



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO - PUNO
ESCUELA DE POST GRADO
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN



**“TRANSFERENCIA DE LAS HABILIDADES DE
COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS
ESCRITOS ADQUIRIDAS EN CASTELLANO A LA
LENGUA QUECHUA EN LAS ESCUELAS DE LA
ZONA NORTE DEL DEPARTAMENTO DE PUNO
AÑO 2003”**

T E S I S

PRESENTADA POR :

LEONOR BISNARDA MENDOZA MONTESINOS

PARA OPTAR EL GRADO DE:

**MAGÍSTER SCIENTIAE EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y
EDUCACIÓN**



PUNO

PERÚ

2003

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO - PUNO
BIBLIOTECA CENTRAL AREA DE TESIS
Fecha Ingreso: 30 JUN 2014
Nº 00322

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO

ESCUELA DE POST GRADO

MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN

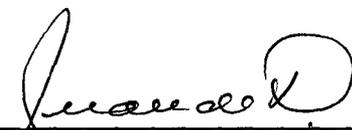
"TRANSFERENCIA DE LAS HABILIDADES DE COMPRENSIÓN Y
PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS ADQUIRIDAS EN CASTELLANO A LA
LENGUA QUECHUA EN LAS ESCUELAS DE LA ZONA NORTE DEL
DEPARTAMENTO DE PUNO AÑO 2003"

TESIS

Presentada a la Dirección de Investigación de la Maestría
en Lingüística Andina y Educación de la Escuela de Post
Grado de la Universidad Nacional del Altiplano - Puno, para
Optar el Grado de MAGÍSTER SCIENTIAE EN LINGÜÍSTICA ANDINA
Y EDUCACIÓN.

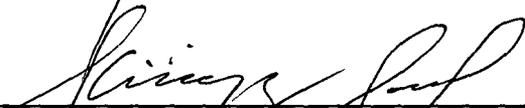
APROBADO POR:

PRESIDENTE

: 

M. Sc. JUAN DE DIOS CUTIPA LIMA

PRIMER MIEMBRO

: 

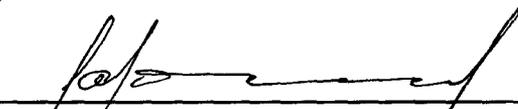
M. Sc. PORFIRIO ENRIQUEZ SALAS

SEGUNDO MIEMBRO

: 

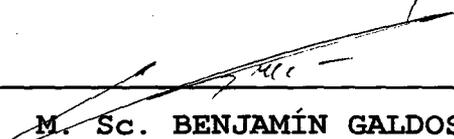
M. Sc. EMILIO CHAMBI APAZA

DIRECTOR DE TESIS

: 

M. Sc. PLATON PALOMINO QUISPE

ASESOR DE TESIS

: 

M. Sc. BENJAMÍN GALDOS PINEDA

DEDICATORIA

En memoria de Serapio, mi esposo, como homenaje a su permanente apoyo intelectual y de nuestro amor que a pesar de su partida me ayuda a seguir adelante.

A mis hijos: Diego, David y Leonel por su comprensión y fe en mí, con la esperanza de que alcancen sus sueños.

ÍNDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del Problema.....	1
1.2. Enunciado del Problema.....	9
1.3. Objetivos de la investigación.....	10
1.3.1. objetivo general.....	10
1.3.2. objetivos específicos.....	10
1.4. Antecedentes.....	11

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. COMUNICACIÓN HUMANA. LENGUAJE. LENGUA. HABLA. DIALECTO..	13
2.1.1. Comunicación humana.....	13
2.1.2. Lenguaje.....	14
2.1.3. Lengua y sus niveles.....	16
2.2. NIVELES DE LA LENGUA.....	19
2.2.1. Nivel fonológico.....	19
2.2.1.1. Fonema.....	19
2.2.1.2. Cuadro fonológico y alfabético del castellano y del quechua.....	24

2.2.1.3. Contraste a nivel Fonológico.....	29
2.2.1.4. Sílabas.....	32
2.2.1.5. El acento.....	34
2.2.2. Nivel morfológico.....	35
2.2.2.1. Morfema.....	35
2.2.3. Nivel Sintáctico.....	42
2.2.4. Nivel Semántico.....	49
2.2.5. Nivel Pragmático.....	50
2.3. HABLA.....	50
2.4. DIALECTO.....	51
2.5. HABILIDADES LINGÜÍSTICAS.....	53
2.6. LENGUA HABLADA Y LENGUA ESCRITA.....	53
2.7. LA COMUNICACIÓN ESCRITA.....	54
2.8. TRATAMIENTO DE LENGUAS EN LA ESTRUCTURA CURRICULAR BÁSICA (ECB).....	55
2.9. MÉTODOS DE LECTURA Y ESCRITURA MÁS USADOS EN NUESTRO MEDIO.....	60
2.10. REFLEXIONES TEÓRICAS ACERCA DEL APRENDIZAJE.....	63
2.10.1. Conceptos Tradicionales de la Lectura y Escritura.....	64
2.10.2. Modernos Enfoques de la Lectura y Escritura.....	66
2.10.2.1. El Aprendizaje de la Lectura y Escritura Según Lev S. Vygotsky.....	66
2.10.2.1.1. Lev S. Vygotsky y la Lengua Escrita.....	67
2.10.2.1.2. Lev S. Vygotsky y la Importancia de la Escuela en el Desarrollo de la Lectura y Escritura.....	69
2.10.2.2. Aplicaciones de las Concepciones de Aprendizaje de Jean Piaget a la Lectura.....	71
2.11. EL BILINGÜISMO.....	73

2.12. USO DE LA LENGUA MATERNA EN LAS ESCUELAS DE LA LOCALIDAD.....	74
2.13. TRANSFERENCIA.....	76
2.14. LA EXPERIENCIA DE SAN LAMBERTO.....	77
2.14.1. Factores que Determinan el Éxito de la Experiencia de San Lamberto.....	78
2.15. DIGLOSIA.....	79
2.16. TRABAJOS DE JAMES CUMMINS.....	80
2.17. COMPRENSIÓN LECTORA: NIVELES.....	83
2.17.1. Niveles de Comprensión Lectora.....	83
2.18. CONSTRUCCION DE TEXTOS.....	84
2.18.1. NORMATIVIDAD LINGÜÍSTICA.....	85
2.18.1.1. Ortografía.....	85
2.18.1.1.1. Uso de Grafías.....	85
2.18.1.1.2. Acentuación.....	85
2.18.1.1.3. Signos de Puntuación.....	85
2.18.1.1.4. Uso de Mayúsculas.....	86
2.18.1.2. Vocabulario.....	86
2.18.1.3. Caligrafía.....	87
2.18.1.4. Arreglo Sintáctico.....	87
2.18.2. Arquitectura Textual Cohesión y Coherencia Textual.....	88
2.18.2.1. Referencia Textual.....	88
2.18.2.1.1. Anáfora.....	88
2.18.2.1.2. Catáfora.....	89
2.18.2.2. Conexión Lógica.....	89
2.19. MARCO CONCEPTUAL.....	89
2.20. HIPÓTESIS Y VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN.....	92
2.20.1. HIPÓTESIS.....	92
2.21. IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES.....	93
2.21.1. Operacionalización de Variables.....	93
2.21.1.1. Definición Conceptual.....	93

2.21.1.2. Dimensiones.....	94
2.21.1.3. Indicadores.....	94
2.21.1.3.1. De Comprensión y Producción de Textos en Castellano.....	94
2.21.1.3.2. De Producción Escrita de Niños del Medio Rural en comparación con Niños del Medio Urbano Marginal.....	95
2.21.1.3.3. De Estrategias Cognitivas que los Niños Quechua Hablantes Manifiestan al Producir Textos Escritos.....	95

CAPÍTULO III

DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. TIPO y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	96
3.2. UNIDAD DE ANÁLISIS Y OBSERVACIÓN.....	97
3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	97
3.4. UBICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LAS MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN.....	104
3.4.1. Escuela de Educación Primaria de Menores N° 70620 "Jorge Chávez"-Juliaca.....	104
3.4.2. Escuela de Educación Primaria de Menores N° 72066 "Punta Jallapisi"-Azángaro.....	106
3.5. TÉCNICAS Y INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS....	109
3.5.1. Preparación de los Instrumentos.....	109
3.5.1.1. Tests.....	110
3.5.1.2. El Diario de Registro Etnográfico....	117
3.5.2. Validación de los Tests	117
3.6. RECOLECCIÓN DE DATOS.....	118
3.6.1. Aplicación de los Tests.....	118

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. NIVELES DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ESCRITA EN CASTELLANO. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LOS TESTS	121
4.1.1. Lectura en Castellano.....	122
4.1.1.1. Lectura en Castellano Nivel Fonológico	123
4.1.1.2. Lectura en Castellano Nivel Morfológico.....	124
4.1.1.3. Lectura en Castellano Nivel Sintáctico.....	125
4.1.1.4. Lectura en Castellano Comprensión de Textos.....	126
4.1.2. Escritura en Castellano.....	128
4.1.2.1. Escritura en Castellano Nivel Fonológico.....	130
4.1.2.2. Escritura en castellano Nivel Morfológico.....	131
4.1.2.3. Escritura en Castellano Nivel Sintáctico.....	132
4.1.2.4. Producción de Textos en Castellano...	133
4.1.2.4.1. Normatividad Lingüística.....	135
4.1.2.4.1.1. Ortografía.....	135
a) Uso de Vocales.....	136
b) Uso de Consonantes.....	139
c) Uso de Mayúsculas.....	143
d) Uso de Acento Orográfico.....	145
e) Uso de Signos de Puntuación.....	147
4.1.2.4.1.2 Vocabulario.....	149

4.1.2.4.1.3.	Caligrafía.....	151
4.1.2.4.1.4.	Arreglo Sintáctico.....	153
4.1.2.4.2.	Arquitectura Textual.....	158
4.2.	GRADO DE ÉXITO DE LA TRANSFERENCIA DE LAS HABILIDADES DE LECTURA Y ESCRITURA ADQUIRIDAS EN CASTELLANO AL QUECHUA ENTRE NIÑOS DEL MEDIO RURAL Y LOS NIÑOS DEL MEDIO URBANO MARGINAL	160
4.2.1.	LECTURA EN QUECHUA.....	160
4.2.1.1.	Lectura en Quechua Nivel Fonológico..	162
4.2.1.2.	Lectura en Quechua Nivel Morfológico.	163
4.2.1.3.	Lectura en Quechua Nivel Sintáctico..	164
4.2.1.4.	Lectura en Quechua Comprensión de Textos.....	165
4.2.2.	ESCRITURA EN QUECHUA.....	166
4.2.2.1.	Escritura en Quechua Nivel Fonológico	167
4.2.2.2.	Escritura en Quechua Nivel Morfológico.....	168
4.2.2.3.	Escritura en Quechua Nivel Sintáctico	170
4.2.2.4.	Escritura en Quechua Producción de Textos en Quechua.....	173
4.2.2.4.1.	Normatividad Lingüística.....	174
4.2.2.4.1.1.	Ortografía.....	176
a)	Uso de Vocales.....	174
b)	Uso de Consonantes Propias del quechua	177
c)	Uso de Mayúsculas.....	184
d)	Uso de Acento Ortográfico...	186
e)	Uso de Signos de Puntuación.	187
4.2.2.4.1.2.	Vocabulario.....	188
4.2.2.4.1.3.	Caligrafía.....	191

4.2.2.4.1.4. Arreglo Sintáctico.....	192
4.2.2.4.2. Arquitectura Textual.....	198
4.3. ESTRATEGIAS COGNOSCITIVAS QUE EMPLEA EL NIÑO QUECHUA HABLANTE PARA SOLUCIONAR LAS LIMITACIONES QUE IMPLICAN LA DIFERENCIA ALFABÉTICA Y SINTÁCTICA DE LAS LENGUAS CONCERNIDAS EN LA PRODUCCIÓN Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN QUECHUA	201
4.3.1. Sistematización de los procesos cognoscitivos o intelectuales.....	202
CONCLUSIONES	206
RECOMENDACIONES.....	215
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

ABSTRACT

"TRANSFER OF THE ABILITIES OF UNDERSTANDING AND PRODUCTION OF WRITTEN TEXTS ACQUIRED IN SPANISH LANGUAGE TO THE QUECHUA LANGUAGE IN THE SCHOOLS OF THE NORTHERN AREA OF THE DEPARTMENT OF PUNO, IN 2003"

This investigation titled: "Transfer of the abilities of understanding and production of written texts acquired in Spanish language to the Quechua language in the schools of the northern area of the department of Puno, in 2003", is oriented to the analysis of the transfer of abilities of understanding and production of written texts acquired in Spanish language (second language) to the understanding and production of texts written in Quechua language (mother language), of Spanish-Quechua bilingual children that study the sixth grade of elementary education in urban and marginal rural schools in bilingual situation, without bilingual education of the northern area of the department of Puno.

The investigation wants to show how the speaking quechua child, alphabetized in instrumental language (Spanish) and put in the necessity of understanding and producing texts written in its maternal language (L1), Quechua, they transfer, move; that is to say, they transfer learned knowledge from a language to another.

The investigation queries to those that the work responds are:

Which are the levels of understanding and expression written in Spanish language of the students of the sixth grade of the rural schools of the district of Azángaro and urban-marginal schools of the district of Juliaca? Who they transfer the reading and writing knowledge better from the Spanish language to the Quechua language; the children of the rural environment that learned the Spanish, only through the school or those of the urban-marginal environment that acquired this language through their home and in the surrounding environment? Which are the strategies that the speaking Quechua child that has acquired the reading and writing abilities uses in Spanish language to solve the limitations that imply the alphabetical and syntactic differences of the first and second languages in the understanding and production of texts written in Quechua language?

The work had as central objective, to determine the grades of transfer of the reading and writing abilities acquired in Spanish language to the understanding and production of texts written in Quechua language in the schools of the northern area of the department of Puno.

The general hypothesis states the probability that the Quechua-Spanish and alphabetized bilingual children and only educated in Spanish language transfer its abilities of understanding and production of texts written to the Quechua language and when making it they make evident the cognitive strategies to solve difficulties that are presented.

The study population was constituted by all the schools of the rural environment of the northern area of the

Department of Puno where education bilingual intercultural is not applied and the sample was constituted by two elementary schools of children, one located in the rural area of the district of Azángaro and other, located in the urban area - marginal of the district of Juliaca. Both of them are schools located in area of bilingual situation, without bilingual education.

The type and design of the investigation used in the work were the analytic-descriptive one and the conclusions that arrived were fundamentally: the grade of success of the transfer of the reading and writing abilities acquired in Spanish language to the Quechua language among the children of the rural and urban-marginal environments are relatively notorious. The children of the urban-marginal environment, possess better competition grade in the Spanish's handling and they transfer better and more these knowledge to the understanding and production of texts written in Quechua language that the students of the rural environment; also, it has been appreciated, in the investigation that the children act, write, meditate; they are not inactive, facts that confirm that the andean children, before new situations, are able to give tentative answers of linguistic type in active and creative form.

RESUMEN

Esta investigación que lleva por título: "Transferencia de las habilidades de comprensión y producción de textos escritos adquiridas en castellano a la lengua quechua en las escuelas de la zona norte del departamento de Puno año 2003", está orientada al análisis de la transferencia de habilidades de comprensión y producción de textos escritos adquiridas en castellano (segunda lengua) a la comprensión y producción de textos escritos en quechua (lengua materna), de niños bilingües quechua castellano, que cursan el sexto grado de educación primaria en escuelas rurales y urbano marginales en situación bilingüe, sin educación bilingüe de la zona norte del departamento de Puno.

La investigación quiere mostrar cómo el niño quechua hablante, alfabetizado en lengua instrumental (castellano) y puesto en la necesidad de comprender y producir textos escritos en su lengua materna (L1) quechua, trasladan, traspasan; es decir, transfieren conocimientos aprendidos de una lengua a otra.

Las interrogantes de investigación a las que el trabajo responde son:

¿Cuáles son los niveles de comprensión y expresión escrita en castellano de los estudiantes del sexto grado de las escuelas rurales del distrito de Azángaro y escuelas urbano-marginales del distrito de Juliaca?. ¿Quiénes transfieren mejor los conocimientos de lectura y escritura

del castellano al quechua; los niños del medio rural, que aprendieron el castellano, sólo a través de la escuela o aquellos del medio urbano-marginal que adquirieron dicha lengua a través de su hogar y en el medio circundante?. ¿Cuáles son las estrategias que emplea el niño quechua hablante que ha adquirido las habilidades de lectura y escritura en castellano, para solucionar las limitaciones que implican la diferencia alfabética y sintáctica de las lenguas primera y segunda en la comprensión y producción de textos escritos en quechua?.

El trabajo tuvo como objetivo central determinar los grados de transferencia de las habilidades de lectura y escritura adquiridas en castellano a la comprensión y producción de textos escritos en quechua en las escuelas de la zona norte del departamento de Puno.

La hipótesis general plantea la probabilidad que los niños bilingües quechua-castellano, alfabetizados y educados sólo en el castellano transfieren sus habilidades de comprensión y producción de textos escritos al quechua y al hacerlo ponen de manifiesto estrategias cognoscitivas para solucionar dificultades que se le presentan.

La población de estudio la constituyeron todas las escuelas del ámbito rural de la zona norte del Departamento de Puno donde no se aplica educación bilingüe intercultural y la muestra estuvo constituida por dos escuelas primarias de menores: una, ubicada en el área rural del distrito de Azángaro y ótra, ubicada en la zona urbano - marginal del distrito de Juliaca. Ambas, son escuelas ubicadas en zona de situación bilingüe, sin educación bilingüe.

El tipo y diseño de investigación empleado en el trabajo fue el analítico-descriptivo. Los resultados se presentan en cuadros estadísticos con sus respectivas descripciones e interpretaciones y las conclusiones a las que se arribaron, concluida la investigación, fueron, fundamentalmente: el grado de éxito de la transferencia de las habilidades de lectura y escritura adquiridas en castellano al quechua entre los niños del medio rural y urbano-marginal es relativamente notorio. Los niños del medio urbano-marginal, poseen mejor grado de competencia en el manejo del castellano y transfieren mejor y más estos conocimientos a la comprensión y producción de textos escritos en quechua, que los alumnos del medio rural; asimismo, se ha apreciado, en la investigación, que los niños actúan, escriben, reflexionan; no se quedan inactivos; hechos que confirman que los niños andinos, ante situaciones nuevas, son capaces de dar respuestas tentativas de tipo lingüístico en forma activa y creativa.

INTRODUCCIÓN

La situación de bilingüismo en el departamento de Puno, presenta una amplia problemática susceptible de ser analizada a partir de varias disciplinas. Un análisis pedagógico y psicolingüístico evidenciaría que las habilidades de comprensión y producción de textos escritos logrado en la segunda lengua (L2), pueden ser aplicadas a la comprensión y producción de textos escritos en la lengua materna (L1).

El interés en la posibilidad de transferencia de habilidades de comprensión y producción de textos escritos, adquiridas en la segunda lengua, a la lengua materna se debe a que toda transferencia permitiría la ampliación del uso de la escritura en la lengua materna (L1) quechua y el desarrollo de ésta como lengua escrita con personas que no han sido alfabetizadas en esta lengua.

Escribir en quechua después de la alfabetización en castellano satisfaría las justificadas expectativas de los padres de familia, que envían a sus hijos a la escuela a aprender a leer y escribir el castellano; al mismo tiempo, se estaría aprovechando la única oportunidad que tiene el idioma quechua de ser tornado consciente y de ese modo estudiado por los escolares bilingües. De esta manera, el quechua además de ser hablado puede ser leído y escrito constituyéndose, de esta manera, en un valioso instrumento de aprendizaje de los niños bilingües.

La investigación está dividida en capítulos estructurados secuencialmente y de acuerdo a los Reglamentos de Graduación vigentes.

El primer capítulo presenta el planteamiento del problema, los objetivos, la justificación y los antecedentes de la investigación. El segundo capítulo, presenta el marco teórico y conceptual, así como las hipótesis de la investigación. El tercero, ofrece una visión panorámica sobre los diferentes procesos metodológicos empleados para la recolección de datos, selección de la muestra así como el procesamiento y análisis de la información. El cuarto capítulo muestra los logros de la investigación a partir del análisis e interpretación de los datos. Los resultados se presentan en cuadros estadísticos con sus respectivas descripciones e interpretaciones.

Finalmente, se presentan las conclusiones y sugerencias a las que se arribaron luego de haber procesado y analizado la información recolectada durante el proceso de investigación.

Hago presente mi profundo agradecimiento a los colegas profesores quienes generosamente me confiaron a los alumnos de sus respectivas colegios y secciones. Ellos son: Sra. Elvira Pineda, Directora del CEM N° 70 018 de San José de Huaraya y Sra. Soledad Condori A. Profesora del sexto grado sección única del mismo plantel. Sr. Walter Pizarro Salazar Director del CEM N° 70 620 Barrio Jorge Chávez de Juliaca; a la Sra. Miriam Urquiza Vargas, Profesora del sexto grado sección "A" del mismo centro. Al Sr. Basilio Raúl Ccari Montesinos, Director del CEM N° 72076 de Punta Jallapisi

Azángaro y al mismo tiempo profesor del sexto grado, sección única, de la misma escuela.

Asimismo, expreso mi especial agradecimiento a todos los niños participantes en este trabajo, quienes contribuyeron con los conocimientos de su lengua materna y cultura a ser posible este trabajo.

En estas breves líneas finales, hago también patente mi gratitud a los M.Sc. Platón Palomino Quispe y Benjamín Galdos Pineda, cuyas acertadas observaciones y asesoramiento hicieron posible este trabajo.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

A partir del reconocimiento del carácter pluricultural y multilingüe de la sociedad peruana, y de la experimentación de la educación bilingüe en la región, la implementación de la educación bilingüe en el departamento de Puno se hizo realidad, hace 23 años de manera esporádica. Al respecto la información especializada disponible de esa época señalaba: "En Puno la educación bilingüe se viene aplicando desde 1980 el programa experimental comprende en 1984 los cinco primeros grados del nivel primario y se espera también cubrir el sexto a fin de consolidar el sistema de educación bilingüe en la Educación Primaria, capacitando a los maestros, adecuando el currículum oficial y desarrollando material educativo. En la actualidad el programa experimental atiende sólo a 4000 estudiantes, pero se espera que una vez evaluada la

experiencia y validada su estrategia y metodología y sus recursos tecnológicos pueda ser generalizado a nivel de todo el medio rural del departamento" López (1984:50).

Excelente intención que, como podemos constatar ahora, el Estado no apoyó ni se comprometió de manera decidida, pese a las bondades probadamente demostradas de la EBI en situaciones de bilingüismo social.

Como es bien sabido la implicancia de dos lenguas en el proceso educativo es característica fundamental de la educación bilingüe. La modalidad de Educación Bilingüe que se experimentó en el departamento de Puno para niños cuya primera lengua es el quechua o aimara fue la de mantenimiento, ya que "se utilizan simultáneamente dos lenguas como medio de instrucción, la lengua materna de los educandos y el castellano, la segunda lengua"(Loc. Cit:50)¹

El fundamento lingüístico que sustenta la educación bilingüe, cualquiera sean las lenguas concernidas es el de "Interdependencia Lingüística" tesis planteada por Cummins, que al explicarla dice: "solamente tomando por base habilidades adecuadamente desarrolladas del primer idioma (L1) se puede lograr una forma de bilingüismo beneficiosa en lo cognoscitivo y académico". CUMMINS (1979:1-2). Esta tesis, es la combinación de dos hipótesis: La primera, denominada "hipótesis de la interdependencia de desarrollo", que plantea que el desarrollo de la suficiencia en un segundo idioma(L2) se da en parte, en

¹ Cinco años después, JUNG(1989:25)al referirse a la misma experiencia y al éxito de este programa dice: "Actualmente [1989]se inicia la ampliación de la modalidad de la educación bilingüe desarrollada en este proyecto a todo el departamento de Puno y se prepara su introducción en el Sur Andino(Proyecto Perú BIRF II)para así mejorar la calidad de la educación primaria para los niños quechua y aimara hablantes de los departamentos sureños "

función del tipo de suficiencia ya desarrollada en (L1) y la segunda conocida como "hipótesis del umbral" señala que el niño bilingüe debe alcanzar un nivel de suficiencia lingüística académica en la L1 para evitar desventajas cognoscitivas.

Esto significa, que para que un niño quechua-hablante logre un manejo adecuado del castellano y tenga éxito en sus actividades académicas debe lograr primero, un dominio adecuado de su lengua materna (quechua) e iniciar sus actividades académicas en esta lengua; luego que logre cierta suficiencia oral en castellano, puede también aprender la lectura y escritura en esta lengua.

En este sentido, la implementación de la lectura y escritura del quechua en las escuelas bilingües, ocupa un lugar preferente desde el inicio de la escolaridad, como una exigencia para el mantenimiento y desarrollo de esta lengua que le permite alternar con otras lenguas de igual a igual.

El uso del quechua escrito como lengua de aprendizaje en el desarrollo de competencias y capacidades, obliga al alumno a reflexionar antes o en el momento de expresar una idea o un concepto por escrito. A su vez la lengua, al ser manipulada, adoptará nuevas formas en tanto instrumento de expresión que se adapta a las formas de pensar del niño. Asimismo, su vocabulario, se verá significativamente renovado y actualizado. En fin, el quechua en manos del escritor, se convierte en un instrumento eficaz para crear conocimiento.

Los resultados de la evaluación de los logros alcanzados por los alumnos del PEEB-Puno fueron halagadores a tal punto que se afirmó optimistamente que: "la educación bilingüe ha dejado de ser una modalidad experimental y aislada; ahora es una modalidad reconocida oficialmente dentro del sistema del sector educación; y su financiamiento corre por cuenta del tesoro público". GODENZZI (1998:5).

Con esta afirmación se puso en evidencia el amplio respaldo político y económico que desde las últimas décadas del siglo pasado los gobiernos de turno venían brindando a los niños cuya lengua materna es una vernácula. Sin embargo, esta actitud positiva del estado, traducida en una copiosa legislación a favor de la educación bilingüe, no garantizó el logro de los objetivos de la educación bilingüe pues es noticia conocida que la educación bilingüe, desde sus inicios, enfrenta problemas de diverso orden; de los cuales, los referidos a la aceptación del quechua escrito por parte de padres de familia y maestros como lengua de educación en la escuela, es la más notable. Al respecto, son diversos los testimonios que se encuentran, por ejemplo en Rockwell (1989:137-138). "Las reflexiones de los profesores, en este apartado incluyen, por ejemplo, el problema del doble trabajo que implica impartir educación bilingüe, se habla también de las dificultades que representan introducir a niños de segundo grado en la escritura del castellano cuando en primero empezaron con la lengua materna y señalan problemas de interferencia, traducción y confusión en lectura y escritura en ambas lenguas. Los profesores expresan preocupaciones diversas sobre sus propios límites en cuanto al dominio de la escritura de la L1 de los niños.

Aquí parece manifestarse la inseguridad propia de quien tuviera que enseñar algo que no domina; reiteran por ejemplo, que saben hablar la lengua pero no escribirla".

En relación con los padres de familia, la investigadora señala: "Destacan las objeciones de los padres a la enseñanza de la escritura en L1 y su preocupación por el futuro escolar de sus hijos. La presión de los padres que no aceptan la educación bilingüe es permanente en defensa de sus puntos de vista. Otras veces, han preferido cambiar a sus hijos a una escuela donde no se aplique el proyecto de educación bilingüe...".

Estos testimonios nos advierten de la preferencia de los padres de familia en el medio rural de Puno por el uso del castellano en la educación de sus hijos, lo que evidencia el rechazo de la educación bilingüe.

Los padres de familia envían a sus hijos a la escuela a aprender el castellano, puesto que ellos tienen la certeza de que hablar castellano es garantía de mejor vida o porvenir. Esta oposición obstinada contra el uso del quechua escrito para la adquisición de conocimientos en la escuela, constituye la mayor amenaza contra el desarrollo del quechua como lengua escrita; se estaría atentando en contra de la única oportunidad que tiene el quechua de ser estudiado por los escolares del medio rural y al mismo tiempo constituirse en un valioso instrumento de aprendizaje. Estas son dos formas pedagógicas de abordar e implementar el desarrollo de una lengua y lograr el tan ansiado ideal, de que el quechua se intelectualice y por lo tanto, se revalore.

Por los informes de la DINEBI acerca de la cobertura limitada de educación bilingüe que brindan a los niños quechua hablantes, se deduce que la gran mayoría de los niños de las escuelas del medio rural son educados dentro de los cánones del sistema tradicional de educación monolingüe sólo en castellano confirmándose así el carácter diglósico² de la sociedad peruana.

Es conocido, que en este sistema tradicional de educación monolingüe en castellano, la lengua de la cultura hegemónica ahoga el desarrollo del quechua en todos los centros educativos del medio rural puneño donde se aplica; imponiendo un modelo de alfabetización sólo en castellano para niños que no hablan dicha lengua o lo hacen imperfectamente.

Por lo demás en este sistema tradicional de educación sólo en castellano, se desconoce, descuida y evita toda posibilidad de escribir en quechua, inclusive se desdeña la lengua materna de los niños; se hace caso omiso de uno de los elementos culturales que caracteriza al niño del medio rural, su lengua materna.

² FISHMAN (1982:120-121) da cuenta que el termino diglosia fue utilizado por primera vez por Charles Ferguson (1965) para referirse a las diversas situaciones lingüísticas que tienen lugar cuando dos o más lenguas se encuentran en permanente contacto. Primero fue utilizado para referirse a una sociedad que reconocía dos variedades de una misma lengua para la comunicación interna. Ferguson, identificó como diglosia el uso de dos variedades de la misma lengua. La variedad alta (A) utilizada para la comunicación oficial; en relación con la religión, la educación, el estado y otros aspectos de la alta cultura. Esta variedad subsiste debido a que es aprendida en un contexto formal; y una variedad baja (B) utilizada para la comunicación informal; en relación con los propósitos diarios de la intimidad, el hogar y la esfera del trabajo cotidiano. Esta variedad carece de prestigio.

Más adelante, el significado del término diglosia se ve ampliado por la propuesta de Joshua Fishman, para quien hay diglosia no sólo entre la variedad alta y una variedad baja de la misma lengua; sino entre una lengua A y una lengua B, aunque entre ambas lengua no exista relación genética.

Esta realidad educativa estaría demostrando, la baja estima en que se tiene al quechua; lengua a la que se le sume aún más en el abandono; despojándola de la posibilidad de ser desarrollada y modernizada por la ejercitación, uso y estudio en la escuela.

Pese a estos hechos desfavorables para la lengua y cultura nativa; los profesores, padres de familia y aun el sistema tradicional de educación, defienden al castellano, como el principal y único medio escrito de instrucción dejando agonizar al quechua por falta de escritura. Se transcriben los siguientes párrafos a propósito del asunto. "...La actitud de rechazo hacia la variante escrita redunda negativamente en detrimento de las facultades potenciales de una lengua (...) el desarrollo de una forma escrita amplía poderosamente la capacidad comunicativa de una lengua, dotándola de funciones que la sola oralidad no podría cumplir...". CERRÓN PALOMINO (1983:8).

Asimismo este sistema tradicional de educación en castellano priva a los niños del medio rural de constituirse en bilingües letrados tanto en quechua como en castellano.

La implementación de una educación monolingüe sólo en castellano, en nuestro vasto territorio, ha traído consigo desde siempre rendimientos académicos muy por debajo de lo mínimamente esperado. La Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, difundió los resultados preliminares del resultado del estudio de evaluación del aprendizaje que efectuó en noviembre 2001

señalando que: "Los alumnos del área rural presentan mayor déficit en las pruebas de aprendizaje(...) El drama de la educación ~~peruana~~ es mayor aún en el rendimiento de los alumnos de escuelas bilingües (quechua, aimaras), donde el cero por ciento(0%) leyó bien. Los alumnos de sexto grado de primaria de estos colegios no logra la comprensión de textos [en castellano]". EL COMERCIO (1 de junio, 2002).

Según este informe el fracaso de la educación peruana es evidente y clara. El fracaso de la alfabetización en los niños campesinos ha sido siempre notorio y esta información da cuenta que la frustración incluye también a niños que reciben alfabetización en su lengua vernácula. Sin embargo aquí es oportuno remarcar el rol preponderante que desempeña la lengua de aprendizaje en la educación de los niños³.

El deficiente rendimiento académico de los niños del medio rural, atribuido a seculares problemas socio-económicos, culturales y lingüísticos, también es producto del sistema educativo tradicional de corte conductista que le niega capacidad creativa al niño, y se le considera como un ente puramente pasivo y repetidor de conceptos e ideas. En este contexto se hace necesario conocer las estrategias cognoscitivas que usan los niños quechua hablantes ante situaciones que exigen de él reflexión y

³ Al respecto ZAVALA (2002:59) nos ilustra "Para nadie es una novedad el hecho de que los niños de zonas urbanas rinden mejor que los niños de zonas rurales. No obstante esto no puede expresarse arguyendo que hay diferencias de capacidades innatas entre unos y otros niños. De los que se trata por el contrario es denotar las diferencias relacionadas con la socialización con el lenguaje en ámbitos culturales diversos".

raciocinio, como es escribir su lengua desde la perspectiva de sus conocimientos en castellano.

Ante esta realidad educativa del área rural puneño donde la educación escolar en zonas bilingües sin educación bilingüe se vehicula a través del castellano en el cual, los alumnos de educación primaria, al finalizar el sexto grado, deben lograr como propósito fundamental "el dominio de la lectura y producción de textos" Ministerio de Educación de Educación (2001:20)[en castellano]; la tesis de "Interdependencia Lingüística" planteada por Cummins podría ser complementada invirtiendo el sentido del uso de lenguas(de L2 a L1), lo que nos permitiría conocer los aprendizajes del castellano (L2) que los alumnos quechua hablantes logran al finalizar este nivel y la manera como emplean estas habilidades adquiridas, en la lectura y escritura del quechua(L1).

1.2 ENUNCIADO DEL PROBLEMA

¿CÓMO SE DA LA TRANSFERENCIA DE LAS HABILIDADES DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS ADQUIRIDAS EN CASTELLANO A LA LENGUA QUECHUA EN LAS ESCUELAS DE LA ZONA NORTE DEL DEPARTAMENTO DE PUNO?

Lo anterior nos lleva a formular las siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son los niveles de comprensión y expresión escrita en castellano de los estudiantes del sexto grado de las escuelas rurales del distrito de Azángaro y escuelas urbano-marginales del distrito de Juliaca?.

2. ¿Quiénes transfieren mejor los conocimientos de lectura y escritura del castellano al quechua; los niños del medio rural, que aprendieron el castellano, sólo a través de la escuela o aquellos del medio urbano-marginal que adquirieron dicha lengua a través de su hogar y en el medio circundante?.
3. ¿Cuáles son las estrategias que emplea el niño quechua hablante que ha adquirido las habilidades de lectura y escritura en castellano, para solucionar las limitaciones que implican la diferencia alfabética y sintáctica de las lenguas primera y segunda en la comprensión y producción de textos escritos en quechua?.

1.3 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1.3.1. OBJETIVO GENERAL

Determinar los grados de transferencia de las habilidades de lectura y escritura adquiridas en castellano a la comprensión y producción de textos escritos en quechua en las escuelas de la zona norte del departamento de Puno.

1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1.3.2.1. Determinar los niveles de comprensión y expresión escrita en castellano de los escolares del sexto grado de las escuelas rurales de educación primaria del distrito de Azángaro y

escuelas urbano marginales del distrito de Juliaca.

1.3.2.2. Determinar, comparativamente, el grado de éxito de la transferencia de las habilidades de lectura y escritura adquiridas en castellano al quechua entre niños del medio rural y los niños del medio urbano marginal.

1.3.2.3. Describir las estrategias cognitivas que emplea el niño quechua hablante que ha adquirido las habilidades de lectura y escritura en castellano, para solucionar las limitaciones que implican la diferencia alfabética y sintáctica de las lenguas concernidas en la comprensión y producción de textos en quechua.

1.4. ANTECEDENTES

No se han encontrado trabajos que traten de manera frontal el tema materia de investigación. Se menciona el trabajo denominado: "Transferencia de Conocimientos de Lecto-Escritura de la Segunda Lengua a la Lengua Materna en Niños Bilingües Quechua - Castellano", tesina presentada para optar el título profesional de segunda especialización de lingüística andina y educación en la Universidad Nacional del Altiplano por Mendoza Montesinos el año de 1989.

Dicho trabajo ofrece una visión limitada del fenómeno y se circunscribe a la ciudad de Puno.

En esta investigación se facilitan referencias y testimonios sobre el proceso de transferencia del castellano (L2) a la lengua quechua (L1) en los niños vernáculo hablantes así; pese a que en el país se sumerge al niño quechua hablante en un aprendizaje violento del castellano, sin metodología adecuada y por los resultados del análisis fonológico y sintáctico de pruebas aplicadas en centros educativos del medio se puede afirmar que el niño que maneja dos sistemas lingüísticos diferentes transfiere conocimientos de una lengua a otra de un manera inmediata en puntos que son comunes a ambos sistemas alfabéticos.

Así mismo, el niño quechua hablante es activo, imaginativo por tanto creativo cuando escribe su lengua materna; aplicando sus conocimientos previos a la escritura de su lengua.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. LA COMUNICACIÓN HUMANA. LENGUAJE. LENGUA. HABLA. DIALECTO.

2.1.1. COMUNICACIÓN HUMANA.

Es de vital importancia hacer referencia a las investigaciones de Ferdinand de Saussure, acerca de diversos contenidos de la lingüística: lengua, habla, signo lingüístico, los que sirven para comprender la importancia del lenguaje en la sociedad, así como su funcionamiento.

Las actividades que realizan los grupos humanos, pueden desarrollarse porque los individuos que participan consiguen comunicarse entre ellos, intercambiar mensajes:

preguntar, responder, invitar, aceptar; explicar, aprender; discutir, ponerse de acuerdo.

Los conocimientos que conforman la cultura, es transmitida por los adultos a las generaciones de niños y jóvenes a través de la comunicación; y esta capacidad de expresar, transmitir, transferir da como resultado que los que escuchan aprendan.

La comunicación humana se hace a través del lenguaje.

2.1.2. LENGUAJE.

La preocupación por conocer el origen del lenguaje, su naturaleza, características, el rol fundamental que cumple; asimismo, destacar uno u otro de sus atributos, ha constituido afán constante de diversos estudiosos y se remonta a muchos años atrás. Así: Bally (1947: 17) afirma: "Las investigaciones sobre el lenguaje fueron inauguradas; por lo menos en el mundo occidental, hace ya más de veinte siglos, por los retóricos y filósofos de Grecia. El estudio del lenguaje es objeto de la lingüística. Fernando de Saussure, ha sido el primero en sentar las bases de esta disciplina nueva; bien diríamos que es el único que ha llegado a constituirlo".

Al referirse al servicio o función social que cumple el lenguaje en el seno de una sociedad humana Balley (Op. Cit:73) a la pregunta: "¿Cuál es la función social del lenguaje? [responde]. Sin duda la de permitir a todos los miembros de una comunidad entenderse en toda la extensión del dominio lingüístico".

Ferdinand de Saussure, advierte la complejidad y naturaleza humana del lenguaje cuando afirma: "Tomado en su conjunto, el lenguaje es multiforme y heteróclito; a caballo en diferentes dominios, a la vez físico, fisiológico y psíquico, pertenece además al dominio individual y al dominio social; no se deja clasificar en ninguna de las categorías de los hechos humanos, porque no se sabe cómo desarrollar su unidad. El ejercicio del lenguaje se apoya en una facultad que nos da la naturaleza" Saussure (1967:51).

Son varios los estudiosos que adoptan diversos criterios para definir el lenguaje. Así Martinet hace hincapié en el carácter vocal de la lengua al decir: "en el habla corriente, el lenguaje designa propiamente la facultad que tienen los hombres para entenderse por signos vocales". Citado por Ramírez Ruedas (1997:10).

La posibilidad de que en los albores de la humanidad, la comunicación entre los miembros de un grupo haya sido a través del lenguaje gestual (señas, gestos, mimos, gritos, danzas) maneras de comunicar contenidos de escasa complejidad; sigue vigente al lado de la forma articulada de la expresión oral⁴.

Al referirse a la capacidad humana de crear otras formas de comunicación López (1993:11) afirma " Por

⁴Al respecto Sapir, Edward dice: "El lenguaje es un método exclusivamente humano, y no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada. Estos símbolos son, ante todo, auditivos. Porque en sentido estricto se considera lenguaje a la forma articulada de la expresión oral, pero se acepta que el hombre y solamente él, es capaz de crear otras formas de comunicación por medio de señales, colores, sonidos, símbolos, etc., de ahí que se extienda la idea del lenguaje, con sentido general para todo aquello que, en un momento dado, tenga función comunicativa". citado por Ramírez Ruedas. Op.Cit (10-11).

otro lado, existen otros tipos de lenguaje como las señales de humo entre algunas sociedades indígenas, los trazos y dibujos que se hacen en tejidos, en la cerámica y aun en el propio cuerpo para transmitir significados concretos. Otro ejemplo puede ser el uso de señales luminosas, utilizando linternas para transmitir mensajes de una zona a otras durante la noche".

Prosiguiendo en la línea de la capacidad creativa del hombre en la producción de otras formas de comunicación Ramírez Ruedas (1987:10) afirma: "Así, a partir del lenguaje humano, se han elaborado sistemas cada vez más sofisticados, desde el lenguaje matemático hasta el cibernético de las computadoras modernas, las cuales, no obstante su complejidad, no pueden sustituir al lenguaje articulado que es, por otra parte, el que se aprende naturalmente, el más común y el más económico".

2.1.3. LENGUA Y SUS NIVELES

Estudiosos como Saussure y Bally, al hacer referencia a la lengua, afirman que ésta es la manifestación de la capacidad del lenguaje: un sistema de signos convencionales que usa una comunidad lingüística para interactuar.

Ferdinand de Saussure, el primero en sentar las bases de la lingüística, ciencia de la lengua; se refiere y caracteriza a la lengua de manera clara y precisa deslindándola de otros términos afines⁵.

⁵"La lengua no se confunde con el lenguaje: la lengua no es más que una determinada parte del lenguaje, aunque esencial. La lengua es una

Bally (1947:18) se refiere a la influencia de la voluntad colectiva en la evolución de la lengua cuando responde a la pregunta "¿De modo que las lenguas cambian?. No solamente se impone esta verdad, sino que en seguida se descubre leyes precisas que regulan esta evolución, y se advierte que esta evolución, lejos de depender de la voluntad razonada de sabios o de literatos, es inconsciente y colectiva y que las más veces parte de abajo y asciende del vulgo bullicioso".

Este mismo autor hace alusión al origen social de la lengua cuando afirma: "La lengua no solamente es, por

convención y la naturaleza del signo en que se conviene es indiferente.

Recapitulemos los caracteres de la lengua:

1° "La lengua es la parte social del lenguaje exterior al individuo, que por sí solo no puede ni crearla ni modificarla; no existen más que en virtud de una especie de contrato establecido entre los miembros de la comunidad. El individuo tiene necesidad de un aprendizaje para conocer su funcionamiento; el niño se la va asimilando poco a poco.

2° La lengua, distinta del habla, es un objeto que puede estudiarse separadamente.

3° Mientras que el lenguaje es heterogéneo la lengua así delimitada es de naturaleza homogénea: Es un sistema de signos en el que sólo es esencial la unión del sentido y de la imagen acústica, y donde las dos partes del signo son igualmente psíquicas.

4° La lengua no menos que el habla, es un objeto de naturaleza concreta y ésto es gran ventaja para su estudio. Los signos de la lengua son, por decirlo así tangibles; la escritura puede fijarlos en imágenes convencionales, mientras que sería imposible fotografiar en todos sus detalles los actos del habla; la fonación de una palabra, por pequeña que sea, representa una infinidad de movimientos musculares extremadamente difíciles de conocer y de imaginar. En la lengua, por el contrario, no hay más que la imagen acústica, y ésta se puede traducir en una imagen visual constante. Pues si se hace abstracción de esa multitud de movimientos necesarios para realizarla en el habla; cada imagen acústica no es, más que la suma de un número limitado de elementos o fonemas, susceptibles a su vez de ser evocados en la escritura por un número correspondiente de signos. Esta posibilidad de fijar las cosas relativas a la lengua es la que hace un diccionario y una gramática puedan ser su representación fiel, pues la lengua es el depósito de las imágenes acústicas y la escritura la forma tangible de esas imágenes". Soussure (1967:52-59)

definición, un fenómeno social; es, de entre todas las instituciones sociales, la que nos acerca más a los orígenes de la sociedad, por ser la más instintiva, la más tradicional, en fin, la que más fuertemente se impone a los individuos". Bally (Op.Cit: 191).

Esta afirmación del Dr. Bally se concreta cuando el niño que empieza a hablar, aprende a comunicarse con las personas de su entorno próximo, hace suyo y aprende la lengua que hablan las personas con las que él vive. No nace hablando una lengua. Tiene que aprenderla y aprende aquella lengua y lenguas que hablan las personas con las cuales está en contacto directo; si el niño nace y vive en el seno de una familia quechua de la comunidad de Punta Jallapisi del distrito y provincia de Azángaro, su lengua es y será el quechua. El quechua, lengua hablada por el 93.3% de la población de 5 años y más (censo: 1993) en la provincia de Azángaro, se constituye en el principal producto cultural que se rige por reglas sociales propias, asimismo compartidas por sus hablantes.

El conocimiento analítico de una lengua determinada, abarca la descripción de sus diversos componentes. Estos componentes se organizan constituyendo los diversos niveles de la lengua.

Cada vez que producimos o expresamos un mensaje, la lengua se manifiesta en forma total, holística; no percibimos sonidos aislados, palabras sueltas y desarticuladas que no transmiten significados e intenciones definidas, todo lo contrario, la percibimos como un todo orgánico compuesta de diversos niveles

ordenados y ligados por reglas y funciones dinámicas en constante interacción al servicio de las relaciones individuales e interpersonales que se establecen entre los integrantes de una sociedad.

Así el conocimiento de una lengua comprende el estudio de sus sistemas: fonológico (sonidos) morfológico (la palabra y su conformación), sintáctico (combinación de palabras) semántico (significados) y pragmática (uso de la lengua).

2.2. NIVELES DE LA LENGUA

A continuación, sin querer ser exhaustivos, se abordará el conocimiento comparativo de algunas particularidades tanto del castellano como del quechua en los niveles fonológico, morfológico y sintáctico, quedando claro que cuando se participa en un circuito comunicativo, los niveles y aspectos de la lengua se manifiestan simultáneamente. Ahora se aborda, los diferentes niveles en forma separada sólo con fines didácticos.

2.2.1. NIVEL FONOLÓGICO

2.2.1.1. FONEMA

Al escuchar, una conversación, lo primero que percibimos auditivamente es el sonido producido por la voz de los interlocutores. La voz humana produce gran número de sonidos desde aquellas que sólo es imitación de voces que producen los animales: (onomatopeyas) croac, croac,

croac; miau, miau, hasta la imitación del ruido que producen los objetos y maquinarias; pero estas voces están

motivadas por los sonidos que producen los respectivos animales y objetos; y son imitaciones que se hacen de acuerdo con las costumbres lingüísticas propias de las lenguas así:

En quechua:

El perro dice: *wap-wap/wak- wak.*

El pollo dice: *chilak-chilak.*

El gallo dice: *qiqiriqi.*

El gato dice : *miyaw - miyaw.*

En castellano:

El perro dice: *guau-guau.*

El pollo dice: *pío - pío.*

El gallo dice: *Kikiriki.*

El gato dice : *miau - miiau.*

La característica fundamental de la lengua es que la lengua está doblemente articulada⁶, esta característica la diferencia de otras formas no lingüísticas de comunicación.

En base a esta afirmación los mensajes se estructuran con palabras y éstas son unidades que pueden separarse en otras más pequeñas, indivisibles y sin significado Ejm.

/k/+/a/+/m/+/p/+/o/

Estas unidades de sonido de la lengua hablada, sin significado propio se llaman fonemas⁷ y se los representa como en el ejemplo, entre barras / /, en la lengua escrita se representa con grafías o letras del respectivo alfabeto ortográfico Ejm. <campo>

Para determinar los fonemas de una lengua, se comparan palabras cuya diferencia sea de un solo sonido, a estas palabras también se les denomina parejas mínimas.

Si las palabras que se comparan son diferentes, se puede afirmar que los sonidos distintos son fonemas.

⁶ "La lengua es un código constituido por un sistema de signos que se utilizan para producir mensajes y un sistema de fonemas con los cuales se forman los signos, lo que corresponde respectivamente a las articulaciones primera y segunda. Gracias, pues, a la doble articulación, la lengua es el sistema más económico de comunicación: Con unos pocos sonidos podemos formar gran cantidad de palabras y con ella frases y oraciones en número infinito para comunicar nuestras experiencias" Ramírez Rueda (1987:18-19).

⁷ Los fonemas, sirven para formar los signos y permiten distinguir significados según las combinaciones que se hagan con ellos.

Para determinar los fonemas vocálicos del castellano y quechua comparamos palabras parecidas para determinar si el cambio de vocal trae consigo el cambio de significado. Ejemplo.

En Castellano

8

En Quechua**Pares Mínimos Fonemas**

masa mesa /a/ : /e/
 misa mosa /i/ : /o/
 masa musa /a/ : /u/

Pares Mínimos Fonemas

ama ima /a:/ /i/
 ama uma /a:/ /u/
 aya uya /a:/ /u/

Del mismo modo, utilizando los pares mínimos, podemos determinar el sistema consonántico de una lengua.

EN CASTELLANO**EN QUECHUA****PARES MÍNIMOS FONEMAS**

/malo:/ /mayo/ /l:/ /y/
 /todo:/ /modo/ /t:/ /m/
 /peño:/ /pero/ /ř:/ /r/

PARES MÍNIMOS FONEMAS

/maki/ : /čaki/ /m:/ /č/
 /taki/ : /raki/ /t:/ /r/
 /čawa/ : /č'awa/ /č:/ /č' /

⁸ ama significa negación;
 ima significa pregunta.
 uma significa cabeza
 aya significa cádaver
 uya significa cara

/kaña/ : /kana/	/ñ/ : /n/	/waska/ : /paska/	/w/ : /p/
/gaña/ : /xaña/	/g/ : /x/		
/peso/ : /beso/	/p/ : /b/		
/siña/ : /chiña/	/s/ : /č/		
/dama/ : /kama/	/d/ : /k/		

A partir de estas comparaciones de pares mínimos como: /peño/ : /pero/ ; /kaña/ : /kana/; /gaña/ : /xaña/, etc. en castellano podemos determinar, por ejemplo que los sonidos / ř / : / r / ; / ñ / : / n / ; / g / : / x/ son fonemas, por cuanto el cambio de una consonante a otra consonante genera cambio de significado: porque /peño/ es el nombre de un animal, mientras que /pero/ es el nombre de un tipo de manzana. De la misma manera /kaña/ es un vegetal, en tanto que /kana/ es el nombre del cabello blanco; /gaña/, nombra la pata de un animal armada de uñas fuertes y corvas; en tanto que /xaña/ es el nombre de una vasija de barro con asa y de cuello y boca muy anchos.

Del mismo modo, de las comparaciones de las palabras quechuas /maki/ 'mano' y /čaki/ 'pie'; /taki/ 'canto' /raki/ 'barreno o tinaja boquiancha, medida como de media fanega y es de barro' Gonzales Holguin (1608-313); /čawa/ 'crudo' y /č'awa/ 'ordeñar'; /waska/ 'soga' y /paska/ 'desatar'.

2.2.1.2. CUADRO FONOLÓGICO Y ALFABÉTICO DEL CASTELLANO Y DEL QUECHUA.

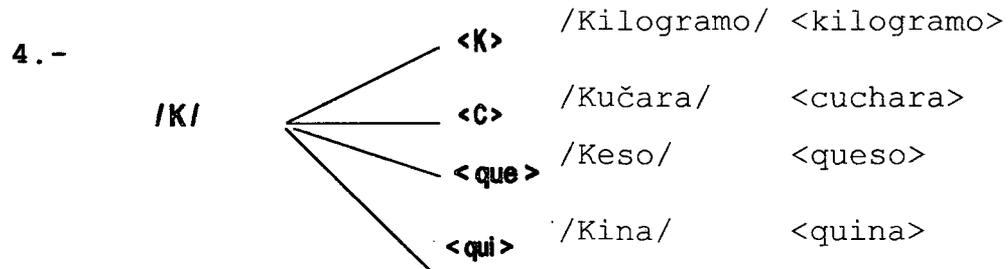
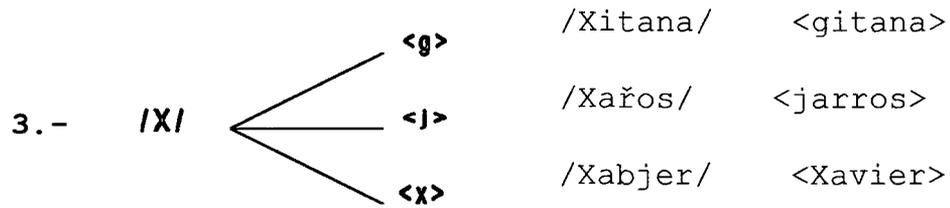
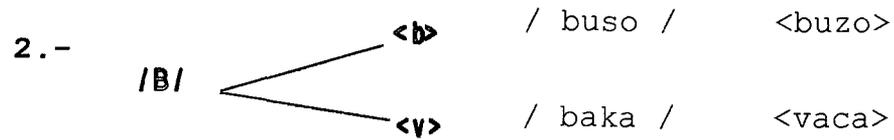
La interacción con la lengua escrita (leer y escribir) supone necesariamente usar un alfabeto. "El alfabeto, es un conjunto de letras⁹, las mismas que se optan después de que se realiza un análisis fonético fonológico de la misma y después de haber llegado a un acuerdo entre hablantes, de que determinadas grafías representarán la lengua en cuestión". Cortez Mondragón (2000: 25).

La característica fundamental de una escritura alfabética es la representación de cada uno de los fonemas de la lengua con una grafía. Pero cuando se transcribe ortográficamente el castellano no hay una total coincidencia entre el habla y la ortografía, así: se utilizan, en algunos casos, diferentes letras o grafemas para representar el mismo fonema.

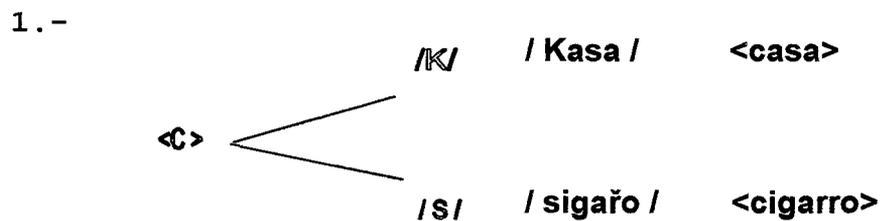
1.-

/S/	<S>	/kasa/	<casa>
	<Z>	/kasa/	<caza>
	<C>	/almásigo/	<almácigo>

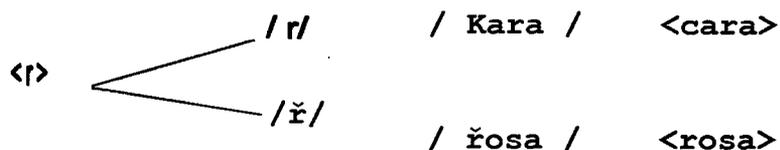
⁹ Algunas reflexiones sobre los mecanismos de alfabetización relacionados con el uso del alfabeto la hace la doctora Ferreiro (1999:149) "El punto es de qué manera específica se va a poner en obra, porque enfrenta un sujeto que habla y un sistema de marcas que no hablan y hay que hacerlas hablar no basta con manosear libros, con un lápiz y papel, con la oportunidad de producir marcas. Los chicos producen aún cuando no tengan papel en sus casas y sólo un palito y tierra para arañar. Pero para hacer hablar estas marcas necesito de alguien que no sea simplemente un informante, y por eso le empiezo a llamar interprete, porque es más que un informante".



Se puede representar con una misma letra, grafía o grafema varios fonemas Ejemplo:



2.-



- Asimismo, existe una grafía que representa no a uno sino a la suma de dos fonemas del castellano
Ejemplo:

<X>	/K+/S/;	como en	<examen>	/eksamen/
			<éxito>	/eksito/
			<exigir>	/eksixir/

- También podemos observar que una de las letras del castellano no representa sonido alguno Ejemplo:

<h> → / φ /

Estos ejemplos muestran que ortográficamente el castellano exige de la participación de la memoria y un conocimiento de las reglas ortográficas, cuya adquisición requiere tiempo y cuidado. Escribir con ortografía en castellano demanda esfuerzo adicional uso conspicuo del diccionario, remitirse frecuentemente a la gramática, además de conocer la etimología de algunas palabras usuales.

Haciendo una comparación entre los sistemas fonológicos del castellano y del quechua encontramos que hay fonemas comunes a ambas lenguas; de manera que su representación en quechua no debería plantear problemas. Pero los niños tendrán dificultades el representar fonemas específicos de su lengua; sin embargo utilizarán el único alfabeto que conocen, el del castellano, para escribir su lengua.

A continuación se hace referencia a ambos sistemas lingüísticos. JUNG-LOPEZ (1988: 230)

CASTELLANO		QUECHUA				
SISTEMA FONOLÓGICO CASTELLANO		SISTEMA DE GRAFÍAS	SISTEMA FONOLÓGICO QUECHUA		SISTEMA DE GRAFÍAS	HIPÓTESIS DE GRAFÍAS QUECHUAS
1	/b/	B V	1			
2	/P/	P	2	/P/ /P' / /Ph/	P	p
3	/F/	F	3			
4	/m/	M	4	/m/	m	m
5	/n/	N	5	/n/	N	n
6	/d/	D	6			
7	/t/	T	7	/t/ /t' / /th/	t t' th	t
8	/s/	S c(ante e,i) z (excepto ante e,i) y al final x:xilófono	8	/s/	s	s
9	/r/	R	9	/r/	r	r
10	/ř/	R (al comienzo de la palabra) Rr (entre t vocales)	10			

11	/l/	L	11	/l/	l	l
12	/Y/	Y	12	/y/	Y	y
13	/ĩ/	Ll	13	/ĩ/	ll	ll
14	/č/	Ch	14	/č/	.ch	ch
				/č' /	ch'	
				/čh/	chh	
15	/ñ/	Ñ	15	/ñ/	Ñ	ñ
16	/g/	g(ante:a,o,u) qu (ante:e,i)	16			
17	/k/	k c (ante:a,o,u) qu (ante:e,i)	17	/k/	K	
				/k' /	K'	c, qu
				/kh/	Kh	
18	/x/	J (ante:a,i) x	18	/h/	h	j
19			19	/q/	q	c
				/q' /	q'	k
				/qh/	qh	
20	/w/	W	20	/w/	w	w
21	/i/	I	21	/i/	i	i
22	/e/	E	22			e, i
23	/a/	A	23	/a/	a	a
24	/o/	O	24			o, u
25	/u/	U	25	/u/	u	u

2.2.1.3. CONTRASTE A NIVEL FONOLÓGICO

El sistema fonológico del castellano está integrada por 18 fonemas consonánticos y 5 fonemas vocálicos, en total 23 sonidos distintivos. En tanto que el sistema fonológico del quechua comprende 28 sonidos distintivos de los cuales 25 son consonantes y 3 vocales.

En el aprendizaje de la lectura y escritura del quechua se tendrá en cuenta el modelo y tipo de enseñanza contrastiva. La comparación entre ambas lenguas debe hacerse con fines pedagógicos.

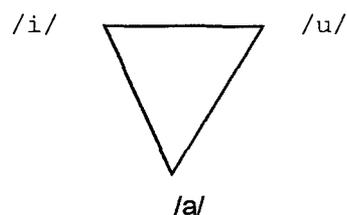
Los hábitos lingüísticos adquiridos en el aprendizaje del castellano, segunda lengua, (L2) de los niños del medio rural, pueden ser transferidos a la lectura y escritura del quechua, lengua materna (L1) de estos niños.

1.- INVENTARIO FONOLÓGICO CONTRASTIVO

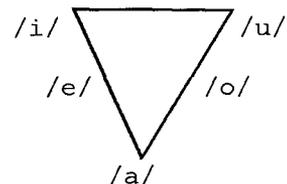
QUECHUA (L1) CONSONANTES				
/p/	/t/	/ch/	/k/	/q/
/ph/	/th/	/chh/	/kh/	/qh/
/p/	/t'/	/ch'/	/k'/	/q'/
		/s/		/h/
/m/	/n/	/ñ/		
	/l/	/ĩ/		
	/r/			
/w/		/y/		

CASTELLANO ANDINO (L2)			
/p/	/t/	/ch/	/k/
/b/	/d/		/g/
/f/	/s/		/x/
/m/	/n/	/ñ/	
	/l/	/ĩ/	
	/r/		
/w/		/y/	

QUECHUA - VOCALES



CASTELLANO - VOCALES



- ◆ En el aprendizaje de la lectura y escritura del castellano, el niño ha adquirido ciertos hábitos para reconocer, leer y escribir determinados fonemas comunes, tanto del castellano como el quechua. En este punto habrá balance y el niño no hará esfuerzo alguno.

GRAFEMAS COMUNES AL QUECHUA Y CASTELLANO												
a	-	ch	-	h	-	i	-	k	-	l	-	ll
m	-	n	-	ñ	-	p	-	q	-	r	-	s
t	-	u	-	w	-	y						

- ◆ En castellano la <h> no representa sonido alguno; en el quechua es fonema y suena como la /x/ del castellano.
- ◆ En el castellano la <q> representa al fonema /k/; mientras; en el quechua representa al fonema /q/ sonido postvelar.

Los fonemas laringalizados, propios del quechua que son articulados muy naturalmente a nivel oral por los niños, constituirán una zona de dificultad en su representación alfabética.

Cuando los niños escuchan estos fonemas y quieren representarlos o escribirlos, reconocerán que son fonemas distintos para los cuales no conocen ni manejan el grafema adecuado. El alfabeto castellano no los considera porque no son importantes; hay desbalance, pues hay

déficit de grafemas en el alfabeto que manejan para escribirlos. Este darse cuenta, provocará en los niños una situación de conflicto intelectual, buscarán y ensayarán diversas estrategias para solucionar el problema de escribir dichos fonemas. El niño no está habituado a representar estos fonemas, cuando hay este déficit, la solución tiende a orientarse a una sustitución por un elemento fonéticamente similar.

LETRAS PROPIAS DEL QUECHUA
Ph - p' - th - t' - chh - ch' - kh - k' - qh - q

Los grafemas del cuadro de arriba, serán sustituidos por sus respectivas formas simples:

P - t - ch - k, qu

Asimismo, los niños, que leen y escriben el castellano conocen y manejan los grafemas propios del castellano.

LETRAS PROPIAS DEL CASTELLANO
b - c - d - e - f - g - j - o - rr -v -x- z.

La realización de estos fonemas representados por las letras del cuadro de arriba, son también conocidos por los niños, y estarán disponibles para su aplicación, cuando se le crea conveniente.

2.2.1.4. SÍLABA

Es también en el nivel fonológico, que se estudia la manera en que los fonemas se enlazan para formar unidades de sonido que se pronuncian con un solo impulso respiratorio, la sílaba¹⁰. El número de letras que tiene una sílaba y el número de sílabas que conforman una palabra es variable¹¹.

La composición de las sílabas varía de una lengua a otra. Así en el castellano se encuentra estos tipos de sílabas Lopez (1993: 56)

1.-	v	a	-	mo
2.-	cv	ca	-	ma
3.-	cvv	cue	-	va
4.-	cvc	pas	-	to
5.-	cvvc	cues	-	ta
6.-	cvcc	cons	-	truc-ción

¹⁰ Martínez Amador (1987: 621) Lo conceptúa como el grupo fonético más elemental, que puede comprender uno o varios sonidos, los cuales forman un núcleo cuyo centro está constituido por una o más vocales. "Sin vocal no hay sílaba. Se llama sílaba abierta la que termina en vocal, y cerrada la que termina en consonante, sobre todo si ésta va seguida de otra consonante inicial de la sílaba siguiente. En las voces castellanas, los más modernos estudios ponen de manifiesto que más del cincuenta por ciento de las sílabas son del tipo abierto, y más del veinticinco por ciento del tipo cerrado. Esto, junto con la limpieza de las vocales, contribuye a la gran sonoridad de la lengua".

¹¹ EDITORIAL RAMÓN SOPENA (1964: 133) Sobre la composición de la sílaba sostiene que ésta "puede tener desde una hasta cinco letras y por lo menos una vocal(a, la; pie; tres; trans).

La palabra puede componerse de una o varias sílabas y entre dos de sus vocales pueden combinarse de una a cuatro consonantes (osa; harto; ristra; suscribir).

Teniendo en cuenta el número de sus sílabas, la palabra se llama monosílabo, cuando tiene una, y polisílaba, cuando tiene varias, pudiendo ser en este caso bisílaba, trisílaba, cuatrísílaba o tetrasílaba, etc., según tenga dos, tres, cuatro, etc., sílabas".

7.-	ccv	cla	-	vo
8.-	ccvc	prác	-	ti - co
9.-	ccvcc	trans-	por -	te
10.-	vc	al	-	ma

En cuanto a la sílaba quechua y a los diferentes tipos Solís Fonseca y Chacón Sihuas (1989:80) dan la siguiente información: "El quechua es una lengua en términos de su sílaba bastante simple.

La fórmula que captura las distintas estructuras silábicas será:

Sílaba > (c) v (c)

La fórmula precedente se leerá de la siguiente manera:

Un sonido vocálico es obligatorio en toda sílaba quechua, en tanto que las consonantes son opcionales".

A partir de esta fórmula los tipos silábicos vigentes en el quechua son:

v	>	u	-	ya	'cara'
vc	>	all	-	qu	'perro'
cv	>	ki	-	lla	'luna'
cvc	>	wall	-	pa	'gallina'

Asimismo, Cerrón-Palomino (1987: 255-256) se refiere a los principios combinatoriales de la sílaba quechua

haciendo hincapié que no se dan sílabas del tipo CCV ni VCC y la ausencia de secuencias vocálicas¹².

Reflexionar y conocer la estructura silábica del castellano será muy útil para leer y escribir el quechua.

2.2.1.5. EL ACENTO

En la fonología, se estudia también el acento. EL acento es una característica fónica de las lenguas.

Al referirse al acento del castellano como del quechua Mendoza y Chavarría (1988: 176-177) dicen: "El acento es una función lingüística por medio de la cual el hablante hace resaltar la intensidad de una de las sílabas de una emisión.

En castellano, cuando decidimos aumentar la intensidad de una de las sílabas, en la secuencia silábica [se.le.bre], obtenemos tres significados diferentes:

[se.le.bre] 'célebre' (adjetivo)

[se.le.bre] 'celebre' (imperativo de celebrar)

[se.le.bre] 'celebré' (pretérito indefinido)

Entonces, decimos, que el acento (la sílaba más prominente es la sílaba que resalta por su intensidad),

¹²Sobre el Tema, Cerrón Palomino (1987: 255-256) señala que: "la estructura silábica del quechua está regida por los siguientes principios combinatoriales:

- (a) Los márgenes pre o postnucleares no pueden contener sino una consonante. En otros términos, no se dan sílabas del tipo * CCV ni * VCC.
- (b) No se dan secuencias de núcleos silábicos sin que medie entre ellos por lo menos un margen consonántico. Es decir, el quechua no permite secuencias de vocales".

tiene una función distintiva, pues según su posición obtenemos diferentes significados.

La función distintiva del acento en castellano no es compartida por otras lenguas. En quechua, por ejemplo, el acento es fijo: todas las palabras son acentuadas en la penúltima sílaba.

[wa.si] 'casa'
[wa.si.pi] 'en la casa'"

El castellano se rige por la acentuación aguda, grave o llana, esdrújula y sobresdrújula, en tanto que en quechua además de la acentuación llana se usa la aguda; la aguda para expresar sorpresa, afecto, pregunta, etc.

Payri '¿y él?'
Achaláw '¡qué hermoso!'
Munakuykiyá 'te quiero pues'

El acento, entonación, ritmo de la segunda lengua (L2) también será transferido a la lectura y escritura de la lengua materna(L1).

2.2.2. NIVEL MORFOLÓGICO¹³

2.2.2.1. MORFEMA

En la lengua escrita los fonemas se representan con letras y permiten combinaciones infinitas formando una

¹³En este nivel, la atención está centrada en los elementos que conforman las palabras; asimismo los ordenamientos que éstos siguen para conformar las palabras. Esta referido principalmente al contenido.

unidad mayor con significado que recibe el nombre de morfema.

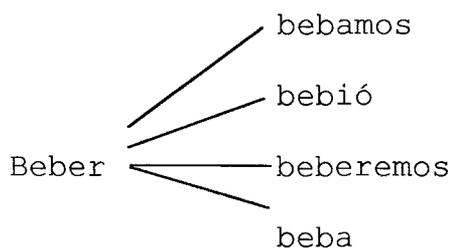
"El morfema, al igual que el fonema, es una unidad abstracta. A diferencia del fonema, el morfema (del griego morfo, forma) tiene significado por sí mismo, por lo tanto constituye la unidad mínima de significado de una lengua". López (1993: 56)

Los principales aspectos a considerar con respecto a la identificación de morfemas son:

- a. Los morfemas pueden ser de cuatro tipos: un morfema libre (como **pez**), un morfema base (como **libr-**), un morfema prefijo (como **in-**, **co-** o **bí-**) y un morfema sufijo (como **-ar** o **-es**);
- b. Una palabra puede estar formada de un solo morfema -como en el caso de **nueve** o **pez-**, o de varios morfemas, como en el caso de **niña** (**niñ--a**) o **libros** (**libr--o+-s**)
- c. Una palabra puede estar formada por un morfema libre, por una base antecedita de un prefijo o por una base seguida de uno o más sufijos. Por ejemplo, la palabra **nueve** comprende un morfema libre y, por lo tanto, no va ni antecedita por prefijos, ni seguida de sufijos; **incapaz**, en cambio, está compuesta de un prefijo **in-** y un morfema base **capaz**. Por otro lado, la palabra **cerros** comprende un morfema base **cerr-** y dos sufijos **-o** y **-s**" (Ibidem, pág. 61).

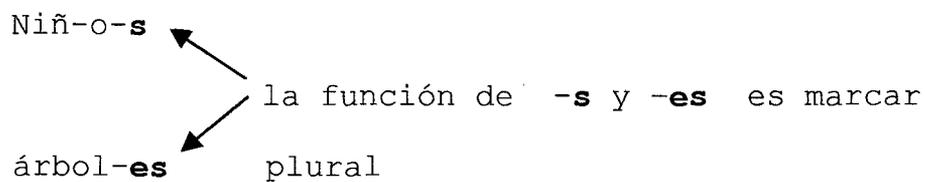
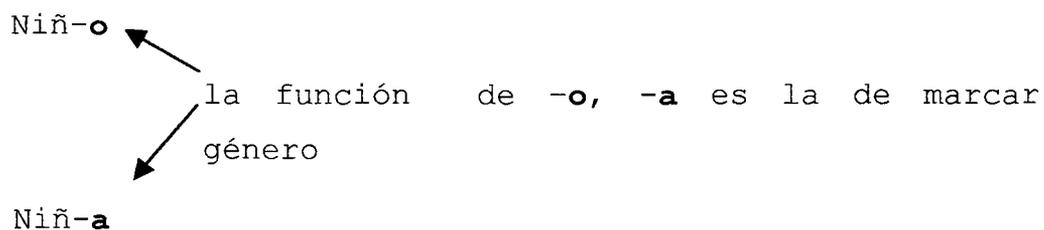
La identificación del morfema base, sirve además para formar familias de palabras que permite la aplicación de la regla ortográfica:

Todas las palabras derivadas conservan la ortografía de la primitiva. Ejemplo.



Conocer la raíz de una palabra, ayuda que la producción escrita mejore sustancialmente en cuanto a ortografía, es decir escribir las palabras con corrección.

Asimismo, los morfemas cumplen una función determinada. Veamos los siguientes ejemplos:



cas-**it**-a ← la función de **-it**-es marcar
significado diminutivo

La morfología quechua reviste especial importancia, por cuanto la tipificación del quechua como lengua aglutinante¹⁴, hace que su morfología se caracterice por la presencia de palabras constituidas por un morfema o la unión de uno o más morfemas.

El quechua presenta características propias en cuanto a su morfología.

1. "Los límites de los morfemas del quechua son muy claros. Ejemplo.

Runakunamantaraqmi 'Desde las personas todavía'

Runa-kuna-manta-raq-mi.

La descomposición de la palabra "runakunamantaraqmi" es innegable.

2. Los morfemas raíces son polisegmentales. Sólo la raíz **-a** es monosegmental.
3. Los sufijos quechuas comienzan con consonante, nunca con vocal.

¹⁴Cerrón Palomino (1987: 261) al referirse al término lengua aglutinante dice: "De acuerdo a la tipología tradicional, una lengua aglutinante-característica eminentemente morfológica-es aquella que expresa conceptos y relaciones gramaticales mediante la adición de afijos a los temas radicales, y siempre y cuando a cada afijo corresponda unívocamente un significado y viceversa; es decir una lengua aglutinante no admite fusión o amalgama de afijos".

4. Los verbos quechuas, sean raíces o sufijos, son todos morfemas dependientes. Un verbo quechua siempre termina en vocal.
5. Aquello que desde un punto de vista sicolingüístico. Se considerará como "un único morfema", desempeña distintas funciones según el nivel gramatical en que funciona. Así el morfema **-wan** "caso" también puede ser considerado coordinador de frase y marca de oración compleja conjuntiva; **-qa** "tópico" es relacionador sintáctico" Solís Fonseca y Chacón Sihuas (Op.Cit, pág. 90):

A partir de estas consideraciones, propias de la morfología del castellano como del quechua podemos advertir que entre ambas lenguas se van a manifestar diferencias en cuanto a las maneras de marcar flexión de número, género, diminutivo, etc.

CASTELLANO	QUECHUA
<p>1.- (-o, -a, -e, Ø) se recurre a estos morfemas de género para diferenciar entre masculino y femenino:</p> <p>niñ-o niñ-a insurgent-e profesorØ-profesora</p>	<p>1.- "El quechua no tiene morfema de género. O sea que las palabras no tienen terminaciones diferentes para el masculino y femenino como en el español(perro, perra; blanco, blanca). Los sexos se distinguen así:</p> <p>a) Cuando se trata de personas, mediante los modificadores: <i>warmi</i> 'mujer' y <i>qari</i> 'varón' que se anteponen al sustantivo.</p>

	hermano o amigo.
<p>2.- Los morfemas de número (-s,-es) cumplen la función de pluralizador. Ejemplo Libro - s Árbol - es</p> <p>Por otra parte, el artículo determina el género y/o el número de las palabras a las que precede, en casos como éstos:</p> <p> el — artista } masculino con terminación de femenino el — tema } el — día } la — mano } femenino con terminación de masculino la — radio } la — testigo } el — análisis } palabras en singular con apariencia de plural la — crisis }</p>	<p>2.- "El sufijo - <i>kuna</i> sirve para pluralizar los sustantivos. Es usado precediendo a los sufijos de caso y siguiendo a los de persona; <i>Kututu-y-kuna-ta nakasaq</i>, 'mataré a mis cuyes machos' Soto Ruiz (Op.Cit. Pág. 129).</p>
<p>3.- El morfema de diminutivo (-it-) cumple la función de señalar que algo o alguien es pequeño; además de ello puede ser utilizado para denotar cariño.</p> <p>Perr.it-o Cabec.it-a</p> <p>Lopez (op.cit:59)</p>	<p>3.- -cha. Este sufijo tiene significado apreciativo, de cordialidad, de cortesía. Este sufijo deriva sustantivos diminutivos. Se puede añadir a sustantivos, adjetivos y también a verbos. Ejemplo</p> <p><i>Runa - cha</i> 'hombrecito' <i>Sumaq - cha</i> 'bonito' <i>Asi- cha-n</i> 'se ríe (como un niño) Soto Ruiz (Op.Cit. Pág.28)</p>

El conocimiento reflexivo de la morfología del castellano como del quechua evitará expresiones con marcas de interferencia mutuas.

[kwadernokunata trae] 'trae los cuadernos'
 [wakakunas apamuy] 'trae las vacas'

2.2.3. EL NIVEL SINTÁCTICO.

Autores como Bello, Andrés/Cuervo Rufino¹⁵, Gili Gaya, Samuel,¹⁶ Pérez - Rioja¹⁷ hacen referencia a la sintaxis o gramática, como el sistema de reglas que determina las maneras en la que los hablantes organizan los componentes de su lengua para comunicarse. Asimismo, dicen que estos enlaces u ordenamientos entre los diferentes componentes se hacen del modo más lógico y sencillo. Sin embargo, los ordenamientos de los componentes de la oración que obedecen a determinadas reglas lógicas, pueden ser alteradas, cuando se trate de la creación literaria.

El conocimiento, acerca de los elementos que componen la lengua y el orden en que éstos se juntan para expresar lo que se desea, es automático. Mientras el ser humano aprende su primera lengua, también

¹⁵Bello y Cuervo (1964: 27-28) "El bien hablar comprende de la estructura material de las palabras, su derivación y composición, la concordancia o armonía que entre varias clases de ellas ha establecido el uso, y su régimen o dependencia mutua.

La concordancia y el régimen forman la construcción o sintaxis"

¹⁶Gili Gaya (1966: 63) "En cuanto éstas [palabras] se combinan entre sí dentro de la oración, o las oraciones se enlazan unas con otras, son objeto de otra parte de la Gramática llamada Sintaxis"

¹⁷Perez Rioja (1968: 271) "En la sintaxis vamos a encontrar esas mismas palabras [formas aisladas del lenguaje] relacionadas unas con otras, dentro de una lógica trabazón. Por lo tanto, Sintaxis (del griego "syn", con, y "taxis", orden) supone el estudio del enlace lógico de las palabras para expresar pensamientos"

simultáneamente, aprende la gramática¹⁸ de ésta. Este proceso tiene lugar cuando el niño está aprendiendo su primera lengua.

El ordenamiento de los elementos de la lengua al que se alude en el nivel sintáctico, permite establecer entre las palabras relaciones de dependencia, de acuerdo con las categorías gramaticales: sustantivo, pronombre, adjetivo, artículo, verbo, adverbio, preposición, conjunción e interjección.

En este nivel se hace alusión a algunas características propias de organización de la frase y oración del castellano como del quechua. Sin querer ser exhaustivos mencionamos algunas:

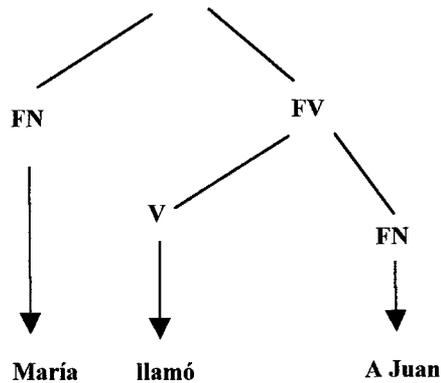
1. Las reglas de combinación establecen que en castellano primero va el sujeto, luego el verbo y finalmente el objeto. Es una lengua en la que la estructura favorita es SVO

Ejm. : María llamó a Juan

María llamó a Juan

(s)ujeto (V)erbo (C)omplemento Directo

¹⁸Liceras (1996: 27) "Todos los niños - salvo haya situaciones patológicas internas o que no tenga contacto alguno con una lengua humana durante la infancia - adquieren el lenguaje al que están expuestos y lo adquieren de forma total en lo que se refiere a lo que se ha denominado "instinto del lenguaje". Es decir, adquieren la gramática nuclear de la lengua en cuestión (elementos tales como la amplitud de vocabulario o las reglas estilísticas no entrarían en el computo)"



María es el sujeto de la oración.

llamó a Juan es el predicado de la oración.

llamó es el verbo principal de la frase verbal.

a Juan es el objeto de la frase verbal.

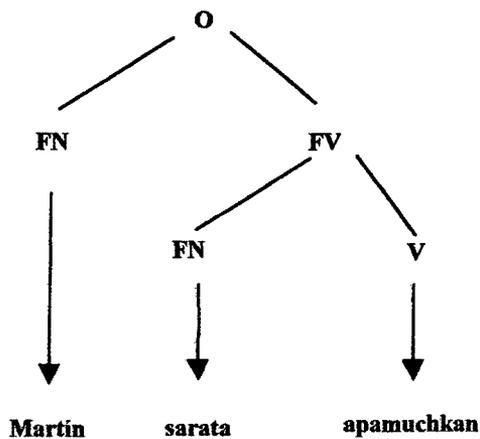
En tanto, "La tendencia del quechua de colocar el verbo infinitivo al final de la oración o después del objeto, y su adscripción al tipo de lengua SOV son bien conocidas" Wölck (1987: 34)

La sintaxis del quechua presenta las características esperables de una lengua tipo SOV; es decir, de un idioma que en las oraciones simples declarativas coloca primero a la frase nominal que hace de sujeto, luego a la frase nominal que hace de objeto directo y, finalmente al verbo. Ejm.

Martín sarata apamuchkan 'Martín está trayendo maíz'

Sujeto Objeto Verbo

Directo



Martín es el sujeto de la oración.

sarata apamuchkan es el predicado de la oración.

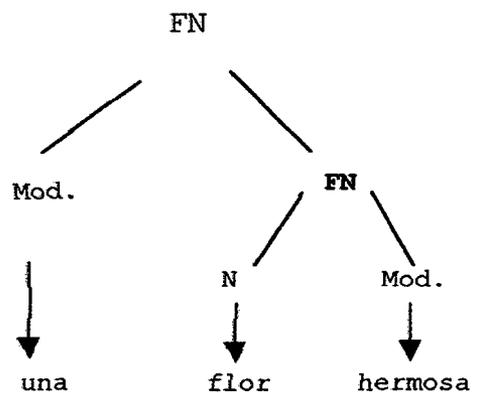
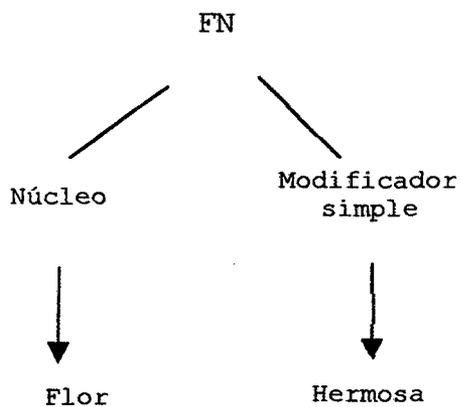
sarata es el objeto directo de la frase verbal.

apamuchkan es el verbo principal de la frase verbal".

Solís Fonseca y Chacón Sihuas (Op.Cit, 155)

2. En castellano los modificadores van antes o después del núcleo, en la frase nominal (FN) tiene el orden siguiente: (Nombre + Modif.) ó (Modif. + Núcleo + Modif.). Ejm.

Flor hermosa; una flor hermosa

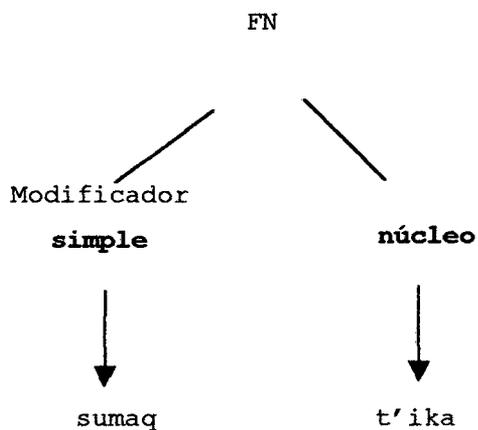


En quechua:

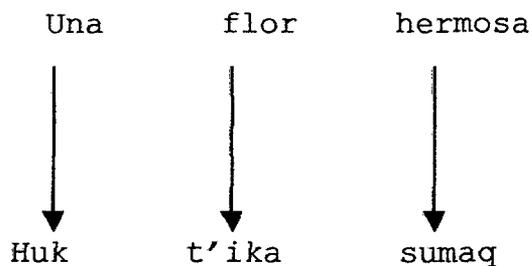
Los modificadores preceden a los núcleos.

La frase nominal (FN) tiene el orden Modif + nombre

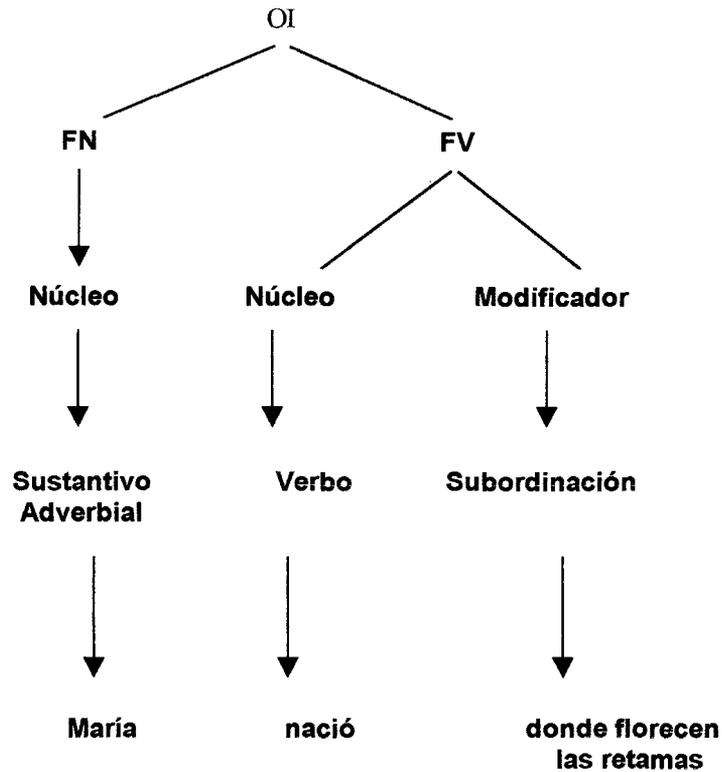
Ejm. Flor hermosa



Cuando el niño escriba una frase nominal en quechua existe la probabilidad de que lo haga aplicando la estructura del castellano; es decir desde el castellano.



3. En castellano la oración principal precede a la subordinada. He aquí su estructura:



Esta oración indica la circunstancia de lugar

María nació donde florecen las retamas

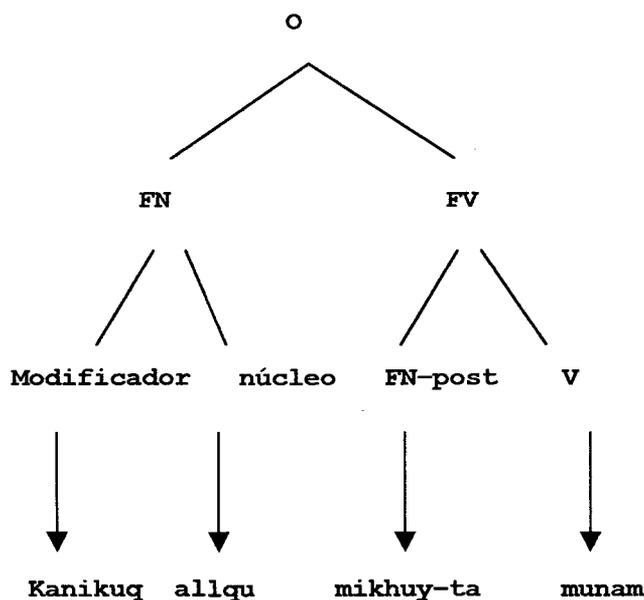
Oración principal subordinación. Adverbial de lugar

“En la oración subordinada hay, una oración principal que tiene sentido completo por sí mismo y a la cual se refieren las demás oraciones. La oración u oraciones dependientes de la principal, que carecen de sentido completo por sí solas y que sirven para completar, determinar o modificar la significación de la principal, se llaman subordinadas” Perez -Rioja (Op.Cit. pág. 391)

La subordinación castellana se clasifica en: sustantivas, adjetivas y adverbiales.

"La oración subordinada en el quechua aparece siempre como una estructura incrustada al lado izquierdo de una estructura mayor envolvente donde, además, pierde su identidad de oración para pasar a constituir frase. En la oración compleja **Kanikuq allqu mikhuyta munan**.

Su frase nominal (FN) tiene un núcleo (**allqu**) y un modificador (**kanikuq**) la FV tiene un núcleo (**munan**) y un objeto directo (**mikhuyta**); el objeto directo es en realidad una oración cuyo núcleo (el verbo **Mikhuy**) ha devenido en nombre (**mikhu-y**) al cual se le agrega el sufijo de caso acusativo para reconocerlo como objeto directo. Gráficamente, lo expuesto podemos presentarlo como sigue:



Las oraciones complejas subordinadas en quechua son cuatro:

- a.- Oraciones relativas o adjetivas.
- b.- Oraciones complementarias o sustantivas.
- c.- Oraciones adverbiales.
- d.- Oraciones numerales" Solis y Chacón (Op.Cit. pág. 201)

Las oraciones subordinadas complementarias, funcionan como complementos o sujetos de la frase verbal.

Los sufijos empleados en quechua en la complementación son: -y -qa -sqa -na.

Las oraciones subordinadas adverbiales tienen como palabras central un adverbio derivado de verbo mediante la acción de los sufijo:

- **spa: -stin; -pti(-qti)**
- **spa: Runasimipi taki-spa, tusurqani.**
- **stin: Taki-stin, waqasqa.**
- **Pti: Qollqi mana ka-ptin(-qtin), mana mikhunchikchu.**

2.2.4. NIVEL SEMÁNTICO

En este nivel se hace referencia a que las palabras asumen determinados significados, según el contexto o lugar donde se ubican entre otras palabras.

Si las personas le asignan el significado preciso a una palabra es porque ésta aparece junto a otras que precisan su significado, también de acuerdo a la relación con el hablante, el espacio físico y cultural. Ejemplo:

El limón es **ácido**.

Ese **ácido** carácter no es bueno.

El **ácido** muriático es un buen desinfectante.

2.2.5. NIVEL PRAGMÁTICO.

"La pragmática se preocupa del estudio de las reglas de uso de una lengua en situaciones concretas" López (Op.Cit. Pág. 81)

2.3. HABLA

La lengua cobra realidad en el momento del habla; es decir, cuando los miembros que participan de una comunidad lingüística, empiezan a hablar, a usar la lengua para interactuar entre ellos. La realización o uso individual de la lengua constituye el habla¹⁹.

¹⁹ Soussure (1967:57,64-65) refiriéndose al circuito de la comunicación dice: "...porque la ejecución jamás está a cargo de la masa, siempre es individual, y siempre el individuo es su árbitro; nosotros lo llamaremos el habla (parole). El habla es, por el contrario, un acto individual de voluntad y de inteligencia, en el cual conviene distinguir: 1°, las combinaciones por las que el sujeto hablante utiliza el código de la lengua con miras a expresar su pensamiento personal; 2°, el mecanismo psicofísico que le permite exteriorizar esas combinaciones. Sería imposible fotografiar en todos sus detalles los actos del habla; la fonación de una palabra, por pequeña que sea, representa una infinidad de movimientos musculares extremadamente difíciles de conocer y de imaginar. El habla es la suma de todo lo que las gentes dicen y comprende: a) Combinaciones individuales, dependientes de la voluntad de los hablantes; b) Actos de fonación igualmente voluntarios, necesarios para ejecutar tales combinaciones. No hay, pues, nada de colectivo en el habla, sus manifestaciones son individuales y momentáneas. En ella no hay nada más que la suma de los casos particulares"

2.4. DIALECTO

Es el uso o realización colectiva de una lengua en un determinado contexto. El término dialecto es sinónimo de variedad o modalidad de una lengua, despojada de concepciones valorativas. Los cambios principales que ocurren en una lengua se pueden especificar a partir de la constatación de las variantes que presentan. Las variantes o modalidades de una lengua reciben diferentes denominaciones, según los criterios de clasificación. Así.

(a) Se usa el **criterio geográfico**, para identificar que una lengua de un país más o menos extenso es diferente de una región a otra. El dialecto o variante hablada en una región se diferencia de otra, porque ostenta determinados rasgos lingüísticos que la identifican como tal. Así en el Perú, país multilingüe, se habla:

1. El castellano conformado por el **castellano andino y el castellano ribereño** con sus respectivas variedades. Además se encuentra el **interlecto**²⁰ como variedad bilingüe.
2. El quechua conformado por dos grandes dialectos: **quechua I o waywash y quechua II o wamphuy** con sus respectivas variedades.

²⁰ Interlecto: "Este viene a ser el español hablado, como segunda lengua, por personas cuya materna es una de las dos lenguas amerindias de mayor difusión en el país o sea el quechua y el aymara, y se encuentran en proceso de apropiación del castellano" Escobar (1978:30)

El aimara: posee también variedades: la de Huancané y la de Chucuito.

3. Lenguas amazónicas(alrededor de 60) con más múltiples modalidades cada una de ellas.

(b) Se usa el **criterio histórico**, para identificar que una lengua es diferente de una época a otra. Una lengua que sobrevive desde hace muchos años se ha ido modificando a lo largo de su existencia. Así mismo, estas modificaciones debidas al tiempo se advierten en la constante creación y renovación de la lengua que se manifiesta en el lenguaje usado por los jóvenes; el lenguaje de los jóvenes tiene rasgos diferentes del lenguaje usado por las personas mayores.

(c) Se usa el **criterio sociolingüístico**, para determinar que una lengua se habla de manera distinta en cada estrato social. Por la manera en que hablan los interlocutores, éstos pueden ser ubicados en un determinado grupo, en relación con su nivel cultural.

Estas diferencias sociolingüísticas hará que uno de los dialectos, más por razones político-culturales que lingüísticos, se constituya en el modelo llamado también norma estándar, privativa del sector culto, asentada en la capital de cada país.

En razón a estas diferencias culturales la lengua devendrá en habla culta en contraposición al habla vulgar o inculta.

2.5. HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

Ser hablante de una lengua cualquiera significa poseer la habilidad de comprender y producir mensajes. La comunicación es el proceso que consiste en transmitir significados de una persona a otra. Hablar, escuchar, leer, escribir son habilidades fundamentales para ello. La enseñanza del lenguaje abarca estos aspectos como aclaran los lingüistas López y Valdivia. "Por eso la división en áreas que asumimos es simplemente operativa para permitirnos enfocar un determinado aspecto a la vez.

Por el tipo de habilidades que implican o el tipo de lengua al que están relacionados estos aspectos pueden relacionarse de la siguiente manera:

Tipo de habilidad Tipo de lengua.	De recepción y comprensión	De producción y expresión.
Hablada	Escuchar	Habla
Escrita	Leer	Escribir.

López y Valdivia (1983:32)

2.6. LENGUA HABLADA Y LENGUA ESCRITA.

El uso de la lengua está presente en la comunicación humana ya sea en forma oral o escrita.

La lengua oral o hablada es propia de todos los seres humanos; en tanto la escritura o lengua escrita lo es de un número limitado de personas.

La humanidad aprendió primero a hablar; luego, a escribir²¹.

2.7. LA COMUNICACIÓN ESCRITA.

El mundo actual caracterizado por la gran cantidad de información que se produce y renueva con celeridad nunca antes vista, exige que el hombre moderno esté capacitado para: ubicar, procesar y producir información. En este contexto, la lengua escrita se constituye como el medio de comunicación más eficaz para enfrentar con éxito estos desafíos.

La comunicación escrita, está constituido por dos procesos: leer y producir textos escritos. Estos procesos suponen habilidades comunes que interactúan entre sí. Leer y escribir adecuadamente no son acciones mecánicas, supone haber desarrollado estrategias cognitivas, componente de raciocinio que responde a una actuación específica de afectividad y creatividad. Al referirse al fin último de la lectura, Alvarado (1984:3) decía: "Leer sin comprender no es leer". Esto quiere decir si no se entiende lo que se lee, no hay un verdadera recepción del mensaje; por lo tanto no hay comunicación. La escuela peruana, se ha basado en el manejo adecuado

²¹ Al respecto Solís Fonseca dice: "La escritura es un hecho histórico que se remonta a los últimos seis mil años de la humanidad, y es un logro cultural que una sociedad alcanza cuando llega a cierto grado de complejidad. La humanidad ha hablado por miles o quizás por millones de años sin necesidad de tener que escribir" Solís Fonseca (2000:12).

Por su parte Ferreiro (1999:93-94) señala "La escritura es un sistema de símbolos socialmente constituidos. La escritura tienen una existencia social más allá de las voluntades individuales"

del código y concede muy poca importancia a la comprensión del significado y sentido.

Escribir, supone ser capaz de producir mensajes escritos que sean propios, no simples reproducciones de mensajes creados por otros.

La reproducción escrita de una mensaje puede hacerse mecánicamente incluso sin necesidad de comprender el mensaje. De ser así, no se tiene un verdadero dominio de la habilidad de escribir. Las habilidades de leer y escribir, si bien no son innatas se desarrollan a lo largo de la vida a partir de la interacción sociocultural, en el hogar, la escuela y comunidad. Estas habilidades pueden perderse por desuso; esto es, aquel que sabiendo leer y escribir no hace uso de ellas se convierte en analfabeto funcional, diferente al analfabeto puro que hace referencia a aquella persona que nunca aprendió la lecto-escritura.

2.8. TRATAMIENTO DE LENGUAS EN LA ESTRUCTURA CURRICULAR BÁSICA (ECB).

En cuanto al tratamiento de lenguas el documento refiere que la escuela debe desarrollar el uso de la lengua materna, cualquiera sea ésta, que sirva no sólo como instrumento para la comunicación sino también como instrumento para la reflexión y la construcción del conocimiento. Para niños que hablan una lengua vernácula, dice que desde el primer ciclo se iniciará el aprendizaje sistemático del castellano como segunda lengua. Y en

situaciones especiales será una vernácula la segunda lengua.

Revisando la Programación Curricular Básica de los tres ciclos del nivel primario nos cercioramos que las competencias de Comunicación Integral están referidas al desarrollo y cultivo de las habilidades lingüísticas de recepción y comprensión (escuchar, leer) y de producción, expresión (hablar y escribir) y al tipo de lengua al que están relacionados. Las capacidades de cada competencia hacen referencia a saberes y actitudes más simples que en conjunto conforman y enriquecen la competencia planteada.

Para el desarrollo de la lectura y escritura proponen un conjunto de estrategias metodológicas que permiten a los niños aprender de manera significativa. Se sustenta en principios fundamentales como: "Se aprende haciendo que se traduce en: Se aprende a comunicar comunicando; a leer, leyendo; a escribir, escribiendo. Se aprende en situaciones reales de comunicación. Se lee y escribe, viviendo experiencias de comunicación con propósitos precisos y destinatarios reales". Ministerio de Educación (2000:35)

El logro de la capacidad de leer²² y producir textos escritos²³ en primer grado constituyen esenciales mínimos.

²² "Leer es mucho más que descifrar, leer es comprender un texto, es poder establecer comunicación con él, para aceptar o rechazar, preguntar y hallar respuestas, procesar, analizar criticar, inferir, construir significados" MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2000: 35)

²³ Escribir supone ser capaz de producir mensajes escritos que sean propios, no simples repeticiones o reproducciones de mensajes creados por otros. En cuanto a escritura escribir es producir mensajes, con intencionalidad y destinatarios reales. Es producir diversos tipos de textos, en función a las necesidades e intereses del momento" MINISTERIO DE EDUCACIÓN (Op.Cit: 36).

La consolidación de estos aprendizajes se da en el segundo grado. En resumen, al finalizar el primer ciclo hay repitencia si el niño no ha logrado aprender a leer y escribir. El segundo ciclo, es una etapa de afirmación de las competencias básicas; y el tercer ciclo es una etapa de consolidación y uso de las competencias básicas.

El fracaso escolar inicial está concentrado en la lengua escrita: saber leer y escribir; este fracaso escolar mediado por el logro de la lengua escrita ha inducido a la norma por lo que el nivel de tolerancia, que el Ministerio de Educación propone para promover a un niño es al finalizar el segundo año de permanencia en la escuela, es decir, al finalizar el primer ciclo.

También, encontramos en el documento oficial, que el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en el nivel educativo primario recibe un nuevo enfoque, está orientado por la teoría de la comunicación. Esta posición comunicativa plantea que la noción de escritura que construye el niño, es el de objeto que sirve para la comunicación. Por tanto si: "al leer un texto busca significados; igualmente, escribir también significa comunicación. De esta manera, el niño reconoce que la función fundamental del lenguaje oral o escrito es establecer comunicación MINISTERIO DE EDUCACION. (Op.Cit:34).

A partir de las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, sobre lectura como objeto de estudio y escritura como un sistema en el desarrollo del niño se

viene creando y proponiendo modelos de producción e interpretación de textos de perspectiva constructivista.

Así, se propone dos procesos fundamentales que se usa en el aprendizaje de la comunicación escrita: Interrogación de textos y producción de textos, como estrategias que permiten reflexionar e ir mejorando la comprensión de los textos que lee y la calidad de los textos que producen. Estos procesos están prescritos para los tres ciclos de educación primaria, vale decir, de primer grado a sexto grados.

En la lectura de un texto se aplicará la estrategia denominada Interrogación de Textos, la misma que sugiere los siguientes pasos:

- Preparación para el encuentro con el texto.
- Lectura individual y silenciosa.
- Confrontación con los compañeros.
- Síntesis del significado del texto, y reflexión sobre las estrategias.
- Identificación de las palabras significativas.
- Sistematización de lo aprendido mediante cuadros o esquemas.

En cuanto a la producción de textos, entendido como un proceso de escritura, reflexión y reescritura hasta tener el texto en su versión final, implica centrar la atención en el proceso, pues la calidad depende de él. Se sugiere los siguientes pasos:

- Planificar y organizar ideas.

- Escribir el primer borrador.
- Intercambiar escritos.
- Revisar y comparar
- Corregir ortografía y redacción
- Escribir la revisión final
- Evaluar el texto.

Asimismo el enfoque comunicativo y textual de la lectura y escritura propuesto en el documento oficial es explicada con mayor precisión por la doctora Ferreiro (1999:104) "Si la escritura ofrece una representación el lector debe reconstruir el objeto que no está allí, sino que apenas ha sido representado dejando de lado muchas de sus propiedades esenciales para una comunicación eficaz. Por otra parte hay que tener en cuenta que para el niño (afortunadamente, y desde muy temprano) una escritura es un conjunto de letras y no una letra aislada; o sea, es un compuesto de partes. Así concebida la escritura, la letra no es interpretable, lo que es interpretable es la composición de partes". Por lo tanto, en este marco un texto es un mensaje hablado o escrito que tienen sentido para quien lo produce y para quien lo lee o lo escucha.

Se considera como texto, por ejemplo, una noticia, un poema, una carta, un informe, una conversación, un comunicado por radio, un cuento, una receta, un discurso de un dirigente, una lista de mercado, un aviso, un recibo de compra venta, una boleta de compras, un boleto de pasaje, etc. Entonces, un texto puede estar conformado por una palabra, un oración, varias oraciones, párrafos, una novela de muchas páginas que leemos y escribimos en

el momento en que tenemos una necesidad, en un situación de vida precisa.

En el programa curricular del tercer ciclo; el área de comunicación integral, propone en lo que se refiere a comunicación escrita, que la escuela continúe el proceso iniciado en el primero y segundo ciclos planteando, entre otros objetivos, alcanzar la profundización de los aprendizajes de lectura y producción de algunos tipos de textos específicos más complejos tales como:

- Textos argumentativos
- Informativos
- Publicitarios
- Narrativos
- Poéticos
- Dramáticos.

2.9. MÉTODOS DE LECTURA Y ESCRITURA MÁS USADOS EN NUESTRO MEDIO.

La mayor preocupación del educador del primer ciclo (primero y segundo grados) son los métodos de lectura y escritura, ya que él enseñará a leer y escribir.

En lo referente al empleo de un método en el aprendizaje de la lectura y escritura FERREIRO y TEBEROSKY (1979:32), desde la perspectiva piagetiana, afirman: "El método (en tanto acción específica del medio) puede ayudar o frenar, facilitar o dificultar, pero no crear aprendizaje. La obtención de conocimiento es un resultado de la propia actividad del sujeto".

Desde esta perspectiva, el aprendizaje, no depende tanto del maestro ni del método que se pudiera emplear, el aprendizaje es acción casi exclusiva del sujeto, quien haciendo uso de sus habilidades y aptitudes arribará a la adquisición del conocimiento. En consecuencia se hará una breve descripción de los métodos de lectura y escritura más usados en nuestro medio: los métodos sintéticos y los métodos analíticos.

El método sintético²⁴ de lectura y escritura insiste con demasía en la correspondencia entre lo oral y lo escrito, es decir, entre el sonido y la grafía. Establece la correspondencia a partir de los elementos mínimos; es decir se va de las partes al todo. Así, parte de las letras para pasar a las sílabas y de ahí a las palabras luego a las oraciones. En este método se considera que la

²⁴ La metodología correspondiente usada por los docentes, formados dentro de la escuela tradicional, incide en la aplicación casi abusiva del método sintético de lectura y escritura. Transcribo un fragmento del trabajo "Análisis del proceso comunicativo en clase" que se realizó en una sesión de enseñanza del lenguaje en una escuela urbana de la ciudad de Puno, con alumnos cuya lengua materna es el castellano.

"Profesora: ¿Por qué ... porque se pronuncia mediante el uso de ... labios. A ver, vamos a pronunciar esta be. Todos be.

Coro de alumnos: be,be"

Profesora: be

Coro de alumnos: be,be.

A partir de este fragmento del proceso comunicativo en clase, podemos afirmar que el niño tienen que caer en la cuenta de la relación sonido grafía, porque eso es escritura alfabética en su parte formal, para lo cual debe pronunciar con claridad los sonidos de su lengua como también debe saber escuchar la pronunciación de los demás con atención. Pero también se observa demasiado énfasis en la percepción auditiva, articulación y repetición de los sonidos del habla. Estos ejercicios ponen en evidencia que el profesor ignora que el niño que concurre a la escuela ya conoce su lengua; pero espontáneamente. Desconoce que la escritura ortográfica no es la transcripción fonética de la lengua oral y no lo puede ser ya que la escritura es una estandarización de una lengua y no la representación inmediata de cada dialecto. No se puede concebir la escritura como una fijación de lo que se habla sino como el análisis de lo que se habla o se podría hablar.

letra es el elemento más sencillos del lenguaje. El método fonético que propone partir de la unidad mínima de la lengua, el fonema, asociándolo a su representación gráfica, también se encuentra enmarcado dentro del método sintético.

En referencia a lo anterior Emilia Ferreiro señala: "Cuando los lingüistas de este siglo dejaron de lado la escritura por razones muy comprensibles por cierto, la abandonaron acusándola de no ser una buena transcripción, de presentar de manera confusa distinciones fundamentales, de no ser un fiel reflejo del habla, tenían toda la razón. Pero la historia muestra que la escritura no nació para reflejar el habla cotidiana, la de la conversación cara a cara. Para eso se inventó en este siglo un instrumento muy útil que es el alfabeto fonético internacional, el cual es completamente diferente a las escrituras históricamente constituidas" FERREIRO (Op.Cit: 105).

El método analítico²⁵ de lectura y escritura, bastante difundido en el medio escolar puneño, considera a la lectura como un acto de conjunto. Se basa en la capacidad sincrética del niño, por lo que éste es muy hábil en percibir las cosas como una totalidad pero todavía le falta habilidad para captar detalles o particularidades del todo.

²⁵ El método analítico presenta la palabra, la oración como totalidad significativa y a partir de allí, se llega a la sílaba e incluso a la grafía. Dentro del método analítico se encuentra el procedimiento de "palabras normales", muy conocido por los profesores con el nombre de "método Coquito"; tanto en el medio urbano como en el medio rural de Puno. Este "método Coquito" da mucha importancia al conocimiento de la familia silábica. Se le llama método Coquito porque el procedimiento de palabras normales se presenta en material impreso, en forma de un libro, cuyo nombre es "Coquito".

El único esfuerzo consciente y genérico que se da a la lectura es el de su aprendizaje un tanto mecánico en el primer ciclo de educación primaria. Observaciones cotidianas del quehacer escolar, sobre todo en el medio rural, nos permiten afirmar que los profesores se afanan de que los niños aprendan a leer y escribir en segundo grado, pese a que la estructura curricular básica vigente prescribe: "En primer grado, los niños deben adquirir las habilidades de leer y escribir; recién en el segundo grado consolidar dichos aprendizajes. En los ciclos siguientes al primer ciclo, la lengua escrita se convierte en instrumento de adquisición de conocimientos para las diversas áreas de desarrollo personal".

2.10. REFLEXIONES TEÓRICAS ACERCA DEL APRENDIZAJE.

Al igual que la matemática básica, el manejo de la lectura y escritura constituye requisito obligado de aprobación en cada uno de los ciclos de educación primaria. Tanta es la importancia de ambas áreas de desarrollo personal, que no sólo educadores de todos los tiempos sino psicólogos, lingüistas, psicolingüistas, antropólogos y otros especialistas han dedicado gran número de investigaciones al estudio de su aprendizaje. Teóricamente el aprendizaje de la lectura y escritura ha sido analizada a partir de dos corrientes: la tradicional y la moderna.

2.10.1. CONCEPTOS TRADICIONALES DE LA LECTURA Y ESCRITURA.

A continuación se hace una breve referencia al enfoque tradicional del aprendizaje de la lectura y escritura, porque es una posición bastantes difundida en nuestro medio escolar. Al respecto, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979:30-34), refieren que para esta corriente: "El proceso de adquisición de la lengua oral tal como se percibía desde afuera es tomado como modelo para el aprendizaje de la lectura y escritura. En esta interpretación del proceso de adquisición de la lengua oral se toma como básicos dos elementos: la imitación y el reforzamiento. La imitación es el potencial con que cuenta el niño permitiéndole copiar o repetir elementos lingüísticos que oye en el medio que le rodea. El reforzamiento interviene como aprobación o rechazo, según convenga, de parte de los adultos, que rodean al niño, a toda emisión que ésta haga. La capacidad de imitación que posee el niño, es aprovechada para reforzar sonidos seleccionados asociándolos a cosas. Repetidas asociaciones de este tipo hacen que la emisión sonora se convierta en símbolo del objeto y emisiones habituales del niño.

Esta visión del proceso de adquisición de la lengua oral es de tipo conductista; en él se niega la capacidad creativa del niño. Se percibe al niño como un ser netamente pasivo y se enfatiza que el lenguaje infantil no es más que una simple copia,

acaso deformada, del lenguaje adulto que sirve como modelo.

Al mismo tiempo los métodos sintéticos de la lectura y escritura, muy usados y difundidos en las escuelas de corte tradicional, son un fiel reflejo de lo que se supone sobre la adquisición de la lengua oral y conciben la lengua escrita en esos términos. El método sintético de lectura y escritura considera que las letras o sílabas son los elementos más sencillos de la escritura; por lo tanto, en un proceso de enseñanza de lectura y escritura se parte de la enseñanza de las letras y luego de las sílabas, palabras, frases, oraciones".

Esta concepción de la escritura se manifiesta, en nuestro medio, por la existencia de alfabetos, silabarios, cartones para indicar el camino en el aprendizaje de la lectura y escritura. En consecuencia esta corriente conductista sólo busca el reaprendizaje de los sonidos del lenguaje oral, insistiendo en que es indispensable hablar bien y tener una buena articulación para discriminar los fonemas de la lengua. Para esta corriente es muy importante el método de lectura y escritura que refleja con la mayor precisión posible el proceso de adquisición de la lengua oral, tal como está percibido tradicionalmente, con lo cual se da por solucionados todos los problemas que conlleva el aprendizaje de la lectura y escritura y que esta corriente no puede explicar²⁶.

²⁶ Sin embargo, lo que hay que tener en cuenta en este contexto es que la escritura no busca una representación fiel de la

2.10.2. MODERNOS ENFOQUES DE LA LECTURA Y ESCRITURA.

2.10.2.1. EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA SEGÚN LEV S. VYGOTSKY.

Para Lev S. Vygotsky, psicólogo soviético (1896-1934) entender el desarrollo de los conceptos científicos en la mente del niño resulta imprescindible ya que esto permitirá guiar a los niños en el conocimiento sistemático y crear métodos adecuados de instrucción.

Según, Vygotsky (1973:123), los conceptos no espontáneos del niño se desarrollan con ayuda de la propia actividad mental del niño y no se adquieren solamente con ayuda de la memoria. Asimismo, sostiene que tanto los conceptos espontáneos y los conceptos no espontáneos interactúan entre sí para formar un sistema único, el de la evolución de los conceptos en el niño. También considera a la instrucción como una de las fuentes más importantes de los conceptos en la infancia y una de las fuerzas que tienen que ver con su desarrollo. La instrucción hará que el niño tenga conciencia de su propio proceso mental, y esa conciencia de su

pronunciación de la lengua hablada, aunque uno de los criterios fundamentales que regulan un sistema alfabético es el criterio lingüístico. Este criterio, para una escritura alfabética, se basa en la realidad fonológica de una lengua, teniendo por objeto representar, no sólo sonidos, sino fonemas y en el caso ideal cada fonema con una grafía. Los métodos descritos antes, insisten y dan mucha importancia a esta fase de la escritura que sí es fundamental pero no el único aspecto importante. Otro, generalmente descuidado en los libros de iniciación a la lectura, es el que se relaciona con el contenido de los textos.

propio proceso mental vienen a ser los conceptos científicos. Vygotsky también propone que es de suma importancia alcanzar ciertos niveles de maduración de determinadas funciones psíquicas para que se inicie la instrucción y esta afirmación lo evidencia en su investigación acerca del nivel de desarrollo de las funciones psíquicas que son necesarias para el aprendizaje de la lectura y escritura al igual que para el de la aritmética y las ciencias naturales

2.10.2.1.1. LEV S. VYGOTSKY Y LA LENGUA ESCRITA.

Lev S. Vygotsky fue uno de los primero en plantear la importancia de la lengua escrita. Alude a que hay una gran diferencia entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. La escritura no es una función que repite los pasos del lenguaje oral en su evolución. Sus investigaciones acerca de la escritura demostraron que ésta constituye un reto para el escolar debido a que el niño es muy hábil manejando conceptos espontáneos por lo que su atención está dirigida a los objetos que aluden los conceptos espontáneos, mientras todavía le falta destreza para las actividades abstractas y deliberadas. Para Vigotsky, la dificultad de la escritura no reside en la dificultad de dominio de los músculos que intervienen en la realización de la escritura, sino en la simbolización y en la actitud psicológica necesaria.

La escritura no pretende dar una representación fiel de la pronunciación, pues se trataría de la representación fonética más no de escritura alfabética u ortográfica. La finalidad fundamental de la escritura es la transmisión de un mensaje. Lo que se busca en la escritura es el contenido de la representación.

Vygotsky²⁷ da a conocer otras características del lenguaje escrito, cuyo dominio exige al niño una actividad consciente y deliberada. Estas características son:

- Mientras en el lenguaje oral la comunicación es directa, en el lenguaje escrito, el interlocutor no está presente y esta ausencia del interlocutor constituye para el niño un reto porque implica un mayor grado de abstracción que la comunicación oral.
- El niño usa el lenguaje oral motivado por una exigencia que le induce a pedir algo; o a querer una respuesta por lo que pregunta o interroga. Mientras que en el lenguaje escrito las motivaciones no son la satisfacción de necesidades inmediatas, son menos inmediatas.

²⁷ Refiriéndose al espíritu analítico que puede primar en la escritura, Lev S. Vygotsky, en "Pensamiento y Lenguaje" dice: "... La escritura también exige una acción analítica por parte del niño. Cuando habla es muy difícil que tenga conciencia de esos sonidos que pronuncia y casi no es consciente de las operaciones mentales que realiza. Al escribir debe comprender la estructura del sonido de cada palabra, analizarlo y reproducirlo en símbolos alfabéticos, que debe haber estudiado y memorizado con anterioridad. Del mismo modo deliberado debe colocar las palabras en una cierta secuencia para formar una oración".

2.10.2.1.2. LEV S. VYGOTSKY Y LA IMPORTANCIA DE LA ESCUELA EN EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y ESCRITURA.

Para Vygotsky (Op.Cit.1973:138-139), en el área de lecto-escritura existe una interrelación entre desarrollo e instrucción, pues el primero se convierte en pre-requisito de la última y ésta jalona el desarrollo. El aprendizaje orienta y guía el desarrollo, capaz de actuar sólo cuando el niño está en interacción social ya sea mediante la cooperación de un adulto o compañero.

Vygotsky da mucha importancia a la escuela en la adquisición o desarrollo de los conceptos científicos y señala el papel decisivo que desempeña la instrucción al lograr que el niño sea consciente de su propio quehacer mental. En este contexto Vygotsky da mucha importancia al dominio no consciente que tiene el escolar de la gramática y vocabulario de su lengua. Es en base a ello que la escuela no hace otra cosa que volver conscientes categorías espontáneas al enseñarle la escritura y gramática. Es debido a esta enseñanza o instrucción que el niño toma conciencia de lo que está haciendo y en adelante utilizarán estos conocimientos en forma deliberada.

Realmente, es pues, la escuela el sitio por excelencia donde se reflexiona sobre la lengua cuando los niños aprenden a leer y escribir.

Puntualizando sobre la enseñanza del lenguaje en la escuela, Ingrid Jung, en "Programa Curricular para los Cursos de Lenguaje" dice: "...el niño que empieza a leer y escribir tiene que aprender a centrar su atención en una actividad que realiza normalmente sin mucha conciencia acerca de la manera como la realiza, analizar el lenguaje oral de tal manera que lo pueda transponer en escritura. Alcanzar este nivel de reflexión lingüística implica desarrollar las facultades intelectuales del niño por lo que se requiere de un grado de abstracción bastante alto para poder efectuar estas operaciones" Jung (1987: 2).

Teniendo en cuenta las afirmaciones de Lev S. Vygotsky acerca del desarrollo de los conceptos científicos en la infancia, las características peculiares del lenguaje escrito y la importancia de la escuela en el desarrollo de la lectura y escritura, se puede plantear ciertas suposiciones para el caso que estamos analizando. Los niños bilingües quechua castellano instruidos en castellano, puestos en la situación de escribir su lengua materna, a pesar de que la lectura y escritura de ésta, no fue objeto de promoción por parte de la escuela, y que comprendieron la técnica de lectura y escritura del castellano, serán capaces de utilizar estos conocimientos en forma deliberada. Trasladarán conocimientos ortográficos del castellano al quechua en aspectos que son comunes a ambos sistemas

alfabéticos (letras comunes). Sin embargo, al querer escribir o representar su lengua, encontrarán sonidos propios de ésta, para los cuales no encuentran representatividad en el alfabeto castellano; en este caso es muy posible, siempre desde la perspectiva de Vygotsky, que los niños analicen estos fonemas propios de su lengua y traten de representarlos acomodando el alfabeto castellano aprendido previamente o harán uso de su propia actividad mental y tratarán de ensayar respuestas posibles.

2.10.2.2. APLICACIONES DE LAS CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE DE JEAN PIAGET A LA LECTURA.

Jean Piaget, eminente investigador suizo en el campo de la psicología del niño, concibe el desarrollo general del niño como resultado de su interacción de la capacidad cognitiva del niño con su ambiente. Así cualquier facultad depende del desarrollo cognitivo de éste en su integración con el medio o mundo que le rodea.

Las investigación de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) sobre la pertinencia de la teoría de Piaget para comprender los procesos de adquisición de la lectura y escritura dan cuenta que no obstante la teoría de Piaget se fundamenta en el estudio del aprendizaje lógico matemático, sus concepciones del aprendizaje

pueden ser aplicados a cualquier objeto de aprendizaje. Da ahí se pueden sacar derivaciones aplicables al proceso de lectura y escritura como objeto de conocimiento, y al niño como sujeto eminentemente cognoscente que forja y construye sus propios procesos de aprendizaje. Así mismo, Ferreiro explica la evolución de la escritura misma y los procesos de construcción y considera al niño como "un sujeto que piensa. Un sujeto que asimila para comprender, que debe crear para poder asimilar, que transforma lo que va conociendo de los otros" FERREIRO (1984:130).

Dentro del modelo propuesto en Ferreiro y Teberosky²⁸, se debería poder constatar la actividad intelectual del niño cuando escribe en quechua puesto que, haciéndolo por primera vez, se verá el producto de un proceso de adquisición de conocimientos: la asimilación de la representación escrita de una lengua que no había escrito antes a partir de un conocimiento previo, la escritura del castellano. Con la presente investigación entonces se busca observar cómo se manifiesta las capacidades

²⁸ Las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979:130-134), sobre el aprendizaje de la escritura desde una perspectiva piagetana, dan cuenta sobre la aplicabilidad de la teoría de aprendizaje de Piaget al área de la lectura y escritura y pueden resumirse en los siguientes:

- El proceso de aprendizaje depende de la acción del sujeto cognoscente y no es una acción meramente receptiva ni imitativa.
- Los métodos son instrumentos que ayudan al aprendizaje pero no lo crean.
- El error es tomado como pre requisito para acceder al conocimiento y el olvido carece de importancia en tanto el sujeto sea capaz de reconstruir el conocimiento olvidado.

cognoscitivas del niño en el momento de interactuar con su lengua materna, cuya lectura y escritura no le fue enseñada; y cómo se manifiesta las capacidades cognoscitivas del niño en el momento de interactuar con su lengua materna, cuya lectura y escritura no le fue enseñada; y cómo resuelve el "conflicto cognitivo" al verse precisado a escribirla. Ajustándonos a las investigaciones de Piaget, quien plantea que el niño es un sujeto cognoscente por excelencia se puede esperar que estos niños al verse enfrentados con el problema de la representación gráfica de la lengua materna, ensayarán y formularán sus respuestas; se mostrarán como seres activos y aplicarán en forma creativa conocimientos adquiridos para otros fines.

2.11. EL BILINGÜISMO.

El significado ideal de bilingüismo es: "facultad que posee un individuo de saber expresarse en una segunda lengua adaptándose fielmente a los conceptos y estructura propias de ésta". El individuo bilingüe no tienen ninguna dificultad en pasar de un código lingüístico a otro. Sin embargo, este concepto de bilingüismo no se puede aplicar a la mayoría y mucho menos a la totalidad de los hablantes del departamento de Puno. Se observa diferentes grados de dominio ya sea de la lengua materna o de la segunda lengua²⁹.

²⁹ CHANG (1983:3-10) Señala al respecto que "al usar bilingüismo en su sentido más amplio, lo consideramos sin calificar el grado de diferencia que existe entre las dos lenguas o los dos sistemas

2.12. USO DE LA LENGUA MATERNA EN LAS ESCUELAS DE LA LOCALIDAD.

En este contexto, surgen problemas tanto para los niños como para el profesor del grupo bilingüe, obligados a interactuar y a aprender en castellano. Si el profesor es responsable y sabe quechua utilizará esta lengua para establecer comunicación con los niños y para enseñar. Pero el uso que hace de la lengua materna de los niños es un uso espontáneo, no obedece a un programa específico de educación bilingüe en el que el uso de una u otra lengua esté sistemáticamente planificado. El uso de la lengua materna, tanto por el profesor como por los alumnos, dentro del ámbito del aula, es pasajero y solamente dura mientras el dominio que los niños poseen del castellano no es suficiente para que éste sea utilizado como instrumento de enseñanza. Los niños comienza a aprender en quechua y paralelamente van aprendiendo el castellano. A mayor conocimiento que ellos logren del castellano menos será el uso que se le dé en el aula al quechua. El profesor hace uso espontáneo de la lengua materna de los niños para compensar la falta de dominio del castellano por parte de los niños, muchas veces, guiado sólo por su buen criterio o sentido común. Esta forma de usar la lengua materna de los niños asegura una deficiente castellanización y desplazamiento del quechua imponiéndose posteriormente el uso casi exclusivo del castellano. Este uso espontáneo de la lengua materna de los niños, en los inicios de la enseñanza, la realiza un

conocidos; nos es indiferente que los dos sistemas sean lenguas, dialectos de la misma lengua, o variedades del mismo dialecto. Así, lo que posea un bilingüe puede limitarse a un solo aspecto de una lengua, dialecto, o variedad de un dialecto, como entenderlo, hablarlo, leerlo, escribirlo; o puede tener varios grados de capacidad en todos estos puntos:"

número reducido de docentes. Sin embargo, observaciones de la vida escolar durante nuestro desempeño como maestra rural por espacio de seis años en la provincia de Lampa; visitas a las sesiones de matemática durante los años de 1972 1973 en las provincias de Huancané, Azángaro, San Román y la ciudad de Puno como integrante del grupo "profesores itinerantes de matemática moderna y Ciencias Naturales", y el desempeño laboral en las escuelas del medio rural quechua y aimara desde 1990, ponen en evidencia que la mayoría de los profesores no hacen el mínimo esfuerzo por utilizar la lengua materna de los niños, ni siquiera en los inicios del proceso enseñanza en las áreas bilingües; al contrario sumergen a los niños en un aprendizaje violento en castellano al obligar a los niños a recibir las lecciones en la lengua dominante.

Cualquier observador ingenuo podría decir: la sumersión es buena, porque el niño está más expuesto a la lengua de instrucción. Esta creencia es falsa porque la información es abundante, incomprensible y asistemática, contrario a lo que recomiendan los entendidos en la materia: dar a los niños una pequeña cantidad de input comprensible aunque sea una hora diaria³⁰.

Contrariamente a esta situación descrita que sucede en nuestro país, en la experiencia de San Lamberto, el uso de un idioma que no es el idioma del hogar (francés)

³⁰ La sumersión es negativa puesto que el input no está estructurado en función de los conocimientos previos de los alumnos. Es conveniente señalar que en el Perú se utiliza el sistema de sumersión pura. Éste, suponemos, es una de las principales causas que ocasionan la deserción escolar, la traumatización del niño monolingüe y el fracaso escolar que se manifiesta en un bajo rendimiento académico. La implementación de una educación monolingüe sólo en castellano en nuestro vasto territorio, caracterizado por la existencia de numerosas lenguas ha traído consigo desde siempre rendimientos académicos muy por debajo de lo mínimamente esperado "El Comercio" (1 de junio, 2002).

en la instrucción escolar dio como resultado niveles altos de bilingüismo funcional y rendimiento académico en niños de clase media hablantes del idioma de la mayoría, como se dará a conocer más adelante.

2.13. TRANSFERENCIA.

La transferencia en términos generales es la aplicación o extensión de conceptos aprendidos o adquiridos a un nuevo campo estructuralmente parecido.

En el caso de transferencia de habilidades de lectura y escritura de la segunda lengua (L2) a la lengua materna (L1) en la comprensión y producción de textos escritos que es el tema de la presente investigación, se pretende averiguar si el aprendizaje de lectura y escritura logrado en castellano facilita la lectura y escritura de textos escritos en la lengua materna de los niños.

Así mismo, transferir conocimientos de lectura y escritura no se limita sólo a la adecuada utilización de letras o grafías, sino también al uso de estructuras textuales, es decir, por ejemplo, el uso del punto para marcar entidades textuales.

Otro aspecto es si los niños transponen estructuras sintácticas propias del castellano al quechua o no, por el hecho de usar una codificación aprendida en castellano.

2.14. LA EXPERIENCIA DE SAN LAMBERTO.

En San Lamberto, Canadá, se realizó un programa de inmersión en francés. El experimento³¹ de San Lamberto, comunidad de habla inglesa comenzó en 1965. Los padres de familia nativo hablantes del inglés, querían que hubiera más apertura a la cultura francesa. Estos padres de familia querían que sus hijos aprendieran el francés utilizando ésta como lengua instrumental de enseñanza. Las escuelas aceptaron un programa de francés llamado "Programas de Inmersión en Francés", que fue un programa para niños monolingües en inglés, y cuyo objetivo era un bilingüismo funcional; en la escuela, francés y en la casa inglés. El contexto socio-cultural era inglés sin restricciones: la televisión, los diarios, revista, boletines, avisos comerciales, señalizaciones, marcas de productos, etiquetas de ropas, todo en inglés. Se empezó a enseñar el francés desde el jardín de infancia, excepto educación física. Los alumnos de jardín, primero y segundo grados el 70% del tiempo aprendían en francés; luego hasta séptimo grado el 45 a 55% del tiempo se aprendía en francés. Los maestros eran franceses o

³¹ Las ventajas que se obtuvieron en el experimento no se dan en nuestro medio, ocurre que las circunstancias son negativas desde la ubicación de la población concernida dentro de la estratificación social, cultural y económica; y otros factores como actitudes negativas hacia la lengua del hogar del niño y la falta de promoción de ésta para usos educativos y la enseñanza del castellano sin orden ni sistema. Todo esto afecta negativamente el desarrollo integral del niño de estas regiones. Los niños, en resumidas cuentas, no son eficientes ni en su lengua materna ni en su segunda lengua. El castellano que se impone sobre la lengua materna no ha servido como factor de desarrollo cognitivo en los monolingües vernáculo hablantes. Los hablantes de lengua vernácula carecen de amplia tradición literaria que favorezca una mayor identidad cultural y motive un mayor desarrollo de las habilidades lingüísticas básicas. Los niños del área rural, no están socializados en castellano lengua que propicia lo letrado en el entorno de los hablantes del castellano.

francocanadienses hablantes del francés. Los textos eran escritos en esta lengua. Los niños al terminar el octavo grado estuvieron en iguales o mejores condiciones que los niños de los grupos de control. Estos niños, a excepción del uso instrumental del francés en su enseñanza, ostentaban semejantes condiciones socio culturales que los niños del grupo de experimento.

Asimismo, los niños del experimento, mantenían, una destreza igual, al ser comparadas las habilidades en el uso del inglés, que los niños del grupo de control y al mismo tiempo tenían un desarrollo intelectual normal; es más, los niños del grupo de experimento eran poseedores de un nuevo código lingüístico, el francés. Todo este aprendizaje en francés y del francés fue transferido a la lectura y escritura del inglés, de la lengua minoritaria a la mayoritaria. Los alumnos, en términos pedagógicos, tuvieron mucho éxito y no se vieron afectados en su desarrollo en el inglés como en su lengua materna ni en el francés como segunda lengua. Leían y escribían en inglés como si hubieran sido alfabetizados en dicha lengua. El hecho de que aprendieran en una segunda lengua no afectó en nada su desarrollo intelectual (DUTCHER, Nadine: U.S.A.).

2.14.1. FACTORES QUE DETERMINARON EL ÉXITO DE LA EXPERIENCIA DE SAN LAMBERTO.

Es importante señalar, los factores determinantes de este exitoso experimento de educación bilingüe.

- Se da en un ambiente donde la lengua materna del niño goza de prestigio, se practica en el hogar como

en el medio social, por lo tanto garantiza el desarrollo intelectual de los niños en lengua materna.

- Es pedido, propiciado y apoyado por los padres de familia quienes querían una alta proficiencia lingüística de sus hijos en francés.
- Las lenguas involucradas, tanto el inglés como el francés, gozan de prestigio internacional.
- Es un programa para niños de habla mayoritaria, no es una amenaza a su identidad cultural o al mantenimiento de su lengua materna, por lo tanto la lengua materna de los niños no corre el riesgo de ser suplantada por el francés
- Todos los usuarios pertenecen a la clase social media.
- Siguen el mismo currículo en contenidos que sus coetáneos en programa regular.

2.15. DIGLOSIA.

La diglosia³², está referida a los diferentes roles funcionales que desempeñan las lenguas o variedad de éstas dentro de una sociedad.

³² La diglosia es la situación lingüística en la que el castellano presenta un estatuto sociopolítico superior y el quechua un estatuto inferior lo que, a su vez, genera en la sociedad peruana una valoración positiva de lo hispano y negativa de lo quechua, y por extensión de todo lo andino.

Hurtado de Mendoza Santander (1994:16-17) al referirse a la diglosia existente entre el quechua y el castellano presenta el siguiente esquema.

CASTELLANO (+)	QUECHUA (-)
- Lengua de la sociedad dominante, desarrollada, moderna, industrial.	- Lengua de la sociedad dominada, subdesarrollada, tradicional, rural.
- Lengua intercultural o de comunicación amplia.	- Lengua intracultural o de comunicación restringida.
- Instrumento para la transmisión de los valores dominantes y la cultura dependiente.	- Instrumento de transmisión de los valores ancestrales y del anclaje de la identidad.
- Generadora de una extraordinaria tradición literaria.	- Aparece como incapaz de ser vehículo de creación literaria.
- Goza de difusión, fomento y prestigio.	- Es materia de rechazo y estigmatización.
- Es lengua oficial del Estado.	- Es de uso oficial en las zonas y formas establecidas por ley.
- Transmisora de la cultura y ciencia universales.	- Transmisora sólo de la cultura andina.
- Se formaliza a través de la escritura.	- Se formaliza mediante la oralidad, el disco, el cassette y la escritura.

2.16. TRABAJOS DE JAMES CUMMINS

Referirse a James Cummins en esta parte del trabajo parece imprescindible, puesto que son sus investigaciones las que han demostrado que la ineficiencia de muchos programas de educación bilingüe se debe a que estos no han tomado en cuenta la interacción de los factores socio económicos, lingüísticos y de programas escolares en la explicación del desarrollo académico y cognitivo de los niños bilingües CUMMINS (1979). El mismo autor hace ver la necesidad de implantar la proficiencia lingüística

cognoscitiva académica (PLCA) en lengua materna para el aprendizaje exitoso de una segunda lengua. CUMMINS (1981)

La (PLCA) se refiere a las habilidades del niño que le permiten el conocimiento sistemático; estas habilidades serán implementadas en su desarrollo por la acción de la instrucción formal; estas habilidades son necesarias para afrontar positivamente situaciones escolares. La comunicación cotidiana, por otro lado, se refiere a la participación interpersonal en una realidad inmediata compartida, donde no se exige al niño una actividad consciente y deliberada. En esta comunicación, los participantes pueden llegar a acuerdos, proporcionando retroalimentación, recurriendo a la repetición o valiéndose de una serie de signos paralingüísticos como, gestos, tono de voz, toses, etc.

Cummins, asegura que, para que se desarrolle una transferencia efectiva de una lengua a otra, es fundamental la proficiencia lingüística cognoscitiva académica en la primera lengua en grupos de niños de lengua minoritaria y donde el apoyo social y del hogar hacia la lengua del niño es mínimo.

Sin embargo, también hay resultados exitosos de programas bilingües para niños de lenguas mayoritarias, donde los niños rinden muy bien académicamente en estos programas en los que la instrucción se realiza con y en segunda lengua. Evidentemente hay diferencias entre estos programas de educación bilingüe pues se trata de programas para niños de lenguas minoritarias y programas para niños de lenguas mayoritarias como el ejemplo del experimento de San Lamberto.

Estos resultados han dado apoyo para que James Cummins postule la hipótesis de la Interdependencia de Desarrollo que sostiene que en la medida en que la instrucción en LX es eficaz en promover proficiencia en LX, la transferencia de esta proficiencia a LY se producirá siempre y cuando haya adecuada exposición (ya sea en la escuela, en el entorno) y adecuada motivación para aprender³³.

En nuestra realidad, la mayoría de los miembros de la comunidad muestran una actitud negativa hacia la lengua del hogar, porque no se acepta a la lengua vernácula como lengua escolar o de instrucción, por ello no es enseñada ni se enseña en quechua en la escuela. Se suma a esta resistencia el hecho que muchos profesores no pertenecen a la misma comunidad por lo que son extraños a la lengua y cultura local. Desconocen los valores tradicionales, creencias, no motivan a los niños para aprender a leer y escribir, y además carecen de materiales que promocionen la lectura y escritura en la lengua materna. Estos hechos y el uso obligatorio del castellano como lengua instrumental sin previa enseñanza del mismo con metodología adecuada, no garantizan la adquisición plena de la PLCA del castellano, segunda lengua de los niños.

³³ O sea, cuando en el hogar se garantiza la proficiencia de la lengua materna del niño (entorno social positivo), el contacto con la segunda lengua no producirá discriminación en la proficiencia de la lengua materna; más bien esta proficiencia influirá positivamente en la adquisición de alta proficiencia en la segunda lengua.

Sin embargo, cuando en el hogar no se garantiza la proficiencia de la lengua materna del niño (entorno social negativo), la enseñanza en la segunda lengua producirá una disminución en la proficiencia de la lengua materna, la misma que influirá negativamente en la eficiencia de la segunda lengua.

Teniendo en cuenta la teoría de Cummins y lo que ocurre en la realidad de la educación peruana, el objetivo principal de este trabajo es comprobar si hay transferencia de habilidades del castellano al quechua. Como el castellano es la segunda lengua de alfabetización, comprobar la lectura y la escritura en castellano sirve para establecer si efectivamente hubo aprendizaje que se pueda transferir al quechua. Ahora bien, dado este aprendizaje, cómo se comporta el niño quechua hablante lingüística y conceptualmente frente a las tareas de lectura y escritura en su propia lengua.

2.17.COMPRENSIÓN LECTORA: NIVELES

El aprendizaje de la lecto-escritura, es el reto más importante para el niño o niña en sus primeros grados de vida escolar.

Es cada vez mayor la preocupación que se manifiesta, ante las frecuentes constataciones del fracaso escolar que se evidencia en forma alarmante, que se lee sin comprender.

Leer comprensivamente un texto implica entre otros: Realizar procesos desde los más simples: (identificación de grafías, integración de sílabas, palabras), hasta los procesos más complejos (integración de proposiciones, establecimiento de la coherencia de los procesos, la construcción abstracta de una situación dada).

2.17.1. NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

Autores como Alvarado (1984:3); Inga Arias, Miguel y Manuel (2003:78); Lopez y Valdivia: (1983:75). Sugieren preguntas referidas a comprobar, niveles tales como:

1. Nivel referido a comprobar la identificación de información explícita; es decir la información literal que aparece en el texto.
2. Nivel referido a comprobar la identificación de información implícita; es decir, aquella información que se deduce de lo explícito del texto.
3. Nivel referido a comprobar la organización de elementos que intervienen en el texto de acuerdo a la estructura general.
4. Nivel referido a la valoración o expresión de un juicio personal acerca de lo leído.
5. Nivel referido a la interpretación en el que se pone hincapié en la extracción de conclusiones de lo que dice el autor.

2.18. CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS.

Acerca de la construcción de textos Inga Arias, Miguel e Inga Arias, Manuel (2003: 127-140) nos refieren:

Texto quiere decir tejido. El texto entreteje oraciones que entrañan un argumento.

Producir textos es transformar el lenguaje oral en textos escritos. Las oraciones que conforman un texto deberán ser sintácticamente correctas y convenientemente vinculadas entre sí, es decir, respetar el ordenamiento natural que se adopta para expresar significados en la lengua que se está usando. Asimismo el uso de un vocabulario adecuado y una caligrafía legible permitirá su comprensión.

Sobre el punto Inga Arias, Miguel e Inga Arias, Manuel (2003:140) añaden: "La textualización, es convertir en un escrito coherente lo que está en ideas. Es la traducción del pensamiento que tenemos en un informe lingüístico. Es el momento donde se producen los contenidos, allí se determina la normatividad lingüística y arquitectura textual".

2.18.1. NORMATIVIDAD LINGÜÍSTICA.-

Se debe tomar en cuenta las reglas más generales y válidas, mediante las cuales los hablantes de una misma lengua puedan comunicarse mejor. Esa norma tiende a apartar al habla del uso de palabras incorrectas, de sustituciones equívocas o innecesarias. Comprende:

2.18.1.1. ORTOGRAFÍA

2.18.1.1.1. USO DE GRAFÍAS

En su manifestación escrita es el uso de grafemas o letras como correctas e incorrectas.

2.18.1.1.2. ACENTUACIÓN

En su manifestación escrita toma en cuenta reglas generales de tildación.

2.18.1.1.3. SIGNOS DE PUNTUACIÓN.

Muy necesaria para expresar orden y armonía que refleja con exactitud lo que se quiere expresar. Sirven para separar y distribuir las partes de las oraciones que tienen que ver con el sentido y cohesión del texto. El

punto, signo fronterizo, de acuerdo al agregado que se le dé cumple diversas funciones.

- ♣ El punto y seguido (.) señala el término de una oración.
- ♣ El punto y aparte (.) señala el término de un párrafo.
- ♣ El punto y final (.) señala la finalización de un texto.

2.18.1.1.4. USO DE MAYÚSCULAS.

Son letras de mayor tamaño y, a veces de forma diferente. Debe escribirse con letra inicial mayúscula:

- Al comienzo de un escrito o después de punto.
- Los nombres propios.
- La primera palabra del título de un artículo.

2.18.1.2. VOCABULARIO.

Está referida a la variedad y cantidad de vocablos o palabras que se emplean en la construcción de un texto escrito.

En la parte norte del departamento de Puno, a excepción de la provincia de Huancané y parte de San Antonio de Putina se habla el quechua y el castellano. Estas lenguas coexisten en estado de conflicto e interferencia³⁴ permanentes. Es en el marco de esta

³⁴Entendemos por interferencia lingüística el proceso por el cual en el sistema quechua se encuentran unidades o rasgos fonéticos, morfológicos, léxicos y/o sintácticos e incluso pragmáticos

situación lingüística conflictiva que la mayoría de los niños del medio, cuya lengua materna es el quechua, inician el aprendizaje del castellano, su segunda lengua en la escuela. La configuración del castellano que hablan los niños al finalizar la educación primaria tiene características peculiares y propios que la tipifican como interlecto.

2.18.1.3. CALIGRAFÍA

Referida a la regularidad de las proporciones en el cuerpo de las letras que determinan la letra uniforme. Asimismo el uso permanente de un determinado estilo de letra en contraposición a la escritura bizarra³⁵. Estas características determinan la estética del manuscrito.

2.18.1.4. ARREGLO SINTÁCTICO.

Referido principalmente al orden de palabras o constituyentes en las oraciones.

pertenecientes al sistema del castellano, y viceversa, se produce pues, una superposición de estructuras de otro sistema lingüístico. Este proceso se extiende a los dominios del significado y del sentido, esto es semántico y semiótico". Hurtado de Mendoza (1994:12).

³⁵ "Muchas personas no llegan a dominar un estilo de letra. Escriben en forma legible, pero su caligrafía no es aceptable: mezclan grafías de alfabetos diferentes, hacen la separación de letras en lugares inadecuados, deforman las grafías, etc". Valdivia (1996:28).

2.18.2. ARQUITECTURA TEXTUAL COHESIÓN Y COHERENCIA

Una de las características más importantes del texto es su organización estructural y la arquitectura del texto que hace referencia al principio de jerarquía que gobierna el texto.

Entre los enunciados que conforman un texto existe una relación de jerarquía. Unas son las ideas principales; y otras las secundarias.

La idea principal es la que expresa el tema del texto.

La coherencia, está referida básicamente al significado del texto, es la ausencia de contradicciones. En tanto, la cohesión es esa interconexión de enunciados producida por ciertas relaciones gramaticales que ellas guardan entre sí.

Estas dos cualidades fundamentales del texto se logran en la organización estructural de la información a través de ciertos procedimientos textuales. Al respecto Godenzi y Vengoa (1994:71) dicen: "El texto entreteje enunciados por medio de referencias textuales (anáfora, catáfora, elipsis), conexiones lógicas (conectores de secuencia, adición, contraste, orden, consecuencia)..."

2.18.2.1. REFERENCIA TEXTUAL.

Es el conjunto de elementos que remiten a otras partes del texto.

2.18.2.1.1. ANÁFORA.- Es la palabra que asume el significado de los elementos temáticos ya mencionados (reemplazar nombres con pronombres, demostrativos, adverbios, etc.)

2.18.51.1.1. CATÁFORA.- Es la palabra que anticipa los elementos temáticos que vendrán luego (pronombres, demostrativos, adverbios, etc.)

2.18.2.2. CONEXIÓN LÓGICA.

Es el conjunto de elementos que enlazan enunciados para establecer relaciones distintas, como por ejemplo:

- Relaciones de orden cronológico: primero, después, finalmente.
- Relaciones de secuencia: luego, entonces, después.

La normatividad lingüística y la arquitectura textual son capacidades que se desarrollan en el sexto grado de educación primaria para el logro de la competencia N°06 "Reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de los textos" Ministerio de Educación (2003:38).

2.19. MARCO CONCEPTUAL.

TRANSFERENCIA. La transferencia es la aplicación o extensión de conceptos aprendidos o adquiridos a una nuevo campo estructuralmente parecido.

En el caso de la transferencia de habilidades de lectura escritura en la producción de textos de segunda lengua o lengua materna, es importante estimar si el aprendizaje de lectura y escritura logrado en castellano facilita la lectura y escritura en la lengua materna de los niños. Así mismo, transferir conocimientos de lectura y escritura no se limitan a la adecuada utilización de letras o grafías, sino también, estructuras sintácticas y ordenamiento de enunciados propias del castellano al producir textos escritos.

DOMINIO DE LA LENGUA.

"Es la capacidad de un individuo de expresarse en una lengua a nivel oral o escrito. Por ejemplo, una persona puede tener solamente un dominio oral de una lengua si es que no sabe leerla y escribirla. No hay que confundir lo que se refiere por dominio de una lengua con las expresiones lengua dominante y lengua dominada. Estas se refieren a la relación entre 2 ó más lenguas y el prestigio asociado a cada una dentro de la sociedad" ZUÑIGA C. (1993:37)

CARACTERÍSTICAS FONOLÓGICAS.

"Son aquellas que se refieren a la fonología de la lengua. La fonología estudia las unidades mínimas, los fonemas, es decir los sonidos que al variar hacen cambiar el significado de una palabra" ZUÑIGA C. (1993:37)

ALFABETO.

"Parte del sistema de escritura de una lengua. Conjunto de letras o grafías que permiten la representación gráfica de una lengua" LOPEZ (1993:33)

CODIFICACIÓN.

"Proceso por el cual organizamos, producimos y transmitimos un mensaje" LOPEZ (1993:33)

ENUNCIADO:

"Usado generalmente como sinónimo de oración" LOPEZ (1993:33)

ORTOGRAFÍA

"Usa correcto de las letras y de los signos de puntuación de un idioma" LOPEZ (1993:89)

SINTAXIS

"Sistema de reglas que regulan la combinación de palabras, frases y oraciones de una lengua. Utilizando también como sinónimo de gramática" LOPEZ (1993: 90)

MODELO DE SUMERSIÓN:

"Los niños cuya lengua es la minoritaria, como ocurre con las lenguas nativas en el Perú o con el español en Estados Unidos son "sumergidos" en un ámbito escolar en donde la enseñanza se imparte totalmente en la

lengua mayoritaria castellano en el Perú e inglés en Estados Unidos. En esa situación, dichos alumnos" o aprenden o nadar o se ahogan". El propósito de este modelo es la asimilación de estos hablantes a la sociedad mayor, en búsqueda de una homogeneización cultural. Y, en coherencia, el objetivo lingüístico final es el uso de una sola lengua: la mayoritaria" ZUÑIGA (2000:11)

MODELO DE INMERSIÓN

"El modelo llamado de inmersión tuvo su origen en un experimento realizado en San Lamberto, Canadá, que luego fue difundido en diferentes versiones, pero con igual significado: enseñar en una segunda lengua (francés en Canadá, español en Estados Unidos) a alumnos cuya lengua materna es la mayoritaria y goza de prestigio (inglés en Canadá y Estados Unidos). He aquí la diferencia clave con respecto a los modelos de sumersión o transitorios, dirigidos a niños cuya lengua materna es la minoritaria" ZUÑIGA (2000:12)

2.20. HIPÓTESIS Y VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

2.20.1. HIPÓTESIS

1. Los niveles de comprensión y expresión escrita en castellano de los niños del medio urbano-marginal del distrito de Juliaca es mejor que el de los niños del medio rural del distrito de Azángaro.
2. Los niños del medio urbano marginal, que adquirieron las habilidades de lecto escritura en castellano transfieren con mayor éxito estas habilidades a la lengua quechua que los niños del medio rural.

3. Las habilidades de lectura y escritura que ha adquirido en castellano el niño quechua hablante las emplean para solucionar de manera lógica y creativa las limitaciones que implican la diferencia alfabética y sintáctica de las lenguas primera y segunda en la comprensión y producción de textos en quechua.

2.21. IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES

- VARIABLE DESCRIPTIVA:

Transferencia de habilidades de lectura y escritura adquiridas en castellano a la comprensión y producción de textos escritos en quechua.

2.21.1. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

2.21.1.1. DEFINICIÓN CONCEPTUAL.

TRANSFERENCIA.

La transferencia en términos generales es la aplicación o extensión de conceptos aprendidos o adquiridos a un nuevo campo estructuralmente parecido.

Es el caso de transferencia de habilidades de lectura y escritura de la segunda lengua (L2) a la lengua materna (L1) en la comprensión y producción de textos escritos que es el tema de la presente investigación. Se pretende averiguar si el aprendizaje de la lectura y escritura

logrados en castellano facilitan la producción de textos escritos en la lengua materna de los niños. Transferir conocimientos de lectura y escritura no se limita sólo a la adecuada utilización de letras o grafías, si no también al uso de estructuras textuales, como por ejemplo el uso del punto para marcar enunciados oracionales.

2.21.1.2. DIMENSIONES

- a. Comprensión y producción de textos en castellano.
- b. Producción escrita comparativa de los niños del medio rural con sus símiles del medio urbano-marginal.
- c. Estrategias cognitivas que los niños quechua hablantes manifiestan al producir textos escritos.

2.21.1.3 INDICADORES

2.21.1.3. DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN CASTELLANO

- Reconocimiento de fonemas
- Grafización de fonemas
- Comprensión de textos
- Redacción de textos
- Riqueza expresiva de textos redactados sobre un determinado tema.

**2.21.1.3.1 DE PRODUCCIÓN ESCRITA DE NIÑOS DEL
MEDIO RURAL EN COMPARACIÓN DE NIÑOS
DEL MEDIO URBANO MARGINAL.**

* Calidad de respuestas.

**2.21.1.3.2. DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS QUE LOS
NIÑOS QUECHUA HABLANTES MANIFIESTAN
AL PRODUCIR TEXTOS ESCRITOS.**

- Respuestas tentativas
- Respuestas creativas
- Respuestas lógicas.

CAPÍTULO III

DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN:

La investigación se inscribió dentro del marco analítico-descriptivo, porque describió el comportamiento de las variables relacionadas con la transferencia de habilidades de comprensión y producción de textos adquiridas en castellano, segunda lengua de los niños bilingües quechua-castellano que cursan el sexto grado de educación primaria a la comprensión y producción de textos escritos en su lengua materna (L1) el quechua. De la misma manera trata de aproximarse al conocimiento de algunas capacidades cognoscitivas que el niño quechua hablante manifiesta en el momento de interactuar con su lengua materna y verse precisado a comprender y producir

textos escritos, pese a que estas formas de la lengua quechua no le fueron enseñadas en la escuela.

3.2 UNIDAD DE ANÁLISIS Y OBSERVACIÓN

La unidad de observación, en la que se efectuaron las observaciones fueron los alumnos que cursan el sexto grado de educación primaria de menores, bilingües quechua-castellano, que tienen a un profesor, que trabaja sólo con ellos.

La unidad fundamental de análisis fue el niño bilingüe de la escuela de educación primaria de menores en las cuales se aplica la educación monolingüe sólo en castellano

3.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población de estudio la constituyeron todas las escuelas donde no se aplica Educación Bilingüe Intercultural; sin embargo por motivos de la naturaleza del tema de investigación el estudio se ha centrado en una escuela que estuvo ubicada en el área rural del distrito de Azángaro; y la otra, en la zona Urbano-Marginal del distrito de Juliaca. Ambas escuelas ubicadas en zona de situación bilingüe, sin educación bilingüe. La elección de una escuela ubicada en zona urbano-marginal del distrito de Juliaca, provincia de San Román obedece a la presunción de que los niños que estudian en esta escuela se encuentran en un contexto donde la presencia del castellano es gravitante en la definición de su bilingüismo. Así mismo, Juliaca es una ciudad eminentemente comercial, cosmopolita y de población

flotante, donde el castellano es la lengua instrumental por excelencia en las transacciones comerciales. Por lo tanto, los niños se encuentran en mayor contacto con esta lengua.

La elección de una escuela en zona rural en distrito de Azángaro, provincia de Azángaro obedeció a la suposición que los niños se encuentran en menor contacto con la lengua castellana.

El criterio fundamental que gobernó la selección de los niños era que fueran bilingües, tuvieran un buen manejo de lectura y escritura de la lengua castellana y un dominio adecuado de la lengua quechua a nivel oral. Se aplicó primero un test en castellano para escoger a partir de los resultados a los alumnos para el test en quechua, ya que sólo se puede transferir algo que uno conoce o maneja.

La muestra del área urbano-marginal esta compuesta de 17 alumnos, del sexto grado "A" turno de la tarde. Viven en la urbanización Jorge Chávez y urbanizaciones circunvecinas: aeropuerto, Santa Celedonia, Guardia Civil, Santa Aurelia son bilingües, hablan tanto el castellano como el quechua.

La muestra del área rural, conformada por 12 alumnos, también del sexto grado, sección única. Viven en Jallapisi y los sectores que la conforman: Fray Lima, Foza, Andaymarca son bilingües, hablan quechua y castellano.

Los niños de ambas muestras, por lo tanto, son bilingües 100% quechua castellano.

POBLACIÓN Y MUESTRA

CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE MENORES

POBLACIÓN

UBICACIÓN GEOGRÁFICA URBANO-MARGINAL

ADE - JULIACA

N° DE ORDEN	NOMBRE O NÚMERO DEL CENTRO EDUCATIVO	CENTRO POBLADO	DIRECCIÓN	CARACTERÍSTICA	GESTIÓN DE DEPENDENCIA	SEXO
01	70536 SANTA MARÍA	URBANIZACIÓN SANTA MARÍA	Jr. SANDIA N°1114	POLIDOCENTE COMPLETA	MINISTERIO EDUCACIÓN	DE ESCUELA MIXTA
02	70549 VIRGEN DEL CARMEN	URBANIZACIÓN LA CAPILLA	AV.HIPÓLITO UNANUE S/N	POLIDOCENTE COMPLETA	MINISTERIO EDUCACIÓN	DE ESCUELA MIXTA
03	70550	URBANIZACIÓN VILLA HERMOSA	Jr. LAMABAYEQUE N°1440	POLIDOCENTE COMPLETA	MINISTERIO EDUCACIÓN	DE ESCUELA MIXTA
04	70558	URBANIZACIÓN SAN ISIDRO	Jr.PUMACAHUA N°824	POLIDOCENTE COMPLETA	MINISTERIO EDUCACIÓN	DE ESCUELA MIXTA
05	70561	URBANIZACIÓN NUEVE DE OCTUBRE	Jr.VELAZCO ALVARADO	POLIDOCENTE COMPLETA	MINISTERIO EDUCACIÓN	DE ESCUELA MIXTA
06	70563	URBANIZACIÓN LOS CHOFERES	CALLE CARLOS BARRA N°443	POLIDOCENTE COMPLETA	MINISTERIO EDUCACIÓN	DE ESCUELA MIXTA
07	70604 NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ	PUEBLO NÉSTOR CÁCERES	AV. 28 DE JULIO S/N	POLIDOCENTE COMPLETA	MINISTERIO EDUCACIÓN	DE ESCUELA MIXTA
08	70605	URBANIZACIÓN LA REVOLUCIÓN	AV. INFANCIA N°303	POLIDOCENTE COMPLETA	MINISTERIO EDUCACIÓN	DE ESCUELA MIXTA
09	70606	URBANIZACIÓN SAN FRANCISCO	JR.ENRIQUE BIAMON S/N	POLIDOCENTE COMPLETA	MINISTERIO EDUCACIÓN	DE ESCUELA MIXTA
10	70607	URBANIZACIÓN TAMBOPATA	Jr.BERNARDO ALCEDO	POLIDOCENTE COMPLETA	MINISTERIO EDUCACIÓN	DE ESCUELA MIXTA
11	70610	URBANIZACIÓN SANTA ADRIANA	Jr.PACHACUTEC N°510	POLIDOCENTE COMPLETA	MINISTERIO EDUCACIÓN	DE ESCUELA MIXTA
12	70612	URBANIZACIÓN LOS INCAS	Jr.AZÁNGARO N°1556	POLIDOCENTE COMPLETA	MINISTERIO EDUCACIÓN	DE ESCUELA MIXTA
13	70613	URBANIZACIÓN SAN JOSÉ	Jr.MARINERO N°736	POLIDOCENTE COMPLETA	MINISTERIO EDUCACIÓN	DE ESCUELA MIXTA
14	70615	URBANIZACIÓN SANTA CATALINA	AV. MANCO CAPAC S/N	POLIDOCENTE COMPLETA	MINISTERIO EDUCACIÓN	DE ESCUELA MIXTA
15	70616 JOSÉ GÁLVEZ	URBANIZACIÓN TAPARACHI	AV. PANAMÁ S/N	POLIDOCENTE COMPLETA	MINISTERIO EDUCACIÓN	DE ESCUELA MIXTA

16	70617	CÉSAR VALLEJO	URBANIZACIÓN HUANCANÉ	AV. SAN JUAN DEL ORO S/N	POLIDOCENTE COMPLETA	MINISTERIO EDUCACIÓN	DE ESCUELA MIXTA
17	70618		URBANIZACIÓN CINCUENTENARIO	AV. CINCUENTENARIO S/N	POLIDOCENTE COMPLETA	MINISTERIO EDUCACIÓN	DE ESCUELA MIXTA
18	70619		URBANIZACIÓN SANTA ROSA	Jr. 30 DE AGOSTO N°282	POLIDOCENTE COMPLETA	MINISTERIO EDUCACIÓN	DE ESCUELA MIXTA
19	70620		URBANIZACIÓN JORGE CHAVEZ	AV. ABANCAY N°415	POLIDOCENTE COMPLETA	MINISTERIO EDUCACIÓN	DE ESCUELA MIXTA
20	70621		URBANIZACIÓN VEINTE DE ENERO	AV. LOS ÁNGELES S/N	POLIDOCENTE COMPLETA	MINISTERIO EDUCACIÓN	DE ESCUELA MIXTA
21	70650		URBANIZACIÓN LA PAMPILLA	Jr. DEUSTUA S/N	POLIDOCENTE COMPLETA	MINISTERIO EDUCACIÓN	DE ESCUELA MIXTA
22	70660		URBANIZACIÓN MARIANO MELGAR	Jr. EMANCIPACIÓN S/N	POLIDOCENTE COMPLETA	MINISTERIO EDUCACIÓN	DE ESCUELA MIXTA
23	70662	PERÚ BIRF	URBANIZACIÓN TAPARACHI	Jr. NAPO S/N	POLIDOCENTE COMPLETA	MINISTERIO EDUCACIÓN	DE ESCUELA MIXTA
24	70663	CARLOS DANTE NAVA SILVA	URBANIZACIÓN TRES DE OCTUBRE	Jr. JORGE BASADRE N°343	POLIDOCENTE COMPLETA	MINISTERIO EDUCACIÓN	DE ESCUELA MIXTA

Fuente: Censo Escolar 2002

UNIDAD DE ESTADÍSTICA DE LA VII REGIÓN DE EDUCACIÓN - PUNO

MUESTRA

N° DE ORDEN	NOMBRE O NÚMERO DEL CENTRO EDUCATIVO	CENTRO POBLADO	DIRECCIÓN	CARACTERÍSTICA	GESTIÓN DE DEPENDENCIA	SEXO
01	70620	URBANIZACIÓN JORGE CHÁVEZ	AV. ABANCAY N° 415	POLIDOCENTE COMPLETA	MINISTERIO DE EDUCACIÓN	ESCUELA MIXTA

POBLACIÓN Y MUESTRA
POBLACIÓN
ADE-AZÁNGARO

CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE MENORES
UBICACIÓN GEOGRÁFICA RURAL

N° DE ORDEN	NOMBRE O NÚMERO DEL CENTRO EDUCATIVO	CENTRO POBLADO	DIRECCIÓN	CARACTERÍSTICA	GESTIÓN DE DEPENDENCIA	SEXO
01	72025	COMUNIDAD TIRAMAZA	TIRAMAZA	POLIDOCENTE COMPLETA	MINISTERIO DE EDUCACIÓN	ESCUELA MIXTA
02	72066	PUNTA JALLAPISI	PUNTA JALLAPISI	POLIDOCENTE COMPLETA	MINISTERIO DE EDUCACIÓN	ESCUELA MIXTA
03	72080	COMUNIDAD DE MOROCO	MORORCCO	POLIDOCENTE COMPLETA	MINISTERIO DE EDUCACIÓN	ESCUELA MIXTA

Fuente: Censo Escolar 2002

UNIDAD DE ESTADÍSTICA DE LA VII REGIÓN DE EDUCACIÓN - PUNO

MUESTRA

N° DE ORDEN	NOMBRE O NÚMERO DEL CENTRO EDUCATIVO	CENTRO POBLADO	DIRECCIÓN	CARACTERÍSTICA	GESTIÓN DE DEPENDENCIA	SEXO
01	72066	COMUNIDAD DE PUNTA JALLAPISI	PUNTA JALLAPISI	POLIDOCENTE COMPLETA	MINISTERIO DE EDUCACIÓN	ESCUELA MIXTA

3.4. UBICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LAS MUESTRAS DE LA INVESTIGACIÓN.

3.4.1. ESCUELA DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE MENORES N° 70620 "JORGE CHÁVEZ "

La escuela de educación primaria de menores N° 70620 "Jorge Chávez" se encuentra situada en la parte norte de la ciudad de Juliaca a unas 15 cuadras de la plaza de armas de la ciudad, en la avenida Abancay N° 415 de la Urbanización Jorge Chávez distrito de Juliaca provincia de San Román departamento de Puno. Esta urbanización se encuentra al lado izquierdo de la avenida Independencia, avenida por la que se transita hacia las provincias de Ayaviri, Sandia, Macusani, Azángaro.

La escuela de Educación Primaria de menores N° 70620 funciona en mérito a la Resolución Directoral Zonal N° 0231 de 1996 y lo hace en dos turnos: mañana y tarde. Ofrece servicios de primero a sexto grado, también funciona una sección de 5 años (Nivel Inicial). Los 659 alumnos que concurren al centro educativo se encuentran distribuidos en 19 secciones.

TURNO MAÑANA	TURNO TARDE
1° grado A,B,C	2° grado A,B,C
3° grado A,B,C	4° grado A,B,C
5° grado A,B,C	6° grado A,B,C
Inicial 5 años	

Los niños que concurren a este centro educativo además de provenir de la urbanización Jorge Chávez la hacen de las numerosas urbanizaciones que circundan a la urbanización Jorge Chávez.

El local es una construcción moderna hecha de ladrillo, cemento y fierro. Cuenta con aulas espaciosas muy bien iluminadas; los pisos de estas aulas son de madera machihembrada; las paredes externas e internas están tarrajeadas y pintadas. Cuenta con un patio de cemento en buen estado de conservación, donde se realizan las formaciones, reuniones de PFFF y deportes. El centro también cuenta con servicios de alumbrado eléctrico, agua y desagüe.

Este centro educativo está dirigido por un director, quien no tiene sección a cargo, además cuenta con un trabajador como personal de servicio, quien se encarga de la guardianía y limpieza del plantel.

Las características socioeconómicas de la urbanización Jorge Chávez, no corresponden a su tipificación como barrio urbano-marginal³⁶. La urbanización cuenta con los servicios básicos que caracterizan a las ciudades como son, agua, desagüe, alumbrado público, servicios de transporte rápido, etc.

La urbanización se encuentra ubicada al margen izquierdo de una de las avenidas más importantes, por la que se va a las provincias que se encuentran al norte del departamento de Puno. El tráfico económico es de lo más dinámico y diversificado en este sector. Asimismo se encuentra al centro y rodeada de numerosas urbanizaciones y limita por el Este con la Urbanización San Jorge II; por el Oeste, con la Urbanización Santa Aurelia, Urbanización Guardia Civil, Urbanización Santa Marcelina, Urbanización

³⁶ Marginalidad, se mide en la distancia de la persona al circuito de producción económica y cultural. Inga Arias, M. e Inga Arias, M. (2003:26)

Santa Celedonia; por el Norte, con la Urbanización Aeropuerto, y por el Sur con la Urbanización las Mercedes.

El ladrillo, cemento y fierro es el material con que están construidas las viviendas, lo que de hecho evidencia el status económico de los pobladores.

Asimismo la urbanización se encuentra a escasa distancia de centros educativos superiores entre ellas la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velázquez", centros de formación magisterial privados y estatales, biblioteca municipal y numerosos centros de educación primaria y secundaria.

Los residentes de la urbanización Jorge Chávez, son migrantes y proceden del ámbito rural y comunidades adyacentes del distrito de Juliaca.

Los pobladores de extracción indígena son bilingües quechua-castellano, cuya principal ocupación es el comercio y artesanía (tejido, carpintería, confección de prendas de vestir, industria metal mecánica), también se desempeñan como tricicleros y algunos son dueños de empresas de transporte urbano e interprovincial.

3.4.2. ESCUELA DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE MENORES N° 72066-PUNTA JALLAPISI.

La escuela de Educación Primaria de menores N° 72066 Punta Jallapisi se encuentra en la parte norte del distrito de Azángaro, provincia de Azángaro departamento de Puno exactamente en el kilómetro 10.50 de la carretera que va de Azángaro a Asillo. La escuela de Educación Primaria de

Menores N° 72066 ubicada en la comunidad Punta Jallipisi, funciona gracias a la Resolución Ministerial N° 994 del 17 de marzo de 1966.

Los niños que concurren a esta escuela provienen mayoritariamente de los tres sectores de la comunidad: Andaymarca, Fraylima y Fosa y están distribuidos en seis secciones, cada una de las cuales a cargo de un profesor.

El local de esta escuela es una construcción sólida cuyas paredes de adobe están debidamente tarrajeadas tanto por fuera como por dentro. El techo es de calamina, en la parte posterior del centro educativo existe un terreno muy amplio; propiedad de la escuela. Este espacio está debidamente cercado; En este terreno están construidas 4 letrinas para el uso de los niños.

Las aulas poseen dimensiones adecuadas, buena iluminación y el piso es de madera machihembrada.

Para las formaciones y actividades recreativas cuenta con una loza deportiva ubicada en un espacioso patio de recreo.

A esta escuela, se la puede tipificar como Escuela en situación bilingüe sin educación bilingüe³⁷

³⁷Reciben el nombre de Escuelas en situación bilingüe sin educación bilingüe, aquellas escuelas que a pesar de encontrarse en una zona donde se habla dos lenguas, en la escuela no se aplica la modalidad de educación bilingüe. La educación de los niños se lleva a cabo en castellano. La lengua materna (L1) de los niños se usa en forma espontánea para comunicarse con los niños mientras aprenden el castellano. Esto sucede sobre todo en el primer ciclo.

El plantel funciona en un horario que va de 9:00 a.m. A 2:00 p.m., con dos recreos: uno, de 10:30 a.m. hasta 10:55 a.m.; y otro, de 12:00 m. hasta 12:30 p.m. En este segundo recreo los niños consumen un almuerzo consistente en: un guiso preparado a base de cereales, legumbres y chalona. Estos alimentos son proporcionados por PRONAA (Programa Nacional de Apoyo Alimentario) desde 1999, como parte de la asistencia social que brinda el Estado Peruano a los niños de las zonas de extrema pobreza. Asimismo los niños tienen derecho a recibir atención gratuita de salud, bajo la denominación de Seguro Integral de Salud, auspiciado por el Ministerio de Salud.

El director del plantel, además de atender las labores administrativas tiene sección a cargo.

Para la guardianía y limpieza y conservación del plantel hay un trabajador como personal de servicio.

El pastoreo de pequeños hatos de ovejas, y de unas cuantas vacas; la siembra de papas, cebada, habas son las actividades productivas más importantes que realizan los habitantes de esta comunidad. Sus salidas fuera de la comunidad se reducen a viajes a los distritos de Asillo, Progreso, la ciudad de Azángaro, Juliaca, lugares a los que van a vender sus productos (papas, chuño, quinua, cebada, carne, lanas, cueros, prendas tejidas con la lana de sus animales, etc.)

Es pues a través del comercio que los habitantes de esta comunidad se articulan con la sociedad nacional.

Los pobladores de la comunidad de Punta Jaillisipi son indígenas con escaso grado de escolaridad. Si bien son bilingües, tienen al quechua como lengua preferida o principal y con escaso dominio del castellano, por lo que serían catalogados como bilingües incipientes³⁸.

3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

En esta investigación se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos y recolección de datos.

TÉCNICAS:

- **OBSERVACIÓN**
- **CUESTIONARIOS**

INSTRUMENTOS

- Registro de observación para niños.
- Tests de comprensión y producción de textos escritos tanto para el castellano como quechua.

3.5.1. PREPARACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS.

Toda investigación supone preparar los instrumentos con que ha de realizarse. Previamente se elaboró y aplicó

³⁸López (1993:119) Bilingüe incipiente, "Individuo que tiene mejor manejo, tanto lingüístico como comunicativo, en una de las dos lenguas que habla. En el otro idioma, este mismo individuo tiene dificultades de diverso orden que afectan su producción lingüística y su comunicación. Un bilingüe incipiente maneja bien sólo una de las dos lenguas que conoce".

un pre-test, con el fin de determinar **la validez³⁹ y confiabilidad⁴⁰** de los instrumentos de la investigación. Esta fase tuvo lugar en el mes de junio del 2003. La escuela elegida para este fin fue la N° 70018 San José de Huaraya del Barrio urbano marginal de San José. La polidocencia caracteriza a este centro educativo, asimismo es una escuela a la que concurren niños de ambos sexos es decir, es mixta. El centro educativo está ubicado a orillas del Lago Titicaca; la pista que conduce a la Isla Esteves es el límite que la separa de la U.N.A. de Puno.

En este centro educativo la observación directa me permitió constatar la presencia de un gran número de niños bilingües quechua-castellano, en su mayoría provenientes de los barrios aledaños: Vallecito, Huaje, Bellavista, Llavini, centro poblado de Uros Chullini.

Validado el pre-test de la investigación, se diseñó y preparó los instrumentos definitivos que fueron los siguientes:

3.5.1.1. TESTS

Los tests de lectura y escritura tanto en castellano como en quechua tienen la misma propuesta y fueron aplicados a los niños de la escuela urbano marginal y de la rural.

³⁹**Validez:** Se refiere al grado en que un instrumento sirva al propósito para el cual se utiliza.

⁴⁰**Confiabilidad:** Se refiere al grado de confianza o fe que se tiene la información que brinda un instrumento de recolección de datos.

TESTS DE LECTURA Y ESCRITURA

Como el castellano es la lengua de la alfabetización en los centros educativos seleccionados, comprobar el nivel de conocimiento de la lectura y escritura en esta lengua sirve para establecer si efectivamente hay aprendizaje que se pueda transferir a la lectura y escritura del quechua. Hay tests de lectura y escritura.

Los test de lectura, intentan determinar si durante el proceso de lectura los niños reconocen todos los sonidos; si decodifican letras, sílabas, palabras, frases, oraciones y comprenden textos. (ver anexo I: 1,2,3,4,5,6). En cuanto a escritura, estos tests, tratan de determinar si los niños reconocen los fonemas del castellano y los grafican utilizando el alfabeto castellano, y si pueden escribir: letras o grafemas, sílabas, palabras, frases, oraciones. Asimismo redactar un texto breve en esta lengua y escribir palabras al dictado. (ver anexo II: 1,2,3,4,5,6,7).

Sin olvidar que los tests en quechua tienen las mismas características que los test en castellano, estos tratan de recoger información acerca de cuánto y cómo han sido aplicados los conocimientos adquiridos para leer y escribir el castellano por los niños quechua hablantes para realizar la misma tarea, pero, esta vez, en quechua su lengua materna (ver anexo III: 1,2,3,4,5,6 y anexo IV: 1,2,3,4,5,6,7).

Estos instrumentos, a su vez, recogen información referidos a los niveles fonológicos, morfológicos y sintácticos de ambas lenguas.

Para la comprensión de textos: en castellano, se ha utilizado un texto narrativo procedente de la literatura latinoamericana y en quechua un texto informativo referido a la producción de alimentos.

Para la producción de textos tanto en castellano como en quechua se han usado claves que sugieren la redacción del texto. Los contenidos de éstos se refieren a actividades familiares.

ESTRUCTURA DE LOS TESTS EN CASTELLANO

I. TEST DE LECTURA EN CASTELLANO

Está estructurado de la siguiente manera:

1. **Pregunta (1)** referida a la identificación de grafemas. Para lo cual se emplea PREGUNTAS DE CORRESPONDENCIA O TÉRMINOS APAREADOS; consistente en dos columnas paralelas, en que cada figura de la columna izquierda se debe asociar con la letra inicial de su nombre de la columna derecha (ver anexo I:1).
2. **Pregunta (2)** referida a la identificación de sílabas. Para la cual se emplea PREGUNTAS DE CORRESPONDENCIA O TÉRMINOS APAREADOS; consistente en dos columnas paralelas, en que cada sílaba de la columna izquierda se debe asociar con la palabra en donde se encuentra de la columna derecha (ver anexo I: 2).

3. **Pregunta (3)** referida a la identificación de morfemas. Para lo cual se emplea PREGUNTAS DE CORRESPONDENCIA O TÉRMINOS APAREADOS; consistente en dos columnas paralelas, en que cada nombre incompleto de la columna izquierda, esta vez, antecedido con su respectiva ilustración, se debe asociar con el morfema que complete su significado, de la columna derecha(ver anexo I:3).
4. **Pregunta (4)** referida a la identificación de frases. Para la cual se emplea PREGUNTAS DE CORRESPONDENCIA O TÉRMINOS APAREADOS; consistente en dos columnas paralelas, en que cada figura de la columna izquierda se debe asociar con la frase que le corresponde de la columna derecha(ver anexo I: 4).
5. **Pregunta (5)** referida a la identificación de oraciones. Para la cual se emplea PREGUNTA DE DOBLE ALTERNATIVA; consistente, en que se solicita elegir entre dos posibilidades de respuesta(una oración correcta y otra incorrecta) la respuesta adecuada (ver anexo I: 5).
6. **Pregunta (6)** referida a la comprensión de un texto escrito. Para lo cual se emplea PREGUNTAS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE; consistente en cinco enunciados, en los cuales se plantea un problema en forma de una afirmación incompleta referida al texto. Cada pregunta está acompañada de cuatro alternativas(ver anexo I: 6).

II. TEST DE ESCRITURA EN CASTELLANO:

Está estructurado de la siguiente manera:

1. **Pregunta (1)** referida a completar palabras escribiendo el grafema o letras que falta. Esta pregunta está conformada por cinco figuras o imágenes cuyos nombres incompletos los acompañan (ver anexo II:1).
2. **Pregunta (2)** referida a completar palabras escribiendo la sílaba que falta. Esta pregunta está conformada por cinco figuras o imágenes cuyos nombres incompletos los acompañan (ver anexo II:2).
3. **Pregunta (3)** referida a escribir el nombre de cinco imágenes o figuras (ver anexo II:3).
4. **Pregunta (4)** referida a completar oraciones. Para la cual se presenta en la columna izquierda cinco imágenes acompañada cada una de un enunciado incompleto. Se debe completar escribiendo bien el sujeto; bien el predicado, según convenga (ver anexo II:4).
5. **Pregunta (5)** referida a producir en forma escrita oraciones. Para la cual se presenta cinco gráficos en la columna izquierda, cada uno acompañado en el lado derecho de palabras en desorden. Se debe escribir oraciones ordenando las palabras, de acuerdo al ordenamiento sintáctico de la oración castellana(SVO) (ver anexo II:5).

- 6. Pregunta (6)** referida a producir un texto escrito. Para lo cual se emplea tres gráficos que representan escenas de la vida cotidiana. Asimismo cada escena aparece acompañada de una palabra clave que expresa secuencia en el tiempo y en el espacio: **Primero, Después, Finalmente.**

Se debe construir un texto completo con ayuda de las palabras claves que expresan secuencialidad y relacionan imágenes y sus respectivas expresiones lingüísticas. Se busca transformar el lenguaje en texto escrito con **coherencia y cohesión**, dos propiedades fundamentales del texto.

- 7. Pregunta (7)** referida a escribir palabras, que se dictan. Conformada por diez espacios precedidos con su respectiva numeración. Las palabras que se dictan son pertenecientes al mundo vocabular de un niño de 12 a 14 años de edad del medio urbano-marginal como del medio rural.

Tanto los niños del medio urbano-marginal como los niños del medio rural adquieren las habilidades lingüísticas básicas de leer y escribir textos en castellano y para realizar estas actividades en castellano. Comprobar la transferencia de estas habilidades para leer y escribir el quechua, su lengua materna, es uno de los objetivos de esta investigación.

La lectura y escritura del quechua, pondrá en evidencia la transferencia de estas habilidades.

ESTRUCTURA DE LOS TESTS EN QUECHUA

III. TEST DE LECTURA EN QUECHUA:

Presenta la misma estructura, que el test de lectura en castellano. Asimismo las preguntas o items tienen la misma finalidad: identificar fonemas, sílabas. Decodificar: morfemas, palabras, frases, oraciones. Interpretar o comprender un texto. Estos test están escritos en quechua (ver anexo III: 1,2,3,4,5,6).

IV. TEST DE ESCRITURA EN QUECHUA

También el test de escritura en quechua presenta la misma estructura que el test de escritura en castellano. Los items tiene como finalidad: la manifestación escrita de grafemas, sílabas, morfemas, palabras. Elaboración de frases, oraciones y finalmente la construcción de un texto completo, donde se transforma el lenguaje oral en un texto escrito coherente. El objetivo de la composición libre es averiguar si los alumnos manejan estructuras textuales del quechua su lengua materna.

En el vocabulario que se ha usado se ha puesto especial cuidado de que éste refleje lo usado por niños de 12-14 años, para lo cual se ha consultado también los libros de educación bilingüe elaborado por programas particulares y Ministerio de Educación.

No está demás advertir que tanto el test de lectura como el de escritura se presentan en lengua quechua.

3.5.1.2. EL DIARIO DE REGISTRO ETNOGRÁFICO

Se usó el diario de registro etnográfico como un instrumento de información etnográfica de datos del medio rural, es decir, de la comunidad de Punta Jallapisi y del medio urbano marginal, urbanización Jorge Chávez.

3.5.2. VALIDACIÓN DE LOS TESTS

Los tests fueron validados con diez niños bilingües quechua-castellano del sexto grado de la sección única de la Escuela N° 70018 San José de Huaraya del Barrio Urano-marginal San José. Los tests de quechua y castellano fueron aplicados a fines del mes de junio del 2003, con un intervalo de tres días entre cada uno. Los alumnos con los que se validaron los tests eran varones y mujeres, cuyas edades fluctuaban entre diez y catorce años, de modesta condición económica, hijos de comerciantes informales como: vendedores de dulces, alfajores, emolientes; algunos son tricicleros, albañiles, balseros, etc. Estos niños, cuyas viviendas se encuentran en las proximidades del Lago Titicaca, si bien bilingües no son bilingües de cuna, son más bien bilingües consecutivos⁴¹ cuya lengua materna es el quechua. El

⁴¹Bilingüe Consecutivo. Es aquel individuo que no aprendió sus dos lenguas simultáneamente. Aprendió a hablar primero en un solo idioma y tiempo adelante añadió a este conocimiento un segundo idioma.

castellano lo adquirieron en su interacción con la escuela y el ambiente social del cual forman parte.

Gracias a la novedad y presentación de los ejercicios propuestos, los niños resolvieron los tests, pese a que no es cotidiano esta forma de presentar contenidos a los niños.

3.6. RECOLECCIÓN DE DATOS:

La fase de recolección de datos abarcó los meses de julio y agosto. Se realizaron las siguientes actividades.

3.6.1. APLICACIÓN DE LOS TESTS

En la escuela de Educación Primaria de menores N° 70620 urbanización Jorge Chávez (distrito de Juliaca) se aplicaron los tests de castellano y quechua a mediados del mes de julio del 2003 mediando dos días entre test y test.

Los niños que participaron en la resolución de los tests, pertenecen al sexto grado de educación primaria sección "A" que funciona en el turno de la tarde.

En la escuela de Educación Primaria de menores N° 72066 Punta Jallapisi de la Comunidad del mismo nombre (distrito de Azángaro), los tests de castellano y quechua se aplicaron la penúltima semana del mes de julio.

En ambas escuelas la aplicación de los tests tuvo dos momentos: en primer lugar se aplicó los tests de lectura y escritura en castellano; y en segundo lugar, los tests de lectura y escritura de quechua.

La presentación impresa de los instrumentos de recolección de datos; el uso del quechua tanto para leer como para escribir, despertó en ambas muestras, primero, cierta sorpresa; luego, algo de conflicto. Mientras leían en quechua, los niños no podían evitar leer en voz alta. Leían palabras quechuas con pronunciación castellana.

Durante la aplicación del test de escritura en lengua quechua, los niños visiblemente perplejos, al reconocer algunos sonidos propios de la fonología quechua distintos al del castellano, se preguntaban y decían: Cómo se escribe [k'o]; [qhe]; [chh]. Descubrieron que decían [rayru] en quechua y [radio] en castellano. Cada niño se repetía en voz baja, a sí mismo los fonemas oclusivos y aspirados del quechua para escucharse y ponerlo por escrito.

De esta manera observamos y comprobamos que estos niños descubrían que para escribir algunos sonidos de su lengua materna, había déficit de letras en el alfabeto castellano. Tuvieron mucha dificultad para representar el conjunto de fonemas aspiradas (/ph/, /th/, /chh/, /kh/, /qh/) y el conjunto de glotalizadas (/p'/, /t'/, /ch'/, /k'/, /q'/). Para representar a ambos grupos echaron mano a sus respectivas oclusivas simples (/p/, /t/, /ch/, /k/, /q/).

Este descubrimiento de los niños, es muy importante porque demuestra que éstos diferencian y reconocen el sistema fonológico tanto del quechua como del castellano.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

ASPECTOS GENERALES

En el presente capítulo se dan a conocer los resultados obtenidos durante el procesamiento y análisis de datos acerca de la transferencia de conocimientos de lectura y escritura adquiridos en el contexto del castellano a la lectura y producción de textos escritos en quechua en los centros educativos muestra.

4.1. NIVELES DE COMPRENSION Y EXPRESIÓN ESCRITA EN CASTELLANO. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LOS TESTS

4.1.1. LECTURA EN CASTELLANO:

En este eje de trabajo se trata de analizar la comprensión de textos escritos en quechua por los niños de los centros educativos N° 70620 de Juliaca y N° 72066 de Punta Jallapisi, transfiriendo para ello sus conocimientos de lectura y escritura adquiridos en el contexto de su segunda lengua, el castellano. Como el castellano es la lengua de alfabetización, nuestro interés fue comprobar la lectura en esta lengua para establecer que efectivamente, sí hubo aprendizaje transferible al quechua.

Se determinó el nivel de conocimiento que tienen los niños acerca de su segunda lengua, el castellano. Las escuelas del medio rural como las del medio urbano-marginal sin educación bilingüe, implementan la lectura en castellano.

Se aplicó el test de lectura en castellano (anexo I; items: 1,2,3,4,5). A través de estas preguntas se midió sus habilidades lingüísticas más simples en castellano como: Identificación de fonemas y sílabas (nivel fonológico) (anexo I: 1,2). Identificación de morfemas, palabras (nivel morfológico) (anexo I:3). Identificación de frases, oraciones (nivel sintáctico) (anexo I: 4,5). Asimismo, se midió los procesos más complejos (integración de proposiciones), la construcción abstracta de una situación definida y dar cuenta de aspectos significativos de ella (comprensión lectora) (anexo I: 6).

Los alumnos solucionaron los items sin mayores dificultades, que las que provienen de sus particulares distracciones u omisiones. En cuanto a comprensión lectora

que es un proceso de transformación de palabras a significados e implica un proceso de conceptualización eminentemente individual, los alumnos de ambas muestras acusan un mayor acierto en cuanto a identificar información explícita no así la identificación de la información implícita y otras como juicio personal, interpretación, los cuales exigen mayor capacidad de abstracción. Este resultado, probablemente, es una confirmación más al informe de la unidad de medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, que difundió los resultados de la evaluación de aprendizaje de los alumnos del medio rural "(...) los alumnos de sexto grado de primaria de estos colegios no logra la comprensión de textos..." (El Comercio, junio, 2002).

A continuación se presenta un análisis cuantitativo y comparativo de los resultados obtenidos por los alumnos de Jorge Chávez y Punta Jallapisi.

CUADRO N° 01

4.1.1.1. LECTURA EN CASTELLANO: NIVEL FONOLÓGICO

C.E. N° 70620 JULIACA									
LOGRO DESTACADO (18-20 P)		LOGRO (15-17P)		PROCESO LOGRO (11-14P)		NO LOGRO (0-10P)		TOTAL	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
6	35%	8	47%	2	12%	1	6%	17	100

En Juliaca el mayor porcentaje constituido por 14 alumnos que representa el 82% se concentra en logro destacado y logro del conocimiento del nivel fonológico (identificación de fonemas y sílabas). En proceso de logro advertimos 2 alumnos y 1 alumno (6%) no logró este aprendizaje.

- Ambos centros tienen el mayor porcentaje de logro destacado y logro, con una mínima diferencia de 1%. Los niños de ambas muestras, identifican fonemas y sílabas cuando leen.
- En Jallapisi superaron el nivel de no logro, en tanto, no hay ningún alumno en ese nivel, a diferencia de Juliaca, que sí hay un alumno que no logra identificar fonemas y sílabas cuando lee. Probablemente, se debe a que estos niños no están acostumbrados a los tipos de preguntas de los tests. Están acostumbrados a copiar las preguntas de sus cuestionarios, ya sea la pizarra o del dictado de su profesor.

C.E. N° 72066 PUNTA JALLAPISI									
LOGRO DESTACADO (18-20 P)		LOGRO (15-17P)		PROCESO LOGRO (11-14P)		NO LOGRO (0-10P)		TOTAL	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
8	66	2	17	2	17	0	0	12	100

En punta Jallapisi 10 alumnos que hacen el 83% están en el nivel de logro destacado y logro y sólo el 17% que corresponde a 2 alumnos en proceso de logro.

CUADRO N° 02

4.1.1.2. LECTURA EN CASTELLANO: NIVEL MORFOLÓGICO

C.E. N° 70620 JULIACA							
LOGRO TEST		LOGRO		PROCESO		TOTAL	
(18-20)		(15-17)		LOGRO (11-14)			
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
14	83%	0	0	3	17%	17	100

C.E. N° 72066 DE PUNTA JALLAPISI							
LOGRO DEST		LOGRO		PROCESO		TOTAL	
(18-20)		(15-17)		LOGRO (11-14)			
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
11	92%	0	0	1	8%	12	100

14 alumnos que hacen el 83% tienen logro destacado en reconocimiento de morfemas y 3 alumnos el 17% están en proceso de logro.

11 Alumnos que hacen el 92% tienen logro destacado en reconocimiento de morfemas y 1 alumno que hace el 8% está en proceso de logro.

En ambos grupos el mayor porcentaje se concentra en logro destacado en reconocimiento de morfemas del castellano.

En Juliaca tres alumnos (17%) se encuentran en proceso de logro, y sólo un alumno (8%) en Punta Jallapisi. Estos resultados nos lleva a suponer que los niños del medio rural, reconocen mayoritariamente los morfemas del castellano.

CUADRO N° 03

4.1.1.3. LECTURA EN CASTELLANO: NIVEL SINTÁCTICO

C.E. N° 70620 JULIACA									
LOGRO TEST (18-20)		LOGRO (15-17)		PROCESO LOGRO (11-14)		NO LOGRO (0-10)		TOTAL	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
15	88%	1	6%	1	6%	0	0	17	100%

C.E. N° 72066 PUNTA JALLAPISI									
LOGRO DEST (18-20)		LOGRO (15-17)		PROCESO LOGRO (11-14)		NO LOGRO (0-10)		TOTAL	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
6	50%	4	34%	0	0	2	16%	12	100%

15 alumnos que hacen el 88% tiene logro destacado lo que significa que los niños identifican frases y oraciones.

1 alumno que hace el 6% tiene logro y un alumno el 6% está en proceso de logro

6 alumnos que hacen el 50% tiene logro destacado en el nivel sintáctico referido a lectura en castellano, 4 alumnos que son el 34% alcanza nivel de logro, 2 alumnos que representa el 16% no lograron este conocimiento.

- En los alumnos de Juliaca se observa que tienen el mayor porcentaje de logro destacado y en Punta Jallapisi hay el 16% de alumnos que no lograron identificar frases ni oraciones.
- La inferioridad de la muestra del medio rural, manifiesta en la menor posibilidad de reconocer y de identificar frases y oraciones, se debe, como es de conocimiento generalizado al escaso input o información del castellano y en castellano en las comunidades campesinas.

CUADRO N° 04

4.1.1.4. LECTURA EN CASTELLANO: COMPRENSIÓN

C.E. N° 70620 JULIACA																			
INFORMACIÓN EXPLÍCITA				INFORMAC. IMPLÍCITA				ORDENA ELEMENTOS				JUICIO PERSONAL				INTERPRETACIÓN			
L.		NL.		L.		NL.		L.		NL.		L.		NL.		L.		NL.	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
17	100	0	0	8	47	9	53	17	100	0	0	3	18	14	82	14	82	3	18

C.E. N° 72066 PUNTA JALLAPISI																			
INFORMACIÓN EXPLÍCITA				INFORMACIÓN IMPLÍCITA				ORDENA ELEMENTOS				JUICIO PERSONAL				INTERPRETACIÓN			
L.		NL.		L.		NL.		L.		NL.		L.		NL.		L.		NL.	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
8	66	4	34	3	25	9	75	8	66	4	34	7	58	5	42	6	50	6	6

En este grupo la información explícita o literal es lograda en un 100% mientras que la información implícita que requiere procesos cognoscitivos como análisis y deducción se logra en menor porcentaje.

La información explícita lo logra un poco más de la mitad de los alumnos (66%) mientras que la información implícita sólo es captada por la cuarta parte de los alumnos (25%).

- Los alumnos de la ciudad de Juliaca demuestran una mayor comprensión de la información explícita e implícita en relación con los alumnos de Punta Jallapisi.
- Esta relativa superioridad de los alumnos de Juliaca sobre los de Punta Jallapisi se debe a que estos niños del barrio urbano marginal tiene mayor contacto con la lengua castellana por lo tanto es más fácil comprender en la lengua que se maneja más.

4.1.2. ESCRITURA EN CASTELLANO

Se averiguó el nivel de conocimiento que tienen los escolares del sexto grado acerca del sistema gráfico del castellano para registrar los diversos niveles de la lengua castellana, para lo cual se aplicó el test de escritura en castellano (anexo II items 1,2,3,4,5). A través de estas preguntas se midió las habilidades más simples en castellano como: Grafización de letras (anexo II:1). Escritura de sílabas (anexo II:2). Escribir palabras (anexo II:4). Escribir oraciones (anexo II:5).

Los niños de las muestras cursan el último grado de educación primaria; sin embargo trastocan las letras de las palabras más usuales, así:

bisicleta < bicicleta
naris < nariz
jara < jarra
queEso < queso

En cuanto a escritura de sílabas, muestran dificultades al escribir grupos consonánticos llamadas sílabas complejas (CCV). Escriben así:

cocogrilo < cocodrilo
cocolilo < cocodrilo
cocobriilo < cocodrilo

Al escribir palabras, también incurren en errores
 Escriben así:

estova < escoba
escova < escoba
horeja < oreja
oydo < oído
sapatilla < zapatilla

Al completar y escribir oraciones, las inseguridades, están referidas más a aspectos de ortografía y uso de verbos irregulares, estructura oracional y uso de artículos.

*Juan está **leendo*** < Juan está leyendo
La señora - cuatro sombreros < La señora vende cuatro sombreros.
En la pizarra Margarita Escribe < Margarita escribe en la pizarra.
Juega David con la pelota < David juega con la pelota.
La margarita escribe en pizarra < Margarita escribe en la pizarra.

A continuación se presenta un análisis cuantitativo y comparativo de los resultados obtenidos por los alumnos de Jorge Chávez y Punta Jallapisi.

En la valoración de los resultados tanto de lectura como escritura en castellano se tomaron en cuenta cada uno de los aspectos mencionados y está expresado en términos de: *logro destacado, logro, en proceso de logro y no logro* con sus respectivas puntuaciones.

CUADRO N° 05

4.1.2.1. ESCRITURA EN CASTELLANO: NIVEL FONOLÓGICO.

C.E. N° 70620 JULIACA									
LOG. DESTACADO		LOGRO		PROC. LOGRO		NO LOGRO		TOTAL	
(18-20)		(15-17)		(11-14)		(0-10)			
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
9	53	4	23.5	4	23.5	0	0	17	100%

En Juliaca se observa el 53% del alumnado que alcanza logro destacado en la producción escrita de letras y sílabas.

C.E. N° 72066 PUNTA JALLAPISI									
LOG. DESTACADO		LOGRO		PROC. LOGRO		NO LOGRO		TOTAL	
(18-20)		(15-17)		(11-14)		(0-10)			
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
1	8.33	2	16.67	8	66.67	1	8.33	12	100

En los alumnos de Punta Jallapisi el mayor porcentaje de alumnos (66.67%) está en proceso de logro en la producción escrita de letras y sílabas.

- En Juliaca se encuentra un mayor nivel de logro destacado y logro en relación a Punta Jallapisi, Juliaca tiene (51.5%) más que Punta Jallapisi en logro destacado y logro.
- Esta relativa superioridad de los niños de Juliaca en comparación a los niños de Punta Jallapisi, en los referente a lengua escrita, probablemente se debe a que la interacción con lo letrado de aquéllos, en el ámbito de su vida cotidiana no sólo lo reciben en el contexto formal (escuela) si no y sobre todo reciben el influjo del contexto natural de la ciudad de Juliaca, la misma como ciudad comercial está "etiquetada" de una diversa gama de anuncios en lengua escrita. Ambos grupos muestran dificultades al graficar fonemas que se representan con más de dos grafías.

CUADRO N° 06

4.1.2.2. ESCRITURA EN CASTELLANO: 2 NIVEL MORFOLÓGICO

C.E. N° 70620 JULIACA									
LOG. DESTACADO		LOGRO		PROC. LOGRO		NO LOGRO		TOTAL	
(18-20)		(15-17)		(11-14)		(0-10)			
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
7	41.18	7	41.18	3	17.64	0	0	17	100%

Los alumnos de Juliaca presentan mayores porcentajes en la producción escrita de morfemas y palabras llegando a los niveles de logro destacado y logro en un porcentaje de 82%.

C.E. N° 72066 PUNTA JALLAPISI									
LOG. DESTACADO		LOGRO		PROC. LOGRO		NO LOGRO		TOTAL	
(18-20)		(15-17)		(11-14)		(0-10)			
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
2	16.6	7	58.4	3	25	0	0	12	100%

Los alumnos de Punta Jallapisi se ubican en el nivel de logro en un mayor porcentaje (58%) en lo que corresponde a producción escrita de morfemas y palabras.

- Se observa que los estudiantes de Juliaca superan a los estudiantes de Punta Jallapisi porque hay mayor porcentaje en logro destacado y logro en cuanto a producción escrita de morfemas y palabras.
- Los niños de ambas muestras, sin embargo, incurren en errores ortográficos al escribir palabras en las que se representan con diversas grafías un mismo fonema.
- No marcan tilde en palabras con dos vocales adyacentes que pertenecen a dos sílabas distintas o simplemente la vocal acentuada de la palabra es convertida en semiconsonante, disolviendo de esta manera el hiato o secuencia vocálica. Ejemplo: oydo<oído. Habría transferencia de la estructura silábica del quechua al castellano (L1→L2).

CUADRO N° 07

4.1.2.3. ESCRITURA EN CASTELLANO: NIVEL SINTÁCTICO.

C.E. N° 70620 JULIACA									
LOG. DESTACADO		LOGRO		PROC. LOGRO		NO LOGRO		TOTAL	
(18-20)		(15-17)		(11-14)		(0-10)			
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
1	5.88	10	58.82	6	35.30	0	0	17	100

El mayor porcentaje se ubica en logro (58.82%) y proceso de logro (35.30%) en el completamiento y ordenamiento de oraciones en castellano.

C.E. N° 72066 PUNTA JALLAPISI									
LOG. DESTACADO		LOGRO		PROC. LOGRO		NO LOGRO		TOTAL	
(18-20)		(15-17)		(11-14)		(0-10)			
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
3	25	3	25	6	50	0	0	12	100

El mayor porcentaje del grupo se ubica en proceso de logro (50%) y logro (25%) y logro destacado (25%) en el completamiento y ordenamiento de oraciones en castellano.

- Los estudiantes de Juliaca alcanzan el 64% en logro destacado y logro en comparación con los estudiantes de Punta Jallapisi que alcanzan el 50% en el completamiento y ordenamiento de oraciones en castellano.
- Ambos grupos, denotan en sus textos vacilaciones referidas, por ejemplo, al empleo de artículos precediendo a sustantivos propios que nombran a personas.
- Desconocimiento del uso de las diversas formas de los verbos irregulares, ejemplo: *leendo* < leyendo.

4.1.2.4. PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN CASTELLANO.

Analizar los textos escritos en lengua quechua, producido o construido por niños quechua hablantes alfabetizados sólo en castellano, resulta de suma importancia para esta investigación conocer las instancias más importantes que comprende la construcción de un texto escrito en castellano. Asimismo tomar en cuenta los aspectos que comprende cada instancia.

Para poder medir las habilidades de escritura puestas de manifiesto, precisamente, en el texto que produce cada escolar, se propuso a los alumnos tanto de Juliaca como Azángaro construir y redactar una historia o relato en castellano (anexo II:6). Se empleó tres gráficos que representan escenas sencillas de la entrega de un mensaje o nota. Éstos, están colocados uno al lado de otro, en la parte superior de la hoja. Cada una de ellas aparece acompañada de una palabra clave: primero, después, finalmente (conectores cronológicos, para la relación de orden). Son elementos que se ofrecen a los niños, que al utilizarlos establecerán relaciones o enlaces adecuados entre los enunciados que propongan para estructurar un texto con argumento.

Se espera, que el alumno construya un texto completo, relacionando las imágenes con las expresiones lingüísticas adecuadas. Deberá transformar el lenguaje oral en texto escrito con coherencia y cohesión, dos propiedades fundamentales del texto, que resulta fundamentalmente de la adecuada vinculación de oraciones entre sí por el uso adecuado de los conectores lógicos. La redacción es libre pero en función de las imágenes. Pondrá de manifiesto su

capacidad de imaginación al mismo tiempo expresar sus pensamientos en oraciones cuya estructura sean aceptadas como adecuadas por el que leerá su texto. Asimismo el vocabulario deberá responder a las situaciones presentadas la misma que deberá ser expresada con ortografía. Además el uso adecuado de la puntuación para distribuir y separar las partes de la oración. La puntuación reflejará con exactitud lo que ha querido expresar.

Lograr este producto supone tomar en cuenta dos instancias fundamentales: la normatividad lingüística y la arquitectura textual.

- a) La normatividad lingüística comprende: ortografía, vocabulario, caligrafía, arreglo sintáctico.
- b) La arquitectura textual comprende: referentes textuales y conectores lógicos y topicalización.

En la valoración de los resultados se tomaron en cuenta cada uno de los aspectos mencionados y se da una explicación de las diversas situaciones de interferencia en doble sentido: del castellano al quechua y viceversa y cuánto de lo que hace al escribir textos en castellano transfiere al contexto de la escritura en quechua.

CUADRO N° 08

PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN CASTELLANO: NORMATIVIDAD LINGÜÍSTICA

4.1.2.4.1.1. ORTOGRAFÍA

a) USO ADECUADO DE VOCALES (CONFUSIÓN VOCÁLICA)

C.E. N° 70620 JULIACA															
e>i				i>e				o>u				u>o			
CV		NCV		CV		NCV		CV		NCV		CV		NCV	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
0	0	17	100	0	0	17	100	0	0	17	100	0	0	17	100
T17=100%				17=100%				17=100%				17=100%			

En Juliaca los 17 alumnos que son el 100% no confunden las vocales altas con las vocales medias en la producción del texto.

C.E. N° 72066 PUNTA JALLAPISI															
e>i				i>e				o>u				u>o			
CV		NCV		CV		NCV		CV		NCV		CV		NCV	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
5	29	7	71	3	25	9	75	2	12	10	88	4	24	8	76
12=100%				12=100%				12=100%				12=100%			

En Punta Jallapisi hay confusión vocálica entre e>i en un 29%; i>e en un 25%; o>u en un 12% y en u>o en 24%

- Las características socio-económico y culturales de ciudad mayormente comercial como lo es Juliaca posibilita un contexto propicio para la interacción lingüística, mientras que un medio socio- económico, cultural ligado al trabajo de la tierra y crianza de animales propicia la interacción lingüística en quechua la misma que se hace patente en la segunda lengua (castellano) a través de las diversas interferencias negativas.
- Los niños de Juliaca tienen la oportunidad de escuchar la lengua castellana a través del contacto directo o indirecto con diferentes tipos de hablantes del castellano, provenientes de diversos lugares del país. Asimismo, están expuestos a la presencia e influencia de la TV, radio. Por último reciben educación en castellano. En tanto que los de Jallapisi interactúan en castellano sólo en la escuela.

4.1.2.4.1. **NORMATIVIDAD LINGÜÍSTICA.**

4.1.2.4.1.1. **ORTOGRAFÍA.**

a) USO ADECUADO DE VOCALES (CONFUSIÓN VOCÁLICA)

En este rubro se trata de analizar los textos escritos en quechua, en los que se hizo uso el alfabeto implementado para escribir el castellano. Conocer el uso que hacen los niños del sistema vocálico en la producción de textos escritos en castellano es importante.

Una de las características del castellano bilingüe hablado por quienes tienen como lengua materna una vernácula [quechua] es la imprecisión vocálica Escobar (1978:35). Sin embargo el cuadro referido al C.E.M. N° 70620 de Juliaca muestra la ausencia absoluta de la imprecisión vocálica en la escritura de los niños de la zona urbano-marginal. El uso de las vocales altas /i,u/ y medias /e,o/ están de acuerdo con las expresadas y usadas por un hablante nativo del castellano; por lo tanto los niños del medio urbano-marginal no tienen interferencias en cuanto al uso de las cinco vocales castellanas. Esta constatación hace suponer que la variedad bilingüe de castellano hablado por escolares hablantes no nativos del castellano estaría siendo superada; ésto probablemente debido a la presencia e influencia de los medios de comunicación (televisión, radio, periódicos de bajo costo). Asimismo, estos hablantes del castellano bilingüe están sometidos a mayor influencia del castellano que se concreta, sobre todo, en la actividad comercial, que por cierto, es muy fluido en el medio y en el que los padres de estos niños participan en considerable porcentaje 68.28%

En tanto el cuadro que corresponde al CEM N° 72066 Punta Jallapisi revela la imprecisión vocálica, concretada en la confusión de: e>i, i>e; o>u, u>o. La presencia de este fenómeno se debe a que el timbre de las vocales altas /i,u/ del quechua no son fijas, pudiendo desplazarse en su eje de dispersión vertical con entera libertad, violando el margen de seguridad e ingresando inoportunamente al campo de dispersión de las vocales medias /e,o/.

El sistema vocálico castellano se caracteriza por la uniformidad del timbre de cada vocal y por su duración relativamente breve. La variabilidad de las vocales castellanas tiene límites muy estrictos. La unidad fonética del sistema vocálico es de suprema importancia, porque su confusión tanto en la pronunciación como en la escritura genera una palabra diferente. La pronunciación anómala, dialectal o por parte de los extranjeros es inmediatamente percibido como incorrecto por hablantes nativos del castellano provocándole, malestar, rechazo y por último repudio.

En este grupo observamos que confunden vocales altas con vocales medias y viceversa. Veamos algunos casos.

e>i	i>e	o>u	u>o
primero > <i>primiro</i> pide > <i>pidi</i> de > <i>di</i> se > <i>si</i> carretera > <i>carritera</i>	recibe > <i>recebe</i> retira > <i>retera</i> hijo > <i>heju</i>	hartos > <i>artus</i> hijo > <i>heju</i> otro > <i>utro</i>	su > <i>so</i> sus > <i>sos</i> escuchando > <i>escochando</i> una > <i>ona</i> bultos > <i>boltos</i> lugar > <i>logar</i>

Esta pronunciación y representación alfabética confusa de las vocales castellanas por parte de los niños del área rural, constituye la causa fundamental del discrimen lingüístico que padecen estos niños. Esta inadecuada

pronunciación y representación de las vocales castellanas dan cuenta de la influencia de la lengua materna, quechua, sobre la segunda lengua, castellano. Asimismo. Punta Jallapisi está alejada de la ciudad de Azángaro, centro de habla española; por tanto la influencia del castellano en esta área es escasa.

CUADRO N° 09-A

PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN CASTELLANO:

b) USO ADECUADO DE CONSONANTES (CONFUSIÓN CONSONÁNTICA)

C.E. N° 70620 JULIACA																																							
b/v				c/s				c/z				s/z				d>ø				y/ll				p/b				j/q				rr/r				h/ ø			
CC		NCC		CC		NCC		CC		NCC		CC		NCC		CC		NCC		CC		NCC		CC		NCC		CC		NCC		CC		NCC					
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%						
7	41	10	59	10	59	7	41	2	12	15	88	2	12	15	88	1	6	16	94	1	6	16	94	1	6	16	94	2	12	15	88	1	6	16	94	10	59	7	41
T17=100%				17=100%				17=100%				17=100%				17=100%				T17=100%				17=100%				17=100%				17=100%				17=100%			

- En los 17 alumnos de la muestra el 41% confunden b/v; el 59% confunden c/s; el 12% confunden c/z, s/z y j/g y el 6% confunden y/ll, p/b, rr/r y el 10% eliden la h al inicio de palabras y el 6% eliden la d en la producción de textos en castellano.
- En los textos de los alumnos de Juliaca, se observa un mayor uso de oraciones compuestas las mismas que exigen mayor cantidad de vocabulario. Este mayor uso de vocabulario pone en evidencia las frecuentes confusiones ortográficas referidas al uso de consonantes; ya que algunos fonemas consonánticos son escritas con más de una grafía.

CUADRO N° 09-B

PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN CASTELLANO:

b) USO ADECUADO DE CONSONANTES (CONFUSIÓN CONSONÁNTICA)

C.E. N° 72066 PUNTA JALLAPISI

b/v				c/s				c/z				s/z				d>ø				y/ll				p/b				j/g				rr/r				h/ø				d/t			
CC		NCC		CC		NCC		CC		NCC		CC		NCC		CC		NCC		CC		NCC		CC		NCC		CC		NCC		CC		NCC									
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%				
4	33	8	67	9	75	3	25	0	0	12	100	0	0	12	100	0	0	12	100	0	0	12	100	0	0	12	100	0	0	12	10	11	92	1	8	10	83	2	17	2	17	10	83
T12=100%				12=100%				12=100%				12=100%				12=100%				12=100%				12=100%				12=100%				12=100%				12=100%							

De los 12 alumnos de la muestra el 75% confunden c/s; el 33% confunden b/v; el 17% confunden d/t y el 83% elide, h al inicio de palabra y el 92% confunde la rr/r al producir textos en castellano.

- La confusión consonántica es común a ambas muestras cuando escriben ortográficamente el castellano.
- La confusión e inseguridad se manifiesta en la escritura ortográfica de fonemas que son representadas por más de dos grafías.
- Esta confusión e inseguridad, probablemente se debe al desconocimiento de las reglas ortográficas que en castellano son numerosas.
- Producir lengua escrita, requiere mayor grado de reflexión y abstracción y sobre todo ser asesorado por alguien que conoce más acerca de producir textos escritos. Sin embargo, estas inseguridades y errores demuestran que los niños han percibido diferencias y lo que queda es afianzar y usar adecuadamente las reglas ortográficas para una mejor expresión escrita.

b) USO DE CONSONANTES:

En este aspecto se observa mucha confusión en la escritura ortográfica de fonemas que son representados ortográficamente por más de dos grafías.

Asimismo, se aprecia que hay dificultad en la representación de grupos consonánticos, dominio de las reglas de uso de las letras *b,m,g,h*, derivación de palabras, etc.

ESCRIBEN	EN VEZ DE:
b/v - v/b	
<i>avia, abia</i>	había
<i>binó</i>	vino
<i>resive, resibe</i>	recibe .
<i>vuena</i>	buena
<i>bes</i>	vez
<i>avilidad, havilidad, abilidad</i>	habilidad
<i>vien</i>	bien
<i>devia</i>	debía
<i>ba</i>	va
<i>vibia</i>	vivía
 c/s - s/c	
<i>dise</i>	dice
<i>aserco</i>	acercó
<i>siuda,</i>	ciudad
<i>cruses</i>	cruces
<i>felises</i>	felices
<i>resibe</i>	recibe
<i>siuda</i>	ciudad
<i>cetado</i>	sentado

sielo

cielo

z/c*cruzes*

cruces

z/s*ves*

vez

abrasaron

abrazaron

-##,d→ø,p,t*siuda**parep**paret*

NOTA: "La d en final de palabra, es muy propenso a desaparecer, tanto en la pronunciación vulgar como en la culta" Martínez Amador (1987: 623)

ESCRIBEN:*ciuda* < ciudad*pare* < pared

CUADRO N° 10

PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN CASTELLANO:

c) USO DE MAYÚSCULAS

C.E. N° 70620 JULIACA

INICIO DE TÍTULO						INICIO DE TEXTO						INICIO DE PÁRRAFO							
SI		NO		T		SI		NO		T		SIEMP RE		ALGU NAS VECES		NUNC A		T	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
11	65	6	35	17	100	12	71	5	29	17	100	10	59	1	6	6	35	17	100

En la muestra de Juliaca el 65% sabe usar mayúscula al escribir un título; el 71% lo hace al iniciar un texto y el 59% en el inicio de párrafo

C.E. N° 72066 PUNTA JALLAPISI

INICIO DE TÍTULO						INICIO DE TEXTO						INICIO DE PÁRRAFO							
SI		NO		T		SI		NO		T		SIEMP RE		ALGUN AS VECES		NUNCA		T	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
8	67	4	33	12	100	5	42	7	58	12	100	4	33	0	0	8	67	12	

En la muestra de Punta Jallapisi el 67% de los alumnos sabe usar mayúsculas al iniciar un título el 42% usa al inicio de texto y el 33% en el inicio de párrafo.

- En Juliaca un mayor porcentaje de los alumnos saben utilizar mayúsculas al iniciar un texto (31%) y al iniciar un párrafo (26%) en comparación con Punta Jallapisi, cuyos alumnos en un (2%) más que en Juliaca saben usar mayúscula al iniciar un título, pero en un 29% menos que Juliaca en lo referente a iniciar un texto o un párrafo.
- Este bajo nivel de rendimiento en alumnos que prácticamente están a escasos meses de concluir la educación primaria revela que la modalidad de lengua escrita es escasamente usada en forma autónoma.

c) **USO DE MAYÚSCULAS**

Omiten uso de mayúsculas en:

1. La primera letra del título de un escrito, al comienzo de un escrito y después del punto. Ejemplo.

la familia feliz

en un pueblo había una casa alejada (...) al día siguiente...

2. Uso innecesario de mayúsculas. Ejemplo

(...) y sus Hijos le dijeron...

(...) a señora está caminando con artos Bultos.

(...) la señora Receve la cartA.

(...) la señora lee la CARTa.

(...) y el cartero se Fue a su casa.

Este uso inadecuado de las mayúsculas tiene que ver también con la escritura sin estilo de letra (escritura bizarra), que algunos niños ya la tienen como "estilo de letra". Sin embargo, cabe señalar que estos aspectos referidos a escribir con ortografía, generalmente dependen de la atención y cuidado que se presta a ella.

CUADRO N° 11

PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN CASTELLANO:

d) USO DE ACENTO ORTOGRÁFICO

C.E. N° 70620 JULIACA

USO DE TILDE								USO DE TILDE ROBÚRICA								USO DE TILDE DIACRÍTICA							
SIEMPRE		ALGUNAS		NUNCA		T		SIEMPRE		ALGUNAS		NUNCA		T		SIEMPRE		ALGUNAS		NUNCA		T	
		VECES								VECES								VECES					
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
0	0	2	12	15	88	17	100	0	0	0	0	17	100	0	0	0	0	1	6	16	94	17	100

La muestra de alumnos de Juliaca presenta el 88% que nunca usa tilde y el 12% algunas veces tilda palabras.

En el uso de tilde robúrica ningún alumno la usa.

En tanto la tilde diacrítica no es usada por el 94% de los alumnos

C.E. N° 72066 PUNTA JALLAPISI

USO DE TILDE								USO DE TILDE ROBÚRICA								USO DE TILDE DIACRÍTICA							
SIEMPRE		ALGUNAS		NUNCA		T		SIEMPRE		ALGUNAS		NUNCA		T		SIEMPRE		ALGUNAS		NUNCA		T	
		VECES								VECES								VECES					
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
0	0	4	33	8	67	12	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

La muestra de alumnos de Punta Jallapisi presenta el 67% que nunca usa tilde y el 33% algunas veces tilda palabras.

En el uso de la tilde rubórica y diacrítica ningún alumno la usa.

- Tanto los alumnos de la muestra de Juliaca (88%) como de Punta Jallapisi (67%) nunca usan tilde. Los de Punta Jallapisi en un 2 más que en Juliaca usan algunas veces este signo ortográfico y nunca utilizan tilde robúrica ni diacrítica.
- Esta ausencia del uso de tilde en palabras que la requieren revela: bien, falta de atención de los niños o, muy poca preocupación por la producción de textos en forma autónoma.

d) USO DE ACENTO ORTOGRÁFICO

El uso de acento ortográfico presenta las siguientes formas:

1. No acentúan el pretérito indefinido de los verbos.

Escriben:

saplio, encuentro, leyo, escribio, vivio, recibio, ...

2. No acentúan palabras agudas. Escriben.

despues, estan, tambien,...

3. Evaden el acento rubórico . Escriben:

avia, tenia, vivia, decia, leia, resivia, devia, alengria, ...

4. Hay desconocimiento de la función fonológica del acento castellano.

Los niños, probablemente, no perciben la diferencia de significado entre:

entregó ≠ entrego

llegó ≠ llego

viajó ≠ viajo

Esto es, no distinguirían entre tiempo pasado y tiempo presente.

CUADRO N° 12

PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN CASTELLANO:

a) USO DE SIGNOS DE PUNTUACIÓN

C.E. N° 70620 JULIACA																															
PUNTO															COMA						DOS PUNTOS										
SEGUIDO					APARTE					FINAL																					
SI		NO		T	SI		NO		T	SI		NO		T	SI		NO		T	SI		NO		T	SI		NO		T		
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
0	0	17	100	17	100	12	71	5	29	17	100	13	76	4	24	17	100	1	6	16	94	0	0	4	24	13	76	17	100		

En los alumnos muestra de Juliaca se observa que el 71% usan el punto aparte y el 76% el punto final y no así el punto seguido, aquí el 100% no usa.

En tanto que la coma y los dos puntos son usados por el 6% y el 24% respectivamente.

C.E. N° 72066 PUNTA JALLAPISI

PUNTO															COMA						DOS PUNTOS										
SEGUIDO					APARTE					FINAL																					
SI		NO		T	SI		NO		T	SI		NO		T	SI		NO		T	SI		NO		T	SI		NO		T		
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
0	0	12	100	12	100	4	23	8	67	12	100	1	8	11	92	12	100	0	0	12	100	12	100	0	0	12	100	12	100		

En los alumnos muestra de Punta Jallapisi, el 23% usa punto aparte y el 8% punto final en tanto que el punto seguido, coma y dos puntos el 100% no los usa.

- Ambas muestras revelan desconocimiento del uso de los signos de puntuación en la redacción de textos por lo que sus escritos carecen de claridad y secuencialidad.

e) USO DE SIGNOS DE PUNTUACIÓN

En determinados textos se observa ausencia absoluta de signos de puntuación. En otros, si hay uso de éstos. Sobre todo el uso del punto ya sea aparte o final es generalizado, probablemente, los niños estén acostumbrados a marcar signos cuando escriben textos al dictado.

Tanto la muestra de Juliaca como la de Punta Jallapisi, en sus escritos no distribuyen adecuadamente los párrafos, oraciones, frases. Revelando de esta manera el desconocimiento de los signos de puntuación, por lo que sus escritos carecen de claridad y secuencialidad.

Este desconocimiento del uso de los signos de puntuación evidente en los textos que producen estos niños, revelaría, por un lado la poca práctica de redactar textos en forma autónoma; y por otro lado, los niños escriben y marcan los signos de puntuación, sólo cuando los profesores les dictan y ellos sólo copian.

CUADRO N° 13

PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN CASTELLANO:

4.1.2.4.1.2. VOCABULARIO

C.E. N° 70620 JULIACA

N° DE PALABRAS USADAS												PRESTAMOS DEL QUECHUA							
22-28		28-34		34-40		40-46		46-52		52-58		TOTAL		SI		NO		TOTAL	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
3	17	4	24	7	41	2	13	0	0	1	5	17	100	0	0	17	100	17	100

En Juliaca los alumnos en un 5% que hace un alumno llegan a usar hasta 54 palabras diferentes de contenido semántico al construir un texto escrito, el mayor grupo usa de 34 a 40 palabras en un 41%, que hacen 7 alumnos y sólo 3 alumnos que hacen un 17% utilizan de 22 a 28 palabras que constituyen el menor número de palabras usadas.

C.E. N° 72066 PUNTA JALLAPISI

N° DE PALABRAS USADAS										PRESTAMOS DEL QUECHUA							
9-13		13-17		17-21		21-25		25-29		TOTAL		SI		NO		TOTAL	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
4	33	2	17	2	17	2	17	2	16	12	100	0	0	12	100	12	100

En Punta Jallapisi los alumnos en un 16% que corresponde a 2 alumnos utilizan de 25 a 29 palabras diferentes que tienen contenido semántico al construir un texto escrito. El mayor número de alumnos (4) que hace el 33% utiliza de 9 a 13 palabras que significa el menor número de palabras que la muestra utilizó.

- Comparando las muestras, los alumnos de Juliaca manejan un mayor número de vocablos en relación a los alumnos de Punta Jallapisi que demuestran un manejo vocabular reducido.
- Asimismo se observa que ambas muestras no hacen uso de palabras quechuas (préstamos) al construir textos en castellano; lo que pone en evidencia la distinción que hacen los niños al usar el castellano, pese a manejar una lengua materna diferente.
- Al distinguir el castellano del quechua, los niños ponen en evidencia uno de los principios de la Gramática Universal; “la dotación genética que hace posible adquirir el lenguaje humano pese a las limitaciones y la variedad de datos. Adquieren la gramática nuclear de la lengua en cuestión (elementos como la amplitud del vocabulario)” Liceras (1996:27).

4.1.2.4.1.2. VOCABULARIO

El vocabulario usado es personal y lo más notorio es que todas las palabras usadas son pertenecientes al castellano, nadie ha usado palabras prestadas del quechua. Sin embargo, la muestra de Juliaca hace uso de un mayor número de palabras diferentes, debido al uso de estructuras oracionales complejas. Asimismo el relato creado es diversificado, esto es, que crean diferentes relatos los que por sus naturaleza exigen diferente vocabulario personal. Ejemplo.

"(...) poreso es que estas alegre, madrecita si hijitos yupi, yupi, yupi ,..."

Como se puede observar las palabras yupi, yupi, yupi son expresiones de alegría de uso reducido a determinados grupos etarios y/o sociales. Posiblemente, se trata de niños cuyo mayor tiempo es estar en compañía de programas televisivos.

En los textos de la muestra de Punta Jallapisi se nota cierta pobreza vocabular, con una que otra excepción. Los contenidos son expresados a través de oraciones declarativas simples. La mayoría de los escritos se reducen a escribir una oración a cada figura sin mediar entre ellas conector alguno o referente textual. Ejemplos.

"La señora recibe su carta".

"La señora sesta indo de su casa a otra casa".

"la señora está caminando con artos bultos".

Cabe señalar, que en este aspecto, los alumnos emplearon sólo palabras de su entero dominio y uso.

CUADRO N° 14

PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN CASTELLANO:

4.1.2.4.1.3. CALIGRAFÍA

C.E. N° 70620 JULIACA									
ESTILOS DE LETRA						SIN ESTILO		TOTAL	
REDONDILLA		SCRIPT		TOTAL		ESCRITURA			
ESCOLAR						BIZARRA			
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
15	88	0	0	15	88	2	12	17	100

C.E. N° 72066 PUNTA JALLAPISI									
ESTILOS DE LETRA						SIN ESTILO		TOTAL	
REDONDILLA		SCRIPT		TOTAL		ESCRITURA			
ESCOLAR						BIZARRA			
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
7	58	3	25	10	83	2	17	12	100

15 alumnos que son el 88% usan letra redondilla escolar. Sólo 2 alumnos que hace el 12% tienen letra sin estilo o escritura bizarra.

7 alumnos que hacen el 58% usa letra redondilla escolar 3 alumnos que hace el 25% usa letra script y sólo 2 alumnos que hace el 17% usa letra sin estilo o escritura bizarra.

- Ambas muestras tienden al uso de letra redondilla escolar en tanto que dos alumnos en cada muestra usan escritura bizarra.
- Si bien la mayoría de los niños de ambos grupos escriben con letra ligada y estilo definido, todavía hay dos niños en cada muestra que usan letra scrip; es decir, no han superado la etapa inicial de aprendizaje de la caligrafía pese a encontrarse a escasos meses de concluir sus educación primaria.

4.1.2.4.1.3. CALIGRAFÍA

Los alumnos de ambas muestras escriben con letra legible, por lo que se puede percibir, que todavía hay niños que no han fijado la forma de las palabras. Las palabras en la lengua escrita deben aparecer en forma unitaria, libre, sin estar ligada a otra, separada por espacios en blanco. Sin embargo, en los escritos de los niños se observa palabras ligadas unas con otras. Ejemplos.

ESCRIBEN:

"La señora **sesta** indo de su casa a otra casa..."

"**Poreso** es que estás alegre madrecita..."

"ba **asu** casa"

"lee la carta **paraque** escuchen sus 2 hijos..."

"y cuando **ledio** la carta"

"**estavien** mamá..."

Asimismo, se percibe, que hay palabras que aparecen fracturadas. Ejemplo.

"está bien **que ridos**"

La uniformidad en el tamaño de las letras es constante, con contadas excepciones.

El estilo de letra de cada alumno está bastante definida con contadas excepciones que no han adoptado un estilo de letra definido. La mayoría escribe con letra ligada.

CUADRO N° 15-A

PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN CASTELLANO:
4.1.2.4.1.4. ARREGLO SINTÁCTICO

C.E. N° 70620 JULIACA																								
ESTRUCTURA ORACIONAL						FRASE NOMINAL									FRASE VERBAL									
SVO																								
SI		NO		TOTAL		NÚCLEO			MODIF. + NÚCLEO		MODIF. + NÚCLEO + MODIF.		ORACIÓN SIMPLE		ORACIÓN COMPUESTA				PRESENCIA DE DISCORDANCIA					
															COORD.		SUBORD.		ENTRE SUJETO Y VERBO		ENTRE SUSTANT. Y ADJETIVO		ENTRE ARTÍC. Y SUST.	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	T	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
17	100	0	0	17	100	0	0	0	15	88	4	24	17	100	17	100	16	94	3	17	1	6	1	6

- La estructura oracional que emplean los alumnos de Juliaca en el 100% es SVO. En frase nominal el 88% usa modificador más núcleo y 24% modificador + núcleo + modificador. En tanto en frase verbal el 100% usa oración simple y 100% usa oraciones compuestas coordinadas y 94% oraciones subordinadas.
- Se observa en el 17% de alumnos que adolecen de discordancia entre sujeto y verbo 6% entre sustantivo y adjetivo y otro tanto entre artículo y sustantivo.
- La totalidad de los niños usan la estructura oracional (SVO), probablemente, se debe a que el castellano se enseña con fuerte énfasis gramatical en las escuelas sin educación bilingüe; asimismo, estos niños están socializados con el castellano en diversos ámbitos naturales y formales como la misma ciudad, calles, plazas, mercados, radio, TV, escuela, etc.

CUADRO N° 15-B

PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN CASTELLANO:

4.1.2.4.1.4. ARREGLO SINTÁCTICO

C.E. N° 72066 PUNTA JALLAPISI																							
ESTRUCTURA ORACIONAL						FRASE NOMINAL						FRASE VERBAL											
SVO												ORACIÓN				PRESENCIA DE DISCORDANCIA							
SI	NO	TOTAL		NÚCLEO		MODIF. + NÚCLEO		MODIF. + NÚCLEO + MODIF.		ORACIÓN SIMPLE		COORD.		SUBORD.		ENTRE SUJETO Y VERBO		ENTRE SUSTANT. Y ADJETIVO		ENTRE ARTÍC. Y SUST.			
		N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%		
12	100	0	0	12	100	0	0	12	100	0	0	12	100	5	42	2	17	0	0	1	8	0	0

En la muestra de Punta Jallapisi el 100% usa la estructura oracional SVO.

- En frase nominal el 100% usa modificador + núcleo, no habiendo uso de otra composición de frase nominal.
- En frase verbal el 100% usa oraciones simples en tanto el 42% usa oración compuesta coordinada y el 17% oración compuesta subordinada.
- Así mismo cometen discordancia el 8% entre sustantivo y adjetivo.
- En términos generales la muestra de Juliaca como Punta Jallapisi el 100% usan la estructura oracional SVO, probablemente, se debe a que a lo largo de su escolaridad se ha enfatizado esta estructura.

4.1.2.4.1.4. ARREGLO SINTÁCTICO.

A través de la redacción libre los alumnos han puesto de manifiesto el uso de la estructura sintáctica del castellano. Todos sin excepción usan la estructura sujeto, verbo, objeto, ésto, probablemente, se debe a que el castellano se enseña con fuerte énfasis gramatical en las escuelas sin educación bilingüe.

En el uso de la frase nominal se observa un mayor uso de la forma modificador más núcleo. Ejemplos de esta forma.

MODIF. + NÚCLEO

una carta	una señora
el mensajero	hartos bultos
sus hijos	su carta
el cartero	tu papá
sus hijos	la señora

Asimismo hay presencia de la forma:

MODIF + NÚCLEO + MODIF.

- una carta muy importante.
- la señora muy contenta.
- una cosa muy importante.
- una noticia buena.
- una casa alejada.
- una familia muy feliz.
- la señora contenta.

En cuanto a frase verbal, hay uso masivo de la oración simple y compuesta en la muestra de Juliaca. En tanto, que los alumnos de Punta Jallapisi también usan masivamente la oración simple y en menor número la oración compuesta.

La oración compuesta, presenta una estructura más compleja, por lo que, probablemente, los niños de la muestra de Punta Jallapisi que están en proceso de apoderarse del castellano, lo logren o usen más adelante, a medida que avancen en su aprendizaje de esta lengua. Algunos ejemplos:

ORACION SIMPLES:

"La señora lee la carta".

"La señora recibe la carta".

"La señora está leyendo la carta".

"La señora está agarrando la carta".

ORACIÓN COMPUESTA

O. YUXTAPUESTAS

"La señora recibe su carta. La señora se va a su casa. La señora está caminando".

O. COORDINADAS COPULATIVAS

"Un mensajero niño le dio una carta a una señora y la señora dijo muchas gracias y la señora leyó la carta en su casa".

O. SUBORDINADA

- Había una vez una señora que recibió una carta que le dio el cartero.
- Su padre le llamaba diciendo que vayan a otro pueblo.

Asimismo, en lo referente a la concordancia, se observa que hay ocurrencia de discordancia entre:

Sustantivo y adjetivo (en género). Ejemplo:

"La señora estaba muy contento"

Sustantivo y adjetivo (en número). Ejemplo:

"sus hijos estaban muy feliz"

"y sus hijos estaban muy contento"

"La señora se fue de viaje con sus hijos contento y felices de viaje"

Sujeto y verbo:

"Están tan alegres saltando de alegría porque sus padre le llamaba..."

CUADRO N° 16

PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN CASTELLANO:

4.1.2.4.2 ARQUITECTURA TEXTUAL

CENTRO EDUCATIVO	1. REFERENCIAS TEXTUALES						2. CONECTORES TEXTUALES																		3. TOPICALIZACIÓN																	
	ANÁFORA						RELACIÓN DE ORDEN CRONOLÓGICO									RELACIÓN DE SECUENCIA									CREA TÍTULO PARA EL TEXTO																	
	PRONOMBRES PERSONALES						PRIMERO			DESPUÉS			FINALMENTE			ASÍ			ENTONCES			SI			NO			TOTAL														
	SI	NO	TOTAL	SI	NO	TOTAL	SI	NO	TOTAL	SI	NO	TOTAL	SI	NO	T	SI	NO	TOTAL	SI	NO	TOTAL	SI	NO	TOTAL	SI	NO	TOTAL	SI	NO	TOTAL												
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%				
1.70620 JULIACA	2	12	15	88	17	100	6	35	11	65	17	100	9	53	8	47	17	100	5	29	12	71	17	100	0	0	17	100	17	100	0	0	17	100	17	100	16	94	1	6	17	100
2.72066 PUNTA JALLAPISI	0	0	12	100	12	100	6	50	6	50	12	100	6	50	6	50	12	100	5	42	7	52	12	100	0	0	12	100	12	100	0	0	12	100	12	100	10	83	2	17	12	100

- En Juliaca sólo el 12% usa pronombres personales al construir textos y en Jallapisi el 100% no usa.
- En la relación de orden, en Juliaca el conector más utilizados es "después" con un 53% y en Jallapisi los conectores más utilizados para señalar relación de orden son: "primero" y "después" con 50% respectivamente.
- En relación de secuencia la totalidad de los niños de ambas muestras no la usan.
- En cuanto a topicalización en Juliaca el 94% de los alumnos crea título para su texto y en Punta Jallapisi el 83% crea igualmente el título de su escrito.
- En resumen el conocimiento de recursos textuales en los alumnos de Juliaca es superior a la muestra de Punta Jallapisi. Estos escasos resultados nos llevan a concluir que ambas muestras no tienen mayor conocimiento acerca de la estructuración de un texto escrito.

4.1.2.4.2. ARQUITECTURA TEXTUAL (CASTELLANO)

La implementación, de la capacidad 6.3 de la competencia N° 6 que a la letra dice: "Reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de los textos" (Ministerio de Educación (2000:39) es muy escasa.

Sólo dos alumnos en Juliaca, usan pronombres personales para reemplazar a nombres ya mencionados en el texto. Sin embargo, el hecho de no usar anáforas no quiere decir que sus textos sean incoherentes y faltos de cohesión, los niños la evitan repitiendo el nombre del sujeto mencionado en los enunciados siguientes del texto.

Ambas muestras, usan conectores textuales, en forma adecuada pero, sólo los sugeridos en el texto, por lo que los enunciados expresan secuencialidad de los hechos en el tiempo. Los enunciados no expresan ideas contradictorias por lo que se afirma que son textos coherentes.

En conclusión, ambas muestras, denotan avances un tanto desiguales, en la conceptualización de la escritura en general. La muestra de Juliaca como la de Punta Jallapisi ha logrado, un avance bastante aceptable de la escritura ortográfica, sin embargo la muestra de Juliaca, por los mejores logros alcanzados en los diversos aspectos en la producción de textos (véase cuadros comparativos adjuntos) supera a los de Punta Jallapisi.

4.2. GRADO DE ÉXITO DE LA TRANSFERENCIA DE LAS HABILIDADES DE LECTURA Y ESCRITURA ADQUIRIDAS EN CASTELLANO AL QUECHUA ENTRE NIÑOS DEL MEDIO RURAL Y LOS NIÑOS DEL MEDIO URBANO MARGINAL.

4.2.1. LECTURA EN QUECHUA

Se averiguó si estos niños pueden leer su lengua materna aprovechando los conocimientos adquiridos para leer y escribir el castellano, para lo cual se aplicó el test de lectura en quechua (anexo III, items: 1,2,3,4,5).

En el nivel fonológico, se midió su capacidad de identificar fonemas y sílabas quechuas. La lectura fue silenciosa. Ambas muestras presentan resultados satisfactorios, sin embargo Juliaca supera a Punta Jallapisi.

En el nivel morfológico, se midió si pueden identificar morfemas y palabras, tanto los niños de Juliaca como Punta Jallapisi presentan resultados favorables en términos generales. Juliaca presenta mejores resultados.

En el nivel sintáctico, reconocer frases y oraciones fue resuelto sin mayores problemas que los que provienen de su inexperiencia en el manejo de instrumentos de evaluación novedosos. Juliaca obtiene mejores resultados.

En comprensión lectora, se observa que los niños de Punta Jallapisi, tienen mayor éxito en comprender información explícita que los de Juliaca; sin embargo Juliaca supera a Punta Jallapisi en información implícita.

En este test de lectura los alumnos sólo han marcado, emparejado y apartado sus respuestas.

La valoración de los resultados: análisis y comparación de los mismos tienen la misma propuesta que el test de lectura en castellano, expresado en términos de *logro destacado, logro, proceso de logro, no logro* con sus respectivos puntuaciones.

A continuación se presenta un análisis cuantitativo y comparativo de los resultados obtenidos por los alumnos de Juliaca y Punta Jallpisi.

CUADRO N° 17

4.2.1.1. LECTURA EN QUECHUA: NIVEL FONOLÓGICO

C.E. N° 70620 JULIACA									
LOGRO DESTACADO		LOGRO		PROCESO DE LOGRO		NO LOGRO		TOTAL	
18-20		15-17		11-14		0-10			
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
15	88.24	1	5.88	1	5.88	0	0	17	100

15 alumnos que hacen el 88.24% tienen *logro destacado* en la identificación de fonemas y sílaba, mientras 1 alumno que hace el 5.88% está en el nivel de *logro* y otro porcentaje igual en *proceso de logro*.

C.E. N° 72066 PUNTA JALLAPISI									
LOGRO DESTACADO		LOGRO		PROCESO DE LOGRO		NO LOGRO		TOTAL	
18-20		15-17		11-14		0-10			
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
10	83.33	2	16.67	0	0	0	0	12	100

10 alumnos que representa el 83.33% alcanzan nivel de *logro destacado* al identificar fonemas y sílabas y 2 alumnos que hace el 16.67% están en nivel de *logro*.

- En ambas muestras el mayor porcentaje alcanza el nivel de logro destacado y Juliaca supera al puntaje de Punta Jallapisi en 4.91%.
- Ambas muestras lograron esos resultados positivos, porque tanto las sílabas como los fonemas que identificaron en los textos fueron representadas por letras comunes de ambos alfabetos (quechua y castellano), además, para niños que están a punto de terminar la primaria es muy fácil esta identificación.
- Juliaca obtuvo también mejores resultados en el nivel fonológico del castellano. Lo único que han hecho es transferir sus conocimientos del castellano al quechua.

CUADRO N° 18

4.2.1.2. LECTURA EN QUECHUA: NIVEL MORFOLÓGICO

C.E. N° 70620 JULIACA									
LOGRO DESTACADO (18-20)		LOGRO (15-17)		PROCESO DE LOGRO (11-14)		NO LOGRO (0-10)		TOTAL	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
12	70.58	1	5.89	3	17.64	1	5.89	17	100

12 alumnos que son el 70.58% alcanzan logro destacado en la identificación de morfemas y palabras.

3 alumnos que son el 17.64% están en proceso de logro en la identificación de morfemas y palabras. 1 alumno que es el 5.89% tiene logro y otro igual no logró estabilidad.

C.E. N° 72066 PUNTA JALLAPISI									
LOGRO DESTACADO (18-20)		LOGRO (15-17)		PROCESO DE LOGRO (11-14)		NO LOGRO (0-10)		TOTAL	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
6	50	4	33.33	2	16.67	0	0	12	100

La mitad de los alumnos demuestra logro destacado en el reconocimiento de morfemas y palabras y el 33% tiene el nivel de logro y el 16.67% está en proceso de logro de esta habilidad.

- Juliaca denota un porcentaje más alto (20.58%) en comparación a Jallapisi en logro destacado y en logro Jallapisi supera a Juliaca en 27.44%. Sin embargo, en Punta Jallapisi no hay ningún alumno que no identifique morfemas, a comparación de Juliaca en que, sí hay 1 alumno que no logra identificar morfemas.
- Este resultado, un tanto dudoso, probablemente se debe a que la enseñanza del castellano en el nivel primario no se implementa el conocimiento de morfemas (sus clases), por lo tanto en quechua, constituyó una dificultad.

CUADRO N° 19

4.2.1.3. LECTURA EN QUECHUA: 3 NIVEL SINTÁCTICO

C.E. N° 70620 JULIACA									
LOGRO DESTACADO (18-20)		LOGRO (15-17)		PROCESO DE LOGRO (11-14)		NO LOGRO (0-10)		TOTAL	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
12	70.58	2	11.78	3	17.64	0	0	17	100

De los 17 alumnos de la muestra 12 que hace el 70.58% alcanzan nivel de logro destacado en la identificación de frases y oraciones, 3 alumnos que son el 17.64% están en proceso de logro y dos alumnos que hace el 11.78% en logro.

C.E. N° 72066 PUNTA JALLAPISI									
LOGRO DESTACADO (18-20)		LOGRO (15-17)		PROCESO DE LOGRO (11-14)		NO LOGRO (0-10)		TOTAL	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
5	50	3	25	0	0	3	25	12	100

La mitad de los alumnos está en nivel de logro destacado en la identificación de frases y oraciones y el 25% que son 3 alumnos en el nivel de logro y otro tanto en no logro.

- Comprando los resultados de ambas muestras encontramos que Juliaca tiene 20.58% más de alumnos que llegaron al nivel de logro destacado.
- Los alumnos de Juliaca, también tuvieron mejores rendimientos en reconocer frases y oraciones en castellano; esto se explica, porque los niños de Juliaca están mejor y más socializados con el castellano, por lo tanto sólo están transfiriendo este conocimiento al contexto de la lectura de frases y oraciones en quechua.

CUADRO N° 20

LECTURA EN QUECHUA:

4.2.1.4. COMPRESIÓN DE LECTURA

C.E. N° 70620 JULIACA																			
INFORMACIÓN EXPLÍCITA				INFORMACIÓN IMPLÍCITA				ORDENA ELEMENTOS				EMITE JUICIOS				INTERPRETACIÓN			
L	%	NL	%	L	%	NL	%	L	%	NL	%	L	%	NL	%	L	%	NL	%
11	65	6	35	16	97	1	3	14	82	3	18	11	65	6	35	11	65	6	35

Los alumnos de Juliaca comprenden más la información implícita (97%) que la explícita (65%). Ordenan elementos el 82%, emite juicios el 65% y llega al nivel de interpretación el 65%.

C.E. N° 72066 PUNTA JALLAPISI																			
INFORMACIÓN EXPLÍCITA				INFORMACIÓN IMPLÍCITA				ORDENA ELEMENTOS				EMITE JUICIOS				INTERPRETACIÓN			
L	%	NL	%	L	%	NL	%	L	%	NL	%	L	%	NL	%	L	%	NL	%
9	75	3	25	6	50	6	50	9	75	3	25	6	50	6	50	6	50	6	50

Los alumnos de Jallapisi comprenden más la información explícita (75%) y ordenan elementos (75%) y el 50% comprende información implícita, emite juicios y llega al nivel de interpretaciones.

- Juliaca supera a Punta Jallapisi en todos los niveles de la comprensión lectora.
- Esta superioridad de los alumnos de Juliaca, probablemente se debe a que estos niños tienen mayor contacto con la lengua escrita presente en: letreros, propagandas de todo tipo, advertencias, señalizaciones, rótulos, etiquetas, etc. Los que de alguna forma son leídos por estos niños; en tanto, la ausencia de referentes escritos en la comunidad de Punta Jallapisi es total.

4.2.2. ESCRITURA EN QUECHUA

Escribir el quechua, su lengua materna, se concretó usando el sistema alfabético del castellano. Se aplicó el test de escritura en quechua (anexo IV items: 1,2,3,4,5)

A través de los items se midió habilidades más simples en quechua como graficación de letras (anexo IV: 1). Escritura de sílabas (anexo: IV:2). Escribir palabras (anexo IV:3), completar oraciones (anexo IV:4). Escribir oraciones (anexo IV:5)

4.2.2.1. NIVEL FONOLÓGICO

En la escritura de letras, uno que otro niños escribe así:

LA PALABRA	SE ESPERA	ELLOS ESCRIBEN
killa	quilla	<i>qilla</i> <i>chilla</i>

Algunas letras se escriben con mayúsculas sin necesidad así:

*llama**A**, ña**W**i, tu**LL**u, **S**ach'a*

En la escritura de sílabas se observa lo siguiente:

- Escriben las sílabas internas con mayúsculas así:

*cha**Q**uikuna, intiku**NA**, wall**P**akuna, **R**untukuna*

Este desacierto, probablemente, se debe al desconocimiento de los casos en que se usan mayúsculas.

A continuación se presenta los respectivos cuadros comparativos y analítico.

CUADRO N° 21

ESCRITURA EN QUECHUA:

4.2.2.1. NIVEL FONOLÓGICO

C.E. N° 70620 JULIACA										C.E. N° 72 066 DE PUNTA JALLAPISI									
LOGRO DESTACADO (18-20)		LOGRO (15-17)		PROCESO LOGRO (11-14)		NO LOGRO (0-10)		TOTAL		LOGRO DESTACADO (18-20)		LOGRO (15-17)		PROCESO LOGRO (11-14)		NO LOGRO (0-10)		TOTAL	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
13	76	3	18	0	0	1	6	17	100	10	83	2	17	0	0	0	0	12	100

El 76% de los alumnos de Juliaca tienen logro destacado en la escritura de letras y sílabas y sólo un alumno que representa el 6% no logra.

El 83% de los alumnos de la muestra de Punta Jallapisi tienen logro destacado en la escritura de letras y sílabas y 2 alumnos están en logro.

- Punta Jallapisi ostenta mayor porcentaje (83%) en logro destacado, asimismo el 17% de ellos muestran logro, en tanto que en Juliaca un alumno ostenta no logro. Probablemente se debe a que los alumnos no están acostumbrados a resolver pruebas impresas y los niños estuvieron inquietos por la novedad del instrumento y de la actividad de escribir en su lengua materna.
- Se observa en ambas muestras, errores referidos a ortografía como: escribir con mayúsculas letras ubicadas al interior de palabra.
- Ambas muestras transfieren las distintas formas de representar un mismo fonema castellano a la escritura Quechua.

4.2.2.2. NIVEL MORFOLÓGICO:

Al escribir palabras se observa lo siguiente.

<u>LA PALABRA</u>	<u>SE ESPERA QUE ESCRIBAN</u>	<u>ELLOS ESCRIBEN</u>
pullira	pullira	<i>pollera</i>
tawakuna	tahuakuna	<i>tavacuna, taguacuna tauacuna, tabacuna taucuna</i>
simi	simi	<i>cimi, seme</i>
chakikuna	chaquikuna	<i>chaqikuna, chaqkuna, chaqekuna chakekuna.</i>
rentukuna	runtucuna	<i>rrentukuna, rutukuna, rontokuna, rutukuna</i>

El ensayar respuestas diversas, ponen en evidencia las múltiples formas orales que escuchan y un esfuerzo consciente por representarlas; sin embargo, se aprecia claramente el desconocimiento de la escritura alfabética del quechua.

A continuación se presenta los respectivos cuadros comparativos y analítico.

CUADRO N° 22

ESCRITURA EN QUECHUA:

4.2.2.2. NIVEL MORFOLÓGICO

C.E. N° 70620 JULIACA									
LOGRO DESTACADO (18-20)		LOGRO (15-17)		PROCESO LOGRO (11-14)		NO LOGRO (0-10)		TOTAL	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
10	59	6	35	1	6	0	0	17	100

C.E. N° 72 066 DE PUNTA JALLAPISI									
LOGRO DESTACADO (18-20)		LOGRO (15-17)		PROCESO LOGRO (11-14)		NO LOGRO (0-10)		TOTAL	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
6	50	6	50	0	0	0	0	12	100

En la muestra de Juliaca el mayor porcentaje está en logro destacado (59%) mientras que un alumno (6%) está en proceso de logro en la escritura de morfemas y palabras quechuas.

La muestra de Jallapisi presenta tanto en logro destacado como en logro 50% respectivamente en escribir morfemas y palabras en quechua.

- La muestra de Juliaca supera en 9% en logro destacado a la muestra de Punta Jallapisi, ambas muestras no ostentan no logro, que es significado en la construcción del conocimiento para producir textos.
- Los niños de ambas muestras escriben las palabras tal como la escuchan. La práctica de la escritura fonológica del quechua es patente en todo lo que significa lengua escrita producida por estos niños.

4.2.2.3. NIVEL SINTÁCTICO

◆ En completar oraciones se observa: inician con minúsculas las oraciones, y escriben el sustantivo precedido de artículo castellano como sujeto. Ejemplo.

"**el herque** Luis ..."

◆ El sustantivo está precedido del adjetivo numeral: jug/ug/uj que le asignan un valor equivalente al artículo "un", "una" del castellano, así:

"**Jug** niño Juan ..."

"**ug** erque... "

"**uj** ercce..."

◆ Usa como sujeto un sustantivo en castellano.

"**niño** pasacta estudio"

◆ Usa sujeto precedido de un artículo en castellano.

"**un** erque wawa..."

◆ Asimismo al completar oraciones en el predicado intercala palabras castellanas.

"Lucía picha **su** huaci"

"**Mamá** mariya **aguta** apachan"

◆ En ordenar palabras para formar oraciones.
 Los niños de ambas muestras usan preferentemente la estructura oracional castellana. SVO.

"Julian ch'aqchun t'ikata masitapi unuwan"

"Julian ch'aqchun unuwan t'ikata masitapi"

"Julian ch'aqchun unuwan masitapi t'ikata"

◆ De estas muestras de escritura se deduce la interferencia del castellano en el quechua a nivel fonológico, morfológico (vocabulario) y nivel sintáctico.

◆ Los niños, usan formas y estructuras de una lengua en la que no piensan⁴².

A continuación se presenta un análisis cuantitativo y comparativo de los resultados obtenidos por los alumnos de Juliaca y Punta Jallapisi.

⁴² Malmberg (1985:148) al referirse a los contactos lingüísticos y culturales dice: "Los calcos se producen cuando el hablante <<piensa>> en una lengua y <<habla>> en otra..."

CUADRO N° 23

ESCRITURA EN QUECHUA:

4.2.2.3. NIVEL SINTÁCTICO

C.E. N° 70620 JULIACA									
LOGRO DESTACADO (18-20)		LOGRO (15-17)		PROCESO LOGRO (11-14)		NO LOGRO (0-10)		TOTAL	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
5	29	9	53	3	18	0	0	17	100

En la escritura en quechua en el nivel sintáctico en referencia a ordenamiento de componentes de la oración y completamiento de oraciones el mayor porcentaje se agrupa en logro en 53% y en logro destacado en 29% en la muestra de Juliaca.

- La muestra de Juliaca supera a la muestra de Punta Jallapisi en logro destacado en 12% y en logro en 3% y en proceso de logro y no logro Jallapisi tiene mayor porcentaje.
- Ambas muestras, usan preferentemente artículo castellano precediendo al sujeto de los enunciados.
- La estructura (SVO) es usada en los textos de ambas muestras.

C.E. N° 72 066 DE PUNTA JALLAPISI									
LOGRO DESTACADO (18-20)		LOGRO (15-17)		PROCESO LOGRO (11-14)		NO LOGRO (0-10)		TOTAL	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
2	17	6	50	3	25	1	8	12	100

En cuanto a escritura en quechua en el nivel sintáctico en referencia a ordenamiento de componentes de la oración y en completar oraciones el mayor porcentaje se agrupa en el nivel de logro en 50% y proceso de logro 25% mientras que un alumno que es el 8% no tienen logros.

4.2.2.4. PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN QUECHUA

La habilidad de escribir en su lengua materna, el quechua, se concretó haciendo uso del sistema alfabético del castellano. Los alumnos registraron los diversos niveles lingüísticos del quechua; para este fin se aplicó el test de escritura en quechua (anexo IV ítem 6). En este ítem se propuso a los alumnos tanto de Juliaca como a los de Punta Jallapisi redactar un texto libre teniendo como referente o ayuda tres dibujos en el que se representa escenas cotidianas de la temporada de lluvia.

El radio receptor es un medio masivo de difusión de noticias, ampliamente conocido y usado en la región (al que se hace alusión en el primer cuadro). El alistar víveres y llevarlos consigo para ir a otros pueblos a venderlos, también es común. (se hace alusión a ellos en el 2do y 3er cuadro). Asimismo, cada cuadro está acompañado de un ordenador cronológico: *ñawpaqta*, *chaymanta*, *qhipata* (primero, después, y finalmente) respectivamente. Los niños deben imaginar una historia; para luego traducirlo y ponerlo por escrito en enunciados cohesionados que guarden un orden lógico. Asimismo en la redacción del texto debe tomar en cuenta lo referente a normatividad lingüística (ortografía, vocabulario, caligrafía, arreglo sintáctico); y arquitectura textual (uso de referentes textuales, conectores lógicos y topicalización).

4.2.2.4.1. NORMATIVIDAD LINGÜÍSTICA

4.2.2.4.1.1. ORTOGRAFÍA

a) USO DE VOCALES:

Los niños de ambas muestras hacen uso generalizado e indiscriminado de las cinco vocales castellanas en sus escrito. Las vocales altas /i,u/ que aparecen en contacto directo o indirecto con los fonemas postvelares /q,qh,q'/ cuando se las emite oralmente se abren y adquieren el timbre que corresponde a las vocales medias /e,o/; por lo que los niños las representan con las grafías <e,o> respectivamente, además, escriben con <e,o> aun ante la ausencia de las laringalizadas /q,qh,q'/ . Este fenómeno se debe, probablemente, a que estos niños conocen el sistema fonológico y ortográfico del castellano; y sólo el fonológico del quechua; estarían aplicando, transfiriendo y generalizando este conocimiento previo para solucionar el problema de escribir el quechua. Estos niños desconocen el sistema ortográfico del quechua; por lo tanto están prácticamente haciendo uso de la escritura fonológica del quechua.

He aquí algunos ejemplos.

1) En el contexto de: q,qh,q'

e/→q, q', qh;

o/→q

erquechakuna

noca

erkechcuna

oqaricianco

erqe

kolketa

llaqctape

porinankupaq

quepenku

quella
 qhare
 kolketa

2) Otros contextos: Transformaciones

i>e u>o

<u>e</u> scay	hoyar <u>i</u> ciano <u>o</u>
pasñit <u>a</u> nt <u>e</u> n	alistac <u>i</u> usiano <u>o</u>
<u>n</u> en	p <u>o</u> riciano <u>o</u>
warm <u>e</u> ta	asoc <u>a</u> rta
oyar <u>e</u> sanco	uyarin <u>o</u>
<u>r</u> e <u>c</u> one	re <u>c</u> one
joc <u>a</u> resan	j <u>o</u> caresan
<u>r</u> eposan	re <u>p</u> osan
wawacun <u>a</u> nt <u>e</u> n	wawac <u>o</u> nanten
	paray <u>c</u> ochan

A continuación se presenta los respectivos cuadros comparativos y analítico.

CUADRO N° 24

4.2.2.4. PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN QUECHUA.

4.2.2.4.1. NORMATIVIDAD LINGÜÍSTICA

4.2.2.4.1.1. ORTOGRAFÍA

a) USO DE VOCALES (CONFUSIÓN VOCÁLICA)

C.E. N° 70620 JULIACA												
CONFUS. VOCÁ LICA RESPUESTA	i>e		u>o		e/q		o/q		e/q'		e/qh	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
SI	4	24	1	6	8	48	3	18	8	48	0	0
NO	13	76	16	94	9	52	14	82	9	52	17	100
T	17	100	17	100	17	100	17	100	17	100	17	100

En la muestra de Juliaca en un 24% que corresponde a 4 alumnos tornan la i en e; el 6% que es 1 alumno tornan la u en o; escriben e,o en presencia de las post velares q y q' de 18% a 48%.

C.E. N° 72066 PUNTA JALLAPISI												
CONFUS. VOCÁ LICA RESPUESTA	i>e		u>o		e/q		o/q		e/q'		e/qh	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
SI	10	83	11	92	6	50	7	58	2	17	7	58
NO	2	17	1	8	6	50	5	42	10	83	5	42
T	12	100	12	100	12	100	12	100	12	100	12	100

En la muestra de Punta Jallapisi en un 83% que corresponde a 10 alumnos tornan la i en e; 92% que corresponde a 11 alumnos tornan la u en o; escriben e,o en presencia de las post velares q, q', qh de 17% a 58%.

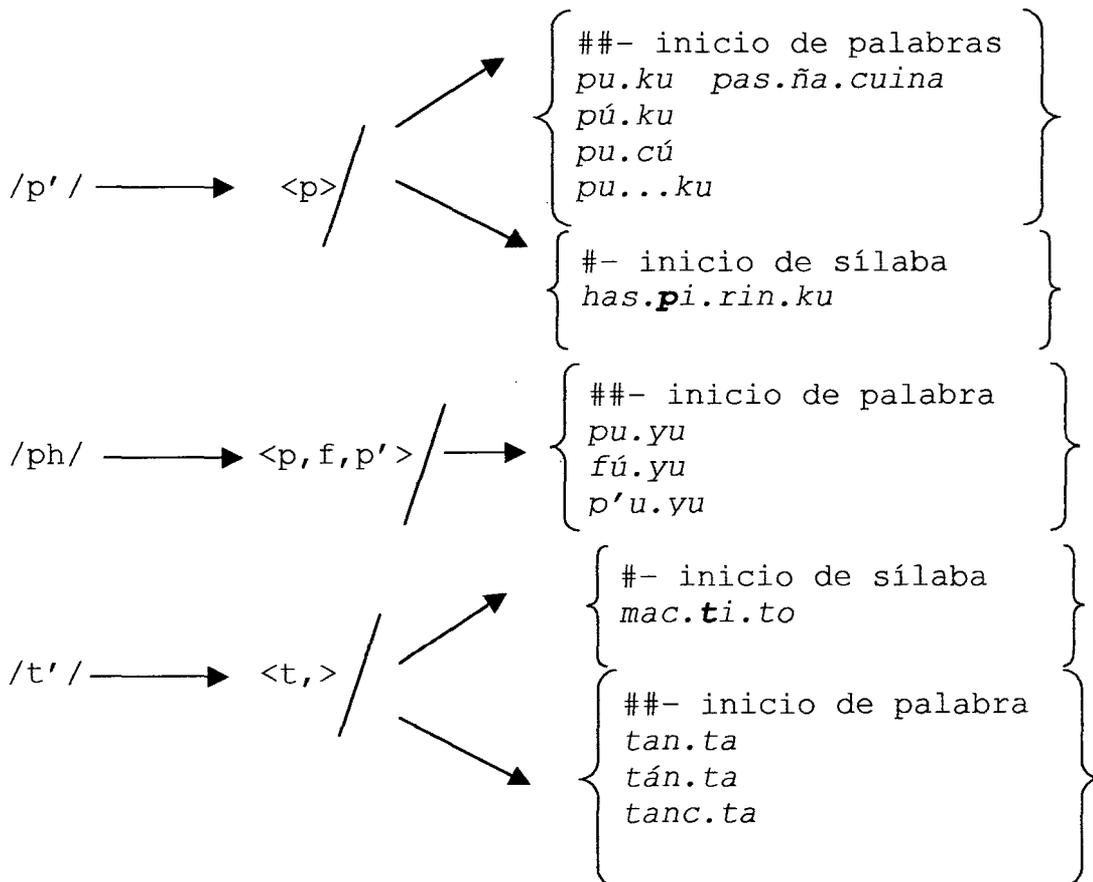
- Comparando ambas muestras se tiene que en Jallapisi, los alumnos tienen mayor confusión vocálica en contextos que no son las post velares como: *escay, hoyaricianco, warmeta, pocllasan, etc.*
- Ambas muestras, usan sin restricción alguna, las cinco vocales castellanas: /a,e,i,o,u/ aun en contextos no permitidos. El conocimiento del sistema ortográfico de vocales castellanas es transferido a la escritura de las vocales quechuas.

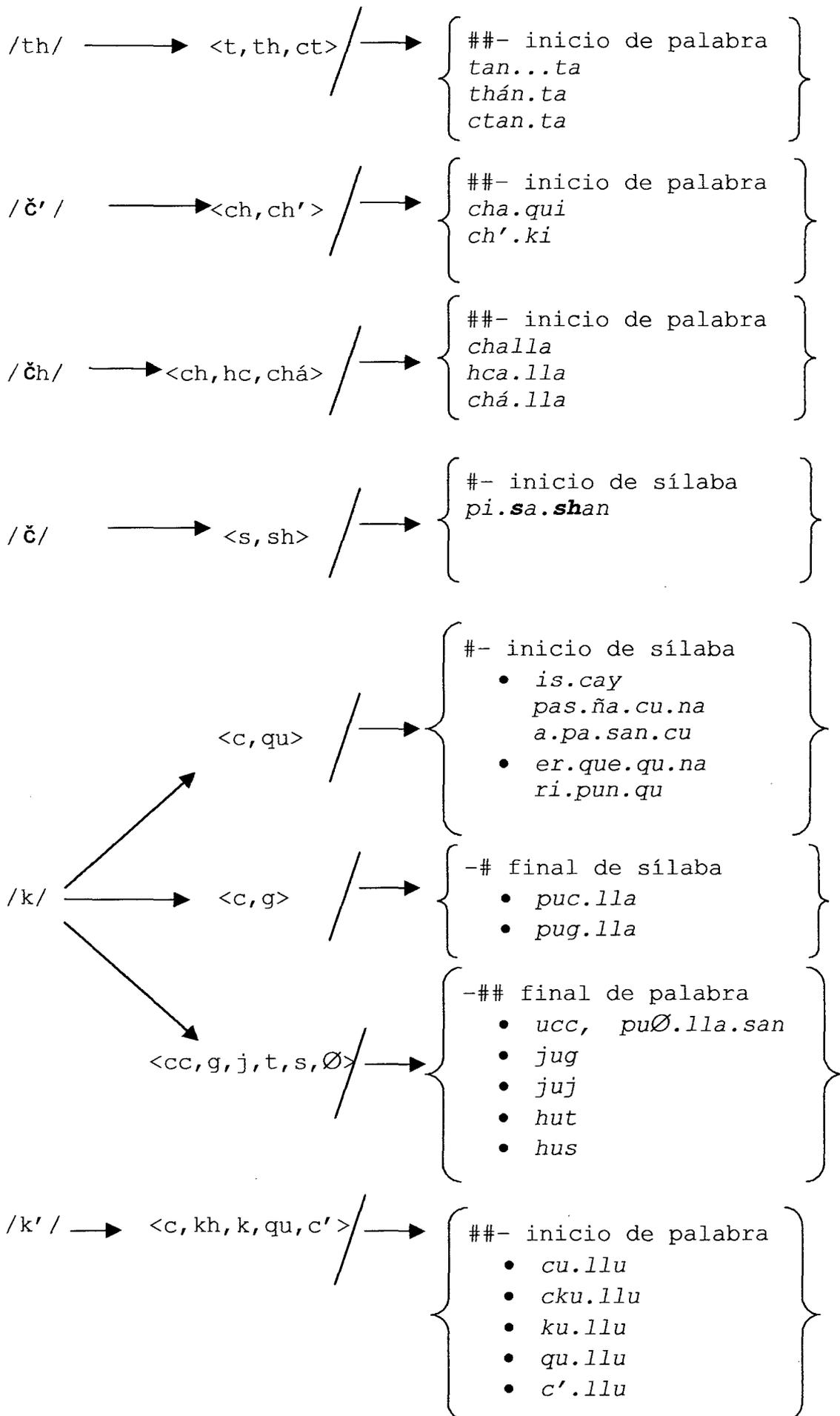
b) USO DE CONSONANTES PROPIAS DEL QUECHUA

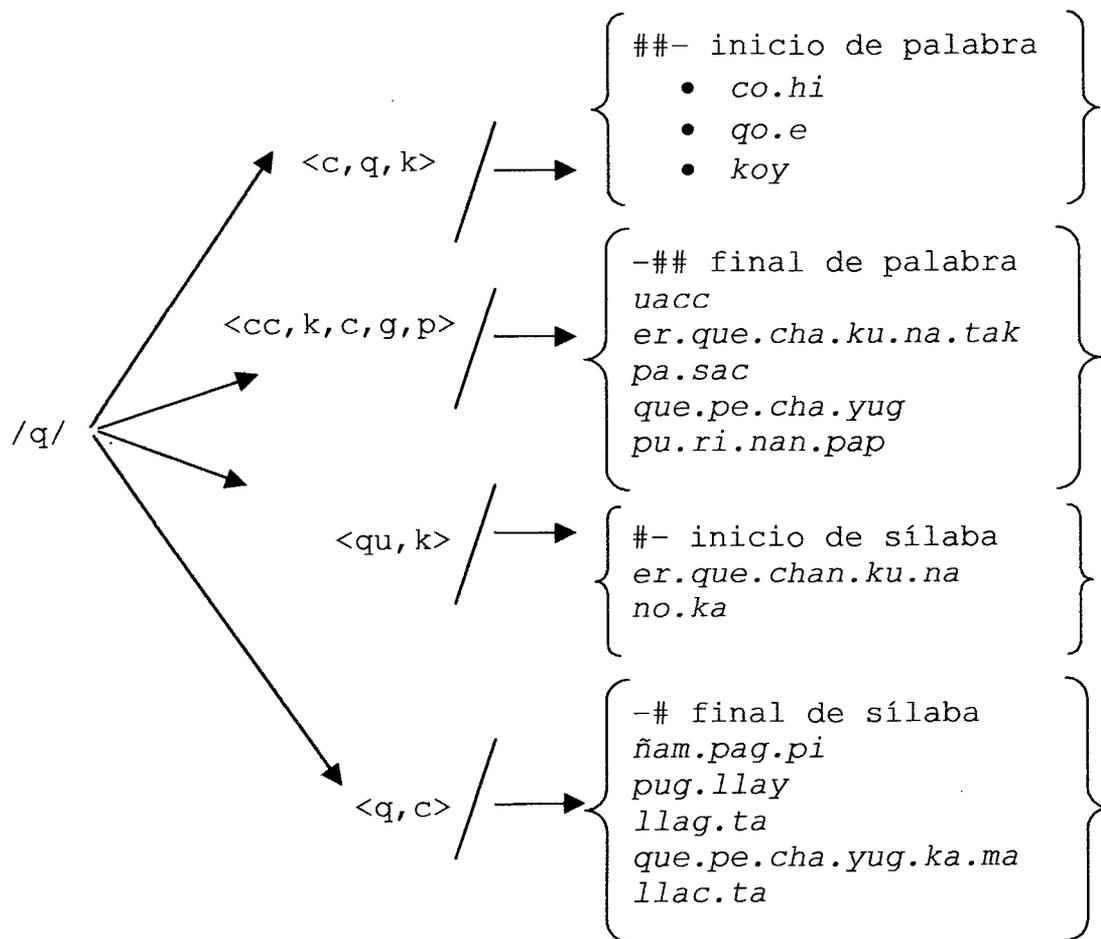
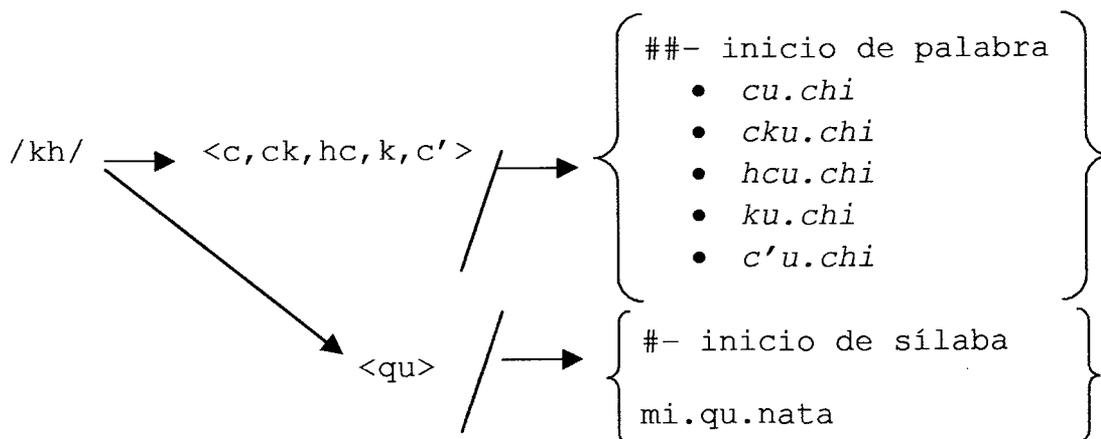
1. La serie de consonantes oclusivas aspiradas y glotalizadas ha sido representada por grafías simples del castellano. Así:

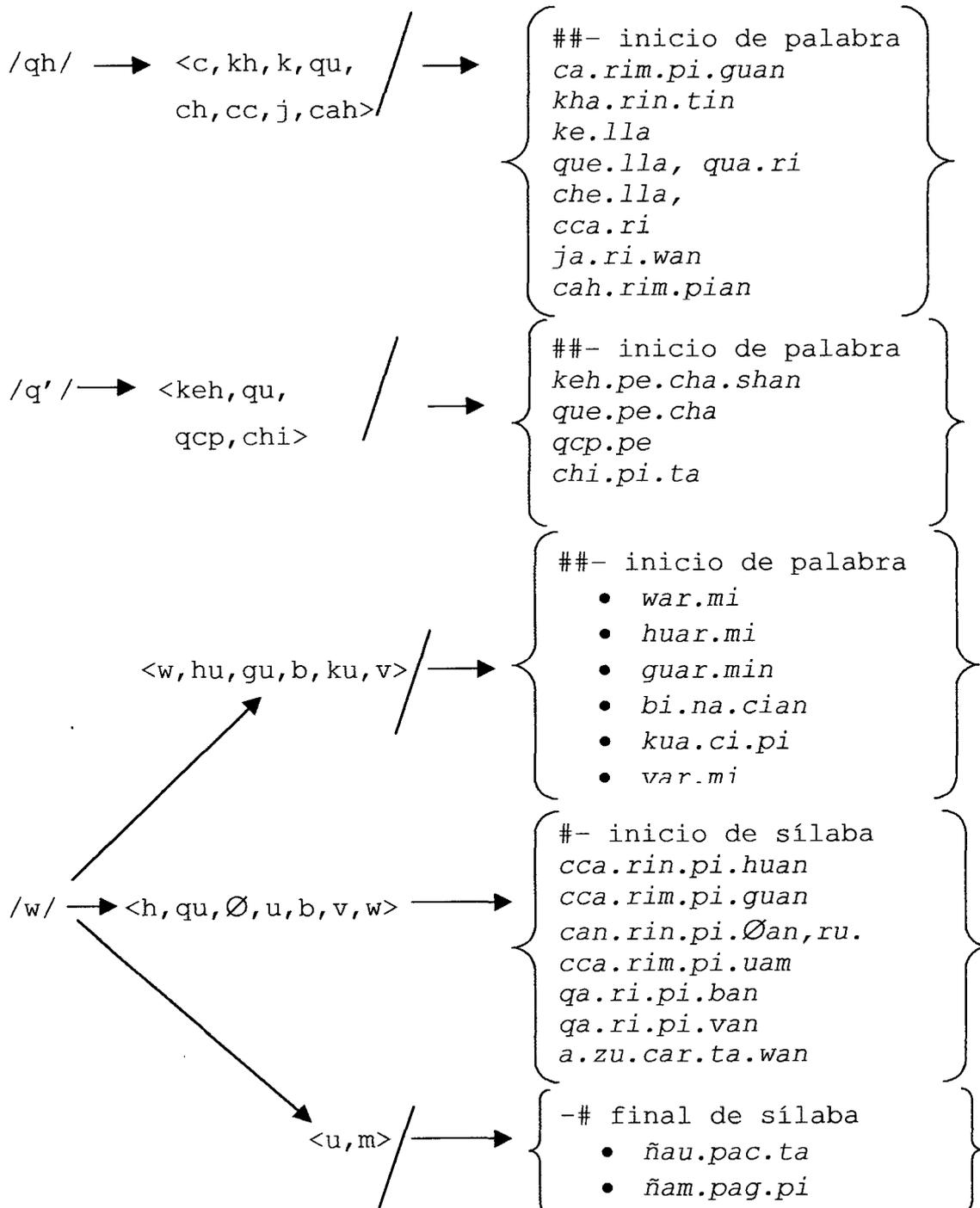
/ph, th, čh, kh, qh/ y /p', t', č', k', q' /
 <p, t, ch, k, qu>

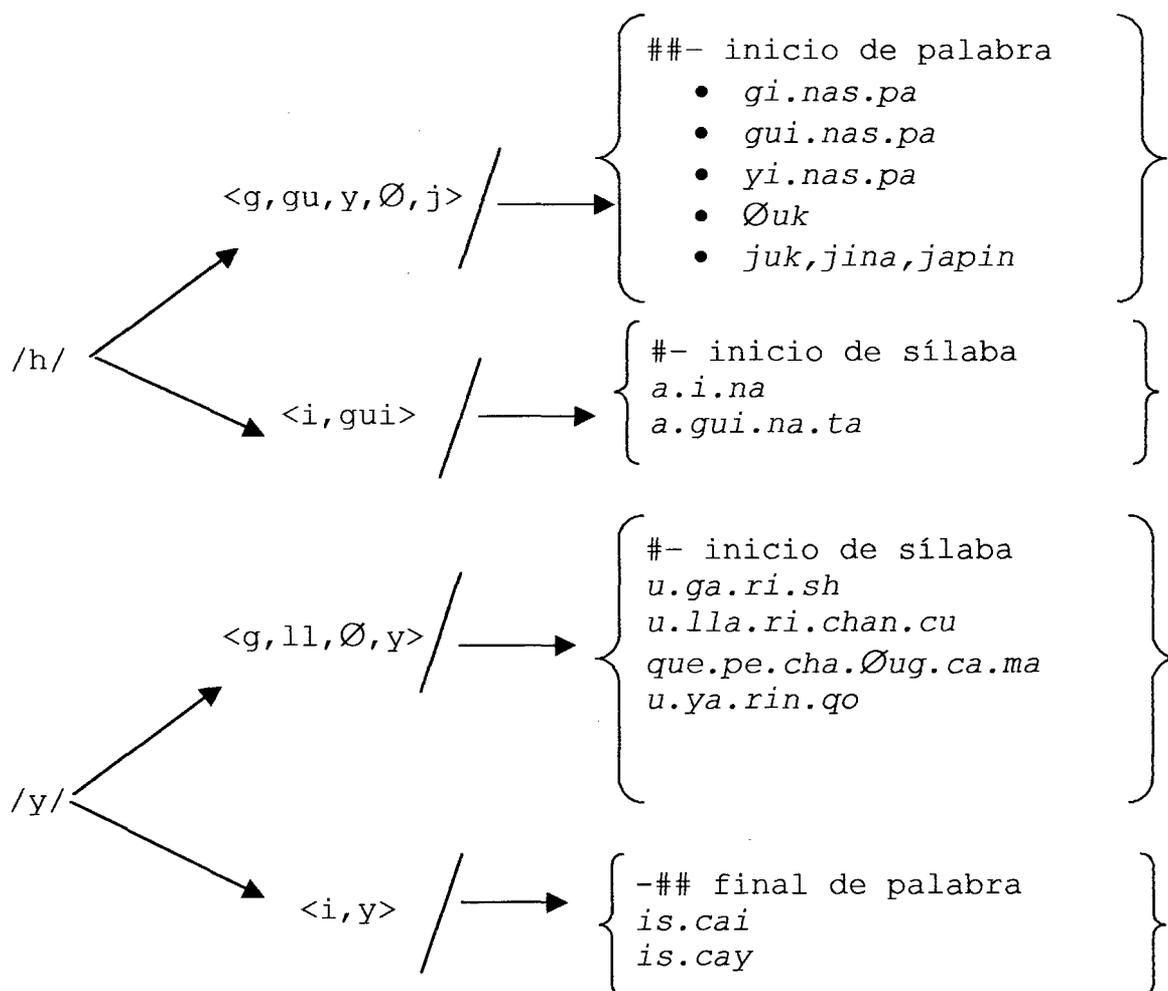
2. Asimismo estas consonantes ocurren en la raíz y no en final de sílaba.
3. En la siguiente relación se puede apreciar los esfuerzos que hacen los niños para representar la serie de fonemas propios del quechua.











Esta gama de respuestas propuesta por los niños para enfrentar el reto de escribir en quechua, nos advierten acerca de las soluciones tentativas que éstos proponen al "problema" propuesto, redactar un texto, en quechua. Es un esfuerzo intelectual encomiable, pues tratan de transferir sus conocimientos de la escritura del castellano a la escritura en quechua.

A continuación se presenta los respectivos cuadros comparativos y analítico.

CUADRO N° 25

4.2.2.4. PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN QUECHUA.

4.2.2.4.1.1. ORTOGRAFÍA

b) USO DE CONSONANTES PROPIAS DEL QUECHUA

MUESTRA USO DE CONSONANTES		C.E. N° 70620 JULIACA		C.E. N° 72066 PUNTA JALLAPISI	
		N°	%	N°	%
ch'	1	14	82	10	83
	2	2	12	2	17
	3	1	6	0	0
	TOTAL	17	100	12	100
chh	1	10	59	7	58
	2	7	41	5	42
	3	0	0	0	0
	TOTAL	17	100	12	100
h	1	14	82	11	92
	2	3	18	1	8
	3	0	0	0	0
	TOTAL	17	100	12	100
k'	1	8	47	6	50
	2	9	53	6	50
	3	0	0	0	0
	TOTAL	17	100	12	100
kh	1	11	65	3	25
	2	6	35	7	58
	3	0	0	2	17
	TOTAL	17	100	12	100
p'	1	10	59	10	83
	2	7	41	2	17
	3	0	0	0	8
	TOTAL	17	100	12	100
ph	1	8	47	9	75
	2	9	53	3	25
	3	0	0	0	0
	TOTAL	17	100	12	100
q	1	9	53	4	33
	2	8	47	6	50
	3	0	0	2	17
	TOTAL	17	100	12	100
q'	1	9	53	8	67
	2	8	47	4	33
	3	0	0	0	0
	TOTAL	17	100	12	100

qh	1	13	76	7	58
	2	4	24	5	42
	3	0	0	0	0
	TOTAL	17	100	12	100
t'	1	8	47	7	58
	2	9	53	5	42
	3	0	0	0	0
	TOTAL	17	100	12	100
th	1	9	53	5	42
	2	6	35	6	50
	3	2	12	1	8
	TOTAL	17	100	12	100

LEYENDA:

1. **Acomodación a la grafía simple y pronunciación castellana.**
2. **Acomodación creativa personal.**
3. **Como grafía propia del quechua.**

La muestra de Juliaca tiene un buen porcentaje de 12% a 53% en componer respuestas creativas para representar gráficamente el quechua. Y de 47% a 82% utilizan grafías simples del castellano. Sólo de 6% a 12% utilizan grafías propias del quechua.

En la muestra de Punta Jallapisi de 8% a 58% representan las grafías del quechua en forma creativa y personal, mientras que de 42% a 92% utilizan grafías simples del castellano. Sólo de 8% a 17% utilizan grafías propias del quechua.

Por los resultados obtenidos en los instrumentos se confirma las conclusiones de estudios realizados sobre el

uso de grafías simples del castellano para escribir fonemas aspirados y glotalizados del quechua, uso dado por personas bilingües quechua-castellano alfabetizados sólo en castellano.

En el criterio 2 (acomodación creativa personal) se ha utilizado la variada gama de grafizaciones que han efectuado los niños para cada grafía.

c) USO DE MAYÚSCULAS:

En cuanto al uso de las letras mayúsculas, se observa que hay conocimiento acerca de su uso. El texto fue de carácter libre por lo tanto no hubo ocasiones preestablecidas donde el niño debía hacer uso de ellas. Sin embargo, el uso de éstas al inicio de un título, texto y después del punto, el inicio de nombres propios es fruto del aprendizaje para escribir textos en castellano, que fueron transferidos para escribir el quechua.

A continuación se presenta los respectivos cuadros comparativos y analítico.

CUADRO N° 26

4.2.2.4. PRODUCCIÓN DE TEXTO EN QUECHUA.

4.2.2.4.1.1. ORTOGRAFÍA

c) USO DE MAYÚSCULAS

C.E. N° 70620 JULIACA								
	INICIO DE TITULO		INICIO DE TEXTO		INICIO DE PÁRRAFO		NOMBRES PROPIOS	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
	SI	12	71	12	71	13	76	11
NO	5	29	5	29	4	24	6	35
T	17	100	17	100	17	100	17	100

En la muestra de Juliaca el 71% que hace 12 alumnos usa mayúsculas al escribir el título del texto y al inicio de éste. El 76% que es 13 alumnos usan mayúscula al iniciar párrafo y el 65% que son 11 alumnos usan mayúscula al escribir nombres propios. Sólo del 24% al 35% no usan mayúsculas al escribir títulos, en inicio de textos, en inicio de párrafos y al escribir nombres propios.

C.E. N° 72066 PUNTA JALLAPISI								
	INICIO DE TITULO		INICIO DE TEXTO		INICIO DE PÁRRAFO		NOMBRES PROPIOS	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
	SI	11	92	8	67	10	83	8
NO	1	8	4	33	1	17	4	33
T	12	100	12	100	12	100	12	100

En la muestra de Punta Jallapisi del 67% al 92% saben usar mayúsculas al escribir títulos, en el inicio de texto, en el inicio de párrafo y al inicio de nombres propios. Mientras que del 8% al 33% no usan mayúsculas al escribir títulos, al inicio de texto y párrafo y al escribir nombres propios.

- Comparando ambas muestras se tiene que la muestra de Juliaca descuida más en sus escritos el uso de la mayúscula en relación con la muestra de Punta Jallapisi, probablemente, se debe a que estos alumnos están pensando más en qué escribir y no en cómo escribir. La novedad de escribir en su lengua materna nunca antes escrita por ellos, podrían también, ser la causa de este descuido.

CUADRO N° 27

4.2.2.4. PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN QUECHUA.

4.2.2.4.1.1. ORTOGRAFÍA

d) USO DE ACENTO ORTOGRÁFICO

C.E	MARCA TILDE EN PALABRAS QUECHUA						MARCA TILDE EN PRÉSTAMOS CASTELLANO					
	SI		NO		T		SI		NO		T	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
70620 JULIACA	1	6	16	94	17	100	7	41	10	59	17	100
72066 PUNTA JALLAPISI	0	0	12	100	12	100	0	0	12	100	12	100

La muestra de Juliaca marca tilde en palabras quechuas en un 6% que representa un alumno, mientras que el 41% que hacen 7 alumnos marca tilde en préstamos castellanos.

La muestra de Jallapisi no marca tilde ortográfica ni en palabras quechuas ni en préstamos castellanos, lo que podría interpretarse como conocimiento para el uso adecuado de la escritura en quechua.

La muestra de Juliaca evidencia desconocimiento de reglas acerca de la acentuación ortográfica en quechua.

CUADRO N° 28

4.2.2.4. PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN QUECHUA.

4.2.2.4.1.1. ORTOGRAFÍA

e) USO DE SIGNOS DE PUNTUACIÓN

C.E. N° 70620 JULIACA

PUNTO															COMA						DOS PUNTOS								
SEGUIDO					APARTE					FINAL					SI			NO			T			SI		NO		T	
SI	NO	T		SI	NO	T		SI	NO	T		SI	NO	T		SI	NO	T		SI	NO	T							
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%				
0	0	17	100	17	100	12	71	5	29	17	100	9	53	8	41	17	100	0	0	17	100	17	100	2	12	15	88	17	100

La muestra de Juliaca presenta de 53% a 71% uso de punto final y aparte y el 0% uso de punto seguido. El 100% no usa coma. El 12% que son 2 alumnos usa dos puntos cuando escriben textos en quechua.

C.E. N° 72066 PUNTA JALLAPISI

PUNTO															COMA						DOS PUNTOS								
SEGUIDO					APARTE					FINAL					SI			NO			T			SI		NO		T	
SI	NO	T		SI	NO	T		SI	NO	T		SI	NO	T		SI	NO	T		SI	NO	T							
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%				
0	0	12	100	12	100	9	75	3	25	12	100	6	50	6	50	12	100	1	8	11	92	12	100	0	0	12	100	12	100

La muestra de Punta Jallapisi presenta del 50% al 75% uso de punto aparte y final y el 100% no usa punto seguido.

El 8% que es 1 alumno usa coma mientras que el 100% no usa dos puntos al escribir textos en quechua.

- En ambas muestras los alumnos no usan punto seguido ni dos puntos, asimismo el uso de la coma es mínimo (8% en Jallapisi) y en Juliaca el 100% no usa este signo de pausa.
- Los niños de ambas muestras, revelan un uso incipiente de los signos de puntuación, esto sucede porque no lo hacen tampoco en castellano. Si hubiera más rigor en la observancia del uso de la puntuación en castellano, probablemente la harían también en quechua. Asimismo la práctica de lengua escrita para cumplir diversas funciones como: escribir notas, listas de palabras de todo tipo, encargos, etc., realizadas en forma autónoma favorecen el uso de los signos de puntuación.

4.2.2.4.1.2. VOCABULARIO:

Los niños de ambas muestras usan hasta 38 palabras de contenido diferente sin contar las palabras funcionales. Las palabras usadas son de uso cotidiano. Asimismo, se observa un número considerable de préstamos del castellano lo que hace evidente la fuerte influencia que ejerce el castellano sobre el quechua; poniendo de relieve su prestigio cultural y político. Cabe notar que los préstamos en algunos casos son innecesarios porque sustituyen a términos que existen en el quechua. Ejemplos:

<i>alistachan</i>	<	allichachkan
<i>noticiata</i>	<	willakuyta
<i>pasasun</i>	<	risun
<i>descansancucho</i>	<	samarinkuchu
<i>vindincu</i>	<	qatunku
<i>cusanta</i>	<	kaqninta
<i>subrisiancu</i>	<	ñak'arichkanku
<i>lado</i>	<	kinray
<i>señora</i>	<	mama
<i>caballero</i>	<	tayta
<i>invitanku</i>	<	waqyaykunku
<i>frazadakuna</i>	<	qhatanakuna, chusikuna
<i>bibirista</i>	<	kawsaykuna, mikhuykuna
<i>pueblota</i>	<	llaqtata
<i>lluvia</i>	<	para

Como se observa es una suerte de invasión léxica, que provocará posteriormente el desplazamiento de los términos involucrados. Como se muestra en algunos casos a la raíz

castellana se le adosa sufijos quechuas, y en otras las usan sin nativilizarla.

Asimismo, se observa que estas raíces castellanas las escriben tal como las hacen en castellano. Sólo hubo un caso en que el préstamo 'radio' fue escrito ajustado a las reglas fonológicas del quechua, así:

Rayru < radio

A continuación se presenta los respectivos cuadros comparativos y analítico.

CUADRO N° 29

4.2.2.4. PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN QUECHUA.

4.2.2.4.1.2. VOCABULARIO EN QUECHUA

C.E. N° 70620 JULIACA																											
PALABRAS QUECHUAS USADAS												PRESTAMOS DE PALABRAS CASTELLANAS															
18-22		22-26		26-30		30-34		34-38		T		4-6		6-8		8-10		10-12		12-14		14-16		T			
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
3	17.5	4	23.5	7	41	1	6	2	11.7	17	100	8	47	5	29	2	12	0	0	1	6	1	6	17	100		

En Juliaca los alumnos usan de 18 a 38 palabras quechuas en su escrito, de los cuales el 11.7% hace uso de 35 a 38 palabras quechuas sin repetirlas, el 6% de 31 a 34 palabras, el 41% de 24 a 30 palabras; el 23.5% de 23 a 26 palabras y el 17.5% de 18 a 22 palabras.

Hacen uso de préstamos de palabras castellanas en número de 4 a 16, haciendo el mayor número de préstamos (4-6 palabras) 8 alumnos que hacen el 47%

C.E. N° 72066 PUNTA JALLAPISI																			
PALABRAS QUECHUAS USADAS										PRESTAMOS DE PALABRAS CASTELLANAS									
15-20		20-25		25-30		30-35		T		3-5		5-7		7-9		T			
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
3	25	4	33	3	25	2	17	12	100	6	50	3	25	3	25	12	100		

En Punta Jallapisi los alumnos usan de 15 a 35 palabras quechuas en sus escritos, el 17% usa de 31 a 35 palabras el 25% de 26 a 30 palabras; el 33% de 21 a 25 palabras y el 25% de 15 a 20 palabras.

En cuanto a préstamos de palabras castellanas, hacen uso de 3 a 9 palabras castellanas que son 6 (50%) se prestan de 3 a 5 palabras.

- Ambas muestras hacen uso de palabras quechuas, con una mínima diferencia numérica, Juliaca usa mayor número que Punta Jallapisi (+3).
- Ambas muestras hacen uso de préstamos de palabras castellanas, Juliaca hace mayor uso de préstamos (+ 6).

CUADRO N° 30

4.2.2.4. PRODUCCIÓN DE TEXTO EN QUECHUA.

4.2.2.4.1.3. CALIGRAFÍA

C.E. N° 70 620 JULIACA									
ESTILOS DE LETRA						SIN ESTILO		TOTAL	
REDONDILLA		SCRIPT		TOTAL		ESCRITURA			
ESCOLAR						BIZARRA			
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
11	65	4	23	15	88	2	12	17	100

En Juliaca el 88% de la muestra tiene en su escritura estilo de letra definido y el 12% escribe sin estilo.

Del estilo de letra definido el 65% tiene redondilla escolar y el 23%, script.

C.E. N° 72066 PUNTA JALLAPISI									
REDONDILLA		SCRIPT		TOTAL		ESCRITURA		TOTAL	
ESCOLAR						BIZARRA			
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
5	41.5	5	41.5	10	83	2	17	12	100

En punta Jallapisi el 83% tiene un estilo de letra definido de los que el 41.5% usa letra redondilla escolar y en la misma proporción porcentual (41.5%) usa letra script.

El 17% de esta muestra no tiene escritura con estilo definido.

- **En ambas muestras escriben con estilo definido y sin estilo.**
- El mayor porcentaje se define en el uso de la letra redondilla escolar (65%) en Juliaca. En Punta Jallapisi hay mayor uso de letra script (41.5%) en relación a Juliaca.
- El estilo de letra usada para escribir en quechua fue la misma que usaron para hacerlo en castellano. Es una letra bastante legible. El estilo de letra usada para escribir el castellano es transferido para escribir el quechua. Hay niños que tienen un estilo de letra definido y hay uno que otro niño que practica la escritura bizarra. Este déficit, probablemente, se debe a la falta de una adecuada planificación acerca de los tipos de letra que se deben implementar en la primaria. Script hasta segundo grado; letra ligada, de tercero a sexto grado.

4.2.2.4.1.3. ARREGLO SINTÁCTICO;

ESTRUCTURA ORACIONAL:

El ordenamiento sintáctico de la oración castellana (SVO) es adoptado por la mayoría de los alumnos de ambas muestras, cuando redactan textos en quechua. Salvo una o dos excepciones que al lado de (SVO) usan también la estructura (SOV). Los componentes de la oración simple van desde lo más elemental hasta un número mayor de componentes. Ejemplos.

- *"pasnakuna tususan"*.
- *"Noca ricuni uk parejata"*.
- *"Un familia uyarin noticia"*.
- *"escai tatakuna ugarish radiota"*.
- *"kay harmi ccarinten jocareshan asucarta"*.

La implementación escrita de la estructura oracional del castellano durante el lapso de la educación primaria, probablemente sea la causa fundamental de ésta fijación.

La estructura sintáctica (SVO) del castellano es transferida de la estructuración de la oración quechua.

FRASE NOMINAL

La estructura frasal quechua MOD + N es la usada.
Ejemplos:

un familia
jug señora
iscay warmi

chay ccari
uk radio
caru llaqta

FRASE VERBAL

La oración simple quechua con estructura castellana es la favorita en los escritos de los niños.

Este ordenamiento de los componentes de la oración enunciativa auspicia que las oraciones subordinadas tengan también el mismo ordenamiento que en castellano, es decir, que la oración principal preceda a la oración subordinada.

La oración compuesta se hace patente en los escritos de los niños a través de la presencia de la oración yuxtapuesta, coordinada y subordinada.

La coordinación de oraciones, la hacen preferentemente con el conector castellano "Y" en desmedro del sufijo coordinador *-wan*, que indica la existencia de dos sujetos actores de la acción.

En la subordinada como ya se mencionó, la oración principal precede a la subordinada. Ejemplos de estos aspectos:

ORACIONES YUXTAPUESTAS:

- *warmi chusita hap'ichkan; qharin papata, asukarta, arusta alistachkan.*
- *Warmi ccarenten uyarisan noticiata; pasñakuna tususan.*

ORACIONES COORDINADAS:**CON -WAN**

- huk warmi huk qqaripiw**an** papata, waytata.
qqipichaquissanqu wentenapaq.
- Warmi qhari**wan** papata, arrusta allichanku.

Con "y"

- mamakuna **y** papákuna binacian azucarte sacupi.
- hiscay runacuna tiaycuspa ugarn notisiata **y**
erquecunanten.
- Mamá **y** papá alistaqhanku micunata.
- Uyarinku radiope **y** yacharunku.

ORACIONES SUBORDINADAS

Los niños escriben, regularmente, las oraciones subordinadas. Se presentan los siguientes casos:

ESCRIBEN:**ORACION PRINCIPAL + ORACION SUBORDINADA**

ADJ. 1.- llactata poriskanku wawakunantin kipi**y**kuska.

SUST. 2.- Azangarota recianco vindic**n**ancupaj.

ADJ. 3.- Nuca rikuni uk pareja allistac**a**n uk sacupiarroz
uk sacupi azucar.

ADJ. 4.- Ucc Uarmiyucc ccari ullarichancu radiopi
parl**a**shan.

SUST. 5.- lado azangaru runacuna subrisi'anco miqun**a**npaq.

SUST. 6.- Azangaruta purinku venteq.

DEBE SER:

ORACION SUBORDINADA + ORACION PRINCIPAL

ADJ.1.- *Wawakunantin q'ipiykusqa llaqtata purichkanku.*

SUST2.- *Azangarota wintinankupaq richkanku.*

ADJ 3.- *Ñuqa huk warmiqhariq allichakusqankuta rikuni.*

ADJ 4.- *Huk warmi qhariwan rayrupi rimasqanta uyarichkanku.*

SUST 5.- *azangaro kinray runakuna mikhunamanta
nak'arichanku.*

SUST6.- *Azangarota qhatuq purinku.*

TAMBIÉN SE ENCUENTRA ORACIONES SUBORDINADAS CON ESTRUCTURA

NATIVA QUECHUA

- *Rayru nisqa Azangaro llactata sinchita paraykuskan.*
- *wintinankupaq puiblota purinkaku.*
- *Hiscay runacuna tiaycuspa uagarn notisiata.*

CONCLUSIÓN: Hay una fuerte tendencia a transferir elementos y estructura de oración simple y compleja castellana a la quechua.

A continuación se presenta los respectivos cuadros comparativos y analítico.

CUADRO N° 31

4.2.2.4. PRODUCCIÓN DE TEXTO EN QUECHUA.

4.2.2.4.1.4. ARREGLO SINTÁCTICO

C.E.	ESTRUCTURA ORACIONAL																				FRASE NOMINAL															
	SOV				SVO				NINGUNO												QUECHUA															
																					NUCLEO			MODIFICADOR + NÚCLEO												
	SIEMP	ALGU	NUNC	TOTAL	SIEMP	ALGU	NUNC	TOTAL	SIEMP	ALGU	NUNC	T	SI	NO	T	SI	NO	T																		
(5)	(1-4)	(0)		(5)	(1-4)	(0)		(5)	(1-4)	(0)																										
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%							
70620	0	0	15	88	2	12	17	100	1	6	16	94	0	0	17	10	0	0	4	24	13	76	17	100	17	100	0	0	17	100	17	100	0	0	17	100
72066	0	0	10	83	2	17	12	100	0	0	11	92	1	8	12	100	0	0	7	58	5	42	12	100	12	100	0	0	12	100	12	100	0	0	12	100

C.E.	FRASE NOMINAL						FRASE VERBAL																													
	CASTELLANO						ORACION SIMPLE						ORACIONES COMPUESTAS																							
													YUXTAPUESTA						COORDINADA												ORACION SUBORDINADA					
	SI	NO	T	SI	NO	T	SI	NO	T	SI	NO	T	QUECHUA(-WAN)						CASTELLANO (Y)						SI	NO	T									
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	
70620	17	100	0	0	17	100	17	100	0	0	17	100	17	100	0	0	17	100	6	35	11	65	17	100	11	65	6	35	17	100	16	94	1	6	17	100
72066	12	100	0	0	12	100	12	100	0	0	12	100	12	100	0	0	12	100	2	17	10	83	12	100	0	0	12	100	12	100	6	50	6	50	12	100

JULIACA:

En la muestra de Juliaca el 88% usan la estructura SOV algunas veces y el 94% la estructura SVO que constituye la mayoría. En tanto sólo el 24% tiene errores en la estructura oracional.

En la frase nominal el 100% usa indistintamente tanto la estructura quechua como castellana.

En la frase verbal el 100% usa oración simple, yuxtapuesta en oraciones compuestas. En oraciones compuestas coordinadas el 35% usa el coordinador quechua “-wan” y el 65% usa el coordinador castellano “y”. En oraciones subordinadas el 94% usa esta estructura y el 6% no.

PUNTA JALLAPISI:

En la muestra de Punta Jallapisi el 83% usa estructura SOV algunas veces y el 92% usa la estructura SVO algunas veces, en tanto el 58% tienen errores en la estructura oracional.

En la frase nominal el 100% usan indistintamente tanto la estructura quechua como la castellana.

En frase verbal el 100% usa la oración simple. En oración compuesta el 100% usa oraciones yuxtapuestas y en oraciones coordinadas el 17% usa el coordinador quechua “-wan”, y ninguno usa el coordinador castellano “y”. En la oración subordinada el 50% usa esta estructura y el resto no.

- ◆ **En ambas muestras se ve la preferencia por el uso de la estructura oracional SVO (castellana) en la producción de textos escritos en quechua.**
- ◆ **La muestra de Juliaca tiene uso preferente por el coordinador castellano “y”, en tanto que la muestra de Jallapisi no usa este coordinador y escasamente el 17% usa el coordinador quechua “-wan”.**
- ◆ **La muestra de Juliaca hace mayor uso de oraciones subordinadas (94%) en relación a la muestra de Punta Jallapisi (50%) lo que demuestra que en Juliaca los alumnos tienen mayor competencia lingüística en la lengua quechua .**

4.2.2.4.2. ARQUITECTURA TEXTUAL:

En cuanto al uso de referencias textuales, como sucede en castellano, en los textos quechuas hay ausencia de ellas, a no ser por el uso esporádico de un pronombre demostrativo por un alumno.

Los conectores textuales sugeridos, que denotan orden cronológico: *ñawpaq*, *chaymanta*, *qhipata* han sido usados por una mayoría de niños por lo que los textos manifiestan cierta cohesión, ya que los párrafos han sido ligados unos con otros estableciendo relación de tiempo.

El tópico o tema central del texto escrito es expresado a través del título que los niños de ambas muestras han creado para sus textos, que contadas excepciones omitieron, probablemente, por descuido.

Concluimos señalando que los alumnos de Juliaca tienen mejor dominio de la escritura castellana, lo que ha permitido mejor expresión de sus pensamientos en quechua, traducidos en la utilización de estructuras oracionales simples y compuestas, que denotan mayor complejidad de pensamiento.

A continuación se presenta los respectivos cuadros comparativos y analíticos.

CUADRO N° 32

4.2.2.4. PRODUCCIÓN DE TEXTO EN QUECHUA.

4.2.1.4.2. ARQUITECTURA TEXTUAL

C.E.	1. REFERENCIAS TEXTUALES												2. CONECTORES TEXTUALES																	
	ANÁFORA												RELACIÓN DE ORDEN CRONOLÓGICO																	
	PRONOMBRES PERSONALES						PRONOMBRES DEMOSTRATIVOS						NAWPAQ				CHAYMANTA				Q' HIPATA									
	SI		NO		T		SI		NO		T		SI		NO		T		SI		NO		T		SI		NO		T	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
70620 JULIACA	0	0	17	100	17	100	1	6	16	94	17	100	7	49	10	51	17	100	11	65	6	35	17	100	10	51	7	49	17	100
72066 PUNTA JALLAPISI	0	0	12	100	12	100	0	0	12	100	12	100	7	58	5	42	12	100	8	67	4	33	12	100	7	58	5	42	12	100

C.E.	3. CONECTORES TEXTUALES												TOPICALIZACIÓN											
	RELACION DE SECUENCIA												CREA TITULO PARA EL TEXTO											
	HINA				AHINA				HINASPA				SI		NO		T							
	SI		NO		T		SI		NO		T		SI		NO		T							
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%						
70620 JULIACA	1	6	16	94	17	100	2	12	15	88	17	100	3	18	14	82	17	100	16	94	1	6	17	100
72066 PUNTA JALLAPISI	1	8	11	92	12	100	0	0	12	100	12	100	0	0	12	100	12	100	12	100	0	0	12	100

JULIACA:

En Juliaca en lo referente a referencias textuales en anáforas, usa pronombres demostrativos un alumno que representa el 6%.

En conectores textuales, en lo referente a relación de orden cronológico, el uso de “*ñawpaq*” (primero) lo hace el 49% que representan a 7 alumnos. “*chaymanta*” (después) usa el 65% que hace 11 alumnos y “*qhipata*” (finalmente) usan 10 alumnos que hace el 51%. En la relación de secuencia “*hina*” (así) lo usa un alumno que significa el 6%; “*ahina*” (así también) es usado por dos alumnos que hace el 12% mientras que “*hinaspá*” (luego) es usado por 3 alumnos que hacen el 18%.

En topicalización referente a crear títulos para el texto, 16 alumnos que hace el 94% lo hacen en sus escritos en quechua.

PUNTA JALLAPISI:

En la muestra de Punta Jallapisi en referencias textuales en el uso de anáfora se observa que ningún alumno usa pronombres personales ni demostrativos, lo que demuestra que los textos creados por estos niños adolecen de cohesión.

En cuanto a conectores textuales en relación a orden cronológico usan “*ñawpaq*” 7 alumnos que hace el 58%. En relación de secuencia el conectivo “*hina*” lo usa sólo un alumno que hace el 8%; mientras que *ahina* y *hinaspá* ninguno usa.

En cuanto a topicalización la totalidad de la muestra (100%) crea título para su producción de texto.

- ◆ **En ambas muestras en cuanto a referencias textuales hay nulo uso de anáforas.**
- ◆ **En cuanto a conectores textuales la muestra de Jallapisi hace un mejor uso de los conectores “*ñawpaq*”, “*chaymanta*” y “*q’hipata* que la muestra de Juliaca.**
- ◆ **En cuanto a la relación de secuencia de los conectores *hina*, *ahina*, *hinaspá* la muestra de Juliaca hace mayor uso de ellas.**
- ◆ **En cuanto a topicalización los alumnos de Jallapisi, en su totalidad, crean títulos para sus escritos.**
- ◆ **Este conocimiento escaso o nulo acerca de la construcción de textos escritos, nos induce a pensar, que no sólo la comprensión lectora, declarada como uno de los aspectos fundamentales a implementarse en la escuela primaria debe ser prioritaria, sino también la producción de textos escritos.**

4.3. ESTRATEGIAS COGNOSCITIVAS QUE EMPLEA EL NIÑO QUECHUA HABLANTE PARA SOLUCIONAR LAS LIMITACIONES QUE IMPLICAN LA DIFERENCIA ALFABÉTICA Y SINTÁCTICA DE LAS LENGUAS CONCERNIDAS EN LA PRODUCCION Y COMPRESION DE TEXTOS EN QUECHUA

CUADRO N° 33

4.3.1. SISTEMATIZACIÓN DE LOS PROCESOS COGNOSCITIVOS O INTELECTUALES

I CORRESPONDENCIA DE FONEMAS SE MANTIENE LA GRAFÍA CASTELLANA	II FONEMA QUECHUA PARECIDO (FONÉTICAMENTE MÁS COMPLEJO QUE EL FONEMA CASTELLANO) SIMPLIFICACIÓN-ASIMILACIÓN AL VALOR EN CASTELLANO	III CASOS QUE SE DEBEN A LA INCOHERENCIA DE LA ORTOGRAFÍA CASTELLANA PERO QUE CORRESPONDE A UN ANÁLISIS FONOLÓGICO CORRECTO.	IV REQUIERE UNA REINTERPRETACIÓN POR DIFERENTES RAZONES
/p/ > <p>	/ph/ > <p>	/k/ > <qu, c, k>	/h/ > <Ø, j>
/t/ > <t>	/p'/ > <p>	/q/ > <c, k, qu>	/i/ > <i, e>
/č/ > <ch>	/th/ > <t>	/i/ > <ll, y>	/u/ > <u, o>
/k/ > <k>	/t'/ > <t>	/s/ > <s, c>	/ph/ > <f>
/m/ > <m>	/č ^h / > <ch>	/h/ > <g, j>	/q/ > <ck, ccc, j>
/n/ > <n>	/č'/ > <ch>	/kh/ > <c, k>	/w/ > <y, h, w, g, b, v, u>
/ñ/ > <ñ>	/k ^h / > <qu, c, k>	/qh/ > <c, k>	
/l/ > <l>	/k'/ > <qu, c, k>	/k'/ > <k, qu, c>	
/i/ > <ll>	/qh/ > <c, k>	/q'/ > <qu, k, c>	
/r/ > <r>	/q'/ > <q, k, c>		
/s/ > <s>, <c>	/q/ > <c, k, qu>		
/h/ > <h>			
/y/ > <y>, <i>			
/a/ > <a>			
/w/ > <w>			

4.3.1. SISTEMATIZACIÓN DE LOS PROCESOS COGNOSCITIVOS O INTELECTUALES.

En este aspecto se analiza los procesos cognoscitivos o intelectuales que los niños quechuas hablantes ponen de manifiesto cuando comprenden y producen textos escritos.

Los niños de ambas muestras han dado suficientes pruebas acerca de la manipulación y uso de la información que tienen en sus cerebros acerca de una de las habilidades más importantes que el ser humano desarrolla, cuál es, la comprensión y producción de textos escritos.

Las estrategias cognoscitivas, entendidas, como operaciones mentales que el aprendiz desarrolla en el momento de aprender, por lo que los estudiantes pueden procesar, interpretar, almacenar, y aplicar información o sus conocimientos en forma creativa para leer y escribir textos escritos en quechua, su lengua materna.

Las capacidades cognoscitivas de los niños quechuas hablantes frente a las tareas de comprender y producir textos escritos en su propia lengua, cuya lectura y escritura no le fue enseñada.

La sistematización y análisis de estos procesos cognitivos se presenta en el anterior (Cuadro N° 33).

I. CORRESPONDENCIA DE FONEMAS SE MANTIENE LA GRAFÍA CASTELLANA:

Entre el castellano y el quechua existen fonemas comunes, como los que se observa en el recuadro I.

Estos fonemas comunes han sido representados como se los suele graficar en castellano. Hay transferencia total de estas grafías al quechua.

II. FONEMA QUECHUA PARECIDO (FONÉTICAMENTE MÁS COMPLEJO QUE EL FONEMA CASTELLANO). SIMPLIFICACIÓN-ASIMILACIÓN AL VALOR EN CASTELLANO.

El quechua se caracteriza por presentar en su fonología diez consonantes laringalizadas, como se observa en el cuadro II, que no los tiene el castellano. Estas consonantes fonéticamente son más complejas que las consonantes oclusivas sordas del castellano /p,t,č,k/, los niños quechua hablantes producen en forma oral, las consonantes laringalizadas de su lengua; pero en el momento de graficarlos y representarlos, los escriben con las grafías con las cuales representan a los fonemas consonánticos oclusivos simples sordos del castellano <p,t,č,k>. Los niños de ambas muestras al verse enfrentados con el problema de graficar ortográficamente las consonantes laringalizadas de su lengua materna formulan muchas respuestas como por ejemplos:

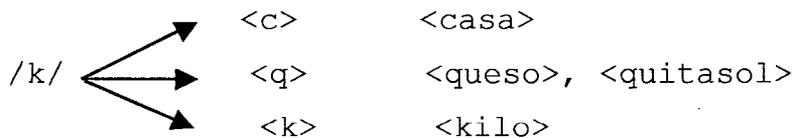
- Tratan de representarlos acomodando el alfabeto conocido (castellano) aprendido para escribir el castellano. Las laringalizadas son asimiladas⁴³ al valor simple de las oclusivas sordas del castellano.
- Haciendo uso de su actividad mental, estos niños, han ensayado las múltiples posibles que se ven en el cuadro.

⁴³ Pérez Rioja (1968:55) al referirse a los fenómenos fonológicos refiere: "La asimilación consiste en la propagación de algún movimiento articulatorio propio de un sonido vecino"

- Se muestran como seres activos, no se quedan quietos, ensayan respuestas creativas porque en su afán de capturar las peculiaridades fonéticas de estas consonantes ensayan diversas grafías para representarlas.

III. CASOS QUE SE DEBEN A LA INCOHERENCIA DE LA ORTOGRAFÍA CASTELLANA PERO QUE CORRESPONDE A UN ANÁLISIS FONOLÓGICO CORRECTO.

Los niños de ambas muestras conocen, perciben, que en castellano hay casos que un mismo fonema es representado por más de una letra o grafía. Ejemplo:



Este conocimiento de la asistematicidad de la ortografía castellana también la transfieren a la escritura ortográfica del quechua.

IV. CASOS EN QUE REQUIEREN UNA REINTERPRETACIÓN POR DIFERENTES RAZONES

1. /H/ > Ø, J. Se debe a problemas dialectales, los niños responden correctamente con relación a su propio sistema fonológico.
2. /i/ > i, e; /u/ > u, o. Interpretación fonética del quechua a la vez del sistema fonológico castellano.
3. /ph/ > f. Análisis fonético, interfiere posiblemente también a partir del castellano. Sin embargo, representa un intento inteligente de los niños de

representar la aspiración, que en el fondo, es una suerte de fricativización de la oclusiva.

4. /q/ > c,cc,k,j,ck,x,q,qq. Intentos de salirse del repertorio castellano usando sus elementos para expresar la especificidad de la postvelar, expresa creatividad intelectual y análisis por parte de los niños.
5. /w/ > y,h,w,g,b,v,u. Ésta amplia gama de representaciones pone de manifiesto los intentos de análisis e interpretación de los niños y al mismo tiempo las inconsistencias de la ortografía castellana.

CONCLUSIONES

PRIMERA:

Las características socio-económicas y culturales de ciudad mayormente comercial como lo es Juliaca posibilita un contexto propicio para la interacción lingüística en castellano, mientras que un medio socio-económico, cultural ligado al trabajo de la tierra y crianza de animales como es Punta Jallapisi alejada de la ciudad de Azángaro, en donde se habla castellano, propicia la interacción lingüística en quechua la misma que se hace patente en la segunda lengua (castellano) a través de las diversas interferencias negativas tanto en comprensión como en producción de textos escritos en castellano. Así en comprensión de lectura en castellano:

- El nivel de Información Explícita es logrado por la mayoría de los alumnos de ambas muestras; en tanto, que la Información Implícita es logrado por la muestra del barrio urbano-marginal en mayor porcentaje que la muestra del área rural.
- Los niveles de ordenación de elementos, juicio personal, e interpretación han sido logrados en mayor porcentaje por los alumnos de la muestra urbano-marginal, lo que demuestra que éstos tienen mayor competencia lingüística y comunicativa en castellano.

En producción de textos escritos en castellano:

- Los alumnos de la muestra urbano-marginal, a diferencia de los alumnos de la muestra rural no confunden vocales altas /i,u/ con las vocales medias /e,o/ del castellano.
- La confusión consonántica es común a ambas muestras cuando producen textos.
- Ambas muestras revelan desconocimiento del uso de los signos de puntuación en la redacción de textos por lo que éstos carecen de claridad y secuencialidad.
- Ambos grupos de niños, no hacen uso de palabras quechuas (préstamos) al construir textos en castellano lo que pone en evidencia la distinción que hacen al usar el castellano, pese a manejar una lengua materna diferente.
- Los niños de ambas muestras tienden a usar letra redondilla escolar, en tanto que sólo dos alumnos en cada muestra usan escritura bizarra.
- Ambas muestras, en un 100%, usan la estructura oracional castellana SVO cuando escriben textos en castellano, lo que pone en evidencia la enseñanza de esta lengua con fuerte énfasis gramatical en las escuelas sin educación bilingüe.
- Los alumnos de la muestra urbano-marginal, en un mayor porcentaje que los alumnos de la muestra rural saben utilizar mayúsculas. Así mismo éstos, manejan un mayor número de vocablos castellanos, en relación a la muestra rural que maneja un vocabulario reducido. También, el conocimiento de recursos textuales por estos alumnos es superior a la muestra rural.
- La relativa superioridad de los alumnos de Juliaca sobre Azángaro tanto en comprensión y producción de textos en castellano se debe a que aquellos residen en una ciudad; y ésta, como es de dominio general, es

un contexto lingüístico natural favorable para el aprendizaje del español a diferencia del medio rural, donde se habla el quechua. El input intenso del castellano constituye una fuente informal muy valiosa en la implementación lingüística castellana de los niños. En Juliaca la utilidad del castellano como del quechua es muy alta, por lo que su práctica es intensa.

SEGUNDA:

- Por los resultados de los análisis de la comprensión de textos escritos y producción de textos en quechua se puede determinar que el grado de éxito de la transferencia de las habilidades de lectura y escritura adquiridas en castellano al quechua entre niños del medio rural y los niños del medio urbano-marginal es relativamente notorio. Los niños del medio urbano-marginal, poseen mejor grado de competencia en el manejo del castellano y transfieren mejor y más estos conocimientos a la comprensión y producción de textos escritos en quechua que los alumnos del medio rural. Así en comprensión de lectura en quechua:
- El nivel de Información Explícita es logrado por la mayoría de los alumnos de Punta Jallapisi en tanto, que la Información Implícita es lograda por la muestra del barrio urbano-marginal que la muestra del área rural.
- Los niveles de ordenación de elementos, juicio personal, nivel de interpretación han sido logrados, en mayor proporción por los niños de la muestra urbano-marginal que los niños del área rural. En producción de textos escritos en quechua:

- Los niños de ambas muestras hacen un uso generalizado e indiscriminado de las cinco vocales del castellano en sus escritos. Ambos grupos de niños desconocen el sistema ortográfico del quechua por lo tanto están prácticamente haciendo uso de la escritura fonológica del quechua.
- La serie de consonantes aspiradas y glotalizadas del quechua /ph, th, čh, kh, qh/ y /p', t', č', k', q'/ han sido representadas por las grafías simples del castellano <p, t, ch, k, qu,> por ambas muestras.
- Los alumnos de Juliaca que saben utilizar mayúsculas en sus textos en castellano, cuando escriben en quechua no lo hacen, probablemente, se debe a que estos alumnos están pensando más en qué escribir y no en cómo escribir.
- En cuanto al uso del acento ortográfico, la muestra de Juliaca marca tilde en palabras quechuas y préstamos castellanos, poniendo en evidencia la transferencia que hacen estos alumnos de sus conocimientos acerca de la acentuación, aunque ésta no corresponda al quechua.
- Ambas muestras hacen uso del punto aparte y final en sus textos escritos; también usan mínimamente la coma.
- En el vocabulario que ambas muestras utilizan, se observa una suerte de invasión léxica del castellano en el quechua. Usan vocablos castellanos sin necesidad; las palabras del quechua son sustituidas innecesariamente por vocablos del castellano. En algunos casos a la raíz castellana se le adosa sufijos quechuas, y en otras las usan sin nativizarla. Este fenómeno provocará posteriormente el desplazamiento de los términos quechuas.

- En ambas muestras el mayor porcentaje de niños se definen en el uso de la letra redondilla escolar. En Punta Jallapisi hay mayor uso de la letra script en relación a Juliaca.
- Ambas grupos muestran preferencia por el uso de la estructura oracional castellana SVO, la que ha sido transferida a sus escritos en lengua quechua.
- Los niños de Juliaca han transferido la conjunción castellana "Y", para producir oraciones compuestas coordinadas en tanto que la muestra de Punta Jallapisi no usa este coordinador. Sin embargo un limitado número de niños de ambas muestras, hacen uso del coordinador quechua "**wan**".
- La estructura de las oraciones subordinadas del castellano, también han sido transferidas al quechua. Los niños de la muestra de Juliaca hacen un mayor uso de oraciones subordinadas en relación a la muestra de Punta Jallapisi, lo que demuestra que estos niños tienen mayor competencia lingüística en quechua. Sin embargo, la estructura de las oraciones subordinadas tienen el mismo ordenamiento que en castellano, es decir, la oración principal precede a la subordinada. Contrariando a la jerarquía estructural establecida al interior de las oraciones quechuas en las que el elemento subordinado o dependiente antecede al elemento principal.
- En cuanto a referentes textuales, transfirieron la ausencia del uso de ellos en castellano al quechua. La muestra de Jallapisi hace un mayor uso de los ordenadores cronológicos sugeridos, que los niños de Juliaca; en tanto Juliaca hace un mayor uso de los conectores lógicos de secuencia.

- Ambas muestras crean título para sus relatos, expresando a través de él el tema central del texto que escriben.
- Concluimos señalando que los alumnos de Juliaca tienen mayor dominio no sólo de aspectos referidos a las habilidades alfabéticas, sino sobre todo, al manejo de los diversos mecanismos que se emplean en el proceso de producción de textos. El mejor manejo de estas habilidades en castellano, les ha permitido a estos alumnos expresar sus pensamientos con mayor claridad, orden y riqueza vocabular en quechua, traducidos en la utilización de estructuras oracionales simples y compuestas, que denotan mayor complejidad de pensamiento.
- La "superioridad" de la muestra urbano marginal sobre la rural se debe a que aquéllas, reciben un doble input (información) del castellano: castellano, en el contexto formal (escuela); y castellano en el contexto informal (en el medio socio-económico-cultural) que en Juliaca está poderosamente influenciado por los medios de comunicación masiva, la población flotante de hispanohablantes, el tráfico comercial, el contexto textuado en castellano, etc.
- Los niños de Juliaca desde muy tiernos son integrantes de esta sociedad peculiar; en tanto que los niños del medio-rural son parte de un medio socio-económico-cultural muy pobre de adquisición y/o aprendizaje del castellano. Estos niños no reciben suficiente información o influencia de la lengua de instrucción o adquisición de conceptos y/o conocimientos científicos, por lo que sus producciones escritas, aun en quechua son bastante pobres, esquemáticos y de un vocabulario reducido.

TERCERA:

- El niño quechua hablante traslada conocimientos ortográficos del castellano al quechua de manera automática en conocimientos que son comunes en ambos sistemas alfabéticos [letras comunes]. El pensamiento reflexivo surge y el grado de dificultad también, cuando descubre fonemas en su sistema fonológico, como las laringalizadas compuesta de las series: aspiradas y glotalizadas /ph, th, chh, kh, qh, / y /p', t', ch', k', q'/ para los cuales, no existe en el sistema alfabético conocido [castellano] letra o grafía que las represente, entonces recurre a las consonantes oclusivas simples del castellano <p, t, ch, k>, para representarlos.
- La consonante oclusiva postvelar /q/, también concita el pensamiento reflexivo de los niños; éstos ensayan numerosas respuestas tentativas para representarlo, siempre a partir del conocimiento previo del alfabeto castellano. Así usan: <c, cc, k, j, ck, x, q, qq'>. Esta numerosa gama de respuestas, pone en evidencia las posibles reflexiones que realizan; luego el arribo inteligente a estas respuestas lógicas, puesto que estas letras representan fonemas que por el punto de articulación son próximas por lo tanto parecidas.
- La letra <h>, que en castellano es muda y no representa fonema alguno; en quechua representa al fonema /h/ (glotal aspirado) por lo tanto tiene sonido parecido al fonema castellano /x/; los niños la han representado con la letra <j>.

El fonema /k/ (oclusiva velar) que es representada en quechua por la letra <k>; los niños la

han representado con las letras <qui, que, k, c>, poniendo una vez más el proceso de la transferencia de la 2da lengua a la lengua materna.

- El sistema trivocálico quechua ampliado por la incorporación del uso de vocales medias /e,o/ se realizan, no sólo en contacto directo o indirecto de las postvelares /q,qh,q'/ sino, también en ausencia de ellas.
- La estructura oracional castellana (SVO) aprendida durante seis largos años de escolaridad, aparece también en los textos escritos de ambas muestras en forma muy notoria. El significado que expresa esta estructura oracional, es inteligible, aunque no es vehiculada por la estructura nativa.
- Se ha apreciado en la investigación que los niños actúan, escriben, reflexionan; no se quedan inactivos; hechos que confirman que los niños andinos, ante situaciones nuevas, son capaces de dar respuestas tentativas de tipo lingüístico en forma creativa poniendo de manifiesto plenamente que son sujetos cognoscentes y creativos.
- El proceso de transferencia se aprecia también en los mecanismos que ha empleado en el proceso de la construcción de textos escritos como: la normatividad lingüística y la arquitectura textual.
- En cuanto a la comprensión lectora se comprobó que por las habilidades de observar, descifrar e interpretar adquiridas en castellano y aplicadas al quechua, han podido identificar las ideas explícitas e implícitas del texto. Por la estrategia de decodificación, han leído individualmente textos escritos en quechua y han interpretado el contenido del texto leído y a través

de la estrategia de la personalización han manifestado su juicio personal acerca de lo leído.

RECOMENDACIONES.

PRIMERA:

El Ministerio de Educación, a través de la DINEBI, debe priorizar entre las acciones a ejecutar con poblaciones vernáculo hablantes, la implementación de la lectura y escritura en lengua materna (quechua) en el sexto grado de educación primaria, en las escuelas donde se educa sólo en castellano. De esta manera, se estaría contribuyendo al desarrollo psico-social del niño que quedó trunco cuando inició su escolaridad. Se volvería al punto donde quedó paralizado el desarrollo de la lengua materna de los niños e iniciar el desarrollo de ésta, a través de breves talleres de lectura y escritura, esta vez en su lengua materna, y promover de esta manera el conocimiento de la lengua materna de los niños, que además de hablarla la podemos escribir y leer; de esta manera hacerla igual a cualquier lengua moderna que se caracteriza por tener escritura.

SEGUNDA:

La Escuela de Postgrado de la UNA-Puno, a través del Programa de Lingüística Andina y/o Gestión Educativa en Educación Bilingüe, debe establecer como requisito para obtener el grado académico de maestro haber implementado talleres de lectura y escritura en escuelas del medio urbano-marginal o rural, la misma

que deberá ser rigurosamente evaluada, de esta manera se estaría haciendo una gran contribución a la intelectualización del quechua, para que ésta se constituya en un medio eficaz de creación de conocimientos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVARADO, Hernán (1984) ENSEÑANZA DE LA LECTURA. Técnicas y Procedimientos U.N.M. de San Marcos.
Impreso en Lima.
- BALLY, Charles (1947) EL LENGUAJE Y LA VIDA. EDITORIAL LOSADA, S.A. Buenos Aires.
- BELLO, Andrés y CUERVO J. Rufino. (1964) GRAMÁTICA DE LA LENGUA CASTELLANA. EDITORIAL SOPENA. Argentina.
- CASTILLO CALDERÓN, Andrea (2000) "Colegios Peruanos Salen Jalados en Prueba de Calidad Educativa". En: diario EL COMERCIO. Sábado 1 de Junio. Lima - Perú.
- CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo (1987) LINGÜÍSTICA QUECHUA. Centro de estudios rurales andinos "Bartolomé de las Casas". Cuzco-Perú.
- CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo (1983) Multilingüismo y Defensa Idiomática. CILA de la U.N.M.S.M. Lima
- CORTES MONDRAGÓN, María (2000) Introducción a la Comunicación Integral. PROGRAMA FORTE-EP. Impreso en el Perú.
- CUMMINS, James (1979) Interdependencia lingüística y el Desarrollo Educativo de Niños Bilingües. Sacramento. California.
- CUMMINS James (1981) La escolaridad y los Alumnos con Lengua Minoritaria. Un Marco Teórico Desarrollada por la oficina de la Educación Bilingüe Bicultural. Departamento de Educación del Estado de California. Sacramento.

- CHANG, Doris C. (1983) Cómo Aprende a Leer el Niño Bilingüe Edit. Cincel. España.
- DE SAUSSURE, Ferdinand (1967) CURSO DE LINGÜÍSTICA. EDITORIAL LOZADA PRINTED IN ARGENTINA.
- DIRECCIÓN NACIONAL DE CENSOS Y ENCUESTAS (1994) Censos Nacionales 1993 IX DE POBLACIÓN IV DE VIVIENDA. Impreso en la Secretaría General del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). Lima.
- DUTCHER, Nadine: WORLD BANK STAFF WORKING: (1982) "The use of First and Second languages in Primary Education": select case studies. Washington D.C. 20433 U.S.A.
- EDITORIAL RAMÓN SOPENA (1964) Compendio de GRAMÁTICA ESPAÑOLA. Impreso en España.
- ESCOBAR, Alberto (1978) Variaciones sociolingüísticas del Castellano en el Perú I.E.P. ediciones. Impreso en el Perú.
- FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana (1979) Los Sistemas de Escritura y el Desarrollo de los niños. Siglo XXI. Editores. México.
- FERREIRO, Emilia (1999) Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro. Impreso en México.
- FISHMAN, Joshua (1982) Sociología del lenguaje. Ediciones Catedral, S.A. Madrid.
- GODENZZI, Juan Carlos y VENGOA ZÚÑIGA, Janett (1994) RUNASIMIMANTA YUYAYCHAKUSUN. Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas". Cusco.
- GONZÁLEZ HOLGUIN, Diego (1989) VOCABULARIO DE LA LENGUA GENERAL DE TODO EL PERÚ LLAMADA LENGUA QQUICHUA O DEL INCA. 3ra edición. Impreso en el Perú.

- GILI GAYA, Samuel (1966) Nociones de Gramática histórica española. Impreso en España.
- HURTADO DE MENDOZA (1994) POESÍA QUECHUA DIGLÓSICA.
SANTANDER, William. Universidad Nacional Agraria.
- INGA ARIAS , Miguel (2003) DESARROLLO DE LAS HABILIDADES
/ Manuel COMUNICATIVAS. UNIVERSIDAD
NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS.
LIMA - PERÚ
- JUNG, Ingrid (1987) "Introducción a los Fundamentos
de la Enseñanza del Lenguaje".
En: Programación Curricular Para
los Cursos de Lenguaje. Imp.
Gráf. Sillustani S.A. Puno-Perú.
- JUNG, Ingrid (1989) Aprendiendo a mirar: una
investigación de lingüística
aplicada y educación. Impreso por
gráfica Bellido. Lima-Perú.
- LICERAS, Juana M. (1966) LA ADQUISICIÓN DE LAS LENGUAS
SEGUNDAS Y LA GRAMÁTICA
UNIVERSAL. Impreso en España.
- LÓPEZ, Luis (1983) Enseñanza de lengua Materna en un
Enrique/ VALDIVIA, Programa de Educación Bilingüe.
Manuel INIDE. Lima -Perú.
- LÓPEZ, Luis Enrique (1990) Tengo una muñeca vestida de azul.
En: Autoeducación, año, 14, N°
10/11.
- LÓPEZ, Luis Enrique (1990) El Bilingüismo de los Unos y de
los otros: Giglosia y Conflicto
Lingüístico en el Perú En:
Diglosia Linguo-Literaria y
Educación en el Perú.
Ballón/Cerrón-Palomino. Editores.
Lima.
- LÓPEZ, Luis Enrique (1988) LENGUAS EN LA EDUCACION BILINGÜE:
y JUNG, Ingrid EL CASO DE PUNO. Impreso en Lima.

- MALMBERG, Bertil (1985) INTRODUCCION A LA LINGÜÍSTICA. Ediciones Cátedro. Impreso en España.
- MARTÍNEZ AMADOR, Emilio M. (1987) Diccionario Gramatical y dudas del idioma. Editorial Ramón Sopena S.A.
- MENDOZA, Aída/ CHAVARRÍA, M. Clotilde (1988) MANUAL DE FONÉTICA. UNMSM/ CONCYTEC.
- MENDOZA MONTESINOS, Leonor (1989) Transferencia de Conocimientos de Lecto-Escritura de la Segunda Lengua a la Lengua Materna en Niños Bilingües Quechua-Castellano. UNA - PUNO.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1998) "Boletín UNEBI N° 1. Lima-Perú".
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2000) "Programa Curricular Básico de I Ciclo" en: Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores. Producción Gráfica, fotolitos e impresiones: Metrocolor S.A. Lima -Perú.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2001) BOLETÍN DINEBI N° 5. LIMA-PERÚ.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2000) "ESTRUCTURA CURRICULAR BÁSICA DE EDUCACION PRIMARIA DE MENORES" Programa Curricular de Primer Ciclo, Segundo Ciclo, Tercer Ciclo, Producción Gráfica, fotolitos e impresiones Metrocolor S.A. Lima - Perú.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2001) "Yachaq Masiy 6" Cuaderno de Trabajo de Comunicación Integral. Sexto grado. Quechua Cusco-Collao Lima - Perú.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1990) "En la Ciudad" Libro de Castellano como Segunda lengua para el Quinto Grado de Educación Bilingüe Intercultural Lima -Perú
- PÉREZ RIOJA, José A. (1968) GRAMÁTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Sexta Edición. Impreso en España.
- RAMÍREZ RUEDAS, Irma (1987) ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS BÁSICAS DEL ESPAÑOL. EDITORIAL LIMUSA S.A. de C.V. Impreso en México.
- ROCKWELL, Elsie (Coord.) (1989) EDUCACION BILINGÜE Y REALIDAD ESCOLAR Programa de Educación Bilingüe de Puno - Lima.
- SOLIS FONSECA, Gustavo/ CHACÓN SIHUAS, Jorge (1989) LINGÜÍSTICA Y GRAMÁTICA RUNASIMI-CHANCA UNESCO-AGFUND/ MINISTERIO DE EDUCACION. PERÚ. Impresión: Publi Art.
- SOTO RUIZ, Clodoaldo (1979) QUECHUA Manual de enseñanza IEP ediciones. Impreso en el Perú.
- VALDIVIA, Manuel (S/F) LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA. INSTITUTO DEL LIBRO Y LA LECTURA INLIL. La Perla, Callao 4. Perú.
- VYGOTSKY, Lev (1973) "Pensamiento y Lenguaje". Editorial La Pléyade. Buenos Aires.
- WÖLCK, Wolfgang (1987) Pequeño Breviario Quechua. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- ZAVALA, Virginia (2002) "DESENCUENTROS CON LA ESCRITURA". Talleres Gráficos de TAREA. Asociación Gráfica Educativa, Lima - Perú.
- ZUÑIGA C., Madeleine (1993) "Educación Bilingüe"3 Editores Máximo Amadio y Ana Lucía D. Emilio, UNICEF. La Paz Bolivia.

ZUÑIGA C.,
Madeleine

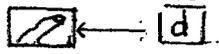
(2000) "Demanda y Necesidad de Educación
Bilingüe" PLANCAD GTZ.KFM.
Ministerio de Educación. Lima.

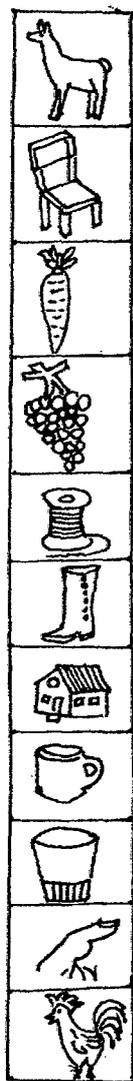
ANEXOS

TESTS DE LECTURA EN CASTELLANO

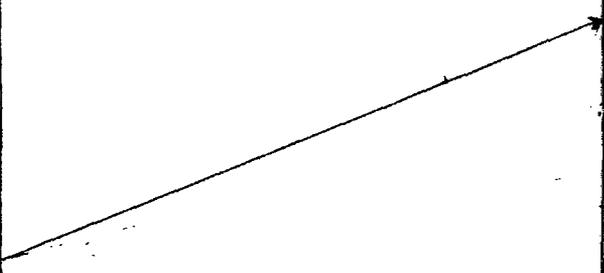
APELLIDOS Y NOMBRES _____ GRADO _____

ESCUELA _____ FECHA _____

1. Une con una línea cada figura con la letra inicial de su nombre. ejemplo 



c
u
v
s
h
l
z
d
b
j
g



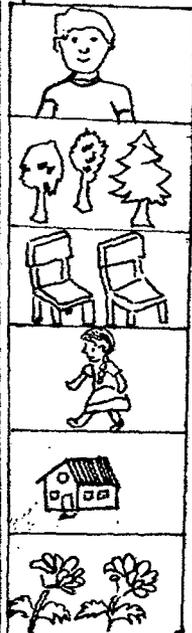
2. Une con una línea cada sílaba con la palabra donde se encuentra ejemplo (helado) do

- do
- cei
- me
- ción
- rre
- be
- gra
- dad
- di
- co
- r

- beber
- gravedad
- gracia
- mandil
- comezón
- boína
- carretilla
- comemos
- construcción
- aceite

helado

3. Une con una línea cada nombre con la letra o letras que completan su significado, ejemplo (flor) es flores



niñ—

árbol—

silla—

niñ—

cas—

flor—

- a
- es
- a
- s
- es
- o



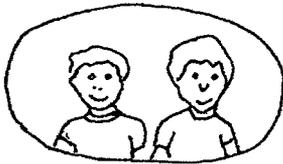
4. Une con una línea cada figura con la frase que le corresponde, ejemplo:



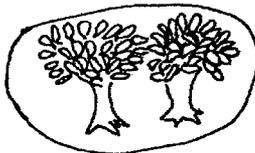
la caja
las cajas



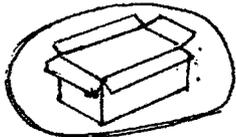
el catre
los catres



el niño
los niños



los árboles
el árbol



la caja
las cajas

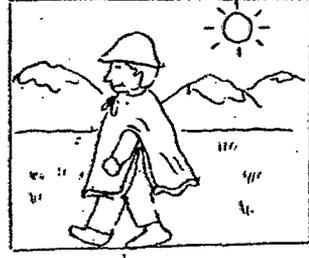
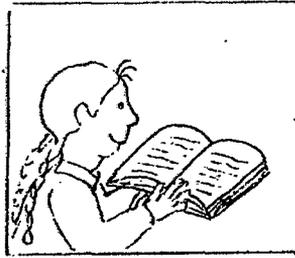


las niñas
la niña



la señora
las señoras

5 Encierra con una línea la oración adecuada
 ejemplo: Estos niños juegan fútbol



- Estos niños juega fútbol.

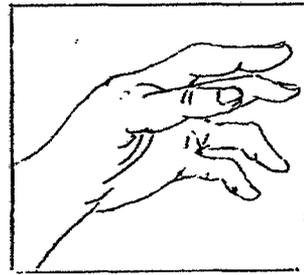
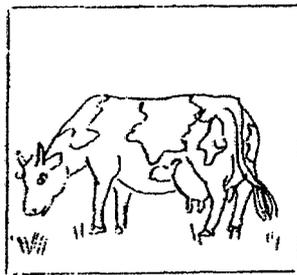
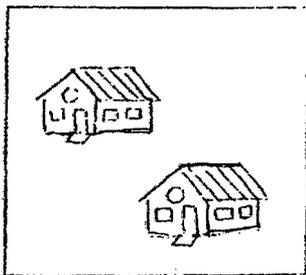
- Esta niña leen su libro.

- El Señor camina por el campo.

- Estos niños juegan fútbol

- Esta niña lee su libro.

- El Señor caminan por el campo.



- Las casas es pequeñas.

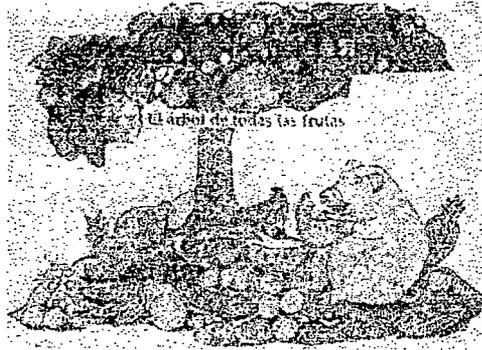
- La vaca da leche.

- El mano es útil.

- Las Casas son pequeñas.

- La vaca dan leche.

- La mano es útil.



EL ÁRBOL DE TODAS LAS FRUTAS

Hace muchísimos años en un pueblo de la selva, no había gente, sino animales. No había nada sembrado y los animales comían lo que cazaban o lo que encontraban. Entre esos animales había uno diferente porque caminaba de noche y dormía de día. Era Cuchicuchi. Cuchicuchi salía de noche a buscar comida.

Una vez después de mucho caminar encontró un árbol inmenso, muy grueso, altísimo y lleno de algo que Cuchicuchi nunca había probado fruta. Era el árbol de todas las frutas. Cuchicuchi comió todo lo que quiso y regresó al pueblo a dormir.

Todas las noches Cuchicuchi iba a su árbol secreto y se hartaba de naranjas, manzanas, guindas, plátanos, piñas sandías que encontraba al pie del árbol. Los animales del pueblo sentían cuando Cuchicuchi llegaba de madrugada. Ellos se daban cuenta que era él por los olores que traía ¡Que rico oía Cuchicuchi!. Tenía olores diferentes, suaves, fuertes, dulces todos ricos. "¿Qué será lo que come Cuchicuchi?" se preguntaban y él siempre decía "Lo mismo que ustedes".

Una noche lo siguieron pasito a paso y descubrieron el árbol de las frutas. Todo el pueblo vino a comer esas delicias pero como el árbol era altísimo, no podían trepar y tenían que tumbarlo. Comenzaron a cortar y cortar pero cada vez que paraban de cortar por el cansancio, el árbol solito se sanaba y volvía a ser grueso." ¿Qué hacer?".

De pronto apareció el pájaro carpintero y empezó a picotear el árbol sin parar, día y noche sin parar hasta que logró tumbarlo. ¡Qué alegría para todos!. Pasaron días, meses, años comiendo toda clase de frutas y llegó el momento en que todo se agotó. No quedó ni una sola fruta, sólo las semillas. Entonces los animales se llevaron las semillas y las sembraron por toda la tierra, pero ya no tuvieron un árbol de las frutas, sino una planta para cada fruta: una para la naranja, otra para el durazno, la guayaba, el mango y tantas otras que ni conocemos"

**En: "En la Ciudad"
Castellano 5to grado
Ministerio de Educación**

6. TEST DE LECTURA EN CASTELLANO

Nombre y Apellidos: _____

Fecha: _____ Grado: _____

COMPRESIÓN ESCRITA

Lee y escoge la respuesta correcta. Márcala con un aspa.

1.- Cuchicuchi era:

- a. Hombre.
- b. Mujer.
- c. Niño.
- d. Animal.

2.- En este pueblo de la selva no estaría:

- a. El caimán.
- b. La boa.
- c. La vicuña.
- d. La piraña.

3. El nombre del animal del cuento es:

- a. Cuchi.
- b. Cuhei.
- c. Cuchicuchi.
- d. Cohecoche.

4.- Conseguir comida demanda.

- a. Recibir ayudas.
- b. Mucho Trabajo.
- c. Ningún Trabajo.
- d. Caminar.

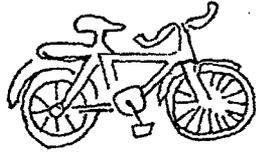
5.- Este cuento trata:

- a. Del origen de las frutas
- b. Del origen del Hombre.
- c. Del origen de la ganadería.
- d. De los animales de la sierra.

TESTS DE ESCRITURA EN CASTELLANO

APELLIDOS Y NOMBRES _____ GRADO _____ FECHA _____

1. Escribe la letra que falta:



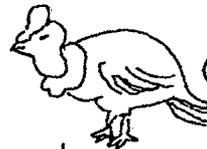
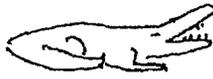
bi-icleta

nari- ja- a

qu- so

t- ro

2. Escribe la sílaba que falta:



ar- _____

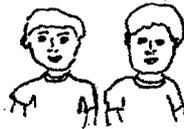
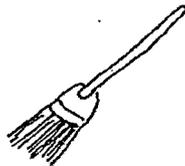
coco- _____ lo

- paca

con- _____

ca- _____ sa

3. Escribe su nombre



4. completa la oración



Juan _____



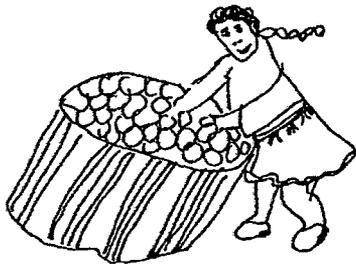
_____ vende caramelos.



Alberto _____

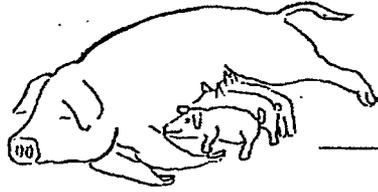


_____ cabalga hacia el pueblo.



Anita _____

5. Ordena las palabras y escribe la oración.



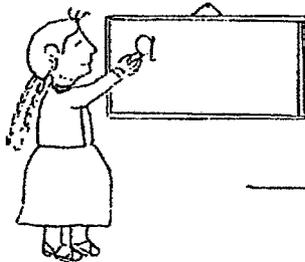
tres / chancha / crías / la / tiene /



Vende / la / sombreros / señora / cuatro



Se / Ana / abrazan / Juana / y /



escribe / Pizarra / Margarita / la / en /



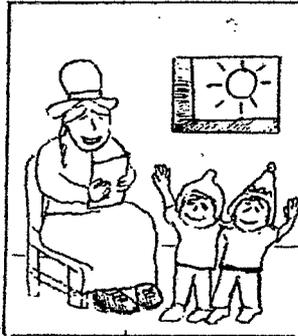
David / pelota / una / juega / con /

6. Mira bien los dibujos. Después escribe un cuento a través de estos dibujos:

Primero



después



finalmente



7.- Escribe las palabras que te dictan.

1. _____ 7. _____

2. _____ 8. _____

3. _____ 9. _____

4. _____ 10. _____

5. _____ 11. _____

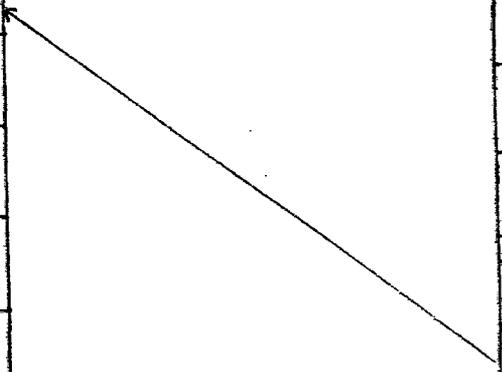
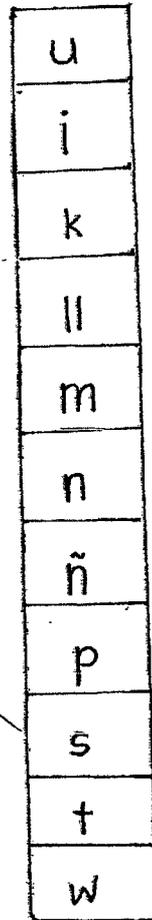
6. _____ 12. _____

TESTS DE LECTURA EN QUECHUA

APELLIDOS Y NOMBRES _____ GRADO _____

ESCUELA _____ FECHA _____

1. Huk chiqanwan sapa siq'ita, Sutinpa qillqa qallariyninwan
huñuy. Kayhinata ruray. 

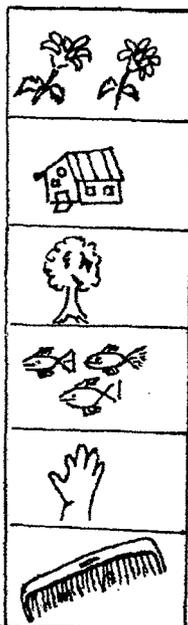


2. Kanchakunapi simikuna kan; muyukunapitaq simi phasmi kuna kan. Kikin simi phasmita simipi tariy, hinaspa huñuy. Kayhinata turay ray → miray

(tay)
 (pa)
 (sa)
 (nis)
 (cha)
 (ray)
 (a)
 (wa)
 (li)
 (in)
 (run)

tayta
pana
ama
miray
puuti
inti
nisqa
sara
runtu
wata
pullira

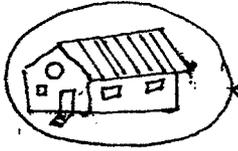
3. Huk chiqanwan sapa sutita qillgakuñawan huñuy. Kayhinata ruray. * maki ← cha



tika —
wasi —
sach'a —
challwa —
maki —
ñageña —

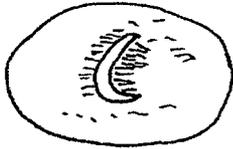
kuna
cha
pi
kuna
wan
cha

4. Huk chiganwan sapa siq'ita allin rimaywan huñuy
Kayhinata ruray  ← huk wasi



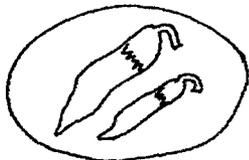
achka wasi

huk wasi



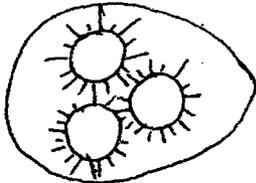
tuta

killayup tuta



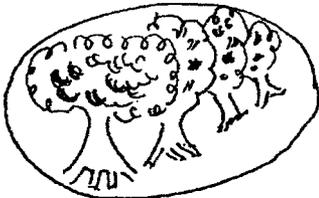
huch'uy, hatun uchu

huchuy uchu



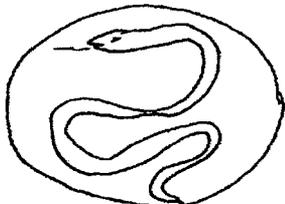
huk inti

kimsa inti



sach'a sach'a

sach'a



chunka mach'aqway

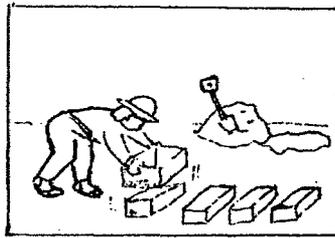
huk mach'aqway

5. Allin rimayta muyupi wich'ay: qhawarinaykipaq



.Paykuna Pilutata
hay'achkanku.

.Paykuna Pilutata
hay'achkan.



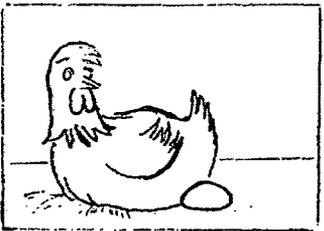
.Pay aruwita
ruwachkanku.

.Pay aruwita
ruwachkan.



.Paykuna tarpuch
kan.

.Paykuna tarpuch
kanku.



.Wallpa runtuchkan.

.Wallpa runtuchkanku.



.Mama Mariya
Puchkan.

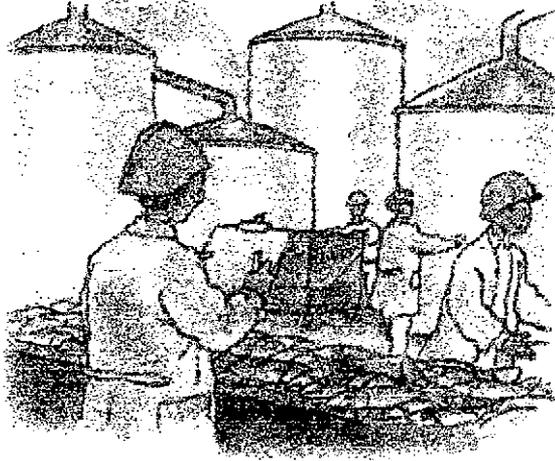
.Mama Mariya
Puchkanku.



.Warmi irqi uwi
hata michin.

.Warmi irqi uwi
hata michinchik.

CHALLWA HAK'U



Challwa hak'uta ruwanankupaqqa achka achkatam challwata hap'inku. Kay hak'utaqa mayqan challwamantapas rurallankum. Anchuwita nisqa challawamantam hak'utaqa sinchita ruranku.

Hap'irquspankum achka yakuwan mayllarqunku.

Mayllarquspankunafataqmi hatun hatun humuhina mankakunapi wayk'unku.

T'impusqa aychata ch'akirqachinku, hinaspataq hatun kutanakunapi kutarqunku. Kay challwa hak'utaqa huk hatun suyukunamanmi apachinku khuchi, wallpa, patu, pawu, quwi, allqu, wakakuna ima mikhunanpaq. Allpa wanuchanapaqpas allinmi.

En "Yachaq mañiy 8"
Cuaderno de comunicación Integral
Quechua 6to grado
Ministerio de Educación

6. TEST DE LECTURA EN QUECHUA

Apellidos y Nombres: _____

Fecha: _____ Grado: _____

COMPRESIÓN

ÑAWINCHAY. ALLIN KUTICHUYTA AKLLAY. CHAKATAYWAN CHIMPUY

1.- ¿Challwa hak'uta ruwanankupaqqa?

- a. Manam challwata hap'inkuchu.
- b. Chikan challwatam hap'inku.
- c. Achka achkatam challwata hap'inku.
- d. Achka challwatam hap'inku.

2.- ¿Mayqam uywamantam challwa hak'u rurakun?

- a. Chuqamanta.
- b. Truchamanta.
- c. Hamp'atumanta.
- d. Uwihamanta.

3.- ¿Mayqam uywamantataq kay qillqapi rimakun?

- a. Pampa uywamanta.
- b. Purun uywamanta.
- c. Unapi tiyaq uywamanta.
- d. Urqupi uywamanta.

4.- ¿Imapaqtaq challwa hak'u allin?

- a. Anchuwitata tukurqunapaq.
- b. Challwata akllanapaq.
- c. Khuchi, waka, wallpa, yurakuna ima mikhunanpaq.
- d. Runa mikunanpaq.

5.- ¿Imamantataq kay willakuy riman?

- a. Allin ruraymantachu
- b. Pukilaymantachu
- c. Challwamanta mikhuy ruraymantachu
- d. Ch'uñu ruraymantachu

IV

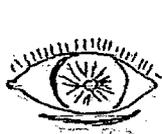
TEST DE ESCRITURA EN QUECHUA

APELLIDOS Y NOMBRES _____ Grado _____ Fecha _____

1. Mana kaq qillqata qillqay.



llam



awi



tu u



illa

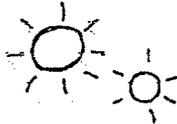


acha

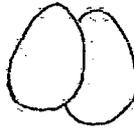
2. Mana kaq Simiphasmiwan hunt'achiy:



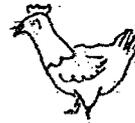
cha kuna



intiku



tukuna

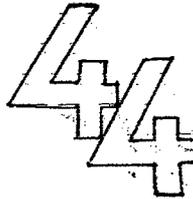


wall



maki kuna

3. sutinta qillqay.



4. Kay rimoykunata hunt'achiy.



Mama Mariya _____



_____ challwata hap'in.



Lucía _____



_____ Kartota qilgan.



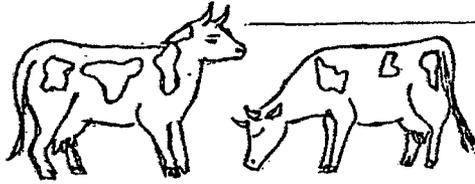
Santiago _____

5. Simikunata olinchaspa. Rimaykunata qillqay: Kashinata ruray.
aysamun/waltipi/Mariya/huk/unuta/mayumanta.



Mariya huk waltipi unuta mayumanta aysamun.

Pampapi/wakata/iskay/Antonio/michin



Yachaywasita/tutallamanta/Purin/Rusita



Dionicia/huk/chawan/mama/wakata



tiyaykuspa :/Juano/mama/t'agsan/Pachata



tikata/masitapi/unuwan/chaqchun/Julian.

6. Alli allinta kay siq'ikanata qhaway. Hinamanta kay siq'ikunamantina
willakuyta qillqay.

Nawpaqta



Chaymanta



Qhipata



7. Uyarisqayki Simikunda qilibdi

- | | |
|----------|-----------|
| 1. _____ | 6. _____ |
| 2. _____ | 7. _____ |
| 3. _____ | 8. _____ |
| 4. _____ | 9. _____ |
| 5. _____ | 10. _____ |