianzas diferentes			4,564	58	,000	356,667	,78152	200,229	513,104

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 2 se observa el resultado de los algoritmos estadísticos en dos muestras independientes. El análisis de los datos se efectúa observando si se cumple tres condiciones: 1) la calidad de las varianzas; 2) diferencia de medias y significatividad bilateral; y 3) el valor *t-student* con el nivel de confianza y error estándar. De este modo, se obtuvo según la calidad de varianzas que muestra el test de Levene, la existencia de la condición de igualdad de varianzas, ya que con un nivel de significación de 0,312 y un valor F de 1,040 se evidencia que no existen diferencias significativas entre las varianzas estudiadas; todo lo cual determina la validez de la primera condición. Asimismo, de acuerdo a la prueba *t-student* de muestras independientes aplicada variables discretas de tipo cuantitativas analizadas, se halló que la diferencia de medias en ambos grupos fue de 3,566 con una significación bilateral de Sig. 0,000<0,05, con lo cual se cumplió la segunda condición del análisis. Por otro lado, el valor *t-student* con una T de 4,564 con 58 grados de libertad, considerando que existe una diferencia de error estándar de 0,781 y un 95% de nivel de confianza se sostiene la representatividad y fiabilidad del análisis efectuado, cumpliendo así la tercera condición. Finalmente, los resultados de los análisis realizados permiten aceptar como verdadera la hipótesis principal de investigación y rechazar la hipótesis nula. Por tanto, se sostiene la existencia de influencia causal y significativa de la implementación de la estrategia del arborigrama en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes.

Igualmente, dentro del sistema de hipótesis se plantearon tres hipótesis derivadas; referidas a

cada una de las dimensiones de la variable comprensión de lectura; es decir, la comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítica o criterial. La primera hipótesis derivada de investigación enuncia que la aplicación de la estrategia del arborigrama influye de forma significativa en la mejora de la comprensión de lectura de textos narrativos, en su dimensión literal en los estudiantes del primer grado del nivel Secundaria de las Instituciones Educativas Públicas en el distrito de La Molina. Esta hipótesis permite generar la hipótesis nula específica a falsar: La aplicación de la estrategia del arborigrama no influye de forma significativa en la comprensión lectora, en su dimensión literal en los estudiantes del primer grado del nivel Secundaria de las Instituciones Educativas Públicas en el distrito de La Molina.

En la tabla 3 se observa el resultado de los algoritmos estadísticos en dos muestras independientes. El análisis de los datos se efectúa observando si se cumple tres condiciones: 1) la calidad de las varianzas; 2) diferencia de medias y significatividad bilateral; y 3) el valor *t-student* con el nivel de confianza y error estándar. De este modo, se obtuvo según la calidad de varianzas que muestra el test de Levene, la existencia de la condición de igualdad de varianzas, ya que con un nivel de significación de 0,190 y un valor F de 1,757 se evidencia que no existen diferencias significativas entre las varianzas estudiadas; todo lo cual determina la validez de la primera condición. Asimismo, de acuerdo a la prueba *t-student* de muestras independientes aplicada variables discretas de tipo cuantitativas analizadas, se halló que la diferencia de medias en ambos grupos fue de

**Tabla 3**  
**Prueba de hipótesis derivada de la comprensión literal**

		Test de Levene (calidad de varianzas)			Prueba t-student de igualdad de medias					
		F	Sig.	T	g.l.	Sig. (bilateral)	D. de medias	D. de error estándar	95% (nivel de confianza)	
									Inf.	Sup.
Prueba de salida ítems de comprensión literal	Varianzas iguales	1,757	,190	7,521	58	,000	393,333	,52296	288,652	498,015
	Varianzas diferentes			7,521	58	,000	393,333	,52296	288,652	498,015

Fuente: Elaboración propia.

3,933 con una significación bilateral de Sig. 0,000 < 0,05, con lo cual se cumplió la segunda condición del análisis. Por otro lado, el valor *t-student* con una T de 7,521 con 58 grados de libertad, considerando que existe una diferencia de error estándar de 0,522 y un 95% de nivel de confianza se sostiene la representatividad y fiabilidad del análisis efectuado, cumpliendo así la tercera condición. Finalmente, los resultados de los análisis realizados permiten aceptar como verdadera la primera hipótesis derivada de investigación sobre la comprensión literal y rechazar la hipótesis nula. Por tanto, se sostiene la existencia de influencia causal y significativa de la implementación de la estrategia del arborigrama en la mejora de la comprensión lectora en el nivel literal de los estudiantes.

La segunda hipótesis derivada de investigación enuncia que la ejecución de la estrategia del arborigrama influye de forma significativa en la comprensión de lectura, en su dimensión inferencial en los estudiantes del primer grado del nivel Secundaria de las Instituciones Educativas Públicas en el distrito de La Molina. Esta hipótesis permite generar la hipótesis nula específica a falsar: La aplicación de la estrategia del arborigrama no influye de forma significativa en la comprensión lectora, en su dimensión inferencial en los estudiantes del primer grado del nivel Secundaria de las Instituciones Educativas Públicas en el distrito de La Molina.

**Tabla 4**  
**Prueba de hipótesis de la comprensión inferencial**

		Test de Levene (calidad de varianzas)			Prueba t-student de igualdad de medias					
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Dif. de medias	Dif. de error estándar	95% (nivel de confianza)	
									Inf.	Sup.
Prueba de salida ítems de comprensión inferencial	Varianzas iguales	1,692	,199	5,584	58	,000	333,333	,59699	213,833	452,834
	Varianzas diferentes			5,584	58	,000	333,333	,59699	213,833	452,834

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 4 se observa el resultado de los algoritmos estadísticos en dos muestras independientes. El análisis de los datos se efectúa observando si se cumple tres condiciones: 1) la calidad de las varianzas; 2) diferencia de medias y significatividad bilateral; y 3) el valor *t-student* con el nivel de confianza y error estándar. De este modo, se obtuvo según la calidad de varianzas que muestra el test de Levene, la existencia de la condición de igualdad de varianzas, ya que con un nivel de significación de 0,199 y un valor F de 1,692 se evidencia que no existen diferencias significativas entre las varianzas estudiadas; todo lo cual determina la validez de la primera condición. Asimismo, de acuerdo a la prueba *t-student* de muestras independientes aplicada variables

discretas de tipo cuantitativas analizadas, se halló que la diferencia de medias en ambos grupos fue de 3,333 con una significación bilateral de Sig. 0,000 < 0,05, con lo cual se cumplió la segunda condición del análisis. Por otro lado, el valor *t-student* con una T de 5,584 con 58 grados de libertad, considerando que existe una diferencia de error estándar de 0,596 y un 95% de nivel de confianza se sostiene la representatividad y fiabilidad del análisis efectuado, cumpliendo así la tercera condición. Finalmente, los resultados de los análisis realizados permiten aceptar como verdadera la primera hipótesis derivada de investigación sobre la comprensión inferencial y rechazar la hipótesis nula. Por tanto, se sostiene la existencia de influencia causal y significativa de la

implementación de la estrategia del arborigrama en la mejora de la comprensión lectora en el nivel inferencial de los estudiantes.

La tercera hipótesis derivada de investigación enuncia que la ejecución de la estrategia del arborigrama influye de forma significativa en la comprensión de lectura, en su dimensión criterial en los estudiantes del primer grado del nivel

Secundaria de las Instituciones Educativas Públicas en el distrito de La Molina. Esta hipótesis permite generar la hipótesis nula específica a falsar: La aplicación de la estrategia del arborigrama no influye de forma significativa en la comprensión lectora, en su dimensión criterial en los estudiantes del primer grado del nivel Secundaria de las Instituciones Educativas de Públicas en el distrito de La Molina.

**Tabla 5**  
**Prueba de hipótesis derivada de la comprensión criterial**

	Test de Levene (calidad de varianzas)		Prueba t-student de igualdad de medias							
	F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Dif. de medias	Dif.. de error estándar	95% (nivel de confianza)		
								Inf.	Sup.	
Prueba de salida ítems de comprensión criterial	1,322	,255	4,589	58	,000	240,000	,52296	135,318	344,682	
			4,589	58	,000	240,000	,52296	135,318	344,682	

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 5 se observa el resultado de los algoritmos estadísticos en dos muestras independientes. El análisis de los datos se efectúa observando si se cumple tres condiciones: 1) la calidad de las varianzas; 2) diferencia de medias y significatividad bilateral; y 3) el valor *t-student* con el nivel de confianza y error estándar. De este modo, se obtuvo según la calidad de varianzas que muestra el test de Levene, la existencia de la condición de igualdad de varianzas, ya que con un nivel de significación de 0,255 y un valor F de 1,322 se evidencia que no existen diferencias significativas entre las varianzas estudiadas; todo lo cual determina la validez de la primera condición. Asimismo, de acuerdo a la prueba *t-student* de muestras independientes aplicada variables discretas de tipo cuantitativas analizadas, se halló que la diferencia de medias en ambos grupos fue de 2,400 con una significación bilateral de Sig. 0,000 < 0,05, con lo cual se cumplió la segunda condición del análisis. Por otro lado, el valor *t-student* con una T de 4,589 con 58 grados de libertad, considerando que existe una diferencia de error estándar de 0,522 y un 95% de nivel de confianza se sostiene la representatividad y fiabilidad del análisis efectuado, cumpliendo así la tercera condición. Finalmente, los resultados de los análisis realizados permiten aceptar como verdadera la primera hipótesis derivada de investigación sobre la comprensión criterial y rechazar la hipótesis nula. Por tanto, se sostiene la existencia de influencia causal y significativa de la implementación de la estrategia del arborigrama en la mejora de la comprensión lectora en el nivel criterial de los estudiantes.

En este trabajo de investigación se ha podido demostrar que existe asociación entre las variables

de estudio. En tal sentido, como resultado de la indagación, la estrategia del arborigrama permite desarrollar la comprensión lectora en estudiantes del primer grado del nivel Secundaria en la población estudiada. Sin embargo, el estudio presenta algunas limitaciones. La primera limitación es que sólo se aplica al primer grado del nivel Secundaria por lo que las comprobaciones que permiten los resultados obtenidos sólo pueden generalizarse a dicho grupo de estudio en la educación básica de zonas urbanas. Esta situación evidencia que se desconozca la eficiencia de la estrategia del arborigrama en otros grupos pre-adolescentes y en otros niveles educativos. Por ello, se hace necesario realizar nuevos estudios que puedan analizar los efectos en otros grupos etarios y que adopten un enfoque longitudinal (Salazar-Rodríguez, 2020).

Una segunda limitación está implícita en la metodología de la investigación, por tratarse de un tema educativo. En principio, el diseño de la investigación experimental, del tipo cuasiexperimental en el que no existe posibilidad aleatoria de elección de la población objetivo, pero sí de una población accesible ya agrupada por aulas. Este estudio tiene cuestiones implícitas de validez y fiabilidad según la representatividad de la selección muestral que, por lo tanto, cumple con los criterios de operatividad algorítmica del modelo de ecuaciones y estadística descriptiva utilizados.

Esto conlleva a que la tercera limitación sea precisamente la referida a la muestra, pues si se ampliara daría resultados de mayor contundencia, al propio tiempo que se ampliaría el poder de las pruebas estadísticas. Si al delimitar el tema y al definir el tipo de investigación se consigue estar

dentro de la rigurosidad científica, tampoco esta situación está exenta de sesgo aunque se haya aplicado estudio considerando el total de sujetos del universo.

Muy a pesar de estas restricciones y limitaciones, esta investigación establece primero la identificación de una estrategia didáctica que facilite los procesos de comprensión de lectura. Segundo, determinar la validación de su eficiencia en el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura. De ello, se desprende que las técnicas didácticas sustentadas en el enfoque textual iconográfico, una de las cuales se emplea en la realización del presente estudio son las más significativas. Asimismo, sin ser el objetivo del estudio se observó que la motivación de los estudiantes del grupo experimental respecto a la tarea lectora fueron los que demostraron mayor satisfacción, la cual fue evidenciada en los gestos y actitudes mostrados (Gonzales, 2017).

Por otro lado, el escaso abordaje de investigaciones similares relacionadas con la temática de la presente investigación representa la oportunidad de incorporar propuestas didácticas innovadoras, que se sometan al rigor de la ciencia y técnica respectivamente (Manoli & Papadopoulou, 2012; Lucas y Miraval, 2017). El estudio ha permitido observar el efecto sobre la comprensión de lectura que una técnica esquemática denominada el arborigrama como estrategia de lectura permite, pues se convierte en un tipo de infografía para el análisis de textos narrativos aplicable a estudiantes pre-adolescente del nivel de secundaria. La estrategia del arborigrama ha mostrado de acuerdo al diseño de aplicación planteado ser una alternativa de intervención pedagógica válida en la educación básica.

## Conclusión

Las conclusiones de la investigación obtenidas a la luz de los resultados y de la discusión del estudio se distribuyen en conclusiones principales y específicas:

La conclusión principal derivada del estudio es que la aplicación de la estrategia del arborigrama a través del módulo didáctico propuesto influye significativamente en el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del primer grado del nivel Secundaria de las Instituciones Educativas Públicas en el distrito de La Molina. Los resultados de investigación demuestran el desarrollo de la comprensión lectora en los tres niveles de lectura: el literal, el inferencial y el criterial.

Una segunda conclusión es que la estrategia del arborigrama evidencia que la representación del árbol y sus partes sirven para organizar la información lógicamente en función del análisis de un texto narrativo. Así como combinar imagen, texto, análisis y dibujo artístico personalizado del

árbol, lo cual permite motivar al estudiante hacia la realización de la tarea. Asimismo, se ha evidenciado que permite el desarrollo de la criticidad de acuerdo a los resultados del post test en el desarrollo de las preguntas criterioales. La tercera conclusión es que la utilización del arborigrama como estrategia de lectura es eficaz porque desarrolla la toma de conciencia del estudiante-lector sobre los modelos de organización subyacentes en los textos, los cuales son conocidos también como superestructuras y macroestructuras discursivas, las que a su vez facilita en los estudiantes la comprensión lectora global. Una cuarta conclusión es que la estrategia didáctica del arborigrama ejercita y refuerza en el estudiante diversas estrategias cognitivas que favorecen la comprensión lectora como la estrategia de inferencia, la de confirmación, la de cuestionamiento, la de relectura y la de resumen. Otra conclusión es que el módulo didáctico de la estrategia del arborigrama mostró eficacia y efectividad en la promoción de la lectura y posibilitó la comprensión lectora, por lo que se convierte también en un instrumento para el aprendizaje rápido o fast learning y como posibilidad para aplicaciones del enfoque denominado micro learning o microaprendizaje.

Finalmente, se sugiere aplicar la estrategia a través del módulo didáctico a estudiantes del primer y segundo grado para ver influencias y correlaciones en otros grupos de pre adolescentes en instituciones educativas de distintas zonas: zonas rurales, urbanas y urbano-marginales. El módulo de la estrategia didáctica del arborigrama utilizado en este estudio se puede obtener en <https://osf.io/56hbs/>.

## Fuente de financiamiento

La presente investigación fue autofinanciada.

## Contribución de los autores

El autor participó en todo el proceso de la investigación.

## Conflicto de Interés

Se declara no tener conflicto de interés.

## Referencias bibliográficas

- Bean, T. W., Singer, H., Sorter, J., & Frazee, C. (1986). The Effect of Metacognitive Instruction in Outlining and Graphic Organizer Construction on Students' Comprehension in a Tenth-Grade World History Class. *Journal of Reading Behavior, 18*(2), 153–169. <https://doi.org/10.1080/10862968609547562>
- Block, E. (1986). The comprehension of second language readers. *Tesol Quarterly, 20* (3). <https://doi.org/10.2307/3586295>
- Cain, K. & Oakhill, J. (2014). Reading comprehen-

- sion and vocabulary: Is vocabulary more important for some aspects of comprehension? *L'Année psychologique*, 114(4), 647-662. <https://doi.org/10.4074/S0003503314004035>
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp.157-177). Madrid: Alianza.
- Colliot, T. & Jamet, E. (2018). Does self-generating a graphic organizer while reading improve students' learning? *Computers & Education*, 126, 13-22. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.028>
- Derry, S., & Murphy, D. (1986). Designing systems that train learning ability: from theory to practice. *Review of Educational Research*, 56, 1-39. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/toc/rera/56/1>
- Dubois, M. E. (1984). Algunos interrogantes sobre comprensión de la lectura. *Lectura y vida*, 5(4), 14-19. Recuperado de: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a5n4>
- Dürsteler, J. C. (2002). *Visualización de la información: Una visita guiada*. Barcelona, Gestión 2000.
- Duke, N., & Pearson, P. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. Farstrup y S. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-242). Newark: International Reading Association.
- Ehrlich, M. (1999). Metacognitive monitoring of text cohesion in children. In H. Oostendorp y S. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp.281-301). Mahualh: Lawrence Erlbaum associates.
- García Madruga, J.A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Goodman, K. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. Buenos Aires: Lectura y vida, pp. 54-58.
- González, G. (2017). *Los efectos de los organizadores gráficos en la comprensión lectora de los estudiantes de inglés como lengua extranjera*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Icesi, Cali, Colombia. Recuperado de: [http://repository.icesi.edu.co/biblioteca\\_digital/bitstream/10906/83478/1/T01285.pdf](http://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/83478/1/T01285.pdf)
- Guerra R. (2017). *El libro de los organizadores gráficos*. Ecuador: Universidad técnica del Norte. Recuperado de: [https://issuu.com/utnuniversidad/docs/ebook\\_organizadores\\_graficos](https://issuu.com/utnuniversidad/docs/ebook_organizadores_graficos)
- Izquierdo, A. & Rodriguez, N. (2020) Using Graphic Organizers to Improve Reading Comprehension and Motivation towards Reading in High School Students (Chapter 4). *Mindful Learning: Research on Learner Awareness, Metacognition, and Learning Strategies*. Publication of the Institución Universitaria ColomboAmericana –ÚNICA, pp.74-99.
- Kim, A.-H., Vaughn, S., Wanzek, J., & Wei, S. (2004). Graphic organizers and their effects on the reading comprehension of students with LD: a synthesis of research. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 105-118. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/toc/ldxa/37/2>
- Levin, J. R., & Pressley, M. (1983). Understanding mnemonic imagery effects: A dozen "obvious" outcomes. En M. L. Fleming y D. W. Hutton (Eds.), *Mental Imagery and learning* (pp. 33-51). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Loayza, E. (2020). *La técnica del arbograma en el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura de los estudiantes del primer grado de educación secundaria del distrito de La Molina*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional de Educación, Lima, Perú. Recuperado de: <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/4646>
- Lucas, A., y Miraval, C. (2017). Efecto de los talleres de lectura en el desarrollo de las capacidades de lectura y redacción en alumnos del I ciclo de educación básica - sección Obas. *Investigación Valdizana*, 8(1), 41-44. Recuperado de: <http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/articulo/view/283>
- Manoli, P. & Papadopoulou, M. (2012). Graphic Organizers as a Reading Strategy: Research Findings and Issues. *Creative Education*, 3, 348-356. <https://doi.org/10.4236/ce.2012.33055>
- Mc Daniel, M. A., & Einstein, G. O. (1991). Reading a series of similar texts: Testing a schema-based learning theory. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 29(4), 297-300. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.3758/BF03333924>
- Meyer, B. J. (1984). Text dimensions and cognitive processing. En H. Mandl, N. L. Stein y T. Trabasso. *Learning and comprehension of text*. Hillsdale. New Jersey, Erlbaum.
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2008). The theory underlying concept maps and how to construct and use them. *Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008*, Florida Institute for Human and Machine Cognition. Recuperado de: <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>
- Paris, S. G., Cross, D. R., & Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational psychology*, 76(6), 1239. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1239>
- Paris, S.G., Wasik, B.A. & Turner, J.C. (1991). The development of strategic readers. En R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 609-640). White Plains, NY: Longman.
- Pearson, P., & Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, y

- P. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 815–860). New York: Longman.
- Pérez, S. (2015). *Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora* [Tesis de Magister, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Recuperado de: <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/3951>
- Prado-Huarcaya, D. y Escalante-López, M. (2020). Estrategias de aprendizaje y la comprensión de textos escritos del idioma inglés. *Investigación Valdizana*, 14(3), 140-147. <https://doi.org/10.33554/iv.14.3.730>
- Pressley, M. (1999). *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Paidós.
- Salazar-Rodríguez, A. (2020). Text comprehension at school: Is the application of graphic organizers still important to develop it? *EDUSER*, 7(2), 110-118. <https://doi.org/10.18050/eduser.v7i2.2543>
- Sarig, G. (1987). High-level reading in the first and in the foreign language: Some comparative process data. *Research in reading in English as a second language*, 105-120.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1984). Development of strategie in texts processing. En H. Mandl, N. L Stein y T. Trabasso. *Learning and comprehension of text*. Hillsdale. New Jersey, Erlbaum.
- Solé, I y Teberosky, A. (2001). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. Palacios, J., Marchessy, A., Coll, C. (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 461-485). Madrid: Alianza.
- Short, E.J. & Ryan, E.B. (1984). Metacognitive differences between skilled and less skilled readers: Remedianting deficits through story grammar and attribution training. *Journal of Educational Psychology*, 76, 225-235. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.2.225>
- Stull, A. T., & Mayer, R. E. (2007). Learning by doing versus learning by viewing: Three experimental comparisons of learner-generated versus author-provided graphic organizers. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 808–820. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.808>
- Thayne, S. (2018). Graphic Organizers. The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching, 1-7. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0494>
- Thorndyke, P. W., & Hayes-Roth, B. (1979). *The use of schemata in the acquisition and transfer of knowledge*. *Cognitive Psychology*, 11, 82–106. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(79\)90005-7](https://doi.org/10.1016/0010-0285(79)90005-7)
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York, Estados Unidos: Academic Press.
- Villalobos, J. (2020). El uso de las estrategias cognoscitivas en el desarrollo de la comprensión de la lectura de textos escritos en una lengua extranjera. *Revista de Lenguas Modernas*, (33), 53-82. <https://doi.org/10.15517/rlm.v0i33.41080>

## La formación continua de los docentes de educación básica infantil en América Latina: una revisión sistemática

### The continuous training of early childhood teachers in Latin America: a systematic review

Vilma I. Aguirre-Canales<sup>1,a,\*</sup>, Julia A. Gamarra-Vásquez<sup>1,b,#</sup>, Nelly A.M. Lira-Seguín<sup>2,c,%</sup>, Wilfredo Carcausto<sup>1,d,&</sup>

#### Resumen

El propósito principal del presente artículo fue llevar a cabo una revisión sistemática de estudios empíricos sobre la formación continua de docentes en los niveles de educación básica infantil en América Latina, dicha información fue recogida de revistas indexadas en relación al tema en la base de datos de Scielo, Scopus, Ebsco y Dialnet, entre los años 2010 al 2019. De acuerdo al análisis de las evidencias recopiladas, en los diferentes estudios se identificaron aspectos como: a) la formación continua como medio de transformación de la práctica pedagógica, b) el desarrollo profesional docente y la cultura investigativa como parte de la formación continua, c) la importancia del desarrollo de los programas de formación continua para potenciar las capacidades pedagógicas de los docentes. Concluyendo que las publicaciones en relación a la formación continua presentan un carácter ascendente, siendo Brasil el país con el mayor número de publicaciones. Así también, se develó que la metodología más utilizada en estos estudios es de enfoque cualitativo y finalmente se demostró que las aplicaciones de los programas de formación continua tuvieron efectos positivos en la modificación de su trabajo diario como docente y la mejora como profesional.

**Palabras clave:** formación continua, transformación de la práctica docente, competencias pedagógicas, sistema educativo.

#### Abstract

The main purpose of this article was to carry out a systematic review of empirical studies on the continuous training of teachers at the levels of basic early childhood education in Latin America, this information was collected from journals indexed in relation to the subject in the database of Scielo, Scopus, Ebsco and Dialnet, between the years 2010 to 2019. According to the analysis of the collected evidence, aspects such as: a) continuous training as a means of transforming pedagogical practice, b) teacher professional development and research culture as part of continuous training, c) the importance of developing continuous training programs to enhance the pedagogical capacities of teachers. Concluding that the publications in relation to continuous training present an ascending character, with Brazil being the country with the highest number of publications. Likewise, it was revealed that the methodology most used in these studies is of a qualitative approach and finally it was shown that the applications of continuous training programs had positive effects on the modification of their daily work as a teacher and improvement as a professional.

**Keywords:** continuous training, transformation of teaching practice, pedagogical competences, educational system.

<sup>1</sup>Universidad Cesar Vallejo, Perú

<sup>2</sup>Pontificia Universidad Católica Del Perú, Perú

**E-mail,** <sup>a</sup>vaguirrec@ucvvirtual.edu.pe, <sup>b</sup>jgarrava@ucvvirtual.edu.pe, <sup>c</sup>nlira@pucp.edu.pe, <sup>d</sup>wcarcaustocalla@ucvvirtual.edu.pe

**Orcid ID:** <sup>\*</sup><https://orcid.org/0000-0001-5258-8166>, <sup>#</sup><https://orcid.org/0000-0002-4725-2913>, <sup>%</sup><https://orcid.org/0000-0002-9303-356X>, <sup>&</sup><https://orcid.org/0000-0002-3218-871X>

**Recibido:** 18 de diciembre de 2020

**Aceptado para publicación:** 26 de abril de 2021

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



## Introducción

En los primeros decenios del presente siglo, los docentes asumen retos como la globalización, la revolución digital, donde las costumbres y modo de vida de las personas se han visto modificados por el avance permanente e incontenible de las tecnologías digitales e internet, así mismo enfrentan nuevos escenarios en la práctica cotidiana con innovadoras formas de enseñanza aprendizaje (Maldonado-Ramírez, 2020; Viñals y Cuenca, 2016).

El papel de la formación continua es vigente, el docente analiza los efectos de las innovaciones, adaptando su trabajo y desarrollando nuevas estrategias de enseñanza atendiendo a las necesidades del contexto individual así como teorías de renovación permanente en conocimientos pedagógicos (Núñez-Rojas, 2019; González-Fernández, Zabalza-Cerdeiríña, Medina-Domínguez y Medina-Rivilla, 2019) por lo que la formación permanente se ha transformado en un proceso encaminado a la sustitución y actualización de competencias inicialmente alcanzadas, siendo de necesidad actualizarlos para responder a los cambios del contexto social (Chávez y Vieira, 2020; Aneas Novo, Sánchez Rodríguez & Sánchez Rivas, 2019; Pérez-Van-Leenden, 2019; Escudero, Gonzales y Ramírez, 2018). De esta manera, la formación continua es considerada relevante en las políticas educativas, decisiva para la modernización de los organismos escolares logrando alcanzar la eficacia educativa (Guadalupe, León, Rodríguez y Vargas, 2017).

Cabe resaltar que la formación continua comprende dimensiones como la Educativa se encuentra relacionada a los procesos de actualización docente a partir de los cambios curriculares y los procesos de formación continua de acuerdo a la realidad educativa. También, se considera la dimensión pedagógica, como la aplicabilidad de los conocimientos aprendidos en su labor docente, en lo que respecta a la dimensión humana, se considera la relevancia que tuvo el desarrollo de los proyectos de formación continua en el desarrollo personal y laboral del docente y finalmente la investigativa relacionada a la innovación educativa a partir de las habilidades cognitivas alcanzadas en los procesos de la formación continua. (Quiroz, 2015). Además, el presente artículo aborda el ámbito educativo básico infantil clasificado por niveles tal es el caso del nivel inicial o infantil o pre escolar, así también el nivel primaria y secundaria.

La formación continua de los docentes es aquella que viabiliza el desarrollo de competencias pedagógicas propias del ejercicio profesional, se inserta como elemento indispensable para el mejoramiento continuo de la práctica educativa, (Jiménez, González y Tornel, 2018). Así mismo, la formación continua se conceptualiza como un proceso sistemático, consecuente y organizado en

el cual los docentes en servicio participan de forma individual o colectiva en procesos de formación críticamente reflexiva propiciando el desarrollo de competencias profesionales.

Son diversas las informaciones recopiladas sobre este tema en artículos de divulgación científica, como originales y revisión, sin embargo, recientemente se ha efectuado una revisión de la literatura sobre formación continua de los profesores de educación básica del nivel primaria en el área de Educación física, cuyo análisis develó la necesidad de ir actualizando de forma permanente los conocimientos pedagógicos sobre la didáctica para la mejora en la enseñanza de esta área en el contexto colombiano. (Gómez, 2018) También, la revisión literaria sobre la formación permanente del docente considerado como un camino para perfeccionar la calidad de la educación infantil, enfocándose de manera directa en el crecimiento propio y profesional del docente que participa en estos programas, quien genera a través del proceso enseñanza impacto positivo sobre la población infantil y la calidad de su educación (Ceballos-Lopez: Susinos- Rada; y García-Lastra, 2018). Así mismo, la revisión sobre la eficacia de los programas de formación de docentes en servicio en la educación básica en Latinoamérica, en la que tuvo como base de datos revistas internacionales indexadas recientes, centrando su análisis en los aportes de la formación docente en la etapa inicial y permanente, para desarrollar competencias en gestión, pedagógicas e investigativas que mejoran la calidad educativa en los países latinoamericanos (Cuadra & Catalán, 2016). También, se realizó un análisis crítico sobre las políticas y modelos de formación continua peruano, realizado por el MINEDU, quien a través del desarrollo de programas de capacitación actualizaron los conocimientos pedagógicos de los docentes para la transformación de sus prácticas en el aula y la mejora de los aprendizajes Galazzi, Gomez y Vázquez 2018).

Del compendio de artículos referidos al tema de investigación, se determina que, si bien se cuentan con estas revisiones de literatura sobre la formación continua de los docentes en educación básica infantil en América Latina, sin embargo, no se dispone de muchas fuentes de revisión sistemática sobre este tema, sus dimensiones y estrategias como el acompañamiento pedagógico y la capacitación docente que incide directamente en la transformación de la práctica pedagógica del profesorado. En los últimos cuatro lustros del siglo XXI este campo de estudio adquiere relevancia ya que constituye no solo un reto si no también un compromiso con la sociedad de mejorar cada vez más la educación hasta alcanzar la calidad que tanto se anhela. Así mismo, es de interés para los docentes, directivos y especialista conocer la realidad de la formación continua en países Latinoamericanos, con la finalidad de ir actualizando sus conocimientos y analizar alternativas

para el abordaje en esta materia.

El artículo tuvo como propósito revisar de forma sistemática sobre la formación continua de los docentes de educación básica infantil en América Latina. Asimismo, se buscó estimar la cantidad de artículos científicos sobre formación continua de docentes de educación básica infantil según el año de publicación de la base de datos de las revistas Scielo, Scopus, Ebsco y Dialnet, así como también el número de autores de las publicaciones, relación de los títulos con el tema de estudio, el país de origen de las publicaciones teniendo en cuenta que correspondan a América Latina, enfoque y diseño metodológico, muestras y resultados relevantes.

## Método

La revisión sistemática, es un proceso de investigación que utiliza como estrategia la revisión consecuente, objetiva y exhaustiva de estudios empíricos que se han realizado sobre un determinado problema. (Leite, Padilha, Soares y Cecatti, Jose G, 2019; Labarca, Uribe, Majid, Folch, & Fernandez-Bussy, 2020). Por consiguiente, el método utilizado en el presente estudio fue Prisma para revisiones sistemáticas, el cual inicia con un proceso de revisión preliminar con la búsqueda de información por el título del tema hasta el final identificando estudios de mayor relevancia. Esta metodología de revisión generalmente es utilizada por las ciencias médicas, sin embargo, recientemente se ha identificado estudios en las ciencias sociales como metodología para la realización de revisiones sistemáticas de literatura científica. (Cajal, Gervilla y Montaña, 2020).

## Criterios de inclusión y exclusión

En este sentido, el presente artículo ha tenido en cuenta los siguientes criterios de inclusión en su

proceso de búsqueda de revisión: 1) Estudios relacionados a educación y ciencias sociales 2) Año de publicación entre 2010 y 2019, 3) Disponibles en idioma Español, inglés y portugués 4) Tipo de publicación (artículos científicos) y de acceso (abierto y completo), 5) Desarrollados en la temática de la formación continua de profesores de educación infantil, primaria y secundaria 6) Estudios con diseños cuantitativos y cualitativos. Así también los criterios de exclusión fueron: 1) La categorización, es decir estudios que no correspondan a la rama de educación y ciencias sociales 2) Estudios no empíricos, tales como notas, ensayos, conferencias y comentarios, 3) Artículos publicados antes del año 2010 y después del 2019, 4) Estudios en idiomas diferentes al español, inglés y portugués 5) Artículos repetidos o duplicados 6) Estudios de formación continua en docentes de educación superior y de otras profesiones diferentes a la educación. (Creswell & Poth, 2018).

## Protocolo de búsqueda

La búsqueda preliminar se desarrolló durante el mes de agosto del 2020, a través de la Web a partir de la década de los noventa, fecha en que se inicia los programas de formación continua, centrando mayor atención en aquellos relacionados a la formación continua de educación básica infantil (Cuadra & Catalán, 2016), esta búsqueda fue efectuada en la base de datos de las revistas Scielo, Scopus, Ebsco y Dialnet utilizando descriptores o palabras combinadas en los idiomas español, inglés y portugués, cuyos resultados de búsqueda se observan en la tabla 1. A partir de ello, se aplicaron criterios de inclusión y exclusión propuestos en este estudio, mediante diversos filtros identificados en las bases de datos para la obtención de resultados más precisos que permitan la elección de los artículos para ser incluidos en esta revisión.

**Tabla 1: Resultado de la búsqueda preliminar en la base de datos de revistas, utilizando palabras combinadas e idioma español, inglés y portugués**

Palabras combinadas en español, inglés y portugués	Base de datos				Total
	Scielo	Scopus	Ebsco (*)	Dialnet	
Formación continua y educación infantil	9	1	616	144	770
Formación continuada y educación básica	23	0	148	331	502
Formación permanente y educación infantil	13	1	782	201	997
Formación posgraduada y educación básica	2	0	9	8	19
Continuous training and early childhood education	8	24	1208	18	1258
Continuous training and basic education	44	536	3146	108	3834
Permanent training and early childhood education	3	12	144	20	179
Postgraduate training and basic education	46	957	2722	40	3765
Formação contínua de professores e educação infantil	6	0	6362	57	6425
Formação continuada de professores e educação básica	55	0	11457	207	11719
Formação permanente e educação infantil	6	0	9931	10	9947
formação pós-graduação e educação básica	31	0	19541	130	19702
<b>Total</b>	<b>246</b>	<b>1531</b>	<b>56066</b>	<b>1274</b>	<b>59117</b>

(\*) En la base de datos de Ebsco se utilizó el operador booleano AND y comillas para mejorar la búsqueda de información.

### Elegibilidad e inclusión de artículos para revisión y síntesis

Se realizó una lectura preliminar de los artículos seleccionados a partir del título, el resumen, la metodología y los resultados a que arribaron los investigadores, posterior a ello se realizó una lectura exhaustiva y completa de estos estudios, identificando ideas y datos relevantes que faciliten el avance de la presente investigación. Los artículos clasificados para la revisión sistemática fueron organizados en una matriz de Microsoft Excel, teniendo como marco de referencia 1) el año de publicación, 2) el autor o los autores, 3) el título del artículo, 4) el diseño metodológico 5) muestra de estudio 6) el resultado principal.

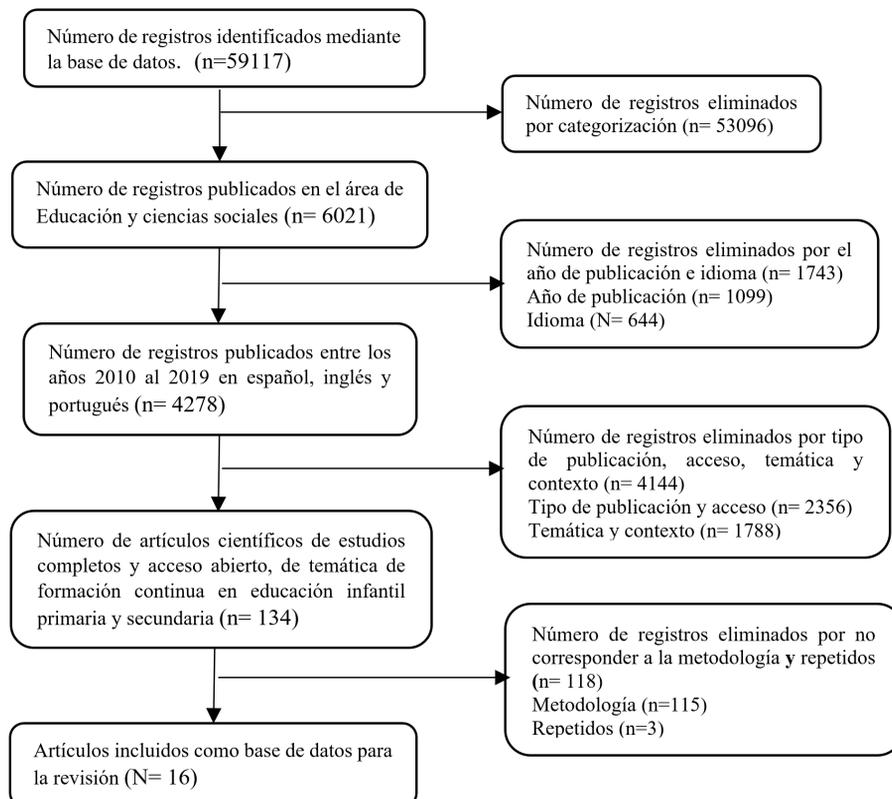
### Resultados

En la tabla 1 tenemos el recuento de la búsqueda preliminar, en el cual se identificaron 59117 estudios como resultado de la aplicación de las palabras claves tanto en el idioma español, (Formación continua y Educación infantil; Formación continuada y Educación básica; Formación permanente y Educación infantil y Formación posgraduada y Educación básica) en inglés (Continuous training and early childhood education; Continuing training and basic education; Permanent training and Early childhood education and Postgraduate training and Basic education) y en portugués Formação contínua de professores e educação infantil, Formação continuada de professores e educação básica, Formação permanente e educação infantil y formação pós-

graduação e educação básica. Estos estudios fueron hallados en la base de datos de las revistas seleccionadas para la presente investigación (Scielo,= 246, Scopus =1531, Ebsco =56066 y Dialnet =1274) considerando dentro de ello todo tipo de investigaciones y estudios relacionados al tema.

Posteriormente, se aplicaron filtros o criterios de inclusión y exclusión considerados en este estudio, el primer criterio utilizado fue el filtro fue la categorización, en el que sólo fueron considerados aquellos estudios correspondientes a las disciplinas de educación y ciencias sociales (n=53096), del mismo modo se aplicó el filtro correspondiente al año de publicación, en el que se tuvo en cuenta el periodo del 2010 al 2019 (n=1099). Seguidamente, se utilizó del idioma de estudios en los idiomas español, inglés y portugués (n=644) y de igual manera se aplicó el filtro para el tipo de publicación y acceso en el que sólo fueron considerados artículos completos y acceso abierto (n= 2356). Por otra parte, en cuanto al filtro de temática y contexto fueron seleccionados aquellos artículos vinculados con la formación continua y el contexto de educación básica infantil, primaria y secundaria (n= 1788). Finalmente, fueron elegidos los artículos basados en metodología de investigación científica (n=113), descartando estudios duplicados (n=3) y según el enfoque y diseño metodológico (n=115) obteniendo como resultado final 16 artículos para el estudio, tal como podemos observar en el diagrama de flujo (Fig. 1)

**Fig. 1. Diagrama de Resultados de pesquisa y clasificación de artículos aplicando criterios de inclusión y exclusión**

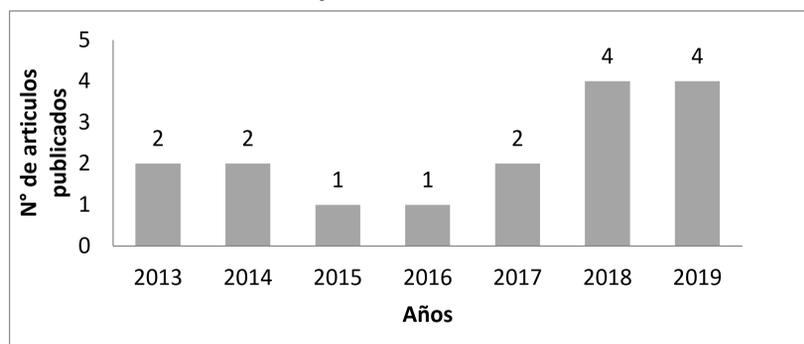


### Cantidad de estudios según el año de publicación, autores y países de procedencia.

En el periodo de revisión comprendió 10 años (2010 al 2019) fueron seleccionados 16 artículos científicos para la presente revisión, siendo los años 2013, 2014 y 2017 el espacio de tiempo donde la producción no alcanzó a superar las dos publicaciones por año. Aun más se observa esta

tendencia de baja en los años 2015 y 2016 en el que se publica un artículo por año considerándose estos años el de mayor declive de producciones científicas, sin embargo, entre los años 2018 y 2019 se muestra una inclinación en aumento siendo estos los de mayor producción científica publicada en las bases de datos seleccionados. (Fig. 2)

**Fig. 2. Publicaciones relacionadas a la formación continua de docentes de educación básica infantil en el periodo 2010 al 2019**



Fuente: datos obtenidos de la base de datos disponibles en Scielo, Scopus, Ebsco y Dialnet

En lo concerniente al número de autores de las publicaciones, se observa en la tabla 2, los 16 estudios seleccionados para la presente investigación, 7 de ellos tuvieron un solo autor: Castelo (2016); Capistrán (2018); Fernández (2014); Gureski (2019); Oliveira (2014); Quintanilla (2019) y Rocha (2017), así también, 4 estudios fueron identificados con dos autores: Cardoso y De Oliveira (2013); De Azevedo y Pacheco (2018); Duarte y Hermes (2013); Marlow y Do Rosário (2018), sin embargo, 5 artículos fueron registrados con 3 autores: Ballesteros, Mercado y García (2019); Cerchiaro, Vargas y Barras (2019); De Castro, Zanon y Albuquerque (2017); Días, Sousa y Silveira (2018) y Días, Luna y Jiménez (2015).

En lo que respecta a la relación de los títulos con el tema de estudio, 6 autores utilizaron la denominación de formación continua en sus artículos al referirse a las acciones realizadas para potenciar las competencias pedagógicas de los educadores para mejorar su práctica educativa, estos son: Cardoso y De Oliveira (2013); Duarte y Hermes (2013); Gureski (2019); Oliveira (2014); Quintanilla (2019) y Rocha (2017), siendo esta la denominación con mayor incidencia por parte de los autores, del mismo modo, 5 autores utilizaron la denominación formación docente al referirse al tema, tales como: Ballesteros, Mercado y García (2019); Capistrán (2018); De Azevedo y Pacheco (2018); Días, Luna y Jiménez (2015) y Fernández (2014), de la misma forma, 5 autores utilizaron otras designaciones como: educación continua, Castelo (2016); formación del profesorado, Días, Sousa y Silveira (2018); formación de maestras, Cerchiaro, Vargas y Barras (2019); desarrollo docente, Marlow y Do Rosário (2018), y entrenamiento continuo, De Castro, Zanon y Albuquerque (2017), sin embargo, a pesar de tener otras denomina-

ciones en sus títulos, en el contenido abordan la temática de la investigación.

En relación a los niveles educativos utilizados en los títulos, 4 autores utilizaron la denominación educación infantil o primera infancia para referirse a los estudiantes de educación inicial, jardín o kindergarten, estos fueron: Cerchiaro, Vargas y Barras (2019); Días, Sousa y Silveira (2018); Duarte y Hermes (2013) y Gureski (2019), del mismo modo, 3 autores utilizaron la denominación educación básica para referirse a los niveles de primaria y secundaria, dentro de ellos tenemos a: Capistrán (2018); De Castro, Zanon y Albuquerque (2017); Días, Luna y Jiménez (2015), no obstante, 9 autores en sus títulos no consideraron la denominación de educación básica o infantil, sin embargo, a pesar de utilizar otras denominaciones, los contenidos de los artículos abordan la temática propuesta en este estudio, ellos fueron: Ballesteros, Mercado y García (2019); Cardoso y De Oliveira (2013); Castelo (2016); De Azevedo y Pacheco (2018); Marlow y Do Rosário (2018); Oliveira (2014); Quintanilla (2019) y Rocha (2017).

El estudio se circunscribió geográficamente en América Latina y los países que lo conforman, sin embargo, los artículos seleccionados para la presente revisión corresponden solo a tres de ellos, siendo Brasil el país que más publicaciones ha tenido en este periodo de tiempo obteniendo como resultado 12 artículos, estos corresponden a: Cardoso y De Oliveira (2013); Castelo (2016); De Azevedo y Pacheco (2018); De Castro, Zanon y Albuquerque (2017); Días, Sousa y Silveira (2018); Duarte y Hermes (2013); Fernández (2014); Gureski (2019); Marlow y Do Rosário (2018); Oliveira (2014); Quintanilla (2019) y Rocha (2017) seguido de México quien publicó 3 artículos cuyos

autores son: Ballesteros, Mercado y García (2019); Capistrán (2018) y Díaz, Luna y Jiménez (2015), y

finalmente Colombia con una sola publicación realizada por: Cerchiaro, Vargas y Barras (2019).

**Tabla 2. Distribución de los autores, año de publicación, títulos de estudio, y país de origen**

Autor(es)	Año	Título	País
Ballesteros Ibarra María Lorena Mercado Varela Martín Alonso García Vázquez Nancy Janett	2019	La formación docente en línea: Experiencias con MOOCs en Sonora (México)	México
Capistrán Gracia Raúl W.	2018	Necesidades de formación docente de los maestros de Educación Artística a nivel Secundaria del Instituto de Educación de Aguas Calientes.	México
Cardoso Urzetta Fabiana De Oliveira Cunha Ana Maria	2013	Análisis de una propuesta colaborativa de formación continua de profesores de ciencias en perspectiva de desarrollo profesional docente.	Brasil
Castelo Branco Ana Cássia	2016	Educación continua y conocimiento experiencial de los docentes escuelas municipales en São Luís: implicaciones teórico-prácticas.	Brasil
Cerchiaro Ceballos Elda Vargas Romero Heilen Barras-Rodríguez Rafael	2019	Resultados de un programa educativo para la formación de maestras de la primera infancia.	Colombia
De Azevedo Martins José Pedro Pacheco Schnetzler Roseli	2018	Formación docente en educación ambiental crítica centrado en la investigación-acción y la asociación colaborativa	Brasil
De Castro Wiziack Suzete Zanon Angela María Albuquerque Vargas Icleia	2017	Entrenamiento continuo de profesores en educación y sostenibilidad ambiental como política pública para educación básica en Brasil.	Brasil
Dias Costa Efigênia Maria Sousa Montenegro Fabricia Silveira María de Fátima	2018	Formación del profesorado y condiciones laborales en la educación infantil	Brasil
Díaz Barriga, Ángel Luna Miranda, Ana Bertha Jiménez Vásquez, Mariela Sonia	2015	La Formación Docente para la Reforma Integral de Educación Básica en el nivel primaria. La pertinencia pedagógica del diplomado para docentes del primero a sexto grado.	México
Duarte Pillotto Silvia Sell Hermes de Araujo Patricia Kricheldorf	2013	El blog como posibilidad de aprendizaje y nuevos retos en el contexto de formación continua para profesores de educación infantil.	Brasil
Fernández Carla Helena	2014	Relaciones entre la investigación y la formación docente permanente: El conocimiento necesario para la diversidad.	Brasil
Gureski Rodrigues Daniela	2019	La Formación Continua del profesor de Educación Infantil en Educación Ambiental.	Brasil
Oliveira Cardoso Sandra	2014	La formación continua de profesores como respuesta para la equidad y el éxito educativo: evaluación, Tic y diferenciación: Un estudio de caso.	Brasil
Quintanilla Corrêa Carla Patrícia	2019	Formación Continua de profesores de Matemáticas, Física y Química: la experiencia de un programa Iniciación docente brasileña.	Brasil
Rocha Tuma Viana Kemle Senhorinha	2017	Formación Continua del profesorado a través del Programa Pacto Nacional para Alfabetización en la edad adecuada - Pnaic y su contribución a la práctica pedagógica docente.	Brasil
Santos Marlow Marcia Zschornack Do Rosário Lima Valderez Marina	2018	Contribuciones al desarrollo docente en el contexto de un programa de formación docente.	Brasil

### Abordaje metodológico y resultado

En la metodología se ha tenido en cuenta el enfoque, el diseño, la muestra y los resultados de los estudios, como se visualiza en la tabla 3, el enfoque recurrente corresponde al cualitativo (n= 13), los diseños que corresponden a este enfoque fueron: estudios de caso (n= 5); investigación acción (n= 3) y el descriptivo (n= 1), sin embargo, una cantidad considerable (n= 4) no precisó el

diseño de estudio en sus artículos. También se identificaron estudios con enfoque cuantitativo (n= 1), pero el diseño no precisa en su investigación. El enfoque mixto igualmente fue utilizado por dos investigadores (n=2) en estos estudios, teniendo como diseño de investigación el exploratorio. (Creswell, 2018).

Las muestras seleccionadas para estos estudios

son docentes de educación básica infantil, recibiendo la denominación de docentes en trece estudios (n=13), sin embargo, en 3 estudios identificados se refieren a los docentes como: maestros (n=1) profesores (n=1) y alfabetizadores (n=1) refiriéndose a los mismos profesionales en la educación. Por otro lado, las muestras de 2 estudios estuvieron también constituida por: gerentes (n=1) al referirse a los directores de las instituciones educativas, directores (n=1) coordinadores (n=2), tal como se puede observar en la tabla 3.

En la tabla 3 nos muestra los principales resultados de este conglomerado de estudios respecto al tema de investigación, de los cuales siete (n= 7) de los artículos concluyen señalando que la formación continua es un proceso mediante la cual se fortalece los conocimientos pedagógicos de los

docentes para transformar su práctica durante el desarrollo de la enseñanza de los estudiantes, mejorando de esta manera el aprendizaje de los estudiantes. También, seis (n= 6) estudios develaron en sus resultados que la formación continua favorece su desarrollo profesional docente, mediante la actualización y el perfeccionamiento de su práctica pedagógica consigue la ampliación del ejercicio de sus funciones permitiendo desenvolverse como especialistas, consultores o formadores, y por último tres artículos (n= 3) manifiestan que el desarrollo de los programas formación continua tuvieron un impacto positivo en las competencias pedagógicas de los docentes, como el desarrollar la cultura investigativa entre los docentes, por lo tanto deben ser aplicados como política educativa de los estados.

**Tabla 3: Distribución de las muestras y resultados de los estudios comprendidos en el presente artículo**

Enfoque/diseño	Muestra	Breve descripción del resultado
<b>Enfoque:</b> Cualitativo	6 docentes	Los hallazgos evidencian una actitud abierta de los profesores que los capacitaron en línea; sin embargo, su voluntad de participar en él ha sido influenciada por sus experiencias previas en esta modalidad. Asimismo, los hallazgos muestran la necesidad de promover un compromiso conjunto, entre las autoridades educativas y los docentes, para implementar estrategias masivas exitosas de formación permanente.
<b>Diseño:</b> No precisa		
<b>Enfoque:</b> Mixto	103 maestros	La mejora de la enseñanza de la educación artística requiere del perfeccionamiento de los docentes, ya que mediante ello se atiende a las reformas educacionales que buscan mejorar la enseñanza de los estudiantes.
<b>Diseño:</b> Exploratorio		
<b>Enfoque:</b> Cualitativo	50 docentes	Los programas de educación continua permiten analizar la práctica docente mediante la actualización de los conocimientos Así como favorecer un desempeño profesional más alineado a los nuevos tiempos.
<b>Diseño:</b> Estudio de casos		
<b>Enfoque:</b> Cualitativo	48 profesores	Se contemplan aspectos relevantes para la concurrencia de la educación continua en la escuela y su trascendencia para la docencia.
<b>Diseño:</b> Estudio de casos	42 gerentes	
	8 coordinadores	
<b>Enfoque:</b> Cualitativo	60 docentes	Los resultados al término del programa muestran cambios relevantes en el trabajo pedagógico de los docentes, quienes promueven estrategias de aprendizaje autónomo y colaborativo con los infantes para alcanzar competencias prevista. Por lo que recomienda que este modelo de programas se debe impartir con otros docentes para mejorar su enseñanza.
<b>Diseño:</b> Investigación acción		
<b>Enfoque:</b> Cualitativo	22 docentes	Los resultados muestran que, debido a la investigación y socialización de las experiencias docentes, los docentes cambiaron gradualmente sus prácticas docentes, inicialmente puntuales y compartimentadas. En el transcurso del trabajo, estas prácticas fueron cambiadas con la inclusión de temas socio-ambientales abordados de manera crítica, contextualizada, permanente, continua y participativa.
<b>Diseño:</b> Investigación acción		
<b>Enfoque:</b> Cualitativo	1180 docentes	Los resultados develan que la formación permanente en los maestros genera deseos de transformación de sus escuelas donde laboran para convertirla en "Escuela sostenible" como resultado de los conocimientos adquiridos.
<b>Diseño:</b> Descriptivo		
<b>Enfoque:</b> Mixto	250 docentes	Los resultados muestran que los cursos de educación continua se llevan a cabo descontextualizados de la realidad, mientras que la necesidad de los docentes, muestran solo los aspectos técnicos de la formación.
<b>Diseño:</b> Exploratorio		

<b>Enfoque:</b> Cualitativo	44 479	La formación continua aplicada a los docentes del nivel primaria, genero mayor impacto en las docentes de género femenino que en el masculino, concluyendo que las mujeres tienen mayor adaptabilidad en los procesos formativos.
<b>Diseño:</b> No precisa	docentes	
<b>Enfoque:</b> Cualitativo	35 docentes	El blog puede ser utilizado para la práctica pedagógica con el fin de que los niños, profesores y lector en general interactúen en el uso de un espacio donde puedan intercambiar ideas y discutir proyectos, haciendo del entorno virtual un espacio de conversaciones colectivas.
<b>Diseño:</b> Investigación acción		
<b>Enfoque:</b> Cualitativo	11 docentes	La investigación educativa es un camino para la transformación de la práctica pedagógica, mediante ella se busca dar respuesta a las necesidades formativas, por ello se debe fomentar la cultura investigativa en los docentes.
<b>Diseño:</b> No precisa		
<b>Enfoque:</b> Cualitativo	11 docentes	Con respecto a la educación continua dentro del alcance de EA para la IE, es necesario que estas formaciones se piensen desde la singularidad que es actuar en esta etapa, que requiere algunos detalles. Además, deben adoptar un enfoque crítico.
<b>Diseño:</b> No precisa		
<b>Enfoque:</b> Cualitativo	15 docentes	La formación práctica y crítica, basada en la reflexión, la colaboración y el intercambio, contribuye al cambio, transformación, transiciones ecológicas para los docentes, teniendo en cuenta que sus concepciones y praxis, después de la participación activa en nuestro proyecto de formación, se hizo más inclusivo, dialógico, activo, socio-constructivista y democrático.
<b>Diseño:</b> Estudio de casos		
<b>Enfoque:</b> Cualitativo	10 docentes	Los resultados evidencian que los maestros reconocen al PIBID como un medio para su educación continua, constituyendo un potencial del programa.
<b>Diseño:</b> No precisa		
<b>Enfoque:</b> Cualitativo	9 alfabetizadores 2 directores	Los resultados mostraron que la formación continuada por el PNAIC ha contribuido a la práctica de los alfabetizadores, como se observa en el análisis y conclusión del trabajo. Profesores de alfabetización adquirieron más conocimientos didácticos que transformaron e innovaron sus prácticas
<b>Diseño:</b> Estudio de casos	2 coordinadores	
<b>Enfoque:</b> Cualitativo	14 docentes	Los resultados mostraron que la aplicación del programa de formación permanente tuvo un impacto positivo en los docentes ya que mostraron cambios importantes en su práctica que evidencian la adopción de nuevas perspectivas sobre la educación y la integración de diferentes metodologías en su enseñanza prácticas.
<b>Diseño:</b> Estudio de casos		

Fuente: Datos obtenidos en la base de datos disponibles en Scielo, Scopus, Ebsco y Dialnet

## Discusión

Luego de aplicar los criterios de selección en el estudio, se identificaron 16 artículos científicos respecto al tema en mención la para la revisión sistemática. Obteniendo como resultados respecto a la cantidad de publicaciones por año que, entre los años 2010 al 2012 no se registraron ninguna publicación, sin embargo, a partir del 2013 la cantidad de publicaciones comenzó a regularse con una tendencia positiva, siendo los años 2018 y 2019 el periodo de tiempo donde se registraron el mayor número de publicaciones. Los primeros trabajos en relación a la temática de estudio, datan de finales del 90, por lo que es posible verificar que el tema tardó casi dos décadas en concentrar la atención de los investigadores, por lo que podemos deducir que todavía la temática de la formación continua de docentes se encuentra en un estado inicial de desarrollo en estas bases de datos.

En relación a la cantidad de publicaciones por

países, se ha considerado el contexto de América Latina, siendo Brasil es el país que ha tenido el mayor número de publicaciones en este estudio, seguido de México y Colombia, sin embargo, no se ha identificado publicaciones de los otros países que conforman América Latina.

La metodología utilizada en los estudios seleccionados, corresponden a los enfoques cualitativo, cuantitativo y mixto (Creswell, 2018). Asimismo, dentro del enfoque cualitativo se han identificado 13 artículos científicos con diseño de investigación acción, estudio de casos y descriptivo, siendo el estudio de casos el diseño de investigación más utilizado por los autores, del mismo modo, utilizaron el enfoque mixto de diseño experimental en menor escala, siendo estos dos enfoques los más utilizados en las investigaciones, por otro lado, dentro del enfoque cuantitativo sólo se identificó un estudio siendo este el enfoque de menor preferencia por los investigadores. También, 5 artículos solo tipifican el estudio sin especificar el

diseño empleado. En relación a la muestra, en todos los estudios fueron considerados como muestra de investigación docentes de aula, sin embargo, en un número menor de estudios han sido incluidos también gerentes educativos o directores de escuela y coordinadores como parte de la muestra.

Otro punto a descartar, son los principales resultados por los autores de estas investigaciones seleccionadas respecto al tema de la formación continua docente, donde 7 de ellos concluyen que la formación continua es un proceso mediante el cual se actualizan los conocimientos pedagógicos de los docentes para la transformación de sus prácticas en el aula, este hallazgo se asemeja a lo mencionado por (Galazzi, Gomez y Vazquez (2018) así también, como Garcia-Conislla (2020). Jiménez, González y Tornel (2018). Por otro lado, 6 estudios develaron en sus resultados que la formación continua favorece su desarrollo profesional docente ya que mediante la actualización y el perfeccionamiento de su práctica pedagógica consigue la ampliación del ejercicio de sus funciones. Finalmente, 3 estudios señalaron que el desarrollo de los programas de formación continua tuvieron un impacto positivo para potenciar las competencias pedagógicas de los docentes, así como desarrollar la cultura investigativa entre los docentes, por lo tanto, deben ser aplicados como política educativa de los estados inferido del análisis (Guadalupe, León, Rodríguez y Vargas, 2017) y (Quiroz, 2015).

Se determina que este estudio presenta cuatro limitaciones: El número de publicaciones analizadas en el presente estudio no representa la totalidad de artículos científicos producidos por autores latinoamericanos e iberoamericanos, solo los publicados en el periodo de tiempo establecido, el idioma y el contexto geográfico. Las bases de datos no permiten el libre acceso a las publicaciones, ya que se encuentran dirigidas a entidades de educación superior previa identificación o claves. Del mismo modo, algunas bases de datos no cuentan con filtros exhaustivos para que la búsqueda de información sea más precisa. También fueron eliminados trabajos porque no correspondían a las carreras profesionales de educación y ciencias sociales, un porcentaje de artículos correspondían al área de salud e ingeniería, esto ha conllevado a la pérdida importante de información sobre la formación continua de los profesores de educación básica infantil.

## Conclusiones

El estudio demuestra que el número de artículos científicos que incluye el tema de la formación continua en docentes de educación básica infantil en América Latina, presenta un carácter ascendente debido a que este tipo de formación fortalece las competencias pedagógicas de los docentes

permitiéndoles la transformación de su labor educativa y de esta manera mejorar la enseñanza de los estudiantes, Así También, favorece el desarrollo profesional de los profesores ampliando el ejercicio de sus funciones dentro del contexto educativo, lo que les ha permitido desempeñarse como especialistas, consultores y formadores. Asimismo, las investigaciones manifiestan que los programas de formación continua tienen un impacto positivo en los docentes porque potencian sus capacidades pedagógicas al crear cultura investigativa e innovadora.

En referencia al contexto geográfico, el estudio abarcó América Latina, siendo Brasil el país con el mayor número de publicaciones respecto a la temática de formación continua de docentes en educación básica infantil, así también México presenta un menor número de publicaciones respecto al tema al igual que Colombia. Sin embargo, en los demás países de este contexto no se halló ninguna publicación respecto al tema en el periodo de tiempo previsto de acuerdo a la búsqueda en las diferentes seleccionadas para este estudio.

En cuanto a la metodología, un número significativo de artículos analizados utilizaron el enfoque cualitativo, de diseños descriptivo, estudio de casos e investigación acción, así mismo, utilizaron el enfoque mixto de diseño exploratorio. Sin embargo, sólo se registró un estudio correspondiente al enfoque cuantitativo. En concerniente a la muestra, los estudios abordaron a docentes, sin embargo, algunos de ellos involucraron la participación de directivos, gerentes y coordinadores. Finalmente, los resultados confirmaron que la aplicación de programas de formación continua tuvo efectos positivos en la vicisitud del ejercicio docente y el desarrollo profesional docente.

## Fuente de financiamiento

La presente investigación fue autofinanciada.

## Contribución de los autores

Autor único.

## Conflicto de Interés

Declaramos no tener conflicto de interés.

## Referencias bibliográficas

- Aneas Novo, M. C., Sánchez Rodríguez, J., & Sánchez Rivas, E. (2019). Valoración de la formación del profesorado: comparativa entre autoformación y formación presencial. *Gestión Y Análisis De Políticas Públicas*, 11(21), 94-108. <https://doi.org/10.24965/gapp.v0i21.10569>
- Ballesteros, M.; Mercado M. y García N. (2019). La formación docente en línea: experiencias con MOOCs en Sonora (México). *Realia*, 23: 62-79. DOI: 10.7203/realia.23.15903

- Cajal, Berta, Jiménez, Rafael, Gervilla, Elena, & Montaña, Juan J.. (2020). Doing a systematic review in health sciences. *Clínica y Salud*, 31(2), 77-83. Epub 27 de julio de 2020.  
<https://dx.doi.org/10.5093/clysa2020a15>
- Capistrán, R. (2018). Necesidades de formación docente de los maestros de Educación Artística a nivel Secundaria del Instituto de Educación de Aguascalientes. *Artseduca*, 19: 10-31.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6257559>
- Castello, C. (2016). Formação Continuada e os Saberes Experienciais de Professores das escolas municipais de São Luís: implicações teórico práticas. *Revista Educação e Emancipação*, 5(1): 200  
<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/5367/3258>
- Ceballos-Lopez, Susinos-Rada y Garcia-Lastra (2018). Espacios para jugar, para aprender. Espacios para relacionarse. Una experiencia de voz del alumnado en la escuela infantil (0-3 años). *Estudios Pedagógicos XLIV*, N° 3: 117-135, 2018
- Cerchiaro, E., Vargas, H. y Barras, R. (2019). Resultados de un programa educativo para la formación de maestras de la primera infancia. Duazary. *Revista internacional de Ciencias de la Salud*, 16(2): 172-185.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7026821>
- Chávez Hernani, M., y Vieira, S. (2020). Reflexiones sobre los cursos de formación docente en Perú y Brasil. *Educación*, 29(57), 7-26.  
<https://doi.org/10.18800/educacion.202002.001>
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. 5th edition. Los Angeles: Sage Publications, Inc
- Creswell, J. W. (2018). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 4th edition. Los Angeles : Sage Publications, Inc
- Cuadra, D. y Catalán, J. (2016). Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 299-324.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216517>
- De Acevedo, J. y Pacheco, R. (2018), Formação de professores em educação ambiental crítica centrada na investigação-ação e na parceria colaborativa. *Ciência & Educação (Bauru)*, 24(3).  
<https://doi.org/10.1590/1516-731320180030004>
- De Castro, S., Zanon, A. y Albuquerque I. (2017). A formação continuada de professores em educação e sustentabilidade ambiental como política pública para a educação básica no Brasil. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 0: 3487-3492  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6690543>
- Días, E. y Sousa F. (2018). Formação docente e condições de trabalho na educação infantil. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4(3): 44-55.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6941096>
- Díaz, A.; Luna, A. y Jiménez M. (2016). La formación docente para la Reforma Integral de Educación Básica en el nivel primaria. La pertinencia pedagógica del diplomado para docentes de primero y sexto grado. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 45(2): 63-100.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6017997>
- Duarte, S. y Kricheldorf, P. (2013). O blog como possibilidade de aprendizado e novos desafios no contexto da formação de professores de educação infantil. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado*, 21(2).  
<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3876>
- Escudero, J., Gonzales, M. y Rodríguez, M. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación XX1*, 21(1).  
DOI:10.5944/educXX1.20183
- Fernández, C. (2014) Relaciones entre la investigación y la formación docente permanente: El conocimiento necesario para la diversidad. *Estudios pedagógicos*, 40(2).  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300010>
- Galazzi, L. Gomez, D. y Vázquez, M. (2018) Políticas mundializadas de formación docente: propuestas para una lectura filosófica. *Praxis & Saber*, 10(22) - Enero - Abril 2019: pp.19 – 43.
- García-Conislla, M. (2020). Relación entre la ejecución curricular y el desempeño docente. *Investigación Valdizana*, 14(2), 103-111.  
<https://doi.org/10.33554/riv.14.2.698>
- Gureski, D. (2019) A formação continuada do professor de Educação Infantil em Educação Ambiental. *Ciência & Educação*, 25(4): 893-909.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7382739>
- González-Fernández, R. Zabalza-Cerdeiriña, M. Medina-Domínguez, M. y Medina-Rivilla, A. (2019) Modelo de Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil: Competencias y Creencias para su Capacitación. *Formación Universitaria*, 12(2): 83-96 (2019).  
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v12n2/0718-5006-formuniv-12-02-00083.pdf>
- Gómez, J. (2018). La formación continua del docente de la educación básica primaria en Colombia. *Conrado*, 14(64):  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442018000400174](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000400174)
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. y Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú*

- Análisis y perspectivas de la educación básica*. Lima: Impresiones y Ediciones Arteta E.I.R.L. <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Estado%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf>
- Jiménez, D., González, J. y Tornel, M. (2018). Formación del profesorado universitario en metodologías y su incidencia en el aula. *Estudios Pedagógicos XLIV*, 3: 157-172. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n3/0718-0705-estped-44-03-157.pdf>
- Labarca, G., Uribe, Juan, J.P., Majid, A., Folch, E. y Fernandez-Bussy, S. (2020). Como interpretar una revisión sistemática con comparaciones múltiples o network metaanálisis. *Revista médica de Chile*, 148(1), 109-117. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872020000100109>
- Leite, D., Padilha, M. y Cecatti, J. (2019). Aproximación a la revisión de literatura con fines académicos: Lista de verificación de revisión de literatura. *Clínicas*, 74, e1403. Publicación electrónica 25 de noviembre de 2019. <https://doi.org/10.6061/clinics/2019/e1403>
- Maldonado-Ramírez, R. (2020). Internet y estándares de calidad de aprendizaje en Ciencias Naturales en un colegio de Arenillas. *Investigación Valdizana*, 14(3), 119-128. <https://doi.org/10.33554/riv.14.3.684>
- Núñez-Rojas, F.M. (2019). Inteligencia emocional y cumplimiento de los compromisos de gestión escolar del personal directivo de educación inicial. *Investigación Valdizana*, 13(3), 119-127. <https://doi.org/10.33554/riv.13.3.340>
- Oliveira, S. (2014). *A formação contínua de professores como resposta para a equidade e sucesso educativos*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=126816>
- Pérez-Van-Leenden, M. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 12(24), 177-192. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.ncev>
- Quintanilla, C. (2019). Formação contínua de professores de matemática, física e química: a experiência de um programa brasileiro de iniciação à docência. *REEC: Revista eletrônica de enseñanza de las ciencias*, 19(1): 177-198. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7335185>
- Quiroz, L. (2015). Fortalecimiento de la formación continua de los docentes desarrollado por el municipio de Pisco - región Ica [tesis de maestría]. Universidad Peruana Cayetano Heredia. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/260>
- Rocha, V. (2017). A formação continuada de professores através do programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa – Pnaic e sua contribuição para prática pedagógica docente. *Academo*, 4(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6069610>
- Santos, M. y Do, R. (2018). Contributions to teacher development in the context of a teacher-training program. *Acta Scientiae*, 20(4). <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.v20iss4id4199>
- Viñals, A. y Cuenca J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2): 103-114. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27447325008.pdf>

## Origen y desafíos de las escuelas aimaras en el sur andino peruano del siglo XX

### Origin and challenges of aymara schools in the peruvian andean south of the twentieth century

David Ruelas-Vargas<sup>1,a,\*</sup>, Percy S. Yabar-Miranda<sup>1,b,#</sup>, Gabriela Cornejo-Valdivia<sup>1,c,%</sup>

#### Resumen

El artículo aborda la comprensión ontológica de la educación indígena aimara, de los hechos históricos y desafíos al sistema político, económico y social a inicios del siglo XX, en el Altiplano peruano, región Puno. Dichas escuelas se originaron en forma clandestina, a causa de la exclusión educativa de la población originaria aimara, generado por los gobiernos turno. Para los maestros indígenas la única forma de liberarse de la opresión, era con la creación de escuelas rurales y que se convirtieron en instrumentos de liberación del sistema de servidumbre y semifeudal, instaurado por los gamonales y los gobiernos oligárquicos. El objetivo de estudio es identificar el origen y desafíos de las escuelas aimaras en el sur andino peruano del siglo XX, y contribuir a la historia de la educación regional y nacional, la metodología de investigación aplicada fue el enfoque descriptivo historiográfico, que se revisaron las fuentes documentales primarias y secundarias para el análisis y validación de los datos, fundamentalmente. Se concluye que a comienzos del siglo XX se originaron escuelas aimaras a consecuencia de la opresión, explotación, usurpación de sus tierras de parte del gamonalismo y la oligarquía, la educación para los aimaras significó una vía de liberación hacia una sociedad justa. El resultado del estudio permitió identificar el origen de las escuelas rurales y al primer maestro indígena aimara Manuel Zúñiga Camacho del sur peruano - puneño de 1902, como pionero de las escuelas clandestinas en el Altiplano puneño, la población originaria empezó educarse para enfrentar al sistema gamonal.

**Palabras clave:** escuela indígena, educación, enseñanza, liberación, gamonalismo.

#### Abstract

The article addresses the ontological understanding of Aymara indigenous education, historical facts and challenges to the political, economic and social system at the beginning of the 20th century, in the Peruvian Altiplano, Puno region. These schools originated clandestinely, due to the educational exclusion of the native Aymara population, generated by the governments of the day. For indigenous teachers, the only way to free themselves from oppression was with the creation of rural schools, which became instruments of liberation from the serfdom and semi-feudal system, established by the gamonales and oligarchic governments. The objective of the study is to identify the origin and challenges of Aymara schools in the Peruvian Andean south of the 20th century, and to contribute to the history of regional and national education, the applied research methodology was the descriptive historiographic approach, which were reviewed Primary and secondary documentary sources for the analysis and validation of the data, fundamentally. It is concluded that at the beginning of the 20th century Aymara schools originated as a result of the oppression, exploitation, usurpation of their lands by gamonalism and the oligarchy, education for the Aymara meant a way of liberation towards a just society. The result of the study made it possible to identify the origin of rural schools and the first Aymara indigenous teacher Manuel Zúñiga Camacho from southern Peru - Puno in 1902, as a pioneer of clandestine schools in the Puno Altiplano, the original population began to educate themselves to face the gamonal system.

**Keywords:** indigenous school, education, teaching, liberation, gamonalism.

<sup>1</sup>Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú

**E-mail,** <sup>a</sup>divadrv@hotmail.com, <sup>b</sup>cyrpe368@hotmail.com, <sup>c</sup>gcornejo@unap.edu.pe

**Orcid ID:** <sup>\*</sup><https://orcid.org/0000-0003-1315-5493>, <sup>#</sup><https://orcid.org/0000-0002-3182-9802>, <sup>%</sup><https://orcid.org/0000-0002-2411-469X>

**Recibido:** 02 de noviembre de 2020

**Aceptado para publicación:** 26 de abril de 2021

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



## Introducción

Para Ccanahua (2013), el Estado peruano a inicios del siglo XX, estableció una educación para la población originaria (quechuas y aimara) como un proceso de “racialización” de la educación estatal, donde se definió qué tipo de educación se impartiría, esta diferenciación tenía como precepto racial que cuestionaba la capacidad de las razas indígenas de comprender, analizar y entender el conocimiento, la cual tuvo gran aceptación entre la élite intelectual y política que conformó la República aristocrática peruana. Según Rengifo (1990), durante el siglo XX los gamonales ampliaron sus haciendas quitando sus ganados y de sus tierras a la población indígena, ante ello se defendieron a través de movimientos o protestas y solicitaron la intervención del gobierno peruano. La población indígena tomó interés en la educación con el propósito de aprender las matemáticas, escritura y lectura, para ingresar y conocer el sistema de mercado de agro exportación, para lo cual solicitaron constantemente al presidente de la República del Perú el envío de profesores para las escuelas rurales y que ofrecían el sueldo del docente.

La educación en el sur andino peruano o el altiplano, se caracteriza por enormes exclusiones a la población de origen rural o indígena que es de habla aimara, que no son incorporados en las políticas de gobierno o de Estado, existiendo brechas educativas de desigualdad, “en las que los pueblos indígenas corresponden a los grupos más desfavorecidos y con los más bajos niveles de bienestar económica, social y educativa” (Ruelas, 2017). “La escuela en Puno, dirigida a la población aimara, inicia sus acciones de manera clandestina en los albores del siglo pasado, desde ahí hasta la actualidad ha atravesado por diferentes coyunturas” (Bermejo & Maquera, 2019).

La realidad de los pueblos indígenas aimaras del sur peruano, que en el ámbito educativo que se pretende enmendar y validar con la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), sin embargo, no han mejorado las condiciones sociales, económicas y políticas. La lucha por escuela indígena de igualdad ha sido y es permanente, se inicia desde los años de 1902 hasta la actualidad. Las comunidades aimaras a través de sus líderes o dirigentes indígenas solicitaron permanentemente escuelas. “Los motivos de cierre fueron diversos, infraestructura, docentes. Muchas escuelas corren esta suerte, a nivel de la zona aimara en el contexto del sur peruano. Otro de los motivos fue el aumento de la migración rural hacia el medio urbano, por cuanto que la población prefería tener a sus hijos estudiando en una escuela o colegio en el medio urbano” (Alanoca, Mamani, & Condori, 2019).

“Perú estaba gobernado, al comenzar el siglo XX, por un pequeño grupo de familias aristocráticas propietarias de los medios de producción (la industria agropecuaria, las finanzas y la minería) con una limitada capacidad para industrializar el país y con un fuerte menosprecio por cualquier otra raza que no fuera la blanca” (Aliaga, 2015, p. 23). A inicios del siglo XX periodo de la República Aristocrática peruana se caracterizó por la monopolización del poder en manos del Partido Civil compuesto por los hacendados, banqueros e industriales, de igual manera estuvo conformado por intelectuales descendientes de la élite económica oligárquica y “la población indígena era vista como “ignorante” y mentalmente limitada” (Ccanahua, 2013).

A inicios del siglo XX “La educación nacional, por consiguiente, no tiene un espíritu nacional: tiene más bien un espíritu colonial y colonizador. Cuando en sus programas de instrucción pública el Estado se refiere a los indios, no como a peruanos iguales a todos los demás, los considera como una raza inferior” (Mariátegui, 1979). Desde 1895 inicia la reactivación de la exportación de fibra de ovino y alpaca. La demanda externa generó en los hacendados o gamonales del sur andino a expandir sus haciendas y a comprar “coercitivamente la lana de auquénidos y ovinos a los indígenas” (Rengifo, 1990).

Cuando los gamonales planeaban despojar de sus territorios a las comunidades indígenas, por la modalidad más frecuente era la de inventar una sublevación de indígenas para así tener que recurrir al uso de la fuerza pública, con violentas represiones e intervenciones, y anexando las tierras y ganados a sus haciendas. Durante los años de 1900 la población indígena y sus autoridades decidieron emprender viajar o recorrer a pie durante más de tres meses desde el sur peruano puneño hasta la ciudad de Lima capital del Estado; con la finalidad de contar con escuelas rurales y docentes, peticiones que remitían años tras año, con el comprometían de aportar el terreno, el local y los mobiliarios sus peticiones resultaron infructuosas por influencia del gamonalismo<sup>1</sup>.

Todo esto lleva a la necesidad de realizar profundos cambios en la concepción de los ambientes educativos (Bravo, Bocángel, & Bocángel, 2019). El individuo tiene diferentes maneras de aprender (Betancourt, 2020). Por ello la población indígena se educó en forma clandestina porque el gamonalismo no permitió el funcionamiento de escuelas.

El objetivo de la investigación tuvo una aproximación a la comprensión ontológica del origen, desafío y hechos históricos de las escuelas rurales

<sup>1</sup>En Ruelas (2019), el gamonalismo pasó de ser una categoría social y económica de los latifundistas o terratenientes a convertirse en todo un fenómeno económico, político y social, pues no solo estaba representado por los gamonales propiamente dichos, es decir, por los terratenientes, sino por una larga jerarquía de funcionarios, clérigos, militares, prestamistas e intermediarios; la trascendencia de este fenómeno arranca del control de la tierra a través de la gran propiedad, así como de la participación en el control del aparato político-administrativo

indígenas aimaras; en el siglo XX del sur andino peruano, región Puno, desde el pensamiento o saber indígena aimara y lucha constante por una educación de equidad.

## Metodología

En este trabajo o estudio se aplicó la metodología investigación del enfoque descriptivo historiográfico, que se revisaron las fuentes documentales primarias y secundarias para el análisis y validación de los datos de información en la población aimara de las jurisdicciones de Plateria, Ácora, Juli, Chucuito y Puno.

El enfoque descriptivo historiográfico “nos proporciona datos, disposiciones, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas” se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

## Resultados, análisis y discusión

### Realidad socio-económica de la población aimara del sur andino peruano del siglo XX

A inicios del siglo XX periodo histórico de la humanidad, de enormes saltos para los países de Europa y América del Norte en materia tecnológica, científica y médica, así como profundos cambios educativos, sociales, económicos y políticos que transformaron la estructura y panorama internacional. En cambio, en América Latina como es el caso del Estado peruano específicamente del sur andino se configura en un atraso por la implementación de políticas socioeconómicas vetusta como es el caso del sistema semi-feudal (Ruelas, 2019). En el siglo XX y con el estallido de la Primera Guerra Mundial, el Altiplano puneño pasó por una reactivación de su economía de la fibra o lanas de ovinos y auquénidos al mercado europeo. Los gamonales despojaron las tierras de los indígenas y obtuvieron por diversos medios la lana de ovinos y auquénidos para su venta a las casas comerciales de Arequipa, la población indígena del Altiplano puso resistencia al arrebato o despojo de sus tierras, pastizales y ganados.

“Al finalizar el siglo XIX el proceso de expansión de las haciendas en el sur del Perú, se intensificó, para contar con mano de obra, estas haciendas hicieron uso de la antigua figura del yanaconaje (donde el indígena quedaba como un sirviente del hacendado, a cambio de que este le diera algunos frutos de la cosecha) y el enganche (donde el indígena era traído a las haciendas para trabajar bajo un contrato que le restaba libertades)” (Ccanahua, 2013).

Afirma Flores (1977), Puno fue el principal sector de producción de lana de alpaca y ovinos, la cual fue comercializada, mediante las ferias locales y

regionales o “el sistema de enganche” (trabajadores sometidos y explotados). Este apogeo del circuito comercial de lana: alpaca y ovinos, propició la expansión de las haciendas en el territorio puneño y el surgimiento de movimientos o conflictos sociales de los indígenas contra los gamonales y autoridades políticas.

“Desde la perspectiva de la demanda externa de lanas, periodo que comprende en tres etapas. La primera (1895 – 1913) empieza a partir del restablecimiento del país de las consecuencias de la Guerra con Chile; en esta etapa se produce una lenta, pero sostenida recuperación de las exportaciones de lanas que culminan con el inicio de la Primera Guerra Mundial. La Segunda etapa (1914 – 1919) está signada exclusivamente por la coyuntura de la guerra y los dos siguientes a su término; pues en 1919 la cotización de las lanas alcanza su más alto valor. La tercera etapa (1920-1925) arranca con la estrepitosa caída de los precios del año veinte y continúa en los años siguientes con una lenta y pequeña recuperación de los precios; aunque, en mayor o menor medida, el volumen físico de exportación se mantiene” (Rengifo, 1990).

Según Aliaga (2015), ante el aumento de la demandada internacional de lanas, los gamonales del altiplano puneño expandieron sus haciendas despojando a la población indígena de sus tierras a través de diversos mecanismos, con procesos judiciales ilegítimos. Para Rengifo (1990) los gamonales conocidos como “La República de Blancos o Mistis” en Puno, durante el siglo XIX y a principios del siglo XX, ocasionaron apropiaciones ilícitas o despojos de tierras, relegando a los indígenas. Durante los años 1895 a 1913 en Puno se presenta una reactivación de la economía ganadera debido al comercio de lanas (camélidos y ovinos) al mercado europeo, que alcanzó su mayor auge de exportación en el año de 1918.

Menciona Flores (1977) citados por Kopsoli (1977) el número de haciendas durante los años de 1876 a 1915 aumentaron de 705 a 3,219, esta expansión injusta e ilegal no contribuyó a la mejora de la productividad del sector agropecuario y ganadera, el desarrollo o auge del mercado lanero convirtió a los gamonales o reforzó la mentalidad semifeudal, que impidieron a las comunidades indígenas el ingreso al mercado lanero. Según Urquiaga (1916) citado por Tamayo (1982), el gobernador ejerciendo su poder político obligaba a la población indígena a que cedieran a sus hijos menores de 12 años para que se enviaran al prefecto del departamento o al suprefecto de la provincia y a los amigos en calidad de obsequio para convertirlos al servicio de servidumbres en las haciendas. Las autoridades políticas y religiosas del sur andino peruano también les exigían trabajar en forma gratuita a los varones, mujeres y niños en distintas actividades de la hacienda.

Con el incremento de las exportaciones de fibra de auquénidos y ovinos en 1914 – 1919 y el estallido de la Primera Guerra Mundial, en el sur andino peruano crecen los conflictos sociales, donde los gamonales consiguieron en recabar la mayor cantidad de lana para su comercialización a las casas exportadoras arequipeñas, la población indígena puneña puso resistencia y oposición contra la usurpación y despojo de sus ganados y territorios, también en diversas oportunidades viajaron a la capital – Lima para reclamar justicia (Ruelas, 2019). “La consolidación del circuito comercial de lanas también acrecentaba el empobrecimiento campesino; por ejemplo, la construcción del ferrocarril del Sur que unía Cusco, Puno y Arequipa con la costa supuso el hundimiento del arriero y de las ferias, donde el campesino alcanzaba mejores precios por sus productos” (Flores, 1977).

Entre 1860 - 1940 se gestaron números movimientos o levantamientos indígenas en el sur andino del altiplano peruano puneño, se estima que hubo entre 45 a 50 levantamientos sociales, que abarca casi ochenta años; se intensificó entre los años de 1895 a 1925, que fue una respuesta a la violencia, al despojo de tierras y abuso de los gamonales y autoridades políticas, judiciales y religiosos (Tamayo, 1982).

El gamonalismo del sur peruano logra expandir sus haciendas producto del respaldo injusto e ilegal de los políticos, autoridades judiciales y religiosas, donde sometieron a las comunidades indígenas aimaras, pese a ellos logró sobrevivir.

### **Origen de las escuelas indígenas y desafíos frente al gamonalismo del altiplano puneño**

“La respuesta de los indígenas ante el gamonalismo, el auge del comercio de la lana, el despojo de tierras mediante procesos judiciales, fue, como primera medida, construir escuelas, establecer una defensa legal, y luego el levantamiento” (Ruelas, 2019, pág. 18). “Los intentos por constituir escuelas deben ser tomados como una de las actitudes defensivas de los indígenas. Ellos querían aprender a leer, escribir y a realizar cálculos económicos. Querían premunirse de instrumentos para ejercer las libertades civiles, concurrir directamente al mercado y recurrir directamente ante los poderes del Estado” (Rengifo, 1990, p. 45).

A fines del siglo XIX, e inicios del siglo XX uno de los temas centrales de este periodo es la discusión de la importancia de la educación rural indígena, el tema de educación tomó importancia en la agenda y debates políticos, de igual modo la clase académica indigenista resaltó el valor de la educación en la región de Puno (Málaga, 2014). La educación indígena toma presencia y resalta con el maestro indígena Manuel Zúñiga Camacho, de modalidad clandestina por lo que los gamonales se oponían, que inició en el año 1904 con la alfabetización a la población aimara, en los

ambientes de su domicilio en la comunidad de Utawilaya, “en una época en la que la escuela estaba prohibida para indígenas, Camacho fue el primer aimara en desafiar el sistema y el poder político a través de la educación indígena. Como era de esperarse, el poder local incendió la escuela, azotó, golpeó y condujo preso a Camacho, acusándolo de incitar a la rebelión indígena” (Bermejo & Maquera, 2019).

Según Núñez (2008) se puede constatar respecto a escuela aimara Utawilaya: la presencia de Manuel Zúñiga Camacho en la historia regional y republicana del sur andino peruano, que generó una corriente de cambio en la mentalidad de los pobladores originarios y que se vincularon al proyecto de alfabetización. Su visión de la importancia de la escuela y educación indígena como motor de desarrollo y cambio fue trascendental. Los pobladores aimaras comprendieron que para dejar el atraso, es a partir de la educación y como eje de cambio en lo cultural, social y económico. Indica Málaga (2014) el fundador de la educación rural indígena Manuel Zúñiga Camacho, según sus detractores, fue un personaje peligroso y rebelde que constituía una permanente amenaza, no pasaba desapercibido, cuando decide volver a Puno en 1900 inició con la alfabetización a los aimaras para cambiar la situación de servidumbre o sometimiento de los indígenas, para los gamonales era un insulto.

Durante el siglo XX, en la región altiplánica del sur peruano, los gamonales implementaron el dominio político, económico, social, expandieron de sus dominios e implementaron un régimen semi-feudal caracterizado de servidumbre y racismo, las escuelas aimaras indígenas influyeron y fueron tomados como un instrumento de liberación, los pobladores indígenas aimaras construyeron escuelas en áreas rurales, para educarse y liberarse del gamonalismo, incursionar al mercado internacional de lanas, para salir de la pobreza (Ruelas, 2019).

La educación indígena se gesta durante el siglo XX, con la construcción y funcionamiento de las escuelas clandestinas fundadas por los maestros aimaras, que orientaron la educación para liberarse del sometimiento, “haciendo de Puno un laboratorio de experiencias educativas, destacando Manuel Zúñiga Camacho, pese a la oposición del gamonalismo, funda la primera escuela rural indígena en el Altiplano puneño con el fin reivindicar a la población indígena enseñándole a leer y escribir” (Vilca, Yapuchura, Mamani, & Sardón, 2018)

Los aportes a la educación por Manuel Zúñiga Camacho fue libertar a los aimaras de la opresión, explotación y del sometimiento semi-feudal, implementado por el gamonalismo y la oligarquía peruana, en el programa de alfabetización el maestro Zúñiga incorporó a las personas adultas y niños, mostrando así una educación liberadora, se

centró en alfabetizar, concientizar, comprensión crítica y accionar en el cambio de sus comunidad. “Manuel Zúñiga Camacho fue el primer impulsor de la educación rural indígena aimara en el sur peruano, siendo la primera escuela en el Perú y América Latina para niños indígenas, que empezó la labor de alfabetización, para liberar al población aimara, enseñándoles a preservar la higiene personal y la conciencia por la libertad” (Ruelas, 2016).

Las escuelas indígenas en el altiplano peruano, pese a la oposición del gamonalismo, religión católica y la burguesía regional, las escuelas empezaron a crecer a nivel regional hasta alcanzar 19 instituciones o unidades incorporando a una población escolar aimara de 2,200 en 1916, incrementando a una población de 3,619 con 73 maestros aimaras. “Las escuelas del altiplano peruano establecidas tuvieron un accionar positivo, por lo que la población fue alfabetizadas en lectura, escritura y calculo (matemática), es así se enfrentaron al gamonalismo para demandar libertad, justicia y recuperación de sus tierras (Citarella, 1990).

Testimonio de Mariano Larico citado por Ayala (1999, p. 84), el poblador aimara menciona: nosotros construimos nuestras propias escuelas, los estudiantes fueron mayoritariamente adultos y en menor porcentaje niños, ¿Pero, por qué adultos?, Porque los adultos querían saber leer y escribir rápido para defender sus derechos, después aprenderán nuestros hijos, nosotros primero tenemos que conocer qué dicen los libros. Para Mariátegui (1979), el gamonalismo es fundamentalmente adverso a la educación indígena, que constantemente se opusieron a la creación de escuelas en las áreas rurales para niños de origen aimara y quechua.

“En las primeras décadas del siglo XX, al interior del indigenismo había un movimiento generalizado en considerar a la educación como la base de reivindicación de los derechos de la población indígena” (Álvarez, 2005). “el gamonalismo se opusieron al funcionamiento de escuelas rurales indígenas y alfabetización, atemorizaron con la frase “al que aprenda a hablar castellano, a ése le cortaremos la lengua” para continuar con sus sistema de servidumbre y sometimiento” (López, 1988).

La lucha por la educación del pueblo aimara fue permanente, a partir de los años de 1900 hasta 2000, por más de II siglos de lucha y resistencia por tener una escuela para indígenas. Las comunidades aimaras conjuntamente con sus líderes fueron luchando por tener una escuela, (Alanoca, Mamani, & Condori, 2019, pág. 233),

Durante el siglo XX la población aimara ha exigido el derecho y acceso a una educación para sus hijos, para ello construyeron locales escolares, aportan-

do con mobiliarios y el salario de los maestros (López, 2020), por intereses del gamonalismo no se prioriza el acceso a una educación para la población o niños aimaras, frente a ellos se crearon escuelas clandestinas para enfrentar al sistema político.

El movimiento o corriente indígena aimara en el sur peruano puneño, durante el siglo XX fue la lucha por una educación para los indígenas, el indigenismo del altiplano puneño ponía en agenda la educación como una vía o estrategia para ser reconocidos o incorporados a la nación. El gamonalismo, autoridades religiosas y políticas veían en ella un peligro latente a las escuelas indígena aimaras. La característica fundamental de la historia social, económica y política del altiplano peruano fue el conflicto entre hacendados y comunidades indígenas, durante el siglo XX, el gamonalismo dominó las tierras, tuvo el poder político y eclesiástico, y los conflictos con las comunidades originarias sucedían uno tras otras. El sur andino peruano, mostraba un panorama ciertamente desolador, para muchos significaba un museo del atraso y de la explotación; para otros, expresaba características tradicionales de los indígenas. Las haciendas no lograron modernizarse al ritmo de los latifundios costeros, imperaban en ellas relaciones arcaicas de trabajo y de producción bajo un sistema semi-feudal. Desde las décadas finales del siglo XIX, el poder de los terratenientes se había expandido, arrasando con los minifundios o con las propiedades colectivas campesinas que, de alguna manera, habían sobrevivido a la dominación hispana.

A principios del siglo XX se plantearon diversas propuestas educativas por parte de los líderes, pobladores y maestros indigenistas, la creación de escuelas clandestinas aimaras para los sectores rurales y urbanos, por la falta de políticas educativas del Estado peruano y el sometimiento al servidumbre y despojo de sus tierras por los gamonales, que buscaban desde la educación o de sus escuelas liberarse. Lograron ¿Quiénes? enfrentarse al sistema político vigente que se caracterizaba en un modelo semi-feudal en pleno siglo XX, la región altiplánica peruana fue escenario de debates sobre temas educativos para la población indígena. Los líderes y pobladores aimaras demostraron y exigieron a la clase gobernante que los indígenas también tienen derecho a una educación y desarrollo de sus pueblos, es por ello instauraron escuela aimaras para zonas rurales, que les garantizaba salir de la desigualdad, discriminación y pobreza.

En el año de 1902 del siglo XX, en la comunidad de Utawilaya de la parcialidad de Platería, el maestro indígena Manuel Zúñiga Camacho fundó la escuela clandestina aimara, con la finalidad de enseñar la lecto-escritura en castellano, cálculo, interpretación de la biblia y salud, como estrategia de enseñanza para mayor comprensión se utilizó también el

**Tabla . Escuelas aimaras y corrientes educativas indígenas del sur andino peruano puneño del siglo XX**

<b>Escuelas aimaras y corrientes educativas</b>	<b>Maestros indígenas</b>	<b>Sector</b>	<b>Años</b>
Escuela Rural de Utawillaya	Manuel Zúñiga Camacho	Utawillaya Plataeria	1902
La Escuela de perfección	Telesforo Catacora Rojas	Juli	1903
Escuela Nueva	José Antonio Encinas Franco	Puno	1906
Grupo Ork'opata	Arturo Peralta Miranda (Gamaliel Churata)	Puno	1925
Brigada de Culturalización Indígena	Brigada de Culturalización Indígena	Juli	1930
Escuela de Ojherani	María Asunción Galindo	Ojherani Puno	1933-1940
Escuela experimental	José Portugal Catacora	Puno	1947

Fuente: Ruelas (2019).

idioma aimara, la escuela fue clausurada a causa de la reacción de los gamonales, que acusaron al fundador de la escuela de incitar a la rebelión indígena.

El 17 de mayo de 1903 en la ciudad de Juli se funda la Escuela de Perfección para obreros, se adoctrinó a vivir con sentido humano, y se enseñó el conocimiento de las diversas ciencias. Buscó la rectitud de la vida, la disciplina, carácter, la tenacidad, el sentido de la libertad. Estuvo orientado en la formación de líderes indígenas, surgieron diversos dirigentes y obreros preparados con conocimiento de las ciencias.

La escuela de José Antonio Encinas, se preocupó de la educación, según el diseño de su Escuela Nueva, propuso una reforma en la enseñanza y aprendizaje, de los métodos, contenidos y del rol que debe cumplir el maestro. El origen del grupo Ork'opata, se remonta al año 1907, esta escuela fue fundada por Arturo Peralta Miranda conocido con el seudónimo de Gamaliel Churata, un indigenista que busca la reivindicación de lo andino, será maestro de un grupos de escritores, donde se profundiza la literatura vanguardista, temas históricos, políticos y sociales.

Se desarrollaron en las comunidades puneñas diversos ensayos de alfabetización bilingüe, en la escuela de Ojherani, con la maestra, María Asunción Galindo, que experimentó un método para enseñar a leer y escribir en lengua aimara y castellano. El trabajo desarrollado en la escuela fue reconocido por el Gobierno, cuando el Ministerio de Educación, en cumplimiento de la Ley Orgánica de Educación que decretaba el uso de las lenguas vernáculas (originarias) en los primeros grados de educación primaria, oficializó el funcionamiento de la escuela de Ojherani, denominándola Escuela de

Experimentación Educativa. La escuela, además, empezó a trabajar en la educación de adultos indígenas.

En el departamento de Puno “donde la educación no sólo sea y siga siendo un ensayo de transmisión de conocimientos. Sobre ella varios maestros como Manuel Z. Camacho, José Antonio Encinas, María Asunción Galindo, Telésforo Catacora, entre otros, nos dieron aportes al pensamiento crítico” (Alanoca, 2016, pág. 62).

### Conclusión

A principio del siglo XX se originaron escuelas clandestinas aimaras a consecuencia de la ausencia de políticas educativas para la clase indígena, despojo de tierras por el gamonalismo, sometimiento, la opresión y la implementación del sistema semi-feudal, control político, económico, eclesiástico. La educación para los aimaras significó una vía de liberación hacia una sociedad justa y no un Estado excluyente, racista. Como primera referencia o antecedente de la educación rural indígena aimara se registró con el maestro indígena Manuel Zúñiga Camacho, en la localidad de Plateria - Ácora del altiplano puneño o sur andino peruano, que inició en el año de 1902 de modalidad clandestina para la población aimara, en la comunidad de Utawillaya, Zúñiga fue el primer maestro indígena que desafió al sistema gamonalista a través de la educación.

En el altiplano peruano, después del origen y accionar de la escuela rural aimara de Utawillaya de Manuel Zúñiga Camacho, empezaron a gestarse la Escuela de Perfección, Escuela Nueva de Encinas, Grupo Ork'opata, Brigadas de Culturalización Indígena, la Escuela de Ojherani y Escuela Experimental de Portugal, que adoctrinaron a los obreros con sentido más humano, transmitiéndoles

conocimientos científicos, enseñaron la lecto-escritura en castellano, con el objetivo de educar o elevar la intelectualidad del hombre aimara. La educación generó, la clase intelectual indigenista puneña como es el caso de Ork'opata, que fue fundado por Gamaliel Churata, que generó debates políticos, históricos, social y literatura vanguardista. El gamonalismo sometió a la población originaria al sistema de servidumbre de igual modo arrebató sus tierras, frente al sometimiento los aimaras empezaron a educarse en las escuelas rurales que fue tomado como una vía de liberación del sistema político oligárquico, gamonal, religioso y judicial de la región puneña del sur peruano, los gamonales inventaron sublevaciones de indígenas para intervenir judicialmente. La petición o lucha por una educación para el pueblo aimara fue constante, por más de un siglo que inició desde 1900 hasta 2000 por una educación sin brechas con igualdad para todos.

### Fuente de financiamiento

La presente investigación fue autofinanciada.

### Contribución de los autores

Autor único.

### Conflicto de Interés

Declaramos no tener conflicto de interés.

### Referencias bibliográficas

- Alanoca, V. (2016). El desarrollo del pensamiento crítico en el altiplano de Puno. *Comuni@cción*, 60-68.
- Alanoca, V., Mamani, O. M., & Condori, W. W. (2019). El significado de la educación para la nación Aymara. *Revista historia de la educación latinoamericana - Vol. 21 No. 32*, 227-246.
- Aliaga, G. (2015). "El Rijncharismo en el Altiplano peruano como una experiencia pionera de salud intercultural en América". *Revista Cubana de Salud Pública* 41, nº. 3, 497-509.
- Álvarez, A. (2005). *Es justicia lo que esperamos de Su Excelencia: política indígena en Puno (1901-1927)*. En DRINOT, Paulo y Leo GAROFALO (editores). *Más allá de la dominación y la resistencia: estudios de historia peruana, siglos XVI-XX*. Lima: IEP.
- Ayala, J. L. (1999). *Yo fui canillita de José Carlos Mariátegui: autobiografía de Mariano Larico Yujra*. Lima: Editorial Periodística S.C.R. Ltda.
- Bermejo, S., & Maquera, Y.A. (2019). Interpretación de la escuela rural andina en comunidades aimaras de Puno-Perú. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 1-15.
- Betancourt, J. (2020). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Secretariado Ejecutivo, Machala – Ecuador. *Investigación Valdizana*, 29-37.
- Bravo, J. C., Bocángel, G. A., & Bocángel, G. A.

- (2019). Gestión pedagógica y el rendimiento escolar en el área de matemática. *Investigación Valdizana*, 48-54.
- Ccanahua, J. A. (2013). *Según la capacidad intelectual de cada uno': élites, Estado y educación indígena a inicios del siglo XX* [Tesis para optar por la licenciatura en Historia, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2013]. Lima: PUCP.
- Citarella, L. (1990). *La educación indígena en América Latina México-Guatemala-Ecuador-Perú-Bolivia*. Tomo II. Quito, Ecuador: ABYA-YALA.
- Flores, A. (1977). *Arequipa y el Sur Andino. siglo XVIII-XX*. Lima: Editorial Horizonte.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mcgraw-hill/interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Jerma, H. D. (2016). *Metodología de la investigación*. Bogotá, Colombia: ECOE Ediciones.
- López, L. E. (1988). *La escuela en Puno y el problema de la lengua: excursión histórica (1900-1970)*. En *Pesquisas en lingüística andina, Luís Enrique López*. Lima: GTZ-Sociedad Alemana de Cooperación Técnica.
- López, L. E. (22 de Octubre de 2020). *Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Obtenido de La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana: <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter44.PDF>
- Málaga, X. (2014). *La Educación Racializada: Políticas educativas para indígenas a inicios del Siglo XX. El caso de Puno* [Tesis para optar el grado de Magíster en Historia] Pontificia Universidad Católica del Perú 2014. Lima: PUCP.
- Mariátegui, J. C. (1979). *Ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Vol. I. Ayacucho, Perú: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Núñez, H. E. (2008). *Presencia protestante en el altiplano peruano, Puno*. [Tesis para optar el título profesional de Licenciado en Antropología [universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Lima: UNMSM.
- Rengifo, G. A. (1990). *Exportación de lanas y movimientos campesinos en Puno 1895-1925*. [Tesis de licenciatura en Sociología]. Universidad Nacional San Marcos. Lima: UNSM.
- Ruelas, D. (2016). La escuela rural Utawilaya: Una educación liberadora desde Puno Perú 1902. *Revista historia de la educación latinoamericana - Vol. 18 No. 27*, 243 - 262.
- Ruelas, D. (2017). La Escuela Rural de Utawilaya y los adventistas en el Altiplano Puneño 1898 - 1920: Precursora de la educación rural indígena peruana y Latinoamericana. *Revista historia de la educación latinoamericana - Vol. 19 No. 29*, julio - diciembre, 67-87.
- Ruelas, D. (2019). Los movimientos indígenas y la educación del siglo XX en el sur andino puneño

- peruano. *Revista historia de la educación latinoamericana* - Vol. 21 No. 33, 61 - 85.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Tamayo, J. (1982). *Historia social e indigenismo en el altiplano*. Lima, Perú: Trentaitrés.
- Vilca, H. M., Yapuchura, C. R., Mamani, W. W., & Sardón, D. L. (2018). Maestros indigenistas y sus experiencias socioeducativas en el altiplano peruano en el siglo xx. *Comuni@cción* V.9, N.2., 90 -100.

## La estética de lo grotesco en la novela *El tungsteno* de César Vallejo

### The aesthetics of the grotesque in the novel *El tungsteno* by Cesar Vallejo

Fernando J. Lopez-Saravia<sup>1,a,\*</sup>

#### Resumen

El presente artículo de investigación tiene la finalidad de demostrar que en la novela *El tungsteno* de César Vallejo, el tópico de la violencia no solo se puede analizar a nivel de contenido, sino a nivel estético. Con este objetivo, se propuso analizar, por medio de la metodología hermenéutica, diferentes fragmentos de la novela a partir de las siguientes variables: descripciones desgarradoras del ambiente, la animalización y la degradación de las necesidades fisiológicas sobre la base de los estudios realizados por Kayser, Bajtin, Eco y Conelly. Se demostró que el autor no solo aborda el tema de la violencia con una finalidad de transmitir una determinada ideología (como la mayoría de novelas que pertenecen a la tendencia regionalista), sino que los recursos que utiliza permiten configurar un universo en donde la estética de lo grotesco prevalece con el objetivo de lograr una sensación de incertidumbre y rechazo en el lector.

**Palabras clave:** violencia, estética de lo grotesco, indigenismo, Vallejo.

#### Abstract

This article aims to demonstrate that in the novel *El tungsteno* by César Vallejo, the topic of violence can not only be analyzed at the content level, but also at the aesthetic level. With this objective, it was proposed to analyze the different fragments of the novel based on the hermeneutical methodology. The analysis based on the following variables: harrowing descriptions of the environment, animalization and the degradation of physiological needs based on the studies carried out by Kayser, Bajtin, Eco and Conelly. It was demonstrated that the author not only addresses the issue of violence in order to transmit a certain ideology (like most novels that belong to the regionalist tendency), but that the resources he uses allow to configure a universe where the aesthetic of the grotesque prevails with the aim of achieving a feeling of uncertainty and rejection in the reader.

**Keywords:** violence, aesthetics of the grotesque, indigenism, Vallejo.

<sup>1</sup>Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

**E-mail,** <sup>a</sup>profesofernando1@gmail.com

**Orcid ID:** <sup>\*</sup><https://orcid.org/0000-0002-5557-4461>

**Recibido:** 02 de febrero de 2021

**Aceptado para publicación:** 27 de abril de 2021

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



## Introducción

Cuando se realiza un recorrido a través de la historia del hombre se percibe que la violencia ha constituido un eje fundamental en la producción literaria. En palabras de Álvarez (1998) constituye un elemento reiterativo, «tal vez el único realmente común, en la inmensa mayoría de los textos de creación literaria que forman el capital maravilloso de nuestras bibliotecas» (pág. 407). Las excepciones a esta regla la constituyen obras fantásticas en las que prima la subjetividad del autor, tales como cuentos de hadas o la poesía. En cambio, si un autor tiene una intención de hacer una descripción objetiva de su entorno, la violencia se vuelve imprescindible. Esto se debe a que este tópico es inherente a la existencia humana. Benjamin (2001) afirma que «la violencia es un producto natural, comparable a una materia prima, que no presenta problema alguno, excepto en los casos en que se utiliza para fines injustos» (pág. 24).

En el caso de la literatura latinoamericana, las representaciones de violencia han sido prolíficas. En palabras de Dorfmann (1970), «América es fruto de una violencia prolongada, de un saqueo continuo, de la guerra civil y fratricida en toda su geografía» (pág. 11). La relación entre violencia y poder es muy estrecha, como afirman Alvarado & Rosas (2017), «ambos son fenómenos sociales que se expresan en distintos niveles de relaciones sociales (...) por medios de intimidación y control en cualquier pueblo» (pág. 120). Dicha violencia ha sido representada por los distintos autores de la literatura latinoamericana a través del siglo XX. Kohut (2002) afirma que gran parte de los fenómenos políticos violentos que han tenido lugar en el siglo XX tienen su representación en la actividad literaria. Esto explica que exista una literatura de la revolución mexicana, de la guerrilla, de la violencia, la indigenista, etc. Zizek (2009) denomina a esta violencia como «divina» o emancipatoria, pero sin el ánimo religioso de tipo ortodoxo. El sentido que le da tiene más relación con una fe o creencia de que todos los sacrificios y vuelcos vividos conducirá al fin a la libertad. «Desear propiedad y poder es legitimar, en tanto que permite a un individuo alcanzar la independencia de los otros» (pág. 81).

Entre la segunda década y tercera década del siglo XX, surgió una tendencia narrativa que buscaba denunciar el estado de opresión a la que eran sometidos los campesinos. A nivel continental, esta corriente recibió el nombre de Regionalismo y el nombre específico de Indigenismo en algunos lugares como Perú y Ecuador. Su intento por denunciar la situación del hombre del campo y describir el entorno rural va a generar un conjunto de novelas en las cuales la violencia no se verá exenta. En su variante indigenista se propuso «una mayor aproximación a la figura del indio en la que se filtraba la reivindicación social y la necesidad de plantear un conflicto que habitualmente se centraba

en la oposición indio/explotador» (Alemany, 2013, pág. 89). Los escritores hispanoamericanos empiezan a dar cuenta de la problemática social, cuestionan la dependencia y subordinación, no solo como rezago de la conquista española, sino de un nuevo colonialismo fundado en el capitalismo norteamericano. El indigenismo pues «nació como una nueva orientación en el arte que problematizaría con los factores sociales contemporáneos, y se identificaba con las ideologías políticas de la revolución socialista» (Guasayamín, 2013).

Ubilluz (2017) afirma que los contenidos de estas narrativas manifiestan un pensamiento político vibrante como resultado de una «indagación artística convulsa que recoge temática y formalmente los efectos del gamonalismo en el cuerpo del indio» (pág. 13). Esta narrativa no solo tiene el objetivo de denunciar la injusticia o proponer una meta social reivindicatoria, sino «también de hacer sentir el ardor de la herida abierta, la intensidad del sueño con la muerte del amo y el febril resentimiento ante la dificultad para convertir la mano temblorosa en un puño» (pág. 14). Veres (2007) afirma que, con el objetivo de persuadir a la clase dirigente, se exageraba o dramatizaba las descripciones de los personajes en este tipo de novelas. «Por ello, los personajes que representaban a esta clase en las regiones se mostraban con una terrible crueldad, que posiblemente fuese cierta, pero que aparecía descrita de una manera hiperbólica como si se tratara de enfermos mentales» (pág. 91).

Estas novelas se centran en denunciar la situación de las comunidades indígenas y sus intentos de rebeliones aplacadas. La violencia actúa, no solo para configurar los temas tratados, sino que modifica la estructura de la obra a tal punto que toda ella transmite una sensación de descontento que se refleja a través de los hechos representados. Los elementos utilizados y temas representados van a configurar un discurso que tenga el objetivo de provocar un cambio de mentalidad en los lectores y no necesariamente hacer una representación verosímil de la realidad. Dentro de estas obras, el propio lenguaje ya es un sistema que se convierte en el instrumento de conflicto ideológico. De manera que un análisis del discurso tendría que examinar «cómo se vinculan los elementos de una formación discursiva específica para formar procesos discursivos con referencia a un contexto ideológico» (Eagleton, 1997, pág. 246). Esto implica la elección de determinados símbolos dentro del texto con el objetivo de elaborar representaciones que ya son previamente fijados por una determinada ideología.

### Delimitación del corpus de investigación

César Vallejo estaba en Madrid cuando publicó *El tungsteno* (1931) a pedido de la Editorial Cenit y la incluyó dentro de la publicación llamada *La novela proletaria*. Esta novela es considerada como parte de la literatura de propaganda política de

inspiración socialista. Monguio (1952) afirma que es una novela con el propósito de transmitir las principales ideas del Marxismo. Explica que esta obra consiste en «una tentativa por parte de Vallejo de producir un libro de ficción combatiente, un instrumento literario al servicio de la acción del proletariado» (pág. 143). El mismo Vallejo afirma que el objetivo fundamental de esta novela proletaria está subordinado a la de un arte revolucionario en el que la forma «(...) debe ser lo más directa, simple y descarnada posible. Un realismo implacable. Elaboración mínima» (1973). La influencia del marxismo es evidente ya que como afirma Huamani-Paliza (2017), esta ideología «se preocupa por el futuro de la humanidad, el cual dentro del sistema capitalista no tiene agencia y está condenado a ser un insumo de producción y principal defensor del modelo económico» (pág. 199), Vallejo se inserta en esa ideología, al escribir una novela que denuncia los abusos del sistema capitalista en las sociedades originarias de nuestro territorio.

La historia se desarrolla en el asiento minero de Quivilca en el Cusco. El narrador realiza una descripción del ambiente agreste y de los problemas que ha tenido la empresa minera norteamericana Mining Society para asentarse en ella. Con ayuda de los indígenas de la zona, de las autoridades y de algunos comerciantes logran emprender su proyecto de extracción del mineral. Los soras, la comunidad indígena que vivía en esas tierras, son descritos como inocentes y en armoniosa convivencia con la naturaleza antes de que lleguen los empresarios capitalistas. Para ello, César Vallejo utilizó técnicas propias del Realismo y del Realismo crítico, «es decir, le precisa encuadrar a los personajes dentro de los caracteres y motivaciones que el marxismo descubre y asigna a los varios tipos económicos y a las diversas clases sociales» (pág. 144). No era objetivo de Vallejo representar de manera fidedigna la situación de la comunidad de los soras en el Cuzco, sino de evidenciar la forma en que el capitalismo y la empresa corrompen las comunidades primitivas. Los soras desconocen todo lo que signifique la propiedad privada, por eso los obreros se empiezan a aprovechar de ellos. Más adelante, serían llevados a trabajar como obreros en las minas y terminarían siendo diezmados. Al respecto, Zavaleta afirma que esta novela fue hecha con la clara intención de hacer una crítica al capitalismo y sus cómplices nativos, así como una defensa de los afectados por dichos abusos. «La predisposición del autor e inclusive su pasión se vierten o se refrenan según las escenas, en febriles aguardientes donde se desbordan la crueldad y la sensualidad primitiva; en su arrebatado justiciero» (1988, pág. 987) con el objetivo de provocar repudio en los lectores.

Los que poseen el control comercial y el enrolamiento de peones son los hermanos José y Mateo Marino. Ellos son descritos como seres

ambiciosos y de una extremada lujuria. Son capaces de realizar todo tipo de abusos y vejámenes. Por ejemplo, el narrador describe la violación de Graciela, la Rosada, por parte de las autoridades del pueblo incluyendo a Mister Taik y Mister Weiss (gerentes de la empresa Mining Society). Ella es la amante de José Marino y él la termina apostando en una partida de dados. La violan por «orden de jerarquía social y económica». Si bien esta novela ha sido criticada por su esquematismo e hiperbolización, esta dicotomía hace evidente la lucha de clases, la cual es el fundamento de su estética revolucionaria. Bush (2010) afirma que la estructura de *El tungsteno* depende de «una formulación polarizada del bien y el mal para definir dos extremos de conflicto social» (pág. 371). Es indiscutible como esta dicotomía se evidencia a través del léxico exagerado, los gestos de los personajes, las palabras altisonantes, etc. «De esta forma, se pretende que la narración del conflicto manifieste inequívocamente la calidad moral de los personajes y, por ende, su posición polarizada en el enfrentamiento social de la novela» (pág. 371).

Los hermanos Marino también son compinches del subprefecto. Se aprovecharán de la pesquisa de conscriptos para el ejército ya que buscan enrolarlos como trabajadores de la empresa. De esta manera, se narra la captura de Isidro Yépez y Braulio Conchudos, dos indios que son tratados de una manera abominable mientras son llevados al pueblo. En el pueblo el juez limeño, el comerciante José Marino, el cura Velarde y el subprefecto Luna encarnan la explotación y la crueldad. Esto provoca el rechazo de los pobladores de Colca, pero solo uno de ellos se atreve a reclamar: el herrero Servando Huanca. Una repentina sublevación de los indios surge, pero es sofocada de manera violenta. Por ello, en el último capítulo de la novela aparecen Servando Huanca, Leonidas Benites y el apuntador planeando una pronta rebelión. El herrero Huanca predice una revolución en la que todos los explotadores serán vencidos y los indios de todas partes del mundo obtendrán la libertad. Benítez defiende la idea de que los intelectuales son los que deberían gobernar; sin embargo, se termina convenciendo de que la lucha nace de la clase obrera, por lo tanto, la intelectualidad debe estar al servicio de la lucha del proletariado. La obra concluye con la promesa de que se aproxima un gran cambio.

Esta obra ha sido objeto de diversos estudios, pero la mayoría de ellos no incide en la importancia de los recursos estéticos que utilizan los escritores para alegorizar esta violencia. Beverley (1989) considera que la visión política de Vallejo generó que muchos señalen a la obra como un «experimento fracasado, abigarrado, deformado por un esquematismo stalinista» (pág. 168). Sin embargo, para este crítico *El tungsteno* no imita modelos realistas decimonónicos, sino que se vislumbra una búsqueda de recursos novedosos

que permitan representar este contexto social a través de la literatura. «Sería más correcto en este sentido definirlo como una típica novela de vanguardia» (pág. 173). Esta mirada propone que se vaya más allá del aspecto panfletario o político de la obra ya que el hecho de que la escritura de esta novela coincida con la conversión de Vallejo al marxismo ha limitado su análisis.

Gonzalo Espino afirma que el realismo socialista de la novela *El tungsteno* es también un realismo vanguardista. Denuncia otro nuevo tipo de explotación en la llegada de la compañía minera al Cusco: el capitalismo norteamericano. «La mina será todo eso: despojo, explotación y violencia en el mismo sentido que había sido en la Europa del siglo XVI. Una modernización que aprovecha la condición indígena y de atraso» (2015, pág. 7). La novela denuncia dos acciones que humillan la condición humana del indígena: el enganche y la conscripción militar a través de la descripción que hace el narrador de los círculos que abarcan los anclajes de poder y el contexto violento en el que viven los indígenas. Por lo tanto, esta novela se debe leer como una alegoría de los Andes, de lo que significó el capitalismo y de la degradación humana. Varela afirma que esta novela está orientada a profundizar en la descripción de situaciones adversas como las condiciones del asfixiante trabajo en la mina o la situación extrema en que viven las comunidades indígenas. Según este autor, esta novela «puede adscribirse en tres metagéneros: novela indigenista; novela de la explotación minera por un trust norteamericano; novela de tesis ideológica» (2006).

Autores como Bruzal (2006) consideran que el análisis de la novela tiene que ser más amplio porque intenta «representar la situación del proletariado internacional desde una problemática periférica [...] en donde si bien puede y debe ser vista dentro de una tradición indigenista [...], sus excesos cruzan vanguardia y realismo social, indigenismo y novela proletaria», lo que la convierte en «una mezcla compleja de elementos heterogéneos» (pág. 74). González (2014) afirma que la novela proviene de un nuevo contexto político, ideológico, estético y comunicativo en el que se integran «elementos que provienen de la propia tradición peruana (Indigenismo) como la de la europea». (págs. 48 - 49). Reyes (2011) argumenta que, si bien en la novela de Vallejo prevalece la descripción realista, también incursiona en el plano simbólico. Por ejemplo, la elección del Cusco como escenario o la descripción poco verosímil de los soras ya que no se describen con rasgos psicológicos diferenciados. «El tungsteno ofrece un corte de la coyuntura histórico-social de un país andino, que puede ser tanto el Perú como otro de la región, sujeto a los intereses imperialistas y a las fuerzas más retrógradas, herederas del régimen colonial» (pág. 35).

Es por ello que el presente trabajo pretende

demostrar que en la novela *El tungsteno* de César Vallejo se puede realizar un estudio que integre también el campo de los recursos estéticos, en nuestro caso, a partir de un análisis de lo grotesco. El marco teórico se basará, principalmente, en los textos de Kayser y Bajtín, así como, aportes más recientes de estudios realizados por Eco y Conelly.

### Una aproximación a lo grotesco

El término «grotesco» deriva de los vocablos italianos «grottesca» y «grottesco». Estos términos tienen su origen en la palabra *grotta* (gruta), y fueron utilizados para designar a una serie de ornamentos hallados en las postrimerías del siglo XV en Roma y otros lugares de Italia. Kayser (1957) afirma que esta pintura ornamental se convirtió en una moda y su innovación «consistió en el hecho de que se anularan en ese mundo las ordenaciones de la naturaleza» (pág. 19). Para Bajtín (1987), el arte grotesco evidencia «el movimiento interno de la existencia misma y se expresa en la transmutación de ciertas formas en otras, en la imperfección eterna de la existencia» (pág. 35). Estas formas, al inicio, están más relacionadas con la cultura cómica popular que con los modelos canónicos. Por ello, se harán presentes en las manifestaciones de tipo carnalesco durante fines de la Edad Media e inicios del Renacimiento.

En estas festividades se contemplaban «las representaciones grotescas del cuerpo, las parodias de las cosas sagradas y una licencia total del lenguaje, incluido el blasfemo» (Eco, 2011, pág. 140). De este modo, se busca presentar una alteración del mundo convencional, condicionado por las estructuras y jerarquías, tanto sociales como políticas. Este objetivo de transgresión se logró por medio de la risa y el humor carnalesco, a través de la creación de un «mundo al revés». En el fondo se escondía una crítica social ofreciendo una visión alternativa a la manera ortodoxa de contemplar el mundo. Al respecto, Eco afirma que durante estas celebraciones «el pueblo se vengaba alegremente del poder feudal y eclesiástico» (2011, pág. 140). El carácter de denuncia se apoya, constantemente, en los recursos estéticos del arte grotesco.

El arte grotesco contiene elementos fantásticos caracterizados por la «transición de cuerpos humanos a formas de animales y plantas» (Kayser, 1957, pág. 19). Además, se caracteriza por la destrucción de lo simétrico y el desequilibrio de las proporciones. Teniendo como resultado un mundo no definido ni limitado que termina constituyendo «el fondo oscuro y siniestro de un mundo más claro y rigurosamente ordenado» (Kayser, 1957, pág. 19). Esta representación genera en el espectador una sensación angustiosa y siniestra ya que las ordenaciones de nuestra realidad quedan suspendidas y alteradas. Sin embargo, estas representaciones no son lo suficientemente libres para desligarlas de nuestro mundo. Esa sensación de angustia surge a partir de contemplar nuestro

mundo familiar de manera trastocada y distanciada de nosotros «por la irrupción de poderes abismales y se desarticula renunciando a sus formas, mientras se van disolviendo sus ordenaciones» (Kayser, 1957, pág. 40).

En *El tungsteno*, el narrador hace uso de recursos de la estética de lo grotesco para acentuar la deplorable situación de la sociedad representada en la obra. Esta se manifestará a través de descripciones que hagan coexistir elementos incompatibles o acentuando aspectos ridículos o siniestros. Si bien la naturaleza de lo grotesco oscila entre la comicidad y la amargura, en esta obra más va a tender a lo monstruoso y genera en el lector una sensación de incertidumbre con respecto a lo que presencia. Para analizar la categoría de lo grotesco se plantearán tres variables: descripciones desgarradoras de los ambientes, la animalización y las necesidades fisiológicas degradadas.

### Descripciones desgarradoras del ambiente

En la novela *El tungsteno*, el narrador presenta el escenario en donde la Mining Society se va a establecer como «una despoblada falda de la vertiente oriental de los Andes, que mira a la región de los bosques» (Vallejo, 2011, pág. 41). A pesar de lo complejo de su geografía, los soras han logrado vivir en completa armonía con la naturaleza porque representan a un comunismo primitivo; en cambio, los empresarios, representantes del capitalismo, son los que encuentran impedimentos para realizar sus ideales de progreso.

Allí encontraron, por todo signo de vida humana, una pequeña cabaña de indígenas, los soras. Esta circunstancia, que les permitiría servirse de los indios como guías en la región solitaria y desconocida, unida a la de ser ese el punto que, según la topografía del lugar, debía servir de centro de acción de la empresa, hizo que las bases de la población minera fuesen echadas en torno a la cabaña de los soras. (Vallejo, 2011, pág. 41)

Se describe a la naturaleza como una región solitaria y desconocida. Esto contradice a la representación idílica de la naturaleza que predomina en el esquema de belleza clásica. El proyecto de modernidad extranjero debe vencer la hostilidad de esta naturaleza que aparece como un ser viviente y salvaje.

La ausencia de vías de comunicación con los pueblos civilizados, a los que aquel paraje se hallaba apenas unido por una abrupta ruta para llamas, constituyó en los comienzos, una dificultad casi invencible. Varias veces se suspendió el trabajo por la falta de herramientas y no pocas por hambre e intemperie de la gente, sometida bruscamente a la acción de un clima glacial e implacable. (Vallejo, 2011, pág. 41)

La acción de un «clima implacable» genera la sensación de estar frente a un monstruo que busca aplacarlo todo. Por medio de estas descripciones «se intenta quitar al lector la seguridad que le inspira su imagen del mundo y la protección que le ofrecen la tradición y la comunidad humana» (Kayser, 1957, pág. 70). Una sensación de incertidumbre cunde en el lector frente a una naturaleza que el hombre no domina y de la que los

mismos personajes son víctimas. Sin embargo, el proyecto progresista terminará haciendo sucumbir a esta naturaleza hostil y a la vez a los mismos soras. «Si lo grotesco nos lleva más allá de los límites del mundo que conocemos, también nos recuerda nuestros propios límites y nuestra propia mortalidad» (Connelly, 2016, pág. 23)

Los soras, mientras por una parte se deshacían de sus posesiones y ganados en favor de Marino, Machuca, Baldazari y otros altos empleados de la "Mining Society", no cesaban, por otro lado, de bregar con la vasta y virgen naturaleza, asaltando en las punas y en los bajíos, en la espesura y en los acantilados, nuevos oasis que surcar y nuevos animales para amansar y criar. (Vallejo, 2011, pág. 47)

El término «bregar» empleado por el narrador refuerza lo dicho anteriormente. La naturaleza es vista como un monstruo al que hay que dominar y subyugar si se quiere sobrevivir. Al presentarla como «vasta» y «virgen» se le está dando dos características que refuerzan la idea de indomable. La esperanza de esta lucha viene a ser que luego de vencer al monstruo se le pueda transformar en una oportunidad.

### Animalización

Las imágenes grotescas se diferencian de las imágenes cotidianas, clásicas y perfectas del cuerpo humano en el sentido clásico. «Son imágenes ambivalentes y contradictorias» y consideradas «deformes, monstruosas y horribles» (Bajtín, 1987, pág. 29). Esta ambivalencia se manifiesta cuando la imagen grotesca presenta dos cuerpos en uno: uno que da vida y desaparece y otro que emerge. Por lo tanto, es un cuerpo que no está individualizado, sino que está confundido con el mundo. De allí deriva que sus formas se animalicen o cosifiquen para dar paso a un nuevo ser. «El cuerpo grotesco es un cuerpo en movimiento» (Bajtín, 1987, pág. 285) y siempre está en estado de construcción, rebasa sus propios límites y adopta formas ajenas. La descripción de este nuevo cuerpo, no solo se hará a nivel externo sino también interno (sangre, entrañas, corazón y otros órganos). La animalización de los personajes surge a partir de imágenes que comparan a personas y animales «donde la figura animal se mezcla con la humana, la vida con lo inorgánico» (Kayser, 1957, pág. 154). Dentro de estas representaciones la imagen humana no se distingue de lo animal porque se entrelazan entre sí para que el autor observe las similitudes entre ambos. De esta manera, «el cuerpo abierto e incompleto no está estrictamente separado del mundo: está enredado en él, confundido con los animales y las cosas» (Bajtín, 1987, pág. 30).

La animalización representada dentro de la obra viene a convertirse en una alegoría de la deshumanización. De ella son víctimas no solo los indios despojados de los más elementales derechos, sino también los poderosos que pierden todo rastro de la civilización que ellos representaban. De esta manera, la animalización física se transforma en un recurso que exterioriza

los sentimientos más viles del ser humano. Probablemente, este recurso haya sido seleccionado porque puede ser utilizada como arma para la protesta social. Un instrumento que otorga voz a los marginados y excluidos. Estas personas que de alguna manera, así se sentían en sus respectivos contextos. «En suma, lo grotesco moderno funciona con frecuencia como límite director del cambio cultural» (Connelly, 2016, pág. 51).

Los indígenas aparecen transmutados de seres humanos a animales porque son considerados subalternos de la clase dominante. Los novelistas quieren enfatizar esta condición y rompen con la imagen clásica del cuerpo perfecto o de la condición racional humana para darle características de animales. Por ejemplo, en la novela *El tungsteno*, los guardias han capturado a Isidoro Yépez y Braulio Conchucos, yanacunas que no quieren trabajar para la empresa minera. Mientras los van arrastrando de regreso al trabajo, se puede observar como la descripción de Braulio y su condición de sometimiento se mezcla con la que hacen de las mulas que los acompañan:

Durante un instante la mula y el "enrolado" temblaron como arrancados tallos, a merced de la corriente. Pero el gendarme, loco de espanto, siguió azotando con todas sus fuerzas al animal y al yanacón. Los chicotazos llovieron sobre las cabezas de Braulio y de la mula.  
¡Carajo" – vociferaba aterrado el gendarme - ¡Mula! ¡mula!  
¡Anda indio e mierda! ¡Anda! ¡Anda!... (Vallejo, 2011, pág. 123)

La comparación de ambos seres, tanto de la «mula» como del «enrolado» se hermanan en la comparación que se hace con los tallos que se dejan llevar por la corriente. Ambos seres se vuelven en intercambiables. El narrador refuerza esta visión constantemente al introducir comentarios que reflexionan sobre los hechos relatados. En este caso realiza una similitud entre el animal y el hombre, a tal punto de que sufren las mismas condiciones y consecuencias por parte de los explotadores.

Paso a paso subían, aunque sin detenerse, los animales y junto a ellos, los dos "enrolados", Una que otra vez solamente se paró la comitiva. ¿Por qué? ¿Eran las mulas que ya no podían? ¿Eran los yanacunas, que ya no podían? ¿Eran mulas y "enrolados" que ya no podían? (Vallejo, 2011, pág. 123)

En esta descripción se puede observar que la animalización también se interioriza. «No se distinguían las fronteras claras e inertes que dividen esos reinos naturales en el ámbito habitual del mundo: en el grotesco, esas fronteras son audazmente superadas» (1987, pág. 35). El siguiente ejemplo ocurre en el momento en que ambos llegan al pueblo. Los gendarmes notan en los habitantes de Colca cierta indignación por lo que presencian. Para evitar que los familiares se acerquen o los indígenas reclamen por los detenidos, los gendarmes amenazan y empiezan a insultar a los pobladores. He aquí que se percibe de nuevo la «animalización».

–¡Animales! ¡Bestias! ¡No saben ustedes lo que dicen! ¡Ni lo

que hacen! ¡Imbéciles! ¡Todos ustedes no son sino unas mulas!... ¡Qué saben nada de nada! ¡Serranos sucios! ¡Ignorantes!... (Vallejo, 2011, págs. 126-127)

La condición de animalización se relaciona con la falta de conocimiento y racionalismo. Esta es una situación que la clase dominante mantiene por conveniencia. De esta manera, se puede detallar la forma en que la clase dominante ha despojado a los subalternos de su condición humana. Lo grotesco aparece aquí porque «representa un estado de cambio, rompiendo lo que sabemos y mezclándolo con lo desconocido» (Connelly, 2016, pág. 32).

El narrador no utiliza el recurso grotesco de la animalización solo para los indígenas. Como resultado del poder obtenido por colaborar con el proyecto capitalista, los poderosos también son descritos como animales. Esto sucede cuando aparece lo instintivo y lo pasional. «Exageración premeditada, una reconstrucción desfigurada de la naturaleza, una exageración denigrante» (Bajtín, 1987, pág. 273) es lo que se evidencia en estas escenas. En el siguiente fragmento, uno de los hermanos Marino sale de su cama para irse acostar con Laura, su amante. Esto provoca los celos de José, quien mantiene relaciones con ella también con la complacencia del hermano. Nótese el comentario que inserta el narrador para describir la reacción del personaje.

Mateo saltó de repente de su cama, y José, al oírle, sintió que le subía la sangre de golpe a la cabeza. ¿Dónde iba Mateo? Un celo violento de animal poseyó a José. Mateo tiró suavemente la puerta y salió descalzo al corredor. Mateo sabía que su hermano lo estaba oyendo todo, pero él era, al fin y al cabo, el dueño oficial de esa mujer y el deseo le tenía trastornado. (Vallejo, 2011, pág. 92)

Esto se repetirá en varios personajes de la clase dominante, en donde la deshumanización surge como producto del instinto, la ambición y la lujuria. «Estas son configuraciones de un mundo que se está quebrando y distanciando» (Kayser, 1957, pág. 49). Otro aspecto importante es la visión sobre la mujer indígena. La frase «el dueño oficial de esa mujer» la emparenta como si fuese uno de los animales de su casa. Para incentivar esta situación de degradación, tanto del patrón como la de la mujer se empleará de nuevo la animalización.

Lo que sucedió en la cocina fue en el suelo. Laura acababa de caer junto al batán y se luxó la muñeca de una mano, un hombro y una cadera. Gemía en silencio y la muñeca le sangraba. Pero nada pudo embridar los instintos de Mateo. Al comienzo, la tomó la mano, acariciándola y lamiendo la sangre. Un momento después, apartó brutalmente la muñeca herida de Laura, y, según su costumbre, lanzó unos bufidos de animal ahíto. (Vallejo, 2011, pág. 101)

El autor utiliza términos como «embridar», «lamiendo» y «bufidos» para representar sus incontrolables deseos sexuales emparentándolos con acciones irracionales, propias de lo animalizado. Para el personaje dominante, el coito es un desfogue meramente instintivo, por lo tanto, deshumanizado. «La deformación habida en los elementos, la mezcla de los dominios, la simultaneidad de lo bello, lo estafalario, lo siniestro y lo repugnante, su fusión en un todo turbulento y el

distanciamiento tendiente hacia lo fantástico – onírico, todo esto se ha incluido aquí en el campo de lo grotesco» (Kayser, 1957, pág. 94).

### Necesidades fisiológicas degradadas

«Degradar significa entrar en comunión con la vida de la parte inferior del cuerpo, el vientre y los órganos genitales, y en consecuencia también con los actos como el coito, el embarazo, el alumbramiento, la absorción de alimentos y la satisfacción de las necesidades naturales» (Bajtín, 1987, pág. 25). Desde el punto de vista de Bajtín, las representaciones del cuerpo grotesco son el resultado de una mezcla de varios elementos heterogéneos. Por ello, se evidencia un dinamismo en estos cuerpos que transgreden los límites de lo convencional. Para Bajtín, las necesidades fisiológicas establecen un vínculo con lo exterior, que a la vez provocan el surgimiento de algo completamente nuevo.

Ese cuerpo grotesco está animalizado y todo aquello que tenga relación con él oscilará en medio de esos ámbitos. El dinamismo que posee la animalización a la que se ve expuesta se evidencia al establecer contacto con el mundo exterior. Es por eso que, a través de diferentes partes del cuerpo y de la satisfacción de necesidades fisiológicas, se produce un contacto muy distinto al que el ser humanizado establece. Mientras que la representación clásica del ser humano establece el contacto con la naturaleza, el dominio sobre ella y, a la vez, el control de sus instintos, en el caso de la estética de lo grotesco, «el cuerpo revela su esencia como principio en crecimiento que traspasa sus propios límites» (Bajtín, 1987, pág. 30). Por medio de recursos como «la exageración, el hiperbolismo, la profusión, el exceso» (Bajtín, 1987, pág. 284) se realizan descripciones de dichos contactos con el entorno. Las necesidades fisiológicas hacen su aparición, pero brotan del lado instintivo y no del racional. Este es el producto de la animalización: la degradación de todas las funciones que tiene el cuerpo.

Los actos como el comer, el beber, el coito, el embarazo, el crecimiento tienen un carácter simbólico en estas representaciones. Estamos frente a una desacralización del hombre y se refleja una imagen más coherente del mismo. Desde la óptica de la animalización todas estas funciones han pasado de ser vitales a solo cumplir un efecto meramente instintivo. El hombre no está individualizado, forma parte de un colectivo ya que ha perdido sus particularidades, aquello que lo diferencia de otros seres vivos. La animalización ha trastocado no solo al cuerpo, sino al mismo comportamiento. El ser humano ha desaparecido y la degradación ha hecho que el lado animal surja para evidenciar su miseria.

En primer lugar, se abordará la forma en la que el coito es representado. En esta novela, el acto aparece relacionado con la violencia y la mujer

indígena como víctima de ello. En su doble condición de subalterno (como mujer dentro de una sociedad machista y como indígena dentro de una sociedad racista) termina aceptando ese rol. Por otro lado, el opresor también aparece deshumanizado al dejarse llevar por los instintos sexuales. Por ejemplo, en la novela *El tungsteno*, José Marino se acerca a Laura luego de que su hermano Mateo estuvo sexualmente con ella en la cocina.

José empujó violentamente la puerta de la cocina y entró. Laura se incorporó vivamente, a pesar de sus dolores. Al tanteo la buscó José en la oscuridad. La tocó al fin. Su mano, ávida y sudorosa, cayendo como una araña gorda en los senos medio desnudos de la cocinera, la quitó el aliento. Un beso apretado y largo unió los labios humedecidos aún de lágrimas de Laura, a la callosa boca encrespada de José. Laura cesó de llorar y su cuerpo cimbróse, templándose. (Vallejo, 2011, pág. 102)

José, ávido de lujuria, termina sometiendo a Laura. Nótese la forma en que describe dicho acto. Compara su mano con una «araña gorda» porque evoca a la idea de un cazador cogiendo a su presa. Al mencionar que la coge de los pechos, es una alusión al sometimiento de su femineidad. Posteriormente, ella pierde el aliento y sucumbe ante el instinto lascivo de José. El beso, vínculo que se establece entre los dos, se describe de manera violenta y el cuerpo de ella al final termina siendo sometido. La descripción de la «callosa boca encrespada» hace alusión a una forma monstruosa que se apodera de la mujer. «La fealdad, llevada más allá de sus límites normativos, se entrecruza con lo grotesco y nuestra respuesta cambia del asco a la repugnancia» (Connelly, 2016, pág. 236). Otra mujer que aparece retratada como víctima de la sociedad representada en la obra *El tungsteno* es Graciela. Ella es conocida como la Rosada y ha aceptado ser la amante de José Marino en Quivilca. En medio de una borrachera y ante su inminente viaje, José Marino decide sortearla en una borrachera con el resto de los hombres más importantes de Quivilca. El ganador fue el comisario Baldazari, por lo cual José la manda a traer desde su casa. En medio del jolgorio de la fiesta, José Marino le da un «licor extraño y misterioso» que termina acelerando la embriaguez de la muchacha. Ante José Marino, ella exclama:

—¡Yo soy una pobre desgraciada! ¡Don José! ¡Venga usted! ¿Quién es usted para mí? ¡Hágame el favor! Yo solo soy una pobre y nada más.... (Vallejo, 2011, pág. 79)

La actitud sumisa de Graciela es aprovechada por su amante, quien en medio de la borrachera la termina cediendo a todos los demás hombres importantes de Quivilca. Este episodio constituye uno de los episodios más degradantes de la obra *El tungsteno*, pues la pobre mujer termina siendo violada muchas veces hasta que pierde la conciencia y, posteriormente, muere.

Al venir la noche, cerraron herméticamente la puerta y el bazar quedó sumido en las tinieblas. Todos los contertulios –menos Benites, que se había quedado dormido– conocieron entonces, uno por uno, el cuerpo de Graciela. José Marino primero, y Baldazari después, habían brindado a la muchacha a sus amigos, generosamente (...) Un diálogo espantoso sostuvo, durante su acto horripilante, con sus cómplices. Un ronquido, sordo y ahogado, era la

única seña de vida de Graciela. José Marino lanzó, al fin, una carcajada viscosa y macabra. (Vallejo, 2011, pág. 81)

Connelly define como «grotesco traumático» a toda representación que «amenaza los límites de nuestra identidad, rompiendo los límites entre el ser y el olvido a través de lo monstruoso, lo extraño, lo abyecto» (Connelly, 2016, pág. 47). Los elementos que van configurando la escena son realmente siniestros. La idea de encierro hermético que conduce a las «tinieblas» nos brinda un ambiente lúgubre en donde prima lo desconocido. La forma en que los «predadores» compartirán el cuerpo de Graciela se encuentra acompañado de un «diálogo espantoso». Los comentarios del autor apoyan el sentir de la escena al calificar el acto como «horripilante». La manera en que el cuerpo de la pobre empieza a perder vida a través de un «ronquido, sordo y ahogado» se suscita frente a la indiferencia ya conocida de Marino expresada con «una carcajada viscosa y macabra».

### Conclusión

En la novela *El tungsteno* de César Vallejo, la violencia es representada con recursos estéticos que no deben ser ignorados. Las formas artísticas no presentan una violencia como un acto gratuito que produce más violencia, sino como una construcción estética que rechaza el sistema. He aquí que se puede hablar de una estética de lo grotesco. «Lo monstruoso sería aquello que se enfrenta a las leyes de la normalidad (...) tiene un contundente carácter subversivo al revolver o invertir las categorías conceptuales, o subvertir los represivos esquemas culturales de categorización» (García Cortez, 1997, pág. 18). Este recurso es aprovechado por los autores como un mecanismo subversivo que busca dar cuenta de la exclusión y la miseria sin caer en el folklore o el exotismo, es decir, la intención de estos autores no es hacer novelas folklóricas que recojan de manera verosímil las costumbres y tradiciones de los pueblos andinos, sino trastocarla y convertirla en un motivo de reflexión y compromiso. Si bien esta denuncia se hace latente en toda la obra, en el desenlace se evidencia el deseo de un proyecto de igualdad social. Esto demuestra que, en vez de ser un producto artístico hermético, anhela convertirse en generador de cambios al dejar un final abierto. En este caso, prima el ideal de revolución y rechazo al sistema capitalista que, aliado con la religión, la justicia y la política, ha convertido a las comunidades en lugares subyugados y miserables. Finalmente, cabe recalcar que la producción narrativa de Vallejo es generadora de diversos análisis sobre distintos aspectos tanto de fondo como de forma. El presente artículo no pretende ser definitivo, en vez de eso, busca generar más campos de discusión sobre la producción artística de este escritor.

### Fuente de financiamiento

La presente investigación fue autofinanciada.

### Contribución de los autores

Autor único.

### Conflicto de Interés

Declaramos no tener conflicto de interés.

### Referencias

- Aleman, C. (2013). La narrativa sobre el indígena en América Latina. *Acta Literaria*, 87-99.
- Alvarado Dueñas, R. &. (2017). Bullying y poder. *Investigación Valdizana*, 119-122.
- Álvarez, F. (1998). La violencia en la literatura. En A. S. Vásquez, *El mundo de la violencia* (págs. 407 - 417). México: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. (1987). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*. Madrid: Alianza Editorial.
- Benjamin, W. (2001). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. España: Taurus.
- Beverley, J. (1989). El tungsteno de Vallejo: hacia una reivindicación de la novela social. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 167 - 177.
- Bush, M. (2010). Sufrimiento y retribución: La teatralidad política de El tungsteno de César Vallejo. *Modern Language Notes*, 369 - 390.
- Connelly, F. (2016). *Lo grotesco en el arte y la cultura occidentales. La imagen del juego*. Madrid: Machado Libros.
- Dorfmann, A. (1970). *Imaginación y violencia en América*. Barcelona: Anagrama.
- Eagleton, T. (1997). *Ideología. Una introducción*. Barcelona: Paidós.
- Eco, U. (2011). *Historia de la fealdad*. Barcelona: De Bolsillo.
- Espino Reluce, G. (2015). El tungsteno o la alegoría humanista. En C. Vallejo, *El tungsteno* (págs. 7 - 10). Lima: Pakarina & UNMSM.
- García Cortez, J. M. (1997). *Orden y caos. Un estudio cultural sobre los monstruos en el arte*. Barcelona: Anagrama.
- Guasayamín, M. N. (2013). Acusación y defensa de la literatura indigenista. *Revista Resistencia*, 35-37.
- Huamán Paliza, F. (2020). El Carlos Marx profeta, humanista y científico a través del análisis de "El Manifiesto" y su vigencia en la actualidad. *Investigación Valdizana*, 198-205.
- Kayser, W. (1957). *Lo grotesco. Su configuración en Pintura y Literatura*. Argentina: Editorial Nova.
- Kohut, K. (2002). Política, violencia y literatura. *Anuario de Estudios Americanos*, 193 - 222.
- Monguio, L. (1952). *César Vallejo. Vida y obra*. Lima: Perú Nuevo.
- Montes, A. G. (2014). *Introducción a la narrativa de Vallejo*. Lima: Editorial Cátedra Vallejo.
- Ubilluz, J. C. (2017). *La venganza del indio*. Lima: Fondo de Cultura Económica.
- Vallejo, C. (1973). *El arte y la revolución*. Lima: MoscaAzul.
- Vallejo, C. (2011). *El tungsteno*. Lima: Fondo



- Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Varela Jácome, B. (2006). La estrategia novelística de César Vallejo. *Ensayos Sobre Literatura Hispanoamericana* (1977-1997), 225-237.
- Veres, L. (2007). Violencia, lenguaje e indigenismo. *Arrabal*, 87 - 94.
- Zavaleta, C. E. (1988). La prosa de César Vallejo. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 981 - 990.
- Zizek, S. (2009). *Sobre la violencia: Seis discursos marginales*. Barcelona: Paidós.

**AGRADECIMIENTOS A LOS PARES EVALUADORES DE LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN  
VALDIZANA, VOLUMEN 15, NÚMERO 1, 2021**

Dra. Clorinda Barrionuevo Torres, Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú  
Dr. Manuel Blanco Aliaga, Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú  
Dra. Osmara Navarro Silva, Universidad Metropolitana del Ecuador  
Dra. Nérida Pastrana Díaz, Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú  
Dra. Guadalupe Ramírez Reyes, Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú  
Dr. Alejandro Lizana Zora, Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú  
Dra. Olga Bardales Mendoza, Universidad Cayetano Heredia, Perú  
Dr. Andrés Cámara Acero, Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú  
Dr. Lorenzo Pasquel Loarte, Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú  
Dra. Inés Jesús Tolentino, Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú  
Dr. Ido Lugo Villegas, Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú  
Dr. Víctor Cuadros Ojeda, Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú  
Dra. Beatriz Pérez Sánchez, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México



## //...NORMAS E INSTRUCCIONES PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

El punto de partida para la elaboración del artículo es tomar en cuenta la política editorial de Investigación Valdizana.

La primera página debe incluir el título en español y en inglés, los nombres de los autores, la filiación institucional y el correo electrónico de cada autor. Asimismo, el resumen y palabras claves en español y en inglés.

El artículo debe tener 15 páginas o 7 mil palabras. Escribir el texto en Word para Windows, con tipo de letra Times New Roman, con márgenes de 2 cm. en los lados derecho e inferior, 3.0 cm en los lado izquierdo y superior de la página. Espaciado interlineal: 1.5 cm., excepto para el resumen y abstract que se redacta a espacio simple. Preparar las tablas y figuras posibles en Word o Excel.

Las referencias bibliográficas solo se considerarán únicamente las que han sido citadas en el cuerpo del artículo.

El trabajo debe contener de 1 a 2 páginas de introducción y 4 páginas de marco teórico, éste debe contener un cuadro teórico bien desarrollado y articulado, conceptos claramente definidos, revisión bibliográfica completa y apropiada y, cuando fuera el caso, hipótesis bien construida, la redacción en el cuerpo del artículo debe ser en tercera persona.

El artículo debe presentar como mínimo 25 autores consultados e insertados coherentemente en el texto como citas, los cuales deben ser publicaciones hechas en los últimos 5 años, consignados en referencias bibliográficas con todos los datos. Buen porcentaje (40%) de las referencias deben ser de revistas científicas indizadas.

El artículo debe ser redactado considerando en cada caso los siguientes elementos:

- **Investigación Cuantitativa**

El resumen, palabras clave, Abstract, Key words, introducción, revisión bibliográfica/literatura, métodos y técnicas de investigación, análisis de datos y discusión, conclusiones/consideraciones finales. Las ilustraciones y tablas deben ser insertadas en el cuerpo del trabajo. Referencias.

**Resumen:** presenta la idea general del tema, objetivos, métodos de investigación, resultados y conclusiones, redactados de forma objetiva y concisa (en un solo párrafo de 200 palabras promedio).

**Palabras clave:** conjunto de tres a cinco palabras que representen el contenido del trabajo.

**Abstract y Key words:** traducción del resumen y de las palabras clave al inglés.

**Introducción:** Presentación del tema, justificación del problema, objetivos (debe presentarse de modo explícito, demostrando a lo largo del texto coherencia con el objetivo, con apoyo de conceptos teóricos y datos secundarios), hipótesis y fundamento metodológico, exponiendo de forma ordenada y detallada el tema, teniendo como base los antecedentes, variables estudiadas y resultados obtenidos. La introducción debe contener todos los elementos señalados, evitando subtítulos en su presentación y redactado en tiempo presente pues representa aspectos que mantienen su vigencia en el tiempo. (de una a dos páginas).

**Metodología:** describe el procedimiento, los métodos y técnicas empleadas en la recolección y análisis de datos, con respaldo en autores del área.

**Análisis de datos y Discusión:** presenta los resultados de la investigación de campo, interpreta y califica tomando en cuenta la teoría y los antecedentes.

**Consideraciones finales / conclusiones:** presenta las inferencias del autor y las enseñanzas en relación al tema investigado, debe corresponder a los objetivos del estudio. Referencias.



mayor información: <http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/>



# UNHEVAL

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN  
Av. Universitaria N° 601-606 - Cayhuayna - Huánuco - Perú  
Teléfono +51-(062) - 591060 - Anexo - 2048  
Web Site: <https://www.unheval.edu.pe/>  
<http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/>  
<http://diu.unheval.edu.pe/>  
E-mail: [revistavaldizana@unheval.edu.pe](mailto:revistavaldizana@unheval.edu.pe)  
Ciudad Universitaria - UNHEVAL - Huánuco