



DOCENTES INVESTIGADORES

Produciendo textos escritos, a partir de la cultura local, con niñas y niños del tercer grado de Educación Primaria en la Institución Educativa 56039 de Tinta (Canchis, Cuzco)

Silvia Llalla Salcedo

Tarea



PRODUCIENDO TEXTOS ESCRITOS, A PARTIR DE LA CULTURA LOCAL, CON NIÑAS Y NIÑOS DEL TERCER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 56039 DE TINTA (CANCHIS, CUZCO)

Produciendo textos escritos, a partir de la cultura local, con niñas y niños del tercer grado de educación primaria en la Institución Educativa 56039 de Tinta (Canchis, Cuzco)

Silvia Llalla Salcedo

tarea

Este libro presenta la investigación-acción realizada por la docente Silvia Llalla Salcedo del distrito de Tinta, provincia de Canchis, en Cuzco, con la asesoría de TAREA Asociación de Publicaciones Educativas.

Autora: **Silvia Llalla Salcedo.**

Corrección de textos: José Luis Carrillo Mendoza
Diagramación de interiores: Lluly Palomino Vergara
Diseño de carátula: Gonzalo Nieto Degregori
Impresión: Tarea Asociación Gráfica Educativa.
Pasaje María Auxiliadora 156-164, Breña. Lima 5, Perú

Primera edición: 300 ejemplares.
Lima, diciembre del 2011.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º 2011-16016.
I.S.B.N. 978-9972-235-40-5.

De esta edición:

© **Tarea Asociación de Publicaciones Educativas**

Parque Osos 161, Pueblo Libre. Lima 21, Perú
Teléfono (51 1) 424 0997 — Fax (51 1) 332 7404
Dirección electrónica: tarea@tarea.pe
Página web: www.tarea.org.pe

Se permite la copia o la transmisión de partes o de toda esta obra sin requerir permiso previo; basta con citar la fuente.

Las ideas y opiniones contenidas en esta obra son de responsabilidad de la autora y no comprometen ni reflejan necesariamente la posición institucional de las fundaciones auspiciadoras:



Presentación	7
Introducción	11
Parte I: aproximación diagnóstica	13
1. Sobre el contexto en el que se realizó la investigación: Referencias históricas de Tinta	13
2. Rasgos culturales	14
3. Actividades productivas	14
4. Los idiomas que se hablan en el distrito	15
5. Breve reseña histórica de la institución educativa 56039	15
6. Descripción de la situación problemática	16
7. Ausencia de la cultura local en el currículo	17
8. Metodología aplicada en la producción de textos	17
9. Desarrollo de estrategias en una sesión de aprendizaje	18
10. Interacción con el texto	19
11. Actitudes y hábitos hacia la producción de textos	20
12. Tiempo para la producción de textos	21
13. Diagnóstico de la producción de textos de los niños y niñas del tercer grado "A" de la IE 56039	21
14. Evaluación de la producción de textos	23
15. Características de los niños y niñas del tercer grado "A"	23
16. Hipótesis de acción	24
17. Objetivo de la investigación-acción	24
Parte II: marco referencial para la acción	25
1. Producción de textos	25
2. Escritura	30
3. Cosmovisión andina	32

4. ¿Qué es saber?	33
5. El saber andino	33
6. Docentes interculturales	36
Parte III: La acción pedagógica	39
1. Participación de los padres de familia en la producción de textos que valoran la riqueza cultural local	39
2. Planificación curricular	43
3. Aplicación de estrategias para la producción de textos	45
4. Produciendo diferentes tipos de textos	57
5. La construcción de textos tomando en cuenta los criterios de evaluación	70
6. Valoración y producción de textos referidos a la cultura local	73
Parte IV: Reflexiones, lecciones y logros	75
1. No le saco provecho a lo que recibo	75
2. Lo que no sabía hasta hoy	76
3. La lechuza hablando como loro	77
4. Facilitando el aprendizaje con amor	78
5. Una pizarra y cuatro paredes	79
6. El susto ante la nota	80
7. Aprendiendo día a día	81
8. Un camino para la producción de textos	82
9. Analizando y comparando el trabajo	84
Parte IV: Conclusiones y recomendaciones	87
Conclusiones	87
Recomendaciones	89
Bibliografía	91
Anexos	93
1. Cronograma de actividades	93
2. Encuesta al docente	95
3. Encuesta a niños y niñas	96
4. Árbol de problemas	97
5. Árbol de soluciones y objetivos	97
6. Evaluación de entrada de producción de textos en castellano	99
7. Evaluación de salida de producción de textos en castellano	100

Ante la interrogante de si los profesores y las profesoras se ven a sí mismos en el papel de investigadores e investigadoras, la respuesta de la mayoría suele ser negativa alegando razones subyacentes, como la falta de tiempo y preparación, la asociación únicamente con la obtención de grados y títulos, el resaltar su poca disposición a asumirlo, etcétera. No obstante, una de las razones gravitantes es la existencia de las habituales concepciones en el medio social respecto de los roles asignados al profesor y al investigador. Tradicionalmente se concibe sin mayor objeción que el rol de los profesores debe limitarse a actuar en las aulas escolares intentando llevar a la práctica lo que aprendieron del investigador, experto, teórico o como quiera llamársele y, por otro lado, los investigadores son otras personas quienes con exclusividad deberían trabajar con las informaciones proveídas por los profesores, aunque puedan haber tenido poco acercamiento con los aprendices.

Diría Giroux (1990) que bajo estas concepciones los profesores y las profesoras son considerados como objeto de reformas educativas, reducidos a la categoría de técnicos, encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por investigadores y expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula y, como ampliaría Zeichner (2004), esta orientación esconde una metáfora de la producción, visiones de la enseñanza como una ciencia aplicada y del profesorado como un ejecutor de las leyes y principios del aprendizaje efectivo, tan solamente encargados de dominar un cuerpo de conocimientos de contenido profesional y ciertas habilidades de enseñanza, plenamente determinados de antemano por otros.

Desde esta perspectiva, el profesorado es visto como un ente receptor del conocimiento profesional realizado por los investigadores a quienes de manera cuasi automática se les ha encargado la ocupación de pensar, mientras que los profesores actúan como simples ejecutores de esos pensamientos, cuya consecuencia tiene una altísima cuota de influencia en la configuración y desarrollo de la vida escolar, pues termina por concentrar la acción educativa del profesorado en torno a lo prescrito por los expertos en currículo, en instrucción, en evaluación, etcétera, y donde el currículo no es asumido como una

propuesta social, política y culturalmente construida, sino como un vademécum hecho por expertos de cuyas instrucciones el profesor no debe apartarse.

La aprobación muchas veces irreflexiva de esta forma de asumir el currículo no solo descalifica de plano a los profesores y a las profesoras, sino que se les aparta de los procesos de deliberación y reflexión, haciendo que el aprendizaje y la pedagogía en el aula se conviertan en procesos rutinarios, desprovistos de creación, anulando de esta manera la posibilidad de problematización del currículo desde la praxis pedagógica. Sin embargo, hay perspectivas diferentes a esta concepción que contrariamente señalan que un currículo es esencialmente una propuesta o hipótesis educativa que debe provocar respuestas críticas de quienes lo ponen en práctica (McKernan, 1999)

La idea de concebir al currículo como un proceso de construcción y no solo de repetición, induce al profesorado a una acción investigadora desde y hacia su trabajo pedagógico, proponiendo la reflexión rigurosa sobre su práctica como base de su formación profesional continua, pero sobre todo, ayudando a reconfigurar los currículos en función de la búsqueda de propugnar la pertinencia cultural de los aprendizajes. No existe pues una justificación razonable para que la división del trabajo impuesta entre profesores e investigadores persista; creemos que todo profesor y profesora puede y debe ser un/a investigador/a, ya que la teoría y la práctica están expuestas a un escudriñamiento mutuo, tienden a traer resultados más efectivos y recalcan en construcciones curriculares innovadoras desde la práctica pedagógica reflexiva. Y porque además una transformación de las prácticas educativas no puede entenderse sin profesores que investiguen y reflexionen sobre su accionar.

En esta intención, y bajo las consideraciones del enfoque de la investigación-acción, un equipo de profesores y profesoras de educación primaria de diferentes zonas rurales y urbanas de la provincia de Canchis, en el Cuzco, decidieron emprender una nueva aventura intelectual, construyendo procesos de innovación en su cotidianidad escolar y aprendiendo a investigar inmersos en la propia acción investigativa. En este esfuerzo desarrollaron aun más su capacidad crítica, la comprensión del mundo global-local en el que viven, la autorreflexión e interpretación de sus prácticas pedagógicas y la búsqueda incesante de optimización del aprendizaje de sus niños y niñas.

Tal como se puede leer a lo largo de cada una de las presentes publicaciones, los profesores/as-investigadores/as dan cuenta de los cambios introducidos en la comprensión de sus prácticas, las condiciones de su ejercitamiento y transformaciones de sus prácticas docentes. Asimismo, durante el proceso de investigación a través de largas jornadas de talleres reflexivos, hemos sido testigos de excepción de cómo los profesores y profesoras fueron ganando terreno en la autovaloración de su propio conocimiento al transformarse en productores de saberes pedagógicos, culturales y sociales, sintiéndose reconfortados al haber aprendido a emplear estos conocimientos que mejoraron significativamente su práctica educativa. Como parte de esta experiencia, los profesores y profesoras han incrementado el interés por el estudio de su lenguaje pedagógico y los significados simbólicos de la interacción social en el aula, de los valores compartidos, del contexto cultural y de sus sistemas de creencias pedagógicas, y de la adquisición de actitudes

propositivas, aprendiendo a dudar de sus certezas e ir mejorando en sus procesos reflexivos. Atravesamos una época de transformaciones mediadas por procesos investigativos en importantes problemas políticos, sociales, económicos, ecológicos y culturales, donde la comunidad científica, si se precia de tal, debe aceptar sin ambivalencias al profesorado como par imprescindible y competente en la generación de teorías científicas para otorgarle un mayor margen explicativo a los problemas estructurales y emergentes. Finalmente, en concordancia con Bateson (2000), no se debe ni intentar prohibir ciertas denominadas intromisiones, ya que podría ser más eficaz alentar a la gente para que conozca más sus libertades y flexibilidades y las utilice con mayor frecuencia. Por ello el nuevo rol del profesorado requiere de una mayor protagonismo en redes y comunidades interactivas, colaborativas e interdisciplinarias y no solo ser considerado como objeto de investigación. El cambio no siempre es fácil. Orientar a las instituciones a transformar las prácticas curriculares es uno de los retos más controvertidos en todos los momentos, épocas y geografías preocupadas por la calidad de la educación. A estas intenciones se suman los presentes esfuerzos intelectuales de los profesores/as-investigadores/as de la provincia de Canchis.

Huber Santisteban Matto
Responsable del área de Investigación
Equipo Cuzco de TAREA

El sistema educativo escolar no debe seguir pretendiendo la monopolización del proceso de aprendizaje ni seguir asumiendo que somos los docentes los únicos que enseñamos; de hecho, las organizaciones comunales, la familia y los espacios públicos locales son ámbitos donde también los niños y niñas aprenden, incorporando valores y hábitos, desarrollando capacidades. Y es que las comunidades, a su vez, cuentan con sus propias instituciones y agentes de enseñanza y aprendizaje: familias, iglesias, clubes, organizaciones de vecinos, bibliotecas, mercados, fábricas, chacras, asambleas comunales, fiestas comunales, organizaciones productivas, etcétera. En consecuencia, resulta necesario observar qué es lo que debemos aprender de la comunidad, cómo debemos aprender de tal manera que la escuela sea considerada como un actor más en la larga experiencia del aprendizaje.

En el marco de lo planteado, es necesario que la escuela se abra a la cultura local y la comunidad incorporándolas en su proyecto educativo. En ese sentido, el propósito de la investigación-acción en el aula está directamente referido en este caso a vincular el desarrollo de los niños, de sus capacidades de producción de diversos tipos de textos tomando como insumo la cultural local. Es propicio y provechoso incorporar la vida y la dinámica cultural de la localidad, sus actividades y sus saberes para desarrollar la producción de textos en el aula, experiencia que, como veremos a lo largo de este documento, favorece de sobremanera el mejoramiento de las producciones escritas de las niñas y los niños, sabiendo que la comunicación escrita es importante para la vida, pues al desarrollar la producción de textos en los educandos se puede facilitar la comunicación mediante un escrito, plasmando sus sentimientos, ideas y emociones desde sus experiencias y costumbres vividas en su comunidad, las cuales contribuyen a desarrollar las habilidades comunicativas.

La experiencia de la investigación-acción fue realizada en la Institución Educativa 56039 de Tinta, con niños y niñas del tercer grado que en su mayor porcentaje son hijos e hijas de agricultores, criadores de ganados, comerciantes minoristas y un mínimo porcentaje son hijos de profesionales, todos ellos partícipes directos de las actividades comunales.

Los resultados que se obtuvieron fueron gracias al esfuerzo de todos los involucrados en esta investigación, condición que nos permite afirmar que los actores de la educación que están más allá del escenario escolar, son también valiosos en el marco de una escuela intercultural. Los logros fueron registrados gracias a la aplicación de la prueba de entrada y el uso de técnicas e instrumentos de investigación tales como: el diario, la observación participante y no participante, las entrevistas que también nos sirvieron para saber en qué condiciones se encontraban los niños y niñas de dicho grado referente a la producción de textos; para que un educador planifique su trabajo de acuerdo con las necesidades y dificultades encontradas. Además de estas técnicas se utilizaron medios como la cámara filmadora, fotográfica y reportera. La participación de los padres de familia en el aula contribuye a mejorar la relación con el docente, el involucramiento en el proceso de aprendizaje significativo para la producción de textos desde sus saberes andinos y buscar una equidad entre lo andino y lo occidental; por ende, el rendimiento escolar mejora si se tienden puentes de dos vías entre maestros y padres, para que ambos sean partícipes de beneficiar a los educandos.

Por esta razón, el presente trabajo muestra cómo integramos a los padres de familia en la labor educativa utilizando sus saberes, la importancia y el rol positivo que puede jugar su participación en la escuela.

La investigación-acción se realizó con el objetivo de mejorar la producción de textos de diferentes tipos con el siguiente supuesto: "La incorporación de los saberes andinos en la enseñanza del área de Comunicación mejorará la producción de diferentes tipos de textos de los niños y niñas del 3° grado de la Institución Educativa 56039 de Tinta".

Al término de la investigación-acción los niños y las niñas demostraron la mejoría en el desarrollo de sus habilidades al producir textos a partir de las actividades agrícolas, festivas y rituales. Todo esto se verificó con la prueba de salida aplicada de acuerdo con los indicadores trazados.

En este entender la presente investigación está organizada en cuatro partes:

La primera parte trata del diagnóstico del problema y del contexto, comprendiendo los factores que dificultaron el desarrollo de la producción de textos en los niños y niñas.

En la segunda parte se presenta el marco referencial, donde se muestran los fundamentos teóricos que sustentan el tema de investigación y estudio que realicé sobre los saberes andinos y la producción de textos.

La tercera parte da a conocer las experiencias más resaltantes del proceso de investigación con referencia a la producción de textos a partir de los saberes andinos, como las visitas a domicilios de los padres de familia, las salidas a lugares míticos que se planificaron con anticipación y la presencia de un padre de familia *yachaq* dentro del aula.

La cuarta parte está referida a las reflexiones y los logros obtenidos en el proceso de la investigación, y finalmente expongo las conclusiones y sugerencias con una visión propositiva a desarrollar en lo posterior.

1. Sobre el contexto en el que se realizó la investigación: Referencias históricas de Tinta

El pueblo de Tinta está localizado en el valle del Vilcanota, y su origen se remonta al periodo Precerámico. Más tarde, ya con la presencia de los españoles, se instauró allí un sistema de corregimiento como base de la dominación europea. Este corregimiento estaba a cargo de las actuales provincias de Canas y Canchis.

Con una superficie de 7 939 km², está ubicado entre los 14°08'22" de Latitud Sur y 71°24'25" de Longitud Oeste, a una altura de 3 485 msnm. Se encuentra a 25 km al norte de la ciudad de Sicuani, capital de la provincia de Canchis, y a 110 km al sur de la ciudad del Cuzco, en la margen izquierda del río Vilcanota (INEI 2007). Está compuesto por cinco comunidades (Tinta, Machacmarca, Junttuma, Queramarca y Uchu) y tres anexos (Killihuara, Utapía y Patatinta). Limita al norte con el distrito de Combapata, al sur con el distrito de San Pedro, al oeste con la provincia de Canas y al este con los distritos de San Pedro y Combapata. Su clima es variado, porque es húmedo, templado y frío.

En sus suelos crecen diversas plantas silvestres, como *ch'illca*, *ichu*, *ruq'i*, *paqpa* y *llawlli*. Además, cuenta con plantas domésticas: árboles madereros y frutales (eucalipto, capulí, manzano y durazno). En lo que respecta a su fauna, tiene animales silvestres (zorro, paloma, lechuza, zorrino, vizcacha, ratones), domésticos (ganado vacuno y ovino) y menores (cuyes, gallinas y patos).

En 1780, Túpac Amaru II se rebeló allí contra la dominación española, por lo que el DL 18976/27-09-71 lo reconoció como "Pueblo Benemérito"; la Resolución del Congreso de Argentina del 21 de septiembre de 1966, como "Villa Mártir y Heroica, Cuna de la Revolución Latinoamericana"; la RS 1095 del 9 de octubre de 1964, como "Escenario de las Hazañas de José Gabriel Túpac Amaru II"; y una RM del 10 del 6 de marzo del 2002, como "Provincia Histórica Honorífica del Perú".¹

¹ Fuentes: Diagnóstico situacional 2004 y Carpeta pedagógica de la IE 56039, Tinta.



Fiesta patronal de Tinta, donde se evidencia la práctica de la interculturalidad.

2. Rasgos culturales

El pueblo de Tinta se distingue de los demás distritos de Canchis por sus costumbres, tradiciones y actividades sociales y culturales, practicadas por sus moradores desde muchos años atrás. Destacan por ejemplo entre las fiestas religiosas la de la Virgen de las Nieves y la del Patrón San Bartolomé.

Es asimismo tierra de grandes personalidades, como la escritora Clorinda Matto de Turner, quien residió en el lugar, los folcloristas Gustavo Cussi Aráoz, Víctor Aguilar, Los Amarus de Tinta y otros de renombre nacional e internacional.

3. Actividades productivas

Las principales actividades productivas que se realizan en Tinta son la agricultura y la ganadería. En lo que concierne a la primera, se cultiva papa, habas, trigo, cebada, arvejas, quinua, avena y, sobre todo, maíz, que son comercializados pero también consumidos por sus propios pobladores. Las herramientas más usadas en estas prácticas son el pico, la achilla, la *chakitaklla*, la *qurana*, el arado y la *q'asuna*.

Con relación a la ganadería, la mayor parte de los pobladores se dedican al engorde del ganado vacuno para la comercialización y a la crianza para el trabajo agrícola.



Fiesta patronal donde se escenifica la bendición y siembra del maíz, considerada como actividad productiva y sustento económico y que evidencia la práctica de la interculturalidad.

4. Los idiomas que se hablan en el distrito

La población tinteña se caracteriza por ser bilingüe, pues emplea como lenguas de comunicación el quechua y el castellano. Sin embargo, se establecen jerarquías entre ambos idiomas según su uso (interno o externo): la lengua castellana goza de prestigio, mientras el quechua es un poco marginado.

No es nuestra aspiración convertirnos en monolingües castellanos, sino llegar a un bilingüismo equilibrado, estable y armonioso. Afirmamos que la lengua materna del distrito de Tinta es el quechua hablado por una gran mayoría, y que el castellano es una segunda lengua.

5. Breve reseña histórica de la institución educativa 56039

La IE 56039 de Tinta está ubicada en el departamento del Cuzco, provincia de Canchis, distrito de Tinta, en la calle San Martín s/n.

Por manifestaciones orales de tinteños notables, se presume que esta IE operó desde el año 1850 en el domicilio de la escritora Clorinda Matto de Turner. En 1939 habría empezado a funcionar como escuela fiscal en el local que hoy ocupa (Cuartel General de Túpac Amaru). Su primer director fue Abel Paz Zavaleta.



Fachada de la institución educativa, lugar donde se desarrolla la investigación-acción.

El local en el que ahora funciona se inauguró el 21 de abril de 1941, cuando era Presidente de la República Don Manuel Prado Ugarteche, con la denominación de Escuela Primaria de Menores 794 por disposiciones legales del sector Educación. En 1971, por RM 1008 de esta Cartera, se le dio el nombre de Centro Educativo 56039, que llevamos con mucho orgullo hasta nuestros días.

6. Descripción de la situación problemática

Los niños y niñas del tercer grado "A" de la IE 56039 del distrito de Tinta son hijos e hijas de agricultores, comerciantes y profesionales, por lo que evidencian en la práctica diferentes culturas familiares y locales.

El problema que más preocupa es la inexistencia de textos con contenidos que respondan a la cosmovisión andina local (leyendas, mitos, tradiciones, costumbres), que solo es transmitida por ello de generación en generación y de manera oral. Esta carencia desmotiva a los niños y niñas de producir sus propios textos. Cuando lo hacen, se aprecia en sus escritos un uso redundante de palabras, poca coherencia y el empleo repetitivo de algunos conectores como "y", "luego", etcétera; además de una repetitiva confusión en el uso de signos de interrogación y de admiración. Lo mismo sucede con el punto seguido, los guiones y la coma. Además, su vocabulario es limitado.

Al momento de producir un determinado texto, escriben sin tomar en cuenta aspectos formales, como el título y la separación de párrafos; no perciben ni toman en cuenta la silueta del texto, y el mensaje es poco claro, lo que puede deberse a una interferencia entre el castellano y el quechua.

En cuanto a los contenidos de los textos de consulta producidos por el Ministerio de Educación (MED), lo que hay en la biblioteca escolar y lo que tiene la docente, todos son expresión de la cultura occidental; en ninguno aparecen elementos que hagan referencia al mundo andino rural, menos aun a la cultura andina local. Por eso los niños y niñas tienen una imaginación limitada para producir textos que revelen su propio ámbito y su propia vida. Solo están vinculados con los contenidos occidentales de los textos de lectura que tienen a su alcance, así como con aquéllos que se propalan por los medios de comunicación masiva, como la radio y la televisión.

7. Ausencia de la cultura local en el currículo

Como no se ponía el énfasis en la cultura local, no se estaban planificando adecuadamente las unidades didácticas; por ejemplo, no se tomaban en cuenta los aspectos más auténticos de la comunidad, como sus costumbres, tradiciones, opiniones y actividades productivas (agrícolas y ganaderas). No se relevaban los saberes locales, porque no había tiempo para indagar y por el temor a retrasarse en el avance de los contenidos curriculares de las demás áreas.

No se convocaba a los padres de familia y a algunos personajes conocedores de las costumbres de la cultura local a participar en forma directa en el proceso educativo, en especial para desarrollar las sesiones de producción de diferentes tipos de texto.

8. Metodología aplicada en la producción de textos

A pesar de que existe bastante material bibliográfico para desarrollar el proceso metodológico de producción de textos, no se lo tomaba en cuenta para crear las condiciones para que los niños y las niñas pudieran hacerlo; es más: resultaba difícil encontrar formas adecuadas para iniciar y cumplir con todas las etapas, debido a que no se hacía un análisis coherente sobre qué tipo de texto producir con los niños y niñas del tercer grado "A" de la IE 56039 de la localidad de Tinta. Al planificar, se tomaba un texto narrativo, pero no estaba claro si se iba a escribir una leyenda, un cuento, un mito o un relato con las vivencias agrícolas o las experiencias cotidianas. Lo mismo pasaba con la producción de los demás tipos de texto: no había un propósito, no se sabía a dónde se quería llegar.

Tampoco se formulaban las preguntas que permitieran determinar para quién se iba a escribir —otros niños y niñas, adultos, la sociedad en general—, de modo que se pudiera saber qué lenguaje utilizar (familiar, coloquial o amical).

Las sesiones de aprendizaje sobre producción de textos eran tediosas y rutinarias, pues solo se improvisaba: los niños y niñas escribían por escribir, transcribían cuentos, leyendas y otros. Peor aun: las correcciones no se hacían en el proceso, con lo que las versiones finales salían con las mismas fallas.

9. Desarrollo de estrategias en una sesión de aprendizaje

Cuando se invitaba a producir textos, se creía que se estaba despertando el interés con la presentación de una lámina enrollada y descontextualizada; el diálogo con los niños y niñas se suscitaba en torno a esta presentación, relacionándola, en algunos casos, con la fecha cívica, con otras áreas o con láminas ya trabajadas anteriormente. El trabajo resultaba monótono, pues se presentaba un molde que se tenía que repetir tal cual:

PROFESOR: ¿Qué tengo en mis manos?
NIÑOS: Un dibujo: el trabajador, la tierra, la capa de ozono, un temblor, niños estudiando.

La profesora presenta el póster y lo pega en la pizarra.

Es habitual mostrar una lámina para que los niños y niñas inicien, a partir de ella, la producción de textos; se dejan de lado sucesos, historias, vivencias, situaciones comunicativas reales que ocurren en el entorno local. Por eso la mayoría tiene dificultades para ordenar sus ideas, lo que termina por aburrirlos y desmotivarlos de escribir.

También se puede decir que las interrogantes a las que se suele recurrir son cerradas, para que puedan responder “sí” o “no”. Por eso los niños y niñas suelen contestar con una o dos palabras. Además, las preguntas refieren solo a lo que se observa en la lámina; no se busca que predigan o imaginen:

PROFESOR: ¿Solo crecen papas en el campo?
NIÑOS: No. También trigo, cebada, maíz.
PROFESOR: ¿En qué tiempo estarán?
NIÑOS: En carnavales.
PROFESOR: ¿Qué estarán echando?
NIÑOS: Chicha.
PROFESOR: ¿Qué está creciendo?
NIÑOS: Papas.

Tampoco había una idea clara de cuándo debían terminar de escribir el texto; no se les decía en qué se iban a convertir sus producciones. Y como no se sistematizaban los trabajos, no había motivación para que otro día lo hicieran de mejor manera.

10. Interacción con el texto

Se creía estar desarrollando adecuadamente la producción de textos, con todos los pasos necesarios. Incluso se le dedicaba más tiempo. Pero cuando se observó de nuevo el desarrollo de estrategias, se cayó en la cuenta de que ése no era el camino, de modo que se replanteó la secuencia de actividades.

Para interactuar con los niños y niñas en la producción de textos, es preciso dar información clara:

NIÑOS: ¿Qué vamos a escribir?
PROFESOR: Puede ser un relato.
NIÑO: Ella ha dicho, en carnaval se hace el pago a la *Pachamama*.
NIÑO: Primeramente el cuento, comienza así.

Como las instrucciones no son claras, los niños y niñas empiezan a preguntarse entre ellos cómo van a empezar a escribir, no obstante que ya estaban prestos a hacerlo, con su hoja y su lápiz. Por eso, cuando empiezan a escribir se nota que cada uno escribe de diferente manera, de acuerdo con su nivel de aprendizaje, sin tomar en cuenta aspectos como la estructura del texto.

Como no se indicó el propósito del escrito, se pudo observar que tenían dificultades para elegir un esquema que seguir, para ordenar sus ideas, para decidir qué recursos gramaticales iban a utilizar. Se encontraron asimismo errores de coherencia y cohesión en sus escritos. En ese momento hacían interrogantes a partir de sus dificultades, como:

PERCY: ¿Cómo se escribe *cra*?
PROFESOR: *Cra* de cráneo.

La profesora lee el texto alcanzado por la niña:

NIÑO: Aquí qué está diciendo.
PROFESOR: Carlos.
NIÑO: ¿Qué?
PROFESOR: (Lee el texto y le pregunta): ¿Después qué pasó?
NIÑO: A las justas he *acabao*.

En este proceso de textualización, los niños y niñas presentan y leen su primer borrador, lo que permite darse cuenta de las dificultades de cada niño o niña, porque antes esta actividad no se hacía con todos sino solo con los que terminaban rápido.

También se debe notar que al desarrollar las estrategias solo se piensa en producir cuentos, con lo que se deja de lado la recopilación de leyendas, mitos, historias y fábulas que aparecen en los textos narrativos, así como textos informativos, expositivos, etcétera.

Una vez terminada esta actividad, se pasa a revisar exclusivamente la gramática y la ortografía: si están utilizando adecuadamente la s, c, z, b, v, y, ll; la cohesión y coherencia en la construcción de párrafos, así como la buena caligrafía, aunque esta actividad se realiza de forma esporádica.

Además, se encuentran problemas como que ponen un título que no concuerda con el contenido del texto, tienen dificultades para escribir correctamente algunas palabras debido a la variación léxica, desconocen la silueta del texto, o el mensaje de sus escritos no despierta interés en el lector.

11. Actitudes y hábitos hacia la producción de textos

Como ya se indicó, hay dificultades para desarrollar una secuencia de estrategias que permita guiar a los niños y niñas por un camino adecuado. Por eso, cuando se les pregunta qué texto quieren escribir, contestan cuento, poesía y trabalenguas, porque ésas son las alternativas que se les ofrecen, descuidando la producción de leyendas, mitos, historias y fábulas, a pesar de que hay en Tinta habitantes que conocen la riqueza cultural del lugar. También se suele caer en el error de no partir ni del calendario comunal ni de lo que ellos conocen, como las labores agrícolas, y, mucho menos, de la cultura local, de modo que no se les motiva a escribir.

Así, suelen escribir solo por una nota u otro beneficio; les parece aburrido, porque los temas que se abordan no tienen que ver con su realidad ni sus costumbres, su cultura, sus saberes o vivencias reales:

- ENTREVISTADORA: Colega, ¿por qué cree que los niños y niñas no se sienten motivados para producir textos?
- PROFESOR 1: Yo creo que los niños y niñas no se sienten motivados porque el tema que se está abordando no es de acuerdo a la realidad de los niños, o sea no les gusta, no es de interés de los niños.
- PROFESOR 2: Porque muchas veces creo que los colegas no partimos de cosas vivenciales, de su interés, cosas que les gusten, sus costumbres.

Los niños y niñas de esta escuela no tienen el hábito de producir textos porque no se les motiva bien; no hay un propósito claro. Incluso, a veces están escribiendo animosos, dando rienda suelta a su imaginación, y se considera que lo están haciendo mal y se les rompe la hoja, sin siquiera hacerles conocer el camino que tienen que seguir.

Y lo mismo encuentran en su casa: nadie los motiva a escribir, pues se piensa que deben cumplir otras actividades como el pastoreo, el apoyo en las labores agrícolas o los quehaceres del hogar; y hasta los juegos de Internet, el fútbol y otros.

- Entrevistadora: ¿Cree que sus niños escriben en sus casas?

PROFESOR 1: No, no siempre. Los niños no están motivados en sus casas. Yo pienso que solo cumplen sus tareas, porque tienen que hacer otros trabajos.

PROFESOR 2: Pienso que no; no hacen que creen los hábitos en la producción [de textos].

Entrevistadora: ¿Por qué los niños y niñas tienen desgano para producir textos?

PROFESOR 1: Creo que cuando escriben los niños mal, nos enojamos, y por eso tienen desgano.

PROFESOR 2: Queremos que produzcan a la perfección y ponemos en duda a los niños y niñas.

Entrevistadora: ¿Qué sientes cuando te dicen “escribe”?

NIÑO 1: Feliz.

NIÑO 2: Tranquilo.

NIÑA 1: Mmmmmmm.

NIÑA 2: Sssssssssssss.

Las actividades rituales ya no son vivenciadas por la mayoría de los padres de familia, porque ellos constituyen ya una generación nueva. Tampoco se transmiten algunos saberes, a pesar de que practican todavía las actividades agrícolas, ganaderas y festivas. Como la maestra no participa en las actividades comunales, no puede aprovecharlas para trabajar en la producción de textos.

12. Tiempo para la producción de textos

Durante el desarrollo de estrategias del área de Comunicación no se consideraba un tiempo adecuado para la producción de textos, porque se pensaba que se podía descuidar otras áreas. Por otro lado, no se les brindaba una orientación adecuada e incluso en ocasiones no se revisaba su trabajo.

13. Diagnóstico de la producción de textos de los niños y niñas del tercer grado “A” de la IE 56039

La evaluación tomada antes de iniciar el trabajo de investigación-acción fue de mucha ayuda para analizar y reflexionar sobre la producción de textos, pues puso en evidencia las múltiples dificultades de los niños y las niñas en esta materia, al proporcionar información sobre el nivel de escritura en el que se encontraban.

06-03-08

Mi cumpleaños

Yo (y) ido al
 ciauani (y) (y) comprado
 torta (y) pinata (y) luego me
 felicitaron mis compañeros (y)
 primas (y) se acabo mis
 cumpleaños.

Elizer. 3^{ro}

04-04-08

Excavando papas

yo fui a mi chacra (y) excavamos papa
 con mis tios con mi mamá (y) mis
 hermanas (y) yo excavamos (y) hubo mucha
 papa (y) luego llevamos mucha papa

ERIKA Mileny 3er

04-04-08

Excavando papas

(y) fui con mi hermana saque de
 vuelta el capulí otro ves saque
 para llevar en mi chonpa saque otra
 que me llenaria la engorda me
 toco con su parte me fui a mi
 casa y amare a mi ganado.
 de eso fui a mi casa que vive.
 y deso la era, las siete ella
 tarile dormi y me sañe
 en plata desperté en la mañana.

MAXIO YI

04-04-08

La llegada a lima

yo fui a lima (y)
 (y) yo (y) mi mamá
 cogimos un taxi
 milite por sorpresas
 nos llevce al Parque
 de las aguas (y) al
 otro dia nos lleva
 a la playa (y) la
 Puseñen. (y) Gabriela

Silvia Lialla Salcedo

Textos de niños y niñas antes de iniciar el trabajo de investigación.

Cuando se les solicitaba que escribieran algo que partiera de su propia iniciativa, no sabían cómo empezar; pero si se les dictaba o se les pedía que copiaran algún texto en sus cuadernos, inmediatamente se mostraban dispuestos a hacerlo.

Hay que decir también que en su cuaderno del área de Comunicación no había textos producidos por ellos, sino solo teoría sobre determinados temas relacionados; en sus carpetas de trabajo sí había textos cortos escritos por ellos, pero descontextualizados.

Los educandos necesitaban ayuda para superar las dificultades en la producción de textos, porque “a escribir se aprende escribiendo”.

14. Evaluación de la producción de textos

La evaluación que se realizaba en el aula no correspondía al organizador de la producción de textos; además, no había suficiente claridad sobre los criterios que debían emplearse para llevarla a cabo: se “evaluaba por evaluar”, tomando en cuenta solo aspectos generales, como “quién llenó la hoja”, aunque no tuviera coherencia. Se atendía solo la utilización de letras mayúsculas, o el empleo de conectores; en suma, únicamente aspectos formales.

Aunque se elaboraban y planificaban los indicadores de todas las unidades didácticas para cada mes del año lectivo, no se los consideraba al preparar las evaluaciones, y solo se tomaba como referencia aspectos conceptuales y memorísticos. Para evaluar los diferentes tipos de textos solo se consideraba un indicador como “escriben textos”, sin tomar en cuenta la estructura y el propósito de cada producción. Si los niños y niñas no reconocen sus dificultades y no son conscientes de cómo van a lograr su aprendizaje, será muy difícil que mejoren las habilidades para la producción de textos.

15. Características de los niños y niñas del tercer grado “A”

A continuación se indican algunas características que presentan los niños y niñas de la sección “A” del tercer grado de la IE 56039 de Tinta:

- Producen textos descontextualizados, lo que queda en evidencia por incoherencias en su redacción.
- Un 15% muestran ser portadores de los saberes locales andinos.
- Están sometidos a una práctica permanente de copiado de textos de un impreso o de la pizarra; o a escribir solo lo que les dictan.
- No utilizan los conectores de manera adecuada.
- No diferencian las partes de la estructura del texto, como la oración, la frase y el párrafo.
- Como no conocen los diferentes tipos de textos, solo producen textos narrativos y descriptivos.

16. Hipótesis de acción

La incorporación pedagógica de la cultura local mejorará la producción de textos escritos en los niños y niñas del 3.º grado "A" de la Institución Educativa 56039 de Tinta.

17. Objetivo de la investigación-acción

Mejorar la producción de textos escritos incorporando pedagógicamente la cultura local en el 3.º grado "A" de la Institución Educativa 56039 de Tinta.

1. Producción de textos

La producción de textos es muy importante, porque valida las experiencias previas que aportan el niño y la niña a su propio aprendizaje en contextos significativos y activos, a partir de los saberes locales de cada quien.

Se trata de un proceso que permite expresar ideas, sentimientos y experiencias de manera organizada y coherente, en forma oral o escrita. Esta estrategia es desarrollada por los niños y niñas desde el inicio de sus aprendizajes, incluso cuando no escriben de manera convencional.

Las exigencias de la vida cotidiana demandan estar en capacidad de “traducir” por escrito lo que se piensa y se siente. Las actividades escolares y las labores agrícolas desde los saberes andinos y la relación con los demás requieren desarrollar la capacidad de escribir a partir de las experiencias de vida. La redacción de los diferentes tipos de textos ha de tener un carácter funcional para constituir una práctica cotidiana. La escuela tiene la misión de desarrollar esta capacidad, partiendo de los textos que sean más cercanos a los estudiantes con el fin de favorecer el desarrollo de este proceso ofreciendo variadas y múltiples situaciones comunicativas que pueden ser expresadas a través del texto.

Cuando se producen textos en educación primaria, como un cuento, y se recopilan leyendas, se favorece el desarrollo de la creatividad de los niños y niñas, por lo que estas actividades les resultan significativas y las realizan con entusiasmo. Pero para ello hay que tomar bien en cuenta la estrategia que el docente tiene que desarrollar en esas sesiones de aprendizaje.

Es necesario señalar que la producción de textos literarios (cuentos, mitos, leyendas, fábulas, etcétera) favorece significativamente el desarrollo de muchas capacidades, puesto que para escribir satisfactoriamente no basta tener conocimientos de gramática o do-

minar una lengua, sino que se requiere también conocer el proceso de composición de textos: saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular un texto, etcétera. Al conjunto de estas estrategias se le llama “perfil del escritor competente” (Cassany 1990).

1.1. Texto y texto escrito

Según el *Diccionario de la lengua española*, producido por la Real Academia, texto es un “[e]nunciado o conjunto coherente de enunciados orales o escritos”. Ésta es la acepción más difundida, y hace referencia solo a la relación entre texto y lengua escrita u oral; en suma, texto es aquello que se dice o se escribe.

Sin embargo, este concepto no incorpora la gran complejidad que aporta la comunicación contemporánea, por ejemplo, en materia de música, dibujo, pintura artística, luz, etcétera, que obligan a reconceptualizar el término.

En ese sentido, texto es cualquier conjunto coherente de signos. Esta definición, bastante amplia, se apoya en dos nociones básicas: a) la de signo; y, b) la de conjunto o sistema. La explicación de cada una de ellas servirá de gran ayuda para entender la concepción moderna de texto y, por tanto, de forma.

Un texto puede estar compuesto por símbolos (palabras orales o escritas, ciertos elementos de la señalética, gestos, movimientos), por iconos (imágenes estáticas o dinámicas, ciertos elementos de la señalética, croquis, planos) o por indicios (sintomatología médica). Es decir, hoy se entiende por signo la conjunción de un elemento formal (significante) y otro conceptual (significado), al margen de su naturaleza y de su manera de relacionarse (Rey 2008).

El texto escrito, una de las variantes textuales, se inserta de manera global en la cultura escrita, que es en la historia humana una de las manifestaciones más importantes del conjunto de sistemas y capacidades comunicativas que nos permiten interactuar y relacionarnos con el mundo. Los pueblos, al integrarnos a esa cultura, participamos en un complejo e inacabable proceso de construcción, interpretación, asimilación, intercambio y reformulación de mensajes escritos de todo tipo: leyes, códigos, poemas, textos de ficción, libros sobre ciencia, trabajos académicos, escritos periodísticos, correos electrónicos, oficios, textos publicitarios, etcétera.

Los textos escritos son aquellos que se realizan por medio de signos gráficos de carácter visual. La expresión escrita constituye una forma sustitutiva de la comunicación oral. No posee carácter universal y el emisor y el receptor no están en contacto directo. Los mensajes perduran en el tiempo. La escritura se caracteriza por su carácter normativo y socializador; en tanto nivel culto de la lengua, permite la reflexión conceptual y gramatical y no son posibles las interrupciones (estructura cerrada). No se acompaña de apoyos expresivos. Su único recurso son los signos de puntuación. Demandan el empleo de una sintaxis ordenada, coherente y lógica. Suele presentar una abundancia de oraciones

complejas, unidas con nexos o signos de puntuación. El léxico es más preciso y variado; evita las frases hechas y las muletillas (Trejos, Gutiérrez y García 2010).

En tanto manifestaciones de un sistema comunicativo que es del dominio de la mayor parte de la sociedad, los mensajes escritos pueden ser creados, (re)interpretados, contestados y difundidos con relativa facilidad en los más diversos ámbitos y circunstancias, independientemente de los propósitos que puedan motivar la comunicación: intercambio de información, goce estético, toma de postura, entretenimiento, discusión, capacitación, etcétera.

Todo texto debe tener mínimamente las siguientes propiedades: coherencia (las ideas expresadas en el contenido deben guardar relación con el tema o asunto al cual se refiere el texto); cohesión (las ideas de un texto deben estar unidas adecuadamente mediante los signos de puntuación, los conectores lógicos, la concordancia entre sujeto y predicado, etcétera); adecuación (uso adecuado de la lengua según la intención y el tipo de receptor al que se quiera dirigir el mensaje); y una ortografía correcta.

1.2. Propiedades del texto

Para los niños y niñas en edad escolar, los textos deben ser comprensibles, lo que implica coherencia, cohesión y una sintaxis apropiada.

Coherencia

Las diversas ideas contenidas en el texto deben obedecer a una idea principal o tema central, de manera que el lector no se confunda y pueda hallar el significado global del texto.

La coherencia es pues la cualidad semántica (relativa a la significación de las palabras) de los textos que selecciona la información relevante e irrelevante, mantiene la unidad y organiza la estructura comunicativa de una manera específica. Es una característica esencial de ese plan global, de esa organización secuencial y estructurada de los contenidos. Es la propiedad mediante la cual la interpretación semántica de cada enunciado depende de la interpretación de los que lo anteceden y lo suceden en la cadena textual, y también de la adecuación lógica entre el texto y sus circunstancias contextuales (Rincón 2000).

Al construir un texto se suelen repetir algunas ideas o conceptos que son fundamentales para el tema que se está tratando. El sujeto que escribe está obligado a ser preciso en su expresión, para evitar dificultades en la comprensión del receptor y que hagan difícil establecer relaciones entre los diversos componentes del texto.

Cohesión

Se dice que una de las preocupaciones del escritor, junto a la coherencia, es la cohesión, entendida como la articulación ordenada de las oraciones de un párrafo para que

comuniquen un mismo mensaje. Esta cohesión es posible por el uso correcto de signos de puntuación, conectores, verbos, pronombres y sinónimos. Según Díaz (1995: 38): “La cohesión se refiere al modo como los componentes de la estructura superficial de un texto están íntimamente conectados con la secuencia”.

La cohesión textual es la expresión más importante de la coherencia y una propiedad que facilita su comprensión. Ésta se da en el interior del texto y funciona como un conjunto de enlaces entre palabras y oraciones para establecer las relaciones semánticas que precisa un escrito para constituirse como unidad de significación. Es la propiedad de un texto mediante la cual se establece una relación manifiesta entre sus diferentes elementos. Esta relación refleja el desarrollo informativo del texto, que se materializa en unidades sintácticas y semánticas debidamente entrelazadas.

1.3. Etapas de la producción de textos

La producción de un texto comprende actividades que van más allá de la escritura misma. Hay tareas previas y posteriores a ella que no debemos descuidar. De modo general, se puede decir que la producción de textos comprende cuatro etapas:

Planificación

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 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:
 - ¿A quién estará dirigido el texto?
 - ¿Con qué propósito se escribe?

- Sobre las decisiones previas a la producción del texto:
 - ¿Qué tipo de texto se escogerá de todos los posibles?
 - ¿Qué material se empleará?

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 texto.

El acto de escribir es un proceso, o, mejor dicho, la calidad y la adecuación del producto en el proceso. La escritura de un texto en sí es un trabajo complejo que requiere varios procesos en los que se van revisando diversos aspectos. Por lo tanto, la primera escritura,

siendo ya un texto, es revisada y mejorada sucesivamente hasta llegar a la versión final (Jolibert 1998).

Revisión

Se orienta a mejorar el resultado de la textualización. En ella se cumplen tareas como la lectura atenta y compartida de lo escrito para detectar casos de incoherencia, vacíos u otros aspectos que necesiten mejorarse. Se da respuesta a interrogantes como:

- ¿Hay coherencia en las frases y párrafos del texto?
- ¿Las expresiones están bien construidas sintácticamente?²
- ¿Se cumple con el propósito comunicativo?

La etapa de revisión incluye también la reflexión sobre el proceso de producción textual (conocido como metacognición). En realidad, ésta abarca las diversas etapas, pues en todo momento se tiene necesidad de corroborar si se están haciendo bien las cosas o no.

Durante las tres etapas, el escritor tendrá que estar preparado para afrontar problemas de tipo lexical o gramatical, de organización textual y de tipo temático. La planificación, la textualización y la revisión son importantes para escribir los diferentes tipos de textos a partir de varios escritos que se denominan borradores.

Estos subprocesos de evaluación y revisión serían imposibles si no se trabajara con borradores. La escritura de borradores pone en juego actitudes del escritor que los niños deben desarrollar en la escuela: considerar su redacción como provisoria, sujeta a revisión y susceptible de perfección. La escritura en borrador debe pasar a formar parte de la cultura escolar (González y Marengo 1997).

Publicación

Esta etapa refuerza la decisión de que los productos de los alumnos sean compartidos con los demás (compañeros, profesores, alumnos de otros grados y de otras instituciones) para ir afirmando la responsabilidad, el hábito y el entusiasmo de escribir lo que se quiere, pero pensando en los efectos que producirá en los demás, como el de imitar las actividades que se están realizando en la producción de textos. Esta publicación consiste en exponer los productos en diferentes actividades que se realizan dentro y fuera de la IE.

1.4. Tipos de textos

Se clasifican de la siguiente manera:

2 Según el *Diccionario de la lengua española*, sintaxis es la “[p]arte de la gramática que enseña a coordinar y unir las palabras para formar las oraciones y expresar conceptos”.

Textos narrativos

Narrar es relatar experiencias, vivencias, sucesos reales y fantásticos que “ocurren” en un determinado lugar y tiempo. Por ejemplo, los educandos narran las experiencias que han vivido en las actividades agrícolas, como el sembrío de maíz, la cosecha, la *t’inka* a la *Pachamama* y otras.

La narración es un relato de uno o más hechos reales e imaginarios que les “suceden” a unos personajes en un lugar y un tiempo determinados. Esa narración tiene una estructura compuesta generalmente por una situación inicial, un nudo y un desenlace. Aquí se incluyen el cuento, las leyendas, las fábulas, los mitos y otros.

Textos descriptivos

En este tipo de textos se ponen en evidencia las características y cualidades de los objetos, personas, lugares, animales y otros en forma ordenada y coherente.

Textos instructivos

Son aquellos textos que dan a conocer reglas para cumplir una secuencia de actividades en forma ordenada. Por ejemplo: recetas de cocina, instrucciones para utilizar artefactos eléctricos, para realizar tejidos y otros. La estructura tiene dos partes: las instrucciones y los materiales que se van a necesitar.

Textos informativos

Este tipo de texto tiene como objetivo dar a conocer y difundir conocimientos sobre un asunto o tema determinado. Dada su intención informativa, en estos textos predomina la función referencial; ejemplos: afiches, trípticos, volantes y otros.

2. Escritura

Consiste en dar a conocer los sentimientos, ideas y experiencias a través de signos y grafías cumpliendo el proceso de producción de textos a partir de sus vivencias y saberes. Como se ve, no se trata de escoger cualquier libro ni de escribir en la pizarra o papelote para que los educandos copien por copiar sin ningún sentido.

Así como leer, hablar y escuchar implican una capacidad comunicativa y un proceso de comprensión de significados, escribir es un proceso de producción de textos, pero textos con sentido de verdad que suponen pensar y el deseo de dar a conocer ideas. Escribir es un acto expresivo que requiere creatividad para el uso del lenguaje escrito; no es hacer composiciones o redacciones sin intencionalidad comunicativa, ni, mucho menos, escribir palabras y oraciones sueltas. Los niños y niñas deben más bien escribir con una idea clara.

Escribir no es copiar de la pizarra o de otro texto; es necesario que los niños redacten sus propios textos, que piensen, se expresen oralmente y luego escriban para que otra persona pueda leerlo. Implica elaborar un significado global y preciso para una audiencia utilizando el código escrito, hecho que implica pensar en el receptor, en el mensaje, en la manera en que uno quiere manifestarse.

2.1. Escribir es producir textos

La producción de textos es una capacidad comunicativa fundamental del Diseño Curricular Nacional (DCN) del MED. Surge de la necesidad de comunicar ideas, sentimientos, intereses, situaciones reales o ficticias. Por eso el educando tiene que ser consciente de para quién va a escribir, qué dará a conocer y el contexto (lugar, tiempo, cultura). Estas consideraciones ayudarán a los niños y niñas a desarrollar su habilidad de escribir.

La palabra “escritura” tradicionalmente estaba asociada a la copia idéntica de textos o grafías; de igual modo, las “planas” son aún ejercicios que se plantean a los niños y las niñas para que, supuestamente, aprendan a ejercitar la escritura. En la actualidad se dice que “[...] para el profesor, enseñar a escribir a sus alumnos significa que ellos produzcan sus propios textos en situaciones de comunicación real; para los niños saber escribir en primer lugar es poseer una estrategia de producción de textos” (Jolibert 1998).

2.2. Se aprende a producir produciendo

Esta expresión es utilizada frecuentemente por muchos docentes; también está asociada a “Solo aprendes cuando haces realmente lo que quieres aprender, y se aprende haciendo uno mismo”. La práctica de producir textos produciendo es una suerte de ejercitar la escritura creando textos, en un inicio muy cortos, pero donde el niño plasma lo que realmente quiere comunicar, dejando para otro momento la corrección de la ortografía. Lo importante es acostumbrar a los educandos a redactar de manera coherente y con sentido.

El niño aprende a producir textos a través de una experiencia continua; no importa el tipo de textos que escriba ni si se equivoca: lo que importa es hacer escribir, pues gracias a nuestros errores aumentamos el nivel de complejidad en la producción de textos.

Para redactar un texto el niño pone de manifiesto la lógica de su pensamiento, la claridad de su expresión y la comprensión de la expresión narrativa en la que presenta sus ideas por frases; además, permite el intercambio de experiencias y el diálogo con los demás.

2.3. Produciendo a través de la escritura y la reescritura

Producir unos textos involucra un proceso de escritura, reflexión y reescritura hasta llegar a una obra final; por ello, lo más importante para la producción de textos es el proceso, porque de ello depende un buen producto.

En esta fase se prepara la versión final del escrito, lo que exige prestar especial atención a las cuestiones formales y de estilo. El educando debe releer su texto en busca de errores gramaticales, léxicos, ortográficos y de puntuación.

2.4. Estrategias para la producción de textos

Para que los educandos plasmen su escritura con facilidad, hay muchas estrategias que ayudan al desarrollo de las habilidades comunicativas y en especial de la escritura de textos.

Cuando se realizan actividades exclusivas de producción de textos que luego se quedan guardados en el cuaderno, los alumnos no los toman en serio o no les dan significado, de modo que este trabajo no está desarrollando las capacidades comunicativas del lenguaje escrito; todo esto se percibe como algo que se hace solo para que el docente lo pueda ver y le ponga una calificación. Pero cuando los niños y niñas producen textos que expresan sus propias vivencias, situaciones reales, toman conciencia de que se pueden escribir diferentes tipos de textos y con varios propósitos. Cuando esto ocurre, los mismos educandos sentirán la necesidad de desarrollar una mejor caligrafía, una ortografía adecuada y una apropiada estructuración de las oraciones.

Las estrategias para la producción de textos tuvieron también atractivas variaciones e impactos en diferentes aspectos del quehacer educativo. Estas estrategias de producción de la escritura están relacionadas con los ambientes, las actitudes y los materiales para la estimulación a la escritura; asimismo, con la escritura a partir de los dibujos e ilustraciones, el uso de las letras móviles, el aprendizaje de la escritura y la reflexión sobre lo escrito entre niños con distintos niveles de aprendizaje.

3. Cosmovisión andina

La cosmovisión es la concepción e imagen del mundo de los pueblos, su forma de percibir e interpretar su entorno natural y cultural. Cada pueblo tiene su propia manera de ver el mundo. Su cosmovisión es un retrato de la manera en que las cosas son en su pura efectividad; es su concepción de la naturaleza, de la persona, de la sociedad.

En la cosmovisión andina, el mundo o universo —que en *runa simi* (quechua) es *pacha*— se asemeja a una casa (*wasi*). Esta configuración que se le asigna indica que todos sus habitantes —los hombres (*runa kuna*)—, haciendo una sola familia, están bajo un solo techo, en medio de todos los bienes que necesitan para reproducirse. Nada hay fuera de ella. El orden de todos y de todo dentro de la casa gira alrededor de la *chakana* (puente), que articula la correspondencia arriba/abajo y la complementariedad derecha/izquierda. Esta estructura ideológica del hombre andino, que constituye lo esencial de su cosmovisión, está expresada en el altar mayor del Templo de Qurikancha, en el Cuzco, tal como lo ha graficado y descrito el cronista Joan de Santa Cruz Pachacuti Yanqui Salcamaygua en 1613, es decir, hace 390 años (Palominos 2004).

Como se puede ver, esta cosmovisión está principalmente asociada a la cosmografía, que es la descripción del cosmos, en este caso correspondiente al cielo del hemisferio austral, cuyo eje visual y simbólico está marcado por la constelación de la Cruz del Sur, denominada Chakana en la antigüedad y cuyo nombre se aplica a la Cruz Escalonada Andina, símbolo del Ordenador o Wiracocha.

En el Universo andino existen mundos simultáneos, paralelos y vinculados entre sí, en los que se reconoce la vida y la comunicación entre las entidades naturales y espirituales.

4. ¿Qué es saber?

Cada cultura posee una lógica distinta del saber. En la cultura andina el saber es conocido también como *yachay*, que tiene vida. Cada elemento de la naturaleza sabe, y nos enseña en su debido momento y circunstancia. En la cosmovisión andina “se habla de *yachay*, palabra quechua que significa saber y también vivir” (Rengifo 2003). Es evidente que todo en la vida andina tiene vida y contiene algún tipo de saber que nos enseña. Así, por ejemplo, cuando ingerimos una planta ella nos enseña los secretos de la sanación.

El saber no está en el raciocinio humano; no está solo en la cabeza, sino en todo el cuerpo: la mano, los pies, los ojos, el oído. Todo el cuerpo sabe y nos avisa de los momentos de alegría y de tristeza. El saber, en este caso, no es algo inmaterial, abstracto, sino concreto y evidente. El *runa* no pretende universalizar su *yachay* (saber), ya que éste es local y está estrechamente ligado a un tiempo y un espacio determinados. Así, cada cultura tiene su modo de ver y hacer las cosas, por lo que se dice que está en constante recreación.

Muchas veces el saber local es utilizado como un instrumento o recurso pedagógico para el aprendizaje de las ciencias y las letras, mas no porque tenga valor por sí mismo. El saber que se maneja es de tipo racional, porque lo que se enseña en la escuela son los conocimientos científicos y tecnológicos. En ese sentido, hay que tener bien claro que el saber que se maneja en la escuela es distinto del que caracteriza a la comunidad, y que ambos merecen respeto. Es importante saber que cada campesino hace lo que sabe hacer y lo hace de la mejor manera posible, razón por la cual es preciso darle su valor propio a lo que ellos hacen.

5. El saber andino

El saber andino es una experiencia vital, y ocurre en forma integral; se centra en la vivencia colectiva y, por tanto, su preocupación radica en la sintonización entre los seres de la *pacha* que se hallan en conversación empática. Por ello el saber es encarnado y no se sustenta en teorías, sino en la vivencia misma. El saber no está separado del vivir. Se sabe vivir y se vive sabiendo. El saber es parte de la vida misma del *runa*, y se genera de la misma relación afectiva en su quehacer cotidiano: “El saber se halla encarnado, su transmisión es fuertemente vivencial y no teórica; requiere la sintonía entre los que conversan. La

vivencia implica una relación de inmediatez emocional de las personas con las cosas de su entorno. No hay distancia entre el hombre y su entorno” (Rengifo 2003: 104).

Este saber andino es el conjunto de intuiciones adquiridas en forma natural y transmitidas de generación en generación, como experiencia colectiva y vivencial. Los pequeños aprenden los saberes y cualquier actividad agrícola solo mirando; se aprende haciendo, viendo, palpando todo lo que nos rodea, como la actividad de la crianza de la chacra.

5.1 Incorporando los saberes andinos

Los docentes estamos comprometidos a realizar la diversificación del DCN de acuerdo con nuestro contexto y cultura locales, desde una percepción andina, porque una de las características del diseño es que es flexible y se puede articular con la participación directa de todos los agentes del proceso de enseñanza. La particularidad del desafío actual consiste justamente en reelaborar un currículo que legitime no solo aspectos de la cultura andina rural sino también la potencialidad creativa de las prácticas educativas en contextos espacio-temporales particulares. Entonces, más allá de los porcentajes prescritos por la norma, se trata de responder a la pregunta: ¿Qué aspectos de la cultura local y regional deberían incluirse en el currículo escolar oficial para legitimar espacios de participación en los que los sujetos de las prácticas educativas puedan acceder a los elementos de sentido pertinentes para realizar una articulación democrática de lo local y lo global?

Es necesario considerar los saberes locales sin dejar de lado la diversidad y la interculturalidad, porque vivimos en una coyuntura de globalización en la que la investigación es muy importante como desafío, para que no nos quedemos con lo que sabemos y nos enteremos de lo que está pasando a nuestro alrededor, de modo que podamos contribuir al desarrollo y la integración de la comunidad y la región. “Esto significa, también, que la única forma de comprender correctamente a las culturas es interpretar sus manifestaciones de acuerdo con sus propios criterios culturales” (Caballero 2008: 66). Aunque esto no quiere decir que haya que dejar de lado nuestro juicio crítico, al principio será necesario ponerlo en suspenso hasta que no hayamos entendido la complejidad simbólica de muchas de las prácticas culturales actuales.

Así, al momento de diversificar el diseño curricular para que responda a nuestra realidad habrá que considerar de manera adecuada todas las características de los saberes locales, partiendo siempre desde su práctica diaria y articulándola con el proceso educativo del conocimiento occidental, de modo que formemos educandos con características adaptables a ambos contextos.

Dada la función social que cumplen, las instituciones educativas locales están comprometidas a desarrollar actividades relacionadas con los ritos y prácticas de los saberes andinos desde las aulas, para fortalecer la identidad propia. Esto significa que no solo deben impartir el aspecto cognitivo, sino que están obligadas a relacionarlo siempre con la práctica de los saberes andinos, de modo que se conviertan en un espacio de mediación cultural.

5.2 Recopilación de saberes locales

Una manera muy adecuada de desarrollar el proceso de producción de textos es que los agentes de la educación recopilemos los saberes andinos en forma escrita, ya que no contamos con documentos e información de esta naturaleza, sino solo con conocimientos orales transmitidos de generación en generación.

Es preciso aprovechar la presencia y el avance de la tecnología para recopilar, organizar y registrar en documentos sencillos (“cartillas”) los saberes y testimonios de las personas conocedoras en una comunidad, para, así, entender con mayor claridad su significado, para que luego nos sirva como material educativo pertinente a la realidad en que nos encontramos.

En las cartillas se cuentan saberes de nuestros campesinos, y deben servir como medio para fortalecer y difundir lo andino. La cartilla contiene información de una actividad específica. Está hecha con base en testimonios y prácticas probadas en tal o cual actividad, y que en algunos momentos han sido o pueden ser olvidados por la presencia de la tecnología occidental moderna.

5.3 La interrelación del agricultor andino con la chacra

Para desarrollar actividades referidas a la producción de textos es necesario considerar las actividades agrícolas, pues ellas nos ayudan a conocer el “diálogo” entre el hombre andino y la chacra: “[...] el saber-criar del andino es expresión de una experiencia vivencial. Esto produce una ceguera y una sordera que parecieran insuperables desde adentro del pensamiento y la investigación académica” (Van Kessel y Enríquez 2002: 58). Los maestros somos ciegos al no tomar en cuenta estos saberes agrícolas en el proceso educativo, en especial en la producción de diferentes tipos de textos, y sordos al no dar el tiempo necesario para escuchar estos conocimientos andinos que son ricos para aprovechar en el aula y así desarrollar las habilidades comunicativas de los educandos, porque de sus hogares vienen de alguna manera con esos saberes, a pesar de que la tecnología occidental está presente.

5.4 La participación de los padres de familia en actividades vivenciales de saber local

Las visitas planificadas a las familias son espacios muy importantes, porque en ellas dan a conocer sus saberes referentes a las labores agrícolas y otros; son espacios que ayudan a fortalecer la identidad con las actividades de la comunidad y la relación que debe existir con el trabajo pedagógico, ya que se vive una experiencia real, y a partir de esa actividad el niño y la niña aprenden a entender de mejor manera los saberes andinos y dejan de ser indiferentes al bagaje de conocimientos con el que cuentan nuestros mayores.

Las actividades agrofestivas, por ejemplo, contienen bastante ritualidad y acompañan a la crianza de las chacras, involucrando en esta conversación respetuosa a las deidades, *apus*, naturaleza y comunidad humana. Lo mismo ocurre con las fiestas religiosas cristianas comunales y patronales practicadas durante el año.

6. Docentes interculturales

En el desarrollo del proceso educativo los profesores somos mediadores de los pensamientos y de las acciones que realizan los educandos en relación con los saberes locales, al intentar que día a día se identifiquen con su propia cultura. Los docentes y los alumnos somos actores directos de la práctica andina y estamos involucrados en ella a partir de sus saberes propios, que ponen en juego su cultura durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A pesar de que los docentes hemos sido formados desde una perspectiva colonizadora y un pensamiento modernizante que ha pretendido que olvidemos nuestros saberes locales, es necesario identificarnos y practicar las costumbres y ritos de nuestra cultura andina. Por eso un profesor debe ser mediador desde una mirada andina y buscar el diálogo equitativo, sin poner uno encima de otro, sino respetando ambas culturas y la diversidad.

Mediar, para nosotros, no es estar al medio entre dos culturas, a la manera de un árbitro o juez que dilucida o intermedia las relaciones de conflicto o no entre éstas, en este caso entre la cultura occidental moderna y la cultura andina. Mediar, en un contexto de diversidad cultural, es ser, a la manera de los andinos, un criador, un estimulador, un vigorizador de la diversidad, pero desde una opción cultural definida (Rengifo 2004).

La autoridad educativa debe basarse en orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de los saberes de su localidad, para que los contenidos que se van a desarrollar sean significativos para los educandos y les sirvan como elementos de integración a la sociedad.

La relación de la cultura local con la globalización

Por más distante e inhóspito que sea el lugar donde desarrollamos nuestra actividad educativa, la cultura globalizadora está siempre presente. El modelo occidental tiene la facilidad de dominar los diferentes lugares donde busca desplazar los saberes andinos, para cumplir una función alienante y discriminadora. El hombre andino no está libre de la fuerte presión de los medios de comunicación masiva, que emiten programas con contenido occidental. Sin embargo, nosotros los educadores debemos pensar positivamente y considerar el respeto a la interculturalidad y la diversidad, y no dejar de lado las actividades sociales que se llevan a cabo a nuestro alrededor.

Para que todo esto suceda de buena manera, nuestra actitud educadora juega un papel importante como mediadores entre culturas. Más allá de la existencia de hecho “[...] de relaciones interculturales, la interculturalidad implica la actitud de asumir positivamente la situación de diversidad en la que uno se encuentra. Se convierte así en un principio orientador de la vivencia personal en el plano individual y en principio rector de los procesos sociales en el plano social” (Zúñiga y Ansión 1997).

En el diálogo e intercambio entre las diferentes culturas es posible buscar un trato igualitario en espacios de aprendizaje para poder respetarnos y ver al mundo sin diferencias ni consideraciones de una supuesta superioridad de unas sobre otras. Para ello se debe hacer actividades permanentes de socialización que permitan generar el respeto entre unos y otros y descartar todo tipo de discriminación.

1. Participación de los padres de familia en la producción de textos que valoran la riqueza cultural local

La participación de los padres y las madres de familia fue importante en esta experiencia. Detallaré las acciones realizadas con este propósito.

1.1. Reunión de información y sensibilización a los padres de familia sobre la cultura local

Una investigación-acción demanda empezar con una reunión de información y sensibilización de los padres de familia para darles a conocer el rendimiento académico de sus hijos e hijas en el área de Comunicación, así como para que conozcan las causas de aquello que afecta el desarrollo de las actividades de producción de textos; en el caso específico del tercer grado de educación primaria de la IE 56039 de la localidad de Tinta, una de las más notorias es que los padres de familia, la maestra, los niños y las niñas no tomábamos en cuenta este punto álgido que consiste en conocer y entender todo lo referente a los saberes culturales, las costumbres y su influencia en el proceso educativo de la producción de diferentes tipos de textos.

Había que lograr que los padres entendieran lo importante que es para sus hijos escribir textos partiendo de su cultura local; de que ellos mismos fueran partícipes directos del proceso educativo; y de que nos permitieran participar en sus actividades agrícolas, nos ayudaran a conseguir al *yachaq* para otro tipo de actividades y a un *paqu* para el pago a la tierra y nos explicaran la importancia de conocer estos rituales que se hacen en nuestra localidad.

La mayoría de los padres de familia jóvenes no se identifican con su cultura local, ya no practican los actos rituales en las diferentes labores agrícolas, y otros son evangelistas. Consideran que vivenciar estas actividades es perder mucho tiempo y que sus hijos



Reunión de sensibilización y coordinación sobre el trabajo a realizar con sus menores hijos en referencia la cultura local dentro y fuera del aula.



Taller de apoyo en la elaboración de algunos materiales educativos.

e hijas se van a atrasar y no van a estar bien preparados para seguir adelante con sus estudios. En esas circunstancias, en la reunión con los padres la maestra se plantea objetivos y sugiere propuestas de trabajo con el compromiso de no descuidar el desarrollo y avance de los contenidos de las demás áreas curriculares y dedicar más tiempo a su labor pedagógica.

1.1. Apoyo y participación directa de padres de familia en el desarrollo de estrategias para la producción de textos

Respecto del apoyo y participación de los padres de familia en forma directa en el desarrollo de la producción de textos, empecé pidiendo apoyo a aquellos padres y madres de familia que en la reunión se mostraron interesados en que sus hijos retomen los saberes locales, ya que con sus hijos mayores notan claramente que ya no quieren ayudar en el trabajo agrícola, pues no desean utilizar las ojotas y el sombrero, signo de que están perdiendo los valores de la obediencia, el respeto y otros.

La participación directa de estos padres y madres de familia estuvo marcada, al principio, por el miedo y el recelo de que lo podían hacer mal, pero con el transcurrir del tiempo poco a poco se fueron motivando, al punto que algunos padres preguntaban cuándo les tocaría hacer conocer sus saberes. Nos recibían en sus hogares, en sus chacras, para que apreciemos rituales como la *ch'alla* a la *Pachamama* y a los *apus* en diferentes momentos de la actividad; además, nos mostraban sus habilidades para, por ejemplo, la crianza de cuyes, el engorde de ganado vacuno, el preparado de platos típicos de la localidad, conocimientos también interesantes para nuestros alumnos.

El que los primeros padres tomaran así parte de la producción de textos motivó a los demás a tratar de recordar y preguntar a los abuelos sobre las costumbres y demás saberes, para que sus hijos no se queden sin información y sus participaciones sean activas, todo lo cual generó un ambiente apropiado para retomar la práctica de los saberes andinos. En el caso de los padres de familia jóvenes, fueron sus propios hijos quienes los comprometieron e hicieron partícipes para que dieran a conocer lo que sabían. Como no podían negarse al pedido de sus hijos e hijas, empezaron a preguntar a los abuelos con mucho entusiasmo, para que sus hijos se sintieran orgullosos de ellos. Incluso, al final de la actividad algunos ofrecieron disculpas a la profesora, pensando que lo que habían hecho no colmaba nuestra expectativa, y en otros casos nos sugerían cómo debíamos asistir a esas actividades rituales. También nos dieron consejos sobre nuestras actitudes. Después nos ayudaron desde sus hogares, en la medida de sus posibilidades, en la recolección de leyendas y apoyando a sus hijos en la redacción de algunos trabajos.

De la misma manera, reconocían la labor que cumple el educador en las aulas, pues cuando ellos mismos se pararon delante de la clase y se dirigieron a los niños y niñas se dieron cuenta de lo difícil que era conservar la paciencia. “Yo los agarraría a golpes uno por uno, porque me sacarían loco; solo pocos momentos podría estar con ellos. Profesora, qué cabeza tendrás para atender con paciencia a nuestros hijos”, decían.



Niños y niñas son participantes directos en el proceso de la siembra del maíz con responsabilidades acordes con su edad cronológica.



El padre de familia explica sobre el uso de insecticidas y herbicidas que serán aplicados en el proceso del cultivo del maíz.



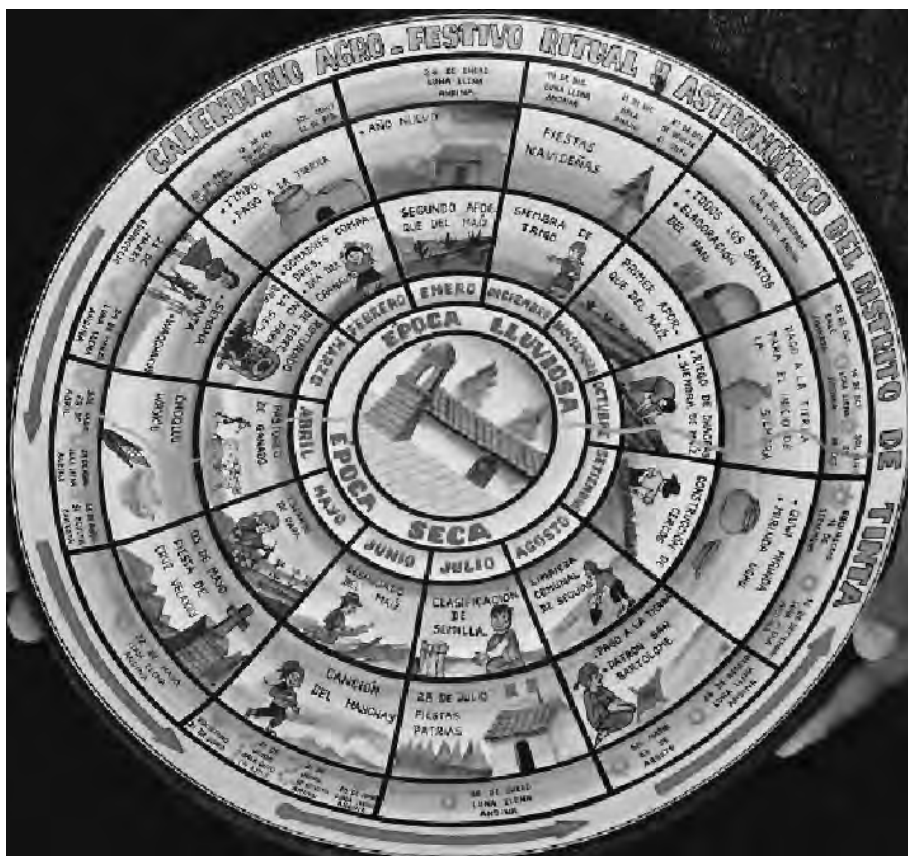
El padre de familia, en su domicilio, explica sobre la crianza y dosificación de las vacunas.

Cuando visitábamos a los padres de familia en sus terrenos de cultivo (chacra), algunos nos esperaban hasta con *quqawa* (mote de maíz con habas), para poder calmar el hambre, y otros con la tradicional chicha de cebada que se prepara para las labores agrícolas.

2. Planificación curricular

2.1. Construcción del calendario comunal basado en su realidad y tomando en cuenta el cultivo del maíz

Al empezar a hacer el calendario agrofestivo tuve experiencias curiosas, porque soy del lugar donde se aplica la investigación-acción. Sintíendome la que sabe todo, elaboré un calendario comunal tomando en cuenta el ciclo productivo de todos los alimentos que se cultivan en la zona. Cuando un colega vio por casualidad mi calendario, que por cierto para mí estaba bien, me hizo algunas preguntas, como: ¿Quién me orientó en esta construcción? ¿Cómo la estoy aplicando? Me dio algunas sugerencias, como que debía tomar en cuenta solo el ciclo de producción de una planta, la más significativa en nuestro contexto. Me indicó que no había seguido un objetivo claro, y que los educandos no entenderían ese proceso de varias plantas. Por ejemplo, el sembrío del maíz empieza en el mes de agosto; el del trigo, de acuerdo con las variedades, en diferentes meses; el de la cebada, en noviembre; y así sucesivamente. Caí entonces en la cuenta de que así



Calendario agro festivo ritual y astronómico del distrito de Tinta a partir del cultivo de maíz.

los niños y niñas de primaria no entenderían el calendario comunal, y que a mí misma me sería difícil planificar las unidades didácticas y el buen desarrollo de las actividades significativas para la producción de los diferentes tipos de textos.

El calendario agrofestivo es un conjunto de actividades vivenciales —ganaderas, agrícolas y rituales— practicadas en una comunidad campesina en armoniosa interrelación de cariño y respeto en un tiempo y lugar específicos. Permite organizar cada una de las diferentes actividades que se realizan en la comunidad considerando el temporal (tiempo), pero pocos niños y niñas, y sus padres y madres, participan de estas rutinas desde pequeños.

2.2. La diversificación curricular pertinente y adecuada en las unidades didácticas

Para que la diversificación curricular sea pertinente al contexto donde uno se encuentra, el calendario agrofestivo permite seguir todo el proceso educativo, lo que incluye el logro de aprendizajes a partir de los saberes andinos, desde la planificación de unidades didácticas, la denominación de las actividades significativas y el desarrollo mismo de las estrategias.

En la programación de las unidades didácticas me interesaba muy poco considerar en forma clara el tipo de texto que se iba a producir durante el periodo. Tomando en cuenta los tres organizadores, debían tener, sí, una relación directa entre sí, y servir al desarrollo de capacidades de expresión oral, para dirigir las al tipo de texto que se iba a avanzar

en las unidades didácticas. Lo mismo debemos hacer cuando queremos seleccionar las capacidades referentes a la comprensión lectora y a la producción de textos.

Si en el avance de las actividades del área de Comunicación vamos a hablar, escuchar, comprender lo que se lee y escribir, es necesario planificar un solo tipo de texto; en él se notará claramente el grado de entendimiento de los niños y niñas y el logro de aprendizajes significativos.

3. Aplicación de estrategias para la producción de textos

3.1. Desarrollo de actividades significativas considerando los saberes locales y costumbristas

Hampi Huñuy

La actividad significativa y vivencial del *Hampi Huñuy* (recolección de hierbas medicinales) se puede realizar en las fechas de la Semana Santa. De acuerdo con lo que cuentan los conocedores de las costumbres que se practican:

Todos los niños y jóvenes, la madrugada del Viernes Santo salían de sus casas sin que el padre se dé cuenta, ya que ese día el padre entraba de madrugada al cuarto de los chicos con un fuate en las manos, y si no encontraba buscaba el chicote. En último caso utilizaba la ortiga más madura que podía encontrar. Pobre de los chicos que se hagan encontrar, porque recibían unos latigazos. Era peor para los jóvenes conscientes que incurrían en el mismo error reiteradamente. A esta costumbre la llamaban *Taytacha Yanapachiy* (ayuda al sufrimiento de Jesús a manos de los judíos). Es por ello que todos los niños y jóvenes salían a recoger hierbas para que puedan hacer sus mates todos los días del año, y en especial tomaban el mate de las hierbas esa mañana del Viernes Santo.

La participación en esta actividad sirve para, posteriormente, producir textos narrativos en los que cuentan en forma detallada la secuencia de acontecimientos que vivieron en los momentos de recolección de hierbas medicinales. También podemos escribir textos informativos para dar a conocer el nombre de cada hierba y su valor curativo. De la misma manera, podemos producir textos instructivos acerca de la preparación de la mezcla de diferentes hierbas molidas con algunos agregados (*yawar chunqa*, *ch'iri ch'iri*, coca, azúcar y alcohol), que sirve como emplasto para curar golpes. Con todo esto la maestra, los niños y las niñas aumentan sus conocimientos sin darnos cuenta en la rama de la medicina; y por eso decimos que estas actividades son significativas, interesantes y ricas, por la cantidad de información que contienen.

Antes todos los días los niños y las niñas traían refrescos por turnos, porque la ONG que apoyaba a la institución educativa en la promoción de la salud desde la escuela encontró alumnos y alumnas que padecían dolores de estómago, cólicos y gusanera; además, al

analizar el agua que teníamos se encontró que no era apta para el consumo humano, por lo que se promocionó el consumo de agua hervida, que era traída por turnos que incluían a la docente. Cuando hicimos el *Hampi Huñuy* se decidió que a partir de entonces nadie traería refrescos y que éstos serían sustituidos por mates que nos ayudan a protegernos de diferentes enfermedades.

Al principio había quienes incumplían estos acuerdos, lo que era observado por los demás niños y niñas. En estos momentos era muy importante la intervención del docente como mediador para el cumplimiento de los acuerdos. Ahora todos los cumplimos puntualmente y esto ayuda a la buena convivencia escolar; asimismo, los padres de familia se sienten comprometidos y apoyan en preparar y enviar el mate para todos los niños y niñas del salón cuando les toca su turno.

Como se ve, esta actividad también sirve para saber si los padres de familia están valorando o no la importancia de las diferentes hierbas con que cuentan a su alrededor, o si le conceden mayor importancia a los establecimientos de salud, donde solo se encuentran medicamentos que cuestan.

El tejido para escribir textos instructivos

Esta actividad nació el día de visita de un grupo de alumnas al domicilio de la profesora con el propósito de practicar un número artístico para la celebración cívica. Muy curiosas ellas, empezaron a observar los tapetes tejidos de lana de diferentes colores que la maestra había colocado sobre sus artefactos y muebles. Cuentan que, como les parecieron interesantes, cuando salieron de la casa después del ensayo se preguntaron si la profesora los había comprado, alguien se los había regalado o ella misma los había tejido. Una de ellas dijo: "Si nuestra profesora sabe tejer, le diré que me enseñe, y así podré tejer ropitas para mi muñeca". Las demás niñas expresaron el mismo deseo. Así, acordaron que al día siguiente preguntarían a la maestra si sabía tejer. Llegado el momento, sin embargo, como nadie quería empezar a preguntarle y solo daban vueltas alrededor de la maestra, fue ella quien preguntó: "¿Algo necesitan, niñas?, y ellas, en coro, contestaron que sí. Entonces, en coro, le preguntaron: "Profesora, ¿sabes tejer?, a lo que la maestra contestó "algunas cosas". "¿Nos puedes enseñar?", volvieron a inquirir las niñas, y la docente contestó: "Claro que sí". Fue así como acordaron que la maestra les enseñaría a tejer, pero solo en el recreo.

Al día siguiente, en efecto, una niña trajo su lana y un grochero, y la maestra cumplió su promesa. Cuando las demás niñas, entusiasmadas con esta ocurrencia, empezaron a traer sus materiales de tejido, la maestra ya no podía dedicarse a todas, porque el tiempo del recreo pasaba rápido. Entonces las que no fueron atendidas se quedaron tristes e incluso algunas se molestaron, razón por la cual pidieron que se considere un día exclusivo para tejer.

La maestra quedó pensativa, porque las alumnas le habían creado un conflicto: ¿Qué harían los niños mientras las niñas tejían? ¿Los padres aceptarían?, porque social y culturalmente el tejido a mano no es para varones. Aun así, habría que ver la manera de

que la iniciativa de las niñas no quedara truncada. Como resultado, la maestra decidió hacer tejidos en una hora determinada, pero sin despreocuparse de que los niños y niñas produjeran textos a partir de los saberes. Cuando puso su idea a consulta de todo el salón, los niños no quedaron conformes, lo que obligó a la maestra a proponer que después de realizar este trabajo a las mujeres también les tocaría hacer algo que les gustara a los varones. “¡Bravo!”, gritaron los niños.

Una vez que niños y niñas empezaron a tejer, los padres de familia cuestionaron el que los varones realizaran esta actividad. La maestra les explicó que el objetivo principal de esta práctica era recuperar los saberes culturales y que éste era un saber concreto. Puso como ejemplo a nuestros hermanos puneños, que tejen sin avergonzarse del saber que les dejaron sus antepasados y cuya actividad ayuda a sostener a su familia.

La maestra aprovechó esta actividad, propiciada por los mismos educandos, para que escribieran un texto sobre este proceso de aprendizaje: qué materiales se necesitan, cómo nos podrían entender las demás personas que no saben tejer, entre otras cosas, y todos contentos y entusiasmados elaboraron sus textos instructivos acerca del tejido a mano con croché.

Al desarrollar esta actividad entendimos que debemos aprender los saberes manuales de padres, vecinos y amigos, ya que este tipo de trabajo también ayuda a recuperar los conocimientos de cada persona. Asimismo, es un modo práctico de entender la interculturalidad, que nos enseña que no solo debemos conocer lo que hay a nuestro alrededor sino también lo que saben otros pueblos.

Elaboración de afiches por el Día de la Madre

Cuando se acerca el segundo domingo de mayo, todos estamos pensando en lo importante que es la madre, las responsabilidades que cumple, el cariño incondicional que nos entrega. La maestra debe tener en cuenta siempre los acontecimientos vivenciales y aprovecharlos para promover la situación comunicativa, por ejemplo para la producción de textos informativos y otros.

Se trata de sacar beneficio de todas las actividades culturales que emprende la institución educativa cada año. Como nunca faltan niños y niñas que no están atentos a las comunicaciones orales del docente responsable de la institución, la maestra y los estudiantes del tercer grado “A” de la Institución Educativa 56039 de Tinta se trazan el objetivo de hacer algo para que todos se enteren de las actividades que se llevarán a cabo por el Día de la Madre, de modo que no se produzcan descontentos, todos recuerden invitar a sus mamás, los representantes del aula motiven a sus compañeros a participar y para invitar incluso a las madres que no tienen hijos en esta IE.

Lo primero que se hizo, entonces, fue elaborar afiches a partir de un propósito claro: producir un texto informativo. Para ello, primero se tomaron acuerdos sobre qué materiales se iban a necesitar, cómo se iba a proceder —individualmente, por pares, por



Niños y niñas produciendo textos informativos (trípticos).



Niños y niñas mejorando el texto producido para la etapa de publicación (trípticos).



Niñas exponiendo su producción intelectual (trípticos) sobre uso adecuado del agua.

grupos—, dónde los pegarían, etcétera. El afiche, además de contener la hora, el día y los números artísticos que se presentarían en la actuación, podía incluir también algunas ideas emocionantes referentes al Día de la Madre.

La producción de textos informativos ayuda a los educandos a explotar y demostrar su creatividad, imaginación e inspiración, por lo que deben participar con entusiasmo y pensando en que las personas que lo observen entiendan claramente el mensaje y la invitación que queremos compartir.

Dando a conocer nuestras producciones (trípticos)

Hacer trípticos es desarrollar un aprendizaje interesante y significativo que permite a los niños y niñas perfilar una actitud motivadora para desarrollar todo el proceso de la producción de diferentes tipos de textos. Para dar a conocer el motivo de las producciones, todos los educandos participaron activamente para plasmar, lo mejor posible, todo lo que se hizo durante el proceso de estudio del agua, tanto desde una perspectiva occidental como desde la cosmovisión andina. Se dio a conocer la importancia del agua para los seres vivos y su utilización racional y adecuada en la labor agrícola y para el consumo humano. Se incluyeron, además, adivinanzas, poesías, acrósticos y diferentes informaciones sobre este vital recurso, lo que permitió la integración de áreas y seguir una secuencia de las estrategias de aprendizaje.

Cuando los educandos son promotores directos en la elaboración de un tríptico, desarrollan la habilidad de la escritura con una cohesión y coherencia adecuadas, de modo que muestran una imaginación y una creatividad que nace de sus experiencias, de su cultura y de su conocimiento de otras realidades.

La elaboración de trípticos —que se identifican con el nombre del educando o del grupo— permite cumplir todas las fases de la producción de diferentes tipos de textos, especialmente en la etapa de reescritura y publicación; además, posibilita que compartan sus creaciones con otras personas.

3.2. Actividades vivenciales a partir de la cultura local en la producción de textos

Visitas guiadas a lugares históricos y turísticos de la localidad

Las visitas guiadas realizadas en el proceso de producción de textos durante la aplicación del trabajo de investigación-acción sirvieron para que los niños y niñas valoraran los lugares históricos y turísticos de la localidad, como Waranqa, Aqero, Saqra Chaka, Wala Wala, restos de la casa de Túpac Amaru, Clorinda Matto y otros, a través del contacto directo en el mismo lugar de los hechos. Además, los motivaron a escribir narraciones sobre lo que recordaban de alguna visita realizada con sus familiares, y a comentar y relacionar lo que les habían contado con lo que iban escuchando en ese momento. También se apreció que, cuando estamos en los lugares históricos, cada niño y niña quiere ser protagonista y narrar lo que ya saben.

Recopilación de mitos y leyendas

Para emprender esta estrategia, primero la maestra de aula busca a personajes que conozcan alguna leyenda de la localidad; luego se coordina con ellos para que nos apoyen en el desarrollo de la actividad significativa compartiendo toda su sabiduría, de forma que los niños y niñas puedan beneficiarse de algo de esa sabiduría.

Las dos personas a las que se invitó aceptaron gustosamente, porque, según ellos mismos dijeron, era la primera vez que les solicitaban su apoyo. Se trataba de docentes ya retirados de la labor educativa, quienes manifestaron que su participación en esta actividad los estaba haciendo rejuvenecer y recordar lo que era estar junto a niños y niñas pequeños, al mismo tiempo que felicitaron a la profesora y le dijeron que así debía ser la educación, es decir, con apoyo mutuo.

Esta estrategia incita a los alumnos a averiguar quién nos puede dar a conocer no solo las leyendas y mitos de nuestra localidad sino también de otras, porque nuestra comunidad acoge a habitantes de diferentes lugares. Motiva asimismo a los padres de familia, los abuelos y otros personajes de la comunidad a que sean partícipes directos en el proceso educativo dando a conocer lo que saben. (Hay incluso los que vienen a la institución educativa a contarnos sus leyendas.)



Niña explicando en el lugar la leyenda del Señor de Aqero en una roca, hoy visitada por bastantes fieles.



Niño explica en el lugar la leyenda del manante de Wuaranqa al pie del cerro y por qué el agua es salada.

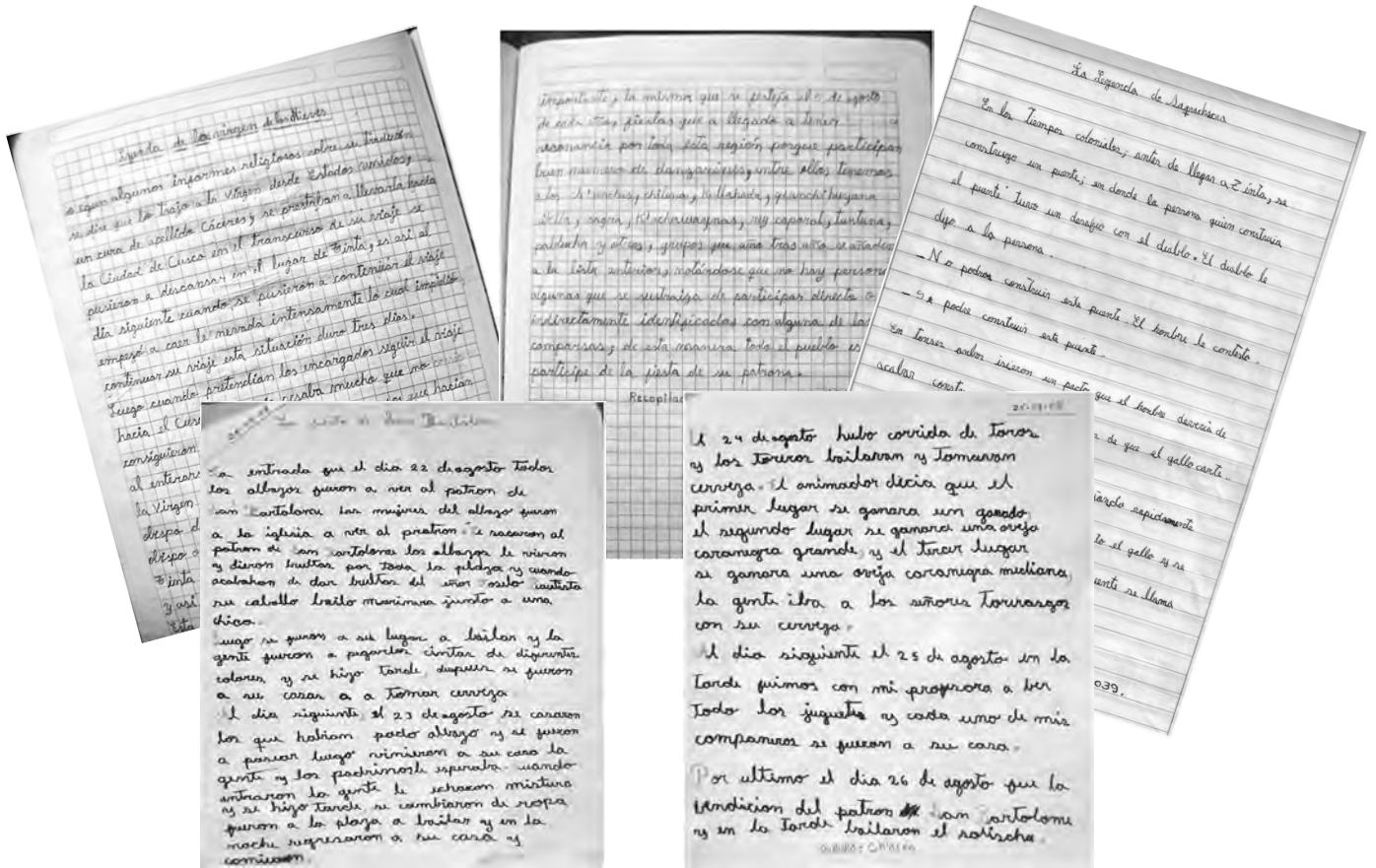


Niños y niñas compartiendo con la profesora la historia y leyenda de Saqra Chaka.

A su vez, los niños y niñas desarrollan con esta estrategia la habilidad de retención, porque para poder narrar o escribir un mito o una leyenda y dar a conocer sus averiguaciones en el aula tienen que captar toda la información concernida. De la misma forma, fortalece su habilidad de expresión oral, pues al momento de relatar el mito o leyenda sobre el que averiguaron tienen que ordenar bien las ideas para que los demás puedan entender. Además, sirve para que los niños y niñas revaloren la riqueza de la comunidad, y les permite desarrollar la habilidad de indagadores.

3.3. Vivencias en las fiestas costumbristas

Esta estrategia contribuye al desarrollo por los niños y niñas de las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir, a partir de su participación directa en las fiestas costumbristas, así como en los diferentes eventos de la comunidad. También sirve para diferenciar, escribir y analizar los diferentes tipos de textos, como los narrativos, en los que dan a conocer la leyenda de la Virgen de las Nieves y del Patrón San Bartolomé; los descriptivos, que parten de la visita a la feria comercial de animales, viandas y otros, y en los que señalan las características de un animal, el albazo o un acontecimiento que ocurre el 26 de agosto, especialmente el baile del solischa, con trajes típicos de Tinta, al compás de la quena y la bandurria, así como los disfraces que utiliza cada comparsa el 5 y 6 de agosto, su procedencia y dónde los usan comúnmente, y en los que reflexionan sobre la importancia

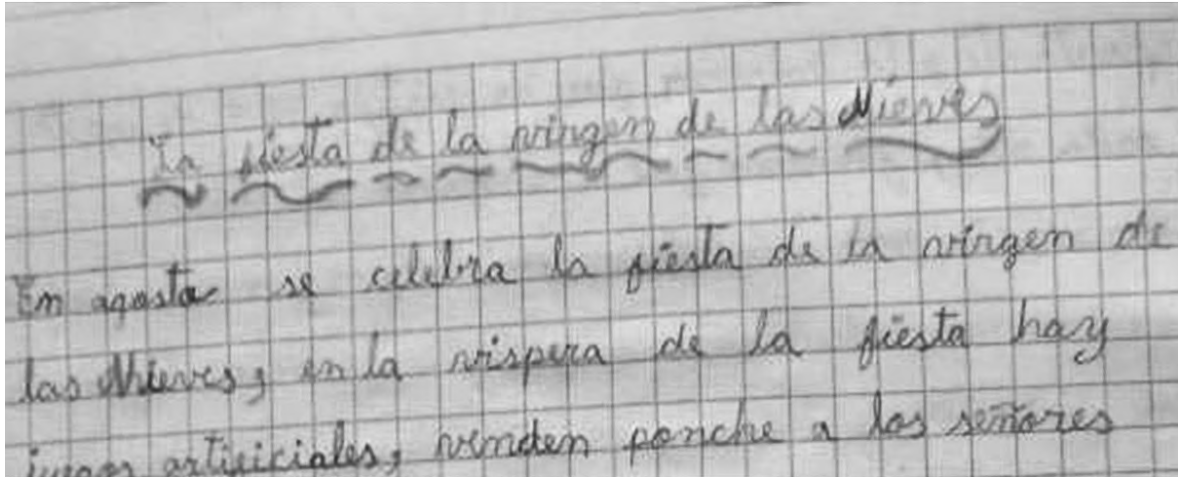


Textos narrativos redactados por niños y niñas con referencia a las fiestas patronales del pueblo.

del intercambio cultural. Si queremos escribir textos instructivos podríamos empezar, por ejemplo, por el plato típico que se come en casa de los albazos el día 22 de agosto, y para producir textos informativos podríamos partir del análisis de los afiches que publica la Municipalidad para las diferentes actividades costumbristas y culturales.

Tomar en cuenta las fiestas costumbristas como Cruz Velacuy, San Isidro, la Virgen de las Nieves, el Patrón San Bartolomé y otras, de acuerdo con el desarrollo del calendario agrofestivo, religioso y las actividades cívico-culturales de la comunidad, facilita a los niños y niñas el aprendizaje de la capacidad de comunicarse y describir secuencialmente los hechos ocurridos, así como sus propias experiencias durante las fiestas costumbristas del pueblo, pues participan directamente en ellas e incluso asumen responsabilidades de acuerdo con sus edades.

Además, se puede afirmar que esta estrategia sirve para desarrollar la integración con las demás áreas curriculares, pues permite planificar las unidades didácticas considerando las capacidades relacionadas entre sí, lo que facilita el desarrollo de las actividades significativas con sus respectivas estrategias integradas. Esto es así porque cuando se desarrolla la producción de textos se está dando contenidos del área de Personal Social, Ciencia y Ambiente, Educación Artística (cada texto va acompañado de una ilustración o dibujos), Lógico-Matemática, al plantear problemas desde las actividades comerciales



Texto redactado referente a la fiesta patronal de la Virgen de las Nieves.

y gastos que ocasiona este tipo de fiestas; asimismo, se estaría cumpliendo con la expectativa del pedido y observación de los padres de familia sobre el avance de los contenidos de las demás áreas.

3.4. El *yachaq* en las actividades pedagógicas

Una de las formas como la docente, los niños y las niñas acceden a los conocimientos y saberes locales es a través del *yachaq* (sabio de la comunidad), a quien se invita a la institución educativa en diferentes fechas para que comparta sus saberes directamente con los niños y las niñas.

Por medio de sus diferentes narraciones sobre lo que sabe, el *yachaq* crea expectativas a los niños y niñas y los impacta con narraciones como la del pago a la tierra, el *k'intu* a los *apus*, la *ch'alla* en las actividades agrícolas, sobre la crianza con cariño de las chacras y sobre las señas referentes a la lluvia, entre otras.

Todo esto sirve para que los niños y las niñas tengan claridad acerca de lo que estamos queriendo practicar, porque cuando se hace solo lo que la profesora indica los estudiantes no lo toman mucho en cuenta, y la maestra únicamente va repitiendo lo que dicen o lo que ella escuchó. El *yachaq*, en cambio, habla vivenciando desde lo profundo de su corazón, y por eso es necesario incluirlo en las labores pedagógicas.

En la actividad sobre el "saber o tener conocimiento de la presencia de la lluvia", el *yachaq* empieza narrándonos las señas de las plantas y animales que anuncian la presencia de las lluvias. Cuando termina su exposición, los alumnos se quedan impresionados y con la inquietud de saber más cosas, porque a algunos jamás les comentaron estos asuntos en sus casas, mientras que otros aprendieron más de lo que les habían enseñado sus padres y abuelos.

Luego pasamos, como en todas las demás acciones que realizamos, a producir los textos, cumpliendo de manera pertinente con todas las fases de la producción de escritos, como

la textualización, confrontación, revisión, reescritura y publicación. En esta oportunidad, para la revisión de las producciones priorizamos la estructura del texto.

3.5. Participación en las actividades agrícolas

Es importante incorporar actividades vivenciales, como las agrícolas, en la producción de textos. Para ello es preciso hacer una observación directa, junto con los niños y niñas, de los diferentes ritos que realizan los agricultores para las actividades agrícolas, principalmente la *c'halla* a la *Pachamama* y a los *apus*, en las que utilizan la chicha y la hoja de coca al inicio y al término de la actividad.

Cuando tomamos en cuenta todas las actividades agrícolas —riego, sembrío, las dos etapas de aporque y la cosecha de los diferentes productos— en las que los niños y las niñas participan directamente, a las que llamamos “experiencia vivida”, y las llevamos al desarrollo de estrategias textuales en el aula, los alumnos y alumnas producen textos descriptivos y narrativos, y lo hacen con entusiasmo y alegría, porque ya no se preocupan sobre qué van a escribir, ya que, a partir de lo realizado, tienen ya ideas para dar a conocer la experiencia de manera minuciosa en cualquier tipo de texto. Incluso, algunos niños y niñas escriben sus textos a partir de la actividad que hicieron en sus chacras con sus familiares, ya que la maestra no obliga a que lo hagan solo sobre la actividad vivida en ese momento.

Por lo tanto, los niños se encuentran inmersos en el desarrollo del calendario agrofestivo, pues ellos conocen el binomio tiempo-espacio, en el que actúan colectivamente, teniendo en cuenta el periodo cíclico de las épocas (meses del año, épocas agrícolas) (CEPROSI 2001).

La experiencia en la aplicación de la investigación realizada a partir de las experiencias agrícolas vividas y de la exigencia de los niños y niñas se tiene que cumplir en forma secuencial. Las actividades programadas en el calendario agrofestivo, como *chaqra qarpay* (riego del terreno), *sara tarpuy* (sembrío del maíz), *sara hallmay* (aporque del maíz), *sara kalchay* (siega del maíz), *sara t'ipiy* (deshoje del maíz), ya son conocidas por el alumnado, razón por la cual las exigen y preguntan “¿cuándo se va a ir a aporcar?”, “¿dónde quién vamos a ir?”, “¿qué vamos a llevar? A todo esto la maestra tiene que estar atenta para incluir las diferentes actividades del mes en la planificación de las unidades didácticas, porque tiene que buscar espacios adecuados y coordinar con los padres de familia o con algunos personajes de la comunidad que contribuyen al buen desarrollo y entendimiento de la secuencia de las actividades agrícolas.



Niños y niñas con la profesora vivencian la crianza del maíz.



El padre de familia antes de iniciar con el trabajo explica la organización interna en proceso del aporque del maíz.



Niños realizando el primer aporque del maíz.

4. Produciendo diferentes tipos de textos

4.1. Taller de capacitación en producción de textos

Para desarrollar la producción de textos de manera coherente y con una cohesión adecuada primero tuve que darme tiempo y dedicación para asistir a diferentes capacitaciones. Como uno de los aliados más cercanos tuve a la Asociación Tarea: su apoyo técnico me sirvió para seguir adelante en este proceso de investigación-acción.

Reconocer las fases o etapas en la producción de textos fue para mí un momento de reflexión y análisis profundos, una autoevaluación consciente y autocrítica. Empecé a participar con mayor interés y a captar de mejor manera todos los temas que se trataron, para luego plasmarlos con los educandos.

4.2. Fases o procesos de la producción del texto

Incorporación del propósito en la planificación para la producción del texto

La incorporación del propósito en la planificación para la producción del texto tanto por la maestra como por los alumnos es muy necesaria para tener claro qué es lo que escribirán, para quiénes escribirán, para qué escribirán y de qué actividad escribirán, y para tomar

en cuenta qué tipo de texto van a producir y qué materiales van a utilizar. De esta forma se estaría creando la situación comunicativa en la que niños y niñas empiecen con ideas motivadoras para escribir con entusiasmo a pesar de que son escolares y no escritores profesionales.

Antes de la producción, quien escribe debe ser capaz de identificar de manera precisa los parámetros de la situación de comunicación escrita que van a determinar su producción: ¿Quién es el destinatario exacto? ¿Cuál es su estatus? ¿En qué calidad escribo? ¿Con qué propósito escribo? ¿Cuál es el desafío al escribir?

El proceso o fase de la textualización en la producción de textos a partir de la cultura local

En este proceso los niños y niñas producen su primer escrito o su primera versión en borrador, y se sugiere por ello no tomar en cuenta aspectos formales como la gramática, la sintaxis y el léxico, porque esto puede causar limitaciones en su producción cuando, por el contrario, lo que se pretende es que den a conocer sus ideas, sentimientos, vivencias, experiencias, etcétera.

A partir de sus vivencias, cada niño y cada niña eligen el contenido, para no truncar la construcción de su propio texto y el desarrollo de los demás procesos de producción de textos; puede ser el momento que más les interesa, o el acontecimiento más significativo para cada quien:

El placer que puede producir la producción de un escrito, placer de inventar, de construir un texto, de comprender cómo funciona, placer de unir palabras.

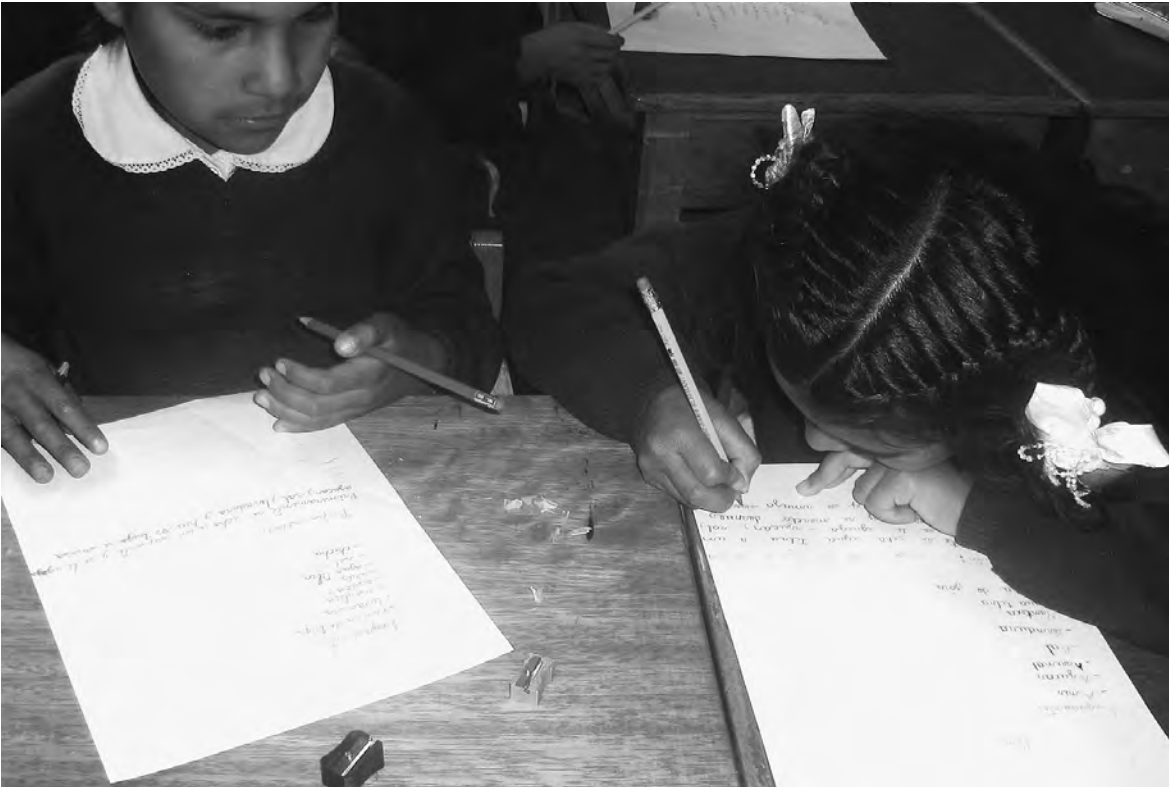
En definitiva, se trata de que, para cada alumno, el escribir no sea sinónimo de aburrimiento, bloqueo o fracaso, sino que evoque proyectos realizados.

Una vez que ya vivieron varias sesiones de aprendizaje tomando en cuenta la fase de la textualización, es necesario observar la ortografía y la caligrafía.

El proceso o fase de la confrontación del escrito

Una vez terminada la primera escritura, es muy importante que los niños y niñas confronten sus trabajos en pares o en grupos, leyendo para sí mismos su primer escrito para que se den cuenta dónde cometen errores más frecuentes y de qué tipo de texto escribieron a partir de la silueta y algunas características generales del tipo de texto que produjeron. Así, y con las observaciones y sugerencias recibidas del compañero revisor, pueden ir mejorando.

En este proceso la maestra cumple un trabajo arduo, porque para estar seguros de las observaciones y sugerencias que van a dar a sus compañeros los educandos recurren a la profesora, quien debe tener mucha paciencia con esta práctica de heteroevaluación.



Niñas realizando su primera escritura: "Textos instructivos" (las recetas).



La profesora realiza el monitoreo a todos los grupos mientras redactan las recetas.

También podemos decir que, al comparar su primer escrito, cada estudiante se va dando cuenta si trabajó igual que el compañero, si utilizó las mismas palabras o puso el mismo título, si el contenido se parece o si usó correctamente los conectores, entre otros aspectos:

Es una etapa esencial para que cada niño pueda de esta manera verificar si tomó en cuenta los elementos de la situación y cómo lo hicieron sus compañeros. Interrogarse frente a los contrastes y contradicciones sobre lo escrito.

Aquí la docente cumple la función de orientadora y facilitadora de la confrontación de lo escrito, al plantear interrogantes que contribuyan a que los niños y niñas se den cuenta de los errores cometidos, de modo que puedan cumplir con la autoevaluación.

El proceso o fase de revisión, corrección y evaluación

La revisión y corrección es una etapa muy importante para que los niños y niñas mejoren paulatinamente sus capacidades y habilidades comunicativas. En un principio esta corrección se realizaba de forma individual, pero pasaba el tiempo muy rápido y a veces se demoraba en hacer las correcciones y era fastidioso esperar. Lo importante era saber cómo estaba su producción, si podría ser expuesta en las actividades culturales que realiza la IE o no. En algunos casos los niños y niñas se aburrían, porque más de la mitad de los compañeros seguían cometiendo muchos errores.

Se optó entonces por cambiar de estrategia, con el fin de que la participación de todos contribuyese a corregir las producciones, para lo cual los textos tendrían que ser presentados en papelotes. Durante este proceso los niños y niñas estuvieron más atentos y participaron más. Esta dinámica no solo facilita el aprendizaje, sino que permite además que afloren sus dudas. Se trata de una actividad muy dinámica que los mantiene en alerta también para defender sus producciones.

Después de cumplir de forma adecuada la fase de evaluación se nota claramente la mejoría en las producciones realizadas desde sus saberes andinos y culturales y las labores agrícolas; esto mismo incita al trabajo en equipo o en parejas, y fue así como en las últimas producciones se encontraron ya pocos errores, porque antes se tenía que tomar mucho tiempo para corregir sus escritos. No todos cometían el mismo error; por ejemplo, algunos usaban siempre el mismo conector, otros no separaban adecuadamente los párrafos, unos terceros concordaban mal el género o usaban mal los tiempos verbales, etcétera.

Durante todo el proceso de revisión y evaluación de los textos producidos se descubrió que los niños y las niñas entran en competencia individual o entre grupos, para hacer notar los errores que cometían los otros relacionados con el uso de los signos de puntuación y de mayúsculas, la acentuación y otras reglas de gramática y ortografía.



Niño da lectura y socializa el producto de su grupo.



Niña realiza el proceso de corrección.

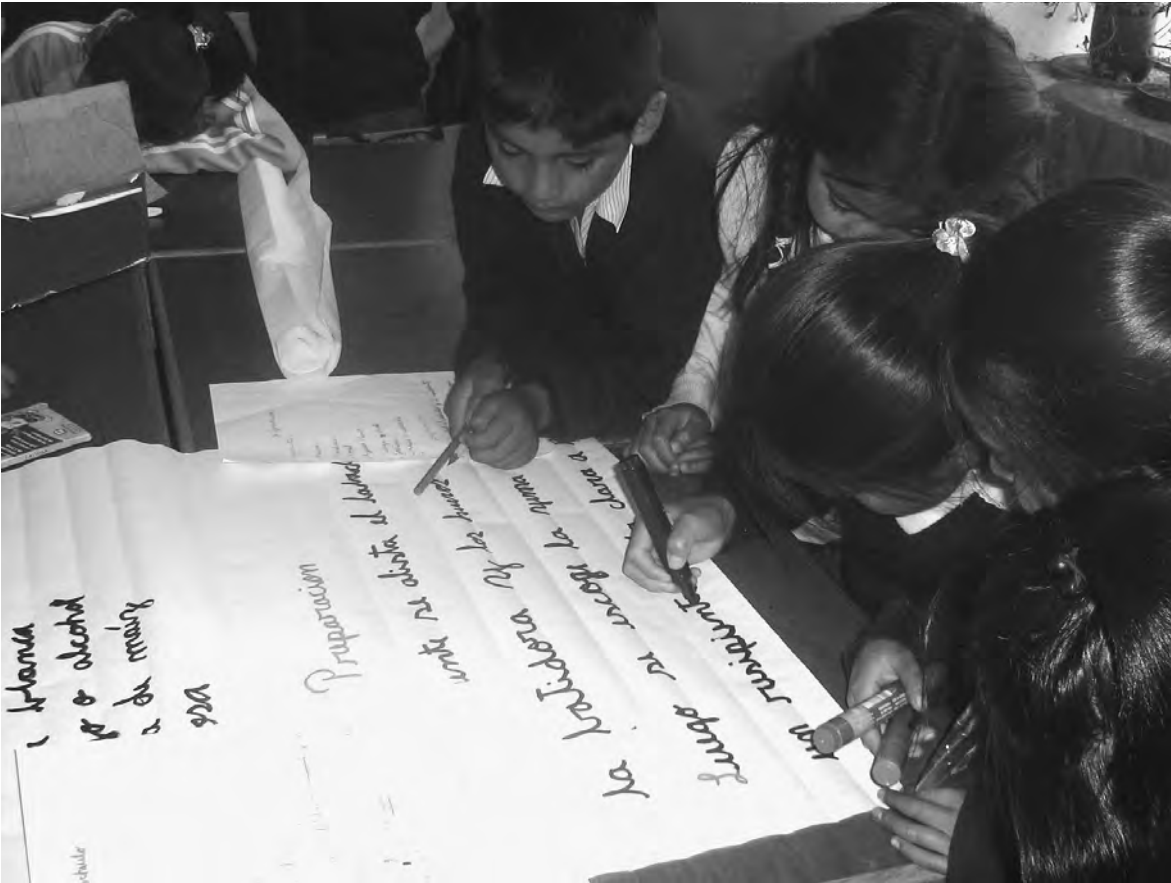


Niña lee el texto del compañero y compara con el contenido de su texto.

El proceso o fase de la reescritura

Producir cualquier tipo de texto involucra cumplir el proceso de reescritura después de la revisión o corrección de la maestra o de los compañeros de estudio. Éste es un momento de reflexión sobre los errores cometidos por un alumno o alumna o por un grupo, para que no se vuelvan a cometer. De ahí que lo más importante para la producción de textos sea corregir hasta dos o tres veces de acuerdo con el nivel de aprendizaje de los alumnos, porque de esto depende la calidad de los escritos. Escribir es un proceso, o, mejor, la calidad y la adecuación del producto en el proceso. La escritura de un texto, en sí, es un trabajo complejo que requiere varios procesos en los que se van revisando diversos aspectos. La primera escritura, siendo ya un texto, es revisada y mejorada hasta lograr una obra acabada.

Para cumplir el proceso de la reescritura y que éste sea verificable debemos contar con un cuaderno exclusivo en el que incluiremos nuestras “obras maestras”. Esta manera de trabajar hace que los educandos tengan una visión más amplia, tomen en cuenta el proceso de la producción de textos y se esfuercen para plasmar cada vez mejor y más rápido sus escritos.



Niños y niñas realizan la segunda escritura tomando en cuentas las correcciones recibidas.

El proceso o fase de publicación de los textos producidos

Una de las actividades necesarias y motivadoras para animar a la creación de textos es la publicación, pues contribuye a que los niños y niñas pongan entusiasmo en la producción. Estos textos pueden ser publicados en el rincón de exhibición de producciones dentro del aula o en las actividades culturales realizadas en la institución educativa; y si se trata de textos informativos, como los afiches, son llevados para ser vistos en lugares visibles dentro y fuera de la escuela. Además, en esta actividad no solo muestran sus habilidades referentes a la escritura, sino también aquellas que demandan el dibujo y la pintura. Asimismo, involucra aspectos relativos a su responsabilidad e higiene, porque la hacen con mucho cuidado.

En el mejor de los casos, se puede recurrir a instituciones que apoyen a la educación y que quieran a los niños y niñas, y que estén dispuestas a ofrecerles la oportunidad de que publiquen sus escritos en algún boletín o revista o de que sean incluidos o considerados en las diferentes producciones de estas instituciones, con lo que estaríamos motivando a los futuros escritores de cualquier tipo de textos. Asimismo, se considera que para cumplir esta fase también es necesario que la maestra sepa aprovechar las oportunidades que se le presenten para dar a conocer los textos que producen sus educandos, de tal manera que se pueda cumplir con el momento de la publicación.



Dentro de la institución educativa se publican los textos producidos "Afiches" invitando a la celebración del Día de la Madre.

4.3. Diseño de módulo sugerido para producir diferentes tipos de textos

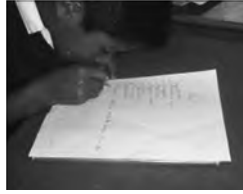
Para que se entienda mejor el cumplimiento de los procesos o fases de la producción de textos, a continuación se presenta una propuesta de sesión de aprendizaje en la que se notan claramente las actividades de construcción de aprendizajes significativos a partir de la cultura local. El presente proceso didáctico se puede desarrollar, para la producción de cualquier tipo de texto, tomando en cuenta que los niños y niñas puedan diferenciar la estructura de cada tipo de texto.

Módulo de Aprendizaje 5			
CONTENIDO Y NOMBRE: PRODUCCIÓN DE TEXTOS INSTRUCTIVOS			
Grado: 3.º "A"			
Temporalización: 2 días			
Selección de capacidades y actitudes			
Área	Comp.	Capacidad	Indicador
CI	Producción de textos	Produce textos instructivos para comunicar experiencias vividas en el día de Todos los Santos.	Escribe textos instructivos a partir de la elaboración de los bizcochuelos y el pan.

Desarrollo de estrategias

Actividad	Estrategias metodológicas	Materiales
Redactando la preparación del pan y del bizcochuelo	<ul style="list-style-type: none"> Realizamos actividades rutinarias. Reciben recomendaciones sobre la importancia del consumo de agua segura, el lavado de manos y de los dientes después de cada momento que consumimos los alimentos y el mantenimiento adecuado de los servicios higiénicos, siempre con apoyo de diferentes interrogantes: 	Papelotes
Planificación	<p>Propósito: Escribir un texto instructivo rescatando sus costumbres a partir de las vivencias de Todos los Santos.</p>	Plumones
Textualización		Hojas Bond
Revisión	<ul style="list-style-type: none"> Todos hacemos un recuerdo de las actividades que realizamos para el festejo de los días de Todos los Santos. 	Lápices de color
1.ª reescritura	<ul style="list-style-type: none"> Planteamos interrogantes para vivirlo mejor: 	
2.ª reescritura	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Qué hacemos y qué preparamos? ➤ ¿Habrá alguien que no hace el pan? 	
Publicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Para qué lo preparamos? ➤ ¿Dónde lo hacemos? ➤ ¿De qué lo hacemos? ➤ ¿Cómo lo hacemos? 	
	<ul style="list-style-type: none"> Los niños y niñas dictan algunas experiencias vividas y la profesora escribe en la pizarra, como: 	
	<ul style="list-style-type: none"> – Ingredientes – Dónde lo hacen – Cómo lo hacen 	
	<ul style="list-style-type: none"> Todos recordamos sobre la preparación del pan y bizcochuelo y se les pregunta: 	
	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Quiere escribir cada uno? 	
	<ul style="list-style-type: none"> La docente pega un papelote referente a cómo se escribe un texto instructivo, dando a conocer su estructura. 	
	<p>PAN</p>	
	<p>Ingredientes:</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • • • • 	
	<p>Preparación:</p>	
	<p>.....</p>	
	<p>.....</p>	
	<p>.....</p>	

- La profesora reparte hojas en blanco para que los niños y las niñas empiecen a escribir individualmente en borrador su primera versión.



- La profesora va grupo por grupo para orientar o absolver dudas sobre el proceso de la elaboración tanto del pan como del bizcochuelo, así como respecto del tipo de texto (estructura).



- Luego, en parejas, comparten o confrontan los trabajos que han producido.



- Se escoge al azar a algunos niños y niñas para que lean el texto producido.



- Después del análisis también realizan la primera revisión de los textos, indicando las correcciones necesarias a cada uno



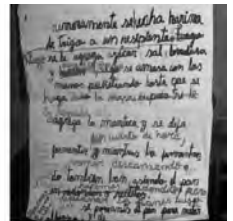
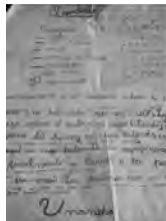
- Por cada grupo realizan la reescritura tomando en cuenta las correcciones recibidas y otros eligiendo el mejor trabajo del grupo.



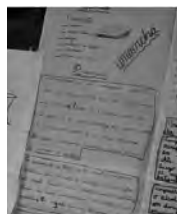
- Realizan la técnica del museo para que todos los grupos confronten sus producciones realizadas, tomando en cuenta su estructura.
- Un representante del grupo pasa adelante para leer la producción del texto instructivo.



- Realizamos un pequeño taller de evaluación sobre la producción de cada grupo en el que participamos todos:
 - Utilización de los signos de puntuación: La profesora anota con otro color de plumón todas las observaciones alcanzadas por los demás.



- Tomando en cuenta la estructura: El contenido del texto, que tenga la secuencia adecuada entre párrafo y párrafo.



– Resaltar la cohesión y coherencia, oración por oración y párrafo por párrafo.

- Con todas estas correcciones realizan la segunda reescritura por grupo.



- Luego la profesora sigue corrigiendo grupo por grupo, porque tienen que sacar una “obra maestra”.
- Cada grupo presenta por segunda vez su trabajo, siempre con la técnica del museo, por la que todos pasan a observar si mejoró la presentación y redacción de los trabajos.



- Un representante por grupo pasa a leer con una entonación adecuada, respetando los signos de puntuación.



- Los niños y niñas escriben sus productos en el cuaderno de producción de textos.



– ¿Qué creen que nos falta por aprender?

- El texto está seleccionado para poder ser publicado o expuesto en cualquier actividad programada en la IE o fuera de ella.



- Realizamos actividades de metacognición:
 - ¿Qué hicimos?
 - ¿Les gustó la actividad que realizamos?
 - ¿Qué aprendimos?
 - ¿Qué pasos hemos desarrollado para escribir dichos textos?
 - ¿Ahora podrán enseñar a hacer los bizcochuelos y el pan?

Tinta, noviembre del 2008

.....
Félix Sánchez Timpo
Director

.....
Silvia Llalla Salcedo
Profesora de aula

5. La construcción de textos tomando en cuenta los criterios de evaluación

Para una buena producción de textos es necesario diseñar y elaborar una matriz de evaluación en la que se especifiquen los indicadores relacionados con la capacidad.

5.1. Elaboración de una matriz de evaluación

Competencia	Capacidad	Indicador	Ítems	Puntaje
Produce, con seguridad, diferentes tipos de textos a través de los cuales expresa sus ideas, intereses, sentimientos, necesidades y emociones, haciendo uso reflexivo de los elementos lingüísticos y no lingüísticos que favorecen la coherencia de los textos.	Escribe diferentes tipos de textos con vocabulario sencillo a partir de las fiestas costumbristas.	Produce diferentes tipos de textos (trípticos, recetas, poesías, cuentos) con una coherencia y cohesión adecuadas.	• Utiliza la mayúscula.	1
			• Diferencia las estructuras de los textos.	1
			• Los conectores son utilizados adecuadamente.	4
			• Utiliza los signos de puntuación.	1
			• Emplea un vocabulario adecuado.	2
			• Toma en cuenta el propósito de la producción.	2
			• El mensaje del texto es claro.	4
			• En los párrafos las oraciones tienen secuencia.	3
			• Tiene buena ortografía.	2

5.2. Diseño de la ficha de evaluación

Esta ficha es elaborada a partir de la matriz de evaluación, que se utiliza para medir el aprendizaje de los niños y niñas en forma individual y observar el progreso (o no) en sus producciones, en qué está fallando cada uno, cuáles son las deficiencias manifestadas, y también para ver en qué punto la mayoría está cometiendo errores de redacción.

A partir de estos resultados la maestra tiene que programar sus actividades tomando en cuenta las debilidades que encontró en la mayoría de sus educandos. Además, debe apoyar a cada uno en la superación de sus errores.

Ficha de evaluación
Producción de textos-Cultura local
Lengua castellana
Nombre: Fecha:
Grado: Sección: IE 56039, Tinta

	Criterios	Logro óptimo	Proceso	Regular	Deficiente
Indicadores			A	B	C
	Cohesión				
	Coherencia				
	Mensaje				
	Léxico-Ortografía				
	Sintaxis-Concordancia (número, género, persona)				
	Sustitutos				

5.3. Conociendo los conectores

Durante el desarrollo de las primeras sesiones de aprendizaje se encontraron diversas dificultades en la producción de diferentes tipos de texto. Lo más notorio fue la falta de coherencia de los escritos de los educandos, porque no estaban utilizando todos los conectores sino solo algunos, y otros niños solo la conjunción “y”. Por ello fue necesario realizar una sesión de aprendizaje dedicada solo a este tema del uso de otros conectores (también, luego, después, ahora, más tarde, entonces, por último, un día, al final y otros). Para iniciar esta actividad comentamos en clase respecto del virus que ingresó en nuestro salón: el 88% de niños y niñas tuvieron varicela. Esto puso en alerta al Director y a los padres de familia, quienes solicitaron la visita inmediata del médico responsable de la posta de Tinta para que explicara detalladamente las causas y efectos de la enfermedad, así como para prever las formas de contagio y evitar la marginación entre compañeros debida a que los que no habían sido afectados tenían miedo de estar junto al compañero al que sí le había dado. El médico explicó todo el proceso de la enfermedad y les hizo entender que era mejor que les diera a esta edad, porque si los agarraba siendo mayores era muy peligrosa; además, explicó que para curarla bastaba con tomar analgésicos para bajar la fiebre y quedarse tres días en casa.

En la escuela aprovechamos la situación para preguntar a los abuelos cómo veían la varicela. El abuelo Bernabé nos dijo que él conoce esa enfermedad con el nombre de *murú unquy*, y que se cura tomando mate de airampo; nos contó también que uno no

tiene que salir al aire por lo menos ocho días, porque esos granos podían quedarse *sich'us* (como una cicatriz con hoyitos).

Es muy necesario que los niños y niñas conozcan los saberes de ambos lados, que no pierdan los conocimientos andinos en materia de salud, sobre todo para los casos en los que no se cuente con la asistencia de un médico.

Para desarrollar un aprendizaje significativo y motivar el conocimiento de los conectores era necesario partir de un evento real. Después de un largo comentario y de que algunos expresaran sus pareceres, la maestra escribió algunas oraciones y párrafos cortos tal como los habían dicho los educandos, y tomó en cuenta particularmente a los que más errores cometían.

La alumna Lourdes manifestó:

Empezó varicela martes por mi compañera Luz y contagió mis compañeras semana se sanó compañera y sentíamos tristes y varicela es virus doctor ha dicho...

Y Cinthia:

... y varicela empezó la semana pasada y a mi compañera Luz y mis compañeras le agarraron mucho y le contagió a muchos de mis compañeras y mi profesora le hacía regresar cuando tenía varicela.

La maestra tiene que llevar los conectores escritos en tarjetas léxicas, que son utilizadas para corregir la coherencia de los escritos de la pizarra, y a partir de ello se dan a conocer los demás conectores que se utilizan en diferentes tipos de textos. Para que estén a su alcance, los conectores son pegados en un lugar visible.

Posteriormente pasamos a la fase de la *textualización*, en la que el reto consiste en utilizar la máxima cantidad posible de conectores en sus escritos. Durante esta fase la alumna Kely planteó un interrogante:

—Profesora: ¿Vamos a poner todos los nombres de las compañeras que le dieron varicela?

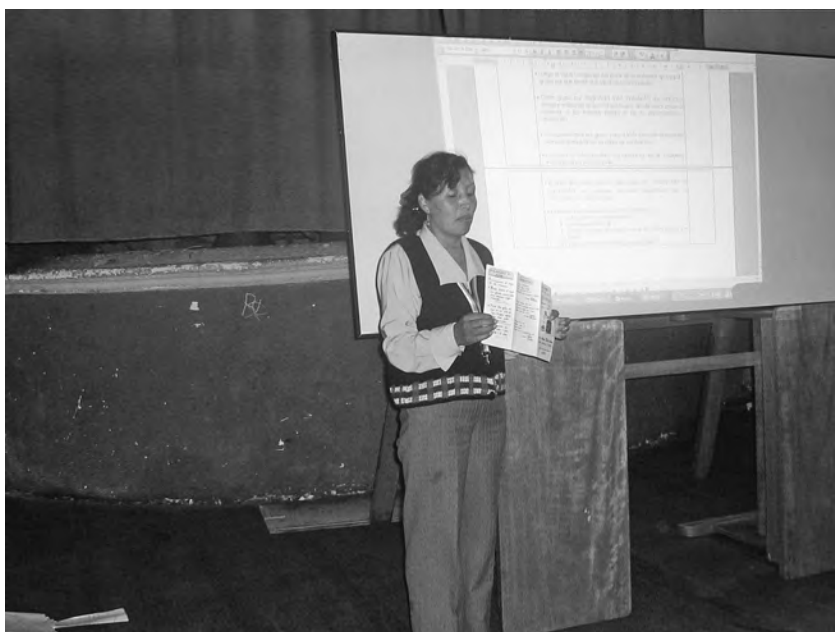
Pregunta que se aprovechó para que los demás también expresaran sus dudas.

En la fase de *revisión* de sus producciones intercambiaron los escritos entre compañeros para identificar los errores de los demás en relación con el uso de conectores. Luego de anotar, en el margen derecho, la cantidad de conectores que utilizó el compañero o compañera que les tocó revisar, se devolvieron las producciones entre sí. En ese momento intervino la maestra para saber si el propósito se había logrado, y encontró que cinco niñas habían utilizado seis conectores; quince, entre niños y niñas, cuatro conectores; y seis niñas, solo dos conectores. Lo que más impactó a la maestra es que sus niños y niñas ya no utilizaban muy seguido la letra "y".

Después se pasó a la fase de la *reescritura*, en la que deben tomar en cuenta todas las sugerencias que les brindan sus compañeros y la docente para luego cumplir con la fase de la *publicación* en el salón de clase y realizar las actividades de la metacognición.

6. Valoración y producción de textos referidos a la cultura local

La valoración de los productos nace con la publicación de los textos producidos por los niños y niñas, sea en las actividades de la institución, sea cuando se da a conocer en algún evento.



Exposición de los resultados de la investigación a los docentes del distrito de Tinta.



Apreciación de los productos y resultados de la investigación por parte de los docentes participantes en el evento.

1. No le saco provecho a lo que recibo

Para producir cualquier tipo de texto con niños y niñas de educación primaria no tomaba en cuenta todas las fases sino solo la de textualización, y creía estar cumpliendo con ésta de manera pertinente y adecuada. Después me di cuenta de que no era así. Todo esto me ocurría porque no daba importancia a las capacitaciones que recibía de diferentes instituciones públicas y privadas, y a veces hasta ponía excusas para no asistir a esos talleres. Regresaba de estos eventos con varias copias, y llegando a mi casa los guardaba y no volvía a, siquiera, hojearlos. Además, los apuntes que tomaba no eran claros, y cuando trataba de leerlos ni yo misma los entendía, con lo que me di cuenta de que no tenía capacidad para tomar notas.

Una maestra de aula que tiene a su cargo niñas y niños en formación escolar debe actualizarse de manera permanente. En todo taller hay algo nuevo que aprender, además de que nos permite recordar lo que ya sabíamos y disipar nuestras dudas. Por eso es preciso revisar siempre las separatas y folletos que recibimos en todo curso de capacitación o taller de actualización en lo referente a pedagogía o didáctica. Siempre debemos estar atentos y dispuestos a recibir el apoyo técnico-pedagógico que ofrecen las instituciones intermedias del MED, las ONG que están dispuestas a compartir sus experiencias y avances relativos a programación de unidades didácticas, estrategias metodológicas, empleo de materiales didácticos, etcétera, así como buscar convenios para realizar un trabajo coordinado y en equipo.

Con estas actualizaciones un educador de primaria incrementa y mejora las estrategias metodológicas que contribuyen a dinamizar las actividades significativas en el proceso de aprendizaje para responder de manera positiva y creativa a las necesidades, intereses, iniciativas, sentimientos y retos que los alumnos plantean.

Para tal efecto, como educadores debemos planificar diferentes acciones innovadoras que fortalezcan nuestro trabajo educativo y nuestro desarrollo personal, y así estar seguros de lo que estamos haciendo y no defraudar a nuestros niños y niñas.

2. Lo que no sabía hasta hoy

Al incluir en las planificaciones el conocimiento de la cultura local, los saberes andinos y la interculturalidad, creía que me iba a ir muy bien, porque supuestamente sabía todo: soy maestra en el lugar donde crecí, donde estudié y donde vivo actualmente. Pero grande fue mi sorpresa cuando descubrí que la cultura de mi pueblo es muy diversa, amplia y rica; que cuenta con varias leyendas, mitos e historias de personajes ilustres como Túpac Amaru y Clorinda Matto de Turner; con saberes andinos, rituales para las actividades agrícolas y otros.

En lo concerniente a las leyendas, me di cuenta de que estaba enterada solo de una; escuchaba esporádicamente algo, pero nunca le puse interés. Ahora, en cambio, me invitan a buscar mayor información y a conocer mejor mi contexto. El análisis de mi actuar me impulsa a realizar un trabajo de investigación a partir de la práctica en el aula con la participación directa de los educandos, a quienes iniciamos en el trabajo previa sensibilización e información de los beneficios y bondades de esta modalidad.

El interés que ponían los educandos permitió y facilitó el desarrollo de la estrategia de recopilación de leyendas y mitos; me quedé sorprendida por el apoyo que mostraron los padres de familia para brindar la mejor información de sus interesantes saberes. A veces tenía dudas y me preguntaba: ¿Será verdad lo que están narrando? Los niños y niñas, por su parte, buscaban un espacio en el aula para darme a conocer lo que se enteraron y averiguaron. Narraban con entusiasmo e interés. En otras oportunidades algunos contaban de otra manera el mismo relato, lo que contribuía a que cada uno defendiera lo que había averiguado. En este caso mi rol como educadora consistía en conocer a profundidad mi contexto, el *ayllu* en el que vivía, para, desde una perspectiva cultural, manejar todo el bagaje de saberes y conocimientos que se encuentra solo en fuentes orales, transmitidos de generación en generación a manera de mitos y leyendas.

Desarrollar actividades que incorporaran las prácticas culturales propias de la comunidad hacía necesario un esfuerzo por buscar los medios y recursos adecuados, y que los nuevos ciudadanos no se “llenen” solo con ideas occidentales sino también conozcan y practiquen desde las aulas las vivencias andinas de sus antepasados.

Nos toca a todos los educadores responder con identidad y pertinencia cultural a las necesidades de aprendizaje de nuestros niños y niñas, para que ellos cultiven las dos visiones y dos formas de vida: la andina y la occidental. Dejemos de cometer errores y evitemos que nuestros niños y niñas renieguen u odien las prácticas de su cultura y sus costumbres. Por ello, debemos emplear el calendario agrofestivo como un valioso

documento de apoyo o medio que facilite el desarrollo de capacidades y habilidades de los alumnos, en especial la de escribir sus propias vivencias.

La necesidad de hacer conocer nuestras costumbres y nuestra cultura no debe partir solo de la familia, de los *yachaq* y de los abuelos: también el maestro debe recoger estos saberes e integrarlos en la labor pedagógica. Si un docente no lo ve por ese lado, está muy equivocado, pues tal descuido conduce a la pérdida de nuestra identidad y de nuestras vivencias culturales.

En mi caso, ni en la escuela ni en mi hogar tuve la oportunidad de aprender estos conocimientos, a pesar de que tenía a mi lado una abuela que sabía bastante. Solo ahora que debo estar cotidianamente frente a alumnos y alumnas de corta edad me interesa saber. Por eso, como mis alumnos, no pierdo oportunidad para preguntar a los que están a mi lado ¿por qué?, ¿para qué?, ¿así es siempre?, y otras interrogantes de acuerdo con la actividad que estoy observando.

Al respecto, ahora cuento con niñas y niños hábiles, extrovertidos y especialmente preguntones, que han aprendido a rescatar los saberes de su pueblo y conocer las manifestaciones culturales de su localidad, a reconocer y valorar su propia vivencia para dar espacio a las otras culturas y que las pueden diferenciar.

3. La lechuzita hablando como loro

Antes, cuando desarrollaba las actividades educativas sin tomar en cuenta la cultura local, los saberes y costumbres, contaba con niños callados, egocéntricos y sumisos. Me resultaba difícil que se expresaran en el salón de forma oral, y esto se agravaba en las producciones escritas: no comprendían lo que se les enseñaba, tenían miedo de leer sus propias producciones.

También puedo afirmar que no desarrollaba, en mis niños y niñas, las diferentes habilidades, como hablar, opinar y expresarse con seguridad. El proceso de aprendizaje no era fructífero, no se veían logros a partir de capacidades. Lo que más me interesaba era lo cognitivo, a partir del memorismo. Solo yo hablaba: los educandos eran meros receptores de los contenidos que se les impartían; no se tomaban en cuenta la cultura, la vivencia cotidiana, los problemas que se les presentaban, las fiestas religiosas, etcétera.

Cuando empecé a desarrollar estrategias de producción de textos partiendo de las actividades agrícolas, fiestas religiosas y culturales, la experiencia fue interesante, ya que se notaba el entusiasmo y el interés de los niños y niñas del tercer grado por participar. Aunque al principio tenían temor de hacerlo, luego fueron soltándose y perdiendo la vergüenza.

Conforme pasaba el tiempo veía que los niños y niñas que nunca participaban en el aula hablaban lo que sabían, o lo que podían; prestaban mayor interés y entusiasmo, e

incluso ayudaban a sus compañeros que todavía no podían ordenar sus ideas acerca de los saberes. A partir de estas actividades entendieron que uno no puede tener miedo, mucho menos vergüenza, porque está hablando de algo real, de lo que practican cada año (fiestas religiosas, ritos culturales, etcétera).

Es muy necesario y recomendable que primero los niños y niñas hablen bien y sin temor, para que esto resulte mejor, así como partir de los saberes culturales propios, de su vivencia diaria. Solo así podemos contar con educandos capaces de construir sus ideas en forma ordenada y de producir sus textos.

4. Facilitando el aprendizaje con amor

Luego de vivir las experiencias sobre producción de textos en el aula puedo decir que el educando debe desarrollar primero la habilidad de hablar, relatar y narrar sin temor a partir de sus experiencias vividas, dando a conocer lo que piensa. Con ese fin la docente ha de tener cuidado para poder orientar a sus alumnos y alumnas sin enojos ni condicionamientos, de guiarlos con palabras mágicas que estimulen su autoestima, como: “está bien”, “muy bien”, “sigue adelante”, “vas por buen camino”, “estás mejorando”, etcétera, para que el alumno se sienta bien e importante y pueda mejorar sus aprendizajes. Es bueno orientarlos a que escuchen bien las narraciones, relatos, opiniones y participaciones de los demás, como a ellos los escuchan cuando está dando a conocer sus producciones.

Al momento de hacerlos leer y para asegurarnos de que comprendieron, se les plantean interrogantes inferenciales, literales y criterios. En esos momentos también tenemos que seguir insistiendo en que tienen que escuchar al que está leyendo y que es muy importante respetarse unos a otros. Esas recomendaciones deben hacerse con un tono de amabilidad que lleve al alumno a sentirse cómodo, seguro; a que pierda el temor a dar a conocer sus ideas y sus pensamientos y concentrarse en lo que va a responder. Michele Petit, en *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, menciona:

“Leer no aísla del mundo. Leer introduce en el mundo de forma diferente.”

Durante el proceso de aprendizaje el maestro tiene que estar atento, observar a los alumnos para ayudarlos en sus producciones y, luego, para corregir sus errores; hablarles con palabras positivas que valoren el trabajo de todos los educandos, no solo el de los que saben más, les cae bien o es hijo de un amigo o de una autoridad. “Un docente tiene que ser horizontal, sin discriminaciones, sin preferencias, para que todos en el aula se sientan importantes y ellos también aumenten el crecimiento de su persona.”

Para eso los docentes debemos dejar nuestros problemas personales, familiares y otros fuera de la institución educativa, lo que favorece el buen desenvolvimiento de nuestros niños y niñas.

5. Una pizarra y cuatro paredes

Desde que inicié mi labor profesional me limitaba a desarrollar las sesiones de aprendizaje dentro del aula que me designaban para cada año lectivo, frente a una pizarra y encerrada bajo un techo y las cuatro paredes. No quería que nadie entrara en mi salón; incluso cerraba la puerta. Los recursos más usuales eran la tiza y la pizarra. Los niños solo me escuchaban, y cuando hacía preguntas muy pocos respondían. Para mí, eso era suficiente: pensaba que ya se había logrado el aprendizaje.

La planificación de las unidades didácticas era muy conceptual y monótona. Se dejaba de lado a los alumnos, quienes terminaban siendo meros receptores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ellos se dedicaban únicamente a escuchar y hacer lo que el sistema pedía y lo que a mí me interesaba. Programaba mis actividades sin importarme el desarrollo de sus habilidades comunicativas; tampoco tomaba en cuenta la participación de los padres de familia en el proceso mismo de aprendizaje: solo me servían cuando era necesario un aporte económico y para participar en algunas faenas de la institución.

Luego de analizar mi propia experiencia, empecé a considerar a los padres de familia y otros personajes de la comunidad dentro de este proceso, sabiendo que ellos pueden aportar sus conocimientos sobre la cultura local y narrar las leyendas de sus pueblos. Para ello comencé por abrir las puertas del aula a todas las personas que querían colaborar con el proceso educativo, así como empezamos a salir del aula a observar las diferentes actividades locales, como el proceso del moldeado de la arcilla y los diferentes ritos relacionados con la labor agrícola. Y cuando se empezó a invitar a los padres de familia, ellos también recordaron sus vivencias de pequeños, y si tenían alguna duda inmediatamente recurrían a los abuelos. Las sesiones de aprendizaje se tornaron entonces activas y significativas: cuando las actividades son compartidas, resultan más interesantes para la docente, los alumnos y alumnas y los padres y madres de familia.

La experiencia me ha demostrado, no una sino varias veces, que el proceso de educación no solo debe preocupar al docente, sino que es preciso buscar aliados, como los padres de familia y algunos personajes de la localidad. Solo así promoveremos un aprendizaje significativo e interesante y que al mismo tiempo nos permite perfilar la actitud de líderes tanto en la maestra como en los alumnos y padres de familia.

Que nuestra labor pedagógica no se reduzca a las cuatro paredes del aula es difícil, pero no imposible; demanda voluntad de compartir y comprometerse con la cultura local y su revaloración a través de una coordinación y comunicación adecuada para que la escuela se apropie de las vivencias del lugar, de tal manera que se logren aprendizajes significativos, analíticos, cooperativos, participativos y reflexivos que sirvan para desenvolverse primero en su realidad sociocultural y luego en contextos culturales diferentes, pero sin olvidar su propia identidad.

6. El susto ante la nota

He aprendido a entender que los maestros somos parte del problema educativo cuando evaluamos de forma inadecuada la producción de diferentes tipos de textos de los niños y niñas de educación primaria. Todo esto ocurre cuando el docente carece de un buen conocimiento de los criterios de evaluación y no toma en cuenta el indicador previsto por uno mismo ni, menos, la elaboración de una matriz de evaluación.

Evaluaba solo de vez en cuando, y preparaba pruebas orales o escritas del área de Comunicación sin tomar en cuenta el organizador de producción de textos. Mis exámenes se dirigían exclusivamente a que los niños y niñas memorizaran conceptos de diferentes temas y que debían contestar al pie de la letra, o consistían en marcar respuestas que también eran fiel copia de lo avanzado. Para evitar estas prácticas, el profesor debe tomar muy en cuenta los indicadores de logro elaborados por él mismo y que aparecen en las unidades didácticas, previa planificación cada cierto tiempo. Además, para que la evaluación sea correcta no solo debe enfatizar los contenidos, sino tomar también en cuenta el mensaje que el alumno o alumna quiere dar a conocer en sus diferentes producciones.

Al realizar una evaluación incorrecta se está truncando el desarrollo de las habilidades comunicativas y la imaginación, creatividad, aumento del vocabulario, gramática y la reflexión de las habilidades lingüísticas de los niños y niñas; rara vez se analiza este aspecto, y las calificaciones suelen ser injustas: se ubica en los mejores lugares a estudiantes que no se lo merecen o que no están desarrollando las habilidades comunicativas completas. Pero cuando se toman en cuenta los indicadores, se ve que escriben sin miedo y con facilidad.

Para el docente, los indicadores deben ser señales observables que evidencien lo sucedido, convertirse en una ventana que nos permita visualizar y apreciar el logro de las capacidades en producción de textos. Para ello es preciso plantear estos indicadores en forma clara, precisa y contextualizada. Es evidente que cuando los niños y niñas muestran dificultades para dar a conocer sus ideas, pensamientos, sentimientos y necesidades es porque la docente no tomó en cuenta el indicador planteado y desarrolló el proceso de aprendizaje sin rumbo; y ello se observa en el proceso de evaluación.

Cuando el docente de aula prioriza los indicadores que se han planteado, tiene un conocimiento amplio de los conceptos de cohesión, coherencia, gramática, sintaxis y estructura de los diferentes tipos de texto, de modo que puede diferenciar rápidamente un texto bien redactado de otro que no responde a las características apropiadas. Además, así se motiva a los niños y niñas para que presenten bien sus producciones y utilicen diferentes colores de lápiz, con una buena caligrafía y consultando en el diccionario cuando tienen alguna duda sobre la ortografía. Esto le facilita conocer el mensaje del texto y localizar rápidamente en qué nivel de aprendizaje están los educandos, para categorizarlos en inicio, proceso, logrado y logro óptimo. Así puede reflexionar y analizar

el proceso realizado para luego replantear el desarrollo de estrategias de acuerdo con estos resultados.

Es muy necesario planificar la evaluación dentro de la programación didáctica, tomando en cuenta nuestras actividades, el indicador, el criterio y el instrumento seleccionado, para, con todo ello, evidenciar lo que queremos que logren los alumnos. El indicador planteado y el criterio escogido deben tenerse presentes en todo el proceso de aprendizaje, pues solo así se contribuiría a realizar acciones de manera gradual y ordenada para atender a los niños y niñas de forma integral.

También es importante tomar en cuenta los tipos de evaluación durante el desarrollo de las actividades significativas. La autoevaluación, como su nombre lo indica, parte de ellos mismos y sirve para que reconozcan los errores que cometieron al producir sus textos; la coevaluación es realizada en cada grupo, entre compañeros de trabajo, y la heteroevaluación es llevada a cabo por la docente de aula, los padres de familia cuando ven las producciones de sus hijos u otras personas que observan estos trabajos. Estos aportes ayudan a fortalecer el aprendizaje de la producción de diferentes tipos de textos. Es importante tomar en cuenta que las evaluaciones deben ser siempre positivas, pues se trata de orientar y mejorar los aprendizajes de todos.

A manera de conclusión de este acápite, puedo afirmar que cuando tomamos en cuenta estos tipos de evaluación los niños y niñas se acostumbran poco a poco y así ya no tienen miedo de escuchar esa palabra: "evaluación". Antes, cuando se les decía "darán examen", todos escuchaban asustados; ahora se dan cuenta de que ellos mismos se evalúan, evalúan a los demás y que también la maestra participa en ello, pero siempre con una visión positiva.

7. Aprendiendo día a día

Cuando inicié mi labor como maestra de aula en educación primaria pensaba que tenía suficientes conocimientos para impartir a los niños y niñas; tenía la sensación de que con todo lo que había recibido durante mi formación profesional estaba preparada adecuadamente. Incluso, al consultar bibliografía del grado académico que se me había asignado encontré algunos conceptos que copiaba al diario de clase, pero en ningún momento sentí que estaba aprendiendo algo nuevo. Seguramente para mis pupilos era igual: solo debían escribir los conceptos que les dictaba y no desarrollaban ninguna habilidad intelectual ni, mucho menos, construían sus aprendizajes.

Al empezar a introducir la investigación-acción en las planificaciones de las sesiones de aprendizaje y contar con la participación activa de los niños y niñas, entendí que me faltaban conocimientos más profundos sobre la producción de textos y otros temas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), porque como maestra de aula me propuse un objetivo: que mis educandos mejoren en la producción de diferentes tipos de textos. Por eso, para lograr mi reto tenía que buscar más información relacionada con los saberes

andinos, interferencia lingüística, utilización de términos nuevos, así como la diferencia que existe entre todos los tipos de textos, en especial los textos narrativos y otros.

Es evidente que a partir de la experiencia vivida en las aulas de educación primaria con niños y niñas de corta edad se aprende cada día y se amplía continuamente el horizonte para el logro de aprendizajes significativos. El tema de la producción de textos resulta a este propósito muy provechoso, pues nos ayuda a mejorar nuestro lenguaje y vocabulario, a conocer y perderle miedo a la gramática, a mejorar las interferencias lingüísticas, etcétera.

Como docente de aula, aprendí a redactar textos junto a mis alumnos, cumpliendo mi rol de guía, orientadora y facilitadora del aprendizaje. Esto me motivó a redactar pequeños artículos, lo que antes me era dificultoso, para poder dar a conocer mis ideas a otras personas. Gracias al trabajo realizado, aumenté mi vocabulario, que antes utilizaba solo para mis conversaciones.

Cuando inicié el trabajo de producir textos, pensé que mis niños y niñas iban a lograr escribir con mayor facilidad, y, sobre todo, a redactar textos narrativos, porque eso lo desarrollamos desde los primeros grados. Pero me equivoqué: la experiencia vivida me enseñó que los educandos sí pueden identificar y trabajar con creatividad y facilidad los demás tipos de textos, y demostrar su talento. La redacción de un texto narrativo es más difícil, porque las leyendas, cuentos, mitos, fábulas y otros tienen una estructura particular que exige un trabajo más cuidadoso, en espacios y contextos diferentes, acompañado de material educativo pertinente.

Tenía la idea equivocada de que la investigación se realizaba solo en educación superior. Hoy afirmo que es necesario trabajar la investigación-acción en el aula, con la participación de niños y niñas, para que desarrollen y fortalezcan la habilidad de ser investigadores para convertirse en protagonistas de sus aprendizajes significativos.

8. Un camino para la producción de textos

Se me hacía muy difícil que mis niños y niñas produjeran un texto adecuado: presentaba dibujos de personajes de la televisión, algunos recortes de figuras descontextualizadas, y por último les decía que escribieran lo que quisieran, pero no lograba lo que buscaba: solo escribían cuatro o cinco líneas, o llenaban la hoja con letras grandes para decir que ya habían escrito. Como docente de aula, me sentí parte del problema, y empecé a reflexionar sobre mi labor pedagógica.

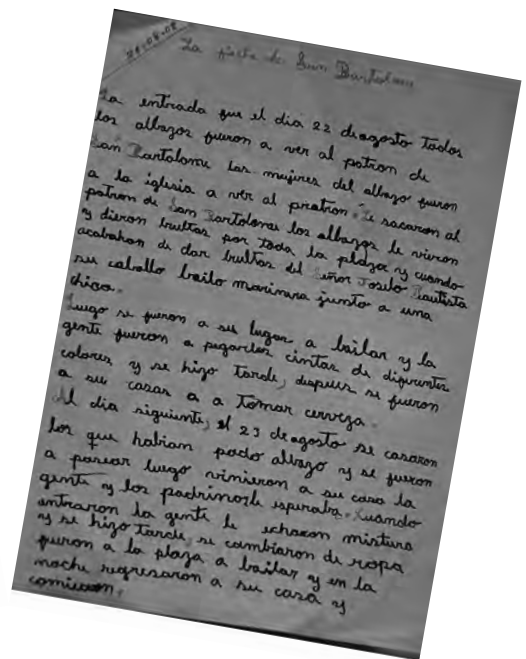
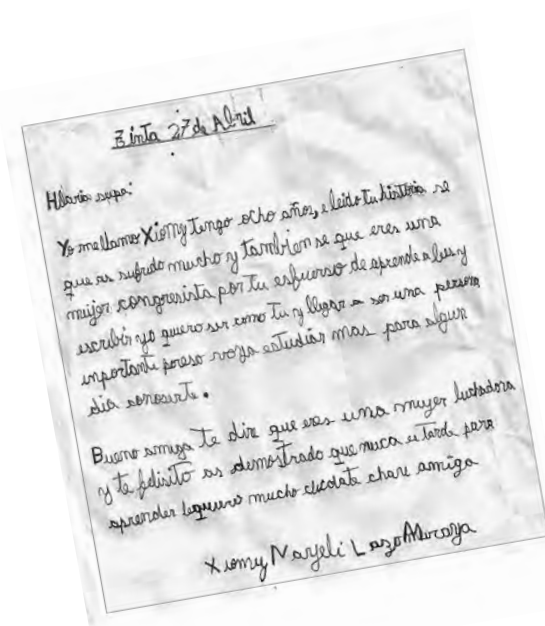
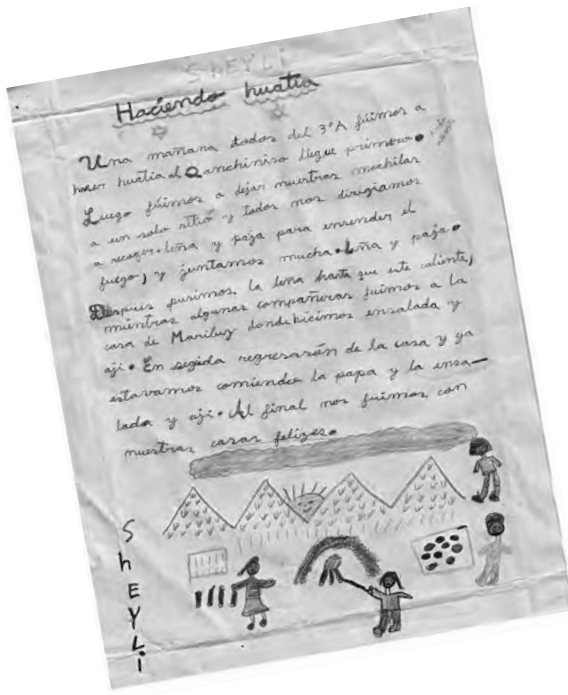
Entonces consulté bibliografía de autores conocidos, como Josset Joliber y Virginia Zavala, textos del Ministerio de Educación y otros que me ayudaron a entender cómo debo desarrollar el proceso de producción de diferentes tipos de textos con los niños y niñas del tercer grado de educación primaria. Todo esto me permitió actualizarme, innovar mi metodología y recrear nuevas estrategias que motiven y despierten el interés de los educandos por escribir en el aula y en sus domicilios.

A partir de la lectura de estos textos entendí de mejor manera las etapas, fases o procesos que uno tiene que cumplir en el desarrollo de estrategias de producción de textos. Desde ahí diseñaba las actividades tomando en cuenta la planificación (considerando el propósito), la textualización (el momento mismo de la escritura), la revisión y evaluación (para corregir los errores), la reescritura (cuando volvemos a escribir con las correcciones y sugerencias dadas), la versión final (que comúnmente denominamos la “obra maestra”, para que puedan estar listos para exponer en cualquier momento) y la publicación (que se debe cumplir dentro del aula, en un lugar visible, o fuera del aula, participando en las diferentes actividades culturales o aprovechando cualquier evento de la comunidad).

Después de realizar varias sesiones de aprendizaje tomando en cuenta todas estas fases o etapas del proceso de producción de diferentes tipos de textos, los niños y niñas lograron escribir dando a conocer sus ideas, sentimientos, necesidades, conocimientos e indagaciones, sin temor alguno. Asimismo, se ve también una participación activa de todos sin excepción. Los aprendizajes eran cada vez más significativos, motivadores, interesantes y dinámicos, porque se estaban construyendo textos con facilidad, desde sus propias experiencias.

Con todo este proceso no solo se logró escribir, sino que también fortaleció otras habilidades comunicativas: hablar sin miedo, saber escuchar las participaciones de sus compañeros y otros visitantes para así poder comprender el mensaje que se quiere hacer conocer y poder plasmarlo en sus producciones. Como se ve, el proceso ayuda a desarrollar la comprensión lectora. Es más: puedo afirmar que la producción de textos, la comprensión lectora y la expresión oral corren en forma paralela, y que ninguna se puede desligar de las otras. De ahí que la base para un buen aprendizaje de los niños y niñas resida en la actitud del docente, en su compromiso, dedicación y entrega al rol de guía que cumple con los alumnos de corta edad.

Observemos los ejemplos:



Textos escritos por niños y niñas a partir de las diferentes vivencias en la comunidad.

9. Analizando y comparando el trabajo

Indicadores	Antes				Después			
	Logro óptimo	Logrado	Proceso	Inicio	Logro óptimo	Logrado	Proceso	Inicio
Cohesión: Reconoce el significado de palabras dentro del texto.	0%	0%	14,8%	85,2%	51,9%	33,3%	14,8%	0%
Coherencia: Los párrafos del texto presentan una secuencia.	0%	0%	63%	37%	40,7%	40,7%	14,8%	3,7%
Mensaje: Escribe el texto de acuerdo con la definición del mensaje.	0%	0%	0%	100%	0%	11,11%	88,9%	0%
Léxico: Maneja adecuadamente la ortografía en su redacción.	0%	0%	0%	100%	3,7%	48,1%	37%	11,1%
Sintaxis: Respeto la concordancia de número, género y persona.	0%	0%	48,1%	51,9%	7,4%	81,5%	7,4%	3,7%
Sustitutos: Utiliza sustitutos para señalar personajes.	0%	0%	0%	100%	3,7%	92,6%	3,7%	0%
Propósito: Deduces el propósito del texto.	0%	0%	37%	63%	37%	37%	22,2%	3,7%
En el inicio del texto presenta el lugar y tiempo.	0%	0%	48%	51%	22%	44,4%	29,6%	3,7%
Estructura: Escribe diferentes tipos de textos.	0%	0%	0%	100%	3,7%	92,6%	3,7%	0%

Descripción del cuadro estadístico

Concluida la investigación, se presenta un cuadro de resumen cuantitativo, que nos muestra el *pretest* y *posttest* aplicado a los implicados en la investigación. Se constatan los cambios sustanciales de los niños y niñas del tercer grado "A" de la IE 56039 de Tinta con referencia al desarrollo de las habilidades lingüísticas, tomando en consideración los diferentes indicadores y criterios de evaluación.

Es bueno precisar que los implicados en la investigación se encontraban en el criterio de inicio en la mayoría de los indicadores, a excepción del indicador referente a la coherencia,

en el que el 63% de los niños y niñas manifestaban un dominio o manejo aceptable, acorde con su nivel y ritmo de aprendizaje.

Logro óptimo

En el criterio de logro óptimo podemos observar que el 51,9% de niños y niñas se ubicaron en el indicador de la cohesión, y que ningún alumno se quedó en inicio. Esto quiere decir que hubo mejoría significativa con referencia a este criterio en comparación con la evaluación de entrada. Es evidente que los educandos demostraron el interés por emplear palabras nuevas en la redacción de diferentes tipos de textos, lo que quiere decir que la maestra orientó varias veces el proceso de producción de textos y se tomó bien en cuenta la cohesión. El educando entendió de mejor manera las sugerencias y las aplicó al producir textos narrativos.

En segundo lugar queda el indicador de la coherencia, con un 40,7%, que habla claramente de que los niños y niñas deben tener muy en cuenta la conexión entre oraciones y entre párrafos. En tercer lugar aparece el indicador referente al propósito, con un 37%. Respecto de este indicador los niños y niñas tienen bien claro el manejo del propósito: ¿para quién van a escribir?, ¿para qué van a escribir? Y en cuarto lugar, que concierne al tiempo y el espacio de la producción, 22% de alumnos y alumnas los consideran al inicio de un texto narrativo.

Sin embargo, un 7,4% de educandos están en el indicador de sintaxis, lo que da cuenta de una dificultad para concordar correctamente número, género y persona gramatical. De la misma manera, se nota claramente que solo el 3,7% han logrado obtener el logro óptimo en los indicadores de léxico y sintaxis, y ningún alumno llegó al logro óptimo referente a que sus producciones tengan un mensaje claro y preciso.

Esto significa que debemos seguir trabajando con los demás educandos en el proceso de aprendizaje de producción de textos, poniendo más énfasis en los indicadores que arrojan porcentajes bajos.

Logrado

Con referencia a este criterio de evaluación, el mayor porcentaje obtenido es en el indicador de empleo de sustitutos, con 92,6%. Con el mismo porcentaje aparece estructura de texto, lo que evidencia la utilización de sustantivos y pronombres para remplazar a los personajes de un texto narrativo, así como que conocen la estructura de los diferentes tipos de textos. Les sigue la sintaxis, con 81,5%. En este último indicador es menester mencionar que emplean adecuadamente la concordancia de género, número y persona gramatical en la construcción de sus textos. Viene a continuación, con un 48,1%, el empleo adecuado de las mayúsculas, los signos de puntuación y otros con referencia al léxico. Y 44,4% consideran el lugar y tiempo al inicio de su producción, seguido de la coherencia, con un 40,7%. A continuación, 37% toma en cuenta el propósito. Sin embargo, en la cohesión da a conocer su mensaje solo el 11,11%, lo que nos indica que debemos

continuar planificando estrategias adecuadas y pertinentes para que los niños y niñas logren hacer entender su mensaje en la producción de su texto.

Proceso

En este criterio de evaluación, el 88,9% de los educados no dan a conocer en forma clara y precisa el mensaje de su texto, de modo que la maestra debe comprometerse a continuar trabajando con mayor énfasis y continuidad para resolver este problema. Le sigue, con 37%, el léxico, lo que implica que se debe continuar trabajando tomando en cuenta la ortografía. Asimismo, el 29,6% está en proceso considerando lugar y tiempo, el 22,2% toma en cuenta el propósito, para el 14,8% están en proceso los indicadores de cohesión y coherencia, el 7,4% en sintaxis, y al 3,7% de niños y niñas todavía les falta utilizar sustitutos y tomar en cuenta la estructura de los diferentes textos.

Inicio

El presente criterio de evaluación es superado muy significativamente con referencia al *pretest*: el porcentaje de educandos con debilidades evidentes es muy bajo. Sin embargo, es menester mencionar que el 11,1% de los educandos muestra debilidades con la ortografía y los signos de puntuación, lo que les dificulta emplear palabras nuevas en su producción de textos. Con el 3,7% se encuentran los indicadores de coherencia, sintaxis, propósito, lugar y tiempo, y con 0,0% los indicadores de cohesión, mensaje, sustitutos y estructura, siendo éste un gran avance en el trabajo de investigación.

En conclusión, analizando y comparando los porcentajes tomados en el antes y el después de la investigación, se aprecia un avance y cambio en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños y niñas, lo que constituye una gran satisfacción para la docente de aula.

Conclusiones

1. La incorporación de los saberes andinos es importante en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, debido a que ellos y ellas los vivencian en cada una de las actividades en las que participan directamente. De esta manera tienen la facilidad de redactar textos de cualquier tipo, que relacionan con las actividades de aprendizaje en las que es factible la integración con las diferentes áreas curriculares. Esta incorporación se hace posible con la participación directa de los padres de familia y los sabios del lugar donde uno se encuentra.
2. Con la participación de los padres de familia y algunos sabios de la comunidad, se elaboró un calendario comunal tomando en cuenta los saberes locales de la comunidad. Todo ello permitió incorporar de mejor manera los saberes en el trabajo pedagógico. Los niños y las niñas revalorizan saberes a los que antes se sentían ajenos o con temor frente a ellos.
3. El calendario comunal es el primer instrumento que debe ser construido para una buena y adecuada planificación curricular, porque genera los temas motivadores, y en función de él se crean actividades pedagógicas significativas para el proceso de aprendizaje de los niños y niñas.
4. La práctica vivencial de las diferentes actividades agrícolas permite reconocer e identificar el valor cultural que posee la sabiduría de la cultura local y, consecuentemente, fortalecer su identidad hacia lo propio. Por eso, la mayoría de los niños y niñas practican en su vida diaria los saberes locales, sea en una conversación entre ellos, sea en sus actividades vividas en la comunidad.
5. Los padres de familia del aula apoyan decididamente cuando la maestra programa actividades que permitan participar y observar las prácticas culturales andinas

locales. Allí se generan diferentes formas de vivenciar la cultura andina: rituales, tecnología, uso de herramientas, indicadores de la naturaleza (señas), valores andinos (*ayni, mink'a*), entre otros.

6. Es importante tener un acercamiento cariñoso y de respeto hacia los padres de familia para coordinar acciones de vivencias andinas locales y para recobrar información respecto de la sabiduría que poseen los *yachaq* y los pobladores andinos.
7. Las actividades agrícolas y pecuarias y los rituales de la comunidad facilitan el desarrollo de las habilidades comunicativas, en especial la producción de textos narrativos, descriptivos, instructivos e informativos.
8. La convivencia armoniosa entre el saber local y el conocimiento occidental moderno en el aula conlleva la práctica de una intervención pedagógica intercultural durante las sesiones de aprendizaje, promoviendo la crianza equivalente de saberes, motivando la convivencia armónica entre diferentes culturas (andina y occidental moderna), y prepara a los niños y las niñas para que se desenvuelvan con naturalidad en diferentes contextos culturales (campo y ciudad).
9. La producción de diferentes tipos de textos partiendo de actividades consideradas en el calendario comunal es una manera adecuada y significativa de redactar textos con sentido y pertinencia cultural, puesto que ellos mismos son agentes y portadores de estos conocimientos, motivo que contribuye al desarrollo de la capacidad comunicativa escrita.
10. El manejo adecuado del tiempo en la producción de textos es importante porque permite desarrollar con exigencia los procesos o etapas según el ritmo de aprendizaje de cada niño y niña.
11. En cada una de las actividades pedagógicas desarrolladas durante el proceso de producción de textos las estrategias metodológicas son muy importantes, ya que contribuyen a elevar el nivel de creatividad en la redacción de cualquier tipo de texto.
12. Es importante elaborar las cartillas del saber local con los niños y niñas del tercer grado del nivel primario, porque ello permite recuperar los saberes que están perdiéndose por la influencia de la cultura occidental y, a la vez, posibilita el desarrollo de las capacidades comunicativas.
13. El desarrollo de las actividades vivenciales permitió que los niños y niñas adquieran actitudes de autocorrección para mejorar la producción de diferentes tipos de textos.
14. Indicadores bien planteados en el proceso de la evaluación permiten que la docente encuentre diferentes potencialidades y debilidades en los educandos, para, luego,

replantear sus estrategias de aprendizaje en la producción de textos y así encontrar resultados fructíferos. Así conocen desde pequeños una cultura evaluativa.

15. Contar con una ficha de evaluación con criterios seleccionados de acuerdo con el nivel de aprendizaje del niño y la niña es clave para tomar decisiones. Es bueno controlar y observar a menudo el avance individualizado de cada alumno.

Recomendaciones

1. El docente de aula debe promover y generar espacios de afirmación y reafirmación cultural con la participación de los agentes educativos: docentes, niños y niñas, padres y madres de familia, autoridades comunales; quienes deben asumir compromisos con la revalorización de su cultura.
2. A inicios del año académico se debe elaborar el calendario agrofestivo y ritual de la comunidad, con la participación de los niños, docentes, padres de familia, sabios (*yachaq*), y, a partir de ello, desarrollar una buena y adecuada planificación curricular.
3. Como profesores de aula debemos buscar espacios de formación y de afirmación cultural, y asumir actitudes propias como mediadores entre culturas diferentes, de modo que la labor pedagógica fortalezca la identidad y se practique un trato equivalente y de respeto de las demás culturas.
4. Los docentes deben motivar a producir textos de diferentes tipos en los niños y niñas de cualquier grado de estudio desde los saberes locales y actividades vivenciales, para evitar el deterioro de la identidad cultural de los educandos.
5. Tomar en cuenta el calendario agrofestivo de la chacra y la comunidad en que se convive, para elaborar las unidades didácticas y lograr aprendizajes significativos en el niño y la niña.
6. Se debe integrar áreas en las sesiones de aprendizaje a partir de las actividades y saberes locales en los que los educandos se desenvuelven de mejor manera, para que sean partícipes activos de algo que ellos conocen.
7. Tomar en cuenta los procesos o etapas de la producción de cualquier tipo de texto es muy importante, porque en cada etapa se plasma secuencialmente el progreso de cada educando. El momento de la textualización se debe cumplir sin considerar al principio las reglas de la gramática castellana, que serán tomadas en cuenta en el momento de la revisión.
8. Los docentes debemos programar actividades de aprendizaje significativo relacionadas con el calendario comunal; y, a partir de ello, trabajar la producción de

diferentes tipos de textos contextualizados, relacionados con su mundo real, para que puedan superar las dificultades en la escritura.

9. Los docentes deben brindar un tiempo considerable para realizar actividades de producción de diferentes tipos de texto para desarrollar las capacidades comunicativas de manera oportuna y gradual.
10. Es necesario utilizar diferentes instrumentos de evaluación en la producción de textos, dependiendo del propósito de la sesión de aprendizaje planificada.
11. Aprovechar los espacios dentro del área de Comunicación, relacionados con la producción de textos, para estimular el desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños y niñas, así como ejercitar su inteligencia lingüística, considerando que dichos espacios son propicios para trabajar en esta orientación y mejorar el estudio de la gramática y demás particularidades teóricas propias del lenguaje.
12. Los docentes debemos innovar permanentemente las estrategias e instrumentos de evaluación en el área de Comunicación, para combatir las debilidades encontradas. Así resultará fructífera la producción de textos y se podrá llegar a lo que uno se ha trazado, de modo que desde pequeños los niños y niñas aprendan una cultura evaluativa.
13. Los docentes se deben plantear en forma clara, precisa y contextualizada los indicadores como señales observables que evidencian lo sucedido, que constituye una ventana que nos permite visualizar y apreciar el logro de las capacidades en producción de textos para una interpretación comprensiva.
14. Los docentes debemos crearnos el hábito de hacer nuestra autoevaluación para mejorar el proceso de desarrollo de aprendizaje, lo que permitirá analizar el proceso realizado para luego planificar su desarrollo de estrategias de acuerdo con estos resultados.

Caballero, J. (2008). "Interculturalidad en medicina". *Revista Paceña de Medicina Familiar*. La Paz, Bolivia.

Cassany, Daniel (1990). "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita". *Comunicación, Lenguaje y Educación* número 6. Madrid.

Díaz, Á. (1995). *Aproximación al texto escrito*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.

González, S. y S. Marengo (1999). *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Buenos Aires: Paidós.

Jolibert, J. (1990). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Editorial Hachette.

----- (1991). *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: Editorial Hachette.

----- (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*. Santiago de Chile: Editorial Dolmen.

Palominos, T. (2004). "Cosmovisión andina y casa Sallqa". *Revista del Fondo Internacional de Becas de la Fundación Ford* número 4.

Rengifo, G. (2003). *La enseñanza es estar contento*. Lima: PRATEC.

----- (2004). *Criar y dejarse criar: Una modalidad de regeneración de saberes andinos*. Lima: PRATEC.

Rey, J. (2008). "Forma, discurso e ideología en el mensaje publicitario". *Revista Ámbitos* número 17. Universidad de Sevilla, España.

Rincón, C. (2000). *Guía Didáctica del Curso de Español como Lengua Materna*. Antioquia: Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Trejos, P., F. Gutiérrez y J. García (2010). *Redes informáticas, comunicación oral y escrita*. Ciudad de Panamá: Universidad Tecnológica de Panamá.

Van Kessel, J. y P. Enríquez (2002). *Señas y señaleros de la Santa Tierra: Agronomía andina*. Quito: Abya Yala.

Zúñiga, M. y J. Ansión (1997). *Interculturalidad y educación en el Perú*, capítulo I, pp. 9-20. Lima: Foro Educativo.

1. Cronograma de actividades

Objetivos

1. Aplicación de estrategias para la producción de textos

Acciones	Cronograma						
	J	J	A	S	O	N	D
1. Leer textos de diferentes autores	x	x					
2. Selección de estrategias adecuadas		x	x	x	x	x	x
3. Aplicación de estrategias		x	x	x	x	x	x

2. Padres de familia y docentes valoran la riqueza cultural local y la producción de textos de los niños y niñas

Acciones	Cronograma						
	J	J	A	S	O	N	D
1. Sensibilización a los padres de familia	x	x					
2. Apoyo de los padres de familia en la producción de textos			x	x	x	x	x
3. Padres de familia valoran la producción de textos de sus hijos							x

3. Unidades didácticas diversificadas incorporando la cultura local (producción de textos)

Acciones	Cronograma						
	J	J	A	S	O	N	D
1. Diseño y elaboración de unidades didácticas incorporando la cultura andina	x	x	x	x	x	x	x

4. Actividades vivenciales a partir de la cultura local en la producción de textos

Acciones	Cronograma						
	J	J	A	S	O	N	D
1. Participación de los yachaq en las actividades vivenciales		x	x	x	x	x	
2. Participación en las diferentes actividades costumbristas y culturales		x	x	x	x	x	x
3. Participación en las diferentes actividades agrícolas		x	x	x	x	x	x
4. Visita a lugares históricos de la comunidad		x	x	x	x	x	

5. Producción de textos con coherencia y cohesión

	Cronograma						
	J	J	A	S	O	N	D
1. Entrevista con los docentes, niños y niñas	x						
2. Sistematizar el diagnóstico	x						
3. Elaboración del árbol de problemas y objetivos	x						
4. Elaboración del plan de trabajo	x						
5. Taller de capacitación de producción de textos	x	x					
6. Diferenciar los tipos de textos		x					
7. Seleccionar instrumentos y recursos para la producción de textos		x	x				
8. Interacción con el texto		x	x	x	x	x	x
9. Revisión de la cohesión y la coherencia		x	x	x	x	x	x
10. Reconocimiento de los conectores lógicos y cronológicos		x	x				
11. Reconocer las fases o etapas de la producción de textos		x	x	x			
12. Identificación de la macro- y microestructura		x	x	x			
13. Identificación de la superestructura		x	x	x			
14. Revisión del contenido exacto de la comunicación	x	x	x	x	x	x	x
15. Revisión de la sintaxis	x	x	x	x	x	x	x

6. Producción de textos atendiendo la diversidad de textos de manera pertinente

	Cronograma						
	J	J	A	S	O	N	D
1. Desarrollo de estrategias para la producción de diferentes tipos de textos	x	x	x	x	x	x	x
2. Niños y niñas producen textos de diferentes tipos	x	x	x	x	x	x	x
3. Niños y niñas identifican los diferentes tipos de textos	x	x	x	x	x	x	x

7. Valoración y producción de textos referidos a la cultura local

Acciones	Cronograma						
	J	J	A	S	O	N	D
1. Elaboración de una matriz de evaluación		x					

2. Encuesta al docente

–ENTREVISTADORA: Colega, ¿por qué cree que los niños y niñas no se sienten motivados para producir textos?

–PROFESOR 1: Bien, yo creo que los niños y niñas no se sienten motivados porque el tema que se está abordando no es de acuerdo a la realidad de los niños, o sea no les gusta, no es de interés de los niños.

–PROFESOR 2: Porque muchas veces creo que los colegas no partimos de cosas vivenciales de su interés, cosas que les gusten.

–ENTREVISTADORA: Gracias. ¿Y qué es escribir para usted?

–PROFESOR 1: Escribir, es el esto... o sea, donde un niño puede plasmar a través de un escrito lo que siente, lo que piensa.

–PROFESOR 2: Plasmar en un papel lo que tú piensas, sientes; tus sentimientos, tus ideas.

–ENTREVISTADORA: ¿Qué metodología emplea usted para producir textos?

–PROFESOR 1: Bien, la metodología yo estoy aplicando primero en base de imágenes; presento personajes del texto, luego oraciones o frases, luego al final armamos.

–PROFESOR 2: Bueno, para producir textos utilizo el enfoque textual.

–ENTREVISTADORA: ¿Cuántas páginas o líneas llegan a escribir los niños y niñas?

–PROFESOR 1: Los niños no escriben en páginas, no llegan a escribir una página, sino de acuerdo con el avance que tienen.

–PROFESOR 2: Ahorita están escribiendo media página o una página.

–ENTREVISTADORA: ¿Como quién quisiera que escriban sus niños y niñas?

–PROFESOR 1: La escritura es muy importante y deben tener un avance al nivel de los escritores; y pienso que el mínimo porcentaje deben llegar a esto.

–PROFESOR 2: La verdad, no tengo idea, pero me gustaría que escriban al ritmo que tengan.

–ENTREVISTADORA: ¿Qué tipos de textos son más difíciles para sus niñas y niños?

–PROFESOR 1: Los textos más difíciles para ellos son los textos informativos. También los narrativos. No están todavía bien preparados.

–PROFESOR 2: Tienen más dificultad en los descriptivos y argumentativos.

–ENTREVISTADORA: ¿Cree que sus niños y niñas escriben en sus casas?

–PROFESOR 1: No, no siempre. Los niños no están motivados en sus casas. Yo pienso que solo cumplen sus tareas, porque tienen que hacer otros trabajos.

–PROFESOR 2: Pienso que no; no hacen que creen los hábitos.

–ENTREVISTADORA: ¿Por qué los niños y niñas tienen desgano para producir textos?

–PROFESOR 1: Creo que cuando escriben los niños mal les enojamos, y por eso tienen desgano.

–PROFESOR 2: Queremos que produzcan a la perfección y ponemos en duda a los niños y niñas.

3. Encuesta a niños y niñas

–ENTREVISTADORA: ¿Qué es escribir?

- NIÑO 1: Escribir es el esto; siempre escriben los estudiantes y los papás.
- NIÑO 2: Es hacer un cuaderno, escribir con letras bien bonitas.
- NIÑA 1: Aprender la escritura y aprendizaje.
- NIÑA 2: Escribir toda la hoja.

–ENTREVISTADORA: ¿Cuántas hojas te gustaría escribir?

- NIÑO 1: Una hoja entera.
- NIÑO 2: Diez líneas nomás.
- NIÑA 1: Una hoja.
- NIÑA 2: Una hoja.

–ENTREVISTADORA: ¿Como quién te gustaría escribir?

- NIÑO 1: Como los practicantes del instituto.
- NIÑO 2: Como los profesores.
- NIÑA 1: Como mi profesorita Silvia.
- NIÑA 2: Como mi hermana y mi mamá.

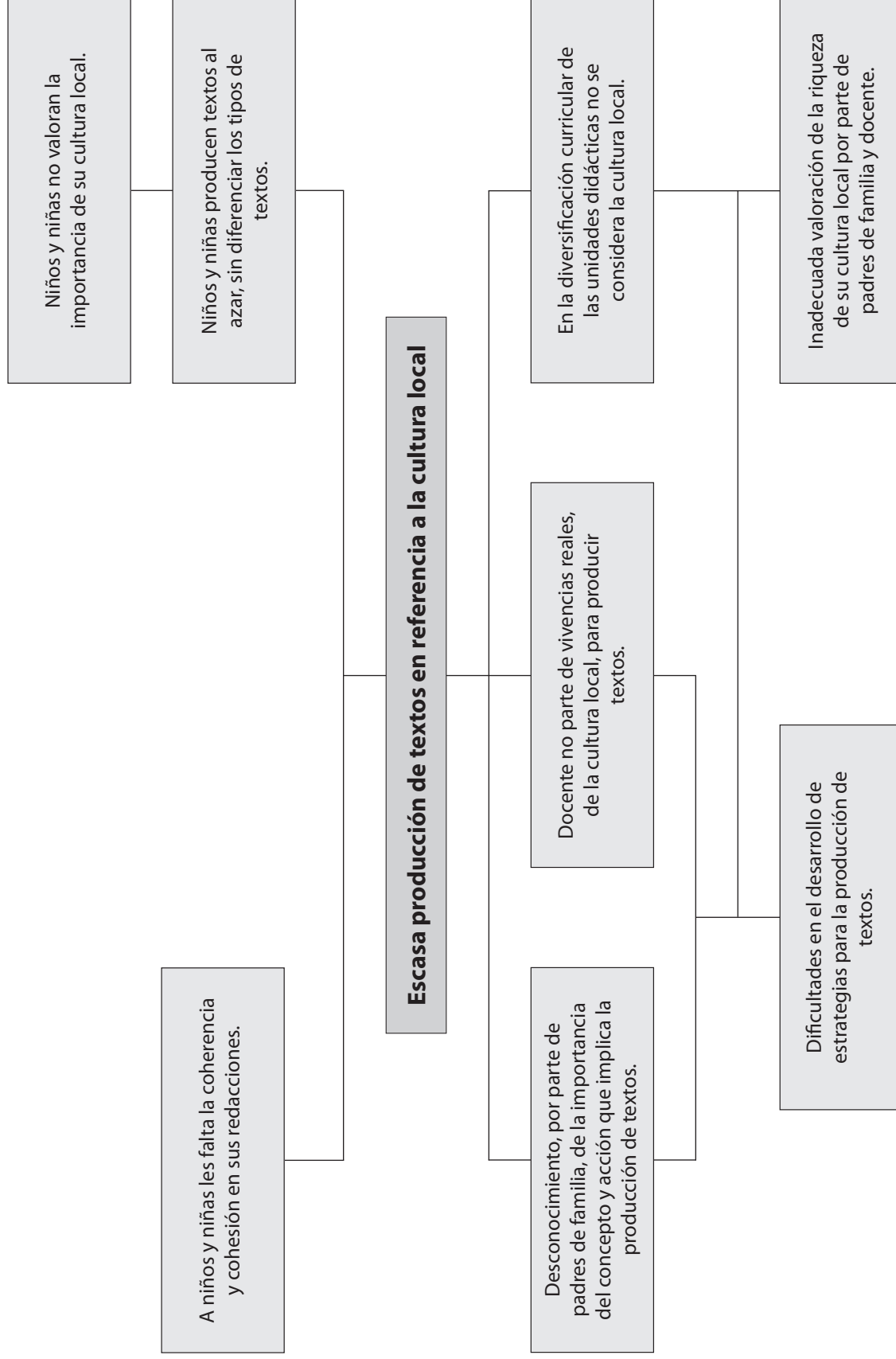
–ENTREVISTADORA: ¿Qué sientes cuando te dicen “escribe”?

- NIÑO 1: Feliz.
- NIÑO 2: Tranquilo.
- NIÑA 1: Mmmmmm.
- NIÑA 2: Sssssssssss.

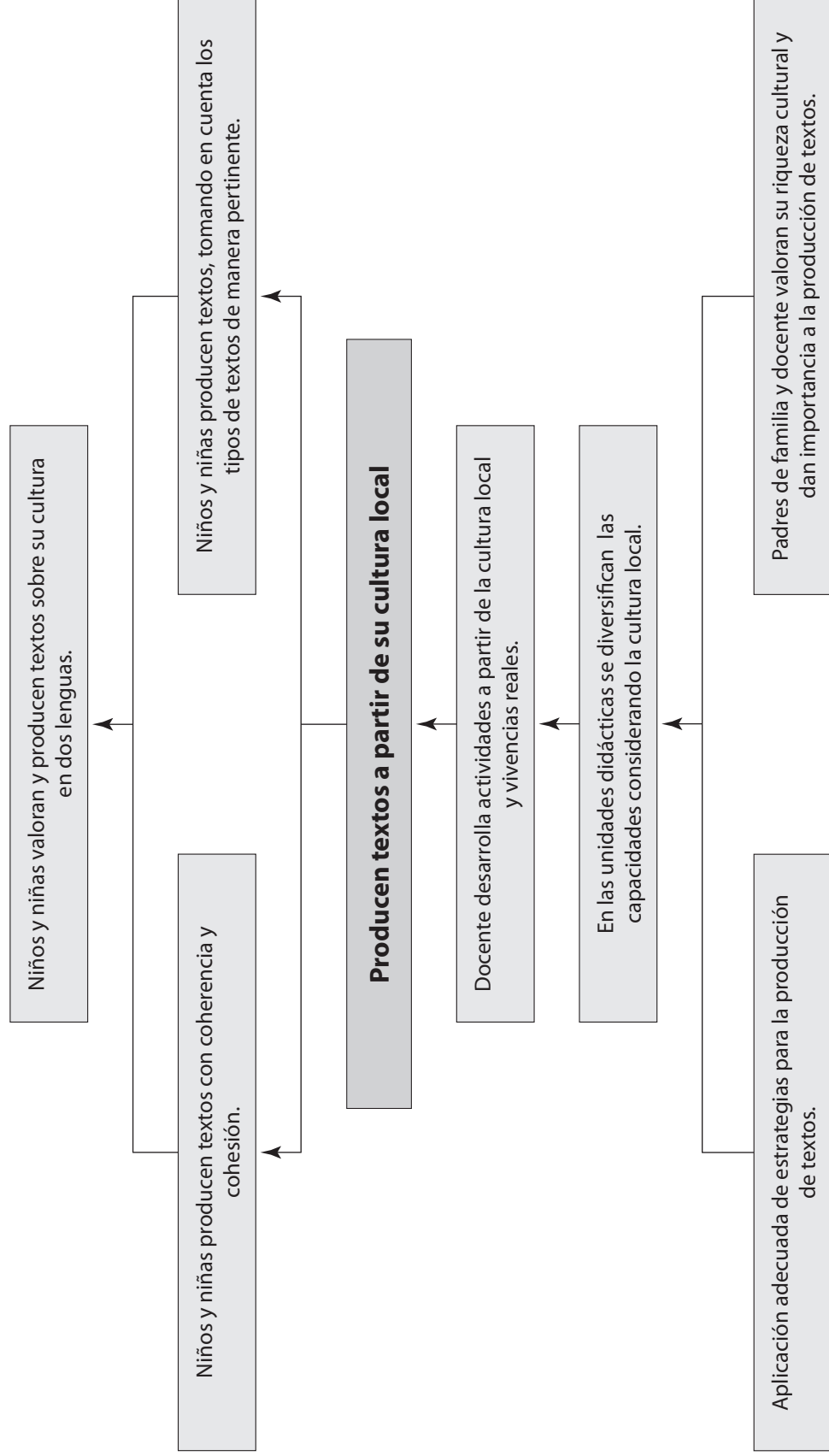
–ENTREVISTADORA: ¿Cómo te sientes cuando te dan tarea de escribir?

- NIÑO 1: Para mí un poco difícil, porque unas cositas fallan.
- NIÑO 2: A veces renegamos, a veces alegres, porque pides escribir líneas o muchas cosas más.
- NIÑA 1: Hay veces tres hojas pides, pues estamos molestos.
- NIÑA 2: Algunas palabras me confundo y me reniego.

4. Árbol de problemas



5. Árbol de soluciones y objetivos



6. Evaluación de entrada de producción de textos en castellano

N.º	APELLIDOS Y NOMBRES	COHESIÓN enlace	COHERENCIA mensaje	PROPÓSITO	PERSONA TIEMPO ESPACIO	Ortografía	SUSTITUTO	SINTAXIS concordancia (n-g-p-t)	ESTRUCTURA
01	APARICIO MAMANI, Mayori Melissa	B	B	C	B	B	C	B	C
02	ASLLA COLQUE, Kely	C	B	C	B	B	C	B	C
03	AYMACHOQUE CARRASCO, Wendy Janet	C	C	C	C	C	C	C	C
04	CACERES ESCOBEDO, Cinthya	C	C	C	C	C	C	C	C
05	CCAHUANTICO MENDOZA, Erica	C	C	C	C	C	C	C	C
06	CHAMPI CCAHUANTICO, Ximena Lucero	B	B	C	B	B	C	B	C
07	CHARCA ZAMATA, Lourdes	C	B	C	B	B	C	B	C
08	CHOQUE INGILTUPA, Yohan	C	B	C	B	C	C	B	C
09	CHOQUEHUAYTA ESPIRILLA, Mary Luz	C	C	C	C	C	C	C	C
10	CHUCTAYA CUSI, Rosa Luz	B	B	C	B	B	C	B	C
11	CORILLA SONCCO, Carlos David	C	B	C	B	B	C	C	C
12	HILARIO ALVARADO, Eliécer	C	B	C	C	C	C	B	C
13	HUAMAN SUTTA, Jaquelin	C	B	C	B	B	C	B	C
14	HUAMAN SUTTA, Mirian Cristina	C	C	C	C	C	C	C	C
15	HUILLCA ASLLA, Marco Hossein	C	C	C	C	C	C	C	C
16	HUILLCA MAMANI, Griselda Maribel	C	C	C	C	C	C	C	C
17	LAURA TINTAYA, Elizenda	C	B	C	C	C	C	C	C
18	LAZO MIRUYA, Xiomi Naiely	C	B	C	B	C	C	B	C
19	LLALLA MAMANI, Deysi Ruth	C	B	C	B	B	C	B	C
20	QUISPE CABALLERO, Gabriela	C	B	C	B	B	C	B	C
21	QUISPE HUALLPA, Johan Daniel	C	B	C	B	C	C	C	C
22	QUISPE HUILLCA, Percy	C	C	C	C	C	C	C	C
23	ROJAS CCALLOQUISPE, Edith	C	C	C	C	C	C	C	C
24	ROZAS CCASA, Sheyli Lizet	C	B	C	C	C	C	B	C
25	SALAS PINEDO, Erika	B	B	C	B	B	C	B	C
26	SANCHEZ QUISPE, Surith	C	B	C	C	C	C	C	C
27	ZAMATA SULLA, Flor Maribel	C	C	C	C	C	C	C	C

7. Evaluación de salida de producción de textos encastellano

N.º	APELLIDOS Y NOMBRES	COHESIÓN enlace	COHERENCIA mensaje	PROPÓSITO	PERSONA TIEMPO ESPACIO	LÉXICO ortografía	SUSTITUTO	SINTAXIS concordancia (n-g-p-t)	ESTRUCTURA
01	APARCIO MAMANI, Mayori Melissa	AD	AD	A	A	A	A	A	A
02	ASLLA COLQUE, Kely	AD	AD	A	A	A	A	A	A
03	AYMACHOQUE CARRASCO, Wendy Janet	A	A	A	B	B	B	A	A
04	CACERES ESCOBEDO, Cinthya	AD	A	B	A	A	A	A	A
05	CCAHUANTICO MENDOZA, Erica	B	A	A	B	B	B	B	A
06	CHAMPI CCAHUANTICO, Ximena Lucero	AD	AD	A	AD	AD	A	A	A
07	CHARCA ZAMATA, Lourdes	AD	AD	A	A	AD	A	A	A
08	CHOQUE INGILTUPA, Yohan	AD	AD	A	A	AD	A	A	A
09	CHOQUEHUAYTA ESPIRILLA, Mary Luz	A	A	A	B	A	B	A	A
10	CHUCTAYA CUSI, Rosa Luz	AD	AD	A	AD	AD	A	A	A
11	CORILLA SONCCO, Carlos David	AD	A	A	A	AD	A	A	A
12	HILARIO ALVARADO, Eliécer	A	A	A	B	A	B	A	A
13	HUAMAN SUTTA, Jaquelin	AD	AD	A	A	AD	A	A	A
14	HUAMAN SUTTA, Mirian Cristina	A	B	A	B	A	B	A	A
15	HUILLCA ASLLA, Marco Hossein	B	A	A	B	B	B	A	A
16	HUILLCA MAMANI, Griselda Maribel	B	A	B	B	B	C	B	A
17	LAURA TINTAYA, Elizenda	A	A	A	A	A	B	A	A
18	LAZO MIRUYA, Xiomí Naiely	AD	A	A	A	AD	A	A	A
19	LLALLA MAMANI, Deysi Ruth	AD	AD	A	AD	AD	A	A	A
20	QUISPE CABALLERO, Gabriela	AD	AD	A	AD	AD	A	A	A
21	QUISPE HUALLPA, Johan Daniel	A	A	A	A	A	B	A	A
22	QUISPE HUILLCA, Percy	A	A	A	B	B	B	A	A
23	ROJAS CCALLOQUISPE, Edith	B	B	B	C	C	C	C	B
24	ROZAS CCASA, Sheyli Lizet	AD	AD	A	AD	A	A	A	A
25	SALAS PINEDO , Erika	AD	AD	A	AD	AD	A	A	A
26	SANCHEZ QUISPE, Surith	A	A	A	A	A	B	A	A
27	ZAMATA SULLA, Fior Maribel	A	A	A	A	A	B	A	A

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE

TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA

PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156-164 – BREÑA

CORREO E.: tareagrafica@tareagrafica.com

PÁGINA WEB: tareagrafica.com

TELÉFONO: 332-3229 FAX: 424-1582

DICIEMBRE DEL 2011 LIMA – PERÚ



Esta publicación se realiza gracias al apoyo de:

