



**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**UNIDAD DE SEGUNDA ESPECIALIDAD**



**NIVEL DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS EN  
QUECHUA EN NIÑOS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE  
INTERCULTURAL BILINGÜE DEL DISTRITO DE ACHAYA  
AZÁNGARO - 2019**

**TESIS**

**PRESENTADA POR:**

**FLORA NANCY HALLASI QUISPE**

**PARA OPTAR EL TÍTULO DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN:  
EDUCACIÓN PRIMARIA BILINGÜE INTERCULTURAL**

**PUNO – PERÚ**

**2020**



## DEDICATORIA

Con todo cariño y reconocimiento a:

Astrith Araceli quien permanentemente me apoya con su espíritu alentador e impulsa mi desarrollo personal y profesional.

A mis padres, José Miguel Hallasi Quisocala y Martina Aurelia Quispe Apaza, quienes alientan y contribuyen con el logro de mis objetivos.

**Nancy**



## AGRADECIMIENTOS

- A mi asesor de tesis Dr. Estanislao Edgar Mancha Pineda por haberme guiado con su valiosa sugerencia, apoyo incondicional y comprensión.
- Al Lic. Bladimiro Centeno Herrera por su valioso aporte y orientación académica durante la ejecución del presente trabajo.
- A los miembros del jurado: Dr. Salvador Mamani Chaiña, M.Sc. Patricia Geldrech Sánchez y M.Sc. Yobana Milagros Calsin Chambilla por sus aportes y orientaciones en la presente investigación.
- Universidad Nacional del Altiplano de Puno, alma mater de mi formación profesional.
- A los directores, docentes, niños y niñas de las instituciones educativas de nivel primaria N° (72089, 72620 y 70642) del distrito de Achaya, quienes cooperaron desinteresadamente con la recolección de datos.



## ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTOS	
ÍNDICE GENERAL	
ÍNDICE DE TABLAS	
ÍNDICE DE FIGURAS	
ÍNDICE DE ACRÓNIMOS	
RESUMEN .....	9
ABSTRACT .....	10

### CAPÍTULO I

#### INTRODUCCIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	13
1.2. FORMULACION DEL PROBLEMA.....	14
1.3. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.....	15
1.3.1. Hipótesis general.....	15
1.3.2. Hipótesis específicas.....	19
1.4. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....	16
1.5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN. ....	17
1.5.1. Objetivo general.....	17
1.5.2. Objetivos específicos. ....	17

### CAPÍTULO II

#### MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN.....	19
2.2. MARCO TEÓRICO. ....	21
2.2.1. Políticas de educación intercultural bilingüe en el Perú.....	21
2.2.2. Procesos de enseñanza-aprendizaje en los marcos interculturales.....	22
2.2.3. Origen de la lengua quechua. ....	23
2.2.4. Nivel de competencia lingüística de la lengua Quechua.....	24
2.2.4.1. Las grafías del quechua sureño.....	24
2.2.4.2. Uso de la tilde en el quechua sureño.....	27
2.2.4.3. La escritura de las vocales en el quechua sureño.....	28
2.2.4.4. La estructura de las frases y las oraciones en el quechua sureño. ....	30
2.2.5. Producción de texto.....	32
2.2.6. Procesos de producción textual.....	33



2.2.7. Propiedades textuales .....	37
2.2.7.1. Adecuación textual .....	37
2.2.7.2. Coherencia textual .....	38
2.2.7.3. Cohesión textual .....	39
2.2.8. Texto narrativo .....	42
2.3. MARCO CONCEPTUAL .....	43
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>MATERIALES Y METODOS</b>	
3.1. UBICACIÓN GEOGRÁFICA DEL ESTUDIO.....	45
3.2. PERIODO DE DURACION DEL ESTUDIO.....	45
3.3. PROCEDENCIA DEL MATERIAL UTILIZADO .....	45
3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA DEL ESTUDIO.....	47
3.5. DISEÑO ESTADÍSTICO .....	48
3.6. PROCEDIMIENTO .....	48
3.7. VARIABLES .....	48
3.8. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS .....	50
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>RESULTADOS Y DISCUSIÓN</b>	
4.1. RESULTADOS .....	51
4.2. DISCUSIÓN. ....	60
<b>V. CONCLUSIONES .....</b>	<b>61</b>
<b>VI. RECOMENDACIONES .....</b>	<b>62</b>
<b>VII.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>63</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>66</b>

Área: Perspectivas teóricas de la educación.  
Tema: Educación intercultural

Fecha de sustentación: 13/Enero/ 2020



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Las vocales del quechua y castellano en el triángulo de Hellwag .....	30
Figura 2.	Nivel de producción de textos narrativos dimensión competencia lingüística, en niños y niñas bilingües de las instituciones educativas primarias de Intercultural Bilingüe de Achaya – 2019 .....	52
Figura 3.	Nivel de producción de textos narrativos, dimensión coherencia, en niños y niñas bilingües de las instituciones educativas primarias de Intercultural Bilingüe de Achaya - 2019 .....	53
Figura 4.	Nivel de producción de textos narrativos, dimensión cohesión, en niños y niñas bilingües de las instituciones educativas primarias de Intercultural Bilingüe de Achaya – 2019.....	55
Figura 5	Nivel de producción de textos narrativos, dimensión adecuación, en niños y niñas bilingües de las instituciones educativas primarias de Intercultural Bilingüe de Achaya - 2019 .....	57
Figura 6.	Nivel de producción de textos narrativos en quechua, en niños y niñas bilingües de las instituciones educativas primarias de Intercultural Bilingüe de Achaya – 2019.....	58



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Población de niños y niñas bilingües de las instituciones educativas primarias de intercultural bilingüe de Achaya Azangaro 2019. ....	47
Tabla 2 Niños y niñas bilingües de las instituciones educativas primarias de Achaya Azangaro que conforman la muestra, 2019 .....	48
Tabla 3 Nivel de producción de textos narrativos, dimensión nivel de competencia lingüística, en niños y niñas bilingües de las instituciones educativas primarias de intercultural bilingüe de Achaya – Azangaro 2019 .....	51
Tabla 4 Nivel de producción de textos narrativos, dimensión coherencia, en niños y niñas bilingües de las instituciones educativas primarias de intercultural bilingüe de Achaya – Azangaro 2019.....	53
Tabla 5 Nivel de producción de textos narrativos, dimensión cohesión, en niños y niñas bilingües de las instituciones educativas primarias de intercultural bilingüe de Achaya – Azangaro 2019. ....	54
Tabla 6 Nivel de producción de textos narrativos, dimensión adecuación, en niños y niñas bilingües de las instituciones educativas primariade intercultural de intercultural bilingüe de Achaya – Azangaro 2019 .....	56
Tabla 7 Nivel de producción de textos narrativos en quechua, en niños y niñas bilingües de las instituciones educativas primarias de intercultural bilingüe de Achaya – Azangaro 2019.....	58



## ÍNDICE DE ACRÓNIMOS

ASPI: Acompañamiento Soporte Pedagógico Intercultural

DINEBI: Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural

DIGEIBIR: Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural

DREP: Dirección Regional de Educación

EIB: Educación Intercultural Bilingüe

IE: Institución Educativa

MINEDU: Ministerio de Educación

MED: Ministerio de Educación

PESEM: Plan Estratégico Sectorial Multianual

PEN: Proyecto Educativo Nacional

UGEL: Unidad de Gestión Educativa Local

UMC: Unidad de Medición de Calidad Educativa





## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar el nivel de producción de textos narrativos en quechua en los niños de las instituciones educativas primarias de intercultural bilingües del distrito de Achaya Azángaro 2019. La investigación fue de naturaleza no experimental, descriptiva simple, porque, según Hernández (2014), no manipulan ninguna variable. Los datos fueron obtenidos mediante la aplicación de una rúbrica a los textos producidos por 32 estudiantes de quinto y sexto grado de primaria. Esta población fue seleccionada mediante un muestreo aleatorio. Según los resultados obtenidos, la media aritmética es de 11 puntos; por lo tanto, dicho puntaje se ubica en nivel de logro (B) en proceso; esto significa que los niños bilingües requieren acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo. Y se concluye que la producción de textos escritos en quechua, en promedio porcentual las dimensiones de competencia lingüística (dominan o no la lengua quechua), cohesión y coherencia textual (existe relación sintáctica y semántica entre las partes del texto) y adecuación (las ideas resultan pertinentes a la intención comunicativa), 43.5 % de niños se encuentran en proceso (B), el 31,25% se encuentra en inicio (C), el 12,5 % alcanzaron el logro esperado (A) y el 12,5 % obtuvieron el logro destacado (AD). En consecuencia, predomina en proceso (B).

**Palabras Claves:** Quechua, texto, producción, narración y proceso.



## ABSTRACT

The present research has to determine the level of production Quechua narrative texts in bilingual children from intercultural primary educational institutions in the district Achaya - Azángaro 2019. The research was of a simple descriptive non- experimental nature, because, according to Hernandez (2014), they do not manipulate any variable. The data were obtained by applying a rubric to the texts produced by 32 students in the fifth and sixth grade of primary school. The population was selected by random sampling. According to the results obtained, the arithmetic mean is 11 points; therefore, said score is located at the level of achievement (B) in process; this means that bilingual children require accompaniment for a reasonable time to achieve it. And it is concluded that the production of texts written in Quechua, in percentage average the dimensions of linguistic competence (dominate or not the Quechua language), textual cohesion and coherence (there is a syntactic and semantic relationship between the parts of the text) and adequacy (ideas are relevant to communicative intent), 43.5% of children are in process (B), 31.25% is in the beginning (C), 12.5% they reached the expected achievement (A), and 12.5% obtained outstanding achievement (AD).Consequence predominates in process (B).

**Keywords:** Quechua, text, production, storytelling and process.



## INTRODUCCIÓN

La investigación sobre “Nivel de producción de textos narrativos en quechua en los niños de las instituciones educativas primarias de intercultural bilingüe del distrito de Achaya Azángaro 2019” indaga sobre las habilidades de los niños bilingües para la producción de textos escritos en quechua en una situación comunicativa real.

Según MINEDU (2018), el Registro Nacional de Instituciones Educativas que brindan el servicio de Educación Intercultural Bilingüe (RM N° 646-2018-MINEDU), en el Perú, alcanzan 27,902 Instituciones Educativas EIB. Los estudiantes de dichas instituciones se atienden en el marco del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (R.M N° 519-2018-MINEDU), que tiene como objetivo general brindar un servicio educativo de calidad, con pertinencia cultural y lingüística, diversificada en tres formas de atención pedagógica que responden a los diversos escenarios socioculturales y lingüísticos del país para mejorar el logro de aprendizajes de los estudiantes de pueblos originarios o indígenas : a) *EIB de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico*, b) *EIB de Revitalización Cultural y Lingüística*, y c) *EIB en Ámbitos Urbanos*. Por ello, es fundamental enraizar el proceso educativo en los valores, conocimientos y prácticas locales, ya que permite a los estudiantes aprender de acuerdo a su realidad socio ambiental cultural y a partir de ella se aproximen a los conocimientos y valores que provienen de otros horizontes culturales y de la ciencia. Así mismo, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (2014) expresa que: “(...) deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan.

El presente trabajo de investigación está organizado en cuatro capítulos. En el primer capítulo, se aborda el planteamiento del problema de investigación que



comprende la descripción del problema, en el cual se da cuenta de las dificultades de los niños en la producción de textos escritos; la justificación donde se detalla que una enseñanza más contextualizada mejoraría el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños bilingües; y los objetivos de la investigación.

El segundo capítulo que comprende el marco teórico que detalla los antecedentes de la investigación, sustento teórico en la que se precisan los conceptos básicos que orientan la misma, Por un lado se definen los términos que permiten identificar los aspectos sustanciales del tema de investigación.

El tercer capítulo puntualiza la metodología que ha servido de referencia para conducir y concluir el presente trabajo, se puntualiza que es de carácter descriptivo simple.

Y el cuarto capítulo, que contiene el análisis e interpretación de los resultados de la investigación, muestra una serie de tablas estadísticas y gráficos que cuantifican el nivel de rendimiento de los niños bilingües de las instituciones educativas en producción de textos.

Finalmente culmina la exposición con las conclusiones, sugerencias, bibliografía y los anexos.



# CAPÍTULO I

## EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

### 1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El Proyecto Educativo Nacional al 2021 (PEN) y el Plan Estratégico Sectorial Multianual 2016-2021 (PESEM) establecen la Educación Intercultural Bilingüe como una política prioritaria del Estado, orientada a la atención de los pueblos indígenas, por ser un sector poblacional altamente vulnerable.

Respecto a la producción de textos, el estudio realizado por la Unidad de Medición de Calidad Educativa (UMC), bajo la denominación “Como rinden los estudiantes peruanos en Comunicación-Producción de textos”, en el año 2002, en el ámbito del uso del español, demuestras que los estudiantes de cuarto y sexto grado de primaria cometen los mismos errores en el uso de tildes, grafías y mayúsculas. En otras palabras, no interiorizan el uso y la pertinencia de los elementos escritos en función de la construcción del sentido de los textos.

Otro estudio realizado por la Unidad de Medición de Calidad Educativa (UMC), la Evaluación Nacional de Rendimiento Estudiantil, en 2004, en Producción de textos escritos en quechua y aimara como lenguas maternas y en castellano como segunda lengua, a la población estudiantil de segundo grado y sexto grado de primaria, en centros educativos insertos en el Programa de Educación Bilingüe Intercultural, demostró que el 45% de los estudiantes narró sobre el tema propuesto, 25% narró sobre otro tema y 30% no narró. Es decir, solo 45% de los estudiantes cumplió con las dos condiciones propuestas en la consigna (tipo de texto y tema) y el resultado, sobre la base de los tres criterios evaluados, es el siguiente: el 25% de estudiantes de sexto grado



redacta textos adecuados a la consigna en los que no cometen ningún error de coherencia, el 55% no se adecua al tema y tipo de texto y el 25% presenta algún error de coherencia.

Por otra parte, la producción de textos en los primeros grados hace énfasis en la repetición mecánica de ideas, frases y oraciones con la concepción errónea de que esa es la mejor manera de afianzar la adquisición del código escrito. Asimismo, no desarrollan la necesidad de reflexionar sobre los textos que producen y por ello, cuando se les propone una consigna específica que oriente su producción escrita, se limitan a reproducir lo que ellos ya conocen.

En consecuencia, el Programa de Emergencia Educativa 2005 menciona que el bajo rendimiento en comprensión lectora y producción de textos se ha agudizado en el área rural y en las zonas de mayor pobreza.

En la región Puno, no se tiene evaluaciones de la magnitud como la que hizo la Medición de la Calidad Educativa (UMC). Sin embargo, la Dirección Regional de Educación de Puno suele organizar anualmente concurso de producción de textos en quechua, aimara y castellano, cuyos resultados evidencian bajos niveles de rendimiento en producción de texto escritos (DREP-2018).

## 1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

El problema de investigación se enuncia a través de las siguientes interrogantes:

### a) **Pregunta general**

- ¿Cuál es el nivel de producción de textos narrativos en quechua en los niños de las instituciones educativas primarias de Intercultural Bilingüe del distrito de Achaya Azángaro 2019?



## b) Preguntas específicas

- ¿Cuál es el nivel de competencia lingüística de textos narrativos en quechua en los niños de las instituciones educativas primarias de Intercultural Bilingüe del distrito de Achaya Azángaro 2019?
- ¿Cuál es el nivel de coherencia de textos narrativos en quechua en los niños de las instituciones educativas primarias de Intercultural Bilingüe del distrito de Achaya Azángaro 2019?
- ¿Cuál es el nivel de cohesión de textos narrativos en quechua en los niños de las instituciones educativas primarias de Intercultural Bilingüe del distrito de Achaya Azángaro 2019?
- ¿Cuál es el nivel de adecuación de los textos narrativos en quechua en los niños de las instituciones educativas primarias de Intercultural Bilingüe del distrito de Achaya Azángaro 2019?

## 1.3. HIPÓTESIS LA DE INVESTIGACIÓN

### 1.3.1. Hipótesis general

El nivel de producción de textos narrativos en quechua se ubica EN PROCESO en los niños bilingües de las instituciones educativas primarias de Intercultural Bilingüe del distrito de Achaya Azángaro 2019.

### 1.3.2. Hipótesis específicos.

- El nivel de competencia lingüística, de textos narrativos en quechua se ubica en proceso en los niños bilingües de las instituciones educativas primarias de Intercultural Bilingüe del distrito de Achaya Azángaro 2019.



- El nivel de coherencia de textos narrativos en quechua se ubica en proceso en los niños bilingües de las instituciones educativas primarias de Intercultural Bilingüe del distrito de Achaya Azángaro 2019.
- El nivel de cohesión de textos narrativos en quechua se ubica en proceso en los niños bilingües de las instituciones educativas primarias de Intercultural Bilingüe del distrito de Achaya Azángaro 2019
- El nivel de adecuación de textos narrativos en quechua se ubica en proceso en los niños bilingües de las instituciones Educativas Primarias de Intercultural Bilingüe del distrito de Achaya Azángaro 2019.

#### **1.4. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

El presente trabajo de investigación resulta importante en la medida que enfoca el problema de producción de textos. En la actualidad, en el Currículo Nacional de la Educación Básica 2017, la competencia 9 señala: “Escribe diversos tipos de textos en lengua materna”, la misma que orientada de una manera adecuada afianzaría el desempeño de los estudiantes.

Por otra parte, en la actualidad, tanto a nivel nacional, regional y local son escasas las investigaciones en torno al tema de producción de textos escritos en contextos interculturales bilingües, sobre todo si se comparan con la cantidad de estudios realizados en comprensión de textos escritos en español. En este sentido, la presente investigación pretende cubrir dicho vacío.

Asimismo, MINEDU (2018) indica que: “Está demostrado que los estudiantes de cualquier lugar del mundo logran mejores aprendizajes si lo hacen desde sus referentes socio ambientales y culturales propios y en su lengua materna, sea esta una lengua dominante o una lengua originaria, motivo por el cual se indaga dicha





posibilidad en el proceso de la escritura en lengua originaria.

Por otra parte, el presente trabajo examina el proceso de desarrollo de habilidades y creativities, mediante la producción de texto en los niños como una actividad cognitiva incorporada a la vida cotidiana de los niños desde los primeros años de su vida.

Finalmente los resultados de la presente investigación serán útil en la toma de decisiones en la Política de Educación Intercultural Bilingüe; así como para orientar futuras investigaciones relacionadas al tema.

## **1.5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1.5.1. OBJETIVO GENERAL**

Determinar el nivel de producción de textos narrativos en quechua en los niños de las instituciones educativas primarias de Intercultural Bilingüe del distrito de Achaya Azángaro 2019.

### **1.5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Describir el nivel de competencia lingüística de textos narrativos en quechua en niños bilingües de las instituciones educativas primarias de Intercultural Bilingüe del distrito de Achaya Azángaro 2019.
- Describir el nivel de coherencia de textos narrativos en quechua en niños bilingües de las instituciones educativas primarias de Intercultural Bilingüe del distrito de Achaya Azángaro 2019.



- Describir el nivel de cohesión de textos narrativos en quechua en niños bilingües de las instituciones educativas primarias de Intercultural Bilingüe del distrito de Achaya Azángaro 2019.
- Describir el nivel de adecuación de textos narrativos en quechua en niños bilingües de las instituciones educativas primarias de Intercultural Bilingüe del distrito de Achaya Azángaro 2019.



## CAPÍTULO II

### REVISION DE LITERATURA

#### 2.1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

Existen diversas investigaciones respecto a la producción de textos en niños de edad escolar. Catari (2015), en la tesis denominada “Uso del quechua como recurso educativo para el desarrollo de las capacidades comunicativas en estudiantes bilingües del segundo grado de la Institución Educativa Secundaria Agropecuario “Larimayo” de la provincia de Melgar- 2014”, evaluó la influencia del quechua como recurso educativo en el desarrollo de las capacidades comunicativas en estudiantes bilingües del segundo grado y concluyó que el uso del quechua como recurso educativo influye positivamente en el desarrollo de la producción de textos escritos en castellano (L2) de los estudiantes bilingües, sobre todo de los textos narrativos, con una relación positiva entre la expresión oral y la producción de textos; sin embargo, el desarrollo de esta capacidad enfrenta con un problema central “el poco conocimiento de la gramática” y la interferencia del quechua trivocálico.

Velásquez (2014), en su tesis denominada “Estrategias didácticas para mejorar la producción de textos escritos en los niños y niñas de cuarto grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 54158 de Cavira del distrito de Kishuará”, se planteó como objetivo el mejoramiento de la producción de textos fundados en la planificación, textualización y revisión con cohesión y coherencia en el área de Comunicación, utilizando las estrategias didácticas adecuadas y material educativo correspondiente y concluye que se ha aplicado 09 sesiones de producción de textos en los cuales hubo un avance progresivo, llegándose, al término de la propuesta, a mejorar la producción de textos de manera significativa.



Pereda (2014), en su trabajo de investigación denominada “Características de la producción de textos en los estudiantes quechua hablantes de 4to grado de primaria en una escuela Bilingüe Intercultural de la localidad de Cusco”, mediante la observación del desempeño docente con ficha de observación y análisis de textos producidos por los niños bajo la metodología de Cassany, obtuvo como resultado que la producción de textos en su lengua materna evidencia una mayor participación y motivación de los niños.

Chinga (2012), en su tesis titulada “Producción de Textos Narrativos en estudiantes de V ciclo de Educación Primaria desarrollado en Lima”, se planteó como objetivo describir el nivel de producción de textos narrativos de alumnos y alumnas de 5to grado de educación primaria, utilizando sub test de prueba de escritura (PROESC) y llegó a la conclusión de que los alumnos no han logrado el nivel suficiente en la producción de textos narrativos.

Huaynacho (2008), en un estudio sobre la eficacia de la secuencia de imágenes gráficas en cuentos escritos en quechua, en el marco del rendimiento académico de escolares del 3er grado de la IEP N° 70524 de Hatun Ayllu de Santa Rosa (Melgar), demostró que las imágenes gráficas ayudan a identificar los momentos del cuento (introducción, nudo y desenlace), los elementos del cuento (personajes, acción, escenario y narrador) y la extracción del título y el uso pertinente de los conectores en los textos escritos. El rendimiento fue de 14.3 puntos para los escolares del grupo experimental.

Condori (2006), en su investigación titulada “Producción de textos para la alfabetización en quechua como estrategia para mejorar el aprendizaje de la lectura y escritura en el Cetha-Cochabamba”, demostró que la elaboración de textos para el aprendizaje de lectura y escritura de alfabetización en quechua es un trabajo muy



satisfactorio que aporta a mejorar la calidad de enseñanza y aprendizaje, además permite revisar la práctica educativa y el planteo de alternativas para mejorar la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en L1 y L2 de los participantes del ciclo de aprendizaje iniciales de educación primaria de adultos; igualmente, confirmó, que se debe aprender a leer y escribir en la lengua materna y que las habilidades de lectura y escritura adquiridas en L1 (quechua) pueden ser transferidas a la lectura y escritura en L2 (castellano) puesto que solo se tiene que aprender las grafías no existentes en L1.

## **2.2. MARCO TEÓRICO**

### **2.2.1. POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN PERÚ**

La Constitución Política del Perú de 1993 señala, en el Art. 2 (19), “A su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación. // Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete. Los extranjeros tienen este mismo derecho cuando son citados por cualquier autoridad”. Asimismo, en el Art. 48, reitera que “Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predomine, también lo son el quechua, aimara y las demás lenguas aborígenes, según ley”. El artículo 20° de la Ley General de Educación N° 28044 dispone que “la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) se ofrece en todo el sistema educativo: a) promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas, y de otras comunidades nacionales y extranjeras. Incorpora la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistema de valores y aspiraciones sociales y económicas; b) garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, así como el



posterior aprendizaje de lenguas extranjeras; c) determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran, como el castellano; d) asegura la Participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación para formar equipos capaces de asumir progresivamente la gestión de dichos programas; e) preserva las lenguas de los pueblos indígenas y promueve su desarrollo y práctica (Ley N° 28044) Como puede notarse, la Ley en esencia dispone que la EBI sea orientada solo para los indígenas”.

Vigil (2004) señala que el Ministerio de Educación... dispone que la enseñanza de la lengua materna (L1) tenga la finalidad de desarrollar los medios de comprensión del niño en la escuela, contribuir en su desarrollo afectivo, cognitivo y personal y ampliar su experiencia para fortalecer su colectividad, mantener sus valores y lograr el desarrollo integral de sus potencialidades humanas. En cambio, la segunda lengua (L2) se enseña para ampliar su potencial comunicativa, incorporar medios adicionales para expresión que le permiten comunicarse con los individuos que no conozcan su lengua materna en una sociedad heterogénea como la peruana caracterizada por la pluralidad lingüística, multiétnica e intercultural (MINEDU, 1999). Sin embargo, el sistema educativo peruano enseña el castellano como L1 y el Inglés como L2, los cuales no se adecuan a las regiones del interior del país donde el quechua, aimara. Awajún, shipibo, y otros constituyen las lenguas maternas L1, mientras que el castellano L2 y el inglés L3.

### **2.2.2. PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LOS MARCOS INTERCULTURALES**

Se ha señalado (Hallasi, 2014) que la didáctica no es ni debe ser neutra, sino que tiene sesgo cultural. Por ello muchas de las estrategias usadas en los distintos niveles del sistema educativo, por mucho que se las trate de aplicar siguiendo todos los pasos y las



recomendaciones de los expertos, no logran desarrollar las competencias que se espera en los alumnos.

Diversos estudios han demostrado que los procesos de socialización vividos por los niños y niñas en sus hogares y en la comunidad, antes de su ingreso en la escuela, condicionan su desempeño en esta. Ellos viven situaciones particulares que estructuran el tipo de interacción que establecen entre sí y con los adultos. Igualmente, desarrollan procedimientos de aprendizaje que van constituyendo esquemas mentales que servirán de base para futuros aprendizajes. La escuela, sin embargo, ya tiene estructurada una forma de interacción y de enseñanza, propia de la cultura hegemónica y urbana, y no considera los procesos vividos por los niños en sus hogares. El resultado: muchos niños y niñas que fracasan por falta de métodos y técnicas adecuadas que recojan formas y estrategias de interacción propias; es decir, por falta de una didáctica intercultural que considere las diferentes formas de aprender y de construir saberes que cada cultura tiene (MINEDU, 2005).

Es probable que la raíz de los problemas de bajo rendimiento de los niños y niñas de zonas rurales de las distintas regiones del país, e inclusive de las zonas urbano marginales de las distintas regiones del país, se encuentra no solo en los contenidos curriculares que se les “enseña” generalmente ajenos a sus intereses y realidad, sino también, y principalmente a las formas en las cuales se pretende que aprenden (MINEDU, 2005).

### **2.2.3. ORIGEN DE LA LENGUA QUECHUA**

Torero (2002), respecto al origen de la lengua quechua, señala que existen varias hipótesis. La hipótesis más aceptada es la que señala a la costa nor central (el valle de supe y alrededores) como punto de partida del quechua antiguo.

Sin embargo, según las últimas investigaciones de Cerrón Palomino (2013), el



quechua antiguo o el protoquechua habrían tenido como asiento originario la sierra centro- norteña peruana, mas no la costa norcentral, ocupando un espacio coincidente con el que se abarca el quechua central actual, que se localiza en los departamentos de Ancash, Huanuco, Pasco, Junín y sierra norte de Lima. Desde esta zona se habría expandido posteriormente hacia el norte y sur en diferentes etapas y llegado al Cuzco recién en la época de Huayna Capac aproximadamente cien años antes de la conquista española.

Chávez (2018) señala que, en este proceso de expansión y difusión del quechua, habrían jugado un papel importante las civilizaciones, pueblos o confederaciones post Caral: Chavin, Wari, Chancas, Chinchas, incas e incluso los mismos españoles. De ahí la explicación de que el quechua hablado en la sierra centro norteña del país conserve las características del protoquechua y también se encuentre altamente dialectizado en virtud de que su presencia en dicha área es de mayor tiempo. En contraposición, por ejemplo, el quechua sureño se presenta como un quechua menos fragmentado lingüísticamente, es decir, exhibe características más uniformes que favorecen para que la inteligibilidad mutua entre sus usuarios casi al cien por ciento. Asimismo, el hecho de que el quechua sureño se presenta como un quechua más uniforme se debe a que se expandió posteriormente al área que ocupa actualmente.

#### **2.2.4. Nivel de competencia lingüística de la lengua Quechua**

##### **2.2.4.1. Las grafías del quechua sureño**

El idioma quechua alfabéticamente tiene cercana influencia del idioma castellano, y por tanto se usan de preferencia las reglas fonéticas del castellano, a cuya ausencia se usa el alfabeto fonético internacional. Esas son las letras consonantes que





usamos para escribir el quechua. Es simple ninguna cambia. Son parecidas al español, salvo los casos en negrita.

labial	alveolar	Palatal	Velar	uvular	glotal
<b>oclusiva</b>	p	t	Ch	<b>k</b>	<b>q</b>
<b>fricativa</b>		s			h
<b>lateral</b>		l	LI		
<b>vibrante</b>		r			
<b>nasal</b>	m	n	ñ		
<b>semivocal</b>	w		Y		

Además, las consonantes oclusivas sufren variaciones con las que se les considera en referencia al Achahala alfabeto quechua.

#### Simple Glotalizada Espirada

P	p'	Ph
T	t'	Th
Ch	ch'	Chh
K	k'	Kh
Q	q'	Qh



Recordemos que el quechua es una familia lingüística, es decir, un conjunto de lenguas emparentadas entre sí, o que tienen un ancestro en común. Por lo tanto, no existe un alfabeto único para toda la familia lingüística quechua. El quechua ecuatoriano, boliviano, argentino, entre otros ha desarrollado sus propios alfabetos, acorde a las necesidades de habla de su propia región. En Perú, con la participación de entes gubernamentales, academias regionales del quechua, universidades y diversos especialistas, se ha logrado consensuar y normar la escritura en las 4 macro regiones donde se habla el quechua. Las cuales son: el quechua norteño, quechua central, quechua amazónico y quechua sureño.

En esta publicación conoceremos las grafías consensuadas y normadas para el quechua sureño. Cuando hablamos del quechua sureño, debemos tener claro, que este grupo a su vez se divide en 2 variedades; el quechua Ayacucho chanka y el quechua Cusco Collao.

Estas 2 variedades, tienen algunas diferencias y cuentan con características propias. Pero en la práctica son suficientemente homogéneas como para poder establecer una conversación. Es decir, un quechua hablante chanka se puede comunicar perfectamente con un quechua hablante del Cusco Collao.

Así las grafías o letras del quechua sureño está conformado por: Tres vocales: A, I, U

- Dos semivocales: W, Y
- Trece consonantes: H, L, LL, M, N, Ñ, R, S, CH, K, P, Q, T

Pero para el quechua Cusco Collao adicionalmente hay que agregarles 10 grafías o letras, correspondientes a los sonidos glotalizados y espirados, inexistentes en otras variedades del quechua.



- CHH, CH', KH, K', PH, P', QH, Q', TH, T'

Por otro lado en el acta de acuerdos del Evento Nacional para la implementación de la escritura de la Lengua Quechua, en el marco de la R.M. N° 1218-85-ED, evento que se llevó a cabo en el distrito de Cieneguilla, provincia y departamento de Lima en Junio del 2014 convocado por el Ministerio de Educación DIGEIBIR, llegaron a la siguiente conclusión de que el alfabeto quechua en el macro sur son 28 grafías.

#### 2.2.4.2. USO DE LA TILDE EN EL QUECHUA SUREÑO

Como hemos manifestado, las palabras quechuas, por su acentuación, generalmente son graves o llanas, porque la mayor fuerza de voz está en la penúltima sílaba; por ello no es necesario tildarlas. No existen palabras esdrújulas; pero hay pocas palabras con acentuación aguda y son estas las que llevan tilde. Presentamos algunas muestras.

- a) La única partícula de afirmación: ari munankichu kay misquita?
- b) En el sufijo independiente “cha” que expresa duda o probabilidad
- c) En algunas interjecciones como: ¡Atataw! ¡Alalaw!, etc
- d) En el sufijo interrogativo “ri” se da sobre todo en la parte sur. ¿Chayri?  
¿Rinaykiri? ¿Wawqiykiri?
- e) En las expresiones de hablar agradable, generalmente en las terminaciones “ay” muy pocas veces “iy”, “uy”: munakusqay mamachallay.
- f) En las expresiones de pedido, solicitud o mandato generalmente termina en ya: pukllaychikya, niwayya.
- g) En el sufijo “ma” que denota pues pukllankunama ya jugaron pues manama no pues.



En el quechua sureño, el acento es grave, es decir, tiene una posición fija, sin embargo, existen palabras que transgreden esta regla de acentuación general.

### 2.2.4.3. LA ESCRITURA DE LAS VOCALES EN EL QUECHUA SUREÑO

De acuerdo con las investigaciones lingüísticas el quechua posee un sistema trivocalico constituido por las vocales /a/, /i/ y /u/. Estas vocales, según la R.M. 1218- 85-ED se representan con las letras /a, / /i/ y /u/.

Escritura de la vocal a.

Inicio de la palabra	Interior de la palabra	En final de la palabra
- Anka /aguila/	Ch!aki /seco/	Wawa /bebe/
- Añas /zorrino/	Kutipakuy /revelarse/	Mama /madre/
- Akllay /escoger/	Napaykuy /saludar/	Sara /maíz/
- Allqamari /dominico/	Chiwaku /tordo/	Sasa /difícil/
- Atiy /aplstar/	Hinaptin /después/	Uywa /animal/

Como podemos observar la escritura de la vocal /a/ no presenta ninguna dificultad. Es decir esta vocal no presenta ningún cambio en su pronunciación en los diferentes contextos de la palabra.

Escritura de la vocal i

Inicio de la palabra	Interior de la palabra	En final de la palabra
- Ichu/paja/	Chiri /frio/	Pisi /poco/
- Ima/que/	Hampiq /revelarse/	Ñawi /ojos/
- Isku/cal/	Chiwchi /pollo/	Quri /oro/
- Isqun /nueve/	Kikin/identico/	Sisi /hormiga/
- Inti /sol/	Mikhuy /comer/	Misi /gato/

Como podemos observar la escritura de la vocal /a/ no presenta ninguna



dificultad. Es decir esta vocal no presenta ningún cambio en su pronunciación en los diferentes contextos de la palabra. Excepto cuando aparece adyacente al sonido /q/. En este contexto la vocal /i/ se pronuncia aproximadamente como la vocal /e/. En este sentido, por ejemplo la palabra /hampiq / y /piqa/ se pronuncia como /hampeq/ y /peqa/ respectivamente.

#### Escritura de la vocal u

Inicio de la palabra	Interior de la palabra	En final de la palabra
- Umalliq/dirigente/	P!unchay /dia/	Asnu /poco/
- Uma/cabeza/	Runa/gente/	Qantu /cantuta/
- Ususi /hija de varón/	Mut!i/mote/	Chuqllu/choclo/
- Uqa /oca/	Chulluy / remojar/	Sunqu /corazón/

Como podemos observar la escritura de la vocal /u/ **presenta** dificultad en su pronunciación en los distintos contextos dentro de una palabra. Como se observa esta vocal puede aparecer en inicio, interior y final de la palabra. Únicamente cuando se encuentra adyacente al sonido /q/ sufre un proceso de apertura vocálica y se pronuncia como una vocal /o/ o sea la aparición de esta vocal está condicionada por el contexto, por ejemplo las palabras /uqa / y /urqu/ se pronuncia como /oqa/ y /orqo/ respectivamente.

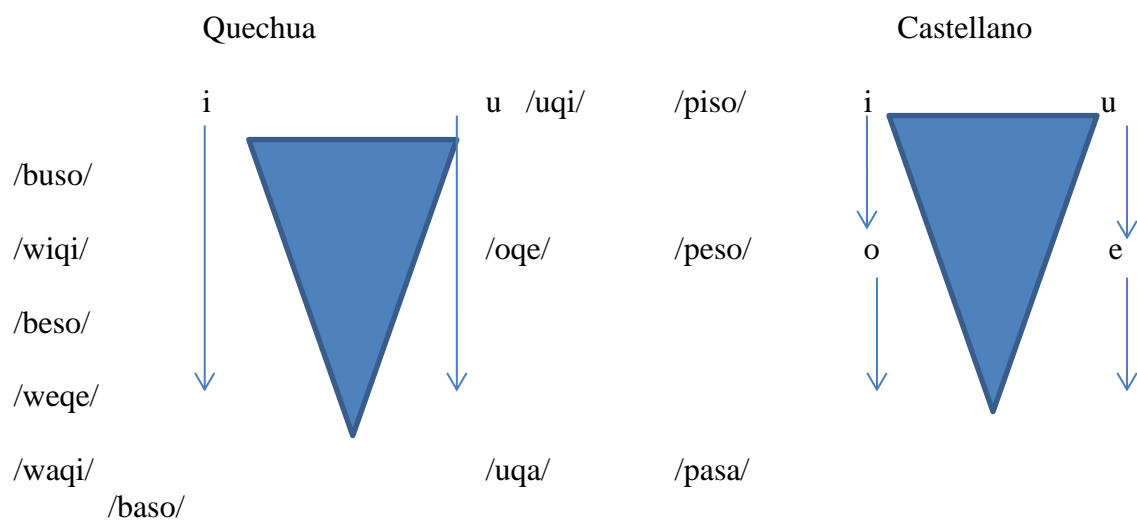


Figura 1. Las vocales del quechua y castellano en el triángulo de Hellwag

Fuente: Según MINEDU (2019)

Las flechas indican el tránsito de las vocales altas o bajas, donde reemplazar tales vocales uno se va dando cuenta que las palabras cambian o no estos pares demuestran que el quechua posee tres fonemas vocálicos. Cuando un niño quechua que tiene un sistema fonológico de tres vocales (a, i, u), aprende el castellano que tiene cinco vocales (a, e, i, o, u), no puede controlar las vocales e, o; lo único que controla son la a, i, u de ahí que los quechua hablantes tenemos interferencias justo en las vocales i/e o/u, si el quechua tuviera cinco vocales no se presentarían tales interferencias.

La Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural DINEBI (2007), menciona las vocales e, o se utilizan en casos de pronunciación mas no en la escritura en las zonas Cuzco- Collao.

#### 2.2.4.4. LA ESTRUCTURA DE LAS FRASES Y LAS ORACIONES EN EL QUECHUA SUREÑO

MINEDU (2019) señala que las oraciones en el quechua, al igual que en el



castellano u otras lenguas, siguen una serie de reglas (sintácticas) para ordenar sus constituyentes y de igual modo también las frases (sintaxis). Por ejemplo: “El perro come carne de vaca”

No se puede decir: Allquqa aychata waka mikhun/mikun, waka allquqa aychata mikhun. En la oración quechua el orden sintáctico (oración) casi siempre, es el siguiente: Allquqa waka aychata mikhun/mikun

**Sujeto            objeto            verbo**

En el quechua es: SOV donde S: sujeto, O: objeto y V: es el verbo.



### 2.2.5. Producción de Texto

Según Pérez (2005), la producción de textos es la estrategia que se usa para expresar ideas, sentimientos y experiencias, a través de escritos. Implica centrar la atención en el proceso, más que el producto, pues la calidad del texto depende de la calidad del proceso. Asimismo, manifiesta que es un proceso cognitivo complejo en el cual intervienen un conjunto de habilidades mentales como: atención, creatividad, comprensión, abstracción, análisis, etc. que busca transformar la lengua en un texto escrito.

No se debe perder de vista que este texto creado es un producto comunicativo, por ello debe responder a las características del sector que va dirigido. Este es un proceso guiado por el docente. Se ubica en lo que Vigotsky llama “Zona de desarrollo ‘próximo’”, es decir, el niño no puede desarrollar un aprendizaje automáticamente, pues requiere apoyo del docente.

Según UMC (2004), la producción de textos no implica que el escritor solo domine la gramática y la ortografía de una lengua ni tampoco que su habilidad se reduzca al ámbito de la palabra y la oración (dictados ortográficos y análisis gramaticales). El estudiante debe manejar estrategias discursivas relacionadas a las propiedades del texto (coherencia, cohesión, adecuación), se enfrente a diversos tipos textuales y se ajuste a la situación comunicativa real o verosímil en el momento de producir un texto. Así mismo el escritor debe dominar el proceso de composición: organizar sus ideas sea elaborando esquemas, escribiendo borradores, revisándolos para finalmente, reformular su texto definitivo.

Por otro lado, MED (2009) promueve el desarrollo de la capacidad de escribir, es decir, producir diferentes tipos de textos en situaciones reales de comunicación, que respondan a la necesidad de comunicar ideas, opiniones, sentimientos, pensamientos,





sueños y fantasías, entre otros. Esta capacidad involucra la interiorización del proceso de escritura y sus etapas de planificación, textualización, revisión y reescritura. Incluye la revisión de la tipología textual para la debida comprensión de sus estructuras y significados y el uso de la normativa -ortografía y gramática funcionales.

En este proceso es clave la escritura creativa que favorece la originalidad de cada estudiante requiriendo el acompañamiento responsable y respetuoso de su proceso creativo. Para asegurar el adecuado desarrollo de las capacidades, es necesario tomar en cuenta que en primaria, los niños concluirán la iniciación del proceso de la lectura y escritura que se comenzó en *Inicial* como pre-lectura y pre-escritura, así como lectura y escritura inicial, utilizando los logros obtenidos en comunicación oral, expresión artística y comunicación no verbal. Estas formas de comunicación seguirán siendo prioritarias a lo largo del nivel primario.

En suma, durante la *Primaria*, se continúan desarrollando y fortaleciendo las capacidades de expresión, producción oral y escrita para que, posteriormente, en la *Secundaria*, se diversifique quien, consolide, potenciando la creatividad y el sentido crítico con el tratamiento más profundo de la lengua y la literatura

## **2.2.6. PROCESOS DE PRODUCCIÓN TEXTUAL**

### **a) LA PLANIFICACIÓN**

Para Cassany (2008), es la etapa que corresponde a la generación y selección de ideas, la elaboración de esquemas previos, la toma de decisiones sobre la organización del discurso, el análisis de las características de los posibles lectores y del contexto comunicativo, así como de la selección de estrategias para la planificación del texto.

Durante esta etapa habrá que dar respuestas a los siguientes interrogantes sobre las características de la situación comunicativa:



¿Qué tipo de texto se escogerá de todos los posibles?

¿Cuál será su aspecto general, la silueta del texto?

¿Qué material se empleará? (textura, tamaño de la hoja)

¿Qué instrumento se usará para escribir? (lapicero, plumón, máquina de escribir, computadora)

Aguilar (2005), en este momento de la elaboración de un texto, estudiantes y maestros conversamos sobre:

- La situación de comunicación real que produce la oportunidad de escribir.
- El tipo de texto a escribir y sus características, el cual está definido por la situación comunicativa.
- Para quien vamos a escribir. Además de identificar lectores o destinatarios es necesario reflexionar sobre como ajustar el lenguaje al interlocutor. A veces este lenguaje es más formal, a veces es más familiar e íntimo, a veces más coloquial o amical.
- El propósito, es decir, reflexionar sobre las intenciones del texto ¿Para qué escribir el texto? ¿Qué queremos conseguir con el texto?
- Lo que vamos a escribir, implica reflexionar sobre lo que se va decir a través del texto.

## **B) LA TEXTUALIZACIÓN**

Es el acto mismo de poner por escrito lo que se ha previsto en el plan. Lo que se ha pensado se traduce en información lingüística y esto implica tomar una serie de decisiones sobre la ortografía, la sintaxis y la estructura del discurso. Durante la textualización se consideran algunos aspectos como:

Tipo de texto: estructura.



Lingüística Textual: funciones dominantes del lenguaje; enunciación (signos de personas, espacio, tiempo); coherencia textual (coherencia semántica, progresión temática, sustituciones, etc.)

Para Ferreiro (1979), escribir es representar gráficamente el lenguaje de forma funcional y personal, y supone la apropiación del código de escritura; este incluye las prácticas culturales, la representación de pensamiento, las hipótesis de trabajo en diversas fases, el ajuste pragmático, las habilidades de representación grafo-motora, entre otros aspectos. Por ello, el dibujo de la grafía, las planas, la transcripción a partir de un modelo y el dictado, así como otras prácticas que privilegian el dibujo de las letras, no deben ser los aspectos centrales en la adquisición del sistema de escritura.

Aterrosi (2004), las numerosas investigaciones que se han llevado a cabo sobre el tema de la escritura demuestran que “se trata de una actividad que encierra dificultad y complejidad por la cantidad de conocimientos y operaciones que se involucran”. Sin embargo la capacidad para escribir no se considera una habilidad innata en el individuo, sino que puede desarrollarse ser objeto de enseñanza aprendizaje. Se trata por lo tanto de una capacidad “que se concibe como un trabajo planificado y sistemático que exige tiempo y ejercicio intelectual por parte del alumno y que se desarrolla con la práctica y con el conocimiento de ciertas técnicas. “Cuando se aplica esta estrategia, los niños podrán utilizar los indicios para predecir el contenido y deducir el propósito del texto Durante la escritura los niños y niñas interactúan escribir sus textos orientados por sus ideas y acuerdos previos. En este proceso, los acuerdos podrían modificarse como resultado mismo del acto de escribir.

Puede ser en una sala de clases un grupo de estudiantes acordó elaborar un afiche para invitar a sus compañeros de escuela a la fiesta de cumpleaños del mes. Durante la planificación del texto acordaron como sería el afiche y que información



tendría. Pero durante a escritura se dieron cuenta de que les faltaba escribir la dirección donde se haría la fiesta. Al colocarla la ubicación de todos los demás elementos del afiche se alteró. Todo esto ocurrió durante el proceso de escribir el afiche. Por eso la escritura de textos es un proceso de creación y recreación permanente.

Es un ejercicio escolar, no tiene limitaciones y por lo tanto, exige más creatividad y más capacidades de afinar y ordenar las ideas. La redacción pone más énfasis en la función epistémica de la lengua: es un vehículo para que el alumno reflexione sobre un tema, con el instrumento de la escritura y para que aprenda cosas sobre dicho tema.

La redacción tiene todas las características de los textos académicos y es un buen vehículo para que el alumno desarrolle los procesos cognitivos necesarios.

Flower (1998) considera diversos pasos para trabajar el proceso global de composición.

-Analizar la situación de comunicación. El alumno debe interrogarse sobre el sentido del escrito que quiere producir ¿Quién lo leerá? ¿Qué se quiere conseguir? ¿Qué se sabe del tema? ¿Cómo es el lector? ¿Cómo quiere presentarse el autor?

-Generar ideas. Existen varias técnicas de las cuales resultan muy útiles el torbellino de ideas que exige concentrarse durante unos pocos minutos en un tema y apuntar todo lo que se les ocurra, hacerse preguntas sobre el tema, dibujar, etc.

-Organizar ideas. Consiste en ordenar las ideas según el esquema previsto. Las técnicas más útiles son: listas, grupos y clasificaciones de información, mapas mentales, ideogramas, esquemas de numeración decimal, llaves o corchetes, etc.

-Redactar. Consiste en elaborar el texto. Las técnicas más útiles son: seleccionar un lenguaje compartido con el lector, hacer frases simples y buscar el orden más simple de las palabras.



-Revisar. Se aplican las siguientes técnicas: aplicar reglas de economía y eficacia de la frase, aumentar la legalidad del texto, revisar la gramática, la ortografía, etc.

-Valorar. Consiste en leer el borrador en voz alta, releerlo críticamente, hacer relecturas selectivas con especial atención en aspectos parciales.

### **c) REVISIÓN**

En los procesos de revisión, el autor compara el escrito realizado en aquel momento con los objetivos planificados previamente y lo retoca para adaptarse a ellos para mejorarlo. Es uno de los procesos más importantes de la escritura. Implica la posibilidad de hacer cambios pertinentes sobre aquello de lo cual se está escribiendo, reforzándose de esta manera la calidad del escrito final.

Cassany (2004), la revisión permite organizar la información de acuerdo al orden establecido por los escritores, para establecer la línea argumentativa y encontrar lo que no les resulta conocido. Para ello se siguen dos subprocesos: por un lado, la evaluación de lo planificado donde el autor evalúa lo que ha escrito y comprueba si aquello que está escrito era lo que quería expresar y si será entendible para la audiencia, y por el otro lado, la edición, en el cual el autor modifica o corrige algunos aspectos de los textos.

#### **2.2.7. PROPIEDADES TEXTUALES**

##### **2.2.7.1. ADECUACIÓN TEXTUAL**

Según Cassany (1998), La adecuación textual se define como el conocimiento y el dominio de la diversidad lingüística. La lengua no es uniforme ni homogénea, sino que presenta variaciones según diversos factores: la geografía, la historia, grupo social, situación de comunicación, etc. Todo el mundo puede elegir entre hablar o escribir en su modalidad dialectal o en el estándar regional correspondiente.



Al respecto (Villar, 2011). Adecuación es una propiedad extra textual, consiste en la adaptación del texto a la situación y contexto comunicativo, mediante el uso adecuado del lenguaje y el tema según la intención y el tipo de receptor al que se destina el mensaje. No es lo mismo informar un hecho científico que narrar una anécdota, tampoco puede utilizar lenguaje técnico con niños, es necesario adecuar el vocabulario a la situación, para lo cual el emisor debe ser capaz de elegir el código lingüístico a utilizar.

#### **2.2.7.2. COHERENCIA TEXTUAL**

Para que un texto sea entendible por un público lector amplio, es necesario que las ideas estén agrupadas y organizadas lógicamente en torno de un tema central. Para lograr la organización de las ideas, se requiere de habilidades y conocimientos acerca de principios de coherencia propios del código escrito.

Para Chávez (2012), la coherencia viene a ser una propiedad relacionada a los aspectos semánticos y pragmáticos del texto. Se interesa por la relación existente entre los conceptos que se transmiten en las oraciones y las relaciones entre las oraciones dentro del párrafo, es decir, se encarga de mantener el tema a lo largo del texto. Para ello, las oraciones deben tener un propósito comunicativo claro, un orden impecable, organizados de tal manera que se establezcan relaciones entre las mismas y sean percibidos congruentemente.

La coherencia textual, según Cassany (1996), es “la propiedad del texto que selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada. De esta manera, un texto pueda ser interpretado como tal y no como una suma de oraciones y/o párrafos aislados la distribución adecuada de la información. En este punto se cuidan los siguientes factores: La ausencia de repetición



innecesaria de ideas. La ausencia de contradicción entre las ideas, los vacíos de información y la intromisión de ideas irrelevantes. Una adecuada distribución de información significa que un texto se encuentre bien organizado en el sentido de que se agrupen las ideas que estén relacionadas entre sí por subtemas, sin digresiones ni interrupciones o incrustaciones de ideas irrelevante.

Todo lo anterior hace referencia a las conexiones internas dentro de los párrafos (nivel microestructura o intraoracional) como el nivel que hace referencia a las relaciones entre las oraciones dentro del párrafo (nivel macro estructural o interoracional).

### **2.2.7.3. COHESIÓN TEXTUAL**

Según MED (2004), la cohesión textual es una propiedad de los textos según la cual las frases y oraciones están interconectadas entre sí por medio de referentes (pronombres, elipsis, adverbios, sinónimos), conectores (conjunciones, enlaces, frases adverbiales) y signos de puntuación. Sin elementos de cohesión, el texto sería un listado inconexo de frases y el lector tendría grandes dificultades para interpretar las relaciones entre las frases y oraciones por sí solo.

Según Chaves (2012), la cohesión implica el mecanismo morfo-sintáctico que permite ligar los elementos que constituyen un texto. Esta propiedad contribuye a la coherencia del texto y facilita la construcción e interpretación de los mensajes.

La cohesión se sirve de ciertos mecanismos como:

- a) Sustituciones: implica la reiteración de una palabra mediante otras de contenido muy general, entre las cuales se señalan:
- b) Repetición léxica o recurrencia: hace referencia a la repetición de una palabra o emisión de una frase distinta para señalar una idea ya presentada.
- c) Conectores o marcadores textuales: Vienen a ser las unidades que permiten conocer



las relaciones que existen entre las partes de un párrafo y/o texto. Entre ellas se encuentran las conjunciones, los adverbios, las locuciones conjuntivas y el sintagma.

Según UMC (2005), son elementos que sirven para explicitar las relaciones semánticas o de significado existentes entre las ideas de un texto. Esas relaciones pueden ser de causalidad, de contraposición, de secuencia temporal, etc. Los nexos más frecuentes son los causales (porque, por ello), los concesivos (aunque, a pesar de), los de adición (y, además, también), los de contraste (pero, sin embargo) y los de orden (en primer lugar, por último, por otra parte, etc.)

Al respecto, Aguilar (2005) propone que todos los cuentos siempre presentan conectores como: Había una vez (aquí se nombra, se describe a los personajes y se caracteriza su identidad); un día (se dice lo que ocurrió en la primera vez); posteriormente (se describe la segunda acción); entonces (sigue contando con otra acción); luego (es la unión entre todas las acciones); y finalmente (es la parte donde se indica cómo termina el cuento).

En esta propiedad es importante también abordar lo siguiente:

a) Los signos de puntuación: Como mecanismo de cohesión textual, tienen la función de delimitar y articular los diversos enunciados que intervienen en la composición del escrito. Son organizadores textuales que guían y orientan eficazmente la tarea interpretativa del lector. El uso adecuado de estos recursos es indispensable si se quiere producir verdaderos textos (y no meras yuxtaposiciones de oraciones) y la comprensión de los mismos es indispensable para poder leer.

b) Ortografía: es definida como el conjunto de normas que rigen la estructura de una lengua. Condemarín (1989) refiere que “la ortografía se define como el estudio de la naturaleza y utilización de los símbolos en un sistema de escritura.” Esto no sólo implica que el niño debe producir con precisión y en un orden apropiado las letras que





componen una palabra sino también implica el uso adecuado de la puntuación y de la acentuación. La literatura plantea la existencia de tres tipos de ortografía: la literal, la acentual y la puntual. El primero se refiere al uso correcto de las letras, el segundo al uso adecuado de la tildación y el tercero, al uso correcto del sistema de puntuación.

En ese contexto, en donde la ortografía es considerada como uno de los puntos más difíciles de aprender dentro de la escritura debido a las reglas de nuestro idioma, ilógicas para el niño: letras que no tienen sonido pero deben ser escritas (h), letras que suenan igual pero se escriben de manera diferente (s-c-z; b-v; y-ll), la “u” que tiene que aparecer al lado de la g y q y con las vocales e – i sólo para que suene igual que con las otras vocales que no la necesitan, las tildes que deben aparecer en algunas palabras para darle otro significado aunque se escriban igual.

c) La gramática o corrección: estudia los monemas, las palabras y las oraciones, pero no se ocupa de las unidades lingüísticas mayores que ellas, como el texto y el párrafo o parágrafo, llamadas unidades supra oracionales que son estudiadas por la lingüística textual o gramática del texto o más propiamente Análisis del discurso. Cualquier acto de comunicación lingüística está determinado por el contexto y la situación.

Condemarín (1989), sostiene que los niños de 3 años tienen capacidad para comprender las estructuras gramaticales de su lengua materna y que alrededor de los 5 años ya manejan casi todos los elementos de la sintaxis adulta, habilidad que se irá perfeccionando hacia la adolescencia.

Esta habilidad sintáctica en la lengua oral no es transferida automáticamente a la lectura y escritura. La sintaxis se aprende a través de la práctica y la sistematización de la misma. La lectura cotidiana hecha hábito ayuda a la familiarización con las estructuras oracionales cada vez más variadas y complejas y a la interpretación adecuada de las mismas. Con la escritura, se avanza en el dominio de extensiones más



complejas. Si bien los conocimientos gramaticales no constituyen un elemento determinante en una situación comunicativa concreta, su presencia es evidente y necesaria porque a través de ellos se facilita el llamado hilo discursivo o, lo que es lo mismo, la concatenación de todos los elementos que se emplean en los escritos y que se pueden adaptar a los diferentes tipos de textos. Lo cual afecta el entendimiento del mensaje.

### **2.2.8. TEXTO NARRATIVO**

El texto narrativo es un relato de hechos o situaciones en las intervienen personajes y se producen en un espacio y tiempo determinados en donde se incluyen la descripción y el diálogo como formas de expresión.

Figari (2009) afirma que la narración es el tipo de texto que se aprende con mayor facilidad, posiblemente por haber sido ejercitada en forma oral constantemente desde la primera infancia.

Por otro lado, Centeno (2013) sostiene que es aquel en el cual se relatan hechos, sucesos o acontecimientos (reales o ficticios) que tienen lugar a través del tiempo, vividos por los personajes reales o imaginarios, en su estado dinámico. Se denomina narración al relato de hechos en los que intervienen personajes y se desarrollan en el espacio y el tiempo.

Salvador (2008) recomienda empezar la enseñanza de las estructuras textuales por la narrativa, ya que todo sujeto, incluyendo los niños tienen conocimiento intuitivo del mismo, lo cual no sucede con las otras estructuras. Lamentablemente, este tipo de texto es el menos frecuente en los textos escolares del sistema educativo peruano, sin embargo, es el más frecuente en los escritos elaborados por los alumnos, ya sea de manera espontánea o solicitada por el docente.

El texto narrativo es un relato de hechos o situaciones en las interviene



personajes y se producen en un espacio y tiempo determinados en donde se incluyen la descripción y el diálogo como formas de expresión.

### 2.3. MARCO CONCEPTUAL

- **Nivel.** Grado de desarrollo alcanzado de una persona o grupo de personas en relación a otras. (Benavides: 2007).
- **Producción de textos.** Es un proceso que exige la planificación a quien, para, y como se escribirá organización e ideas, creaciones escritura de un primer borrador, revisión y mejoramiento de texto MED, 2004.
- **Bilingüismo.** Esta definición no es unívoca, varia contextualmente y sin embargo no atenemos que: “el bilingüismo no es una casualidad o antojo ocasional de personas, sino es el resultado de la estructura social que exige a los habitantes a hacerse bilingües para no sufrir exclusiones sociales, económicas, políticas, educativas” (López, 1993).
- **Escribir.-** Es el proceso continuo de comunicación entre el autor o escritor del texto y el lector. Es expresado a través de una variedad de signos y códigos convencionales que nos sirven para interpretar los pensamientos, etc. (Aguilar: 2005)
- **Texto.** Es una unidad semántico- estructural que tiene como unidad básica al párrafo. Gracias al párrafo, el mensaje se ordena y adopta una secuencia y organización previsibles para el redactor y el lector, porque no hay que perder de vista que sirve al que escribe como al que lee. (Falcón, 2007)
- **Texto narrativo.-** Es aquel que representa una secuencia de hechos en una historia temporalmente ordenada (linealmente, de fin a principio, etc.). En este tipo de texto se relatan hechos vividos por personajes reales o imaginarios en un periodo en un periodo de tiempo. (MED, 2004).



- **Idioma quechua.-** Familia de lenguas estrechamente relacionadas y muy similares que se habla en América del sur con cerca de 46 dialectos agrupados en por lo menos siete lenguas (Torero. 1983).

## 2.4. . SISTEMA DE VARIABLES.

- **2.4.1. VARIABLE (1).** Nivel de producción de textos narrativos.

### OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALAS DE CALIFICACION
Nivel de producción de textos narrativos.	Competencia lingüística	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usa el alfabeto oficial</li> <li>- Usa vocabulario de la lengua originaria.</li> <li>- Caligrafía, espacio entre palabras y párrafo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- AD (LOGRO DESTACADO)</li> <li>- A (LOGRO ESPERADO)</li> <li>- B (PROCESO)</li> <li>- C (INICIO).</li> </ul>
	Coherencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La relación del título con el tema</li> <li>- Escribe coherentemente sus ideas.</li> </ul>	
	Cohesión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usa adecuadamente las estructuras sintácticas.</li> <li>- Usa conectores de acuerdo con la gramática de la lengua.</li> <li>- Uso ortográfico, signos de puntuación mayúsculas y minúsculas.</li> </ul>	
	Adecuación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Redacta un texto narrativo.</li> <li>- Uso ortográfico, signos de puntuación mayúscula y minúscula.</li> </ul>	



## **CAPÍTULO III**

### **MATERIALES Y METODOS**

#### **3.1. UBICACIÓN GEOGRÁFICA DEL ESTUDIO**

La investigación se llevó a cabo en el distrito de Achaya, el cual está situado al suroeste de la provincia de Azángaro, del departamento de Puno, se halla a una altura de 3.846 msnm, la lengua originaria predominante es el quechua según el mapa etnolingüística : lenguas de los pueblos indígenas u originarios del Perú. La presente investigación se ha ejecutado en las instituciones educativas primarias de Intercultural Bilingüe del distrito de Achaya- Azángaro. En dichas instituciones se ha trabajado con profundidad la Educación Intercultural Bilingüe con el “Programa Presupuestal Logros de Aprendizaje de EBR” y Acompañamiento de Soporte Pedagógico Intercultural (ASPI) del Ministerio de Educación (MINEDU).

#### **3.2. PERIODO DE DURACIÓN DEL ESTUDIO**

El periodo de duración de la presente investigación fue de un año con 8 meses durante este tiempo se ha presentado el perfil del proyecto y posteriormente se ha ejecutado la presente investigación en las instituciones educativas que forman parte de este proyecto.

#### **3.3. PROCEDENCIA DEL MATERIAL UTILIZADO**

El material procede de la producción textual de los niños y niñas en lengua quechua las mismas que son insertas en Educación Intercultural Bilingüe.



### **3.3.1. MÉTODO**

Como método general se emplea el cuantitativo en sus niveles de análisis y síntesis por que los resultados de la investigación se deducirán para formular las conclusiones parciales hasta llegar a la conclusión general.

### **3.3.2. TÉCNICA**

En la técnica se considera la prueba de conocimientos. Esta técnica permite la búsqueda y recolección de datos espontáneos durante el desarrollo de la prueba de producción de textos escritos.

### **3.3.3. INSTRUMENTOS**

- Prueba escrita. En la producción de textos, contiene estímulos que exhibe una consigna en el que el niño debe producir un texto narrativo coherente, además este instrumento permite identificar el desempeño de los estudiantes en situación del uso de la lengua escrita.

### **3.3.4. DISEÑO Y PASOS PARA LA PRUEBA DE HIPÓTESIS ESTADÍSTICA.**

#### **A) MEDIA ARITMETICA:**

$$X = \frac{\sum f_i X_i}{N}$$

N

Dónde:

W: sumatoria



Fi: frecuencia absoluta

Xi: marca de clase

N: muestra

### 3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA DEL ESTUDIO

#### 3.4.1. POBLACIÓN

Tabla 1

*Población de niños y niñas de las instituciones educativas de nivel primaria de intercultural bilingüe de Achaya- Azángaro 2019.*

N°	NOMBRE DE LA IE	CENTRO POBLADO	EIB(RMV N° 185-2019 MINEDU)	GRADOS		Total de alumnos
				5to	6to	
1	72089	YUCAJACHI	EIB Fortalecimiento	0	7	7
2	72620	COLLANA	EIB Fortalecimiento	3	5	8
3	70642	CANCHI	EIB Fortalecimiento	7	10	17
4	72074	ACHAYA OCCORO	EIB Fortalecimiento	10	11	21
5	72594	LICAS	EIB Fortalecimiento	3	8	11
<b>TOTAL</b>				23	41	64

FUENTE: Padrón de instituciones educativas de Intercultural Bilingüe EIB Nivel Primaria UGEL-AZANGARO 2019.

#### 3.4.2. MUESTRA

El tipo de muestra que se emplea es probabilística o aleatorizada que consiste en selección al azar las muestras.

Tabla 2

*Niños y niñas de las instituciones educativas de nivel primaria de intercultural bilingüe de Achaya- Azángaro que conforman la muestra.*

N°	NOMBRE DE LA IE	CENTRO POBLADO	EIB(RMV 185-2019 MINEDU)	N° GRADOS		TOTAL DE ALUMNOS
				5to	6to	
1	72089	YUCAJACHI	EIB Fortalecimiento	0	7	7
2	72620	COLLANA	EIB Fortalecimiento	3	5	8
3	70642	CANCHI ACHAYA	EIB Fortalecimiento	7	10	17
<b>TOTAL</b>				10	22	32

FUENTE: Padrón de instituciones educativas de Intercultural Bilingüe EIB Nivel Primaria UGEL-AZANGARO 2019.

### 3.5. DISEÑO ESTADÍSTICO

#### 3.5.1. TIPO

El tipo de investigación es de naturaleza no experimental porque, según Hernández (2014), las investigaciones no experimentales no manipulan ninguna variable y los datos son obtenidos según la observación relacionada por el investigador.

#### 3.5.2. DISEÑO

El diseño de investigación es el descriptivo simple.

### 3.6. PROCEDIMIENTO

Producción de texto en quechua en niños y niñas de las instituciones educativas de intercultural bilingüe.

### 3.7. VARIABLES

- Nivel de producción de textos narrativos.





VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALAS DE CALIFICACION
Nivel de producción de textos narrativos.	Nivel de competencia lingüística	<ul style="list-style-type: none"><li>- Usa el alfabeto oficial</li><li>- Usa vocabulario de la lengua originaria.</li><li>- Caligrafía, espacio entre palabras y párrafo.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- AD (LOGRO DESTACADO)</li><li>- A (LOGRO ESPERADO)</li><li>- B (PROCESO)</li><li>- C (INICIO)</li></ul>
	Coherencia	<ul style="list-style-type: none"><li>- La relación del título con el tema</li><li>- Escribe coherentemente sus ideas.</li></ul>	
	Cohesión	<ul style="list-style-type: none"><li>- Usa adecuadamente las estructuras sintácticas.</li><li>- Usa conectores de acuerdo con la gramática de la lengua.</li><li>- Uso ortográfico, signos de puntuación mayúsculas y minúsculas.</li></ul>	
	Adecuación	<ul style="list-style-type: none"><li>- Redacta un texto narrativo.</li><li>- Uso ortográfico, signos de puntuación mayúscula y minúscula.</li></ul>	



### **3.8. ANALISIS DE LOS RESULTADOS**

Obteniéndose la media aritmética se tiene 11 puntos, dicho puntaje se ubica en nivel de logro en proceso; esto significa que los estudiantes bilingües de las instituciones educativas primarias de Intercultural Bilingüe de Achaya de la Provincia de Azángaro, se encuentran en el nivel de logro en proceso en producción de textos narrativos en quechua. Analizando estos resultados podemos apreciar que los estudiantes de V ciclo de educación primaria en producción de textos narrativos en quechua no hay logrado el nivel suficiente.

## CAPITULO IV

### RESULTADOS Y DISCUSIÓN

#### 4.1. RESULTADOS

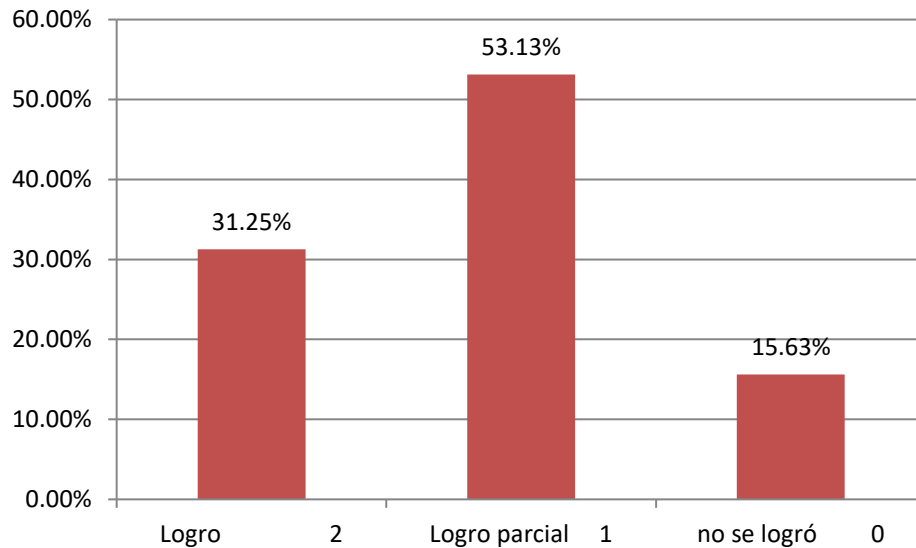
En este capítulo, se presenta los datos obtenidos a través de la rúbrica de evaluación de producción de textos escritos en quechua del anexo N° 1 realizados por los niños de las instituciones educativas de intercultural bilingüe del distrito de Achaya de la Provincia de Azángaro en el año 2019, organizado y distribuido utilizando las tablas y figuras que a continuación se detallan. Finalmente la información se adecua al logro de los objetivos planteados en la investigación.

Tabla 3

*Nivel de producción de textos narrativos dimensión competencia lingüística, en niños y niñas bilingües de las instituciones educativas primarias de Intercultural Bilingüe de Achaya – 2019*

ESCALA DE CALIFICACIÓN	DE	DIMENSIÓN NIVEL DE COMPETENCIA						PROMEDI O	
		Usa el alfabeto oficial	alfabeto	Usa el vocabulario de la lengua originaria	de la lengua	Caligrafía, espacio entre palabras y párrafos	espacio	f	%
		f	%	f	%	f	%	f	%
Logro esperado 2		9	28.13	11	34.38	10	31.25	10	31.25
En proceso 1		16	50	18	56.25	17	53.13	17	53.13
En inicio 0		7	21.88	3	9.38	5	15.63	5	15.63
<b>TOTAL</b>		<b>32</b>	<b>100</b>	<b>32</b>	<b>100</b>	<b>32</b>	<b>100</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

**FUENTE:** Rúbrica de evaluación (Anexo N° 3)



**Figura 2.** Nivel de producción de textos narrativos dimensión competencia lingüística, en niños y niñas bilingües de las instituciones educativas primarias de Intercultural Bilingüe de Achaya – 2019

**FUENTE:** *Tabla 3.*

En la tabla 3 y figura 1, observamos los resultados obtenidos mediante la rúbrica de evaluación de producción de textos narrativos en quechua en la dimensión nivel de competencia lo siguiente:

En el indicador usa el alfabeto oficial, el 21,88% no lograron el indicador, el 50% lograron parcialmente dicho indicador; y el 28,13% lograron dicho indicador.

En el indicador usa el vocabulario de la lengua originaria, el 9,38% no lograron el indicador, el 56,25% lograron parcialmente dicho indicador; y el 34,38% lograron dicho indicador.

En el indicador redacta con caligrafía, espacio entre palabras y párrafos, el 46,88% no lograron el indicador, el 31,25% lograron parcialmente dicho indicador; y el 21,88% lograron dicho indicador.

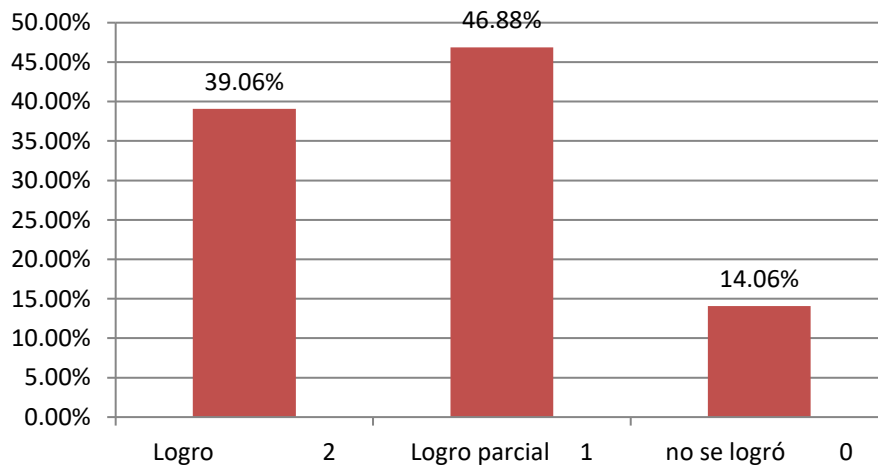
Esta información que se presenta en la tabla 3 y figura 1 permite deducir que los estudiantes investigados en la dimensión nivel de competencia no presentaron logros el 15,63%, presentaron logros parciales el 53,13% y lograron el 31,25% de estudiantes en su proceso de producción de textos narrativos en el idioma quechua.

Tabla 4

*Nivel de producción de textos narrativos, dimensión coherencia, en niños y niñas bilingües de las instituciones educativas primarias de Intercultural Bilingüe de Achaya – 2019.*

ESCALA DE CALIFICACIÓN	DE	DIMENSIÓN COHERENCIA				PROMEDIO	
		La relación del título con el tema		Escribe coherentemente sus ideas			
		f	%	f	%	f	%
<b>Logro</b>	<b>2</b>	18	56.25	7	21.88	12	39.06
<b>Logro parcial</b>	<b>1</b>	9	28.13	21	65.63	15	46.88
<b>no se logró</b>	<b>0</b>	5	15.63	4	12.50	5	14.06
<b>TOTAL</b>		<b>32</b>	<b>100</b>	<b>32</b>	<b>100</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

**FUENTE:** Rúbrica de evaluación (Anexo N° 3)



*Figura 3. Nivel de producción de textos narrativos, dimensión coherencia, en niños y niñas bilingües de las instituciones educativas primarias de Intercultural Bilingüe de Achaya - 2019*

FUENTE: *Tabla 4*

En la tabla 4 y figura 2, observamos los resultados obtenidos mediante la rúbrica de evaluación de producción de textos narrativos en quechua en la dimensión coherencia siguiente:

En el indicador la relación que tiene el título con el tema a que se refiere el texto, el 15,65% no lograron el indicador, el 28,13% lograron parcialmente dicho indicador; y el 56,25% lograron dicho indicador.

En el indicador escribe coherentemente sus ideas, el 12,50% no lograron el indicador, el 65,63% lograron parcialmente dicho indicador; y el 21,88% lograron dicho indicador.

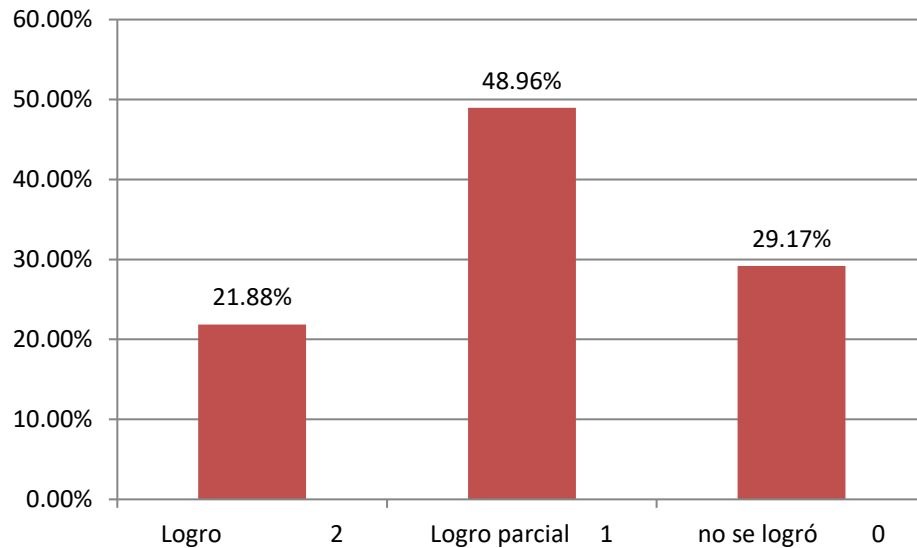
Esta información que se presenta en la tabla 4 y figura 2 permite deducir que los estudiantes investigados en la dimensión coherencia no presentaron logros el 14,06%, presentaron logros parciales el 46,88% y lograron el 39,06% de estudiantes en su proceso de producción de textos narrativos en el idioma quechua.

Tabla 5

*Nivel de producción de textos narrativos, dimensión cohesión, en niños y niñas bilingües de las instituciones educativas primarias de Intercultural Bilingüe de Achaya – 2019*

<b>ESCALA DE CALIFICACIÓN</b>	<b>DIMENSIÓN COHESIÓN</b>						<b>PROMEDI O</b>	
	Usa adecuadamente las estructuras sintácticas		Usa conectores de acuerdo con la gramática de la lengua		Uso ortográfico, signos de puntuación, mayúsculas y minúsculas			
<b>N</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Logro 2</b>	6	18.75	8	25.00	7	21.88	7	21.88
<b>Logro parcial 1</b>	22	68.75	15	46.88	10	31.25	16	48.96
<b>no se logró 0</b>	4	12.5	9	28.13	15	46.88	9	29.17
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>100</b>	<b>32</b>	<b>100</b>	<b>32</b>	<b>100</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

**FUENTE:** Rúbrica de evaluación (Anexo N° 3)



*Figura 4.* Nivel de producción de textos narrativos, dimensión cohesión, en niños y niñas bilingües de las instituciones educativas primarias de Intercultural Bilingüe de Achaya – 2019.

**FUENTE:** Tabla 5

En la tabla 5 y figura 3, observamos los resultados obtenidos mediante la rúbrica de evaluación de producción de textos narrativos en quechua en la dimensión cohesión lo siguiente:

En el indicador usó adecuadamente las estructuras sintácticas, el 12,5% no lograron el indicador, el 68,75% lograron parcialmente el indicador; y el 18,75% lograron dicho indicador.

En el indicador usa conectores de acuerdo con la gramática de la lengua, el 28,13% no lograron el indicador, el 46,88% lograron parcialmente dicho indicador; y el 25% lograron dicho indicador.

En el indicador uso ortográfico, signos de puntuación mayúscula y minúscula, el 46,88% no lograron el indicador, el 31,25% lograron parcialmente dicho indicador; y el 21,88% lograron dicho indicador.



Esta información que se presenta en la tabla 5 y figura 3 permite deducir que los estudiantes investigados en la dimensión cohesión no presentaron logros el 29,17%, presentaron logros parciales el 48,96% y lograron el 21,88% de estudiantes en su proceso de producción de textos narrativos en el idioma quechua.

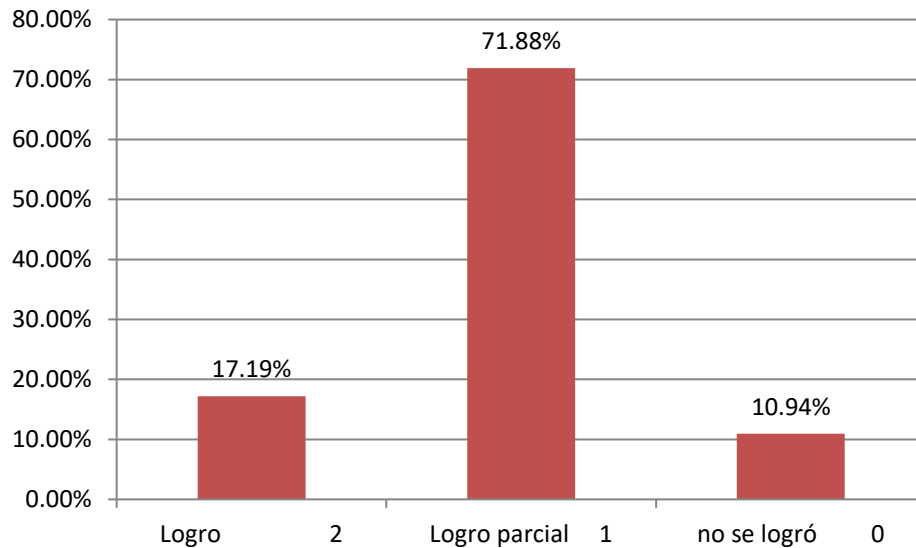
Tabla 6

*Nivel de producción de textos narrativos, dimensión adecuación, en niños y niñas bilingües de las instituciones educativas primarias de Intercultural Bilingüe de Achaya - 2019*

<b>ESCALA DE CALIFICACIÓN</b>	<b>DE</b>	<b>DIMENSIÓN ADECUACIÓN</b>				<b>PROMEDIO</b>	
		Redacta un texto narrativo		Utiliza argumentativos	recursos		
		<b>f</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Logro</b>	<b>2</b>	4	12.5	7	21.88	6	17.19
<b>Logro parcial</b>	<b>1</b>	23	71.88	23	71.88	23	71.88
<b>no se logró</b>	<b>0</b>	5	15.63	2	6.25	3	10.94
<b>TOTAL</b>		<b>32</b>	<b>100</b>	<b>32</b>	<b>100</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

**FUENTE:** Rúbrica de evaluación (Anexo N° 3)





*Figura 5 Nivel de producción de textos narrativos, dimensión adecuación, en niños y niñas bilingües de las instituciones educativas primarias de Intercultural Bilingüe de Achaya - 2019*

**FUENTE:** Tabla 6

En la tabla y figura 3, observamos los resultados obtenidos mediante la rúbrica de evaluación de producción de textos narrativos en quechua en la dimensión adecuación lo siguiente:

En el indicador Redacta un texto narrativo, el 15,63% no lograron el indicador, el 71,88% lograron parcialmente dicho indicador; y el 12,5% lograron dicho indicador.

En el indicador utiliza recursos argumentativos, el 6,25% no lograron el indicador, el 71,88% lograron parcialmente dicho indicador; y el 21,88% lograron dicho indicador.

Esta información que se presenta en la tabla 4 y figura 3 permite deducir que los estudiantes investigados en la dimensión adecuación no presentaron logros el 10,94%, presentaron .logros parciales el 71,88% y lograron el 17,19% de

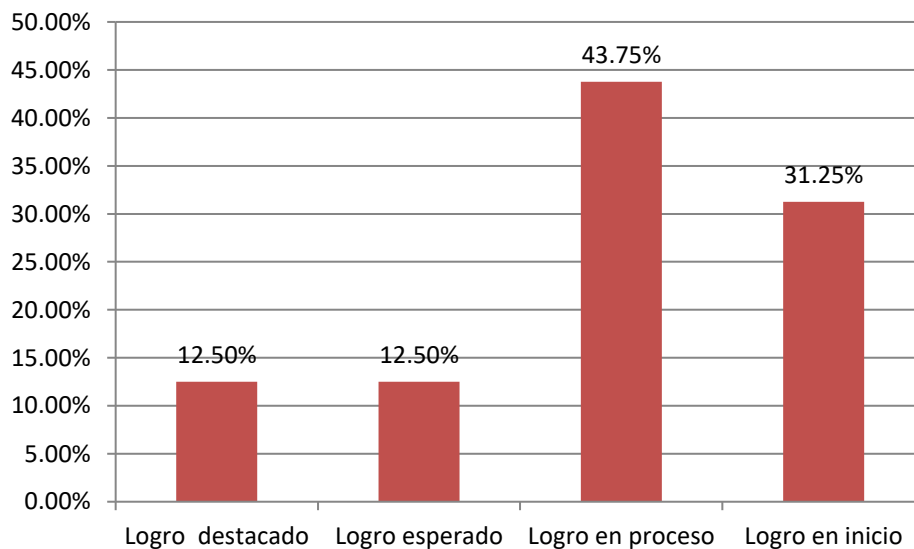
estudiantes en su proceso de producción de textos narrativos en el idioma quechua.

Tabla 7

*Nivel de producción de textos narrativos en quechua, en niños y niñas bilingües de las instituciones educativas primarias de Intercultural Bilingüe de Achaya – 2019*

<b>ESCALA DE CALIFICACIÓN</b>			<i>f</i>	<i>%</i>
<b>Logro destacado</b>	AD	17 - 20	4	12.5
<b>Logro esperado</b>	A	14 - 16	4	12.5
<b>Logro en proceso</b>	B	11 - 13	14	43.75
<b>Logro en inicio</b>	C	00 - 10	10	31.25
<b>TOTAL</b>			<b>32</b>	<b>100</b>

**FUENTE:** Rúbrica de evaluación (Anexo N° 3)



*Figura 6.* Nivel de producción de textos narrativos en quechua, en niños y niñas bilingües de las instituciones educativas primarias de Intercultural Bilingüe de Achaya – 2019

**FUENTE:** Tabla 6

Finalmente la tabla 7 y figura 6 En la tabla 7 observamos los resultados obtenidos mediante la rúbrica de evaluación de producción de textos narrativos en quechua, los



niveles en que se encuentran los niños y niñas de las instituciones educativas de nivel primaria de intercultural bilingüe del distrito de Achaya Azángaro.

- El 12.50% de estudiantes se encuentra en el nivel de logro destacado esto quiere decir que los estudiantes demuestran aprendizajes que van más allá de lo esperado.
- Solo el 12.50% de estudiantes se encuentra en el nivel de logro esperado, es decir los estudiantes evidencian el nivel esperado respecto a la competencia, demostrando un manejo satisfactorio.
- El 43,75% de estudiantes se encuentra en proceso, lo que nos indica que los estudiantes están próximo o cercano al nivel esperado respecto a la competencia, para lo cual requiere acompañamiento.
- El 31,25% de estudiantes se encuentra en inicio, los estudiantes muestran un progreso mínimo. Evidencian con frecuencia dificultades en producir textos escritos, por lo que necesita mayor acompañamiento e intervención del docente.

Obteniéndose la media aritmética se tiene 11 puntos, dicho puntaje se ubica en nivel de logro en proceso; esto significa que los estudiantes bilingües de las instituciones educativas primarias de medio rural de Achaya de la Provincia de Azángaro, se encuentran en el nivel de logro en proceso en producción de textos narrativos en quechua.



## 4.2. DISCUSIÓN

La investigación se realizó con el objetivo de determinar el nivel de producción de textos narrativos en quechua en los niños de las instituciones educativas primarias de intercultural bilingües del distrito de Achaya Azángaro 2019. Según los resultados obtenidos, la media aritmética es de 11 puntos; por lo tanto, dicho puntaje se ubica en nivel de logro (B) en proceso; esto significa que los niños bilingües requieren acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo. Estos resultados son respaldados por Chinga (2012), quien en su tesis “Producción de Textos Narrativos en estudiantes de V ciclo de Educación Primaria desarrollado en Lima”, concluye que los alumnos no han logrado el nivel suficiente para la producción de textos narrativos. De igual forma, estos resultados son similares a lo mencionado por la Unidad de Medición de Calidad Educativa (UMC) 2002, bajo la denominación “Como rinden los estudiantes peruanos en Comunicación Producción de textos”, aplicado a los estudiantes de cuarto y sexto grado de primaria, en el cual se concluye que los dos grupos cometen los mismos errores en el uso de tildes, grafías y de mayúsculas. En concreto, los estudiantes en general no han interiorizado el uso y la pertinencia de los elementos escritos en función de la construcción del sentido de los textos. Analizando estos resultados podemos apreciar que los estudiantes de V ciclo de educación primaria en producción de textos narrativos no hay logrado el nivel suficiente no solo en la ciudad de Puno sino también a nivel nacional, lo que nos indica que el nivel de producción de textos narrativos en los niños está en proceso o no hay logrado el nivel suficiente.



## V. CONCLUSIONES

**PRIMERO:** El nivel de producción de textos narrativos en quechua en los niños de las instituciones educativas primarias de intercultural bilingüe del distrito de Achaya Azángaro 2019, alcanza la media aritmética de 11 puntos que, según la escala de calificación del Ministerio de Educación (MINEDU), se ubica en nivel de logro (B) en proceso; esto significa que los niños bilingües están próximo o cercano al nivel esperado respecto a la competencia, para lo cual requieren mayor acompañamiento.

**SEGUNDO:** El nivel de competencia lingüística de textos narrativos en quechua en niños bilingües de las instituciones educativas primarias de Intercultural Bilingüe del distrito de Achaya Azángaro 2019, del 100% de estudiantes, el 53,25% se ubica en proceso.

**TERCERO:** El nivel de coherencia de textos narrativos en quechua en niños bilingües de las instituciones educativas primarias de Intercultural Bilingüe del distrito de Achaya Azángaro 2019, en esta dimensión coherencia textual del 100% de estudiantes el 46,88% se ubica en proceso.

**CUARTO:** El nivel de cohesión de textos narrativos en quechua en niños bilingües de las instituciones educativas primarias de Intercultural Bilingüe del distrito de Achaya Azángaro 2019, en esta dimensión del 100% de estudiantes el 48,96% se ubica en proceso.

**QUINTO:** El nivel de adecuación de textos narrativos en quechua en niños bilingües de las instituciones educativas primarias de Intercultural Bilingüe del distrito de Achaya Azángaro 2019, del 100% de estudiantes el 71,88% se ubica en proceso.



## VI. RECOMENDACIONES

**PRIMERA:** A las autoridades de la Dirección Regional de Educación de Puno, que a través de la UGEL Azángaro, realice acciones de capacitación paralelas sobre estrategias de producción de textos escritos a los docentes, ya que los resultados de la presente investigación indican que los estudiantes se encuentran en proceso, en la competencia de producción de textos escritos.

**SEGUNDA:** A los directores de las instituciones educativas del nivel primaria del distrito de Achaya a que implementen materiales educativos tanto en quechua como en español sobre producción de textos escritos para niños bilingües.

**TERCERA:** A los docentes que laboran en las instituciones educativas del distrito de Achaya, a que puedan innovar estrategias metodológicas en producción de textos escritos.



## VII. BIBLIOGRAFÍA

- Arévalo, I., Pardo, K., y Vigil, N. (2005). Manual para docentes de Educación Bilingüe Intercultural. Lima, Perú.
- Aterrosi, (2004). Producción de textos narrativos en estudiantes. Lima. Perú
- Aguilar, Y. (2005). Estrategias de Lectoescritura. Universidad Nacional del Altiplano. Puno, Perú.
- Catari, B. (2015), “Uso del quechua como recurso educativo para el desarrollo de las capacidades comunicativas en estudiantes bilingües del segundo grado de la Institución Educativa Secundaria Agropecuario “Larimayo” de la provincia de Melgar- 2014.” (Tesis de segunda especialidad en Educación). Universidad nacional de San Agustín. Arequipa, Perú.
- Benavides (2007). La educación intercultural bilingüe Lima, Perú 2010
- Carrasco, S. (2007). Metodología de la investigación científica. Arequipa-Perú Primera Edición.
- Cassany, D. (2000). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona, España.
- Cassany, D. (2008). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona, España.
- Cassany, D. (2004). La cocina de la escritura. Barcelona, España
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2000). Enseñar lengua. Barcelona, GRAO. 6ta Edición.
- Cassany, D. (1998). La cocina de la escritura. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (1996). Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona, Grao.



- Centeno, B. (2013). Guía de práctica de comprensión y producción de textos. UNA, PUNO.
- Cerrón, R. (2013), Las lenguas de los incas: el puquina, el aimara el quechua. Frankfurt: PL Academic Research.
- Cerrón R:(1987), Lingüística Quechua. Cuzco: Centro Bartolomé de las casas.
- Condori, T (2006), Producción de textos para la alfabetización en quechua como estrategia para mejorar el aprendizaje Cochabamba.
- Condemarin, M. (1989).Lectura correctiva y remedial. Santiago, Chile. Editorial Andrés Bello.
- Chávez, Z., Murata, C., y Uehara, A. (2012). Estudio descriptivo comparativo de la producción escrita descriptiva y la producción escrita narrativa de los niños del 5° grado de Educación Primaria de las instituciones educativas de Fe y Alegría Perú. (Tesis de Maestría).Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado.
- Chávez, Z. (2018). Urin Qichwa. Simminchik allin qillqanapaq. Editorial textos. Lima
- Chinga. (2012), “Producción de Textos Narrativos en estudiantes de V ciclo de Educación Primaria desarrollado en Lima”.
- Falcón, N. (2007). Razonamiento verbal siglo XXI. Editorial San Marcos .Lima
- Flower. L. (1998). Procesos de producción de textos. Editorial Rubiños. Lima
- Ferreiro, E. (1979). El sistema de escritura en el sistema del niño. México.
- Figari, R. (2009). En su artículo titulado “Análisis descriptivo de narraciones escritas por niños y niñas de tercer año básico”. Recuperado en:  
<[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S071658112009000100006&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071658112009000100006&lng=es&nrm=iso)>.ISSN0716-5811.doi:Consultado el (18/02/14).
- Hallasi, F. (2014), Nivel de comprensión lectora de textos narrativos andinos y su relación con la producción de textos en niños bilingües de las instituciones educativas primarias de medio rural de Lampa 2014. Tesis (Maestría en





educación) Universidad Nacional del Altiplano.

Hernandez, R.(2014).Metodología de la Investigación.Sexta Edición.McGraw Hill.  
Mexico D.F.

Huaynacho, E. (2008). Secuencia de imágenes gráficas de cuentos escritos en  
quechua en el rendimiento académico de escolares del 3er grado de la IEP  
N° 70524 de Hatun Ayllu de Santa Rosa (Melgar).

MINEDU (2002).Evaluación Nacional de Producción de Textos. Lima, Perú.

MINEDU (2004). Evaluación Nacional de Rendimiento Estudiantil, Informe de  
resultados para el docente. Lima, Perú.

MINEDU (2009). Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Lima,  
Perú.

Ministerio de Educación, (2019). Currículo Nacional de educación básica. Lima, Perú.

Ministerio de Educación, (2018). Registro de Instituciones Educativas que servicio  
educativo de Educación Intercultural Bilingüe. Lima, Perú.

Ministerio de Educación, (2005). Interculturalidad desde el aula. Lima, Perú.´

Pérez (2005), Comprensión y producción de textos. La red .Lima

Pereda (2014), En su trabajo de investigación denominada “Características de la  
producción de textos en los estudiantes quechua hablantes de 4to grado de  
primaria en una escuela Bilingüe Intercultural de la localidad de Cusco.

Salvador, F. (2008). Psicopedagogía de la lengua escrita. Volumen II. Escritura. España.  
Editorial EOS

Torero, A. (2002). Idioma de los andes dialecto lingüística e historia .Lima

Velásquez, R. (2014), Estrategias didácticas para mejorar la producción de textos  
escritos en los niños y niñas de cuarto grado de Educación Primaria de la  
Institución Educativa N° 54158 de Cavira” del distrito de Kishuará.

Villar (2011). La comprensión de textos nativos.Los Andes.Arequipa



# ANEXOS

## ANEXO 1

Sutyikita qillqay/ : .....

Yachay wasiykip

sutin: .....Ñiqi.....

Siq!ikunata qhawaspá qillqata paqarichiy

### QILLQA PAQARICHIY



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



## ANEXO 2

### RUBRICA PARA EVALUAR PRODUCCION DE TEXTOS ESCRITOS

#### INDICADORES Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS.

Nombre de estudiante:.....  
IEP:.....

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESCALA DE VALORACION			PUNTAJE
	2	1	0	20
<b>1.- TITULO</b>	El titulo está de acuerdo con el tema	El titulo tiene poca relación con el tema	El titulo no tiene relación con el tema	
<b>2.- Redacta un texto narrativo.</b>	Escribe el texto con frases u oraciones completas y se entiende el mensaje	Escribe el texto con frases u oraciones, pero algunas partes del texto no se entienden.	Escribe el texto sin ningún argumento o no escribe.	
<b>3. Usa el alfabeto oficial</b>	Usa todas las grafías del alfabeto oficial.	Usa la mayoría de las grafías del alfabeto oficial	Usa las grafías indistintamente tanto de la lengua originaria como del castellano.	
<b>4.-Usa adecuadamente las estructuras sintácticas.</b>	La estructura de todas frases y oraciones escribe según el orden sintáctico. Sujeto, objeto y verbo en caso de oraciones.	La estructura de algunas frases y oraciones escribe según el orden sintáctico. Sujeto, objeto y verbo en caso de oraciones.	La estructura de algunas frases y oraciones no escribe según el orden sintáctico. Sujeto, objeto y verbo en caso de oraciones.	
<b>5.-Escribe coherentemente sus ideas</b>	Redacta ideas con coherencia y sentido, estableciendo relaciones entre ideas.	Redacta ideas con cierta coherencia y sentido, tratando de establecer relaciones entre las ideas.	Escribe palabras sueltas.	
<b>6. Usa conectores de acuerdo con la gramática de la lengua.</b>	Escribe usando diferentes tipos de conectores de manera pertinente.	Escribe usando conectores de manera repetitiva o de otras lenguas.	No usa conectores o sus oraciones son simples	
<b>7.- Usa vocabulario de la lengua originaria.</b>	Usa vocabulario variado rescatando términos de la lengua originaria de manera adecuada.	Usa vocabulario de su lengua originaria con préstamos innecesarios de otras lenguas.	Usa gran cantidad de préstamos innecesarios.	
<b>8.- Utiliza recursos argumentativos.</b>	Escribe el texto argumentando sus ideas con claridad. Sustenta su postura con claridad.	Escribe el texto argumentando sus ideas de manera desorganizada	Escribe el texto sin ningún argumento o no escribe.	
<b>9.-Uso ortográfico, signos de puntuación mayúscula y minúscula.</b>	Usa signos de puntuación, mayúsculos y minúsculos en todas las frases y oraciones.	Usa signos de puntuación, mayúsculos y minúsculos en algunas las frases y oraciones	No hace uso de signos de puntuación, mayúsculos ni minúsculos.	
<b>10. Caligrafía, espacio entre palabras y párrafos.</b>	Escribe con muy buena caligrafía, teniendo en cuenta , espacio entre palabras y párrafos	Escribe con buena caligrafía pero no hay espacio entre palabras y párrafos.	Escribe con una caligrafía deficiente que no se entiende y no hay espacio entre palabras y párrafos.	

Algunos criterios procede de la evaluación de dominio de la lengua originaria 2019- MINEDU.

Elaboración propia.



### ANEXO 3

#### ESCALA DE CALIFICACION

Según Resolución Viceministerial N° 025 – 2019- MINEDU. Desde el II ciclo de educación inicial hasta el 1er grado de educación secundaria, se usa la escala cualitativa señalada en el currículo nacional de la educación básica (CNEB), que contiene una letra asociativa.

<b>AD</b>	<b>LOGRO DESTACADO</b>  Cuando el estudiante evidencia un nivel superior a lo esperado a la competencia. Esto quiere decir que demuestra aprendizajes que van más allá de lo esperado.
<b>A</b>	<b>LOGRO ESPERADO</b>  Cuando el estudiante evidencia el nivel esperado respecto a la competencia, demostrando manejo satisfactorio en todas las tareas propuestas y en el tiempo programado.
<b>B</b>	<b>EN PROCESO</b>  Cuando el estudiante esta próximo o cercana al nivel esperado respecto a la competencia, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.
<b>C</b>	<b>EN INICIO</b>  Cuando el estudiante muestra un progreso mínimo en una competencia de acuerdo al nivel esperado. Evidencia con frecuencia dificultades en el desarrollo de las tareas, por lo que necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente.