

**UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN**  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE POST GRADO

PROGRAMA DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE  
PARA LOS PAÍSES ANDINOS  
**PROEIB Andes**

## **¿LOS NIÑOS SERÁN ESCRIBANOS O ESCRITORES?**

**ESTRATEGIAS DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS QUECHUA (L1) EN LA  
ESCUELA CENTRAL DEL AYLLU YURA**

**Carmen García Mamani**

**Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón, en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención del título de magíster en Educación Intercultural Bilingüe, Mención Formación de Formadores.**

**Asesor de tesis: Dr. Pedro Plaza Martínez**

**Cochabamba, Bolivia  
2007**

La presente tesis titulada **ESTRATEGIAS DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS QUECHUA (L1) EN LA ESCUELA CENTRAL DEL AYLLU YURA** fue aprobada el.....

**Asesor**

**Tribunal**

**Tribunal**

**Tribunal**

**Jefe del Departamento de Post Grado**

**Decano**

### **Dedicatoria**

Con todo cariño dedico esta tesis a mis hijos Silvia, Luis Alfredo y Luisa Angélica por haberme comprendido. Perdón mis queridos hijos por permanecer lejos de ustedes. A mi esposo Mario y mis padres Florentino y Gregoria por brindarme el amor de madre durante mi ausencia, en especial a mis dos enanitos gemelos Luis y Luisa.

**¡Tukuy sunquywan qamkunaman pachi  
niykichik!**

## **Agradecimiento**

A mis padres por apoyarme moralmente y por darme el valor para continuar mejorando como persona y como profesional.

Al director, a las profesoras y niños del primer ciclo de la comunidad de Yura, por brindarme su apoyo incondicional durante la realización del trabajo de campo.

A los docentes de PROEIB Andes por las orientaciones permanentes, que me ayudaron en el proceso de formación de la maestría.

A mi asesor de tesis, Dr. Pedro Plaza, por su incansable apoyo durante la elaboración, redacción del presente trabajo y su constante consejo que me permitieron reflexionar en el desarrollo de la investigación, análisis teórico y metodológico realizado con gran esmero y profunda dedicación.

Un especial agradecimiento al Dr. Fernando Prada por su apoyo constante durante la maestría, a la Dra. Inge Sichra por ayudarme a estructurar y consolidar el diseño del proyecto de tesis en la primera fase de la investigación, al Coordinador Académico del Programa Mgr. José Antonio Arrueta por su permanente apoyo moral, al Mgr. Vicente Limachi por las sugerencias oportunas como lector interno para la culminación de mi tesis. Y al Dr. Gustavo Gottret y Dra. Jacqueline Roblin por su apoyo moral.

No puedo dejar de mencionar a la Lic. Rosa Mónica Salinas por su admirable apoyo en situaciones difíciles en que me encontraba en el desarrollo de mi tesis.

A la Mgr. María del Carmen Choque Rodríguez por sus observaciones y sugerencias como lectora externa para la mejor presentación de mi tesis en su versión final.

Finalmente, mis agradecimientos al personal administrativo por su apoyo y amistad desinteresada.

## **Resumen**

El presente trabajo de investigación cualitativa corresponde a la línea de investigación “Prácticas áulicas en contextos multilingües”, la misma que fue desarrollada a través de un estudio etnográfico de aula. Para elaborar este estudio se realizaron dos trabajos de campo, en el primer ciclo del nivel primario de la unidad educativa “Domingo F. Sarmiento” de la comunidad de Yura. Esta investigación está centrada en el desarrollo de la producción de textos en lengua quechua como L1, lo que permitió identificar las estrategias que emplean las profesoras y los pasos que siguen los niños en este proceso.

Esta investigación está centrada en el marco del enfoque comunicativo; por lo tanto, en las referencias teóricas se toma en cuenta las estrategias didácticas de L1 quechua que propone desarrollar la escritura creativa a través de actividades reales. Es importante considerar que el desafío de la educación, en la actualidad, es facilitar el aprendizaje de la escritura de los niños tomando en cuenta su condición lingüística y cultural. Por ello, las innovaciones de las prácticas de aula requieren del análisis de la transformación didáctica.

Debido a ello en el marco teórico se analiza los fundamentos teóricos del lenguaje oral y la relación con el desarrollo de la producción de textos escritos; puesto que en esta tesis se observa que el niño adquiere el lenguaje oral en el contexto social quechua, que a su vez, fortalece la competencia del lenguaje escrito. En esta perspectiva, se analiza el proceso de aprendizaje en la producción de textos que busca fortalecer el desarrollo de habilidades lingüísticas en la lengua materna del educando.

En el proceso mismo de la investigación etnográfica fue importante insertarme en el ambiente de las profesoras, la cortesía del director y de las profesoras posibilitaron mi inserción en el trabajo de la investigación. Esta situación permitió que tanto las profesoras como los alumnos sean también parte esencial del proceso de esta investigación. De esa manera, los aspectos resaltados en la investigación son las estrategias naturales de producción de textos de los niños relacionados con sus vivencias y experiencias del contexto cultural del Ayllu Yura del municipio de Tomave en situaciones comunicativas específicas.

# El cuerpo humano



Luis miguel

## RESUMEN EN LENGUA INDÍGENA

### Yachay taripay pisichaynin

#### Pisiyachiy

Kay yuyay taripaywanqa willay sut'inchayman chayayta munani, imaynatachus yachaqaq wasi qillqamirachiy llamk'aypi qhichwa yanapay p'anqawan llamk'akuchkan. Jinamanta kay yuyay taripaypiqa qillqakamay llamk'ayninmanjina wakichikurqa. Chantapis, chay yachaqaq wasi llamk'ay ukhupi yuyaykunaqa pallakun. Jinamanta, kay yuyay taripayqa yachaqaqwas llamk'ay jap'iyin ukhupi qhawarinapaq jina wakichikun chay llamk'aypitaq imaynatachus yachachiq, yachaqaqkunata qillqamirachiy llamk'ayninpi yanapachkan. Chaymantaqa Yachaqaqkuna imaynatachus qillqa yachakuynin ruwayninkupi thatkirinku.

#### Maypi yachay taripakurqa

Kay yuyay taripayqa Yura ayllu juñi yachaywasi "Domingo F. Sarmiento" nisqapi, Tomave suyuchay phatmi, ukhupi llamk'akurqa. Kay phatmiqa Ilaqta jap'iyi, Bolivia suyu ukhupi yuyaykuna taripakurqa. Kay yachaywasipiq qhichwa simipi yanapay p'anqawan llamk'achkanku. Distrito Indígena ñisqa ukhunpi tarikun. Jatun Yura aylluqa, tawa aylluyuq, chaykunataq kanku: ayllu Chiquchi, ayllu Qurqa, ayllu Qullana, ayllu Visikza. Jina kay Jatun Yura aylluqa.

Kay llamkaypiqa tukuy rikch'ay imaymana llamk'ay rikhurimun. Jinallataq Yachaqaqkunaqa qillqa mirachiytaqa pukllay llamk'aypi yachaqaqanku. Kay yuyay taripaypiqa llamkaypi sut'ichakun qillqa kallpachaykuna, sasachaykuna ima tarikun. Chaymanta paykunap llamk'ayninkuta qhawasqamanjinaqa t'ukuriyman jamut'ariyman churakun jinallataq paykunata watukiparqani chaypitaq kay yuyaykuna sut'inchakun. Yachachiqkuna llamk'ayninkupiq atiyinikumanjina qillqa mirachiyta llamk'achkayku ninku. Jinamanta qhichwa simi musuq llamk'aypiqa kamachayninman jinaqa atiy mana atiy yachakuyku ninku. Jinallataq yachaqaqkuqkunatapis tapukiparqani paykunap willayninkuqa jukjinataq. Imaynapichus qillqayqa sasa karqa ninku imaynamantachus, imaraykuchus chay tukuy imamanta riqsichiyta munani.

#### 1 Qallariynin

Yuyay taripaypiqa Qillqa yachakuymanta yuyaykunataqa q'ipimurqani, imaynatachus yachaqaqkuna, yachachiqkunawan ima qillqa mirachiyta llamk'anku, chayta riqsichiyta munani. Kay yuyay taripayqa juk ñiqi muyupi llamk'akurqa. Kimsa kursuwan yuyaykunata pallaq runajina llamk'arqani chaypitaq kayjinamanta qhawarirqani. Juk kursu yachaqaqkunaqa imaynatachus qillqamirachiy yachakuyninkuta qallarichkanku.

Jinallataq iskay ñiqi kursu, kimsa ñiqi kursu imaynatachus qillqamirachiy yachakuyninkupi thatkirichkanku chayta qhawarirqani.

Imaynapichus qhichwa simi qillqamirachiy llamk'ayqa iskay simipi thatkirichkan, chay constructivismo nisqawanqa ch'ampay llamk'ay yachachiqkunapaq karqa. Jinamanta paykunap munayninkumanjina qillqamirachiy yachachiyta munarqanku nin. Galdames, ñisqa chayta qhawapayan, astawanqa yachaqaqkunata willay rimanakuy patapi qillqa mirachiyta kallpachana kachun nirqa (2002). Kay yuyaykuna kikin yachachiy wasikunapi rikch'akurqa, chaymanta jina yuyaykuna qillqamirachiy manta yachaywasi llamk'aypi pallakamun.

### **Imakunamanta kay qillqa wakichiypi riqsichikunqa**

Kay qillqa mirachiy yuyaytaripayqa Kimsa kutita kay yuyay taripayqa llamk'akurqa. Juk kutipiq juch'uy yachaywasi Pelka ayllu Yura mamayachaywasi jap'iy nillanpitaq yuyaykunata mask'arqani chaypiqa juk ñiqi kursu wawakunallawan llamk'akurqa, iskay waranqa tawa watapi ayamarq'ay killa tukuchiypi qallarikurqa. Chanta qhapaq intiraymi killa tukukuyninkama qhawarqani. Jinamanta iskay yuyay taripaypiqa mamayachaywasipiña iskay waranqa phichqayuq watapi, aymuraykillapi yuyaykunata qhawallarqanitaq kaypitaq juk ñiqi muyu yachaqaqkunataña qhawarqani. Kunan kay kimsa yuyay taripaypiqa iskay killapi tarpuykillapi, pawqarwara killakama qhawarqani yuyayta pallani. Chaypitaq achkha yuyaykuna rikhurin. Jinamanta kay yuyay pallayqa llamk'akun.

Kay qillqa wakichiyta qhatin qhatin yuyayman jina riqsichisaq. Juk t'aqaypiqa ch'ampamanta riqsichikunqa. Imaynatataq yachaqaqkuna iskay jukjinakuna qillqay mirachiy patapi yachakuyta amañanku. Jinamanta Qillqaq Nemirovsky yuyayninman jinaqa iskay qillqa mirachiy amañay riqsikun nin, chaykunataq kayjina kasqa: juknin yachaqaqqa qillqa rimaytaraq umanchananku karqa nin jinamanta qillqayta yachakunankupaq. Juknin qillqa mirachiy yachaqaqkuna yuyayninmanta rimayta jurqhuspa qillqamirachiyta yachakunanku nin (Nemirovsky 1995) kay yuyayqa llamk'ay yachaqaq ukhupiq qhawakurqa. Kay yupayllapitaq jatun, juchuy taripaynin riqsichikunqa. Iskay yupaypitaq yachay yachaytaripaypa ruwaynin imaynamantataq kay yuyay taripay ruwakun. Iskay t'aqaypitaq yachaytaripaypa ruwaynin, kimsa t'aqaypitaq yuyayta kallpacha, Tawa t'aqaypitaq taripaykunata riqsichispa, phichqa t'aqaypitaq tukuchay. Suqta t'aqaypi yuyaychay, yuyay allinchaypiwan. Jinamanta suk'anchakunqa.



## **2 Ch'ampay**

Kay yachay taripaypa sasachiyninpiqa imaynatachus yachachiqkuna, yachaqaqkuna ima kay yachaqaq tikray ukhupi thatkirichkanku chaymanta riqsichisaq.

Yachachiqkuna imaynata iskay jukjina qillqamirachiy yachaqaq ukhupi yachaqaqkunata qillqamirachiy yachayninpi yanapachkanku, imaynata imaymana yanapayninta qillqamirachiy llamk'ay ukhupi apaykachachkanku. Ñawpa llamk'aypiqa qillqamirachiy yachakuyqa yachachiq juk rimayta qillqaspa umallichinan karqa, yachaqaqtaq atiy mana atiy mana riqsisqa simita yuyayninpi jap'iyta amañaq. Jinamanta kay qhipa watakunapiqa juk kamachiy llusqsimun, chaytaq kamachiy 1565 nisqa, 1994 watapi umallichikuna kamachimunku jukjina qillqamirachiy llamk'ayman churakunankupaq mink'arinku chayman jina yachachiqkuna apaykachachankupaq, jinamanta yachaqaqqa mama siminpi qillqa yachaqaqman yaykuchunku nirqanku. Yachachiqkunapaq yachaqaqkunapaq yanapay p'anqa llusqsimun (UNSTP Unidad nacional de servicio técnico pedagógico nisqamanta, 1997 watapi). Chaymantaqa astawan ayllu rimaykunapaq kallpachakun, chay llamk'aypitay yachaqaqkunapaq qillqaytaq yachakuyninpiqa yuyayninmanta rimaykunata jurqhuspa yachakuchunku nirqanku.

Jinamanta yachachiqkuna kay iskay llamk'ay patapi imaynatachus qillqamirachiy llamk'ayta apaykachachakusqankuta qhawarimurqani. Yachachiq unay llamk'ayta, musuq llamk'aytawan tinkupurachinchu, manari, iskay llamk'ayta karunchachinchu, imaymana qillqamirachiy llamk'ayta chayta riqsichiyta munani.

### **Yuyay taripana**

Kay yuyay taripayqa ch'ampayninpa tapuyninkuta tanqanapaq jina wakichikun, chaykunataq kayjina:

Analizar el desarrollo de la producción de textos quechua a través del uso de los módulos

Qhichwa simi qillqa kallpachay yanapay p'anqawan qillqaymayta t'ukurina kachun

Describir las estrategias didácticas utilizadas por el docente para la producción de textos por los niños

Yachachiq imaymana qillqa mirachiy llamk'ayninta yachaqaqkunata yanapayninta riqsichiy

Describir los pasos de la producción de textos que siguen los niños

Yachaqaq qillqa mirachiy thatkiriyninmanta riqsichiy

## **Imaptin**

Kay yuyay taripayqa imaymana qillqamirachiyta juqharinapaq llamk'akurqa, jinamanta yachachiqmanta yachaqaqmatawan ima kay imaymana qillqamirachiy llamk'ayninkumanta yuyay taripayqa llamk'akurqa. Jinamata kay qillqamirachiy yuyay mask'ayniqta qhawachiyta munani, Qhichwa mamasimi qillqa yachaqaqta astawan kallpachanapaq qhawarirqani

Jinallataq kay qillqa yuyay taripay, qillqamirachiy puriyinpiwan juk sapi jina yachakuyninkupi yanapan; chantapis ayllupi kawsakuqkunapaq qillqa amañayqa juk ñawiman jina kikinachinku, jinata wakin Yura ayllu runakunaqa qhawarinku, chay qillqa mirachiy puquchiytaqa.

Qillqamirachiy ñawpa watakunapiqa Jukqillqamanta kikin qillqaymay jina yachachikurqa, p'anqamanta manari qillqana pirqallamanta yachaqaqkunaqa kikinta qillqarqanku, jinallataq mana riqsisqa simipi, nitaq riqsisqa yuyaypi qillqa yachakuyninqa karqa. Yachaqaq chakrapatapi, uywapatapi kawsayninqa karunchasqa karqa. Chaymanta jina kunanqa kay yuyay taripaywanqa tukuy ruwaykunamanta qhawarikun mana juk chiqallamanta qhaway kananpaq.

## **Yachay taripay ruwaynin**

Kay llamk'aypiqa yachay taripaypiqa allillamanta ruwayninku qhawakun, jinamanta tukuy ruwayninku mana patapatallanta qhawasqakananpaq, astawanqa qillqayuyaykunata tukuy chiqqa ukhumanta achkha yuyayta taripayta allillanmanta t'aqwirirqani. Bertely nisqanman jina "Yachay yuyay taripaypiqa chachaqaq ruwayninkumanjina yuyayta taripay" (Bertely 2002:27), chay yuyayman jina tukuy qillqa llamk'ayninkuta qhawarqani. Yachaqaq qallariynimantapacha ruwayninmantawan tukukuyninkama yuyay taripay p'anqapi qhawasqayman jina qillqani. Chaymanta yuyaykuna akllaypitaq kantumantapacha t'uqpini, jinamanta yuyaykunaqa sit'inchakun kikinachayninmanjina, ujinayninmanjina t'uqpiykachani, chayman jinataq chimpapurachispa tharmirqani. Kay yuyay taripaypiqa watuykuykunamanjina mask'ani. Chay watuykunataq kayjina

- ¿Imaynata yachachiq imaymana qillqa llamk'ayninta apaykachan?
- ¿Imaynata yachachiq yachaqaqkunawan iskay qillqay llamk'aypatapi qillqa mirachiypi thatkirichkanku?
- ¿Imayntataq yachachiq yanapay p'anqata qillqamirachiy llamk'ayninpi apaykachan?

Yachay yuyaykunataqa, yuyaymask'aq runajina ruwasqankuta, rimasqanku qhawani Jinamanta tukuy chiqamanta yuyay taripay ukhukama chayanapaqjina qhawaspas

pallani Yuyaykuna mana saqisqa kananpaq yuyal jallach'aywan yanapakuni, Jinallataq ruwaykuna qhachinapaqqa juk qhaway jallch'anapi (máquina fotográfica) qhawaykunataqa jallch'allarqanitaq.

Kay yuyay taripaypiqa iskay ruwaykuna ukhupi llamk'akun. Chay ruwaykunaqa jukninqa qhaway, juknintaq tapuy, qhawaypiqa juk ñiqi muyupi yuyayta qhawarqani, kimsantin kursupi yuyayqa mask'akurqa. Tapuypitaq kimsantin yachachiqkunta tapurirqani, yachaqaqkunataqa kimsawata kursu jap'iykunallata tapurqani. Jinamanta kay yuyaytaripay ñanninqa llamk'akun

Tukuy llamk'aypi qhawaypi yachakuni: Yachachiq, yachaqaqkuna ruwayninkuqata tukuy k'uchumanta ukhumantawan ima qhawana kasqa. Chantapis mana pallasqanchikqa yuyayninchikman jinachu kanan kasqa, ruwaykunata pallaq runaqa sumaqtapuni mana imata yachakuqjina ruwaykunata pallaq rina kasqa. Jina kaptinchik astawan tukuy laya ruwaykuna sut'inchakun, chaypi pallaq runaqa astawan tukuy laya yachaykunata yachakuq kasqa. Chantapis yuyaykunata pallaq runaqa mana qhawarakuy ñawiwanka qhawanachu, Juk wasiyuq runajina chay ruwaypallapiqa kana kasqa.

### **Yachakusqay**

Yachay watukuymasq'aypi tukuy Ayllu runakunap kawsayninmanta, yuyayninkumanta ima astawan ayllu runa kayta yachakuni, wasi runakunap kawsayninkuta mana sit'ita riqsirqanichu, kunan kay yuyay pallaywan astawan ayllu runakunap kawsayninkuta yuyayninkumantawan ima astawan yachakuni. Jinallataq yachachiqkuna, yachaqaqkuna ima qillqa puquchiy llamk'ayninkupiqa tukuy imaymana qillqapuquchiy llamk'ayninku kaq kasqa.

Chantapis jinallataq qillqa amañayninkupi tukuy kawsayninkumanta qillqanku. Chantapis yachaqaqkunaqa qillqankupi ayllu kawsayninkumantapuni qillqaq kasqanku. Chay mama yachaywasi "Domingo F. Sarmiento" yachaywasipiqqa warmi yachachiqkuna chay juk ñiqi ciclo nisqawan llamk'anku. Paykunaqa yachaqaqkunap ayllu kawsayninkumanjina rimayninkumanjina llamk'ayninkupi yachachinku. Chay tukuy yuyaykunata, amañaykunata, tukuy yachachiyninkuta ima kay tesis llamk'ay nisqapaq. q'ipimuni. Chanta tukuy, yuyaykuna, watuykunaqa, tantakipasqamanjina qillqakun.

## ÍNDICE

Dedicatoria .....	i
Agradecimiento.....	ii
Resumen.....	iii
RESUMEN EN LENGUA INDÍGENA .....	v
ÍNDICE.....	x
ABREVIATURAS .....	xii
Introducción .....	1
<b>CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>3</b>
1.1 Planteamiento del problema .....	3
1.2 Preguntas de investigación .....	4
1.3 Objetivos de investigación .....	4
1.3.1 Objetivo general .....	4
1.3.2 Objetivos específicos.....	4
1.4 Justificación.....	5
<b>CAPÍTULO II METODOLOGÍA .....</b>	<b>6</b>
2.1 Tipo de investigación .....	6
2.1.1 Investigación educativa cualitativa de carácter etnográfica .....	6
2.1.2 Descripción de la metodología .....	8
2.1.3 Fase de inserción y vivencia .....	9
2.2 Procedimiento de recopilación .....	12
2.2.1 Criterios de selección .....	13
2.2.2 Observación .....	14
2.2.3 Entrevista.....	17
2.2.4 Entrevista a profundidad.....	17
2.2.5 Unidad de análisis .....	19
2.2.6 Revisión documental .....	19
2.3 Instrumentos .....	20
2.3.1 Guía de observación de aula.....	20
2.3.2 Guía de entrevista .....	21
2.4 Fichas.....	21
2.4.1 Ficha Comunal. ....	21
2.4.2 Ficha Institucional.....	21
2.4.3 Cuaderno de campo.....	22
2.5 Procesamiento de datos .....	22
2.6 Consideraciones éticas .....	23
<b>CAPÍTULO III FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....</b>	<b>25</b>
3.1 Tendencias en los enfoques pedagógicos de la enseñanza de la escritura escolar.....	25
3.1.1 Enfoques tradicionales .....	26
3.1.2 Educación Intercultural Bilingüe .....	29
3.1.3 Enfoque de la Reforma Educativa.....	31
3.1.4 Bilingüismo y escritura.....	31
3.2 Cultura originaria y escritura escolar.....	32
3.2.1 Cultura indígena y lenguaje.....	32
3.2.2 Escritura de lenguas originarias .....	33
3.2.3 Relación oralidad y escritura .....	34
3.3 Aproximación conceptual del término producción de textos .....	37
3.3.1 Escritura y producción de textos .....	37
3.3.2 Escritura y funciones lingüísticas .....	40

3.3.3 Actividades que orientan la producción de textos .....	42
3.3.4 Momentos de la producción de textos.....	43
3.4 Estrategias de producción de textos .....	46
3.4.1 Estrategias de interacción alumno docente.....	48
3.4.2 Características de escritura de los niños.....	50
3.4.3 El silabeo .....	50
<b>CAPÍTULO IV CONTEXTO .....</b>	<b>51</b>
4.1 Descripción del contexto y ámbito de estudio.....	51
4.1.1 Características socioculturales.....	51
4.1.2 Descripción histórica y actual del ayllu.....	51
4.1.3 Sistema de organización .....	52
4.1.4 Sistema de pago tributario en el Ayllu .....	53
4.1.5 Población.....	54
4.1.6 Organización económica .....	55
4.2 Descripción de la unidad educativa de Yura.....	55
4.2.1 Descripción del Núcleo Educativo .....	56
4.2.2 Contextualización de las aulas del primer ciclo.....	56
4.2.3 Descripción narrativa del desarrollo de la clase típica .....	61
<b>CAPITULO V PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....</b>	<b>68</b>
<b>ESTRATEGIAS QUE APLICAN LAS MAESTRAS.....</b>	<b>68</b>
5.1 Del módulo a la construcción del texto .....	68
5.1.1 Producciones de textos sin modelo y con modelo .....	70
5.1.2 Estrategia de producción de textos con modelos de textos .....	79
5.1.3 Estrategia de la palabra clave en la producción de textos .....	89
5.1.4 Estrategia del significado de los dibujos para la producción textos. ....	95
5.2 Nuestras ideas en la producción de textos .....	100
5.2.1. La estrategia del recuento de las comidas en la producción de textos ....	101
5.2.2 La estrategia del juego en la producción de textos .....	108
5.2.3 La estrategia de las preguntas en la producción de textos .....	115
5.2.4 La estrategia del trabajo colectivo .....	118
5.2.5 La estrategia del cambio de consignas en la producción de textos .....	123
<b>PASOS QUE SIGUEN LOS NIÑOS EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS .....</b>	<b>128</b>
5.3 Recursos propios del niño.....	129
5.3.1 La veta de las ideas en la producción de textos.....	129
5.3.2 El silabeo en la escritura. ....	134
5.3.3 Buscando referencia.....	137
5.3.4 Referencia del punto de partida y conclusión “Extensión del texto” .....	141
5.3.5 Visto bueno y socialización de los <i>textos</i> . ....	143
<b>CAPÍTULO VI CONCLUSIONES.....</b>	<b>148</b>
<b>CAPITULO VII PROPUESTA.....</b>	<b>154</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>160</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>165</b>

## ABREVIATURAS

CEJAY	Consejo Educativo del Jatun Ayllu Yura
CENAQ	Consejo Educativo de la Nación Quechua
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
ISALP	Investigación Social y Asesoramiento Legal Potosí
PEI	Proyecto Educativo Indígena
PEN	Proyecto Educativo de Núcleo
PROEIB Andes	Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos
UE	Unidad Educativa
UNST-P	Unidad Nacional de Servicios Técnicos Pedagógicos
Z.D.P.	Zona de Desarrollo Próximo

### **Abreviaturas exclusivas de la transcripción del trabajo de campo**

‘ ‘	Traducción del quechua al castellano
< >	Transcripción original de los textos del niño
A1	Alumno 1
A2	Alumno 2
CC	Cuaderno de campo
EM	Entrevista a la maestra
M1	Maestra del primer curso
M2	Maestra del segundo curso
M3	Maestra del tercer curso

## Introducción

El presente trabajo de investigación está orientado al estudio de las “estrategias de enseñanza y los pasos que siguen los niños<sup>1</sup> para la producción de textos en lengua quechua del primer ciclo de primaria”. Esta tesis se encuadra en el enfoque comunicativo y textual del quechua en la educación intercultural bilingüe desde una práctica pedagógica equitativa en las interacciones alumno-docente. Ya que la producción de textos se enmarca en una nueva concepción de trabajo que ayude al estudiante a producir ideas en su propia lengua. Por eso, es importante considerar la producción de textos en una lógica de construcción de significados que vinculen los saberes de los niños, con los conocimientos nuevos. En ese sentido, el estudio permitió evidenciar las prácticas de aula, conociendo las diferentes maneras de trabajo tanto de las profesoras como de los niños.

A continuación se presenta la organización de la tesis conforme a los capítulos que consta el documento.

El primer capítulo presenta el planteamiento del problema de la investigación el cual hace referencia a las estrategias de producción de textos utilizados por las maestras. También contiene las preguntas de la investigación y los objetivos del estudio que hacen referencia al análisis de la producción de textos a partir del uso de los módulos en lengua originaria. Por último, se presenta la justificación de la investigación donde se explicitan las razones fundamentales del porqué de este estudio.

El segundo capítulo hace referencia al diseño metodológico de la investigación cualitativa en la modalidad de la etnografía de aula. El procedimiento de la recolección de datos fue desarrollado mediante la técnica de la observación, la cual permitió encontrar información respecto a las distintas realidades del trabajo docente y de los niños en el uso de estrategias de producción de textos. La entrevista, por su parte, aportó información complementaria. Así, el estudio etnográfico evidenció la construcción de ricas experiencias en el trabajo de aula. Además, este estudio muestra como los niños reflejan en sus textos la vivencia de los indígenas yuras integrados en la lógica de la reciprocidad en el ayllu y otros aspectos de su cultura. En ese sentido, tuvo relevancia tanto lo que hacen como lo que dicen los sujetos implicados en el estudio. En este mismo capítulo se encuentran los procedimientos de análisis que comprenden la sistematización, la categorización y el análisis de los mismos. De esa manera, el

---

<sup>1</sup> Sin el ánimo de omitir la equidad de género, en el presente documento se utilizará la palabra **niño o niños** en ambos géneros (masculino y femenino), excepto si se hacen referencias específicas.

diseño metodológico permitió describir los procesos didácticos del trabajo de las profesoras.

El tercer capítulo contiene la base teórica de los procesos del desarrollo de la producción de textos en el marco del enfoque de la EIB, proceso que permite abarcar la escritura en lengua materna en la modalidad de bilingüismo de mantenimiento sustentada por Baker (1993), Valiente (1993), Gleich (1989) y Galdames (2005); asimismo, Zavala (2002) quienes puntualizan el desarrollo de la escritura en función de la comunicación social; por su parte, Cassany (1997) y Lomas (1999) proponen analizar las conexiones orales entre el lenguaje escrito y, en cambio, Rengifo (2000) y otros autores enfatizan la influencia de la cultura local en el aprendizaje. Así, este capítulo contiene los fundamentos teóricos respecto a las estrategias de producción de textos.

Además, en la teoría se distinguen dos enfoques: el primero, sustenta la escritura basada en la representación de letras; y el otro, sostiene la construcción del significado del texto en situaciones comunicativas.

El cuarto capítulo contiene la presentación de los resultados de la investigación, divididos en dos partes. Primero, corresponde a las estrategias que emplean las maestras para promover en los niños la producción de textos; los mismos se dividen en categorías mayores; de los cuales se mencionan algunas como: estrategias de preguntas en sentido opuesto para generar ideas en los niños y, estrategia de producción con modificaciones que promueve el desarrollo de habilidades productivas de leer y escribir. Segundo, corresponde a los pasos que siguen los niños en su producción escrita; entre ellos se distingue, la veta de las ideas, el silabeo, búsqueda de referencias al compañero sobre la extensión del texto.

El quinto capítulo contiene las conclusiones de la investigación que están estructuradas respondiendo a los objetivos y las preguntas de investigación, las mismas resumen aspectos relevantes como la incidencia de los saberes culturales de los niños que cobra mayor relevancia en las producciones escritas; en ese sentido, los resultados muestran diferentes estrategias relacionadas al aprendizaje desde la vivencia de los niños del ayllu Yura.

Finalmente, en el sexto capítulo se encuentra la propuesta de investigación sustentada en los resultados y conclusiones del capítulo anterior. La propuesta está orientada a la socialización y construcción conjunta de estrategias de producción de textos, en dicha tarea se plantea la participación de los docentes y autoridades locales.



## CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN

### 1.1 Planteamiento del problema

La Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia fue implementada con la promulgación de la Ley 1565, eso permitió el desarrollo de la lengua quechua con mayor énfasis en las unidades educativas rurales del país. Así, la implementación de la EIB tuvo el propósito de cambiar las prácticas pedagógicas de aula, para promover nuevas estrategias de apropiación y desarrollo de la escritura, orientando la escritura hacia la producción de textos en la lengua materna (quechua, aimará, guaraní y otros) de los niños.

Pese a esa normativa, de acuerdo a los datos de investigación diagnóstica de noviembre 2004, se pudo observar que aún existen algunas limitaciones en el trabajo de aula sobre producción de textos en lengua quechua. Así por ejemplo, se observó que en el desarrollo del tema “Los días de la semana”, la profesora dio la consigna de la producción individual donde los alumnos no lograron escribir sus textos. Posteriormente la maestra les dictó algunos ejemplos escritos en la pizarra como **“Killachaw”** ‘lunes’ y **“ch’askachaw”** ‘viernes’. Los niños copiaban los ejemplos escritos (18-XI-04), ese y otros hechos similares llevaron a la comprobación de un desarrollo mecánico de la escritura escolar.

Al respecto, Cassany aclara que en el pasado la escritura estaba basada en saber escuchar y saber representar las letras. Es decir, la motricidad fina era reducida a la representación gráfica de letras bajo reglas Cassany (1997). En cambio, la propuesta del nuevo enfoque constructivista, en la actualidad, tiene el objetivo de desarrollar la producción de textos de acuerdo a las características sociolingüísticas de cada contexto y, en situaciones de comunicación según Galdames (2005). En esta línea se ubican las propuestas de EIB.

A partir de la exploración a las características de la UE y al desarrollo de las actividades productivas propuestas, se observa que existen tensiones metodológicas en el desarrollo de la producción de textos. Esta tensión es vista por un lado, a la aplicación de la metodología constructivista propuesta por la EIB y, por el otro, a las acciones conductistas tradicionales propuestas por la propia experiencia cotidiana. Así por ejemplo, se observa que algunas veces las maestras emplean la práctica del dictado, comprendido como producción de textos. En otras ocasiones la producción de textos se practica como copia de textos, eso permitió evidenciar dos estrategias poco definidas en la práctica de las maestras. De esa manera, dichos procesos de práctica de escritura se convierten en un problema en la producción de textos, ya que no

permiten desarrollar un aprendizaje de producción libre y creativa. Al respecto, Hornberger dice que “(...) las actividades de la escritura a través de la copia no logran desarrollar un aprendizaje significativo” (1997: 38) dejando demostrado que en la actualidad estas prácticas de alguna manera, continúan limitando el desarrollo de las habilidades productivas de hablar, escribir y crear mensajes significativos en la lengua quechua.

A tiempo de evidenciarse poca claridad en la comprensión del significado real de “la producción de textos”, nos encontramos ante una realidad compleja en la que las actividades pedagógicas concretadas en el aula no pasan por la aplicación ciega de las metodologías propuestas desde el Ministerio de Educación o desde las planificaciones técnicas de expertos, estamos ante la realidad escolar en la que los educadores optan o adecuan las diversas metodologías de acuerdo a sus propios criterios y conveniencias.

En consecuencia este estudio permite plantear la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo los niños producen textos en medio de las combinaciones metodológicas, tradicional y constructivista, que aplican los docentes? En esta perspectiva se busca responder con esta tesis a la necesidad de mejorar la producción de textos en lengua originaria con niños quechuas.

## **1.2 Preguntas de investigación**

¿Qué estrategias de producción de textos utiliza el docente?

¿Cómo conduce el docente la producción de textos en niños quechuas en medio de las tensiones metodológicas?

¿Cómo utiliza el docente los módulos de aprendizaje en el proceso de producción de textos?

## **1.3 Objetivos de investigación**

### **1.3.1 Objetivo general**

Analizar el desarrollo de la producción de textos en lengua originaria quechua como L1 en los niños de la unidad educativa “Domingo F. Sarmiento” de Yura

### **1.3.2 Objetivos específicos**

- ⇒ Describir las estrategias didácticas utilizadas por las maestras para facilitar la producción de textos de los niños.
- ⇒ Describir los pasos que siguen los niños en la producción de sus textos en lengua quechua.

#### **1.4 Justificación**

La presente investigación pretende analizar las estrategias de las profesoras y los pasos que siguen los niños para la producción de textos en la unidad educativa “Domingo F. Sarmiento” de Yura. Por lo tanto, este estudio cobra importancia porque busca mostrar los procesos que siguen los niños del primer ciclo de primaria desde el enfoque comunicativo y textual. En ese sentido, la justificación de esta tesis se concentra en los siguientes aspectos:

Primero, busca comprender la importancia de los conocimientos culturales de los niños como fuente primaria de conocimientos previos que facilita la producción de textos de los niños.

Segundo, en el proceso de adquisición de la lengua escrita, investiga los pasos autónomos que siguen los niños en la construcción de sus ideas para producir el texto escrito. También muestra las maneras y los modos que tienen los niños a la hora de producir sus textos escritos. Asimismo, en el plano didáctico busca comprender el proceso de la producción para compartir el cómo trabajar la lengua escrita.

Tercero, evidencia las estrategias naturales, que las maestras emplean para facilitar la enseñanza de la producción de textos a partir de la vivencia de los niños quechuas de Yura.

La investigación resulta útil para identificar estrategias exitosas de la producción de textos en las prácticas de aula, estrategias que permitirán lograr aprendizajes significativos. Del mismo modo, permite conocer la forma de trabajo del docente y alumno para contribuir en el análisis de las prácticas de la producción de textos, tanto para la formación, como para la capacitación de los docentes y alumnos.

De esa manera, este estudio ayudará a comprender el desarrollo de la producción de textos en el primer ciclo de aprendizajes básicos. Los actores que se beneficiarán son los alumnos y docentes; a los niños favorecerá construir su propio texto a través de aprendizajes significativos que permita formar niños críticos y reflexivos en el desarrollo del lenguaje escrito. Y, a los docentes porque para ellos es importante la producción de textos como una estrategia dinámica que permitirá innovar los procesos pedagógicos,

## CAPÍTULO II METODOLOGÍA

### 2.1 Tipo de investigación

#### 2.1.1 Investigación educativa cualitativa de carácter etnográfica

Para desarrollar el presente trabajo se recurrió a la investigación cualitativa y descriptiva, concretamente a la investigación etnográfica de aula, que permitió descubrir y entender los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de las actividades pedagógicas y en el marco de una interacción cultural. Cabe señalar que la etnografía de aula ayuda a comprender las acciones de lo que los actores hacen, lo que dicen y por qué lo hacen. En este sentido, la etnografía de aula busca captar el significado profundo de los conocimientos y acciones de los sujetos de estudio desde



su ámbito cultural.

Las características del tema de estudio corresponden, específicamente, a la producción de textos en lengua quechua. Se quiere comprender los procedimientos de estrategias de producción escrita de acuerdo a las

acciones de los actores. Es importante aclarar que, el etnógrafo no puede manejar e interpretar los datos del estudio de manera lineal; al contrario, deben ser trabajados en una construcción positiva de conocimientos, como dice Bertely (2000:29) "...pienso que una manera fructífera de enfrentar los problemas radica en reconocer niveles<sup>2</sup> de reconstrucción epistemológica por lo que puede transitar, no linealmente, sino de manera constructiva y dialéctica". La autora hace énfasis en el análisis de la investigación como un proceso constructivo, en este caso el estudio de las estrategias de producción fueron analizadas de acuerdo a las realidades observadas.

En este estudio se trató de no caer en la lógica de la interpretación subjetiva del investigador o de lo "que se quiere que sea", en oposición a ello, en la presente

---

<sup>2</sup> El primer nivel, se refiere a la interpretación de la acción significativa de los actores en la construcción de la cultura escolar, ya que la realidad observada en el contexto escolar es creada y recreada en la cotidianidad de la escuela. Segundo nivel, trata del análisis detallado de todos los procesos sociales, políticos y culturales, porque la investigación etnográfica no puede tener una descripción generalizada. Tercer nivel, análisis de la acción escolar en el que hacer educativo (Bertely 2000).

investigación se registró datos de acuerdo a las acciones que se dieron en cada circunstancia, para luego interpretar y analizar con mayor detalle los datos obtenidos, ya que la investigación etnográfica se trabaja en base a una gran cantidad de información. Al respecto, Hammersley dice lo siguiente:

El etnógrafo, o la etnógrafa, participa abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas; o sea, recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que él o ella han elegido estudiar. (1994:15)

Rescatando la postura del autor, la permanencia en el contexto de investigación fue base fundamental para observar las acciones pedagógicas, ya que dicha estabilidad en el contexto de estudio me facilitó analizar y comprender con mayor particularidad la realidad del desarrollo de las estrategias de textos.

Además, fue importante trabajar en el contexto de la comunidad de Yura desde el ámbito educativo, puesto que la comunidad mantiene sus características culturales y lingüísticas apropiadas para la investigación de la producción escrita en quechua. Cabe recordar que la mayoría de los niños son bilingües con predominancia del uso de la lengua quechua y fueron capaces de producir cuentos y poesías apoyándose en los conocimientos culturales del ayllu.

Por otra parte, como investigadora nativa comprendí que cada suceso tiene una profunda significación para los niños quechuas, para citar un ejemplo de ello, mencionaré un pasaje de mis observaciones. En el juego de la olla quebrada que se desarrolló al interior del aula, un niño expresó: **“manka p’akikun mana allin arisqa<sup>3</sup> kaptin**” ‘la olla se quiebra cuando no están bien templada en el primer uso’; otro niño dijo: **“Arrecha manka”**, ‘olla coqueta - olla que rebalsa’. Eso permite entender que los niños en las interacciones comunicativas expresan conocimientos que tienen un significado relevante, como predicciones futuras, ya que la olla ‘coqueta’ se relaciona con el estrenado de la olla. Así, cada suceso tiene significado por las acciones como efecto del templado, cuando la olla en su primer estrenado rebalsa significa que durante su uso permanentemente rebasará, a eso se le denomina olla coqueta.

Esos conocimientos previos de los niños se integran en el juego y en la producción de textos. Además de lo mencionado, dicha actividad cobra relevancia en tanto que ella se relaciona con la práctica de juego cotidiano de los niños; y en cuanto la actividad

---

<sup>3</sup> “Arisqa” se refiere al templado de la olla a través del calentado en el fuego para estrenarlo. Es decir, caldear la olla hasta que cambie de color por la acción del calor del fuego, luego se incluye agua hervida que origina espuma, cuando rebalsa la olla significa olla coqueta, que durante su uso, permanentemente rebasará la comida que se prepara en dicha olla.

resulta significativa puesto que los niños personifican y asumen roles adultos en la compra, venta y/o préstamo de los objetos.

En suma, el estudio cualitativo fue desarrollado a través de la observación de aula por medio del cual se pudo encontrar el significado de las acciones centradas en la producción de textos y, también, facilitó a comprender la relevancia cultural de las prácticas de aula, puesto que en la producción de textos los niños reflejan sus experiencias.

### **2.1.2 Descripción de la metodología**

Este estudio es cualitativo de tipo etnográfico porque está orientado a recoger nuevos datos destinados a la construcción del conocimiento, como señala Bertely: “La etnografía educativa, sin embargo, tiene más que ver con la orientación epistemológica de la que parte el investigador” (2000:27). En esta perspectiva, la presente investigación está orientada a comprender los hallazgos, en una construcción de conocimiento referida a la producción de textos en los niños del primer ciclo. Esta metodología permitió evidenciar cómo los niños se apropian de la escritura creativa en sus primeros pasos de ingreso al mundo de la producción de textos en los niños del primero, segundo y tercer año de escolaridad.

A su vez, Barragán señala que “la investigación cualitativa ha demostrado tener métodos y procedimientos de investigación válidos, importantes y nada débiles o caprichosos” (2001:102); es decir, la investigación cualitativa es fiable, porque se caracteriza a través de procedimientos que argumentan y explicitan la realidad de los sucesos basados en la observación, lo que permitió verificar las acciones objetivamente. En ese sentido, esta metodología cualitativa tiene un procedimiento sistemático, ya que el investigador registra detalladamente sus observaciones para luego realizar el análisis e interpretación de la información. Este procedimiento según Barragán (2001: 109) tiene varias etapas, la obtención o generación de datos, la descripción, el procesamiento y el análisis e interpretación de los datos, todo ello culmina con la redacción del trabajo.

La referencia teórica a Barragán (2001) me permitió realizar un proceso ordenado, ya que se inició con la recopilación de datos a través de la observación y luego se procedió con la descripción de acuerdo a las notas de observación. En el procesamiento de los datos se realizaron diferentes acciones, entre ellas consta la selección de fragmentos relevantes de la observación, la identificación de códigos para obtener categorías emergentes que ayudaron constituir una categoría mayor, y por último, se procedió con el análisis e interpretación de los resultados de la investigación

conforme a las particularidades de cada categoría. Al respecto, Rockwell,<sup>4</sup> citado por Talavera dice lo siguiente:

La etnografía es una opción metodológica que permite un proceso de construcción teórico simultáneo a la investigación empírica. En esta potencialidad se afina la posibilidad de construir objetos de conocimiento en el campo de la educación cuyos resultados, si bien no son generalizables a otros casos, son referentes para comprender sus contenidos particulares y sus variaciones en otros contextos. (1987:2)

Rescatando las ideas de Rockwell, la etnografía en su concepción metodológica toma en cuenta las particularidades de los sujetos de estudio, lo que permitió analizar los resultados de acuerdo a las particularidades de la investigación que dieron pautas para comprender los fenómenos de la investigación. La metodología se sustenta en las observaciones empíricas que incluyen la observación de estrategias de producción de textos en referencia a las características socioculturales y lingüísticas de los niños del ayllu Yura.

### **2.1.3 Fase de inserción y vivencia**

Para iniciar el trabajo de investigación se entregó un documento de solicitud de ingreso al aula a la Dirección Distrital de Educación, luego, de acuerdo a las normas de relación con la institución educativa, hice conocer el tema de investigación; al mismo tiempo se coordinó con el director y profesores con respecto a las observaciones y entrevistas, sobre la base del diálogo se consensuaron las actividades relacionadas al procedimiento de recopilación de datos. Dichas acciones posibilitaron la observación de los procesos áulicos previa coordinación con las maestras del primer ciclo.



Una vez establecidas las relaciones con la unidad educativa, se continuó con la presentación del tema de estudio a las autoridades locales (kuraca, corregidor y subcalde) en una reunión general, ello marcó mi inserción a la comunidad, de esta manera fui acogida por los habitantes y docentes, quienes me ofrecieron una afectuosa y cálida estadía, lo que facilitó la

---

<sup>4</sup> Rockwell, "Reflexiones sobre el procesos etnográfico (1982 – 85)", Vol. 2. En: E. Rockwell, J. Espeleta. La práctica docente y su contexto institucional y social, México: Departamento de investigación Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (en Talavera 1999).

recolección de la información sin mayores dificultades a través de espacios de diálogos relevantes.

Mi vivencia personal en el contexto de la investigación resultó significativa en el marco de la investigación. En principio, por la pertinencia del tiempo que pude permanecer en la comunidad, esto quiere decir que los trabajos de campo fueron prolongados y facilitaron la convivencia comunal con la población. Ahí se generó un relacionamiento cercano con algunos miembros de la comunidad de Yura, sobre todo con la familia que me acogió en su vivienda, además con la comunidad en general; puesto que tuve la oportunidad de participar en actividades cotidianas como la siembra de maíz. A continuación se describe con mayor detalle.

En la vida de la comunidad, los valores culturales se reflejan en las actividades de práctica colectiva como la **“Mink’a”** ‘siembra’, práctica de siembra con el arado de



yuntas. Los participantes de esta actividad se organizan por roles como los que mejoran los surcos contruidos por la yunta, los que echan la semilla y los que aplanan los surcos. Participé echando semilla a los surcos, a su vez, la señora María Cabrera era muy esperada porque era la “Mayordomo”, nos invitaba chicha y alcohol en el trabajo de la siembra. Los invitados iban a la

siembra con **“pilllos”** (Regalos de cosas de comer) para colgarlos a la Mayordomo, otros tocaban música propia de la siembra con instrumentos como el rollano. Los de la tercera edad realizaban el pikchu, para pedir a la pachamama la buena producción. Los que se divertían más eran los que echaban semilla al surco y los que cubrían con tierra las semillas aplanando los surcos, porque participaban de diálogos contestatarios **“Aysay, aysay rañancito”** ‘are, are aradorcito’ dice la mujer, el hombre contesta **“iluy, iluy sumaq warmi jina”** ‘eche, eche como una mujer diestra en la distribución de semillas a los surcos’, en esa lógica se decían cosas referidas a los roles en términos metafóricos entre mujeres y varones. De esa manera, las prácticas de valores en las relaciones colectivas para los yuras culturalmente tienen significados relevantes.



Asimismo, los kurakas de los ayllus menores asisten a las reuniones convocadas por el mallku del Jatun ayllu yura para el intercambio de ideas entre los curacas y el mallku a través del **pikchu** considerados como símbolos de la relación recíproca, que hacen el intercambio de la ch'uspas, de esa manera proceden con el **"ch'allaku"** 'brindis', al **"kimsari"** 'bastón de mando' que les da poder al mallku y los curacas para mantener la integración del ayllu en el marco de una relación recíproca. Así, pude participar la vivencia de los yuras que es una constante interacción cultural, aprendí mucho porque en mi comunidad de Tacora perteneciente al ayllu Jila, la práctica de siembra es distinta, ya que no existe el mayordomo, las Mink'as se realizan para cada familia. En cambio, en el ayllu Yura cada actividad que realizaban fue un espacio de aprendizaje para la investigadora. Asimismo, en las reuniones de carácter social se analizaron diferentes aspectos de interés común del ayllu como: la titulación de sus tierras comunitarias aspectos concernientes a salud y educación. En ese sentido compartí la realidad de los hechos junto a la comunidad dichos hechos se interpretaron junto a la vida cotidiana.

Asimismo, en el tiempo de permanencia se tuvo un contacto positivo con la escuela en general y con algunas profesoras en especial. Mi participación al interior de la escuela puede considerarse como activa, en el sentido de que algunas veces pude colaborar en algunos concursos escolares en calidad de tribunal. Ese hecho me permitió tener una excelente relación con la institución escolar.

Es importante señalar la influencia que ejerció en mi persona la presencia de Yolanda Jiménez (investigadora española) en el primer momento de la investigación. Además de la convivencia, el enriquecimiento mutuo de experiencias entre ambas, la presencia de ésta investigadora me permitió percibir cierta "conciencia" de hechos y situaciones particularmente significativas para la investigación. Es decir, las conversaciones con Yolanda me significaron ricos espacios de reflexión.

En conclusión, compartí la realidad de los hechos junto a la comunidad desde el inicio. La inserción y el espacio de permanencia me posibilitaron registrar, interpretar y comprobar la realidad de los agentes estudiados. De esa manera, los dichos y hechos se interpretaron junto a la vida cotidiana de los agentes de la investigación (Barragán 2001). Del mismo modo, se procedió con el registro de los datos desde el momento de la llegada hasta el último día de permanencia en el ámbito escolar y en el contexto de la comunidad. Mi presencia trató de no interferir en las actividades y formas propias de la comunidad y la escuela; es decir, se respetó la dinámica local, considerando sus propias formas de interacción tratando de no tener ninguna injerencia en asuntos importantes de la comunidad y/o la escuela.

## **2.2 Procedimiento de recopilación**

Para realizar la recopilación de los datos referidos a las estrategias de producción de textos se procedió a la observación minuciosa y detenida de los acontecimientos en el aula. Uno de los aspectos centrales de dicha recopilación fue el cuidado de la fidelidad de los mismos en su respectivo registro, como señala Barragán: “La fidelidad a una realidad no sólo se obtiene por métodos que ‘intervienen’, sino por aquellos que observan y registran” (2001:103). La autora expresa que para obtener resultados óptimos es necesario saber observar y registrar las acciones relevantes y no solamente aplicar métodos. Por esa razón, en la observación de aula utilicé materiales de escritorio como cuadernos de campo, lápiz y borrador, también una grabadora portátil que me ayudó en la recolección de datos del proceso de investigación. A continuación describo el proceso de la recopilación de datos.

El presente estudio tuvo varias etapas de recolección de datos, ellas estuvieron marcadas por los tiempos asignados institucionalmente, por el PROEIB Andes, a los trabajos de campo.

La primera etapa de investigación, respecto a la producción de textos, fue realizada en la escuela asociada de Pelca, desde el 25 de octubre hasta el 26 de noviembre de 2004, que correspondió al segundo semestre de investigación del PROEIB Andes. En este proceso de investigación se recogió datos respecto a la producción de textos de los niños del primer año de escolaridad. Dicha actividad me permitió conocer el uso de estrategias de escritura de acuerdo a la creatividad de los niños. Aparentemente dicha creatividad estaba en estrecha relación con los conocimientos y experiencias cotidianas de los niños, por ejemplo, el conocimiento de la fauna del contexto; es decir, los niños producían textos acerca de los animales que conocen (chanchito, sapo, zorro, perro, hormiga, puma y otros) y se procedió al registro minucioso de tales experiencias.

Luego, en la segunda etapa de investigación que comprende entre el 1 de mayo y el 3 de junio de 2005, se decidió ampliar la cobertura de estudio hasta el tercer año de primaria, esta vez en la unidad educativa Central de Yura. Las modificaciones se explican a partir de la necesidad de conocer la temática en varios niveles de desarrollo de la escritura; de esta manera, observar tres años de escolaridad consecutivos (1º, 2º y 3º) me permitió obtener información con mayores detalles. Así mismo, el cambio de unidad escolar se debió a que en la unidad educativa de Yura se podía contar con la presencia de profesoras que trabajaban con un determinado curso o nivel, en cambio en la UE de Pelca teníamos a profesoras que trabajaban con multigrado.

La tercera etapa corresponde a la última etapa de trabajo como parte cuarto semestre de la maestría, se desarrolló entre el 29 de agosto y el 28 de octubre de 2005. Esta fue una fase relevante para la tesis porque implicó un estudio amplio y se incorporó la entrevista a los niños para completar la información de los pasos que siguen en la producción de textos. El trabajo de campo específico de la tesis está constituido con los datos obtenidos en la gestión 2005; de esa manera, el trabajo inicial es parte de las dos últimas etapas.

El procedimiento de recopilación de datos se desarrolló de acuerdo a las etapas propuestas por Barragán: “El proceso tiene fundamentalmente cuatro etapas: la generación de datos, descripción, procesamiento, interpretación” (2001: 109), eso permitió abordar un proceso sistemático de recolección. Se tomó en cuenta, además, el esquema que propone la autora, para el registro de datos en el cual se contempla el contexto, los eventos y los actores. El **contexto** se refiere a los espacios como la sala de clases, o los lugares donde se realiza la acción; los **eventos** se refieren a la interacción entre los niños y el docente; los **actores** resultan ser los alumnos y profesoras quienes son considerados los principales sujetos de estudio (Barragán 2001: 112). Entonces, mis registros de observación en el aula y mis cuadernos de campo mantienen dicho esquema.

### **2.2.1 Criterios de selección**

Para el desarrollo de la presente investigación se seleccionó la unidad educativa “Domingo F. Sarmiento”, porque esta unidad opera como centro piloto de educación intercultural bilingüe desde el año 1999 hasta la presente gestión. En esa escuela se trabajó el PEN (Proyecto Educativo de Núcleo) durante la gestión 2000. Posteriormente se concretó la ejecución del programa del PEI (Proyecto Educativo Indígena) en el año 2001. Los procesos de cambio originaron tensiones metodológicas en algunos docentes, ya que con el sistema anterior la enseñanza de la escritura fue centrada en la enseñanza de palabras por unidades. Por lo tanto, para algunos docentes fue difícil comprender la nueva manera de trabajar estimulando la producción en función de la comunicación. El desarrollo de los dos proyectos mencionados ayudó a innovar las prácticas pedagógicas de algunos docentes, puesto que ellos tuvieron cursos de capacitación dictados por especialistas y técnicos indígenas de los proyectos. Actualmente, las profesoras del primer ciclo continúan trabajando con los módulos de lengua quechua, aunque una de ellas vino de otra escuela, y las demás maestras formaron parte del PEI, eso en alguna medida facilitó continuar con los procesos pedagógicos del PEI el 2005.

Es importante señalar estos aspectos, puesto que las fases de implementación del PEI contemplaban aspectos de infraestructura, equipamiento y procesos pedagógicos. Para la gestión 2005 se procedió con el desarrollo de procesos pedagógicos planteados en el proyecto; este hecho marcó un criterio fundamental para la selección de esta unidad educativa como espacio fundamental de mi trabajo.

Otra de las razones por las que se seleccionó la unidad educativa “Domingo F. Sarmiento” fue la posibilidad de contar con los tres cursos del primer nivel de primaria en los cuales se podría observar el desarrollo gradual de la escritura de los niños.

Asimismo, un criterio fundamental en la selección del primer ciclo correspondiente a los cursos del 1º, 2º y 3º año de escolaridad de aprendizajes básicos, fue la identificación del proceso de apropiación de la escritura creativa que se inicia justamente en dichos niveles. Elegí este ciclo escolar porque es aquí donde se inicia y se consolida el desarrollo de la producción de textos.

### **2.2.2 Observación**

La observación, como técnica de la investigación etnográfica, me permitió registrar y verificar sistemáticamente los eventos de aula.

En el presente estudio se tomó en cuenta la observación como técnica central de la investigación, ya que ésta permitió identificar los comportamientos e interacciones directas entre las maestras y los alumnos. A su vez, la observación directa permitió registrar los datos en detalle en el mismo contexto en el que se dieron, puesto que la interacción de los actores tenía relevancia porque reflejaban actitudes creativas; por ejemplo, los niños conversaban con sus compañeros para compartir sus cotidianidades, algunos escribían verbalizando en voz baja, otros se detenían para concentrarse en el trabajo; esos aspectos se registraron en detalle en el cuaderno de campo. De esa manera, la observación seguida del registro denso de los acontecimientos se considera como la técnica más apropiada para la investigación etnográfica de aula.

Para registrar los datos se utilizó el cuaderno de campo y cuaderno de notas con el apoyo de una grabadora y una cámara fotográfica, lo cual facilitó el registro de la mayor cantidad de detalles de los eventos de aula.

Las sesiones de aula relacionadas con la producción de textos fueron desarrolladas de acuerdo a la planificación de las maestras, por lo general durante el desarrollo del área de lenguaje, de esta manera, los tiempos de observación se adecuaron al horario de trabajo de las profesoras.

La observación resultó importante para el registro de las secuencias didácticas desarrolladas por las maestras, por ejemplo, en la observación del tema **“Ayllunchikpa jawariykuna”** ‘poesías de nuestro ayllu’ fueron registradas las acciones de los sujetos desde el ingreso mismo a la clase lo que se denomina actividades de **introducción**, en estas actividades se incluyen el saludo de la maestra, el diálogo inicial que ella genera, algunas recomendaciones generales. Por otro lado, las actividades de **inicio** incluyen el conocimiento del tema a trabajar, la asignación de consignas de trabajo y la organización de grupos de trabajo; las actividades de **desarrollo** implican la puesta en marcha del trabajo concreto; y finalmente, las actividades de **culminación** incluyen la socialización de los trabajos, la corrección de los textos, la exposición y la evaluación.

Una limitación en la observación se presentó cuando una de las maestras no quiso ser grabada durante el desarrollo de sus clases por temor a equivocarse. Por lo cual me vi en la obligación de aclarar mi rol como investigadora, en el sentido de que mi presencia no significaba una evaluación a la maestra, sino solamente el registro de las actividades concernientes a la escritura de los niños y la riqueza que se puede identificar en ellas. Luego de mis explicaciones, la profesora comprendió y accedió a mi pedido.

Otra dificultad que se presentó fue no poder registrar con mayor detalle algunos pasos que seguían los niños en la producción de textos por el hecho de estar ubicada en un extremo de la clase. La primera semana del lunes 29 de agosto al viernes 2 de septiembre, me ubiqué para observar la clase en un extremo de los grupos de trabajo, lo que no permitió registrar los detalles. Además, la misma interferencia de los participantes en la clase no dejó escuchar ni grabar con nitidez las verbalizaciones de los niños en el desarrollo del tema **“Ayllunchikpa simikuna”** ‘Lengua de mi pueblo’ sobre todo lo relacionado con los componentes de la familia y del ayllu (CC. -1º- IX-05). Sin embargo, la interacción entre niños me llamó la atención, ya que algunos alumnos trabajaban en equipo, pese a tener la consigna de escritura individual, en ese sentido, fueron permanentes las interrelaciones comunicativas entre alumnos.

En la segunda semana de la investigación mi preocupación era registrar algunos detalles mínimos que completaban el esbozo de las acciones de los niños. El lunes 5 de septiembre la profesora del 1º curso trabajó el tema **“Yaraqhay chinkachiq”** ‘el que hace calmar el hambre’, para ello programaron preparar una sopa tradicional, con la que todos los niños quedaron contentos, unos gritaban, otros murmuraban en voz baja, me aproximé a los niños para escuchar sus diálogos independientes en las interacciones. Me llamó la atención el hecho de ver que conversaban en voz baja las

diversas formas de preparar la **“Jank’akipa lawa”** ‘sopa de harina tostada’, uno decía **“Uchuyuq lawapis kallantaq”**, ‘puede haber también sopa con ají’, otro niño de un extremo decía **“Misk’i lawa”** ‘sopa dulce’. De esa manera, algunos niños sostenían conversaciones independientes, a pesar que la clase estuvo dirigida por la maestra, ese hecho me motivó ubicarme más cerca a los diferentes grupos de trabajo.

Asimismo, las producciones individuales, como las interacciones entre alumnos requerían verificarlas con mayor detalle, por eso me aproximé junto a los niños sin ninguna intervención, sólo presencié como observadora. Así, se logró registrar la observación con mayor detalle a través del uso de un cuaderno de campo, algunas veces se registró a través de las abreviaturas, asimismo, se tomó notas rápidas a través de frases cortas, y otras veces utilicé lista de términos centrales como recurso mnemónico<sup>5</sup> para la descripción del texto. Dichos mecanismos ayudaron a registrar los datos con mayor detalle en la observación de la clase. Un segundo cuaderno fue el de resumen, en el cual se registraron los aspectos relevantes de la jornada en un cuadro semanal dividido por días; y, un tercer archivo, asignado para producir los textos narrativos.

La mayor parte del trabajo de observación de clase se desarrolló por las mañanas, se trató de no alterar el trabajo pedagógico de aula, respetando la planificación y los tiempos de la profesora. Algunas veces se completó la información después de cada sesión pedagógica a través de diálogos informales con la maestra, durante el descanso. Otras veces, en cambio, cuando ella dirigía el reparto del desayuno escolar, no se podía contar con dicho espacio de diálogo.

Por la tarde, en la misma institución educativa, se realizaba el trabajo de las descripciones narrativas de las clases observadas; es decir, se realizó las transcripciones a la computadora; para este efecto, conté con la colaboración del director de la unidad educativa, el cual me facilitó la misma computadora de la Institución. El logro significativo de este trabajo fue la posibilidad de descripción fresca de los datos observados, ello me permitió ahondar en las reflexiones, al mismo tiempo de revisar permanentemente las anteriores descripciones y finalmente, me permitió también una familiarización constante con los datos obtenidos, lo cual, sin duda, ayudó al proceso de interpretación.

---

<sup>5</sup> Por recurso mnemónico se entiende las frases cortas o palabras utilizadas en el cuaderno de campo que ayudaron a condensar las acciones observadas para su posterior descripción detallada.

### **2.2.3 Entrevista**

La entrevista permitió recolectar datos a través de la interacción comunicativa entre el investigador y el entrevistado, donde el investigador debe crear un espacio de diálogo para que el entrevistado proporcione la información clara requerida; para ello, el etnógrafo debe tener la capacidad de escucha activa, aspecto que le permita comprender el mensaje del entrevistado. De este modo, la entrevista permitió entablar un diálogo sobre la base de preguntas, ya que Taylor y Bogdan (1996) recomiendan el uso de preguntas abiertas al interior de la entrevista, puesto que ellas brindan la posibilidad de recoger una amplia información; por ello, se considera que las preguntas abiertas son más apropiadas para la investigación cualitativa ya que permiten obtener datos con mayor amplitud.

Las entrevistas se apoyaron en una guía de preguntas semiestructuradas que giraban en torno a diversos temas, por ejemplo: las estrategias didácticas empleadas por el docente en el proceso de producción de textos, las estrategias más apropiadas para el desarrollo de la producción de textos, los gustos de escritura de los niños, el apoyo familiar a los mismos en la producción de los textos, los destinatarios de los mismos y otros. Estos temas ayudaron a formular preguntas de acuerdo la situación real del diálogo y de los interlocutores. Por otra parte, durante la entrevista se tuvo mucho cuidado con el estado de tensión del entrevistado, por tanto se iniciaba la entrevista con preguntas sencillas para luego, poco a poco, plantear preguntas centrales, cuando el entrevistado ya estaba más relajado.

### **2.2.4 Entrevista a profundidad**

Se utilizó la entrevista a profundidad con las tres maestras de aula, la misma se realizó en tres distintas oportunidades con cada una de ellas. El objetivo central de esta técnica fue el de completar los datos referidos a las estrategias que aplican las maestras en la producción de textos, para ello, se tomó en cuenta el modelo de diálogo en el marco del respeto mutuo como recomienda Taylor: "Las entrevistas con detenimiento siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos" (1996:101). De esta manera, en el trabajo, las entrevistas se desarrollaron a manera de conversaciones amenas en distintos momentos y lugares; así por ejemplo, algunas veces se hizo en el aula después de la jornada pedagógica; otras veces las profesoras me invitaron a conversar en su casa, así la actividad de la entrevista fue realizada en un espacio ameno porque se inició primero a través de un diálogo más cordial, amistoso sobre el trabajo de la producción en el aula, en sus

hogares, en dicho proceso se percibía que la entrevistada respondía a las preguntas con mayor fluidez. Debido a ello, ciertas veces, le invitaba a tomar refresco para amenizar el contacto e iniciar primero con una conversación familiar con que logré tener una relación de confianza y reciprocidad entre iguales. De la misma forma, el diálogo y la conversación se realizaron en horas extras, mayormente por la tarde y por la noche, de acuerdo a la disposición de tiempo de los participantes en la entrevista.

Por otra parte, la entrevista a los alumnos, fue realizada después del almuerzo escolar, en dichas entrevistas los niños expresaron sus avances y sus dificultades en la producción de textos, asimismo; dieron a conocer aspectos del proceso de producción de textos. A manera de ejemplo, en la pregunta grupal ¿Quisieran ser escritores?, algunos niños respondieron: “Quiero aprender a escribir para ser mejor alumno”, “Queremos aprender a escribir para pasar de curso”. “Yo quiero aprender escribir bonito, escribir correcto y no fallar para escribir recitación”, **“Ñuqa mana yachanichu”** ‘Yo no sé’ (CC. E 5-X-05). Esta diversidad de respuestas me permitió identificar diferentes puntos de vista en los mismos niños, de ahí la riqueza de fundamentar las observaciones con las entrevistas realizadas.

Después de las clases matinales, por las tardes, algunos niños cumplen la labor de pastor, razón por la cual se desarrollaron las entrevistas en horario del descanso del medio día. Cabe destacar que los niños acudieron a la cita sin demora. Esta actitud muestra que los niños están acostumbrados a ser responsables y respetuosos.

Se pudo evidenciar que media hora antes del ingreso a la clase, realizaban voluntaria e independientemente actividades de lectura, tareas individuales o grupales independientemente en el aula, lo que facilitó trabajar en las tres entrevistas en grupo, porque los niños asistieron puntualmente. En la primera se tuvo sólo algunas referencias respecto a la producción escrita, debido a la falta de respuestas pese a que la entrevista se efectuó en lengua quechua. Ejemplo **“¿Qillqayta yachayta munankichikchu?”** ‘Quieren aprender a escribir’ (CC. E 4-X-05). Los niños permanecían en silencio. Luego reiteré la pregunta y uno de ellos respondió en voz baja **“Mana”**. De esa manera, se procedió con la entrevista, tanto con las maestra como con los niños. Las respuestas de los niños en la primera entrevista fueron respuestas cortas; porque no estaban familiarizados todavía con la entrevistadora. Sin embargo, en las otras 2 restantes entrevistas las expresiones de los niños fueron más fluidas, ya que cada uno de los niños expresaron sus puntos de vista con mayor amplitud y naturalidad a las preguntas que se hizo.



### **2.2.5 Unidad de análisis**

Las unidades de análisis del presente estudio son las estrategias de producción de textos en lengua quechua identificada en las sesiones pedagógicas de 1º, 2º y 3º año de escolaridad. Es decir, el propósito de análisis fue para conocer, comprender las acciones estratégicas de las profesoras y los pasos que siguen los alumnos en el proceso de producción de textos, para ello se tomó en cuenta el procedimiento de análisis de Bertely que enfatiza lo siguiente: "... el registro y la página donde se encuentran los fragmentos empíricos. Gracias a ello pude integrar mis archivos y analizarlos como unidades interpretativas más pequeñas" (2000:80). Es decir, la autora puntualiza que el dato empírico del registro de observación sirvió de base para el análisis de los datos, se trabajó con el mismo proceso, ya que el análisis de los datos surgió de los fragmentos de transcripciones y textos descriptivos, lo cual permitió encontrar nuevas significaciones en las interpretaciones de dichas unidades de análisis.

A pesar de que Barragán menciona que "El investigador cualitativo no tiene y no debe tener esquemas a priori sobre la realidad que analiza" (2001: 97), en el presente trabajo, se intentó mostrar la realidad observada lo más fielmente posible, evitando caer en calificaciones o descalificaciones que puedan darle un carácter evaluador a los procesos observados; sobre todo, porque la experiencia propia de enseñanza en aula implicaba una serie de nociones respecto al tema. De esta manera, el proceso de análisis se nutrió positivamente de la experiencia propia, pero poniendo en el centro las observaciones y las entrevistas realizadas en los trabajos de campo.

**El espacio temporal y espacial de producción de textos escritos en lengua quechua** Se constituye en la unidad de análisis central del trabajo. De esa manera, se pudo concentrar la atención en las estrategias que utilizan las docentes y los pasos de producción de textos que siguen los alumnos. Por ejemplo, en el 1º curso se recogió datos sobre cómo inician los niños, el proceso de producción textual; luego, en el 2º y 3º año se observó cómo progresa el trabajo independiente de los niños en la producción de textos. Asimismo, cómo las maestras articulan la producción de textos con el módulo de aprendizaje. Dichos aspectos deben ser analizados, para su mayor comprensión, de acuerdo a las particularidades de cada uno de ellos.

### **2.2.6 Revisión documental**

Se realizó la revisión documental de los archivos de la institución educativa y comunidad para obtener información de carácter social y educativo como la historia en el pasado y las actividades que se planifican en la actual, así como los archivos de los

documentales de Resolución Ministerial de creación de la unidad educativa, Libro de Actas, documentos de los proyectos del PEN y PEI que permitieron obtener información respecto al proceso histórico de la institución y los procesos de innovación pedagógica que se dieron en la institución educativa. También se revisaron los planes curriculares de las profesoras para tener información sobre el propósito pedagógico y las competencias a desarrollarse en la producción de textos.

Por otra parte, la revisión documental de la comunidad permitió conocer con mayor detalle aspectos históricos de la realidad del Ayllu. Asimismo, los archivos de la historia documental de la reforma agraria, contienen detalles relevantes de la forma de organización del Jatun Ayllu Yura. En la oficina de las autoridades políticas se revisó el documento del Plan de Desarrollo Municipal, y documentos de la titulación de las tierras comunitarias de origen en proceso de trámite, estos documentos permitieron conocer las características locales, socioeconómicas, históricas de la comunidad. Así, el trabajo con la técnica de la revisión documental facilitó obtener información general de la institución educativa y de la comunidad.

## **2.3 Instrumentos**

Los instrumentos que se utilizaron fueron los siguientes: la guía de entrevista para los alumnos y para las profesoras, la guía de observación de aula centrada en la observación desde cómo inicia, desarrolla y culmina su trabajo, qué actividades mayormente desarrolla para la producción de textos y las estrategias de escritura que más utiliza el docente. La ficha de recopilación de datos personales de las profesoras permitió conocer aspectos referentes a la experiencia de trabajo en aula, el uso de la lengua materna y otros; la ficha de la comunidad que permitieron obtener datos referentes a las características de la comunidad.

### **2.3.1 Guía de observación de aula**

Instrumento de apoyo que permitió observar sistemáticamente las interacciones de aprendizaje entre los alumnos y el docente, ayudó a registrar todas las interacciones comunicativas de acuerdo a los eventos que se desarrollaron en la clase. Entre los aspectos que se destacaron en este instrumento son los siguientes: ¿Qué estrategias utiliza el docente, cómo se articula el trabajo del módulo en la producción de textos, cómo los niños producen textos en su propia lengua? (Véase Anexo N° 3). La aplicación del instrumento con dichas preguntas semiestructuradas fue ventajosa porque orientó la observación de las estrategias utilizadas en aula. Sin embargo, las preguntas no fueron determinantes ya que en el proceso surgieron otras preguntas para la observación detallada, como las siguientes: ¿Cómo se desarrollan dichas

estrategias, en qué medida ayuda dicha estrategia en la invención de sus textos? y otras que me ayudaron a centrarme en la observación con mayor detalle. Asimismo, las mencionadas preguntas orientaron la apertura de diálogos e informales de reflexión entre el docente y el observador, también en la guía de observación se registraron dichas reflexiones respecto de los sucesos relevantes en la clase.

### **2.3.2 Guía de entrevista**

Instrumento que sirvió de apoyo para recoger datos sobre los puntos de vista de la profesora sobre la aplicación de las estrategias de producción de textos. Es decir, las preguntas de la guía de la entrevista fueron orientadas a recoger información sobre las estrategias más apropiadas que aplican las maestras (Véase Anexo N° 4). Asimismo, la aplicación de la guía ayudó a obtener información con mayor amplitud, porque en el desarrollo de la entrevista surgieron aspectos relevantes relacionados al tema de la entrevista.

Algunas veces, la misma respuesta de la entrevistada ayudó a formular otras preguntas referidas a las estrategias que emplea, también permitió conocer las expectativas e innovaciones del quechua como L1 en la escritura creativa. A su vez, la guía de entrevista para el alumno sirvió de base para conocer el trabajo independiente del niño (Véase Anexo N° 5), la aplicación de la guía fue para conocer sus puntos de vista del proceso de invención del texto de los niños, ya que manifestaron que tienen mayor facilidad de escribir en quechua cuando el alumno dijo: ***“Kastilla simipi astawan pantani, qhichwapitaq pisillata pantani”*** ‘En castellano me equivoco más; en cambio, en el quechua me equivoco poco’; de esa manera, la aplicación de la guía de la entrevista fue relevante para ampliar la información en la producción de textos.

## **2.4 Fichas**

### **2.4.1 Ficha Comunal.**

Este instrumento permitió recoger datos generales de la comunidad, como el número de habitantes, proyectos que se desarrollaron con la organización indígena, conocer las características históricas de la cultura Yura como fue antes y cómo actualmente continúan las prácticas de las costumbres y tradiciones.

### **2.4.2 Ficha Institucional.**

Mediante la ficha institucional se obtuvo datos de la institución educativa, desde la fundación hasta la actualidad como el desarrollo de los proyectos educativos, dicho material me permitió recoger datos de la institución educativa sobre el proceso

permanente de innovaciones pedagógicas en los últimos años con la implementación de la educación intercultural bilingüe.

### 2.4.3 Cuaderno de campo.

En el cuaderno de campo se registraron todas las observaciones diarias referidas a los procesos pedagógicos de la producción de textos, su uso fue muy importante porque constituye un documento de testimonio de todo el trabajo. En la primera fase se registró los datos sólo en un cuaderno; sin embargo, en la segunda fase de investigación se trabajó con dos cuadernos, lo que permitió registrar los datos con mayor detalle. El primer cuaderno de campo tiene la siguiente estructura: hora, actores y registro de eventos. La ventaja del cuadro es que permitió registrar por eventos, sobre la base de ello se trabajó la descripción narrativa. En cambio, la utilidad del segundo cuaderno de campo fue para registrar el resumen de los aspectos importantes de la jornada. Tal como se detalla:

**Cuadro 1 Registro de observación**

HORA	ACTORES	DESCRIPCIÓN DE EVENTOS	DESCRIPCIÓN NARRATIVA
9:00	Profesoras.	Inicio, desarrollo y conclusión	Se ha realizado de acuerdo a la observación.
12:00	Alumnos	Conclusión	

Fuente: Tutor Dr. Pedro Plaza M.

## 2.5 Procesamiento de datos

El desarrollo del procesamiento de datos se desarrolló después de la conclusión de la etapa de la recolección de datos, en el procesamiento de datos, primero se procedió con la organización de datos iniciando desde las transcripciones de las observaciones de las clases y las entrevistas, una parte de las transcripciones se desarrolló en el mismo trabajo de campo, luego con el resto de las transcripciones se completó después del retorno del trabajo de campo. Así, el procesamiento de orden de los registros de notas se desarrolló en el mismo trabajo de campo paralelo a las observaciones de cada jornada. Posteriormente, se realizó el ordenamiento general de todas las notas de la observación y las entrevistas del cuaderno de campo.

En suma, se hizo un ordenamiento de la información de todos los documentos de la fase de recopilación de datos de acuerdo a los objetivos, fue un proceso minucioso de selección de los datos y también un proceso más complejo por la gran cantidad de información que sirvió como base de datos. Posterior a ello, se procedió con la categorización mediante el programa Excel por la facilidad de manejo de datos con

mayor facilidad en un nivel más macro, los cuales fueron transcritos en la siguiente estructura.

**Cuadro 2 transcripciones en base de datos**

Nº	H	EVENTO	AC	DESCRIPCIÓN	CATEGORIZACIÓN	INTERPRETACIÓN	CÓDIGO
1	A	Lectura	P	Vamos a leer la Pág. 17	Lectura interpretativa	La profesora ayuda interpretar el significado del texto a través de la lectura dirigida.	S.31-9-05

Fuente: Tutor Dr. Pedro Plaza M.

En este cuadro se hicieron las transcripciones para organizar la base de datos gracias al programa que facilita la rapidez en la ejecución, una vez logrados el agrupamiento de todos los datos se categorizaron de acuerdo a los eventos, actores y las categorías, teniendo muchas opciones que permite interpretar, analizarlas de acuerdo al objetivo de estudio y trabajar analíticamente los eventos de la clase, ya que cada evento tiene su inicio y su cierre; eso ayudó a identificar con mayor facilidad las categorías, lo que permite analizar en detalle los datos de la transcripción frase por frase.

De esa manera, se obtuvo una larga lista de categorías, permitiendo identificar las categorías emergentes de los datos que fueron relevantes para la investigación, las mismas que fueron agrupadas en categorías mayores dando una codificación o nombre a cada categoría. De la misma manera, se ordenó las notas de la observación y las entrevistas de acuerdo a los objetivos de la investigación para la descripción narrativa de cada una de las clases. Posteriormente, se hizo la triangulación, tomando en cuenta la metodología de Bertely (2000) de los datos como las descripciones narrativas, las transcripciones y las entrevistas para luego interpretarlos buscando su significatividad en la redacción del texto como versión final.

## 2.6 Consideraciones éticas

En la presente investigación se tomó en cuenta las consideraciones éticas: en el proceso de recopilación y la redacción del informe no se registraron los nombres de las personas con la finalidad de cuidar la identidad y el respeto a los informantes; se optó por cuidar las buenas relaciones que se mantuvieron con los profesores y profesoras de la institución educativa.

Debido al cuidado que se tuvo en el proceso de inserción en la comunidad, se logró ser una habitante más en el período de la investigación, lo que facilitó obtener datos fidedignos a través de la interacción con los sujetos de estudio, mediante una relación

directa con los participantes de investigación. Para el efecto, recurrí a las recomendaciones de Hammersley y Atkinson que puntualizan lo siguiente: “El etnógrafo o la etnógrafa participa abiertamente en la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa” (1994: 68). De esta forma, la investigación tuvo una responsabilidad ética fiable, característica esencial de la investigación cualitativa.

De acuerdo a ese enfoque de la investigación este estudio enfatiza su trabajo en los siguientes aspectos éticos:

- Se demostró cordialidad en las interacciones con los demás porque se mantuvo respeto a los habitantes de la comunidad.
- Se tuvo la capacidad de reconocer al otro en igualdad de oportunidades de acuerdo a las costumbres y la cultura local.
- Se recurrió a la habilidad de recolectar datos relevantes referidos a la investigación centrándonos en lo que es y no así en lo que debería ser.

Desde la consideración ética de este estudio se respetó la identidad de los informantes y las maneras de interrelacionarse dentro de la cultura del Ayllu, eso permitió evitar las alteraciones de las actividades cotidianas del trabajo pedagógico de aula y las actividades cotidianas de los sujetos de investigación educativa.

## **CAPÍTULO III FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **Revisión de estudios previos**

La revisión de estudios realizados fue referente que me ofrecieron insumos para abordar el desarrollo del presente estudio de producción de textos en los niños quechuas. El interés fue conocer sustentos teóricos para comprender las estrategias en el nivel didáctico de los docentes, asimismo comprender las características de producción infantil. De esa manera, busqué ahondar acciones en el desarrollo de la producción de textos en lengua quechua como L1 centrada en la Educación Intercultural Bilingüe.

La tesis de Valda (2004) hace un análisis de los diferentes tipos de textos elaborados por los niños como textos de poesías, cuentos, canciones y otros, dicha tesis se enmarca en el enfoque constructivista sustentado por Galdames (1999), Barrientos (1997) y Hinostroza (1996). Los mismos hacen referencia al desarrollo de la producción de textos significativos que tienen relación con la función comunicativa. Considero importante el análisis de producción de textos. Asimismo, la investigación de Salomé corresponde a la producción de textos de los niños, sustentado en la teoría de Rodríguez (1997), Gutiérrez (1994). Dicho estudio se enmarca sobre todo en la producción de textos infantiles, a partir de los conocimientos locales. Esta última investigación analiza con mayor énfasis la producción de texto infantil en el marco de la comunicación de la prensa escrita.

Hasta aquí se ha realizado la revisión necesaria de trabajo e investigaciones que orientan el presente trabajo. La reflexión teórica que se presenta a continuación comprende cuatro temáticas centrales; la primera hace referencia a la revisión de trabajos anteriores y la tendencia de los enfoques pedagógicos de la enseñanza de la escritura escolar, la segunda trata de centrarse en algunos elementos que hacen a la cultura y su relación con la escritura, la tercera es una aproximación conceptual al término producción de textos; y la cuarta se refiere a las estrategias de producción de textos identificadas hasta el momento.

### **3.1 Tendencias en los enfoques pedagógicos de la enseñanza de la escritura escolar**

De manera general se puede identificar dos tendencias en los enfoques pedagógicos usados para la enseñanza de la escritura escolar. La primera tendencia es la denominada tradicional, ella está marcada por el enfoque o método analítico, el método sintético y el método mixto. Por otra parte, la segunda tendencia se enmarca

fundamentalmente, por el enfoque comunicativo, el cual es propuesto por la Reforma Educativa boliviana.

### **3.1.1 Enfoques tradicionales**

Los dos grandes métodos tradicionales que se han desarrollado para la enseñanza de la lectura y la escritura escolar, se basan en la distinción de los procesos mentales que promueven en los niños para cumplir sus objetivos educativos; es decir, procesos analíticos o procesos sintéticos. En el caso del método mixto, éste comparte ciertas características de ambos métodos.

#### **a) Método sintético**

El método sintético traducido y adaptado por Vicente Lema en 1958 se ha aplicado en Bolivia desde entonces, actualmente es conocida como el método conductista. Su aplicación tuvo mayor intensidad en la segunda edición del Plan de Educación Rural en la década del '60.

El método sintético se caracteriza por iniciar la enseñanza de las partes de la lengua hasta llegar al todo. Al respecto, Domínguez menciona que

La característica de los métodos sintéticos es que inducen al niño a comenzar el aprendizaje por unidades mínimas del lenguaje, de modo que para aprender a leer y a escribir debe realizar una operación de suma, síntesis, de los elementos aprendidos de forma aislada. (1997:48)

Los autores se refieren a los métodos sintéticos, en plural, puesto que en esta categoría se contemplan tanto el método de enseñanza alfabético, como el fonético y el silábico. Los tres métodos, entonces, se enmarcarían en el desarrollo de procesos sintéticos; es decir, los tres apuntarían a la composición de las partes hasta llegar a formar un todo. De esta forma, el método alfabético tiene como unidad de enseñanza las letras, aquí se hace énfasis en la enseñanza del alfabeto. Así mismo, el método fonético o fónico designa los fonemas como sus unidades mínimas; y finalmente, el método silábico tiene a las sílabas como sus unidades elementales de enseñanza. Estos dos últimos métodos comparten ciertos rasgos comunes (Domínguez 1997: 48).

Por lo que aquí se menciona, se puede evidenciar que la enseñanza de la escritura en el marco de este método, tiene un fuerte componente mecanicista, en los tres casos (alfabético, fonético y silábico) las unidades carecen totalmente de significado por ello es que muchas veces, el método es apoyado por “diversos procedimientos para que el niño establezca una relación sólida entre grafía y fonema: dibujos, gestos, sonidos onomatopéyicos, canciones y cuentos [se trata de] crear una red de asociaciones lo



más tupida posible, para facilitar el reconocimiento y el recuerdo de la relación fonema y grafía” (Domínguez 1997: 48).

Para el caso boliviano, además, la escritura a partir del método sintético implicaba el desarrollo de una buena posición del cuerpo; en tal sentido Lema (1958: 145) menciona al respecto: “nuestro primer pensamiento o preocupación es cómo enseñar al niño a formar las letras, para ello, el niño debe conocer y practicar la postura adecuada del cuerpo cuando está sentado, cómo colocar los pies, cómo colocar el brazo sobre la superficie en el que ha de escribir”. La posición adecuada, entonces, según este autor, ayudaría a desarrollar una buena motricidad.

Zavala (2002) critica el aprendizaje de la escritura concebida como un acto de memorización y práctica de buena representación tipográfica. Para Zavala, el énfasis que exige la escuela, en general y ciertos maestros, en particular, evidencian un aprendizaje centrado más en la forma que en el significado. En ese sentido, de acuerdo a la autora “para los maestros escribir equivale a tener buena caligrafía y a escribir ‘correctamente’, vale decir, sin errores de ortografía, mientras que la lectura se define por la buena pronunciación cuando se lee en voz alta” (2002:45). Siguiendo a Zavala, se puede decir que a partir del método sintético la escritura es reducida simplemente a la caligrafía, al aprendizaje mecánico, considerándose principalmente la forma dejando de lado el significado o el contenido del texto. Por esta razón, se podría asegurar que el aprendizaje fragmentado, propiciado por el método sintético, es el elemento más susceptible de crítica.

En 1965 se plantea, en Bolivia, una nueva adecuación del método, esta vez denominada “El método de las palabras normales”. Aquí se proponen cuatro etapas centrales. En la **primera** se inicia con el diálogo sobre el objeto real, ejemplo: pala. Luego se procede a la presentación de la palabra “pala” actividad que apunta a la memoria visual de la palabra. En la **segunda** etapa se hace la representación del dibujo y la escritura, luego se procede a la lectura de la palabra (en silencio y en voz alta) y a la posterior escritura de la palabra. En la **tercera** etapa se procede al análisis y descomposición de la palabra en sílabas, las cuales darán origen a nuevas palabras, ejemplo: pa-la. Y en la **cuarta** etapa se realiza la generalización y precomposición fonética de la sílaba con las cinco vocales, ejemplo: pa- pe- pi- po- pu y la- le- li- lo- lu. Posteriormente se procede a la recomposición de palabra completa: pala (MACA 1965: 146). El método de palabras normales se trabajó en todo el país con libros como “Alborada” de Condarco y Morales 1957; “Semilla” de Rivera 1989, los cuales seguían una secuencia silábica muy similar.

## b) Método analítico

El método analítico sigue un proceso inverso al método sintético; es decir, con el método analítico se inicia el proceso de descomposición silábica a partir del todo que puede ser la palabra, la frase o la oración.

El camino que se invita a seguir al niño es que a partir del estudio de esas unidades [lexicales o sintácticas] lleguen a analizarlas hasta las unidades mínimas. Es decir, hasta las relaciones entre grafema y fonema. (Domínguez 1997: 49)

Entre los rasgos centrales que caracterizan el método se encuentra, por ejemplo, que las oraciones con las que se trabaja surgen del propio interés de los niños, de las conversaciones y diálogos entre ellos, por tanto, el interés está ligado a la significación de las unidades sintácticas. Así mismo, no se recurre al apoyo fonético de unidades lexicales, sino que se basa, fundamentalmente, en el reconocimiento visual. El asiento teórico es la percepción global que predomina en la infancia (Domínguez 1997: 49).

El método analítico es denominado también 'global'. Es un proceso aparentemente distinto ya que se parte de la distinción de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus elementos o principios; no obstante, para (Pari 2005) los dos métodos, el sintético y el analítico se encuentran en la misma línea de aprendizaje fraccionado de la lengua, aunque sí reconoce que el método analítico sigue un proceso inverso al sintético.

Para el trabajo de enseñanza de la lectoescritura con los métodos tradicionales, analítico o sintético, Pari recupera las tres fases planteadas por Negret y Jaramillo<sup>6</sup>: la fase de **aprestamiento**, la fase de **lectura y escritura inicial**, y la fase **comprensiva**.

Los autores sostienen que la fase de aprestamiento se realiza en el preescolar donde se brinda todas las bases que el niño debe poseer antes de su ingreso a la escritura; en la segunda fase se busca la automatización de las destrezas del niño, las cuales le permitirán escribir; y finalmente, en la fase comprensiva se desarrolla la lectura y la escritura propiamente dicha. Para Adán Pari, estas fases no dejan de tener un carácter lineal y secuencial, lo que consolida aún más la concepción tradicional del acto de la escritura (Pari 2005).

## c) Método mixto

Si bien los dos métodos presentados hasta aquí tienen sus particularidades y singularidades que los diferencian y los establecen como métodos diferenciados,

---

<sup>6</sup> Negret, Juan Carlos y Adriana Jaramillo (1996) "Constructivismo y lengua escrita" en **Los procesos de la escritura**. Fabio Jurado y Guillermo Bustamante (comp.). Santa Fé de Bogotá: Magisterio. Citado en Pari (2005: 63).

hemos visto que para algunos autores ambos métodos tienen muchas semejanzas, sobre todo en cuanto a la línea de aprendizaje que se propicia: la fragmentación de los elementos de la lengua y la distinción que se genera entre lectura y comprensión de significados.

Para Domínguez “la discusión entre unos y otros [métodos] dio lugar a los llamados métodos mixtos, que a su vez se diferencian por el punto de partida” (1997: 49). De esa manera, se podría hablar de métodos mixtos con punto de partida sintético, ya sea fonético o silábico; o bien de métodos mixtos con punto de partida analítico.

Los mismos autores plantean que los métodos mixtos son los que más se usan cotidianamente por los educadores en vista de las posibilidades de combinación en la práctica concreta. De la misma manera, a partir de investigaciones, sostienen que los textos escolares de enseñanza de escritura que más se encuentran a la venta son precisamente, los que expresan métodos mixtos o eclécticos (Domínguez 1997).

De acuerdo al análisis de la escritura mecánica, se pensaba que los niños eran incapaces de producir ideas, ya que en una experiencia de Freinet que promovía la producción de textos para la prensa escrita, él recibió críticas por sus colegas, que puntualiza de la siguiente manera:

¿Y eso de qué sirve? Hay muy bellos textos de adultos en nuestros manuales, más interesante y útiles que esos balbuceos -Por lo demás me decían otros compañeros, ¿qué originalidad quieres encontrar de niños que están totalmente desprovistos de ideas cuando les pedimos que hagan una redacción? Ahí se quedan, con la boca abierta y el lápiz en la mano. (Freinet 1999: 16)

En ese sentido, la estimulación a la práctica de producción de textos en los niños centrados en la correspondencia interescolar tuvo una fuerte crítica en desmedro a capacidad creativa del niño/a. Esta percepción contradictoria se relaciona con el método de la enseñanza de escritura basada en las unidades, ya que se considera que los niños no poseen ningún conocimiento.

### **3.1.2 Educación Intercultural Bilingüe**

Un elemento importante que marca la definición de nuevos paradigmas educativos o métodos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje es el planteamiento de la Educación Intercultural Bilingüe. Recordemos que la EIB nace como una demanda de los pueblos indígenas y originarios frente a una educación escolar aculturizante, dominadora y totalmente verticalista. La propuesta de la EIB resulta, en su momento, una fuerte crítica a las tradicionales formas de enseñanza escolar que no respondían a los contextos rurales, indígenas y originarios de la región de Latinoamérica.

Además de plantearse severas críticas, se generan, al mismo tiempo, una serie de discusiones y propuestas pedagógicas que posteriormente serían implementadas en las legislaciones educativas de los distintos países de Latinoamérica. Los planteamientos acerca de la EIB han logrado quebrar los paradigmas imperantes hasta hace más o menos 15 años atrás en las escuelas fiscales.

En cuanto a la Interculturalidad se han planteado, por ejemplo, la revisión de las formas, los tiempos, los espacios y los actores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En cuanto al bilingüismo, se ha cuestionado la hegemonía del castellano o el portugués (en su caso) para la enseñanza oficial, y sobre todo el enfoque de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en relación con la lengua, al contexto y a las necesidades de aprendizaje. En definitiva, se puede decir que la EIB ha contribuido a romper paradigmas pedagógicos y epistemológicos.

Una definición general de educación bilingüe la encontramos en el trabajo de Pari (2005: 47) cuando puntualiza “la educación bilingüe puede ser entendida como un proceso educativo en el que se desarrolla la enseñanza y aprendizaje de dos lenguas”; en la misma línea, rescata los planteamientos de Zúñiga que apuntan a una definición más específica. La autora plantea que la educación bilingüe implica la planificación del proceso educativo en el que los niños se benefician con el aprendizaje de una segunda lengua al momento de que mantienen y desarrollan su lengua materna (Zúñiga 1993: 63).

En la actualidad, uno de los objetivos de la educación bilingüe es el desarrollo de la producción creativa en la lengua originaria del niño. Son muchos los autores que han estudiado y reflexionado sobre las ventajas de la enseñanza escolar en lengua materna o L1, Gleich (1989) desarrolla una excelente tipología de bilingüismo haciendo énfasis en las características del bilingüismo de mantenimiento y bilingüismo de transición, conceptos que resultan sumamente importantes en el contexto escolar y de enseñanza de la lectoescritura. Por su parte, Galdames, Walki y Gustafson (2005) plantean la importancia de la incorporación de la cultura en la escuela como elemento clave para el mejoramiento de los procesos de aprendizaje. Valiente (1993) y Baker (1993) coinciden reforzando dichos planteamientos con la explicación de que la escritura en L1 apuntaría, sin lugar a dudas, al proceso de mantenimiento y reforzamiento de la lengua materna; aunque Baker advierte una comprensión mucho más compleja de la enseñanza bilingüe, haciendo notar las particularidades a partir de los destinatarios y los objetivos que se persigue.

### **3.1.3 Enfoque de la Reforma Educativa**

El enfoque comunicativo con el que se trabaja en la Reforma Educativa supone una nueva concepción de los actos de lectura y escritura; “desde esta perspectiva, el proceso de la producción tiene como factor principal la ‘interrogación del texto’; este proceso ayuda a construir el significado de un texto valiéndose de algunas estrategias denominadas niveles o claves: el contexto situacional, los parámetros de la situación de comunicación, la identificación del tipo de texto, su superestructura, la lingüística textual, la lingüística oracional y de las palabras que las constituyen” (Pari 2005: 64).

El aprendizaje de la escritura, bajo la nueva normativa educativa, se desarrolla fundamentalmente a través del proceso de producción de textos, ello implica que los niños trabajan de acuerdo a las consignas de los módulos de aprendizaje. La producción se desarrolla de acuerdo a cinco momentos de la escritura, los cuales no se consideran como una receta, el docente puede seguir las propuestas del módulo, pero al mismo tiempo, puede crear otras estrategias de trabajo. De esta manera, Barrientos et al (1997) clasifica dos tipos de actividades en la enseñanza de la escritura: 1. la producción de textos a partir de las actividades del módulo, y 2. la producción de textos a partir de una actividad real como los proyectos de interés grupal. Vale mencionar que dichas actividades propuestas por Barrientos, mantienen estrecha relación con los momentos que el mismo autor plantea y que desarrollaré más adelante.

### **3.1.4 Bilingüismo y escritura**

La enseñanza bilingüe se explicita en los documentos de la Ley 1565 de Reforma Educativa boliviana, allí se adopta la modalidad de un bilingüismo de mantenimiento en las actividades pedagógicas de aula; en dicho sentido, el niño aprende a escribir primero en su lengua madre para luego incorporar una segunda lengua, cuidando el desarrollo permanente de la L1; al respecto Valiente dice “La metodología de enseñanza de la escritura se inicia con la lengua materna del niño, no tiene un enfoque tradicional de transición, sino de mantenimiento” (1993:100). No obstante, más allá de las intenciones legales, el desarrollo de la lectura y la escritura en L1 es trabajado sólo en algunos cursos, desarrollándose la lengua dominante en la mayor parte de la escolaridad. En este tema, Gleich es totalmente clara al mencionar que

Quando se habla de enseñanza de la L1 se debe diferenciar si está dedicado únicamente a la lectura-escritura. Es decir, si está limitado sólo a algunos grados, o si se ofrece continuamente durante todo el período de la escuela primaria. Sólo cuando este último sucede, se puede hablar de enseñanza de la lengua materna completamente fomentada, que asegura el desarrollo natural cognitivo del escolar en la lengua materna, sirviendo así para su conservación y aplicación, esto es, en el sentido de un programa de mantenimiento de la lengua. (1989:387)

Como se aprecia en la cita, se hace énfasis en el desarrollo del bilingüismo de mantenimiento; sin embargo, si se trabaja sólo en los primeros años de escolaridad el modelo de mantenimiento desaparece y se instaura el modelo de transición, por ello, Gleich hace énfasis en el desarrollo de una educación bilingüe de mantenimiento en el nivel primario, ello dará mayor cobertura al uso de la lengua en su nivel escrito; de lo contrario, existe el peligro de caer en el estancamiento del desarrollo de la lengua.

### **3.2 Cultura originaria y escritura escolar**

#### **3.2.1 Cultura indígena y lenguaje**

La cultura indígena es un conjunto de conocimientos integrados, no existen fronteras que impidan las relaciones de interacción humana con la naturaleza. Al respecto, Ticona dice: “La cultura representa la totalidad del marco de referencia vital de un pueblo” (2002:133). De esa manera, se concibe como un conjunto de conocimientos y valores, ya que no abarca sólo las artes sino que también, como menciona Claxton (1994)<sup>7</sup> son “los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias”. Ticona, entonces, enfatiza que la cultura es la representación de todas las formas de vida que hacen referencia a los conocimientos aprendidos en un determinado grupo social. Por eso la cultura es considerada como un factor fundamental de la interrelación humana. Bajo ese parámetro, el autor describe, con cierto detalle, aquello que ha llamado la cultura como *referencia vital de un pueblo* en los siguientes términos: “La cultura es un conjunto de rasgos particulares, espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a una sociedad o un grupo social” (Ticona 2002:134).

Entonces la cultura es considerada como un conjunto de hechos o productos del hombre, tanto espirituales (tradiciones) como materiales (arte) que son aprehendidos en la vida. Al respecto, Harris dice: “una cultura es el modo socialmente aprendido de vida que se encuentra en las sociedades humanas y que abarca todos los aspectos de la vida social incluidos el pensamiento y el comportamiento” (1997:17). En consecuencia, se puede considerar la cultura como toda acción humana en transformación de sus aprendizajes, como la totalidad de las manifestaciones de la vida de un pueblo.

La cultura y el lenguaje se integran en la comunicación, ya que el lenguaje es la parte esencial de la cultura para su expansión y fortalecimiento, asimismo, la cultura es el

---

<sup>7</sup> Claxton, Mervin (1994) “Cultura y desarrollo: una relación simbiótica”. En Carpeta de información sobre el tema del Decenario para el año 1994. París: UNESCO, en Ticona (2002: 134).

producto de un todo que fortalece la identidad de los grupos sociales. Al respecto, Baker dice “en el desarrollo de la primera lengua, una lengua enseñada sin la cultura que comporta es como presentar un cuerpo sin un corazón. La lengua y la cultura están entreveradas en el saludable funcionamiento de un cuerpo” (1993:277). Por ello, el lenguaje es parte de la cultura, no existe uno sin el otro, ambos se complementan, ya que la cultura ayuda al desarrollo del lenguaje, o como dice Álvarez (2005: 23) la “competencia comunicativa es parte de la competencia cultural”.

En suma, tomando en cuenta las relaciones existentes entre cultura y lenguaje, se puede concluir que existe una estrecha relación entre la producción de textos y los conocimientos culturales. De ahí que la producción escrita del lenguaje no se puede concretar en el vacío, la producción de textos no puede desarrollarse sin referir o referirse a los conocimientos o saberes previos. No olvidemos que la producción escrita, siguiendo a Zavala (2002), está en relación indiscutible con las producciones orales que surgen en la cotidianidad de la propia cultura.

### **3.2.2 Escritura de lenguas originarias**

Como ya mencioné antes, Zavala (2002), por una parte, hace una crítica a la tradicional forma de enseñanza de lectoescritura escolar, a la mecanización que se promueve en el aula y a la labor de enseñanza centralizada en las formas más que en los contenidos o significados de los textos; por otra parte, puntualiza su desacuerdo con la práctica de la literalidad descontextualizada. Ella plantea que tal escritura responde a un enfoque de aprendizaje mecánico; en sus palabras:

El discurso sobre la literacidad escolar define a ésta como una habilidad mecánica particular que, al ser adquirida automáticamente, convierte al sujeto en un ser “letrado”. Esta definición de lo letrado como una habilidad influye en las técnicas de enseñanza escolar concernientes a la lecto-escritura. (2002:43)

El ser letrado se relaciona con la práctica de la literacidad orientada a un aprendizaje mecánico. Es decir, el estudiante es conducido al aprendizaje de la escritura a través de ejercicios que el niño/a escribe hasta llenar páginas íntegras, sin ningún sentido de comunicación. Eso, obviamente, no favorece el desarrollo de la escritura, en ese sentido, la autora afirma que se convierten en un mecanismo impuesto que el maestro impone constantemente, así dicha práctica de literacidad impuesta, está lejos de involucrar al estudiante en las prácticas de la comunicación escrita.

Si bien, la autora identifica una serie de elementos críticos en las formas tradicionales de enseñanza de lectoescritura, es necesario puntualizar las particularidades que surgen en la enseñanza de la lectoescritura de lenguas de tradición oral como es el caso del quechua.

El proceso de normalización del quechua iniciado hace más de dos décadas con la oficialización del alfabeto, ha pasado un largo proceso de ir creando neologismos, realizar refonemizaciones y establecer toda la normativa sintáctica necesaria para su escritura. En el campo de la educación formal se ha establecido una serie de reglas que guían la realización de textos de carácter académico. Diversos estudios realizados han demostrado que las personas quechuahablantes que ya han sido alfabetizadas en castellano tienen más dificultades en la escritura del quechua que los que son alfabetizados en lengua quechua, sobre todo por la interferencia que causan las vocales e y o.

Por otra parte, un elemento que permite identificar incompatibilidades en la escritura de lenguas orales es el elemento de la textualidad. La textualidad se refiere a la estructura del texto, ya sea oral o escrito. En este sentido, se evidencian fuertes diferencias en el orden sintáctico del texto oral con referencia al texto escrito. En el caso de quechuahablantes que pretenden escribir quechua bajo las normas gramaticales y sintácticas del código escrito encontrarán problemas, debido a que ambos códigos, el oral y el escrito, mantienen diferentes órdenes, lógicas y secuencias.

En un plano más amplio, la escritura de lenguas de tradición oral como el quechua ha significado una estrategia política de reivindicación social frente a la superioridad del castellano y de su hegemonía en los campos formales de la sociedad. No obstante, el proceso de recuperación del estatus del quechua es lento y depende no sólo de la cantidad de textos escritos publicados o difundidos masivamente, sino, sobre todo del estatus que adquieran los hablantes del quechua.

### **3.2.3 Relación oralidad y escritura**

Zavala cuestiona la aplicación de una educación bilingüe en áreas rurales quechuahablantes desde una perspectiva occidental, ya que de acuerdo a su investigación realizada en el Perú identificó prácticas de escritura mecánica; por consiguiente, analiza cinco características como: la escritura impuesta, escritura centrada en errores, escritura superior al discurso, escritura explícita y escritura descontextualizada. La autora en su análisis presenta algunas observaciones en la práctica de la escritura impuesta, ya que dicha práctica dificulta el desarrollo de la lengua escrita y propone promover prácticas de escritura creativa que promueva generar espacios de aprendizaje divergente en la educación bilingüe.

Cuando se trabaja con poblaciones que cuentan con una larga tradición del lenguaje oral antes que del lenguaje escrito, se puede hablar de escritura impuesta. En el caso



de la escritura del castellano para las poblaciones quechua, ésta era una imposición desde las jerarquías sociales que se establecen en el país. Pero, los diversos esfuerzos de normatización y normalización apuntan a romper con esa estructura jerárquica que caracteriza el uso de las lenguas en el país; por otro lado, apuntan también a otorgarle al quechua (y a las demás lenguas originarias) todas las condiciones gramaticales para ser una lengua de prestigio.

Para que la enseñanza del castellano o del quechua no resulte una enseñanza impuesta, al interior de la escuela se plantea la promoción de la escritura creativa, que responda a las necesidades comunicativas de los niños y de la población en general; en tal sentido Zavala (2002: 21) hace notar cinco observaciones al respecto:

**La primera.** Se desarrolla la escritura impuesta cuando se concibe la escritura como un fin en sí mismo; o sea, la escritura es adquirida para uno mismo, se deja de lado el objetivo de comunicación, ya que el escribir para uno mismo no tiene sentido de comunicación. El estudiante lee y escribe sólo para el maestro, así, los escritos quedan archivados en los cuadernos. Además, este tipo de escritura se desarrolla sobre la base de conocimientos ajenos.

**La segunda.** Una escritura que hace énfasis en el control de los errores más que en los logros alcanzados busca que el docente se concentre en dicha tarea, por ejemplo, “a ver qué grupo comete más errores”; asimismo, cuando el niño/a escribe en la pizarra, el profesor hace énfasis en el control de las fallas e instruye que todos deben darse cuenta del error que comete su compañero. Eso condicionará a que los niños escriban sólo cuando estén seguros de la escritura.

**La tercera.** La escritura que funciona a partir del supuesto de que “la verdadera escritura es cuando se distancia de los estilos orales” (2002:21), considera al discurso oral como inferior al escrito. Allí, el discurso oral adquiere un nivel inferior y poco práctico, e incluso, hasta perjudicial, en su momento. Bajo la lógica occidental se cree que la oralidad puede contaminar la esencia de la escritura.

En la escuela se concibe la oralidad y la escritura como dos modos lingüísticos totalmente separados y opuestos; y lo que se promueve en ella fundamentalmente es el modo lingüístico escrito. Para Zavala, en cambio, la escritura y la oralidad no pueden ser opuestos, porque la escritura está presente en las actividades cotidianas con base en la práctica oral, por ejemplo, la escritura de las agendas, lista de productos para ir de compras, notas, cartas, etc., todos ellos son escritos sobre la base del discurso oral. De esa manera, la autora enfatiza en el error de la escuela al promover el aprendizaje de la escritura como superior de lo oral.

**La cuarta.** La escritura explícita exige la diferencia entre lo oral y lo escrito, eso permite comprender que no se puede escribir como uno habla; por ello, el docente promueve la escritura clara o explícita de acuerdo a las reglas gramaticales. Sin embargo, las relaciones gramaticales por sí solas no permiten tomar en cuenta del contexto situacional, en vista de que en un discurso oral el interlocutor puede entender todo el mensaje gracias al contexto situacional. Por ello, la autora enfatiza en la importancia de las claves contextuales para la comprensión del significado.

**La quinta** Se refiere a la práctica de la escritura fuera del contexto, centrada en la práctica de la escritura tradicional (Zavala 2002), el hecho de concebir la escritura en una lógica académica de nivel superior y abstracto ocasiona el aislamiento de la experiencia personal, eso origina la práctica de una escritura descontextualizada.

En suma, la autora considera que se debe tomar en cuenta la escritura como una interacción dialéctica. Considera que la escritura debe desarrollarse en base a la experiencia adquirida con los conocimientos nuevos en un espacio de construcción social. De la misma manera, también reconoce que dichas prácticas aisladas a la realidad contextual no sólo recaen en el deficiente desempeño didáctico del maestro, sino también que es un reflejo de conjunto estructural; es decir, el sistema educativo nacional regula el proceso de aprendizaje de la escritura.

Otro autor que nos ayuda en la reflexión sobre oralidad y escritura es Daniel Cassany (1997) quien plantea que la relación entre código oral y código escrito puede analizarse desde dos puntos de vista; desde la óptica de la didáctica y desde la óptica de la psicolingüística. Para el caso de la enseñanza y aprendizaje de la escritura me sitúo en el primer punto de vista que es la óptica de la didáctica. Para el autor, aquí se presentan tres modelos de relación oral-escrito, estos modelos se corresponden a las tres concepciones de la enseñanza de la lengua (Cassany 1997:40).

El primer modelo denominado “el escrito tradicional” hace mayor énfasis en el lenguaje escrito, ya que el código escrito es el objeto exclusivo de aprendizaje, se rechaza cualquier modelo oral. Adicionalmente, en el desarrollo de la lengua escrita, toma en cuenta el método de la gramática.

El segundo modelo enfatiza la oralidad. El código escrito es considerado secundario, por tanto, la escritura está subordinada a la oralidad. Este segundo modelo, propuesto por Cassany, se sustenta en los planteamientos de la lingüística moderna, toma en cuenta el método audiovisual; de esa manera, la lengua y la escritura son consideradas como dos sistemas de signos distintos.

El tercer modelo corresponde a la concepción independiente, según éste el código escrito y el código oral son autónomos y diferentes. Para Cassany existen profundas diferencias textuales y contextuales que separan a ambos códigos (1997:41); no obstante, dichas diferencias están supeditadas a los objetivos comunicativos. Para el autor, la comunicación se desarrolla de acuerdo a una situación contextual.

Este último modelo de relación oralidad-escritura permite entender dichos fenómenos en el contexto de la comunicación, que sería, al final de cuentas, el objetivo principal. La relación entre ambos códigos será distinta de acuerdo a la situación comunicativa que se desarrolle o pretenda desarrollar, por ejemplo la comunicación oral es inmediata, porque el receptor comprende el mensaje al mismo tiempo que lo recibe y tiene la posibilidad de emitir un nuevo mensaje inmediatamente; en cambio, la comunicación escrita es prolongada, ya que el receptor para comprender el mensaje primero debe leer el texto.

Aceptando las diferencias y divergencias entre el lenguaje oral y el escrito, no se puede negar las relaciones de interdependencia que se pueden crear en procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. En este sentido giran las nociones de Lomas (1999: 270), este autor propone avanzar en el análisis desde la perspectiva de la enseñanza, ya que el uso lingüístico forma parte de la acción social. Para Lomas ambas competencias se complementan, considerando la oralidad como un puente para lograr la producción escrita. De esa manera, el código escrito se aprende en el ejercicio de la cotidianidad, en las interrelaciones comunicativas.

Al interior de la escuela, entonces, el niño llega con ciertas competencias adquiridas, la labor del profesor sería ampliar dichas competencias en situaciones comunicativas. Por tanto, la producción escrita debe desarrollarse sobre la base de la competencia oral adquirida en el contexto social.

### **3.3 Aproximación conceptual del término producción de textos**

En el siguiente apartado intentaré realizar una aproximación conceptual del término central del trabajo, qué se entiende por “producción de textos”, para ello es preciso realizar un acercamiento a la diferenciación que existe entre escritura y producción de textos, y realizar un análisis de la escritura con relación a las funciones lingüísticas generales.

#### **3.3.1 Escritura y producción de textos**

La escritura por lo general es concebida como un medio de comunicación visual representada por signos ortográficos. En un sentido más estricto, el término de

*escritura* tiene dos significados; por una parte, puede significar la graficación de letras o representaciones de letras y frases repetitivas; por otra, puede significar también elaborar textos, por ello, el término escritura suele originar confusión (Barrientos et al 1997).

El uso del término escritura desde la perspectiva de la comunicación es considerado como una representación productiva, como dice Fons (2004:22) “Escribir es el proceso mediante el cual se produce el texto escrito”, de acuerdo con este enfoque el concepto escritura se refiere a la producción de ideas y su respectiva concreción en símbolos gráficos convencionales. Ello, sin duda, implica pensar en un mensaje y en determinados receptores, de ahí su carácter productivo. Viéndolo de esta forma, este proceso puede parecer obvio; no obstante, la práctica generalizada demuestra varias contradicciones, el mismo autor afirma que “una buena muestra de ello es que muchas de las prácticas para aprender a escribir que encontramos en el aula se basan aún en la caligrafía, la relación grafofónica o la disposición en el papel” (Fons 2004:23).

Cuando Fons plantea la escritura como la producción del texto escrito, se está refiriendo a la escritura creativa, la cual se desarrolla con un claro objetivo comunicativo; de ahí que, la claridad del texto estará supeditada a la persona o personas que lean el texto producido. Es decir, los receptores de dicho mensaje. De la misma forma, cuando Fons explicita la existencia de prácticas de escritura basadas exclusivamente en la caligrafía, está planteando una lógica escrituraria fundamentalmente mecánica. Con ello, el autor se adscribe a la primera conceptualización; Fons defiende la escritura como un proceso complejo de construcción creativa que va más allá de poner letras y signos en el papel.

Por otra parte, Jolibert realiza una diferenciación más concreta del acto de escritura y el de producción de textos. Para él, estas dos actividades son diferentes, “El acto de escribir se refiere a la escritura alfabética de un texto que, generalmente, es una copia; en cambio, el acto de producir un texto es un proceso complejo que incluye la planificación textual y la revisión” (Jolibert 1996: 85). De esa manera, el autor expone la diferenciación entre estas dos actividades, cada uno de ellos expresa distintas y particulares características.

Siguiendo los planteamientos de Jolibert (1996), la producción de textos haría mención a una serie de elementos cualitativamente distintos del propio proceso de escritura. En tal sentido, la producción de textos apela a procesos de aprendizaje significativo, integral y de carácter creativo. Así mismo, explicita la producción escrita en un contexto de objetivo eminentemente comunicativo; en este entendido, la

producción de textos implica la determinación del receptor, el tipo de mensaje, el modo de expresión o el tipo de canal, así como sus características (los materiales, colores, formas, formatos, etc.) (ver Pari 2005: 64-65).

Estas puntualizaciones sirven para realizar la diferenciación entre escritura tradicional y escritura creativa; la escritura tradicional es aquella que está centrada en la representación mecánica de los diversos signos y símbolos gráficos; en cambio, la escritura creativa equivale a la producción de textos. Es decir, a la elaboración y transmisión de mensajes; por tanto, es importante evitar la neutralidad al referirse al término *escritura*, puesto, como se ha indicado, existe una diferencia muy marcada entre la escritura creativa o la producción de textos y la escritura mecánica, y muchas veces se cae en el error de homogenizar dichos procesos cualitativamente tan distintos. Personalmente me adhiero a tal planteamiento, con esta aclaración manejaré el término *escritura*, a lo largo del trabajo, desde la perspectiva creativa.

Adicionalmente a esta necesaria distinción esbozada, es preciso concluir que ambos implican una producción escrita concreta; o sea, con las especificaciones que puedan tener la escritura creativa o la producción de textos, en todo caso ellas tendrán un producto final escrito. De esta forma, para Kellogg<sup>8</sup> “la conquista del dominio de la composición escrita no es una tarea fácil”; es decir, que para el desarrollo de la producción escrita se toma en cuenta el contenido y el proceso, por ello, el autor recomienda mantener un equilibrio entre la forma (estructura del texto), el contenido (significado, conocimiento) y el proceso de producción (predisposición). Esta afirmación permite entender el proceso de composición textual en estrecha relación con los conocimientos culturales y lingüísticos de los niños.

La escritura creativa que se basa fundamentalmente en objetivos comunicativos exige la reflexión acerca de las relaciones que existe entre la producción escrita y la cultura o el entorno sociocultural de los productores de textos. Por las revisiones que se hicieron sobre el tema se encuentran pocas investigaciones referidas a dicha relación; no obstante, Bruguera menciona que en términos generales, esta temática ha sido estudiada por diversos profesionales. Al respecto el autor dice “Los estudios de la escritura han sido objeto de estudio de psicólogos, lingüistas, antropólogos, historiadores y orientistas del mundo de la música” (1986: 69), los cuales han intentado acercarse a dicha problemática, cada uno desde sus propios objetivos e intereses. Un elemento similar en todos ellos es la necesidad de estudios más

---

<sup>8</sup> Kellogg. R. T. (1994). *The Psychology of Writing*. Oxford: Oxford University Press en Gonzáles (2001: 145).

detallados que permitan discutir y analizar las concepciones y aproximaciones de la producción de textos y la cultura.

### **3.3.2 Escritura y funciones lingüísticas**

Ahora bien, luego de realizada la diferenciación en la comprensión del término escritura, se puede plantear que la escritura es un saber práctico que implica un proceso de elaboración de ideas (Álvarez 2005). A partir de estas nociones, se puede plantear la escritura como una función lingüística comunicacional que desarrolla el ser humano. En el caso de los niños, el dominio de la escritura se produce en un espacio de mediación con los adultos y con sus pares expertos.

Así mismo, la lectura es un importante elemento para la adquisición y apropiación de la escritura. (Cassany 1997) se ubica en esta línea al plantear que la lectura resulta ser una estrategia de apoyo a la escritura; además, el autor puntualiza:

(...) sólo se puede adquirir la escritura a través de la lectura. De la misma forma, que adquirimos el habla escuchando y comprendiendo textos orales, adquirimos la escritura leyendo y comprendiendo textos escritos. Si la lectura es suficiente el aprendizaje adquiere automáticamente todas las reglas gramaticales y textuales que necesita para escribir. (Cassany 1997:76)

En este sentido, el autor enfatiza que la adquisición del código escrito se realiza sobre la base de la práctica de la lectura. Eso significa que la escritura puede estar enmarcada en las prácticas de la lectura que busca comprender el significado del texto, ya que en la práctica de la lectura se adquieren “las reglas gramaticales y textuales”, necesarias para producir textos convencionales.

En la misma línea, Anguita plantea el aprendizaje de la escritura en el marco de interrelaciones; es decir, no se puede comprender la enseñanza de la escritura de manera parcelada, la autora dice “No se aprende a leer sólo leyendo ni a escribir sólo escribiendo” (2004: 24); esa sería una concepción limitada. De esta manera, Anguita plantea que leer, hablar, escuchar y escribir son habilidades que se desarrollan en continuas prácticas interrelacionadas. Al respecto, ella menciona:

Escuchamos para hablar, leemos para escribir, leemos para hablar, hablamos para escribir (...) Un aprendiz de escritor tiene que darse cuenta de que está aprendiendo a escribir cuando escucha, cuando habla y cuando lee. (Anguita 2004: 25)

Con tales planteamientos, se puede entender el proceso de aprendizaje de la escritura de manera global e integral con las distintas funciones lingüísticas, tales procesos no estarían separados, al contrario, ellos operarían de manera integral e interrelacional.

Adicionalmente, Jolibert aporta a la presente reflexión con algunas consideraciones más. Él plantea que al interior de la producción de textos existen una serie de

estrategias personales e individuales del mismo escritor que hacen aún más significativo el proceso de apropiación de la escritura. Para Jolibert “Escribir es una estrategia personal, un proceso complejo que articula aspectos eminentemente personales como: la representación, la memoria, la afectividad, la imaginación, etc.” (1991: 47). Sin duda tales elementos de carácter personal son necesarios para la apropiación de la escritura; así el niño en sus primeros años de escolaridad invierte todo lo que sabe hacer y pone todo su esfuerzo para la producción del texto.

Rescatando las posturas de los autores mencionados, eso llama a la reflexión a la estimulación de una práctica de apropiación de la escritura creativa, en una tendencia de construcción propia del aprendiz, al parecer, eso se relaciona con la psicogénesis de la escritura creativa propuesta por (Ferreiro y Teberosky 1999). Estas autoras toman en cuenta 5 niveles de desarrollo que son: **primer nivel**, referido a la distinción entre dibujo y escritura. En dicho proceso los niños tienen una concepción de lo que es la escritura y el dibujo, o sea los dibujos sirven para interpretar. “Algunas veces el dibujo puede servir como mensajes o recordatorios” Bloomfield<sup>9</sup>: citado en Ferreiro (1995:95). Asimismo, Ferreiro dice: “...para saber qué dice (el texto) hay que buscar el significado de la escritura en el dibujo” (1995:87), así, el dibujo sirve para interpretar aunque no tenga letras, en ese sentido Bloomfield afirma que los niños se imaginan que el texto escrito expresa el significado del gráfico. En cambio, la escritura está representada por letras, por eso representan partículas similares a las escrituras o trazos continuos que se asemejan a las oraciones de los textos. Este nivel corresponde al primer contacto del niño con la escritura. **El segundo nivel**, se refiere a las escrituras más extensas, porque los niños en el proceso de la producción toman en cuenta características de escritura, en dichas representaciones se evidencia el aspecto cuantitativo y cualitativo. Es decir, ellos saben que para escribir por ejemplo la palabra **paloma** se requiere de más letras que para la palabra **pan**, así trabajan el nivel cuantitativo. Asimismo los niños reconocen que la estructura de la escritura consta de variadas letras. Así, logran comprender que no todas las letras se escriben de la misma manera, otras son pequeñas, otras más largas y grandes, en ese proceso se observa que toman en cuenta las letras al nivel cualitativo.

En el **tercer nivel**, los niños y niñas establecen relaciones entre sonidos y letras, porque dan un valor sonoro a cada uno de las grafías de la escritura, toman en cuenta la escritura de acuerdo a las sílabas, por ejemplo, **p lo m ta** palabra que tiene cuatro

---

<sup>9</sup> Bloomfield, L, Language, Londres, G, Allen and Unwin, 12a. ed., 1973 (Publicado por primera vez en 1933).

sonidos y sílabas, **m- te** dos sílabas dos sonidos ambos ejemplos corresponde a los aspectos de relación de las letras y sonidos. Es decir este nivel está orientado a la validez de la sonorización. Así, dicho proceso corresponde a la característica cuantitativa, porque toma en cuenta el número de sílabas en una palabra y escriben relacionando letras con sonidos, por ello se denomina como hipótesis silábica<sup>10</sup>. **Cuarto nivel** es un periodo de cambio, ya que en el niño se crea un conflicto entre la hipótesis interna del niño y el modelo de escritos que ofrece el medio. Dicho conflicto se manifiesta a través de los titubeos, y dudas que tienen en el momento de la escritura. **Quinto nivel**, es el periodo que corresponde a la hipótesis alfabética, es decir que ya conoce el sistema de la escritura, el estudiante en este nivel logra producir textos convencionales<sup>11</sup>. De esa manera, en el desarrollo psicogenético el estudiante pasa por una serie de etapas que facilita el desarrollo del lenguaje escrito. Las autoras enfatizan que, cada uno de los niveles está orientado a un proceso de aprendizaje sucesivo y natural.

### 3.3.3 Actividades que orientan la producción de textos

Una de las actividades centrales en la producción de textos es la escritura de cuentos. Zavala dice que los cuentos para los niños se convierten en un recurso relevante para la invención de textos, “el currículo escolar reproduce una distinción entre formas lingüísticas locales y escolares. Sin duda, las escuelas bilingües consideran importante que los niños lleven cuentos locales a la escuela para que puedan escribir en quechua (o a veces en castellano)” (2002: 39). Las narraciones de cuentos locales en la escuela promueven la producción de textos, dichas narraciones tienen relación con las experiencias de los niños. Por ello, los maestros suelen pedir narraciones en quechua de tradición oral, donde tratan de personajes ficticios y que pueden o no conducir a un desenlace feliz, donde los personajes son percibidos dentro de un mundo imaginario.

De la misma forma, el juego es considerado como un recurso pedagógico en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. Así, los juegos tienen relevancia en el proceso de aprendizaje de los niños, con referencia a ello Baquero dice “Recuérdense, en primera instancia, como afirmamos al tratar los procesos de adquisición de la escritura, que el juego es, ante todo, una de las principales, o incluso, la principal actividad del niño” (2000:143); es decir, el juego cobra relevancia en el aprendizaje de la escritura creativa. Además, “parece estar caracterizado como una de

---

<sup>10</sup> La hipótesis silábica es el intento de dar valor sonoro a cada uno de las grafías de la escritura (Domínguez G, J. L. Barrio Valencia et al 1997: 61).

<sup>11</sup> Textos convencionales significa que son textos escritos correctamente de acuerdo al grado progresivo de desarrollo de la escritura, y por lo tanto tienen sentido de comunicación. (Nemirovsky 1995).



las maneras de participar del niño en la cultura, es una actividad cultural típica” (Ibíd.). Así, el juego es un recurso esencial de la cultura que fortalece los aprendizajes recreativos.

Con mayor pertinencia cultural, Rengifo asegura que “Nunca un juego es tonto y sin sentido, todo juego tiene que ver con la formación del niño para la vida” (Rengifo 2001a:78). De esa manera, los juegos de los niños andinos tienen significatividad con relación a la experiencia de su cotidianidad, por ejemplo con la época de la siembra, cosecha, fiestas, costumbres, matrimonios y otros. Además, los juegos que realizan los niños en las culturas andinas son comprendidos como la habilidad de su futuro (Rengifo 2000a).

Como ya señalé Baquero destaca la importancia del juego como generador de la producción escrita, ya que argumenta de manera contundente que el juego es una de las primeras actividades del niño/a, por eso cree que es importante promover el aprendizaje de la escritura creativa a través del juego. Asimismo, Rengifo puntualiza que el juego tiene significado para los niños desde una práctica cotidiana, en esa misma lógica de la cotidianidad del niño andino.

### 3.3.4 Momentos de la producción de textos

Desde la óptica de la guía didáctica de L1 que propone el Ministerio de Educación, la producción escrita es concebida como la construcción de significados desde el primer año de escolaridad del niño/a; es decir, no existe período de aprestamiento a la escritura a través de ejercicios de motricidad mecánica. Al respecto, los autores de dicha guía mencionan que “La propuesta es que desde el principio, aún antes de graficar, los niños produzcan **textos completos**. En este concepto, entonces, los ejercicios de pre-escritura<sup>12</sup>, así como los de pre-lectura, **no son pasos previos indispensables**” (énfasis marcado en el original) (Barrientos et al 1997:88); de esta manera, la producción y la motricidad son procesos que se desarrollan de manera integrada.

Por otra parte, la producción de textos a partir de los módulos en quechua se desarrolla a través de un conjunto de procedimientos de planificación para la escritura orientados con preguntas como: ¿qué dirá en su texto, para quién producirá su texto?, etc., tales preguntas se relacionan de cerca con las instrucciones con que se trabaja en el módulo; a la vez, tales instrucciones guardan relación con los cinco momentos de

---

<sup>12</sup> La pre-escritura se refiere a los ejercicios previos a la escritura como la práctica de representaciones de puntitos, palitos, etc. (Barrientos 1997)

la escritura (Barrientos et al 1997). Los cinco momentos se desarrollan de manera sistemática y secuencial en la producción de textos.

El primer momento es la *precisión del texto y de la situación del texto que se quiere producir*. Este momento se refiere a la planificación de la producción del texto. El término precisión significa claridad de manera que no es posible producir textos sin tener claro a quién se dirige; eso significa tomar en cuenta el destinatario, el que va a leer el texto; posteriormente, se hace referencia a las preguntas ¿qué, a quién escribir, para qué escribir?, etc.

El segundo momento es la *escritura individual*. En esta etapa los niños ponen en juego todos sus conocimientos, habilidades y motivaciones para escribir el texto que previamente ha sido acordado en cuanto al contenido, el destinatario y la justificación de dicho trabajo. En esta etapa el docente no interviene, los niños escriben de manera independiente.

El tercer momento es el *intercambio y comparación*. Este momento consta de dos fases, la primera se refiere al intercambio y comparación de los textos producidos por los niños entre ellos mismos; la segunda, en cambio, se refiere a la comparación de los textos producidos con otros textos del mismo tipo. En este momento el docente participa promoviendo el trabajo cooperativo de los niños. La interacción entre alumnos es considerada como un aprendizaje colaborativo, así, no sufren tensiones y adquieren mayor confianza de consultar al compañero. Al confrontar los escritos con otros modelos del mismo tipo, los niños desarrollan la autorreflexión y la autocrítica.

El cuarto momento es la *reescritura individual*. En este momento, cada uno de los niños reescribe su texto, total o parcialmente de modo que su texto es corregido por el mismo autor. Así mismo, el texto modelo presentado por la profesora ayuda a los niños a mejorar sus propios textos, ese hecho permite la reflexión y la clarificación de sus propias dudas. En suma, la reescritura individual es un proceso que promueve en el niño el desarrollo de la autocorrección de su texto.

El quinto y último momento es la *evaluación*. La evaluación es contemplada como un espacio de reflexión sobre todos los anteriores momentos, ella se centra en la metacognición del proceso de la producción textual. Es un espacio de diálogo para comentar diversos aspectos: cómo hicieron para producir textos, cómo lograron producir textos, cómo les ayudó el compañero y la profesora, etc. El diálogo es el medio interactivo para concluir las actividades (Barrientos et al 1997).

De manera muy similar, Galdames propone algunos momentos en la producción de textos en lengua indígena como L1, esta vez, sin embargo, ella puntualiza tres momentos fundamentales de dicho proceso: 1. *La escritura libre de la primera versión del texto*, trabajo que el niño realiza de manera independiente, 2. *La revisión para perfeccionar la calidad de la redacción y algunos aspectos formales*, en este momento los niños realizan actividades de coevaluación del proceso de la invención del texto, y 3. *La reescritura de la versión considerada satisfactoria por quién escribe, para ser socializada*.

Como se observa, ambas propuestas tienen relación con la producción de textos en función del objetivo comunicativo, la diferencia radica en la cantidad de momentos asignados a la tarea de producción de textos. Barrientos et al (1997) propone cinco momentos, considerados como un proceso sistemático que toma en cuenta el desarrollo de la reflexión del alumno. Mientras Galdames (2005) propone tres momentos, ella hace énfasis al proceso de autorreflexión a través de la revisión y la reescritura.

Para ahondar más en la comprensión de los momentos del proceso de producción de textos voy a desarrollar los planteamientos de Fons quien hace referencia a la “estrategia de proyecto”, pues, destaca que da mayor sentido a la composición del texto, y cree que ayuda a definir el destinatario del mismo. Para ello, propone tres subprocesos los cuales son: a) la planificación, b) la textualización y c) la revisión<sup>13</sup>.

a) La planificación según Fons corresponde a la decisión que toma el autor en el proceso de la producción, destinado a la estructuración del contenido del mensaje referente al inicio, desarrollo, y conclusión del texto. Al respecto, Fons enfatiza:

La planificación hace referencia a las decisiones que el escritor toma mientras configura el texto, ya sea antes de escribir, mientras lo está escribiendo o como consecuencia de la revisión. Durante la planificación, el escritor se hace una representación de la tarea y desarrolla esencialmente tres subprocesos: generación de ideas, organización de éstas y establecimiento de objetivos. (2004:23)

En consecuencia, la planificación tiene el propósito de organizar y estructurar el texto, para ello, requiere realizar acciones como la selección de ideas para estructurar el significado del texto, la elaboración de una lista de frases para generar ideas y, la organización de la estructura del contenido del texto. De esa manera, el autor hace énfasis en el proceso de la planificación que conduce a desarrollar otros subprocesos

---

<sup>13</sup> Estos subprocesos coinciden con la propuesta de Galdames quien plantea tres momentos en la producción de textos.

como: generación y organización de ideas. Es decir, corresponde a la determinación de objetivos para la producción de textos.

b) La textualización corresponde al procesamiento de saberes. Como manifiesta Fons “La textualización hace referencia al conjunto de operaciones que conduce a la construcción de una trama textual a través de la linealización de las unidades lingüísticas” (2004:23). En este proceso hace énfasis al funcionamiento de un conjunto de saberes, los cuales están relacionados con los procesos de desarrollo denominados: 1. procesos de bajo nivel y 2. procesos de alto nivel. El primero, se refiere a la composición del texto, así, como componer ideas. El segundo se refiere a los aspectos lexicales, sintácticos y los de cohesión textual. Todos esos aspectos se unen en el proceso de la textualización.

c) La revisión como subproceso llega a ser un componente muy importante porque permite producir textos convencionales a través de una revisión permanente, según Fons:

La revisión es el subproceso más importante de la composición del texto. Siguiendo también a Camps, diremos que la revisión es lo que caracteriza de manera especial a la producción escrita y la diferencia de lo oral. Quien escribe no está sometido a la presión que la rapidez de la producción oral impone y tiene todo el tiempo para examinar y reexaminar el texto, y puede hacer todos los cambios que quiera hasta quedar satisfecho del resultado. (2004:23)

El autor señala que la revisión es importante para realizar cambios y reajustes en la escritura del texto. Toma en cuenta los aspectos de supresión, sustitución, adición y cambio de orden; es decir, se suprimen letras, sílabas que están por demás, sustituyendo palabras, letras o sílabas por otras, o aumentar letras, palabras o sílabas que faltan; de esa manera, hacer cambios para que tenga un orden y significado. Es conveniente, además tener presente que la revisión no siempre considera hacer un retoque, se puede revisar sin modificar o retocar lo escrito.

### **3.4 Estrategias de producción de textos**

Al referirme a la producción de textos estoy refiriéndome a procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, bajo este parámetro, cuando me refiero a estrategias de producción de textos me refiero también a estrategias de aprendizaje en términos generales. Para Gutiérrez la “Estrategia de aprendizaje es un proceso mediante el cual se eligen, coordinan y aplican las habilidades y conocimientos en el proceso de aprendizaje” (2000:58). Por lo tanto, la estrategia nos permite promover actividades apropiadas para la actividad pedagógica; así mismo, la estrategia constituye un conjunto de procedimientos que ayudan a la construcción y reconstrucción de conocimientos en los niños.

Al interior del trabajo de aula, la utilización de una serie de estrategias pedagógicas es necesaria puesto que ellas operan como componentes que guían y apoyan el proceso didáctico áulico. Según Gonzáles (2002: 15) las estrategias son elementos que facilitan los procesos de atención a la diversidad con la cual se trabaja en el aula; las características propias de cada niño/a, sus potencialidades y sus limitaciones. En vista de lo mencionado, la elección de una u otra estrategia pedagógica es orientada por el objetivo principal, el cual se define como el fortalecimiento de los aprendizajes de los niños a través de la búsqueda de actividades o procesos más adecuados y pertinentes. En ese sentido, al referirme a estrategias de producción de textos se puede rescatar dichas nociones puesto que el objetivo último de tales acciones resulta un aprendizaje significativo en la producción de textos

Por su parte, Gonzáles (2002) enfatiza la automatización de los procesos como: conductuales (saber hacer), lingüísticos (conocimiento de la lengua) y procesos cognitivos<sup>14</sup> (producción de ideas), cree que la automatización de los procesos mencionados es la única forma de lograr la producción escrita. Por consiguiente, afirma que podrían originarse dificultades de aprendizaje en las representaciones de: grafismo, léxico, morfosintaxis y en lo cognitivo. Por ello, propone estrategias de intervención en función de los niveles<sup>15</sup> del desarrollo de la escritura centrada en el aumento de la productividad (escribir más). Asimismo, Gonzáles puntualiza la mejora de la escritura sobre la base de la coherencia, conexión entre párrafos, claridad de las ideas, automatización del léxico que ayuda la expresión escrita; toma en cuenta el apoyo del maestro en la composición escrita para la ausencia de errores de puntuación, gramática. Además, para el logro de los aspectos mencionados toma en cuenta dos grandes estrategias: a) Estrategias instruccionales en habilidades de producción de textos, b) Estrategias instruccionales en habilidades de orden superior.

**La primera** estrategia se refiere a la autoevaluación del grafismo y desarrollo de habilidades productivas. El grafismo centrado en el uso de letra imprenta y cursiva, ayuda a puntualizar que los alumnos desarrollen autopreguntas como: “¿me gustaría que mi letra tuviera mejor aspecto, piensan que mi letra es clara? Así, el desarrollo de

---

<sup>14</sup> Los procesos cognitivos en el plano de la producción de textos según Gonzáles se refieren a los “procesos mentales que promueven la producción a través de: selección organización, repetición, elaboración, cualquiera de ellas pueden ser aplicadas en distintas tareas de producción”) (Gonzáles: 2001: 28).

<sup>15</sup> Los procesos mentales requeridos para la composición escrita pueden sintetizarse en dos tipos de procesos psicológicos: *proceso de bajo nivel*, referido a los procesos de aprendizaje de la gramática y el *proceso de alto nivel* que toma en cuenta los procesos conscientes de la metacognición en el proceso de la escritura, conciencia de la planificación, y la conciencia de la organización de los textos (comprende al proceso cognitivo de la escritura) (Gonzáles: 2001: 144- 145).

habilidades se refiere a los mismos procesos implicados con los siguientes auto preguntas: ¿cojo bien el lápiz, están todas las letras en una línea? De esa manera, esta estrategia propone desarrollar las consignas enmarcadas en la autorreflexión del grafismo y desarrollo de habilidades.

**La segunda** estrategia se refiere al desarrollo de habilidades de orden superior, este proceso está centrado en el desarrollo del pensamiento y en el desarrollo del lenguaje. Dichos procedimientos están relacionados con el proceso de la composición, y toma en cuenta las siguientes subdivisiones: 1. Estrategia previa a la escritura, orientada a las acciones como: preparación para la escritura a través de elección de temas, recogida de ideas, organización, y revisión de las mismas. 2. Estrategia en relación con el vocabulario referente a la recuperación de las palabras, hace énfasis a la relación de sinónimos y antónimos. Además, esta estrategia exige la actividad de planificación. 3. Estrategia que se relaciona con la estructura del texto en torno a la cohesión<sup>16</sup>, toma en cuenta estrategias de lazos de conexión como: aditivo (y, también), amplificación (sobre todo), adversativo (pero, aunque), causal (sí, entonces, debido) y otros. 4. Estrategia de revisión que hace referencia al proceso de la revisión del texto que se desarrolla en una lógica circular, porque la revisión se repite una y otra vez en planificación y durante el desarrollo de la composición.

### **3.4.1 Estrategias de interacción alumno docente**

Dentro la gran variedad de estrategias desarrolladas para la producción de textos quiero enfatizar la estrategia de interacción alumno-docente por su importancia y pertinencia para los niños que ingresan al mundo de la escritura en los primeros años de escolaridad

Las interacciones recíprocas entre alumno y profesor ayudan al desarrollo de un aprendizaje significativo, porque permiten desarrollar una comunicación mutua que fortalece el desarrollo de la escritura creativa del niño. Ya que de acuerdo a la teoría de Graves “Las primeras escrituras de los niños son compartidas entre el alumno-docente” (1991:54).

El autor enfatiza que el niño comparte su escrito con sus compañeros y el maestro, sin embargo, tiene mayor confianza en su compañero; así, se ayudan entre ellos en un ambiente de aprendizaje cooperativo. El profesor también comparte su escrito con los alumnos. De esa manera, estimula a los niños al desarrollo de la producción de textos.

---

<sup>16</sup> “cohesión” está orientada al conocimiento de saber conectar una parte de la frase con otras del texto (Cassany 1997).

Graves explicita que el acto de escribir no es sólo tarea del alumno, sino también del docente, por ello, recomienda que dicho texto sea compartido con los niños. Así, los alumnos rescatan ideas del texto escrito por el maestro. De esa manera, el autor manifiesta que la actividad de escribir no es sólo tarea del alumno, sino, de alumnos y maestro, así, todos se involucran en el acto de la producción (Graves 1991: 55).

Por otro lado, el docente sirve de modelo durante la producción compartida con los niños que ingresan al mundo de la escritura. Al respecto, Fons dice: “Como escritor experto conviene que el maestro escriba delante del alumno de manera que pueda percibir la disposición global de todo el cuerpo para producir un escrito” (2004: 55). Eso deja entender que el acto de escribir frente a la pizarra ayuda al niño en el desarrollo de la producción, ellos observan detenidamente la posición que muestra el maestro para escribir. De esa manera, el acto de escribir delante del estudiante orienta al niño a observar todos los detalles como en la forma de tomar el lápiz y la hoja de papel.

Cuando el maestro/a escribe en silencio el aprendiz observa en detalle la escritura de la profesora, al respecto dice Fons “El niño tiene que captar la necesidad de concentración para realizar este acto y debe poder ver qué hacemos y rehacemos nuestro texto borramos, tachamos, paramos, releemos, buscamos en el diccionario” (2004: 56). Este autor señala que los niños adquieren experiencias cuando la maestra/o escribe en silencio haciendo el papel de secretario, ya que afirma que el acto de borrar, releer y otros ayuda al niño en la producción del texto.

Por una parte, la maestra es modelo cuando escribe en interacción con los niños, escribe en el pizarrón o en una hoja de papel tamaño pliego, que según Fons “el maestro hace de modelo en interacción con el alumnado cuando escribe lo que dictan un mensaje, una frase, síntesis, un cuento” (2004: 56); En estas situaciones los niños adquieren experiencias sobre la estructura textual.

Por otra, el docente es modelo en el momento de la coevaluación o cuando el alumno recurre al maestro para consultar, resolver dudas, rechazar o confirmar su hipótesis, en este tipo de actividades el maestro aclara, explica en un espacio de una interrelación abierta que favorece el estado emocional del aprendiz esto se relaciona con lo que dice Stubbs: “Ahora se ha visto que en general, el aprendizaje no es un proceso puramente cognitivo o psicológico sino que puede depender de forma crucial de la relación social entre el docente y el alumno” (1984:88). El autor considera importante la relación maestro y alumno y ayuda con un lápiz en la mano a los alumnos, ya sea de manera individual o grupal.

Muchos niños, muy pocas veces, ven a sus padres o hermanos escribiendo en su casa, tienen poco o nada de contacto con la escritura, porque en sus familias más se observa leer cartas, notas que llegan de la escuela, etc. Así, la actividad de la escritura se realiza muy pocas veces en la casa, por ello el autor considera importante que el maestro tome conciencia que es imitada por sus alumnos cuando él escribe, ya que para los niños el maestro es un modelo y un experto en la escritura. De esa manera, el maestro, sirve de modelo para los niños en distintas interacciones de situaciones de escritura (Fons 2004).

### **3.4.2 Características de escritura de los niños**

Los niños durante la producción de textos, el primer acercamiento que enfrentan con la escritura es cómo expresar por escrito lo que el o ellos piensan. En ese sentido, según la psicogenesis de la escritura el maestro es conocedor de la construcción progresiva de la escritura, en esa lógica, el niño/a tiene su propia hipótesis respecto a la escritura, por ello el silabeo se convierte en una estrategia del niño. A continuación se detalla con mayor particularidad.

### **3.4.3 El silabeo**

El silabeo para los niños es un recurso de aprendizaje que emplean en el proceso de la escritura, al escribir tratan de mantener en sus labios la sonorización de la sílaba para luego completar su escritura con la sílaba siguiente. Según Ferreiro: “La estrategia silábica es una creación de los mismos niños” (1999:11), a través de la cual, los niños proponen muchas soluciones cuando hacen correspondencia entre fonema-grafema; por lo que se constituye en un espacio de aprendizajes. Además la autora afirma que cuando los niños se apropian del fonema y grafema disminuyen los conflictos en la escritura. Por ejemplo, cuando el niño/a escribe la palabra **“wasi”** ‘casa’ silabeando waaa - siiii, en este proceso el niño llega a internalizar la manera de escribir y con ese apoyo escribe otras palabras. De esa manera, las autoras puntualizan que el silabeo es una estrategia propia de ellos que les facilita la producción de textos



## CAPÍTULO IV CONTEXTO

En este capítulo se presentará las características del contexto de la investigación, la unidad educativa “Domingo F. Sarmiento”, núcleo piloto de EIB, y la comunidad de Yura. La contextualización de las aulas corresponde al primer Ciclo de Aprendizajes Básicos del Nivel Primario. Inicialmente se describe el contexto socio-cultural del ayllu, luego el contexto de la unidad educativa y el contexto de las aulas del primer ciclo. En la última parte se presenta un ejemplo de una clase típica

### 4.1 Descripción del contexto y ámbito de estudio

#### 4.1.1 Características socioculturales

##### Situación geográfica

La comunidad de Yura se encuentra ubicada en la Segunda Sección de la Provincia



Quijarro, al sudoeste de la capital del departamento de Potosí, a una distancia de 110 kilómetros de la ciudad de Potosí, sus límites son: al Norte con la capital de la Tercera Sección Porco, al Sur con la provincia Nor Chichas, al Este con la provincia Linares y al Oeste con la capital de la

Segunda Sección Tomave (Ver mapa N° 1). La provincia Quijarro tiene tres secciones municipales: Uyuni, Tomave y Porco (ver mapa N° 2). La comunidad de Yura forma parte de la segunda sección de la provincia, es sede de los cuatro Ayllus y de la subalcaldía indígena del Jatun Ayllu<sup>17</sup>

#### 4.1.2 Descripción histórica y actual del ayllu

La entrevista al líder Aurelio Condori permitió contar con información referente a la creación del pueblo de Yura, ya que tiene datos relevantes que está en proceso de producir un texto. No obstante, el señor Aurelio Condori a pesar de ser de la tercera edad tiene interés de escribir sobre la creación de la población de Yura. A continuación se transcribe una parte de la entrevista:

---

<sup>17</sup> Jatun Ayllu; es un nombre genérico que se utiliza para nombrar a los cuatro ayllus de la región de Yura que son: Ayllu Qullana, Ayllu Vicigza, Ayllu Qurgha y Ayllu Chiquchi. Los cuatro ayllus se reúnen cada tres meses en la sede que es yura para deliberar aspectos relacionados a los intereses comunes de la región.

Desde el año 1300 habitaron la primera familia de apellido Choquevillca, esta familia vino desde los valles de Tarija, siguiendo el río Yura, llegaron a descansar en el mismo lugar de lo que hoy es Yura, el señor Choquevillca vio que el lugar era bueno para la agricultura y ganadería decidió quedarse en este lugar de Yura. (ECC.14-Oct.05)

El anciano Gregorio Villca nos ayudó a comprender que antes de la llegada de los españoles a Yura, estas tierras ya fueron habitadas por indígenas y, de esa manera, fue creciendo paulatinamente la población de Yura; pero, en la época de la colonia se asentaron los españoles por tener un clima apto para la agricultura.

Asimismo, don Aurelio hizo conocer sus conocimientos sobre la vivencia de los Yuras, quienes formaban parte del gran Imperio Incaico, era uno de los grupos étnicos más grande por su número de habitantes y a la cabeza de la organización estaba un Jilaqata como la máxima autoridad del territorio, seguido por el curaca, el alcalde y los postillones<sup>18</sup>; esas autoridades debían representar madurez y estar casados para lograr respeto y hacer cumplir las normas de convivencia en el Ayllu. Es importante destacar que de acuerdo a las normas, el saludo de los habitantes era destocándose la montera e inclinando el cuerpo hacia adelante, al mismo tiempo demostrando un gesto de mucho respeto y decían **“Ama llulla, ama qhilla y ama suwa”** ‘No seas mentiroso, no seas flojo y no seas ladrón’ y el otro contestaba **“Qampis jinallataq”**, ‘Tú de igual manera’, así fue el saludo según entrevista a don Aurelio Condori. En la actualidad continúa el saludo destocándose la montera, la persona que saluda sin destocarse significa que no tiene respeto. El mismo saludo es expresado en términos de cariño hacia el otro, ejemplo Allim p’unchaw ñañay (hermano), tatay (padre), ipay (cuñada), panay (hermana cercana), turay (hermano cercano), jatun mamay (abuela) sullk’a mamay (tía menor), en este sentido, los nominativos son siempre de respeto.

#### **4.1.3 Sistema de organización**

La organización del Ayllu Yura tiene la base del parentesco sanguíneo y la ocupación de un determinado territorio, como ocurría en la época del incaico cuya organización fue sobre la base de los ayllus, marcas y suyus. Sin embargo, con la llegada de los hispanos y la implementación del sistema colonial la organización de los ayllus se transformó adoptando características coloniales en su organización política, con el nombramiento del corregidor, cacique y mayordomo. De esta manera, el Ayllu Yura fue sometido política y socialmente a la Real Audiencia de Charcas.

---

<sup>18</sup> Postillones: En el ayllu Yura los postillones cumplían la función de serviciales a las autoridades vecinales como a los corregidores por el tiempo de un año.

La organización del Jatun Ayllu Yura es producto de la conformación de cuatro Ayllus que son: Ayllu Qullana, Ayllu Qurqha, Ayllu Vicigza y Ayllu Chiquchi. Además Yura está dividido en dos mitades denominados Aransaya que comprende los Ayllus del sector de arriba Qullana y Vicigza y la otra mitad llamada Urinsaya que comprende los Ayllus de abajo Qurqha y Chiquchi. Asimismo, los cuatro Ayllus son denominados como Ayllus mayores y en su interior están divididos en **“Sullka Ayllus”** ‘Ayllus menores’, por ello, se justifica el nombre de Jatun Ayllu Yura, aunque la mayoría de los habitantes jóvenes sólo conocen los cuatro Ayllus mayores y, las personas de la tercera edad describen con mayor detalle las subdivisiones en lo denominado Sullka Ayllus. Esos nombres aún existen en los archivos tributarios de 1979, dichos documentos de las autoridades originarias acreditan para la titulación de las tierras comunitarias de origen.

En la actualidad, los jóvenes ya no hablan de **“Aransaya y Urinsaya”**, esto quedó en el olvido. Los habitantes de la tercera edad recuerdan que los Ayllus **“Qullana y Vicigza”** eran como dos hermanos por encontrarse de la mitad para arriba, ya que siempre realizaban juntos los rituales, también eran considerados como la cabeza. Porque el nombre de **“Qullana”** connota “El primero, el Supremo”, según el pensamiento aimara y, que es asociado con el apu sol, en cambio los Ayllus de **“Chiquchi y Qurqha”** eran como los pies, de igual manera los actos rituales lo realizaban juntos. Yura era el centro y era considerado como el cuerpo.

La religión que profesaban los yuras era al Dios **“Inti y killa”** ‘Sol y Luna’, no se tiene documento alguno que hable al respecto. Esto es parte de la entrevista a Don “Aurelio Condori” (ECC.12-Oct.05).

#### **4.1.4 Sistema de pago tributario en el Ayllu**

Las contribuciones indígenas en la época de 1978 se pagaban la tasa<sup>19</sup> a los encargados de los Ayllus, ellos recolectaban para llevar a la capital del departamento, de esta forma llegaba el aporte al tesoro nacional. Para los yuras este sistema de pago fue como una seguridad y derecho a la propiedad territorial, porque al cumplir con estas obligaciones se sentían seguros de su propiedad. En caso de fallecimiento de los padres, figuraban los hijos como reemplazante porque en el documento de archivo de contribución territorial o parcelas aparece el nombre de sus hijos.

Sin embargo, a partir de 1984 cambia el sistema de pagos de tasas en el Ayllu por el catastro, que fue un sistema de pago individual por sus tierras. Esta situación originó la

---

<sup>19</sup>La tasa es el pago como contribución anual por sus tierras que, hacían los pobladores en la época incaica a la autoridad del Jilakata del Jatun Ayllu Yura.

desintegración del sistema de los Ayllus, porque implicaba la destitución de la función del jilaqata. Ante esta situación los Yuras no estuvieron de acuerdo con perder la fiesta que ofrecían los jilaqatas, ya que eran los directos encargados de pasar la fiesta de Corpus Christi (Cuerpo de Cristo), según Rasnake (1989:61), porque de alguna manera los integraba a través del sistema de pagos en el Ayllu y las fiestas que ofrecían. En la actualidad se mantiene algunas costumbres, por ejemplo, para los yuras es costumbre ir a la mink'a a una señal de explosión de dinamita; de esa manera, cada familia va con su yunta desde las cuatro de la mañana para ser partícipe de la siembra del maíz en los terrenos del mayordomo.

En todo caso, aún se mantiene el sistema de organización de los Ayllus fortalecido con el asesoramiento de la institución de Investigación Social y Asesoramiento Legal Potosí (ISALP). Por eso los Ayllus se conservan integrados y han recuperado su poder en la toma de decisiones, y la participación social.

#### 4.1.5 Población



En la actualidad la población de Yura cuenta con 1.614 habitantes, según el último Censo Nacional de Población y Vivienda del (INE 2001); la mayoría de la población práctica el quechua como lengua de comunicación. Mantiene sus costumbres como: la mink'a, ayni, q'uwa y tradiciones culturales como: fiesta a la

paquma, fiesta al espíritu y su vestimenta original especialmente en las señoras de la tercera edad como: la montera, el aqsu, la almilla, el cañari, el chumpi; los varones solo se visten en las fiestas con el unku, montera y chumpi.

La población está estructurada sobre la base de las autoridades originarias y autoridades políticas.



#### POBLACIÓN DE LA COMUNIDAD DE YURA

ASPECTOS	NIÑOS	JÓVENES	ADULTOS	TOTAL
MASCULINO	308	174	285	767
FEMENINO	350	205	292	487
POBLACIÓN TOTAL	658	379	577	1614

Fuente: INE 2001

#### 4.1.6 Organización económica

La base económica de la población de Yura es la agricultura y la ganadería, producen papa **“papa imilla, sani imilla, papa mallkachu, papa chunquylu, papa luki”**, en cuanto a la producción del maíz **“chulpi sara, jank’a sara, mut’i sara, kulli sara”**, entre las frutas durazno, manzanas, tuna. En cuanto a la ganadería existe el ganado vacuno en menor escala y el ganado camélido, ovino y caprino en mayor cantidad. También se dedican a la artesanía, ya que tejen **aqsus**, fajas, costales y talegas. Los jóvenes van en busca de trabajo al interior del país sobre todo a Santa Cruz y Cochabamba y otros al exterior del país como Argentina y Chile. Porque no existe fuente de trabajo en la región, además, la mayoría de los jóvenes no prosiguen sus estudios superiores por no contar con recursos económicos.

#### 4.2 Descripción de la unidad educativa de Yura

La unidad educativa “Domingo F. Sarmiento” está comprendido dentro el distrito indígena, dependiente del distrito educativo de Tomave, de la Segunda Sección provincia “Antonio Quijarro”, funciona desde nivel inicial hasta el tercer ciclo de nivel primario. En el primer ciclo (primero, segundo y tercer año) la lengua de enseñanza es el quechua. La institución educativa está administrada por un Director. En el siguiente cuadro se observa la estadística de los alumnos y del personal docente:

#### ESTADÍSTICA DEL PERSONAL DOCENTE Y ALUMNOS DE LA UNIDAD EDUCATIVA “DOMINGO F. SARMIENTO” DE YURA

CURSOS	ALUMNOS			DOCENTES Y PERSONAL DE SERVICIO				
	V	M	T	NOMBRES APELLIDOS	Y EDAD	AÑOS DE SERVICIO	EN COMU- NIDAD (según director)	LA CATEGORÍA
				Lucio O. Ramírez Gonzáles (Director)	36	16	5	2da.
				Daniel Gutiérrez	37	11	11	Portero

Inicial (2da. Sección)	9	12	21	Miriam Achocalla Alberta Huarachi	44	18	4	3ra.
1º	16	14	30	Bertha Chambi Mamani	41	17	1	1ra.
2º	13	12	25	Elsa Arroyo Olazo	35	9	3	4ta.
3º	8	18	26	Saturnina Zárate Urbano	51	11	5	5ta.
4º	17	14	31	Luz K. Gonzáles Mercado	26	3	3	5ta.
5º A	11	7	18	Clípton A. Mamani Sagardia	35	10	5	3ra.
6º	19	15	34	Juan Mamani Huarachi	36	10	3	5ta.
7º "A"	12	20	32	Ena María Villca Choque	33	12	4	3ra.
7º "B"	12	11	23	Pascual Cabrera Argote	47	22	7	Mto.
8º	16	15	31	Facundo López Taca María E. Montero Ramos	32 47	9 17	1 1	2da. 3ra.
TOTAL	133	138	271					

FUENTE: Dirección de la unidad educativa

**ACLARACIONES:** Cabe destacar que los profesores que prestan sus servicios en esta unidad educativa son egresados normalistas.

#### 4.2.1 Descripción del Núcleo Educativo

La unidad educativa "Domingo F. Sarmiento" de Yura fue inaugurado en el año 1955.



Por entonces desempeñaba las funciones de jefe de Distrito de Educación Rural de Uyuni el Profesor Casimiro Flores y como Supervisor Distrital el Profesor Celestino Saavedra, los mismos que inauguraron esta unidad educativa el 11 de Noviembre de 1967, en conformidad con la

Resolución Ministerial No. 01072 de fecha 26 de Diciembre de 1955. En la actualidad la unidad educativa cuenta con un Colegio Mixto "Mariscal Sucre", que facilita la continuidad de estudios a los niños y niñas del nivel primario de las diferentes unidades asociadas de Pelca, Vicigza, Pecataya y Río Abajo, todos ellas administrados por el Director del núcleo de Yura.

#### 4.2.2 Contextualización de las aulas del primer ciclo

La nueva infraestructura de la Unidad Educativa "Domingo F. Sarmiento" de la comunidad de Yura fue construida con el proyecto educativo de núcleo (PEN), las aulas son de forma hexagonal, están ubicadas en una sola fila frente a la dirección del



establecimiento, en su interior tienen tres pizarrones empotrados. A continuación se describe cada una de ellas.

#### a) Contextualización del aula del primer curso

El aula del primer curso está ubicada después del aula de nivel inicial, su puerta da al oeste. El aula tiene tres ventanas con macetas de plantas, de maíz, trigo, habas; las mesas para los alumnos son bipersonales con sillas individuales, organizadas como para que los niños puedan trabajar en grupos.

Los rincones de aprendizaje presentan letreros con recortes de papel celofán, que están pegados en cartulina negra y escritos en lengua castellana como: Rincón de Matemáticas, Rincón de Lenguaje y Rincón de la Biblioteca. Los materiales de control de asistencia, y los cuadros didácticos están pegados de acuerdo a los rincones que a continuación se detallan:

El rincón de lenguaje está ubicado al lado derecho de la puerta con los siguientes cuadros titulados **“Qallu watana”** ‘Trabalengua’, que contiene tres trabalenguas que son: 1. **“Thanta, thuta, tukuy millmayta thutaykusqa”** ‘La polilla mi lana se lo polilló’; 2. **“Q’ayañachari k’anqa kankaqa kanqa qusay”** ‘Mañana el gallo será mi marido’; 3. **“Paqu pili lip’iykusqa luru lulita chhutuykusqa”** ‘El pato café con la semilla se atragantó’; hay otro cuadro titulado **“Uma muyuchiy”** ‘Adivinanza’ que contiene

adivinanzas

como 1. **“juk warmi muyuspa muyuspa jatun wiksayug kutipun, imataq kanman”** ‘Una mujer girando, girando hace crecer su estómago’ 2.

**“Llusk’a llusk’a**



**lajapi iskay jutk'u, imataq kanman”** ‘En una quebrada existen dos agujeros ¿que será?’, un cuadro de poesía titulado **“Yachaywasi”** ‘Escuela’ de dos estrofas; otro cuadro **“Uywakuna waqaynin”** ‘Las voces de los animales’ contiene gráficos de animales como vaca, chanco, oveja y pato; cada uno de los gráficos tiene sílabas de acuerdo a la emisión de las voces de cada animal, por ejemplo vaca con la escritura

de la sílaba mú, mú, mú; el chanco con la sílaba uq, uq, uq; la oveja con la sílaba be, be, be; el pato con la sílaba cua, cua, cua. También hay otro cuadro titulado **“Jampi qurakuna”**, ‘Plantas medicinales’ contiene gráficos de varias plantas, debajo de ellas están escritos sus respectivos nombres como **“pirijila, uwukaliwtu, muña, mulli, manzanilla, wira wira”**. ‘perejil, eucalipto, muña, molle, manzanilla’

Al lado derecho del mismo rincón de lenguaje están los siguientes cuadros titulados **“Sutinchikta qillqanachik”** ‘Escribiremos nuestro nombre’, en su interior contiene nombres y apellidos de los alumnos; en otro cuadro hay una canción titulada **“Waranqa wata takiy”** ‘Canción de mil años’ en lengua quechua con tres estrofas, al lado hay otro cuadro titulado **“Lawa wayk’unamanta”** ‘Manera de preparar la lagua’ contiene gráficos de productos como: papa, cebolla, carne, harina, ají y sal, con nombres **“siwilla, aycha, jak’u, uchu, kachi”** ‘cebolla, carne, harina, ají, sal’, también existen cuadros en lengua castellana como “Mi escuelita del campo” (canción), “Kantuta tricolor”, “Patria” (poesías), que están en medio de los cuadros de lengua quechua.

El rincón de matemáticas está ubicado al lado izquierdo de la puerta, en él se encuentra el cuadro titulado “Nuestro horario” dividido en cinco días laborables de la semana de lunes a viernes, y las horas de trabajo en las diferentes asignaturas por la mañana y tarde, luego se encuentra el cuadro del “Calendario Anual”. Hay otro cuadro titulado **“Yupaykuna”** ‘Los números’, contiene gráficos de animales y objetos de acuerdo a su representación numérica; al lado; hay un cuadro titulado **“Urpilay takiy”**. ‘Canción de la palomita’.

En el rincón de la biblioteca existen textos de cuentos, adivinanzas, trabalenguas en lengua quechua y castellana; módulos de aprendizaje del N° 1 al N° 3 **“Qillqakamana, Khipukamana”** ‘Lenguaje, Matemática’. En el mismo estante de la biblioteca existen materiales de juegos lógicos, materiales de los alumnos como archivadores personales, cuadernos y colores.



#### b) Contextualización del aula del segundo curso

El aula del segundo curso está ubicada al lado izquierdo de la Dirección, después del aula del primer curso, tiene la forma hexagonal con tres ventanas amplias y la puerta con vista al



Este, en su interior cuenta con tres pizarrones empotrados ubicados en cada extremo. Las mesas son bipersonales con sillas individuales dispuestas para trabajos en grupos.

El aula está textuada con los siguientes cuadros, al lado derecho de la puerta está el cuadro titulado “Estaciones del año”, contiene gráficos de plantas de acuerdo a las estaciones del año, debajo de cada gráfico el nombre de las estaciones está escrito en lengua quechua y castellana; Por ejemplo: **“Chiraymita”** ‘Primavera’, **“Ruphaypacha”** ‘Verano’, **“Jawk’amita”** ‘Otoño’ y **“Chirimit’a”**, ‘Invierno’ al lado se encuentran los cuadros del Alfabeto castellano, cuadro de colores, con los gráficos y nombre correspondiente en lengua quechua **“Q’illu, Puka, Q’umer y Yuraq”** ‘Amarillo, Rojo, Verde y Blanco’.

En el mismo sector se encuentra ubicado el estante de la biblioteca, el cual contiene módulos de aprendizaje, archivadores personales y el rincón de aseo donde se encuentran colgadas bolsas higiénicas de los niños

Al lado de la pizarra frente a la puerta están los números naturales en la parte superior de la pared escritas en lengua quechua del 1 al 10. En la parte inferior está el cuadro del “Calendario Escolar”, luego un cuadro titulado **“Ukhunchik”** ‘Nuestro Cuerpo’, contiene el gráfico de un cuerpo humano con las partes escritas en quechua como: **“uma, chaki, wiksa, maki, simi, ñawi, qunqura y tullu”** ‘cabeza, pie, estómago, mano, boca, ojo, rodilla y hueso’..

Al otro extremo del lado izquierdo, está el cuadro del Alfabeto Quechua, luego el cuadro de los días de la semana en lengua quechua y castellano. El cuadro titulado **“Puquykunata Akllasunchik”** ‘Escogemos las semillas’, contiene tres numerales: 1. **“Ñuqayku akllayku ismusqa papata”** ‘Nosotros escogemos las papas podridas’, 2. **“Tatay akllan sarata”** ‘Mi papá escoge maíz, 3. **“Ñuqayku akllayku ismusqa jawasata”**. ‘Nosotros escogemos habas podridas’.



c) Contextualización del aula del tercer curso

El aula del tercer curso está ubicada al lado del segundo curso, con la puerta vista al Este, las tres ventanas contienen macetas con diferentes plantas, las mesas

están organizadas en media luna.

El aula está textuada de acuerdo a los rincones de aprendizaje de matemática, lenguaje, expresión y creatividad. Todos los letreros de los rincones son de tamaño grande, recortados de papel celofán de color verde, escritos en lengua quechua y castellano.

El 'Rincón de lenguaje' ***"Qillqakamana K'uchu"*** está el cuadro del alfabeto quechua, cuadros de poesías titulados: ***"Yachaywasi"*** 'Escuela', ***"Ama mamay ripuycho"*** 'No te vayas mamá', ***"Wiphala"*** 'Bandera', cada una de ellas estructurada en tres estrofas, luego otro cuadro titulado ***"Wayra simi"*** "Radioemisora", el mismo que contiene gráficos que representan a la instalación de la radio emisora local, con parlantes, micrófono y estante, debajo del dibujo está escrito ***"Ayllunchikpaq qhapariynin"*** 'La voz de nuestro ayllu'.

En la misma aula, en la parte superior de la pared están colgados gráficos de animales con sus respectivos nombres escritos en quechua como: ***"Juk'ucha"*** 'Ratón', ***"Jukumari"*** 'Oso', ***"Quwi"*** 'Conejo', ***"Jamp'atu"*** 'Sapo', ***"P'isqu"***, 'Pájaro' ***"Luru"*** 'Loro', cada nombre está escrito en una lota.



De la misma manera, las plantas de las macetas tienen nombres como ***"puka t'ika, q'illu t'ika, q'umer laphi"*** 'Flor roja, Flor amarilla, hoja verde'. También, están nombrados: ***"T'uqu, Pirqa Qillqana y Punku"*** 'Ventana, Pizarrón y Puerta', y en el contorno de la pared están colgadas las letras

del alfabeto quechua.

El 'Rincón de matemática' ***"Khipukamana K'uchu"*** está ubicado frente a la puerta, en el cual están cuadros como: ***"Yupaykuna"*** 'Los Números', contiene representaciones numerales y literales hasta el número 20, ***"Intiwatana"*** 'Reloj' hecho por los alumnos. En el mismo sector existe cuadro estadístico representado en barras con el título ***"Yupaypayanachik"*** 'Enumeraremos', debajo de las barras tiene el siguiente escrito en quechua y castellano ***"Jatun t'anta wasiyuqqa autunpi muyuchimusqa tintakunaman saqisqa"***; 'La casa grande de venta de pan, fue a distribuir en su carro a las tiendas', asimismo, dicho cuadro contiene operaciones aritméticas de suma, resta, multiplicación y división.

En el 'Rincón de expresión y creatividad' **"Yuyay mirachiy"** están los cuadros de representaciones gráficas hechos por los niños como: los gráficos del sol y de la tierra, con el título de los planetas más conocidos; luego se encuentra el cuadro "Nos comunicamos a distancia" con gráficos de **"Wayra simi"**, **"Karu parlay"**, **"Karu qhaway"**. 'Radioemisora', 'Alto parlante', 'Televisión'.

En el 'Rincón de aseo' **"Llimphuchakuna k'uchu"** está el cuadro de control de asistencia, con el título 'Estamos en Clases' **"Watunakuy"**, contiene nómina de los alumnos dividido en días de la semana, 'Cuadro de Responsabilidades' **"Kamachiykuna"** contiene los días de la semana y portalota de los nombres de los alumnos de turno de la semana. En el tumbado del techo están colgadas algunas portalotas con diferentes figuras geométricas forradas con papel lustre, identificados con los nombres de **"puka"** 'rojo', **"q'illu"** 'amarillo', **"q'umer"** verde'. También algunos números escritos en quechua como: **"Pachak"** 'Cien', **"Waranqa"** 'Mil', **"Kimsa pachak"**. 'Trescientos' y, finalmente, se observan otros gráficos de animales con sus respectivos nombres escritos en quechua **"Chawlla"** 'Pez', **"Atuq"** 'Zorro', **"Kuntur"** 'Cóndor' y **"Liwun"** 'León'.

#### 4.2.3 Descripción narrativa del desarrollo de la clase típica

##### Relato de la clase

A continuación se describe el desarrollo de la práctica de aula de acuerdo a los eventos desde el inicio, desarrollo y conclusión. La introducción de la clase comprende las actividades previas desde el ingreso al aula.

**Tema:** **"K'ayramantataq jump'atumanataq rimarinachik"** 'Hablaemos del sapo y la rana', el tema fue orientado al desarrollo del lenguaje oral y escrito.

En la introducción a la clase se realizaron las siguientes secuencias de actividades: los alumnos ingresan al aula cantando la marcha tricolor y uniformada con guardapolvo blanco, luego cada uno de ellos se ubicó en su asiento. La profesora, vestida de chompa color verde y falda azul, espera a los alumnos en el aula. Los niños continúan cantando, ella dirige la mirada hacia los alumnos y ordena callar la marcha con un "alto", e inmediatamente ordena tomar asiento. Los niños responden "gracias profesora", y saluda **"Allim p'unchaw wawakuna"** 'Buen día alumnos', los alumnos responden en coro **"Allim p'unchaw profesora"** 'Buen día profesora'. La profesora promueve al diálogo sobre la reunión realizada con los padres de familia y consultó a los niños el motivo de la inasistencia de sus padres a la reunión, así exhorta a los niños recordar a sus padres la asistencia a las reuniones que se convoca a nivel institucional.

De esa manera, la maestra realizó la introducción a la clase orientando sobre las responsabilidades de los padres y los alumnos a cumplir con el reporte que se los envía a sus padres para la asistencia a la reunión, las reflexiones que hizo la maestra fueron relevantes porque los niños en ese momento murmuraron entre ellos.

### Introducción al tema y desarrollo de la clase

Después del diálogo, la profesora desarrolló el tema “**“k’ayramantataq jump’atumantataq rimarinachik”** ‘Hablaemos del sapo y la rana’. La profesora inicia el trabajo del módulo “**qillqakama”** ‘Lenguaje’ N° 6 sobre la base de la consigna verbal de lectura interpretativa del texto, y aclara que deben leer detenidamente el texto entre dos alumnos.

La profesora plantea a los alumnos comprender el significado de la entrevista de los animales presentada en la página del módulo. La misma consigna dice. “**Kawsayninmanta sumaqta t’ukurinachik”**, ‘Analizaremos detenidamente de su vivencia’. El contenido de la unidad de aprendizaje se refería al análisis de la entrevista sobre la vivencia de los animales como se observa en el siguiente segmento:

Cuadro N° 1

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACION
56	P	¿Imamanta kay p'anqa parlan?	¿De qué habla el libro?	Pregunta el significado del texto.
57	A	Jamp'atumanta, K'ayramanta	Del sapo y de la rana.	
60	P	¿Ya, kaypi iskayninku watunakuchkankuchari?	Aquí los dos se preguntan ¿no cierto?	Relaciona con la actividad del módulo.
61	A	Ariiiii	Siiiiii	
62	P	Ya paykunaqa kawsayninkumanta watunakuchkanku, chanta qamkunapis jinallatataq ruwasun	Ya, ellos se preguntan sobre sus vivencias, ustedes también harán igual que eso	Aclara la actividad y muestra el texto de la página del módulo.

Yura. CC. 2° año - 5.Oct.05

En el cuadro se evidencia la lectura de la página (en 56). La maestra muestra el gráfico del módulo y explica con detalle el significado de la entrevista. Al mismo tiempo, en grupo ayudo a comprender el significado del tema a tratarse en la entrevista presentada en el módulo (en 62). De esa manera, el diálogo inicial del tema fue orientado a la lectura global del texto. A continuación se presenta la asignación de la consigna verbal de la entrevista.

## Asignación de la consigna verbal para la entrevista

La maestra después de la lectura interpretativa promovió la entrevista y la elección de los personajes, como se observa en el siguiente caso:

Cuadro N° 2

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACION
73	A1	<i>Profesora pay mana munanchu.</i>	Profesora, ella no quiere	Hace conocer la actitud de su compañero
74	P	<i>Niykichik iskaymanta iskay chaypi willanakunkichik qamkunamanta.</i>	Les dije que se pregunten de dos en dos, se preguntaran sobre ustedes entre dos	Les hace recuerdo de la consigna
75	A1	<i>¿Profesora imata willasqayku?</i>	¿Profesora qué avisaremos?	Consulta lo que deben hacer
76	P	<i>Willankichik kawsayniykichikmanta.</i>	Avisarán sobre vivencias	Aclara la consigna
78	P	<i>Juk jump'atu kanqa, juktaq k'ayra kanqa</i>	Uno debe ser sapo y otro será rana	Nombres
81	A2	<i>Ñuqa k'ayracha kasaq, mana jump'atu kay munanichu</i>	Yo seré rana y no quiero ser sapo	Selecciona el personaje que representará

Yura. CC. 2° año - 5.Oct.05

La maestra en la asignación de la consigna para la entrevista a un inicio estimuló a la autonomía en la elección de personajes a representar en la entrevista (en 74). Sin embargo, posteriormente, se evidencia que ella determina los personajes a representar (en 78), eso puede tener la siguiente interpretación. Uno, la maestra contribuye a elegir los personajes para apoyarles. Dos, interviene en la elección de los personajes con el objetivo de distribuir equitativamente el tiempo. Tres, ella leyó el rostro de algunos niños que no quisieron representar a los personajes de acuerdo al módulo. Así, la maestra quiso dinamizar la actividad de aprendizaje, ya que Roly dice: **“Ñuqa k'ayracha kasaq, mana jump'atu kay munanichu”** ‘Yo seré rana y no quiero ser sapo’, esta manifestación muestra que Roly no quiere participar en la entrevista representando al sapo por la apariencia a la fealdad. Sin embargo, la maestra continúa impulsando al desarrollo de la entrevista con la siguiente consigna oral **“Willankichik kawsayniykichikmanta”** ‘Avisarán sobre sus vivencias’; esa forma de orientar con el término de **“willankichik”** ‘Avisarán’ estableció los personajes y la pregunta ¿Hablar de qué?, en la entrevista. De esa manera, dichos acuerdos corresponden a la etapa de planificación para el desarrollo de la entrevista con fines de lograr interacciones comunicativas sobre la base del: por qué y para qué se dialoga. Ya que, dicha actividad posteriormente sirvió de base para la producción individual.

## Entrevista de los niños representando personajes de los animales

En el siguiente segmento se observa cómo los niños expresan la vivencia de los animales a través de la entrevista, para ello primero la rana denominado en quechua k'ayra le entrevistó al sapo. Como se observa el siguiente segmento:

Cuadro N° 3

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
86	A	<i>Ya watuway</i>	Ya, pregúnteme.	Pregunta.
87	A	<i>¿Imataq sutyki?</i>	¿Qué es tu nombre?	Nombre
88	A	<i>Sutyqa José</i>	Mi nombre es José.	
89	A	<i>Mana, ninayki jump'atu</i>	No, tienes que decir, mi nombre es sapo	Aclaración del nombre
90	A	<i>Ya, escúchame, sutyqa jump'atu</i>	Ya, escúchame mi nombre es sapo	Avisa su nombre
91	A	<i>¿Imata mikhunki?</i>	¿Qué comes?	Alimentación
92	A	<i>Yakullata, pastitusta mikhuni</i>	Sólo agua y como pasto	Explica lo que come
93	A	<i>Ya chanta ¿Imata ruwanki?</i>	Después ¿Qué haces?	
94	A	<i>Runakunata, wawakunata manchachini</i>	Hago asustar a las personas y niños	Asusta a las personas
95	A	<i>Profesora pay runakunata manchachini nin ¿chay kusallachu?</i>	Profesora, él dice hago asustar a las personas, ¿eso está bien?	Aclaración.
96	P	<i>Ya, ¿Imata ruwanki?</i>	Ya, ¿qué haces?	Pregunta
99	P	<i>Ya imata ruwan jump'atu chayta ninaykichik tiyan</i>	Ya lo que hace el sapo eso deben decir.	Aclaración para la escritura
100	A	<i>Sí profesora, chay mana jinachu</i>	Si profesora, eso no es así	Dialogan entre los dos
101	A	<i>¿Imata ruwanki?</i>	¿Qué haces?	Luego retoman la entrevista
102	A	<i>Chakrata qhawani</i>	Cuido la chacra	
103	A	<i>Ya tukunchikña</i>	Ya hemos terminado	

Yura. CC. 2° año - 5.Oct.05

El entrevistador preguntó sobre el nombre del animal al que representa, pero el entrevistado se olvidó el nombre del animal que representaba cuando fue consultado por su identidad, él respondió con su nombre José (en 88). Roly hace recuerdo a José al animal que representa. Ese hecho muestra que el entrevistador orienta a una comunicación de mayor precisión con su interlocutor. Asimismo, se observa que los niños hacen una reflexión compartida. Posteriormente, Roly planteó preguntas explicativas (en 91). El alumno entrevistado respondió de acuerdo a su imaginación cuando dijo “**Yakullata, pastitusta mikhuni**” ‘Como sólo agua y pasto’. Pero se observa que el entrevistador duda de la respuesta, por ello consulta a la maestra (en 95), la profesora por una parte acepta cuando dice “**Ya**” (en 96), sin embargo, al mismo tiempo exige otra argumentación, mediante la pregunta “**¿...Imata ruwanki?**”

‘¿...qué haces?’, José respondió “**Runakunata, wawakunata manchachini**” ‘asusto a las personas mayores y niños’ (en 96), esa respuesta de José fue producto de su imaginación, cree que el sapo hace asustar a las personas. En ese sentido, se ve un diálogo reflexivo entre los niños, ya que el entrevistado cambia la respuesta expresando la utilidad del sapo. Roly, además de asumir el papel de entrevistador se convierte en par experto, que ayudó construir textos orales a su compañero. Dichas reflexiones y las conexiones de ideas sirvieron de base para el contenido o resumen de la producción de textos.

En el siguiente segmento se observa la continuidad de la entrevista, pero hacen el cambio de los roles. Es decir, José hace el papel de entrevistador.

Cuadro N° 4

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
108		<i>Qamñatataq watusqayki</i>	Ahora te preguntaré a ti	Se invierten los personajes Nombre equivocado
109		<i>Ñuqaq sutiyqa K'ayra</i>	Mi nombre es mosca (rana)	
111		<i>¿Maypi tiyanki?</i>	¿Dónde vives?	Pregunta dónde vive
112	A	<i>Ñuqa tiyakuni jutk'ukunapi</i>	Yo vivo en el agujero	Lugar donde vive
113	A	<i>¿Imata mikhunki?</i>	¿Qué comes?	Pregunta qué come
114	A	<i>Ñuqa mikhuni lawata</i>	Yo como lagua	Conocimiento comida
116	A	<i>¿K'ayra lawatachu mikhun?</i>	¿La rana come lagua?	Interroga
117	A	<i>Mana k'ayraqa mikhun asna aychata</i>	No, la rana come, carne hedionda.	Aclaración de lo que come
120	A	<i>¿Ya imatawan watuykiman?</i>	¿Ya qué más te puedo preguntar?	Más preguntas
121	A	<i>Jaqaypi profesora controlachkan</i>	Allí la profesora está controlando.	Preocupación del control por la profesora
122	A	<i>Arí, chaytachá pay qhawachkan</i>	Sí, eso seguro que observará.	Preocupación de los alumnos
123	A	<i>Nuqanchik tukunchikña</i>	Nosotros ya hemos terminado.	Culminación de su escrito
124	A	<i>Kunan profesoracha watuwasun</i>	Ahora la profesora nos preguntará	Preocupación por la pregunta
125	A	<i>Profesora pay mana watuptiy willawanchu</i>	Profesora, él cuando le preguntaba no quiso avisarme,	Otro grupo hace conocer que no pudieron entrevistarse
126	P	<i>Nichu, imarayku</i>	No, ¿por qué?	
127	A	<i>Jiru nin</i>	Dice que es feo	Informa lo que dijo su compañero



Yura. CC. 2° año - 5.Oct.05

En el cuadro del dibujo se observa la entrevista del niño que representa al sapo y del niño que representa a la rana, Pero José que representaba ser **k'ayra** (rana) se evidencia que representó a la mosca, ya que sus respuestas

fueron de acuerdo a las características de la vida de la mosca. La entrevista se inició con la identificación y lugar donde viven. Luego procedieron al diálogo de los alimentos que comen, donde José pregunta a su compañero sobre el alimento que se sirve. Roly respondió que come lagua, José se imagina que la rana no puede comer lagua por eso dice “*¿K'ayra lawatachu mikhun?*” ‘¿La rana come lagua?’ (en 116). Aquí se observa que José da pautas para una respuesta correcta. Entonces Roly respondió que come carne descompuestas; esa respuesta significó que Roly estaba representando a la mosca, ya que en los gráficos del módulo, el micrófono del entrevistador está representado en forma de mosca; como se observa en el gráfico. Pero la maestra instruyó a los niños hacer la entrevista sobre la base de los personajes del sapo y la rana ver cuadro N° 1 (en 78). Así concluyó la interacción dialogada, a pesar que el entrevistador decía “*¿Ya imatawan watuykiman?*” ‘¿Qué más te puedo preguntar?’, pero, el entrevistado estaba concentrado en las acciones de la maestra (en 121). Así, dan por concluido la entrevista.

Aunque, los niños esperan la nueva consigna suponiendo que la profesora les preguntará “*Kunan profesoracha watuwasun*” ‘Ahora la profesora nos preguntará’, (en 124) esperan que la maestra les preguntara, eso significa que ellos están anticipando la actividad de la autoevaluación de la entrevista.

### Actividad de culminación con la producción de textos.

En el siguiente cuadro se observa como los niños comparten sus escritos en el momento de culminar la práctica de la entrevista.

Cuadro N° 5

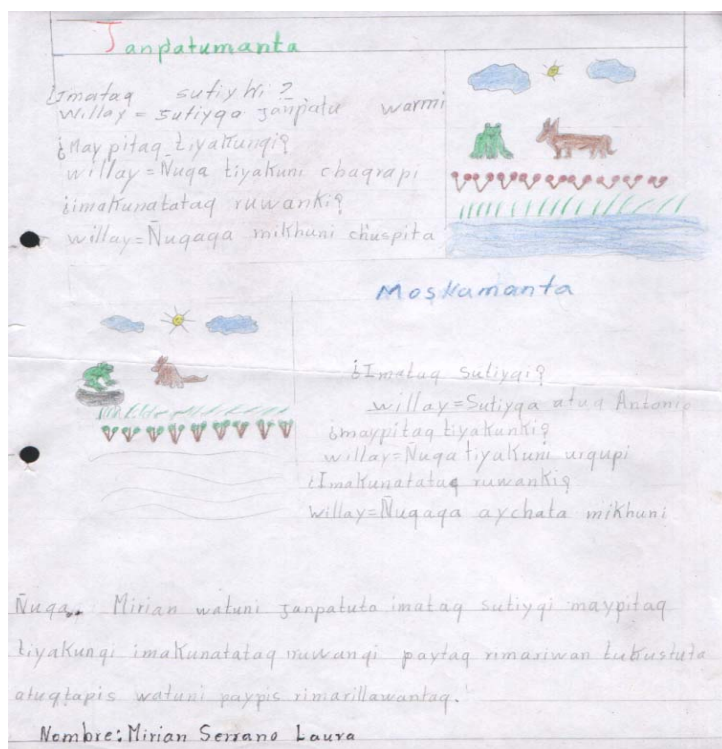
Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
191	A1	<i>Imatawan qam willarqanki</i>	Tú ¿qué más avisaste?	Pregunta al compañero Wilfredo Aclara como escribió comparte al compañero lo que hizo
192	A2	<i>Ñuqa sutiymanta qallarirqani</i>	Yo empecé a escribir de mi nombre	
193	A1	<i>Ñuqaqa ruwani watuwasqanmanjina</i>	Yo hice de acuerdo a lo que me preguntó.	
194	A2	<i>Profesora riwiskaspa riwiskaspa jamuchkan</i>	Profesora vienen revisando	Observan la actividad de la profesora
195	A3	<i>Ya jinata ñuqapis tukuchkaniña</i>	Ya así, yo también ya estoy terminando.	Continúan compartiendo su texto
196	P	<i>Ya estás, khawachiway imaynata ruwanki</i>	¿Ya estás? muéstrame cómo hiciste.	Quiere ver el trabajo
197	P	<i>¿Piwantaq qam watunakurqankichik?</i>	¿Tú, con quién hiciste la entrevista?	Pregunta
198	A4	<i>Rebekitawan</i>	Con Rebequita	Aclara
199	P	<i>¿Chantachu jinata ruwanki?</i>	Por eso hiciste así.	Pide explicación



200	A4	Sí, profesora pay ñuqata tukuy imamanta watuwarqa	Sí, profesora ella me preguntó de todo.	Aclara a la pregunta de la profesora
201	P	Ya kusalla chayman tukullay	Ya esta bien, termine	Da el visto bueno

Yura. CC. 2° año - 5.Oct.05

La producción de textos se desarrolló a través de intercambio de ideas, ya que los niños comparten ideas de sus escritos para producir su texto, (en 92, 191,193). El A1 hace referencia en su escrito a las preguntas que le hizo su entrevistador, otro niño



dice que inicia su escritura por su nombre, cada uno opta la forma de estructurar su texto de acuerdo a su interés. En ese sentido dicho diálogo sirvió de referencia para estructurar. Aunque, esas producciones orales no siempre son plasmadas tal como fueron expresados, sino que son reconstruidos de acuerdo al interés del niño como se observa en el texto escrito del niño.

Otro de los aspectos importantes es el rol de la maestra que se desplaza observando los textos por cada uno los asientos de los niños, ese hecho promueve el trabajo colaborativo entre niños y la maestra. Además, permite comprender que la profesora está atenta en cada momento del proceso para apoyar a los niños que demandan de ella.

Finalmente, concluye la actividad de la producción de textos sobre la base de la interacción de los niños con la escritura tomando como base la interpretación del módulo.

## CAPITULO V PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

### Análisis de categorías

Será necesario trabajar sobre la base de un enfoque didáctico o sobre la base de un enfoque de desarrollo de la lengua materna (Virginia Zavala)

En este capítulo se presenta la descripción y análisis de los resultados obtenidos, en el estudio de producción de textos en lengua quechua, con los niños del primer ciclo de primaria del ayllu Yura. Para ello, se organizaron en dos aspectos. Uno, estrategias que aplican las profesoras y los pasos que siguen los niños. Las estrategias están divididas en dos grandes grupos. Uno, las estrategias centradas en el trabajo de los módulos; y, las estrategias centradas en la lógica de la lengua quechua. Dos, los pasos que siguen los niños en la producción de textos, los mismos que están estructurados de acuerdo a las categorías obtenidas en el análisis de los datos.

### ESTRATEGIAS QUE APLICAN LAS MAESTRAS

De acuerdo a las estrategias que se identificaron en el marco del trabajo con el módulo fueron los siguientes: del módulo a la construcción del texto, estrategias de producción de textos sin modelo, estrategias de producción de textos con modelos de textos, estrategia de la palabra clave en la producción de textos. A continuación se detalla cada uno de ellos:

#### 5.1 Del módulo a la construcción del texto



*“Yanapaq p’anqamanta p’anqa qillqayman”* ‘Del módulo a la producción de texto en el cuaderno’. Las profesoras del primer ciclo trabajaron la producción de textos en base a los módulos de aprendizaje como se observa en la foto,

las mismas contienen diversos tipos de textos<sup>20</sup> como: textos instructivos de juegos, textos narrativos, poesías, trabalenguas y otros; esas actividades fueron desarrolladas de acuerdo a las secuencias didácticas del módulo. Los cuales inician con la lectura

---

<sup>20</sup> **Texto conversacional.** Producido entre dos personas, ya sea texto oral o escrito. **Textos descriptivos,** re feridos a secuencias textuales dentro de otros textos, en la literatura, en la narración, en la poesía. **Textos narrativos,** relacionado a textos de relatos de vida, cuentos y noticias. **Textos instructivos,** referida a textos de cocina, instrucciones de uso, leyes y otros textos normativos. **Textos predictivos,** informes meteorológicos y proyectos. **Textos explicativos,** son textos que apoyan la explicación, narraciones, descripciones y gráficos. **Texto argumentativo,** debates, mesa redonda, artículos y textos publicitarios. **Texto retórico,** juega con el lenguaje para suscitar efectos de belleza, melancolía y humor, Ej. Poemas trabalenguas, canciones. (Ruíz 2000)

interpretativa de las páginas del módulo, luego se procede con la invención de un nuevo texto. A continuación se describe un ejemplo de la lectura inicial para la producción de textos.

### Leer para producir textos.

Un estudiante durante la lectura dijo: **“A chay p’isqituqa lapisniyuq qillqana nichkan”** ‘Ah ese pajarito con lápiz está diciendo escribiremos’. La maestra S.Z. (M3) trabaja con los niños del 3º año. Para ello, se procedió con la lectura interpretativa del módulo; **“Qillqakamana”** ‘lenguaje’. El objetivo de la lectura fue para motivarlos a producir textos en lengua quechua.

Esta actividad se relaciona, específicamente, con estrategias de aprendizaje motivacional referida a sostener un clima de aprendizaje afectivo y emocional. Al respecto, Gonzáles, et al dice “Para un aprendizaje eficaz los niños también deben regular sus emociones y, por lo tanto, no sólo emplean recursos cognitivos para optimizar el procesamiento de información sino también estrategias motivacionales” (2002: 30). Es decir, dicha estrategia tiene la finalidad de mantener a los niños insertados en la actividad pedagógica. De esa manera, inicialmente, este proceso estuvo centrado en la comprensión del significado del texto. Por ello la lectura constituye, esencialmente, un medio para iniciar la producción creativa de textos.

A continuación, se presenta el segmento que ayuda a comprender las afirmaciones descritas a la lectura interpretativa de la unidad de aprendizaje **“Wayra simi”** ‘La radio’.

Cuadro N° 1

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
35	P	<i>Ya, ñawillayña</i>	Ya, lee	Ordena leer
36	A1	<i>Ñuqa kaypi ñawisaq, kay jina nichkan “Wayra simi ukhunpi ll’amk’aqkuna”</i>	Voy a leer aquí, dice así. “Los que trabajan en la radio”.	Lee la consigna
44	P	<i>Qamñataq Sonia</i>	Ahora tú, Sonia	Ordena leer
45	A2	<i>“Karumanta pacha uyariwankichik, chaski qillqata qillqamuwankichik”.</i>	Me escucharán desde lejos. Me escribirán avisos.	Lee la consigna
53	P	<i>Kay p’isqitu lapisniyuq imapaqtaq a ver, yuyaychik.</i>	Este pajarito con su lápiz ¿para qué será? A ver recuerden.	Pregunta sobre el significado del logotipo
54	A1	<i>¡Ah! Chay p’isqituqa lapisniyuq qillqana nichkan.</i>	¡Ah! Ese pajarito con su lápiz está diciendo escribiremos.	Interpreta y responde

Yura. CC. 3º año 12 May. 05

La interpretación del logotipo del módulo ayudó a comprender la consigna de la producción de textos, asimismo, procedieron con la lectura de la consigna (en 45), esa

lectura fue reforzada con la interpretación de los logotipos. Es decir, para la comprensión del significado del tema no bastaban las consignas orales; por eso, la profesora recordó a los niños el significado del pájaro con su lápiz (en 53). Así, el alumno de inmediato respondió a la pregunta de la profesora describiendo su significado (en 54). Este hecho ayudó a establecer la asociación del significado oral de las consignas con el significado del logotipo. De esa manera, tanto el logotipo como las consignas promovieron en los niños la producción de textos.

### 5.1.1 Producciones de textos sin modelo y con modelo

En el proceso de la producción de textos se distinguen dos procesos de invención de textos: las producciones con modelos y producciones sin modelos. El primer proceso se realiza a partir de un texto escrito, los niños producen textos con la guía de otro texto, permitiendo una relación con el proceso de transtextualidad<sup>21</sup>; en cambio, el segundo proceso corresponde a la producción de textos propios, en la que, el acto de producir, generalmente, inicia con una lectura para definir el tema a producir. A continuación detallamos cada una de ellas.

#### Estrategia de producción de textos sin modelo

La estrategia fue orientada al desarrollo de las producciones de ideas como dice Álvarez "... escribir es un proceso de elaboración de ideas" (2005: 64). Es decir, los niños se constituyan en verdaderos escritores auténticos<sup>22</sup> "**Yuyaymanta qillqay**" 'Escribir de nuestras ideas', los niños produjeron su texto sólo a partir de la interpretación de las consignas. Así, ellos eligieron independientemente el tema de su texto. Es decir, los niños no utilizaron ningún modelo de texto para ayudarse, en ese sentido, las profesoras del primer ciclo pusieron su empeño para promover la escritura creativa, siendo ésta una de las estrategias más empleadas. A continuación se presenta dos ejemplos "**Wayra siminchikpa qillqasun**", 'Vamos a escribir para nuestra radio' y "**Puquy jalch'ana**", 'Envase para guardar productos'.

El tema: "**Wayra siminchikpa qillqasun**" 'Vamos a escribir para nuestra radio', fue desarrollado a través de los siguientes eventos: 1 Elección del título, 2 Proceso de producción libre, 3 Socialización de los textos en la culminación de la clase.

1 *Elección del título del texto.* Para la elección del título del texto la maestra dio a conocer la consigna a los niños.

---

<sup>21</sup> Transtextualidad. Presencia simultánea de un texto en otro texto, de G. Genette (2000).

<sup>22</sup> Textos auténticos. Se refiere a los textos originales del niño. Es decir, creaciones propias de los estudiantes (Barrientos et al 1997).

Cuadro N° 2

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
76	P	<i>Entonces titulu kachun willaykuna.</i>	Entonces el título que sea los avisos.	Frente al silencio la maestra sugiere un título.
77	P	<i>Jina kanmanchu.</i>	¿Ya así puede ser?	Consulta y propone el título para consensuar.
78	A	<i>Ariiii</i>	<i>Siiiiii</i>	Los niños aceptan.
79	P	<i>Kunan chay willaykunata wayra siminchikpa qillqasun.</i>	Ahora esos avisos vamos a escribir para nuestra radio.	Orienta y ayuda a definir el contenido del tema.
80	A1	<i>Ari willaykunata wayra simipi parlanku.</i>	Sí, esos avisos transmiten en la radio.	Relaciona con el contexto.
81	A2	<i>Ari profesora ñuqapis uyarini, tukuy imata willamun.</i>	Sí, profesora yo también escucho, transmiten todo tipo de avisos.	Confirma la opinión de su compañero con su experiencia.

Yura. CC. 3° año 12 May. 05

En la elección del tema, los niños consensuaron el título del texto, para ello, la maestra impulsó la participación de los alumnos e hizo la siguiente aclaración **“Kunan chay willaykunata wayra siminchikpa qillqasun”** ‘Ahora vamos a escribir esos avisos para nuestra radio’ (en 79). Eso facilitó comprender a los niños la temática a desarrollarse, ya que algunos niños eligieron títulos como: **“Unquy willaymanta”**, ‘Avisos de enfermedades’, **“Tantakuy willay”**, ‘Avisos de reuniones’, En el mismo proceso algunos niños corroboraron con ideas pertinentes al tema como (en 80, 81). En el diálogo los niños intercambian sus experiencias de haber escuchado la difusión de avisos por la radio emisora de la comunidad de Yura denominada **“Aylluspaq qhapariynin”**, ‘La voz de los ayllus’.

Eso ayudó a elegir temas relacionados con experiencias de su contexto cultural, puesto que, en ese contexto los niños articularon las fuentes de información con sus experiencias, en ese sentido, la difusión radial sirvió de base porque en su programa difunden temas relacionados a su entorno, eso se relaciona con lo que dice Rengifo “En la radio hacemos conocer a la audiencia avisos matizando con la música campesina. De paso es un interaprendizaje entre nosotros” (2004:120). Esa forma de intercomunicación radial desde una visión andina, se relaciona con los conocimientos de los niños, el cual ayudó generar ideas para la producción de textos significativos.

2 *Proceso de producción libre*. En la producción de textos de avisos la profesora dice **“Jinata yuyaychakuna tiyan”** (en 113) ‘Así debemos organizar las ideas’, en el siguiente segmento se observa el intercambio de ideas entre alumno y profesora.

Cuadro N° 3

N°	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
108	A1	<i>¿Unquy willaymanta kanmanchu?</i>	¿Puede ser aviso de enfermedad?	Consulta
109	A2	<i>Ima willaymantapis kallanman ninqa ¿manachu uyarinki?</i>	Dijo que puede ser de cualquier aviso ¿no has escuchado?	Aclara al compañero.
110	A2	<i>Ñuqa kay jinata ruwachkani qhaway!</i>	Mira, yo estoy haciendo así	Muestra su trabajo al compañero.
111	A2	<i>Kunan p'unchaw tata kuraka jamunqa, chaypaq tukuy tantakunanchik tiyan</i>	El cura llegará hoy, para ello todos deben reunirse.	Lee en voz alta su texto.
112	P	<i>Ari kusa chayqa</i>	Sí, eso está bien	Valora
113	P	<i>Ajinata yuyaychakuna tiyan</i>	Así deben idearse.	Propone pensar y organizar ideas.
114	A1	<i>Ah ñuqaqa qillqachkani runa wañupuymanta</i>	Ah, yo estoy a escribiendo de los avisos necrológicos.	Temática.
115	A2	<i>Ah chayqa jirup. Jinatachu ruwayta munanki?</i>	Ah eso es feo. ¿Así quieres hacer?	Propone repensar.
116	P	<i>Qamkuna rimachkallankichik jutqhayta ruwaychik</i>	Ustedes están hablando nomás, escriban rápido.	Exige trabajar

Yura. CC. 3° año 12 May. 05

En la invención del texto los niños trabajaron produciendo y leyendo independientemente, la profesora dio a los niños la opción de elegir el tema a producir. Eso originó diálogo entre niños, cuando preguntó el título que eligió “**¿Unquy willaymanta kanmanchu?**” ‘¿Puede ser aviso de enfermedad?’ (en108), aquí se observa que el estudiante busca la aprobación del compañero. No obstante, él respondió afirmando “**Imawillaymantapis kallanman ninqa manachu uyarinki**” ‘Dijo que puede ser de cualquier aviso ¿no has escuchado?’ (en 109). Así, el alumno explicita la escritura libre a su compañero. Eso quiere decir, que los niños intercambian y aprueban sus ideas para la invención del texto.

Asimismo, el alumno lee su texto para su compañero en el proceso de producción (en 111), dicha lectura suscitó motivación en los demás niños a la producción del texto. Ese hecho se relaciona con lo que se dice respecto a la lectura: “Leer como un escritor”<sup>23</sup> Smith<sup>24</sup> (citado en Cassany 1983: 68); eso significa que los autores de textos aprenden a escribir leyendo. Asimismo, la profesora al escuchar la lectura del texto aprovecha para ejemplificar recomendando tomar en cuenta sus propias ideas en la producción de textos “**Ajinata yuyaychakunanchik tiyan**”. ‘Así deben organizar sus ideas’, (en 113). De esa manera, el diálogo ejemplificador sirvió de base para la producción de

<sup>23</sup> El autor en el proceso de la producción lee su texto, también el autor se convierte en un colaborador inconciente que hace todo aquello que quisiéramos hacer, (leyendo como un escritor), (como un emisor) aprendemos a escribir como un escritor. (Smith 1983)

<sup>24</sup> Smith Frank (1978), Reading, CUP.- (1983), “Reading like a writer”. Language Arts. 60, Págs. 558-567.

textos en situaciones reales de comunicación, como dice Galdames, et al “Estrategias que utilizan situaciones comunicativas ayuda en la construcción del aprendizaje de la escritura”. (2005: 145), eso significa producir nuevas ideas en la producción de textos sin modelo en lugar de hacerlos escribir solamente repeticiones o ideas de otros.

Las situaciones reales de producción pueden ser desarrolladas de acuerdo a los intereses de los niños como se confirma en la entrevista a la maestra.

Los niños escriben como ellos quieren, ya sea, oraciones, o una poesía sencilla, porque no siempre en todas las páginas existen textos, por eso, ellos se inventan. Luego ellos leen sus textos escritos, por último pasan en el cuaderno en limpio. (E.M3-Yura, 15.10.05)

En este sentido, la maestra afirma que los niños producen textos de acuerdo a sus propias ideas, como se evidencia en el presente tema, los niños eligieron de acuerdo a su interés el tipo de texto a producir. El A1 hace conocer el tema de su texto a su compañero “**Ah ñuqaqa qillqachkani runa wañupuymanta**” ‘Ah, yo estoy escribiendo sobre los avisos necrológicos’ (en 114). Entonces, el A2 al escuchar esa lectura le sugiere repensar el tema que eligió su compañero, cuando dice “**Ah chayqa jiruqa. Jinatachu ruwayta munanki**” ‘Ah eso es feo. ¿Así quieres hacer?’ (en 115). En dicho diálogo se denotan las inquietudes afectivas y preferencias personales, aunque este diálogo creativo en particular no es percibido en esa dimensión positiva por la maestra, por eso ella termina llamando la atención al diálogo de los alumnos afirmando que sólo conversan.

De esta manera, la profesora, por una parte, ofrece espacios de libertad para que los niños elijan individualmente el tipo de texto informativo que quieran producir, la maestra ejemplificó con el texto de los mismos niños para facilitar las producciones de los demás alumnos. Por otra parte, llamó la atención sin haber tomado en cuenta el diálogo constructivo de los niños (en 116). Se observa que el diálogo de los niños está íntimamente vinculado con sus experiencias reales que les facilitó a los niños a escribir de acuerdo a sus intereses

3 *Socialización de los textos en la culminación de la clase.* En esta etapa el mensaje de la profesora fue “**Yuyayqa sut’i kanan tiyan**” ‘El mensaje debe ser claro’; así, la profesora promovió la lectura de los textos producidos.

Cuadro N° 4

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
242	A	<i>Ñuqa jinata qillqani "Agente tukuy khuchikunata plasapi puriptin wañuchinqa nin"</i>	Yo así escribí “El agente dice que matarán todos los chanchos que caminan por la plaza”.	Lee su texto

243	P	<i>Khuchiyykichikta ama kacharinkichikchu, kanchapi wichq'ankichik, jinapis kallanmantaq</i>	Sus chanchos deben encerrar en el corral, no deben soltarlos, también puede ser así.	Explica la norma y acepta el texto del alumno y sugiere una idea complementaria.
248	A	<i>Kunanqa Sonia ñuqa chimpasaq nin profesora</i>	Ahora Sonia dice, yo voy a pasar profesora.	Aclara la participación.
249	P	<i>Pay llusinqa nillankichik, imarayku mana ninkichikchu, ñuqa llusisqa</i>	Dicen ella va a salir, porque no dices yo saldré.	Recomienda
253	P	<i>Llusillay</i>	Sal nomás.	
254	A	<i>Kay jinata qillqani "Padre Pakuqa misata ruwanqa nin"</i>	Así escribí "Padre Paco dice que celebrará una misa".	Lee su texto.
255	P	<i>Mayk'aq misata ruwanqa chay mana kanchu, yuyayqa sut'i kanan tiyan</i>	Cuando va celebrar la misa eso no existe, el mensaje debe ser claro.	Recuerda que faltan los datos del aviso.

Yura. CC. 3° año 12 May. 05

En la socialización de los textos se observan aspectos culturales del contexto Yura y la orientación motivadora de la maestra. Primero, en los contenidos de los textos reflejan actividades culturales de la comunidad como: rodeo de chanchos (en 243), la ceremonia religiosa (en 255), aunque la misa no es un elemento cultural propio del Ayllu Yura, sin embargo, en la lengua quechua refleja la experiencia de las dos culturas en los textos de los niños. Así, la producción de textos presenta las relaciones culturales entre lo propio y lo ajeno coexistentes en la comunidad.

Segundo, la profesora en la lectura del texto orientó con la frase de ***"kanchapi wichq'ankichik, jinapis kallanmantaq"*** 'van a encerrar en el corral así también puede ser'. Esa sugerencia ayudó a los niños en la estructuración del texto como las conexiones de ideas u oraciones que dan sentido al mensaje. Al respecto, (Gonzáles et al 2001), dicen que se debe mejorar la escritura sobre la base de: coherencia, conexión entre párrafos y claridad de idea. A su vez, la maestra recomendó contar con datos que faltan al texto informativo respecto a la claridad del mensaje (en 255). Así, la profesora hizo una evaluación cualitativa de la calidad textual, orientando y valorando los textos producidos por los niños. Dichos elementos cobran relevancia en la producción de textos tal como enfatiza Cassany "...la cohesión es la propiedad del texto que conecta las diferentes frases entre sí" (1997: 30). Es decir, el autor recomienda tener en cuenta la conexión en las oraciones para asegurar la interpretación de cada idea en la estructura del texto.

De esa manera, se concluyó la clase de producción de textos, los cuales fueron contextualizados (en 243-254) a la función informativa del quechua para la radio emisora. Eso permite apreciar que los avisos y la información local de la emisora



constituyeron una fuente importante en la producción de textos. Así, los niños logran producir sus textos a través del intercambio de ideas de su entorno sociocultural. En ese sentido, los niños no tuvieron referencia de un modelo de texto en el módulo; por eso, se denominó producciones de textos sin modelo.

A continuación presentamos otro ejemplo referente a la producción de textos donde observaremos el proceso de producción de textos auténticos<sup>25</sup>.

### Escritores auténticos

La profesora E.A. (M.2) desarrolló el tema **“Puquy jalch’ana** ‘Envase para guardar productos. En el proceso de la producción de sus textos la profesora recomendó a los alumnos **“Yuyayniykichik astawan kusa qillqaypi, ama pantankichikchu”** ‘Es mucho mejor sus propias ideas en la producción, no se equivoquen’ cuadro (Nº 7). Para ello se presenta los siguientes eventos de producción de textos: 1 Lectura orientada a la identificación del tema a producir, 2 Conocimientos locales en la producción, y 3 Apoyo de la maestra en el desarrollo de la producción.

*1 Lectura orientada a la identificación del tema a producir.*

Cuadro Nº 5

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
126	P	<i>Kaytawan ñawisaq chanta qamkuna ñawinkichik. Uyariychik kay jina nin "Siq'ip chawpinpitaq sutinta qillqanachik"</i>	Esto más voy a leer, después ustedes leerán. Escuchen así dice al medio del dibujo vamos a escribir.	La maestra lee y explica la consigna.
127	P	<i>¿Imanintaq?</i>	¿Qué dice?	Pregunta
128	A	<i>Qillqankichik nin</i>	Dice que van escribir	Comprende la consigna.
129	P	<i>Ya, ¿imata qillqasun?</i>	Ya, ¿qué vamos a escribir?	Pregunta
130	A	<i>Sutinta</i>	Su nombre.	Identifica los nombres.

Yura. CC. 2º año 27 Sep.05

La profesora hizo conocer la actividad de la producción de textos mediante lectura de la consigna (en 126). En este evento, la maestra involucra a los niños en la actividad de la lectura cuando dice: **“Siq'ip chawpinpitaq sutinta qillqanachik”** ‘Debemos escribir su nombre al medio del dibujo’. Así, orientó a la comprensión de la consigna y de inmediato preguntó sobre el tema a producir **“Ya, ¿imata qillqasun?”** ‘Ya, ¿qué

<sup>25</sup> “Auténticos” implica producir textos de verdad en situaciones de verdad. Es decir, son textos auténticos aquellos que están ligados a una situación concreta de uso (UNSTP. 1997:49).

vamos a escribir?', (en 29). Esta última pregunta se refiere al contenido del texto a producir. Los niños respondieron que escribirían nombres de los productos agrícolas, relacionando así la lectura con la producción de textos, como dice Fons.

... así sucede cuando los niños o niñas tienen que leer lo que han escrito o tienen que leer para después escribir o tienen que corregir, o tantas otras prácticas en las que leer y el escribir o el escribir y el leer, se interrelacionan y fortalecen mutuamente su aprendizaje. (2004: 20)

El autor hace referencia a la interrelación entre lectura y escritura, porque la lectura está presente en cada instante según las circunstancias del proceso de la producción escrita. Asimismo, las actividades que desarrolló la maestra fueron relacionadas con la lectura y escritura a través de la interpretación de las consignas orientadas a la producción de textos.

2 *Conocimientos locales en la producción de textos.* En el desarrollo de la producción de textos, la profesora promovió la escritura creativa recordándoles de su experiencia **“Qamkuna yachankichikña imatachus p'uñupi, kustalapi jallch'ankichikcharí, chayta qillqankichik”** ‘Ustedes ya saben lo que se guarda en el cántaro y en los costales, de eso escriban’, como se observa en el siguiente segmento.

Cuadro N° 6

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
135	P	<i>Uranpiqa imachus sapa jukpa ukhupi kasqanta qillqanachik</i>	Abajo escribamos lo que contiene dentro de cada envase	Explica la consigna.
136	P	<i>Ya uyariychik uranpi imachus chay kustala, p'uñu ukhupi kasqanta qillqaychik.</i>	Ya escuchen escriban debajo del costal, cántaro, lo que contiene esos objetos.	La profesora aclara que deben escribir debajo de los dibujos lo que contienen dichos objetos.
137	P	<i>Qamkuna yachankichikña imatachus p'uñupi, kustalapi jallchankichikcharí, chaymanta qillqaychik.</i>	Ustedes ya saben qué cosa se guarda en los cántaros y los costales, de eso van a escribir.	Promueve a la producción de textos, a partir de las consignas del módulo.
222	A	<i>Ñu, ñuqa mikhuyta turilpi jallch'ani.</i>	Yo, guardo alimentos en el turil.	Expresa luego escribe.
223	A	<i>¿Kayjina profesora?</i>	¿Cómo esto profesora?	Muestra y pregunta
224	P	<i>¿Ima mikhuyta jallch'anki?</i>	¿Qué producto guardas?	Pide aclaración.
225	A	<i>Sara mujuta tarpunapaq.</i>	Semilla de maíz para sembrar.	Aclara su experiencia.
226	P	<i>Ya chaytawan qillqay.</i>	Ya escriba, eso más	Pide que escriba.

Yura. CC. 2° año 27 Sep.05



En el desarrollo de la escritura, la maestra promueve a los niños el recuerdo de las maneras de proteger los productos agrícolas del Ayllu, mediante la consigna

**“Qamkuna**

***yachankichikña imatachus p'uñupi, kustalapi jallchankichikchari chaymanta qillqaychik***”, ‘ustedes ya saben lo que se guarda en el cántaro y en los costales de

eso escriban’, eso se relaciona con las formas de preservar los alimentos en la comunidad, porque en el Ayllu Yura los productos agrícolas se guardan en cántaros, costales y tinajas para proteger los alimentos del calor, polvo, polillas y ratones. De esa manera, la profesora hizo énfasis en las actividades cotidianas para la producción de textos (en 226), el cual sirvió de base para la invención del texto en una práctica de composición argumentativa<sup>26</sup>, así, la maestra promovió a una escritura referida a la actividad social de su contexto.

En ese sentido, se evidencia que es necesario tener acceso a la cultura de su comunidad eso facilita la producción de textos, porque los niños escriben de lo que saben y de lo hacen cotidianamente (Barrientos et al 1997). Esta noción teórica, nos permite relacionar con el trabajo de la profesora, ya que ella crea situaciones reales para la producción de textos de acuerdo a los conocimientos del estudiante. Como expresa en la entrevista.

Yo les digo que escriban de acuerdo a sus posibilidades. Es decir, los alumnos escriben frases y oraciones siempre relacionadas con actividades de su contexto; también tienen facilidad de hablar en su propia lengua. (E. M2. 5 - X - 05)

La profesora enfatiza que los conocimientos del niño tienen relevancia en la producción de textos. Eso deja entender que ella toma en cuenta los saberes previos como base para la producción de textos, además, puntualiza la importancia del uso de su propia lengua en la producción de textos. En ese sentido, la lengua originaria como

---

<sup>26</sup> Composición argumentativa: referida a las expresiones orales y escritas de acuerdo a la experiencia de la cotidianidad. (Álvarez 2005: 140)

L1 ayuda a vincular lo que sabe con lo que pretende escribir. Así los niños tienen mayor facilidad de expresar sus pensamientos en su lengua materna.

3 *Apoyo de la maestra*. En este evento se observa el apoyo de la profesora en el proceso de la producción de textos.

Cuadro N° 7

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCION	OBSERVACIÓN
238	P	<i>¿Qam imaynata qillqachkanki?</i>	¿Tú cómo estás escribiendo?	Pregunta porque quiere ver.
239	A1	<i>Manaraq ruwanichu</i>	Todavía no he hecho.	Jaime dijo que todavía no hizo, sin embargo su cuaderno contenía escrito pero él no quiso mostrar su escrito
240	P	<i>A ver qhawachiway.&lt; “Mamay <u>phinapi</u> <u>cebollata</u> jallch'an”&gt;</i>	Hágame ver “Mi mamá guarda cebolla debajo de la tierra”.	Sin embargo, la profesora pide ver su escrito, toma el cuaderno de la mesa y luego lee en voz alta.
241	P	<i>Ya kaytaqa phina jina qillqakun, chanta siwilla kayjina</i>	Ya phina se escribe así, y cebolla así.	Corrige la escritura con un ejemplo en la pizarra.
242	P	<i>Ya, chanta kusalla ruwasqaykiqa</i>	Ya, después está bien nomás lo que hiciste.	Valora el escrito.
243	A1	<i>Sí, profesora</i>	De mí corrígemelo profesora.	Ever pide que se lo corrija.
244	A2	<i>Nuqata kurijiway profesora</i>	Como sea estoy escribiendo	El alumno expresa que está escribiendo como puede.
247	A2	<i>Imaynatapis ruwachkallani</i>		La maestra expresa actitud de apoyo en la escritura.
248	P	<i>Yuyayniykichik astawan kusa qillqaypi ama pantankichikchu, mana atispaqa watuwankichik</i>	En los escritos sus ideas están mucho mejor, no se equivoquen, sino pueden, consulten.	
249	A	<i>Pay manchikuni nin</i>	Él dice que tiene miedo.	Expresa que su compañero tiene miedo a la Profa.

Yura. CC. 2° año 27 Sep.05

En el desarrollo de la producción, la maestra ayudó a los niños a inventar textos a través de la valoración y corrección de sus escritos, tal como se observa, la maestra pregunta al estudiante sobre el avance de su producción. El alumno no quiere presentar su texto (en 238). Sin embargo, ella insiste y lee el texto del niño en voz alta y al mismo tiempo corrigió el texto del alumno haciendo aclaraciones escritas en la pizarra, por ejemplo, phinapi por “**phinapi**”, de cebolla por “**siwilla**” (en 240), ese hecho se relaciona con la estrategia ortográfica<sup>27</sup>, permitiendo diferenciar

<sup>27</sup> La estrategia ortográfica capacita al lector para reconocer instantáneamente los morfemas (palabra o partes de la palabra)

analíticamente los elementos que constituye una palabra, (Domínguez 1997) revisando desde el análisis de las partes mínimas de la palabra.

La actitud de la profesora, nos permite apreciar que la corrección durante la producción fue desde una postura positiva. Sin embargo, retomando la pregunta de la maestra (en 238) y la respuesta del estudiante (en 239), la corrección con un bien o un mal es una concepción opuesta y desfavorable<sup>28</sup> en niños que inician su escritura, como el ejemplo del alumno Jaime que no quiso presentar su texto (en 239). Esto nos llama a la reflexión, ya que el estudiante anticipa que la valoración de la maestra podría ser negativa. En este tipo de casos se generan dos situaciones: por un lado, las valoraciones pueden bajar la autoestima del niño/a y por otra pueden despertar interés. Aquí mucho depende de la personalidad del docente. De acuerdo a mi experiencia, los niños indígenas necesitan de un apoyo más directo en la escritura por parte de la maestra porque ellos tienen poca disponibilidad de materiales escritos como espacios letrados en sus casas o su comunidad.

En el evento observado, la maestra brindó apoyo de acuerdo a los requerimientos de los niños en una lógica de fortalecimiento de la producción de textos en los niños. En los dos ejemplos del desarrollo de la producción de textos sin modelos, se observó la relación de la producción escrita en situaciones reales de comunicación, como el caso de la producción de avisos para la radio emisora, y la producción referente a la protección de los productos agrícolas. Así estas formas de contextualización ayudaron en la invención de textos.

### **5.1.2 Estrategia de producción de textos con modelos de textos**

Durante la producción de textos con modelos, se identificaron dos tipos de modelos como: modelos con modificaciones y sin modificaciones. Las producciones con modificaciones son trabajadas rescatando sólo una parte del texto modelo, como por ejemplo: palabras relevantes, algunas frases o ideas centrales del texto. Luego, el alumno construye su texto inventando todo el contenido.

Por otro, las producciones sin modificaciones están referidas al desarrollo de la internalización del texto leído. Luego se promueve a la reproducción de textos con el objetivo de que los niños logren internalizar el contenido del texto. De esta forma, las maestras promueven a la reproducción de textos escritos sin modificaciones

---

<sup>28</sup> Desde mi experiencia y la formación docente se recomienda que: cuando se los califica a algunos niños indígenas con un bien y a otros con un mal, es como si algunos niños de las comunidades o ayllus caminaran mal y otros caminan bien, En esa lógica, en el niño quechua se crea la conciencia de fracaso, ya que obtiene la respuesta, que lo que hace no agrada, ni es valorado por la maestra, por ello dicha valoración dicotómica no es aceptable en niños que están en proceso de desarrollo de sus aprendizajes.

sustanciales de trabalenguas y adivinanzas. A continuación se presenta un ejemplo de cada una de ellas.

#### a) Los niños producen textos con modificaciones

##### “Yuyayninpi jukjinachiyniyuq” ‘Ideas modificadas’

Las producciones con modificaciones son consideradas como producciones creativas. Así, la profesora Bertha Chambi trabajó con los niños del primer curso el tema de “**Allqup Kawsaynin**” ‘La vida del perro’. A continuación se muestra un ejemplo de la producción de textos con modificaciones, para ello, se tomó en cuenta los siguientes eventos: 1 Lectura inicial para la producción de textos, 2 Producción de textos, 3 Lectura de los textos producidos y 4 Culminación de la clase con la declamación de la poesía.

1 *Lectura inicial para la producción de textos.* Esta actividad fue orientada a la identificación de las palabras que se repiten en la poesía; posteriormente, dicha lectura sirvió de referencia a los niños para la producción de otros nuevos textos.

Cuadro N° 8

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCION	OBSERVACIÓN
91	A	<i>Ñuqa ñawirisaq profesora</i>	Yo leeré, profesora.	Predisposición a la lectura.
92	A	<i>Ari pay mana utqhaytachu ñawin.</i>	Sí, él no lee rápido.	¿Explicita el tipo de lectura que practica su compañero
93	P	<i>Ñuqa ñawisaq, chanta qamkuna modulusniykichikmanta ñawispa qhatiwankichik. rimaykunata “Pitaq qamjina ruphaypipis, chiripipis, wayrapipis, parapipis, p’unchawpipis, tutapipis, wasi qhawaq uywa”. Pitaq qamjina, mikhusqa mana mikhusqa, upyasqa mana upyasqa, sayk’usqa, mana sayk’usqa runa kusichiq uywa. Pitaq qamjina: uwijata qhawaq, p’isquta manchachiq, suwata ayqichiq, ancha munasqa uywa.</i>	Yo leeré ustedes me seguirán con la vista reconociendo palabras de sus módulos.”Quién como tú”, en calor o en frío, en viento o en lluvia, en el día o en la noche, protector de la casa” Quién como tú, que cuida las ovejas, espantas a los pájaros, haces asustar a los ladrones querido perro.	Primero la profesora procedió con la lectura en voz alta, luego, procedieron con la identificación de las palabras similares y diferentes).
136	A	<i>Juk estrofapi sapa ratu pipis, pipis ñawikun, mikhusqa</i>	En una estrofa cada momento se lee (pipis, pipis repite las palabras que identificaron).	Identificación de palabras.
139	P	<i>Kunan ñawinchikña, ima rimaykunatachus parlanchik chayta yachankichikña</i>	Ahora, ya hemos leído y sabemos las palabras que hablamos.	Conocimiento de palabras que hablan.

Yura. CC. 2° año 15 May.05

La lectura del texto fue orientada a comprender el significado y la identificación de las palabras conocidas en la poesía. Para ello, inicialmente, la profesora dirigió la lectura de la poesía, dicho proceso fue interpretado desde la lógica de la vida sacrificada del perro, eso ayudó a los niños la identificación de los sufijos similares en las terminaciones de las palabras en la estrofa como el de **“chiripipis, tutapipis”** ‘En frío o en calor’ (en 136). En ese sentido, las rimas de la poesía también ayudaron a identificar frases similares como: **“pitaq qamjina”**, quién como tú’ en las diferentes estrofas. De esa manera, la lectura detallada permitió comprender el significado de las partes mínimas de la estructura de las palabras y las frases de la poesía, asimismo sirvió para ejemplificar el tipo de texto para su posterior producción individual.

2 *Producción de texto*. La profesora hace conocer la actividad de la producción de textos, la consigan oral fue **“Chay qillqasqaykichik mana kichichu kanan tiyan chaylla”** ‘Solo que las ideas que escriben no deben ser iguales, sólo eso’. Es decir, aclaró que los textos no deben ser igual al texto original.

Cuadro N° 9

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACION
140	P	<i>Kunanqa chay yachasqanchikmanjina juk yuyayta qillqasun.</i>	Ahora, escribiremos una idea de acuerdo a lo que aprendimos.	Promueve la producción individual.
141	A	<i>No-profesora</i>		
142	P	<i>Imamantataq mana qillqayta munankichichu, chayqa facilitulla Alfredo.</i>	¿Por qué no quieren escribir?, eso es fácil, Alfredo	Anima a producir.
143	P	<i>Kunan qallarillaychikña</i>	Ahora, comiencen.	
144	P	<i>Chaypaq juk yuraq raphita qusqaykichik, puquchisqaykichikta archiwarrupi jallch'ankichik Ruwaychik imaynatapis ruwallaychik</i>	Para eso les daré una hoja, sus escritos van a guardar en sus archivadores.	Distribuye las hojas para estimular la producción.
167	P	<i>Chay qillqasqaykichik mana kichichu kanan tiyan chaylla.</i>	Hagan, hagan nomás como puedan.	Estimula a la producción.
179	P	<i>Chay qillqasqaykichik mana kichichu kanan tiyan chaylla.</i>	Solo que las ideas que escriben no deben ser iguales, sólo eso	Propone escribir diferente.
188	A	<i>Kay jina qhawapuway profesora.</i>	Como esto, vémele, profesora.	Pide que revise.
189	P	<i>A ver &lt; allqituka pisita mikun&gt;, Kay jina qillqanayki tiyan “Allqituyqa pisita mikhun”.</i>	A ver, <mi perrito come poquito>, así deben escribir.	Lee el texto del alumno y ejemplifica escribiendo en la pizarra.
190	A	<i>De mi profesora &lt;“Allquyka huchita ayqichin”&gt;.</i>	De mí profesora:, “Mi perro hace escapar al chancho”.	Lee su texto en voz alta.

Yura. CC. 2° año 15 May.05

En el desarrollo de la producción de textos se observó en un inicio algunas dificultades, ya que algunos niños no quisieron escribir. La profesora, al escuchar la

respuesta negativa del alumno (en 141) quiso suscitar motivación en los niños pidiéndoles escribir de lo que saben, pero también se observó que algunos niños mostraron sensación de inseguridad, porque permanecieron sentados. La maestra recorría por los grupos observando y animando el trabajo (en 179), esta última orden facilitó comprender la consigna de trabajo, porque dio pautas, para que el texto que producen no sean igual al texto original que leyeron, o sea, la maestra pide escribir con modificación el contenido del nuevo texto. Eso orientó a los niños trabajar independientemente, ya que estuvieron concentrados en la producción de sus textos. Esta forma de estimulación a la producción de textos a través de la integración entre lo que aporta el texto leído y la opción de ofrecerles espacio libre para la elaboración de sus ideas facilitó la composición del texto, como se observa (en 189,190).

De esa manera, los niños produjeron textos en forma autónoma expresando sus sentimientos hacia su perro (en 189). Esta forma de producir a través de la lectura, sirvió de base para producir otros textos similares. El modelo de texto sirvió no sólo para la copia de ideas, al contrario, el niño sobre la base de las ideas del texto elaboró nuevos significados en una lógica constructiva; así, la estrategia con modificaciones ayudó elaborar a los niños nuevas ideas en el contenido del texto.

3 *Lectura de los nuevos textos producidos.* Continuando con la producción, la profesora promovió la socialización de esos textos a través de una lectura de los mismos:

Cuadro N° 10

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
237	P	<b>Chimpamuy Luis</b>	Pase Luis	Ordena pasar al frente
238	A	<i>Ñuqa kay jinata qillqani &lt;Allqituwa sumaq Wira suwa&gt;, lee "Allqituyqa sumaq wira chanta suwata aygichin".</i>	Yo escribí, "Mi perro es gordo, por eso hace escapar al ladrón.	Identifica al animal y lee. (la palabra <b>suwa</b> está escrito al lado del dibujo)
239	A	<i>¿Ñuqa ñawiymanchu?</i>	¿Puedo leer yo?	
240	P	<i>Ari, ari ñawillay.</i>	Sí, lee nomás.	
241	A	<i>Kayta ñuqa qillqani ñawisaq uyariwaychik "Allqituyqa juch'uysitu k'acha ñatu sinqita".</i> Yésica Quena	Esto escribí, voy a leer: "Mi perrito es pequeñito y bonito, su nariz es ñato".	Lectura del texto de manera afectiva.

Yura. CC. 2° año 15 Mayo.05

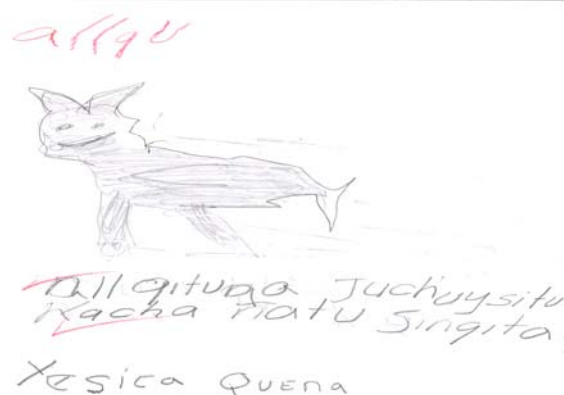


En la lectura de los textos, podemos establecer que el texto de los niños muestra la



producción de nuevas ideas, porque se observan expresiones que se relacionan con la vida de su perro en el Ayllu. Ya que puntualizan en sus textos las particularidades de este animal siendo un componente importante en el pastoreo y el cuidado de la casa. En el primer ejemplo de la lectura (en 238), el niño escribió sobre el estado físico de su perro, que se encuentra **“wira”** ‘gordo’, se

evidencia que los perros pastores en el ayllu reciben un buen trato alimentario, asimismo, relaciona el estado físico del perro con la valentía de hacer escapar al ladrón, por lo que tradicionalmente dan mucha importancia al estado físico del perro por ser guardia de ganado y de la casa (en 238). Además, en la cultura andina **“wira”** es un nombre metafórico que representa la energía vital del amor entre el sol y la luna (Miranda, et al 2001).



En el segundo ejemplo (en 241), se observa en el texto su afectividad y cariño hacia su perro, expresando que su perro es pequeñito y hermoso, dicho texto tiene relación con el aprendizaje basado en la afectividad. En ambos casos, se observan en los textos de los niños contenidos relevantes.

4 *Culminación de la clase con la declamación de la poesía.* El evento de la producción de textos culminó con la presentación de las poesías a través de la declamación de los mismos hacia la profesora y sus compañeros de clase.

Cuadro N° 11

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
249	P	Kunan arawirispa tukusun	Ahora, acabaremos recitando	Conocimiento de la consigna.
250	A1	¿Imaynata arawarisqayku?	¿Cómo vamos a recitar?	No comprende el término (arawarispa).
265	A1	Munasqa allqu, título Alquivi qillqaq: ¿“Pitaq qamjina? Chiripipis wayrapipis”.<recitó> Su texto estaba escrito así:	Querido perro, Autor Alquivi, “¿Quién como tú? en viento y en frío” (recitó). Su texto fue escrito así:	El alumno hace conocer el título y autor de la poesía, luego recitó una parte, y no recitó el texto completo de su poesía.

		<"Pitaq qamjina chiripipis parapipis michiq, wasitapis qawanki">.	<Quién como tú que pasteas en viento y en lluvia, también cuida la casa>.	
266	P	Chaykamallachu yuyakunki	¿Eso es lo que recuerdas?	Acción de recordar.
267	A	Qunqakuni profesora	Me olvidé, profesora.	El estudiante, manifestó con preocupación.
282	P	Ya qallariy	Ya empieza.	Ordena comenzar.
283	A2	Munasqa allqitu "¿Pitaq qamjina? ama imatapis mikhunkichu, venenotapis mikhuykuwaq, chanta anchata cuidakunki"	Querido perrito ¿quién como tú? No debes comer cualquier cosa, hasta veneno puedes comer, cuídate mucho".	Declamación de la poesía.
284	A	Profesora mana kikintachu letrantaqa recitan	Profesora su letra no es igual en su recitación.	Compara la letra con la poesía aprendida.
290	P	Ñuqapaq kusalla	Para mí está bien.	Demuestra aceptación.

Yura. CC. 2° año 15 May.05

Los niños recitaron de acuerdo a su iniciativa, como se observa en el cuadro de la poesía, el A1 rescató varias ideas de la poesía leída en el módulo (texto original) (en 265). Pero en el momento de recitar no pudo expresar todo el contenido de su escrito; en cambio, el A2 (en 283) rescató sólo una idea del texto original, el resto de su contenido fue invención propia. Porque él recitó tal como fue escrito su texto, aunque, la participación del A2 muestra que incluyó ideas relevantes en su texto como se observa en el siguiente cuadro:

#### Cuadro de poesía

POESÍA ORIGINAL	PRODUCCIÓN DEL NIÑO
<p><b>Allqu</b>  Pitaq qamjina:  Ruphaypipis, chiripipis,  Wayrapipis parapipis,  p'unchawpipis tutapipis  wasi qhawaq uywa</p> <p>Pitaq qamjina:  Mikhusqa, man mikhusqa  Upyasqa, mana upyasqa,  Sayk'usqa, mana sayk'usqa,  Runa kusichiq uywa.</p> <p>Pitaq qamjina:  Uwijata qhawaq,  P'isquta manchachiq,  Suwata ayqichik,  Ancha munasqa uywa.</p>	<p><b>A1 "Título munasqa allqu"</b>  Pitaq qamjina  Chiripipis parapipis michiq  Wasitapis qawanki</p> <p><b>A2 ¿Pitaq qamjina?</b>  ama imatapis mikhunkichu,  venenotapis mikhuykuwaq  Chanta anchata cuidakunki</p> <p><b>A3 Allqu</b>  Allqituyqa juch'uysito  k'acha ñatu sinqita</p> <p>Yésica Quena</p>

El A2, en su texto recomienda a su perro no comer veneno, ya que el estudiante se plantea hipótesis prediciendo lo que pasaría con su perro si come veneno. El niño produjo su texto de acuerdo a la inspiración surgida de su vida cotidiana y disfrutó de la producción cuando muestra su talento de compositor en el acto de recitar en (283).

El A1 escribió similar al texto original, el niño quiso relacionar el significado de la poesía con la vida real del perro en el ayllu, porque incorpora elementos culturales referidos a la vida sacrificada que lleva el perro en la región de Yura. Ya que en esta región los perros son amaestrados de cuidar las cabras y ovejas pastean los rebaños cada día solos sin la compañía de sus dueños; por ello, esa realidad fue expresada en el texto (en 265), así, el niño ingresa al mundo poético infantil complementando con ideas y en otras produciendo diferentes ideas. Eso muestra que incorporan en la composición la experiencia que tienen, dicho proceso de invención no fue superficial o mera copia de ideas, al contrario la composición de la poesía ingresa en la vida de ellos.

De esa manera, la producción de textos con cambios se convierte en una opción creativa en la producción de textos, la maestra ratificó esto en la entrevista:

Otra de las estrategias sería la poesía. Los alumnos a través de actividades prácticas aprenden mejor. Por eso, la poesía es una estrategia interesante para que los niños aprendan a producir textos diferentes. Yo les obligo a los alumnos que aprendan a recitar, así aprenden, porque analizamos en qué parte inicia y termina. Luego empiezan con la producción de textos. De esta manera, los alumnos pueden escribir con mayor confianza oraciones siempre relacionadas a su contexto. (E. M1- 4-X-05)

En este sentido, la maestra sostiene que la lectura de la poesía es una práctica que orienta a identificar los sufijos similares en la terminación. Así, el niño tuvo la libertad de tomar algunas ideas del texto original o sólo una idea, lo que considera relevante, en ese sentido la producción se caracterizó como una actividad recreativa.

De esa manera, la producción de la poesía sirvió de base para expresar los sentimientos. Al respecto, Kaufman dice: "La poesía puede ser para expresar sentimientos, emociones de afecto" (1993: 33). En ese sentido, los niños socializaron sus textos recitando. Sin embargo, algunos niños en el momento de la lectura crearon frases dedicadas a su perro, aunque en algunos casos al momento de recitar su texto producido complementaron con otras ideas. Eso muestra que los niños en cada instante continúan produciendo ideas, véase cuadro N° 11 (en 283, 284).

#### **b) Reproducción de textos sin modificaciones**

Para la reproducción de textos sin modificaciones la profesora dijo "**Yuyakuspa astawan aprendinkichik**" 'Recordando aprenderán más', de acuerdo a los siguientes eventos: 1 Lectura de los trabalenguas, 2 Reproducción de textos sobre la base de la lectura, 3 Uso del léxico en la reproducción y 4 Conclusión de la clase.

La estrategia de la reproducción de textos sin modificaciones consiste en reproducir el texto modelo, ya que los niños reconstruyen lo aprendido a través de la reproducción. En esa lógica se buscó afirmar los conocimientos adquiridos. Por ejemplo, la maestra animó a los niños cuando dijo **“Astawan yuyakullay”**. ‘Sigue recordándote’ cuadro N° 12 (en 130). Ese hecho fue una actividad de evocación de lo internalizado a través de la escritura como se observa en el siguiente caso.

1 *Lectura de los trabalenguas*. La (M1) del primer curso promovió a la lectura del trabalenguas en voz alta,

<b>“Q’ala allqu, Q’ara tulluta q’alltun”</b> ‘El perro pelado tritura hueso pelado’	<b>“Larq’aqata phinkini, Lluq’i k’ullu q’ipirisqa”</b> ‘Salté la acequia cargada de un tronco’	<b>“Wasa wasiyman, Masiywan wasaykuyman”</b> ‘Detrás de mi casa, con mi amigo puedo trastornar’
-----------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------

La profesora primero leyó los tres trabalenguas. Luego centró su lectura al primer trabalenguas del cuadro, leyó frase por frase en voz alta, los niños repetían las frases a través de dicha lectura. Eso motivó a los niños a aprender el trabalenguas. A continuación se presenta el proceso de la producción sobre la base de la lectura inicial descrita.

2 *Reproducción de textos sobre la base de la lectura*. En la reproducción del texto leído se observan dos aspectos: evocación del texto leído, y contradicciones sobre el uso del término.

Cuadro N° 12 a.

N°	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
111	A1	<i>Profesora ¿imata ruwasqayku?</i>	Profesora ¿qué vamos a hacer?	Pregunta cómo escribir.
112	A2	<i>Kunan kaytawan ruwasun nin, ñawisqamanta</i>	Ahora dice que esto más vamos a hacer, dice que haremos de lo que leímos	Señala con el dedo, el texto del trabalenguas.
113	A1	<i>Ñuqa kupiyakusaq</i>	Yo voy a copiar.	José Luis propone copiar.
114	P	<i>Mana ruwallaychikña umaykichikmanta yuyakuspa nini</i>	No, hagan nomás recordando las ideas.	Propone escribir recordando las ideas del texto leído.
115	A2	<i>Pay kupiyakusaq nin</i>	El dice que se copiará.	Orlando hace conocer la intención de su compañero.
116	P	<i>Mana, yuyaspa astawan aprendinkichik chay qallu watanata</i>	Recordando más aprenderán ese trabalenguas.	Estimula a los niños a memorizar el trabalenguas.

Yura. CC. 1º año 9 Sep.05

Escribir recordando para algunos niños fue difícil, la maestra se esfuerza, pero los niños no lograron comprender la tarea de la reproducción, ya que en el diálogo se evidencia que el A1 consulta a la profesora (en 111), pero tuvo respuesta de su compañero en lugar de la profesora, por ello, dice **“Ñuqa kupiyakusaq”** ‘Yo voy a copiar’ (en 113). Sin embargo, la profesora continuó estimulando **“Manaruwallaychikña umaykichikmanta yuyarikuspa nini”** ‘Hagan nomás recordando de su memoria’. Eso da a entender que escribir recordando ayudará a aprender el trabalenguas con mayor precisión. Sin embargo, la respuesta de copia por parte del alumno, deja entender que al estudiante se le hace difícil reproducir el texto recordando. Por ello, la profesora aún estimula a la reproducción de textos sin modificaciones.

De esa manera, la reproducción del texto sin modificaciones fue orientada a la internalización del trabalenguas en una lógica memorística basada en la premisa **“Yuyaspa astawan aprendinkichik”**, ‘Recordando más aprenderán’, lo que impulsa a los niños a hacer un esfuerzo de recordar el contenido del trabalenguas. Dicho proceso de reproducción se reduce a la memorización mecánica del texto.

3 *Uso del léxico en la reproducción.* Durante la reproducción, el uso del léxico fue incomprendido por el niño, a pesar de ello la maestra continuó animándoles a producir textos con la siguiente expresión **“Ya, astawan yuyakullay”** ‘Ya, sigue recordándote’.

Cuadro N° 12 b.

AC	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
105	A1	<i>Allqu q'ala tulluta k'utun kayjina, ¿karqachari?</i>	El perro tritura el hueso ¿Así era no?	Orlando consulta para confirmar su idea.
106	A2	<i>Mana q'alltun nirqa.</i>	No, decía que lame.	Juan propone otra idea.
127	A1	<i>¿Tulluta qalltunchikchu?, ¿Imayna karqa?, manapuni atinichu.</i>	¿El hueso se lame? ¿Cómo era?, no puedo.	Hace el esfuerzo de recordar, y concluye manifestando que no puede.
128	P	<i>Ya, kunan ¿kaytachu ruwanki?</i>	Ya, ¿Ahora esto hiciste?	Profesora revisa.
129	A2	<i>&lt;Wasi, wasi&gt;, chaylla yuyani.</i>	<Casa, casa>, eso nomás recuerdo.	El alumno muestra su escrito, y hace conocer lo que recordó en un sentido mínimo.
130	P	<b>Ya, astawan yuyakullay.</b>	Ya, sigue recordándote.	La profesora estimula a seguir recordando.

Yura. CC. 1º año 9 Sep.05

El uso de algunas terminologías del quechua de acuerdo a los contextos varía, eso no es comprendido por el niño en el momento de reproducir textualmente el contenido del texto, como nos ilustra en el segmento el A1 pregunta al compañero para confirmar lo acordado (en 105), ese hecho permitió reflexionar sobre el significado del término **k'utun**, 'triturar', su compañero corrige por el término "**Q'alltun**", 'consumo de líquido'; eso le originó duda (en 127), porque tritutar era el término correcto según su uso oral cotidiano, en cambio **q'alltun** en el contexto del ayllu se refiere al consumo del líquido. De esa manera, el uso de algunos términos varía de acuerdo a los hablantes como de los niños yuras, el cual limitó la evocación del trabalenguas en el proceso de la reproducción.

La profesora continuó con la estimulación a la reproducción observando y preguntando el avance de sus escritos, (en 128). El estudiante A2 también escribió una parte del 3º trabalenguas como (en 129); por eso, la maestra estimula a seguir recordando (en 130). Pero algunos niños permanecían sin escribir. La profesora exige el cumplimiento de la consigna y así, da por concluida la clase como se observa en el siguiente cuadro.

4 *Conclusión de la clase.* Por último, la profesora preguntó "**Ya ñachu tukunkichikña, chaykamalla kanqa**" 'Ya, terminaron, será hasta ahí nomás',

Cuadro N° 13

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
177	P	<i>Ya, ñachu tukunkichikña, chaykamalla kanqa.</i>	Ya, terminaron, hasta eso nomás será.	La profesora exige concluir el texto.
178	A1	<i>Todavía, profesora</i>		El alumno da a conocer que no concluyó.
179	A1	<i>Sí, un ratito más profesora.</i>		Solicita tiempo para terminar.
180	A3	<i>Ya, todos terminamos.</i>		Hace conocer que ya concluyó.

Yura. CC. 1º año 9 Sep. 05

Al finalizar la clase, la profesora exigió el cumplimiento de la consigna (en 177), pero algunos niños desean continuar con el trabajo (en 178,179). Eso permite comprender dos aspectos: por una parte, los niños aparentemente expresan estar motivados; por otra, de acuerdo al rostro que reflejaban se observó que tenían miedo de entregar sus trabajos inconclusos, ya que sólo algunos iniciaron la reproducción del texto, como el A1 que trató de recordar **Q'ala tullu Q'alltun**", pero no logró, ya que de acuerdo al contexto la frase mencionada se traduce en, 'bebe hueso pelado', significado contradictorio, eso limitó la reproducción del resto del texto de trabalenguas. Asimismo, el A2 sólo recordó "**Wasi, wasi, chaylla yuyani**" 'casa, casa eso nomás

recuerdo. En ese sentido, el propósito pedagógico de la maestra no tuvo los logros deseados, por los siguientes factores, uno la maestra dirigió a la lectura centrada en la repetición; otro es la incomprensión de la palabra (q'alltun) en el trabalenguas.

De esa manera, se observó que la palabra q'alltun dificultó la comprensión del significado del texto, ya que la consigna de la maestra fue reproducir textualmente tal como fue leído. Dicho proceso se asemeja al aprendizaje a través de la repetición o memorización. Domínguez dice "... el ejercicio de repetición son frases nacidas y muertas" (1997: 70). Es decir, las repeticiones sin tener claro el significado del texto son consideradas como el ejercicio sobre la base de palabras muertas, eso llama a la reflexión, porque para los niños desde su rol de escritor es pertinente tener claro el significado del mensaje para que en base a ello puedan reproducirlo de manera constructiva, y no como simples repeticiones de palabras.

### 5.1.3 Estrategia de la palabra clave en la producción de textos

"Akllasqa simikunaqillqapi" '**Selección de palabras**'

Esta estrategia fue trabajada por las profesoras del primer ciclo, centrando como estrategia en las palabras para generar nuevas ideas. Es decir, sobre la base de la palabra los niños escribieron frases, oraciones y estructuran ideas centrales de un determinado tema. A continuación se presentará dos ejemplos del tema **Yachapayayman pullarinachik**" 'Jugar a imitar' (primer curso) y el tema de los sustantivos **ñuqataq, ñuqarí**, (tercer curso). Para el desarrollo del primer tema se trabajaron los siguientes eventos: 1 Jugando a graficar las partes del cuerpo, 2 Desarrollo de la producción del texto y 3 Presentación del texto.

*1 Jugando a graficar las partes del cuerpo.* (Desarrollo del evento). Los niños jugaron a reproducir a uno de sus compañeros, ya que la profesora invitó al alumno Rolando pasar al frente, luego hizo echar encima del papelote, sus compañeros decían "**paytachu kalkasun**" 'a él vamos a calcar', así, cada niño/a por turno complementó el dibujo, al mismo tiempo identificaron las partes del cuerpo. Posteriormente dicha actividad sirvió de base para la producción del texto.

*2 Desarrollo de la producción de texto.* Después de haber dibujado en conjunto procedieron con el dibujo individual en sus archivadores; para luego continuar con la producción de sus textos

Cuadro N° 14

Nº	A C	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
184	A1	<i>Ñuqa yuyakuni chayllata qillqasaq profesora.</i>	Lo que me acuerdo nomás voy a escribir, profesora	El alumno propone
185	P	<i>Ya, yuyakusqaykita qillqay, chanta k'askachisunchik jatun siq'isqanchikpi.</i>	Ya lo que te recuerdas nomás escribe, luego pegaremos en el papelógrafo.	La maestra demuestra flexibilidad.
225	A1	<i>Sin-qa chanta ñawi, imaynami, chay qillqayqa.</i>	Nariz, después, ojo. ¿Cómo era esa escritura?	Ayuda del compañero escribiendo la idea completa.
230	A2	<i>Chay ñawi chayta kayjina.</i>	Ese ojo, eso es así	Sugiere, luego toma su lápiz para escribir.
231	P	<i>Chayqa qallarikun wakamanta, chaytaqa qanimpaña ruwanchik, ama qunqakunkichikchu.</i>	Eso empieza de <b>waka</b> 'vaca' eso hace tiempo escribimos, no hay que olvidarse.	Recomendación de la maestra al alumno.
232	A1	<i>¿Wakamanta?</i>	¿De la vaca?	
233	A2	<i>Ari</i>	Sí	
233	P	<i>Uywakunapi qillqanchik (wa-ka). Chantapis kay qillqaqa kanman tukukuyninpi (ña-wi) chayjina tukukuyninpi qallariyninpi chay qillqakunaqa qillqakun.</i>	Hemos escrito en el tema de los animales "vaca". También esta escritura se puede escribir al final (ojo), así al principio y al final se puede escribir.	Promueve el recuerdo de palabras trabajadas anteriormente.
234	A2	<i>Ñuqa kusallata ruwasqani, chay qillqaytaqa yuyakuni awilaymanta, paypaqta mana ñawin kanchu</i>	Yo bien había hecho, me recordé ese escrito de 'ñawi' porque mi abuela no tiene ojos.	Expresa satisfacción por haberse recordado de la palabra <b>Ñawi</b> , asimismo asocia con la vista de su abuela manifestando que es ciega.

Yura, CC. 1º año 3.May.05

En la producción de textos se observa que los niños están en la etapa silábica, ya que cada uno de los alumnos hace memoria de las palabras “**Sin-qa chanta ñawi, “imaynami”**”, ‘nariz, después, ojo’ “**ña-wi**” (en 225). Esto permitió un intercambio de ideas entre los alumnos, ejemplo, el A1 es apoyado por el A2. Sin embargo, la ayuda de la maestra consistió en recordar los códigos (sílabas) “**wa y wi**” de las palabras más conocidas y trabajadas en la clase anterior cuando ella señala: “**Uywakunapi waka qillqanchik**”. ‘Hemos escrito de los animales “vaca” en el tema anterior’, “**ña-wi**” ‘ojo’, **Waka** ‘vaca’, con lo que la profesora trata de recordar los códigos aprendidos anteriormente y hace énfasis en las sílabas “**wa y wi**”.

Eso se asemeja con la forma de trabajo de las palabras normales a través de fragmentación de la palabra en sílabas Lema (1958), ya que hace relación del fonema



W con las vocales (a, i), así, estimula recordar dichas palabras enfatizando en las sílabas de wa, wi. Este proceso se relaciona con la precomposición fonética de la sílaba con la vocal, corresponde a la cuarta etapa del método de las palabras normales (de descomposición de las sílabas).

De esa manera, la maestra proporcionó con ejemplos de sílabas de algunas palabras que empiezan y culminan con las sílabas de una misma grafía similar **W** (en 233), uno de los niños expresó no haber olvidado la palabra **“waka”** ‘vaca’ (en 232) como sugirió la maestra. Otro niño manifestó haber escrito bien, asegura no haber olvidado con la ayuda del recuerdo de su abuela que es ciega **“ñawi”** ‘ojo’, donde aparece la sílaba “wi” cuando dijo. **“Ñuqa kusallata ruwasqani, chay qillqaytaqa yuyakuni awilaymanta, paypaqta mana ñawin kanchu”** ‘recordé esa letra porque mi abuela es ciega’ (en 234). De esa manera, los niños relacionan sus escritos con la experiencia de su contexto familiar.

En síntesis, algunos niños trabajaron la producción individual con el apoyo de su compañero. Así, por ejemplo, José fue apoyado por su compañero que compartía su mesa de trabajo (en 42), ese hecho fue parte de un aprendizaje cooperativo. Los niños manejan el enfoque de la producción de textos cuando manifiestan sus ideas o nombres de personas, animales de su contexto. Pero, la maestra recurre a la decodificación de algunas palabras aprendidas, eso también se relaciona con el método alfabético, Domínguez dice: “Si las unidades son las sílabas hablamos de método silábico o alfabético” (1997: 48). El autor explicita la escritura desarrollada en unidades de sílabas que corresponde al método silábico o alfabético que conduce a un aprendizaje por unidades mínimas de la palabra.

3 *Presentación de los textos a través de la lectura.* El evento de la producción de texto concluyó con la escritura individual, donde los niños presentan sus textos escritos a través de la lectura, como se observa en el siguiente segmento.

Cuadro Nº 15

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
451	A1	<i>Ya, kunpañirukuna ñuqa kayta qillqani, "uyariychik Tataypaq chakin jatun".</i>	Compañeros, escribí lo siguiente escúchenme, yo he escrito así. “El pie de mi papá es grande”	El niño Juan presenta su texto.
468	P	<i>Waliq, kunan pitaq ñawinqa chay qhipamanta</i>	Bien, ahora quién leerá a continuación	Valora el texto del niño.
470	P	<i>Ya ñawillayña</i>	Ya, lea de una vez.	Exige leer.
486	A2	<i>Kunpañirus kay qillqay "Wakaq wiksan jatun"</i>	Compañeros, esto es mi escrito. “es grande su estómago de la vaca,”	Virginia presenta su texto

487	P	<i>Waliq, waliq pay chayta qillqasqa wakamanta</i>	Bien, bien él había escrito de la vaca.	Valora el texto.
496	P	<i>Ya kunan tukuyniykichik jallch'aychik chay kuwarirnuykichikta</i>	Ya todos guarden sus cuadernos.	Ordena guardar los cuadernos.

Yura, CC. 1º año 3.May.05

En la presentación de los textos se observa que los contenidos tienen relación con los nombres conocidos de su entorno, ya que asociaron con los miembros de su familia, (en 451), el segundo ejemplo, también asocia el nombre de estómago con el cuerpo del ganado cuando dice **“Wakaq wiksan jatun”**, 'La panza de la vaca es grande', en los textos se observan las comparaciones respecto al tamaño del cuerpo. Así, el niño hace una lectura holística de su realidad. Es decir, para el niño los animales son parte de la vida familiar, por eso, el A2 hace esa comparación, lo que quiere decir que en la lógica de pensamiento de los niños no existe aprendizaje segmentado, porque existen diversas maneras de comprender formas y tamaños, así su forma de lectura se diferencia de la decodificación lineal.

En suma, el hecho de hacer referencia en la sílaba orientó a los niños centrarse sólo en una parte del cuerpo, ya que Virginia en su texto se refirió al estómago del animal, en ello se observa sílabas similares a wa, wi (en 488). Asimismo, los demás textos contienen poca información, pero, en el trabajo abordado por los niños se observa la relación con sus experiencias de su entorno social, ya que, ellos hacen comparación con los miembros de su familia, tanto para recordar (en el caso de la abuela) y para producir nuevas ideas (como el pie de su padre). Así, los niños andinos toman en cuenta las realidades de su entorno en la producción de sus textos, pero, la escuela casi siempre queda al margen de esas experiencias.

La profesora del 3º año en el desarrollo del tema **“wayra simi wasipijina”** 'como en la casa de la radio', fue trabajada la palabra **“Ñuqataq-ñuqarí”** 'Yo, y yo' a través de los siguientes eventos: 1 Identificación de palabras, 2 Desarrollo de la producción con la palabra clave “Nuqataq”.

**1 Identificación de la palabra clave.** Primero procedieron con la identificación de las palabras en el módulo como se evidencia en el siguiente segmento.

Cuadro N° 16

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACION
72	P	<i>Ñawpaqtaña llamk'aqkanchik (ñuqa - ñuqaqa) kunanqa llamk'asun (ñuqataq - ñuqarí)</i>	Antes ya trabajamos Sustantivo “Yo, yo era” , ahora trabajaremos ‘Yo, y yo’	Hace una relación del nuevo tema con el tema ya desarrollado anteriormente.

73	A	<i>Siiii</i>		
74	P	<i>Kaypi nin ñuqari makinata allinchaq kasaq</i>	En este texto dice yo seré el que arregla la máquina.	Interpretación de la consigna
75	A	<i>Arí profesora</i>		
76	A	<i>Kaypi nin ñuqataq willaykunata pallaq kasaq</i>	Aquí dice yo seré el que recopila los avisos.	El Alumno encuentra el sustantivo en la página.
78	P	<i>Kunan pitaq qillqaq llusqsimunqa</i>	Ahora quien puede salir a escribir.	Propone escribir

Yura, CC. 3º año 31.Agosto 05

En este proceso la profesora hace conocer el tema a desarrollarse haciendo énfasis en las palabras de **“Ñuqataq – ñuqari”**, ‘Yo, y yo’, los mismos están escritos en los enunciados en el módulo ejemplo **“Nuqataq willaykunata pallaq Kasaq”** ‘Yo también seré el que recoja los avisos’. **“Ñuqari makinata allinchaq kasaq”** ‘Y yo seré el que arregle las máquinas’ (Módulo N° 6 Pág. 16). La profesora aprovecha esa página para trabajar la producción de textos sobre la base de las dos palabras mencionadas, aquí se observa que las palabras claves no están representadas como unidades o palabras sueltas, porque dicha palabra va implícita a la determinación de una acción.

En ese sentido en la actividad introductoria, la profesora hizo énfasis en la lectura la identificación de palabras, por ejemplo, **“Kaypi nin ñuqataq willaykunata pallaq kasaq”** ‘Aquí dice yo seré el que recopila los avisos’ (en 76).

2 Desarrollo de la producción de textos con la palabra clave **“ñuqataq”**. En la invención del texto se observó la producción compartida entre alumnos y profesora que se detalla en el siguiente segmento.

Cuadro N° 17

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
90	P	<i>Ya, waliq, waliq, vamos a formar oraciones con esta palabra.</i>	Ya, bien, bien vamos a formar oraciones.	Valora y propone escribir.
91	P	<i>¿Imayna kanman?</i>	¿Cómo podría ser?	Se detiene para actuar.
92	A	<i>Ñuqataq waqani.</i>	Yo lloro.	Propone
93	A	<i>Ñuqataq plasapi pukllani.</i>	Yo juego en la plaza.	Propone
94	P	<i>A ver, kayjina kanman uyariwaychik. “Noemí mikhuyta jap'ikamuchkan ñuqataq mikhuyta mikhunapaq jap'ikamullasaqtaq”.</i>	A ver, puede ser así, Noemí, se recibe comida, yo también me recibiré comida para comer.	A ver, puede ser así, “se recibe comida, yo también me recibiré”.
101	A	<i>Profesora dictawayku.</i>	Profesora díctenos.	
102	P	<i>Noemí mikhuyta jap'ikun, ñuqataq, ja-pi-ka-mullasaq-taq.</i>	Noemí va a recibirse comida, yo también iré recibir	Reitera

103	P	<i>Kay qillqaqa iskay runata ninapaq, o sea se refiere a dos personas que actúan.</i>	Esta escritura es para decir a dos personas.	Aclara el significado de uso del sustantivo.
177	P	<i>Pitaq kunan llusqsimunqa.</i>	Ahora quién saldrá.	pregunta
178	P	<i>Ya Rebeca llusqsimuy.</i>	Ya, salga Rebeca	Ordena
180	A	<i>"Wawakuna uray mayumanta llusqsimunku, ñuqataq jamullanitaq yachaywasiman".</i>	Los niños de río abajo vienen, yo también vengo a la escuela.	Rebeca escribió la oración.
129	A	<i>Ñuqari ch'isiman tilita qhawasaq</i>	Yo veré a la noche la tele	El niño escribe
134	A	<i>Ñuqari k'ayacha llamt'ata waykunapaq apamusaq.</i>	Yo mañana traeré leña para cocinar.	Algunos niños escriben de acuerdo a su cotidianidad.

Yura, CC.3º año, 31.Agosto 05

En el fragmento se muestran el uso de la palabra clave donde los niños complementan con otras ideas para lograr concretar un mensaje en una lógica productiva y creativa, por ejemplo “**Ñuqataq waqani**” ‘Yo lloro’, “**Ñuqataq plasapi pukllani**” ‘Yo juego en la plaza (en 91,93) son ideas centradas en la acción personal que hace conocer diferentes acciones como: llanto y juego. Además, ñuqataq son morfemas nominales en función de la acción del tiempo pasado. En cambio el ejemplo de la maestra “**Noemí mikhuyta jap'ikamun, ñuqa-taq, ja-pi-ka-mullasaq-taq**”, son ideas de acción que denotan acciones similares (en 102). En el ejemplo el morfema **taq** acompaña al sustantivo **ñuqa-taq**, asimismo, el morfema **taq** acompaña la acción del verbo **ja-pi-ka-mullasaq-taq** expresado en tiempo futuro, así, el sufijo taq se refleja en el sustantivo y en el verbo, eso promovió en los niños centrarse en la palabra clave. Aunque para algunos niños el ejemplo no fue claro centrarse en el sustantivo o en el verbo con el sufijo “**taq**”, por ello, el alumno secretario pide que le dicte a la profesora (en 102). Asimismo, en el segundo ejemplo también se evidencia que la alumna Rebeca escribió la oración de acuerdo a su propia iniciativa (en 180),

El significado y el uso del sufijo **taq** facilitó la producción de ideas como por ejemplo “**Wawakuna uray mayumanta llusqsimunku, ñuqataq jamullanitaq yachaywasiman**” ‘Los niños de río abajo vienen, yo también vengo a la escuela’. Dicho ejemplo fue correcto porque complementan al sustantivo de la primera persona y las acciones verbales también están en función de sus propias acciones. De igual manera, las producciones con el ejemplo “**Nuqari**” el sufijo recae en “**ri**” también se relacionan con la actividad en el ejemplo (en 134) culturalmente manifiesta la responsabilidad que tiene el niño en su familia. De esa manera, los niños comparten su realidad a través de sus escritos.

Esta forma de trabajo se relaciona con los procesos didácticos de la estrategia de los nombres. Al respecto, Nemirovsky dice “...el nombre propio se constituye para los

niños en un disparador de diversas reflexiones en el proceso de aprender a escribir” (1995: 153). Es decir, ellos reflexionan de la forma de iniciar la invención del texto, a partir de los nombres de su entorno los cuales ayudan a generar ideas para construir nuevos textos. Ya que en el ejemplo de la palabra clave “ñuqataq y ñuqari” construyeron textos de acuerdo a los roles que cumplen en determinadas actividades.

En resumen, la estrategia del uso de la palabra clave fue trabajada de dos maneras. En el primer curso trabajaron a partir de las partes del cuerpo humano. En el tercer curso trabajaron con los sustantivos “**Ñuqataq, Ñuqari**” ‘Yo, y yo’. En los dos ejemplos se trabajó la producción de textos en la lógica de una construcción de mensajes que denotan identidad y acción, eso generó el intercambio de ideas. Ya que para los niños escribir en la lógica del quechua tiene mayor facilidad en la expresión escrita. Así, ellos escribieron mensajes en base a las acciones de su cotidianidad, los mismos sirvieron para identificar los sufijos verbales y nominales.

#### 5.1.4 Estrategia del significado de los dibujos para la producción textos.

**“Siq’ikunaqa yuyaychachikun qillqata qillqanapaq”** ‘Los dibujos ayudan a comprender para luego escribir’.

La estrategia del dibujo ayudó a comprender el significado del texto para promover la producción de textos. Para ello se presenta dos ejemplos: el primero, referido a la interpretación de las imágenes de cuatro escenas del tema titulado “**Michiqmanta**” ‘Del pastor’, el segundo tema “**Ayllunchikpa jawariykuna**” ‘Cuentos de nuestro ayllu’, dicha interpretación ayudó a anticipar el significado del texto.

*Producción de textos sobre la base de cuatro gráficos.*

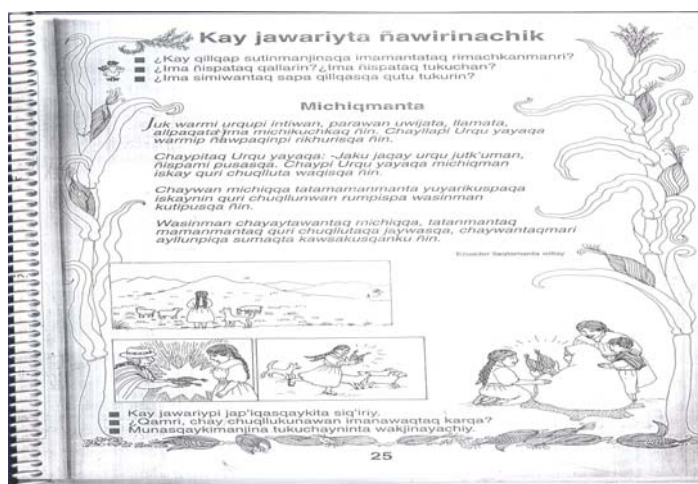
Tema “**Michiqmanta**” ‘Del pastor’, la profesora del primer curso trabajó el significado de dichos gráficos y dijo “**Chayqa apu**” ‘Eso es una deidad’, fue desarrollada en dos eventos: 1 Interpretación del gráfico, 2 Producción de textos sobre la base de la interpretación del gráfico. La interpretación de los gráficos fue desarrollada como una actividad introductoria para la producción de texto.

Cuadro N° 18

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
48	P	<i>Uyariychik ñuqa ñawiripusqaykichik.</i>	Escuchen, yo se los leeré.	Lectura
49	P	<i>Uyariychik, michiqmanta. Juk warmi urqupi, intiwan, parawan uwijata, llamata, alpaqata ima michikuchkaq nin.</i>	Escuchen del pastoreo: Una mujer en el campo, con lluvia y sol dice que pastaba oveja, llama y alpaca.	Leen todo el texto entre la maestra y los alumnos.
89	P	<i>Chaypi juk yaya kasqa.</i>	Ahí había un dios	Muestra gráfico.
90	A	<b>Pay chayta condenado</b>	El, eso dice que es condenado	Interpretación

		<b>condenakamusqa nin.</b>	que se condenó.	del alumno.
91	P	¿Imaninki?	¿Qué dices?	
92	A	Condenado nin.	Dice Condenado	
93	A	Ari profesora juk kuti mamay qhawasqa juk kundinaduta punchuyuq karqa nin: Juk ladu qhawanankama chinkapusqa chay kundinadu, chanta mamay unqun.	Sí, profesora una vez mi mamá dice que vió un conde-nado, mientras observaba otro lado, el condenado se había desaparecido, luego mi mamá se enfermó.	El alumno explica su experiencia familiar.
94	P	Kay punchuyuq runaqa mana kundinaduchu.	Esta persona de poncho no es condenado.	Aclara significado.
95	P	Chayqa apu.	Es el Dios.	Dios

Yura. CC. 1º año 19.Sep.05



La profesora inicialmente promovió la lectura de la poesía titulada “**Michiqmanta**” ‘Del pastoreo’. Luego muestra el gráfico del hombre señalando que es ‘yaya’, pero el niño dijo que era condenado. La segunda escena gráfica fue relacionada con sus

experiencias cotidianas, por eso, el niño asocian el gráfico de la ‘yaya’ con el condenado. Es importante considerar que para los habitantes del Ayllu Yura los condenados son “difuntos con vida”, por eso el niño dijo: “**Condenado condenakamusqa**”, ‘En condenado se había convertido’ (en 90). Eso implica que los niños andinos relacionan a los muertos con la existencia del condenado. Según Rengifo, en los cuentos del mundo andino “los muertos tienen vida” (2000). Esa interpretación del es porque viven en un contexto que aún se mantienen las tradiciones orales. Eso privilegia la imaginación, ya que las mismas tienen relación con el contexto cultural, cuando la profesora dijo “¿...**Ya imata michisqa?**” ‘Ya que había pasteado’ (en 55), por ello, algunos niños se concentran en la interpretación del significado del gráfico para comprender e interpretar el texto. Esa interpretación se relaciona con la realidad del mundo andino como dice Bulnes.

La relación con la interpretación de imágenes o códigos visuales, existen algunas experiencias realizadas con grupos indígenas andinos en las cuales se constató que su forma de lectura difiere completamente de la descodificación lineal que corresponde a la sociedad occidental. Los indígenas andinos afirman que realizan una lectura circular, en probable correspondencia con su concepción cultural del tiempo y espacio. (2000: 55)

De esa manera, los niños indígenas interpretan los textos de acuerdo a sus experiencias y una concepción cultural de su contexto, por eso interpretaron el significado del texto de acuerdo a su imaginación de su mundo. La profesora corrige en la misma lógica la interpretación del niño relacionando con la deidad del mundo andino para comprender el significado del mismo, esta interpretación del gráfico, posteriormente, sirvió de apoyo para la producción de textos.

2 *Producción de textos sobre la base de la interpretación del gráfico.* Para la interpretación de dibujos, la maestra relacionó los dibujos con las experiencias de los alumnos. Luego se procedió con la producción sobre la base de la siguiente consigna oral. “**Juk qillqata chay dibujuk uranpi ruway**” ‘Escriban debajo del dibujo’ como se observa en el siguiente segmento.

Cuadro N° 19

N°	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
166	A1	<i>Profesora, mana atinichu ¿imaynata ruwasaq niwanki? Juk qillqata chay dibuju uranpi?</i>	Profesora, no puedo ¿cómo voy a hacer? Me dices ¿debo escribir debajo del dibujo?	Pide aclaración.
167	A2	<i>Ya, kunan qillqasuncha, chay llama, uwija michiyanta jina kay dibujupi kachkan.</i>	Ya, ahora haremos de lo que se patea llama, oveja, así está el dibujo.	Se propone hacer.
168	P	<i><u>Juk qillqata chay dibujup uranpi ruway</u> Imatachus michin chaymanta qillqaychik.</i>	Escriban debajo del dibujo, que es lo que se patea, eso escriban	Aclara lo que deben hacer.
169	A1	<i>Ariiii</i>	Siiiiii	

Yura. CC. 1º año 19.Sep.05

El niño al no ser atendido por la maestra (en 166) conversó con su compañero de lado A2, quién aclaró que la producción se realizará de acuerdo a las representaciones gráficas cuando dijo “**Ya, kunan ruwasuncha, chay llama, uwija michiyanta ajina kay dibujupi kachkan**” ‘Ya ahora escribiremos sobre el pastoreo de la llama, oveja, así está en el dibujo’ (en 167). Esas manifestaciones muestran que los niños recurren a los gráficos y, de acuerdo a ello, proceden con la invención de sus textos. Caso similar se repite en el ejemplo anterior, los niños escribieron de acuerdo al gráfico presentado en el módulo. Asimismo, la maestra les apoya según al significado de las escenas del gráfico. Ese procedimiento de la maestra coincide con la entrevista:

Ellos internalizan a través del dibujo, o el dibujo que ellos realizan, por eso, el niño aprende a escribir mejor a través de los dibujos que grafican y pintan, esas actividades les mejora la motricidad fina de los niños, por ello, yo más me preocupo a que los alumnos produzcan textos. (E. M1. 4 –X – 05)

En la entrevista se observa dos aspectos. Primero, la maestra puntualiza la importancia del gráfico para producir en base al significado del texto. Al respecto,

Ferreiro dice "...para saber qué dice (el texto) hay que buscar el significado en el dibujo" (1995: 87), en ese sentido, la maestra confirma que el gráfico facilita la comprensión del texto a los niños. Segundo, aclara que el acto de graficar y pintar mejora la práctica de ejercicios de motricidad de la escritura. A continuación en el siguiente segmento se observa cómo los niños relacionan sus producciones con su cotidianidad.

Cuadro N° 20.

N°	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
175	A1	<i>Kay jukpitaq chhuqlluta qurisqan, chanta ultimupi mamanman quchkan mut'ipaq.</i>	En esta otra escena había regalado choclo, y en el último está dando a su mamá para mote.	Interpretación del alumno.
176	P	<i>Payta ¿uyarinkichikchu?</i>	A él ¿le han escuchado?	Toma el ejemplo de la interpretación del alumno.
177	A1	<i>&lt;"Michinamat" ñuqa michin mamita i lamta&gt;lo que quiso decir " ñuqa michini mamitaywan ima llamata"</i>	Yo pasteo llama junto a mi madre.	Texto original y aclaración.
178	A2	<i>Kaypiqa michichka, ñuqapis jinata michini allqituywan.</i>	Aquí está pasteando, yo también igualito pasteo con mi perro.	Interpretación
179	P	<i>Chay dibujupi imatachus ruwachka chayta qillqaychik.</i>	Lo que está haciendo en el dibujo eso escriban.	Explica la consigna

Yura. CC. 1º año 19.Sep.05

En el cuadro se evidencia, dos aspectos. Uno, el intercambio de ideas y la invención



del texto de acuerdo a su cotidianidad. Dos, el texto del niño muestra el nivel progresivo de la escritura. Al primero, el niño hace comparaciones de similitudes entre sus experiencias con el significado de cada una de las escenas gráficas (en 175), dicho producto es parte de la comunidad que utilizan para el mote; alimento que se consume en la región. Asimismo en el

texto que escribió el niño expresa mensajes de roles que cumplen dentro la familia como el rol de pastor de sus ganados. Tal como muestran en las dos fotografías.





Al segundo, el texto de Juan, muestra que está en proceso de desarrollo progresivo de la escritura, ya que escribió en su texto lo que él quiere decir respecto a su cotidianidad. Aunque el texto no es tan convencional, pero tiene

significado de un mensaje que quiere hacer conocer a través de su producción. De esa manera, en el plano de la producción escrita el dibujo surge como una estrategia para la invención del texto, por ser un recurso que facilita anticipar la comprensión del significado del texto. A continuación se presenta otro ejemplo.

### 1 Producción de textos a partir de la interpretación del gráfico

Durante la lectura del cuento los niños se concentran en la observación de los gráficos. Así, la maestra (M3) a través de preguntas con pautas de respuestas ayuda a la interpretación del gráfico para hacer comprender el tema **“Ayllunchikpa jawariykuna”** ‘cuentos de nuestra comunidad’, como se observa en el siguiente segmento.

Cuadro N° 21

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
18	P	<i>¿Kay imillita umacharikuchkanchari?</i>	¿Esta niña está pensando, no es cierto?	Muestra con el dedo el gráfico.
19	A	<i>Ariiii</i>	Siiii	Respuesta en coro
20	P	<i>Astawan qhawaychik.</i>	Observen más	Ordenar observar
21	P	<i>¿Imataq chaypi kachkan?</i>	¿Qué hay ahí?	
22	A	<i>Juk imillita umacharikuchkan, chanta chayta yuyakuchkan.</i>	Una niña está pensando y está recordando	
23	P	<i>¿Ari yuyakuchkan umanta jap'ikuspa chari?, chaymanta, chay yuyayninta thallisqa qillqaypi.</i>	Si, está pensando tocándose la cabeza ¿no cierto?, luego esa idea fue escrita.	Preguntas con pautas de respuestas.
24	A	<i>Ari yuyakuchkan qillqanapaq.</i>	Sí, está pensando para escribir	Interpretación del gráfico.
25	P	<i>Ajinata ñuqanchikpis kunan qillqasun.</i>	Así, nosotros también vamos a escribir.	Propone escritura similar.

Yura. CC. 3° año 2.Sep.05



El gráfico muestra que la niña piensa, luego en el segundo gráfico se observa que la niña escribió en su cuaderno. La maestra orientó a la interpretación de los gráficos a través de preguntas como (en 18). Los niños respondieron de acuerdo a las pautas anticipadas cuando la maestra dice “-*chari*” ‘no cierto’. Los niños respondieron en coro

positivamente consolidando la respuesta anticipada por la maestra (en 19), eso ayudó a uno de los niños a describir el significado del gráfico (en 22). Eso, ayudó a generar diversas ideas para dar respuesta a la pregunta de la maestra. Porque en el gráfico se observa acciones que se asemeja al acto de concentración (pensar), al otro extremo existe un texto escrito. Dicho gráfico sirvió de base para promover la producción, ya que la maestra relacionó con el acto de escribir (en 23)

De esa manera, la estrategia del dibujo ayudó a promover la producción de textos, porque dio pautas para generar ideas en la producción escrita. Además, los dibujos relacionados a su contexto facilitaron las interpretaciones de los niños por ejemplo, en el primer caso se observa la distinta manera de percibir su mundo, esto se relaciona con la filosofía andina<sup>29</sup>. En ese sentido, los niños tanto en la interpretación como en la invención del texto se aproximan a la realidad de sus experiencias.

## 5.2 Nuestras ideas en la producción de textos

### “Yuyayninchik qillqapi” ‘Nuestras ideas en la escritura’

El segundo bloque corresponde a las estrategias centrado en las formas de expresión oral del ayllu, estas surgen de las experiencias de las maestras, o sea, tienen relación con la distinta forma de comprender el uso de la lengua indígena, ya que las consignas como “willaychik” y ejemplos de ideas contrarias son propias maneras de expresiones orales que orientan a comprender los valores. Dichas expresiones en la lógica del quechua ayudaron a estimular en la producción de textos. En ese sentido, se reflejan temas culturales en la lógica de la lengua quechua como en las siguientes estrategias: el recuento de las comidas, el juego típico en la producción de textos, preguntas contrarias, trabajo colectivo y alternancia de consigna.

<sup>29</sup> La filosofía andina se refiere a los saberes y comprensión de la vida en el marco del espacio-tiempo de los pueblos originarios. (Miranda et al 1992)

### 5.2.1. La estrategia del recuento de las comidas en la producción de textos

Esta estrategia se aplicó sobre la base de las comidas que se sirven cada jornada, por ello se denomina “**Yuyay wayk’uyninchik qillqapi**” ‘Nuestras ideas de preparar comida en la producción de textos’. Ya que los niños escribieron en sus textos los alimentos que preparan en sus familias. Además, ellos aprenden a cocinar desde muy temprana edad, eso facilitó producir textos auténticos. Dichos conocimientos fueron significativos para la producción de textos, porque se relaciona con el contexto cultural del Ayllu.

El tema “**¡Mikhuykunamari!**” ¡Las comidas! fue desarrollada a través de los siguientes eventos: 1 Lectura de consignas seleccionadas, 2 Apoyo de la maestra, 3 Diálogo de los niños en la escritura, 4 Producción compartida y 5 Producción individual.

1 *Lectura de consignas seleccionadas.* La lectura de consignas fue distinta a las anteriores, porque la profesora orientó a la lectura selectiva de las consignas que se refería a la producción de texto

Cuadro Nº 22

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
80	P	<i>Ya, pay urantaña ñawin, patanpiraq juk qillqata mana ñawiraqanchikchu.</i>	Ya, ella leyó lo de abajo, la escritura de arriba no han leído.	Aclaración de la lectura
81	P	<i>Ya, kunan imapitaq kikinachakunku, imapitaq karuchakunku chaytapis watuwanchik.</i>	Ya, en qué se parecen y en qué se diferencia eso también nos pregunta.	Explicación sobre las diferencias y semejanzas de las comidas de la papa.
82	A	<i>¿Imatawantaq papawan ruwanchik? Nin kaypi profesora</i>	¿Qué más preparamos con la papa?, nos dice aquí profesora.	El alumno expresa lo que comprende.
83	P	<i>Arí, kunan kayta ruwasun</i>	Sí ahora haremos esto.	Aclaración de la consigna
84	P	<i>¿Ya imatataq kaypi willawanchik?</i>	¿Ya, aquí qué nos avisa?	Pregunta de lo que nos avisa.
85	A	<i>Willawanchik papamanta</i>	Nos avisa sobre la papa.	Respuesta a la pregunta.
86	A	<i>Papa wayk’unamanta</i>	De lo que se cocina con la papa.	Confirmación de la pregunta.

Yura. CC. 2º año 5.Oct. 05

La lectura es considerada como parte de la producción, ya que en la mayoría de los procesos de producción escrita, la maestra orientó a la lectura de las consignas (en 80). Eso significa que existe correspondencia entre la habilidad de la comprensión lectora y la invención de textos. Así, la lectura selectiva de las consignas fue para comprender las acciones a desarrollarse durante la producción de textos a través de las siguientes consignas.

**1 ¿Ima mikhuytataq papawan wayk'unchiK?** , '¿Qué comidas cocinamos con la papa?

**2 Chay Mikhuytaq sutintataq qillqanachik** Escribiremos nombres de comidas'

**3 Yunta, yuntamanta akllaspa wayk'una qillqapi qillqanachik,** 'En pares escogiendo escribiremos las comidas', (son consignas de la parte superior de la pagina del módulo)

**4Tukuchaytawanqa wak "wayk'una qillqawan" qillqasqanchikta chimpapurachinachik imapitaq karunchakun, imapitaq kikinachakun".**

'Terminando nuestros escritos compararemos con otros escritos de tipos de comida en qué se parecen y en que diferencian'

**5 ¿Imatawantaq papawan ruwanchik? Nirinachik'**¿Qué más hacemos con las papas?, diremos' (son consignas de la parte inferior de la página del módulo)

Cabe aclarar que existen otras consignas que durante la clase no fueron leídas. Las consignas mencionadas fueron leídas en el siguiente orden1, 3, 4, 2, 5 La maestra quiso apresurar la comprensión de las consignas para luego proceder con la producción. Ella se empeñó para que los niños comprendieran el significado de la consigna con el objetivo de que los niños tomen en cuenta las acciones a desarrollarse. A continuación observaremos cómo influyó dicha lectura selectiva en la producción de textos.

2 Apoyo de la maestra para iniciar la producción del texto sobre la base de la lectura de la consigna del módulo. El alumno Víctor expresa: **"Ñuqa mana uyarirqanichu, imayna chay último"**, 'Yo no había escuchado como sería el último'.

Cuadro N° 23

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
97	P	<i>Niykichik, chay último imaynatachus nin jinata qillqasun.</i>	Les dije, como dice la última consigna así vamos a escribir.	La maestra propone escribir sobre la base de la última consigna.
98	A1	<i>Ya, ñuqa mana uyarirqanichu, imayna chay último.</i>	Yo no había escuchado como sería el último.	El estudiante Víctor pregunta por la última consigna.
99	A2	<i>Imaynachus mana ñuqapis uyarirqanichu.</i>	Como sería no, yo tampoco he escuchado.	La consiga <i>¿Imatawantaq papawan ruwanchik?</i> no fue leída por la maestra.
100	P	<i>Ya kunan kaywan ruwasunchik.</i>	Ya ahora con esto vamos a hacer.	Señala con el dedo, pero no lee la última consigna.

Yura. CC. 2° año 5.Oct.05

La profesora dio a conocer la escritura en base a la última consigna del módulo (en 97), ésta consigna fue **"¿Imatawantaq papawan ruwanchik?"**, '¿Qué más preparamos con la papa?'. Los niños permanecían en silencio. No obstante, la profesora no se dio cuenta de la incertidumbre de los alumnos; porque ella continuaba dando la instrucción de la producción, (en 100). Los niños justificaron no haber escuchado (en 98, 99), ya que la maestra hizo una lectura rápida. Algunas veces

pueden suceder casos como éste donde la maestra y alumno tienen desentendimientos.

Sin embargo, la profesora quiso ayudar a los niños sin considerar que no fue leída dicha consigna. Ella tuvo la buena intención de ayudar a la comprensión del significado del texto, por eso, priorizó la lectura de las consignas que consideraba relevantes para la producción, aunque, esta selección en el momento de la producción, quedó incomprendida por los niños. A continuación se explica el diálogo de los niños en el proceso de la producción optando por otra alternativa de solución independiente.

3 *Diálogo en la actividad de la producción de texto.* La incompreensión de la consigna de producción promovió a los niños plantear otra alternativa

Cuadro N° 24

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
101	A1	<i>Profesora</i>		El alumno pide ayuda.
102	A1	<i>¿Imaynata ruwasqayku?</i>	<i>¿Cómo haremos?</i>	Pregunta y no tuvo respuesta. Cuando dice “ <b>ruwasqayku</b> ” ‘haremos’ se refiere a la escritura.
103	A2	<b><i>Ya, kayjinata ruwasun nin.</i></b>	Ya, como esto dice que vamos a hacer.	El alumno responde a su compañero en lugar de la maestra. Muestra el gráfico de la página con interés de escribir.
104	P	<i>¿Manachu qallariyta atinkichik?</i>	<i>¿Acaso no pueden empezar?</i>	La maestra está verificando la iniciación de la escritura.
105	P	<i>Ya kunan intirunchikmanta qallarischik.</i>	Ahora escribiremos entre todos.	La maestra al darse cuenta que los niños no escriben decide cambiar de consigna por una actividad compartida.

Yura. CC. 2° año 5.Oct.05

En el diálogo de los alumnos se destacan alternativas de solución en la producción de textos, ya que el A1 no fue atendido por la maestra (en 102). Así, el alumno se situó frente a una dificultad de aprendizaje. Sin embargo, el compañero de lado aclara, la consigna de la escritura apoyándose en la interpretación del gráfico (en 103), así, el A2 indicó que podían escribir en forma similar a los dibujos del módulo.

En consecuencia, ese hecho muestra que el A2 plantea una alternativa de solución mediante la interpretación de los gráficos del módulo, para salir independientemente de la dificultad sin ayuda de la maestra. Así, se evidencia que el niño realiza una actividad mental que organiza sus ideas para la planificación de la escritura. En cambio, algunos sólo observaban los gráficos del módulo. La profesora al observar la inactividad de los niños consulta (en 104). Los niños no respondieron, e

inmediatamente la profesora cambia la escritura individual por la escritura compartida (en 105).

En suma, la asignación de la consigna, para la escritura, originó incompreensión en el estudiante en la producción individual pero el alumno interpreta el gráfico para abordar la consigna de trabajo. Se observa algunas veces en las prácticas de aula este tipo de interpretaciones de gráficos para tener pautas sobre el significado de las consignas de trabajo. La profesora consideró que los niños comprendieron las orientaciones para la invención de textos. Estas acciones se pueden explicar a partir de las exigencias de tiempo que cumple la maestra para desarrollar sus secuencias didácticas. Sin embargo, también, puede ser la falta de claridad en la emisión del mensaje que expresa la maestra con relación a los códigos que manejan los niños.

4 *Producción compartida*. La producción compartida fue orientada a lograr, a lograr la participación de los niños, culturalmente fue significativo. La profesora dirige la clase, con mayor opción a lograr su propósito pedagógico.

Cuadro Nº 25

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
151	A	<i>Ya papas fritas</i>		Sugiere una comida.
152	P	<i>Ya <b>papas fritas</b> ¿chayta qamkuna ruwayta yachankichikchu?</i>	¿Eso ustedes saben hacer?	Escribe, luego pregunta si conocen esa otra forma de cocinar.
153	A	<i>Arí</i>	Sí	Los niños conocen las papas fritas.
154	P	<i>Ya uyariwaychik niykichik</i>	Ya, les digo que me escuchen.	Pide que atienda.
155	A	<i>¿Imata ruwasunman?</i>	¿Qué más vamos a hacer?	Pregunta para seguir trabajando.
156	P	<i>¿Qamkuna niwaychik imatawan qillqasunman?</i>	Ustedes díganme que más podemos escribir	Promueve a generar más ideas entre los niños
157	A	<i>Papa wathiya</i>	Papa cocida en tierra calentada.	El alumno dicta a la profesora el nombre de otra comida.
158	P	<i>Ya <b>papa wa-thi-ya</b></i>	Escritura de la profesora.	Ella pronuncia y escribe en el papelógrafo.

Yura. CC. 2º año 5.Oct.05

En la escritura compartida cada uno de los actores cumple un rol específico, los niños dictan, la profesora hace el papel de secretaria escribiendo el dictado de los niños (en 151, 152, 157, 158). Así, la maestra propicia a una participación consensuada (en 156). Para los niños fue significativo, porque les permitió dictar las distintas formas de preparar la comida con la papa como: “**papa uchu**” ‘Ají de papa’ se prepara, generalmente en la época de la siembra y el cavado de las acequias, “**papa wathiya**” ‘papa cocida enterrado en tierra’ y “**papa wayk’u**”, ‘papa cocida en olla’ se prepara para la cosecha. Dicho conocimiento colectivo sirvió de base en la escritura

compartida, esta forma de trabajo de la maestra se relaciona con lo que dice Rengifo “de la vida se aprende” (2000). Esta forma particular de aprender de la vida facilitó generar ideas a los niños para la producción compartida.

La producción en interacción con los niños desde el punto de vista pedagógico fue un espacio creativo, porque los niños determinan lo que se escribirá. Además, la maestra es modelo cuando escribe recogiendo las propuestas de los niños. Al respecto, Fons dice “(...) el maestro o la maestra hace de modelo en interacción con el alumno cuando escribe lo que éstos dictan un mensaje” (2004: 56). Entonces, la escritura compartida favorece a los niños que inician su primera fase de construcción de textos.

*5 Producción individual.* En el siguiente segmento se mostrará cómo la maestra orienta el desarrollo de la producción individual.

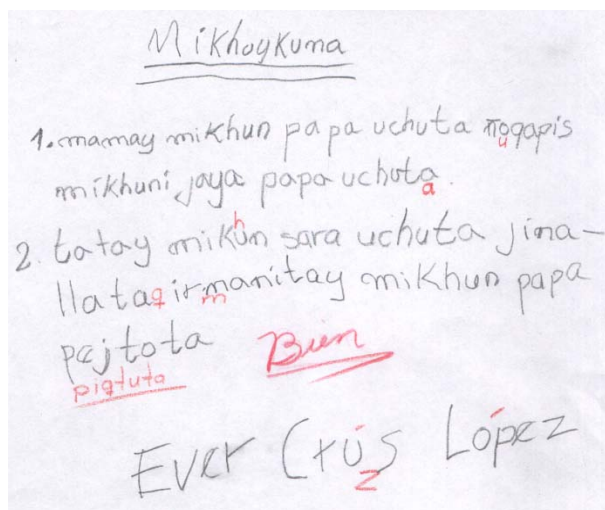
Cuadro N° 26

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
168	P	<i>Kunan sapa juk ruwankichik</i>	Ahora, cada uno hará	Hace conocer cambio de actividad.
170	P	<i>Arí imatawantaq qamkuna wasiykichikpi wayk'unkichik chaymanta ruwaychik</i>	Sí, que más ustedes cocinan en sus casas hagan eso	Aclara la consigna.
173	P	<i>Mana qamkuna waykusqaykichikmanjina ruwaychik</i>	No, de acuerdo a lo que cocinan deben hacer.	Profesora aclara
174	A	<i>Mana atinichu</i>	No puedo	Considera no poder escribir
175	P	<i>Tukuy atinkichik k'acha wawa kankichik</i>	Todos podrán, serán niños buenos	Hace conocer la culminación de la actividad.

Yura. CC. 2° año 5.Oct. 05

La maestra promovió la escritura individual tomando en cuenta el mundo real de la dieta alimentaria de los niños como se observa (en 170), ella propone producir textos de su cotidianidad. Los alumnos escribieron textos en función de la consigna oral de la maestra. Dicha consigna de producción incluye un discurso en función de las comidas que se sirven en el contexto familiar (en 173). Además, la maestra a través de las aclaraciones y la estimulación afectiva (en 175) logra implicarlos a los niños en la producción individual. En ello se observa que la maestra toma en cuenta la forma de la preparación de la comida (en 173), eso facilitó generar ideas para la invención de textos, porque escribieron de los platos que más le gusta a cada uno de los miembros de su familia como se observa en los textos.

Posteriormente, la profesora aplicó esta estrategia de las comidas conocidas, ya que en el mundo andino el preparado de las comidas es un espacio donde participan toda



la familia, en esta situación el niño aprende observando y participando. Esa experiencia ayudó a construir textos de acuerdo a las comidas que consumen en la familia, tal como se evidencia en el cuadro. Asimismo, la maestra enfatizó que los niños tienen mayor facilidad producir ideas a través de la descripción de los alimentos, eso

permite comprender que la maestra busca alternativas para el logro de la competencia productiva de los niños. Según la entrevista dijo:

Los alumnos ya no querían escribir cuentos adivinanzas, entonces yo he pensado hacer escribir de las comidas que se sirven como escritura libre, ellos escriben solos, yo no tengo que decir así hagan, como le digo, ellos solos escriben de lo que comen al medio día y dicen, “yo he comido segundo”, otros dicen, “yo he comido sopa y mote con charque”, asimismo, en el desayuno y cena. Ellos cuentan en sus escritos todo, otros dicen “yo no he comido en mi casa porque mi mamá estaba en la mink’a”, aparte de lo que escriben, yo me informo cómo el niño es atendido en su casa, otros, decían en sus escritos “yo no he comido porque no tenemos”, otros dicen “yo no he comido porque mi mamá estaba borracha”, ellos escriben toda la verdad, por eso ellos escribían por día, primero cada día escribían, luego una sola vez a la semana. (E. M2 - 7 - X - 05)

Para promover la producción de textos la profesora tuvo la iniciativa de diseñar el cuadro según los días de la semana. Los niños escribían dos veces por semana los alimentos que se sirven en sus hogares, por ello, en el texto de la alumna Jhaneth Castro se observa los tipos de alimentos que se sirven. Así, las comidas locales son fuentes culturales que constituyen un recurso para producir textos según las características propias de la región.



### LAS COMIDAS QUE CONSUMIMOS A DIARIO

Nombre y Apellido: Jhaneth Castro

DIAS	DESAYUNO (Mañana)	ALMUERZO (Medio día)	CENA (Noche)
Lunes Killachaw p'unchaw	Tomani teyta jank'atawan 'Tomé té con tostado'	Mikhuni arroz Calduta 'Comí sopa de arroz'	Tuta mikhuni lawata 'En la noche comí lawa'
Martes Atichaw p'unchaw	Tomani matita t'antatawan 'Tomé mate con pán'	Mikhuni sara uchuta 'comí ají de maíz pelado'	Mikhuni fideos Calduta 'Comí caldo de fideo'
Miércoles Quyllurchaw p'unchaw	Tomani misk'i lawata 'Tomé lagua dulce' (se refiere a la lagua de harina blanca con durazno seco)	Mikhuni arroz graneaduta aychayuqta 'Comí graneado de arroz con carne'	Mikhuni fideos uchuta 'Comí ají de fideo'
Jueves Illapachaw p'unchaw	Tomani cafeta t'antawantaq 'Tomé café con pan'	Mikhuni papa kasuylata 'Comí papa a la cazuela'	Mikhuni arroz calduta, llulluch'ayuqta <sup>30</sup> , 'Comí sopa de arroz con llulluch'a
Viernes Ch'askachaw p'unchaw	Tomani teyta phiritawan 'Tomé té con budin a la olla'	Mikhuni fideos uchuta 'Comí ají de fideo'	Mikhuni ch'aqi calduta 'Comí sopa de papa chancado'

El texto muestra la dieta alimentaria local de los niños preparadas sobre la base de los productos que tradicionalmente se cultivan en la región (papa, maíz, durazno y otros). También, expresan el consumo de los productos naturales y ecológicos como la **llulluch'a** y el consumo de productos de fábrica como el fideo que aparece integrándose con los productos de la región en la cultura culinaria local. Así, los textos infantiles muestran la variedad de platos de la región que contribuyeron a la producción de textos que hábilmente la maestra recupera para la práctica de producción permanente, ya que, eso ayudó a desarrollar una producción autónoma sobre la base de la realidad cotidiana en una forma de evocar y expresar lo que saben.

En suma, la estrategia de “nuestras comidas”, fue desarrollada a través de actividades de producción compartida e individual. La profesora utilizó esa estrategia como una práctica permanente para variar su enseñanza en la producción de otros tipos de texto. Por eso, en la entrevista manifestó su interés por cambiar su estrategia de producción de textos cuando dijo “Los niños ya no querían escribir adivinanzas...” (E. M2-7-X-05). Esa forma de entender, significa que la maestra quiere innovar la práctica de la producción, en ese sentido, hizo un replanteamiento del procedimiento estratégico tomando en cuenta los saberes locales para la producción de texto; de la

<sup>30</sup> La Llulluch'a es una alga que crece en los bofedales y en los charcos de agua junto a las vertientes de agua. En las regiones del altiplano se utiliza como alimento y como medicina.

misma forma, la maestra parece que considera primordial los intereses, expectativas y preferencias de los mismos niños.

### 5.2.2 La estrategia del juego en la producción de textos

#### “Pukllasqamanta qillqay” ‘Escribir del juego’

El juego típico de la venta de ollas de cerámica fue planteado desde el módulo. En la estrategia del juego se presenta dos ejemplos, el juego “**Manka p’akisqa**” ‘olla quebrada’ consiste en la venta de ollas, y el juego “**Ñawpaq chayamuqkuna pukllanallapuni**” ‘Los que llegamos adelante seguiremos jugando’ consiste en un juego de competencia. A continuación se presenta los eventos del juego típico. 1 Lectura de las instrucciones y desarrollo del juego, 2 Producción del texto, y 3 Conclusión

1 *Lectura de las instrucciones y desarrollo del juego.* La maestra pidió leer las consignas del módulo con el objetivo de que los niños se apropien de las instructivas del juego. Sin embargo, algunos niños insistieron jugar como se observa en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 27

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCION	OBSERVACIÓN
62	A1	<i>Chanta ñuqa ñawillasaq, pukllayta munachkani.</i>	Después voy a leer nomás, quiero jugar.	El alumno expresa que leerá luego jugará.
63	A2	<i>Ñuqapis pukllayta munani</i>	Yo también quiero jugar	
73	A1	<i>La, la, la, la, manka p’akisqa pukllasunchik.</i>	La, la, la, vamos a jugar a la olla quebrada.	Algunos niños cantan de alegría para iniciar el juego.
74	P	<i>A ver, qamkuna pukllayllata munankichik.</i>	A ver, ustedes quieren jugar nomás.	Llama la atención
75	P	<i>Imaynatachus pukllana chayta mana yachankichikchu.</i>	Como se jugará eso no saben.	Aclara que deben saber reglas.
76	P	<i>¿Imayna kanman?</i>	Como puede ser.	Pregunta a los niños
77	A1	<i>Ñuqayku manka jina kasqayku, kay modulupi jina jap’ikusqayku.</i>	Nosotros como la olla nos agarraremos, así esta en el módulo.	El alumno aclara a la profesora.
78	P	<i>¿Chantari?</i>	¿Después?	Pregunta
79	A2	<i>Wakin rantinqanku.</i>	Otros comprarán.	Continúa aclarando.

Yura. CC. 3° año - 14.Sep.05



En el cuadro se observa que los niños no quieren leer las consignas del módulo (en 62). Eso demuestra que los niños prefieren jugar, sin embargo, la maestra anticipó que todavía no saben las instrucciones del juego (en 75). Pero la respuesta de los

niños evidencia que conocen las reglas y los roles que desempeñarán durante el juego (en 77), así lograron persuadir a la profesora para jugar.

En el desarrollo del juego, los niños se organizaron según roles de compradores, vendedores y otros representaban ser ollas. El desarrollo del juego consistió en la compra y venta a través del consenso “*ni qampaq, ni ñuqapaq*”, ‘ni para tí, ni para mí’. Dichas formas de negociación es parte de los mayores cuando venden sus productos, Los niños expresaron las mismas maneras de mediación en el proceso del juego, en el caso del pago, lo hicieron a través de palmadas entre el comprador y el vendedor, así esta actividad fue muy divertida para los estudiantes. El juego de la venta de olla se relaciona con la actividad cotidiana del ayllu<sup>31</sup>. La profesora manifestó la importancia de la estrategia del juego “Los alumnos cuando leen las consignas que se refieren al juego al momento quieren jugar, yo aprovecho esa oportunidad para que escriban” (E. M1 4-X-05).

2 *Producción del texto*. En el proceso de la producción un estudiante expresó “*¿Jina karqayku nispa willasqayku?*” ‘¿Así éramos diciendo vamos a avisar?’, así esta actividad lúdica se convierte en “tema” para la producción de textos, como se observa en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 28

N°	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
188	P	<i>Titulunta churaychik “Mank’a p’akisqa”, chanta imaynatachus pukllankichik chaymanjina qillqaychik</i>	Pongan el título Juego de la “Olla quebrada”, luego escribirán de cómo jugaron	Pautas para la escritura

<sup>31</sup> La alfarería es una actividad cotidiana en las comunidades del Jatun Ayllu Yura donde fabrican ollas y platos de barro para vender e intercambiar con productos agrícolas (trueque).

193	P	<i>Ajinata “rantiq iskay, ranqhaqtaq juk, wakin wawakuna manka karqayku” nispa atisqaychikmanjina qillqaychik kay manka p’akiy qillqamanta.</i>	Así, uno compra, otro vende y otros niños éramos ollas, así escriban como puedan sobre la olla quebrada.	La maestra instruyó verbalmente el cómo iniciar con la invención del texto.
194	A2	<i>¿Jina karqayku nispa willasqayku? Ñuqa manka karqani</i>	¿Así éramos diciendo vamos a avisar? Yo era olla	Plantea su hipótesis de escritura
195	P	<i>Arí, willaychik kay modulupipis <b>ajinata willachkan</b></i>	Sí, avisen, en este módulo así también avisa	Confirma la hipótesis ejemplificando con el texto instructivo del módulo
196	A1	<i>¿Modulupi jina willasqayku?, chantapis asispa pukllarqayku</i>	¿Cómo dice el módulo avisaremos?, además jugamos riendo	Pregunta aclaratoria
197	P	<i>Qallarillaychikña, wakinqa qallarinkuña, qamkuna kunankama mana qallarinkichiychu</i>	Empiecen, otros ya empezaron, ustedes hasta ahora todavía no escribieron	La profesora exige escribir el texto
198	A2	<i>Nuqa, ran-tir-qani Luis-wan</i>	Yo, compré con Luis	Escribe silabeando su texto creado

Yura, CC. 1º año, 14.Sep.05

En el diálogo interactivo entre maestra y alumno se observa la estimulación a la producción, y para los niños el juego fue como una actividad de motivación, porque ellos desempeñaron sus roles como comerciantes. Por eso, el A2 se propone producir su texto como resultado de su participación en el juego. Es decir, de acuerdo al rol que desempeñó como comprador de ollas, y escribió silabeando (en 198). En ese sentido los niños produjeron textos de la experiencia vivida en el juego (en 194). Asimismo, la orientación de la maestra, a través de un ejemplo, dijo. **“Ari, willaychik kay mudulupipis ajinata willachkan”** ‘Sí avisen, en este módulo así está avisando’ (en 195). En la lógica del quechua “vamos a avisar” se convierte en una técnica abierta, flexible y natural apropiada para la producción de textos. Es decir, el escribir avisando cuando la profesora dice **“Willaychik”** ‘avisen’ la producción de textos fue una opción de producir ideas de acuerdo a las acciones desarrolladas en el juego.

De esta manera, el juego típico se convierte en una estrategia de producción de textos, así los niños produjeron oraciones sobre las acciones del juego. Esto se relaciona con lo que Rengifo dice “Nunca un juego es tonto y sin sentido, todo juego tiene que ver con la formación del niño” (2000: 78). Así, el juego tiene relevancia en las prácticas de aula que motivó al desarrollo de la producción como producto de la interacción en el juego donde los alumnos produjeron con la orientación de la maestra.

3 *Conclusión.* La profesora dijo: **“Tukunchikña, timbre tukanña”** ‘Acaben, el timbre ya tocó’. Al finalizar el evento, la profesora se desplaza por los grupos observando los

escritos de los niños; luego dio por concluida la clase señalando que posteriormente iban a leer los textos, como se observa en el siguiente fragmento.

Cuadro N° 29

Nº	A C	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
222	A1	<i>Kaypi nin “manka – kunata - ran - tiqqa”, kayjinata profesora ñuqa qillqachkani.</i>	Aquí dice así, “ <b>El que compra las ollas</b> ” Yo he escrito así profesora.	Lee su texto esperando el visto bueno de la profesora.
223	A1	<i>Ajinata profesora.</i>	Así profesora.	Reitera
224	P	<i>Arí, ajinata qillqallay.</i>	Si, así escribe nomás.	
225	A2	<i>Profesora ñuqa ajinata qillqachkani.</i>	Profesora, yo he escrito así.	Muestra su texto.
226	P	<i>¿Imayna qillqachkanki?</i>	¿Cómo estás escribiendo?	pregunta
227	A2	<i><b>Ran-tiqqa kim-sa ku-ti-ta laq’an</b></i>	<b>“El que compra da tres palmadas”.</b>	El alumno lee su texto.
228	A2	<i>Ñuqa kimsa kutita la'qarkani</i>	Yo hice tres palmadas.	luego explica a la profesora
230	P	<i>Tukunchikña, timbre tukanña, chanta qhipaman ñawisun.</i>	Acaben, el timbre ya tocó, después vamos a leer.	La profesora da por concluida la clase

Yura, CC. 1º año, 14 Sep.-06

En la etapa final de la producción de textos los niños muestran sus escritos a la maestra, porque quieren el visto bueno de la profesora (en 23,25). Eso muestra que los niños esperan la aprobación de la profesora. Sin embargo, el alumno no tuvo respuesta, la profesora dio por concluida la clase quedando en suspenso la lectura de los textos.

En resumen, la producción de textos surge como producto de la acción del juego, ya que se convierte en una actividad de aprendizaje que va más allá del acto de jugar. Porque en el juego los niños desarrollaron competencias cognitivas como el conteo, desconteo y ensayo de comportamientos escénicos. De esa manera, los niños se implicaron en el juego para mediar el valor del producto que vende, dicha característica de mediación en la venta fue una de las maneras de expresión cultural. Así, los niños desarrollaron diversas capacidades, sin embargo, tampoco se quiere comprender el juego sólo como una imitación, al contrario, el juego es un recurso que permite aprender de la vida. En ese sentido, entendiendo de modo relativo, el juego permitió desarrollar la capacidad imaginativa mediante la producción oral y escrita. A continuación se presenta otro ejemplo.

**Jugaremos para luego producir de nuestro juego. “Pukllarikusunchik ruwasqanchikmanta qillqanapaq”.** Para ello, se presentan los siguientes eventos: 1 desarrollo del juego, 2 Producción de textos compartidos entre alumnos y la maestra.

1 Desarrollo del juego. La profesora del primer año desarrolló el tema del juego **“Ñawpaq chayamuqkuna pukllarikunallapuni”** ‘Los que llegan adelante seguiremos jugando’. En el cuadro se observa la instrucción oral de la maestra para que los niños participen en el juego, para ello, pidió a los niños recordar el juego que observaron en el módulo.

Cuadro N° 30

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
81	P	<i>Imaynatachus modulupi qhawankichik ajinata kunan kaypi pukllasun, uyarinkichikchu?</i>	Así como vieron en el módulo ahora vamos a jugar aquí, han escuchado.	Les recuerda en el patio que deben jugar de acuerdo a la lectura del módulo.
82	A	<i>Mana ñuqa atipayta atinichu profesora.</i>	Yo no puedo ganar profesora.	El alumno expresa su inseguridad de no poder ganar.
83	P	<i>Atinki, atisaq ninayki tiyan</i>	Vas a poder, voy a poder tienes que decir.	Anima al alumno.
84	A	<i>Manaraq pukllasaqchu profesora</i>	Todavía no voy a jugar profesora.	El alumno se desanima a participar.
85	P	<i>A ver imarayku qam ¿mana atinichu ninki?</i>	A ver porque dices que no puedes.	Pide explicación.
86	A	<i>Sí profesor, apay ajinatapuni nin.</i>	Si profesora, ella así siempre dice.	El alumno aclara. La conducta de su compañero.
87	P	<i>Ya qhawaychik kay llusina kanqa jaqaytaq chayana kanqa uyarinkichikchu.</i>	Ya vean esto será la salida, y aquello será la llegada.	Facilita explicando las reglas del juego

Yura, CC. 1º año, 29 Ag.-05

En el cuadro se observa la instrucción para promover la participación de los niños en el juego. Al escuchar las instrucciones del juego, uno de los niños no acepta jugar, porque dice **“Mana ñuqa atipayta atinichu profesora”**. ‘Yo no puedo ganar profesora’ (en 82). La maestra al escuchar esa expresión, apoya moralmente al niño



brindándole seguridad de ganar en el juego, **“Atinki, atisaq ninayki tiyan”** ‘Tú puedes, tienes que decir yo puedo’ (en 83). Dicho apoyo fortaleció la autoestima del niño, porque en última instancia el niño participó en el juego. Así, la estimulación de la maestra influyó positivamente en el fortalecimiento de la autoestima del estudiante para que el niño participe y desarrolle habilidades

Los niños fueron organizados en dos grupos (a, b) y los que asumieron roles como: secretario que controlan y registraban, colgando las lotas según la llegada. Los niños que ganaban la carrera tenían el premio de la lota escrita en quechua, ese hecho desanimó la participación de algunos niños. Sin embargo, la profesora les animaba permanentemente a participar del juego.

En resumen la profesora promovió permanentemente a participar del juego, en ese sentido, el apoyo de la maestra fue importante para la participación de los niños en el juego. Así, el juego se convierte en una actividad pedagógica como dice Machaca “la nueva propuesta pretende dirigir el juego a la adquisición de un perfil de valores, actitudes destrezas y habilidades que están vinculados con la autoestima del niño” (2001: 78). Eso permite comprender que el juego por un lado está relacionada con la autoestima, ya que recrearse implica mantener el estado emocional, así, ellos se involucran y disfrutan del juego. Posteriormente se desarrolló la producción de textos sobre la base del juego.

2 *Producción de textos compartidos entre niños y la maestra “Ruwasqanchikmanta qillqay”*. ‘De nuestro juego escribiremos’. Aquí se muestra el segmento de la producción de textos compartidos entre los niños y la maestra.

Cuadro N° 31

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
138	P	<i>Chaypi qamkunapis qillqanapaq t'ukurinkichik</i>	En eso, ustedes también van a pensar para escribir.	La profesora alienta a pensar para escribir.
142	P	<i>¿Qamkunari imata ruwankichik?</i>	¿Ustedes que hicieron?	La maestra pregunta lo que hicieron.
143	A	<i>Ñuqayku qhawayku pikunachus chamun chayta, pay sutita churarqa</i>	Nosotros hemos visto, los que llegaban, y el colocaba los nombres.	El alumno explica los roles que desempeñaron.
144	P	<i>Ari, chayta wakin qhawankichik, chanta intiruykichik imayna qillqasqachus chaytapis qhawallankichiktaq ¿chari?</i>	Sí, eso algunos vieron, luego, vimos entre todos el cómo estaban escritos ¿no cierto?	La maestra recuerda el orden de llegada y su relación con la escritura.
146	P	<i>Kunan intirunchikmanta qillqasun chaypaq qamkuna niwankichik ñuqataq qillqasaq.</i>	Ahora entre todos vamos a escribir, para eso ustedes me van a decir yo escribiré.	La maestra pide a los alumnos que le dicten para que ella escriba en la pizarra.
147	A	<i>Siiii profesora</i>		Aceptan la actividad
149	P	<i>Kaypi sutinkunata qillqasun kay jukpitaq qillqasun chayanata pitaq chamurqa chayman jina qillqasun.</i>	Aquí vamos a escribir nombres y aquí vamos a escribir el orden de los que llegan.	La profesora organiza diseñando un cuadro para la escritura de nombres y el orden de las llegadas en la competencia

150	P	¿Pitaq juk ñiqi karqa?	¿Quién era el primero?	La profesora recuerda el orden de llegada. Identifican al primero
151	A	Joséeeee		
152	P	Ya José Luís 1º ñiqi. ¿Abraham?	José Luis primero y ¿Abraham?	Ejemplifica oralmente y escribe en la pizarra. Pregunta y escribe. De esa manera, se procedió con el resto de los nombres
153	P	¿Iskay ñiqi?	¿el segundo?	

Yura, CC. 1º año, 29.Ago.05

En el cuadro se observa la estimulación a la producción compartida sobre la base del juego, Por eso, la maestra pregunta a los niños el rol que desempeñaron durante el juego (en 142), en el cual, un estudiante respondió inmediatamente de acuerdo al rol que desempeñó (en 143). Asimismo aclaró el rol de su compañero que colgaba las lotas escritas en quechua según la llegada de los competidores. Eso significa que los niños tienen la facilidad de recordar las acciones de la actividad recreativa. En ese sentido, el juego facilitó crear ideas, ya que de acuerdo a su participación los niños dictan a la maestra, así la producción compartida fue relacionada a la evocación de las actividades realizadas en el juego.

La interacción en la producción compartida entre la maestra y los alumnos fue recíproca, porque la maestra dio apertura de participación a los niños. Esta acción promovió en los niños una participación directa sin presiones, ya que los niños dieron sugerencias a la maestra para la escritura compartida. En ese sentido, la profesora escribió las sugerencias de los niños. Dicha interacción fue un espacio de alegría para los niños, porque todos quisieron dictar, eso implica que las relaciones de interacción maestra-alumnos tiene mucha importancia como Stubbs dice “El aprendizaje no es un proceso puramente cognitivo o psicológico, sino que puede depender de forma crucial, de la relación social entre profesor y alumno” (1984: 88).

El autor hace énfasis a la afectividad en las relaciones recíprocas entre los alumnos y el docente. Así por ejemplo, la maestra generó un diálogo de interacción entre iguales, ya que ella hizo el rol de secretaria al escribir el dictado de sus niños. De esa manera, la profesora desempeñó su rol de facilitadora de los aprendizajes. Mientras los alumnos dictan los números ordinales de acuerdo al orden de llegada de los participantes como se evidencia (en 150,153), así esta actividad de relaciones recíprocas se convierte en un espacio de práctica de producción recreativa.

En suma los dos ejemplos de clases fueron desarrollados sobre la base del juego. En el primer ejemplo, la producción de textos se desarrolló a través del juego “la olla quebrada”, dicha actividad se relaciona con la cotidianidad de los niños. Porque ellos desarrollaron el lenguaje escrito y el razonamiento lógico. El segundo ejemplo, “Juego



de los competidores” fue orientado a afianzar la autoestima de los niños. De esa manera, ambas actividades tuvieron relevancia en la producción de textos, así, los niños produjeron textos auténticos de las acciones del juego.

### 5.2.3 La estrategia de las preguntas en la producción de textos

**“Juk jinamanta watuykuna”** ‘Preguntaremos de otra manera’

La estrategia de preguntas contrarias se refiere a las ideas que plantea la maestra a los niños en un sentido opuesto, ya que el objetivo de las preguntas fue para generar ideas en un espacio de autorreflexión, por ejemplo, la forma de comunicación de las autoridades (kurakas, jilaqatas) con las familias de Yura está basado en las preguntas opuestas, cuando hacen recomendaciones de carácter reflexivo. Los procedimientos que se sigue son: el kuraka entrega su ch’uspa a los esposos (padres) como símbolo de aceptación a las recomendaciones sobre sus deberes. Luego recomienda al niño con mensaje en sentido contrario para provocar reflexión, ejemplo, **¿Qam mana uywaman puriwaqchu wasillapi qillayanki chay qampaq kusachu kanman?**, ‘¿Si tú no vas a pastear y sólo te quedas en la casa, eso para ti estaría bien?’ **¿Manari uywa, chakra, imapis kachun ninkichu?**, ‘¿O, dices, que la chacra, los ganados estén a su suerte?’, el hijo responde “mana, mana”, dicha recomendación es característica para orientar las vivencias en el ayllu Yura. De la misma manera, la maestra empleó preguntas en sentido contrario como una estrategia para hacer pensar a los niños en sentido positivo.

Durante la enseñanza del cuento, la profesora S.Z. ayudó a los niños en la producción de textos mediante preguntas contrarias, esas preguntas contrarias fueron dirigidas a los niños para que reflexionen y argumenten ideas como persona adulta en sentido positivo. De esa manera, esas formas de preguntas propias de la comunidad fueron transferidas por la maestra a la escuela como estrategia pedagógica, los mismos son practicados continuamente en el aula.

A continuación se detalla la actividad pedagógica respecto a la producción de texto después del relato del cuento **“Allqhamarimantawan atuqmantawan”** ‘del halcón y del zorro’. En el desarrollo del tema se observa preguntas reflexivas y contrarias: 1 Propuesta de la producción a través de una sugerencia similar a la idea contraria, 2 Interacción comunicativa alumno-profesora a través de ejemplos con ideas contrarias.

*1 Propuesta de la producción a través de una sugerencia similar a la idea contraria*

La maestra orientó en la producción a través de sugerencias.

Cuadro N° 32

N°	AC	PARLAMENTO	TRADUCCION	OBSERVACION
40	P	<i>Ya, chay producción de texto nisqata ruwasun</i>	Ya producción de texto vamos a hacer	Imparte la consigna
41	A1	<i>¿Imanintaq?</i>	¿Qué dice?	
42	A2	<i>Producción de texto ruwasun nin</i>	Dice que vamos a hacer producción de texto	Avisa a su compañero
43	P	<i>¿Imaniykichik?</i>	¿Qué les dije?	Reitera la consigna
44	A3	<i>Ruwasun tukuy laya kuntitusta</i>	Vamos a hacer todo tipo de cuentitos	Entiende que van ha escribir cuentos
45	P	<i>Chaypaq sapa iskay ukhumanta pinsaychik chanta qillqarisunchik</i>	Para ello piensen cada dos alumnos y luego vamos escribir	Orienta y ayuda el trabajo de los niños.
46	A1	<i>Imaynata, mana atiykuchu</i>	Como, no podemos	Consulta a la profa.
47	P	<i>Imanisun iskay animalismanta, k'acha kanki, nisunman, manarí qilla jiru kanki, ninkichikchu, qamkunamantaña</i>	Que podemos decir de los animales eres feo, o eres buen animal, dependerá de ustedes	Propone a través de un ejemplo

Yura. CC. 3° año 2.Sep. 05

La profesora promovió la producción creativa, para ello, hace conocer la consigna oral (en 40), asimismo, ordena pensar para la invención del texto (en 45), dicha orden se relaciona con la etapa de planificación para la producción. (Fons 2001) la denomina estrategia de planificación para la producción y (Gonzáles, et al 2005) la denominan actividades previas a la escritura. Asimismo, la maestra en esta actividad inicial organiza y planifica para proceder con la invención del texto (en 44,45). En dicho proceso existe consulta del estudiante (en 46), a ello la maestra respondió a través de una sugerencia verbal “***¿Imanisun iskay animalismanta, k'acha kanki, nisunman, manarí qhilla jiru kanki, ninkichikchu?, qamkunamantaña***” ‘Que podemos decir de los animales eres feo, o eres buen animal, que van a decir eso dependerá de ustedes’. Dicha sugerencia en la lógica quechua está orientada a promover ideas argumentativas en sentido positivo. De esta manera, la maestra ayudó a generar ideas en los niños para la producción de los textos. Esa manera de apoyar se refleja en la entrevista a la maestra.

Cuando los niños se sienten estancados sin saber qué decir en sus textos sobre un cuento, o poesía, yo les digo a ver ¿qué podemos decir en el día de las plantas, está bien que te mueras no te queremos vamos a decir, eso estaría bien? Ellos dicen no, yo les digo entonces cómo le decimos. Por eso, les digo de lo negativo a lo positivo, otro del lorito que podemos decir, no te queremos, estás feo vamos a decir, al momento los niños hablan, opinan y escriben. (E. M3, 15-X-05)

Eso permite comprender que la profesora adecúa su propia estrategia en sentido opuesto para ayudar a desarrollar en los niños la habilidad argumentativa en el nivel

escrito, comparando y relacionando las actitudes<sup>32</sup> en un nivel más crítico y reflexivo. Es decir, que ellos sean capaces de contrastar y analizar las pautas que da la profesora. En ese sentido, la maestra preguntó sobre la actitud del halcón, como se observa en el siguiente segmento.

## 2 Interacción comunicativa alumno profesora a través de ejemplos con ideas contrarias

En el siguiente segmento se presenta la producción compartida a través de la selección de ideas centrales del cuento.

Cuadro N° 33

Nº	A C	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
183	A, P	1 Kay uywakunaqa aychata mikhunapaq mask'anku, 2 Yachachiwanchik k'acha kayta yanapakuyta 3 Atuqta para yaku apakapusqa	1 Estos animales buscaron carne para comer 2 Nos enseña a ser buenos y ser colaborativos 3 Al zorro se lo llevó el agua de la lluvia	Dicha producción fue realizada después del relato del cuento del "Halcón y el zorro" a través de la producción compartida, en el segmento se explicita el desarrollo de la cuarta idea que se relaciona con la pregunta de idea contraria.
186	P	Imanisunmantaq kaypi	Qué podemos decir aquí.	Consulta
187	P	¿Allqhamarimanta imanisunman? ¿Chay aycha mikhusqan kusachu?	¿Del halcón qué podríamos decir?, ¿está bien que haya comido esa carne?	Reflexión acerca de la acción del halcón.
188	A	Mana	No	Negación
189	A	Aychata mikhun.	Come carne	Carne
190	P	Ya, chayta qillqasun allqhamari sapan aychata mikhun.	Ya, escribiremos eso, el halcón sólo había comido.	Da su aprobación para la escritura.
191	A	4 <Allqha-mari sapan aychata mikhun>	4. El halcón come la carne sólo	Escritura en la pizarra
192	P	Ya, kunan chaypi tukunchik kayta.	Ya, ahora hemos terminado eso.	Culminación del trabajo.

Yura, CC. 3º año 5.Oct.05

En el segmento se observa la escritura de las ideas centrales del cuento (en 183), los mismos fueron producidos a través de la producción compartida. Así, los aspectos sobresalientes del cuento que escribieron en la pizarra fueron la base del siguiente resumen del cuento.

Los actores fueron "zorro y halcón", el contenido del cuento fue sobre la base del título denominado: "Los compadres zorro y halcón". Los dos animales fueron en busca de carne, en el trayecto quedaron mojados por la lluvia, el cuento concluye

<sup>32</sup> Actitud. "Estado o disposición psicológica, adquirida y organizada a través de la propia experiencia individual y de la integración de los modelos sociales, culturales y morales del grupo". (Gutiérrez, et al 2000: 8).

con la muerte del zorro, arrastrado por el agua de la lluvia. El halcón deja morir a su compadre zorro y quedó sólo para comer la carne”. (CC.5-X-05)

Las ideas centrales del cuento fueron escritas en grupo en el curso, uno de los niños hace el papel de secretario. En la construcción de la cuarta idea central, la maestra planteó la pregunta de análisis del cuento que llama a la reflexión cuando dijo: **“¿Allqhamarimanta imanisunman, chay aycha mikhusqan kusachu?”** ‘¿Del halcón qué decimos, estará bien que se haya comido esa carne?’. Esta pregunta está expresada en un sentido reflexivo, cuando dice “eso está bien?”. Así, la pregunta generó una respuesta de autorreflexión para decir aspectos positivos diferenciando el bien del mal, por eso respondieron en coro **“Mana”** ‘no’, (en 188). De esa manera, los niños construyeron las ideas centrales del cuento.

De esta manera, la pregunta en sentido contrario en la lengua y cultura andina tiene un significado relacionado a los valores, que ayudan a consolidar la personalidad de los niños en el marco de la buena moral y reflexión constante, esa forma de expresiones orales son manifestaciones culturales dentro la convivencia de los habitantes del ayllu. Eso se relaciona con lo que dice Baker “Una lengua (...) sin cultura es como presentar un cuerpo sin corazón” (1993: 277). En ese marco, el desarrollo de la producción escrita está relacionado con la cultura, porque la profesora tomó como punto de partida los saberes y valores de la vivencia social del ayllu. Esa interacción comunicativa fue positiva para la producción de textos.

#### **5.2.4 La estrategia del trabajo colectivo**

**“Imaymana qutuchakuspa”** ‘Diversas maneras de organizarse’

Producir textos en grupos se convierte en una estrategia, ya que los niños tienen mayor placer de producir textos organizados en grupos de pares o grupos mayores. Asimismo, en la mayoría de los casos de trabajo en grupo se observó una riqueza de interacción comunicativa, característica de las interacciones de grupo en la vivencia de la cultura andina. Es decir, los niños comparten con sus pares en una interacción íntima y sincera las experiencias de su cotidianidad, eso, facilitó la generación de ideas para la producción de textos. Para ello se presenta dos eventos: 1 Introducción a la producción de textos a partir de la organización, y 2 Desarrollo de la producción.

1 *Introducción a la producción de textos en pares por sugerencia del niño*  
**“Wawakunap qutupi llamk’ay munaynin” ‘Jawariykunata puquchi’**

En el siguiente cuadro, la maestra hizo conocer la consigna de trabajo, ante eso, el alumno propuso la organización de grupos de trabajo, la profesora acepta y organiza grupos de trabajo.

Cuadro N° 34

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCION	OBSERVACION
33	P	<i>Chayta kunan qillqasun, jawariykunata</i>	Esos cuentos ahora vamos a escribir	Plantea la consigna de trabajo
34	A1	<i>Sapa qutupi ruwasunman</i>	En cada grupo podemos hacer	Propone
35	P	<i>Chaypaq iskaymanta ruwasunchik</i>	Para ello vamos a hacer entre dos	Decide realizar la actividad en pares
36	A2	<i>Arí, ruwasunman</i>	Sí, podemos hacer	Afirma
37	P	<i>Mana atiqkunatataq ñuqa yanapasaq</i>	A los que no pueden yo les ayudaré	Hace conocer
38	A2	<i>Arí, tukuyniykuta yanapawasaqku</i>	Sí, a todos nos puedes ayudar	Propone ayuda

Yura. CC. 3° año - 2.Sep. 05

El alumno propone escribir en grupo a la profesora (en 34) al escuchar esa propuesta organizó los grupos por pares. En el plano de la construcción de textos, las sugerencias de los niños permiten comprender que ellos quieren trabajar en grupo. Esto se relaciona con lo que dice Álvarez “Se escribe solo, pero se aprende a escribir en grupo” (2005: 24). Los niños en dicho proceso, planifican, seleccionan ideas, porque se observa que ellos proponen escribir en grupo para interactuar en el marco de una interrelación colectiva la invención del texto.

Asimismo, en el proceso se observó el apoyo a los niños, eso se relaciona con la pedagogía de ayuda,<sup>33</sup> ya que la maestra tomó en cuenta el ritmo de aprendizaje de los niños cuando ella expresó que ayudará en la invención del texto (en 37). De esa manera, la ayuda de la profesora se convierte en un componente básico del aprendizaje para la producción de textos; como enfatiza Álvarez “Desde una perspectiva didáctica (...) analizar la complejidad del alumno, comprender las posibles dificultades con que se cuenta a la hora de redactar” (2005: 70). En ese sentido, lo que dice el autor tiene relación con la predisposición de la maestra que motivó a los niños

<sup>33</sup> Pedagogía de ayuda. El elemento básico de la enseñanza es la ayuda que consiste en asistir y apoyar el aprendizaje del niño, pasar de una pedagogía instructiva centrada en la transmisión de información a una pedagogía de ayuda. Identifica criterios y estrategias adecuadas para brindar el apoyo pedagógico a construir sus conocimientos e influir poderosamente en la formación integral del educando (Gutierrez 2000: 112)

en la invención del texto, ya que en el rostro de algunos se expresaba una sonrisa; lo cual significa que demuestran placer al ser apoyados.

Asimismo, dicho proceso corresponde al desarrollo de la zona de desarrollo próximo. Vigotsky dice "...la zona de desarrollo próximo debe usarse como herramienta para la instrucción en la clase" (1993: 425). Así, la maestra ayudó en la invención del texto en condición de guía o par experto ante la solicitud de ayuda (en 38).

2 *Desarrollo de la producción.* En el siguiente fragmento se muestra cómo los niños producen textos en pares de acuerdo a sus saberes locales.

Cuadro N° 35

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACION
74	A3	<i>Ñuqayku ruwachkayku uwijamanta</i>	Nosotros estamos haciendo de la oveja.	Del "Ratón y el Gato". Sugiere
75	A2	<i>Michimanta</i>	Del gato	
76	A3	<i>Chanta michiqa mana juk'uchata tarisqachu.</i>	Luego el gato no encontró al ratón	
77	A2	<i>Mana, nisunman juk'uchaqa michip t'antallantataq miqhusqa nisunman.</i>	No, podemos decir, el ratón su pan del gato mismo se lo comió.	Trata de mejorar sobre la sugerencia de su compañero.
78	A3	<i>Ari ajinata ruwasunman, chay t'antallantataq juk'uchaqa mikhuchkarqa, michiqa mask'allarqapuni ninachik ah.</i>	Sí, así podemos hacer, el ratón estaba comiendo el mismo pan del gato, y el gato continuaba buscando diremos.	Consensúan entre los dos alumnos.
79	A2	<i>Ya ajinata, ajinata qillqasaq</i>	Ya, así, así escribiremos	Acordaron para escribir

Yura. CC. 3° año 2.Sep.05

Como se observa en la mayoría de los grupos eligieron el título del cuento referido a los animales de su entorno, por ejemplo, "***Michimantawan juk'uchamantawan***". Del gato y del ratón (en 43). Los animales mencionados son parte de su vivencia, eso facilitó compartir y consensuar sus ideas tomando en cuenta las características particulares de cada animal (en 76 al 78). El hecho de elegir el cuento de los animales conocidos, permitió producir textos de contenidos de la vivencia de los animales, así, como se observa el cuento fue el resultado de sus imaginaciones creativas de los niños. En ese sentido, los niños en el trabajo colectivo asumen responsabilidad porque en el acto de consenso surgieron diversas ideas que facilitó la invención del texto. De la misma manera, los diferentes grupos trabajaron en el marco del consenso que a continuación se detalla.

Cuadro N° 36

N°	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACION
80	A1	<i>"Chaymanta rawaymanta wañurpasqa ja,ja,ja"</i> ,	Después de haber renegado se había muerto, ja, ja, ja.	En el grupo de Alfredo, el alumno que dicta ríe
81	A4	<i>Ja,ja,ja,ja "Ya ajinata qillqasaq," Atuq-qa rawaymanta wañurpasqa</i>	Ja, ja, ja, ja, Ya así voy a escribir.	Secretario responde, ya así escribiré.
82	P	<i>"Qamkuna imaynata ruwankichik"</i> .	Ustedes cómo están haciendo	La profesora pregunta ¿Cómo están haciendo?
83	A1	<i>Kayjinata ruwayku, "Juk pacha uwija tinkusqa atuqwan, runantaq tinkullasqatak atuqwan llamt'aman richkaspa, chanta atuq runan taripaptin ayqisqa"</i> .	Hicimos como este (lee una vez, una oveja se había encontrado con el zorro, el dueño también se encontró cuando él fue por leña, el zorro al ver a su dueño escapó.	El alumno lee el texto.
84	P	<i>"Ya kunan tukunkichikña"</i> .	"Ya ahora hemos terminado".	Conformidad
85	P	<i>"Allinchaychik kunitan ñawisun"</i> .	Revisen enseguida vamos a leer.	Conocimiento de la consigna

Yura. CC. 3° año 2.Sep. 05

El cuento del zorro y la oveja tiene un desenlace de muerte que les causó risa cuando dijo ***"Chaymanta rawaymanta wañurpasqa ja, ja, ja"***. 'Después se murió de rabia ja, ja, ja'. Los niños se ríen porque conocen que el zorro es un animal dañino en su cotidianidad del pastoreo (en 80 al 83). De esa manera, ellos en el trabajo de grupo comparten sus imaginaciones de la actitud dañina del zorro, que posiblemente ellos sufrieron esa realidad. Es decir, en su contenido de su texto se refieren más que todo a las actitudes de los animales. En ese sentido, sus puntos de vista generalmente están integrados en un equilibrio de la vida del hombre con la vida de los animales en la naturaleza, en ese marco ellos opinan, consensúan sus ideas.

Además, los niños trabajaron de manera independiente, ya que la intervención de la profesora es sólo para observar el avance de las producciones (en 82 al 84), así, el trabajo en grupo fue como una actividad libre y creativa porque tuvieron espacios de diálogo basada en sus experiencias. Es decir, la producción de textos es desarrollada en un ambiente de colaboración e intercambio de ideas, basado en los conocimientos propios de su contexto. De esa manera, logran construir colaborativamente su texto como producto del esfuerzo grupal (en 80,81). Esta actividad libre, colaborativa y creativa, coincide con la entrevista de M3 cuando dijo:

Cuando se trabaja en grupo, más me resultó, porque en ese proceso de trabajo entre ellos unos dicen una cosa y otros dicen otra cosa y se ve que los alumnos aprenden mejor dialogando con sus compañeros". (C.-14 -X – 05)

Según la maestra los niños intercambian sus ideas para la invención del texto, ya que en el diálogo planifican para estructurar el contenido de su texto, así, ellos expresan diferentes ideas. Además, el tema que eligieron asocian con sus experiencias, por eso, las producciones de textos son el resultado del intercambio de ideas en el grupo. Asimismo, los grupos no solo funcionan como grupos de trabajo, sino como un espacio ameno de relación íntima con los demás para compartir sus cotidianidades, eso dentro el mundo andino se relaciona con la interacción similar de las personas mayores.

En suma, en la aplicación de la estrategia del trabajo colectivo se puntualiza dos aspectos. Uno, la relación de estrategias que proponen Fons y Galdames. Dos, la influencia del trabajo en grupo en la producción de textos.

Primero, respecto a la relación de estrategias que propone (Fons 2004) con la propuesta del proceso didáctico de (Galdames 2005) existen similitudes en los aspectos que tomanen cuenta en la producción de textos, ya que Galdames propone 3 momentos (1º escritura libre de la primera versión del texto, 2º revisión para perfeccionar la calidad de la redacción y 3º reescritura de la versión considerada satisfactoria por quién escribe) y Fons también considera 3 aspectos en la producción de textos (1 planificación, 2 textualización y 3 revisión). Como podemos observar los aspectos que toman en cuenta son similares con pequeñas particularidades, porque los dos últimos momentos que propone Galdames, corresponden a la etapa de revisión que propone Fons. Es decir, Galdames hace mayor énfasis en la revisión, en cambio Fons, considera importantes los tres aspectos arriba mencionados.

En ese sentido, los niños en la producción de textos expresaron de la vida de los animales. Los procesos que siguen principalmente se relacionan con la planificación, textualización y revisión, así cada grupo de trabajo en su texto hizo referencia a los hábitos de los animales que constituyen referentes culturales del Ayllu Yura, por eso, durante el intercambio de sus ideas en el grupo reflejan las descripción de la vida de los animales del entorno de los niños como: la oveja, el zorro, etc. En esa interacción grupal se observa la continuidad de sus conocimientos en las prácticas de la producción de textos.

Segundo, la producción en pares fue positiva. Ya que para escribir consensúan y corrigen sus ideas así el alumno aprende de su compañero ver cuadro N° 37 (en 77, 78, 79). Además, el trabajo en grupo favoreció la interacción, como dice Fons “El pequeño grupo es el tipo de agrupamiento ideal para favorecer la interacción colaborativa y para promover la participación de sus miembros” (2004: 60). En ese



sentido, la cita se relaciona con el trabajo descrito porque los niños tuvieron mayores posibilidades de producir textos

### 5.2.5 La estrategia del cambio de consignas en la producción de textos

“¿Ya, kunan intirunchikmanta qallarisunchik?” ‘Ahora empezaremos entre todos’

La estrategia de cambio de consigna en la producción de textos mayormente es trabajada cuando los niños no pueden iniciar su escritura individual. Es decir, la maestra cambia la consigna de la producción individual por el trabajo en grupo cuando los niños preguntan “¿Imaynata ruwasqayku?” ‘¿Cómo haremos?’. Eso se relaciona con las preguntas de ¿cómo escribir? A continuación se presenta un ejemplo del cambio de la consigna mediante 4 eventos: 1 Práctica del dibujo, 2 Producción individual, 3 Cambio de consigna: de la producción individual a la producción compartida y 4 Escritura compartida

1 *Práctica del dibujo*. La profesora E.A. (M2) desarrolló el tema “**Uyanchikkuna**” ‘Nuestros rostros’, hizo cambio de la producción individual por la producción compartida, para ello, primero, los niños inician con el dibujo de los rostros como se observa en el siguiente segmento.

Cuadro N° 37

N°	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
67	P	<i>Ya, dibujankichik, alegres, tristes, llorando y riendo</i>	Ya, dibujen rostros alegres, tristes, llorando y riendo.	Ordena Dibujar clases de rostros.
68	A	<i>Ya, tukuy layata ruwaychik nin</i>	Ya, dice que haremos de toda forma.	Dibujo de diferentes formas de rostro.
69	A	<i>Mana ñuqa atinichu profesora</i>	Yo no puedo profesora.	Dificultad
70	P	<i>Atinkichik</i>	Ustedes pueden	Expresión de ánimo.
71	A	<i>Ñuqa kaytaraq ruwasaq</i>	Yo primero haré esto	Decisión de iniciar a dibujar.
72	P	<i>Jallch'aychik chay mudulusta niykichik</i>	Les dije que guarden los módulos.	Ordena guardar módulos.

Yura. CC. 2° año 6.Sep. 05

La práctica del dibujo fue desarrollada como una actividad de introducción a la producción de textos, por ello, la profesora promovió al desarrollo de la habilidad plástica, estimulando a la creatividad a través de la representación gráfica de los tipos de rostros. Pero, el estudiante expresa su dificultad de graficar (en 69), ante esa realidad del niño; la profesora anima al estudiante “**Atinkichik**” ‘pueden’. A su vez, pide que guarden los módulos considerando que los niños podrían copiarse de los dibujos del módulo (en 72). De esa manera, en el fragmento se observa dos aspectos.

Uno, es la estimulación a la práctica del dibujo. Otra es la desconfianza de la maestra ante sus alumnos.

A pesar de la estimulación a graficar, los niños estuvieron más concentrados en la observación del rostro de la maestra como se observa en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 38

N°	AC	PARLAMENTO	TRADUCCION	OBSERVACION
74	P	<i>Ruwaychik, ruwaychik</i>	Hagan, hagan.	Ordena trabajar.
75	P	<i>Qamkuna uyallayta qhawawankichik</i>	Ustedes sólo observan mi cara.	Llama la atención.
76	P	<i>Nuqaptapis uyay punkisqa</i>	Mi cara también está hinchada.	Hace conocer el cambio de su rostro.
77	A	<i>Profesora phiñarisqa, uyancha nanan</i>	La profesora está enojada su cara debe doler.	Los niños presumen, del dolor.
81	A	<i>Ama parlaychu, jamuchkan</i>	No hables, está viniendo.	Cuidan de su diálogo.
82	P	<i>Ya, ajinata ruwaychik</i>	Ya, hagan así.	Promueve el trabajo.

Yura. CC. 3° año 2 Sep. 05

En el cuadro se observa que la mayoría de los niños permaneció sin dibujar, pero la profesora exige graficar los diferentes rostros (en 74). Al mismo tiempo, ella muestra su rostro como ejemplo (en 76), algunos niños se detuvieron para mirar el rostro de la maestra, ya que esa jornada la maestra vino a clases con el rostro hinchado, debido a que consumió medicamento recetado por el médico, el cual originó hinchazón del rostro y los labios. Eso causó cierta curiosidad en algunos niños que se detuvieron a observar el rostro de la profesora. Esa realidad del cambio de rostro de la maestra sirvió de motivación para los niños, algunos jugaban a representarse así mismo a través del acto de enojo, tristeza y alegría.

De esa manera, la maestra quiso suscitar motivación en los niños ejemplificando su rostro y los gráficos del módulo; pero al ver que los niños observaban detenidamente su rostro y no dibujaban les llama la atención (en 75). Algunas veces pueden suceder casos como esta, en que la motivación se convierte en una concentración única y detenida.

2 *Escritura individual.* En el segmento se presenta el proceso de la escritura individual.

Cuadro N° 39

N°	A C	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
127	P	<i>Ya, escuchen kunan qillqankichik chay siq'iq uranpi</i>	Ya, escuchen ahora escribirán debajo del dibujo	Profesora ordena
128	A2	<i>Enojado, ¿ajinata qillqankichik ninki?</i>	Enojado, ¿Dices que vamos a escribir así?	Alumno Ever consulta a la maestra

129	A2	<i>Mana uyarikunchu</i>	No se escucha	Desanimado, expresa no haber sido escuchado por la profesora
130	A2	<i>Qam José ¿imaynata ruwanki chayta?</i>	¿Tú José cómo hiciste eso?	Pregunta a su compañero José
131	A1	<i>Ñuqa manaraq ruwanichu chay triste.</i>	Yo todavía no hice eso	Responde que no culminó
132	A1	<i>¿Imata ninki?</i>	¿Cómo dices?	Reitera
133	A2	<i>Phutiy</i>	Tristeza	Responde
134	A1	<i>Chayqa triste</i>	Eso es triste	
135	A2	<i>¿Triste?</i>		
136	A1	<i>Profesora Ever cada rato viene a mi asiento me dice imayna ruwanki y se copia de mí.</i>	<i>Profesora, Ever cada rato viene a mi asiento me dice como hiciste y se copia de mí.</i>	Queja del alumno
137	P	<i>Ever, vaya a su asiento, ¿por qué caminas?</i>	Ever vaya a su asiento ¿por qué caminas?	Orden
138	A1	<i>¿En todas las caras sutinta churasqayku?</i>	¿En todas las caras vamos a escribir sus nombres?	Pregunta

Yura. CC. 3° año 2.Sep. 05

En el proceso de la escritura individual el niño no logra comprender la lengua de la clase, porque no tienen claro escribir en quechua o castellano, a consecuencia de esta primera consigna oral “*Ya, dibujankichik, alegres, tristes, llorando y riendo*” ver cuadro N° 38 (en 67), aquí se observa la mezcla y alternancia de códigos, lo cual originó duda en los niños. Por ello el A1 consulta a la maestra (en 128), a su compañero (en 130) cómo escribió la palabra “**phutiy**” o ‘triste’ (en 135). Así, la interacción comunicativa queda en desacierto e incomprensión en las interacciones entre alumnos.

Cuando se trata de realizar dos acciones secuenciales como; el acto del dibujo y la producción de textos. La alternancia puede tener ventajas y desventajas como se evidencia en el caso descrito. Los niños no fueron aclarados sobre el uso de la lengua en la producción de textos, en ese sentido muestra una desventaja. Sin embargo, la alternancia de códigos puede ser favorable según el contexto de uso. Al respecto, Romaine dice “...la alternancia de lenguas como estrategia frecuente para mantener la neutralidad o como medio para explorar qué código es más apropiado y aceptable en una particular situación” (1994: 80).

De esa manera, la alternancia puede ser usada en cierta medida para una mejor interacción comunicativa. Pero cuando se trata de realizar acciones como en el caso de la producción de textos origina dudas en el niño, lo cual llama a la reflexión a que la consigna de trabajo sea enunciado concretamente en una lengua.

4 *Cambio de consigna: de la producción individual a la producción compartida.* En el segmento se observa que los niños tuvieron menor tiempo para la escritura individual;

pero la maestra decide cambiar la consigna de la producción individual por la producción compartida. Como se observa en el siguiente segmento:

Cuadro N° 40

N°	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
144	P	<i>Mana qamkuna qillqankichikchu, wakin qillqanku, anchata qamkuna pukllankichik</i>	Ustedes no escriben, otros escribieron, ustedes juegan mucho	Llama la atención
145	P	<i>Nicha almuersuman rinkichikchu</i>	No creo que vayan a almorzar	Advertencia por la profesora
146	A	<i>No, profesora</i>		
146	A	<i>Ya estoy ruwando profesora</i>	Ya estoy haciendo profesora	Conciencia de trabajo
147	P	<i>Ya, kunan kaypi ¿imataq kachkan?</i>	Ya, ahora ¿aquí qué hay?	Escribió palabras en la pizarra: kusi, waqay y pregunta mostrando ya, ¿aquí qué hay?
148	A	<i>Sutikuna</i>	Nombres	Responde a la pregunta
149	P	<i>Intirunchikmanta ñawisun chanta qillqasun</i>	Entre todos leeremos y escribiremos	Propone leer para luego escribir
150	P	<i>No vamos a perder el tiempo toda la mañana, por eso vamos a escribir todos.</i>		Propone cambiar de consigna

Yura. CC. 3° año 2.Sep. 05

En el segmento se observa la exigencia al cumplimiento de la consigna, por ello llama la atención cuando dijo “**Mana qamkuna qillqankichikchu, wakin qillqanku, anchata qamkuna pukllankichik**” ‘Ustedes no escriben, otros escribieron, ustedes juegan mucho’, aquí existe la tendencia de observar a los niños como personas irresponsables que no cumplen con la consigna asignada. Sin embargo, un niño aclaró que él estuvo escribiendo (en 146). Eso muestra que algunos niños están conscientes de cumplir con la consigna de producción individual; pero otros se detuvieron, por una parte, porque no tenían claro escribir en quechua o en castellano. Por otra, también, influyó negativamente la falta de la distribución equitativa del tiempo, ya que se asignó mayor tiempo a la actividad de la graficación que a la producción individual. Dichos factores tanto de tiempo y la incompreensión de la consigna limitaron la creación del texto. Sin embargo, ella deduce que los niños no escribieron por falta de voluntad (en 150).

En ese sentido, la profesora, propone la producción compartida considerando que la producción individual no fue apropiada, ya que llama a la reflexión expresando que fue pérdida de tiempo el estar dibujando y escribiendo individualmente. Así cambia la consigna de la producción individual por la producción compartida, de esa manera surge la estrategia de la alternancia de consigna orientada a fortalecer la producción

de textos. A continuación se presenta la escritura compartida como actividad culminatoria.

5 *Escritura compartida*. En el siguiente segmento se observará la escritura compartida entre alumnos y profesora.

Cuadro N° 41

N°	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
173	P	Ya, <i>chay sutikunawan qillqasun</i> oracionista	Ya, Con esos nombres vamos a escribir oraciones	Aclara de lo que escribirán
174	P	Ya, <i>qillqaychik mamay kusiqa, de mamá yachankichikña</i>	Ya, escriban mi mamá está alegre, de mamá ya saben	Dicta y aclara
175	P	<i>Ñuqa waqani</i>	Yo lloro	Dicta
176	P	<i>Ñuqa- wa-qhani phutiymenta</i>	Yo, llore de tristeza	Repite
177	A	Profesora él no está escribiendo		Alumno
180	P	¿Ya han escrito todos?		Consulta
181	P	Ya, <i>chaykamalla, chanta revisasaq</i>	Ya, hasta ahí nomás, después revisaré	Ordena terminar, luego revisará.

Yura. CC. 3° año 2.Sep. 05

La profesora promovió la producción compartida, sin embargo, dicha actividad se convierte en escritura al dictado. Como se observa en el cuadro, la escritura compartida se inicia con la idea de la maestra que dice: “**Ya qillqaychik mamay kusiqa, de mamá yachankichikña**” (en 174) ‘Ya escriban mi mamá esta alegre, de mamá ya saben’. Se dirige al grupo de los niños que necesitan apoyo y les ayuda a recordar la escritura de mamá, los niños escribieron en sus respectivos cuadernos. Luego dicta la segunda idea “**Ñuqa wa-qani phutiymenta**” ‘Yo lloro de tristeza’ (en 176); en la segunda oración, la maestra primero verbaliza (en 175), luego dicta la oración completa.

En suma, el desarrollo de la estrategia de cambio de consigna fue una alternativa para superar las dudas de algunos niños, ya que esta práctica de escritura compartida fue reiterada en muchos casos. Pero, aun la maestra cae en el peligro de una práctica de escritura mecánica, porque la actividad de la clase culminó con el dictado en lugar de producción compartida, así fue ella quien dictó y los niños transcribieron esas ideas. Dicho proceso permite comprender tres aspectos. Primero, la maestra, quiere culminar con el tema (relación con la cantidad de contenidos), Segundo, se tiene la idea de culminar con un producto. Es decir, en el cuaderno debe haber un escrito como testimonio de trabajo. Tercero, es el tiempo, ya que ella hizo énfasis en el tiempo cuadro N° 40 (en 150), eso deja entender que la distribución del tiempo es base

fundamental para el desarrollo de las secuencias de actividades, ya que por la premura de tiempo pueden suceder casos como ésta.

En ese sentido, la estrategia de cambio de consigna fue para facilitar, dinamizar y promover la participación de los niños en la producción de textos. Por ello, dicha estrategia es empleada como una alternativa de facilitar la invención de textos. Existe similar caso en el tema “Nuestras comidas” cuadro N° 25 (en 105), los niños no lograron comprender la consigna de trabajo, por ello permanecían sin escribir, la maestra hizo el cambio de consigna de escritura individual por la escritura compartida. Así, la alternativa de cambio de consigna sirvió de base para facilitar la producción de textos.

En resumen, las estrategias que surgen del módulo y las estrategias que se originan de la creatividad de las maestras son aplicadas en diferentes situaciones. Las estrategias que surgen del módulo generalmente se aplican en base a las consignas descritas, cada estrategia está apoyada con ejemplos de gráficos y textos literarios. Asimismo, las maestras optan y definen las estrategias de acuerdo a los temas que están relacionados al contexto, rescatando los ejemplos que contienen las páginas del módulo y complementando con las experiencias cotidianas de aula para fortalecer la invención de textos en los niños.

Las estrategias que surgen de las experiencias creativas de las maestras son los que, motivan a crear ideas reflexivas orientadas al cambio de actitudes del niño para producir textos. Las ideas centradas en la producción de textos tienen contenidos culturales de la propia comunidad. Ambas estrategias se complementan en la medida que cada una promueve la producción de ideas, con una particularidad, en las maestras de crear nuevas experiencias en las prácticas de producción de textos y en los niños mantener el significado de cada contenido que conocen en sus experiencias de vida cotidiana.

## **PASOS QUE SIGUEN LOS NIÑOS EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS**

### ***“Wawakunap ruwayninku”*** ‘Los quehaceres de los niños’

Los pasos que siguen los niños durante la producción de textos también se estructuran en las siguientes categorías: primero, recursos propios del niño; segundo, referencias del punto de partida y conclusiones; tercero, buscando referencias. Dichos aspectos fueron desarrollados en la producción independiente con los módulos de aprendizaje en lengua originaria quechua. A continuación se detalla este proceso.

### 5.3 Recursos propios del niño

#### “Ruwayninku qillqankupi” ‘Sus quehaceres en la escritura’

En el proceso de la producción de textos, los niños construyen sus textos de acuerdo a sus propias maneras de escribir. Es decir, ellos logran producir sus textos en la medida que van utilizando sus propias estrategias en los distintos pasos que siguen en la composición escrita.

#### 5.3.1 La veta de las ideas en la producción de textos

##### “Yuyayninchik Qillqapi” ‘Nuestras ideas en la escritura’

En el proceso de la invención de textos, como el primer paso se identificó la producción de ideas independientemente, lo que fue más complejo para los niños. Esta etapa consiste en definir el “cómo escribir”. En dicho proceso, los niños generalmente se preguntan “¿Imayna kanman?” ‘¿Cómo puede ser?’ o “¿Imayna qillqasunman?” ‘¿Cómo podemos escribir?’



La pregunta de “¿Imaynata ruwasun?” ‘¿Cómo haremos?’, se convierte en punto de partida para el trabajo de los niños. Este primer paso se refiere a la determinación independiente del texto a producir. Es decir, los niños afrontan una situación más compleja. Aquí definen qué y cómo expresar por escrito lo que piensa, ya que en la mayoría de los casos se observó el detenimiento

de los niños en la actividad previa a la escritura. Así, se sitúan ante la realidad de su entorno social y natural. Dicho proceso se relaciona con la entrevista de los niños, por ejemplo, Eva dijo: “*pensaykuraq, chanta qillqayku*” ‘primero pensamos, luego escribimos’ y Luis complementó a esa pregunta diciendo. “Pensamos de la familia, de la comunidad, también pensamos de los libros cuando leemos. Pero más de la comunidad, después escribimos” (EA 12 Sep 05). De esa manera, los niños para escribir se sitúan imaginariamente en su comunidad, lo que quiere decir que el contenido de los textos creados refleja sus vivencias y sus relaciones con todo lo que poseen en su comunidad. Por eso es necesario que las maestras nos situemos en la realidad de los niños.

La maestra Saturnina Zárate del tercer curso, trabajó el tema de “*Qillqa puquchiy*” ‘El escritor’. Es decir, inicialmente promovió la producción libre recordando sobre el tema anterior de “*Ayllunchikpa jawariykuna*” ‘Cuentos de nuestro ayllu’, sobre la base de

esa referencia propuso producir otros cuentos. En este proceso se observó que la maestra dio un espacio libre para que los niños inventen autónomamente sus producciones como se observa en el siguiente ejemplo.

Cuadro N° 42

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACION
38	A	<i>Ya, ima cuentitusta ruwasun</i>	Ya, que cuentitos podemos hacer	Se preguntan
39	A	<b><i>Imayna kanman, Jampa'atumantachu?</i></b>	¿Cómo podría ser del sapo?	Continúan con la pregunta
	A	<i>¿Jina kanmachu?</i>	¿Así puede ser?	Consulta a la profesora
40	P	<i>Qamkuna umalliriychik chanta sapa qutu riqsichiwanichik</i>	Ustedes decidan, luego cada grupo me avisan	Propone consensuar en grupo
48	A	<i>Ñuqayku ruwasaku jamp'atumantawan sik'imiramantawan</i>	Nosotros vamos a hacer del sapo y la hormiga	Hacen conocer el texto a producir
49	P	<i>Chay kusalla</i>	Eso está bien	Da su aprobación

Yura, CC.3º año, 8-Sep. 05

En la producción independiente los niños determinan su texto a producir eligiendo una situación auténtica, (en 39), así, ellos se sitúan en sus propias realidades, por eso eligen temáticas relacionados con animales del entorno cuando asumen el rol de productor de textos. Los grupos de trabajo hicieron conocer diferentes temáticas como las siguientes. **“Urpilamantawan, allqumantawan, juk'uchamantawan y allqhamarimantawan”**, las mismas tienen relación con los animales que conocen.

De esa manera, los niños recrean sus conocimientos acerca de los animales que conocen, pero no como un aspecto aislado sino como seres vivos al igual que ellos. En el siguiente segmento se detalla cómo las producciones orales se concretan en el nivel escrito.

Cuadro N° 43

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCION	OBSERVACION
54	P	<i>Ya ruwallaychikpuni</i>	Ya, sigan haciendo	Anima
55	A1	<i>Ya mamani ñisqa</i>	Ya, mamani dijo	Mónica Sugiere (grupo del cuento “ urpila”
56	A2	<i>Pero estamos hablando de la urpila, chaymanta ninanchik tiyan</i>	... de eso entonces debemos decir	Miriam sugiere así, el grupo de Miriam, Santos, Abigail consensúan
57	A1	<i>Ya, qillqay, allqu rikhurimun</i>	Ya, escribe apareció el perro	Mónica insiste que (grupo del cuento el perro) escriba.
58	A3	<i>Ya juk &lt;all co&gt;</i>	Ya, un pe - rro	Alfredo escribe
59	A1	<i>Ji,ji, ji, mana jinachu qu- qu</i>	Ji, ji,ji, no es así, “qu, qu”	Mónica corrige el uso de la velar



62	A4	<i>Ya chaykamallachu kanqa</i>	Ya, ¿Hasta ahí nomás?	El secretario Luis del grupo del sapo y la hormiga consulta
63	A5	<i>Mana, ruwasunmanraq</i>	No, podríamos hacer todavía seguiremos	Wily propone seguir, escribiendo
64	A	<i>¿Imatawan ñisunman?</i>	¿Qué más podríamos decir?	Roly pregunta
64	A	<i>Jamp'atu sik'imirata qhaparichisqa</i>	La hormiga hizo gritar al sapo	Eva propone
65	A	<i>Ja, ja, ja, ya jinata qillqanachik</i>	Ja, ja, ja, ya así escribiremos	Risa

Yura, CC.3º año, 8-Sep. 05



El cuadro muestra que la profesora anima a continuar con la escritura, así, los niños interactúan entre ellos y hacen corrección de ortografía y consensúan la coherencia del significado del cuento. Así, producen sus textos independientemente, la profesora no interviene, ellos aprovechan el espacio para decir

sus experiencias.

Por ejemplo, los niños en la interacción sostienen un diálogo reflexivo, eso originó la participación en el grupo con argumentos de acuerdo a sus puntos de vista (en 55,56). Asimismo, entre ellos reflexionan sobre el uso de sílaba postvelar “**Qu**” (en 58,59), así, entre ellos aprenden y no dejan pasar por alto algunos errores. También, ellos hacen corrección de la coherencia del texto para centrarse en el significado, ya que Miriam orienta centrarse en el personaje principal del cuento (en 56). Además, toman en cuenta la estructura textual al referirse la amplitud del texto, a pesar de que el alumno secretario da por concluido el texto. Sin embargo, Wily propone seguir escribiendo cuando dijo, “**Mana, ruwasunmanraq**” ‘No, podríamos hacer todavía’ (en 63), esa sugerencia fue relevante, en ese sentido el desenlace del texto fue significativo y humorístico que originó risa en el grupo. Esa manera de pensar es una muestra de su creatividad, porque no se ve a las hormigas haciendo gritar a los sapos, los niños posiblemente se hayan hecho picar con las hormigas y atribuyen al sapo la capacidad de gritar, así, el niño crea nuevas ideas sobre la base de su experiencia.

De esa manera, los niños tuvieron la facilidad de producir textos en grupos de trabajo, a partir de sus propias ideas crean nuevas ideas para la construcción de su texto. Así, ellos ingresan al mundo de la literatura infantil en la lógica de su vivencia cotidiana,

porque la profesora da la opción a que los niños construyan su texto de manera independiente.

### Conclusión

La producción concluyó con la presentación de los textos a través del relato

Cuadro N° 44

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
134	P	<i>Ya, waliq, chimpamuychik</i>	Ya, bien pasen	Aceptación
135	A1	<i>Ya, ñuqayku qillqayku urpilamantawan, allqhamarimantawan, “Juk urpilakuna tatawan tiyakurqanku” nin</i>	Ya, nosotros hemos escrito de la paloma y el halcón “ una vez dice que las palomas vivían con su papá	Relato de sus escritos por el alumno.
136	A2	<i>Chanta allqhamariqa chiwlikunata mikhuyta munarqa nin, chiwilitaq waqasqa nin, chayta tatanqa uyarispa achkha urpilakunawan jamusqa nin</i>	El halcón dice que quería comer a los pollitos, ellos habían llorado, su padre al escuchar dice fue con muchas palomas	Continuación del relato de sus escritos por su compañero.
137	A3	<i>Chayta qhawaspa allqhamariqa ayqisqa ripusqa qi, qi, qi nispa ripusqa, ajinata chay k’acha urpilitakuna kasipuni mikhuchikusqanku nin</i>	Al ver eso, el halcón dice que había escapado, así las palomitas casi se hicieron comer	Continuación del relato por otro compañero del grupo.
138	P	<i>Waliq, waliq k’acha chay cuentituqa</i>	Bien, bien es bonito ese cuento	Visto bueno de la maestra
140	A1	<i>Ñuqayku qillqayku “jamp’atumantawan sik’imiramantawan. Juk jamp’atu mayu kantupi phiña kachkarqa nin</i>	Nosotros hemos escrito del sapo y la hormiga, “una vez el sapo dice que estaba enojado en la orilla del río.	Relato del cuento escrito.
141	A2	<i>Sik’imirataq yaku upyaq risqa chaypi tinkusqanku, pay parlapayasqa.</i>	La hormiga había ido a tomar agua y le habló al sapo	Continuación del relato de sus escritos.
142	A3	<i>Chanta jamp’atutaq nisqa ama parlawaychu, porque phiñasqa karka nin</i>	El sapo había dicho no me hables, porque dice que estaba enojado	Continuación del relato de sus escritos
143	A1	<i>Sik’imirataq mana uyariptin phiñarikusqa masinkunata wakjampusqa, chanta intirunkumanta khanispa qhaparichisqanku jamp’atutaqa, chaylla profesora</i>	La hormiga al escuchar eso, se enojó, y fue a llamar a sus compañeros, luego entre todos le picaron y dice que le hicieron gritar al sapo.	Continuación del relato de sus escritos.

Yura, CC.3º año, 8-Sep. 05

En la socialización del texto se evidencia que los niños planificaron la participación de todos los integrantes del grupo, eso es una muestra clara que ellos toman en cuenta la

participación íntegra del grupo, ya que de cada grupo los niños A1, A2, A3 relataron su texto secuencialmente.

.Asimismo en el relato, se comprende la lucha entre animales donde la hormiga **“Sik’imira”** según ellos atacaron al sapo. Asimismo, el caso de la paloma **“Urpila”** que hicieron escapar al halcón **“Allqhamari”**, fueron coincidentes en los dos grupos, así, la hormiga vence al sapo y las palomas vencen al halcón. Dicha invención creativa se relaciona con la estrategia de las ideas contrarias, porque aquí se observa que los niños crearon su texto haciendo referencia que los animales pequeños fueron los vencedores. Eso tiene que ver con las ideas reflexivas. De esa manera, como respuesta al planteamiento del primer paso proceden con la generación de diversas ideas logrando concretar la invención del cuento.

Seguidamente, se presenta otro ejemplo del primer paso que siguen los niños en la producción de textos para ello la pregunta que se hacen es:

*Cómo podemos hacer*

La M1, al iniciar la producción de textos, conduce a los niños a un diálogo libre, donde exteriorizaron sus preocupaciones, como en el siguiente segmento.

Cuadro N° 45

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
75	A1	<i>¡Imaynata ruwasun!</i>	¡Cómo haremos!	Preocupación del alumno
76	A2	<i>Ñuqapis mana qallariyta atinichu</i>	Yo tampoco puedo empezar.	Respuesta de su compañero

Yura. CC. 1° año - 2.Sep. 05

En el cuadro se observa que los niños expresan su preocupación por empezar con la invención del texto cuando dijo **“¡Imaynata ruwasun!”** ‘¡Cómo haremos!’ y su compañero también afirma que no puede comenzar a escribir **“Ñuqapis mana qallariyta atinichu”**. ‘Yo tampoco puedo empezar’. Los dos niños se encuentran en estado de incertidumbre sin poder determinar su propio camino. Algunos niños permanecen en silencio.

En suma, algunos niños parecen no sentirse seguros para escribir trabalenguas a pesar de expresar interés. Para ellos es difícil iniciar la invención del texto, eso deja entender, que el pensamiento del niño no entra en conexión con las consignas y léxicos utilizados por la maestra.

En este segmento, algunos niños conversan y otro alumno procede con la elección del título como se observa en el siguiente segmento.

Cuadro N° 46

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
79	A2	<i>Aychamanta ruwasaq</i>	Yo voy a hacer de la carne.	Cuando dice ruwasaq se refiere a la escritura
80	A3	<i>Ja, ja, ja</i>	Ja, ja, ja, (risa).	Risa
81	A2	<i>¿Imaynata ruwasunmanrí?, mana atinichu, sipasmanta ruwasaq</i>	¿Cómo podríamos escribir?, yo no puedo, haré de la joven	Pregunta

Yura. CC. 1° año - 2.Sep. 05

El hecho de haber elegido el título del trabalenguas referido a la carne (en 79), originó risa en los demás, dicha risa es interpretado por el A2 como acto de burla, así, las relaciones entre alumnos pueden tener diferentes matices positivos o negativos. Sin embargo, el A1 retoma el trabajo expresando su preocupación al compañero de lado y pregunta **“¿Imaynata ruwasunmanrí?”** ‘¿Cómo podríamos hacer?’, no tiene respuesta y continúa con el trabajo (en 81). En ese sentido, el niño aparentemente demuestra tener ansiedad de iniciar con la invención. Aquí, el alumno está tratando de plantear maneras de “qué escribir”. Así en el plano de la producción de textos el niño intenta tematizar el texto a producir, a pesar de encontrarse en un conflicto emocional.

En suma de acuerdo al primer paso referido a la veta de las ideas, centrada en la pregunta ‘cómo escribir’ **“Imayna ruwasun”**, la respuesta efectiva a esta pregunta es la producción de textos a partir de su experiencia, esta afirmación se evidencia en el primer ejemplo. En cambio en el segundo ejemplo consistente en la producción de trabalenguas se observó que los niños no lograron producir a pesar de tener interés. Esto quizá por la poca práctica de los trabalenguas en el contexto familiar.

### 5.3.2 El silabeo en la escritura.

**“Rimay t’aqaspa qillqay”** ‘Escribir silabeando’

De acuerdo al análisis de los datos se evidencia la práctica del silabeo como segundo paso que siguen los niños en la producción de textos. El silabeo es una estrategia propia del niño, porque al escribir pronuncian sonorizando la palabra eso resulta ser una guía para la escritura. En este proceso el niño plantea su hipótesis, lo que se

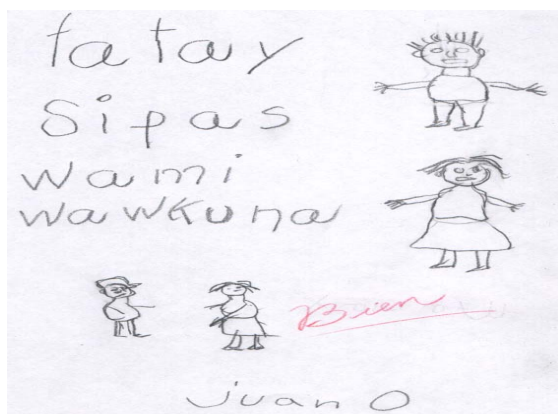
relaciona con la “Hipótesis silábica”<sup>34</sup> de acuerdo a la psicogénesis de la escritura, así, los niños van avanzando hacia el valor sonoro. Es decir, pone a prueba su duda a través de la sonorización.

A continuación, observa una parte de la producción de textos sobre la base del tema “**Ayllu simikuna**” ‘personas que viven en el ayllu’, con los niños del primer curso.

Cuadro N° 47

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACION
90	A1	<i>Ta, ta. ta-ta, tatay, si – pas, profesora kayjinata ruwani qhawapuway</i>	Profesora así he escrito, revisámelo	Escribe y verbaliza, luego Muestra su escrito
91	P	<i>Arí, astawan yapay, pikunapiwan tiyanki chayta yapay</i>	Sí, aumente más, con las personas que vives	Pide que siga escribiendo
92	A	<i>Imaynata yapasaq</i>	Como voy a aumentar	
94	A1	<i>Yapasaq, &lt;wa-wa-mi&gt;, &lt;waw-ku-na&gt; ¿kayrí?</i>	Aumentaré, mujer, voy a aumentar niños, ¿esto?”	Muestra su escrito luego decide aumentar otro nombre al mismo tiempo verbaliza y escribe
96	P	<i>Ah chaykunatawan qillqay</i>	Ah escriba eso más	La profa. da visto bueno
97	A2	<i>Profesora kayrí. Ñuqatapis qhawapuway</i>	Profesora, esto. Vémelo también de mí	Busca apoyo en la profa.
102	P	<i>&lt;Wami, mama, awila&gt; Tata faltan chayman</i>	Lee y sugiere que aumente	Sugerencia
103	A2	<i>Qha, qha, imayna chayri mana yachanichu, qa – ri, tura</i>	Qha, qha cómo será eso, yo no sé, hombre, hermano	Pronuncia y expresa que no sabe

Yura. CC. 1° año - 1.Sep. 05



La producción fue desarrollada sobre la base de los nombres de familias que habitan en el ayllu. En dicho proceso se observa la escritura silábica, ya que el niño escribe y sonoriza. Es decir, al escribir se apoya en la sonorización. Eso se relaciona con el desarrollo de la etapa de la hipótesis silábica con valor sonoro (en 90), ya que el alumno escribe

sonorizando. Eso muestra que el niño a través de la sonorización pone a prueba su duda en la escritura. De esa manera, trabajan los primeros pasos de la producción de textos.

<sup>34</sup> La hipótesis silábica es el acto de escribir la grafía para cada sílaba, dicho acto es el producto de su propia capacidad de la mente humana, ya que anadie se le enseña poner una grafía para cada sílaba, además ese proceso es progresivo (Nemirovsky 1995).

En el texto de Juan se observa que escribió estableciendo relación entre la grafía y el sonido (en 90,94). Dicha escritura corresponde a la hipótesis silábica convencional, ya que el niño conoce el sistema de la escritura. En el escrito de la palabra **“wa mi”** ‘mujer’ sólo falta la letra (r). Es decir, su escritura es convencional. De esa manera, él logra escribir la palabra a través de la pronunciación por sílaba. Asimismo, en la palabra **“Waw kuna”** ‘Los niños’, en la segunda grafía le falta una vocal para una representación totalmente convencional (en 94), así, el niño del mismo modo se encuentra en la etapa silábica convencional.

Otro aspecto, es la duda de la sílaba **“Qha”** para escribir el nombre de **“Qhari”** ‘Varón’ sonoriza. Pero, no logra representar la palabra correcta ya que escribió **“Qari”**. Aquí se observa, que el niño escribió, de acuerdo a los fonemas, cabe aclarar que de acuerdo a la gramática no existe una correspondencia entre fonema<sup>35</sup> y grafema. O sea, que una grafía no representa un fonema, por ejemplo, el fonema qha tienen tres grafemas y dos fonemas. De esa manera, el alumno escribió los nombres de los componentes de la familia en su texto. Esto muestra que los niños del primer año, están en distintos niveles de aprendizaje en la producción de textos de acuerdo a la observación del ejemplo presentado

En suma, en ese proceso existen tres aspectos: uno, se concentran en una idea; dos, pronuncian en voz baja; y tres, escriben su texto silabeando en su cuaderno como se observa (en 90 y 103). Eso permite comprender que escribir silabeando y verbalizando es un recurso que utilizan los niños al producir el texto, en un primer momento, como apoyo al proceso de invención del texto para mantener la seguridad misma de lo que quiere escribir, segundo, para comprobar su duda, Así, la mayoría de los niños estuvieron concentrados en el acto de la producción de sus textos.

También se observó que trabajaron independientemente y sólo solicitaron la revisión esperando la aprobación por la profesora. Los niños esperan que sus textos sean aprobados para estar seguros de su escritura. Cuando se los complace con un visto bueno en su escritura se motiva a la producción de textos porque los niños se sienten confiados para escribir, afianzan su autoestima, de manera que eso ayuda a generar más ideas en la invención de textos.

---

<sup>35</sup> Fonema: “unidad de sonido más pequeña de una lengua que permite distinguir dos palabras entre sí” (Richards 1997:101)

De esa manera, el silabeo surgió como segundo paso que siguen los niños, este proceso se evidencia más claro en los niños del primero y segundo año de escolaridad. Ellos emplean el silabeo como un recurso natural muy distinta a la práctica del silabeo mecánico en la escritura tradicional exigidas a la memorización de unidades de sílabas.

### 5.3.3 Buscando referencia.

#### “Mink’akuspa tapukipaspa”

Otro de los pasos de los niños en la producción de textos es buscar referencias a través de la consulta al compañero y consulta al módulo. Dichas consultas están orientadas a la aclaración de sus dificultades, en ese sentido las consultas son de distinta naturaleza durante la producción del texto. A continuación, mostraremos un caso de consulta al compañero.

#### a) Consulta al compañero

#### “Masikunata tapukipaspa”

En el siguiente segmento se muestra cómo el niño, consulta al compañero antes de consultar a la maestra. Dicha consulta es porque el alumno plantea sus dudas a su par experto. Ese hecho se observó en la mayoría de las actividades iniciales a la invención, así, ellos quieren saber cómo su compañero empieza escribir su texto posterior a ello muestran sus escritos a la maestra.

Cuadro N° 48

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
180	A2	<i>¿Imayna ruwanki?</i>	¿Cómo has hecho?	Pregunta
182	A1	<i>Ya ñuqa kayjinata ruwachkani &lt;ñuqa mik'uni papa wayk'uta&gt;</i>	Ya yo hice así, yo como papa cocida en agua.	Javier muestra su texto escrito a su compañero Orlando.
183	A2	<i>¡Ah! kusallata ruwachkanki</i>	¡Ah! hiciste bien nomás.	Valora el texto de su compañero.
184	A1	<i>Qamrí</i>	Tú	Pregunta.
185	A2	<i>Ñuqapta kayjina</i>	Yo así	Orlando también muestra su escrito a Javier.
186	A1	<i>Mayjina</i>	Cómo	Observa.
187	A2	<i>Kay liyipuway</i>	Esto léemelo.	Le pide interpretar.
188	A1	<i>A ver &lt;"ma-may way-kun papata"&gt; kusallata ruwasqanki&gt;</i>	A ver mi mamá cocina papa, bien nomás has hecho.	Javier lee y valora el texto del Orlando (ambos compartieron sus textos).
189	A3	<i>Profesora ellos se están copiando</i>		Marisol avisa indicando que ellos copian
190	A1	<i>¿Ima jina llulla kanki?</i>	¿Cómo eres tan mentirosa?	Orlando llama atención a marisol por la falsa acusación.

191	P	<i>Pitaq kupiyakun</i>	Quién se copia.	Pregunta
192	A1	<i>Liyirqayqu ruwasqaykuta chayta pay nin kupiyakun</i>	Estábamos leyendo lo que habíamos escrito.	Orlando aclara a la maestra, la mala interpretación de su compañera.
193	A2	<i>Sí, él habla sin saber</i>		
194	P	<i>Ya, jama kupiyakunkichikchu!</i>	Ya, ¡no se van a copiar!	Recomienda no copiarse.

Yura. CC. 2° año 5 Oct. 05

En el desarrollo de la escritura individual algunos niños comparten sus escritos, a pesar de que la maestra dio la consigna de escritura individual, se observa que dialogan (en 182 al 188). Eso evidencia que los niños trabajan compartiendo sus escritos. Ellos tienen confianza en el compañero, en caso de duda, se ayudan a través de la lectura de su escrito del compañero. Eso demuestra que los niños tienen interés de continuar con la escritura sin errores, así se colaboran entre ellos, como en el caso del alumno Alfredo cuando dijo: “(...) sí, nos ayudamos: Willy dice “pero, los que no pueden tapan su trabajo como la compañera Mónica”. Alfredo continua A eso no se puede preguntar. Luis, los que no podemos nos ayudamos, a mí, él me ayuda” (EA 14-Sep 05). El alumno expresó la dificultad de interacción en el trabajo colaborativo, ya que se evidencia, que algunos niños que tienen dificultades se ayudan, eso muestra que existe colaboración solamente entre los niños que tienen dificultades. No se pudo observar con precisión las actitudes de los niños que no tienen dificultades. Adicionalmente, existen también niños muy tímidos que recurren a tapar su cuaderno y aislarse del grupo como expresión de autosuficiencia o de limitaciones en el trabajo.

De esa manera, procuran corregir sus textos mediante la lectura de su compañero como se muestra (en 187,188), el compañero del otro extremo interpreta ese hecho como el acto de copia (en 189), así existe autocontrol en ellos, en algunos casos mal interpretados, porque el alumno expresa haber sido acusada cuando dijo “**¿Ima jina llulla kanki?**” ‘¿Cómo eres tan mentirosa?’ No obstante, los textos elaborados por los niños (acusados) muestran que fueron textos propios y diferentes tanto de Orlando y Javier como se observa (en 182,188).

En suma, la consulta al compañero tiene una tendencia de fortalecerse en la invención del texto, por eso, algunos niños durante la escritura individual buscan apoyo del compañero para verificar y validar su escritura, Asimismo, en la relación entre ellos el trabajo en grupo es más dinámico, así, buscan apoyarse con la intención de producir textos con su par experto, a veces, es mal interpretada como en la acusación. Ya que no hubo copia, porque los textos muestran y evidencian la originalidad de las producciones escritas por cada estudiante.



## b) Consulta al módulo

En el desarrollo del tema, **“Ayllu uywakunap kawsaynin”** ‘la vida de los animales del ayllu’, los niños trabajaron en grupos, ese tipo de organización generó un trabajo dinámico, donde consensuaron sus opiniones para escribir, y piden al alumno secretario escribir lo acordado; pero, para consolidar su escrito observan el módulo como acto de consulta.

Cuadro N° 49

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
72	A1	<i>Arí, chanta saksaykuytawan ¿imata nisunman?</i>	Sí, después de hartarse ¿Qué podríamos decir?	Propone y piensa
73	A2	<i>Ya yakuta ukyaq rinkuman.</i>	Ya, pueden ir a tomar agua.	Propone “podrían ir tomando agua” .
74	A1	<i>Arí, jinata ruwanachik, ya qillqay.</i>	Sí, haremos así, ya escribe	Acuerdan, luego pide que escriba a su compañero.
75	A3	<i>Ya, saksaykuy difícil escribiy, ya mikhuykuytawan yakuta upyaq risqanku</i>	Ya, la palabra hartarse es difícil escribir, ya después de comer fueron a tomar agua.	El alumno secretario expresa que es difícil escribir, palabra <b>“saksaykuy”</b> ‘hartarse’ hoje las páginas del módulo y se detiene observando, luego continúa escribiendo.
76	A4	<i>Profesora él está viendo libro.</i>		El alumno Luis controla a su compañero
77	P	<i>No vean el módulo saquen de sus cabezas.</i>		La profesora advierte
78	P	<i>Chayta umaykichikmanta ruwaychik, sumaq k’achituta, asichinapaqjina qillqankichik.</i>	Eso haga de sus cabezas, lo mejor y bonito como para hacer reír	Promueve producir textos novedosos y humorísticos.

Yura, CC. 3º año 13 Sep 05

En el proceso de la escritura los niños generalmente utilizan el módulo como material de consulta para salir de duda, ya que, el alumno expresa su duda al escribir el término **“saksaykuy”** ‘hartado’, por ello, observa hojeando las páginas del módulo, Sin embargo, el alumno es acusado por los demás compañeros, asimismo, la profesora llama la atención recomendando no copiar (en 77). Eso permite reflexionar en la tarea del docente, porque los datos muestran que los niños trabajaron de acuerdo a ideas consensuadas en el grupo y no así como la maestra interpreta como copia, en ese sentido, el módulo es también un material de consulta para concretar su escritura, porque los niños en el proceso de la escritura independiente se apoyan en el módulo a pesar de no ser comprendido por la maestra. La observación al módulo es una interpretación característica de las permanentes llamadas de atención que se hace respecto a la copia. Los demás niños también consideran como acto de copia.

De esa manera, los niños producen de acuerdo a sus experiencias, por eso inventan cuentos de la vida de los animales con mayor facilidad, sin embargo, algunas veces tienen dudas en la escritura, por ello buscan referencias en el módulo para confirmar su escrito, en (75), dicha realidad se relaciona con la entrevista a los alumnos cuando dijo **“Qhichwapi qillqay astawan fácil yuyakuyku, umalliyku, qillqaypi tumpitata pantayku”** ‘En quechua es más fácil pensar e inventar ideas, sólo en la escritura un poquito nos confundimos’ (EA. CC. 12 Sep. 05). Eso evidencia que el estudiante tiene mayor facilidad de crear textos orales, pero en la producción escrita manifiesta que tiene un poco de duda, eso se asemeja a la duda descrita, en el uso del sonido velar al final de la sílaba **“saksaykuy”**. Porque en la clase de la palabra clave, un niño consultaba sobre el uso del sonido postvelar al final de la sílaba ejemplo, **“lluqsimunku”**, eso aparenta que ellos tienen dudas en el uso de los sonidos velar y postvelar.

La profesora del primer año en el desarrollo de la unidad de aprendizaje **“Ukhunchikmanta”** ‘El cuerpo humano’, promueve a la producción de textos a partir de los nombres del cuerpo, como se observa en el siguiente segmento:

Cuadro N° 50

N	A	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
186	A1	<i>Ñuqa mana atinichu chay wiksa, chayta kunan qillqani pansa</i>	Yo no puedo “estómago” escribí panza	Hace conocer su duda a su compañero
187	A2	<i>Manachu atinki. Chayqa kayjina qillqakun, apamuy kayjina, &lt;Wik- saaa&gt;</i>	No puedes eso se escribe así traiga, estómago	Pide su lápiz y cuaderno, luego escribe
188	A2	<i>Kaypi jinachus kachallantaq, qhawanachik</i>	Aquí estará así, veremos	Quiere comprobar si está escrito igual en el módulo
189	P	<i>Imaqtaq kupiyakunki chay modulumanta niykichik umaykichikmanta qillqanaykichik tiyan</i>	Quién se está copiando, les dije que escriban de sus cabezas	Llama la atención.
190	A1	<i>Mana, kupiyakuykuchu qhawachkallayku</i>	No estamos copiando, sólo nos estamos fijando.	Aclara
191	P	<i>Ima yuyayta mana atinkichu</i>	Qué idea no puedes	Pregunta
192	A1	<i>Chay wiksa chayta</i>	Estómago	Informa
193	P	<i>Chayqa qallarikun wakamanta chaytaqa qaninpaña ruwanchik ama qunqakunkichikchu</i>	Eso se empieza de la “waka” ‘vaca’, antes ya hicimos, no se van a olvidar	Ejemplifica y recomienda

Yura. CC.1º año 12 Mayo 05

Como se observa en el dato los niños primero comparten sus dudas con el compañero de lado, así el A2 ayuda a resolver la duda a su compañero cuando dice: “**Manachu atinki chayqa kayjina qillqakun, apamuy kayjina, Wik-saaa**” ‘¿No puedes eso? traiga, se escribe así: estómago’. Luego de corregir el texto, el alumno consulta el módulo para comprobar su texto, “**Kaypi jinachus kachkallantaq qhawanachik**” ‘Aquí estará así, veamos’. La profesora les llama la atención porque considera que están copiando del módulo, ya que la maestra quiere promover la escritura creativa por eso llama la atención. Los niños responden que sólo observan una idea para comparar. “**Mana kupiyakuykuchu qhawachkallayku**” ‘No estamos copiando, sólo nos estamos fijando’, dicha aclaración llamó la atención a la profesora, por eso, ella consulta la duda del alumno, eso evidenció que ellos no estaban copiando. Ante esa realidad, la maestra ayuda a resolver la escritura a través de un ejemplo, (en 193). De esa manera, la consulta al texto por los niños algunas veces son incomprendidas, ya que la interpretación de la maestra fue distante de la realidad de los niños.

### 5.3.4 Referencia del punto de partida y conclusión “Extensión del texto”

“¿**Qamrí, machkha filataña ruwanki?**” ‘¿Tú cuantas filas ya hiciste?’

Otro de los pasos que siguen es la extensión del texto, ya que la mayoría de los niños constantemente preguntan al compañero para tener referencia sobre la amplitud de su texto. De acuerdo a ello, el niño determina la extensión de su texto. La fase de la extensión en esta etapa es muy relevante para el niño, ya que se detiene para observar y revisar su texto. De esa manera, busca la perfección de su texto.

#### a) Preguntando la extensión del texto

En el siguiente párrafo, se muestra como los niños del segundo año comparten sus escritos teniendo como referente la cantidad de líneas de su texto a través de la revisión y la comparación. En ese sentido, ellos determinan la calidad del texto.

Cuadro N° 51

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
202	A1	<b>"Ta-tay mikhun papa wayk'uta, qhawachimusaq profesoraman, chanta yanapasqayki.</b>	Mi papá come papa cocida en agua. Voy a hacer ver a la profesora, después te voy a ayudar.	Piensa, repite en voz baja y luego escribe repitiendo en voz alta, luego dice que quiere mostrar a la profesora y luego expresa ayudar a su compañero.
203	A2	<b>Pay machkha filataña ruwasqa</b>	Él cuántas filas ya había hecho.	Comparación de la cantidad de textos elaborados.
204	A3	<b>Iskaytaña ruwasqa</b>	Dos había hecho	Determina la cantidad.

205	A3	<i>Qamrí, ¿machkha filataña ruwanki?</i>	Y tú, ¿cuántas filas ya hiciste?	Verifica la cantidad de textos del otro compañero.
206	A2	<i>Ñuqapis ruwani iskayta</i>	Yo también hice dos filas	Confirma la cantidad de textos escritos.

Yura. CC. 2º año -19- Sep. 05

La revisión del texto originó en los niños la determinación de la cantidad de líneas en la producción de textos, ya que el A1 en el proceso de la invención presenta su texto a la maestra para su revisión. Eso, por un lado, permite evidenciar que el alumno asume el rol de escritor competente, porque trata de producir su texto de la mejor manera posible, así, el estudiante busca producir textos convencionales a partir de la validez de su texto.

Asimismo, originó en los demás niños la pregunta por la extensión del texto, ya que entre ellos se preguntan. Primero, sobre la extensión del texto de su compañero “**Pay machka filataña ruwasqa**” ‘Él cuántas filas ya había hecho’, (en 203). Con lo que se evidencia que el texto del A1 puede servir como referente para los demás alumnos (en 203). Segundo, se observa que ellos hacen preguntas de la extensión de sus textos con el objetivo de comparar. “**¿Qamrí, machkha filataña ruwanki?**” ‘¿Y tú, cuántas filas ya hiciste?’ (en 205), así hacen un intercambio de sus producciones en un espacio de mediación entre niños (en 206). Por otra, la revisión del texto del A1, sirvió para tener referencia de la calidad textual y a partir de ello ayudar a su compañero, ya que el A1 muestra una actitud de solidaridad y predisposición para apoyar a su compañero (en 202). Dicha actitud colaborativa influye positivamente, porque estimula confianza en los otros que están en proceso de invención.

De esa manera, la pregunta de la extensión del texto se enmarca en el interés de saber cuanta información están dando cada uno de ellos, así buscan referencias para escribir igual o más que sus compañeros, por eso, comparan la cantidad de líneas escritos con la de su compañero. A continuación se presenta otro ejemplo similar.

**La extensión del contenido. “Ya, machkha filata ruwasqayku?”** ¿Ya, cuántas filas van a hacer?

En el siguiente segmento se observa la relación de la cantidad de filas en la producción de textos en el desarrollo de la actividad de aprendizaje.

Cuadro N° 52

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
180	A1	<i>¿Ya, machkha filata ruwasqayku?</i>	Ya, ¿cuántas filas vamos a hacer?	Pregunta por la cantidad de filas
181	P	<i>Atisqaykichikman jina qillqaychik</i>	Escriban de acuerdo a sus posibilidades	Flexibilidad de la maestra
182	P	<i>Ya uyariwaychik</i>	Ya escúchenme	La atención

183	A1	<i>Ñuqa mana atinichu profesora</i>	Yo no puedo profesora	Respuesta negativa
184	A1	<i>¿Ya qam yanapawanki ya, ñachu ruwanki?</i>	¿Ya tú me vas a ayudar, ya terminaste?	Pide ayuda al compañero y pregunta si ya terminó
185	A2	<i>¿Ya imata quriwanki?</i>	¿Ya que me vas a regalar?	Pregunta acondicionado a su compañero
186	A1	<i>Mana imatapis apamurqanichu chanta apamuptiy qurisqayki ¿ya?</i>	Ahora no traje nada, cuando traiga te voy a regalar	Propone regalar después
187	A2	<i>Profesora kayjinata ruwani?</i>	Profesora, hice así	Muestra su trabajo

Yura. CC. 1° año - 5.Oct. 05

Como se observa en el ejemplo, se evidencia que el alumno consulta a la profesora sobre la cantidad de filas en la producción de textos. Es decir, busca que la profesora defina la extensión del texto. Pero, la profesora ignora la cantidad, por eso responde a la pregunta del alumno **“Atisqaykichikman jina qillqaychik”** ‘Escriban de acuerdo a sus posibilidades’ (en 181), en ello se refleja, la instrucción de la producción de acuerdo a la posibilidad del alumno.

En el segmento se observa, que el alumno establece el vínculo de la cantidad de filas con la estructura del texto, eso tiene que ver con la calidad textual que ellos desean lograr, por eso quieren tener referencia de cuantas líneas debe ser el texto, ya que la profesora, no es quién determina ni regula la extensión del texto. Sin embargo, para los niños es un referente que ayuda definir la cantidad de información de su texto o la extensión del texto.

### 5.3.5 Visto bueno y socialización de los *textos*.

Otro de los pasos que siguen los niños es la negativa de no presentar su texto, porque algunos niños en la socialización de sus producciones generalmente no quieren presentar su texto por ejemplo, un niño dijo **“Mana qhawachisaqchu”** ‘no voy a hacer ver’.

En el siguiente segmento se muestra el diálogo de algunos niños respecto a la revisión de sus textos, a su vez cambian de códigos al relacionarse con la maestra.

Cuadro N° 53

Nº	AC	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN	OBSERVACIÓN
209	A1	<i>Ñuqa mana qhawachisaqchu</i>	Yo no voy hacer revisar.	El alumno decido no hacer revisar.
210	A2	<i>Imarayku</i>	Porqué	Pregunta
211	A1	<i>Malta churapuwmanman chayta tatay qhawanman chanta rimawanman mana atichkankichu niyman</i>	La profesora puede calificarme mal y mi papá dirá no estás pudiendo	El alumno tiene temor de mostrar las observaciones de la maestra a su papá para que no le riña.
212	A3	<i>Ari, jinata ñuqatapis niwan</i>	Sí, así también a mí me dice.	El alumno expresa que tiene el mismo temor.
213	P	<i>¿Imallamanta qamkuna parlankichik?</i>	¿De qué nomás ustedes hablan?	Profesora llama la atención.
214	A1	<i>No estamos hablando profesora</i>		El alumno aclara que no están hablando de otras cosas sino del tema.
215	P	<i>Ya apúrense</i>		La maestra exige a trabajar.
216	A2	<i>Nuqa mikhuni papa rillinuta</i>	Yo he comido relleno de papa.	El alumno lee lo que escribió.
217	A2	<i>Ya kunan kaytacha ruwasun</i>	Ahora esto haremos.	Se propone a escribir.
218	P	<i>Ñachu tukunkichikña</i>	¿Ya han terminado?	Insistencia a la culminación.

Yura. CC. 2° año - 5.Oct. 05

En la interacción de los niños se evidencia la duda del niño de no ser aprobado su texto por la profesora, por el temor a su padre. Eso permite entender que el padre también revisa sus trabajos, por ello el alumno teme que le reprenda por sus fallas cuando dice: ***“Malta churapuwmanman chayta tatay qhawanman chanta rimawanman mana atichkankichu niwan”*** ‘La profesora puede calificarme mal y mi papá me dirá que no estás pudiendo’ (en 211). En ello se evidencia que el niño es apoyado y controlado en su hogar por su padre. La valoración negativa del maestro influye en la presentación de los textos que elaboran los niños, ya que la corrección según el criterio comparativo corresponde a una cualificación del bien y del mal. Por ejemplo, dicen que el alumno “bueno” siempre es bueno y el alumno “malo” siempre es malo aunque se esfuerce, se categoriza en criterios de estatus superiores e inferiores, por eso demuestra esa actitud la alumna que no quiere presentar su texto, porque anticipa que su trabajo será valorado negativamente cuando dice ***“... Malta churapuwmanman”*** ‘me lo pondría mal’.

En la misma interacción de los niños existe cambio de códigos por la intervención de la maestra, ya que ellos mantenían el diálogo en quechua (en 209,212). La respuesta a la profesora exige el uso del castellano (en 214), dicho cambio de código puede significar dos aspectos. Uno, tiene relación con la identidad de los hablantes, ya que,

la identidad de la maestra para el niño es otra que tiene dominio del castellano, por eso cambia de código. Dos, tiene que ver con el relacionamiento con la maestra. Es decir, el alumno quiere reflejar positivamente ante la maestra. Esto deja entender que los alumnos desde pequeños cuidan su valor de competitividad que aparentemente influye en la actitud del niño porque anticipa que podría otorgarle una valoración negativa, este tipo de posiciones de los niños no son tomados en cuenta por las maestras.

En suma, el visto bueno en la socialización de los textos se observa el temor de los niños de hacer revisar sus textos. Eso recae directamente a la relación entre maestro y alumnos. Al respecto, Stubbs enfatiza que “el aprendizaje no sólo es proceso psicológico o cognitivo sino depende de la relación entre el docente y el alumno” (1984: 88). Eso permite reflexionar ya que, la socialización en una interacción entre iguales disminuye el temor del niño. De esa manera, las relaciones y una atmósfera agradable de trabajo contribuyen eficientemente al proceso de aprendizaje.

En este capítulo, se explican las estrategias que aplican las maestras y los pasos que siguen los niños para la producción de textos. En estas acciones, se muestran las estrategias docentes que ayudan a los niños a producir textos basados en los conocimientos culturales de la comunidad local. Eso permite que los niños expresen las acciones sociales o los procesos de comunicación en la comunidad de Yura. De manera que, la sistematización de la información obtenida esta agrupada y jerarquizada de la siguiente manera:

La base fundamental para la producción de textos, implicó partir de la forma de pensar de los niños, a partir de sus conocimientos y saberes culturales locales.

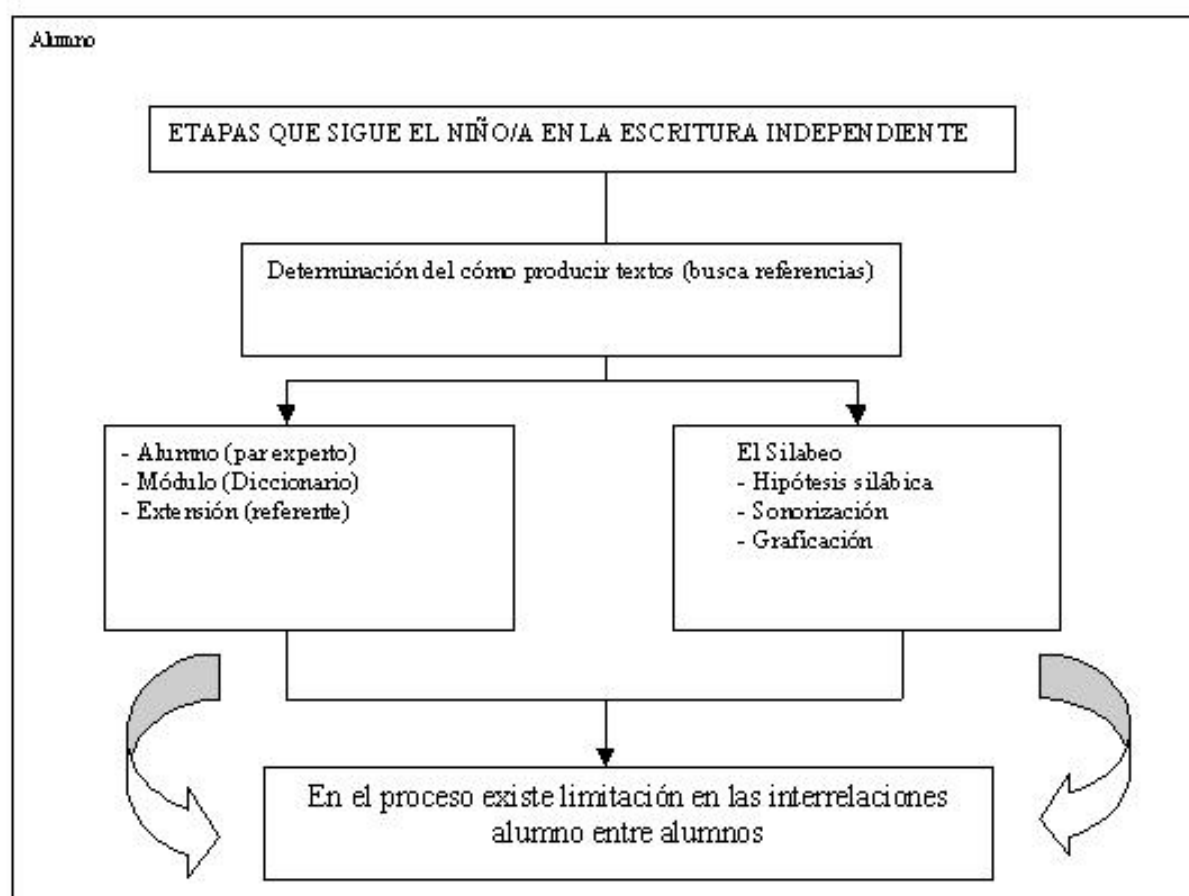
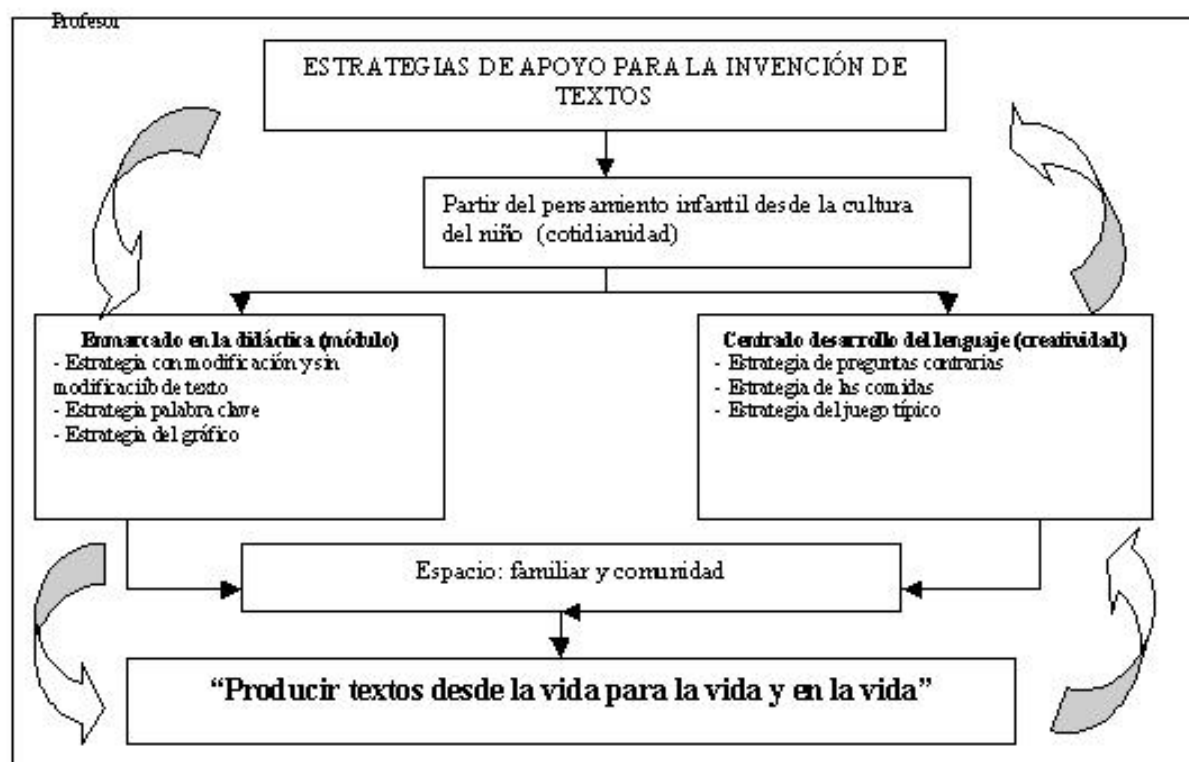
En primer lugar, ese pensamiento infantil se construye como texto oral y escrito a partir de la identificación de dos grupos de estrategias: Un grupo de estrategias surgen de los módulos. Otro grupo de estrategias originales surgen de la acción pedagógica creativa de las maestras basadas en las experiencias locales. Ambas estrategias están orientadas a reproducir los saberes de la familia y de la comunidad de Yura, lo que implicó producir textos desde la vida, para la vida y en la vida.

En segundo lugar, están los pasos que siguen los niños cuando se plantean como desafío, la producción de textos a partir de lo que ya saben, o conocen. En esos procesos de construcción textual independiente se apoyan en el silabeo, buscan apoyo en el módulo o buscan la ayuda de un compañero. Sin embargo, también se destaca que existen ciertas limitaciones de interacción en el trabajo colaborativo entre los niños.

Las estrategias que aplican las maestras y los pasos de los alumnos se interrelacionan desde la práctica de la escritura compartida e individual. Es decir que están orientadas a la conexión de los conocimientos nuevos con los saberes previos. Las maestras tienen el interés de ayudar a mejorar la invención de textos en los niños. Los pasos que siguen los niños son guías que el estudiante se propone en la invención de su texto, Este conjunto de pasos que desarrollan los niños es para facilitar su escritura de manera independiente, no es que la maestra la obliga a mecanizar dichos pasos, sino ellos buscan sus propios mecanismos de interrelación. Estos dos aspectos “estrategias y pasos”, antes que limitaciones tienen una estrecha interrelación para lograr la invención de sus textos.

De esa manera, este estudio muestra que en la producción de textos de los niños de Yura, está presente las estrategias de los docentes y los pasos que emplean los niños sustentados en la cultura quechua de la comunidad.





## **CAPÍTULO VI CONCLUSIONES**

En este capítulo presentamos las conclusiones del presente estudio con relación a las estrategias de producción de textos a partir de los objetivos y preguntas planteados en la investigación, tanto las estrategias que emplean las maestras, como los pasos que siguen los niños tienen un objetivo en común orientadas al desarrollo de la producción de textos, no obstante, de acuerdo a los resultados de la investigación, cada uno de los actores tienen particularidades en el proceso de la producción.

En la primera parte se presenta diversas estrategias naturales empleadas por las maestras de aula. Entre los cuales se destacan las siguientes: estrategias con modificaciones del texto original, pregunta en sentido opuesto a la realidad de la que se escribe y la estrategia del juego a partir de la tradición cultural. Esas estrategias facilitaron la producción de textos a partir de la realidad auténtica de la cotidianidad áulica.

La segunda parte corresponde a los pasos y recursos que siguen los niños en el proceso de invención de sus textos. Entre éstos se destacan la pregunta que se plantea el niño al abordar su producción, luego está la búsqueda de ayuda en el módulo o en el compañero, también están las comparaciones de sus textos con su par experto o su compañero. Finalmente, está la construcción de su hipótesis silábica, la sonorización en el desarrollo de la producción del texto.

De esa manera, el análisis de las categorías se concentra en esos dos aspectos importantes que aparecen en la producción de textos de los niños de Yura. A continuación se detalla cada una de las estrategias que emplean los docentes y, los pasos que siguen los niños.

### **Uso de conocimientos previos en la producción de textos**

Las profesoras para facilitar la producción de textos recurren a los conocimientos previos adquiridos en la cultura familiar. Los hallazgos de este estudio muestran que los textos producidos por los niños quechuas se relacionan con su experiencia cotidiana, eso evidencia que ellos al producir el texto se sitúan directamente en su realidad. En ese sentido ellos describen lo que hacen, lo que dicen y lo que piensan. Así, los niños expresan mensajes que tienen significado en su cotidianidad como: conocimientos de producciones agrícolas, ganaderas y artesanales de la región de Yura. Esta realidad se relaciona con la concepción teórica de Rengifo (2000) quién puntualiza que en el mundo andino no existe jerarquía entre el sujeto, objeto y la naturaleza, ya que todo tiene vida. En ese sentido, los niños durante la invención del texto reflejan sus conocimientos previos respecto a las prácticas culturales de su

comunidad. De esa manera, las maestras toman en cuenta los conocimientos culturales de los niños quechuas como la base para la producción de textos, Además, eso permite incorporar argumentos de su experiencia individual del estudiante.

### **Componente cultural en la producción de textos**

Los datos de esta investigación muestran la influencia de la cultura como componente que determina las bases para la producción de textos. A continuación se hace énfasis en el componente cultural, luego se analiza de acuerdo al sustento teórico de diferentes autores.

Los datos muestran que los conocimientos culturales cobran relevancia en la producción de textos. Los niños tienen mayor opción en la invención de textos auténticos, cuando la maestra articula el contenido de aprendizaje con el contexto sociocultural del niño. Así, se evidencia aspectos culturales que aparecen en el análisis de las diferentes categorías. Por lo tanto, permite comprender la importancia de la articulación del contenido de aprendizaje con el contexto sociocultural del niño.

Los conocimientos culturales de los niños en cierta medida tienen una estrecha relación con los contenidos de los módulos de aprendizaje. A pesar de ello, la realidad contextual del niño es más amplia. Es decir, los niños indígenas tienen mayores conocimientos con diversos significados, eso ellos retoman en la escritura independiente porque, leen la realidad en una red de conexión con el significado en el mundo de su vivencia. No obstante, dichos conocimientos culturales no son ampliados o profundizados con mayor particularidad por la maestra en el trabajo con los módulos de aprendizaje.

Las nociones de enseñanza de producción de textos sugeridas por (Galdames 2005), y (Zavala 2001) de manera global coinciden con los hallazgos de la investigación, sin embargo, se evidenció realidades aún más profundas que refleja los códigos de pensamiento cultural, tales como las prácticas de la siembra, pastoreo, y las formas de comunicación con la naturaleza desde su propia cosmovisión, dichos conocimientos ayudó la invención de textos. Eso permite comprender que la cultura moldea la escritura creativa. Es decir, el conocimiento de la cultura proporciona ideas a los niños para la invención, el cual, reflejó como un aspecto determinante en la producción de textos.

### **Estrategias de producción de textos**

Las estrategias identificadas por un lado fueron opciones para que los niños quechuas produzcan textos de acuerdo a su experiencia, pero por otra se observa que, no todos los momentos de desarrollo didáctico fueron momentos que ayudaron la invención del

texto a los niños, ya que en algunos casos ellos se vieron obligados a escribir mecánicamente, en ese sentido, existe el riesgo de caer en una tendencia de una práctica tradicional. Para su comprensión a continuación se detalla.

En el desarrollo de producción de textos se identificaron estrategias adecuadas como: estrategia de las comidas, estrategia de las preguntas contrarias, estrategia de juegos recreativos, y estrategias con modificaciones. Estas estrategias aplicados por la profesora facilitaron la invención de textos, puesto que fueron producto de las interacciones comunicativas entre los niños y maestra. Los mismos fueron seguidos por la consigna oral **“Willaychik”** ‘Avisar’, eso, en la lógica del quechua ayudó a la producción, ya que las tres maestras son de origen indígena el cual facilitó crear estrategias desde la realidad de los niños. Estas y otras ricas experiencias innovaron las prácticas de las maestras en la producción de textos de una manera natural en los niños indígenas.

La estrategia natural se refiere a la lógica de producción de textos de la cotidianeidad de los niños, porque promovió la invención del texto de acuerdo a las características de la lengua quechua que usa el niño el cual permitió al niño hacer una lectura de su realidad, encuentro con su mundo cotidiano. Es decir, expresaron sus propias vivencias de su cultura. Así, dichas estrategias orientaron a la invención desde la reflexión de sus conocimientos enmarcados en una construcción de la identidad cultural.

Sin embargo, algunas veces también existe el riesgo de caer en una práctica aislada, porque al momento de definir las estrategias existen algunas incoherencias que tienen que ver con el proceso didáctico, ya que inician su práctica en una línea de construcción de ideas, pero concluyen con orientaciones que conducen a los niños recordar mecánicamente. En estos casos se demuestran que algunas maestras tienen en común la desestimación de la capacidad infantil, por ello acuden al dictado o ayudar a recordar las sílabas. Por tanto, en algunas maestras aún no queda claro el modelo de la práctica de escritura.

Asimismo, es importante considerar la influencia de las instrucciones y la asignación del tiempo. Limita desarrollar las estrategias didácticas de la maestra. Por ejemplo, en el primer caso las consignas orales para la producción del texto algunas veces son incomprendidas por los niños, asimismo, se evidenció la asignación de un tiempo mayor a la interpretación de textos quedando un tiempo mínimo para la invención. En ese sentido cuando estos aspectos no son considerados tienen una preponderancia negativa en la invención del texto.

En suma, los datos encontrados muestran que las maestras dan apertura a la innovación de estrategias, pero, en el plano del desarrollo mismo de la producción en algunos casos aún persiste la instrucción de una escritura aislada con riesgo a proceder a una escritura mecánica. Eso implica que las maestras requieren de una mayor información de las ventajas que ofrece la producción de textos.

### **Pasos que siguen los niños para producir sus textos**

Los pasos que siguen los niños durante la producción de textos de manera independiente, se refieren a los propios procesos que siguen los niños para crear sus textos, los cuales se detallan a continuación.

Una vez determinada el tipo de texto a producir, generalmente, el primer paso que siguen los niños es cómo iniciar con la invención del texto. Esta etapa es la más compleja, sobre todo cuando se trata de producir un nuevo tema, ya que los niños organizan sus ideas para plasmarlo en el nivel escrito. En dicho trabajo independiente, el estudiante pasa por un proceso reflexivo. Es decir, el estudiante se detiene, eso aparentemente muestra el interés de escribir, pero se le hace difícil plasmarlo lo que piensa en el nivel escrito, por eso se plantea dicho interrogante de ‘cómo puede ser’ como mecanismo de reflexión, esto se relaciona con lo que Stubbs dice “El alumno piensa por sí mismo; pero él no podía expresar en estado más convencional” (1984:20), en ese sentido el alumno en el primer paso inicia construir su propio camino

Asimismo, el uso del silabeo, durante la construcción del texto es uno de los pasos que siguen los niños del primero y segundo año de escolaridad, porque en la práctica se evidencia que escriben sus textos de forma oral sonorizando las sílabas. Por eso los niños dijeron que les resulta más fácil escribir repitiendo, porque las sílabas les permite recordar y consolidar sus escritos. Este recurso propio del niño confirma la hipótesis silábica de Nemirovsky (1995). Asimismo, de Ferreiro cuando dice que.”La estrategia silábica es una creación propia de los mismos niños” (1997:11). Por las razones expuestas, se concluye que el silabeo es un recurso que ayuda a los niños a consolidar su escritura. Por tanto, las sílabas no necesariamente requieren ser memorizados.

Por otra parte se observó la búsqueda de apoyo en el compañero, para la producción de textos. El cual tiene una estrecha relación con la producción, ya que en el proceso de la escritura el estudiante más se apoya en su compañero que en la profesora. Esta acción permite compartir información con los compañeros de su entorno, además favorecer el intercambio de ideas entre los niños para facilitar la construcción de nuevos textos apoyándose en sus saberes previos.

Otro de los pasos que siguen es la consulta al módulo para comparar su escrito o para tener pautas de la estructura del texto. Dicho proceso de consulta es interpretada por la maestra y los alumnos, como acto de copia, cuando en realidad no es así, sino que los mismos niños hacen su autocontrol. Los niños consultan el módulo con el objetivo de verificar y consolidar su texto, el niño compara y analiza para escribir exitosamente su texto como señala Vigotsky “La escritura también exige una acción analítica por parte del niño” (1986:138), por lo tanto, el éxito de la escritura requiere de un análisis. En ese sentido el alumno recurre al módulo para solucionar sus dudas, en lugar de pedir ayuda a la maestra, En cada consulta que hacen los niños, esperan que la maestra les diga que su texto está bien construido o deba ser corregido para fortalecer sus aprendizajes reflexivos. Así, los niños se convierten en observadores analíticos e independientes en sus decisiones.

De esa manera, la búsqueda de apoyo en el compañero o el módulo se relaciona con la zona de desarrollo próximo que sustenta Vigotsky cuando dice “Las actividades básicas de lectura y escritura constituyen una representación concreta de la zona de desarrollo próximo” (1990: 337). En ese sentido, para alcanzar la ZDR los niños requieren de la ayuda de un compañero o un libro para producir su nuevo texto escrito.

Otro aspecto que se evidenció es el temor del niño a la maestra a la hora de presentar su texto. El motivo es porque el alumno considera que la maestra dará el visto bueno con un mal en la revisión, estas actitudes se reflejan en las prácticas de la producción de textos, cuando la maestra revisa y califica bien o mal. En consecuencia esas calificaciones también son revisadas por los padres de familia, en caso de estar mal, los niños son castigados, sancionados. Entonces por miedo al castigo, los niños prefieren que no haya revisiones en sus cuadernos. Esta situación no es percibida por la maestra, no obstante, el niño pasa por un momento crítico lejos de ser comprendido, por la cultura escolar que maneja dicho tipo de cualificación.

Respecto al trabajo colaborativo según la opinión de los niños se observa división en el grupo de niños. Por un lado está el grupo de niños que producen textos sin ayuda y por otro están los que necesitan ayuda. En ambos grupos algunas veces el aprendizaje cooperativo no funciona ampliamente porque los niños que tienen mayor avance prefieren no mostrar sus cuadernos en señal de autosuficiencia. Este comportamiento se enmarca en el individualismo competitivo que no favorece a la integración y solidaridad

Las estrategias que intentan fortalecer la producción de textos desde la consigna que promueve la maestra sufren ciertos cambios, que originan incertidumbre en la

creatividad de los niños en la producción de textos. Las instrucciones orientadas a desarrollar la producción sobre la base de la memorización dificultaron la invención de textos. Porque los niños no tuvieron la oportunidad de integrar las consignas que dio la maestra con sus experiencias. En la interpretación desde mi percepción como maestra indígena, la práctica de la producción tiene logros positivos. Pero de acuerdo a su aplicabilidad dentro la cultura escolar existe en el fondo una valoración momentánea en la institución educativa ya que sólo los niños del primer ciclo trabajan en quechua. Eso justifica que la escritura en lengua quechua se convierte en un recurso para la castellanización.

Asimismo entre los pasos que siguen los niños al momento de inventar sus textos emplean el silabeo, eso refleja como un recurso propio del niño, la búsqueda de referencia apoyándose en el texto o en el compañero consultando sus dudas, también son parte del trabajo independiente en el momento de la invención del texto. Lo que queda claro es que los niños escriben independientemente.

Finalmente, este trabajo nos ha permitido adentrarnos en el aula para ver con claridad la aplicación y desarrollo de las estrategias de producción de textos que utilizan las maestras en un contexto de EIB. Sin embargo, quedan algunos aspectos por desarrollar y reflexionar con respecto sobre cómo construir y adecuar estrategias de producción de textos en un contexto más diverso, además, de considerar un enfoque intercultural complejo en las estrategias de producción. En ese sentido, es necesario construir y fortalecer el aprendizaje significativo de la producción de textos con participación de los padres de familia. Asimismo, respecto a algunas nociones teóricas sobre estrategias de enseñanza es necesario reflexionar si estas teorías reflejan lo que sucede en el aula en un contexto sociolingüístico diverso. Por eso pensamos que las teorías son un apoyo para la reflexión pero no se deben tomar como pautas específicas, sino más bien como herramientas para cambiar nuestras prácticas de aula modificarlo y adecuarlo estas teorías de acuerdo a la realidad sociocultural y sociolingüística.

En resumen, de acuerdo a los datos de la investigación se evidencian más fortalezas que debilidades de las estrategias empleadas por las maestras en los distintos cursos, sin embargo, creemos necesario reforzar y reflexionar junto con los actores educativos para conocer y ajustar las estrategias que emplean, tanto maestras y niños en el proceso de producción de textos en primera lengua. Sobre estas estrategias y otras que se podrían desarrollar a la luz de los datos de esta investigación.

## CAPITULO VII PROPUESTA

### LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS COMPARTIDO DESDE EL AULA Y LA COMUNIDAD

#### **Antecedentes**

##### *Ámbito pedagógico*

De acuerdo a las conclusiones de la investigación es importante tomar en cuenta las prácticas cotidianas del ayllu, ya que el contexto local tiene diferentes formas de expresión, organización, producción, comunicación, eso permite fortalecer el proceso de producción de textos, en ese sentido, para los niños la cultura es la fuente de conocimientos para la producción escrita. Eso permite reflexionar y abordar la producción de textos en función de la comunicación. Así, los niños tendrán un verdadero motivo para producir creativamente. Así, los aspectos como el “saber” conocimiento infantil y el “hacer” estrategias de las maestras requieren ser analizados para fortalecer la expresión escrita de la lengua indígena.

##### *Ámbito Comunidad y escuela*

La adquisición de la producción de textos en lengua quechua para los padres de familia en el ayllu es considerada como un mecanismo de fortalecimiento de la identidad. Por lo tanto, en el desarrollo de la producción en lengua quechua, existe la necesidad de coordinar acciones con la comunidad para fortalecer la escritura. Esto se relaciona con el desarrollo de la lengua no sólo por los padres de familia, sino también por la escuela, por eso los padres de familia pidieron en una reunión fortalecer a todos los maestros trabajar la lengua quechua en todos los ciclos.

Los habitantes reconocen que escribir en su propia lengua es una necesidad aunque en el pasado, en los primeros años de la implementación de la educación bilingüe con la reforma educativa existía oposición al desarrollo del quechua en las aulas. Ahora son ellos quienes piden una educación bilingüe.

#### **Estrategias de producción de textos en la práctica**

Para lograr la producción de textos en los niños es necesario analizar estrategias que faciliten a las maestras a promover procesos de invención de textos a partir de la cultura del niño. Ya que las maestras trabajan de acuerdo a sus experiencias porque algunos reconocen tener vacíos teóricos sobre producción de textos; aunque las demás profesoras conocen las ventajas del enfoque comunicativo. Por ello existen las posibilidades de fortalecer, e innovar las estrategias de producción de textos. En ese sentido en la actualidad se desarrolla de acuerdo a las propias experiencias e



iniciativas de cada profesora, Por ello, las líneas que deben definirse para las estrategias de producción de textos son:

*Cultura local.*- Incidir con la propuesta de estrategias de producción de textos en los procesos de aprendizaje, que permita fortalecer los procesos de la invención de textos a partir de los conocimientos y experiencias locales. Los niños durante la invención de textos acuden a los conocimientos culturales de su ayllu, eso permite comprender que la cultura se convierte en un pilar fundamental de información y retroalimentación constante de la cultura en la producción de textos.

*Currículo local.*- Se sugiere la modificación del currículo de la escuela haciendo énfasis en los aspectos culturales y lingüísticos para que la producción de textos coadyuve en el desarrollo de la cultura a través de las producciones orales y escritas.

### **Problema**

El problema que se refleja en el presente estudio es “es la falta de sistematización de estrategias que emplean las maestras en la producción de textos”, a este se añade que no existe trabajo en equipo entre docentes dejando de lado las experiencias exitosas que hayan desarrollado en algún momento, a pesar de tener establecido momentos de planificación, ejecución y evaluación en los procesos pedagógicos de gestión. El cual es considera como espacio de socialización de las prácticas pedagógicas de aula.

### **OBJETIVO**

Promover la reflexión de las maestras en el desarrollo de la producción de textos en lengua quechua en los niños del primer ciclo de aprendizajes básicos del nivel primario

### **JUSTIFICACIÓN**

La presente propuesta se relaciona con la coyuntura del nuevo contexto educativo que propone fortalecer los saberes indígenas a partir de la organización curricular. Al respecto uno de los enunciados del anteproyecto educativo menciona “recuperar desarrollar y difundir la sabiduría de las naciones indígenas originarias mediante el diseño de currículos propios de acuerdo a su espacio territorial, cultural, lingüístico y productivo” (MECs. 2006 s/p). En consecuencia, esta propuesta busca viabilizar el fortalecimiento de la producción de textos de los niños quechuas de la región de Yura. Para eso se propone recuperar la esencia de la lengua y la cultura originaria de la región. Por lo tanto, hace énfasis en tomar en cuenta los procesos comunicativos en función de los conocimientos culturales de la cotidianidad para evitar la imposición de

procedimientos pedagógicos impositivos de la cultura occidental (descontextualizados).

### **Metodología.**

La socialización de la propuesta tendrá una duración de una semana; estará orientada al desarrollo de los contenidos planificados, la misma será desarrollada, en primera instancia como introducción al desarrollo de la sistematización, se desarrollarán lecturas de teorías básicas de producción de textos; Luego en segunda instancia, se procederá la sistematización de los hallazgos de la investigación para concluir con la reflexión.

En esta socialización se trabajarán enfatizando los siguientes aspectos:

A nivel de equipo se trabajarán la socialización y reflexión de la propuesta:

- Socialización de trabajo con los docentes, padres, autoridades e instituciones educativas de la localidad
- Intercambio de ideas en pequeños grupos. Entre los actores participantes para recoger reflexiones sobre la propuesta.
- Sistematización de la socialización recogiendo reflexiones, propuestas, visiones y percepciones de los actores educativos. Esto implica la elaboración de un documento final como un compromiso de acción y aplicación por parte de la comunidad y escuela. Si es necesario y la comunidad educativa así lo requiere, la investigadora está dispuesta a apoyar y hacer un seguimiento de la aplicación de la propuesta planteada.

### **Factibilidad**

Para su implementación de la propuesta se solicitará el apoyo técnico y financiero a la organización indígena de FRUTCAS de la región de Uyuni, ya que cuenta con un técnico bilingüe que viene trabajando en coordinación con la Dirección Distrital de Educación de Tomave en la capacitación a docentes en educación bilingüe. De esa manera, se contará con un material de apoyo que en este momento está en proceso de elaboración producto de la presente investigación.

Asimismo, se evidencia que existe predisposición al cambio de las maestras y algunas autoridades locales, se convierten en un potencial para llevar adelante esta propuesta, ya que, requieren ser trabajadas y analizadas no sólo como un ejercicio, sino como una práctica que permita generar ideas creativas en las maestras y en los niños y fortalecer la identidad. Así promover un aprendizaje desde un punto de vista crítico y

creativo. Es decir, aprender a comprender por que sucede lo que sucede en las aulas donde se produce textos.

En consecuencia, el desarrollo de la propuesta está orientado a consensuar acciones que permitan fortalecer la producción de texto, para ello la socialización de los hallazgos estará centrada en las siguientes actividades.

Las etapas de ejecución del curso son:

1º etapa	Aspectos a desarrollarse	Participantes
Trabajo de coordinación compartido para la producción de textos con organizaciones indígenas	<b>1 Coordinación con las organizaciones indígenas</b> -Diálogo reflexivo entre autoridades indígenas y el equipo docente para lograr el consenso referente a los aspectos curriculares, que ayude fortalecer las innovaciones de las nuevas maneras de lograr el éxito en la producción de textos, para ello se propone. -Intercambio de ideas para establecer acciones que permitan generar acuerdos para el diálogo de análisis sobre las acciones institucionales a través de reuniones de socialización con el equipo docente, el equipo de EIB y autoridades originarias.	Técnico indígena de la EIB, FRUTCAS, representante de los Kuracas del Jatun ayllu Yura, Junta Nuclear y Juntas de las Unidades Asociadas,

Las estrategias presentadas serán sistematizadas para su documentación y análisis. De los cuales se mencionan algunas estrategias identificadas en esta investigación.

2º etapa	Aspectos a desarrollarse
Análisis crítico de las distintas teorías.  Sistematización de estrategias exitosas.	Reflexión sobre la importancia de las estrategias de la producción de textos en lengua quechua como L1, ya que las maestras tienen ciertas teorías. Para ello se propone que los mismos docentes sean quienes traigan referencias de teorías que ayuden desarrollar la producción de textos en L1 quechua para eso la consigna será: "Procura descubrir la teoría que te oriente cómo lograr el éxito de la producción de textos en los niños" -Sistematización de estrategias encontradas en la investigación. <b>Estrategias a ser sistematizadas</b> 1. "La estrategia con cambios" fue trabajada por la profesora del 1º año, la misma fue desarrollada a partir de un poema, también puede ser abordada a partir de otros textos literarios (canciones y otros), Asimismo, ofrece un proceso didáctico adecuado para una educación bilingüe. Esta opción es muy beneficiosa para trabajar L1 originaria 2. "Estrategias de preguntas contrarias". Estas estrategias fueron trabajadas por la maestra del 3º año, a partir de ideas reflexivas que plantea la profesora, eso ayudó a los niños generar ideas para la invención de textos 3. "Estrategia de las comidas" fue trabajada por la profesora del 2º año, la misma fue abordada a manera de hacer el recuento de las comidas que se sirven esta opción ayudó lograr la autonomía de los niños en la producción de textos, eso tiene relación con los rasgos de la cultura. Es decir, los niños tienen mayor facilidad de escribir de lo que saben, se propone promover la producción a través de las siguiente opciones

Reflexionar sobre prácticas pedagógicas del docente	<p><b>Reflexión con relación a las tareas que realizan en sus prácticas de aula,</b></p> <p>Hacer diferencia entre las estrategias de mecanización y estrategias de construcción de ideas. Los educadores trabajarán en equipos para luego socializar el trabajo de grupo, al mismo tiempo argumenten sus puntos de vista. Los cuales se desarrollarán en base a las siguientes preguntas reflexivas.</p> <p>¿Qué semejanzas y diferencias encuentran en las estrategias presentadas con relación a sus propias prácticas de estrategias?, las maestras trabajarán individualmente.</p> <p>¿Qué prácticas aún se mantienen? En dicha práctica que tipo de dificultades encontraron en la estimulación a la escritura</p> <p>¿Qué estrategias más podrían ayudar a mejorar la producción de textos en los niños quechuas? Como se reflejan los aprendizajes desde la cosmovisión</p> <hr/> <p>Asimismo, la producción de textos se plantearán a partir de temas locales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiencia cotidiana. Para producir textos sobre temas de predicciones futuras, predicciones climáticas, prácticas agrícolas, medicina natural, y otros.</li> <li>- Escritores autónomos. Promover la autonomía en el desarrollo de la variedad de tipos de textos</li> </ul> <p>Lo importante es que la escritura ingrese a la subjetividad del niño, eso se logrará sólo cuando se les da opción a que ellos integren el nuevo tema con su propia cotidianidad.</p> <hr/> <p>También es necesario tomar en cuenta la presentación de textos a libre criterio. O sea, quien produce el texto podría decidir si da a conocer o no la lectura de su texto a los demás. De esta manera, el proceso de la producción de textos se convierte en una actividad libre creativa; es decir, producir para divertirse de acuerdo a los conocimientos locales y experiencias cotidianas con significados relevantes.</p>
-----------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

La segunda parte de la socialización corresponde al trabajo de los niños, para ello se propone analizar los siguientes aspectos.

<p>Qué hacer en la escuela para superar limitaciones</p>	<p>Primero, Se analizará los pasos y actitudes que tienen los niños en la producción de textos. Como parte introductoria se analizará la lengua quechua como L1, considerado como base para la producción de textos.</p> <p><i>a). Aspectos didáctico</i></p> <p>Con apoyo de materiales para la producción independiente de textos que se tomaran en cuenta</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Analizar sobre las acciones del niño para ayudar en la invención de sus textos.</li> <li>-Analizar respecto a la hipótesis silábica relacionada a los propios recursos del niño en la escritura independiente</li> </ul> <p><i>b). Aspectos a tomarse en el desarrollo</i></p> <p>En el desarrollo de los pasos que siguen los niños serán analizados a través de tres procesos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Uno: el análisis de reflexión sobre el apoyo de la maestra a los niños, así promover el aprendizaje colaborativo en el proceso de la producción.</li> <li>-Dos: las acciones a tomar después de la socialización se planificarán con las maestras y el técnico indígena de educación bilingüe.</li> <li>-Tres, realizar acciones de seguimiento en el aula. Es decir, para evidenciar el cambio de actitud de los niños, la maestra promoverá el trabajo colaborativo en el mismo desarrollo de las prácticas de aula</li> </ul> <p>Segundo, analizar sobre la propia actitud del docente y los padres de familia en la formación de la personalidad del niño, ya que requieren inculcar en los niños la confianza. En ese sentido, es importante discutir sobre las acciones que contribuyan a superar el temor de los niños en la práctica de producción de textos.</p>
----------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Esta propuesta pretende ayudar el desarrollo de la lengua escrita de los niños. Asimismo, permitirá fortalecer el trabajo de las maestras en el desarrollo, ya que la propuesta parte de los datos de estudio que se han recogido en los procesos de aula a lo largo de la investigación. Esperamos que ayude a reflexionar y fortalecer las prácticas pedagógicas de las maestras y seguir mejorando el desarrollo de la producción de textos en lengua quechua.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, Teodoro

2005 **Didáctica del texto en la formación del profesorado.** Madrid: Síntesis, S.A.

Anguita, Marisol

2004 **La Composición escrita.** Caracas: Editorial Laboratorio Educativo. Asociación Urpichallay.

2000 **Niños y Aprendizaje en los Andes.** Lima: Asociación Gráfica Educativa.

Ausubel, D.

1976 **Psicología Educativa: un enfoque cognoscitivo.** México: Trillas.

Baker, Colin.

1993 **Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo.** Madrid: Cátedra.

Barrientos, José, Juan Carvajal, Carmen R. Huanca, Josette Jolibert, Gladis Márquez, Rosa M. Salinas, Miriam Sotomayor

1997 **Didáctica de lenguaje.** La Paz, Bolivia, Editorial MECD.

Barragán, Rossana (Coord.)

2001 **Formulación de proyectos de investigación.** La Paz: PIEB.

Boquero, Ricardo

1996 **Vigotsky y el aprendizaje escolar.** Buenos Aires: AIQUE.

Bulnes, Martha

2000 **Análisis iconográfico de los textos para la educación bilingüe intercultural.** Lima: PLANCAD GTZ KfW.

Busquets, María

2000 **Conociendo nuestras escuelas, un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.** México. Buenos Aires. Barcelona: Paidós.

Calero, Mavilo

1997 **Constructivismo. Un reto de innovación pedagógica.** S/L: San Marcos.

Castorina, José Antonio

1998 **Piaget en la educación. Debate en torno de sus aportaciones.** México: Paidós.

Cassany, Daniel

1997 **Describir el escribir. (Cómo se aprende a escribir).** Barcelona. Buenos Aires. México: Paidós.

- Claux, Marie Louisel, Yemiko Kanashiro y Ana María Young  
2001 "Los modelos psicológicos de la instrucción". Capítulo I de su **Modelos Psicológicos de la instrucción**. Lima: MECEP-GTZ-KFW. p11-16
- Condarco, Albertina y Laura Condarco  
S/f **Alborada**. La Paz: Condarco.
- Domínguez, Gloria  
1997 **Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula**. Madrid: La Muralla, S.A.
- ETARE (Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa)  
1993 **Dinamización curricular. Lineamientos para una política curricular**. Cuadernos de la Reforma. La Paz: Ministerio de Planeamiento y Coordinación.
- Ferreiro, Emilia  
1993 **La alfabetización de los niños en la última década del siglo**. Quito: Reforma Educativa Sistema Nacional de Educación.
- Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky  
1995 **Los sistemas en el desarrollo del niño**. Madrid . México: Siglo XXI.
- Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez  
1995 **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. Madrid/México: Siglo XXI.
- Fons, Esteve  
2004 **Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula**. Barcelona: GRAO/ IRIF/La Galera.
- Galdames, Viviana  
2002 **Manual de Enseñanza de lengua materna y castellano como segunda lengua**. Cochabamba: GTZ.
- Galdames, Viviana, Aida Walki y Bret Gustafson  
2005 **Enseñanza de lengua indígena como lengua materna**. La Paz: GTZ.
- Garcés, Fernando  
2005 **De la voz al papel. La escritura quechua del periódico**. La Paz: CENDA/Plural.
- Gleich, Utta Von  
1989 **Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina**. GTZ. Rossdorf: Eschborn.
- González, Pienda, Julio Antonio y otros.  
2002 **Estrategias de Aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención**. Madrid: Pirámide.
- Gutiérrez, Feliciano  
2000 **Glosario pedagógico**. La Paz: Gráfica-GG.

- Graves, Donald  
1991 **Didáctica de la escritura.** Madrid: Morata.
- Hammersly, Martín y Paul Atkinson.  
1994 **Etnografía. Método de investigación.** Barcelona: Paidós.
- Harris, Marvin  
1997 "Materialismo cultural: Ecología cultural" Cap 23 En su: **El desarrollo de la teoría antropológica.** México: Siglo XXI editores. p567-596.
- Herbas, Emma  
2000 "El suplemento infantil 'Añaskito' como facilitador de la reproducción cultural en los niños de Raqaypampa". Cochabamba: Tesis de licenciatura en Ciencias de la comunicación social Universidad Católica.
- Hornberger, H. Nancy.  
1997 "Lengua indígena y escritura. Política lingüística y educación intercultural bilingüe 3º curso introductorio a la lingüística andina". (Mimeo)
- Jolibert. Josette  
1991 **Formar niños lectores de textos.** Santiago de Chile: Hachette.
- Kaufman, Ana Maria y María Elena Rodríguez  
1993 **La escuela y los textos.** Buenos Aires: Santillana.
- Lema, Vicente  
1958 **Manual del maestro rural.** Segunda Edición. La Paz.
- Lomas, Carlos  
1999 **Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras.** Vol. L. Buenos Aires: Paidós.
- López, Luis Enrique e Ingrid Jung  
1988 **Sobre las huellas de la voz, Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación.** Madrid: Morata.
- Ministerio de Asuntos Campesinos  
1958 **Manual del maestro rural. (Vicente Lema, traducción y adaptación).** La Paz: Servicio Cooperativo Interamericano de Educación.  
1965 **Plan y Programas Educación Rural.** La Paz: ALIANZA.
- Miranda, José  
2001 **Aportes al diálogo sobre cultura y filosofía andina.** La Paz: SIWA.
- Monereo, Carles (coord.), Montserrat Castelló, Mercé Clariana Monserrat Palma y María Luisa Pérez Cabani  
2000 **Estrategia de enseñanza y aprendizaje.** Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona: Editorial Grao, de Irif, SL.



Nemirovsky, Myriam

1995 **El aprendizaje y la enseñanza del lenguaje escrito.** México: SEP – OEA.

Nisbet, John. Shucksmith Janet

1994 **Estrategias de aprendizaje.** Madrid: Santillana.

Olson, David

1991 **La cultura escrita como actividad metalingüística. Cultura escrita y oralidad.** Barcelona: GEDISA.

Pari, Adán

2005 **Enseñanza de la lectura y la escritura en quechua (L1). Unidad Central del Núcleo de Rodeo.** La Paz: PINSEIB, PROEIB-Andes y Plural.

Rasnake, Roger

1998 **Autoridad y poder en los andes. Los kuraquna de Yura.** La Paz: Hisbol.

Rengifo, Grimaldo

2000a **Niños y aprendizaje en los Andes.** Macará Huaraz Lima: Asociación Urpichallay.

Rengifo, Grimaldo

2000b “Crianza de la Biodiversidad y Niñez en los Andes” En: **Niños y crianza de la biodiversidad en la chacra.** Lima. Gráfica Bellido SRL. p11-33

Rengifo, Grimaldo

2001a **Yo juego como los sapitos. Niñez y juego en los Andes.** Lima: PRATEC.

2001b **Identidad cultura y lenguaje.** Lima: PRATEC.

Richards, Jack C. Jhon Platt y Heidi Platt

1997 **Diccionario de lingüística aplicado y enseñanza de lenguas.** Barcelona. Ariel.

Ruiz, Bikandi

2000 **Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria.** Madrid. Uri-editora.

Romaine, Suzanne

1994 **El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística.** Barcelona. Editorial Ariel S.A.

Romero, Ruperto

1994 **Ch'iki: concepción y desarrollo de la inteligencia en niños quechuas preescolares de la comunidad de Titikachi.** La Paz: IIFHCE UMSS.

Schiefelbein, Ernesto

1995 **Bolivia educación básica y analfabetismo.** Bogotá: UNESCO – OREALC.

Stubbs, Michael

- 1984 “¿Por qué es importante el lenguaje en la educación?” y “La necesidad de estudio sobre el lenguaje en las aulas”. Capítulos 1 y 5 de su **Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza**. Bogotá: Editorial Cincel-Kapelusz. p11-19, 86-97.

Talavera, María Luisa

- 1999 **Otras voces, otros maestros. Aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del Programa de Reforma Educativa**. La Paz: PIEB.

Ticona, Estéban

- 2002 **Memoria, política y antropología en los Andes bolivianos. Historia oral y saberes locales**. La Paz: Plural.

Unidad Nacional de Servicios Técnicos Pedagógicos

- 1997 **Guía Didáctica de Lenguaje para el primer ciclo de Educación Primaria**. La Paz: Reforma Educativa, MECyD.

Vigotsky, Lev Semienovich

- 1993 **Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación** (Luis C. Moll compilador). Buenos Aires: AIQUE.

Vila, Ignasi

- 1992 “Adquisición del lenguaje”. En: J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (eds.) **Desarrollo psicológico y educación**. Tomo I: Psicología evolutiva. Madrid: Alianza.

Valda, Cirilo

- 2004 “Relaciones entre la capacitación docente y la producción de textos en el aula en quechua normalizado”. Cochabamba: Tesis de maestría. PROEIB-Andes.

Valiente, Teresa

- 1993 **Didáctica del quichua como lengua materna**. Serie. Pedagogía General Didáctica de la pedagogía intercultural bilingüe. Quito: Abya-Yala.

Zavala, Virginia

- 2002 **(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Zúñiga, Madeleine

- 1993 **Educación Bilingüe 3**. La Paz: UNICEF.

# ANEXOS

## FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA COMUNIDAD

### Anexo N° 1

#### Datos generales de comunidad.

Nombre del lugar .....

Provincia .....

Departamento .....

Municipio .....

Nº de habitantes                      hombres-----mujeres-----total-----

#### Servicios públicos

Centro de salud-----ENTEL -----trasporte -----

#### Administración política

Autoridades políticas .....

Autoridades originarias .....

#### Actividades económicas

Comercio .....

Ganadería .....

Agricultura .....

Lugar y fecha .....

## FICHA DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

### Anexo N° 2

#### I.- DATOS GENERALES:

- 1.1. Departamento. : .....
- 1.2. Provincia. : .....
- 1.3. Distrito. : .....
- 1.4. Núcleo. : .....
- 1.5. Localidad. : .....
- 1.6. Unidad Educativa. : .....
- 1.7. Turno : .....
- 1.8. Fundación del C.E. : .....

#### II. CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DEL “CENTRO EDUCATIVO”

Nº de Aulas :

- 2.1. Tipo de construcción:
- a) Rústico : ( ) b) Concreto : ( )
- 2.2. Área recreativa :
- a) Campo polifuncional ( ) b) Campo de formación ( )
- .
- 2.3. Auditorium : Tiene SI ( ) NO ( )
- 2.4. Biblioteca : Tiene SI ( ) NO ( )
- 2.5. Servicios Básicos:
- 2.5.1.- Luz : Tiene SI ( ) NO ( )
- 2.5.2.- agua : Tiene SI ( ) NO ( )
- 2.5.3.- baños : Tiene SI ( ) NO ( )
- 2.6. Laboratorios : Tiene: Sí ( ) NO ( )
- 2.7. Tipos de mobiliario Unipersonal ( ) b) Bipersonal ( ) c) Mesas hexagonales ( ) d) Mesa rectangulares ( ) c) pizarra ( )
- 2.8. Ambientes Administrativos: Tiene:
- Dirección Sí ( ) No ( )
- Centro de Recursos pedagógicos: Sí ( ) No ( )
- Sala de reuniones: Sí ( ) No ( )

## GUÍA DE OBSERVACIÓN DE AULA

### Anexo N° 3

Distrito y/o Municipio: ..... Fecha: ..... / ..... / .....  
Unidad Educativa: ..... Tema: .....  
Área: ..... Tiempo de observación: .....  
Año: 3 Código: .....  
Profesor/a: ..... Observador: .....  
Organización de aula: .....  
.....

- 1 ¿Cómo inicia su trabajo el docente?
1. ¿Qué responsabilidades cumplen el docente?
2. Observación del proceso de producción de textos
3. ¿Qué estrategias de escritura utiliza el docente?
4. Estrategias de escritura que más utiliza el docente  
Actividades que mayormente desarrolla para la producción de textos
5. ¿Qué materiales utiliza?
6. ¿El docente toma en cuenta los saberes previos en la producción de textos?
7. ¿Cómo los niños producen textos de su propia creatividad?
8. ¿Cómo promueve el profesor a la actividad de la reescritura del texto?
9. ¿El niño, niña utiliza estrategias propias para la producción de textos?
- 10 ¿Cómo apoya el maestro a los niños en la apropiación de la escritura?
10. ¿Qué actividades evaluativas realizan el docente y el alumno?
11. ¿Cómo realizan la metacognición de los procesos de enseñanza?
12. ¿Cómo sintetiza las actividades de aprendizaje el profesor?
13. ¿Cómo finaliza las sesiones de clases?
14. Revisar los textos de los niños

#### Reflexiones entre el docente y el observador a través del diálogo

<b>Logros</b>	Estrategias didácticas que más le ayudan a desarrollar la producción de textos.
<b>Dificultades</b>	Factores que le dificultan al desarrollo exitoso de la producción de textos propios del niño.
<b>Obstáculo</b>	Aspectos que más le obstaculizan el desarrollo de la escritura creativa.

## GUÍA DE ENTREVISTA PARA EL DOCENTE

### Anexo Nº 4

Unidad Educativa:..... Fecha: .....

Tema: ..... Código: .....

Entrevistado/a:..... Edad en años: .....

1. ¿Qué estrategias metodológicas emplea durante el proceso educativo? .....
2. ¿Qué criterios utiliza para la selección de materiales didácticos? .....
3. ¿Qué estrategias emplea para promover la participación de los alumnos? .....
4. ¿Recurre a la L2 en los procesos de enseñanza?.....
5. ¿Qué formas de control aplica el maestro en el proceso educativo? .....
6. ¿Qué dificultades encuentran en el proceso educativo? .....
7. ¿Qué logros obtiene de acuerdo a sus propósitos establecidos? .....
8. ¿Qué tipo de actividades evaluativas realiza en el proceso de enseñanza? .....

#### **Expectativas sobre desarrollo de la escritura en los niños**

¿Cómo ve el nivel de la producción de textos mismo de los alumnos?

¿Cuáles son los logros o dificultades de los alumnos en la producción de textos?

¿Cómo se lograría el desarrollo de la producción de textos mismo en los niños?

#### **Opiniones frente a la oferta curricular**

Los cambios de materiales como módulos, metodología ha contribuido a mejorar el aprendizaje de la lengua escrita en los niños.

Qué estrategias serían las más apropiadas para el desarrollo de la producción de textos.

## GUÍA DE ENTREVISTA PARA EL ALUMNO

Anexo N° 6

Unidad Educativa:

Fecha: ..... ..

Tema: ..... Código: .....

Nombre ..... del ..... Edad en años: .....  
alumno.....

Curso.....

- 1 ¿Les gustaría ser escritores?
- 2 ¿Cómo les gustaría escribir?
- 3 ¿De qué les gustaría?
- 2 ¿Para quiénes quisieras escribir?
- 3 ¿Quiénes te ayudan a escribir en el curso?
- 4 ¿Cuál de las lenguas hablan en tu familia?
- 5 ¿Quiénes son los que hablan el quechua en tu familia?
- 6 ¿Cuál de tus familiares de la casa saben escribir el quechua?
- 7 ¿En tu casa quiénes te ayudan escribir el quechua?



PRODUCCIÓN DE TEXTOS DE LOS NIÑOS DEL PRIMER CICLO

ATOQMANTA JALQAMARIMANTA  
WAN

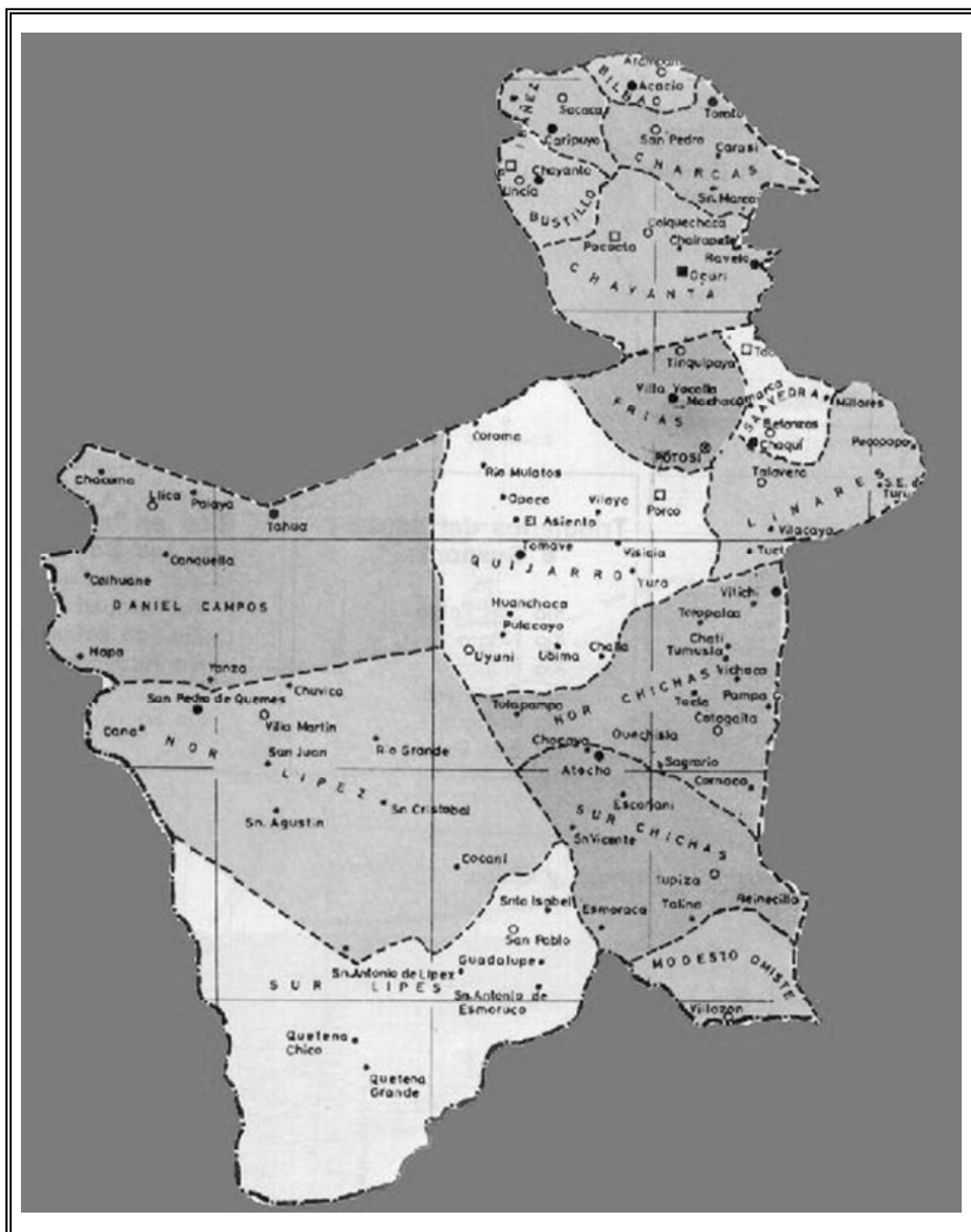
1. Juk pachaq atug llugsisqa maskhaq  
 aychata chanta jalqamari, nisqa kumpari  
 ymata maskhasiankii atugtan, nim  
 aychata maskhasiani, ñuqapig yarpa-  
 ymanta ñañusjani, nisqa atug jalq-  
 mariqa nisqa atugta ñuqamipusqayki  
 aychata maskhaq, atugqa mana  
 munasqachui jalqamari ñim ya iskay-  
 ninchiq wisunchiq apakamusun, juk  
 wakata urqumanta chanta, chayyta-  
 Wan urquman llugsisqusqanku  
 chaypiga para chamusqa, atugwan  
 jalqamarinwan jagamusqanku urqumanta  
 chaymanta, juk churqu kasqa mayu  
 kantupi chayman, pakakusqanku.

yaku manchay yagamusqa atugqa,  
puñwusqa, yakutaq apakapusqa qopātana-  
jina chanta jalqamari taq jllusillasqa-  
taq chay urquman chaypi taripasqa  
Wakata Wanusgata para parallapi  
aychata sapon mikhusqa, Wasinman  
sagsasqa kutipusqa.

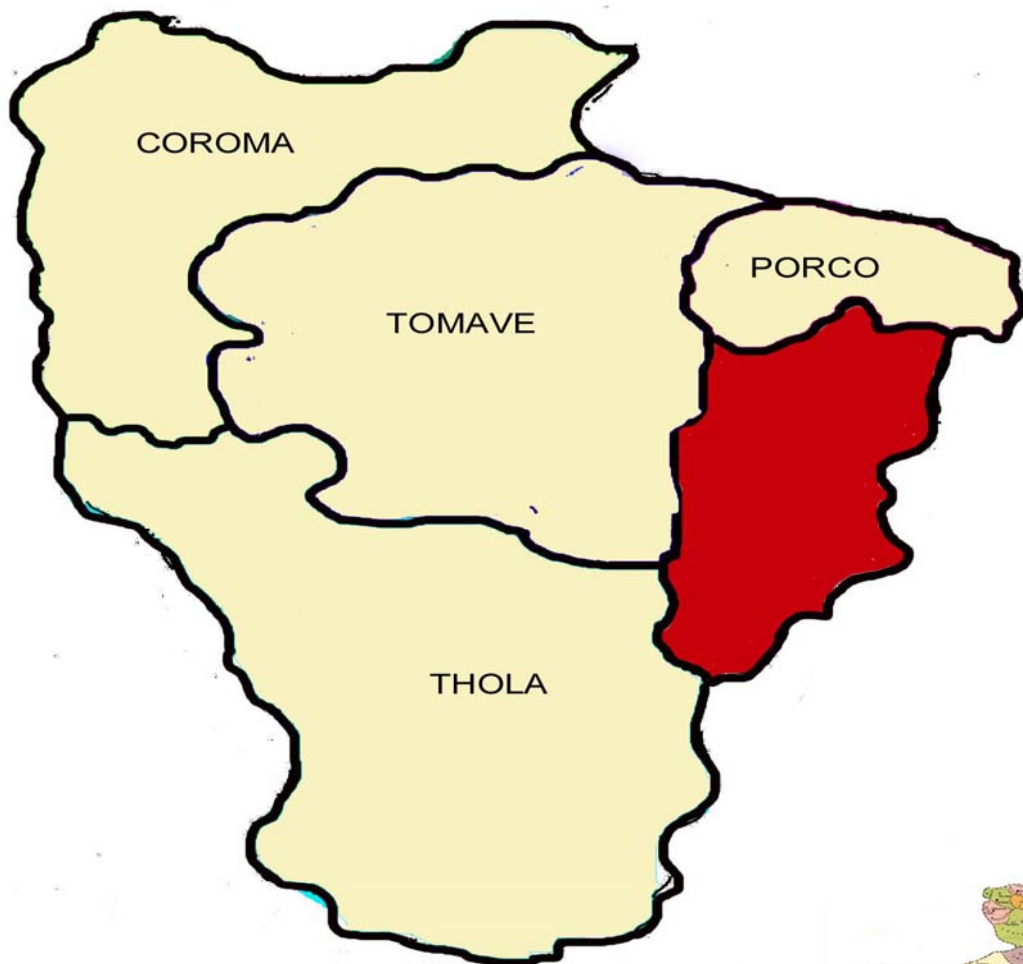
qhilgaq: Wilson - Acchura

Balvin

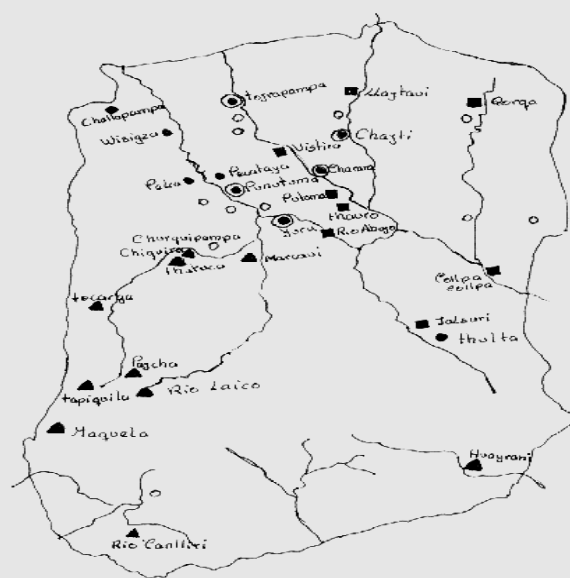




## MAPA DE LA PROVINCIA QUIJARRO





**DISTRITO MUNICIPAL INDÍGENA YURA**

## REFERENCIAS

- ▲ AYLLU QOLLANA
- AYLLU WISIGZA
- AYLLU QORQA
- ◎ AYLLU CHIQUCHI