



Universitat de Barcelona

FACULTAT D'EDUCACIÓ
MÀSTER DE RECERCA EN DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA
LITERATURA

*Construcción de la interculturalidad en el aula a partir
de tres cuentos breves. Estudio hecho con un grupo de
estudiantes peruanos de un contexto escolar urbano*

Eshek Tarazona Vega

Curs 2017-18

Treball de fi de màster

Tutor: Dr. Juli Palou i Sangrà

Juliol / Setembre de 2018

ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN.....	3
1.- JUSTIFICACIÓN DE INTERÉS	4
2.- MARCO CONCEPTUAL	6
2.1.- Interculturalidad y educación en el Perú	6
2.2.- La recepción de los cuentos breves y la formación de la competencia literaria.....	9
2.2.1.- Algunos aspectos relevantes sobre el cuento breve	9
2.2.2.- El enfoque intertextual para la recepción de los cuentos breves y la formación literaria.	9
2.3.- Los cuentos breves para construir la interculturalidad en el Perú.....	11
3.- OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	13
4.- METODOLOGÍA	14
4.1.- Participantes e instrumentos	15
4.1.1.- Sujetos participantes	15
4.1.2.- Instrumentos de análisis.....	16
4.1.2.1.- Primer instrumento	16
4.1.2.2.- Segundo instrumento	17
4.1.2.3.- Tercer instrumento.....	19
5.- PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS	20
5.1.- Cuestionario	20
5.2.- Grupos de discusión.....	23
5.2.1.- Dimensión afectiva	23
5.2.2.- Valoración literaria	25
5.2.3.- Aprendizajes que promueven	28

5.2.4.- Formación de la interculturalidad	30
5.2.5.- Prejuicios sociolingüísticos	36
5.3.- Diarios	37
5.3.1.- Lectura grupal placentera.....	37
5.3.2.- Dificultades durante la lectura	38
5.3.3.- Estrategias efectivas durante la lectura.....	38
5.3.4.- Aprendizajes interculturales que fomentan	40
6.- DISCUSIÓN DE RESULTADOS	41
6.1.- Sobre la recepción e interpretación de los cuentos breves	41
6.2.- Sobre la lectura de los cuentos breves como una actividad para construir la interculturalidad	44
7.- CONCLUSIONES	46
BIBLIOGRAFÍA	48
ANEXOS	52

RESUMEN

En un contexto educativo peruano en el cual es evidente la multiculturalidad y que, por lo tanto, nos urge una educación basada en el diálogo intercultural, nuestra investigación de metodología cualitativa está orientada a conocer las concepciones surgidas a partir de la lectura de un corpus de cuentos breves y de cómo éstas se relacionan con la formación de la interculturalidad en contextos urbanos.

Además de desarrollar la competencia literaria de los alumnos, nuestros resultados ponen de manifiesto que sí es posible establecer diálogos interculturales en contextos urbanos a través de los textos literarios, especialmente de los cuentos breves, tal como queda demostrado en nuestro estudio de caso con los tres relatos de José María Arguedas. Los participantes han hecho emerger sentimientos de curiosidad, admiración, respeto y una serie de valoraciones positivas con respecto a las creencias, costumbres, lengua y las cosmovisiones de la sociedad andina.

El interés de esta investigación radica en el ámbito de la enseñanza de la literatura, la cual, en sociedades multiculturales y donde el fenómeno migratorio es cada vez mayor, adquiere nuevas dimensiones y se convierte en un medio de socialización cuando se trata de proponer el respeto a los diferentes grupos culturales y de hacer posible una comprensión mutua entre los unos y los otros.

Palabras clave: interculturalidad, grupos de discusión, el cuento breve, construcción de la interculturalidad.

RESUM

En un context educatiu peruà en el qual és evident la multiculturalitat i que, per tant, ens urgeix una educació basada en el diàleg intercultural, la nostra investigació de metodologia qualitativa està orientada a conèixer les concepcions sorgides a partir de la lectura d'un corpus de contes breus i de com aquestes es relacionen amb la formació de la interculturalitat en contextos urbans.

A més de desenvolupar la competència literària dels alumnes, els nostres resultats posen de manifest que sí que és possible establir diàlegs interculturals en contextos urbans a través dels textos literaris, especialment dels contes breus, tal com queda demostrat en el nostre estudi de cas amb els tres relats de José María Arguedas. Els participants han fet emergir sentiments de curiositat, admiració, respecte i una sèrie de valoracions positives respecte a les creences, costums, llengua i les cosmovisions de la societat andina.

L'interès d'aquesta investigació rau en l'àmbit de l'ensenyament de la literatura, la qual, en societats multiculturals i on el fenomen migratori és cada vegada més gran, adquireix noves dimensions i es converteix en un mitjà de socialització quan es tracta de proposar el respecte als diferents grups culturals i de fer possible una comprensió mútua entre els uns i els altres.

Paraules clau: interculturalitat, grups de discussió, el conte breu, construcció de la interculturalitat.

ABSTRAC

In a Peruvian educational context in which multiculturalism is evident and, therefore, an education based on intercultural dialogue is urgently needed, our qualitative methodology research is oriented towards understanding the conceptions arising from the reading of a corpus of short stories and how they relate to the formation of interculturality in urban contexts.

In addition to developing literary competence of students, our results show that it is possible to establish intercultural dialogues in urban contexts through literary texts, especially short stories, as demonstrated in our case study with the three stories by José María Arguedas. The participants have brought out feelings of curiosity, admiration, respect and a series of positive evaluations regarding the beliefs, customs, language and worldviews of the Andean society.

The interest of this research lies in the field of literature teaching, which, in multicultural societies and where the migratory phenomenon is growing, acquires new dimensions and becomes a means of socialization when it comes to proposing respect to the different cultural groups and to make possible a mutual understanding between one and the other.

Key words: interculturality, discussion groups, the short story, construction of interculturality.

1.- JUSTIFICACIÓN DE INTERÉS

La sociedad peruana, inmersa en diferentes procesos de modernización y en la búsqueda de distintos modos de organizarse y entenderse, tiene entre sus características la diversidad cultural y lingüística. La misma Constitución Política, en su artículo 2, inciso 19, indica que el “Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación”. Esta pluralidad, como consecuencia de un proceso migratorio de contextos rurales a urbanos, también se ve reflejada en los colegios de las ciudades, centros donde se educan alumnos que provienen de lugares predominantemente andinos, cuya lengua materna es el quechua u otra que no es el español.

Sin embargo, este fenómeno no se procesa de manera armoniosa ni se traduce en un ambiente de respeto; por el contrario, mantiene vigente diferentes formas de discriminación tanto racial, social y étnica. La primera forma, sobre todo, es constante en los espacios educativos a través de rótulos despectivos y estereotipos negativos contra los alumnos de origen andino. María Jimena Chumbes (2016) afirma que “las escuelas urbanas son un espacio donde prevalece la discriminación étnica racial para los estudiantes que provienen de zonas rurales”. Este hecho “genera que los estudiantes provenientes de zonas

rurales sean discriminados dentro del proceso educativo a partir de la identificación de sus marcas étnicas raciales que transmiten una identidad étnica: lengua y lugar de origen, color de piel, vestimenta, forma de hablar, etc.” (Chumbes, 2016). En efecto, este fenómeno implica una reformulación de la mirada de la sociedad educativa en su conjunto.

Como peruano, constantemente, también he sido testigo de discriminación contra personas de otras procedencias o de otro origen cultural, tanto en los medios de comunicación, en lugares públicos y en los centros educativos. Sobre todo en estos últimos, en mi experiencia docente, muchas veces he oído etiquetas y apelativos despectivos contra los estudiantes de origen quechua, aimara, afroperuano o amazónico, sin comprender que el Perú se caracteriza por ser un país multicultural, multilingüe y diverso.

Por otro lado, la “literatura se nos presenta como un medio ideal para acercarnos al *otro* (...) nos permite desarrollar empatía, ponernos en el lugar del otro, sentir con el otro” (Obiols, 2005), y existen creaciones literarias que introducen a los lectores en el diálogo de culturas y ponen en contacto “elementos cognitivos y emocionales de diversa procedencia cultural” (Sáiz, 2015). Los textos narrativos, especialmente el cuento o el relato breve, presenta una importante manera de socialización y permite el conocimiento mutuo entre una cultura determinada con el resto de la sociedad. Este recurso narrativo, además de estar relacionado con el desarrollo cognitivo, creativo y lingüístico, promueve el acceso a los contenidos de cultura, conocimientos y valores (Devoz, I; Puello, P; 2015).

En la literatura peruana, de manera particular, la narrativa andina, actualmente vista con desdén en los planes de enseñanza, transmite formas de vida y la memoria colectiva de las sociedades andinas e indígenas y, a la vez, representarían una alternativa para establecer los diálogos interculturales en contextos urbanos. En especial, los relatos de José María Arguedas constituyen verdaderos vehículos de la memoria de la colectividad andina, de las costumbres, creencias, tradiciones ancestrales, vivencias y una concepción del mundo que se transmiten en entornos reducidos, pero no en contextos más amplios. Además, somos conscientes de que sus cuentos breves no sólo construirían lectores, sino también configurarían las identidades y una personalidad cultural.

El presente trabajo de investigación, entonces, se fundamenta en la atención educativa a la diversidad y tiene como finalidad contribuir a mejorar la competencia literaria y el

contacto intercultural entre los alumnos. En este estudio, las lecturas de los cuentos breves, específicamente de José María Arguedas, se presentan como hechos estéticos e interculturales porque dichos textos inciden en la subjetividad de los lectores, incorporan vocablos de la lengua quechua, favorecen el desarrollo social y afectivo, problematizan la forma de actuar de los personajes y crean vínculos “más allá de las diferencias que se establecen por la procedencia” (Minedu, 2015).

2.- MARCO CONCEPTUAL

2.1.- Interculturalidad y educación en el Perú

Las nuevas formas de relacionarse y el contacto entre diferentes grupos con características e identidades distintas existen en todas las sociedades. Como señala Joaquín Beltrán (2005), “el contacte entre grups humans diversos situats en diferents territoris i la convivència de grups diferenciats en un mateix espai són tan antics com la humanitat”, ya que las sociedades “són sempre contingents, flexibles, amb mobilitat i en canvi constant” y “es construeixen a partir de la diversitat” (Beltrán, 2005).

No obstante, a lo largo de la historia peruana, la diversidad cultural y lingüística ha sido vista como un problema y no como una característica inherente y una posibilidad. Aún existe esa dificultad para establecer un consenso y, al mismo tiempo, incorporar y comprender las formas de sentir y de actuar que provienen de horizontes diversos. En términos de Morín (1999), diríamos que aún no se “concibe una unidad que asegure y favorezca la diversidad, una diversidad que se inscriba en una unidad”. En un contexto como este, como bien señalan Zúñiga y Ansión (1997), la interculturalidad, entendida como diálogo y respeto, se convierte “en un principio normativo orientador del cambio social”.

A propósito de la interculturalidad como un principio normativo, de esta manera “se convierte en principio orientador de la vivencia personal en el plano individual y en principio rector de los procesos sociales en el plano axiológico y social” (Zúñiga, M; Ansión, J.; 1997). Si asumimos los dos aspectos, lo individual y lo social, la interculturalidad constituye uno de los desafíos más importantes del proyecto educativo

nacional, especialmente en la escuela, un espacio donde se construyen, reproducen y enriquecen valores, actitudes e identidades.

Por su parte, Walsh (2009)¹, señala que la interculturalidad es concebida en dos sentidos. Por un lado, para afrontar la exclusión e impulsar una educación lingüística y culturalmente apropiada; por otro, se asume como un derecho étnico y colectivo que forme parte de las políticas y reformas educativas. Es decir, la interculturalidad supone la modernización, democratización y desarrollo de los estados dentro de una política que exige inclusión, coexistencia y gestión de la diversidad (Walsh, 2009).

De acuerdo con lo manifestado por Walsh, en sociedades significativamente marcadas por el conflicto y las relaciones asimétricas de poder entre los miembros de sus diferentes culturas como es el caso peruano, la interculturalidad, como principio rector, cobra todo su sentido y se torna urgente si se desea relaciones dialógicas, equitativas y más justas (Zúñiga, M; Ansión, J.; 1997).

Es por ello que, en el contexto educativo peruano, hace décadas, surgió la Educación Intercultural Bilingüe, la cual, ya como Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe, se proyecta hasta el 2021 y tiene como uno de sus objetivos mejorar el aprendizaje de los alumnos, jóvenes y adultos “pertenecientes a los pueblos originarios” (Minedu, 2016). Este programa, que incluye interculturalidad y bilingüismo, representa un gran avance para los sectores cuya lengua materna no es el español y que fueron históricamente excluidos. Pero esta Educación Intercultural no tiene capacidad para ser aplicada en otros contextos ni para establecer relaciones dinámicas en sociedades que tienden a homogenizar contenidos, como es el caso de las grandes ciudades. Es un proyecto para integrar a aquellos que hablan lenguas aborígenes, pero no para abrir un espacio de diálogo entre los integrantes de diferentes procedencias culturales en ámbitos urbanos.

¹ Lo dicho forma parte de la ponencia presentada por Katherine Walsh en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional del Convenio André Bello, La Paz, 9-11 de marzo del 2009.

Al respecto, Jimena Chumbes (2016) señalaba la necesidad de una Educación Intercultural en contextos urbanos, ya que “enfrenta dos desafíos respecto a su capacidad para hacer frente a la discriminación étnica racial y la necesidad de expandir su alcance a la educación secundaria y zonas urbanas”. Después añade que “la exclusividad de la aplicación de la Educación Intercultural en zonas rurales ha generado una problemática intercultural en zonas urbanas producto de la migración rural - urbana” (Chumbes, 2016)

En efecto, a partir de la inclusión de la competencia “Interactúa con expresiones literarias” en las Rutas de Aprendizaje del 2015, la interculturalidad se convierte en un objetivo fundamental. Según esta competencia, el alumno “interactúa reflexivamente con expresiones literarias de diversas tradiciones, de distintas épocas y lugares. Esta interacción le permite (...) la recreación de mundos imaginados. Además, ello contribuye a la construcción de las identidades y del diálogo intercultural” (Minedu, 2015, p.134). El contacto de los alumnos de contextos urbanos con tradiciones literarias que abordan temáticas andinas, en este caso, permitirá al estudiante “establecer vínculos de forma dinámica, en un diálogo intercultural que le posibilite reconocer el valor de cada tradición y las relaciones que se establecen entre ellas” (Minedu, 2015, p.135).

En esta misma línea, el Currículo Nacional tiene como uno de sus enfoques transversales el componente intercultural. Según este documento, la interculturalidad es un “proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas (...), así como en el respeto a la propia identidad y a las diferencias”. A través de este aprendizaje transversal “se busca posibilitar el encuentro y el diálogo, así como afirmar identidades personales o colectivas y enriquecerlas mutuamente” y se plantea “la pluralidad desde la negociación y la colaboración” (Minedu, 2016).

De acuerdo con estos argumentos, se asume que la interculturalidad constituye una alternativa para abrir espacios de diálogo y reconocer la diversidad, sobre todo en contextos escolares urbanos. La diversidad, como bien señala Ibáñez *et al.* (2012), tiene que estar presente en todo el género humano y, por ende, la educación intercultural es “el único modo de avanzar hacia una propuesta educativa que brinde el espacio para la construcción democrática de identidades nacionales inclusivas y de sociedades donde la interculturalidad de hecho se transforme también en interculturalidad de derecho”. Además, haría posible “la construcción de una identidad colectiva que fuese, al mismo

tiempo, inclusiva de la diversidad existente y conocedora y respetuosa de la pluralidad de sus estudiantes” (Ibáñez *et al.*; 2012).

2.2.- La recepción de los cuentos breves y la formación de la competencia literaria.

2.2.1.- Aspectos relevantes sobre el cuento breve

Conviene precisar que, entre el cuento y la novela, las diferencias son mínimas. “Suposant que hi hagi cap diferència, podem dir que el conte més aviat suggereix una història escrita en el to de veu de algú que parla. Normalment el tema de un conte és força senzill, però la manera de narrar-lo pot ser complexa i enginyosa. Tot depèn del punt de vista que adopti el narrador” (Sargatal, 2000).

En los cuentos breves elegidos con el fin de construir un diálogo intercultural en las aulas, a parte de la manera particular de narrar que tiene el autor, se destacan las características de los cuentos de la tradición oral y las del cuento literario actual. Por un lado, en términos de Díez Rodríguez (1989), responden a las capacidades y necesidades humanas, y se dirige a enseñar un aspecto de la vida social y hace participar a los lectores en la esfera del “patrimonio cultural del pueblo e incorporarlo a la comunidad”. Por otro, como propuso Julio Cortázar, tienen nociones que son indispensables en todo cuento literario: significación, intensidad y tensión (Cortázar, 1973)².

2.2.2.- El enfoque intertextual para la recepción de los cuentos breves y la formación literaria

Creemos en que el enfoque más apropiado para abordar la recepción de los textos y su relación con la educación literaria de los escolares, es el planteamiento intertextual, puesto que en la interacción entre el texto y el lector hay, por un lado, una recreación constante a partir de los “referentes retomados de diversas manifestaciones del entorno cultural” (Mendoza, 2003, p. 24), y la implicación y participación de los lectores, por otro. Es decir,

² Cortázar (1973) destaca tres elementos que son propios de los buenos cuentos: la significación, porque va más allá de una mera anécdota; la intensidad, la que hace referencia a la eliminación de todas las ideas o situaciones intermedias; la tensión, la cual permite al autor acercarse lentamente a los lectores a todo lo que aquél cuenta.

esta interacción exige establecer un diálogo o una transacción entre los estímulos e indicios textuales y las expectativas e inferencias de los lectores, entre las competencias que postulan determinados textos y la competencia del lector (Mendoza, 2011, p. 41).

Por su parte, Umberto Eco (1984) señaló que los autores escriben pensando en los lectores. Cada “escritor escribe con la esperanza, ni siquiera demasiado secreta, de que precisamente su libro logre crear, y en gran número, muchos nuevos representantes de ese lector deseado y perseguido con tanta meticulosidad artesanal, ese lector que su texto postula e intenta suscitar” (Eco, 1984, p. 54). Añade, además, que todos los textos narrativos llevan implícito el recuerdo de una cultura o los ecos de la intertextualidad (Eco, 1984).

Teresa Colomer (1995), desde una perspectiva de la teoría literaria, afirmó que en la interacción entre el texto y el lector, las ficciones narrativas, como todas las obras de ficción, proveen al lector de elementos metadiscursivos, de instrucciones y le da pistas para la construcción de una situación comunicativa y para la producción de un objeto imaginario. Bajo la perspectiva intertextual y, desde luego, didáctico, estas “pistas” las constituyen el conjunto de los diversos referentes que provienen de conocimientos variados o, en términos de Mendoza (2003, p.56), del “mosaico de referencias, citas implícitas y alusiones a diferentes producciones artísticas”.

En la misma línea, Cerrillo (2005), Machado (2008), Ramos Sabaté (2007) y Arizpe (2010) nos recuerdan que, por un lado, los escritores acuden a la intertextualidad, incluso cuando no están conscientes de ella; y, por otro, los lectores se sienten, aunque sea de manera involuntaria, poseedores de los conocimientos y referentes para una rápida comprensión o una interpretación en mejores condiciones.

En nuestro caso concreto, para que la recepción de estos textos alcancen su meta, es preciso destacar también que “el fenómeno intertextual se expande entre todo tipo de manifestaciones culturales, especialmente a través de la expresión y la comunicación mediante códigos artísticos y lingüísticos diversos” (Mendoza, 2003). En este conjunto de códigos estarían las referencias históricas, geográficas, audiovisuales, plásticas, etc. que faciliten concretar el horizonte de expectativas de los lectores. Solo así, más que memorizar topónimos, sucesos y personajes, nuestros lectores identificarán los vínculos

intertextuales y apreciarán las expresiones culturales particulares presentes en los textos leídos para integrarlas a su apreciación y valoración personales.

En los tres cuentos seleccionados para nuestro estudio, los rasgos básicos se relacionan con referentes culturales, históricos, sociales, geográficos, políticos, etc. En “Warma kuyay” (amor de niño), el autor transforma en palabras el tema de un amor no correspondido y del primer amor, presente en diferentes obras canónicas; “La agonía de Rasu Ñiti”, construcción literaria que hace referencia a la “Danza de las tijeras”, una danza típica de algunas regiones andinas, en cuya historia, desde el inicio hasta el final, predomina lo mágico y lo religioso, rasgos que son propios del folclore y de la cultura popular; y “El sueño del pongo”, otra de las peculiares formas de intertextualidad cuyo origen está en la tradición oral y aborda el tema de la humillación y el abuso contra los más pobres, tema también inserto en muchas historias.

En suma, estas ficciones literarias, como todas las obras de ficción, han sido elaboradas para que los lectores, durante la interpretación (hermenéutica) de las claves intertextuales, activen sus saberes y asimilen los referentes y contenidos multiculturales e interdisciplinarios para facilitar de esta manera las interconexiones y la construcción de sentido. Además, el lector modelo que había soñado el autor, quien estuvo inmerso en una sociedad multicultural, es un lector que se sumerja en lo mágico y mítico de la cosmovisión andina y de un Perú profundo, conozca las injusticias, la marginación y las desigualdades que persisten hasta ahora, y que, por lo tanto, demanda un vínculo intercultural.

2.3.- Los cuentos breves para construir la interculturalidad en el Perú

Hay un cierto consenso en el hecho de que la recepción, interpretación y valoración de un texto literario culturalmente diverso “contribuye a reducir los prejuicios sociales y fomenta la comunicación intercultural” (Sàiz, 2015). En efecto, uno de los retos más importantes del siglo XXI y la idea fundamental de la interculturalidad en las aulas es conocer a través de los textos literarios otras costumbres y culturas y, de esta manera, convertir las escuelas_ y por supuesto a una sociedad_ en espacios de diálogo, cooperación, tolerancia y convivencia.

Mario Vargas Llosa (2002) señalaba la importancia de los textos literarios en la formación de la interculturalidad ya que, aparte de ser recursos irremplazables para la formación de los ciudadanos, nos enseña mejor a ver “en las diferencias étnicas y culturales, la riqueza del patrimonio humano y a valorarlas como manifestación de su múltiple creatividad” (Vargas Llosa, 2002). Eso significa que los relatos de temáticas andinas, como creaciones culturales, también tienen que ser leídos con la finalidad de promover la interculturalidad y compartir la diversidad; o dicho de otra manera, con el fin de conocer y aceptar la existencia de otros grupos con quienes es necesario e inevitable convivir sin prejuicios ni estereotipos negativos.

Desde la perspectiva de contextos, para que la interculturalidad se haga efectiva, Iván Carrasco (2005) distingue dos clases de interculturalidad: la sociocultural y la textual. La primera hace referencia al respeto “de elementos, hábitos y estructuras culturales de las comunidades humanas en contacto”; mientras que la segunda está conformada por una serie de discursos literarios que son aceptados en un proceso de interacción y reciprocidad con el fin de dialogar, construir géneros textuales, conformar imaginarios, proponer experiencias estéticas, etc. (Carrasco, 2005).

En nuestro caso, los discursos literarios de José María Arguedas son portadores de un discurso sincrético. Sus relatos, como señala Morales (2014), no sólo representan un fenómeno de “mestizaje cultural”³, sino también expresan los modos de reconciliación y demandan el conocimiento mutuo entre la colectividad andina con el resto de la sociedad peruana.

De esta manera, a través de los cuentos breves, en particular con los de José María Arguedas, los alumnos se desenvolverán de acuerdo con los requerimientos curriculares, según las cuales, los estudiantes llevan a cabo procesos intertextuales, se vinculan social y afectivamente con diversas tradiciones literarias orales o escritas, rurales y urbanas, andinas, costeñas y amazónicas, nacionales e internacionales, hasta establecer su propio canon, de acuerdo con sus gustos, criterios y propósitos (Minedu, 2015, p. 144).

³ Es necesario reconocer las limitaciones de esta metáfora. Juan Ansion, en el libro “Educar en ciudadanía intercultural”, aclara que esta noción es ambigua. Dicha metáfora, relacionada más con lo biológico, no es adecuada para nombrar a un fenómeno complejo como es el fenómeno cultural.

3.- OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Con este estudio se pretende incorporar los cuentos breves, específicamente los textos de José María Arguedas, para una práctica educativa de lectura relacionada con la formación de la interculturalidad en contextos educativos urbanos. En nuestro caso, con un grupo de estudiantes del nivel secundario de la ciudad de Lima, Perú.

El objetivo general de investigación es:

1) Analizar las concepciones y reacciones que un grupo de estudiantes peruanos tienen a partir de la interpretación de tres cuentos breves de José María Arguedas con el fin de determinar si dichos relatos son creaciones que contribuyen a mejorar la competencia literaria y a construir el diálogo intercultural.

De este objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

a) Indagar las concepciones y reacciones de los estudiantes peruanos en relación a los cuentos breves de José María Arguedas.

b) Analizar los aspectos y las posibilidades que ofrecen los cuentos breves para construir, a través de una propuesta didáctica que incluya tres relatos de José María Arguedas, el diálogo intercultural en las aulas.

c) Valorar el impacto que tienen los cuentos breves de José María Arguedas en la reducción de los prejuicios socio-lingüísticos.

La pregunta general se formula de esta manera:

¿Cuáles son los beneficios y las dificultades que suponen la recepción de los cuentos breves de José María Arguedas por parte de un grupo de estudiantes peruanos en el marco de la educación literaria e intercultural?

De esta pregunta general se pueden desglosar estas preguntas específicas:

1) ¿Cómo perciben y valoran los alumnos las temáticas de los cuentos breves de José María Arguedas?

2) ¿Los cuentos breves de José María Arguedas suponen un espacio para mejorar la competencia literaria y la educación intercultural?

3) ¿De qué forma los cuentos breves de José María Arguedas contribuyen a fomentar el diálogo intercultural entre los alumnos?

4) ¿Cuáles son las actitudes y motivaciones de los alumnos hacia el quechua después de haber leído un corpus lector específico donde la presencia de esta lengua es evidente?

4.- METODOLOGÍA

Como “la metodología es la construcción de un diseño que responda de modo adecuado y eficaz a los objetivos perseguidos” (Izcara, 2014), en la presente investigación creemos que el diseño metodológico más adecuado es el enfoque cualitativo, cuyos datos buscan captar las subjetividades, lo biográfico y aquello que es irreplicable en el acontecer humano (Bolívar, 2002; Izcara, 2014).

En ese sentido, con el enfoque cualitativo se pretende conocer y analizar las opiniones, motivaciones, los discursos elaborados por nuestros informantes⁴ y las reacciones a partir de la lectura de los cuentos breves ya que, de acuerdo con Izcara (2014), esta opción metodológica, a través de un proceso indagativo y flexible, se enraíza en la captura de los discursos y las acciones humanas.

Se desarrollaron en tres etapas. Con el fin de conocer el estado emocional, las motivaciones, los intereses y algunas experiencias relacionadas con la discriminación y el conflicto intercultural, se aplicó un cuestionario semiestructurado. Hubo una segunda sección en la que los alumnos, a través de un grupo de discusión, respondían las preguntas de un cuestionario dialogado de acuerdo con la interpretación de los tres textos literarios de

⁴ Izcara (2014) manifiesta que las personas que participan en los grupos de discusión de una investigación cualitativa son descritos como participantes o informantes, ya que son colaboradores activos durante la entrevista.

José María Arguedas: “El sueño del pongo”, “Warma kuyay” (Amor de niño) y “La agonía de Rasu Ñiti”. Es preciso señalar que en esta etapa los participantes, durante la entrevista, explicaron lo que les sugiere cada relato, los personajes y los acontecimientos y de qué manera promueven la interculturalidad.

Y por último, se pidió a cada integrante de los grupos que escribieran su diario personal. Este con el fin de encontrar las posibilidades de incorporar este tipo de textos en los programas de lectura en contextos urbanos, conocer las dificultades que los participantes han tenido en la recepción y las estrategias utilizadas por el docente durante el desarrollo de las lecturas y de profundizar en las posibilidades que ofrecen para construir el diálogo intercultural.

Procedimiento: se envió una carta ante la directora del Colegio Nacional Augusto B. Leguía para su respectiva autorización. La directora y los profesores del área de Comunicación se mostraron dispuestos a colaborar con la investigación. Primero, los alumnos resolvieron un cuestionario para determinar, por un lado, si alguna vez tuvieron contacto con lecturas que abordan temáticas andinas y, por otro lado, para conocer experiencias relacionadas con algunas prácticas discriminatorias. Después se entregó a cada alumno una antología de cuentos de José María Arguedas, de la cual sólo se seleccionaron tres relatos, de acuerdo con los criterios de Colomer (2005) y Jover (2007).

Realizada cada sesión de lectura y luego de que hayan desarrollado las respectivas actividades específicamente destinadas para fomentar la competencia literaria y construir el diálogo intercultural, el docente a cargo, quien cumplió el rol de moderador, eligió un grupo para cada relato, de 5 ó 6 participantes cada uno, para que se lleve a cabo la discusión grupal en un espacio concreto y en una hora específica, y la cual fue grabada en audio MP3 para su transcripción y análisis posteriores. Y finalmente, se pidió a los estudiantes que elaboraran sus diarios personales después de cada lectura, ya desde casa, y enviaran vía correo electrónico.

4.1.- Participantes e instrumentos

4.1.1.- Sujetos participantes: Seleccionamos el procedimiento de muestreo intencional, ya que un muestreo aleatorio “no conduce a la selección de personas ricas en información

sobre un tema específico, que presenten una clara disposición a cooperar con el investigador” (Izcara, 2014, pp. 45). Prueba de ello, se eligió un aula, conformada por 36 participantes, todos ellos alumnos del 2 año de secundaria del colegio Nacional Augusto B. Leguía, del distrito de Puente Piedra, de la ciudad de Lima. Fue un grupo mixto, conformado por 11 alumnos y 25 alumnas, cuyas edades han oscilado entre los 13 y 14 años. Además, con respecto al nivel socioeconómico de los alumnos, fue homogéneo, ya que provienen de sectores bajos.

Se eligió este nivel educativo porque se supuso que ya deberían de haber tenido contacto con algún texto de temática andina o indígena o, en todo caso, ya deberían de tener algunos referentes culturales, geográficos e históricos sobre las sociedades andinas.

Cuadro N° 1: *Composición y distribución de los participantes*

Etapa escolar	Nivel	Hombres	mujeres	Edades
Nivel secundaria	2	11	25	13 y 14 años

4.1.2.- Instrumentos de análisis: considerando la metodología elegida, para la obtención de los datos, hemos utilizado tres instrumentos: un cuestionario semiestructurado, los grupos de discusión y los diarios.

4.1.2.1.- 1° instrumento

Siendo la recogida de información una parte crucial de una investigación, nos fue necesario conocer algunas afirmaciones o negaciones sobre los casos de discriminación, el contacto con los textos de temáticas andinas, sus intereses y sus gustos lectores con el fin de que nuestros participantes accedan con facilidad a los cuentos breves de José María Arguedas. Por eso, el cuestionario, a través de un formato de respuestas abiertas y cerradas y que fue administrado al grupo de 36 estudiantes, nos permitió recoger de forma organizada aspectos relevantes. Izcara (2014), además, señala que los cuestionarios, llamados por él como encuestas de opinión, son necesarios en un trabajo cualitativo, ya que permite al investigador el acopio de algunos datos valiosos.

El cuestionario, en su primera versión, resultó ser muy cerrado. Por eso se optó por una segunda, la cual constó de 7 preguntas de respuesta cerrada y 7 de respuesta abierta, las

que fueron agrupadas en 2 categorías ⁵: discriminación e interculturalidad y preferencias lectoras e intereses. Es necesario señalar también que, para que no haya influencia del aplicador sobre las preguntas o sobre el encuestado, sólo las preguntas del formato abierto del cuestionario definitivo fueron esclarecidas por él. El tiempo aproximado que cada estudiante tomó para responder las preguntas fue de 8 a 10 minutos y, posteriormente, cada cuestionario fue escaneado y enviado al correo electrónico del investigador.

Cuadro N 2: *Bloques y preguntas del cuestionario semiestructurado*

Preguntas	Bloque I: Discriminación e interculturalidad	Bloque II: Preferencias lectoras e intereses
14	9	5

4.1.2.2.- 2° instrumento

Para conocer y analizar las reacciones y concepciones de un grupo de estudiantes ante un fenómeno concreto como es la lectura de los tres cuentos breves de José María Arguedas, se utilizaron, en términos de Izcara (2014), las entrevistas en grupo o los grupos de discusión. Los grupos de discusión es una técnica cualitativa que permite, a través de un proceso dialógico y de negociación, la producción de discursos sociales (Izacara, 2014). Prueba de ello, esta práctica discursiva de la modalidad oral (Calsamiglia, 2008) ⁶ nos permitió obtener discursos y los diferentes puntos de vista de los informantes y la manera de cómo han interpretado dichos textos. Es decir, esta situación particular se desarrolló en un contexto de *situación de enunciación oral*.

Este espacio de enunciación, determinada por la función y las condiciones específicas ⁷, constituyó la esencia de los discursos y, para generar una dinámica discursiva adecuada, se conformaron tres grupos: de 6 integrantes el primero y el segundo, mientras que el tercero de 5. Claro está que cada grupo representó a un colectivo social más amplio y, cada vez que participaba uno de ellos, ha sido inevitable la presencia del moderador, ya que, si en un

⁵ La primera versión y la versión definitiva están en el anexo 1

⁶ Calsamiglia y Tusón (2008) señalan que esta modalidad ocupan “un lugar muy importante en la vida pública, institucional y religiosa: la política, la jurisprudencia, los oficios religiosos o la enseñanza formal son algunos ejemplos de ámbitos de la vida social pública difíciles de imaginar son la palabra dicha” (p. 17)

⁷ Bajtín (1982) manifiesta que los géneros discursivos responden no sólo a una función determinada (científica, técnica periodística, etc), sino también a las condiciones específicas para cada esfera de la comunicación discursiva. Bajtín, *Estética de la creación verbal*, p. 252.

acto comunicativo el número de informantes crece, “la situación comunicativa cambia y usualmente se necesita de una persona que modere” (Calsamiglia y Tusón, 2008).

Esta manifestación oral supuso un cierto grado de preparación, pues se negoció una serie de circunstancias ⁸, incluso exigió el uso de un guion escrito o guía del grupo de discusión⁹. Las preguntas propuestas en estas guías, se ciñó a los objetivos de la investigación y tomó en cuenta los aspectos más importantes de la interacción conversacional. El moderador, quien previamente fue entrenado a través de un vídeo tutorial, tuvo la libertad de elegir al informante, limitar la participación o reformular las preguntas de acuerdo con el guion elaborado para este fin o en función al tiempo establecido.

Muchos informantes que dominan la lengua, a veces permanecen callados en algunas esferas de la comunicación (Bajtín, 1982). Para evitar esta dificultad, los alumnos, antes de ser llevados a una sala destinada para ellos y participar en las discusiones, interactuaron y crearon contextos sociales de acuerdo con una propuesta didáctica específicamente diseñada para la formación de la interculturalidad ¹⁰.

Los participantes, para no revelar su identidad, fueron etiquetados con otros nombres ¹¹. Los criterios de selección de cada grupo se basaron principalmente en la voluntad y la capacidad para hablar sobre el texto leído y en la disponibilidad temporal. Además, cada lectura fue codificada de acuerdo al orden, con su respectivo participante (Sonia - txt1, por ejemplo).

Cuadro N° 3: *El corpus de los cuentos breves*

Orden	Título	Código
Primera lectura	“El sueño del pongo”	Txt 1
Segunda lectura	“Warma kuyay” (amor de niño)	Txt 2
Tercera lectura	La agonía de Rasu Ñiti	Txt 3

⁸ Calsamiglia (2008) manifiesta que existen prácticas discursivas orales que exigen la distribución del espacio, la organización del tiempo, el orden de turnos, la actuación del moderador, etc.

⁹ Izcarra (2014) señala que tanto entre el cuestionario de una encuesta y una guía de un grupo de discusión, hay diferencias. El primero “proporciona las formulaciones textuales de preguntas y sugiere opciones de respuestas, la guía abarca únicamente la temática a cubrir de acuerdo con unos objetivos informativos”

¹⁰ La propuesta didáctica se puede ver en el anexo 5.

¹¹ Las transcripciones de las entrevistas de los grupos de discusión se pueden consultar en el anexo 2.

Las tres entrevistas en grupo fueron grabadas en audio MP3 y los símbolos que empleamos en la transcripción fueron de acuerdo con las propuestas de Calsamiglia y Tusón (2008) ¹². Finalmente, para un mejor análisis temático y dar cumplimiento a nuestros objetivos, los datos recogidos fueron agrupados en cinco categorías y analizadas en forma conjunta, de acuerdo con cada categoría ¹³.

Cuadro N° 4: Categorías

a) Dimensión afectiva	b) Valoración literaria	c) Aprendizajes que promueven	d) Formación de la interculturalidad	e) Prejuicios sociolingüísticos
-----------------------	-------------------------	-------------------------------	--------------------------------------	---------------------------------

4.1.2.3.- Tercer instrumento: con el propósito de profundizar e incrementar la comprensión de las concepciones que los participantes se han formado en torno a los textos, conocer las dificultades durante la lectura y de analizar las estrategias en la recepción de los textos o en la formación de la interculturalidad, se aplicó uno de los instrumentos de acopio de información menos intrusivo: el diario ¹⁴. Al elegir este instrumento, pensamos que supondría una mayor implicación de los participantes y un acceso al registro sistemático de acontecimientos y sensaciones.

El docente a cargo solicitó que todos los participantes escribieran sus diarios, después de cada lectura, y cuyos temas versaran sobre las dificultades durante la lectura, el sentido de lo que han leído, las estrategias utilizadas y las posibilidades que ofrecerían los relatos de temáticas andinas o indígenas. Sin embargo, a pesar de la retroalimentación y una serie de indicaciones, sólo 16 enviaron sus diarios al correo electrónico del docente. Además, es oportuno señalar una de nuestras limitaciones al respecto: encontramos textos sin introducción, escritos poco coherentes, ideas poco abundantes y textos con finales abiertos.

¹² La simbología utilizada en la transcripción de los audios se adjuntan en el anexo 4

¹³ Las categorías están explicadas en los anexos.

¹⁴ Bailey (1990) define al diario como "... un relato en primera persona de la experiencia de aprendizaje o enseñanza de la lengua, documentado por medio de entradas regulares y sinceras y posteriormente analizado a través de los patrones recurrentes o de los acontecimientos más relevantes". Bailey, *Second Language Teachers Education*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 215-226.

Los 10 participantes han sido designados con seudónimos; mientras que los 6, quienes también participaron en los grupos de discusión, conservan los mismos, también seudónimos ¹⁵. El análisis de los diarios se realizará de acuerdo con los criterios de Bolívar (2002); es decir, mediante un proceso analítico, los datos serán agrupados e integrados en categorías. Para ello, se han considerado cuatro ítems ¹⁶.

Cuadro N 5: ítems

Lectura grupal placentera	Dificultades durante la lectura	Estrategias efectivas durante la lectura	Aprendizajes interculturales que fomentan
---------------------------	---------------------------------	--	---

5.- PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Llevaremos a cabo la presentación y el análisis de los datos recogidos considerando cada uno de los instrumentos.

5.1.- Cuestionario

El análisis de algunas apreciaciones y registros, nos ha permitido hacer algunas aproximaciones con respecto a las actitudes, motivaciones, intereses, referentes culturales y gustos personales.

En relación a la primera categoría, es decir, a la discriminación e interculturalidad, podemos destacar los siguientes resultados:

- ✓ Con respecto a la pregunta si alguna vez han sido testigos de la discriminación, todos, excepto aquellos que fueron víctimas, respondieron que sí han visto u oído casos de discriminación.
- ✓ En referencia a la pregunta sobre el origen de la discriminación, casi todos respondieron, por un lado, el color de piel de las personas, y sus costumbres, por otro.

¹⁵ Los diarios personales se adjuntan en el anexo 6

¹⁶ Los ítems serán explicados en los anexos.

- ✓ La respuesta que más llama la atención es con respecto a las prácticas discriminatorias en los colegios: todos respondieron haber sido testigos de ese fenómeno. Podemos rescatar argumentos como “en primaria miran mal”, “en los colegios pitucos sí discriminan”, “a los alumnos con deajo los tratan mal”, “en algunos colegios cholean mucho”, “miran feo a los que tienen rasgos de la sierra”, “el año pasado a un compañero le decían mono porque tenía un origen afroperuano”, etc. En esta misma línea, la mayoría dice que actualmente el espacio donde la discriminación es más frecuente, es en los colegios, seguido de la televisión y los espacios públicos.
- ✓ Con respecto a la pregunta sobre el lugar donde se respetaría y compartiría las diferentes tradiciones, muchos prefieren los espacios públicos, seguido de los colegios.
- ✓ La mayoría de los alumnos prefieren conocer otras culturas a través de la lectura, seguido de las festividades y de la televisión. Esta apreciación supone que los alumnos están interesados en tener contacto con la cultura andina a través de los textos literarios que abordan temáticas andinas.
- ✓ Todos los alumnos tienen un conocimiento previo sobre las sociedades andinas e indígenas en el Perú. La mayoría de ellos señalaron que “el huayno es de la sierra”, “en historia el profesor dijo que en la sierra creen en los ríos”, “Los indios sufrieron mucho en el pasado”, “en la sierra comen papas, ollucos, tocosh”, “Macha picchu fue construido por los de allí hace mucho tiempo”, “en los andes hay poco oxígeno”, “vi en la noticia que en Puno muchos niños mueren de frío”, etc. Estas afirmaciones confirmaron que los alumnos ya tienen nociones o algunos referentes sobre las sociedades andinas.
- ✓ En cuanto a la pregunta sobre los medios a través de los cuales han llegado a conocer algunos aspectos de la cultura andina, los alumnos indican “libros de geografía”, “enciclopedia”, “clases de historia”, “un documental de TV Perú”, “leyendas”, “historias de literatura”, etc.
- ✓ Más de la mitad de los alumnos están de acuerdo con que se enseñe la lengua quechua en los colegios y defienden su posición afirmando que “el quechua era de los incas y quiero aprender”, “sería muy lindo hablar quechua y español”, “si hablamos quechua, no discriminarían”, “es un idioma chevere, me gustaría hablar”, etc. Pero por otro lado, también la sexta parte de los evaluados no están de acuerdo,

puesto que “en lugar del quechua, quiero aprender otra lengua extranjera”, “quiero que haya más horas de inglés”, “No, porque es difícil”, “ahora no sirve hablar quechua”, etc. Pese a ello, como la mayoría muestra una actitud positiva hacia la lengua quechua, contribuiría a reducir algunos prejuicios socio - lingüísticos y, sobre todo, estarían más dispuestos a leer los relatos de José María Arguedas, ya que en dichos relatos están presentes algunos vocablos de la lengua quechua.

Con respecto a las motivaciones, preferencias e intereses por los textos de temáticas andinas e indígenas, se destacan:

- ✓ Las lecturas consideradas por la mayoría de los participantes como más interesantes, son de temáticas románticas, seguidas de terroríficas y de ciencia ficción. Este resultado se explica porque los estudiantes son adolescentes y, por ende, prefieren lo romántico, lo misterioso y lo sentimental.
- ✓ Por otro lado, con respecto a las lecturas que les disgustan más, los alumnos fijaron su respuesta en la opción “Otros”, es decir, en la sección que no es de terror, ni romántico ni de ciencia ficción. Mientras que la sexta parte, indica que las lecturas de temáticas indígenas son menos atractivas. Considerar este resultado fue fundamental, pues después leyeron relatos de temáticas andinas e indígenas.
- ✓ Más de la mitad de los evaluados ya ha tenido contacto, de alguna u otra forma, con lecturas de temáticas andinas. El cuento más mencionado y que lo leyeron en los primeros años de su formación, es “Paco Yunque”¹⁷, de César Vallejo. Los demás, obviamente, nunca han tenido contacto con textos narrativos de temáticas andinas o indígenas.
- ✓ En cuanto a los tipos de textos que suelen leerse en el área de Comunicación o en los planes de lectura, curiosamente, son los textos poéticos. Aunque también, después de poesía, leen libros álbumes y best sellers.
- ✓ Con respecto a la pregunta sobre los textos narrativos de temáticas andinas solicitados en el área de Comunicación y en los planes de lectura, la mayoría menciona que no, pues leen libros como “El alquimista” de Coelho; “After”, de Todd; “La chica invisible”, de Jeans; es decir, libros publicitados y aceptados en el ámbito comercial.

¹⁷ “Paco Yunque”, cuento infantil de César Vallejo, tiene como propósito hacer una denuncia social y está ambientado en las serranías del Perú.

5.2.- Grupos de discusión

Los discursos elaborados a partir de la lectura “El sueño del pongo” (txt1), “Warma kuyay” (amor de niño) (txt 2) y “La agonía de Rasu Ñiti” (txt3) de José María Arguedas se presentan a continuación:

5.2.1.- Dimensión afectiva

Comenzamos precisando que, con respecto a esta dimensión, a medida que el moderador formulaba las preguntas o hacía algunas aclaraciones, los informantes hicieron uso de modalizadores discursivos muy personalizados como “*me pareció*” o “*me causó*”.

A través de estos modalizadores centrados en el enunciador, nuestros informantes incidieron en el impacto emocional que generó la lectura y, por ende, se relacionan con la carga emocional que el texto transmite: cólera, reflexión, curiosidad, tristeza e indignación. Además, como señaló Baquero, el cuento breve, como género intermedio entre poesía y novela, sirve para producir un tipo especial de emoción y actúa en la sensibilidad de los lectores con la misma intensidad de una sola vibración emocional (Baquero, 1949):

“A mi parecer superemocionante y reflexivo/ ¿Reflexivo por qué? (ac) (Conny - txt 1)

“El relato me pareció muy bueno :: pero me causó mucha indignación” (Constanza- txt 1)

*“(…) y me pareció una historia muy I muy linda pero también tristeza y a la vez cólera“
(Ana - txt 1)*

“Bueno I la historia {ruid} fue algo reflexivo I reflexible (...)” (Sonia - txt 1)

En la misma línea, es preciso focalizar en un aspecto emocional recurrente surgido en estos grupos de discusión: la curiosidad. Los informantes manifestaron un comportamiento inquisitivo no sólo con respecto a los temas que abordan los relatos (“*A mí me pareció algo curioso I porque en el final hacen un tributo a toda esa muerte*” - Felipa - txt 3), sino también en relación a los ritos, costumbres y a una amplia gama de símbolos y significados que son propios de los andes peruanos y que están insertos en los textos leídos:

“ (...) realmente me es curioso su vestimenta que utilizan I porque lleva espejos I y : como que nunca he visto eso III o sea sus creencias también me parecen interesantes y curiosas” (Felipa - txt 3)”

“Sinceramente :: como no he escuchado ninguna de esas melodías II no sabría :: cómo reaccionaría :: pero me da curiosidad / “ (Lilibeth - txt 2)

“Para mí sí :: I porque (??) a mí me da más curiosidad sabes : más :: saber sobre las leyendas I creencias que se tienen en la sierra y:: que sí se evitaría la discriminación:.” (Shakira - txt 2)

A propósito de este aspecto emocional, surgen dos hipótesis explicativas: esta curiosidad innata y natural, frecuente en los adolescentes, no sólo supone el interés por conocer otras culturas, sino también, desde un punto de vista psicológico (Piaget, 1999), se relaciona con el pensamiento abstracto y abre la posibilidad para la imaginación, la fantasía y las predicciones. En nuestro caso, mediada y propiciada por la lectura de los cuentos breves.

La otra sería que con lo enunciado, nuestros informantes corroboran una de las finalidades de los cuentos propuesta por Díez Rodríguez (1989): responder las necesidades y las capacidades humanas tales como el entretenimiento, la evasión, la fantasía, la imaginación, la emoción y la curiosidad hacia otras formas de cultura.

Por último, es necesario señalar que en esta dimensión también se hacen evidentes aspectos contextuales: los superlativos positivos y negativos que usan los informantes ¹⁸: por un lado, los términos como “*superinteresante*”, “*superemocionante*” y “*superegoísta*”, propios de un lenguaje juvenil; y, por otro, el uso reiterativo de “*muy*”, confirman el impacto emocional que los cuentos ha provocado en nuestros lectores y, desde luego, expresan algunas valoraciones positivas sobre el texto leído.

¹⁸ Para comprender mejor lo que hablan los participantes de un grupo, entender el contexto es fundamental, sobre todo si cada grupo está integrado por adolescentes. Prueba de ello, Calsamiglia (2008) incide en que los factores contextuales constituyen aspectos cruciales en el análisis de los discursos.

5.2.2.- Valoración literaria

Otra forma para conocer las concepciones y reacciones de nuestros participantes sobre la recepción de los textos literarios, es destacar las expresiones discursivas relacionadas con las características literarias de dichos textos: la estructura, los temas que abordan y los personajes de los relatos:

“(...) para mí me valió la pena leerlo (ac) por su gran final / Pero I y también (?) muy interesante al hablar de II y tocar ese tema tan profundo que I que pasa casi todos los días de la discriminación” (Jhonatan - txt 1)

“(...) me pareció algo curioso I porque en el final hacen un tributo a toda esa muerte” (Felipa - txt 3)

Con respecto a estas dos primeras expresiones discursivas, nuestros participantes inciden en un aspecto que Colomer (2010) considera relevante para que una ficción narrativa sea valorada: la reacción emotiva de los lectores ante los finales de las historias. En la primera construcción discursiva, el informante, con su particular tono apreciativo, enfatiza en el sintagma “*su gran final*” porque, gracias la expresión posterior del mismo informante, uno de los actantes del relato ¹⁹, en el desenlace de la historia, “*recibió su merecido*”; mientras que en la segunda, con una actitud inquisitiva, por la manera particular de concebir el tema de la muerte.

Otro de los elementos que despertó muchas resonancias en los participantes y que no dejó indiferente a ningún lector, han sido los temas tratados por los cuentos breves. Con respecto al tema abordado en la primera lectura, los participantes, con sus propias creencias, emociones y sus propias visiones del mundo, muestran una postura valorativa. Por ejemplo, al igual que nuestro informante Jhonatan (*tocar ese tema tan profundo que I que pasa casi todos los días :: de la discriminación*), los siguientes informantes, con una voz enunciativa personalizada, no sólo consideran relevante el desenlace del texto, sino también el tema de los tratos injustos inmerso en el relato:

¹⁹ Hemos utilizado el término actante, cuyo origen está en la semiótica, para ampliar el concepto de personaje. El actante, según Greimas, es quien realiza el acto y puede ser héroe, villano, oponente, ayudante, etc. En el fragmento analizado, el rol actancial asumido por uno de los personajes, es el sujeto. Greimas, *La semiótica del texto*. Barcelona, Paidós, 1983.

“Me pareció un relato bueno : con un final agradable /. II Me causó impresión por la forma de trato” (Conny - txt 1)

“ Pues II al principio I me pareció una historia muy aburrida / (...) hasta que terminé de :: de leer / y me pareció una historia muy I muy linda (...) porque como el II cómo lo maltrataban al hombrecito ::” (Ana - txt 1)

Sobre este último, llama la atención lo dicho por nuestro informante. Al principio, el texto le causó desagrado y aburrimiento, pero conforme avanzaba con la historia, a medida que se sumergía en la trama e identificaba los temas sobre el maltrato y la injusticia, terminada la lectura, lo juzga muy interesante.

Es conveniente añadir también que, con respecto a la segunda lectura, los informantes hacen emerger temas que son propios de los adolescentes: el amor imposible, el amor romántico o el primer amor. Prueba de ello, nuestros participantes, a través de modalizadores centrados desde una perspectiva individual “*me pareció*” o “*mi opinión*” y expresiones discursivas con un importante valor expresivo como “*muy bonita porque:: trata de :: un amor :: imposible*” (Melissa - txt 2) y “*muy hermoso porque se enamora un niño*” (Nieves - txt 2), confirman el impacto que ha tenido el texto cuyo tema versa sobre una de las emociones fundamentales que posee el ser humano ²⁰.

Por otro lado, con relación a los personajes del primer relato, el patrón les provoca antipatía y repulsión por los abusos que ha perpetrado contra su ayudante. En muchos casos, la actitud del patrón es cuestionada y censurada por los informantes a través de discursos impersonalizados de naturaleza jurídica “*él debe recibir sanción*” o “*ir a la cárcel*”; mientras que, el énfasis en el sintagma “*con el pongo*” o la enunciación alocutiva “*el pongo era eh: bueno*”, constituyen un alegato a favor del pongo como expresión de solidaridad, tal como sucede con los informantes Constanza y Pedro, respectivamente.

²⁰ Colomer (2010) señala que, actualmente, a pesar de la irrupción de la magia y la fantasía en muchos géneros literarios, los temas muy variados, incluso el amor romántico, aún mantienen fascinados a los adolescentes.

“Bien II el patrón es un maltratador :: hacia las personas andinas / que {ruido} tienen bajos recursos : y eso está mal / Ellos deberían estar en su lugar II para que II sientan qué es la discriminación” (Ana - txt 1)

“El patrón era una persona egoísta que II se creía superior a las demás personas : Además que I por tener plata o I tener billete se creía que él lo era todo {risas} Lo sabía todo II y eso me cae mal” (Constanza - txt 1)

“Porque el II patrón se creía superior a los :: a los trabajadores y se portaba muy mal :: (...) En especial con el pongo ::” (Constanza - txt 1)

“ Bueno : yo :: el patrón era muy malo :: y el pongo era eh : bueno :: {Ruido} El patrón era egoísta y él debe recibir sanción II ir a la cárcel y pagar algo de : plata por : discriminar::” (Pedro - txt 1)

Surge, ahora, un nuevo modalizador discursivo centrado en el enunciador (“*comparto*”), el cual indica que nuestro informante está de acuerdo con las opiniones de los otros participantes; y, más adelante, la presencia de la conjunción causal, seguida de una enunciación alocutiva, no sólo comportan una nueva concepción contra la actitud de uno de los personajes del texto, sino también una sugerencia para contrarrestar las prácticas discriminatorias, como se hace evidente en el siguiente caso:

“ (...) *comparto la opinión de mis compañeras porque sí en verdad : que todas las personas que discriminan :: deberían ponerse en el lugar de las personas:: de baja economía*” (Sonia - txt 1)

En la misma línea, con respecto al protagonista principal de la tercera lectura, quien actúa en virtud de lo mágico, es visto por uno de los informantes como héroe (“*ya dije el danzante muere como un héroe*” - Antauro - txt 3), puesto que muere “*haciendo lo que más le gusta*”. Más adelante, por la enunciación de otro participante (“*su hija y :: su señora seguro II las otras personas de I la provincia la reciben como algo natural ya que (??) era muy normal allí / “* - Medusa - txt 3), se deduce que los lectores se hacen esta concepción porque el ambiente épico que rodea la historia es por la última representación que el protagonista ofrece enfrente de su familia, los músicos y su discípulo. Además, a

nuestro juicio, esta creencia surge porque en los andes peruanos y, por ende, en el relato leído, no existen figuras individuales, sino conjuntos humanos: el *dansak*²¹, incluso en el momento postrero de su vida, se convierte en un personaje colectivo²².

Por último, el comportamiento inquisitivo surgido sobre la cosmovisión andina, tema presente en los cuentos leídos, también se hace evidente en esta dimensión. Como ya habíamos esbozado en el apartado anterior, la creencia que se han formado con respecto a esta temática, es de curiosidad: “*Bueno I para mí es algo curioso porque II tienen una creencia que a mí II me parece que a mí me parece curioso que I creen en animales que anuncian la muerte*” (*Felipa - txt 3*). Nuestro informante, más adelante, a través del superlativo “*muy interesantes*”, confirma su valoración positiva. O este otro quien, a través de un modalizador elocutivo “*me interesó*”, manifiesta una actitud inquisitiva por “*las creencias que tuvieron III como del ave que era mal agujero II y :: todo eso: (Shakira - txt 2)*”²³.

5.2.3.- Aprendizajes que promueven

La presencia reiterativa de la voz enunciativa en plural “*nos enseña*” en muchos pasajes discursivos en relación con los aprendizajes que supone el texto, confirma el eficaz trabajo en equipo y la asimilación colectiva de valores como el respeto y la tolerancia, las cuales formarán parte de la identidad de todos los alumnos. La enunciación alocutiva da la impresión de sinceridad de que todos, después de la lectura, están incluidos en el colectivo escolar:

“*Sí, porque el cuento nos enseña II a respetar a los demás y a todos y sería bueno ayudar : a todos*” (*Pedro - txt 1*)

²¹ El *dansak* es un danzante del baile de las tijeras.

²² Mario Vargas Llosa destaca que en las sociedades andinas se “borran los individuos y los reemplaza un personaje gregario: los conjuntos humanos”. Mario Vargas Llosa, *La utopía arcaica*, p. 117.

²³ En “*Warma kuyay*” y “*La agonía de Rasu Ñiti*”, se destacan las aves de origen andino: la paca paca y el kuntur (cóndor), respectivamente. En muchas comunidades, es normal que estas aves sean desanimalizadas porque, en términos de Gilbert Durand (2005), representan imágenes espirituales. Se deduce que, en los Andes, estas aves, debido a sus alas, no sólo representan imágenes espirituales, sino también son vistos como mensajeros de las montañas, es decir, de los dioses. Gilbert Durand, *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*, p. 138.

“ (...) nos enseña a no discriminar a las personas por su color de piel o costumbres (p) Y mi aprendizaje fue valorar a las personas : como son II tal como son |” (Constanza - txt 1)

“Nos enseña a no discriminar a las personas {ruido} ni a otras personas : por su color II o por su forma de ser : /(Descendente) Nada más.”/ (Pedro - txt 1)

“Nos enseña a valorar a las personas : como son lo primero (ac) ser mejores personas sin distinción alguna: (Conny - txt 1)

En estos cuatro fragmentos, con la voz enunciativa en plural “nos enseña”, seguida de expresiones “a respetar”, “a no discriminar” y “a valorar a las personas”, nuestros informantes rescatan el contenido moralizante y didáctico de los textos. Algunas veces, enfatizando en las dos últimas y otras, en las expresiones discursivas posteriores, en las que hacen referencia a un conjunto de valores y actitudes, no sólo refuerzan la idea de que la lectura del texto supuso una cierta predisposición para que los estudiantes actúen de forma coherente ante determinadas situaciones, sino también confirman que los lectores han comprendido e identificado los problemas de la sociedad peruana actual ²⁴. Además, lo anterior hace surgir uno de los temas transversales que impregna la práctica educativa en el Perú y que, por lo tanto, está presente como un itinerario de orientación en las programaciones curriculares: el aprendizaje de valores y la formación ética (Minedu, 2016).

Emerge, por ejemplo, como una enseñanza que comportan los textos, una virtud moral que se traduce en la consideración especial hacia los harawis ²⁵, al charango ²⁶ y a las tradiciones andinas. El reconocimiento y atención a estas tradiciones ancestrales e instrumentos culturales se justifican “porque es parte de nuestra cultura y tradición” (Melissa - txt 2), “porque es un legado que nos han dejado nuestros antepasados” (Lilibeth - txt 2) y porque “todo es muy diferente que aquí I de Lima” (Medusa - txt 3).

²⁴ Prats (2016) insiste en que, a través de la lectura, los alumnos participen en los problemas sociales de la época tales como la migración, la discriminación, la violencia de género, etc. Prats, Palou y Fons, *Didáctica de la lengua y la literatura en educación primaria*, p. 71.

²⁵ El harawi o yaraví es una composición andina que tiene un contenido amoroso.

²⁶ El charango es un instrumento musical andino que es producto de la fusión de la guitarra y el kirkincho; es decir, representa el mestizaje.

En la misma línea, la lectura del cuento, no sólo les ha enseñado a conocer la realidad de la sierra, sino también hay participantes que desarrollan identidades colectivas, bien por sus orígenes o bien por sus antepasados. Es decir, la implicación personal es alta cuando hacen referencia a los otros miembros de su familia, cuyo origen está en la región andina. Por ejemplo, el siguiente informante, seleccionó a uno de los elementos de la situación, a un integrante familiar, quien, en este caso, resulta fundamental para que nuestro informante se reconozca como tal y muestre una actitud de rechazo frente a la discriminación:

“Sí es importante :: porque una parte {Ruido} de nuestra familia también viene a ser de la parte andina y :: y creo que no deberíamos (?) así a discriminar /” (Sonia - txt 1)

Por último, otro de los aprendizajes que ha comportado la lectura son las “*distintas maneras de ver la muerte*”. La voz enunciativa en plural “*nos enseña*”, presente en casi toda la entrevista, y, más adelante, el énfasis en la expresión “*muy diferente que aquí*”, en alusión a la forma de cómo ven la muerte en el lugar donde viven los informantes, confirman, explícitamente, su conocimiento cabal de que existen diferentes maneras de interpretar la muerte, sobre todo en las regiones de la sierra:

“nos enseña que debemos aprender un poco más de eso y : que todo es muy diferente que aquí I de Lima y:: y: el aprendizaje {Ruido} que promueven en mí sería que:: nos enseña que hay distintas maneras de ver la muerte ::” (Medusa - txt 3)

A nuestro parecer, esta concepción surge no sólo porque el cuento aborda el tema de la muerte como un acto ritual en las regiones de la sierra, sino también por la irrupción de la tensión narrativa, una noción que se instala desde los primeros párrafos del relato con el fin de atraer a los lectores.

5.2.4.- Formación de la interculturalidad

A lo largo de la actividad lectora, por parte de nuestros participantes, hubo un reconocimiento de la igual dignidad de las culturas, el respeto, la tolerancia y un anhelo por la mutua comprensión, condiciones *sine qua non* para la reconciliación entre las culturas, la cohesión social y el intercambio equitativo. Es decir, a través de los cuentos

breves, es posible construir la interculturalidad o el diálogo intercultural, tal como veremos a continuación.

En esta primera expresión discursiva, por ejemplo, el modalizador personalizado centrado en el informante (*me promovió*) y, más adelante, la presencia del adjetivo apocopado sobre el modalizador apreciativo y el énfasis en el sintagma “*la cultura andina*” confirman el impacto emocional e intercultural que ha suscitado en nuestro participante. El enunciador, no sólo ha establecido un contacto con algunas peculiaridades de la región andina, sino también que la lectura ha causado en él un gran aprecio por la misma:

“Me promo I promovió {ruido} una gran apreciación a la cultura andina / Cuando se encuentra con algo I alguien mucho mayor de superioridad :: estos se encogen piensan que son mejor / (?) Pero en realidad después se dan cuenta que ellos son mejores: que II que aquellas personas” (Jhonatan - txt I).

También convoca la atención el siguiente modalizador focalizado desde una perspectiva individual “*yo pienso*” y el deíctico de lugar, el cual hace referencia a la ciudad, seguido de la construcción “*mucha discriminación*”, pone en evidencia el reconocimiento de la falta de una mutua comprensión. Pero más adelante, la reiteración del posesivo *nuestras nuestras*, seguida del énfasis en “*culturas*”, corroboran la idea de que, a través de la lectura, todos los miembros del colectivo han hecho suya la diversidad cultural.

“Yo pienso que I eh :: aquí :: hay mucha discriminación (as) sobre nuestras nuestras culturas de la sierra : selva : costa : y I y creo que es un problema de todos :: y donde debemos solucionar así como :: haciendo afiches : marchas : leyendo sobre el maltrato” (Ana - txt I).

En definitiva, a partir de este discurso podemos determinar dos aspectos relevantes con respecto a la posición del enunciador: por un lado, reconoce que aún es inexistente el entendimiento cultural entre las diferentes regiones del país como *la sierra : selva : costa* y, por otro, propone algunas estrategias para establecer un diálogo intercultural entre distintas culturas. Más adelante, para que haya un mejor acercamiento, se destaca la propuesta de la lectura de textos como el relato que el grupo ha leído, cuyo tema fue el abuso y la crueldad del hacendado contra sus trabajadores indígenas.

Llama la atención esta siguiente enunciación polifónica ²⁷ que recupera algunos aspectos del discurso social y religioso. Es preciso señalar que esta polifonía discursiva surge no sólo porque parte desde una perspectiva colectiva (“*amarnos*”), sino también porque insta por el respeto a otras culturas, el cual es uno de los compromisos que exige el cuento:

“Eso es lo que deberíamos tener todos los peruanos :: amarnos los unos a los otros::”
(Sonia - txt 1)

Hay otro enunciado polifónico de Conny, “*todos merecemos respeto : igualdad de género::*”, quien, llevado por la emoción y enfatizando en la consigna “*igualdad de género*”, nuestro informante rescata trazas del discurso contemporáneo cuyo objetivo es alcanzar la igualdad entre sexos diferentes. A nuestro juicio, por los enunciados que lo preceden (“*estaba supermal que traten mal a las personas ya sea por su raza o lugar de nacimiento*”) y por el tema del relato leído, la irrupción intempestiva del enunciado en el cual enfatiza, no hace referencia al principio de igualdad y de no discriminación por razón de sexo, sino a la tan anhelada igualdad social y étnica para convivir libre de prácticas dañinas contra personas de otras procedencias u otros grupos étnicos.

Ante la pregunta sobre los otros aprendizajes que ha suscitado la lectura del cuento y debido a que en éste se aborda el tema de la crueldad del uno contra el otro por razones económicas y étnicas, es preciso traer a colación uno en el cual el informante pone en evidencia, sobre todo, la discriminación económica que aún persiste en el país: “*Apreciar a una persona (...) El Perú debe aprender : a valorar a las personas o gentes de baja economía ::*”. Más adelante, la conjunción causal, seguida de una voz enunciativa plural en el pronombre “*todos*” y en las formas verbales “*tenemos*” y “*somos*”, refuerza la idea de la necesidad de un intercambio equitativo en el seno de una colectividad: el país no está formado por unos pocos, sino por todos los sectores sociales y todos los grupos culturales que conviven en él, y que es inevitable la comprensión y respeto mutuos. Además, la lectura es concebida por el mismo informante no sólo como una posibilidad de encuentro con otras realidades, sino también constituye una clave para la unidad como nación:

²⁷ Bajtín (1982) señala que “los enunciados no son indiferentes uno a otro ni son autosuficientes, sino que saben uno del otro y se reflejan mutuamente”. Bajtín, *Estética de la creación verbal*, p. 281.

“porque todos tenemos derecho {ruido} a ayudar a las personas a :: porque todos somos del mismo país” (Sonia - txt 1).

En una enunciación posterior, nuestro informante continúa con la evidencia de que la discriminación, más que cultural, es económica. Prueba de ello, a través de un modo impersonalizado de su discurso y enfatizando en una construcción verbal que hace referencia a la solidaridad (“*aprender a dar*”), manifiesta:

“Muy mal lo que hacen con las personas. Las personas que tienen dinero deberían aprender a dar un poquito : de lo que tienen a las personas de baja economía (p) Porque no todos han tenido esa suerte : de tener dinero |” (Sonia - txt 1).

Todo enunciado debe ser analizado como respuesta a los enunciados anteriores, ya que el nuevo enunciado puede confirmar, refutar, reforzar o completar a los anteriores (Bajtín, 1982). En el siguiente caso encontramos unos modalizadores discursivos focalizados desde una perspectiva individual, cuyos informantes, comparan las opiniones de los demás participantes del grupo con las suyas. Este acto enunciativo confirma una concepción colectiva de que no basta con las lecturas de los textos literarios para establecer un diálogo intercultural, sino también sugiere una implicación conjunta de todos los miembros de la sociedad, así como de la familia u otras instituciones educativas.

“(…) yo también opino como opinan mis compañeros {Ruido} porque en verdad II no sólo leyendo un cuento o :: enseñando (?) no bastan sino que para no discriminar a la gente tiene {Ruido} que salirnos del corazón y aprender : y enseñar : a nuestros hijos” (Sonia - txt 1)

“Yo también coincido con la II opinión de Liz, porque no solamente es necesario leer :: sino también educarse sobre {Ruido} este tema para poder evitarlo”| (Jhonatan - txt 1)

Es preciso destacar la siguiente concepción en la cual, a través de un modo personalizado centrado en el enunciador y una posterior valoración positiva, nuestro informante considera a la lectura de estos textos como un medio para establecer una empatía con la cosmovisión andina: *“mi opinión sobre este relato es muy positiva I sobre todo : porque utiliza la cosmovisión andina” (Antauro - txt 3).* En el mismo acto enunciativo, la lectura de estos

cuentos ha sido concebida como una forma de acercarse a otros contextos, ponerse en el lugar de los protagonistas, comprender sus costumbres y puntos de vista. Más adelante, incluso, reconoce que la lectura ha sido un espacio en el que se ha formado un sentimiento de “*admiración hacia esa cultura por las palabras I la vestimenta I por los instrumentos por el tono por todo ha sido interesante*” (Antauro - txt 3). Es decir, con respecto a las tijeras, los disfraces, las visiones y los símbolos que gravitan en torno al danzante y lo acompañan en su proceso de purificación²⁸, gracias a la lectura de los cuentos de temáticas andinas, surge en Antauro ese “sentimiento ante algo extraordinario” (RAE).

En la misma línea, conviene mencionar lo enunciado por el mismo participante, quien, a través de una enunciación alocutiva, seguida de un modo discursivo elocutivo (“*pues si ellos creen I yo no puedo hacer nada I los tengo que respetar I su cosmovisión*” - Antauro - txt 3), corrobora lo que tanto anhelaba Todorov de los textos literarios: como medios para tomar posición frente a los valores, cosmovisiones y creencias de la sociedad (Todorov, 1991). Además, es preciso traer a colación el pasaje discursivo que completa lo anterior, un discurso polifónico (“*Acá en la ciudad nuestra cosmovisión es I mueren II se van al cielo y :: se encuentran con Jesús II allí tranquilos I Allí seguramente creerán que I se va a una montaña*”), el cual rescata trazas del ámbito religioso y ha sido elaborado también como una forma de conciliar lo occidental y lo prehispánico: “*un Dios o algo*” y “*la Pachamama y todas esas cosas*”.

En esta misma categoría, en relación con otro pasaje del texto en el que los dioses y los espíritus de la naturaleza animada se hacen presentes a través de la danza y el canto²⁹, se destacan dos aspectos relevantes. El primero es cuando los mitos y los símbolos de las sociedades andinas son concebidos como misteriosos y despiertan un gran interés en nuestros informantes (“*este relato de José María Arguedas fue un poco de misterio y de intriga*” - Medusa - txt 3). Sobre este momento de máxima tensión de la trama narrativa, en

²⁸ Durand (2005) afirma que todos los símbolos rituales y los actos ceremoniales religiosos son medios para alcanzar el cielo. Pero en esta lectura, los ritos, que han sido muy bien comprendidos por nuestros participantes, son medios para estar más cerca de la naturaleza.

²⁹ Vargas Llosa (1996), en referencia al ambiente que rodea al personaje de este relato, afirma que “*toda la naturaleza está animada, todas las cosas son envolturas de espíritus. El alma de la materia se hace visible a través de personas misteriosamente designadas*”. Mario Vargas Llosa, *La utopía arcaica*, Alfaguara, 1996.

los pequeños instantes de tregua, emerge un discurso impersonalizado con respecto a las pruebas ejecutadas por el danzak y reconoce y respeta una de las partes más importantes de los usos y costumbres de las comunidades andinas: el rito (“*tuvo que hacerlo porque II era un ritual - Medusa - txt3*”). Casi concluida la conversación, surge una manifestación clara de respeto hacia estas culturas (“*Es parte de sus creencias que está ligada a una tradición histórica II de sus antepasados*” - *Melody - txt 3*), y, más adelante, reforzada con el uso reiterativo de adverbios afirmativos (“*Sí es importante*”) y la presencia de formas adverbiales de continuidad (“*siempre*”), suponen una apuesta por la tolerancia y la preservación de sus costumbres:

“Para mí es importante : I sí es importante porque {ruido} es parte de sus costumbres y lo tienen que realizar y :: y :: sí es importante” (Felipa - txt 3)

“Siempre es importante mantenerlas vivas II si yo no lo a :: si tú no lo haces I quién lo va hacer también I sí o no (?)” (Antauro - txt 3)

“(…) estoy de acuerdo completamente y respeto su cultura I su costumbre I” (Medusa - txt 3)

El segundo aspecto está relacionado con la concepción que se han formado, específicamente, sobre la danza de las tijeras³⁰: una danza que tiene su origen en los “*tusuq laykas*”, pero cuyo marco musical está provisto por instrumentos musicales foráneos como el arpa y el violín. Se destaca la expresión discursiva de uno de nuestros informantes: “*En mi opinión II es un ritmo II que así debe ser II porque es costumbre de los familiares y de los andinos*” (*Teseo - txt 3*). Más adelante emerge una muestra de satisfacción y una consideración positiva (“*las tonadas II estoy bien feliz lo que hayan puesto*” - *Antauro - txt 3*) con respecto a una tradición largamente practicada en los andes peruanos: el canto y la música, como portadores de las fuerzas mágicas de la tierra, son medios para celebrar el “*sumak kawsay*”³¹ y, por ende, son indispensables en los sembríos, en las cosechas e incluso en los sepelios:

³⁰ La danza de las tijeras es una danza originaria de la sierra peruana y está relacionada con los sacerdotes y los brujos. Por su antigüedad y su valor simbólico, ha sido reconocida por la Unesco como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad.

³¹ El “*Sumak Kawsay*”, cuyo significado es el “*Buen vivir*”, es una filosofía de vida presente en muchas sociedades andinas.

“las tonadas antiguas de artistas y violinistas II porque esto I como ya dije antes I le da un tono más heroico a la muerte de Rasu Ñiti entre I como recuerdo están II el río de sangre II al borde del rayo I el canto del gallo I estrella lucero II entre otros II le dan un tono épico a este cuento” (Antauro - txt 3).

5.2.5.- Prejuicios sociolingüísticos

En nuestra primera observación, a través de modalizadores discursivos “creo” y “digo” que personalizan los enunciados, la lengua quechua es concebida por nuestros informantes como un instrumento fundamental: porque de *“esa manera también entenderíamos más :: acerca de la historia del Perú” (Lilibeth - txt 2)*, por un lado; o *“porque aprendiendo se pueden hablar e ir a otros lugares donde se habla el quechua” (Nieves - txt 2)*, por otro. Es decir, el quechua les ayudaría a conocer a fondo algunos pasajes de la historia peruana y, a la vez, constituiría un medio que les permita mucha movilidad para conocer las regiones donde esta lengua aún está vigente:

“Es apropiado porque:: en algunos de estas ciudades del Perú :: eh ::eh : existe todavía e :: ese tipo de lengua y:: y : debemos de saber algo de otros lugares::” (Madona - txt 2)

En la misma línea, en otra situación de conversación, perciben y reconocen que a la lengua le falta trascendencia en el plano internacional. También afirman que los *“nombres quechuas me parece como muy complicado en el texto (...) y complicado de pronunciar cuando tienen una lectura rápida” (Medusa - txt 3)*. Deducimos que, por el reiterado uso de *“complicado”*, este aspecto se debe a la morfología aglutinante del quechua y a los repertorios amplios de sufijos presentes incluso en los nombres, los cuales, como es obvio, son rasgos radicalmente distintos a la lengua que usan nuestros informantes.

Hay otro aspecto relevante que es necesario destacar. Uno de los informantes, a través de un discurso alocutivo, reconoce, de manera positiva, la diversidad lingüística en el Perú: *“el quechua no es la única lengua en el Perú II hay más I aymara y :: entre otras” (Antauro - txt 3)* y, para que no hayan prejuicios ni actos de discriminación, apela a otros elementos tales como *“danzas I comidas II arquitectura y artesanía”*.

En el otro apartado, la lengua quechua es concebida y valorada positivamente sobre todo por su procedencia, ya que es una lengua cuyo origen estaría en los territorios de lo que actualmente es el Perú: *“porque es la lengua original / del Perú”* (Teseo - txt 3). O, haciendo referencia a la tercera parte de población peruana que habla esta lengua originaria, surgieron expresiones discursivas como *“el quechua es parte de nuestra cultura y : sería bueno aprenderlo”* (Melody - txt 3) y *“es apropiado aprender quechua porque es parte de nuestra cultura”* (Melissa - txt 2).

En estos dos últimos discursos, la enunciación focalizada desde una perspectiva colectiva (*“nuestra cultura”*) y, más adelante, la irrupción de expresiones como *“sería bueno aprenderlo”* y *“es apropiado aprender”*, confirman dos aspectos relevantes: por un lado, los informantes destacan la noción de un alto grado de pertenencia a las culturas basadas en las lenguas; y, por otro, surge una consciencia de identidades a partir de una actividad cultural como es la lectura.

5.3.- Diarios

5.3.1.- Lectura grupal placentera

El aprendizaje colaborativo y la discusión grupal han constituido un alto grado de motivación y de entusiasmo para nuestros informantes. Por ejemplo, a través de un discurso elocutivo y el modalizador personalizado singular *“me gustó”*, seguido de formas verbales plurales *“trabajamos”* y *“ayudamos”*, elaborados desde una perspectiva colectiva, corroboran el aprendizaje de otros y con otros: *“Mi opinión es que todos trabajamos bien en grupo”* (Sonia) y *“Me gustó cómo trabajamos y nos ayudamos entre nuestros grupos (...) porque así pudimos compartir respuestas y dar opiniones”* (María)

Emerge, desde luego, en muchos casos, la enunciación desde una perspectiva alocutiva plural, la cual confirma la efectividad de la discusión grupal y, de la misma manera, corrobora que la lectura supuso la problematización grupal de los cuentos breves, generando espacios de reflexión en torno a dichos textos: *“Compartir nuestras respuestas y reflexionar en grupo fue ideal para este trabajo”* (Medusa - texto 3) y *“La manera que trabajamos fue buena, porque interactuamos mucho alumnos y docentes”* (Paty - txt 1).

De este modo, se concluye que los alumnos hacen referencia al aprendizaje surgido a partir de una interacción social y en una situación de intercambio con los otros, considerada como algo habitual y “*un tanto típica y efectiva*” (Melisa - txt 3). Es decir, desde una perspectiva vigotskiana, se destaca una acción sincrética: el andamiaje, la mediación docente, la estimulación recíproca y la complementación de roles (Roselli, 2011).

5.3.2.- Dificultades durante la lectura

La presencia de vocablos y topónimos de origen quechua insertos en los relatos ha constituido una dificultad para los alumnos (“*Tuve pequeñas dificultades en partes o párrafos o en algunas palabras que no conocía*” - Adrianna - txt 3). Sin embargo, para comprender mejor el texto, los informantes consideraron relevantes dos aspectos: por un lado, la intervención del docente ha sido fundamental (“*el profe nos explicó con detalles para entender mejor el cuento*”- Sofía - txt 3); y por otro, uno de los elementos paratextuales captó la atención y facilitó la comprensión: el glosario.

“Me dificultaron las palabras las palabras que relataba el cuento como por ejemplo el chiririnka” (Sofía - txt 3)

“No tuve ninguna dificultad porque en el texto tenía un glosario en la que explicaban los significados” (Conny - txt 3)

Otra de las dificultades que tuvieron fue al inicio de la lectura. Se supone que un posible motivo, para algunos, haya sido el primer contacto con textos que abordan temáticas andinas. Pero conforme interactuaban con el texto, volvían a la lectura y recibían la ayuda del docente, interpretaron mejor los textos.

5.3.3.- Estrategias efectivas durante la lectura

El rol mediador del docente ha sido fundamental en la interpretación y la valoración de los textos. Uno de ellos fue la recuperación de los conocimientos previos a través de relaciones intertextuales, cuyos referentes, como se pueden deducir, son conocidos por los lectores. A través de un movimiento discursivo que va desde la primera persona singular hasta la primera persona plural, los participantes elaboraron discursos como:

“Me gustó escuchar la música y el vídeo de las danzas que puso el profesor” (Alejandra)

“Me gustó mucho también cuando el profesor puso la música (vídeo) de la danza de las tijeras para poder identificar y conocer el tema sobre aquella danza” (Adrianna)

“Nos ayudó mucho para comprender que el profesor nos enseñe un vídeo de la danza” (María)

Al respecto, la intervención docente ha sido decisiva en todas las etapas de la lectura. Desde la entrega de libros (*“el libro que nos entregó el profesor a cada uno de los alumnos” - Medusa - txt 3*), hasta la forma de *“guiar y resolver dudas”*:

“Me gustó las estrategias que usó el profesor fue guiar y resolver dudas que teníamos, la manera que me ayudó fue aclarar algunas palabras y dio un pequeño concepto sobre la injusticia antes de todo” (Paty - txt 1)

A propósito de este último (*“dio un pequeño concepto sobre la injusticia antes de todo”*), el hecho de que el docente haya contribuido en la recuperación de algunos conocimientos previos o haya establecido una relación con algunos referentes culturales ya conocidos, constituyó un aporte fundamental para una mejor comprensión de los textos (*“Me gusta porque al empezar el profesor nos ha hecho repasar, contado la historia de un amor no correspondido y contarle nosotros mismo con nuestras propias palabras lo que entendimos” - Conny - txt 2*). En la misma línea, algunos participantes manifiestan su agrado con respecto a otra de las estrategias: cuando el docente, con el fin de establecer un vínculo intertextual, relaciona los textos literarios con el arte cinematográfico: *“Las estrategias que más me gustaron fueron cuando el profesor presentó un video, cuando hicimos grupos y entre nosotros sacábamos nuestras propias opiniones y argumentos” (Melisa - txt 3)*.

Por su parte, los alumnos también cuentan con recursos y estrategias de comprensión, así como menciona a continuación Leo, el *“subrayado”*, una estrategia efectiva que constituyó y supuso una mayor implicación con la lectura: *“Para comprender más la lectura utilicé la estrategia del subrayado y después respondí con rapidez” (Leo - txt 3)*.

5.3.4.- Aprendizajes interculturales que fomentan

A pesar de que algunas veces, la lectura supuso desafíos, los alumnos siempre estuvieron dispuestos a sumergirse en la lectura, con tal de conocer y comprender otras formas de vida, cosmovisiones diferentes y costumbres y tradiciones de las regiones andinas:

“No me parece fácil, porque son textos complicados. Pero es necesario porque lograríamos aprender más sobre estas culturas (...)” (Medusa - txt 3)

“Lo único que me gustó fue donde realizaban con amor y cariño hacia su país con la danza de tijeras, con su vestimenta y tradiciones” (Kathy - txt 1)

Queda confirmada que una de las formas de acercarse y valorar la cultura andina es a través de la lectura:

“Me parece una excelente idea leer porque así todos tomarían consciencia que este baile es de nuestra cultura (...) y estemos contentos de lo que nuestro país tiene” (Sonia - txt 3)

”Gracias a este tipo de historias se genera una curiosidad por esa danza y de esta manera averiguamos (...) sobre culturas y bailes relacionados con la sierra”(Lilibeth - txt 3)

“Queremos leer más historias porque nos ayuda a conocer más sobre las danzas y no abandonar las costumbres que nuestros ancestros han dejado para seguirlos” (Sofía-txt 1)

En el siguiente diario, el alumno no se limita a expresar una valoración positiva sobre los textos (*“Estos cuentos están muy bien”*), sino también menciona las posibilidades que ofrecen con respecto a la construcción del diálogo intercultural y de la competencia literaria basada en el aspecto lingüístico: *“Así nos enteramos de la realidad cultural de los pueblos indígenas y andinos y también para que nos ayude a desarrollar nuestra imaginación y aprender nuevas palabras, etc. etc.” (Paty - txt 1)*. En la misma línea, con un discurso de carácter imperativo, otro alumno completa lo anterior, a manera de síntesis, que en *“En los colegios deben ser gratuitos estas obras para que los alumnos en sus horas libres se distraigan y saber más sobre las personas de la sierra” (Susana - txt 1)*.

Los cuentos leídos, como ya habíamos visto en las entrevistas grupales, son también considerados como recursos de formación moral. Prueba de ello, se destacan lecciones extraídas de la lectura: *“Evitaríamos abusos a las personas más pobres e indígenas, evitaríamos también el racismo”* (Paty - txt 1) y *“Ayudaríamos a valorar esas culturas y que no las rechacemos por sus idiomas u otras cosas”* (Conny - txt 3). Por el uso reiterativo de la primera persona en plural *“Evitaríamos”* y *“Ayudaríamos”*, se deduce que esta lección moral, no sólo le servirá al uno o al otro, sino a toda la colectividad escolar, puesto que esta concepción surge a partir de una interacción y reflexión grupal.

6.- DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El propósito de este trabajo, como respuesta a la diversidad étnica y cultural, es contribuir en la construcción de la interculturalidad en el Perú a partir de los cuentos breves. Las concepciones y creencias que los alumnos se han formado sobre los tres relatos de José María Arguedas desvelan que sí es posible establecer un diálogo y un acercamiento entre diferentes grupos culturales y, de esta manera, evitar las prácticas discriminatorias que aún se manifiestan en muchos espacios, y con un alto grado en los centros educativos (ver los resultados del cuestionario).

Los resultados también responden a los requerimientos de los programas curriculares, los cuales están orientados a la búsqueda de una convivencia basada en el acuerdo, tolerancia y la complementariedad, así como en el respeto a las diferencias y a la propia identidad (Minedu, 2016).

Dicho lo anterior, haremos una consideración conjunta de los análisis de los resultados y que nos ha permitido organizar las informaciones obtenidas en dos apartados interrelacionados:

6.1.- Sobre la recepción e interpretación de los cuentos breves

Los estudios literarios concluyen que el acto de leer es un proceso en el que se ponen en juego, de manera simultánea, aspectos cognitivos y afectivos. El primero hace referencia a una intensa actividad que enlaza con órdenes del pensamiento y en la que están involucrados los conocimientos previos, las anticipaciones, las hipótesis y las valoraciones

(Mendoza, 1998); el segundo, porque la lectura literaria comporta una implicación emocional más allá del mero conocimiento (Obiols, 2005).

Nuestros resultados demuestran que, en cuanto a la conexión entre lo cognitivo y lo emocional, debido al aprovechamiento de los referentes culturales, audiovisuales, históricos y otros conocimientos extraliterarios, por un lado, la actividad lectora no supuso ningún desencuentro en la interpretación de los textos, a pesar del marco sociocultural no compartido entre los textos leídos y los lectores. Por otro, de acuerdo con los planteamientos de Baquero (1949), Cortázar (1973) y Rodríguez (1989), las nociones de intensidad, significaciones y tensiones narrativas, propias de los cuentos breves, son las generadoras de la emoción estética y, por ende, han actuado en la sensibilidad de nuestros lectores.

En efecto, con respecto a este segundo aspecto, las primeras características discursivas observadas es en relación al impacto emocional que los cuentos breves ha generado en los lectores. Los resultados, tanto de las entrevistas y de los diarios, corroboran dichos planteamientos (Ana, Sonia, Felipa, Lilibeth, Shakira, Conny, Constanza). En algunos casos, incluso, encontramos descripciones emocionalmente fuertes a través del uso de superlativos como “superemocionante” y “superinteresante”.

También es oportuno, en consonancia con Propp (1971), destacar que nuestros lectores han incidido, tanto en los finales de los cuentos leídos, como en las diferentes funciones de los personajes. Con respecto al primero, nuestros participantes hacen una valoración positiva de los desenlaces (Conny, Jhonatan, Ana, Felipa); y, en el segundo caso, identifican las funciones de los protagonistas y toman posesión de las expectativas sobre la actitud de cada uno de ellos: cuando el héroe de la historia decide actuar y reaccionar contra los abusos y las humillaciones (Jhonatan, Pedro), cuando una prohibición recae sobre el protagonista de la historia (Melissa, Nieves) o cuando el protagonista se somete a una prueba y se enfrenta a la muerte (Medusa, Antauro). De esta manera, nuestro estudio confirma que los lectores muestran una reacción emotiva con respecto a los finales de los textos narrativos (Colomer, 2010) y, al mismo tiempo, reconocen e identifican los sentimientos y las emociones de los protagonistas (Bordons, 2005).

En relación con lo anterior, entonces, se confirma que, de acuerdo con la propuesta de Bordons (2005), nuestros resultados provienen de perspectivas literarias eclécticas: por un lado, el aprovechamiento de los conocimientos que han aportado los lectores ha sido fundamental; y por otro, la utilización eficaz de los instrumentos de análisis formal centrados en la obra literaria ha permitido el conocimiento de lenguajes o sistemas literarios.

Observamos también que, como consecuencia de un “pacto narrativo” (Eco, 1996) entre el autor y los lectores y un buen tratamiento del tema por parte del primero, los participantes se enfrentan a las problemáticas que ayudan a su formación ética y destacan el mensaje moral que transmiten los textos leídos, como se observan con Pedro, Constanza, Conny, Medusa y Sonia. Estos resultados, por un lado, encuentra sustento en las afirmaciones de Bordons (2005), Colomer (2005) y Jover (2007), quienes sostienen que la recepción y comprensión de los textos literarios por parte de los alumnos constituyen una actividad para la formación moral y actúan en niveles educativos más profundos. Por otro, cumplen con las exigencias del currículo escolar peruano, cuyos aspectos transversales están basados en la formación ética y en una auténtica educación en valores (Minedu, 2016).

Cerramos este apartado destacando la dimensión socializadora que ha tenido la lectura literaria. Los resultados de nuestro estudio (Sonia, María, Paty, Melisa, Medusa, Conny) coinciden con la afirmación de Colomer (2005), quien incide en el tránsito desde la recepción individual de los textos literarios hasta la recepción de dichos textos en el seno de los grupos sociales que los interpretan y los valoran. Nuestros participantes hacen referencia, de manera positiva, a la interacción en una comunidad social, al intercambio de identidades, al contraste de opiniones y a la formación de espacios de reflexiones grupales.

En relación con este último, además, las investigaciones de Cairney (1992) y Bordons *et al.* (2003) ya habían confirmado que el medio más eficaz durante la actividad lectora, es a través de la puesta en común de los diferentes puntos de vista sobre los textos. Nuestros resultados corroboran esta afirmación, ya que se observó un fuerte sentido de comunidad dinámica, en colaboración de otros y con otros, de acuerdo con los requerimientos que planteaba la lectura.

6.2.- Sobre la lectura de los cuentos breves como una actividad para construir la interculturalidad

Colomer (2010) sostiene que una de las funciones de la literatura es el acceso de los alumnos al inmenso repertorio de imágenes, símbolos y mitos que nosotros utilizamos como formas de conocer el mundo y las relaciones con los otros. Por su parte, Jover (2007) destaca que las lecturas literarias propician un diálogo entre diversas sociedades destinadas a convivir y forjan nuevos imaginarios en los que todos se reconozcan. En efecto, estudio como el nuestro demuestra que, a partir de la lectura de textos literarios, sí es posible conocer otros imaginarios humanos, reforzar una memoria común y establecer un diálogo entre diferentes grupos culturales en base a la convivencia y el respeto.

Como hemos visto, la lectura de los cuentos breves de José María Arguedas ha provocado en los lectores diferentes reacciones, pero todas orientadas a establecer vínculos imprescindibles y empatías con distintas manifestaciones culturales de las regiones andinas. Estos resultados corroboran la idea de que a través de las ficciones narrativas los alumnos pueden “descubrir la otredad” (Colomer, 2005) y comprender y respetar otras culturas y pueblos. Los sentimientos de curiosidad, admiración y de apreciación (Felipa, Lilibeth, Shakira, Jhonatan, Antauro) confirman que los textos literarios, en particular los cuentos breves, han permitido experiencias e implicaciones emocionales en nuestros participantes.

En un encuentro cultural, es necesario que los lectores no sólo se identifiquen con las experiencias y los sentimientos que los protagonistas de las historias comunican, sino también respeten las cosmovisiones que esas historias transmiten (Bordons, 2005). Pues en nuestro caso, los participantes, a través de la lectura literaria, se ponen en el lugar de los protagonistas, estimulan las consciencias de la perspectiva de los otros, comprenden las cosmovisiones y tradiciones e imaginan un mundo distinto al suyo propio, como son los casos de Melody, Felipa, Antauro, Medusa, Sonia, Conny, Ana, Pedro y Constanza. Y de esta manera, confirman dos aspectos relevantes del diálogo intercultural: los alumnos toman consciencia de que las acciones, los valores y las cosmovisiones son relativos y evolucionan; y, por otro, van más allá de este aspecto cuando se dan cuenta de las injusticias, las necesidades, los ritos y los miedos de los otros.

Además, en nuestro estudio, las cosmovisiones de carácter mágico y mítico, presente en todas las cosmovisiones indígenas de América, al entrar en contacto con otras, no se destruyen, sino que hacen posible un encuentro creativo y son valoradas de manera positiva por los lectores (Antauro, Medusa, Melody). Es decir, nuestro estudio corrobora lo afirmado por Córdova (2010): los textos leídos constituyen una esperanza de reconciliación de las culturas que, histórica y geográficamente, viven enfrentadas desde los orígenes de la nación.

Todo lo anterior pone en evidencia que, en contextos urbanos donde el proceso migratorio es notorio o en grupos culturales donde la discriminación aún persiste, la interculturalidad supone una nueva vitalidad. Este hecho, sin duda, modifica los tipos de textos que conforman un corpus literario o un canon escolar (Carrasco, 2005), ya que dichos textos, como es en el caso nuestro, incorporan vocablos de las lenguas aborígenes, transmiten otros repertorios de símbolos y mitos, presentan otras cosmovisiones y, desde luego, suponen diferentes modos de interpretación de acuerdo a contextos distintos. De esta manera, dentro de la amalgama de criterios, emerge uno nuevo para seleccionar, recomendar y sugerir títulos en función a sus aportes en la formación de la interculturalidad.

Por último, uno de los retos de la interculturalidad en el Perú, es la valoración por igual de todas las culturas, de las lenguas y las variedades lingüísticas (Minedu, 2015). Por lo tanto, en base a que una de las formas para enfrentar la discriminación y los prejuicios en contextos urbanos sería sobre los marcos que fomenten la enseñanza de una lengua originaria (Minedu, 2015), uno de los objetivos de este trabajo se orientó a conocer, a la luz de la presencia de algunos vocablos del quechua en los cuentos seleccionados, el impacto de los textos leídos en la reducción de los prejuicios sociolingüísticos sobre la lengua quechua.

En efecto, las expresiones discursivas (Lilibeth, Nieves, Madona, Teseo, Melody, Melisa) confirman que el aprendizaje de la lengua quechua no sólo consolidaría identidades y el respeto a las diferentes culturas, sino también que, como propone el Consejo de Europa, con la enseñanza de diversas lenguas en las instituciones educativas, el desarrollo de la motivación, la confianza y las destrezas de los alumnos en el momento de enfrentarse a

otras experiencias fuera de los centros educativos o en otros contextos adquiriría una importancia especial (MCER, 2002).

7.- CONCLUSIONES

Retomando los objetivos de este estudio y respondiendo las preguntas que nos formulamos para su realización, concluimos que:

1.- El análisis de datos y la discusión de resultados han hecho surgir la idea de que la lectura de los cuentos breves, particularmente los relatos de José María Arguedas, es un detonante de los procesos de comprensión de la realidad peruana y, a la vez, una instancia que se relaciona con la construcción de la interculturalidad en las aulas.

Por otro lado, una de las dificultades en la recepción de los dichos textos ha sido la presencia de algunos vocablos de la lengua quechua, la cual no es conocida por ninguno de nuestros participantes.

2.- La lectura de los textos literarios, en nuestro caso los cuentos breves de José María Arguedas, exigen de los lectores un conjunto de habilidades tanto cognitivas como afectivas para fomentar comportamientos adecuados en un contexto escolar urbano que permitan el respeto, la tolerancia y el diálogo. En relación con lo cognitivo, los participantes han tomado consciencia de patrones culturales tanto propios como ajenos, identifican las similitudes y diferencias. Por otra parte, en lo afectivo, a través de la lectura, encontramos respuestas emocionales positivas tales como el interés, la curiosidad, la admiración y la apreciación, las cuales fomentan una motivación hacia el diálogo intercultural, desarrollan la empatía y ofrecen mayores posibilidades para afrontar con éxito todas las prácticas discriminatorias.

3- Un tema que ha generado una mayor capacidad discursiva en los grupos de discusión ha sido con respecto al pensamiento mágico y mítico de la cosmovisión andina, cuyo sistema de creencias se fundamenta en la realidad psíquica de una colectividad. Se concluye que las formas simbólicas y míticas de las sociedades andinas, contenidas en los textos leídos, tienen una fuerza educativa, supuso un acercamiento a las formas particulares de conocer el mundo, constituyen un medio de contacto y de diálogo con diferentes manifestaciones

culturales y han sido utilizadas para dar forma a las perspectivas sobre el mundo andino e indígena.

4.- El análisis de los resultados también ha puesto en evidencia que la interpretación en la recepción de los cuentos breves ha tenido una naturaleza eminentemente social. Esta variable colectiva explica la función que tiene la literatura en la formación de la interculturalidad. Los comentarios sobre las lecturas de manera participativa, la cooperación de otros y con los demás participantes, algunas veces mediado por el docente y otras veces ayudándose entre ellos, han sido tan importantes como el actuar para establecer un encuentro intercultural. Además, estas interacciones grupales observadas no sólo se convirtieron en importantes factores de socialización, sino también _ como había manifestado Piaget (1999) refiriéndose a lo que proporcionan las interacciones _ suministró las bases del desarrollo moral de los adolescentes, tal como hemos visto en las diferentes expresiones discursivas en las que se hace patente que los textos leídos han constituido medios de transmisión de mensajes morales.

5.- La presencia de algunos vocablos de la lengua quechua en los cuentos leídos suscitó un interés y una motivación positiva por conocer dicha lengua. Estas actitudes suponen, en el marco de la revalorización de una lengua originaria, una posibilidad para la incorporación de esta lengua en contextos escolares urbanos, y, de esta manera, establecer contactos interculturales de diversa índole.

6.- Finalmente, en sociedades actuales donde se han acortado las distancias y en aulas donde predominan estudiantes que provienen de diferentes culturas, la enseñanza de la literatura adquiere nuevas dimensiones. En este sentido, nos insta no sólo a revisar y extender el canon con textos literarios que permitan a los alumnos la apertura a otros imaginarios y patrones culturales, a diferentes realidades y a múltiples visiones del mundo, sino también a diseñar actividades orientadas hacia el aprendizaje intercultural.

BIBLIOGRAFÍA

Arizpe, E. (2010) *El lector infantil ante la intertextualidad y la metaficción en el libro álbum*, en Mendoza, A. y Romea, C. (coords) (2010) *El lector ante la obra hipertextual* (págs 25 - 35). Barcelona: Editorial Horsori.

Bailey, K. (1990) "The use of diary studies in teacher education programs". En Richards and Nunan (eds.), *Second Language Teachers Education* (pp. 215-226). U.K.:Cambridge University Press.

Bajtín, M. (1982) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores S.A.

Baquero, M. (1949) *El cuento español en el siglo XIX*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Beltrán, J. (2005) *La interculturalitat*. Barcelona: Editorial UOC.

Bolívar, A. (2002) "De novis ipsis silemus?": *Epistemología de la investigación biográfico - narrativo en educación*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4, 1. Extraído de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91>

Bordons, G., et al. (2003): "L'ensenyament de la poesia a Barcelona. Resultats d'una investigació", en *Articles. Didàctica de la llengua i de la literatura*, 30. Recuperado:<file:///C:/Users/hp/Downloads/l-ensenyament-de-la-poesia-a-barcelona-resultats-d-una-investigacio.pdf>

Bordons, G., Díaz - Plaja, A., & (Coords) (2005) *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Graó.

Cairney, T. H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones Morata.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2008) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel S.A.

Carrasco, I. (2005) *Literatura intercultural chilena: proyectos actuales*, en *Revista Chilena de Literatura de la Universidad Austral de Chile*, núm. 66. Recuperado de <https://revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/1530/1414>

Cerrillo, P. (2005) *Literatura oral y literatura escrita: aspectos intertextuales en obras de Montserrat del Amo y Emilio Pascual*, en Mendoza, A. y Romea, C. (coords) (2010) *El lector ante la obra hipertextual* (págs 15 - 23). Barcelona: Editorial Horsori.

Chumbes, J. (2016) "Todos tenemos un origen común": *Un estudio sobre el proceso de integración de los estudiantes provenientes de zonas rurales a colegios de zonas urbanas*. Lima: PUCP.. Disponible en: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/8775/CHUMBES_SANCHEZ_MARIA_JIMENA_TODOS_TENEMOS.pdf?sequence=1

- Colomer, T. (1995). “*Adquisición de la competencia literaria*”. *Revista Electrónica Textos*, 4. Recuperado de: [file:///C:/Users/hp/Downloads/Teresa%20Colomer-La%20adquisici%C3%B3n%20de%20la%20competencia%20literaria-revista%20Textos,%204%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/hp/Downloads/Teresa%20Colomer-La%20adquisici%C3%B3n%20de%20la%20competencia%20literaria-revista%20Textos,%204%20(3).pdf)
- Colomer, T. (2005) *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2010) *Introducción a la literatura infantil y juvenil*, 2 ed. ampliada. Madrid: Síntesis.
- Consejo de Europa (2002) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerios de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya.
- Cortázar, J. (1973) “*Algunos aspectos del cuento*”, en *La casilla de los Morelli*. Barcelona: Tusquets.
- Devoz, I. y Puello, E. (2015) “*El cuento: estrategia de enseñanza para la educación infantil en el hogar “Hogar Infantil Comunitario Bellavista de Arjona Bolívar”*” Turbaco Bolívar: Universidad de Cartagena; Recuperado de <http://190.242.62.234:8080/jspui/bitstream/11227/2117/1/El%20Cuento%20como%20estrategia%20de%20Ense%C3%B1anza.pdf>
- Diez, M. (1989) *Antología del cuento literario*. Madrid: Alhambra.
- Durand, G. (2005) *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eco, U. (1984) *Apostillas a El nombre de la rosa*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1996) *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen.
- Ibáñez, N. et al. (2012) “*La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación*”, en *Revista de Ciencias Sociales “Convergencia”*, vol. 19, núm. 59, México: Universidad Autónoma del Estado de México. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v19n59/v19n59a9.pdf>
- Izcara, S. (2014) *Manual de investigación cualitativa*. México: Editorial Fontamara Extraído de <file:///C:/Users/hp/Downloads/Manualdeinvestigacioncualitativa.pdf>
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer*. Barcelona: Octaedro.
- Machado, A. (2008) *Presencia de intertextualidades en la literatura infantil y juvenil contemporánea*, en en Mendoza, A. y Romea, C. (coords) (2010) *El lector ante la obra hipertextual* (págs 9 - 13). Barcelona: Editorial Horsori.
- Mendoza, A. (1998) *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto - lector en el proceso de la lectura*. Barcelona: Octaedro.

- Mendoza, A. (2003) *Los intertextos: del discurso a la recepción*, en Mendoza, A. y Cerrillo, P. (coords) *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Ediciones de la Universidad Castilla - La Mancha.
- Mendoza, A. (2011) La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 41, pp 53 - 69. Extraído de: <file:///C:/Users/hp/Downloads/7133-14794-1-PB.pdf>
- MINEDU. (2015) *Rutas de aprendizaje*. VI ciclo. Lima: MINEDU.
- MINEDU. (2016) *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: MINEDU.
- Morales, F. (2014) *José María Arguedas, precursor de la interculturalidad en el Perú*, en NABE Journal of Research and Practice de la Universidad del Norte de Arizona, 5 Recuperado de: <https://www2.nau.edu/nabej-p/ojs/index.php/njrp/article/view/57/33>
- Morín, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- Obiols, R. (2005) “*Literatura y el otro*” en Bordons, G., Díaz - Plaja, A., & (Coords) (2005) *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos* (págs. 57 -67). Barcelona: Graó.
- Piaget, J. (1999) *El lenguaje y el pensamiento*. Barcelona: Atalaya.
- Propp, V. (1971) *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- Ramos, J. (2007) *Lectores re-creando el texto*, en Mendoza, A. y Romea, C. (coords) (2010) *El lector ante la obra hipertextual* (págs 129 - 136). Barcelona: Editorial Horsori.
- Roselli, D. (2011) *Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social*, en *Revista Colombiana de Ciencia Sociales*, vol. 2, núm. 2, Medellín: Universidad Católica Luis Amigó. Recuperado de: [file:///C:/Users/hp/Downloads/Dialnet-TeoriaDelAprendizajeColaborativoYTeoriaDeLaReprese-5123804%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/hp/Downloads/Dialnet-TeoriaDelAprendizajeColaborativoYTeoriaDeLaReprese-5123804%20(1).pdf)
- Sáiz, A. (2015) “*Lectura e interculturalidad. Estudio de caso sobre la recepción literaria china en el contexto español*”, en *Revista sobre Estudios sobre Lectura “Ocnos”*, Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha. Disponible en: [file:///C:/Users/hp/Downloads/Lectura e interculturalidad Estudio de caso sobre %20\(1\).pdf](file:///C:/Users/hp/Downloads/Lectura e interculturalidad Estudio de caso sobre %20(1).pdf) DOI 10.18239/ocnos_2015.13.08
- Sargatal, A. (2000) *La invasió subtil de les aranyes*. Barcelona: Laertes.
- Todorov, T. H. (1991) *Crítica de la crítica*. Barcelona: Paidós.
- Vargas Llosa, M. (2002) *La verdad de las mentiras*. Madrid: Santillana.
- Walsh, C. (2009) *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Ponencia presentada por Katherine Walsh en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural” del Instituto Internacional del Convenio André Bello. Recuperado de:

[file:///C:/Users/hp/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/hp/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural%20(1).pdf)

Zúñiga, M & Ansión J (1997) *La interculturalidad y educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo. Disponible: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter59.PDF>

ANEXOS

ANEXO 1

Cuestionario sobre interculturalidad y preferencias lectoras	
Apreciado alumno, por favor, responde el cuestionario de la forma más sincera, rápida y sencilla. Algunas preguntas bastan con ser marcadas con un aspa (X) o con un diagonal (/) según tu elección; y, las otras, pueden ser respondidas con comentarios breves. Tus respuestas constituirán un gran aporte para mi investigación.	
El tiempo aproximado para este cuestionario oscila entre los 8 y 10 minutos.	
I. Discriminación e interculturalidad	
1.- ¿Alguna vez has sido testigo de un caso de discriminación en la ciudad?	
a) He sido víctima b) He visto <input checked="" type="checkbox"/> He oído d) Otros	
2.- ¿Crees que la discriminación en los colegios existe?	
Sí <input checked="" type="checkbox"/> No	
3.- ¿Cuál crees que es el origen de la discriminación?	
<input checked="" type="checkbox"/> Color de piel b) Lengua c) Costumbres d) Otros e) No he visto ningún caso	
4.- ¿Dónde te parece que la discriminación es frecuente?	
<input checked="" type="checkbox"/> La televisión b) Colegios c) Espacios públicos d) Deporte e) Otros	
5.- ¿Cuál crees que es un lugar apropiado para compartir y respetar tradiciones culturales diferentes?	
<input checked="" type="checkbox"/> El colegio b) Espacios públicos c) La televisión d) Otros	
6.- ¿A través de qué medio o actividad te gustaría conocer otras culturas?	
<input checked="" type="checkbox"/> Lectura b) Festividades c) Televisión d) Otros	
7.- ¿Qué conoces sobre las sociedades andinas o indígenas en el Perú?	
a) Sus costumbres <input checked="" type="checkbox"/> Historias c) Construcciones y monumentos d) Pinturas e) Otros	
8.- ¿A través de qué medio has llegado a conocer aspectos de la cultura andina o indígena?	
a) Libros <input checked="" type="checkbox"/> Museos c) Televisión d) Otros e) Aún no conozco	
9.- ¿Crees que la lengua quechua debería enseñarse en los colegios?	
Sí <input checked="" type="checkbox"/> No	
II. Preferencias lectoras e intereses	
10.- ¿Qué temas te agradan más durante las lecturas?	
<input checked="" type="checkbox"/> Terror b) Románticas c) Ciencia ficción d) Indígenas e) Otros	
11.- ¿Qué temas te disgustan más durante las lecturas?	
a) Terror b) Románticas <input checked="" type="checkbox"/> c) Ciencia ficción d) Indígenas <input checked="" type="checkbox"/> Otros	
12.- ¿Leíste novelas o cuentos que abordan temas indígenas o andinas? Si tu respuesta es Sí, menciona dos títulos:	
Sí <input checked="" type="checkbox"/> No Títulos: <u>BACO</u> <u>YANQUIS</u> <u>Hacia la del Bani</u> c	
13.- ¿Las lecturas en el curso de Comunicación o en los planes de lectura son preferentemente de tipo...?	
<input checked="" type="checkbox"/> Poesía b) Libro - álbum c) Bestsellers d) Sagas e) Otros	
14.- ¿Consideras que en el curso de Comunicación o en los planes de lectura se han solicitado algún libro de temática indígena o andina?	
Sí No <input checked="" type="checkbox"/>	
¡Muchas gracias por tu colaboración!	

Jasmin Rodriguez Mondosa

Cuestionario sobre interculturalidad y preferencias lectoras

Apreciado alumno, por favor, responde el cuestionario de la forma más sincera, rápida y sencilla. Algunas preguntas bastan con ser marcadas con un aspa (X) o con un diagonal (/) según tu elección; y, las otras, pueden ser respondidas con comentarios breves. Tus respuestas constituirán un gran aporte para mi investigación.

El tiempo aproximado para este cuestionario oscila entre los 8 y 10 minutos.

I. Discriminación e interculturalidad

1.- ¿Alguna vez has sido testigo de un caso de discriminación en la ciudad donde vives?

- a) He sido víctima b) He visto c) He oído d) Otros

2.- ¿Crees que la discriminación en los colegios existe?

Si por que sus papas no les enseñan

3.- ¿Cuál crees que es el origen de la discriminación?

que sus padres no le hablan del Tema

4.- ¿Dónde te parece que la discriminación es frecuente?

- a) La televisión b) Colegios c) Espacios públicos d) Deporte e) Otros

5.- ¿Cuál crees que es un lugar apropiada para compartir y respetar tradiciones culturales diferentes?

- a) El colegio b) Espacios públicos c) La televisión d) Otros

6.- ¿A través de qué medio o actividad te gustaría conocer otras culturas?

- a) Lectura b) Festividades c) Televisión d) Otras

7.- ¿Qué conoces sobre las sociedades andinas o indígenas en el Perú?

que sus distintas costumbres

8.- ¿A través de qué medio has llegado a conocer aspectos de la cultura andina o indígena?

en los videos que Tube

9.- ¿Consideras que la lengua quechua debería enseñarse en los colegios?

Si por que es parte de nuestro país

II. Preferencias lectoras e intereses

10.- ¿Qué temas te agradan más durante las lecturas?

- a) Terror b) Románticas c) Ciencia ficción d) Indígenas e) Otros

11.- ¿Qué temas te disgustan más durante las lecturas?

- a) Terror b) Románticas c) Ciencia ficción d) Indígenas e) Otras

12.- ¿Leíste novelas o cuentos que abordan temas indígenas o andinos? Mencionar un título si tu respuesta es afirmativa.

Si Poco Yunque

No

13.- ¿Las lecturas en el curso de Comunicación o en los planes de lectura son preferentemente de tipo...?

- a) Poesía b) Libro - álbum c) Bestsellers d) Sagas e) Otros

14.- ¿Consideras que en el curso de Comunicación o en los planes de lectura se han solicitado algún libro de temática indígena o andina?

Si este año recién empecé a leer

¡Muchas gracias por tu colaboración!

ANEXO 2

TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA “EL SUEÑO DEL PONGO” - GRUPO 1 (6 alumnos)

Moderador	Bienvenidos, alumnos. Espero que hayan comprendido bien la historia. Ahora me responderán cada pregunta, en orden, con confianza. ¿Cuáles son sus opiniones sobre este relato de José María Arguedas? ¿Cuál ha sido el impacto que ha tenido en ustedes? ¿Qué les pareció? ¿Por qué?
Conny	“Me pareció un relato bueno : con un final agradable / II Me causó <u>impresión</u> por <u>la forma de trato</u> . A mi parecer superemocionante y <u>reflexivo</u> ¿Reflexivo por qué? (ac) Porque va ayudar a las personas a que <u>todos somos iguales</u> y <u>todos merecemos respeto</u> ”
Constanza	El relato me pareció muy bueno :: pero me causó mucha <u>indignación</u> /. ¿Por qué? (ac) Porque el II patrón se creía superior a los :: a los trabajadores y se portaba muy mal :: en : con sus trabajadores. En especial <u>con el pongo</u> ::
Ana	Pues II al I al principio I me pareció una historia muy aburrida / pero después de leer tuve I un poco de I de :: de interés : y hasta que terminé de :: de leer / y me pareció una historia muy I muy linda pero también <u>tristeza</u> y a la vez <u>cólera</u> porque como el II cómo lo maltrataban al hombrecito ::
Sonia	Bueno I la historia {ruido} fue algo reflexivo I reflexible porque nos enseña a II a no discriminar a la gente. Todos somos iguales :: y por el hecho de ser I de otra clase no es necesario I hacer humillaciones :: a las personas andinas / :: fue fácil la historia.
Jhonatan	Bueno :: para mí me valió la pena leerlo (ac) por <u>su gran final</u> / Pero I y también (?) muy interesante al hablar de II y tocar ese tema tan profundo que I que pasa casi todos los días :: de la discriminación /
Moderador	¿Qué nos enseña este cuento? ¿Qué aprendizajes promueven en ustedes? ¿Por qué?
Conny	Nos enseña a <u>valorar a las personas</u> : como son lo primero (ac) ser mejores personas sin distinción alguna :
Constanza	El (?) pongo nos enseña a no discriminar a las personas por su color de piel o costumbres (p) Y mi aprendizaje fue valorar a las personas : como son II tal como son
Ana	Yo pienso que I eh :: aquí :: hay mucha discriminación (as) sobre nuestras nuestras <u>culturas</u> de la sierra : selva : costa : y I y creo que es un problema de todos :: y donde debemos solucionar así como :: haciendo afiches : marchas : leyendo sobre el maltrato
Sonia	Bueno, eh :: apreciar a una persona :: es algo bueno no :: discriminar tampoco nos hace ni más ni buenos El Perú debe aprender : a valorar a las personas o gentes de baja economía :: porque todos tenemos derecho {ruido} a ayudar a las personas a :: porque todos somos del mismo país
Pedro	Nos enseña a <u>no discriminar a las personas</u> {ruido} ni a otras personas : por su color II o por su forma de ser : / Nada más ::
Jhonatan	Me promo I promovió {ruido} una gran apreciación a <u>la cultura andina</u> / Cuando se encuentra con algo I alguien mucho mayor de superioridad :: estos se encogen piensan que son mejor / (?) Pero en realidad después se dan cuenta que ellos son mejores: que II que aquellas personas
Moderador	¿Es importante para comprender la realidad de la sierra o la realidad andina? ¿Por qué? Comenta.
Conny	Sí (ac) así podemos informarnos (ac) como es el trato : como los maltratan por el hecho de ser de ese lugar
Constanza	Sí III ya, sí porque es II sí es importante / porque que todos somos iguales :: y no podemos ser diferentes con personas de bajos recursos (?) no con las personas que

	viene de otras {ruido} ciudades que : son de diferentes costumbres que hagan eso
Ana	Eh :: Eh, I todas las personas somos iguales:: y I tenemos nuestros mismo derechos : a no el maltrato y :: sí porque así podemos informarnos de cómo es el maltrato o cómo:: como nos <u>maltratan</u> por el hecho de ser de la sierra /
Sonia	Sí es importante :: porque una parte {ruido} de nuestra familia también viene a ser de la parte andina y :: y creo que no deberíamos (?) así a discriminar / Eso es lo que deberíamos tener todos los peruanos :: amarnos los unos a los otros::
Pedro	Sí es importante (p) porque nos enseña :: a valorar a las personas :: y a otra persona (?) como nosotros y debe ser : como nosotros valoramos
Jhonatan	Bueno I este es un tema muy importante para poder evitar lo que dicen muchas personas <u>acá</u> :: que la discriminación siga I porque esto es un tema <u>interesante</u> y muy bueno <u>para saberlo</u> ::
Moderador	Si todos leyeran historias como ésta, ¿se evitaría la discriminación contra los más pobres y los indígenas? Fundamenten.
Conny	Ah: yo creo que algunos y otras personas :: No todos piensan como uno (ac) Pero sí entenderían de cómo se deben tratar a las personas con respeto
Constanza	No : no sólo basta (?) con una historia (ac) Sino también sería bueno que II que los colegios y hogares : que enseñaran (ruido) todas las personas : somos iguales
Ana	Sí :: claro porque así todos reflexionaran y entenderían {ruido} sobre el maltrato
Sonia	Ah II yo también opino como opinan mis compañeros {ruido} porque en verdad II no sólo leyendo un cuento o :: enseñando (?) no bastan sino que para no discriminar a la gente tiene {ruido} que salirnos del <u>corazón</u> y aprender : y enseñar : a nuestros hijos : de que la discriminación no nos lleva nada bueno :
Pedro	Eh II Sí, porque el cuento nos enseña II a respetar a los demás y a todos y sería bueno ayudar : a todos
Jhonatan	Yo también coincido con la II opinión de Liz, porque no solamente es necesario leer :: sino también educarse sobre {ruido} este tema para poder evitarlo
Moderador	¿Cuál es tu actitud frente a la discriminación que existe, ya sea por la condición social o racial de una persona?
Conny	{ruido} estaba supermal que traten mal a las personas ya sea por su raza o lugar de nacimiento (ac) Todos merecemos respeto : <u>igualdad de género</u> ::
Constanza	Aya : que está mal que {ruido} las personas que :: tienen plata y son ricos se crean superiores a algunas personas que son de bajos recursos I de las personas I que son adineradas no tienen (?) dignidad con los pobres.
Ana	{ruido} Todos :: tenemos: los mismos derechos eh II y creo que III aja y III y III y deberíamos ayudar a las personas que los necesitan III ajá.
Sonia	{ruido} Muy mal lo que hacen con las personas. Las personas que tienen dinero deberían <u>aprender a dar</u> un poquito : de lo que tienen a las personas de baja economía (p) Porque no todos han tenido esa suerte : de tener dinero
Jhonatan	Yo :: digo que (?) mi actitud : con este tema es de mucho desagrado I porque por la condición de la personas : discriminadoras : tienen dinero pero por dentro son muy malas {ruido}
Moderador	¿Cuál es tu opinión sobre las actitudes del patrón para con el pongo?
Conny	Yo opino que es una persona super egoísta {ruido} <u>maltratador</u> que quiere hacer sentir al pongo y por el hecho de tener plata II quiere humillarlo I y hacerlo sentir mal.
Constanza	El patrón era una persona egoísta que II se creía superior a las demás personas : Además que I por tener plata o I tener billete se creía que él lo era todo {risas} Lo sabía todo II y eso me cae mal.
Ana	Bien II el patrón es un <u>maltratador</u> :: hacia las personas andinas / que {ruido} tienen bajos recursos : y eso <u>está mal</u> / Ellos deberían estar en su lugar II para que II sientan

	qué es la discriminación
Sonia	Ah :: yo también (?) comparto la opinión de mis compañeras porque sí en verdad : que todas las personas que discriminan :: deberían ponerse en el lugar de las personas:: de baja economía II hacen sentirlos : mal y que I su emoción se bajen y no puedan cumplir sus sueños. Eso es lo que I me parece ::
Pedro	Bueno : yo :: el patrón era muy malo :: y el pongo era eh : bueno :: {ruido} El patrón era egoísta y él debe recibir sanción II ir a la cárcel y pagar algo de : plata por : discriminar ::
Jhonatan	Bueno {ruido} es <u>una actitud muy mala</u> / por burlarse y discriminar al pongo Pero al final (?) recibió su merecido {risas}
Moderador	¿Cuál es tu opinión sobre esa visión andina que consiste en interpretar los sueños? ¿Es apropiada? Fundamente.
Conny	{risas} Bueno II yo creo que podría ser :: dependiendo de cada uno I de cada lugar de donde viene
Constanza	{risas} Yo creo que en mi caso II nuca creo en sueños {risas}
Ana	Eh :: Yo creo que II que esos sueños sí sean realidad / eh :: porque ellos tienen una visión de sueños donde les dicen :: qué pasará mañana II ¿es una anticipación? = <u>considero que es verdad</u> /
Sonia	Yo sí creo en sueños : porque mis abuelos creen I Eh II y los sueños no solamente están como arte de magia se cumplan. Es depende de cada uno porque y III si quieres : lo vas a lograr :: para mí los sueños : son mis deseos {risas}
Pedro	{ruido} para mi opinión no creo II pero mis familiares y mis abuelos : creen en esas cosas : y a veces sueñan cosas malas :: tienen sueños malos y dicen que le va pasar esas cosas I ¿por qué? También eso no existe, no.
Jhonatan	Creo que (??) La mayoría de cuentos son sueños : la verdad /

“WARMA KUYAY” - GRUPO 2 (6 alumnos)

Moderador	Bienvenidos, alumnos. Espero que hayan comprendido bien esta historia de amor. Ahora me responderán cada pregunta, en orden, con confianza. ¿Cuáles son sus opiniones sobre este cuento de José María Arguedas? ¿Cuál ha sido el impacto que ha tenido en ustedes? ¿Qué les pareció? ¿Por qué?
Melissa	Me pareció : una historia muy bonita porque:: trata de :: un amor :: imposible.
Shakira	Bueno a mí me pareció que :: o sea, lo que más me interesó fueron las creencias que tuvieron III como del ave que era mal agüero II y :: todo eso:
Lilibeth	A mí me pareció muy interesante y entretenida la historia:: porque nos enseña: acerca de otra cultura y :: pero también toca el tema de II un amor :: una ilusión de niño:
Nieves	Mi opinión es II que es un relato muy hermoso porque se enamora un niño que se enamora de :: una mujer mayor
Madona	Mi opinión es que :: me pareció lindo II y:: triste a la vez:
Moderador	¿Qué nos enseña este cuento? ¿Cuál es el aprendizaje que promueve en ustedes? ¿Por qué?
Melissa	Eh :: nos enseña el cuento a no discriminar a las personas / II porque :: creo yo que todos somos iguales y : que a todos deberíamos tratar de la misma manera.
Shakira	Yo opino que :: para mí fue un amor sincero:: I ya que :: el :: el chico amaba a una chica que era mayor y :: (??)
Lilibeth	Yo opino que :: antes de actuar deberíamos pensar en las consecuencias que trae como :: I el hecho de que haya maltratado I a los becerritos.
Nieves	Nos enseña la historia de un niño que :: está en un enamoramiento y capaz de (?) y ::también nos cuenta una linda historia de enamoramiento
Madona	A mí me pareció :: que :: que : III es una historia de amor : sincero que la chica luchó por ella y :: nada más::

Moderador	¿Cuáles son tus actitudes frente al canto de la paca paca, las melodías del charango, el canto de las torcazas y las fiestas andinas?
Melissa	Mi actitud hubiera sido en :: no avergonzarme y bailar sin importar (ac) lo que digan los demás::
Shakira	No puedo opinar porque :: nunca he escuchado esas canciones II no sé qué (?) actitudes podría tener:
Lilibeth	Sinceramente :: como no he escuchado ninguna de esas melodías II no sabría :: cómo reaccionaría :: pero me da curiosidad /
Nives	Bueno :: que allí vieron un pájaro mal agüero y :: también era una :: una : música hermosa :: II y:: también una música atractiva y :: las letras que son únicas /
Madona	A mí también me pareció que :: que :: que las personas no se pueden arrochar (avergonzarse) y que hagan todo lo que ellos quieren II a pesar del género :: I que :: tienen (??)
Moderador	¿Cuál es tu opinión sobre los huaynos que aparecen al inicio de la historia? ¿Creen que hay que respetarlos y valorarlos?
Melissa	Yo creo que tenemos que sí ::este :: tenemos que :: que valorarlo porque es parte de nuestra cultura y tradición ::
Shakira	Yo creo que sí :: I porque es parte de nuestra cultura :: son costumbres de ellos y :: y :: también nuestras ::
Lilibeth	Yo también creo que sí :: porque es un legado que nos han dejado nuestros antepasados ::
Nieves	Yo también digo que sí :: se trata de un huayno hermoso y :: y :: sí creo que debe representarla y valorarlos como parte de nosotros:
Madona	A mí me parece que es parte de nuestra cultura:: y :: respetarlos está bien I y :: considerarlos en nuestra sociedad también:: porque :: podemos escucharlo porque nacimos en las mismas tierras (?)
Moderador	¿Qué opinan sobre la presencia de algunos vocablos del quechua? ¿Es apropiado? ¿Debería aprenderse y enseñarse esta lengua?
Melissa	Yo creo que sí :: es apropiado aprender quechua porque es parte de nuestra cultura ::
Shakira	En mi opinión :: sí :: II porque a mí me da curiosidad aprender las lenguas ::
Lilibeth	Creo que sí :: ya que de esa manera también entenderíamos más :: acerca de la historia del Perú :
Nieves	Yo digo que esas palabras deben enseñarse :: sí : porque aprendiendo se pueden hablar e ir a otros lugares donde se habla el quechua :
Madona	Es apropiado porque:: en algunos de estas ciudades del Perú :: eh ::eh : existe todavía e :: ese tipo de lengua y:: y : debemos de saber algo de otros lugares::
Isabel	Bueno :: a mí me a :: no es apropiado II y no creo que debería aprenderse acá ::en los colegios :: porque sería muy complicado que se enseñe quechua y :: no haya tanta ventaja como el inglés:
Moderador	¿Cuál es tu opinión sobre las actitudes de Ernesto, quien, al principio, se burla del aspecto físico de Kutu ?
Melissa	Mi opinión (??) sobre la actitud que tuvo Ernesto :: es que : estaba mal porque estaba burlándose de su actitud física :: del Kutu ::
Shakira	En mi opinión ::umm:: yo creo que Ernesto no tenía :: II allí descubrió que Justina no quería nada con él III y :: todo eso::
Lilibeth	Yo creo que :: su actitud estaba : mal II porque a pesar de estar con cólera : debió pensar :: antes de hablar:: lo que dijo:
Nieves	Yo creo que estaba muy mal ::no debe burlarse de :: otra persona :: de : su aspecto físico :: porque le :: va mal o :: después : y le puede pasar lo mismo ::
Madona	A mí me parece que está mal porque no está bien. Eh::Eh:

Moderador	La palabra “cholos” se repite como tres veces en el cuento leído. ¿Es apropiada? ¿Por qué?
Melissa	Yo creo que no :: porque cholo es como una discriminación :: II pero también otros entenderían :: porque otros: entendemos en un buen sentido::
Shakira	No :: porque :: o sea :: cada uno :: a veces tiene un significado distinto de la palabra cholo :
Lilibeth	A mí me parece que no :: porque II siento que ee :: esa palabra es utilizada más de una manera despectiva:
Nieves	Bueno :: no se debe decir a los paisanos :: cholos :: porque es una discriminación a las personas de otros lugares :
Madona	Yo creo que está bien :: porque :: todos nacimos en tierras andinas y :: también :: este :: allí también se caracterizan por sus costumbres :: y :: (??)
Isabel	No :: III porque :: (?) porque discriminan a los de la sierra II no creo que sea apropiado::
Moderador	Al final de la historia, Kutu y Ernesto se separan: el primero se queda en la sierra, mientras el segundo se va a la ciudad. ¿Crees que deberían reconciliarse y vivir juntos, en paz?
Melissa	Yo creo que sí :: deberían reconciliarse porque :: así vivirían II en paz :: y con tranquilidad::
Shakira	Creo que :: II sí deberían reconciliarse porque :: o sea :: estar alejados no :: no sirve de nada /
Lilibeth	Deberían sí : reconciliarse porque :: a ellos no les sirve de nada vivir peleando :: y ::con rencor III además de que Ernesto es infeliz viviendo en la ciudad II cosa que puede variar: si es que vuelve a su pueblo ::
Nieves	Yo creo que sí :: porque viviendo en paz y en armonía se vive mejor:: con las personas de distintas razas o géneros ::
Madona	A mí también me parece que (??) reconciliarse :: porque :: vivir en paz y armonía también :: nos quita un peso de encima a todos :: I a Ernesto y a Kutu ::
Moderador	¿Están de acuerdo con que se leyeran más historias como ésta, de temáticas andinas, en los colegios? ¿Qué se evitaría?
Melissa	Estoy de acuerdo con que leyéramos más historias :: porque :: así aprendemos más de nuestra cultura y ::
Shakira	Para mí sí :: I porque (??) a mí me da más curiosidad sabes : más :: saber sobre las leyendas I creencias que se tienen en la sierra y:: que sí se evitaría la discriminación::
Lilibeth	Yo creo que sí porque :: de esa manera nos:: enteraríamos más acerca e las tradiciones que existen allá : y se evitaría más que nada la discriminación ::
Nieves	Estoy de acuerdo porque se a ah :: evitarían las discriminaciones y el racismo :
Madona	Espero que hayan más :: más : historias como II la de Warma kuyay y:: son sus costumbres y :: y I sus tradiciones y sus lugares no conocidos ::

“LA AGONÍA DE RASU ÑITI” - GRUPO 3 (5 alumnos)

Moderador	Bienvenidos, alumnos. Espero que hayan comprendido bien el cuento. Ahora me responderán estas preguntas, en orden, con confianza. ¿Cuáles son sus opiniones sobre este relato de José María Arguedas? ¿Cuál ha sido el impacto que ha tenido en ustedes? ¿Les pareció difícil? Coméntame.
Felipa	A mí me pareció algo curioso I porque en el final hacen un tributo a toda esa muerte umm y :: un : una costumbre que tienen ellos I y también interesante I ya que tenía palabras que no entendía y y :: I a la vez me pareció curioso su significado.
Melody	Me pareció un relato superinteresante / y fácil porque el texto tenía {ruido}

	un glosario donde se explicaban los significados de cada una de las palabras. {Ruido}
Medusa	Mi opinión sobre este relato de José María Arguedas fue un poco de misterio y de intriga y de (?) I porque II era como un sacrificio de Rasu Ñiti II quizá él no quería morir o I cosas así / y y :: tuvo que hacerlo porque II era un ritual Me pareció difícil un poco porque teníamos que interpretar mucho el texto gracias a II y pudimos hacerlo y y y :: fue difícil II umm ::
Antauro	Ah : bueno II ah : mis opiniones I mi opinión sobre este relato es muy positiva I sobre todo : porque utiliza la cosmovisión andina III este I ofrece mucha información a los lectores I sobre todo del sistema andino I utilizando los nombres I ah II y el impacto que ha tenido en mí es de admiración hacia esa cultura por las palabras I la vestimenta I por los instrumentos por el tono por todo ha sido interesante (?) en realidad no me pareció difícil / era fácil de entender todo I sólo algunas partes no : como lo que decía el Wamani era el cóndor y el cóndor era el Wamani y que Wamani estaba dentro del danzak I bueno eso I no más no entendí /
Teseo	Bueno ah I a mí me gustó y :: cómo era lo que eh eh sus costumbres y sus tradiciones y no me pareció difícil / me gustó porque I cuatro veces lo leímos II Gracias
Moderador	¿Qué nos enseña este cuento? ¿Cuál es el aprendizaje que promueve en ustedes? ¿Por qué?
Felipa	Nos enseña que nosotros tenemos que disfrutar todos y cada día de nuestra vida porque I no se sabe dónde I cuándo ni cómo va a llegar : la muerte : en : en nuestras vidas.
Melody	La enseñanza que me dejó fue disfrutar todos los días de nuestras vidas hacia las personas que amas y I la naturaleza.
Medusa	Este cuento me enseña como I cómo I lo interpretan la muerte en otro lugar I en otra provincia III que en otros lugares hay diferentes culturas o II formas de ver la muerte / y y : I nos enseña que debemos aprender un poco más de eso y : que todo es <u>muy diferente que aquí</u> I de Lima y:: y: el aprendizaje {ruido} que promueven en mí sería que:: nos enseña que hay distintas maneras de ver la muerte::
Antauro	Lo que nos enseña este cuento es II a respetar todas las tradiciones II como ya dije en la anterior pregunta I la ropa y todo eso I es muy importante para ellos: sobre todo sus costumbres de que los muertos siguen allí / en el Wamani I en el cóndor o I los espíritus que dominan el cuerpo de los danzantes
Teseo	A mí este cuento me enseña I cómo en los Andes se celebran II cómo en los Andes hacen la muerte o I cómo se entierran y :: (?) me promovió algo triste:
Moderador	¿Es importante para conocer y respetar las costumbres de las regiones andinas, como por ejemplo “La danza de las tijeras”? ¿Por qué?
Felipa	Para mí es importante : I sí es importante porque {ruido} es parte de sus costumbres y lo tienen que realizar y :: y :: sí es importante.
Melody	Bueno I a mí me parece importante I porque así conocemos y aprendemos a valorar las costumbres y creencias de otras ciudades
Medusa	Para mí sí es muy importante I ya que : vamos a mantener esa cultura y :: vamos a enseñarles a otras generaciones.
Antauro	Siempre es importante mantenerlas vivas II si yo no lo a :: si tú no lo haces I quién lo va hacer también I sí o no (?)
Teseo	Sí I es importante son costumbres de las regiones y :: eso es lo que

	celebrarlo I hay que practicarlo así {ruido}
Moderador	¿Cuáles son tus actitudes con respecto a la chaqueta adornada de espejos y las tijeras del danzante, las melodías del arpa y del violín, las tonadas andinas y, sobre todo, frente al cóndor que se manifiesta a través de la montaña Wamani?
Felipa	Sí :: Sí es parte de sus costumbres y : realmente me es curioso su vestimenta que utilizan I porque lleva espejos I y : como que nunca he visto eso III o sea sus creencias también me parecen interesantes y curiosas II como eso que creen en animales que significan la muerte I y ::
Melody	Yo creo que II bueno I el danzante I ya estaba preparado para partir a otro mundo II pero él se sentía este como que I su talento (?) quedaba en un lugar.
Medusa	A mí parece todo perfecto y detallado : todo listo para efectuarse la muerte de Rasu Ñiti.
Antauro	Sé que III a Rasu Ñiti I al morir I me causó admiración I sobre todo con su heroísmo que tuvo II al usar la chaqueta adornada de espejos y : las tijeras de los danzantes mientras : utilizaba en sus último baile II las melodías del arpa y del violín le dieron un tono heroico I las tonadas andinas simplemente fueron tristes (??) cambió el significado de las letras I y luego el cóndor que se manifiesta a través de la montaña Wamani eso II eso no lo entendí mucho porque :: era más metafórico que II este otro.
Teseo	Pues :: eso es II una actitud de las costumbres y de los festejos II son costumbres II tradiciones de I eh I los andinos II eso hay que respetarlos y valorarlos ¿no?
Moderador	¿Cuál es tu opinión sobre la cosmovisión andina que consiste, por ejemplo, en creer en las montañas y en los insectos que anuncian la muerte?
Felipa	Bueno I para mí es algo curioso porque II tienen una creencia que a mí II me parece que a mí me parece curioso que I creen en animales que anuncian la muerte I que :: Wamani es un cóndor o sea II su vista I su visión sobre estas creencias son muy interesantes
Melody	Es parte de sus creencias que está ligada a una tradición histórica II de sus antepasados
Medusa	Mi opinión es I que hay que respetar estas creencias y :: y (??) es muy ideal para cada lugar donde creen en diferentes cosas.
Antauro	1. Mi opinión sobre este tema III sobre la cosmovisión andina II es I pues si ellos creen I yo no puedo hacer nada I los tengo que respetar I su cosmovisión / I Acá en la ciudad nuestra cosmovisión es I mueren II se van al cielo y :: se encuentran con Jesús II allí tranquilos I Allá seguramente creerán que I se va a una montaña : se vuelve un Dios o algo II o que ayuda a la Pachamama y todas esas cosas II todo eso / II yo no sé / ellos sabrán /
Teseo	En mi opinión I el de las montañas II para mí eso I son creencias y yo no creo en esas cosas II claro que otros creen que de verdad II va a pasar eso y no pasa I no (??)
Moderador	¿Puedes comentarme sobre la muerte del danzante? ¿Es triste y doloroso? ¿O la reciben como algo natural?
Felipa	Ellos lo reciben como algo natural porque III todas las experiencias que él tienen pasan hacia II un sucesor : um :: realmente II lo respetan pero no puedo decir que está bien /
Melody	Bueno II yo creo que la reciben como algo natural II porque es parte de sus

	costumbres II ellos creen en eso
Medusa	1. Bueno I el danzante bailó hasta la muerte II yo creo que fue doloroso para Rasu Ñiti I y también para :: su hija y :: su señora seguro II las otras personas de la provincia la reciben como algo natural ya que (??) era muy normal allí /
Antauro	Yo qué pienso sobre la muerte II del danzante III como ya dije el danzante muere como un héroe II él piensa que (?) la muerte II lo de la mosca negra o I la mosca azul I también el II ya sabía que iba a morir ya :: él sabía que (??) ya no iba estar nunca más ya III bueno I no es triste ni doloroso I más bien I es alegre al morir I él va alegre II se va alegre porque muere haciendo lo que más le gusta III ellos lo reciben como algo natural porque I ellos ya: están acostumbrados porque saben que algún día lo van a volver a ver en (?) algún otro lado II él mismo II también dice que (??) dice en algunas de sus frases dice aunque I la mosca azul zumbe lo más fuerte que pueda II igual no voy a poder escucharla porque yo voy : a hacer sonar las tijeras más fuerte.
Teseo	En mi opinión es doloroso / y triste porque II eh I no le gusta mucho que muera y I las :: personas (?) sienten que es algo natural II pero eso no me gusta a mí y me entristece mucho
Moderador	¿Cuáles son tus opiniones sobre la presencia de nombres quechuas en el relato? ¿Son necesarios? ¿Debería aprenderse y enseñarse esta lengua? ¿Por qué?
Felipa	Yo sí estoy de acuerdo que nos enseñen en los colegios porque II para mi : es algo interesante otras lenguas que tienen unos significados maravillosos por su creencias I sí :: sí estoy de acuerdo de que nos enseñe ::
Melody	Bueno I a mí me parece que son necesarias para la explicación del relato y estoy en contra de Yamile porque ella dice que I o sea I si no es bueno para enseñar en los colegios II está bien / :: el inglés es mejor I pero o sea :: el quechua es parte de nuestra cultura y : sería bueno aprenderlo (descendiente)
Medusa	Sobre la presencia de nombres quechuas me parece como muy complicado en el texto ya que I se confunde con otros personajes : y complicado de pronunciar cuando tienen una lectura rápida y estoy en desacuerdo en Mariori porque II el quechua no nos permite lograr más metas I internacionalmente II por ejemplo el aprender este I o I estar en una Universidad I pero I obviamente Europa o puede ser EE UU y :: siempre el inglés nos da más oportunidades ya que se habla en todos lados.
Antauro	Bueno II yo estoy en contra de Samuel I Mariori I y : Escarlet porque el quechua no es la única lengua en el Perú II hay más I aymara y :: entre otras I contra Mariori porque ella dice : hablando esa lengua se puede respetar I no es así I hay danzas I comidas II arquitectura y artesanía para poder poder ayudar II eso lo que dicen (?) Bueno el inglés también es importante I pero el quechua no te va ayudar mucho I porque si alguien quiere aprender I que aprenda I bueno I en mi caso I yo no quiero aprender porque ya :: mejor sería un curso intensivo de inglés II eso te va ayudar más en el futuro I en cambio I si quieres aprender el quechua II puedes aprender quechua I si Escarlet que aprenda quechua I que aprenda II yo no puedo hacer nada contra ella / {risas}
Teseo	Para mí I para que nos enseñen la lengua quechua I sí estoy de acuerdo porque es la lengua original / del Perú y :: es necesario para :: todo el Perú.
Moderador	¿Cuáles son tus actitudes con respecto a las tonadas andinas que suelen

	tocar el arpista y el violinista mientras el danzante agoniza? ¿Estás de acuerdo? ¿Respetas esta costumbre? Comenta.
Felipa	1.Sí respeto todo lo que hacen pero I no me parece apropiado I porque I es como si estuvieran bailando encima de un muerto: que está agonizando I o sea I y no pues no me parece lo indicado (?) deberían de ayudarlo porque : I está agonizando ¿no?
Melody	1.No estoy de acuerdo I con I con ver a una persona agonizar y no ayudarla I sin embargo I es parte de sus tradiciones y : creencias y : hay que respetar
Medusa	2.Mi opinión es que I va a darle un toque especial a ese ritual I y :: va darle :: um::un poco de menos dolor a la muerte de Rasu Ñiti y estoy de acuerdo completamente y respeto su cultura I su costumbre I y : además pienso quién sabe (??) que Rasu Ñiti sabía I de que iba a morir I pero quizá II era un sacrificio para todos.
Antauro	Bueno II en realidad no están bailando encima de un muerto I en realidad no bailaron nada I el único que bailó era el Rasu Ñiti II luego (?) pasa Atuk Sayco I su hijo II no baila encima de él I él baila al frente de él donde está (?) luego dice II el mismo dice que yo siento el Wamani adentro I como diciendo I mi padre (?) me ha dado una herencia (ruido) adentro III las tonadas II estoy bien feliz lo que hayan puesto II las tonadas antiguas de artistas y violinistas II porque esto I como ya dije antes I le da un tono más heroico a la muerte de Rasu Ñiti entre I como recuerdo están II el río de sangre II al borde del rayo I el canto del gallo I estrella lucero II entre otros II le dan un tono épico a este cuento.
Teseo	En mi opinión II es un ritmo II que así debe ser II porque es costumbre de los familiares y de los andinos

ANEXO 3

EXPLICACIÓN DE CATEGORÍAS

Segundo instrumento: grupos de discusión

a) Dimensión afectiva

A través de esta categoría se pretende analizar las opiniones y puntos de vista en torno a los tres cuentos breves y el impacto emocional que ha generado en los participantes. La elaboración y su posterior expresión de sus subjetividades, nos permitió identificar las concepciones a partir de la carga emocional que comportan los textos leídos.

b) Valoración literaria

Esta categoría pretende indagar sobre las diferentes posturas y valoraciones que adoptan o tienen los participantes con respecto al tema, al ambiente, los personajes, la trama, el inicio y los desenlaces, etc. de los cuentos propuestos.

c) Aprendizajes que promueven

Esta categoría considera las enseñanzas relacionadas con el aspecto moral y ético que comportan los cuentos breves.

d) Formación de la interculturalidad

Se pretende conocer, a partir de la lectura de los cuentos breves por parte de los estudiantes, las diferentes valoraciones sobre las costumbres, cosmovisiones, tradiciones, etc. de las sociedades andinas y, a la vez, conocer si estas valoraciones hacen posible la construcción de la interculturalidad.

e) Prejuicios sociolingüísticos

Por la existencia de una predisposición de rechazo a la lengua quechua en contextos urbanos (sobre todo, en Lima), porque esta lengua sería un medio de acceso a diferentes manifestaciones culturales de las regiones andinas y a raíz de la discusión surgida por la presencia de algunos vocablos del quechua en los relatos leídos, con esta categoría hemos pretendido destacar de forma concisa algunas expresiones discursivas sobre esta lengua, las que también nos ayudarán a explorar otras vías para establecer contactos interculturales de diversa índole y a lograr uno de los objetivos de esta investigación.

Tercer instrumento: diario

A) Lectura grupal placentera

Indaga sobre cuáles son las estrategias o formas más adecuadas para el desarrollo de la lectura de los cuentos en un marco de formación de la interculturalidad y si, durante la lectura, la creación de contextos sociales constituyen una buena forma para participar de la lectura.

B) Dificultades durante la lectura

Se pretende conocer las dificultades que tienen los alumnos en el momento de enfrentarse a los textos cuyos temas versan sobre la realidad andina o indígena y, además, qué factores y aspectos externos (culturales, sociales, etc.) suponen estas dificultades.

C) Estrategias efectivas durante la lectura

Se busca conocer no sólo las estrategias que han sido utilizadas por nuestros lectores durante la recepción de los textos literarios, sino también las estrategias didácticas que el docente despliega para una mejor interpretación de los cuentos breves.

D) Aprendizajes interculturales que fomentan

Con esta variable se pretende profundizar, sobre todo, en las posibilidades que ofrecen los cuentos breves en la formación del diálogo intercultural y de qué manera nuestros lectores reciben las diferentes costumbres, visiones y formas de vida contenidas en los textos leídos.

ANEXO 4

CÓDIGOS EMPLEADOS EN LA TRANSCRIPCIÓN

Símbolo	Interpretación	Símbolo	Interpretación
(p)	Dicho en voz baja	I	Pausa breve
<u>subr</u>	Énfasis	II	Pausa de dos segundos
(ac)	Ritmo acelerado	III	Pausa de tres segundos
:	Alargamiento breve	{ruido}	Ruido
::	Alargamiento mediano	/	Tono ascendente
{risas}	Risas		Tono descendente
(?)	Una palabra ininteligible	(??)	Palabras ininteligibles

ANEXO 5

PROPUESTA DIDÁCTICA

En esta propuesta didáctica presentamos una serie de actividades para trabajar los tres cuentos breves seleccionados. La propuesta consta de tres secuencias, una para cada cuento, y cada unidad tiene una duración de acuerdo con la extensión del relato (45 - 70 minutos). En el contexto educativo para el que están destinadas las actividades, después de que los participantes hayan leído los textos en los planes de lectura, dedicaremos una sesión a cada cuento breve.

Es preciso señalar que con el diseño de estas actividades, cuyo objetivo es construir la interculturalidad, no pretendemos que nuestros participantes se apropien de la cultura andina ni que anulen sus identidades. Por el contrario, a través de las actividades pretendemos algo más creativo y rico: construir un espacio de diálogo, respeto y tolerancia.

SECUENCIA DIDÁCTICA 1

“EL SUEÑO DEL PONGO”

INTERCULTURALIDAD

Actividad 1 (8 minutos)

Rodea con un círculo la palabra que se relaciona mejor con la actitud del patrón, cuyas expresiones “¿Eres gente u otra cosa?”, “¡Llévate a esta inmundicia!”, “¡Trota de costado, como perro!”, “¡Alza las orejas, vizcacha! ¡Vizcacha eres!” reflejan:

Atrevimiento Humillación Terquedad Inmadurez

Discriminación Necedad Sensibilidad

Despotismo

Mezquindad

- Comparte con tus compañeros y lleguen a un acuerdo.

Actividad 2 (12 minutos)

Completa la tabla de acuerdo a tus pareceres y a la lectura:

Sentimientos del patrón frente al pongo	Conocimiento del patrón sobre el mundo de los indígenas
Actitud del patrón hacia la cultura andina: “¡Alza las orejas, vizcacha!”	Actitudes del patrón hacia su entorno cultural

- Compara con las de tus compañeros y justifícalas. Puedes añadir características en la tabla.

Actividad 3 (10 minutos)

Recuerda que el pongo obedece las órdenes del patrón. Al final, aquél le cuenta un sueño a éste. ¿Cuál es la imagen más cercana que te has creado sobre el pongo a partir de ese hecho?

Arrogante Presumido Valiente
Intolerante Atrevido Culto Sentimiento de superioridad

Conversa con aquellos que han seleccionado una respuesta diferente a la tuya.

Actividad 4 (15 minutos)

¿Qué sentiste al ver el pasaje de los sueños? ¿Crees que son apropiadas las creencias y las interpretaciones que hacen de los sueños en el mundo andino? ¿Cuál es tu reacción?

.....
.....

Escriban un pequeño párrafo en el que comparas tu actitud hacia el pongo y hacia el patrón. Después de haber terminado, el docente destacará las actitudes positivas.

Mi actitud hacia el pongo	Mi actitud hacia el patrón

SECUENCIA DIDÁCTICA 2

“WARMA KUYAY” (AMOR DE NIÑO)

INTERCULTURALIDAD

Actividad 1 (10 minutos)

Completa la tabla de acuerdo con los aspectos que nos presenta el narrador.

Acontecimientos	Los efectos que causan en Ernesto	Los efectos que causan o causarían en mí.
El canto de la paca (un ave andino de mal augurio o mala señal)		
Las melodías del charango (un instrumento musical de los Andes)		
El canto de las torcazas y de las tuyas (aves andinos)		
Las festividades andinas, las cosechas, las siembras acompañadas de música, etc.		
El cerro Chawala		
La vaquita “Zurinacha”		

Actividad 2 (10 minutos)

Después de leer las canciones andinas (huaynos) presentes en el cuento, encierra con un círculo la palabra que mejor se acerca a tus sensaciones.

*“Pobre palomita, por dónde has venido,
buscando la arena por Dios, por los cielos”*

*“En un terso laso canta la gaviota,
memoria me deja de gratos recuerdos”*

*“Flor de mayo, flor de mayo,
flor de mayo primavera,
por qué no te liberaste
de esa tu falsa prisionera”*

Vergüenza Extrañeza Orgullo Ánimo Voluntad

Alegría Superioridad Tristeza Inferioridad

En grupo, compara y comparte con las de tus compañeros.

Actividad 3 (8 minutos)

¿Cuál es tu reacción frente a la manera de cómo el protagonista (Ernesto) lo considera a Kutu: “¡Al Kutu lo quieres, su cara de sapo te gusta!” Explica a tus compañeros y debata con ellos.

Apropiado Desilusión Indignación Tolerancia

Sorpresa Extrañeza Emoción Alegría

Actividad 4 (6 minutos)

¿Te parece adecuado que el autor utilice la palabra “cholo”? ¿Debería utilizarse en la actualidad? Conversa con tus compañeros, en grupo.

- a) Sí, puesto que es apropiado.
- b) No, porque es despectivo.
- c) Sí, porque es normal.
- d) No, porque es discriminatorio.

Actividad 5 (10 minutos)

¿Cuál es tu opinión con respecto al último párrafo? Conversa con tus compañeros.

“El Kutu en un extremo y yo en otro. El quizá habrá olvidado: está en su elemento; en un pueblecito tranquilo, aunque maula, será el mejor novillero, el mejor amansador de potrancas, y le respetarán los comuneros. Mientras yo, aquí, vivo amargado y pálido, como un animal de los llanos fríos, llevado a la orilla del mar, sobre los arenales candentes y extraños”

- a) Deberían reconciliarse.
- b) Deberían estar separados siempre.
- c) Deberían estar juntos siempre.
- d) Deberían compartir experiencias y sueños y convivir en paz.

Actividad 6 (10 minutos)

A partir de los últimos párrafos del cuento, se concluye que Ernesto vive en la ciudad. Ahora, piensa en los movimientos migratorios del campo a la ciudad y, después, que cada integrante del grupo señale el lugar de origen del suyo propio, de sus padres o abuelos (si los recuerda).



¿Todos coinciden en la misma región u otros tienen diferentes procedencias? Comenten en grupo.

Actividad 7 (6 minutos)

En grupo, imagina las diferencias de sensaciones del protagonista (Ernesto), cuando vivía en el campo y vive en la ciudad. ¿En qué aspectos se observan las diferencias?

Vida en el campo	Vida en la ciudad

Actividad 8 (10 minutos)

Completa la siguiente tabla de acuerdo a la información que el autor nos ofrece sobre el protagonista (Ernesto)

Sentimientos del protagonista por Justina.	Sentimientos sobre el mundo andino.
Actitud hacia los gamonales (Don Froilán)	Actitud hacia el lugar donde se encuentra ahora.

- Ahora, considera sólo los “sentimientos sobre el mundo andino” y en estas dos líneas escribe los tuyos (tu actitud hacia el mundo andino o indígena)

SECUENCIA DIDÁCTICA 3

“LA AGONÍA DE RASU ÑITP”

INTERCULTURALIDAD

Actividad 1 (5 minutos)

Después de haber visto “La danza de las tijeras”, en grupo, comentar y escribir sobre las regiones donde estas danzas son típicas.

Actividad 2 (6 minutos)

Marca la emoción que sentiste al ver al protagonista y compara con la de tus compañeros. Comparta con ellos.

Intriga Indiferencia Admiración Respeto Rechazo Ternura

Actividad 3 (10 minutos)

Completa la tabla sobre la información que nos ofrece el narrador sobre el danzante.

Acontecimiento	¿Qué efecto tienen en el protagonista?	¿Qué efecto tiene o tendría en mí?
Cuyes, copos de lana, sacos de papa, etc.		
Las tijeras, el traje del danzante, los guantes blancos, la chaqueta adornada de espejos, etc.		
Predice la llegada del chiririnka o la mosca azul (insecto que anuncia la muerte)		
Siente el Wamani o el espíritu de las montañas.		
Las cascadas, las melodías del arpa y del violín.		
Las tonadas “Yawar mayu”, “Lucero kanchi”, “Illapa vivon” y “Wallpa wakay”		
El cóndor, un dios de los Andes que, en el relato, es simbolizado por el “Wamani” o la montaña		

- Compara tus reacciones con las de tus compañeros. ¿Son muy diferentes? Comenta los motivos y oye también a los demás.

Actividad 4 (8 minutos)

Ahora recuerda los sentimientos del danzante Rasu Ñiti mientras baila y está próximo a morir y siente el espíritu de la montaña. Haz una lista de 5 sentimientos del danzante. Compara con las de tus compañeros y subraya en las cuales han coincidido.

.....
.....

Actividad 5 (8 minutos)

Al principio del cuento, el danzante dice: “El corazón está listo. El mundo avisa”. Es decir, siente la cercanía de la muerte. Al final de la historia, se cumple la predicción. Al

principio, el danzante había ofrecido un ritual, una ceremonia. Encierra con un círculo según tus sentimientos y tus pareceres y comparte con tus compañeros.

Salvaje Tribal Atrasado Mágico
Supersticioso Maravilloso Admirable

Actividad (8 minutos)

La muerte del danzante no es triste ni dolorosa. En más, mientras éste agoniza, el violinista y el arpista tocan tonadas andinas. ¿Estás de acuerdo con esta cosmovisión andina? Comenta con tus compañeros y escribe tus opiniones.

Actividad (12 minutos)

De acuerdo con la historia leída, ¿con qué aspectos del mundo andino relacionas el significado de cada nombre o expresión quechua?

Expresiones	Tus asociaciones
Rasu Ñiti “Que aplasta nieve”	
Atuq Sayku “Que cansa al zorro”	
Yawar mayu “Río de sangre”	
Lucero kanchi “Alumbra la estrella”	
Wallpa wakay “Canto de gallo”	

- Compara tus asociaciones con las de tus compañeros y comenten sobre las diferencias que has encontrado. Al final, escribe tus pareceres sobre la lengua quechua.

ANEXO 6

DIARIOS PERSONALES

PRIMERA LECTURA

Conny

4 de julio

Mi opinión es que me pareció buena. Me gustó el procedimiento del texto. No me gustó que haya habido mucho maltrato.

En cuanto a mis dificultades, no las tuve. En realidad algunas que otras palabras, pero al final lo entendí todo.

Me gustó que el profesor nos dejó tiempo para realizar la lectura y comprenderla mejor.

La lectura ayudaría a las otras personas para que puedan comprender sobre el maltrato a las personas y reflexionar sobre ello.

A través de este cuento evitaremos el maltrato, haciendo reflexionar a todas aquellas personas que lean la historia del pongo.

Sonia

27 de junio.

- Me pareció increíble y muy interesante porque así aprendimos a no discriminar. Y su final fue interesante.

- No tuve ningún problema en realidad que otras palabras pero al final entendí.

- Nos gustó que el profesor nos dejó tiempo para analizar la lectura.

- Que les ayudará a las personas para que puedan comprender sobre el maltrato.

- A través de este cuento entendemos el maltrato y ayudaríamos a decir que discriminar no es bueno.

Paty

27 de junio

- La manera que trabajamos fue buena, porque interactuamos mucho alumnos y docentes. Lo que más me gusta es que hubo justicia y lo que me disgusta fue el abuso que hubo en el cuento.

- No entendí algunas palabras en quechua, expresiones y lemas que hubo en la lectura.

- Me gustó las estrategias que usó el profesor fue guiar y resolver dudas que teníamos, la manera que me ayudó fue aclarar algunas palabras y dio un pequeño concepto sobre la injusticia antes de todo.

-Estos cuentos está muy bien. Así nos enteramos de la realidad cultural de los pueblos indígenas y andinos y también para que nos ayude a desarrollar nuestra imaginación y aprender nuevas palabras, etc. etc.

- Evitaríamos abusos a las personas más pobres e indígenas, evitaríamos también el racismo.

Lograríamos que las personas razonen y se den cuenta del mal que ocasionan, y a los más pobres aprenderán a defender sus derechos.

Susana

27 de junio

Hoy realizamos con el profesor una lectura muy llamativa e interesante por sus características hemos trabajado muy ordenados sin desorden. Todos opinando.

Lo más bonito de la lectura que hemos trabajado fue la manera que el pongo contó su sueño y lo que me disgustó fue el final porque no se sabe como reacciona el patrón.

Cuando hay dificultades no se entiende bien por eso me concentré bien para no tener dificultades durante la lectura no no me distraje en nada.

El profe nos dio y nos ayudó a entender mejor cuando no sabíamos una palabra el nos la explicaba con ejem.

En los colegios deben ser gratuitos estas obras para que los alumnos en sus horas libres se distraigan y saber más sobre las personas de la sierra.

Atilio

27 de junio

Muy bueno, porque hemos entendido la lectura y se nos hizo más fácil. Toca el corazón cuando ves la discriminación hacia el siervo.

Me gusto la manera muy organizada que hizo del profesor ya que primero leímos la obra, luego pregunto y finalmente explico.

Para mi, el cuento nos ayuda a enriquecernos léxicamente e imaginar cada episodio del cuento y también a cuestionar diferentes puntos de vista.
La lectura nos haría evitar que la discriminación siga avanzando y lograríamos que muchos chicos (a) como nosotros sean capaces de corregir sus modales ante las demás personas.

Bryan

27 de junio

Realizamos el trabajo con un libro que nos dio el profesor.

Lo leímos más de tres veces el texto con el objetivo de comprender la lectura.

Durante la lectura donde más me disgustó es donde el patrón le humillaba al pongo solo por ser del campo.

Tuve un pequeño problema para concentrarme en el tema para comprender el texto.

Puse mi mayor esfuerzo en el tema tratado y prestar atención.

Deberíamos más estos cuentos en los colegios para así poder comprender y evitar la humillación.

Así podríamos entender y lograr hacer entender que no debemos sentirnos menos que los demás.

SEGUNDA LECTURA

27 de junio

Conny

Nos organizamos con tiempo para realizar la lectura me gustó Warma kuyay que haya habido emoción al leerlo.

Tuve dificultad al principio. Hasta que lo leímos 2 o tres veces y entendí.

Me gusta porque al empezar el profesor nos ha hecho repasar, contado la historia de un amor no correspondido y contarle nosotros mismo con nuestras propias palabras lo que entendimos.

Me parece algo bueno, así los alumnos podrán aprender y leer nuevas historias(cuento) para terminar con una enseñanza buena.

Lograremos que los alumnos se interesen más y quieran leer más historias.

Shakira

Nos organizamos y también reflexionamos. Me gustó que el profesor haya avisado con el tiempo para leer y comprenderla mejor.

Tuve que leer dos veces para comprender mejor.

Me gustó también el formar grupos, así podía comprender mejor.

Que está bien, porque así sabríamos más de las costumbres andinas.

Me enseñó sobre cómo un niño puede reaccionar al enterarse de que su amada sufre algo.

Lilibeth

Me pareció una historia muy interesante porque habla y trata sobre un tema muy llamativo como es la reacción que puede tener un niño al enterarse que su primer amor o “ilusión” ha sido dañada.

Además las estrategias de lectura utilizadas por el profesor me pareció adecuadas.

Creo que a través de esta lectura reflexionamos sobre nuestra forma de actura.

Melisa

Cuando realizamos las actividades en grupo y el tiempo era leer la obra. Me disgustó cuando don Froylán ultrajó a Justinacha.

Mis dificultades fueron en no entender bien la historia.

Las estrategias que utilizamos fueron en dar nuestras propias opiniones y argumentos.

Sonia

4 de julio

Nos organizamos con tiempo para desarrollar la lectura.

No entendí en la primera lectura. Entendí después de tres leídas. Me gustó mucho.

Me gustó porque el profesor nos preguntó de qué trataba la lectura.

Me pareció bueno y muy interesante. La lectura nos enseña muchas cosas buenas.

Leyendo el cuento evitaríamos la venganza y seremos buenos con todos a pesar de lo que han hecho.

TERCERA LECTURA

Medusa

Martes 17 de julio

Leímos el libro que nos entregó el profesor a cada uno de los alumnos. Lo que más me gustó fue la muerte de Rasu Ñiti porque fue heroica y lo que me disgustó fueron los nombres complicados que había en los textos.

Tenía la dificultad de interpretar el cuento, aún más cuando quería tener una lectura rápida.

Compartir nuestras respuestas y reflexionar en grupo fue ideal para este trabajo.

No me parece fácil, porque son textos complicados. Pero es necesario porque lograríamos aprender más sobre estas culturas o formas de ver la vida después de la muerte.

Leo

Viernes 13 de julio

Trabajamos en grupo dando opiniones de la sesión de clase. La lectura me gustó, pero no cuando Rasu Ñiti se murió. Me gustó la parte de que Rasu Ñiti enseña a su hijo el baile de las tijeras.

Mis dificultades al leer fueron que no traté de entender pensando en las preguntas que nos dieron. Pero lo comprendí y respondí las preguntas con mucha rapidez.

Para comprender más la lectura utilicé la estrategia del subrayado y después respondí con rapidez.

Me gustaría que estas historias sean leídas en las instituciones educativas para que los estudiantes puedan aprender de esos relatos históricos de la sierra.

Sofía

11 de julio

Trabajamos en equipo con el libro que el profe nos entregó. También nos explicó cómo hacerlo para lograr un trabajo excelente. Me gustó porque cuenta todas las vestimentas, cómo utilizarlas y bailar. Me dificultaron las palabras las palabras que relataba el cuento como por ejemplo el chirinka, que el profe nos explicó con detalles para entender mejor el cuento que íbamos a trabajar.

Queremos leer más historias porque nos ayuda a conocer más sobre las danzas y no abandonar las costumbres que nuestros ancestros han dejado para seguirlos. Nos ayudan para no olvidarlos y decir ¡viva nuestras danzas folclóricas!

Sonia

16 de julio

Mi opinión es que todos trabajamos bien en grupo. Me gustó el tema.

No tuve ninguna dificultad para leer. Lo único que me dificultó fue cuando leía me distraje un poquito.

Me parece una excelente idea leer porque así todos tomarían consciencia que este baile es de nuestra cultura. También lograríamos un poco más y estemos contentos de lo que nuestro país tiene.

Adrianna

16 de julio

Fue muy bueno. Me gustó mucho en cómo Rasu Ñiti le puso pasión en su danza.

Tuve pequeñas dificultades en partes o párrafos o en algunas palabras que no conocía.

Me gustó mucho también cuando el profesor puso la música (vídeo) de la danza de las tijeras para poder identificar y conocer el tema sobre aquella danza.

Creo que debería ser más leída ya que podemos conocer e identificar lo que ha sentido el autor al escribir la lectura, al igual que conocemos más sobre el autor en este caso José María Arguedas.

En este cuento nos enseñan a hacer lo que nos gustan y pase lo que pase lo podemos lograr.

María

17 de julio

Mi opinión de la manera de cómo trabajamos es que prestamos atención en la lectura pero no entendí bien la narración. Me gustó cómo trabajamos y nos ayudamos entre nuestros grupos.

Tuve una que otras dificultades al entender el texto.

Nos ayudó mucho para comprender que el profesor nos enseñe un video de la danza y también que nos hiciera hacer grupos porque así pudimos compartir respuestas y dar opiniones.

Es interesante leer este tipo de textos ya que nos ayuda a enriquecernos en vocabulario y a saber algunas costumbres que están escritas en el texto.

Alejandra

Lunes, 16 de julio.

Fue buena. Me gustó escuchar la música y el vídeo de las danzas que puso el profesor. Me gustó que Rasu Ñiti siguiera haciendo lo que le apasiona hasta el final.

También me gustó la música de la danza y la forma de guiarnos del profesor.

Mis dificultades estaban en algunas palabras o en la forma de cómo se expresan.

Está bien leer estos libros porque así nos enteramos de las culturas, lenguajes, etc. de los indígenas. También nos ayuda a desarrollar la imaginación.

También el cuento nos motiva a todo lo que nos gusta hacer y por más circunstancias que tengamos debemos hacer todo lo posible para lograr lo que nos gusta.

Kathy

11 de julio

Realizamos el trabajo con un libro que nos dio el profesor. Después leímos como tres veces el texto con el propósito de comprender la lectura mediante la lectura. Lo único que me gustó fue donde realizaban con amor y cariño hacia su país con la danza de tijeras, con su vestimenta y tradiciones.

Puse mi mayor esfuerzo en el tema tratado y presté mucha atención por la cual deberíamos enseñarlas en los colegios como este cuento para sí conocer sobre de qué se trata y sobretodo aprender y donde es su origen de la danza de las tijeras que nos sirve de mucho aprender y meternos con la imaginación al cuento.

Lilibeth

16 de julio

Me parece una historia realmente educativa y a la vez ficticia porque la manera en que se desarrolla la historia describe los pasos de la danza de las tijeras, así le da una posible “explicación” a sus pasos.

Gracias a este tipo de historias se genera una curiosidad por esa danza y de esta manera averiguamos por nuestra cuenta sobre culturas y bailes relacionados con la sierra. Además de ser una historia de fácil comprensión, fui invitada para realizar la entrevista pero lamentablemente no pude asistir por motivo de indisponibilidad de tiempo.

Melisa

16 de julio

Trabajamos de una manera grupal y me pareció un tanto típica y efectiva. Me gustó cuando hablaron que las personas creían en los espíritus, rituales, etc.

Las estrategias que más me gustaron fueron cuando el profesor presentó un video, cuando hicimos grupos y entre nosotros sacábamos nuestras propias opiniones y argumentos.

Con las lecturas evitaríamos creer en brujerías, en rituales porque siento que no es real, a mi suposición siento que no existe ese tipo de cosas.

Conny

16 de julio

Mi opinión de cómo trabajamos es que me pareció bueno que el profesor nos haya ayudado con algunas preguntas. Me gustó que todos hayamos dado nuestras propias opiniones sobre el cuento.

No tuve ninguna dificultad porque en el texto tenía un glosario en la que explicaban los significados.

Leer este tipo de cuentos sería muy bueno, algo chévere que enseñen en los colegios, así sabrán más sobre las culturas de la sierra. Ayudaríamos a valorar esas culturas y que no las rechacemos por sus idiomas u otras cosas.