



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

TRADICIÓN ORAL PARA FORTALECER LA
ESCRITURA CREATIVA EN LENGUA
ORIGINARIA EN EL SEXTO GRADO, EN UNA
I.E. DE VÍCTOR FAJARDO

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
INTERCULTURAL BILINGÜE

Autores:

Boris Noel Velarde Gonzales

Jorge Luis Pérez Prado

Yeral Yonel Morales Ortiz

Asesora:

Ingrid Rosemary Guzmán Sota

ORCID: 0000-0003-4742-1817

LIMA-PERÚ

2025

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

Los egresados:

Nº	APELLIDOS Y NOMBRES
1.	Velarde Gonzales, Boris Noel
2.	Morales Ortiz, Yeral Yonel
3.	Perez Prado, Jorge Luis

Pertenecientes al programa de la **Carrera profesional de educación** autores del trabajo titulado: **Tradición oral para fortalecer la escritura creativa en lengua originaria en el sexto grado, en una i.e. de Víctor fajardo**, el cual ha sido elaborado, sustentado y aprobado, según corresponda, para optar por el **Título profesional** bajo la modalidad de **Tesis**

En calidad de docentes asesores de la Universidad Peruana Cayetano Heredia:

Nº	APELLIDOS Y NOMBRES DEL DOCENTE	FACULTAD	NIVEL DE ASESORÍA
1.	Guzmán Sota, Ingrid Rosemary	Educación	Asesor
2.			

Declaramos que el contenido del presente documento es original y que las citas y referencias a otros autores cumplen con las normas académicas establecidas. En ese sentido, hacemos constar que:

- El documento presenta un porcentaje de similitud de **11%**, según el reporte emitido por el software **Turnitin®** (identificador de entrega: trn:oid:::1:3424549364; fecha de entrega: **25-11-2025**).
- Tras una revisión detallada del reporte y del contenido del trabajo en cuestión, no se han identificado indicios de plagio.
- Se certifica que el documento respeta los principios de integridad académica y cumple con los requisitos institucionales de originalidad.

Lugar y fecha: **Lima, 27 de noviembre de 2025**

Firma del asesor
Nº DNI: 23906023
ORCID: 0000-0003-4742-1817

ASESOR(A):

MG. Ingrid Rosemary Guzmán Sota

**REGISTRO DE CÓDIGO SIDISI Y REPORTE DE SIMILITUD –
TURNITIN**

La Unidad Integrada de Gestión de la Investigación, Ciencia y Tecnología Facultad de Educación precisa el código de inscripción del proyecto de tesis titulado: “TRADICIÓN ORAL PARA FORTALECER LA ESCRITURA CREATIVA EN LENGUA ORIGINARIA EN EL SEXTO GRADO, EN UNA I.E. DE VÍCTOR FAJARDO” al Sistema Descentralizado de Información y Seguimiento (SIDISI)-UPCH, además de emitir el reporte de TURNITIN con el porcentaje respectivo de similitud.

Nombre y apellidos de asesor(a): Ingrid Rosmery Guzmán Sota Código ORCID asesor(a): 0000-0003-4742-1817	Nombre y apellidos asesorado(a): Boris Noel Velarde Gonzales Jorge Luis Pérez Prado Yeral Yonel Morales Ortiz
Código de Registro SIDISI: 215370	
Porcentaje de Similitud Turnitin:	
Firma de asesor(a):	

JURADO DE TESIS

DRA. MARIELLA MARGOT QUIPAS BELLIZZA

PRESIDENTE

MG. VIRGILIO SAUL HOLGUIN REYES

VOCAL

MG. HUMBERTO AVELINO LEON HUARAC

SECRETARIO (A)

DEDICATORIA

Con profunda admiración al ejemplo de disciplina, profesionalismo e inspiración que representa Cristiano Ronaldo, su entrega nos demuestra que los sueños se construyen con esfuerzo y constancia. Su trayectoria de superación nos impulsa a creer en nuestras capacidades y a dar siempre lo mejor. A nuestros padres, por su amor sincero, su apoyo persistente y sus palabras de aliento en los momentos adversos. Su confianza en nosotros ha sido el motor que nos anima a seguir avanzando. A nuestra tierra Ayacucho, cuna de historia, costumbre, cultura, tradición y fe, gracias por enseñarnos a caminar con dignidad, con el corazón lleno de identidad y el alma arraigada a nuestras raíces.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos profundamente a quienes
nos acompañaron en este camino de
aprendizaje: docentes y compañeros que
aportaron a nuestra formación con su
enseñanzas, amistad y solidaridad.

FUENTES DE FINANCIAMIENTO

Trabajo de investigación autofinanciado.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	4
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	4
1.1 Descripción de la situación problemática	4
1.2 Preguntas de investigación	6
1.2.1 Problema general	6
1.2.2 Problemas específicos	6
1.3 Objetivos de la investigación	7
1.3.1 Objetivo general	7
1.3.2 Objetivos específicos	7
1.4 Justificación de la investigación	7
CAPÍTULO II	9
MARCO TEÓRICO	9
2.1 Antecedentes de la investigación	9
2.1.1 Antecedentes internacionales	9
2.1.2 Antecedentes nacionales	11
2.2 Bases teóricas	13
2.2.1 Escritura creativa	13
2.2.2 Tradición oral	15
CAPÍTULO III	19
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	19
3.1 Tipo, nivel y diseño de investigación	19

3.2 Participantes	20
3.2.1 Estudiantes	20
3.2.2 Sabios locales	21
3.2.3 Padres de familia	21
3.3 Hipótesis de Acción	21
3.4 Plan de acción	22
3.5 Técnicas e instrumentos para recojo de información	24
3.5.1 Técnicas	24
3.5.2 Instrumentos	26
3.6 Técnica de análisis de datos	29
3.7 Consideraciones éticas	30
3.7.1 Autonomía	30
3.7.2 Confidencialidad	30
3.7.3 Beneficencia	31
3.7.4 No intromisión	31
3.7.5 Derechos de autor	31
CAPÍTULO IV	32
RESULTADOS	32
4.1 Descripción de escritura creativa y las tradiciones orales locales	32
4.1.1 La competencia de escritura en quechua de los estudiantes	32
4.1.2 Características de las tradiciones orales y la transmisión intergeneracional	35
4.2 Diseño y aplicación de escritura creativa en lengua originaria de la tradición oral	43
4.2.1 Planificación	45

4.2.2 Textualización	45
4.2.3 Revisión	46
4.3 Analizando los cambios en la escritura creativa en quechua en la tradición oral	86
4.3.1 Aprendizajes de los estudiantes en la escritura en lengua originaria	86
4.3.2 Características de la producción escrita en libros cartoneros	88
4.4 Discusión de los resultados	100
4.4.1 Sobre la descripción de las capacidades de los niños y las características de las tradiciones orales	100
4.4.2 Sobre las estrategias para la escritura creativa en quechua, aprovechando las tradiciones orales	101
4.4.3 Sobre el análisis de los cambios generados en la escritura creativa en quechua	102
CONCLUSIONES	104
TUKUYNIN	106
RECOMENDACIONES	108
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Características de los participantes.	24
Tabla 2 Plan de acción de la intervención pedagógica en la escuela.	25
Tabla 3 Tipos de relatos orales en quechua.	44
Tabla 4 Competencia priorizada de área de comunicación.	47

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Resultados del diagnóstico de la competencia escritura en lengua originaria.	36
Figura 2 Producción de un texto en quechua en la actividad lúdica diagnóstica.	38
Figura 3 Resultados finales de la escritura en lengua originaria.	90
Figura 4 Portada como expresión artística.	93
Figura 5 La carátula que da identidad	94
Figura 6 Watuchi: el arte de preguntar	96
Figura 7 Willakuy: memoria que narra.	97
Figura 8 Takiy: cantar lo que sentimos.	99
Figura 9 Harawi: poesía en voz infantil.	100
Figura 10 Uma waqtay: acertijos que despiertan	102

RESUMEN

Este informe de investigación-acción da cuenta de una intervención educativa desarrollada con estudiantes de sexto grado de una institución educativa en la provincia de Víctor Fajardo, Ayacucho. El objetivo fue implementar estrategias que desarrollen la capacidad de escritura creativa quechua aprovechando las tradiciones orales, en estudiantes de sexto grado. La metodología utilizada es cualitativa, para ello, se desarrollaron tres etapas: diagnóstico, implementación de estrategias y valoración de resultados. En la fase diagnóstica se identificó el nivel de desarrollo de las competencias comunicativas en lengua originaria, destacando una oralidad fluida, pero limitaciones en la producción escrita mediante una actividad lúdica con criterios de escritura creativa. Durante la implementación, se desarrollaron talleres y sesiones de aprendizaje en el marco de un proyecto integrador, centrado en los géneros de la tradición oral (watuchi, willakuy, harawi y takiy) que sirvieron de base para elaborar libros cartoneros como producto final. Los resultados evidencian una mejora significativa en la escritura creativa en lengua originaria, reflejada en la riqueza lingüística, coherencia textual y la inclusión de los relatos orales en las producciones. La investigación arribó a fomentar la escritura creativa en lengua originaria de los niños y niñas, fortaleciendo la capacidad de producción de textos en lengua originaria, como producto de la implementación de estrategias didácticas comunicativas textuales recuperando las tradiciones orales a partir del diálogo con padres y sabios locales.

Palabras clave: Tradición oral, escritura creativa, estrategias didácticas.

PISILLAPI

Kay qillqasqa willakuyqa willan huk yachaykuna hawapi rurasqa yachachikuyta, sasaq kuti yachaywasi, Ayacucho suyumanta, Victor Fajardo llaqtapi, suqta ñiqi yachakuqkunawan. Kaypa yuyayninqa karqan qillqayta kallpachay quechua runasimipi, simi watuykuna kikinpi yachachikuywan. Chaypaq, kinsantin ruraykuna rurasqa: ñawpaqta yachay, yachachikuyta qallarichiy, hinallataq qatiqninpi hapichiy. Ñawpaqta yachaypi rikukurqan runasimipi rimay yachaykuna imayna kashan, rikuchispa allin rimayta, ichaqa qillqaypi hinaspa ñawinchaypi pisilla kasqanta. Yachachikuypiq, runasimi yachachikuykuna rurasqa, hinallataq yachaykuna huñusqa, simi watuykunapi ñawpaqta yuyaymanaspa, watuchi, willakuy, harawi, takiy nisqakunawan, chaykunata qillqanapaq cartón qillqasqa puchukachispa. Qatiqninpi rikukurqan allin qillqayta runasimipi, rikuchispa sumaq simi kikin, allin qillqasqa, hinallataq simi watuykuna qillqasqapi hapisqa kasqanta. Kay willakuyqa qawachin simi watuykunaqa allin yachachikuy kaq, chaypi yachakuqkunapa yachayninqa runasimiwan kikinpi kachkan.

Palabras clave: Willakuykuna, Kamay qillqa, yachachinapaq ruraykuna.

ABSTRACT

This research report presents an educational intervention carried out with sixth-grade students from a primary school located in the province of Víctor Fajardo, Ayacucho. The main objective was to strengthen creative writing in the quechua language through pedagogical strategies rooted in oral tradition. The process was structured into three phases: a diagnostic assessment, the implementation of strategies, and an evaluation of results. The diagnostic stage revealed a strong oral command of the language, but notable limitations in reading and writing skills. During implementation, a series of language workshops and learning sessions were conducted as part of an integrated learning project. These focused on traditional oral genres such as *watuchi*, *willakuy*, *harawi*, and *takiy*, which served as the foundation for the creation of *cartonero* books as the final product. The results show a significant improvement in creative writing in the quechua language, reflected in the students' linguistic richness, textual coherence, and cultural expression. The study concludes that oral tradition is a valuable didactic resource for meaningful learning, allowing the language to become an integral part of students' educational experience.

Keywords: Oral tradition, creative writing, didactic strategies.

INTRODUCCIÓN

El valor cultural de los pueblos andinos se encuentra arraigado en su tradición oral y la transmisión intergeneracional, mecanismos que han permitido mantener viva su cultura, lengua, conocimientos y cosmovisión. De esta manera, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) aparece en la palestra para ofrecer a los estudiantes de las comunidades indígenas una educación pertinente y contextualizada, que respete sus modos de vida e integre los elementos culturales y lingüísticos de su comunidad (Ferrario, 2022).

Con relación a ello, la escritura creativa basada en la oralidad se comprende como el espacio pedagógico que cambia el ejercicio mecánico de la lengua escrita para convertirse en un medio de expresión cultural. En ese sentido afirma, Patiño (2017) que la escritura creativa, que, al apoyarse en la oralidad, permite a los niños y niñas reforzar sus aprendizajes mediante la elaboración de historias y juegos del lenguaje que expresan sus pensamientos y necesidades. Además, favorece la preservación de los discursos orales trabajados en el aula y genera un interés real por la escritura, vinculándola con situaciones reales de la vida cotidiana.

Asimismo, la escritura creativa se puede desarrollar valorando su lengua y cultura, partiendo de la tradición oral de su comunidad como los mitos, leyendas, cuentos, canciones y adivinanzas para motivarlos a narrar y recrear historias, para lo cual se deben proponer actividades vivenciales y lúdicas para inspirar y crear proyectos, en donde se promueva la libertad de expresión; además, el uso de materiales cercanos a ellos, como dibujos con elementos de la naturaleza, creación de libros cartoneros, convirtiendo la escritura en una experiencia motivadora. En esta perspectiva, Hurtado et al. (2024) afirman que “la estrategia pedagógica se

fundamenta en la riqueza de la tradición oral indígena, para potenciar la creatividad escrita de los alumnos” (p. 24). Esta premisa ratifica la trascendencia de incorporar los saberes ancestrales en el ámbito educativo como medio para despertar el interés de los estudiantes y consolidar su identidad.

A nivel mundial, la interrupción de los primeros años de enseñanza provocada por la pandemia tuvo repercusiones significativas en el desarrollo educativo. Con respecto a esto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2023) advierte que “más de 100 millones de niños quedarán por debajo del nivel mínimo de competencia en lectura debido al impacto del cierre de escuelas a causa de la COVID-19” (p. 1). Tal escenario demanda respuestas pedagógicas innovadoras que permitan reducir las brechas y fortalecer las competencias comunicativas. Particularmente, en las instituciones de EIB, los estudiantes aún no han logrado consolidar su expresión oral y escrita en su lengua materna, el quechua, como estipula el Currículo Nacional.

Ante esta problemática, esta investigación propone la inclusión de la tradición oral de los pueblos originarios en el currículo escolar, mediante la implementación de estrategias que favorezcan el despliegue de la escritura creativa en lengua originaria en los estudiantes.

A continuación, se detallan los pasos que se presentan en esta investigación: Para empezar, en el Capítulo I, correspondiente al planteamiento del problema, expone la realidad problemática y formula el problema general y los específicos que orientan el estudio. Mientras que en el Capítulo II, denominado marco referencial, recopila antecedentes nacionales e internacionales, así como

fundamentos teóricos sobre la tradición oral y la escritura creativa que sustentan la investigación. Igualmente, en el Capítulo III, metodología, se describen el enfoque, tipo y diseño de investigación, los objetivos, la hipótesis de acción, el plan de trabajo, el cronograma, los participantes, las técnicas e instrumentos empleados, además de las consideraciones éticas.

Cerca del final, el Capítulo IV, relativo a resultados y discusión, presenta los hallazgos distribuidos en tres dimensiones: el desarrollo de las capacidades comunicativas en lengua originaria, la aplicación de estrategias pedagógicas basadas en la tradición oral y los avances en la escritura creativa, contrastados con aportes de otros autores. Finalmente, se formulan las conclusiones y recomendaciones, acompañadas de las referencias y anexos que complementan el informe final.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Descripción de la situación problemática

Este estudio surgió del interés de los alumnos investigadores por promover la escritura creativa en lengua originaria entre los niños quechuas de sexto grado de la institución educativa del distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo. La problemática surge a partir de observaciones directas y diálogos sostenidos con los estudiantes y su docente durante las prácticas pedagógicas realizadas en semestres anteriores.

Así, en la institución educativa se constató que los niños y niñas poseen como lengua materna el quechua, adquirido de manera natural en sus entornos familiares y comunitarios. No obstante, su alfabetización inicial se desarrolló en castellano, lo que ha generado dificultades para producir textos narrativos en su idioma originario. Asimismo, desconocen la estructura textual de los relatos tradicionales de su cultura, y su docente no emplea con regularidad el quechua como lengua de enseñanza, situación que debilita su motivación hacia la escritura.

Durante las prácticas preprofesionales, cuando se les solicitó redactar en su lengua originaria, los estudiantes evidenciaron inseguridad, pues no dominan el alfabeto quechua ni han tenido oportunidades previas para ejercitar la escritura en dicha lengua; además, reconocieron tener limitaciones en la comprensión lectora.

Por otro lado, los educadores suelen basar la enseñanza de la escritura en textos del Ministerio de Educación (Minedu) sin contextualizar con la realidad local y la tradición oral sólo cobra relevancia una vez por semana, cuando se narran adivinanzas (watuchiykuna), de forma meramente anecdótica.

Esta situación incide directamente en los procesos de aprendizaje. La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Unesco (OREALC/Unesco, 2017) advierte una marcada brecha en los niveles de escritura entre estudiantes de pueblos originarios y no originarios, atribuida, en parte, al uso limitado de la lengua originaria en las actividades de lectura y escritura. Esta problemática se agrava porque muchos docentes son monolingües o, aun siendo bilingües, no priorizan el idioma originario debido a prejuicios lingüísticos y culturales (Defensoría del Pueblo, 2016).

Asimismo, en numerosas familias la lengua originaria se mantiene exclusivamente en el ámbito oral, lo que restringe el contacto de los niños con textos escritos y limita la formación de un entorno letrado en quechua. Esta carencia impide que los estudiantes reconozcan la utilidad académica y comunicativa del lenguaje escrito (Walqui et al., 2011).

Por otro lado, los hallazgos de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA, 2024) corresponden a evaluaciones efectuadas únicamente en castellano, lo que evidencia una limitación importante: dichos datos sólo abarcan el cuarto grado y se centran en la medición de la comprensión lectora en castellano, sin considerar la lengua originaria. Por ello, la información resulta insuficiente para reflejar el desempeño real del alumnado, en relación con la competencia lectora en su idioma materno.

Se considera esencial promover la producción de diversos textos en lengua originaria desde el contexto cultural de los estudiantes, enraizándose en la tradición oral. La escritura creativa junto a la oralidad se convierte, así en un recurso que favorece el fortalecimiento de los aprendizajes, la expresión de sus pensamientos y

emociones mediante historias, juegos del lenguaje y la preservación de los discursos orales contruidos en el aula, despertando un interés por escribir más allá de la obligación escolar (Patiño, 2017).

1.2 Preguntas de investigación

1.2.1 *Problema general*

¿Cómo utilizar la tradición oral de la comunidad para mejorar la escritura creativa en lengua originaria de los estudiantes de sexto grado en una institución educativa EIB de Víctor Fajardo?

1.2.2 *Problemas específicos*

¿Cómo identificar las características de la escritura creativa en quechua basándose en la transmisión de las tradiciones orales en estudiantes del sexto grado de una institución educativa EIB de Víctor Fajardo?

¿Qué estrategias permiten aprovechar las tradiciones orales para la enseñanza de la escritura creativa en quechua en estudiantes de sexto grado de una institución educativa EIB de Víctor Fajardo?

¿Cómo valorar los cambios en la escritura creativa en lengua quechua en los estudiantes de sexto grado de una institución educativa EIB de Víctor Fajardo?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 *Objetivo general*

Implementar estrategias que desarrollen la capacidad de escritura creativa quechua aprovechando las tradiciones orales, en estudiantes de sexto grado de una institución educativa EIB de Víctor Fajardo.

1.3.2 *Objetivos específicos*

Describir las capacidades de los estudiantes de sexto grado en escritura creativa en quechua y las características de las tradiciones orales locales en una institución educativa de una institución educativa EIB de Víctor Fajardo.

Diseñar e implementar estrategias para la escritura creativa en quechua, aprovechando las tradiciones orales en estudiantes de sexto grado de una institución educativa EIB de Víctor Fajardo.

Analizar los cambios generados en la escritura creativa en quechua que se aprovechan de la tradición oral en estudiantes de sexto grado de una institución educativa EIB de Víctor Fajardo.

1.4 Justificación de la investigación

Este estudio se justifica por su relevancia educativa, lingüística y cultural en el contexto de la EIB. Por ello, en la comunidad donde se realizó la investigación, a pesar de la riqueza lingüística y cultural, se observa una disminución progresiva de la lengua quechua en su uso, especialmente en la escuela. Los docentes dominan la lengua originaria de forma oral gracias al entorno que pertenecen, pero no tienen

una base sólida para enseñar en esta lengua, lo que suscita una brecha entre la oralidad y la alfabetización en lengua originaria.

Ante esta problemática, es prioridad implementar estrategias pedagógicas situadas cultural y lingüísticamente al entorno. La incorporación de la tradición oral como recurso didáctico no solo fortalece la escritura creativa en lengua originaria, sino que también promueve la valoración y preservación de los saberes ancestrales. En este sentido, Benavides y González (2016) reconocen “la tradición oral como fuente primaria de la cultura y la identidad personal, así como una estrategia didáctica fundamental para motivar el gusto por escribir” (p. 31).

Desde la mirada pedagógica, esta propuesta representa una alternativa ingeniosa para la enseñanza de la lengua originaria mediante la escritura creativa inspirada en los géneros orales como el watuchi, willakuy, harawi y takiy, profundamente arraigados en la cotidianidad de la comunidad. Al respecto, Zavala et al. (2018) expresan que los educadores que enseñan quechua no solo transmiten conocimientos, sino que resignifican su rol docente al incorporar su historia personal y cultural, fortaleciendo la enseñanza desde un enfoque intercultural.

Del mismo modo, el proyecto se alinea con las políticas educativas y los marcos normativos internacionales que garantizan el acceso a los pueblos originarios a recibir una educación eficiente respetando su identidad. Por tanto, esta investigación reviste una profunda relevancia política y cultural para las comunidades quechuas, al propiciar la apropiación crítica de la escritura como herramienta de reafirmación identitaria y social, capaz de cuestionar las prácticas de discriminación lingüística y cultural que persisten en el ámbito educativo.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 *Antecedentes internacionales*

En trabajos similares del ámbito internacional, López (2023) se propuso fortalecer la competencia lingüística en lengua materna mediante la implementación de las estrategias de escritura creativa. A través de un diseño cuasiexperimental con enfoque cualitativo, llevado a cabo con estudiantes de segundo grado de educación primaria en Valencia (España), la autora desplegó diversas actividades lectoras dirigidas a estimular la producción textual. Los resultados mostraron que los textos elaborados por el grupo experimental se ajustaron plenamente a la estructura y a las particularidades del género trabajado. De esta manera, se concluyó que las prácticas de escritura creativa, fundamentadas en la lectura infantil, constituyen un medio eficaz para potenciar las habilidades de escritura y afianzar la competencia comunicativa en lengua materna.

Igualmente, Rodríguez (2023) destacó la importancia de las tradiciones orales como recurso esencial para la transmisión y preservación cultural desde los primeros años de vida. A través de una metodología cualitativa centrada en las percepciones de cincuenta niños de distintas edades del distrito de Casitas, la autora elaboró un diagnóstico integral y un plan de acción orientado a reforzar el desarrollo de la oralidad en la infancia. Los resultados evidenciaron que la revitalización de los saberes ancestrales orales no solo fomenta el reconocimiento y la valoración del

patrimonio cultural local, sino que también genera un impacto social positivo al fortalecer el sentido de pertenencia comunitaria.

Por su parte, Puentes (2022) realizó un estudio para afianzar la producción escrita en un aula multigrado de cuarto y quinto grado, partiendo desde el saber oral propio de la comunidad de la vereda Tobasía, en Floresta (Colombia). Desde un enfoque cualitativo de investigación-acción y con la participación de diez estudiantes, docentes y familias, la autora evidenció un notable progreso en la capacidad reflexiva de los escolares, así como mejoras significativas en la estructura, coherencia y cohesión de sus producciones escritas. En consecuencia, concluyó que la incorporación sistemática de la tradición oral en los procesos pedagógicos potencia el desarrollo de las competencias escriturales, especialmente en contextos multigrado, al propiciar una escritura con sentido cultural, crítico y comunicativo.

Al mismo tiempo, Fernández et al. (2022) desarrollaron un estudio de investigación-acción participativa para fortalecer la lectura y la escritura en niñas, niños y adolescentes del pueblo indígena Kokonuko (Cauca, Colombia). Al incorporar relatos ancestrales en espacios como el fogón comunitario, se mejoraron la expresión oral, el gusto por la lectura y la construcción de identidad cultural. La estrategia incluyó talleres creativos, salidas pedagógicas y la producción de etnotextos basados en la tradición oral.

Finalmente, Perdomo et al. (2024) analizaron la efectividad de una estrategia pedagógica sustentada en las leyendas indígenas nasa, orientada a potenciar la escritura creativa en estudiantes de cuarto grado de una institución educativa rural en Colombia. Desde un enfoque cualitativo de investigación-acción,

que combinó entrevistas, observaciones y grupos focales, los autores demostraron un avance significativo por el gusto hacia la escritura, así como un desarrollo gradual de sus competencias creativas. Pero, también recomendaron profundizar en la comprensión del valor simbólico y cultural de las leyendas para potenciar su sentido formativo. Este estudio enfatiza la necesidad de articular enfoques pedagógicos con elementos culturales que promuevan la creatividad y desarrollo integral de las habilidades escriturales en contextos interculturales.

2.1.2 *Antecedentes nacionales*

En el ámbito nacional, Ccencho (2022), en su investigación de enfoque cualitativo descriptivo, analizó los puntos de vista de los docentes de EIB respecto al uso de la oralidad como punto de partida para la enseñanza de la escritura en una escuela primaria de Lima Metropolitana. Los resultados mostraron que, si bien el profesorado admite la importancia de articular la oralidad con los procesos de aprendizaje, su implementación en contextos urbanos afronta diversas limitaciones metodológicas y sociolingüísticas. No obstante, se concluye que estas diferencias con el entorno rural no representan un obstáculo insuperable, ya que la oralidad puede incorporarse de manera gradual para fortalecer las competencias escritas, aprovechando su riqueza expresiva y cultural.

En cuanto a Guimaraes (2019) implementó una pedagogía oral y colaborativa, basada en el texto escrito, para beneficiar la comprensión lectora en Shipibo-Konibo a través de un plan de acción de la investigación acción. El estudio identificó dos factores clave: generar oportunidades que fomenten el hábito lector

y ofrecer metodologías que orienten la comprensión. Concluyó que la producción de materiales escritos auténticos, elaborados en base a la tradición oral y la introducción de la cultura gráfica del pueblo Shipibo-Konibo, mejora la experiencia y el disfrute por la lectura y escritura.

Por su parte, Cauper (2020), desde un enfoque de investigación-acción cualitativa, realizó un estudio de las estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes de una institución educativa del distrito de Iparia producir textos escritos en la lengua originaria. Esta iniciativa se basó en acciones contextualizadas tanto cultural como lingüísticamente, que culminó en un proyecto educativo diseñado para motivar a los estudiantes escribir sobre diversos aspectos cotidianos de la cultura shipiba. La escritura se sustentó en la vasta y rica tradición oral del pueblo de Roya, la cual fue reinterpretada y transformada por sabios, padres y estudiantes en textos escritos en la variedad local de la lengua shipibo-konibo, consolidando así un aprendizaje plenamente arraigado en la identidad cultural y en la transmisión intergeneracional.

Del mismo modo, Quispe y Sánchez (2022) realizaron un estudio para evidenciar el impacto de las estrategias didácticas de escritura creativa en la producción textual en quechua de estudiantes de tercer grado de una institución EIB. Mediante un diseño preexperimental con enfoque cuantitativo aplicado, los autores constataron un avance destacado en el desempeño de los escolares, quienes, tras la intervención pedagógica, pasaron de niveles bajos a rangos medios y altos en sus puntajes de redacción. Los resultados demostraron que las estrategias de escritura creativa no solo fortalecen la producción de textos en lengua originaria,

sino que también favorece una valoración profunda del quechua como medio de expresión de la identidad cultural.

Para concluir, Zavala et al. (2014) realizaron un estudio de enfoque etnográfico cualitativo para examinar la formulación e implementación de la política lingüística en la región de Apurímac, centrada en la promoción del quechua como emblema de identidad regional y como instrumento de integración sociocultural. Los resultados dieron a conocer que, aunque los documentos oficiales impulsan la revitalización de esta lengua originaria, su aplicación efectiva se ve entorpecida por fricciones ideológicas, imaginarios sociales y relaciones de poder desiguales. Asimismo, el estudio enfatiza el rol transformador de los docentes, quienes, al enseñar quechua, no solo transmiten conocimientos lingüísticos, sino que también construyen nuevas identidades cuestionando los prejuicios que existen. En síntesis, los autores sostienen que el lenguaje sobrepasa su carácter comunicativo para construir un camino identitario mediante la reconfiguración de las relaciones sociales y culturales.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 *Escritura creativa*

La escritura creativa es un método que invita a los estudiantes a idear de forma diferente para producir textos literarios donde la motivación y la imaginación se combinen con lo cognitivo. En este sentido, Palacio (2020) menciona como “un coche por el que expresamos sentimientos y emociones” en otras palabras, consiste en brindar libertad a la imaginación para estampar en el papel. En este caso, la

escritura creativa se manifiesta como un laboratorio que funciona mediante la imaginación y comprobación con diferentes géneros de la tradición oral.

2.2.1.1 Escritura creativa en la escuela. La escritura creativa en las escuelas es una estrategia que busca apoyar a los estudiantes para expresar sus ideas, pensamientos y emociones, pueden escribir cuentos, poemas, adivinanzas, historias y canciones. Además, estimula su manera de pensar e imaginar al crear diferentes textos escritos, como también contribuye en recuperar conocimientos ancestrales, lo que le convierte útil para la educación inclusiva e intercultural. Para Hervis (2022), la escritura creativa es un proceso integral que impulsa el desarrollo a nivel cognitivo, social y emocional. Lo cual se refiere a que la forma de escritura se vincula con la capacidad de creación, autorizando que los niños y niñas imaginen historias, cuentos, canciones y adivinanzas.

2.2.1.2 Escritura creativa en lengua quechua. La escritura creativa en la lengua quechua se constituye como un proceso pedagógico, cultural, lo cual orienta a reconfortar la expresión escrita desde el enriquecimiento oral, que es propia del pueblo andino. Con este método se fomenta la imaginación y expresión de los estudiantes mediante relatos, canciones, adivinanzas, cuentos y poesías que se manifiestan en su identidad cultural. Asimismo, revitaliza el uso del quechua, lo cual impulsa la transmisión intergeneracional. En palabras de Zavala (2019), la escritura en las lenguas originarias no solo conserva el idioma, sino que también construye nuevos lugares de imaginación literaria que fortalece la identidad cultural.

Por su parte, Walqui et al. (2011) menciona que “la lectura y la escritura son sucesos interactivos de los cuales el lector y el autor crean un concepto. La producción de textos se encuentra vinculada a la lengua materna, ya que se sostiene en los conocimientos previos y contenidos culturales. Quienes escriben en su lengua originaria presentan mayor motivación y fluidez”. Además, la escritura en lenguas originarias posibilita la resignificación de los relatos orales que tradicionalmente se han transmitido de manera verbal, consolidando así la continuidad de estos saberes.

2.2.1.3 Estrategias para la escritura creativa. Las estrategias de la escritura creativa constituyen recursos pedagógicos orientados a favorecer la imaginación, a construir historias y a enriquecer el lenguaje expresivo del alumnado. Estas actividades junto a la creación de libros cartoneros, la utilización de figuras como el tangram para construir personajes, la transcripción de relatos orales y la producción de fanzines. Cada una de estas actividades en el aula colabora para que el alumnado desarrolle no solo competencias lingüísticas, sino que, a la vez incorpora otras formas de expresar los saberes ancestrales de su comunidad. En palabras de Maza et al. (2022) las estrategias didácticas para la creación de textos benefician al estudiante como lectores y escritores, debido a que, posibilita sacar a flote sus ideas, imaginación, sentimientos y emociones que necesitan expresar.

2.2.2 Tradición oral

La tradición oral constituye la expresión cultural de experiencias transmitidas entre generaciones mediante la palabra hablada. Cada narrador añade matices propios, de modo que la narrativa evoluciona con el tiempo. Entre estas

expresiones se incluyen mitos, cuentos, leyendas, saberes y costumbres, que se conservan en la memoria individual y colectiva. Según Celis y Masquil (2022). Menciona que: La expresión tradición oral hace referencia tanto al proceso como al resultado de comunicar saberes mediante la palabra hablada. Por un lado, comprende los mensajes transmitidos de generación en generación, que se sustentan en versiones anteriores; y por otro, el acto mismo de su transmisión continua entre personas a lo largo del tiempo. Así, toda manifestación de tradición oral representa una interpretación momentánea dentro de un proceso dinámico que se origina en una comunicación inicial y evoluciona con cada narración.

2.2.2.1 Oralidad y preservación del conocimiento. ONG (1987) define la oralidad como “aquella expresión fonética o de sonido que se caracteriza por los rasgos de una cultura y que se ve en la medida que se emula para que no desaparezca” (p. 7). En otras palabras, la oralidad se configura como un fenómeno dinámico que varía según la cultura, y su vitalidad se preserva mediante la transmisión intergeneracional, garantizando así la continuidad de las tradiciones. De esta manera, la oralidad ayuda como un puente entre las dimensiones sociales y culturales de las comunidades, al promover la comunicación, para conservar la memoria colectiva, siendo un componente clave dentro de la cosmovisión andina.

2.2.2.2 La oralidad en el quechua. La oralidad en la lengua quechua se habla y se escucha mucho en las comunidades andinas. Así es como la gente habla y aprende uno de otros. Las personas de la comunidad se comunican entre ellos en donde comparten lo que piensan, saben y creen. Entonces la oralidad en el quechua no solo se trata de hablar, sino que también de pensar de una manera que muestre cómo la gente vive y se relaciona con su entorno natural. Estos relatos orales ayudan

a que se mantenga viva la memoria colectiva y fortalezca el vínculo con sus antepasados y las nuevas generaciones.

De acuerdo con Condori y Quispe (2025), el quechua se utiliza para transmitir sus conocimientos y tradiciones a sus hijos esto según las madres y que, mediante las canciones, cuentos, adivinanzas, poesías propias de la cultura pueden aprender con mayor facilidad en la lengua originaria. La oralidad en el quechua ayuda a que sea una buena manera de aprender los saberes, porque se aprende de manera holística, de forma natural manteniendo fuerte su cultura e identidad.

2.2.2.3 Textualidad en la oralidad andina. La textualidad en la oralidad andina se refiere a las formas narrativas de los pueblos andinos como leyendas, mitos, historias y cantos que son transmitidas de manera oral. por lo cual presentan una buena estructura, coherencia y un sentido atractivo propio de un texto. Según Martínez (2015), afirma que “La oralidad andina no desaparece con la llegada de la escritura, sino que se transforma y deja marcas visibles en los primeros textos coloniales, revelando su propia textualidad” (p.10).

2.2.2.4 Transmisión intergeneracional de la oralidad. La escritura creativa puede actuar como un medio para retener y reinterpretar las narraciones transmitidas oralmente. A través de ella, los escritores identifican la influencia de los relatos mediante sus experiencias, por lo cual se les otorga nueva vitalidad, estableciendo un vínculo entre el pasado y el presente. Según Celis y Masquil (2022), las tradiciones orales establecen un amplio espacio lingüístico, mediante el cual se comunican valores, saberes y la historia cultural de los pueblos. En varias

comunidades, quienes contribuyen y producen los relatos son valorados, ya que cumple un rol destacado para la preservación de las tradiciones orales.

2.2.2.5 Relación de la oralidad con la escritura creativa. La oralidad y la escritura forman dos dimensiones que complementan el lenguaje que contribuye al desarrollo cultural de las personas. En los contextos educativos interculturales, la oralidad representa el inicio para el aprendizaje de la escritura, ya que a través de ella los estudiantes expresan sus saberes, pensamientos y experiencias vinculadas con su entorno sociocultural. Desde esta mirada, la oralidad no solamente se entiende como una práctica simplemente de solo hablar, También es una forma de aprender de las historias y conocimientos de las personas que viven en un lugar.

De acuerdo con Patiño (2017) dice que escribir creativamente ayuda al hablar, porque le permite al estudiante utilizar su propia cultura, cambiar sus historias y mejorar su imaginación con las palabras. Escribir no es sólo copiar lo que dice la gente, sino también crear nuevos pensamientos, pensar más profundamente y mantener los recuerdos juntos de una manera diferente.

La escritura creativa que utiliza las habilidades orales ayuda a los niños y niñas a escribir de forma disruptiva y original sin copiar de los que los otros hacen o dicen, pueden escribir desde sus propias experiencias, lo que imaginan, lo que conocen y sienten de su comunidad. Cuando los estudiantes escuchan o cuentan historias se inspiran, se motivan, usan su imaginación, planifican ideas y siguen el orden de la historia. Estas habilidades les ayudan a escribir mejor.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Tipo, nivel y diseño de investigación

Este estudio adopta un enfoque cualitativo, entendido como aquel que busca entender los fenómenos sociales a partir de la experiencia de los participantes, involucrando al investigador de manera directa en el estudio. (Sampieri, 2003). Sostiene que este enfoque permite describir la realidad de forma holística y analiza con profundidad las dinámicas y actividades concretas que emergen del entorno educativo.

Por su naturaleza transformadora esta investigación, se sitúa en el nivel aplicado, dado que diagnostica, implementa y analiza los efectos de una estrategia didáctica basada en las tradiciones orales con el propósito de fortalecer la escritura creativa en lengua originaria. Para Sampieri et al. (2022), la investigación aplicada tiene como intención atender los problemas específicos, mediante la articulación del conocimiento teórico con la práctica. Bajo esta premisa, este trabajo va más allá de la mera observación académica y actúa directamente sobre el aula, transformando la práctica pedagógica desde un enfoque cultural y lingüísticamente pertinente, donde los estudiantes asumen un rol participativo.

El diseño responde a una investigación acción centrada en la práctica pedagógica. Por ello, Kemmis (1988) la define como un proceso sistemático de búsqueda sobre la propia práctica, realizado por y para quienes la ejercen; en este caso, los docentes practicantes. Todos los participantes actúan como

coinvestigadores, colaborando en las distintas fases y promoviendo un diálogo horizontal.

Esta visión permite aplicar estrategias basadas en las tradiciones orales como medio para enseñar la escritura creativa en lengua originaria. Gutiérrez (2023) señala que este tipo de estrategias prioriza “la interacción social, la colaboración y el uso de herramientas y contextos relevantes” (pp. 45–46). Lo cual promueve aprendizajes significativos y culturalmente pertinentes para los estudiantes.

En síntesis, la investigación acción busca reconstruir y transformar las prácticas educativas y los discursos pedagógicos, profundizando al mismo tiempo en la comprensión de la realidad del aula. El docente practicante asume el papel de facilitador del cambio, articulando esfuerzos con el docente titular, los estudiantes y las familias. En este tipo de estudio, no se establece una distinción rígida entre población y muestra, pues todos los actores educativos participan en función de su voluntad e involucramiento activo en el proceso investigativo.

3.2 Participantes

Se refiere a los actores educativos y comunitarios directamente vinculados al proceso formativo y que han sido tomados en cuenta para el desarrollo de este trabajo de investigación.

3.2.1 *Estudiantes*

Participaron 24 estudiantes de sexto grado de primaria (13 pertenecientes a la sección A y 11 a la sección B), cuyas edades oscilaban entre 11 y 12 años. Estos alumnos constituyeron los protagonistas de la intervención pedagógica, la cual

estuvo orientada al fortalecimiento de la escritura creativa en lengua originaria, promoviendo su participación en cada etapa del proceso de aprendizaje.

3.2.2 Sabios locales

Se trata de tres sabios de la comunidad, de 65 a 75 años, quienes compartieron relatos orales, cantos, watuchiykuna y willakuykuna durante una entrevista.

3.2.3 Padres de familia

Se hace referencia a cinco padres colaboraron en un grupo focal en el que se indagó sobre sus motivaciones y actitudes hacia los relatos orales y su enseñanza en la escuela.

Tabla 1

Características de los participantes.

Grupo	Cantidad aproximada	Edad promedio	Rol en la investigación
Estudiantes	24	11–12	Protagonistas del proyecto
Sabios locales	3	65–75	Colaboraron en la entrevista
Padres de familia	5	30–45	Colaboraron en el grupo focal
Total	32		

Nota. La muestra se conformó por actores clave de la comunidad educativa, en el cuadro se muestra datos como la cantidad y su rol en el estudio.

3.3 Hipótesis de Acción

Al recuperar las tradiciones orales en lengua originaria con los estudiantes de sexto grado, a partir el diálogo con padres y sabios locales y el uso de estrategias

didácticas comunicativas textuales, se espera fomentar la escritura creativa en lengua originaria fortaleciendo las capacidades y difusión de su tradición oral en diversos formatos, en el contexto comunitario.

3.4 Plan de acción

En coherencia con el enfoque cualitativo y los objetivos de la investigación, se ha elaborado un plan de acción, planteando las actividades, las metas, los participantes y el tiempo que condujeron al cumplimiento de los objetivos específicos. Así, este plan ayudó a los investigadores a desplegar la investigación de manera ordenada y organizada.

Tabla 2

Plan de acción de la intervención pedagógica en la escuela.

Objetivos específicos	Actividades	Metas	Participantes	Tiempo
Describir las capacidades de los estudiantes en escritura creativa en quechua y las características de las tradiciones orales locales	-Diagnóstico mediante una actividad pedagógica -Conducir un grupo focal con padres de familia -Conducir una entrevista con los sabios	Realizar una actividad diagnóstica a los niños sobre sus capacidades de escritura en lengua quechua y recuperar las tradiciones orales junto a los padres de familia y sabios locales.	- Practicantes y docentes de aula. - Niños y niñas. -Padres de familia. -Sabios locales.	Agosto del 2024 a febrero del 2025
Diseñar y aplicar estrategias para la escritura creativa en quechua, aprovechando las tradiciones orales	- Diseñar estrategias pedagógicas a partir de las tradiciones orales. - Implementar talleres y sesiones de aprendizaje en el marco del proyecto integrador.	- Implementar 5 talleres de lengua originaria. - Implementar 32 sesiones de aprendizaje	- Practicantes y docentes de aula. - Niños y niñas. -Sabios locales.	Marzo del 2025 a mayo del 2025
Analizar los cambios generados en la escritura creativa en quechua que aprovechan de la tradición oral	- Recopilación de muestras de escritura después de la intervención pedagógica.	Interpretar los hallazgos, considerando como estos resultados se relacionan con la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas.	- Practicantes y docentes de aula. - Niños y niñas. -Padres de familia. -Sabios locales.	Junio del 2025 a agosto del 2025

Nota. El plan de acción forma parte del proyecto de investigación.

3.5 Técnicas e instrumentos para recojo de información

3.5.1 Técnicas

3.5.1.1 Actividad pedagógica diagnóstica. Esta acción pedagógica promueve una dinámica lúdica que permite a los estudiantes activar y demostrar sus competencias comunicativas en su lengua originaria, tanto en el ámbito oral como escrito. Durante la actividad, los estudiantes practicantes asumen un rol de observadores activos, registrando en una lista de cotejo, los elementos más relevantes del desempeño individual de cada participante.

Esta actividad se realizó en las etapas de diagnóstico y valoración del proyecto de aprendizaje, el cual constituye un componente esencial del plan de acción pedagógica. En consonancia, la ENLA del Minedu (2022) señala que la evaluación diagnóstica tiene como objetivo recoger información al inicio con el fin de reconocer el nivel de desarrollo de las competencias. Este proceso permite identificar sus necesidades académicas y tomar decisiones pedagógicas que orienten una mejora progresiva de su aprendizaje.

3.5.1.2 Entrevista semiestructurada. En este estudio se empleó esta técnica debido a que abre un diálogo abierto en espacios cotidianos del participante, como su hogar o en el campo, utilizando la lengua originaria como medio de interacción. Estas condiciones favorecen una interacción natural, cuyo propósito es identificar si persiste la práctica cultural de transmisión oral de los saberes por parte de los sabios locales (a través de cuentos, leyendas, canciones, adivinanzas y poemas), así como comprender cómo se desarrolla dicha transmisión en el contexto de las dinámicas familiares y comunitarias.

De acuerdo con, Hernández et al. (2014) “la entrevista semiestructurada es una técnica cualitativa que recoge la información a partir de un conjunto de preguntas guía, pero con la flexibilidad para profundizar en las respuestas” (p. 403). Por tanto, esta técnica en este estudio permitió recoger testimonios significativos y dar una visión contextualizada de las prácticas orales de la comunidad.

3.5.1.3 Grupo focal. Es una técnica de obtención grupal de datos en la que los participantes discuten sobre un tema bajo la conducción de un moderador, permitiendo una intervención ordenada para generar datos colectivos. Esta estrategia resulta útil para averiguar las opiniones, actitudes y experiencias compartidas en torno a un fenómeno educativo. En este sentido, Lara et al. (2022) confirman que el grupo focal es una herramienta poderosa para la investigación, pues agiliza la construcción colectiva de información. Es así como en este estudio el objetivo fue explorar las actitudes de los padres de familia hacia la enseñanza de los relatos orales a sus hijos como punto de partida a la escritura creativa en lengua originaria.

3.5.1.4 Observación y reflexión participante de la práctica pedagógica. La observación y la reflexión participante componen la parte esencial en la formación continua del docente, ya que permite una comprensión consciente y crítica de la práctica pedagógica. Ambas técnicas constituyen una reflexión analítica, intencionada y sistemática sobre las acciones realizadas en el aula, así como sobre las decisiones pedagógicas y los resultados.

Camacho (2011) sostiene que la observación, cuando se utiliza como método de investigación educativa, debe ser intencionada, precisa y organizada, requiriendo una planificación previa que facilite la recolección de información

relevante acerca del fenómeno que se busca analizar o comprender. Así, la observación se convierte en una herramienta indispensable para la evaluación formativa, al permitir determinar logros, desafíos y oportunidades de mejora.

De igual modo, Torres et al. (2020) Sostienen que la reflexión docente forma parte de un proceso clave mediante el cual los educadores analizan, interpretan y valoran sus propias prácticas pedagógicas, lo que favorece a la mejora continua de su desempeño profesional. En conjunto, la observación y la reflexión forman un binomio metodológico que estimula la innovación y la autocrítica del quehacer docente.

3.5.2 Instrumentos

3.5.2.1 Rúbrica para valorar actividad pedagógica diagnóstica. La rúbrica de evaluación es un instrumento pedagógico y metodológico para valorar el desempeño de los aprendizajes de los estudiantes a partir de criterios determinados y niveles de logro establecidos. Este recurso pedagógico adecua una descripción detallada de los indicadores manifestada en cada dimensión evaluada, lo cual asegura una valoración neutral, coherente y transparente.

Por otra parte, la rúbrica beneficia a la autorregulación del aprendizaje, ya que permite que los estudiantes comprendan el modelo de calidad, luego reflexiones sobre su progreso y puedan reconocer en qué aspectos mejorar. De esta manera, la rúbrica divulga una función calificadora, para convertirse en un instrumento didáctico que orienta y guía el aprendizaje de los estudiantes.

Según, Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta (2013), “las rúbricas son guías que valoran los aprendizajes y productos realizados; es una herramienta que desglosa los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado con criterios específicos sobre rendimiento” (p. 61).

En el ámbito de esta investigación, la rúbrica se utilizó como un instrumento para apreciar los desempeños de los estudiantes durante su aprendizaje en el desarrollo diagnóstico, permitiendo identificar el nivel de desarrollo de sus conocimientos comunicativos y su progreso en la escritura creativa en la lengua materna.

3.5.2.2 Guía de entrevista semiestructurada. El interrogatorio abierto constituye un instrumento cualitativo de recopilación de información que incorpora un conjunto de preguntas producidas para que los participantes respondan de manera libre y reflexiva, declarando sus ideas, apreciación y experiencias sin limitar alternativas predeterminadas. Este ejemplar de cuestionario fomenta respuestas profundas y legítimas, permitiendo acceder a la subjetividad y diversidad de perspectivas de los informantes.

Por su parte, Hernández et al. (2014), mencionan que “La entrevista semiestructurada es una técnica cualitativa que posibilita recoger información a partir de un conjunto de preguntas guía, pero con la flexibilidad necesaria para profundizar en las respuestas del entrevistado, lo cual facilita una comprensión más rica y detallada de sus percepciones, creencias o experiencias”. (p. 403).

En el entorno de la investigación, el cuestionario abierto se ha aplicado a los sabios de la comunidad con el objetivo de obtener información relevante de su

entorno y los relatos orales tradicionales, indagando cómo estos saberes se preservan y transmiten dentro de la vida familiar y comunitaria.

3.5.2.3 Guía temática de discusión. El guion del grupo focal es un documento indicador que configura y regula los temas centrales de la discusión, facilitando la postura del moderador, asegurando que el diálogo se mantenga con los objetivos de la investigación. Este instrumento promueve la colaboración íntegra de los integrantes y garantiza la conexión y profundidad del intercambio de ideas.

Según Lara et al. (2022) este dicho recurso “facilita la construcción colectiva de información de forma coherente y con propósito, siempre que se acompañe de una moderación adecuada que estimule la participación y el enfoque temático” (p. 91). Así, su configuración comprende temas generales, preguntas abiertas y subtemas complementarios, los cuales otorgan flexibilidad al moderador para adaptar la conversación sin desorientar del objetivo principal.

Para este trabajo, el guion del grupo focal fue empleado para orientar el diálogo con los sabios y padres de familia, permitiendo analizar en las experiencias y significado afiliado a la tradición oral y su prestigio en la enseñanza de la escritura creativa en lengua originaria.

3.5.2.4 Cuaderno de campo. Es un instrumento fundamental para registrar los hechos, diálogos y experiencias ocurridas en el salón, organizada sobre un sistema narrativa, descriptiva y reflexiva, pues permite documentar con determinación las observaciones y reflexiones del investigador, favoreciendo un

análisis posterior más a fondo sobre los procesos educativos y las dinámicas observadas.

En particular, el apartado narrativo del cuaderno de campo compone un relato que otorga conocimiento a la realidad vivencial desde la perspectiva del autor, añadiendo no sólo los hechos, sino también las emociones, interpretaciones y aprendizajes obtenidos desde la experiencia. Según Tello et al. (2016), señala que; la práctica adquiere un alto valor formativo, ya que coopera la autoconciencia pedagógica, la reflexión crítica y el progreso continuo de la práctica educativa.

En ese sentido, en esta investigación, el cuaderno de campo se utilizó como medio de registro y análisis reflexivo de las actividades desarrolladas durante las etapas de diagnóstico, implementación y evaluación del proyecto.

3.6 Técnica de análisis de datos

El procedimiento para el análisis e interpretación de los datos adquiridos a través de las diferentes técnicas de recopilación. Se realizó un proceso de organización, mediante el cual la información fue ordenada en categorías que facilitaron su análisis sistemático. Asimismo, se aplicó la triangulación como técnica para fortalecer la seguridad y vigencia del estudio. De acuerdo con Vallejo y Mineira (2009), menciona que la Triangulación brinda ventajas al conectar distintos métodos, permitiendo visualizar la realidad desde diversas perspectivas y adquirir una visión integral y precisa del fenómeno investigado.

Por otro lado, Cisterna (2005) sostiene que el “proceso de triangulación hermenéutica radica en agrupar, comparar e interpretar la información relevante” procedente de los diferentes instrumentos de investigación, conformando así el corpus de resultados finales que afirma la interpretación global del estudio.

3.7 Consideraciones éticas

Este estudio está protegido bajo los modelos y principios de conducta planteados por la Universidad Privada Cayetano Heredia, con el fin de prometer el correcto cumplimiento y riguroso en las etapas previas, durante y después de la investigación.

3.7.1 *Autonomía*

Los participantes fueron libres de elegir cómo querían participar en el estudio y que querían hacer con su información. se les proporcionó toda la información que necesitaban sobre el estudio, como de que se trataba, como se hizo y posibles riesgos y aceptaron participar por su cuenta.

3.7.2 *Confidencialidad*

La investigación se realizó en una escuela donde utilizan formas de enseñanza nuevas y creativas. no hay información secreta en la investigación: al contrario, todos pueden verlo y usarlo para aprender.

3.7.3 *Beneficencia*

Los investigadores intentaron que el estudio fuera lo mejor posible para las personas que participaron y lo más seguro para ellas. En ese sentido se elaboraron afiches que recojan las tradiciones orales dirigidos principalmente a los adultos (particularmente para padres de familia y sabios de la comunidad). Los niños también aprendieron historias y conocimientos a través de talleres vivenciales en lengua originaria quechua. Asimismo, se garantizó que los resultados de la investigación se utilizaron de forma ética y responsable de modo que contribuyan al enriquecimiento del conocimiento académico y al bienestar de la institución educativa y la comunidad en su conjunto.

3.7.4 *No intromisión*

Se evitó interferir indebidamente en sus actividades y en la toma de decisiones de los participantes. Igualmente, se respetó su autonomía y se garantizó que su participación en el estudio sea voluntaria y libre de coerción o presiones externas.

3.7.5 *Derechos de autor*

Se respetaron los derechos de autor y se reconoció debidamente la contribución de otros investigadores y fuentes empleadas en el desarrollo del estudio. Asimismo, se garantizó el cumplimiento de las normativas legales y éticas vinculadas con la propiedad intelectual, la citación responsable y la atribución adecuada de créditos a los autores consultados.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Descripción de escritura creativa y las tradiciones orales locales

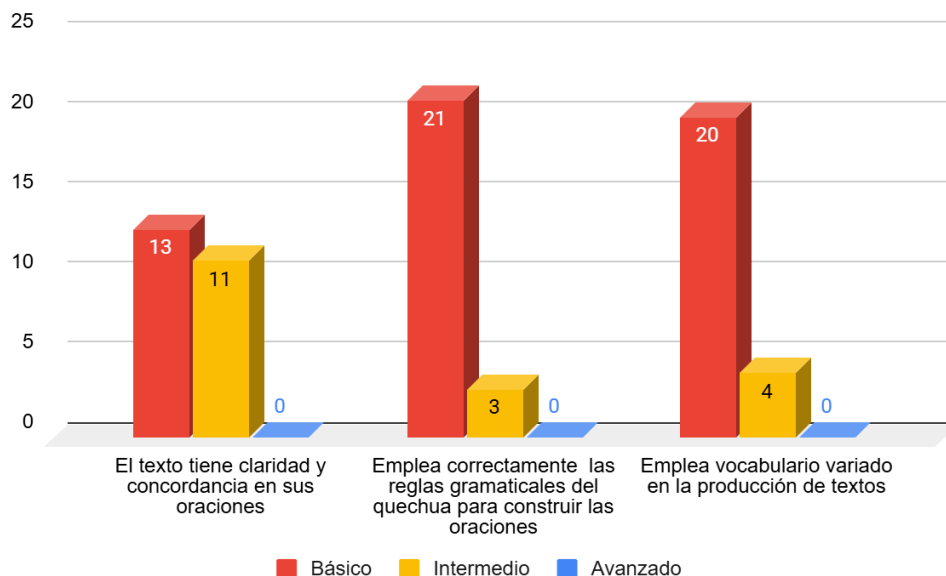
4.1.1 *La competencia de escritura en quechua de los estudiantes*

En este apartado se presentan los resultados del diagnóstico con los estudiantes del sexto grado, secciones “A” y “B”, de una institución educativa primaria de Víctor Fajardo, Ayacucho. La redacción tiene la finalidad de describir las capacidades iniciales de los estudiantes en la escritura creativa en la lengua quechua, tomando en cuenta su relación con las tradiciones orales locales que forman parte de su formación comunitaria. La información se recogió mediante una rúbrica elaborada a partir de los criterios del área de Comunicación en lengua originaria, con este instrumento se valoraron aspectos como la claridad de ideas, la concordancia gramatical y el uso del vocabulario en quechua, permitiendo interpretar los niveles de logro alcanzados (básico, intermedio y avanzado).

4.1.1.1 La escritura en la lengua originaria. Se diagnosticó a 24 estudiantes en el área de comunicación en la competencia, escribe diversos tipos de textos en su lengua originaria, los cuales se han valorado a través de tres criterios y en cada criterio se agrega los niveles de dominio en el que se encuentran, tales como básico, intermedio y avanzado.

Figura 1

Resultados del diagnóstico de la competencia escritura en lengua originaria.



Nota. La Figura 1 muestra los resultados del diagnóstico en la competencia escrita en lengua originaria de los estudiantes del sexto grado sección A y B.

Como se observa en la Figura 1, en el primer criterio, referido a la claridad y concordancia de las oraciones, se evidenció que la mayoría de los textos muestran una organización básica de ideas. Los estudiantes logran expresar sus pensamientos, pero con estructuras simples y limitadas, pues sus textos carecen de concordancia y su vocabulario activo en quechua es limitado; muchas veces no consiguen tejer una buena oración en la lengua originaria. Se evidenció una fuerte influencia del castellano, tanto en la construcción de oraciones como en la ortografía: los estudiantes suelen escribir palabras quechuas siguiendo las reglas del castellano y, en varios casos, se detectaron estructuras gramaticales híbridas que dificultan la fluidez del texto en quechua” (CCSDE).

En cuanto al uso de las reglas gramaticales del quechua, se constató una fuerte influencia del castellano, tanto en la construcción de oraciones como en la ortografía. Estas señales no deben entenderse como fallas, sino como evidencias de un proceso de alfabetización bilingüe en desarrollo, donde los niños exploran las formas escritas de su lengua materna sin haber recibido aún una enseñanza formal y constante.

Respecto al empleo de vocabulario variado, se observó que los estudiantes tienden a repetir expresiones comunes, lo cual limita la riqueza léxica de sus producciones escritas. Según el análisis (CCSDE), “si bien los estudiantes poseen un excelente dominio oral del quechua gracias a su vida familiar y comunitaria, enfrentan serias dificultades en su expresión escrita, principalmente debido a la escasa práctica sistemática en las aulas, la falta de materiales en quechua y la poca exposición a modelos escritos ricos”. Este hallazgo demuestra que la base para una escritura creativa genuina ya existe en su repertorio oral, y que solo requiere ser orientada pedagógicamente hacia la ampliación léxica.

En síntesis, el diagnóstico permitió comprender que los estudiantes poseen una fuerte competencia oral en quechua, pero una débil competencia escrita. Esto responde a la falta de enseñanza sistemática de la escritura en quechua; estas evidencias orientaron a diseñar estrategias educativas fundamentales basadas en la tradición oral para fortalecer la escritura creativa en lengua originaria.

Figura 2

Producción de un texto en quechua en la actividad lúdica diagnóstica.

Qillqarisun sumak takiykunata

Objetivo: Evaluar la capacidad de los estudiantes en creatividad literaria en lengua originaria.

Fecha: 11/10/2024 Edad: 11

Sutiymi: Wendy Esmeralda Mallico Pomacanchari

Instrucciones:

- Escribe o crea una canción en quechua.
- Ponle un título a tu canción.
- No te preocupes por la ortografía o la gramática, lo importante es que expreses tus ideas con libertad.

Mayupata chanpi

Mayupata chanpi sallacha geuscapi, mayupatachanpi sallacha geuscapi
warma vidachallanta mayulla aparó, warma vidachallanta
mayulla aparón, malluya aparón huagrallachach cayman
vientolla chuh camyman warma vidachallanman haiparullanmancha,
haiparullanmancha.

Qainama tusuchina, qainama taquichina, tutaycusginmanta
ahqianancaman, qaimama tusuchina, qainama taquichina tutaycus-
ginmanta ahqianancaman.

Nota. Producción escrita en quechua realizada por un estudiante de sexto grado luego de la actividad diagnóstica.

4.1.2 Características de las tradiciones orales y la transmisión intergeneracional

Este análisis se sustenta en la información acopiada mediante un grupo focal conformado por padres de familia del sexto grado de educación primaria pertenecientes a la institución educativa de Sarhua. Los datos obtenidos permitieron dilucidar las particularidades de la oralidad familiar y comunitaria, constituyendo

un hallazgo significativo para concebir estrategias pedagógicas ancladas en las tradiciones orales.

Del mismo modo, los resultados emanados de dicho proceso se materializaron posteriormente en las producciones de la creatividad escrita de los estudiantes. En este grupo focal no solo se examinó el nivel de conocimiento respecto a las tradiciones orales, sino que también se averiguaron los espacios y circunstancias en que estas se transmiten, así como la predisposición de los hijos para acogerlas. Por consiguiente, se expone a continuación el análisis estructurado en cinco categorías.

4.1.2.1 Conocimiento del padre sobre la tradición oral. En el marco del objetivo específico 1, orientado a caracterizar las tradiciones orales locales, se constató que los padres de familia preservan un saber oral vigente, aunque heterogéneo, respecto a las manifestaciones culturales de su comunidad. Este elemento deviene esencial para comprender el contexto simbólico y cultural en el que los niños forjan su escritura en lengua originaria. Todos los participantes refirieron haber mantenido contacto con las tradiciones orales desde su infancia, evocando relatos, cantos y adivinanzas escuchados principalmente en el hogar, durante las horas nocturnas. La reiteración de expresiones como “De niña, mis padres me contaron” corrobora la pervivencia de la oralidad como una práctica intergeneracional que sostiene la memoria colectiva y afianza los vínculos familiares.

a) Práctica actual de transmisión a los hijos

Los padres señalaron que aún socializan estos relatos con sus hijos, aunque describieron la dinámica de manera breve: suelen conversar por las noches o en la chacra. Así, la interacción esporádica se relaciona con el ritmo de vida actual: el tiempo disponible es escaso y los niños pasan más horas con el teléfono móvil; por ello, estas prácticas han perdido valor en algunas familias.

b) Momentos y espacios de transmisión

Los relatos se comparten, principalmente, durante las caminatas hacia la chacra y por las noches en el hogar. El entorno rural facilita esta interacción agradable y espontánea, propia de la vida cotidiana andina, sin requerir espacios formales.

c) Actitud e interés de los hijos

Los padres perciben un interés genuino en sus hijos, quienes expresan entusiasmo (“Cuéntame más”). No obstante, factores como el tiempo y la motivación de los adultos condicionan la frecuencia de la transmisión; una madre comentó: “Cuando tengo ganas, le enseño” (Grupo focal: GFP3).

d) Pérdidas en la transmisión intergeneracional

Todos los participantes compartieron únicamente un watuchi; manifestaron dificultades para recordar o temor de relatar cuentos o cantar por ser piezas más extensas. Algunos recurrieron al humor para encubrir su nerviosismo: “Con trago sí puedo cantar, ja, ja, ja”. Esto refleja el conflicto entre la necesidad de preservar las tradiciones culturales y la falta de confianza para expresarlas en su lengua.

4.1.2.2 Transmisión de los relatos orales de sabios a la comunidad. A

saber, este análisis se fundamenta en la información recogida de la entrevista con los sabios y sabias de la comunidad de Sarhua. El objetivo fue conocer si los sabios conservan las tradiciones y la disposición que muestran para compartir los cuentos, adivinanzas, poesías, cantos. No solo se ha explorado el grado de conocimiento de estas tradiciones, sino también, la opinión de ellos sobre la importancia de la oralidad para la comunidad, así como los tipos de textos orales que comúnmente comparten. A continuación, se presenta el análisis en cuatro categorías.

a) Ocupación actual

En correspondencia con el objetivo específico 1, orientado a describir las particularidades de las tradiciones orales locales, se evidenció que los sabios de la comunidad preservan un vínculo dinámico y vivificante con los saberes orales, los cuales se entrelazan con sus quehaceres cotidianos. Los tres sabios manifestaron desempeñar actividades vinculadas a la agricultura, el tejido, el comercio y las labores domésticas, ámbitos en los que la oralidad se inserta de manera natural como medio de transmisión cultural y de permanencia identitaria. Estas labores reflejan la vida laboriosa dentro de la comunidad y la preservación de las tradiciones orales como bien menciona uno de los entrevistados que aún se dedica a realizar los tejidos:

En el pueblo cocino, tejo, atiando en la tienda, cualquier cosa hago pues.
(Entrevista: ES2).

b) Aprendizaje en la infancia

En este punto, todos los sabios explican que su aprendizaje fue al ejemplo que siguieron observando a sus padres. Esta característica de la educación no escolarizada está ligada a la educación comunitaria donde se aprende a través de la interacción. Además, lamentan que actualmente la educación formal de alguna manera está creando niños con pocos valores, tal como menciona:

Lo que aprendí antes de mi mamá y papá aquí me enseñaron a ser buena persona en aquellos tiempos, pero ahora ni las canciones saben esta nueva generación. (Entrevista: ES1).

c) Valor de la tradición oral

De igual modo, los tres sabios expusieron sus perspectivas en torno a las tradiciones orales. Algunos relevaron el valor de las señas y secretos agrícolas como un saber ancestral que permite prever las variaciones climáticas y armonizar las labores del campo con los ciclos naturales. Otros, en cambio, acentuaron la función de estas tradiciones como pilar de la organización social comunitaria, señalando que, aunque en tiempos pasados gozaban de mayor estima y práctica cotidiana, en la actualidad su vigor se ha visto menguado debido a los procesos de transformación económica y social que atraviesa la comunidad. Esto se destaca en el siguiente párrafo:

Bueno en las noches en la hora de descanso. cuando estamos ya en la cama contamos sobre los animales o alguien dice que contemos cuentos y nos contamos hasta la una de noche: en el caso de las señas cuando el chiwaku llora significa que lloverá. (Entrevista: ES2).

d) Cambios socioculturales

Los sabios coinciden en que hubo grandes cambios en el transporte, la educación y la tecnología. Antes se tenía que caminar a pie largas distancias y se usaban animales de carga para transportar las mercancías de los productos básicos, ahora, los vehículos motorizados han reemplazado y son más rápidos. Además, señalaron que anteriormente las escuelas eran más estrictas y el aprendizaje era mejor que la actual. Tal como menciona:

Nosotros a pie no más caminábamos, en ese tiempo carro aun no llegaba, Antes en la escuela un buen profesor enseñaba, ahí pues antes a las antiguas personas podían leer bien un testamento, pero ahora no leen no pueden, por las puras en nuestra lengua engañan estos niños. Anteriormente en el primer grado, segundo grado y tercer grado/año había buenos profesores. (Entrevista: ES2).

e) Disposición para relatar

Dos de los sabios evocaron relatos de profundo significado: uno rememoró una anécdota personal, mientras que el otro reconstruyó la historia del origen de Sarhua, ambos constituyendo valiosos vestigios de la memoria colectiva. En contraste, el tercer sabio admitió no recordar ningún relato oral, lo que evidencia que algunos portadores de la tradición comienzan a diluir sus recuerdos, reflejando así una notoria declinación en la transmisión intergeneracional de los relatos orales dentro de los hogares.

4.1.2.3 Características de las tradiciones orales que comparten padres

y sabios con los niños. La tradición oral se concibe como el *kawsay yachay* (sabiduría de la vida), un saber que se transmite con el propósito de *yuyarinapaq* (recordar) y de preservar el equilibrio con el Pacha (cosmos o mundo), en tanto constituye un medio de continuidad espiritual y cultural que articula la memoria colectiva con la armonía universal.

Tabla 3

Tipos de relatos orales en quechua.

Tipo en quechua	Nombre Común (Referencial)	Breve Definición desde la Cosmovisión Quechua
Willakuykuna	Narrativas / Relatos / Cuentos	Son historias que enseñan sobre el <i>runakuna</i> (gente) y su relación con el Pacha. Explican el origen de lugares sagrados, los peligros que acechan en la <i>sallqa</i> (espacio silvestre) y las consecuencias de romper el <i>ayni</i> (reciprocidad) con la naturaleza o la comunidad. En la comunidad de Sarhua (Ayacucho), esta práctica se preserva en la memoria colectiva de los habitantes, en sus cosmovisiones y sus tradiciones locales, los cuales son transmitidas de generación en generación. Los <i>willakuykunas</i> no solo son conocimientos, sino representan una identidad cultural y trascendental. Los cuales son también plasmadas en las tablas de Sarhua.
Harawi (o Yaraví)	Poesía Lírica / Canciones de Sentimiento	Es la expresión que se transfiere con <i>kuyakuy</i> (sentimiento), como también es el vínculo del <i>runa</i> con los <i>apus</i> . Son cantos que fortalecen la identidad y la conexión con la cosmovisión andina. El Harawi es como un canto lírico de los andes, en donde la comunidad de Sarhua está plenamente conectada, puesto que manifiesta que sus <i>harawis</i> están hechos con sentimiento, emoción, cariño, amor, tristeza y esperanza. En Sarhua no solamente es un canto lírico que se manifiesta en actos culturales, sino en costumbres tradicionales como es el <i>apaykuy</i> , que manifiesta

		la culminación de la construcción de una casa, donde las damas expresan con esa voz delicada los harawis con esa melodía que les caracteriza.
Uma waqta	Acertijo	Un acertijo es un desafío mental, con el propósito de ser resuelto mediante razonamiento lógico y la atención a cada detalle de la pregunta, A diferencia de un watuchi que utiliza metáforas y descripciones para esconder una respuesta, el Uma waqta muestra información de manera directa, pero con una aclaración esencial que desorienta la atención de quien escucha. En la localidad de Sarhua el uma waqta, continúa vivo como una forma de sabiduría ancestral y entretenimiento comunitario, manteniendo encendida la chispa del ingenio y la identidad cultural Sarhuina.
Watuchikuna	Adivinanzas	Son juegos de agilidad mental y transmite el conocimiento ancestral de forma lúdica. Tratan de cosas como la naturaleza, animales, estrellas o cosas que usamos en casa. Los watuchis en Sarhua como en otras comunidades andinas sirven como entretenimiento que se dan entre personas.
Taki / Qhashwa	Canto	Las canciones takiy no tratan solo de canciones superficiales, sino que también muestra cómo se sienten, en donde cada verso tiene una conexión con la naturaleza, los cerros o apus en donde muestra un vínculo entre ellos. el takiy es una forma de expresar la cultura quechua, donde no sólo se escucha, sino que también se siente y se comparte como melodías alegres ya sea individuales o en conjuntos. cada melodía muestra su encanto y la vitalidad de su costumbre. En melodía del chimaycha: Un género musical, que a menudo es interpretado durante festividades y carnavales de Sarhua y las zonas cercanas. Suele ser un wayno campesino de ritmo contagioso, con letras que describen acontecimientos de la vida cotidiana. Así mismo, La qachwa en Sarhua es una danza comunal, que se integra en rituales agrícolas como el Yarqa Aspiy (limpia de acequia). Funciona como una expresión festiva y ritual, simbolizando la unidad, la celebración de la tierra y el agua, y la profunda conexión de la comunidad con su entorno natural.

Nota. Se muestran cinco tipos de relatos orales que se encontraron en la comunidad.

4.2 Diseño y aplicación de escritura creativa en lengua originaria de la tradición oral

En este apartado se exponen los resultados derivados de la implementación y el fortalecimiento de la escritura creativa en quechua. Para tal fin, se orquestaron diversas estrategias pedagógicas dirigidas a los estudiantes del sexto grado de las secciones “A” y “B” de la comunidad de Sarhua. El grupo focal con los padres de familia, desarrollado durante la fase diagnóstica, permitió conocer las modalidades de transmisión de la tradición oral (cuentos, watuchis, harawis, willakuy y canciones), información que resultó crucial para diseñar estrategias pedagógicas contextualizadas.

Asimismo, en la ejecución del proyecto de aprendizaje en el marco del proyecto integrador, las tradiciones orales identificadas en el grupo focal fueron recreadas y reinterpretadas por los estudiantes en textos escritos e ilustraciones que permitieron la creación de los libros cartoneros. Los resultados evidencian que las estrategias aplicadas fortalecieron la escritura creativa en lengua originaria y promovieron un aprendizaje significativo, en el que los estudiantes escribieron en su lengua materna, honrando la riqueza cultural y lingüística de su comunidad.

En el desarrollo del proyecto de aprendizaje, los estudiantes participaron en actividades agrícolas, lo que favoreció el rescate de las tradiciones orales, siempre bajo el enfoque de la Interculturalidad Bilingüe. Dicho proyecto tuvo como propósito revitalizar y valorizar las tradiciones orales vinculadas a las labores agrícolas de la comunidad, potenciando simultáneamente sus competencias

comunicativas, en particular la competencia escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.

A través de este proyecto, los estudiantes asumieron un papel fundamental en la recolección de relatos orales, cuentos, watuchis y saberes asociados a la siembra, para luego transcribirlos, reinterpretarlos y plasmarlos en una cartilla de saberes o libro cartonero. Este producto final materializa la articulación entre oralidad, escritura creativa e identidad cultural.

Tabla 4

Competencia priorizada del área de comunicación.

Competencia	Capacidad	Desempeño
Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.	Adecúa el texto a la situación comunicativa.	Adecúa el texto a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo, el destinatario y las características del tipo textual, al escribir relatos orales, watuchis y cuentos sobre las actividades agrícolas de su comunidad.
	Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.	Estructura su texto narrativo siguiendo una secuencia lógica (inicio, nudo y desenlace), manteniendo la coherencia entre las ideas al recrear tradiciones orales relacionadas con la siembra y las costumbres comunales.
	Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente.	Emplea correctamente los signos de puntuación, mayúsculas y recursos textuales (títulos, negritas y comillas) para dar sentido y claridad a sus escritos sobre los saberes agrícolas y las tradiciones orales.
	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito.	Revisa y mejora sus escritos a partir de la retroalimentación del docente y de sus compañeros, valorando la importancia de escribir para conservar y difundir los saberes ancestrales de su comunidad.

Nota. Tabla de la competencia priorizada en el proyecto de aprendizaje.

En relación con esta competencia, se desarrollaron sesiones de aprendizaje con la importancia de que los niños elaboren textos a partir desde su contexto cultural, partiendo de los relatos orales, watuchis y cuentos tradicionales sobre la siembra. A continuación, se analizaron los resultados de cada etapa que comprende el proceso didáctico del área de comunicación, orientado al desarrollo de la escritura en lengua materna, conectados con la cultura, la historia, y la valoración de los conocimientos de los antepasados.

4.2.1 Planificación

Los estudiantes descubrieron qué querían decir, a quién querían decírselo y qué tipo de texto tenían que escribir. Aprendimos de nuestras propias experiencias de siembra y escuchando lo que sabía la comunidad. Los niños y niñas reunieron cuentos (willakuy), poesías (harawis), canciones (takiy), adivinanzas (watuchis) y acertijos (uma waqtay) de sus familiares y ancianos locales, lo que les brindó apoyo a expresar sus ideas y encontrar el tipo de texto más importante para escribir su tradición oral. Asimismo, crearon esquemas o borradores que ayudaron a organizar su proceso de escritura.

4.2.2 Textualización

Los estudiantes escribieron textos en su propio idioma, siguiendo la forma habitual de contar historias en su cultura. El párrafo sugiere formas de fomentar la escritura creativa, cómo utilizar el binomio fantástico y reescribir historias

tradicionales centrándose en emociones, personajes y escenarios relacionados con la agricultura.

4.2.3 Revisión

Finalmente, los estudiantes revisan sus textos considerando su coherencia, la adecuación a su propósito comunicativo, la corrección ortográfica y gramatical. La revisión se desarrolló de manera colaborativa, a través de la lectura en voz audible y la retroalimentación entre pares. También se incorporaron actividades lúdicas para reforzar el reconocimiento de sonidos y grafías del quechua. Este proceso concluyó con la edición y publicación de los textos en la cartilla de saberes, producto final del proyecto, que permitió socializar los relatos orales escritos.

4.2.3.1 Rimamuykusun willakuykunamanta / Conversamos sobre los relatos orales.

Propósito: Hoy reflexionaremos sobre los relatos orales y su importancia en nuestra comunidad.

Esta sesión se caracteriza por ser activa, pues invita a los estudiantes a redescubrir las tradiciones orales de su comunidad con un propósito formativo.

Por ello, el docente inicia la clase con las siguientes preguntas:

—DP1: ¿Quiénes han oído cuentos de sus abuelos en sus casas?

—E3A: (La mayoría respondió que sí algunas veces escucharon los cuentos de sus abuelos)

—DP1: ¿Qué les pareció?

—E7A: (Expresaron emocionados que les gustó).

De la misma manera con el DP2, la sesión fue más activa enfocada en la transmisión de sus relatos orales, pero para iniciar la sesión el docente empezó contando una leyenda tradicional de su comunidad para luego preguntarles:

—DP2: ¿qué les pareció esta leyenda?

—10B: muy interesante, más me gustó cuando el cóndor se convirtió en una piedra.

—DP2: ¿Por qué es importante contar leyendas de nuestra comunidad?

—E8B: Porque es nuestra identidad, para que no se pierdan

—DP2: ¿Quiénes les cuentan estos relatos orales?

—E2B: Mis abuelos, tíos, mi papá y mamá, taytaymi willakuwan

—DP1: Luego, se entregó una ficha con algunas preguntas guías para que los estudiantes completen con elementos de un relato, de esa manera tendrán una estructura básica del relato que escucharon de sus abuelos.

Después de completar la ficha se reforzó explicando el concepto de los relatos orales y la estructura de un cuento.

—D11A: Los relatos orales son historias que se transmiten con la voz y forman parte de la vida comunitaria, para escribir el relato que escogemos debemos tener presente el siguiente esquema: Inicio, nudo y desenlace. ¿Tiene alguna pregunta?

—E4A: Cuántos párrafos tenemos que escribir.

—DP1: Mi recomendación para nuestra primera producción escrita en lengua quechua es un párrafo para el inicio, dos párrafos para nudo y un párrafo para desenlace.

En cambio, durante el DP2 se les exhortó a sacar sus cuadernos para incorporar los elementos fundamentales que deben conformar un cuento, mito o leyenda, así como para caracterizar la estructura propia de cada uno de estos géneros narrativos.

—E5B: profesor tiene inicio, nudo desenlace, también al momento de contar debemos transmitir gestos, el tono de voz”, “profesor yo les voy a contar en quechua la historia de Sarhua.

—DP2: de acuerdo muy interesante, entonces se reúnen en grupos de 2 integrantes para presentar sus relatos ustedes escogen qué contar.

—E7B: ya profesor yo voy a contar con E11B sobre la leyenda del ccarccacha.

DP1. En seguida, los estudiantes procedieron a elaborar su primer borrador, aunque no sin antes recibir un recordatorio sobre las normas de escritura en quechua trabajadas previamente en los talleres; por ejemplo, el uso exclusivo de tres vocales, quince consonantes y la ausencia de diptongos. Transcurrido un breve tiempo, los alumnos presentaron sus borradores iniciales y, durante el proceso de revisión, se constató que persistían errores gramaticales, los cuales fueron subsanados progresivamente.

En ese sentido, al finalizar la sesión el docente pregunta:

—DP1: ¿Qué fue lo más divertido de escribir?

—E2A: Escribir en quechua.

—DP1: ¿Qué aprendiste sobre la escritura en quechua?

—E7A: Aprendí que en quechua solo hay tres vocales, no se puede juntar dos vocales.

DP2. Una vez que los estudiantes seleccionaron sus relatos, procedieron a exponerlos en forma grupal. Se logró constatar un sólido dominio de la oralidad en su lengua originaria, puesto que la mayoría narró sus historias en quechua, aunque algunos optaron por hacerlo en castellano. Concluidas las intervenciones de cada grupo, se solicitó a los oyentes que formularan preguntas a los relatores; en caso de que estas no surgieran de manera espontánea, se instó a los relatores a interpelar a los oyentes con el fin de corroborar la comprensión del relato.

Posteriormente, tras culminar todas las presentaciones, se les indicó que describieran en sus cuadernos el relato compartido, acompañado de un dibujo representativo.

Finalmente, para cerrar la sesión, se les planteó la siguiente pregunta:

—DP2: ¿Qué les pareció transmitir estos relatos orales?

—E11B: Profesor mi abuelo sabe más leyendas, profesor muy interesante en cuento del cuy.

—DP2: Genial, pidan a sus abuelos que les cuente más cuentos para poder escribirlos en sus libros cartoneros, ¿Como se sintieron al contar estos relatos?

—E8B: Allinmi amawtay, yo me sentí muy feliz.

Reflexión

Los estudiantes fortalecieron su sentido de pertenencia cultural y mejoraron su expresión oral y escrita en lengua originaria al trabajar con los relatos orales de su comunidad. La experiencia demostró que la oralidad es una base efectiva para promover la escritura creativa, ya que los niños escribieron con entusiasmo sobre historias que forman parte de su entorno familiar. A pesar de las dificultades gramaticales, mostraron avances en la organización del texto y un cambio positivo en su actitud hacia el quechua, expresando orgullo por usarlo como lengua de creación. Estos hallazgos confirman, como señala Patiño (2017), que la escritura creativa vinculada a la oralidad permite a los estudiantes construir sentido desde su cultura y afirmar su identidad lingüística.

4.2.3.2 Llaqtanchikpa ruraykunaqa Rimasunchik sachá allpa tarpunapi raymikunamanta / Dialogamos sobre las costumbres y festividades agrícolas de nuestra comunidad

Propósito: Hoy dialogaremos nuestras costumbres y festividades de nuestras comunidades.

Esta sesión tiene mucha relevancia porque es muy importante para los niños conocer las costumbres y festividades que se realizan en cada determinada época, de esa manera también se contextualiza sus aprendizajes.

Así, el docente inició la sesión con preguntas como:

—DP1: ¿Qué festividades se llevan a cabo durante la época de siembra en nuestra comunidad?

—E5A, Qachwa, yarqa aspiy.

En seguida se les presentó un video que narra la importancia de estas festividades durante las épocas de siembra, en base a este video se dialogó con los estudiantes con algunas preguntas, ¿Por qué son importantes las festividades? ¿Qué son los rituales agrícolas? ¿Qué pasaría si se deja de practicar estas costumbres agrícolas?, la mayoría de los estudiantes dieron su opinión de lo que comprendieron del video y desde su propia experiencia.

DP2. Esta sesión fue muy significativa porque permitió a los estudiantes dialogar activamente sobre las costumbres y festividades que se celebran en su comunidad durante el ciclo agrícola. Además, generó un espacio donde compartieron sus saberes familiares, fortaleciendo su identidad cultural.

El docente saludó cordialmente a los estudiantes y para iniciar la sesión planteó una pregunta que motivó la participación de todos:

—DP2: ¿Qué festividades se llevan a cabo durante la época de siembra en nuestra comunidad?

—E3B: En el qachwa, todos bailamos, mi papá va al yarqa aspiy, “herranza profesor.

DP1. En seguida se les indicó que debían seleccionar las festividades relacionadas a las prácticas agrícolas de su comunidad y en grupos organizar toda la información que conocen acerca su importancia, origen, propósito y en qué momento se realiza, esta información deberá plasmar en un papelote. Durante el tiempo que duró los trabajos grupales el docente practicante brindó ayuda y sugerencias a las dudas que surgían.

DP2. Se dividió a la clase en grupos pequeños y se les entregó una plantilla gráfica con cuatro secciones: Nombre de la festividad, ¿cuándo se realiza?, ¿quiénes participan?, ¿por qué es importante? Los estudiantes utilizaron esta guía para completar la información sobre una festividad asignada, y luego la pasaron a un papelote para su exposición. A diferencia del DP1, que dejó la estructura libre, el DP2 optó por una estrategia más guiada que facilitó la organización de ideas en los equipos.

DP1. Al finalizar el trabajo en equipo, presentaron sus producciones en la cual se observó que el yarqa aspiy es muy conocida y todos los grupos lo tomaron en cuenta, porque es una festividad de mucha importancia para el cultivo de diferentes productos, también algunos pusieron el qachwa como una costumbre tradicional que se realiza al finalizar la siembra con cantos y bailes. Para finalizar la sesión el docente pregunta:

—DP1: ¿Qué les pareció la sesión?

—E7A: Bien.

—DP1: ¿Qué podemos mejorar para la próxima?

—E11A: Estaba bien la clase.

DP2. Durante las exposiciones, el docente pidió que utilizaran sus propias palabras y, cuando era necesario, hacía preguntas para profundizar:

—DP2: ¿Y quién enseña a hacer el qachwa?, ¿qué significa para ustedes el yarqa aspiy?

DP2. Al terminar, aplicó una dinámica de cierre llamada El árbol de la memoria. En el aula, pegó un árbol de cartulina en la pizarra y pidió a cada

estudiante que escriba en una hoja con forma de hoja verde lo más importante que aprendieron sobre las festividades. Luego, fueron saliendo uno por uno a pegar su hoja en el árbol. Algunas frases fueron:

—Aprendí que el yarqa aspiy ayuda a que el agua llegue a todos.

—Las costumbres se hacen en grupo.

—La herranza ayuda a que el cerro cuide a los animales.

Reflexión

La sesión propició que los estudiantes robustecieran su expresión oral y reafirmaran su identidad cultural al dialogar sobre las festividades agrícolas de su comunidad, tales como el yarqa aspiy y el qachwa. Mediante este intercambio oral, los niños y niñas transmutaron sus saberes familiares en aprendizajes colectivos, reconociendo el valor simbólico que subyace en sus prácticas culturales. Asimismo, las estrategias de diálogo guiado y trabajo colaborativo coadyuvaron al fortalecimiento de la argumentación, la escucha activa y la reflexión crítica.

4.2.3.3 Rimay yachaqwan willakuykunamanta / Diálogo con sabio sobre los relatos orales.

Propósito: Hoy dialogaremos con un sabio sobre los relatos orales.

DP1. Esta sesión reviste una importancia considerable, pues pretendió generar espacios de aprendizaje intergeneracional dentro de la escuela, en los cuales los estudiantes pudieran intercambiar y asimilar conocimientos transmitidos por los sabios de la comunidad. No obstante, su implementación solo fue posible en la sección B debido a diversos factores, entre ellos la interferencia de actividades extracurriculares y la disponibilidad limitada del sabio para acudir a la institución.

Como alternativa, se encomendó a los estudiantes de la sección A dialogar con una persona adulta (preferentemente sus abuelos) con el propósito de recuperar la historia de la creación de su comunidad.

En la sesión siguiente, se aprovechó un breve espacio para que los niños relataran su experiencia conversacional con sus abuelos. La mayoría indagó aquello que se les solicitó, y todos concordaron en la narrativa sobre el origen de la comunidad, pues aparentemente existe una única versión transmitida por los mayores, con ligeras variaciones en algunos detalles.

Por su parte, en el DP2 la clase se desarrolló íntegramente en lengua originaria; sin embargo, su descripción se presenta en castellano para favorecer la comprensión de la estructura de la sesión. Se inició con una dinámica de activación denominada “arriba, abajo y quieto”. Tras esto, se les preguntó:

—DP2: ¿Creo que una persona muy sabia vendrá a visitarnos, quien será?

—E11B: Umm una señora, el doctor, los ronderos.

—DP2: Vendrá el sabio de la comunidad.

Para ello se les pidió primero cumplir con las normas de convivencia.

—E5B: ser educado, respetar la opinión, saludar y agradecer a las personas.

Enseguida arribó un sabio de 68 años, a quien se le había solicitado anticipadamente su participación para que pudiera compartir sus conocimientos con los estudiantes durante la sesión de clase.

El encuentro con el sabio se llevó a cabo en las chozas, con el fin de propiciar un ambiente más cómodo tanto para él como para los niños. Al

aproximarse al lugar, los estudiantes se encontraron con el sabio y lo saludaron cordialmente, manifestando respeto y apertura hacia los saberes que iba a transmitir.

—Estudiantes: buenos días, señor sabio, como se encuentra

—SABIO: muy bien queridos estudiantes, quiero que presten atención el DP2 me invitó para que les transmita saberes orales de nuestra comunidad, luego de eso hacemos intercambio de watuchis para alegrar la clase.

—Estudiantes: muy bien, interesante.

La sesión se inauguró con una dinámica de activación en la que el docente exhortaba a los estudiantes a levantar, bajar y cruzar las manos para predisponerlos a la escucha atenta. Asimismo, el sabio comenzó a relatar sus historias orales, mientras los niños permanecían concentrados, mostrando profundo interés. después se procedió a contar mitos, leyendas, adivinanzas y acertijos. Todos los estudiantes manifestaron gran entusiasmo y querían que continuara compartiendo más relatos; sin embargo, el tiempo disponible para la clase se había reducido.

Luego, los propios niños se animaron a formular adivinanzas al sabio, quien respondía certeramente a cada una de ellas, evidenciando su amplio dominio de este acervo tradicional.

Finalmente, para concluir la sesión, cada estudiante expresó sus agradecimientos en lengua originaria a modo de despedida, reconociendo el valor de los saberes transmitidos por el sabio.

—E8B: Muchísimas gracias, señor sabio, todos esos relatos orales lo plasmaré a mi libro cartonero.

Reflexión

La sesión propició un aprendizaje intergeneracional al concertar un espacio de diálogo con un sabio de la comunidad, lo cual robusteció tanto la oralidad como la identidad cultural de los estudiantes. Mediante los relatos, mitos y watuchis compartidos, los niños revaloraron la palabra como vehículo de transmisión de saberes y como depositaria de la memoria colectiva. Esta experiencia inculcó respeto, fomentó la escucha activa y estimó la motivación de los estudiantes para trasladar dichos relatos a sus producciones escritas. En correspondencia con lo planteado por Patiño (2017), se ratifica que la oralidad constituye el umbral desde el cual se gesta la escritura creativa y se preserva la cultura viva.

4.2.3.2 Rimay willakuykunaq kallpanta maskasun / Descubrimos el poder de las tradiciones orales.

Propósito: Escribimos a partir de los relatos orales de nuestra comunidad.

En esta sesión, el docente inició el trabajo con los relatos orales orientados a la escritura creativa, integrando de manera deliberada elementos culturales y lingüísticos propios de la comunidad. Para activar los saberes previos y encauzar la participación estudiantil, el docente procedió a formular una serie de preguntas detonadoras dirigidas a los estudiantes:

—DP1: ¿Quiénes han oído cuentos de sus abuelos en sus casas? y ¿Qué les ha parecido?

—E2A: Yo, me pareció bonito mi abuelo me contó sobre la historia de Sarhua.

Después de escuchar a los niños, se les mostró un esquema visual de la estructura de un cuento y se entregó a cada uno una ficha para que registren los

siguientes datos: título, personaje principal, el lugar donde se desarrolla su historia y otras preguntas adicionales. Una vez hayan respondido todo, iniciaron con la fase de textualización en su primer borrador para ello les ofrecí algunas oraciones para que usen, Huk punchawsi, Para para punchawpi, Ñawpaq pacha. Una vez tengamos nuestro primer borrador le planteé una revisión entre todos para ello se les planteó preguntas como las siguientes:

—DP1: ¿Nuestro cuento tiene inicio, nudo y desenlace?

—E8A: sí. Yo solo tengo inicio y nudo.

—DP1: Lean rápidamente sus cuentos e identifiquen si hay diptongos.

—E13A: Después de leer, sí yo tenía dos.

—DP1: Qué tenemos que hacer en quechua si tenemos diptongos.

—E1A: Cambiar con una consonante.

El DP2, al igual que el DP1, comenzó la sesión recuperando la tradición oral de los estudiantes, pero decidió iniciar contando una leyenda local de forma expresiva, utilizando recursos como el tono de voz, gestos y pausas para captar la atención. Luego preguntó a los estudiantes:

—DP2: ¿Alguna vez les contaron un relato parecido?

—E3B: Sí, mi abuela me contó algo parecido del zorro y el cóndor.

—DP2: ¿Qué parte de esa historia recuerdan más?

—E7B: Cuando el cóndor engañó al zorro y lo dejó caer.

Posteriormente, el DP2 trabajó en grupo la estructura del cuento, escribiéndola colectivamente en la pizarra: inicio, nudo y desenlace, con ejemplos

tomados de las leyendas mencionadas. En lugar de entregar una ficha, como lo hizo el DP1, DP2 propuso una lluvia de ideas por grupo y pidió que cada estudiante tome apuntes en su cuaderno.

Así, para iniciar la escritura del primer borrador, DP2 les recordó las particularidades de la escritura en quechua. Sin embargo, optó por realizar un pequeño juego en el que se les mostraban pares de palabras mal escritas (con diptongos) y los estudiantes debían corregirlas en voz alta. Esto generó entusiasmo y ayudó a afianzar el conocimiento.

—DP2: ¿Qué hacemos si hay diptongos en quechua?

—E6B: ¡Cambiamos una vocal por consonante!

DP1. Con estas preguntas finalizamos la revisión y luego cada uno debía seguir mejorándolo en sus hogares.

Par finalizar el docente plantea estas preguntas:

—DP1: ¿Qué fue lo más divertido de escribir? y ¿Qué aprendiste sobre la escritura en quechua?

—E5B: Fue divertido porque escribimos en quechua y aprendí que no se pueden juntar dos vocales.

DP2. Después del juego lingüístico, los estudiantes iniciaron la escritura de sus relatos. DP2 se dirigió por los asientos, brindando retroalimentación personalizada. Al igual que el DP1, se realizó una revisión grupal, pero utilizando un ejemplo escrito por un estudiante que fue voluntario y proyectado en la pizarra. El grupo analizó si tenía las partes del cuento y si se respetaba las reglas del quechua.

Para cerrar, DP2 también propuso preguntas de reflexión:

—DP2: ¿Qué fue lo más divertido de escribir?

—E9B: Usar frases como Ñawpaq pacha

—DP2: ¿Qué aprendieron al escribir en quechua?

—E10B: Hay que tener cuidado con las vocales, ya que no se juntan

Reflexión

La sesión ayudó a que los estudiantes transmitieran los relatos orales de su comunidad en cuentos escritos en quechua, fortaleciendo así su identidad cultural y lingüística. Asimismo, mediante estrategias lúdicas y expresivas, diferenciaron la estructura narrativa y aplicaron con cuidado las normas propias del idioma. Así la oralidad actuó como punto de inicio para la producción escrita, lo que generó orgullo y un profundo sentido de pertenencia en los estudiantes.

4.2.3.5 Descubrimos la escritura creativa

Propósito: Crear cuentos mediante su imaginación y creatividad organizando sus ideas de manera coherente.

Esta sesión fue muy relevante ya que ayudó significativamente las oportunidades de los estudiantes para crear textos narrativos con técnicas activas y dinámicas. También se les permitió escribir en su lengua de su elección ya sea español o quechua. Para impulsar la escritura creativa el docente utilizó la técnica de narración de origami para contar la historia mientras configuraba y reconfiguraba el papel a medida que avanzaba con la historia. durante la presentación el docente que se caracterizó por ser muy creativo los niños observaron y se quedaron

asombrados sin perderse sin ningún detalle. Finalmente, al concluir la narración, el docente interpeló a los estudiantes con una serie de preguntas.

—DP1: ¿Alguna vez inventaron alguna historia?

—Estudiantes: (Todos a la vez) Yo hice historia de ficción, yo de un astronauta, de un pirata.

DP2. A diferencia del DP1, que empleó la técnica del origami narrativo como punto de partida, el docente practicante 2 optó por una estrategia más visual y colectiva para estimular la imaginación de los estudiantes. Inició la sesión mostrando una secuencia de imágenes sin texto en una lámina grande: una montaña, una niña con una mochila, un zorro, una tormenta y una flor gigante.

—DP2: ¿Qué historia creen que podrían contarnos estas imágenes?

—E4B: La niña se perdió en el cerro, el zorro la ayuda, la flor tiene poderes mágicos.

DP2. A partir de estas ideas, se promovió una breve lluvia de hipótesis entre todos, lo que ayudó a activar sus conocimientos previos y conectar con elementos fantásticos o tradicionales. Luego, se organizó a los estudiantes en parejas para que seleccionarán tres imágenes de una caja de tarjetas ilustradas, y con ellas inventaran una historia breve.

DP1. Luego, se pasó a la acción al ver a los niños muy emocionados y motivados para crear historias se presentó un esquema con el inicio, nudo y desenlace y algunas preguntas y frase que se les ayudó a construir en el proceso de creación de historias, por ejemplo, ¿De qué quiero escribir? ¿Dónde ocurrirá la historia? ¿Quiénes participaran?, etc.

Con estos insumos, los estudiantes comenzaron a crear sus propias historias, mientras el docente brindaba acompañamiento a quienes requerían apoyo, guiándolos mediante preguntas orientadoras que les permitieran descubrir por sí mismos las respuestas a sus dudas. Una vez concluido el tiempo destinado a la escritura, se procedió a revisar los avances de cada estudiante, ofreciéndoles retroalimentación a través de interrogantes como: “¿Qué emociones experimenta tu personaje principal en la historia?” o “¿Consideras que el final resulta lo suficientemente emocionante?”.

A diferencia del DP1, que priorizó una organización individual sustentada en una guía escrita, el DP2 favoreció el trabajo colaborativo, promoviendo el intercambio oral de ideas antes de iniciar la producción escrita. Esta dinámica potenció la construcción conjunta del conocimiento y permitió que los estudiantes fortalecieran su expresión narrativa a partir del diálogo.

Mientras las parejas discutían y escribían, el DP2 acompañaba el proceso con preguntas:

—DP2: ¿Qué quiere tu personaje?, ¿hay algo mágico en tu historia?, ¿cuál será el final?

Este acompañamiento permitió que los estudiantes se ayudaran mutuamente y reforzarán la planificación del texto de manera oral.

Después de la revisión los estudiantes presentaron sus creaciones el resto del salón, algunos escribieron ficción, otros reinventaron relatos de su comunidad y dos estudiantes escribieron en quechua y finalmente, el docente realizó las siguientes preguntas:

—DP1: ¿Cómo nos hemos sentido con esta actividad?

—E5A: (Muy contentos) Muy creativos, contentos.

—DP1: ¿Qué dificultades encontramos?

—E13A: Mi dificultad fue escribir, me confundí de personaje.

DP2. Una vez finalizado el tiempo de escritura, los estudiantes decoraron su cuento en una hoja doblada a modo de libreta y lo compartieron en un círculo de lectura. Algunos textos destacaron por sus giros inesperados.

Para cerrar la sesión, DP2 preguntó:

—DP2: ¿Qué fue lo más difícil y lo más divertido al crear historias?

—E7B: Lo más difícil fue pensar cómo terminaba, lo más divertido fue inventar el personaje.

Reflexión

La sesión permitió a los estudiantes descubrir la escritura como una forma de crear, imaginar y expresar sus ideas a través de la narración. Las estrategias visuales y orales como el origami y las imágenes secuenciales facilitaron la planificación colectiva de los textos y reforzaron la conexión entre oralidad y escritura. Los niños mostraron entusiasmo, autonomía y confianza al escribir, incluso en lengua quechua.

4.2.3.6 Creando historias divertidas en tangram.

Propósito: Hoy crearemos historias divertidas en Tangram.

DP1. Esta sesión ha sido muy interactiva y activa porque se usó piezas de tangram para crear personajes y crear una secuencia de una historia.

Para iniciar con las actividades de la sesión el docente pidió observar a los estudiantes a la pizarra.

—DP1: ¿Qué figuras observamos en la pizarra?

—E7A: Conejo, caballo y gato.

DP2. A diferencia del DP1, que inició la sesión con una observación guiada desde la pizarra, se optó por una estrategia más participativa desde el inicio. Se organizó a los estudiantes en un círculo para presentarles las piezas del tangram mediante una dinámica de exploración libre. Se le entregó a cada grupo un conjunto de piezas ya recortadas y les preguntó:

—DP2: Antes de contarles qué haremos hoy, observen estas piezas. ¿Qué creen que podemos hacer con ellas?

—E4A: Figuras, jugar, hacer animales.

DP1. En consecuencia, de la primera interacción se les entregó a los estudiantes un tangram impreso para que ellos recorten, para darle más estabilidad y soporte a las piezas pegadas sobre un cartón antes de recortar. Una vez que todos tengan sus piezas se mostró más figuras en la pizarra para que los estudiantes armen con sus piezas. Una vez estaban familiarizados se pidió que hicieran figuras de algunos animales u objetos propios de nuestra comunidad. Obtuvieron diferentes elementos, como animales, plantas y algunas figuras en las cerámicas y textiles.

DP2. Después de esta lluvia de ideas, se presentó brevemente el tangram y se mostró cómo, combinando las piezas se pueden formar figuras como personas, casas o animales. Enseguida, se les pidió a los alumnos a juntarse entre de tres integrantes para crear una figura que represente un personaje de una historia local

o personajes de los relatos orales. A diferencia del DP1, que propuso usar figuras existentes de la comunidad, DP2 motivó a los estudiantes a usar su imaginación para combinar lo tradicional con lo fantástico.

Mientras los grupos armaban sus personajes, el educador recorría los equipos y les preguntaba:

—DP2: ¿Cómo se llama tu personaje? ¿Qué hace? ¿Dónde vive?

—E5B: profesor yo estoy haciendo al cóndor con la sirena, yo al puma.

DP1. Luego, en grupos se organizaron para elegir una historia y crear los personajes utilizando las piezas de tangram, de esta manera al finalizar cada equipo presentó una narración haciendo juego con los personajes y los escenarios.

Finalmente, el docente pregunta:

—DP1: ¿Cómo se sintieron con esta actividad?

—E3A: Muy divertido.

—DP1: ¿Qué dificultades han encontrado?

—E11A Todo fue fácil.

DP2. Una vez que todos los grupos terminaron sus personajes, se les pidió que los coloquen sobre una hoja grande para crear un escenario o escena y que inventaran una historia breve con inicio, desarrollo y final. Esta historia debía ser contada por turnos entre los miembros del grupo, permitiendo el desarrollo de la expresión oral.

Luego de cada presentación, el DP2 invitó al resto de la clase a hacer preguntas o aplaudir aspectos positivos de las historias. Para cerrar la sesión, el docente preguntó:

—DP2: ¿Qué aprendimos hoy al usar el tangram?

—E8B: A crear historias con formas, a trabajar en grupo, a imaginar.

—DP2: ¿Qué parte les gustó más?

—E3B: Hacer el personaje, contar la historia, ver lo que hicieron los demás.

Reflexión

La sesión permitió que los estudiantes fortalecieran su imaginación y su expresión oral y escrita en lengua quechua mediante la creación de personajes y relatos elaborados a partir del tangram. Este recurso visual funcionó como un mediador entre la oralidad y la escritura, ya que los niños primero narraron en quechua y posteriormente plasmaron sus historias por escrito, integrando elementos culturales, simbólicos y fantásticos. Asimismo, el trabajo colaborativo favoreció una participación activa, el uso pertinente del vocabulario propio de la lengua y un gesto positivo hacia el procedimiento de la escritura.

4.2.3.7 Llaqtanchikpa qillqasun willakuykunamanta / Transcribimos los relatos orales de nuestra comunidad

Propósito: hoy transcribimos nuestros relatos orales en nuestros libros cartoneros

DP1. Esta sesión fue increíble porque los estudiantes iniciaron a transcribir los relatos orales que recuperaron y creaciones propias en sus libros cartoneros.

Para empezar con el desarrollo de la actividad, se recordó a los estudiantes los diversos tipos de relatos que habían venido elaborando (cuentos, adivinanzas, canciones y poemas en quechua), los cuales ya contaban con un borrador previamente revisado y corregido. A partir de ello, los estudiantes comenzaron a transcribir sus producciones en sus libros cartoneros. Para cada relato, se solicitó la elaboración de una ilustración que acompañara el texto, de modo que cualquier lector que no domine la lengua quechua pudiera inferir el contenido a partir de la imagen. De esta manera, se reforzó la relación entre expresión escrita, creatividad y accesibilidad comunicativa.

DP2. Esta sesión fue muy dinámica desde el inicio, ya que el docente saludó cordialmente a los estudiantes y propuso un juego llamado el globo, en el cual los niños debían evitar que el globo toque el piso antes de iniciar la clase. Esta dinámica motivadora generó entusiasmo y participación activa.

Después del juego, se plantearon preguntas iniciales para activar los saberes previos:

—DP2: ¿Qué historias son las más populares de nuestra comunidad?

—E1B: El cuento del cuy, la leyenda del cóndor, el mito de la sirena de la laguna.

—DP2: ¿A quiénes les cuentan estas historias?

—E8B: Mi abuelita, mi papá, mi mamá cuando estamos en casa.

Se les recordó grupalmente los textos redactados en la clase anterior y se revisó el alfabeto quechua como apoyo lingüístico. El docente promovió el diálogo con preguntas reflexivas:

—DP2: ¿Para quién escribiremos los relatos de nuestra comunidad?

—E5B: Para nuestros hermanos pequeños”, “para otros niños que no conocen estas historias.

—DP2: ¿En qué soporte o donde escribiremos?

—E7B: En nuestro libro cartonero.

Los estudiantes iniciaron la elaboración de sus libros cartoneros transcribiendo los relatos previamente corregidos (como cuentos, canciones, poesías y acertijos). Antes de la escritura final, cada grupo socializó su texto para reafirmar su coherencia y sentido. Luego procedieron a plasmarlo en la versión definitiva. Cada relato fue acompañado por una ilustración elaborada por los propios estudiantes, con el propósito de representar visualmente el contenido y facilitar su comprensión incluso para quienes no dominan la lengua quechua. De este modo, la producción escrita se integró con recursos gráficos que enriquecieron la comunicación y la expresión creativa.

DP1. Después de una jornada larga escribiendo y dibujando al finalizar la sesión se revisó los avances que lograron cada estudiante y de esta manera proponer otras alternativas para que logren terminar de escribir sus relatos. A algunos discentes se les asignó como tarea para su casa completar el libro cartonero, mientras que para otros que mostraron buen avance, quedamos en completar en la próxima sesión.

Para finalizar la sesión el docente pregunta:

—DP1: ¿Qué les pareció la actividad?

—E7A: Es mucho trabajo.

—DP1: ¿Qué dificultades encontraron?

—E11A: Escribir en quechua es confuso.

En cambio, el DP2 supervisó los avances de cada estudiante, revisando que los textos estuvieran bien transcritos y que las ilustraciones guarden relación con el contenido. También se ofreció orientación individual para corregir aspectos lingüísticos o de presentación. Se promovió una reflexión grupal con preguntas abiertas:

—DP2: ¿Cuál será el propósito de los relatos orales en nuestra comunidad?

—E3B: Para que no se pierdan, para enseñar a los niños pequeños.

—DP2: ¿Quién cuenta los relatos?

—E4B: Los abuelos, la gente mayor de la comunidad.

—DP2: ¿Cómo podemos difundir estos relatos a más personas?

—E5B: Llevando nuestros libros a otras escuelas, contando en ferias.

—DP2: ¿Cómo te sentiste al escribir en tu libro cartonero?

—E10B: Emocionado, me costó, pero me gustó mucho.

—DP2: ¿Qué fue lo más divertido de escribir?

—E1B: Hacer el dibujo, escribir en quechua.

Reflexión

En esta sesión, los estudiantes consolidaron su proceso creativo al transcribir en sus libros cartoneros tanto los relatos orales recuperados de su comunidad como sus propias producciones, integrando de manera armónica la

oralidad, la escritura y la ilustración. Este proceso dio a conocer la estrecha conexión entre la lengua quechua y la expresión artística, lo que ayudó al fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes.

En el proceso surgieron algunas dificultades lingüísticas, pero los estudiantes lograron expresar sus ideas con el acompañamiento del docente, demostrando progresivamente mayor autonomía y entusiasmo. Los libros cartoneros se convirtieron en un soporte tangible para conservar las tradiciones orales y difundirlas entre otros miembros de la comunidad.

Asimismo, la práctica de la escritura creativa permitió a los niños reflexionar sobre el valor de la lengua materna y reconocer la importancia de preservar su identidad cultural. En general, estos resultados confirman que la oralidad puede convertirse en una fuente de aprendizaje y significativo, en donde favorece la revitalización del quechua escrito y fortalece la educación Intercultural Bilingüe.

4.2.3.8 Fomentando la creatividad en la escritura narrativa: uso del binomio fantástico de Gianni Rodari

Propósito: Usar la imaginación para construir escenarios y personajes únicos.

Esta sesión fue muy interesante, ya que el binomio fantástico se presentó como una técnica eficaz para estimular la creatividad y hace que se piensen de forma más creativa y generen nuevas ideas mezclando dos cosas que están relacionadas. Al inicio, el docente les propuso una actividad breve para activar la

mente de los estudiantes y se sintieran tranquilos, para que pudieran ser creativos y escribir sus propias historias.

—DP1: Presenta una hoja bond en blanco doblado en forma de acordeón.

Van a utilizar este papel para formar una frase juntos. Tienen que escribir la primera palabra de la frase de su compañero en la primera tira, luego la segunda palabra en la segunda tira, y así sucesivamente. Pero no pueden ver lo que escribió su compañero, así que tienen que adivinar.

—E12A: Sí, profesor.

—DP1: Entrega la hoja al estudiante que está en primera fila.

—E3A: Inician a escribir sus oraciones y le pasan al siguiente compañero diciendo la última palabra.

En cambio, para el DP2, se utilizó otra dinámica llamada la mata mosca, consiste en crear dos filas en donde se miren fijamente uno con el otro y entre medio de ellos agregar imágenes con referencia a personajes imaginarios. a cada fila se le entregaba unos matamoscas y el personaje que se eligió tenían que señalar o pegar a la dicha imagen.

Luego se les presentó un cuadro de tipo binomio en donde cada cara de ese cuadrado tenía personajes fuera de lugar, donde los estudiantes tenían que formar una secuencia narrativa con cuyas imágenes.

—DP2. ¿Que pueden observar en este binomio?

—E9B: Un cohete espacial, un sapo, un puma, un espejo, un castillo.

DP1. Al finalizar la dinámica el último estudiante leyó todas las oraciones como si fuera un solo texto, lo cual llamó mucho la atención de los mismos estudiantes porque se sorprendieron de que a pesar de haber escrito oraciones distintas cada uno el resultado final era algo maravilloso.

Luego el docente pregunta:

—DP1: ¿Qué palabras te vienen a la mente cuando piensas en cosas fantásticas?

—E6A: Algo imaginario, cosas de ficción.

Después, a cada estudiante se les repartió una hoja bond con secuencia de imágenes distintas para que ellos armen su binomio y puedan contarnos una historia fantástica con cuyas imágenes. Al culminarlo, pasaron al frente a presentar un cuento fantástico con aquel binomio creado, todos participaron y fueron muy didácticos al crear cuentos con personajes fuera de lo común.

DP1. Después de esta pequeña interacción el docente llamó a los estudiantes uno a uno a pasar al frente y lanzar dos dados para ver que personajes debían usar para la creación de sus historias. El dado contenía en cada lado un personaje y al lanzar los dos obtienes dos personajes incompatibles lo cuál era ideal para el binomio fantástico de Rodari. Después de que todos hayan elegido sus personajes se les repartió una ficha para que completen información clave con preguntas como ¿De qué tratará la historia?, ¿qué mensaje quiero transmitir? para que visualicen su narración antes de escribir.

Durante la actividad de escritura, cada estudiante se concentró en desarrollar su propio texto hasta concluir el primer borrador. Una vez terminados, se les pidió

intercambiar sus producciones en parejas para ofrecerse sugerencias, correcciones y comentarios constructivos. Esta dinámica de revisión colaborativa permitió que identificaran errores y mejoraran la coherencia de sus relatos.

Hacia el cierre de la sesión, el docente formuló algunas preguntas orientadoras para promover la reflexión metacognitiva, tales como:

—DP1: ¿Qué les pareció la actividad?

—E3A: Bonito, muy divertido.

Para finalizar la sesión el DP2, pidió que textualizaran sus narraciones en su cuaderno, pero antes se les realizó preguntas para organizar bien su texto: ¿De qué tratará la historia?, ¿qué mensaje quiero transmitir? para que visualicen su narración antes de escribir.

Finalmente, el docente preguntó:

—DP2: ¿Qué fue lo más divertido de inventar historias con palabras que no combinaban?

—E8B: ¡Imaginar cosas locas!, ¡dibujar mi historia!, ¡que una llama hable como persona!

Reflexión

La sesión permitió que los estudiantes potenciaron su imaginación y su competencia narrativa mediante la aplicación del binomio fantástico propuesto por Rodari, recurso que estimuló la creación de historias a partir de combinaciones inesperadas de personajes, objetos y situaciones. Las dinámicas lúdicas implementadas favorecieron la oralidad, la cooperación y la confianza para

expresarse por escrito. De este modo, los niños transformaron el juego en producción literaria, demostrando que la fantasía es una vía poderosa para activar el pensamiento creativo y promover una escritura con sentido personal y culturalmente significativa.

4.2.3.9 Watuchikunamnata ruwasun fanzineskuna / Elaboramos fanzines de watuchis

Propósito: hoy elaboramos Fanzines creativos de watuchis en quechua.

Esta sesión fue muy interesante porque construimos un recurso muy valioso para difundir los watuchis en su forma escrita.

En ese sentido, el profesor plantea la siguiente pregunta:

—DP1: ¿Cómo podemos difundir de manera creativa los *watuchis* (Adivinanzas) con nuestros compañeros de otras secciones?

—E1A: (Interesados y motivados) Podemos difundir haciendo dibujos, videos o periódico mural.

DP2. Esta sesión fue sumamente creativa y enriquecedora, ya que permitió a los discentes elaborar sus propios fanzines como una forma original de difundir los watuchis en quechua. Desde el saludo inicial, el docente creó un ambiente de entusiasmo e inspiración artística.

Para comenzar, se planteó la pregunta motivadora:

—DP2: ¿Cómo podemos difundir de manera creativa los watuchis con nuestros compañeros de otras secciones?

—E3B: Podemos hacer dibujos, un periódico mural, videos para compartir.

En seguida conceptualizamos el fanzine y el watuchi.

—DP1: El fanzine es un pequeño libro que sirve para compartir ideas mediante dibujos o escritos del tema de tu interés. En esta ocasión trabajaremos con los watuchis, para nosotros el watuchi es una dinámica de entretenimiento y diversión con un grupo de personas.

En seguida, se presentó un ejemplo de fanzine, lo que generó gran entusiasmo entre los estudiantes. A cada uno se le entregó una hoja bulky para elaborar su propio fanzine; durante el proceso, el docente realizó la demostración paso a paso mientras los estudiantes replicaban los pliegues hasta obtener su libro artesanal listo para incorporar el contenido.

En el caso del DP2, a partir de las respuestas iniciales de los estudiantes, el docente explicó qué es un fanzine y cómo este material puede convertirse en un medio de expresión cultural y creativa. Asimismo, se reforzó el concepto del watuchi, resaltando su valor como juego de imaginación tradicional que ayuda a mejorar la creatividad, el uso de la oralidad y el pensamiento. La presentación de un fanzine terminado despertó aún más interés en los niños.

Después de eso, la maestra le dio a cada alumno una hoja de papel grande y les mostró cómo doblarla correctamente para hacer su fanzine. Los alumnos realizaron bien y con atención la tarea de doblar. Después de terminar de hacer su pequeño libro, comenzaron a trabajar en qué escribir con entusiasmo y dedicación.

DP1. Hicimos la portada y escribimos las palabras que ya habíamos escrito en el área de comunicación. En esta sesión sólo nos centramos en convertir los watuchis en formas de escritura diferentes y originales que permitieran a los

estudiantes probar cosas nuevas. Luego de finalizar el trabajo, cada alumno mostró sus fanzines y también recibió comentarios de sus compañeros de trabajo para mejorarlos.

Así, para culminar nuestra sesión el docente preguntó:

—DP1: ¿Qué pasaría si olvidamos los watuchis de nuestra comunidad?

—E5A: Perderíamos nuestra cultura, no tendríamos con qué distraernos.

—DP1: ¿Qué les pareció la actividad?

—E10A: Muy Interesante profesor, hemos aprendido a fabricar fanzines.

En cambio, para el DP2, se les pidió que la primera parte de la portada tenga dibujos que relacionen con los que tenían dentro de su contenido, los alumnos transcribieron sus watuchis ya trabajados y corregidos en la clase de comunicación. los estudiantes aprendieron a utilizar diferentes formas de mostrar textos en quechua, como dibujar, escribir y hablar.

El docente ayudó a los estudiantes a trabajar por su cuenta, dándoles consejos sobre cómo se podría hacer que su trabajo se viera bien, cómo escribirlo bien y cómo deletrear las palabras quechua. Los alumnos terminaron sus fanzines y se los mostraron a sus compañeros intercambiándolos. Sus compañeros decían cosas buenas de ellos, lo que los hacía sentir bien. El docente terminó la clase pensando en lo que aprendieron y preguntándoles:

—DP2: ¿Qué pasaría si olvidamos los watuchis de nuestra comunidad?

—E8B: Se perderían, ya no jugaríamos con nuestros abuelitos, no sabríamos adivinanzas en quechua.

—DP2: ¿Qué les pareció la actividad?

—E5B: Fue muy divertida, aprendimos a hacer fanzines, a mi me gustó escribir en quechua.

Reflexión

Los alumnos han podido integrar su arte, lengua y tradición al crear y producir fanzines. Aprendieron a escribir historias que reflejaran su cultura e idioma, lo que los hizo sentir más conectados con su herencia y más seguros en sus habilidades de escritura. También han demostrado que les gustaba hacer las cosas bien, que podían hacer las cosas por sí mismos y que trabajaban bien de manera colaborativa con los demás de sus compañeros. También demostraron que entendían y utilizaban la forma en que se hablaban entre sí. los alumnos escribían historias en quechua para enseñar a otros y hacerlos más popular en las escuelas. El fanzine también ayudó a los estudiantes a aprender y mejorar sus habilidades lingüísticas inspirándolos a escribir de forma creativa y a sentirse parte de una comunidad.

4.2.3.10 Campamento de relatos orales

Propósito: Narramos nuestros relatos orales de nuestra comunidad en quechua.

Esta sesión se realizó una actividad en un espacio abierto, que mejor en el estadio de la escuela, para que los estudiantes se sientan más libres y que sea más vivencial la narración de cuentos en lengua quechua. Para iniciar, se llevó a cabo la dinámica denominada “La Máquina de Escribir”. Esta actividad consistió en que el

docente leía un texto en voz alta mientras los estudiantes tenían que escribir en la espalda de sus compañeros. Cuando en la lectura aparecía una coma, debían levantar la mano izquierda; y cuando aparecía un punto, levantaban la mano derecha. Esta dinámica permitió activar la atención, la motricidad fina y la escucha concentrada, preparando a los estudiantes para la actividad central de narración.

Luego se les presentó el título del cuento Warma rumiman tikrakuqmanta y les formulé las siguientes preguntas:

—DP1: ¿De qué podría tratar el cuento?

—E12A: De un niño de piedra

—DP1: ¿Cómo creen que es el personaje principal?

—E2A: Es un niño que se convierte en piedra

—DP1: ¿Cómo creen que termina el cuento?

—E13A: El niño se convierte en piedra.

El DP2 también desarrolló su sesión en las chozas, pero decidió emplear una metodología lúdica denominada “la ruleta para contar nuestros relatos”, además de la narración oral, para profundizar en la apropiación de los relatos orales en lengua quechua. Inició con una breve conversación reflexiva:

—DP2: ¿Por qué creen que sus abuelos recuerdan tantos cuentos sin haberlos escrito?

—E3B: Porque lo escucharon varias veces, porque lo contaban siempre en las noches.

Cada estudiante seleccionó un cuento, canción, *watuchi* o *harawi* de su preferencia. Para apoyar la planificación de su narración, utilizaron una ficha guía individual que contenía preguntas orientadoras relacionadas con la estructura narrativa: inicio, desarrollo, clímax y cierre. Asimismo, se incluyeron interrogantes clave como: ¿Quiénes son los personajes principales?, ¿Dónde y cuándo ocurre la historia? (lugar y tiempo), y ¿Qué situación inicial se presenta?

Los estudiantes dedicaron un tiempo a responder estas preguntas y a ensayar en voz baja la manera en que narrarían su historia. Posteriormente uno a uno, cada alumno contó su historia, canción o *harawi* al grupo, donde utilizaron diferentes formas de hablar, moverse, el tono de voz, los gestos para que sea más interesante y atractivo. Esta dinámica buscó fortalecer su oralidad artística y mostrar una seguridad al momento de expresarse de manera oral.

—E8B: profesor ya terminé las preguntas, hay que utilizar la ruleta para contar nuestros cuentos.

DP1. La narración fue contada a los estudiantes después de hablar con ellos. El relato se hizo más fácil de entender mediante el uso de imágenes y otras cosas que mostraban las partes más importantes. La narración terminó con trece papelitos doblados en el medio, cada uno con una pregunta para que los estudiantes respondieran.

Una vez que cada niño tome un papelito, la actividad comenzó con el estudiante que se mostró más feliz y participativo. Él leyó su pregunta en voz alta, la respondió y luego eligió al siguiente compañero para continuar. Este proceso se

repitió hasta que todos los estudiantes participaron, promoviendo la atención, la comprensión lectora y la interacción oral en un ambiente dinámico y colaborativo.

Después, se les repartió una hoja a cada uno para que escribieran un final distinto al cuento que escucharon, lo cual no le tomó mucho tiempo y me dio gusto saber que lo hicieron con mucha facilidad, y ver que las clases anteriores estaban reflejando un progreso en los estudiantes. Para finalizar, se les hizo las siguientes preguntas:

—DP1: ¿Cómo se sintieron en la clase?

—E4A: Fue divertido

—DP1: ¿Qué fue lo más divertido?

—E11A: La narración y también la salida al estadio.

—DP1: ¿Qué podemos mejorar para la próxima?

—E13A: Más cuentos.

De la misma manera para el DP2, de manera individual, cada estudiante pasó al frente y narró su cuento, canción o watuchi. El DP2 alentó a que usaran gestos, miradas y pausas, y celebró cada esfuerzo:

—DP2: Me gustó cómo usaste tu voz fuerte cuando apareció el personaje malo. ¿Qué sintieron al escucharlo?

—E8B: ¡Parecía de verdad!, ¡Sí, daba risa!

Después de cada narración, el grupo aplaudía y hacía breves comentarios, generando un ambiente de respeto. Al concluir las narraciones, el DP2 propició una breve reflexión con estas preguntas:

—DP2: ¿Cómo se sintieron al narrar su cuento, watuchi, canción o harawi frente a sus compañeros?

—E9B: Un poco nervioso, pero ya me gustó. Me dio risa al inicio, pero después no.

—DP2: ¿Qué parte disfrutaron más?

—E11B: Cuando decíamos los watuchis y adivinaban. Cuando todos se reían.

Finalmente, se discutió:

—DP2: ¿Cómo reaccionaron sus compañeros cuando narraban?

—E5B: Escuchaban. Se reían cuando era gracioso.

—DP2: ¿Sienten que lograron transmitir emoción o el mensaje?

—E1B: Sí, porque todos entendieron. Sí, porque era algo que contaba mi abuela.

Reflexión

Esta sesión permitió a que los estudiantes contaran sus historias en quechua en voz alta en un espacio libre, lo que les hizo sentirse seguros, lo que les ayudó a hablar mejor y sentirse muy conectados con su cultura. sus aprendizajes se volvieron más divertidos y significativos. los estudiantes también demostraron que pueden utilizar sus propios conocimientos de diferentes maneras como crear sus propias historias con sus propios significados.

4.2.3.11 Sutinchaykusun yuyayniyuq ñanta puriqmanta libro cartonero nisqanta / Descubrimos el viaje creativo de nuestro libro cartonero

Propósito: Reflexionamos sobre el proceso de creación de los libros cartoneros.

Esta sesión ha permitido a los educandos reflexionar sobre la creación de los libros cartoneros, al igual que todo el proceso que se hizo para lograrlo. De esta manera, el docente explica que la reflexión se basa en el libro cartonero y como es el proceso de su elaboración. Para ello, se les proporcionó una ficha a cada estudiante con preguntas que se muestran a continuación:

- ¿Mi libro cartonero tiene un nombre en la portada? ¿Cuál es?
- ¿Qué historias o temas incluyen en mi libro?
- ¿Qué parte de mi libro me gusta más y por qué?
- ¿Los colores, dibujos o decoraciones de mi libro reflejan lo que está escrito en su interior?
- ¿Qué cambiaría o mejoraría en el diseño de mi libro?
- ¿Qué fue lo más divertido o interesante de crear mi libro cartonero?
- ¿Qué parte del proceso me costó más trabajo y cómo lo superé?
- ¿Qué mensaje quiero que las personas entiendan al leer mi libro?

Cada estudiante respondió las preguntas en la ficha, completar les tomó algo de tiempo y cuando finalizaron todo el docente pregunta:

—DP1: ¿Alguien puede comentar que ha significado la creación de libros cartoneros para ustedes?

—E13A: Me pareció interesante, porque nos hemos divertido mucho.

—DP1: ¿Qué podemos mejorar en los libros cartoneros?

—E5A: Podemos hacer la tapa con madera,

En el DP2 también se aplicó la misma metodología y las fichas, solo que mediante una coordinación de la Maestra de aula nos agradeció con un compartir de una comida como modo de agradecimiento por las prácticas realizadas y el apoyo que se brindó hacia los estudiantes, luego del compartir se les brindó las fichas para que puedan responder:

- ¿Mi libro cartonero tiene un nombre en la portada? ¿Cuál es
- ¿Qué historias o temas incluyen en mi libro?
- ¿Qué parte de mi libro me gusta más y por qué?
- ¿Los colores, dibujos o decoraciones de mi libro reflejan lo que está escrito en su interior?
- ¿Qué cambiaría o mejoraría en el diseño de mi libro?
- ¿Qué fue lo más divertido o interesante de crear mi libro cartonero?
- ¿Qué parte del proceso me costó más trabajo y cómo lo superé?
- ¿Qué mensaje quiero que las personas entiendan al leer mi libro?

Luego de responder esas preguntas, se les realizó preguntas de reflexión:

DP2: ¿Que les impactó más sobre el libro cartonero?

—E12: Gracias, profesor a estos libros podemos recordar nuestras tradiciones más nos demoramos en pintar la portada, yo aprendí a escribir en quechua fue muy divertido y alegre.

Nos despedimos de la última clase con los estudiantes en un partido de fútbol en el estadio y luego vóley con las estudiantes.

Reflexión

En esta sesión final, los estudiantes reflexionaron sobre su proceso creativo y reconocieron el valor de sus logros al elaborar libros cartoneros. Estaban muy felices de escribir en quechua y se sentían orgullosos de mantener vivas las historias, relatos de su comunidad. Las hojas de reflexión ayudaron a que reconozcan sus esfuerzos de sus compañeros, recordaron el trabajo en equipo, todo lo logrado y apreciar el trabajo de los demás.

4.2.3.12 Talleres de lengua originaria. La investigación contó con talleres y actividades para ayudar a los estudiantes a escribir y aprender mejor en su propia lengua. Utilizamos actividades que se basaban en lo que ya sabían y en lo que era importante para ellos. Algunas de las cosas que ayudaron a aprender y utilizar mejor su lengua fue usar achahala, para ampliar su vocabulario quechua y reconozcan de una manera más fácil y encontrar nuevas palabras, significados en quechua. Inventar historias basadas en sus propias experiencias, relatos, cultura y escribirlas en lengua originaria. Todo esto se llevó mediante el taller en el cual podían jugar juegos que los hicieran reír y divertirse, y que los animarán a usar su imaginación y creatividad. Los talleres fueron diseñados para ayudar a los estudiantes a aprender más sobre su idioma, su cultura, y a usar el quechua de diferentes maneras.

a) Taller de achahala

El primer taller estuvo dedicado al uso del achahala. Comenzamos el día saludando a los estudiantes en quechua, una manera distinta a lo que ellos normalmente no están acostumbrados, generando confianza y despertar ese interés por aprender. Los participantes recibieron una hoja con dibujos y palabras en quechua, que les ayudó a aprender las palabras, cómo decirlas y qué significan.

Enseguida, a los estudiantes se les dividieron en grupos trabajando juntos realizaron diferentes actividades para aprender nuevas palabras y utilizarlas. Una de las cosas más sorprendentes y divertidas que hicieron fue copiar los ruidos que hacen los animales, para lo cual tenían que adivinar qué animal hacía cada sonido.

- Los estudiantes se sintieron emocionados, trabajaron juntos y creyeron más en el uso de su idioma quechua en el cual les gusto y les motivo cuando aprendieron sobre las diferentes formas de hablar.

b) Taller de dramatización en lengua originaria

El taller consistía en convertir historias del idioma local en obras de teatro. Se inició con un saludo en quechua para mostrar cómo se puede utilizar para las cosas cotidianas. Los alumnos se contaron las historias que escucharon de sus familias, como las historias del zorro, la sirena de la laguna o el cóndor y la pastora. Después de eso, trabajaron juntos en grupos para elegir una historia y convertirla en un guion para una obra de teatro. Los profesores investigadores los ayudaron a escribir los diálogos en quechua. El guion se creó mediante traducción, agregando nuevas palabras del quechua y trabajando juntos para aprender cosas nuevas. Los

estudiantes practicaron inventando sus propias escenas durante los ensayos. Esto les ayudó a mejorar su rapidez y su buen uso del lenguaje. El último grupo presentó su obra, creando una escena animada, alegre y divertida, que mostró cómo la dramatización puede ayudar a los estudiantes a escribir y hablar mejor en quechua.

c) Taller de juegos lúdicos

El tercer taller se centró en crear juegos divertidos y significativos al desarrollo de actividades lúdicas que articularon watuchis (adivinanzas), harawis (poesías) y cuentos, estos juegos ayudaron a hacer el ambiente más animado y conectado con su cultura. El saludo inicial en quechua ayudó a dar esa confianza de un espacio alegre y participativo, favorable para su expresión. Los estudiantes compartieron watuchis aprendidos en sus casas o chacras, lo que les ayudó a recordar los conocimientos de su familia, fortalecer su memoria cultural y ser partícipes íntegros de cómo se transmiten estos saberes.

Luego, se llevó a cabo un concurso donde los estudiantes canten sus canciones(takiy) o recitan sus poemas (harawis) en donde varios estudiantes se animaron a participar ya que tenían conocimientos que fueron transmitidos por sus familiares y en su comunidad, ayudando a que se sientan más cerca de su lengua y cultura. Uno de los juegos que se realizó fue “tejiendo un cuentos” este juego nos ayudó a practicar, escuchar, hablar y ser creativos. Al finalizar los alumnos reflexionaron sobre lo que habían aprendido afirmando que no deben tener miedo de hablar y que también pueden aprender y crear cosas divertidas con su idioma quechua.

4.3 Analizando los cambios en la escritura creativa en quechua en la tradición oral

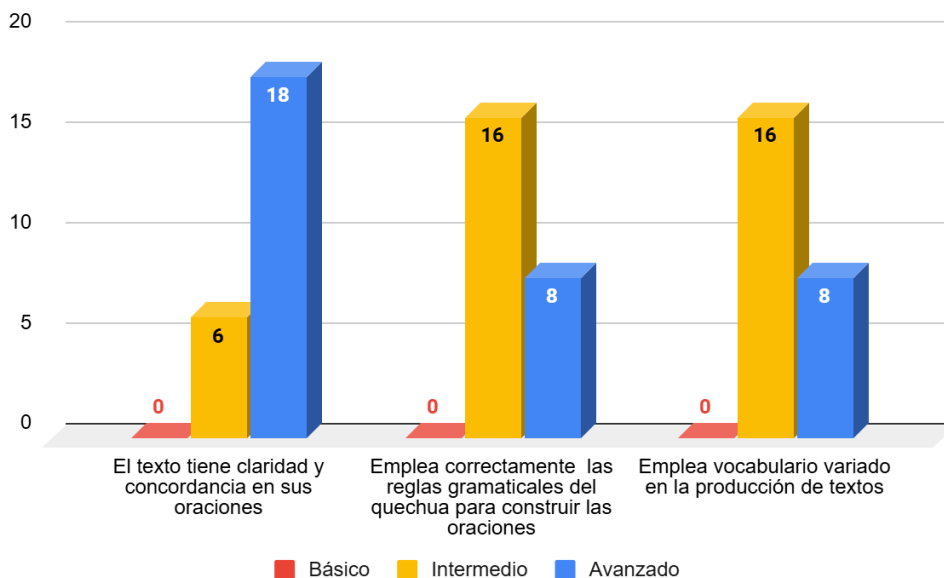
Se presentan y analizan los resultados obtenidos por los niños al aplicar estas estrategias con la tradición oral de la comunidad. de manera concreta se aborda el producto final, la creación y presentación de los libros cartoneros en lengua originaria, que refleja los aprendizajes alcanzados y los cambios observados de la actitud del uso del quechua como un medio de expresión escrita. En ese sentido, se evidencia cómo las estrategias pedagógicas aplicadas contribuyeron a mejorar y fortalecer el uso del quechua en contextos educativos.

4.3.1 Aprendizajes de los estudiantes en la escritura en lengua originaria

En este análisis de resultado en la competencia escribe diversos tipos de textos en su lengua materna, esta rúbrica nos ayudó analizar tanto su progreso y logros que los alumnos alcanzaron durante la fase de implementación de diversas estrategias de alfabetización en lengua originaria quechua como también las tradiciones orales escritas en su libro cartonero. De esta forma se busca comprender los aprendizajes alcanzados en escritura creativa en quechua, tomando como referencia los criterios de coherencia, gramática y vocabulario. El resultado se sostiene en tres criterios de análisis de los aprendizajes que serán expuestas a continuación.

Figura 3

Resultados finales de la escritura en lengua originaria.



Nota. La figura presenta los resultados finales de la competencia escribe en lengua originaria, obtenidos durante la presentación del producto final el libro cartonero por los estudiantes de sexto grado, de las secciones A y B.

Con relación al primer criterio, las producciones escritas se demuestra un progreso notable en la claridad y coherencia en relación con las concordancias de sus oraciones. El primer diagnóstico inicial mostró que los textos tenían muchos errores y que no tenían sentido, los últimos textos muestran una mejor historia, lo que muestra cómo los alumnos escritores mejoraron. La intervención utilizó planificación y revisión juntas que ayudaron a leer mejorablemente. También la intervención ayudó a los estudiantes a leer mejor mediante la planificación y la revisión conjunta. La evaluación se centró en los textos que fueron plasmados en su libro cartonero incluyendo los watuchis, takiy, harawis, willakuy y uma waqtay.

Al analizar las producciones en los libros cartoneros, la mayor parte de los alumnos se encuentran en un nivel intermedio, demostrando dominio parcial de los sufijos, el orden adecuado de palabras en la oración y la relación entre sujeto y verbo. Por otro lado, un grupo relevante de ocho estudiantes alcanzó el nivel avanzado, evidenciando un manejo seguro y consistente de las reglas gramaticales propias del quechua.

En cuanto al segundo criterio, los estudiantes aprendieron más sobre cómo se forman las oraciones en quechua, sus producciones finales muestran que hicieron en usar mejor las palabras y expresiones, un uso más preciso de los sufijos y el orden gramatical, lo que indica ese progreso de aprendizaje de las normas lingüísticas afectando positivamente hacia la escritura creativa en una lengua materna.

Finalmente, con respecto al tercer criterio, es que los textos tenían más palabras y expresiones de su cultura. Los estudiantes utilizaron palabras del idioma quechua local, así como ideas y frases que les enseñaron sus padres y abuelos. Este es un resultado muy importante, porque muestra cómo el uso de historias y canciones ayudó a las estudiantes a escribir con su propia cultura e idioma, y las hizo más creativas y auténticas.

4.3.2 Características de la producción escrita en libros cartoneros

Los estudiantes, elaboraron libros cartoneros que muestran lo que aprendieron y cómo utilizaron las historias de su comunidad. La información vino

de diferentes fuentes como abuelos, padres de familia quienes ayudaron en este proceso.

Usamos y trabajamos con contenidos diversos de tradiciones orales como los watuchis (adivinanzas), willakuy (cuentos o relatos), harawis (poesías), takikuna (canciones) y uma waqtay (acertijos). Los estudiantes también decoraron sus libros con portadas y carátulas, lo que les ayudó a hacer sus producciones más personales y visualmente atractivas.

4.3.2.1 Maytupa rimayninmanta. Los estudiantes hicieron las portadas como mejor le plazca, libremente escogieron como se vería el diseño. Cada estudiante creó decoraciones inspiradas en bordados de su comunidad, agregando elementos que reflejan su convivencia armónica, cultura e identidad. También hicieron dibujos que reflejan a la comunidad y sus costumbres. Se ha notado un interés genuino para dibujar, coser y realizar manualidades. Asimismo, los estudiantes realizaron aquel libro cartonero con cartón que reciclaron. El libro muestra lo que aprendieron y cómo se expresan creando un aspecto hermoso y significativo.

Figura 4

Portada como expresión artística.

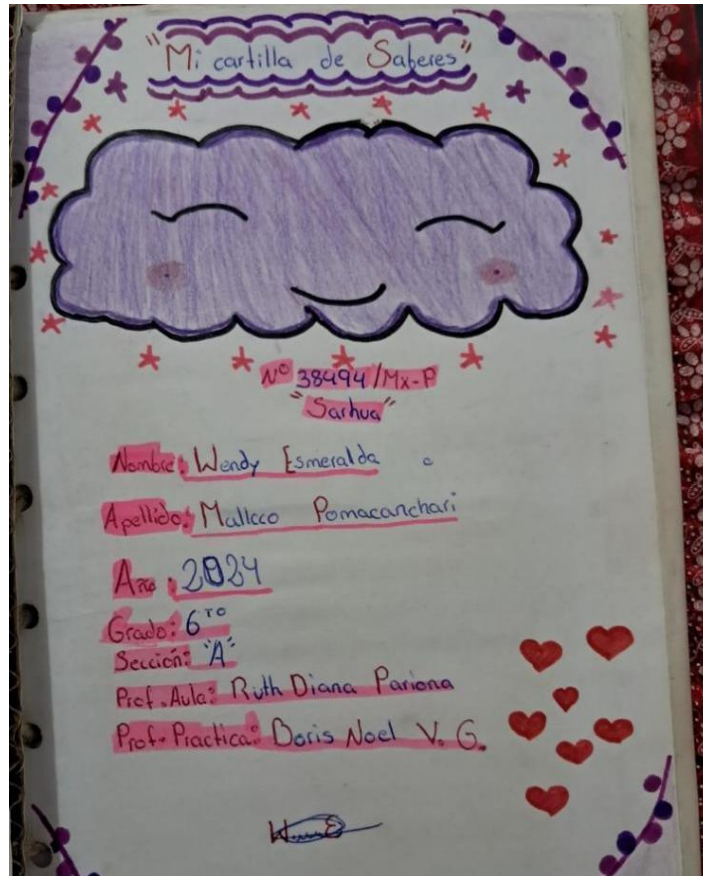


Nota. Fotografía de la portada de un libro cartonero elaborada por una estudiante de sexto grado “A”.

4.3.2.2 Maytupa ñawpaq rapinmanta. Cada carátula fue elaborada de manera libre en la que se utilizaron símbolos e imágenes representativas de su entorno familiar y comunitario. El dibujo fue hecho a mano. Estas carátulas van a comprender en qué áreas específicas se avanzó, el nombre y apellido del estudiante de su libro cartonero, el docente practicante, datos del director de la escuela, el grado, la sección y el año.

Figura 5

La carátula que da identidad



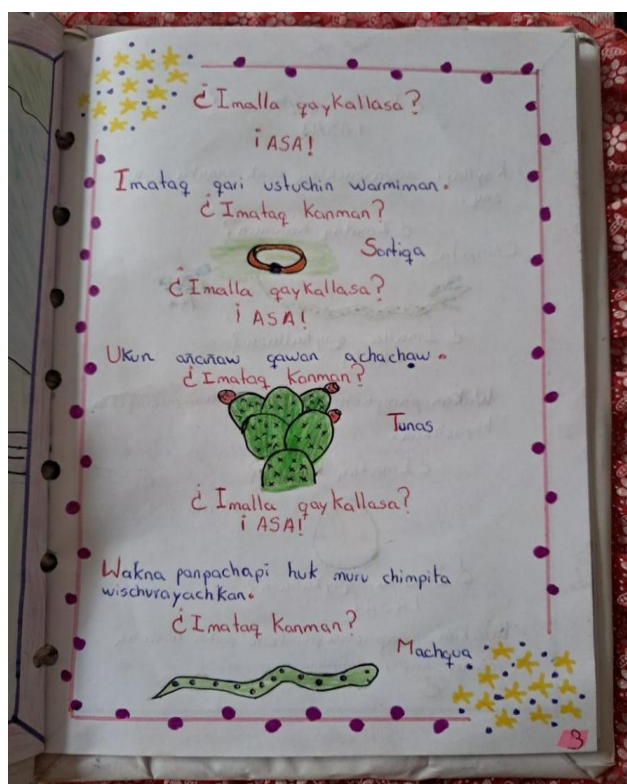
Nota. Fotografía de la carátula de un libro cartonero elaborada por una estudiante de sexto grado "A".

4.3.2.3 Watuchi: el arte de preguntar. La tradición oral de los *watuchis* adivinanzas que invitan a adivinar o presentir constituye un juego de palabras e ingenio muy común en las comunidades. En este taller, los estudiantes escribieron sus propios *watuchis*, integrando su forma particular de presentarlos mediante un modelo que inicia con la pregunta ¿Imalla qaykallasa? y la respuesta ¡Asa!, para luego formular la adivinanza en quechua y cerrar con ¿Imataq kanman?

Vale mencionar que se trabajó con todos los estudiantes la elaboración de *watuchis*, saber oral que la mayoría domina y conoce ampliamente; por ello se decidió plasmarlo por escrito. Se evidenció una correcta escritura en lengua originaria: uso apropiado de reglas gramaticales, concordancia de oraciones e integración de signos de puntuación. Cada *watuchi* se acompañó de una ilustración y su respuesta. Estos resultados contrastan con el diagnóstico inicial, en el que la gran mayoría no poseía referencias de escritura en quechua y solía vincularla únicamente con el castellano.

Figura 6

Watuchi: el arte de preguntar



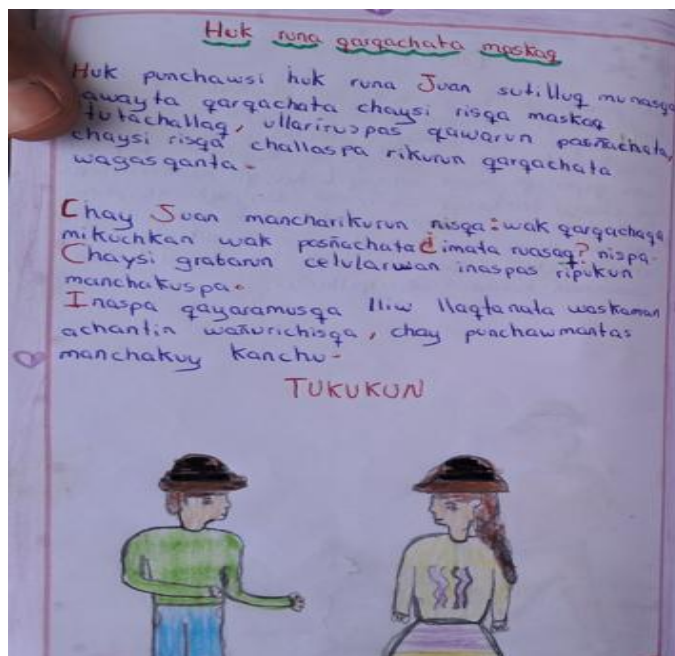
Nota. Fotografía de los *watuchis* (adivinanzas) creados por una estudiante de sexto grado “A” como parte de su proyecto de libro cartonero.

4.3.2.4 Willakuy: memoria que narra. Otra de las tradiciones orales trabajadas fueron los willakuy (cuentos), cuyos relatos se transmiten a partir de la transmisión intergeneracional. Estos textos conservan significados profundos vinculados con los misterios, los acontecimientos del pasado y la vida diaria de la comunidad. En este taller, los estudiantes transcribieron en su libro cartonero, íntegramente en quechua, aquellos relatos que consideraban más significativos ya fueran historias aprendidas en el hogar o narradas por abuelos, sabios o familiares.

En la Figura 7 se aprecia un adecuado manejo de la ortografía, así como claridad y coherencia en la organización de las ideas. El texto responde al género narrativo, pues presenta los elementos estructurales propios del cuento: un título, seguido de un inicio en el primer párrafo, un nudo en el segundo y un desenlace en el tercero, además de una ilustración complementaria que refuerza visualmente la narración.

Figura 7

Willakuy: memoria que narra.



Nota. Fotografía de un willakuy (relato) creados por un estudiante de sexto grado “B” como parte de su proyecto de libro cartonero.

4.3.2.5 Takiy: cantar lo que sentimos. Uno de los saberes orales más significativos trabajados en el proceso fue el takiy o canto, expresión artística que representa profundamente a la comunidad. A través de estas melodías surgen intérpretes que preservan y difunden canciones en lengua originaria, fortaleciendo la identidad colectiva. Durante el taller, además, se identificó a varios estudiantes con especial gusto y habilidad para el canto, lo cual enriqueció notablemente la dinámica de aprendizaje.

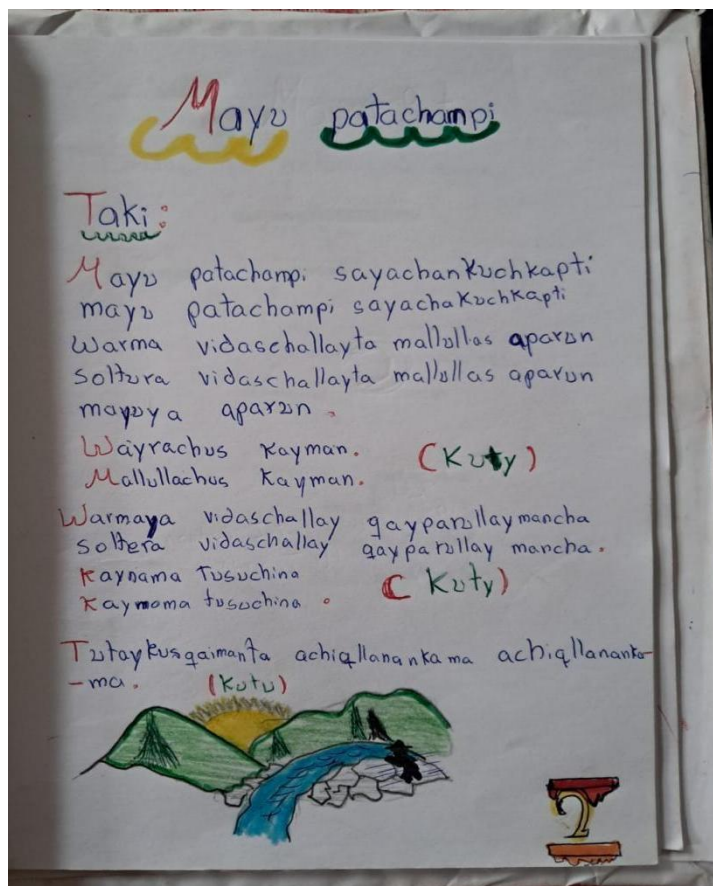
Las canciones recopiladas evidencian la dimensión emocional y cultural, en ellas se plasman experiencias de vida, sentimientos, historias de amor, labores del campo, procesos de migración, nostalgia y valores. Así, el canto cumple una

función fundamental al conectar generaciones, reafirmar la identidad y transmitir conocimientos que no se encuentran en los libros, pero sí en la memoria viva.

A continuación, en la Figura 8 se aprecia una composición escrita con estructura lírica, en la que el estudiante incorpora el título de la canción, los versos, el coro y la fuga o puente, todo ello redactado en lengua originaria. El texto se complementa con una ilustración y decoraciones que enriquecen su presentación. A diferencia de lo evidenciado en el diagnóstico inicial (donde los estudiantes mostraban un manejo limitado de la escritura en quechua debido a que la enseñanza se centraba en el canto dentro del área de arte), ahora se observa un avance notable en la escritura estructurada y consciente de las canciones, resultado del acompañamiento pedagógico brindado durante la intervención.

Figura 8

Takiy: cantar lo que sentimos.



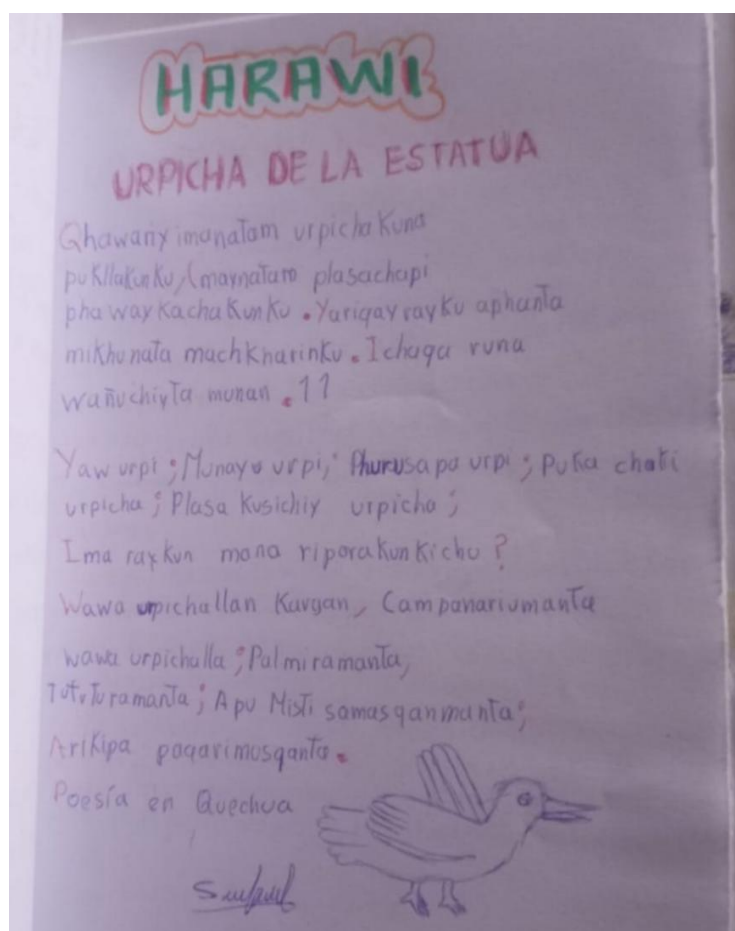
Nota. Fotografía de un taki (canción) escrito por un estudiante de sexto grado “B” como parte de su proyecto de libro cartonero.

4.3.2.6 Harawi: poesía en voz infantil. Los harawis o poemas son textos del género literario lírico, estas son manifestaciones poéticas que aún siguen vivas conservando la sabiduría ancestral, la lengua quechua y sentimiento profundos de la comunidad. Expresan emociones profundas como la tristeza, la nostalgia, el amor, el dolor, la soledad, la conexión con la naturaleza y los seres queridos.

En seguida, en la Figura 9 se observa una escritura de un harawi en donde el estudiante agrega un título para luego plasmar de manera un harawi, en dicho poema plasma el sentir de un ave el cual denomina “urpi”, plasma el sentimiento, la libertad que tiene el ave al volar hacia lugares lejanos, también plasma sus cualidades. Todos estos significados se pueden reconocer bajo su escritura en quechua, que en el diagnóstico no se tenía muy bien definido.

Figura 9

Harawi: poesía en voz infantil.



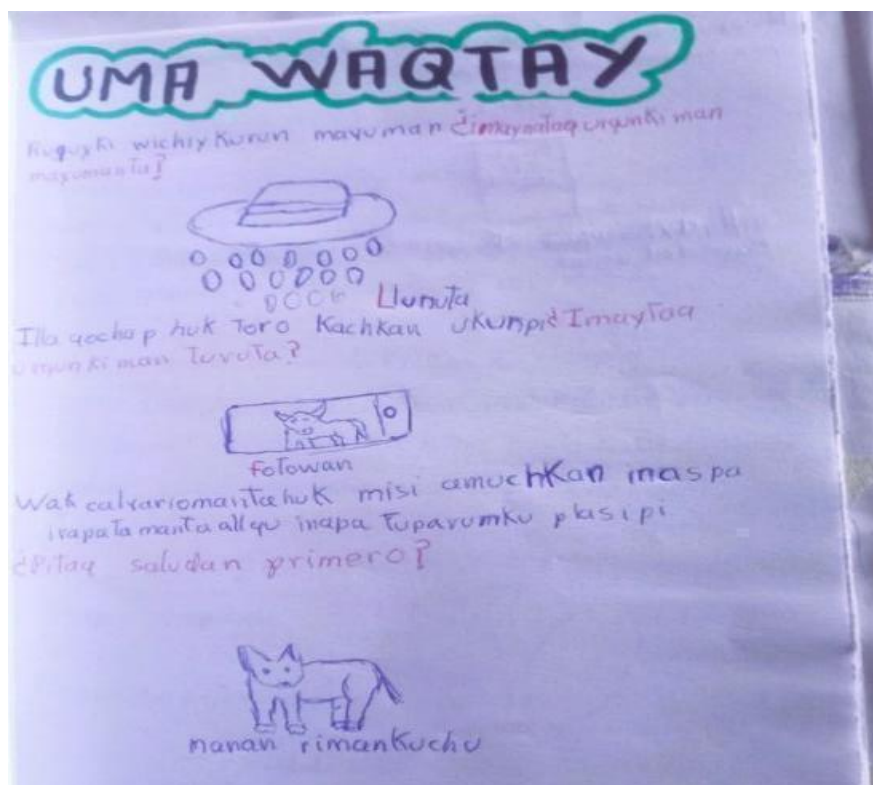
Nota. Fotografía de un harawi(poesia) escrito por un estudiante de sexto grado “B” como parte de su proyecto de libro cartonero.

4.3.2.7 Una waqtay: acertijos que despiertan. El uma waqtay o acertijo constituye una tradición oral menos difundida dentro de la comunidad, pues son pocos quienes conservan el dominio de este saber. Su incorporación en el taller fue posible gracias a la participación de un Sabio local, quien compartió generosamente su conocimiento y presentó diversos acertijos para que los estudiantes los resolvieran a partir de pistas específicas. Estos desafíos intelectuales promovieron un proceso de análisis, inferencia y pensamiento crítico, entendiéndose que los discentes debían identificar la respuesta considerando elementos propios de su entorno, tales como animales, objetos y elementos culturales de la vida cotidiana.

El Sabio compartió una gran variedad de uma waqtay, lo que permitió a los niños reconocerlos, analizarlos y posteriormente plasmar su versión escrita en su libro cartonero. En las producciones finales se aprecia que los estudiantes lograron representar este saber oral mediante la escritura en quechua, incorporando la pregunta del acertijo, la respuesta ilustrada y una breve explicación, lo que evidencia no solo la comprensión del contenido, sino también el fortalecimiento de su capacidad para traducir oralidad a texto escrito.

Figura 10

Uma waqtay: acertijos que despiertan



Nota. Fotografía de un uma waqtay(acertijo) escrito por un estudiante de sexto grado "B" como parte de su proyecto de libro cartonero.

4.4 Discusión de los resultados

4.4.1 *Sobre la descripción de las capacidades de los niños y las características de las tradiciones orales*

Los hallazgos encontrados en el diagnóstico inicial permitieron describir con un sentido crítico las capacidades de los niños en la escritura creativa en lengua originaria. En lo cual se evidenció que, aunque los estudiantes poseen una consistente competencia oral en quechua, sus producciones escritas se ubican en su mayoría entre los niveles básico e intermedio. Esta brecha se debe, principalmente, a la ausencia de una enseñanza sistemática de la escritura en lengua originaria dentro del aula y a la escasa exposición a modelos textuales en quechua. De acuerdo con Walqui et al. (2011), la producción escrita se halla estrechamente vinculada al dominio de la primera lengua, pues es a partir de los conocimientos previos, las estructuras lingüísticas internalizadas y los significados culturales que el estudiante construye sentido al momento de escribir. En el presente contexto, los niños producen textos bajo la influencia constante del castellano, lo que genera una escritura híbrida, caracterizada por la superposición de elementos gramaticales de ambas lenguas.

Esta situación evidencia la necesidad de reorientar las prácticas pedagógicas, dado que, tal como señala Cauper (2020), para promover una adecuada producción escrita en lengua originaria, es indispensable que el docente implemente métodos que fortalezcan la comprensión de la ortografía, la cohesión y la coherencia, así como el desarrollo de hábitos y destrezas específicas para la escritura en quechua.

Por otro lado, el grupo focal con padres y madres, así como las entrevistas con sabios locales, permitieron comprender las características actuales de la tradición oral en la comunidad. Los hallazgos muestran que los willakuy, takiy, watuchis y harawis y una waqtay siguen teniendo espacios de transmisión, aunque su práctica se ha reducido a los hogares. Sobre este punto, Celis y Masquil (2022) señalan que las tradiciones orales conforman una amplia riqueza lingüística mediante la cual se transmiten valores, saberes y la historia de un pueblo. Conforme a ello, los resultados del grupo focal y entrevista demuestran que los padres y sabios reconocen la importancia de estas manifestaciones, pero también expresan que la dinámica de vida actual de las comunidades deja poco espacio para la transmisión intergeneracional, asimismo se percibe aún como marginal el mantenimiento cultural de estas tradiciones frente a la preeminencia del universo oral y escrito del castellano, por la mayoría de medios de canales de difusión y demandas oficiales en gestión pública y privada.

4.4.2 Sobre las estrategias para la escritura creativa en quechua, aprovechando las tradiciones orales

En la implementación de las estrategias de escritura creativa en lengua originaria se desarrollaron diversas actividades pedagógicas que vincularon la oralidad para el desarrollo escrito y así los estudiantes aprendieran a escribir desde la riqueza de sus tradiciones culturales. Las sesiones del proyecto de aprendizaje “Participamos en las actividades agrícolas, rescatando las tradiciones orales” se incluyeron tanto la recreación de relatos orales como la elaboración de textos para el libro cartonero. Estos métodos ayudaron a los estudiantes a sentirse más

responsables de escribir con significados cultural en su lengua materna. Tal como afirma Patiño (2017), la escritura creativa necesita de la oralidad, porque ayuda al estudiante a utilizar su imaginación y mostrar su cultura. Las actividades ayudaron a los estudiantes a aprender más sobre su idioma y cómo usarlo bien. También ayudaron a los estudiantes a comprender mejor su idioma y cómo se relaciona con su cultura.

Asimismo, los talleres de lengua originaria que ayudaron como espacios de aprendizaje colectivo donde los estudiantes reforzaron sus habilidades de escritura mediante dinámicas lúdicas y colaborativas. Según Freire (1970) el aprendizaje debe comenzar con lo que el estudiante sabe y le importa, y ayudarlo a pensar, hablar y cambiar el mundo. Los talleres transformaron el aula en un lugar donde los estudiantes podían crear y aprender de manera íntegra y armónica. El estudio demostró que cuando los estudiantes aprenden a escribir a partir de su propia cultura y experiencias, escriben mejor y más conectados con quienes son.

4.4.3 Sobre el análisis de los cambios generados en la escritura creativa en quechua

Este análisis de cambios generados en la escritura creativa en lengua quechua muestra un cambio significativo en las producciones de los estudiantes, la escritura cambió del español al quechua a medida que se avanzaba el proceso. la escritura se volvió más clara, organizada y variada en palabras. Aprender a escribir creativamente en quechua fortaleció y llenó el vacío mejorando sus habilidades de

habla y escritura y de reconocer el sentirse orgullosos de su cultura y idioma gracias a estas tradiciones orales.

Conforme señalan Zavala y Franco (2019), afirman que escribir en tu propio idioma ayuda a aprender y demuestra que no aceptas la idea de que algunos idiomas son mejores que otros. Los resultados muestran que las estrategias son claras y fáciles de entender que la articulación de estrategias didácticas y experiencias vivenciales logró posicionar al quechua como una lengua de creación, exploración y aprendizaje auténtico.

CONCLUSIONES

A continuación, se muestran las conclusiones basadas en los objetivos establecidos.

1. En el diagnóstico se identificó las destrezas iniciales de los estudiantes en lo que respecta a la escritura creativa en lengua originaria, evidenciándose un nivel alto en la oralidad, pero con serias dificultades en la escritura. Por ello, los textos presentaban estructuras simples, escaso vocabulario y una marcada influencia del castellano. Esta distancia entre el uso cotidiano del idioma y como un instrumento de aprendizaje, manifiesta la necesidad de generar prácticas pedagógicas que reconozcan la lengua quechua como vehículo de aprendizaje de los contenidos. También, se caracterizaron los tipos de tradiciones orales locales como los willakuy, watuchis, harawis y takiy, transmitidos principalmente en los entornos familiares. Este punto de partida posibilitó comprender el panorama para diseñar las estrategias pedagógicas que transformen la oralidad en un recurso didáctico.

2. En la etapa de implementación, las estrategias basadas en las tradiciones orales permitieron transformar las aulas en un espacio de creación, donde estudiantes, sabios locales y docentes compartieron sus conocimientos desde el dialogo de saberes. Actividades como la narración mediante estrategias lúdicas y los diálogos intergeneracionales otorgaron a las sesiones una experiencia significativa, haciendo que el aprendizaje fuera más sencillo, cultural y lingüísticamente pertinente. Estas estrategias (concretadas en talleres y sesiones de aprendizaje) ofrecieron además una vía accesible para trasladar la oralidad hacia el

formato escrito. Esta estrategia permitió a que los estudiantes se reencuentren con su lengua originaria apoyados mediante una relación de escuela y comunidad.

3. Tras la implementación de estas estrategias, el análisis final manifiesta cambios significativos en cuanto a la escritura creativa en lengua originaria. A partir de la oralidad, los estudiantes pasaron de producir textos con más coherentes, con orden gramatical y vocabulario enriquecido, transcribiendo las historias de su comunidad, llenos de belleza y sentido cultural. Estos avances, observados en los libros cartoneros y evaluados mediante rúbricas, confirman que es posible generar cambios en la escritura creativa utilizando las tradiciones orales.

4. Finalmente, esta experiencia pedagógica nos muestra un patrón para la transición de la oralidad hacia la escritura creativa, a aquellas estrategias que integraron el diálogo intergeneracional y la creación libre. Estas estrategias diseñadas a partir del saber local han sido muy efectivas para transformar una realidad educativa avasallada por el castellano, recuperando la dignidad de la lengua en las escuelas con la participación de los niños en la recuperación y textualización de los relatos orales.

TUKUYNIN

Kay maskay, huknin llamkaykunamanta rimanakusqa kan, chayqa qawasqa llamkaykunawan tinkusqa ruwasqanta munay nisqakunatawanmi kasqa.

1. Kay riksichiy niraq, riqsisqa kanku runasimiqa quechua simi kawsasqanmanta rimaypi, chayllataq yachay wasipiq a swanqa musuqmanta mana llapanmanta ruwachkanchu, chayqa ruwakun takinanpaq inaspa tusunanpaq chaytaña ruwankun, qapaqkunamanta rikuchiykunapi chani kachkan. Kay chusaq kaymanta simi rimaykuna yachaykuna tukuykunawan llankapaq rikuchinmi musuq llamkaykuna mikuchiyta munasqa, qichuwa simita yachaypa ruwanapaq runasimita ruwachispa.

2. Chay pachapi ruwananchikpi, yachay nañ kay runa simi aswan chaskikun ruwanan yachay wasipi allin yachaqa rikukuspa yapa runasimita rimanakuq, chaypi Chaypiqa yachaqkuna, yachaq runakuna, yachachiqkuna hatun yachaqkuna yachachiqkunawanmi riqsichisqanku yachaykuna, yuyaykuna, rimaykuna. Llapa rimanakuykuna, tukuy huknin willaykunam, ima hina chay rimanakuy wasipi, ruraykunata aswan rikcharisqa, ruwasqa, kawsayta allinta yachachispa. Kaymanta, wawakuna, warmikuna, qarikuna, rimaykunamanta riqsichisqanku runa simita yachay wasita munasqanku runasimipi llapan yachayta churaspa, wasita chay runakunawan tinkuykuy yachay wasipi rurachirqanku.

3. Hukninmanta, musuq qillqay allin ñanmi karqa rimayta qillqayman apachiypaq. Rimaymanta qillqay purispa, wawakuna yachachirqanku qillqanapaq mana achka yuyaykunawan, chaymi willaykuna qillqasqanku sumaq hina, kawsayniyuq hina, runasimipi sumaqa qillqachispa. Kay ñanpiqa qillqayqa

rimaypa yanapayninmi karqa: wawakunaqa watuchikunata, harawikunata, takikunata, willakuykunata qillqayta atirqanku runasimi simipi. Kay rurayta nisqapiqa, runasimiqa, manam huklla rimay sapa rimaychu, ichaqa kayninta rikuchirqa kaymi simi mususq, ima hinam chay simiqa atillanmi musuqkuna rimasqata, yachaykuna llaqtamanta achka runa simita rimananpaq, rikuchinanpaq.

RECOMENDACIONES

1. Se recomienda a los docentes realizar el diagnóstico psicolingüístico y sociolingüístico, con el fin de tener claridad el nivel de dominio de la lengua originaria. Este conocimiento permitirá diseñar experiencias de aprendizaje contextualizadas contribuyendo así a una enseñanza pertinente, activa y significativa. Además, al reconocer la vitalidad del quechua se podrá trabajar de forma estratégica el desarrollo y/o fortalecimiento de las otras dimensiones de la lengua originaria. Para ello, es fundamental que la institución educativa cumpla el rol de garantizar lingüística y culturalmente pertinente en base a la educación intercultural bilingüe, utilizando materiales contextualizados y promoviendo el uso activo del quechua en todas las áreas del aprendizaje, no solo en espacios ceremoniales y concursos folclóricos.

2. Resulta pertinente que las escuelas incorporen sistemáticamente estrategias de escritura creativa en lengua originaria, que estén vinculadas con la textualidad andina. Para ello es necesario la participación de los sabios comunitarios y padres de familia, para así promover la producción de textos con sentido y valor. Para dar mayor relevancia, a esta propuesta se aconseja elaborar libros cartoneros, fanzines y otros, con el fin de empoderar al estudiante en la creación de libros.

3. También se destaca la importancia del trabajo articulado de la institución educativa con la comunidad para crear proyectos educativos y comunitarios. Esto implica asumir una responsabilidad de colaboración e

intercambio de saberes, con la finalidad de crear oportunidades de integración cultural y lingüística de manera recíproca.

4. Es fundamental que los contenidos curriculares incluyan de manera explícita elementos de la cultura local, trabajados desde la reflexión crítica. La escuela debe ofrecer oportunidades a los estudiantes de visibilizar sus producciones en lengua originaria. Esto permitirá afianzar su autoestima lingüística y cultural, y consolidar una identidad y actitud positiva hacia su lengua como valioso e importante.

5. Finalmente, debido al impacto que tuvo esta intervención en sus aprendizajes a los estudiantes como también el cambio significativo de la práctica docente en los investigadores, se recomienda que los docentes profundicen su formación en Educación Intercultural Bilingüe, no solo a nivel técnico, sino también desde el compromiso con su propia identidad. Es clave promover espacios de reflexión pedagógica en las escuelas donde se revalorice el quechua como lengua viva y se promuevan prácticas de escritura creativa en esta lengua tan rica en significados culturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegría, J., Palacios, I., & Palomino, M. (2019). *Estrategia pedagógica enfocada al fortalecimiento de la identidad cultural en estudiantes del grado quinto del Centro Educativo Sagumbita que pertenecen al consejo comunitario Bajo Mira y Frontera del municipio de Tumaco a través de la oralidad* [Proyecto aplicado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/26537>
- Barragán, T., Mamani, G., Bautista, E., Oblitas, S., & Torres, J. (2024). Material educativo en lenguas originarias para la Educación Intercultural Bilingüe en el altiplano puneño, Perú. *Revista Espacios*, 45(6), 97–105. <https://doi.org/10.48082/espacios-a24v45n06p08>
- Bocángel, S., & Flores, B. (2024). *Watuchi o adivinanzas para fortalecer el uso de la lengua quechua en estudiantes de cuarto grado de primaria en una institución educativa rural de la región Cusco*.
- Camacho, M. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 237–258. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.11228>
- Caro, A. (2022). El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura de la lengua materna (Dulegaya) en estudiantes del pueblo originario Guna en la República de Panamá. *Synergía*, 1(1), 41–61. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/synergia/article/view/2896>
- Cauper, S. (2020). *Producción de textos sencillos en lengua originaria Shipibo-Konibo en los niños y niñas de tercer grado de primaria*.
- Ccencho, Y. (2022). *Percepciones de los docentes EIB sobre la enseñanza de la oralidad de la lengua Shipibo-Konibo en una institución educativa EIB de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura]. <https://hdl.handle.net/20.500.12404/22525>

- Celis, R., & Masquil, D. (2022). Tradiciones orales y memoria colectiva en las comunidades andinas. *Revista de Cultura y Sociedad*, 28(3), 122–139.
- Cisneros, V. (2018). El lenguaje como práctica social: Cuestionando dicotomías y esencialismos en la educación intercultural bilingüe. *Una apuesta por la justicia y la equidad*, 8(1), 57. <https://www.uarm.edu.pe/wp-content/uploads/2021/10/SILEX-Vol-8-1.pdf#page=58>
- Cisterna, C. (2005). La triangulación en la investigación social: Perspectivas y reflexiones. *Revista Chilena de Educación*, 24(1), 87–98.
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., & Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: Avances y desafíos*. Naciones Unidas. <https://doi.org/10.18356/s1800949>
- Defensoría del Pueblo. (2016). *El derecho a recibir educación intercultural bilingüe: Supervisión a instituciones educativas públicas de educación primaria (Informe de Adjuntía N.º 002-2016-DP/ADHPD)*. Defensoría del Pueblo. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Informe-EIB.pdf>
- Fernández, P., Gómez, L., & Ramírez, C. (2022). Relatos ancestrales y educación: Fortaleciendo lectura y escritura en niños del pueblo indígena Kokonuko. *Revista Latinoamericana de Educación Intercultural*, 14(2), 45–62.
- Ferrario, V. (2022). *Interculturalidad y escuela EIB: Concepciones y creencias de docentes EIB de Apurímac y Puno*. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/23309>
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa* (Vol. 1). Ediciones Morata.
- Galdames, V., & Walqui, A. (2015). *Enseñar a leer, enseñar a pensar* [Documento de clase].
- Galdames, V., Walqui, A., & Gustafson, B. (2011). *Enseñanza de lengua indígena como lengua materna*. CGEIB-SEP.

- Grisales. (2022). *Tradición oral y lengua escrita para la preservación de los mitos ancestrales*.
- Gutiérrez, L. (2023). Prácticas pedagógicas y cultura local: Una mirada desde la investigación-acción. *Revista Pedagógica Intercultural*, 9(1), 67–85.
- Guimaraes, C. (2019). *La didáctica en la comprensión lectora en lengua Shipibo-Konibo*.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Hervias, C. (2022). *Escritura creativa en estudiantes de educación primaria* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Santa]. Repositorio Institucional UNS. <https://repositorio.uns.edu.pe/handle/20.500.14278/4106>
- Hurtado, C., Hernández, D., & Perdomo, J. (2024). *Hilando voces de la tradición: Estrategias pedagógicas para potenciar la escritura creativa mediante leyendas indígenas*. <http://hdl.handle.net/11371/7135>
- Intriago, A. (2023). *Cuentos y refranes: Tradición oral en Chone para recuperar la identidad cultural* [Tesis de pregrado, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí].
- Kemmis, S. (1988). *Investigación-acción participativa*. Morata.
- Lara, J., Martínez, C., & Rivas, M. (2022). *Investigación cualitativa en contextos educativos: Herramientas y experiencias*. Editorial Académica.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (3.^a ed.). Editorial Graó.
- López, J. (2023). *La escritura creativa como estrategia para desarrollar la competencia lingüística en lengua materna*. [Tesis de grado, Universidad de Valencia].

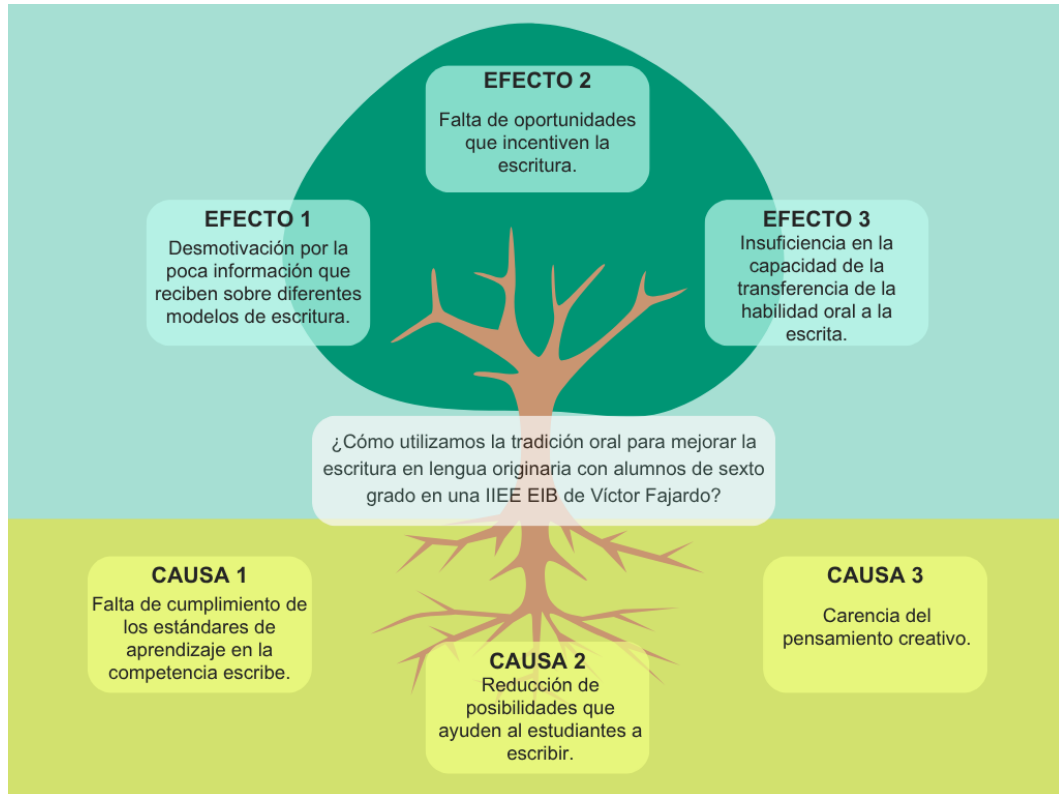
- López, F. (2020). Metodologías interculturales y decoloniales: Inclusión de las tradiciones discursivas originarias y rurales en la didáctica de la lengua. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(1), 31–52. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.1.4>
- Marchán, F. (2023). Tradiciones orales y transmisión de saberes productivos desde las edades tempranas. *Panorama*, 17(33). <https://doi.org/10.15765/pnrm.v17i33.4106>
- Maza, J., Ruiz, E., & Carbay, W. (2022). Estrategias didácticas para la producción de textos literarios narrativos. *Revista Sociedad & Tecnología*, 5(2), 379–393. <https://doi.org/10.51247/st.v5i2.221>
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2018: 4.º grado de primaria y 2.º grado de secundaria en Ayacucho*. Dirección Regional de Educación de Ayacucho.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Organización Internacional del Trabajo. (1989). *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales*, 1989 (núm. 169). https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=:_CODE:C169
- OREALC/UNESCO. (2017). *Informe de resultados TERCE: Escritura*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245801>
- Palacio, C. (2020). *Escritura creativa en el aula: Guía para docentes*. Editorial Académica Española.
- Patiño, E. (2017). *La oralidad y la escritura creativa como puente articulador entre escuela y sociedad*. Universidad de Antioquia. <http://hdl.handle.net/10495/28218>
- Perdomo, J., Hernández, D., & Hurtado, C. (2024). *Hilando voces de la tradición: Estrategias pedagógicas para potenciar la escritura creativa mediante leyendas indígenas*. Fundación Universitaria Los Libertadores.

- Puentes, I. (2022). *Tradición oral de Tobasía para la producción de sentidos escritos en la escuela multigrado* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/9017>
- Quispe, F., & Sánchez, E. (2022). *Estrategias didácticas de la escritura creativa para promover la producción de textos en quechua en los estudiantes de 3.º grado de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe N.º 11161 Chilvaca-Incahuasi Ferreñafe* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/20.500.13054/973352>
- Ramírez, T. (2020). *Comprensión lectora en castellano como segunda lengua en los niños y niñas Shipibo-Konibo del cuarto grado de primaria* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/9613>
- Rodríguez, M. (2023). *Tradición oral y transmisión cultural en la infancia: Un estudio en comunidades rurales* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].
- Rumaldo, C. (2022). *Etnoliteratura e investigación de la tradición oral*.
- Tamayo, L., & Gutiérrez, L. (2016). Del relato de tradición oral al texto narrativo escrito. *Educación y Territorio*, 6(10), 15–34.
- Tello, L., Arango, N., & Fuentes, W. (2020). Influencia del español en la producción de textos narrativos escritos en quechua en la UNSCH, Ayacucho 2018. *Educación*, 69–86. <https://revistas.unsch.edu.pe/index.php/educacion/article/view/40>
- Tello, F., Verástegui, E., & Rosales, Y. (2016). *El saber y el hacer de la investigación acción pedagógica*.
- Torres, M., Yépez, D., & Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Chakiñan. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 10, 87–101. <https://doi.org/10.37135/chk.002.10.06>

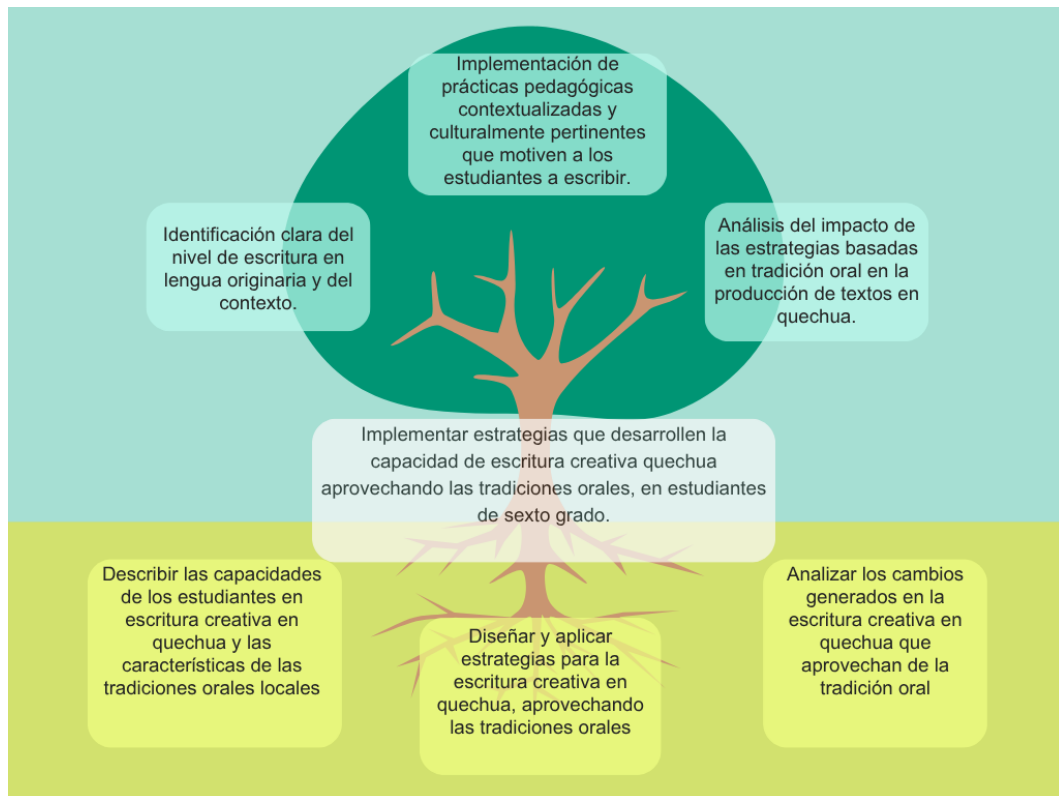
- Unesco. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>
- Vallejo, R., & de Franco, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4(7), 117-133. <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistaelectronicadehumanidadeseducacionycomunicacionsocial/2009/no7/8.pdf>
- Zavala, V., & Franco, R. (2020). El Estado enseña sobre las lenguas originarias: Una reflexión desde el programa “Aprendo en casa”. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(13), 99–126. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i13.219>
- Zavala, V., Canessa, A., & Franco, A. (2018). *Lengua, poder e identidad: Políticas lingüísticas y educación en los Andes*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zavala, V., Mujica, L., Córdova, G., & Ardito, W. (Eds.). (2014). *Qichwasimirayku. Batallas por el quechua*. Fondo Editorial de la PUCP. <https://repositorio.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/d515b4f4-f1c5-48e3-9a4b-2709445ca8d4/content>

ANEXOS

Anexo A. Árbol de problemas



Anexo B. Árbol de objetivos



Anexo C. Rúbrica de evaluación en las capacidades comunicativas en lengua materna

Rúbrica de evaluación oralidad

1) Básico 2) Intermedio 3) Avanzado

[illegible]

Anexo D. Matriz de consistencia

Problema general	Problema específico	Objetivo general	Objetivo específico	Categorías	Fuente de datos	Técnicas	Instrumentos
¿Cómo utilizar la tradición oral de la comunidad para mejorar la escritura creativa en lengua originaria de los estudiantes de sexto grado en una IE EIB de Víctor Fajardo?	¿Cómo identificar las características de la escritura creativa en quechua en base a la transmisión de las tradiciones orales en estudiantes del sexto grado ?	Implementar estrategias que desarrollen la capacidad de escritura creativa en quechua aprovechando las tradiciones orales, en estudiantes de sexto grado	Describir las capacidades de los estudiantes en escritura creativa en quechua y las características de las tradiciones orales locales	Tradición oral	Sabios	Observación	Actividad lúdica diagnóstica (ficha y rúbrica)
	¿Qué estrategias permiten aprovechar las tradiciones orales para la enseñanza de la escritura creativa en quechua en estudiantes de sexto grado?		Diseñar y aplicar estrategias para la escritura creativa en quechua, aprovechando las tradiciones orales	Escritura creativa	Padres y madres	Entrevista semiestructurada	Observación participante (cuaderno de campo)
	¿Cómo valorar los cambios en la escritura creativa en lengua quechua en los estudiantes de sexto grado?		Analizar los cambios generados en la escritura creativa en quechua que aprovechan de la tradición oral		Estudiantes de sexto grado	Implementación del proyecto de aprendizaje en el marco del proyecto integrador	Grupo focal con padres (guía temática) Entrevistas semiestructuradas a sabios

Anexo C. Instrumentos aplicados

Qillqarisun sumak willakuyta

Objetivo: valorar la capacidad de los estudiantes en escritura creativa en lengua originaria.

Fecha:/.../....

Edad:

Sutiymi:

.....

Instrucciones:

- Lee con atención el siguiente fragmento de un cuento.
- Imagina cómo continúa la historia.
- Escribe tu propia continuación del cuento, utilizando tu creatividad e imaginación teniendo en cuenta el inicio, desarrollo y desenlace.
- No te preocupes por la ortografía o la gramática, lo más importante es tu expresión con libertad.

.....

Huk punchawmi kunturqa, hanaq pachamanta uraykamuspa, mayu patapi atuqwan tupaqurqa. Kuska, rimarinku kawsayninkumanta, qinaspas atuq kunturtaqa nisqa! wawqichay imatataq rurarunchickman mana yarqaymanta purirqanchickpaq!, kuturnataqsi unaymanta kutichin.

.....

.....

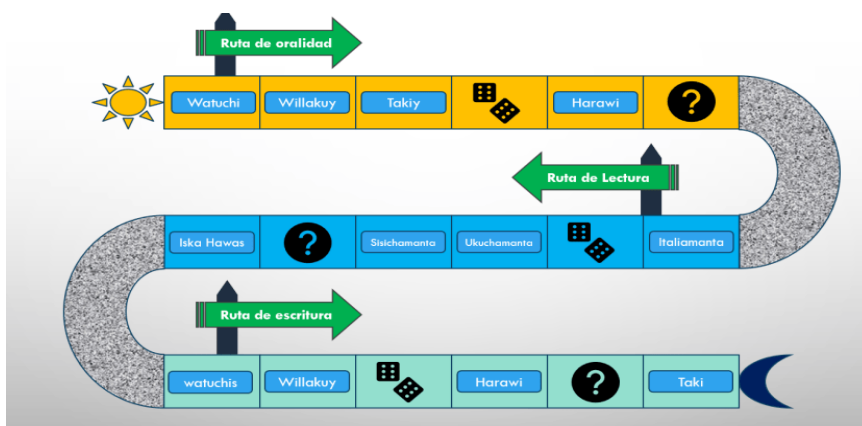
Juego de recorrido

Este juego consiste en marcar un recorrido en el piso con tiza, y en cada paso habrá un reto o una actividad que debe realizar el niño o niña dependiendo en qué casillero debe ubicarse al lanzar un dado.

Instrucciones:

Se formarán grupos de 4 integrantes y cada grupo tendrá un color identificador.

- Un integrante del grupo debe lanzar un dado y avanzar la cantidad de veces que sale en el dado, debe repetir en cada ruta.
- En cada casillero habrá un reto, que el estudiante debe realizar antes de avanzar a la siguiente ruta.



Rúbrica de evaluación escritura

1) Básico 2) Intermedio 3) Avanzado

[illegible]