

UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA

(Creado por Ley N° 25265)

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD PROFESIONAL



TESIS

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COLABORATIVO EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN QUECHUA CHANKA EN ESTUDIANTES DE 5° GRADO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EMBLEMÁTICA JOSÉ MARÍA ARGUEDAS DE URIPACHINCHEROS-APURÍMAC

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

PRESENTADO POR:

SANTOS GUTIÉRREZ LÓPEZ

**PARA OPTAR EL TÍTULO DE SEGUNDA ESPECIALIDAD PROFESIONAL EN
EDUCACIÓN RURAL INTERCULTURAL BILINGÜE**

HUANCAMELICA – PERÚ – 2020



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCABELICA
 (Creada por Ley N° 25265)
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CERTIFICADA ISO 9001 Y 21001
PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD PROFESIONAL



“Año de la universalización de la salud”
ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

En la ciudad de Huancavelica, a los dieciséis días del mes de octubre del año 2020, a horas dieciocho con veinte minutos, se reunieron los miembros del Jurado Calificador, designados con la Resolución N° 0353-2020-D-FCED-UNH de fecha (15.07.2020), conformado por la siguiente manera:

PRESIDENTA : Dra. JESUS MERY ARIAS HUANUCO
SECRETARIA : Dra. GLADYS MARGARITA ESPINOZA
HERRERA VOCAL : Dr. ALVARO IGNACIO CAMPOSANO CORDOVA

con la finalidad de llevar a cabo la sustentación de tesis de forma virtual síncrona*, a través del Aplicativo MEET.

La tesis titulada: “**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COLABORATIVO EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN QUECHUA CHANKA EN ESTUDIANTES DE 5ª GRADO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EMBLEMÁTICA JOSE MARIA ARGUEDAS DE URIPA – CHINCHEROS – APURIMAC**”, pertenece al autor:

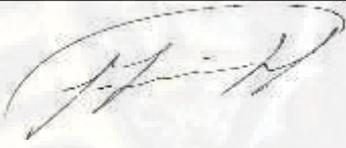
EGRESADO : GUTIERREZ LOPEZ Santos

Terminada la sustentación y defensa de la tesis de forma virtual síncrona, el presidente de jurado calificador comunica al **egresado** y público presente, que los jurados evaluadores abandonarán la reunión virtual síncrona por un momento, con el propósito de deliberar el proceso de sustentación de tesis. Después de 15 minutos, los jurados evaluadores se reincorporan a dicha reunión virtual, donde el jurado da lectura el acta de sustentación, llegando a la siguiente conclusión:

EGRESADO : GUTIERREZ LOPEZ Santos
APROBADO POR : MAYORIA
DESAPROBADO POR : -----

OBSERVACIONES:

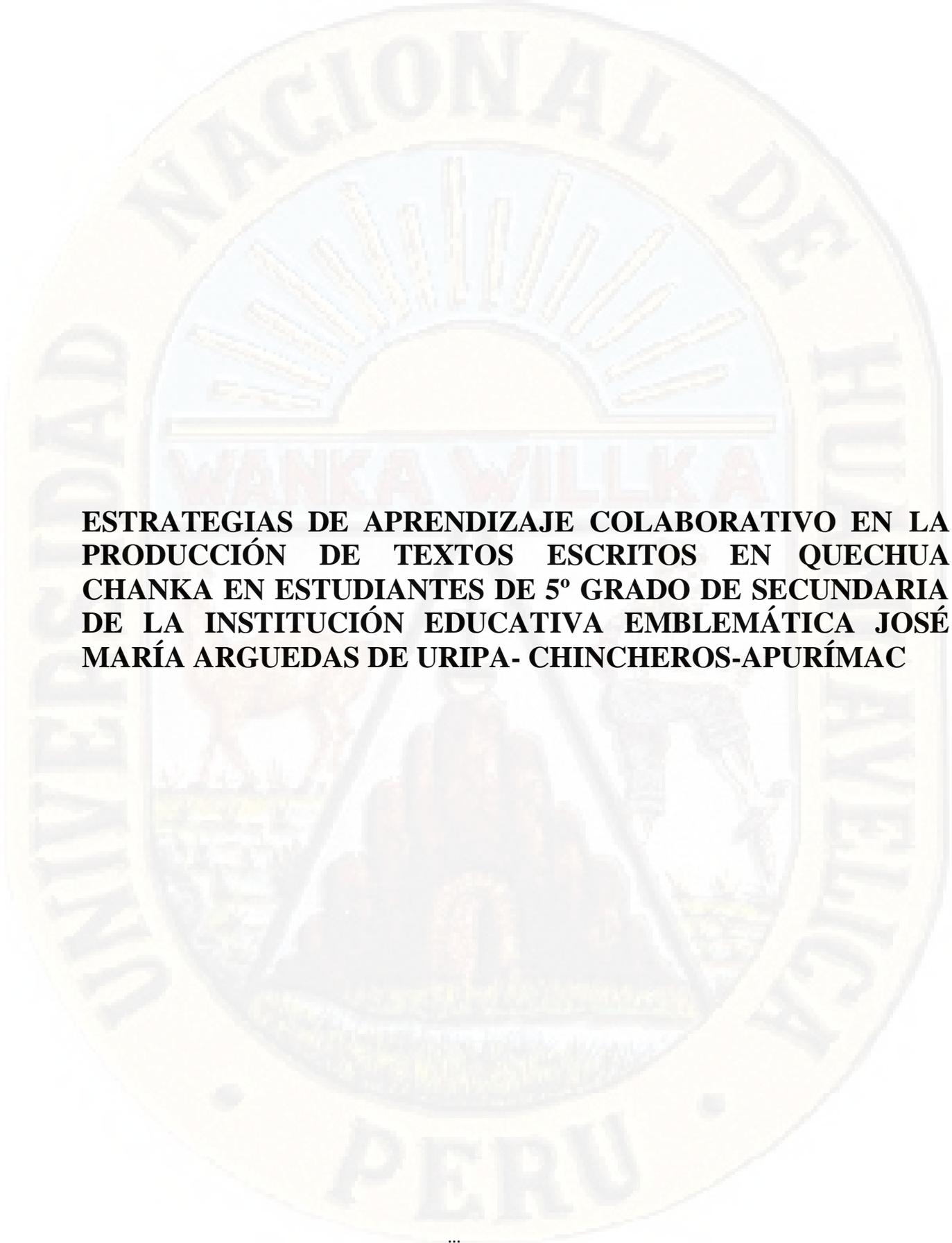
Siendo las horas diecinueve con treinta minutos del mismo día, se da por concluida la reunión. En conformidad a lo actuado firmamos al pie:


PRESIDENTE

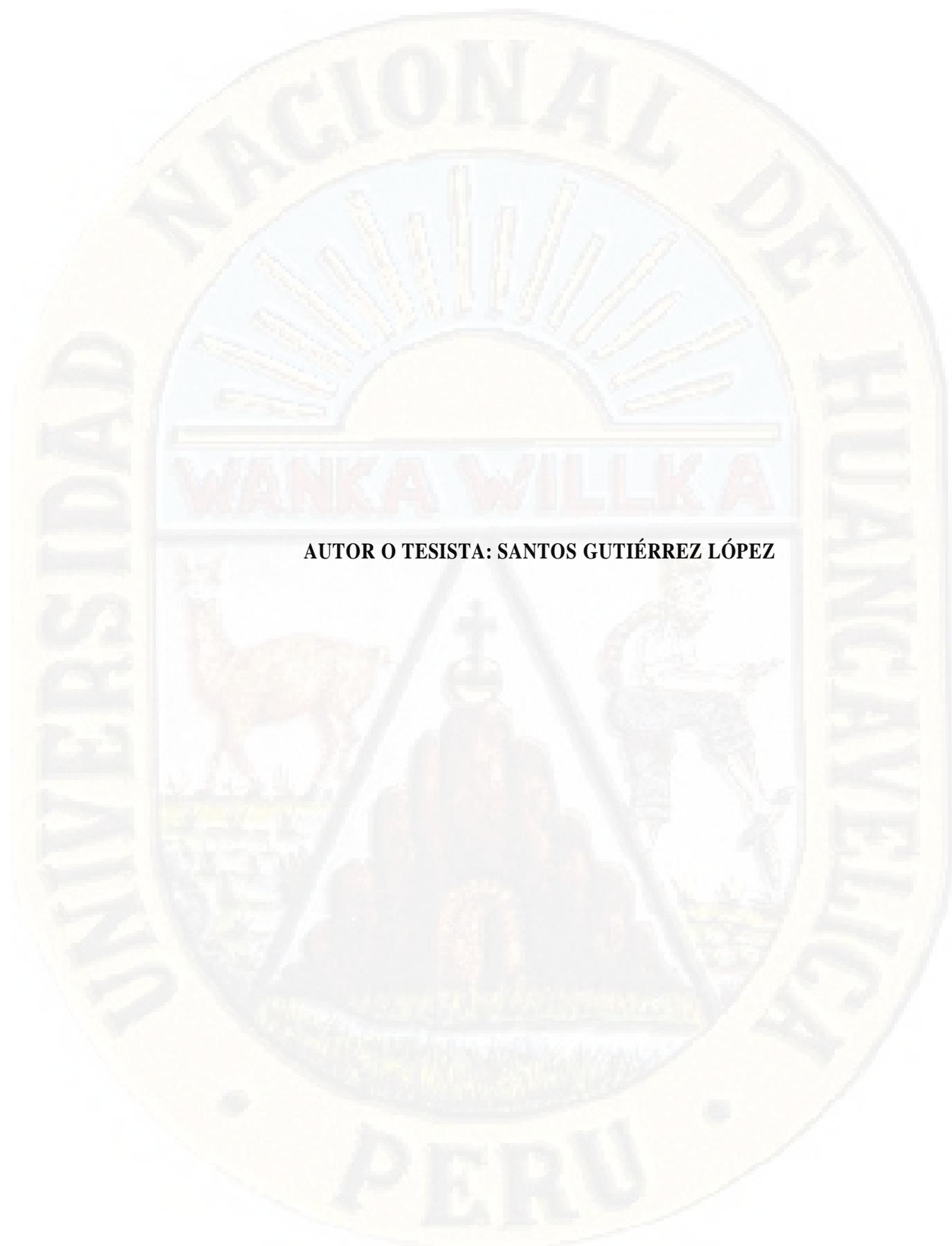

SECRETARIO


VOCAL

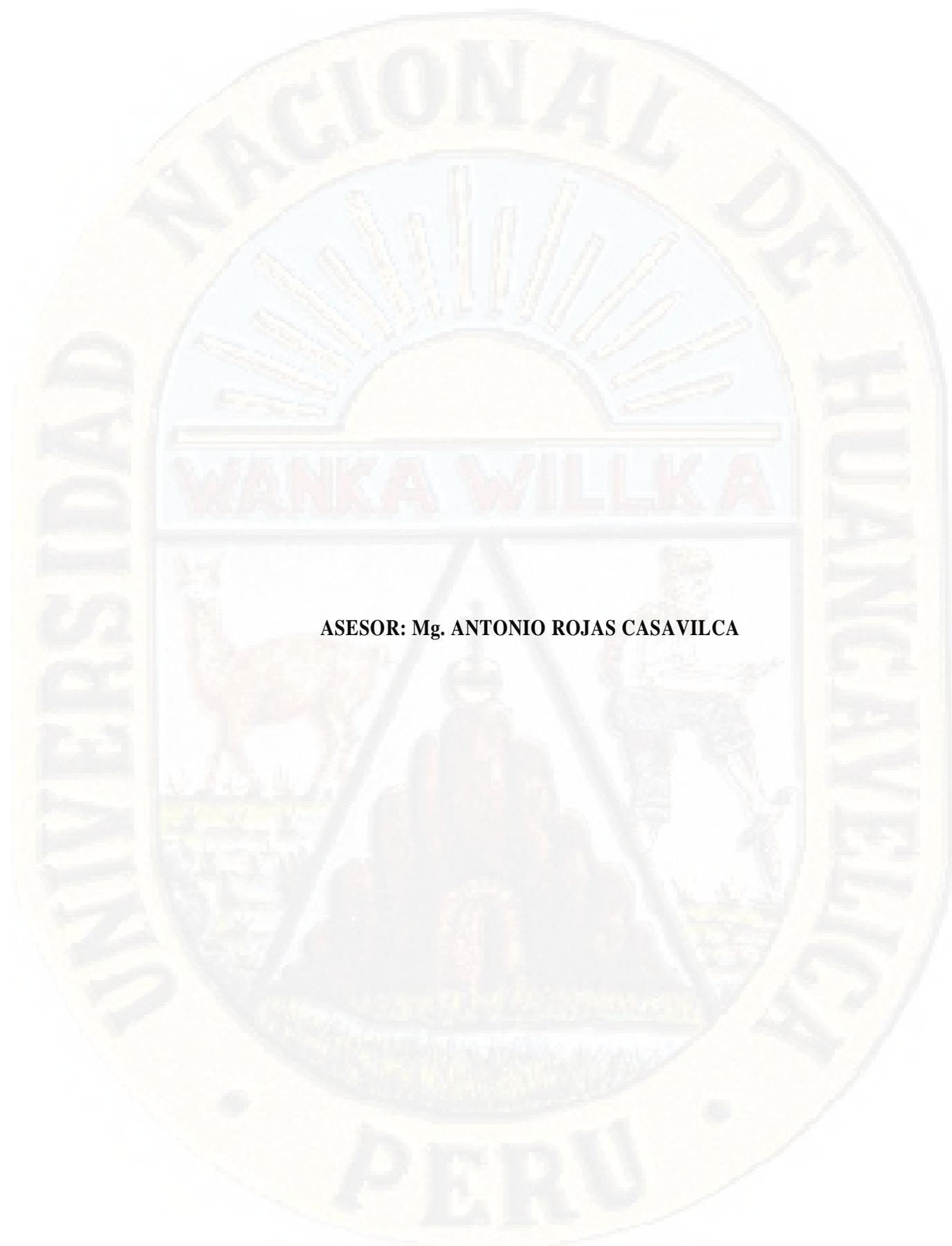
*Directiva N° 001-VRAC-UNH



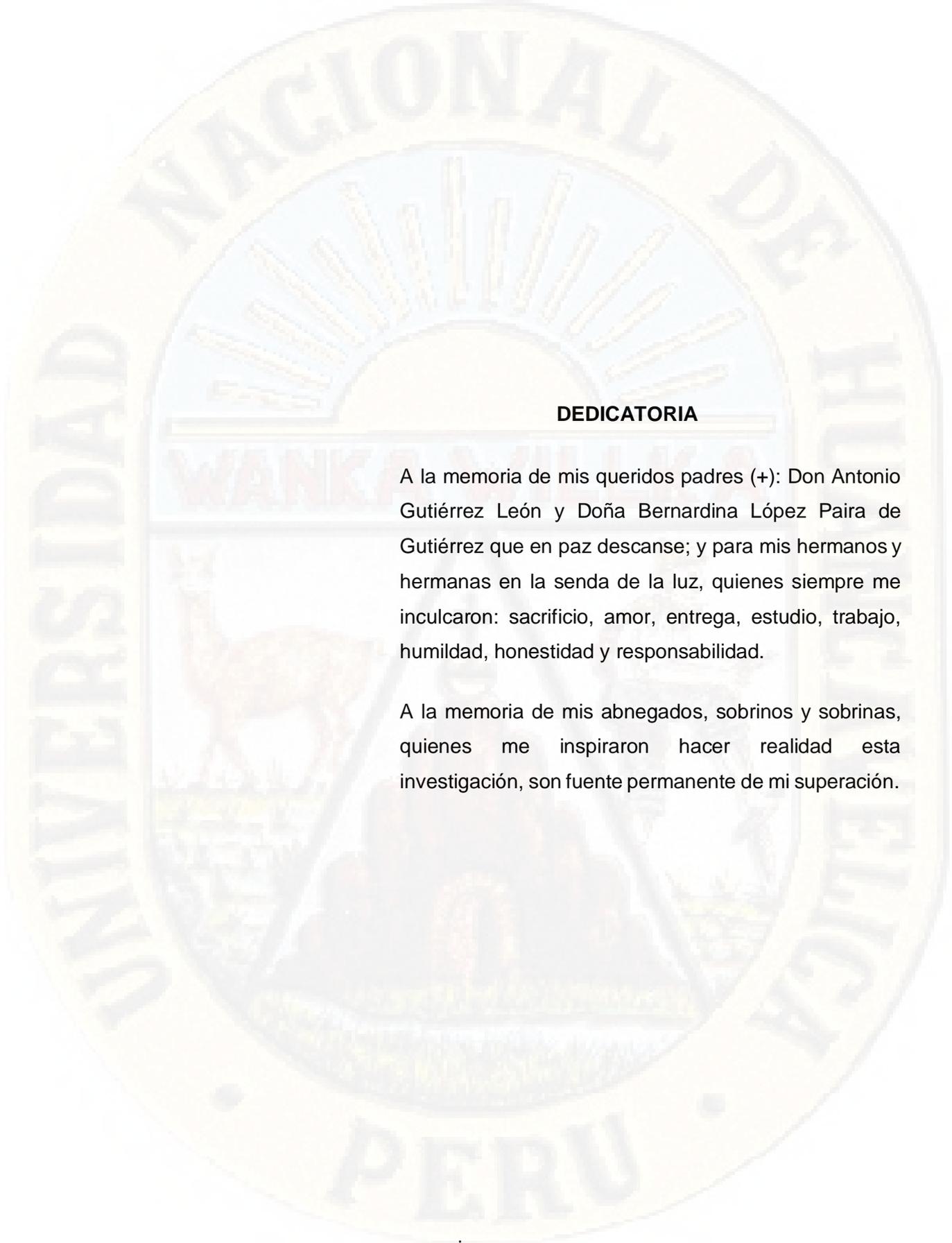
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COLABORATIVO EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN QUECHUA CHANKA EN ESTUDIANTES DE 5° GRADO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EMBLEMÁTICA JOSÉ MARÍA ARGUEDAS DE URIPA- CHINCHEROS-APURÍMAC



AUTOR O TESISISTA: SANTOS GUTIÉRREZ LÓPEZ



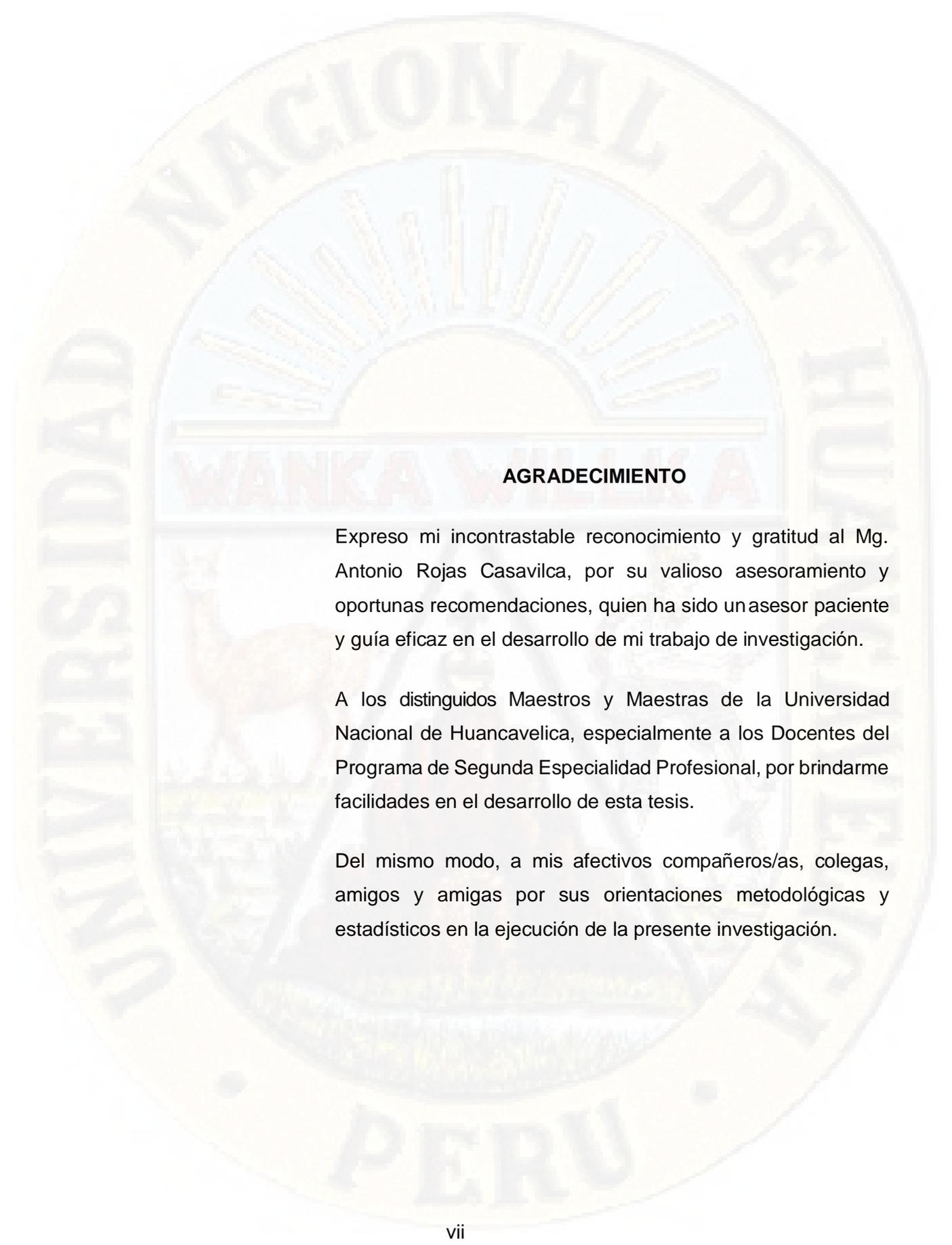
ASESOR: Mg. ANTONIO ROJAS CASAVILCA



DEDICATORIA

A la memoria de mis queridos padres (+): Don Antonio Gutiérrez León y Doña Bernardina López Paira de Gutiérrez que en paz descanse; y para mis hermanos y hermanas en la senda de la luz, quienes siempre me inculcaron: sacrificio, amor, entrega, estudio, trabajo, humildad, honestidad y responsabilidad.

A la memoria de mis abnegados, sobrinos y sobrinas, quienes me inspiraron hacer realidad esta investigación, son fuente permanente de mi superación.



AGRADECIMIENTO

Expreso mi incontrastable reconocimiento y gratitud al Mg. Antonio Rojas Casavilca, por su valioso asesoramiento y oportunas recomendaciones, quien ha sido un asesor paciente y guía eficaz en el desarrollo de mi trabajo de investigación.

A los distinguidos Maestros y Maestras de la Universidad Nacional de Huancavelica, especialmente a los Docentes del Programa de Segunda Especialidad Profesional, por brindarme facilidades en el desarrollo de esta tesis.

Del mismo modo, a mis afectivos compañeros/as, colegas, amigos y amigas por sus orientaciones metodológicas y estadísticos en la ejecución de la presente investigación.

ÍNDICE

	Pág.
Carátula	i
Acta de sustentación	ii
Título	iii
Autor	iv
Asesor	v
Dedicatoria	vi
Agradecimiento	vii
Índice	viii
Resumen	xi
Abstrac	xii
Introducción	xiii

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.	Descripción del problema	15
1.2.	Formulación del problema	18
1.2.1.	Problema general.....	18
1.2.2.	Problemas específicos	18
1.3.	Objetivos	
1.3.1.	Objetivo general.....	18
1.3.2.	Objetivo específico.....	19
1.4.	Justificación	19
1.4.1.	Teórica.....	19
1.4.2.	Práctica.....	20
1.4.3.	Metodológica	20
1.5.	Limitación	22

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2.1.	Antecedentes de la investigación	23
2.1.1.	Antecedentes en el ámbito internacional	23
2.1.2.	Antecedentes en el ámbito nacional.....	27
2.1.3.	Antecedentes en el ámbito local	33
2.2.	Bases teóricas	
2.2.1.	Estrategias de aprendizaje colaborativo.....	33
2.2.1.1.	Conceptualizaciones de estrategias de aprendizaje colaborativo	33
A.	El rompecabezas.....	34
B.	La cooperación guiada	36
C.	El desempeño de roles o roles-playing	37
2.2.1.2.	Aprendizaje colaborativo	38
2.2.1.3.	Enfoque del aprendizaje.....	39
A.	Enfoque psicosocial.....	40
B.	Enfoque sociocultural	40
2.2.1.4.	Principios del aprendizaje colaborativo	41
2.2.1.5.	Elementos del aprendizaje colaborativo	42
A.	La interdependencia positiva	42

B. La responsabilidad individual y grupal.....	42
C. La interacción promotora cara cara	43
D. Las habilidades interpersonales y en grupos pequeño.....	43
E. El procesamiento grupal.....	43
2.2.1.6. Estructura del aprendizaje colaborativo.....	46
2.2.1.7. Peculiaridades del aprendizaje colaborativo	47
2.2.1.8. Tipologías de grupos en el aprendizaje colaborativo	48
A. Aprendizaje colaborativo formal	48
B. Aprendizaje colaborativo informal.....	49
C. Grupos de base	50
C.a. Aprendizaje competitivo	51
C.b. Aprendizaje individualista	53
2.2.1.9. Empleo adecuado del aprendizaje colaborativo	54
2.2.1.10. Principales métodos de aprendizaje colaborativo	55
2.2.1.11. Factores que influyen en la mejora del aprendizaje colaborativo	56
2.2.2. Producción de textos escritos en quechua chanka.....	57
2.2.2.1. Conceptualizaciones de producción de textos	57
2.2.2.2. Aprendizaje en la producción de textos.....	60
2.2.2.3. Función y estructura en la producción de textos.....	61
2.2.2.4. Formas de producción textual	62
2.2.2.5. ¿Cómo se aprende a producir textos escritos en quechua chanka?	63
2.2.2.6. Estrategias en la producción textual	64
2.2.2.7. Pautas para la producción textual.....	65
2.2.2.8. El texto.....	66
2.2.2.9. Tipología textual del quechua chanka	68
A. Textos líricos quechua	68
B. Textos narrativos quechua.....	76
C. Textos dramáticos quechua	77
2.3. Bases conceptuales	81
A. Estrategias de aprendizaje colaborativo (EAC)	81
B. Producción de textos en quechua chanca (PTQCH).....	83
2.4. Definición de términos	83
2.5. Hipótesis	85
2.5.1. Hipótesis general	85
2.5.2. Hipótesis específicas.....	85
2.6. Variables de estudio	86
2.7. Operacionalización de variables	86

CAPÍTULO III METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Ámbito de estudio	87
3.2. Tipo de investigación	87
3.3. Nivel de investigación.....	87
3.4. Método de investigación	88
3.5. Diseño de investigación	90
3.6. Población, muestra y muestreo.....	91
3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	92
3.8. Procedimiento de recolección de datos	93
3.9. Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	93

CAPÍTULO IV RESULTADOS

4.1.	Presentación de resultados	94
4.2.	Prueba o contrastación de la hipótesis	102
4.3.	Resultados finales.....	107
4.4.	Discusión de resultados finales	109
CONCLUSIONES		111
RECOMENDACIONES		113
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		114
ANEXOS:.....		116

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro	Pág.
Nº 01: Principales diferencias entre la lírica incaica y quechua después de la conquista...	75
Nº 02: Estructura del texto narrativo quechua	76
Nº 03: Elementos del texto narrativo	77
Nº 04: Elisapa tapukuynin Magaly Soliermanta.....	78
Nº 05: Entrevista de Elisa Reyes a Magaly Solier	79
Nº 06: Operacionalización de variables	86
Nº 07: Diseño de investigación.....	90

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla	Pág.
Nº 01: Población de estudiantes de la I.E.E. José María Arguedas.....	91
Nº 02: Muestra del estudio del GE y GC, estudiantes de la IEE-JMA-U	91
Nº 03: Resultados de la PE del GC y del GE sobre textos líricos, narrativo y dramáticos. 95	
Nº 04: Resultados de la PS del GC y del GE sobre textos líricos, narrativo y dramáticos...96	
Nº 05: Puntuaciones obtenidas por los dos grupos en la PE	97
Nº 06: Puntuaciones obtenidas por los dos grupos en la PS	98
Nº 07: Cálculo de estadígrafo (CE)	101
Nº 08: Estadígrafo de grupos.....	103
Nº 09: Prueba de muestras independientes.....	103
Nº 10: Estadísticos de muestras relacionadas.....	105
Nº 11: Prueba de muestras relacionadas	105
Nº 12: Estadístico de grupo	106
Nº 13: Prueba de muestras independientes.....	106
Nº 15: Resultados de la prueba de entrada (PE).....	108
Nº 16: Resultados de la prueba de salida (PS).....	108

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico	Pág.
Nº 01: PE: Comparación de resultados de los 2 grupos en las tres dimensiones	97
Nº 02: PS: Comparación de resultados de los dos grupos en las tres dimensiones	98
Nº 03: PS: Comparación de resultados de ambos grupos en texto líricos (TL) del GC y el GE.....	99
Nº 04: PS: Comparación de resultados de ambos grupos en texto narrativo (TN) del GC y el GE	100
Nº 05: PS: Comparación de resultados de ambos grupos en texto dialógico (TD) del GC y el GE.....	101

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura	Pág.
Nº 01: Prueba de hipótesis para diferencia de medias entre la PE del GC y el GE	104
Nº 02: Prueba de hipótesis del GE de la pretest y postest	105
Nº 03: Prueba de hipótesis para diferencia de medias entre la PS del GC y el GE	107

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo fundamental de comprobar la influencia significativa de las estrategias del aprendizaje colaborativo en la producción de textos en estudiantes de Quinto Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas de Uripa-Chincheros-Apurímac. El tipo de investigación es experimental y el diseño cuasiexperimental. La muestra estuvo conformada por grupos intactos, por estudiantes de 5º grado, sección "A", como grupo experimental y por los alumnos de 5º grado "B" como grupo de control. La propuesta pedagógica que se aplicó a la variable independiente es un programa de estrategias de aprendizaje colaborativo en la producción de textos escritos en quechua chanka en el taller de quechua chanka, y se han desarrollado en 3 unidades didácticas y 15 sesiones de aprendizaje, a partir de ocho (08) de julio hasta el 09 de diciembre del 2019. Para medir la variable dependiente se utilizó el instrumento denominado: Test de Producción de Textos Escritos en Quechua (TEPTEQ) de Santos Gutiérrez López. Como resultado de la investigación se observa que existen diferencias estadísticas significativas entre los dos grupos, los estudiantes del grupo experimental (GE) en el postest alcanzaron a un promedio de 14.84 puntos en el desarrollo de la producción de textos en comparación con el grupo de control (GC) que tienen un promedio de 10.88 puntos. Las pruebas inferenciales **T de Student** y **la Z normal** confirman la hipótesis que la aplicación del programa de las estrategias de aprendizaje colaborativo influyen significativamente en la mejora de producción de textos líricos, narrativos y dramáticos o dialógicos en quechua chanka.

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje colaborativo, producción de textos escritos en quechua chanka.

ABSTRAC

The objective of this research was to verify the significant influence of collaborative learning strategies in the production of texts in Fifth Grade Secondary Education students of the José María Arguedas Emblematic Educational Institution of Uripa-Chincheros-Apurímac. The type of research is experimental and the quasi-experimental design. The sample consisted of intact groups, by 5th grade students, section "A", as an experimental group and by 5th grade students "B" as a control group. The pedagogical proposal that was applied to the independent variable is a program of collaborative learning strategies in the production of texts written in Quechua chanka in the Quechua chanka workshop, and they have been developed in 3 teaching units and 15 learning sessions, from from July 8 (08) until December 16, 2019. To measure the dependent variable, the instrument called: Written Text Production Test (TEPTE) by Santos Gutiérrez López was used. As a result of the investigation it is observed that there are significant statistical differences between the two groups, the students of the experimental group (GE) in the posttest reached an average of 14.84 points in the development of the production of texts compared to the control group (GC) that have an average of 10.88 points. The inferential tests Student's T and the normal Z confirm the hypothesis that the application of the collaborative learning strategies program significantly influences the production of lyrical, narrative and dramatic texts in Quecha Chanka.

Keywords: Collaborative learning strategies, production of texts written in Quechua Chanka.

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación trata acerca de las “Estrategias de aprendizaje colaborativo en la producción de textos escritos en quechua chanca en estudiantes de 5° grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas de Uripa, del distrito de Anco-Huallo, provincia de Chincheros, región de Apurímac- 2019”. Previo a este proyecto de investigación se viene observando desde décadas que, en las instituciones de educación secundaria de la provincia de Chincheros, región Apurímac no se desarrolla adecuadamente la enseñanza-aprendizaje de la producción de textos en quechua chanca a pesar que 90% de los compueblanos de la provincia son quechuahablante. En consecuencia, el desarrollo de la producción textual quechua presenta un nivel bajo en los educandos, tampoco se emplea una estrategia colaborativa durante la enseñanza y aprendizaje de la misma a pesar que reconoce el currículo educativo mediante la EIB. Se usan las estrategias verbalistas, con métodos inapropiados incidiendo en el expositivo para desarrollar la referida área, el docente no tiene en cuenta las características del educando, deja de lado el desarrollo equilibrado de los dos hemisferios cerebrales y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. El empleo de las metodologías inadecuadas trae como consecuencia la negativa evasión, el desinterés por la quechua chanca, y mayor olvido y desconocimiento de la revitalización de nuestra lengua ancestral que es la runasimi o quechua chanca equivalente a las regiones de Apurímac, Ayacucho y Huancavelica.

El proceso de la producción de textos escritos en quechua chanca permite el desarrollo de habilidades comunicativas del ser humano para que este pueda desenvolverse de forma adecuada y permanente. El individuo es un ser activo de este proceso, porque además de imitar conductas y elaborar textos en quecha chanca, es capaz de innovar y crear nuevas formas de interacción a través de las estrategias de aprendizaje colaborativo con el objetivo de contribuir al desarrollo integral del educando arguedino y de la sociedad chincherina y apurimeña.

La interpretación y el análisis que se ha expuesto, nos ha motivado realizar la presente investigación aplicando el programa de estrategias aprendizaje colaborativo en la producción de texto escritos en quechua chanca en el área de Comunicación en los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas de Uripa, Chincheros-Apurímac y así superar los problemas mencionados.

La presente investigación está dividida en cuatro capítulos. En los capítulos: primero, segundo y tercero: se desarrolla el aspecto teórico de las dos variables. El primer capítulo se refiere de la descripción de la problemática, la formulación del problema, la propuesta del objetivo, la justificación y limitación de la investigación. El segundo capítulo se refiere al marco teórico, donde se describe los sustentos teóricos que orientan la realización de la presente investigación, antecedentes, bases teóricas, definición de términos básicos, sistema de hipótesis, variables y su operacionalización. En el tercer capítulo se ha considerado la metodología de la investigación: tipo, nivel, método, diseño, población, muestra, técnicas e instrumentos de recolección de datos, procedimiento y análisis de datos del estudio.

Y, en el cuarto capítulo se halla el aspecto práctico o el trabajo de campo. En este capítulo se realiza la presentación de resultados, prueba o la contrastación de la hipótesis, resultados finales y la discusión de los mismos.

Finalmente presentamos las conclusiones, recomendaciones, las referencias bibliográficas y los anexos donde incluye el instrumento y la validación, la propuesta pedagógica con sus respectivas sesiones de aprendizaje.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema

En Sudamérica, esencialmente, en las fronteras de algunos países de América, aún se habla el idioma runasimi o quechua, como el caso de Chile, Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, Brasil y Perú, de estos, se habla con mayor predominio en la república de Perú, Bolivia y Ecuador. Sin embargo, ninguna organización internacional ni las instituciones pública y privadas internacionales se preocupa por el fortalecimiento de la lengua ancestral de Sudamérica, fundamentalmente de la runasimi del Tawantinsuyu, desgraciadamente, la runasimi está llegando a su decadencia día tras día, mes tras mes y año tras año, por fin, pareciera que no hay interculturales originarios y autóctonos en Sudamérica, es así que, la lengua runasimi está desarticulada de las otras lenguas oficiales del universo, básicamente, en la producción de textos escritos en la runasimi o quechua chanca. según Gutiérrez (2017) manifiesta que en la producción de textos escritos en la runasimi o quechua se nota con mayor problema la presencia de estudiantes que desconocen las lenguas originarias de Sudamérica y del universo, a causa de la vacilación y perplejidad en el dominio de las lenguas originarias y en la producción de texto textos escritos en la runasimi para la transmisión de la comunicación eficaz hacia sus semejantes; razón por el cual, en un futuro no muy lejano tendremos niños y niñas y estudiantes en general con poca teoría y práctica en la producción de textos escritos en la runasimi o quechua.

Evidentemente, nuestro país es admirado como un país pluricultural (de muchas culturas), multilingüe (de muchas lenguas originarios, autóctonos o nativos), pluriétnico (de muchas etnias) y pluri ecológico (de diversidad ecológico), es decir, que a lo largo y ancho de nuestro territorio se encuentra una diversidad de grupos étnicos culturales, familias lingüística y variedad de pisos ecológicos, cada una de estas culturas tiene diferentes visiones del mundo en cuanto a la organización social, política y económica,

es así que constituye un derecho de los pueblos originarios, autóctono, nativos o indígenas a desarrollar sus lenguas y culturas ancestrales en un marco de respeto y tolerancia y al mismo tiempo aprovechar sus potencialidades de su patrimonio cultural y natural para educar a cada uno de los pobladores andinos sureños, del centro y andinos norteños, amazónicos, costeños y ciudadanos de todas partes del Perú.

El proceso educativo es una tarea muy delicada cuya responsabilidad es compartida entre los miembros de una comunidad educativa, sin embargo, se descuida dejando a merced solo del docente y los alumnos lo cual se refleja en el bajo rendimiento académico en todos los niveles educativos.

Según PEI (2019) y de acuerdo a los resultados del diagnóstico institucional de la I.E.E. José María Arguedas de Uripa de la provincia de Chincheros, región Apurímac se comprueba que los niveles de rendimiento académico en la producción de textos escritos en la runasimi de los estudiantes, en su mayoría de los casos, presentan una tendencia descendente. También se descuida la formación de habilidades comunicativas en quechua en los estudiantes. Naturalmente esta situación es preocupante y merece una atención especial en la medida en que interesa mejorar la eficiencia, la eficacia y la calidad de la Educación Intercultural Bilingüe-EIB que brinda en las instituciones educativas. En esta institución educativa, es que los docentes trabajan impartiendo enseñanza frontal en el idioma español, maestro frente al estudiante monolingüe y bilingüe, y el aprendizaje individual, reproductivo y verbalista, lo que repercute, permanentemente, en los alumnos es la falta de aplicación de las estrategias de aprendizaje colaborativo en la producción de textos escritos en quechua o runasimi, lo que demuestra su ineficiencia frente a los desafíos que la sociedad contemporánea impone al maestro y hombre de hoy.

La educación se encuentra en un proceso de cambio constante, se han divulgado planteamientos teóricos y perspectivas metodológicas sustentadas en un conjunto de aportes provenientes de la Hermenéutica, Epistemología, Fenomenología, la Pedagogía Activa y la Psicología Cognitiva. Son estos planteamientos teóricos que han conllevado a un concepto denominado constructivismo pedagógico considerado como un movimiento que se opone a concebir el aprendizaje receptivo y pasivo, lo considera más bien como una actividad organizadora, compleja del alumno, que elabora sus nuevos conocimientos partiendo de revisiones, selecciones y transformaciones en cooperación

con el maestro y sus compañeros. Sin embargo, en las instituciones educativas, este concepto aún está desvinculado de la práctica pedagógica docente. Así, por ejemplo, no hay aún una eficaz actividad colaborativa o cooperativa entre los alumnos lo que se ve a menudo es una competitividad y un individualismo entre los alumnos que tan sólo terminan desarrollando conductas muy pocas solidarias y escasas habilidades cognitivas que le conllevan a reducir sus posibilidades de éxito en su aprendizaje significativo.

Consideramos que uno de los factores fundamentales que incide en la disminución de la eficacia del trabajo académico y del rendimiento en los estudiantes de EBR es la estrategia didáctica tradicional. Esta situación problemática se caracteriza por presentar los siguientes aspectos: enseñanza libresco y dogmática, enfatización del contenido de la asignatura, predominio del aprendizaje mecánico, limitación en la participación de los alumnos, horario inadecuado, postura pasiva y conformista de los estudiantes, uso exclusivo del dictado y método expositivo, ausencia de investigación científica, crítica y creatividad en la producción de textos escritos en quechua.

La situación de aprendizaje colaborativo o cooperativo (SIACO) favorece el crecimiento del grupo y cada uno de sus integrantes mediante el desafío de enfrentar lo nuevo, explorar lo desconocido y construir sus propios conocimientos en equipo, esencialmente, en la producción de textos escritos en quechua o runasimi. La situación de aprendizaje colaborativo favorece el desarrollo de la inteligencia y creatividad, pero también los valores éticos, la solidaridad al compartir las tareas. De este modo la necesidad de comprender producir textos en runasimi, se despierta la pasión por el aprender, a partir del placer de descubrir o redescubrir juntos el mundo social y cultural a través del idioma quechua.

Sin embargo, para que la SIACO optimice el desarrollo de las capacidades intelectuales, la autorregulación, la creatividad y habilidades comunicativas a través de la producción de textos escritos en quechua, es fundamental hacer conocer a los estudiantes en cuanto al manejo de estrategias de aprendizaje colaborativo o cooperativo. Por consiguiente, el uso de estrategias de aprendizaje colaborativo permite contribuir al desarrollo personal, académico-profesional y social del estudiante de la Institución Educativa Emblemática Jose María Arguedas de Uripa, Chincheros-Apurímac.

1.2 Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿De qué manera las estrategias de aprendizaje colaborativo influyen en la producción de texto escritos en quechua chanka en estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas de Uripa-Chincheros-Apurímac, 2019?

1.2.2. Problemas específicos

¿Cómo influye la estrategia de **rompecabezas** del aprendizaje en la producción de **textos líricos en quechua** en estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas de Uripa-Chincheros-Apurímac, 2019?

¿Cómo influye la estrategia de **cooperación guiada** del aprendizaje en la producción de **textos narrativos en quechua** en estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas de Uripa-Chincheros-Apurímac, 2019?

¿Cómo influye la estrategia de **desempeño de roles** del aprendizaje en la producción de **textos dramáticos o dialógicos** en quechua en estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas de Uripa-Chincheros-Apurímac, 2019?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivos general

Determinar la influencia de las estrategias de aprendizaje colaborativo en la producción de texto escritos en quechua chanka en estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas de Uripa-Chincheros-Apurímac, 2019.

1.3.2. Objetivos específicos

Establecer la influencia de la estrategia de **rompecabezas** del aprendizaje en la producción de **textos líricos en quechua** en estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas de Uripa-Chincheros-Apurímac, 2019

Establecer la influencia de la estrategia de **cooperación guiada** del aprendizaje en la producción de **textos narrativos en quechua** en estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas de Uripa-Chincheros-Apurímac, 2019

Establecer la influencia de la estrategia de **desempeño de roles** del aprendizaje en la producción de **textos dramáticos o dialógicos en quechua** en estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas de Uripa-Chincheros-Apurímac, 2019

1.4. Justificación

1.4.1. Teórica

Gutiérrez (2016) sostiene que, desde un punto de vista histórico, y por su relevancia y excelencia, se constata el enorme interés que ha suscitado la producción de textos escritos en quechua chanka desde los años 1600 aproximadamente, es decir, desde la época colonial, y el importante cambio conceptual que se ha producido en los últimos años. Hasta los años 60 la investigación e intervención en este campo se había basado en dos perspectivas teorías diferentes: modelo tradicional y el modelo contemporáneo. Durante los años 70 la investigación se centró en los procesos cognitivos inferiores y superiores que componen, no solamente la, lectura, sino también, surgiendo los “modelos unidireccionales de procesamiento de la producción de textos en quechua e información”, que partían del supuesto de que el proceso de la producción de textos en quechua está compuesto por un conjunto de habilidades y destrezas organizadas jerárquicamente de modo que la suma de sus partes equivale al todo. El desarrollo de las habilidades comunicativas en la runasimi en los estudiantes de educación secundaria se perciben la

presencia de estudiantes monolingües y bilingües al comunicarse con sus compañeros de aula, a causa de la inseguridad en el dominio de la producción de textos escritos en quechua, además, en el manejo de palabras, frases y oraciones gramaticales en la comunicación escrita en quechua con sus pares; motivo por el cual, en un futuro muy lejano tendremos niños con poca práctica en la producción de textos escritos en quechua o runasimi en el nivel básico”. López et al (2013) dice, motivo por el cual, el propósito del presente proyecto será establecer las estrategias didácticas y aprendizaje colaborativo que originan la deficiente producción de textos en quechua en estudiantes del 3° grado de educación secundaria en las secciones de primero “A”, “B”, “C”, y “D” de la Institución Educativa Túpac Amaru de la provincia de Chincheros – Apurímac procedentes de la zona rural.

1.4.2. Práctica

Cabe precisar, que como egresado de la Escuela Profesional de Ciencias de la Educación de Segunda Especialidad Profesional en Educación Rural Intercultural Bilingüe de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, he percibido detalladamente los resultados de la evaluación censal de estudiantes (ECE 2014), que los estudiantes tienen bajo nivel no solamente en la comprensión lectora, sino también, en la producción de textos, con mayor preponderancia en la producción de textos escritos en quechua, por el desconocimiento de métodos, técnicas, procedimientos y recursos pedagógicos para realizar la producción de textos escritos en quechua o runasimi; lo cual generará defectuosa producción de textos escritos en runasimi en nivel básico. Por lo tanto, el propósito del presente proyecto será, determinar las estrategias de aprendizaje colaborativo en la producción de textos escritos en quechua o runasimi en los estudiantes de 5° grado de educación secundaria de la I.E.E. José María Arguedas de Uripa-Chincheros-Apurímac, durante el año 2019 procedentes de la zona rural y urbana. Básicamente, la producción de textos escritos en quechua implica el uso de estrategias metodológicas modernas, como se ha visto en estudiantes del 3° grado de educación secundaria en las secciones de primero “A”, “B”, “C”, y “D” de la Institución Educativa Túpac Amaru de la provincia de Chincheros – Apurímac.

1.4.3. Metodológica

López (2015, p. 45) manifiesta que, “El desarrollo de la capacidad de la

comprensión lectora y producción de textos en quechua en educación primaria y secundaria constituye uno de los pilares fundamentales en toda la formación del estudiante”. Por ello, nuestra investigación incidirá en identificar y describir las causas didácticas de estas deficiencias de carácter intelectual. “La comprensión lectora se enseña simultáneamente con la producción de texto, partiendo desde la experiencia del alumno y de prácticas adecuadas y objetivas. Sobre esta enseñanza existen multitud de métodos y estrategias” como manifiesta Lorenzo Luzuriaga (1967). En este sentido, el propósito del presente proyecto de investigación será reconocer y determinar la influencia de las estrategias de aprendizaje colaborativo en la producción de textos escrito en quechua chanca en estudiantes del 5º grado de secundaria en las secciones “A” y “B” de la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas de Uripa, provincia de Chincheros, región Apurímac, estudiantes procedentes de la zona rural.

Por un lado, Según DLE-DRAE (2014), redacción es “Acción y efecto de redactar”. Por ende, redactar, viene a ser: “poner por escrito algo sucedido, acordado o pensado con anterioridad” (p. 390). Del mismo modo, redactar, también, se trata de una composición escrita sobre un determinado tema. Entonces distinguir una diferencia esencial entre la redacción literaria y no literaria (textos literarios y no literarios). Si la primera busca transmitir emociones a los demás mediante el empleo de sentimientos e imágenes irreales. La segunda debe exponer de manera lúcida ideas sobre cosas reales o sobre concepciones abstractas. En consecuencia, la redacción y producción de textos van simultáneamente.

Por otro lado, según Ganelin (1966, p. 95) “Leer constituye la unidad de análisis y síntesis, el alumno comprende cualquier concepto o ley basándose en el estudio analítico de los rasgos de muchos fenómenos individuales semejantes, encontrando lo que tienen en común y sintetizando después los rasgos comunes descubiertos”. Por tal razón, el propósito desde nuestro proyecto investigación será, primero, reconocer y describir las causas didácticas que originan la deficiente en la lectura; segundo, determinar la influencia de la aplicación de las estrategias de aprendizaje colaborativo en la producción de textos en quechua chanca en estudiantes de educación secundaria.

1.5. Limitación

Es imprescindible esclarecer las siguientes limitaciones que se presentaron durante el desarrollo del presente trabajo de investigación.

- a. Factor Académico: El no contar con antecedentes relacionados directamente a la problemática planteada en este campo de investigación.
- b. Factor Tiempo: El investigador tiene limitaciones de tiempo, porque solo dispone de algunas horas a la semana en la investigación. Además, porque el investigador tiene que viajar lejos hasta a otras regiones para encontrar mayores antecedentes respecto al presente trabajo de investigación.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1. Antecedentes en el ámbito internacional

Zerpa (2012) en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Central de Venezuela, en la tesis realizada sobre: *El aprendizaje colaborativo en estrategias de comprensión de la lectura: Experiencia en un curso Introductorio de Ingeniería*. La investigación realizada fue para optar el título profesional de Maestría en Didáctica de la Comunicación. Siendo el problema principal: ¿Cuál es el efecto del entorno de aprendizaje cooperativo en una clase que se organiza para regular la interacción social entre las personas durante la administración de un programa de estrategias cognitivas orientado a la mejora de los procesos de comprensión de la lectura, en estudiantes que participan de un curso introductorio de la carrera de ingeniería? La presente investigación realizada es cuasiexperimental, donde se propone el aprendizaje cooperativo para lograr la comprensión de la lectura frente al procedimiento tradicional que poco o nada promueve el trabajo en equipo. El tesista llega a las conclusiones siguientes: a) El arte del aprendizaje cooperativo, desarrolla la capacidad cognitiva y actitudinal, de apoyo, colaboración y ayuda, promoviendo una mejor interacción social entre los alumnos; b) Promueve la activación de conocimientos previos para la asimilación de la nueva información, contribuyendo en forma procedimental a poner en práctica modelos de interacción social; c) La actividad docente, empleando este tipo de estrategia, es para modificar y desarrollar modelos interactivos de conducta social, desarrollar la creatividad, dinamicidad y una labor placentera en el proceso de enseñanza; d) La participación de los alumnos es trascendental en el proceso de aprendizaje de los compañeros, la interacción permite la activación, la reflexión y contribuye a establecer la zona de desarrollo próximo (ZDP).

La tendencia encontrada en los resultados puede ser articulada y explicada, favorablemente, mediante lo que Johnson y Johnson (1995, p. 278) plantean y que esencialmente se observó en el desempeño del grupo experimental: a) El trabajo cooperativo implica dar y recibir ayuda y asistencia entre los participantes de los grupos. b) El entorno cooperativo supone el intercambio de recursos e información para hacer un uso óptimo de la misma. c) Trabajar cooperativamente supone dar y recibir retroalimentación durante el desarrollo de la tarea. d) La actividad cooperativa implica intercambiar puntos de vista y razonamientos. e) El entorno cooperativo motiva a la dedicación para incrementar el esfuerzo en la ejecución. f) También genera una influencia mutua de un miembro de la pareja sobre el otro (o de un miembro del grupo sobre otro). g) Una consecuencia del trabajar cooperativamente es el incremento de las destrezas en las relaciones interpersonales necesarias para la consolidación del grupo de trabajo.

A partir de los resultados de la investigación, puede decirse que el aula de clase es un medio ambiente semejante a una microcomunidad de aprendizaje. La responsabilidad de quien ejerce la actividad docente no solo está en enseñar a partir de estrategias idóneas para cubrir los objetivos de la instrucción, sino también, en fomentar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo de estudiantes, para el grupo de estudiantes y con el grupo de estudiantes. Algo evidentemente en sintonía con lo que Perkins (1996, p. 211) reportaba como enseñanza centrada en "la persona más el entorno. Esto supone la consideración del valor que, para los procesos de aula pensados eficientemente, tiene la interacción entre el esfuerzo cognitivo de los participantes (la cognición repartida o distribuida), el establecimiento de relaciones positivas (evidenciada en la regulación y modelaje del intercambio social del grupo de estudiantes) y el ajuste y competencia social (la adaptación al mismo entorno resultante de todo este proceso). Finalmente, un punto a destacar tiene que ver con el resultado del desempeño ante evaluaciones de corte individual y las que se realizan en parejas. A propósito de esto, conviene detenerse en la idea que plantearía que trabajar en grupo puede sesgar positivamente el resultado del desempeño en el procesamiento lector. Ciertamente, el trabajo compartido durante las tareas evaluadas 1 a 3 supondría que la actividad cognitiva esencialmente se vería "diluida" o desviada hacia el miembro de la pareja que más aportaría conocimientos y estrategias en la realización de la actividad. Lo anterior sería sensato de pensar de no haberse logrado la rigurosidad necesaria para que el grupo de estudiantes participantes en

la muestra experimental comprendiera la importancia del trabajo en equipos cooperativos y se manejara dentro de las pautas de regulación de la interacción social implementadas en el desarrollo del programa.

Los datos indican otra cosa. Al prestar cuidadosa la atención al resultado de las evaluaciones (tablas 1, 2, 3 y 4) es fácil apreciar que el logro en el desempeño del grupo experimental, además de mantenerse durante las tareas evaluadas, se hace mucho más evidente cuando los estudiantes se someten a una evaluación final que es de corte estrictamente individual; es decir, el aprendizaje obtenido durante la experiencia cooperativa se mantiene cuando la evaluación no se hace con la ayuda de otra persona y de hecho el logro obtenido en esta muestra es significativamente mayor que el que obtiene el grupo que no se desarrolló en un contexto sistemáticamente cooperativo durante el desarrollo del programa.

La implicación educativa es evidente dado que los resultados de la experiencia aquí expuesta permiten argumentar a favor de la conveniencia de regular y sistematizar los procesos sociales que se involucran en el aula de clase, específicamente a la hora de implementar programas de enseñanza en estrategias cognitivas cuya finalidad sea mejorar la capacidad de comprensión de la lectura en estudiantes que aspiran ingresar a la educación superior, razón que en sí misma apoya la pertinencia de diseñar ambientes sociales cooperativos para crear entornos inteligentes que favorezcan el aprendizaje significativo.

Kella (2005), en la Universidad Católica Temuco de Chile, Facultad de Educación, Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial sustentó la tesis titulada: *Percepción de profesores y alumnos del tercer año medio del Liceo Anibal Pinto de Temuco*, acerca de la convivencia escolar antes y después de la implementación de un plan de fortalecimiento de habilidades sociales. La investigación realizada fue para optar el título profesional de Maestro en Ciencias de la Comunicación. Cuyo problema principal fue: ¿Cuál es la percepción de profesores y alumnos del tercer año medio del Liceo Anibal Pinto de Temuco, a cerca de la convivencia escolar antes y después de un plan de fortalecimiento de habilidades sociales? Las principales conclusiones de este estudio son las siguientes:

a) Por medio del estudio realizado se reconoce la existencia de problemas de convivencia

escolar en los estudiantes de tercer año medio del Liceo A. Pinto; b) Se puede precisar que existe discriminación racial, étnica, religiosa y de tendencia sexual por parte de los alumnos; c) Los alumnos involucrados reconocen la presencia del problema de convivencia escolar en el aula, sin embargo los profesores entrevistados consideran que estos problemas no ocurren en sus clases; d) Los actores entrevistados no conocen ni se preocupan de manera profunda por esta problemática, sino más bien existe una preocupación y conocimiento superficial del problema; e) El hecho que existan problemas de convivencia escolar en los estudiantes, expresa una nueva problemática social y educacional que permite visualizar intervenciones dirigidas a este grupo etario y f) Desde las universidades se puede incluir a futuro instancias facilitadoras que permitan realizar capacitaciones dirigidas a los estudiantes secundarios, como a referidos a la "resolución de conflictos" o bien a la "prevención y detección de problemas de convivencia escolar"

El primer aporte está relacionado con la formulación de planes de fortalecimiento de habilidades sociales para mejorar la convivencia escolar en los estudiantes a través de la inserción en los Proyectos Educativos Educativos de los establecimientos, los cuales permitan crear estrategias eficaces y enfocadas al soporte requerido por los estudiantes, respecto a esta problemática se debiera incluir: formación valórica, soportes emocionales y afectivos. Entendimiento del macro sistema en el cual se encuentran insertos los alumnos. Instancias de participación y resolución de conflictos. Otro aporte es la integración de la Educación Diferencial a nuevos temas que necesiten apoyo como los problemas de convivencia escolar, es decir, se abre un nuevo campo para la Educación Diferencial, donde no sólo nuestra labor se focaliza en las NEE, sino que existe una integración a trabajos con otro tipo de problemáticas y características relacionadas con problemas de relaciones personales de los adolescentes.

Vega (2010), realizó la investigación titulada: *El aprendizaje colaborativo como estrategia de desarrollo de la socialización en estudiantes que presentan conductas de inhibición*. La investigación se efectuó en México, para la Secretaría de Educación Pública, como parte del proyecto de desarrollo de conductas asertivas en alumnos de 6° grado de primaria, para la prevención del uso de drogas. La investigación realizada fue para optar el título profesional de Doctor en Derecho Ambiental. El estudio, tuvo por objetivo trabajar con los alumnos el desarrollo de conductas sociales asertivas. Se trabajó con 120

alumnos, por el lapso de 6 meses.

Al culminar ello, se concluyó que: a) Un programa de aprendizaje colaborativo permite a los estudiantes aprender de los mayores, inclusive de los medios de comunicación; b) Que el aprendizaje colaborativo o activo a través de la cooperación entre pares, apoya que los estudiantes asimilen conceptos de socialización asertiva y c) Que, los estudiantes con el apoyo mutuo, logran un mejor autocontrol de las habilidades sociales a través de la colaboración entre pares.

2.1.2. Antecedentes en el ámbito nacional

Ojeda y Reyes (2006) en la tesis titulada: *Las estrategias de aprendizaje cooperativo y el desarrollo de habilidades cognitivas*, nos afirma que su investigación es de tipo experimental, siendo el problema general: ¿Cómo la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo mejora el desarrollo de habilidades cognitivas en el área de ciencias sociales en los alumnos de segundo año de secundaria secciones “B” y “D” de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui” en el año 2005? Después de la investigación realizada y la contrastación de las hipótesis se llegó a las conclusiones siguientes: a) Las estrategias de aprendizaje cooperativo son una alternativa y uno de los caminos o medios más eficaces para alcanzar aprendizajes óptimos y significativos; además permite que los alumnos se integren y aprendan en equipo en la construcción de nuevas capacidades, conocimientos y comportamientos escolares muy diferentes a los estilos de aprendizaje individual; b) Las Estrategias de aprendizaje cooperativo tales como: el rompecabezas, la cooperación guiada, el estudio de casos y el desempeño de roles ayudan significativamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, propiciando así una genuina y verdadera participación de los alumnos cuando desarrollaron trabajos cooperativos mejorando notablemente su nivel de análisis, síntesis, creatividad, organización de la información. En resumen, mejoraron las habilidades cognitivas de percepción, de procesamiento de la información crítico-reflexivo. Se ha demostrado en esta investigación que las estrategias de aprendizaje cooperativo tienen un gran valor para ayudar a “pensar” a los demás; c) Los alumnos en su totalidad no conocían y tenían deficiencias para manejar las diversas habilidades cognitivas, lo cual se pudo evidenciar la pobreza de sus trabajos que presentaron en la primera fase de la investigación. Esto sirvió como un punto de partida para dirigir la intervención en el aula a través de la selección de actividades que implicaron el desarrollo de habilidades cognitivas; d) En

todo ello, fue necesaria la utilización de recursos de aprendizaje (resúmenes, mapas conceptuales, cuadros comparativos, etc.) durante la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo que faciliten a los alumnos, la mejora de sus aprendizajes; e) El proceso cíclico que se asumió en la investigación ayudó a reconocer la efectividad de las estrategias de aprendizaje cooperativo en el desarrollo de habilidades cognitivas. La investigación tuvo tres fases o ciclos y en cada una de ellas se procedió pensando en demostrar la eficacia didáctica del aprendizaje cooperativo. En la primera fase se aplicó estrategias de aprendizaje cooperativo que permitió conocer las habilidades cognitivas que conocían y manejaban los alumnos; en la segunda fase se orientó y explicó el desarrollo de cada estrategia de aprendizaje cooperativo con el fin de que cada grupo cooperativo mejore el desarrollo de habilidades cognitivas, y en la tercera fase se evaluó el nivel de logro de los alumnos en el manejo de habilidades cognitivas; f) El desarrollo de habilidades cognitivas por los alumnos a partir de las estrategias de aprendizaje cooperativo, es una condición indispensable para “enseñar a pensar a los alumnos”. Se comprueba que los alumnos que aprenden por medio de las estrategias cooperativas construyen de manera más eficaz sus aprendizajes y demuestran más interés por las actividades escolares. Es evidente que las clases desarrolladas con las estrategias de aprendizaje cooperativo son más atractivas, porque permiten a los alumnos realizar sus actividades de aprendizaje con sus compañeros y además intercambiar ideas, conocimientos, etc. Las estrategias de aprendizaje cooperativo se adecúan para promover la motivación en los alumnos. Son estas estrategias las que consideran al alumno como el agente principal del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues son las más apropiadas para fomentar la participación activa de los alumnos; g) La investigación acción se sitúa como una modalidad que permite al docente investigar desde el aula, integrando su actividad de enseñanza con la investigación buscando de esta manera alternativas concretas y específicas para mejorar su práctica pedagógica. La investigación acción es una opción que permite al docente perfeccionarse y renovar de manera permanente el trabajo curricular que desempeña desde el aula. Por lo tanto, es un enfoque y modelo que debe potenciarse en la formación del profesorado; h) Los equipos de aprendizaje cooperativo mejoran notablemente las relaciones socio-afectivas e interpersonales de sus miembros, incrementándose el respeto mutuo, la solidaridad, así como los sentimientos recíprocos de responsabilidad y ayuda. Del mismo modo tiene efectos remarcables incluso en aquellos que habían tenido al inicio de la investigación un rendimiento y autoestima

baja. En concreto, el aprendizaje cooperativo refuerza un conjunto de actitudes positivas de interés para la escolaridad; e, i) El docente que trabaja con estrategias cooperativas necesita manejar los fundamentos teóricos y metodológicos del aprendizaje cooperativo para poder ayudar al alumno a desarrollar habilidades cognitivas. Se necesita conocer el perfil de la capacidad cognitiva de sus alumnos y aprender a crear condiciones de aprendizaje; sólo así estará en la capacidad de orientar el aprendizaje de los alumnos desde una perspectiva participativa y constructivista.

Hilario (2007) presentó la tesis denominada: *Aplicación del taller de estrategias de aprendizaje cooperativo para el aprendizaje de la lógica proposicional de los alumnos de la especialidad de educación primaria del Instituto Superior Pedagógico Público-Huaraz*, para sustentar el grado de doctor en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; siendo el problema principal de la investigación: ¿Cuál es el efecto de la aplicación del taller de estrategias de aprendizaje cooperativo en el incremento del aprendizaje de la lógica proposicional en los alumnos de la especialidad de educación primaria del Instituto Pedagógico? La investigación realizada es de diseño cuasiexperimental, donde se propone el taller de estrategias de aprendizaje cooperativo para lograr el aprendizaje de lógica proposicional en los alumnos del VI semestre del pedagógico. La muestra estuvo constituida por dos grupos o secciones: “A” y “B” del VI ciclo, la sección “B” por 25 y la “A” por 23 alumnos. Los resultados obtenidos en esta investigación son: a) Se valida la hipótesis principal: “La aplicación del taller de estrategias de aprendizaje cooperativo incrementa significativamente el aprendizaje de la lógica proposicional de los alumnos de educación primaria del Instituto Superior Pedagógico Público-Huaraz, por haberse obtenido la nota promedio del grupo de control (GC) menor que la nota promedio del grupo experimental (GE): $11.26 < 14.72$. Este hecho determina la validez de nuestro trabajo de investigación; b) Los efectos de la aplicación de taller de estrategias de aprendizaje cooperativo favorece el aprendizaje de la lógica proposicional elevando el nivel de aprendizaje y las interrelaciones alumno-alumno y maestro-alumno; c) Los estudiantes llegaron a conocer con suma facilidad las leyes lógicas y a emplearlos adecuadamente en el aprendizaje de la lógica proposicional, gracias al taller de estrategias de aprendizaje cooperativo; d) La aplicación de las estrategias de aprendizaje cooperativo son más significativos que el método tradicional, porque es mucho mejor el desarrollo del pensamiento lógico matemático y el aprendizaje

de la lógica proposicional y e) Los roles que desempeñan los integrantes del equipo son complementarios, interconectados y rotativos entre los miembros donde el maestro exige siempre un producto del trabajo conjunto y se proporciona recompensas al grupo y a cada miembro de acuerdo a su desempeño.

Salazar (2010) en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – La Cantuta, para optar el Grado Académico de Magíster en Ciencias de la Educación con Mención en Problemas de Aprendizaje, desarrolló la tesis sobre “*Estrategias de aprendizaje cooperativo en la modificación de la conducta social de los niños del segundo grado de la Institución Educativa N° 5097, región Callao*”. Siendo el problema general de la investigación: ¿En qué medida las estrategias de aprendizaje cooperativo modifica la conducta social en estudiantes del segundo grado del nivel de educación primaria, perteneciente a la I.E. N° 5097, Región Callao?: La investigación realizada es el experimental, en su modalidad cuasiexperimental, donde se propone establecer la eficacia de las estrategias de aprendizaje cooperativo en la modificación de la conducta social en estudiantes de 2° grado de primaria, Región Callao frente al procedimiento tradicional que poco o nada promueve el trabajo en equipo. La muestra fue de 35 alumnos por grupo. Es decir, fue de 70 estudiantes. Las conclusiones a las que llegó fueron: a) El empleo del aprendizaje cooperativo, desarrolla la capacidad cognitiva y actitudinal, de apoyo, colaboración y ayuda, promoviendo una mejor interacción social entre los alumnos. Asimismo, promueve la activación de conocimientos previos para la asimilación de la nueva información, contribuyendo en forma procedimental a poner en práctica modelos de interacción social; b) La acción docente, empleando este tipo de estrategia, es para modificar y desarrollar modelos interactivos de conducta social, desarrollar la creatividad, dinamicidad y una labor placentera en el proceso de enseñanza y c) La participación de los alumnos es trascendental en el proceso de aprendizaje de los compañeros, la interacción permite la activación, la reflexión y contribuye a establecer la zona de desarrollo próximo (ZDP).

Orellano (2012) sustenta la tesis: *Programa de aprendizaje colaborativo y su efecto en el rendimiento académico en los alumnos del cuarto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Virgen de Fátima N° 121 del distrito San Juan de Lurigancho 2010* en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – La Cantuta,

para optar el Grado Académico de Doctor en Ciencias de la Educación: Siendo el problema principal: ¿Qué efecto produce a aplicación de un programa de aprendizaje cooperativo en el incremento del nivel de rendimiento académico en los alumnos de 4° grado de educación secundaria de la I.E. Virgen de Fátima N° 121, San Juan de Lurigancho? La investigación realizada es experimental en su modalidad cuasiexperimental, donde se propone determinar el grado de efectividad de un programa de aprendizaje cooperativo y su efecto en el rendimiento académico en los alumnos de educación secundaria frente al procedimiento tradicional que poco o nada promueve el trabajo en equipo. La muestra estuvo conformada por 55 alumnos de 4° grado de secundaria. Las conclusiones a las que llegó fueron: a) No se produjo cambio significativo a nivel general y tampoco a nivel de dimensiones entre la evaluación pre y postest del grupo de control para el aprendizaje cooperativo ni el rendimiento académico. Esta normalidad se debe a la no aplicación de alguna variable independiente para la modificación de las características de la muestra específica; b) En el grupo de experimental (EG) analizado pre y postest, se evidencia cambios significativos en la evaluación del aprendizaje cooperativo, con un progreso total que alcanza los 45 puntos con respecto a la evaluación de entrada. Dicho cambio, inferencialmente, se produce como de la aplicación de la variable independiente y c) El progreso en la variable rendimiento académico es estadísticamente significativo y el total evaluado hacia el postest supera en promedio en 20 puntos de mejora observada al pretest.

Quesada (1998), en su trabajo titulado: *Errores en la producción escrita en los alumnos de pregrado*, presenta los resultados de la investigación que desarrolló durante el año académico de 1995 en la UNMSM. Dicha investigación consistió en el análisis de los errores más frecuentes que cometen los estudiantes del primer ciclo de pregrado. La tarea fundamental fue la identificación de errores de producción escrita y la determinación de las correlaciones con variables sociales (tipo de universidad que pueda revelar diferencias sociales, especialidad y género). Para tal fin, aplicó una prueba que contenía dos subtest, a un total de 224 ingresantes de universidades estatales (UNMSM y UNA) y de particulares (UPSMP, UNIFE, UPRP). El autor se planteó dos hipótesis: en la primera se señalaba que la deficiencia en la producción escrita era común en los estudiantes que ingresaban en la universidad; en la segunda, que la frecuencia de errores se correlacionaba con variables como tipo de universidad, especialidad y género. Los resultados de la

prueba le permitieron reconocer los siguientes errores de producción escrita entre los ingresantes de 1995: anacoluto, coloquialismo, discordancia, redundancia, impropiedad léxica, incoherencia textual, conector inapropiado, queísmo y dequeísmo. Del análisis de los datos obtenidos se plantearon las conclusiones siguientes: a) la deficiencia en la producción escrita se observa tanto en las universidades estatales (UE) como en las universidades particulares (UP); b) los alumnos de las UP son los que más reconocen los errores y, por tanto, los que menos los cometen (lo contrario sucede con los estudiantes de las UE) y c) son los hombres los que obtienen mayor puntaje que las mujeres. Para Quesada la explicación es social y pedagógica, pues todo parece indicar que en los alumnos de las UP su español posee mayor aproximación al estándar o lengua general o culta; mientras que los estudiantes de las UE, que proceden mayoritariamente de las clases populares, presentan mayor desviación del estándar; además, este fenómeno puede responder –según el autor– a la mejor enseñanza de lengua que recibieron en la secundaria los alumnos de las UP.

El aporte de Quesada (1998) nos permite reconocer, una vez más, que nos encontramos ante un problema que no se halla circunscrito solamente al ámbito de las universidades nacionales sino también a las particulares, es decir, al ámbito universitario en general. Por otro lado, ya vimos que no es un hecho que se manifieste sólo en el Perú sino que se observa también en Sudamérica y en España (pues, si no se toman medidas las situaciones no se modifican por sí solas a pesar del tiempo), lo cual nos inclinaría a señalar que se trata de un fenómeno que se da en todo el territorio de habla hispana. Cabe destacar, asimismo, un dato importante y coincidente con nuestra postura: Quesada señala que la mejor enseñanza de la lengua en la secundaria es un factor que favorece un adecuado manejo ortográfico entre los alumnos, de allí que pensemos en la posibilidad de que seamos los profesores quienes, a través de la aplicación de métodos apropiados, podamos revertir la situación frente a la cual nos encontramos. En realidad, es un interesante trabajo de investigación sobre errores en la producción escrita no solo de los estudiantes de pregrado de la UNMSM, sino que se observa también en todas las UE y UP de toda Sudamérica y España. El resultado de este trabajo de investigación se publicó con el título de *Errores en la producción escrita en los alumnos de pregrado* (p.19).

2.1.3. Antecedente en el ámbito local

Guizado (2013) sustenta la tesis: *Programa de aprendizaje colaborativo y su efecto en el rendimiento académico en los alumnos del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa Juan Espinoza Medrano de Andahuaylas 2011* en la Universidad Nacional de José María Arguedas de Andahuaylas, para optar el Grado Académico de Ingeniero Ambiental. Siendo el problema principal: ¿Qué efecto produce a aplicación de un programa de aprendizaje cooperativo en el incremento del nivel de rendimiento académico en los estudiantes de 2º grado de educación secundaria de la I.E. Juan Espinoza Medrano en 2011? La investigación realizada es experimental en su modalidad cuasiexperimental, donde se propone determinar el grado de efectividad de un programa de aprendizaje cooperativo y su efecto en el rendimiento académico en los alumnos de educación secundaria frente al procedimiento tradicional que poco o nada promueve el trabajo en equipo. La muestra estuvo conformada por 60 alumnos de 2º grado de secundaria. Las conclusiones a las que llegó fueron: a) No se produjo cambio significativo a nivel general y tampoco a nivel de dimensiones entre la evaluación pre y postest del grupo de control para el aprendizaje cooperativo ni el rendimiento académico. Esta normalidad se debe a la no aplicación de alguna variable independiente para la modificación de las características de la muestra específica; b) En el grupo de experimental (EG) analizado pre y postest, se evidencia cambios significativos en la evaluación del aprendizaje cooperativo, con un progreso total que alcanza los 45 puntos con respecto a la evaluación de entrada. Dicho cambio, inferencialmente, se produce como de la aplicación de la variable independiente y c) El progreso en la variable rendimiento académico es estadísticamente significativo y el total evaluado hacia el postest supera en promedio en 17 puntos de mejora observada al pretest.

2.2 BASES TEÓRICAS

2.2.1. Estrategias de aprendizaje colaborativo

2.2.1.1. Conceptualizaciones de estrategias de aprendizaje colaborativo

Ferreiro (2007), afirma que, las estrategias de aprendizaje colaborativo “son las acciones y operaciones que guían y orientan la actividad psíquica del alumno en equipos

cooperativos para que éstos aprendan significativamente”; manifiesta, además, que “son los procedimientos empleados por el maestro con los alumnos en grupos colaborativos organicen, codifiquen, decodifiquen, analicen, resuman, integren y elaboren óptimamente la información para su respectiva aplicación y empleo (p. 168).

La estrategia de aprendizaje colaborativo-cooperativo se utiliza en diferentes estados para minimizar el alto nivel de desencuentro y conflictividad que presentan las escuelas con aprendices procedentes de diferentes partes del mundo, con etnias, lenguas, religiones y culturas diversas. La estrategia de aprendizaje colaborativo debía fomentar la interacción entre los hispanos, afroamericanos, asiáticos, y árabes entre otros, para favorecer así su conocimiento intelectual mutuo, mejorar el aprendizaje y su integración a una misma comunidad. (Serrano, 2007, pp. 20-32).

Johnson y Johnson (1998) sostienen que:

Las estrategias de aprendizaje colaborativo son un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. En consecuencia, son múltiples las estrategias, no obstante, es preciso indicar que no se han tomado todas para el desarrollo de la presente investigación. De ellas se tomaron las siguientes tres estrategias más relevantes:

- El rompecabezas
- La cooperación guiada
- El desempeño de roles o Role-Playing

Las tres han sido seleccionadas de Díaz y Hernández (2002, pp. 123-126).

A. El rompecabezas

Díaz y Hernández (2002) dicen que, el rompecabezas es “una estrategia donde se forman equipos de hasta seis estudiantes que trabajan con un material académico que ha sido dividido en tantas secciones como miembros del grupo, de manera que cada uno se encarga de estudiar su parte”. Los mismos autores afirman que, posteriormente, los miembros de los diversos equipos que han estudiado lo mismo se reúnen en “grupos de

expertos” para discutir sus secciones y después regresan a su grupo original para compartir y enseñar su sección respectiva a sus compañeros (p. 68).

La única manera que tienen de aprender las otras secciones es aprendiendo de los demás y, por ello, debe afianzarse la responsabilidad individual y grupal. La estrategia del rompecabezas no es igual a la manera tradicional en que los equipos se reparten el trabajo. Esta tiene por objeto seleccionar ideas, analizar e interpretar hechos, así como el de elaborar sus propios conceptos en el proceso de adquisición del conocimiento.

La técnica del rompecabezas es muy simple utilizar en la sala de clases. Se necesitan seguir estos pasos:

1. Dividir a estudiantes en grupos con 5 o 6 personas por grupos. Los grupos deben ser heterogéneos en términos de género, pertenencia étnica, raza, y capacidad, etc.
2. Designar a un estudiante de cada grupo como el líder. Inicialmente, esta persona debe ser el estudiante más responsable del grupo. Con el uso reiterado de esta técnica, es importante ir rotando la posición de líder.
3. Dividir la lección del día en 5-6 segmentos.
4. Asignar a cada estudiante para aprender un segmento, cerciorándose de que los estudiantes tienen acceso directo solamente a su propio segmento.
5. Dar a los estudiantes un tiempo definido para leer sobre su segmento por lo menos dos veces y de comprenderlo adecuadamente. No hay necesidad que ellos memoricen la información.
6. Los “grupos de expertos” cada estudiante asignados al mismo segmento, se juntan los estudiantes de estos grupos de expertos discuten los puntos principales de su segmento y ensayan las presentaciones que harán a su grupo del rompecabezas.
7. Traer a los estudiantes nuevamente a su grupo del rompecabezas.
8. Pedir que cada estudiante presente su segmento al grupo. Animar a otros en el grupo que hagan preguntas la clarificación.
9. El docente recorre de grupo en grupo, observando el proceso. Si cualquier grupo está teniendo problemas, hacer una intervención apropiada. Eventualmente, es mejor que el líder del grupo maneje esta tarea. Los líderes pueden ser entrenados susurrando una instrucción en cómo intervenir, hasta que el líder consigue que

todos se involucren en la tarea.

10. En el final de la sesión, haga una pequeña evaluación del material de modo que los estudiantes reconozcan que estas sesiones no son de diversión y juegos sino realmente cuentan en término de la evaluación y calificación (Díaz y Hernández (2002, pp. 97-99).

B. La cooperación guiada

Díaz y Hernández (2002, p. 71) confirman que:

Esta estrategia se trabaja en díadas y se enfoca a actividades cognitivas y metacognitivas, sucediendo que los participantes en una díada son iguales con respecto a la tarea a realizar; se utiliza en el procesamiento de la información para la comprensión de textos.

Aquí, el docente divide el texto en secciones, y los miembros de la díada desempeñan de manera alternada los roles de aprendiz-recitador y oyente- examinador. Los pasos para el desarrollo de la estrategia son los siguientes:

- 1° Ambos compañeros leen la primera sección del texto.
- 2° El participante A repite la información sin ver la lectura.
- 3° El participante B le da realimentación sin ver el texto.
- 4° Ambos trabajan la información.
- 5° Ambos leen la segunda sección del texto.
- 6° Los dos intercambian los roles para la segunda sección.
- 7° A y B continúan la ruta de manera cooperativa hasta comprender el texto.

Esta estrategia tiene como objetivo en mención que los alumnos en díadas, procesen, analicen, interpreten, comparen y sinteticen información de una forma adecuada.

C. El desempeño de roles o Role-playing

Esta estrategia se ha seleccionado de Rosas (2007, p. 170). El autor conoce como técnica: El desempeño de roles consiste en la representación de una situación típica de la vida real; esta se realiza por dos o más personas, asumiendo los roles del caso con el objeto de que pueda ser mejor comprendida, más visible y vivido para el grupo.

Para Díaz y Hernández (2002, p. 88).

Los que desempeñan los roles se colocan en el lugar de aquellas personas que vivieron en realidad. Se revive dramáticamente la situación, por un acto de comprensión íntima de los actores reales. La técnica o estrategia no solo permite la participación de los “actores” sino que compromete a todo el equipo que participa en la escenificación transmitiéndoles la sensación de estar viviendo como si estuvieran en la realidad misma, permitiéndoles participación plena de todo el equipo. La representación es libre y espontánea, sin uso de libretos o ensayos. Los actores se posesionan de sus roles como si fueran verdaderos. Contando para esto siempre con un director que ponga experiencia y estimule al grupo. En este caso, este rol lo asume el profesor. Los pasos para su mejora son:

- Se elige a los “actores” que se encargarán de los papeles. Cada personaje recibirá un nombre ficticio, pero es conveniente dar unos minutos de tiempo a los participantes antes que entren en acción.
- Se debe preparar el “escenario”, utilizando los elementos indispensables, por lo común una mesa y sillas. Todo lo demás debe ser imaginado y descrito verbal y brevemente.
- Los intérpretes dan comienzo y desarrollan la escena con la mayor naturalidad posible. Tomarán posesión de sus personajes con espontaneidad, pero sin perder de vista la objetividad de la realidad que representa. Los intérpretes deben ajustarse a las características de los personajes para que la representación resulte más objetiva.
- El director, en este caso el profesor, corta la acción cuando considera que se ha logrado suficiente información para proceder a la discusión del problema. La representación escénica suele durar de diez a quince minutos. Luego se

procede al comentario y discusión de la representación bajo la conducción del director, que en este caso es el profesor. En primer término, se permite a los intérpretes dar sus impresiones, descubrir su estado de ánimo en la acción, decir cómo se sintieron al interpretar su rol. En seguida, todo el grupo expone sus impresiones, interroga a los intérpretes, proponiendo otras formas de jugar la escena, etc. Estas “textualizaciones” permiten a los estudiantes comprender y mejorar las situaciones reales que representan, además les ayuda a seleccionar ideas, analizar e interpretar hechos, así, como el de elaborar sus propios conceptos en la adquisición de nuevos aprendizajes, además de que esta estrategia ayuda a propiciar la creatividad tanto en el profesor como en el alumno que interpreta.

2.2.1.2. Aprendizaje colaborativo

Anteriormente era muy limitado el significado, porque solo nos remitimos a conceptos limitantes y elitistas como lo era: grupo de personas organizadas para un servicio o investigación determinada. Gutiérrez (2015, p. 50) dice: “El aprendizaje cooperativo lo hemos de entender como agrupación de personas que orientan sus esfuerzos para obtener resultados satisfactorios en el manejo de un tema o trabajo común”. En la construcción del concepto del aprendizaje cooperativo se han dado definiciones que lo confunden con el trabajo de grupo. En este sentido para esta investigación se tomó el concepto de aprendizaje colaborativo, que es equivalente al trabajo en equipo, según Ferreiro (2009, p. 107).

Rodríguez de los Ríos (2006, p. 151) en su trabajo de investigación afirma:

“El hombre no aprende en solitario, sino que, por el contrario, la actividad constructiva del sujeto está mediada por la influencia de los otros, y por ello el aprendizaje es en realidad una actividad de reconstrucción de los saberes de una cultura”. En el ámbito de Educación Básica Regular, la posibilidad de enriquecer nuestro conocimiento, ampliar nuestras perspectivas y desarrollarnos como personas está determinada por la comunicación y el contacto interpersonal con los docentes y los compañeros de grupo. Sin embargo, no podemos dejar de reconocer que la enseñanza debe individualizarse en el sentido que permite a cada alumno

trabajar con independencia y a su propio ritmo. En este sentido, es importante promover la colaboración y el trabajo grupal, pues se ha demostrado que uno aprende más, le agradan más las clases, se establecen mejores relaciones con los demás, se aumenta la autoestima y se aprenden más habilidades sociales efectivamente cuando se trabaja en grupos que al hacerlo en forma individual y competitiva.

Solsona (1999, p. 241) citado por Gutiérrez (2015, p. 77) dice que el “aprendizaje colaborativo es aquel en que el sujeto construye su propio conocimiento mediante un complejo proceso interactivo de aprendizaje” los protagonistas actúan simultáneamente y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje.

Johnson y Johnson (1999, p. 321) citado por Gutiérrez (2015) definen que “el aprendizaje colaborativo como el uso en la educación de grupos pequeños en los que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás. Los alumnos y alumnas sienten que pueden alcanzar sus objetivos de aprendizaje solo si los demás integrantes de su grupo también lo alcanzan”. En la presente investigación se aplicó el método de aprendizaje colaborativo “Aprendiendo Juntos” de Johnson y Johnson (1999, p. 312), consiste en que los alumnos y alumnas trabajan en grupos heterogéneos pequeños de 4 o 5 integrantes con hojas de actividades, cada grupo entrega un solo trabajo y recibe elogios y recompensa sobre la base del trabajo grupal.

2.2.1.3. Enfoques del aprendizaje colaborativo

Guevara (2011, p. 140) revela que, los principales enfoques que lo sustentan el aprendizaje colaborativo para comprender mejor la interacción social del individuo y su entorno, conviene revisar el enfoque psicosocial presente en la teoría propuesta de Jean Piaget, al igual que el enfoque sociocultural proveniente de la teoría de Lev Vigotsky. La teoría guía y mejora la práctica. Si la teoría es adecuada, la práctica crecerá y mejorará continuamente. Sin una teoría adecuada, la práctica resulta estática. Ambos enfoques conciben al individuo y su medio sociocultural en continua interacción.

A. Enfoque psicosocial

De todos los estudios que realizó Piaget (citado en Maté, 1998, p. 145), destaca dos:

- i) La noción de equilibrio –desequilibrio de las estructuras cognitivas, que explica el proceso que conduce de ciertos estados de equilibrio cognitivo a otros cualitativamente diferentes, pasando por múltiples desequilibrios y reequilibrios.
- ii) Los sistemas cognoscitivos, que están abiertos en un sentido (para intercambiar con el entorno) y cerrados en otros (como ciclos); aquí se tiene en cuenta la asimilación o incorporación de un elemento exterior y la acomodación de las particularidades de los elementos que deben asimilarse.

A través de esta “abertura”, se introducen informaciones nuevas que dan paso a un cierto desequilibrio en la estructura cognitiva anterior; en cuanto a las necesidades de asimilación y acomodación, el sistema vuelve a cerrarse para lograr un equilibrio mayor. En una situación de trabajo colaborativo, la presencia de varios individuos hace que se produzcan diversas y múltiples interacciones, propiciándose un número mucho mayor de replanteamientos de las estructuras cognitivas. Lo cual conducirá a un mayor progreso en el aprendizaje significativa.

B. Enfoque sociocultural

Para una correcta comprensión de la propuesta vigotskiana debemos considerar, en primer lugar, la concepción que este autor maneja sobre el desarrollo humano realmente integral. Según Vygotsky (1830), la existencia en la sociedad, vivir y compartir con otros, es fuente y condición del desarrollo de los procesos psicológicos superiores, distintos y comunes al hombre. Ferreiro y Calderón. (2011, p. 233) comentan que, el enfoque sociocultural se caracteriza por enfatizar:

- Lo individual desde la perspectiva de lo social.
- El condicionamiento social de lo psíquico
- El conocimiento (la cultura) como la internalización de lo sociocultural.
- Los procesos psíquicos como fenómenos no aislados.
- La conciencia como integración de los procesos psíquicos superiores.

- La actividad y la comunicación como medios que hacen posible la internalización.
- La mediación como el elemento fundamental para la internalización mediante la actividad y la comunicación.
- La existencia del vínculo entre lo cognitivo y lo afectivo.

Entonces, se aprende en interacción con los demás; luego se produce una apropiación de estos aprendizajes mediante el procesamiento de esta información, que pasa a ser incorporada en la estructura cognitiva de cada individuo.

2.2.1.4. Principios del aprendizaje colaborativo

Un principio es la razón fundamental sobre la cual procede la idea base que rige el pensamiento o la conducta. En distintas fuentes bibliográficas sobre aprendizaje colaborativo se mencionan una serie de principios, los mismos que deben ser conocidos y considerados por el maestro para tener éxito en la puesta en práctica de este modelo educativo.

Desde el punto de vista del aprendizaje colaborativo como estrategia de enseñanza; vale decir, como una manera efectiva de estructurar equipos de estudiantes para aprender y que estos tengan éxitos. Ferreiro y Calderón. (2011, p. 167) consideran los principios siguientes:

- **El principio rector.** El maestro aprende mientras enseña y el alumno enseña mientras aprende: maestro mediador.
- **El principio de liderazgo distribuido.** Todos los estudiantes son capaces de entender, aprender y desarrollar tareas de liderazgo.
- **El principio de agrupamiento heterogéneo.** Los equipos de alumnos efectivos son aquellos que son heterogéneos y que incluyen alumnos de uno y otro sexo, procedencia social, niveles de habilidad y capacidades físicas.
- **El principio de interdependencia positiva.** Los estudiantes necesitan aprender a conocer y valorar su dependencia mutua con los demás. Una interdependencia positiva se promueve con base en tareas comunes, pedirse cuentas individuales y

grupalmente, dar recompensas y emplear material de trabajo de manera compartida o la creación de un producto grupal.

- **El principio de adquisición de habilidades.** La habilidad de los alumnos para trabajar en grupo en forma efectiva está determinada por la adquisición de habilidades sociales específicas que promueven la cooperación y el mantenimiento del equipo.
- **El principio de autonomía grupal.** Los equipos de estudiantes podrán solucionar mejor sus propios problemas si no son "rescatados" por el maestro. Los alumnos que solucionan sus problemas son más autónomos y autosuficientes. Estas son ideas rectoras para la correcta y exitosa aplicación del aprendizaje cooperativo.

2.2.1.5. Elementos del aprendizaje colaborativo

Para que un grupo desarrolle un aprendizaje colaborativo, Díaz, et al. (1998, p. 150) explican que, es necesario que se activen cinco elementos:

A. La interdependencia positiva

Díaz, et al. (1998) exponen que:

La interdependencia positiva es un elemento central en la organización y funcionamiento de los grupos, debido a que posibilita el trabajo grupal y propicia una interdependencia. Existe cuando los estudiantes perciben un vínculo con sus compañeros de grupo de forma tal que no pueden lograr el éxito sin ellos (y viceversa) y que deben coordinar sus esfuerzos con los de sus compañeros para poder completar una tarea. De esta manera, los alumnos comparten sus recursos, se proporcionan apoyo mutuo y celebran juntos su éxito. Podríamos afirmar que el lema del trabajo en grupo cooperativo, el cual refleja lo que es la interdependencia positiva, se encuentra consignado en la célebre frase de los mosqueteros de Dumas: "Todos para uno y uno para todos" (, p. 168).

B. La responsabilidad individual y grupal

Díaz, et al. (1998, p. 169) despliegan que el propósito de los equipos de aprendizaje es fortalecer académica y afectivamente a sus integrantes. Se requiere de la

existencia de una evaluación del avance personal, la cual va hacia el individuo y su grupo. De este modo, el equipo puede conocer quien necesita más apoyo para completar las actividades, y evitar que unos descansen con el trabajo de los demás. Para asegurar que cada individuo sea valorado convenientemente, se requiere:

- Evaluar cuanto del esfuerzo que realiza cada miembro aporta a la labor del grupo.
- Proporcionar realimentación a nivel individual, así como grupal.
- Auxiliar a los grupos a evitar esfuerzos redundantes por parte de sus miembros.
- Asegurar que cada miembro sea responsable del resultado final.

C. La interacción promotora cara a cara

Para Díaz, et al. (1998, p. 170), la interacción cara a cara es muy importante porque existe un conjunto de actividades cognitivas y dinámicas interpersonales que solo ocurren cuando los estudiantes interactúan entre sí en relación a los materiales y actividades. Por otra parte, es solo a través de la interacción social que se dan aspectos como: la posibilidad de ayudar y asistir a los demás, influir en los razonamientos y conclusiones del grupo, ofrecer moldeamiento social y recompensas interpersonales. Finalmente, la interacción interpersonal permite que los integrantes del grupo obtengan retroalimentación de los demás, y que en buena medida ejerzan presión social sobre los miembros poco motivados para trabajar.

D. Las habilidades interpersonales y en grupos pequeños

Según Díaz, et al. (1998, p. 171) citado por Gutiérrez (2015, p. 91) debe enseñarse a los alumnos las habilidades sociales requeridas para lograr una colaboración de alto nivel y para estar motivados a emplearlas. En particular, debe enseñarse a los alumnos a:

- Conocerse y confiar unos a otros.
- Comunicarse de manera precisa y sin ambigüedades.
- Aceptarse y apoyarse unos a otros y resolver conflictos constructivamente.

E. El procesamiento grupal

Para los autores Díaz, et al. (1998) citado por Gutiérrez (2015, p. 92):

La etapa final de la disciplina de usar grupos colaborativos es la estructuración del procesamiento grupal. La eficacia del trabajo grupal depende de que el grupo reflexione (procese) sobre su funcionamiento. Un proceso es una secuencia identificable de acontecimientos que tienen lugar en el tiempo y los objetivos del proceso se refieren a la secuencia de acontecimientos instrumentales para el logro de objetivos. El procesamiento grupal puede definirse como la reflexión sobre una actividad grupal para ver qué acciones de sus integrantes resultaron útiles y cuáles no lo fueron y para tomar decisiones sobre qué acciones se deben conservar y cuáles se deben cambiar. El propósito del procesamiento grupal es aclarar y mejorar la eficacia de sus integrantes en sus aportes a los esfuerzos de colaboración necesarios para alcanzar los objetivos del grupo (p. 91).

En consecuencia, existen cinco pasos para estructurar el procesamiento grupal, para mejorar consecutivamente la calidad del trabajo del grupo en las tareas propiamente dichas y en el funcionamiento del equipo tal como sigue:

Paso primero consiste en evaluar la calidad de la interacción entre los integrantes del grupo en su trabajo para mejorar el aprendizaje de cada uno. La forma más sencilla de realizar esa evaluación es que el docente observe al grupo mientras trabaja, de manera sistemática, el docente pasa de grupo en grupo con una planilla de observaciones formales para recoger datos concretos. Así, puede registrar la frecuencia de uso de las habilidades sociales deseadas. La observación sistemática permite a los docentes abrir una especie de ventana hacia las mentes de sus alumnos. Al escucharlos explicar a sus propios compañeros cómo deben realizar las actividades, los docentes obtienen información valiosa sobre la comprensión de las instrucciones de parte de sus alumnos, sus conceptos y estrategias y los principios fundamentales para trabajar juntos eficazmente.

Gutiérrez (2015, p. 120) explica que, los docentes no son los únicos que pueden hacer observaciones y registrar datos sobre el funcionamiento de los grupos. Puede designarse a un alumno observador en cada grupo (alternando la responsabilidad en cada clase o en cada actividad); al final de la actividad, todos los miembros del grupo pueden llenar una planilla en la que se exprese la frecuencia con la que se involucraron en cada habilidad social deseada. Usualmente, es útil evaluar la calidad del producto general del

grupo, para que los grupos puedan comparar cómo se desempeñaron con patrones específicos de interacción entre sus miembros.

Paso segundo para examinar el proceso por el que un grupo hace su trabajo consiste en ofrecer realimentación a cada grupo. Gutiérrez (2015, p. 120) dice que los docentes tienen que destinar cierto tiempo al final de la clase para que cada grupo procese cómo trabajaron juntos sus integrantes. Los miembros del grupo necesitan describir qué acciones resultaron útiles (y cuáles no) para la realización de la tarea grupal y tomar decisiones sobre las conductas que necesitan mantener o cambiar. Los datos recogidos pueden ser tomados de las planillas y colocados en un gráfico de barras, para concentrar la discusión en los niveles reales de eficacia y en las formas de mejorar la calidad del trabajo grupal. Hay que reconocer, valorar y festejar los esfuerzos individuales que aportan al éxito del equipo.

Este procesamiento permite que los equipos de aprendizaje se concentren en mantener buenas relaciones de trabajo entre sus miembros, facilita el aprendizaje de habilidades cooperativas, asegura que los integrantes del grupo reciban realimentación sobre su participación, asegura que los alumnos piensen en el nivel cognitivo y también en el meta cognitivo y ofrece el medio para festejar el éxito grupal o del equipo y reforzar las conductas positivas de sus integrantes. Algunas de las claves para el éxito del procesamiento en grupos pequeños son: destinar tiempo suficiente para que éste tenga lugar, ofrecer una estructura para el procesamiento (por ejemplo, pedir a los alumnos: "Hagan una lista con tres cosas que su grupo está haciendo bien hoy y una que podría mejorar"), hacer que este sea concreto y específico, destacar la realimentación positiva, mantener a los alumnos involucrados en el procesamiento, recordarles que usen sus habilidades cooperativas mientras procesan y comunicar expectativas claras respecto de los propósitos que se tienen. El procesamiento grupal proporciona una estructura para que los integrantes de un grupo se hagan responsables y adquieran habilidad.

Gutiérrez (2015, p. 127) revela que, para contribuir al aprendizaje de los demás, los integrantes de un grupo tienen que asistir a clase, estar preparados (es decir, haber hecho todo el trabajo necesario) y aportar al trabajo conjunto. El ausentismo y la falta de preparación de un alumno suelen desmoralizar a los demás. El trabajo grupal productivo exige que todos estén presentes y preparados y para que ello suceda debe haber

responsabilidad entre pares. Cuando el grupo procesa, discute las acciones de cualquiera de sus miembros que hay que mejorar para poder aumentar el aprendizaje de todos.

Paso tercero, es que los grupos se fijen objetivos para mejorar su eficacia. Los integrantes del grupo sugieren formas de mejorar el trabajo grupal y el grupo decide qué sugerencias adoptará. Es esencial la discusión sobre el funcionamiento grupal. Un error de enseñanza típico consiste en proporcionar muy poco tiempo para que los alumnos procesen la calidad de su colaboración. Los alumnos no aprenden de las experiencias si no pueden reflexionar sobre ellas.

Si se quiere que los grupos de aprendizaje funcionen mejor mañana de lo que funcionaron hoy, sus integrantes necesitan realimentación, reflexión sobre cómo hacer que sus acciones resulten más eficaces y planificación sobre cómo ser más diestros en la próxima actividad grupal.

Paso cuarto consiste en procesar el funcionamiento de la clase en su conjunto. Además del procesamiento de los grupos pequeños, los docentes deben organizar, periódicamente, actividades de procesamiento de toda la clase. Al final de una clase, el docente puede dirigir una actividad de procesamiento de toda la clase compartiendo con sus alumnos los resultados de sus propias observaciones. Si cada grupo tiene un alumno observador, se pueden agregar los resultados de sus observaciones para obtener un consenso general de la clase.

Paso quinto consiste en realizar festejos en los grupos pequeños y con toda la clase. Sentirse exitoso, apreciado y respetado ayuda a construir el compromiso por aprender, el entusiasmo por trabajar en grupos cooperativos y la sensación de capacidad personal en el dominio de las materias y el trabajo cooperativo con los compañeros.

2.2.1.6. Estructura del aprendizaje colaborativo

Para organizar sus clases, el profesor toma decisiones respecto a las actividades que van a realizar sus alumnos a lo que se denomina estructura de aprendizaje colaborativo. Al respecto Echeita y Martín (2014, p.233) dicen: que, para organizar sus clases, el profesor toma decisiones respecto a las actividades que van a realizar sus alumnos, sobre cómo los va a recompensar, o sobre quién decidirá o controlará lo que se

va hacer o el grado de control que tendrán los alumnos sobre sus propias actividades. Es decir, facilita procesos cognitivos, motivadores y socio afectivos. El aprendizaje colaborativo presenta así la estructura siguiente:

- **Estructura de la actividad:** Se caracteriza por la interacción de estudiantes en pequeños grupos, en una situación de interdependencia y aprendizaje común. Las actividades varían de acuerdo con las actividades que se realizarán (discusiones de grupo, trabajo grupal, con ayuda del profesor, con ayuda de los compañeros, etc.).
- **Estructura de la recompensa:** Los alumnos están estrechamente vinculados y cada uno de ellos sabe y siente que su éxito personal ayuda a sus compañeros, con quienes está unido para alcanzar el suyo. Los resultados que persigue cada uno son beneficioso para los otros miembros del grupo con los que está interactuando cooperativamente.
- **Estructura de la autoridad:** El grado de autonomía que los alumnos tienen para decidir, organizar las actividades y los contenidos escolares, en consecuencia, el grado de control que al respecto ejercen los profesores en el aprendizaje cooperativo es como sigue: el profesor define qué y cuánto aprender, los alumnos tienen mayor autonomía para decidir cómo hacerlo.

2.2.1.7. Peculiaridades del aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo se caracteriza por dos aspectos trascendentales:

- 1) **Un elevado grado de igualdad.** Es entendida como el grado de simetría entre los roles desempeñados por los participantes en una actividad grupal.
- 2) **Un grado de mutualidad variable.** Entendiendo a la mutualidad como el grado de conexión, profundidad y bidireccionalidad de las transacciones comunicativas. Coll y Colomina (1990, p. 343) manifiestan que la mutualidad es variable en función de que exista o no una competición entre los diferentes equipos, de que se produzca una mayor o menor distribución de responsabilidades o roles entre los miembros, y de que la estructura de la recompensa sea de naturaleza extrínseca o intrínseca. Los más altos niveles de mutualidad se darán cuando se promueva la planificación y la

discusión conjunta, se favorezca el intercambio de roles y se delimite la división del trabajo entre los miembros.

Para Ferreiro, et. al. (2012, p. 365) como modelo educativo innovador, el aprendizaje colaborativo se caracteriza por tener, esencialmente:

- Carácter sistemático.
- Universalidad.
- Apertura y flexibilidad.
- Respeto al que te enseña y al que aprende.
- Posibilidad de creación que da a directivos, maestros y alumnos.

2.2.1.8. Tipología de grupos en el aprendizaje colaborativo

Para dominar el uso del aprendizaje colaborativo consiste en ganar experiencia en los tres tipos de grupos de aprendizaje colaborativo dicen Johnson y Johnson (1998, p. 232).

A. Aprendizaje colaborativo formal

Johnson y Johnson (1998, p. 202) manifiestan que:

Los grupos de aprendizaje colaborativo formal duran entre algunos minutos y varias clases y se puede recurrir a ellos para realizar una tarea o una actividad específica: resolver un conjunto de problemas; completar una unidad, escribir un informe; hacer un experimento, leer y comprender una historia, una obra, un capítulo o un libro. Mediante el empleo de los grupos de aprendizaje colaborativo formal, se puede reformular cualquier actividad curricular para que sea cooperativa en vez de competitiva o individualista. El papel del docente incluye:

1. Tomar decisiones previas a la enseñanza.
2. Explicar la tarea y la estructura colaborativa.
3. Controlar los grupos de aprendizaje e intervenir cuando sea necesario para mejorar el trabajo y el funcionamiento grupal.

4. Evaluar la calidad y la cantidad del aprendizaje, tomar pruebas periódicas y asegurar que los grupos procesen su funcionamiento y cómo podrían mejorar su eficacia.

La experiencia en el uso de los grupos de aprendizaje cooperativo formal proporciona los fundamentos necesarios para ganar experiencia, a su vez, en el uso del aprendizaje cooperativo informal y de los grupos cooperativos de base.

B. Aprendizaje colaborativo informal

Del mismo modo, Johnson y Johnson (1998, p. 202) exteriorizan que:

Los grupos de aprendizaje colaborativo informal son temporarios y ad hoc y duran sólo una charla o una clase. Sus propósitos son: concentrar la atención del alumno en lo que debe estudiar, crear un clima de expectativa tendiente al aprendizaje, ayudar a organizar por adelantado los materiales que se cubrirán en la clase, asegurar que los alumnos procesen cognitivamente lo que se está enseñando y proporcionar un cierre a una actividad educativa. Se los puede usar en cualquier momento, pero resultan especialmente útiles durante una explicación o en la enseñanza directa. Durante la enseñanza directa, el desafío educativo para el docente consiste en asegurar que sus alumnos hagan el trabajo intelectual de organizar el material, explicarlo, resumido e integrado en las redes conceptuales que ya poseen. Esto puede lograrse haciendo que se ocupen de la organización por adelantado, que usen procesos cognitivos para entender mejor lo que están aprendiendo y que proporcionen un cierre a la actividad. Dividir las explicaciones con breves periodos de procesamiento cooperativo reduce el tiempo de la charla pero aumenta el aprendizaje y ayuda a construir relaciones sociales entre los alumnos. Ayuda también a contrarrestar el principal problema de las explicaciones y las conferencias; que la información pase de las notas del docente a las notas de los alumnos sin pasar por la mente de ninguno de ellos.

1. Discusión focalizada 1: La enseñanza directa comienza con una discusión focalizada que busca favorecer la organización por adelantado de lo que los alumnos ya saben sobre el tema que se presentará y que crea un clima de expectativa tendiente al aprendizaje. La

explicación debe planificarse en torno a una serie de preguntas que los alumnos discutirán en grupos de dos o de tres.

2. Discusiones con el compañero: La explicación se divide en segmentos de entre 10 y 15 minutos. Se da una actividad de discusión a las parejas de alumnos después de cada segmento. La tarea debe ser breve, para que los alumnos puedan realizarla en tres o cuatro minutos. Su propósito es asegurar que los alumnos piensen activamente en el material que se les está presentando. Cada tarea de discusión tiene cuatro componentes: Formular una respuesta a la pregunta que se hace; compartir la respuesta con el compañero; escuchar atentamente la respuesta del compañero y crear una nueva respuesta, superior a la formulación inicial de cada uno, mediante los procesos de asociación, construcción a partir de las ideas del otro y síntesis. Los alumnos necesitan adquirir experiencia en este procedimiento para volverse hábiles en él y poder realizarlo en un lapso breve.

3. Discusión focalizada 2: Al final de la explicación, una discusión de los alumnos proporciona el cierre. Los alumnos disponen de cuatro a cinco minutos para resumir y discutir lo que se vio en la explicación. Esta discusión exige que los alumnos integren lo que acaban de aprender en los sistemas conceptuales que ya poseen y los prepara para la tarea y para lo que se presentará en la próxima clase.

El aprendizaje colaborativo informal hace que los alumnos se involucren activamente en el proceso de lo que están aprendiendo. Aún le da tiempo al docente para recobrar el aliento, reorganizar sus notas y circular por la clase escuchando lo que dicen sus alumnos. Esto le permite comprender más fácilmente y con mayor rigor los niveles de razonamiento de sus alumnos y cómo comprenden los conceptos que está educando.

C. Grupos de base

Johnson y Johnson (1998, p. 223) citado por Gutiérrez (2015, p. 147) aclaran que:

Los grupos de base son los de aprendizaje colaborativo heterogéneos y de largo plazo, con integrantes estables. La responsabilidad fundamental de sus miembros es brindarse el apoyo, el estímulo y la ayuda que necesitan para hacer progresos académicos. El grupo de base verifica que cada integrante complete las tareas y progrese satisfactoriamente en el programa. Los grupos pueden recibir la tarea de

informar a los ausentes lo que pasó en la clase y ponerlos al día. El empleo de los grupos de base tiende a mejorar la asistencia, personalizar el trabajo requerido y la experiencia escolar y mejorar la calidad y la cantidad del aprendizaje. Los grupos de base proporcionan relaciones permanentes y afectuosas entre pares, en las que los alumnos se comprometen con el éxito académico del otro y se preocupan por él. Las relaciones afectuosas y comprometidas de largo plazo brindan a los alumnos el apoyo, la ayuda y el estímulo que necesitan para hacer progresos académicos y desarrollarse cognitivamente y socialmente de manera saludable.

En resumen, cuando se los usa de manera combinada, los grupos de aprendizaje colaborativo formal e informal y los grupos colaborativos de base brindan una estructura general para la vida en el aula. Frecuentemente, se puede agregar variedad de aprendizaje mediante la incorporación de formas de aprendizaje competitivo o individualista, entre ellas.

C.a. Aprendizaje competitivo

Según Johnson y Johnson (1998, p. 232) citado por Gutiérrez (2015) hay competencia cuando una persona puede alcanzar sus objetivos. Si y solo si los demás no pueden alcanzar los suyos. Esta interdependencia negativa de los objetivos hace que se busque un resultado personalmente beneficioso pero que vaya en detrimento de los demás. La competencia se basa en la escasez percibida y exige comparaciones sociales. La cantidad de ganadores puede ser variable, así como los criterios para elegir al ganador y las formas de interacción de los competidores.

Desde los años treinta, y hasta fines de los sesenta, el aprendizaje competitivo se consideró la respuesta a los problemas de la educación. Se suponía que había que poner a los alumnos en contra de sus compañeros con la misma intensidad que una carrera de 100 metros llanos. Cada clase debía evaluarse en una curva de normalidad y la posición en ella de un alumno era el resumen total de su desempeño académico. Pero la competencia también tiene sus críticos. Muchos, como John Holt, se oponen filosóficamente a ella. Johnson y Johnson (1998, p. 235), llegó a la conclusión de que el aprendizaje competitivo producía logros superiores al cooperativo.

El aprendizaje competitivo consiste en la concentración del esfuerzo del alumno para que se desempeñe mejor y con más precisión que sus compañeros. El esquema siguiente resume los aspectos de la competencia (Johnson y Johnson, 1998, p. 239):

- **Objetivos:** se instruye a los miembros de la clase para que se desempeñen más rápido y con más precisión que sus compañeros.
- **Niveles de cooperación:** la competencia puede centrarse en el grupo (ser el mejor del grupo) o en la clase (ser el mejor de la clase). No se la puede extender a la competencia intergrupala sin que se convierta en cooperación intragrupal.
- **Esquema de interacción:** los estudiantes obstruyen el éxito de los demás. Trabajan solos, ocultan su trabajo a los demás, se rehúsan a ayudarlos y pueden interferir con los esfuerzos de los demás por intentar disminuir su rendimiento.
- **Evaluación de resultados:** se emplea un sistema de evaluación basado en normas. El acento está puesto en la clasificación del desempeño de los alumnos del mejor al peor.

Kohn (1994, p. 100) citado por Gutiérrez (2015, p. 59), por su parte concluyó que toda *competencia es destructiva* y que nunca se la debe usar en situaciones educativas. La competencia en la escuela tiene numerosas consecuencias destructivas; los alumnos se pueden poner excesivamente ansiosos por sí se los considerará ganadores o perdedores, se pueden concentrar demasiado en las recompensas extrínsecas y se pueden involucrar en relaciones negativas con sus compañeros y sus docentes. La competencia en las situaciones de aprendizaje solo puede ser *constructiva* en un marco muy acotado de circunstancias:

- Debe haber una clara interdependencia negativa de objetivos.
- Debe existir un contexto con una fuerte interdependencia positiva de objetivos, lo cual significa que la ubicación de la competencia, sus límites (cuándo comienza y cuándo termina), los criterios para el éxito y las reglas de conducta deben ser claras y sin ambigüedades.
- La tarea debe involucrar la práctica de habilidades bien aprendidas, la revisión de materiales bien aprendidos o la ejecución de actividades simples, unitarias / indivisibles y sobre aprendidas. Cuando las tareas son nuevas o complejas, la competencia resulta inadecuada.

- Los competidores deben elegirse cuidadosamente, según su desempeño previo, para que puedan pensar que tienen razonables posibilidades de ganar.
- Debe haber interacción de oposición con comparaciones sociales. La competencia es más divertida en una relación activa en la que los participantes interactúan directamente y se oponen al progreso del otro y cuando se hacen constantes comparaciones sociales que dejan bien claro quién va ganando.
- Las habilidades competitivas se deben usar adecuadamente. Los participantes deben jugar limpio, ser buenos ganadores y buenos perdedores, disfrutar de la competencia (ganen o pierdan), controlar el progreso de sus competidores y no sobre generalizar los resultados.

Es fundamental abrir un paraguas de colaboración sobre la clase antes de iniciar la competencia. Hacer que los alumnos trabajen juntos, lleguen a conocerse, festejen el éxito compartido y desarrollen habilidades de colaboración, crea los mejores cimientos para que la competencia sea adecuada. Construir un fuerte contexto de aprendizaje colaborativo, puede ser la forma de proporcionar un ámbito en el que los alumnos y alumnas puedan aprender a competir adecuadamente. Los alumnos necesitan desarrollar la importante aptitud de ser capaces de competir por placer y para divertirse.

C.b. Aprendizaje individualista

Para Kohn (1994, p. 162) citado por Gutiérrez (2015, p. 120) existe aprendizaje individualista cuando el logro de un alumno es independiente del de los demás. El hecho de que un alumno no alcance sus objetivos no tiene relación ni influencia alguna sobre los logros de los otros. Evidentemente, los esfuerzos individualistas se basan en la independencia, en el personalismo y el aislamiento respecto de los demás.

El uso de esfuerzos competitivos e individualistas ha sido algo muy controvertido. En los años sesenta y a comienzos de los ochenta, el aprendizaje individualista tuvo muchos defensores, incluyendo a Skinner (1969, p. 302). El aprendizaje individualista se consideraba una forma de corregir los defectos de la competencia y de aplicar la psicología conductista a las situaciones de aprendizaje. Slavin (1978, p. 301) llegó, por entonces a la conclusión de que el aprendizaje individualista favorecía logros superiores que el aprendizaje colaborativo. También tuvo críticos como Bronfenbrenner, (1997, p.

215) que decía que el aprendizaje competitivo y el individualista eran “fuerzas para el aislamiento y la alienación”, que causaban, reforzaban y perpetuaban patologías psicológicas. El aprendizaje individualista solo resulta adecuado en las condiciones siguientes:

- Cuando no hay interdependencia estructurada entre los alumnos.
- Cuando hay que realizar tareas unitarias, indivisibles y sencillas, como el aprendizaje de hechos específicos o adquisición de habilidades simples.
- Cuando el material que se aprenderá será utilizado en el futuro cercano en una actividad cooperativa. Un ejemplo es el rompecabezas de materiales en un grupo cooperativo, en el que cada integrante debe investigar una parte del tema y luego ayudar al grupo a sintetizar los diferentes aspectos en un único informe grupal.
- Cuando los objetivos de aprendizaje son importantes. Para muchos alumnos, es difícil conservar la motivación cuando trabajan solos. Si el objetivo es percibido como algo poco importante, la atención pronto decaerá y el esfuerzo será escaso.
- Cuando las reglas y los procedimientos están claros. La confusión lleva a la inacción. Como el docente es la única fuente de aclaraciones de la tarea y de los procedimientos, las instrucciones iniciales deben ser claras.
- Cuando cada estudiante dispone de los materiales y recursos necesarios. En las situaciones individualistas, cada persona debe ser una unidad autosuficiente. Si faltan materiales o recursos, los esfuerzos individualistas se detienen.
- Cuando los alumnos pueden aprender del trabajo solos, sin interactuar o controlar el trabajo de otros.
- Cuando el uso de habilidades individualistas resulta adecuado. Estas habilidades incluyen: ser capaz de trabajar solo, ignorando a los demás; controlar el propio progreso; marcarse el propio ritmo y evaluar el progreso personal y enorgullecerse personalmente por la realización exitosa de las tareas.

2.2.1.9. Empleo adecuado del aprendizaje cooperativo

Los empleos adecuados del aprendizaje colaborativo dicen Johnson y Johnson (1998, p. 255) citado por Gutiérrez (2015, p. 92) involucra la puesta en práctica de los cinco (05) elementos del aprendizaje colaborativo formal, informal y en los grupos de base.

- El **paso primero** para dominar el empleo del aprendizaje colaborativo consiste en ganar experiencias en el uso del aprendizaje colaborativo formal.
- El **paso segundo** consiste en ganar experiencias en el empleo del aprendizaje colaborativo informal y de los grupos cooperativos de base.
- El **paso tercero** para aumentar la destreza del docente en el empleo del aprendizaje colaborativo es complementarlo esporádicamente con formas adecuadas de aprendizaje competitivo e individualista. Además de estructurar el aprendizaje colaborativamente (y hacer que los alumnos y alumnas trabajen en grupos pequeños para que todos dominen los materiales asignados), los docentes pueden hacer que sus alumnos y alumnas compitan habitualmente (y se involucren en actividades de “ganar o perder para ver quién es mejor o peor”) o que trabajen de manera individualista (para alcanzar sus propios objetivos de aprendizaje). En cada actividad los docentes deben decidir qué estructura de objetivos o qué combinación de estructuras usarán. El potencial educativo de un docente se libera plenamente cuando emplea las tres estructuras de modo integrado. Aunque la colaboración debe ser la estructura predominante en las aulas (idealmente, se la debe emplear entre el 70 y 80% del tiempo), los esfuerzos competitivos e individualistas son complementos útiles. La competencia puede usarse como cambio de ritmo divertido durante una unidad estructurada, en general, de modo colaborativa y el aprendizaje individualista suele resultar productivo cuando la información aprendida se emplea luego en una actividad colaborativa.

2.2.1.10. Principales métodos de aprendizaje colaborativo

Para Johnson y Johnson (1998, p. 419) citado por Gutiérrez (2015, p. 130) existen:

Diversos métodos que están siendo implementados con éxito en las escuelas, por ofrecer grandes ventajas como las siguientes: suelen requerir de un bajo costo económico; resultan más rentables a los docentes tanto en lo referente a gasto de energía personal, como en lo referente al cumplimiento de objetivos; motivan para la acción y hacen interesantes los contenidos; son lo suficientemente flexibles como para encajar en las propuestas de las finalidades educativas y en el proyecto curricular del centro y, por último, no por ello menos importante, potencian un estilo personal y una actitud planificadora que facilita al alumnado el tomar

decisiones realistas y responsables. Estos métodos son perfectamente aplicables a todas las edades, a todos los niveles de la educación y a todas las materias y asignaturas. Troyano (1980, p. 244) considera los principales métodos de aprendizaje colaborativo:

- Rompecabezas I, II y III (Jigsaw I, II, III), de Aronson y colaboradores
- Aprendiendo juntos (Learning Together), de Johnson, et. al. (1999, p.70).
- Investigación en grupos (Group Investigation, GI).
- Descubrimiento (Finding Out).
- Cooperación estructurada (Scripted Cooperation).
- Aprendizaje en equipo de estudiantes (Student Team Learning-STL).
- Equipos de aprendizaje y divisiones por el rendimiento (Student-Teams-Achievemen Divisions.STAD), de R. Slavin.
- Torneos de juego por equipos (Teams Games Tournament-TGT).
- Co-op Co-op, de Kagan.
- Aprendizaje individual asistido por un equipo (Team Assisted Individualization- TAI).
- Lectura y redacción integrada cooperativa (Cooperative Integrated Reading an, Compositio-CIRC).
- Roeders (1997, p. 88) propone cinco (05) estrategias de trabajo colaborativo:
- El trabajo en equipo.
- El rompecabezas.
- La discusión controversial.
- El proyecto en grupo y tándem.

2.2.1.11. Factores que influyen en la mejora del aprendizaje colaborativo

Los factores que influyen en la mejora del aprendizaje colaborativo según Slavin, (1997, p. 162) citado por Gutiérrez (2015, p. 67):

Son las conductas dentro de los grupos colaborativos, tales como: la elaboración cognitiva, los tutores pares, los pares modelos y la evaluación mutua. Se supone que las recompensas grupales basadas en desempeños individualistas motivan a los alumnos a involucrarse en estas conductas, pero no tienen un impacto directo

sobre el aprendizaje. Evidentemente, si las conductas se pueden enseñar y mantener directamente, no se necesitan recompensas grupales. Sin embargo, es probable que, especialmente en el largo plazo, los alumnos necesiten ciertos objetivos grupales basados en el aprendizaje de los integrantes del grupo, si se quiere que continúen dedicando tiempo y esfuerzo a ayudar a los otros a aprender, evaluar su progreso, estimular sus esfuerzos. Esto puede explicar porque las combinaciones de recompensas grupales y enseñanza explícita de estrategias han producido algunos de los efectos más poderosos del aprendizaje cooperativo.

2.2.2. PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN QUECHUA CHANKA

2.2.2.1. Conceptualizaciones de producción de textos

Para Dioses (2008, p. 193) citado por Gutiérrez (2015, p. 74), el proceso de producción de textos se inicia cuando la persona se enfrenta a la tarea de transformar sus pensamientos en signos gráficos, conocidos comúnmente como escritura cuando requiere expresar sus propias ideas, conocimientos o creencias. Mientras que para Beaugrande (2006, p. 212), la producción de textos es una actividad compleja que interactúa con una gran diversidad de circunstancias físicas, psicológicas y sociales.

Por otro lado, Gómez (2003, p. 156), define la producción de texto como sistema de escritura, es decir, un conjunto de sistema de representaciones de significados de la lengua. Por lo tanto, en el contexto de la comunicación, este cumple una función eminentemente social.

Hinostroza (1979, p. 96) cree que, producir un texto es un proceso dinámico de construcción cognitiva y psicomotora, ligado a la necesidad de actuar, en el cual intervienen también la afectividad y las relaciones sociales. La composición escrita o producción de textos se aborda teniendo en cuenta los aportes de la lingüística textual tales como la tipología del discurso, la enunciación, las propiedades textuales, la pragmática. En otros términos, se aprovechan al máximo, para la producción de textos escritos, la confluencia de aportes de los últimos años de la lingüística, la sociolingüística y la psicología cognitiva. (Pérez, 2006, p. 91).

El proceso de producción del texto escrito es el punto de partida para redactar bien cualquier documento o texto. Como ya se ha apuntado, el objetivo más importante del taller es que el estudiante desarrolle estrategias de composición adecuadas y personales.

Flower (1989) citado por Pérez (2006, p. 91) propone: diversos pasos para trabajar el proceso global de composición: Analizar la situación de comunicación. El estudiante debe interrogarse sobre el sentido del escrito que quiere producir. ¿quién lo leerá?, ¿qué se quiere conseguir?, ¿qué se sabe del tema?, ¿cómo es el lector?, ¿cómo quiere presentarse el autor?

Pérez (2006, p. 94) define el acto de escribir “El acto de escribir se compone de tres procesos básicos: hacer planes (planificación), redactar (textualización) y revisar y de un mecanismo de control, el monitor, que se encarga de regularlos y de decidir en qué momento trabaja cada uno de ellos.

En cada proceso o nivel el profesor (a) debe estimular al estudiante para que este pueda producir sus textos. De esta manera el estudiante interactuará con el medio que lo rodea, aplicando sus saberes previos. Entonces, producir un texto es escribir desde un inicio, textos en situaciones reales de uso, en relación con sus necesidades y deseos. Es un proceso de escritura, reflexión y reescritura, hasta tener el texto en su versión final. Esto implica centrar la atención en el proceso, más que en el producto; pues, la calidad del texto depende de la calidad del proceso. Este proceso resulta complejo, aún para escritores de experiencia; de ahí la importancia de brindar a los alumnos una serie de estrategias para producir textos de calidad.

Gutiérrez (2017, p. 211) revela que:

Escribir es trazar líneas. Sin embargo, escribir es producir mensajes a través de diversas tipologías textuales, en función de una necesidad y un determinado destinatario. En efecto, producir un texto no es transcribir o elaborar frases u oraciones sueltas, es redactar o construir un texto con sentido completo, con cohesión, coherencia y adecuación. Aunque sea breve. La calidad de un texto está determinada por el proceso que se sigue en su elaboración puesto que se da por pasos o tapas, relacionado lo que busca el autor y lo que requiere el texto en el

aspecto lingüístico. Por lo tanto, no basta con producir el texto, existe la necesidad de aprender las etapas secuenciales para su producción. Como podemos dar cuenta, la producción de textos es un proceso complejo que requiere una revisión constante de sus etapas o pasos. Es un proceso cognitivo complejo en el cual intervienen un conjunto de habilidades mentales (atención, comprensión, análisis, creatividad, abstracción, etc.) que busca transformar el lenguaje en un texto escrito coherente. No basta perder de vista que este texto creado es un producto comunicativo, por ello debe responder a las características del sector al que va dirigido.

Este es un proceso guiado por el docente. Se ubica en lo que Vigotsky (1927) llama “zona de desarrollo próximo”, es decir, donde el niño no puede hacerlo automáticamente, pues requiere apoyo del docente. En la producción de texto, lo fundamental es el proceso. Es, pues, a través de sucesivas sesiones de producción lo que permite aprendizajes lingüísticos respecto al texto. Es vital considerar lo siguiente:

Una producción de texto debe respetar lo siguiente:

- Ortografía literal
- Ortografía acentual o tildacional
- Ortografía puntual
- Uso de léxico, arreglo sintáctico y organización textual

El autor o escritor debe prestar atención en:

- Autorregular su trabajo.
- Pensar en lo que va a decir.
- Ser creativo, innovador y original.
- Organizar sus ideas y jerarquizarlas.
- Ser claro y sencillo para que sea comprensible.
- Buscar formas adecuadas de comunicar sus ideas.
- Reflexionar constantemente sobre su trabajo.

2.2.2.2. Aprendizaje en la producción de textos

Beltrán (2009, p. 269) considera que, dentro del aprendizaje de la producción de textos, existen diversos métodos y modelos que tratan de explicar cómo se da el proceso de escritura; así como diversos métodos para facilitar su aprendizaje.

Para Gutiérrez (2015, p. 80) el término “método” proviene del griego “*meta*” que significa fin, punto de llegada y “*hodos*” que quiere decir: camino, ruta o vía que se recorre. Etimológicamente significa pues, el camino para llegar a un fin. Por ende, el método, guía toda actividad del hombre hacia la conservación de sus propósitos. Mayer (2004, p. 102) en los estudios sobre cómo enseñar y aprender a escribir, identificó tres métodos generales de instrucción sobre programas de escritura, tenemos:

a. Método no presencial o autogogo

El alumno comienza la mayoría de actividades de escritura trabajando a su propio ritmo y buscando información cuando es necesario de otros alumnos o profesores, lo cual implica muy poca orientación por parte del docente.

b. Método presencial

El profesor proporciona instrucción tradicional y charlas sobre cómo escribir, determinando el tema de la escritura y haciendo correcciones extensivas sobre los textos de los alumnos, lo cual implica mucho acercamiento por parte del profesor.

c. Método contextual

Aquí, el alumno y profesor cooperan en la discusión de los objetivos, los contenidos y el proceso de escritura de una composición. El profesor trabaja con pequeños grupos en proyectos de escritura específicos, ayudando a los alumnos a apoyar sus afirmaciones con evidencias. Finalmente, el investigador concluye que el método contextual da como resultado tres veces más mejoras que el método presencial tradicional. Además este método proporciona suficiente libertad para mantener a los alumnos implicados activamente en el proceso de aprendizaje.

d. Método activo

Hinostroza (1979) citado por Gutiérrez (2014, p. 93) dice: “consiste en promover que el alumno sea actor directo del proceso de aprendizaje, haciendo que participe en la construcción y producción de sus conocimientos, a través de actividades” (p. 96). Se contraponen al método tradicional, donde el alumno es tan solo un receptor de conocimientos. La secuencia de este método tiene cinco pasos fundamentales, son:

- 1° El profesor explica, comunica y el alumno hace.
- 2° El profesor plantea y propone, el alumno hace.
- 3° El alumno se expresa, propone; el profesor elabora el trabajo.
- 4° El alumno opina, construye y desarrolla su trabajo a partir de su punto de vista.
- 5° El alumno elabora su trabajo, el profesor supervisa u orienta en un ambiente de respeto mutuo y confianza.

2.2.2.3. Función y estructura en la producción de textos

En la producción de un texto es importante determinar los motivos, la finalidad que se tiene y, asimismo, la organización estructural.

a. Función

- Se refiere a la finalidad de la producción de texto.
- Establece los efectos comunicativos del destinatario.
- Define el objetivo de la meta. ¿Para qué lo va a hacer?
- Se expresa de acuerdo al lector a quien va destinado. ¿Cómo lo va a decir?
- Se organiza en torno a un tema determinado. ¿Qué va a contar?

b. Estructura

Se refiere a cómo se organiza la secuencia de la producción del texto, los pasos que se deben dar. Estos pasos son los siguientes:

b.1. Planificación

Establecer el esquema de lo que se va a escribir. Construye la organización del texto mismo. Depende de la edad del niño o niña, porque a los 9 a 10 años es todavía

difícil pedirle un esquema global, a los 11 o 12 años ya puede hacer borrador e iniciar la planificación de esquemas.

b.2. Textualización

Consiste en textualizar, es decir, convertir en un escrito coherente lo que está en ideas. Es la realización del esquema que se ha elaborado en la planificación. Es la plasmación del pensamiento que tenemos en un informe lingüístico. Es el momento donde se producen las frases. Los contenidos, allí se determina la forma de escribir: la ortografía y la sintaxis.

b.3. Revisión. - Busca afinar la coherencia, cohesión y adecuación en la producción. Corrige la redacción. Sirve para eliminar los errores de ortografía. Se realiza en todo el proceso de producción.

Estos tres pasos se pueden realizar secuencialmente, pero también, simultáneamente; se va esquematizando, textualizando las ideas y revisando su contenido del texto.

2.2.2.4. Formas de producción textual

1. Transmitir el conocimiento

Sintetizar y expresar lo que uno sabe.

Es como el vaciado de lo que conocemos o lo que tenemos idea respecto el texto.

Se puede hacer sin planificación alguna.

No se requiere ser experto en el tema.

2. Transformar el conocimiento

Es convertir el conocimiento que recibimos en un texto, en forma creativa o recreativa hacia un objetivo determinado.

- Activa lo que uno sabe hacia el objetivo.
- Requiere ser reflexivo y autorregulador en todo el proceso.
- Debe ser innovador y original en su sistematización.

3. Producción de textos en grupo

La producción de textos se puede trabajar a través de grupos que permitan intercambiar experiencias y habilidades, como la de visualizar trabajos colaborativos.

3. a. Redacción o escrito cooperativo

- Cada producción textual se elabora en forma conjunta.
- Se comparte responsabilidad en forma recíproca.
- Se comparte la autoría de la producción textual o composición.
- Se comparte todo el proceso textual.

3. b. Compromiso de publicación

- Es un trabajo conjunto, colectivo y recíproco.
- El documento consiste en varias producciones textuales.
- Cada producción textual es hecha individualmente.
- Se comparte la autoría de toda la producción textual o documento.

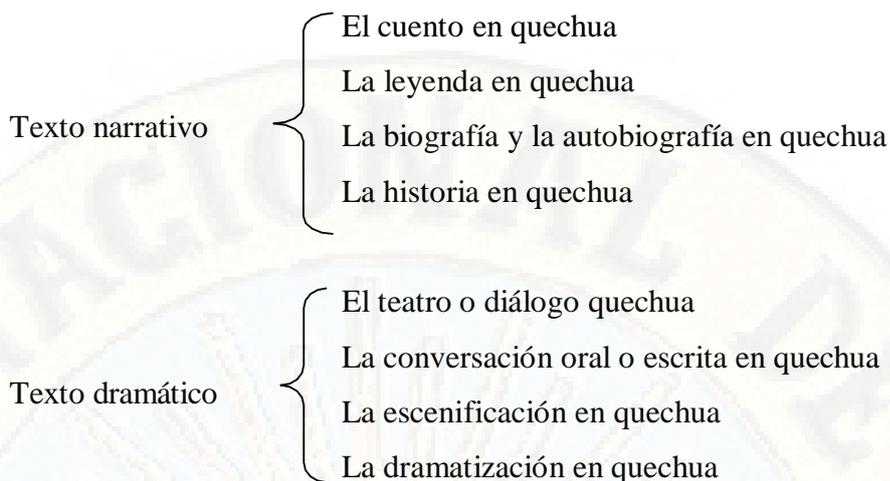
3. c. Edición colectiva

- Cada producción textual o redacción es planeado individualmente.
- La responsabilidad de cada producción textual es personal.
- Las redacciones o producciones textuales se revisan en forma colectiva.
- No se comparte autoría, cada uno asume su redacción textual.
- Se edita en forma conjunta o colectiva.

2.2.2.5. ¿Cómo se aprende a producir textos escritos quechua chanca?

a. La forma de aprender a producir textos escritos en la runasimi o quechua es elaborándolos en toda la variedad existente, como:

Texto lírico	{	Poesía lírica inka y chanka
		Poema en quechua
		Acróstico en quechua



Fuente: Propio del investigador (Gutiérrez, 2019)

- b. Revisar la ortografía en los textos elaborados por ellos mismos.
- c. Conocer diversidad de estrategias para la producción de textos.
- d. Realizar actividades metalingüísticas y tener conocimiento lingüístico.

2.2.2.6. Estrategias en la producción textual

1. Producción de texto

a. Contexto:

- Establece la situación en la que se va a producir.
- ¿A quién escribe? ¿Con qué fin?
- Será eficaz si es que tiene significado para el alumno, tanto el momento, como la meta y lo que se va a buscar.

b. Primera escritura

- Es una escritura individual del alumno.
- Es un bosquejo total del texto.
- Contiene todas las ideas que se consideren importantes.

c. Intercambio de ideas con sus compañeros

- Se realiza un intercambio de ideas, mostrándose los escritos entre ellos, luego comentan cómo los iniciaron, si hay similitud, dónde encontraron dificultades, cómo cerraron, si hay coherencia, etc.

- Se busca aprender mutua y cooperativamente.

d. Revisión y reescritura

- Conforme se va avanzando, corresponde una revisión.
- Si es necesario, se reescriben algunas partes.
- Es una corrección del texto y la última versión incidirá en la ortografía.

2. Diálogo docente-alumno

- El docente puede hacer un comentario precisando aspectos que se desarrollaron en el proceso de construcción del texto.
- Los alumnos intercambian sus prácticas y preguntan lo necesario al docente.

2.2.2.7. Pautas para la producción textual

Gutiérrez (2015, p. 90) nos dice que “escribir es un proceso complejo que comprende un conjunto de acciones organizadas en varias etapas”. Por ende, las indicaciones se deben de escribir de modo que guíen perfectamente el proceso que se debe seguir, de manera clara y fácil. Para ello solo debes tener en cuenta las siguientes indicaciones:

A. Antes de la producción

A.1. Identificar los parámetros de la situación de comunicación

- ¿A quién se escribe?_ destinatario
- ¿Para qué se escribe?_ propósito
- ¿Qué se escribe?_ mensaje o contenido

A.2. Construir la representación mental del texto

Es decir, la silueta o estructura interna, elegir el tipo de texto (lírico, narrativo y dramático o dialógico) y los materiales a usar.

A.3. Organizar las ideas e informaciones, a través de esquemas, listado de ideas, toma de apuntes, entre otros.

B. Durante la producción

- Escribir el primer borrador del texto
- Revisar y corregir el texto donde es necesario
- Leer otros textos del mismo tipo y intercambiar escritos entre los del grupo
- Mostrar al profesor y mejorar, y mejorar el texto
- Revisar estructura interna y externa

C. Después de la producción

- Conforme se va avanzando, corresponde una revisión.
- Si es necesario, se reescriben algunas partes.
- Corrección detallada del texto y la última versión incidirá en la ortografía.

1.2.2.8. El texto

Respecto a la conceptualización del texto Cáceres (2017, p. 154) confirma que:

El texto es una unidad comunicativa autónoma y expresa un mensaje a través de una sucesión de elementos entrelazados que componen, entre sí, un sentido coherente y comprensible. El texto es un proceso de progresión temática y de condensación semántica que se opera y se plasma en los sub temas, los cuales se desarrollan con párrafos y estas a su vez en oraciones respectivamente. El texto es la unidad lingüística más amplia con sentido completo. Se considera un texto a cualquier acto comunicativo lingüístico, tanto oral como escrito, sin importar la cantidad de palabras o frases que contenga, siempre que su sentido sea completo y unitario.

Por un lado, Larousee (2005, p. 77) sostiene, precisamente, que:

Texto es un mensaje objetivado en forma de documento escrito, que consta de una serie de enunciados unidos mediante diferentes enlaces de tipo léxico, gramatical y lógico. Tiene carácter modal bien definido, orientación pragmática y una adecuada elaboración literaria. El texto es un sistema de enunciados que se

entienden como oraciones actualizadas. Es producto de la actividad lingüístico - espiritual del hombre, se nos aparece como una unidad especial de características semánticas estructuradas y cumplen funciones comunicativas en las relaciones humanas, en el terreno de lo material, la superestructura y lo espiritual.

Por otro lado, Gutiérrez (2017) manifiesta con mejor objetividad que:

El texto es una unidad lingüística específica que no puede considerarse solo como un conjunto de proposiciones. Desde el punto de su origen, el texto es producto y obra de la actividad lingüística "activa" así como de las actividades unidas a ella) del ser humano, desde el punto de vista de su funcionamiento el texto es objeto de la percepción e interpretación por el receptor. El texto es la forma primaria de organización en la que se manifiesta el lenguaje humano. Cuando se produce una comunicación entre seres humanos (hablado / escrita) es en forma de textos. De lo expuesto podemos definir al texto lingüístico como "una unidad comunicativa básica, constituida por una secuencia coherente de signos lingüísticos, mediante la cual interactúan los miembros de un grupo social para intercambiar significados, con determinada intención comunicativa y en una situación o contexto específico" (p. 45).

Considerando esta definición podríamos decir que todos estamos en la capacidad de escribir un texto. Habría que mencionar lo que al respecto dice Niño (2009, p. 57): "La palabra escritor se puede tomar en tres sentidos: como redactor, como autor y como autoridad consagrada. Como redactor, el escritor es la persona que cumple el oficio de componer un texto, lo cual no implica siempre el reconocimiento de una autoría en el cabal sentido, por ejemplo, cuando es una simple tarea, o cuando se hace por instrucciones o por reproducción u organización de algo cuyas bases ya están dadas. Como autor, es aquel que produce un texto original, con lo cual se gana el derecho al reconocimiento de su autoría intelectual, registrable según las leyes.

Finalmente, como autoridad consagrada, es el que se ha ganado méritos en su calidad de autor por su prestigio, aceptación y valor en el género respectivo, como lo es García Márquez a nivel de la narrativa" (p. 34).

1.2.2.9. Tipología textual del quechua chanka

A. Textos líricos quechua

La lírica del vasto imperio de los incas representa una de las manifestaciones poéticas de más alta expresividad en el mundo precolombino. Los poemas se inspiraban en las divinidades tutelares, en especial a Dios Wirakucha -suprema deidad y creador de todo lo existente- en el amor, en las costumbres de las diferentes etnias incaicas, etc. Es la condensación íntima de la relación entre el sentimiento religioso, la efusión sentimental y el respeto por la naturaleza, representados mediante la expresión de tristeza, dolor y melancolía. Los incas tenían a su poeta en los harawikus y a su poema en el harawi. Especial atención merece el inca Manco Cápac considerado el primer poeta peruano por la creación de su poema "Oh Wirakucha Señor del universo", siendo éste el primer poema que tiene autor revelado.

a.1. Características: Los temas recurrentes son:

- ✓ La angustia del amor entre cónyuges.
- ✓ El mal de ausencia entre padres e hijos.
- ✓ La deidad agrícola (haylli agrícola).
- ✓ La heroicidad de los guerreros (haylli heroico).
- ✓ Uso del himno panteísta y amor a la naturaleza.
- ✓ Tono erótico (harawis, wayñu, etc).

a.2. Elementos de la lírica quechua

Los elementos de la lírica en general son diversos dependiendo a qué punto de vista nos asociemos; es así que se habla de un hablante lírico o un sujeto lírico, un objeto lírico, un mundo lírico, una intención lírica, etc. Basándonos en los datos recogidos por autores como García Bedoya, Cáceres Romero, Luis Alberto Sánchez, entre otros podemos identificar elementos específicos y sobre todo más concretos en la lírica quechua.

Sujeto lírico, hay que identificar primero la diferencia con el “hablante lírico”, pues no es lo mismo sujeto que hablante; el primero es el poeta en concreto en este caso el Kipukamayuq, el Amauta y el Harawiku; el segundo se relaciona con el lenguaje, con la

voz discursiva del poema, es el personaje o ser ficticio creado por el poeta. **Mundo lírico**, en el caso de la lírica incaica, los sentimientos mostrados giraban en torno al respeto de sus autoridades y mística religiosa como ocurre en los hayllis y wankas, también a los temas amorosos y de carácter hedonista, centrándose en muchas ocasiones a la belleza de la mujer y la naturaleza circundante (harawis, wawaki, wayñus, etc.)

a.3. Especies de la lírica quechua

Al igual que en la literatura occidental, podemos incurrir en una clasificación por subgéneros de la lírica incaica para determinar características particulares de cada tipo, pero como ya se mencionó, la carencia de escritura en el incanato y la distorsión de los fragmentos líricos por los cronistas nos limitan de manera tajante la información sobre el quehacer literario en este periodo. Sin embargo, se puede afirmar “la existencia de una literatura inca oficial ilustrada, al lado de una multiplicidad de literaturas étnicas señoriales de élite, y de una diversidad de literaturas populares étnicas” (García, 1990, p. 64), es decir, una producción propia de la cultura dominante conquistadora (inca), de la élite conquistada y la del pueblo en general. Sánchez (1980) muestra dos facetas de lírica quechua: la pública u oficial que tuvo como voceros al Kipucamayuc y al Amauta; y la íntima o privada constituida por el Harawic o Harawikus. Los primeros eran considerados los rapsodas oficiales del inca, pues sometían su inspiración a los dictados del poder político y religioso; mientras que el Harawic o Harawikus representaba este según Garcilaso (1650), al imaginero, al inventor, lo más vernáculo y esencial del alma incaica. Partiendo de estos voceros líricos es como se puede identificar con facilidad la forma particular de cada subgénero o especie lírica quechua.

Los hayllis

Estaban considerados dentro de la lírica quechua pública u oficial, eran cultivados por los Amautas se subdividían en sagrados (poemas de gloria y alabanza de las divinidades), agrícola (con carácter místico, congregaba colectivamente a los jóvenes labradores en torno de los rituales de la siembra y de la cosecha) y heroico (recogían las gloriosas hazañas de sus guerreros y de sus incas). Ejemplo de haylli heroico:

¡Waw Wiraqucha pacha muyu unanchaq!

Traducción: Gutiérrez (2019)

¡Waw Wiraqucha pacha muyu unanchaq,
Wiraqucha pacha muyu tukuchik,
Wiraqucha paylla allin sumaq!
¡Waw tukuy ruwaq, allin ruwaq!
Imanisparaq:
“qarita kaspapas, warmita kaspapas”
llapa runata ruwaranki.
Ruwasqa hinallataq churasqa
qamrayku (kay pachapi)
allin allinlla
mana pipa uywasqanllan
kawsakusaq.

¿Maypitaq kachkanki?, ¿kachkanki hawapi?

¿kachkanki hukupi?, ¿kachkanki puyupuyupi? ¿estás adentro?, ¿estás en las nubes?

¿kachkanki llantullantupi?

¿uyariway, kasuykuway?

¡Chaskiykuway kay waqayniyta!

allin kawsayta quway

wiñawiñay watapaq

waqaychaway, yanapaway!

Kay mañakuyniyntakama

chaskiykuway

maypiña kaspaykipas ¡Waw Wiraqucha!

¡Oh Wiracocha, creador del universo!

Autor: Anónimo (Literatura quechua)

¡Oh Wiracocha del principio del mundo,
Wiracocha del fin del mundo,
Wiracocha principal y bello!
¡Oh cCreador, providente!

que diciendo:

“Sea el hombre, sea la mujer”

a todos hiciste.

Creado y colocado

por ti (en este mundo)

pacíficamente

y sin cuidados

viviré.

¿Dónde estás?, ¿estás afuera?

¿estás en la sombra?

¡Escúchame, atiéndeme!

¡Concédeme este ruego!

Hazme vivir

por tiempo indeterminado,

¡Protégeme, susténtame!

Y a través de esta ofrenda

recíbeme,

donde quiera que estés, ¡Oh Wiracocha!

El harawi

Se trata de temas del sentimiento más íntimo del harawik (poeta) “en su concepción, es la más creativa y variada, los temas predilectos del harawi eran los del amor, expresados con delicadeza en la alegría o en el dolor, sentimiento este último que perduraría hasta nuestros días musicalizado en el yaraví” (Cáceres, 2012, p. 20). Estos poemas tenían gran expresividad y belleza que muchas veces eran confundidos con los hayllis. Ejemplo:

Detente, no comas ya,... tuyita, tuyita mía,
en el predio de la infanta,... tuyita, tuyita mía,
No vayas a consumir,... tuyita, tuyita mía,
todo el tentador maíz,... tuyita, tuyita mía (...)

Autor: Anónimo (Literatura quechua)

El taki

Procede del verbo quechua “takiy” que significa “cantar”, es el género de mayor supervivencia y difusión, por la musicalidad, sencillez y variedad del canto. “su espontaneidad y amplitud temática hace que se le confunda con otros géneros afines” (Cáceres, 2009, p. 49). Un ejemplo de taki:

Chay ñawiyki

Traducción: Gutiérrez (2019)

Chay ñawiyki quyllur hina
huk tuta llakiyniypi urmaykamurqan.
sunquypi pakaykuq riqtiy
wawa urpiman tukurqan.
Chaymanta, chiqnikuq muyuq wayra
qichuwarqan makiymanta,
saqiwarqa sawsata, watasqata
mana qipanta rinaypaq.
Ñanpi tukuypa sarusqan,
intipa paraqpa waqtasqan,
llullu urpinpi yuyayuyarispa
sapallan sunquy tukukun.

Esos tus ojos

Autor: Anónimo (Literatura quechua)

Como una estrella tu pupila
cayó una noche en mi congoja.
Cuando a esconderla fui en mi pecho
se convirtió en tierna paloma.
Luego, envidioso torbellino
me la arrebató de las manos,
para evitar que la siguiera
dejome ciego y amarrado.
Encarnecido en el camino,
flagelado por lluvia y sol,
pensando en su tierna paloma
se carcome mi corazón.

Munarikuway

Traducción: Gutiérrez (2019)

Qanllapin sunquy kachkan,
sapa suyñuynipim
mana rikunichu pitapas
hichaqa qantam rikuyki
musquynipipas.

Qanllapim yuyaymanani,
qantapunim maskayki
tukuy riqchayniypipas.

.
Inti hinam
ñawiykikuna
ñuqapaq kanchan.
Ñawraq tikari
uyaykipinin
ñuqapaq phanchan.

.
Chay ñawillayki
k'anchaynillanwan
kawsachiwantaq.
Phanchaq simiyki
asikuyninwan
kusichiwantaq.

Munakullaway, irpa urpilla,
mana manchaspa.
Ñuqa qanrayku
wañuy yachasaq
qanta munaspa.

Ámame

Autor: Anónimo (Literatura quechua)

Sólo en ti está mi corazón
y cuando sueño
no veo a nadie sino a ti.
Sólo en ti pienso
y a ti siempre te busco
si estoy despierto.

.
Igual que el sol
fulguran para mí
tus ojos.

En tu faz se abren,
para regalo mío,
todas las flores.

.
La lumbre sola
de tus pupilas
me da la vida.
Y tu boca florida
con su sonrisa
me hace dichoso.

.
Ven y ámame,
tierna paloma,
no temas nada.
Pese al destino,
yo te amaré
hasta la muerte.

Yuyarikuway

Traducción: Gutiérrez (2019)

Maypachachus lliphipispa
kanchaq inti kutimunqa
killmi tutata ayqichispa,
yuyarikuway.
Maypachchus uraniqta
saykusqaña wasaykunqa
lawraq phuyu chawpillanpi,
yuyarikuway.
Maypachachus uyarinki
urpi sapan rikhukuspa
sacha chawpipi waqaqta,
yuyarikuway.
Hanaq pacha chawpimanta
llunpaq killata rikuspa
tutata sutiyachiqta,
yuyarikuway.
Ñuqaqa paqarimuypi
chisiyaypi llakikuspa
qanllawan muspaykachani...
Yuyarikuway.
Kay kawsayniy tukukuqtiin
chikaykuqtiy jallp'a ukhuman
phutiy phutiyta waqaspa,
yuyarikuway.
Chay waqayniyki qarpaqtiin
chiri ushpayta phanchimunqa
sunquymanta yuyay tika...
Yuyarikuway.

. . . .

Acuérdate de mí

Autor: Anónimo (Literatura quechua)

Cuando el sol resplandeciente
venga otra vez ahuyentando
a la tenebrosa noche,
acuérdate de mí.

.
Cuando cansado se abisme
tras la línea del poniente
envuelto en ardientes nubes,
acuérdate de mí.

.
Cuando escuches que solloza
su soledad lamentando
la paloma entre los árboles,
acuérdate de mí.

.
Al clarear la mañana
y al anochecer pensando
yo sólo sueño contigo...
Acuérdate de mí.

.
Cuando mi vida se acabe
y a la sepultura baje,
en tu tristeza llorando,
acuérdate de mí.

.
Por tus lágrimas regada
brotará de mis cenizas
la tierna flor del recuerdo...
Acuérdate de mí.

Waylluy

Traducción: Gutiérrez (2019)

¿Imaraq kay waylluy?
Qawaspa mana qawaq,
Munaspa mana munaq,
Maskaspa mana maskaq,
Waylluqtukuspa cheqnichikuq,
Cheqniqtukuspa waylluchikuq
Kay waylluy kasqanta,
Sonqullaymi yachan.

Qampaq

Traducción: Gutiérrez (2019)

Umaypim yuyayniyki
Patpatichkan,
Pillpintupa rapran hina
Mana samaq.
Rinriypim sutiyki
Tuta punchau
Sirwan,
Mana wayrapa apasqan
Mana pipa uyarisqan.
Sunquypim waylluyniyki
Kawsan,
Arwi arwi yura jina
Arwiwaspa.
Llakispa, asiq tukuni,
Manas pipas llakisqayta
Musyanampaq.
Qamllam, sunquypi yachanki,
Imay kusikusqayta,
Haykaq llakikusqayta, chiqampi.

Amar

Autor: Anónimo (Literatura quechua)

¿Qué será el amar?
Que mirando no mira,
Que queriendo no quiere,
Que buscando no busca;
Que simulando amar despierta odio,
Que fingiendo odio hace querer
Lo que es el amor,
Sólo mi corazón lo sabe.

Para ti

Autor: Anónimo (Literatura quechua)

En mi mente
Palpita tu recuerdo,
Como alas de mariposa,
Sin descanso.
En mis oídos
Vibra tu nombre
Noche y día,
Sin que nadie lo oiga,
Sin que se lo lleve el viento.
En mi corazón
Vive tu amor,
Aprisionándome
Como enredadera.
Sufriendo, simulo reír
Para que nadie
Sospeche siquiera
Que sufro. Sólo tú sabes en mi corazón
¡Cuándo me alegro en verdad,
¡Cuando en verdad sufro!

Ama Tapukuychu

Traducción: Gutiérrez (2019)

Warmita, waytata jina qawaspa,
Manaña puñuyta atipaspa,
¿Imapaqtaq tapukunki
Ima unquy kasqanta?

.
Waylluymi mismichkasunki,
Mana musiasqayki;
Kuyaymi arwichkasunki,
Mana yachasqayki.

.
Ama hampita yanqa maskaychu.
Sunquillampi kausay,
Ñawillampi qawakuy,
Makillampi kay.
Waylluy unquyqa,
Waylluyllawanmi jampikun.

El wanka

Es un género quechua que está motivado por el dolor del hombre. Fue un tipo de composición poética muy difundida en literatura quechua o inca, tenía como temática “los hechos más gloriosos del inca o del héroe fallecido por versos que eran compuestos por los amautas, adquiriendo a veces carácter simbólico” (Cáceres, 2009, p.128). Este género aún se entona en algunas provincias de la región de Apurímac, Ayacucho y Huancavelica (Gutiérrez, 2012).

Waqasunchik,
Yawar wiqita waqasunchik
Llapa llakikuyninchikwan, qaparispá,
Waqasunchik,
Inti tayta wiñaypaq

No Preguntas

Autor: Anónimo (Literatura quechua)

Cuando mires a la mujer
Como a una flor;
Cuando ya no concilies el sueño,
¿Para qué preguntas
¿Qué enfermedad sufres?

.
Te está rezumando el amor,
Sin que lo sospeches siquiera;
Te está enredando el cariño
Sin que tú lo sepas.

.
No busques remedio en vano.
Vive en su corazón,
Mírate en sus ojos,
Ponte en sus manos;
Que la enfermedad del amor
Sólo con amor se cura.

Urpi

Que significa paloma. Este género quechua viene a ser un hermoso canto a la amada o al amor a quien se le emparenta con la palomita. Es un poema elaborado con gran ternura y amor profundo.

Urpi

Traducción: Gutiérrez (2019)

Munakusqay urpi,
amayna kaychu, uyaririllaway,
sunqullay wichqasqata
munakapullaway.

Waqcha chukllachayman
pusakapuchkayki,
chaypi wayllukuspa
allinta munakapusqayki.

Huk wikuñachata
hapisaq qampaq,
sumaq tikachakunawan
tikanchapusqayki.

Huq silqiruchatapis
hapimullasaqtaq qampaq,
miski takiyninwan
kusichisunanpaq.

Huk chitachata
wichqaykapusqayki,
llampu millmitaswan
chinuykapusqayki.

Paloma

Autor: Anónimo (Literatura quechua)

Mi querida palomita,
escúchame, por favor,
a mi corazón aprisionado
quíeremelo nomás.

A mi pobre chocita
te estoy llevando,
allí tiernamente
bien te amaré.

Una vicuñita
cazaré para ti
y con bellas flores
te adornaré.

También un jilguerito
cogeré para tí,
para que con su dulce trino
te haga alegrar.

Una ovejita
te la encerraré,
con su lana suave
bien te arrumaré.

Kita Urpi

Traducción: Gutiérrez (2019)

Imallataq kay munakuy,
kita urpillay,
chiquititan chhika sinchi,
mana khuyana,
ancha yachayniyuqtapis
kita urpillay,
muspa muspaspapurichin,
mana khuyana.

.
Kita urpillay,
mana khuyana,
pacha kanchiyanna
ripukunallay.

.
Kayraq phawaq waqyanaq
kita urpillay.
ñanniykita rikhuchiway,
mana khuyana,
mana pipis musyasqallan,
kita urpillay,
kay chhikimanta qhispisqaq,
mana kuyana.

. . . .

La paloma agreste

Autor: Anónimo (Literatura quechua)

¿Qué viene a ser el amor,
palomita agreste,
tan pequeño y esforzado,
desamorada,
que al sabio más estendido,
palomita agreste,
le hace andar desatinado,
desamorada?

.
Palomita agreste,
desamorada,
amanece el día
en que yo me vaya.

.
Alegre golondrina,
palomita agreste,
enséñame tu camino,
desamorada,
para irme sin que me sientan,
palomita agreste,
y salvarme de mi destino,
desamorada.

Cuadro N° 01: Principales diferencias entre la lírica incaica y quechua después de la conquista

Lírica quechua antes de la conquista	Lírica quechua después de la conquista
<ul style="list-style-type: none"> ➤ No tuvieron sistema de escritura. ➤ Las manifestaciones literarias no fueron escritas, se transmitían en forma oral de generación en generación. ➤ Es anónima y colectiva, no se conocía al autor, se hacía para ser cantada porque a través de la música se podía revelar melódicamente el sentimiento colectivo en la voz anónima del poeta, de tal manera que existía una relación íntima entre el sonido armónico y la palabra. ➤ Abundan los recursos cinéticos y melódicos que le dan a la lírica su sentido social y armónico. ➤ Es hegemónica y auténtica, por ejemplo, en religión para expresar lo sagrado y condensar su cosmogonía, emplean términos y nombres propios de su cultura como: Wiracocha, Inti, Pachamama, etc. ➤ El sentimiento amoroso traspasa los límites de la endecha, extendiéndose a un universo de sentido amplio enraizado en una visión del mundo en la que el amor está asociado a la vida, a la naturaleza y la religión. ➤ La versificación: predominio de los versos cortos, de cuatro, cinco o seis sílabas y raras veces de ocho, todos eran sueltos y carecía de signos de puntuación, puesto que la lírica era eminentemente oral y se basaba en su estructura rítmica. ➤ Los poemas iban acompañados de instrumentos de viento como la quena. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ya existe la escritura. La lírica deja de ser oral para entrar en el mundo de la “poesía escrita” (desplazamiento de lo oral a lo escrito). ➤ En su mayoría los poemas se han distanciado y despojado del circuito anónimo y colectivo. ➤ Mayormente los poemas se distancian de lo que es el canto quechua, por cuanto se han despojado de dos de sus atributos más esenciales: el canto y el baile. ➤ La poesía deja de ser auténtica y recibe influencias de occidente, especialmente de España por haber sido concebida con espíritu y sentimiento españoles; por ejemplo, para expresar su religión y nombrar a sus divinidades supremas en los que depositan su fe, emplean nombres términos como: Jesús, Jehová, etc., como consecuencia de la evangelización. ➤ El sentimiento amoroso ha simplificado un poco la noción de la poesía quechua como sinónimo de la tristeza, el dolor y la soledad que puede expresar el amor no correspondido y el mundo en que se mueve, es el disglósico, tono que se traduce en protesta social. ➤ En la poesía quechua los versos pueden ser más extensos, utilizan los signos de puntuación. Se preocupa por la estructura métrica y no por la estructura rítmica ➤ Se utilizan los instrumentos de viento, pero como aporte español se ha añadido los instrumentos de cuerda como la guitarra.

B. Textos narrativos quechua chanca

Referente a textos narrativos, Gutiérrez (2015), sostiene que:

Son textos que narran o relatan acontecimientos o hechos reales o imaginarios en un tiempo y espacio determinado. Los textos narrativos quechua chanca tienen como propósito, precisamente, contar o presentar un conjunto de acciones que van sufriendo cambios en el tiempo. Por otro lado, uno puede narrar hechos que se han dado en el pasado o que se están dando en el presente, inclusive, se puede narrar hechos futuros (como en las novelas de ciencia ficción). Entre los textos narrativos tenemos: la novela, la historia, la biografía, noticias, parábolas, tradición, memoria, semblanza, crónicas, reportajes, cuentos, mitos, leyendas, conversaciones orales.

Larousee (2005, p. 133) dice que:

En el texto narrativo el factor temporal es decisivo: la voz narradora puede ordenar los acontecimientos cronológicamente, dando grandes saltos temporales, iniciando el relato por los acontecimientos finales, dilatando el ritmo temporal o comprimiéndolo, por poner algunos ejemplos. La mayor parte de las investigaciones sobre la estructura textual se han llevado a cabo con textos narrativos. Además de otros factores, como el contenido, que pueden determinar poderosamente cómo se almacenan en la memoria y se recuerdan los textos narrativos, parecen existir motivos para reservarle un importante papel a la estructura textual, sobre todo en lo referente a dos aspectos, la estructura organizativa del cuento y las conexiones causales entre los sucesos que en él se narran.

a. Partes o estructura del texto narrativo quechua chanca

Cuadro N° 02: El texto narrativo quechua presenta la estructura siguiente:

Introducción o exposición (Inicio o planteamiento)	Presentación de personajes en un marco determinado	Había una vez una mota de polvo tan sola, que aburría en la casa de la señora rica...
Desarrollo o nudo (Conflicto)	Desarrollo de los acontecimientos	...y voló y voló hasta la casa de una señora pobre...
Desenlace o conclusión (Final o solución)	Final del relato	... y fue feliz allí porque se reunieron con...

b. Elementos del texto narrativo

Cuadro N° 03: En el siguiente cuadro podemos apreciar los elementos del texto narrativo.

ELEMENTOS DEL TEXTO NARRATIVO		
NARRADOR	¿Quién cuenta la historia?	Narrador en tercera persona.
TRAMA	¿En qué orden ocurren los hechos?	La mota se aburre y se va a vivir a la otra casa.
PERSONAJES ¿Primera, segunda, tercera persona?	¿Quién o quiénes protagonizan la historia?	Protagonistas: personajes secundarios
ACCIÓN	¿Quién realiza la acción?	Es la sucesión de hechos
ESPACIO	¿Dónde se realiza el hecho?	Es el escenario, lugar o ambiente.
TIEMPO ¿Presente, pasado, futuro?	¿Cuándo se realiza?	Es la hora, el día, mes o año.

C. Textos dramáticos quechua

Gutiérrez (2015) salvaguarda que “son llamados textos dialógicos o conversacionales, en los que se manifiesta el intercambio comunicativo entre dos o más personas, sobre temas reales o ficticios (p. 44). Por ende, entre los textos dialógicos considera; por ejemplo, el drama, la escenificación, el diálogo teatral, la tragedia, la comedia, las conversaciones orales o escritas.

El texto dialógico es aquel que se caracteriza por la interacción directa entre los hablantes, por lo tanto, su elaboración depende de todos los interlocutores que participan en él. Es por eso que se trata de un discurso eminentemente colaborativo. Los textos dialógicos se caracterizan por presentar una estructura formal, la toma de turnos, y una organización del contenido que se manifiesta mediante el manejo del tópico (tema).

Los participantes se someten a las reglas de participación en un diálogo informal o formal. Sus exponentes escritos son el drama, el guion, las entrevistas periodísticas y otros.

Cuadro N° 04: Elisa Reyes tupukuykunata ruwan Magaly Solierman chay *La teta asustada* nisqapa qipanta.

¿Manachu llakikunki Wantamanta (Ayakuchu) maypi warmakaspayki kawsasqaykimanta?

Llakikuni Wantamanta llaqtamanta, yuyarini pachamamawan tinkinasqa kawsasqayta. Sumaqcham karqa warmakayniyqa...

Yuyarini allinta warmakaspay chakraman llankaqa iskapakusqaymanta, chay chakcrapi waka chawarqani, tarpurqani hinallataq hinallataq chakrata yapurqani. Lliwta ruwarqani, tukuyta ruwarqani, hichaqa mana waykukuytaqa yacharqanichu (asikuy).

Ichaqa, chay turrurismu nisqa kakurqa nisyu chay watakunapi...

Chayman riki. Awilitay nakasqa karqa hinallataq tiyuypas uman kuchusqa karqa. Taytayañataq waryakuna maqarqaku, waqachirqaku turruristaman tunpakispanku. Chay yuyariy hinalla tiñisqa kachkan wasiypi. Aswanmi hinallaraq chay hatun nanay mamata nanan hinaspa waqan. Ñuqaqa karqani pichqa watallaypiraq...

¿Kayka wataykipitaq saqimuranki Ayakuchuta kay Limaman hamunaykipaq?

Ñuqa karqani chuka pusaqniyuq (18) wataypi kay Limaman hamuchkaspay. Kunantaq kachkani iskaychunka kimsayuq (23) wataypi, hichaqa haykaq punchawpas kutisqaqchá.

¿Qamqa kawsaranki chay rimanakuy “Ñuñu mancharisqa” huklawllampichu?

Chayqa pasarqa wakin sipasmasiykunatam. Paykuna anchata manchakurqaku qarikunata (kampu warmikuna waputa manchakurqaku tinkinakuyta chay waryakunawan waqachisqa kasqankumantapacha). Hichaqa chaymantapas nuqa rikurqani warmikunata ñakarichisqa, qaqasqa, haytasqa, saqmasqa hinallataq usuchisqa qusankuwan kasqankuta.

¿Cahymanta Oso de Oro nisqamanta, mayqintaq ruwayniyki, willakuyniyki qipaman?

Kunallanqa, riqsichiyniyimi huk diskuta *Warmi* sutiyuqta. Kay diskuqa waynuchakuqmi, ñam listuña kachkan.

¿Imataq pasanqa chay cini nisqapi llankayniwan, chay raymi Berlinlepa llallirisqaykipa qipanman?

Manachá saqisaqchu cinitaqa, munani kawsayta kay ruwaywan. Hichaqa kunan mana kanchu ima ruwayniy. Aswanchá kay kay punchawlla qallarisaq huk cinta ruwayta chaypa sutinmi Atoplano, huk belga runakunapa rurasqan.

Cuadro N° 05: Entrevista de Elisa Reyes a Magaly Solier después de su triunfo con *La teta asustada*.

¿No extrañas Huanta (Ayacucho) donde viviste tu niñez?

La extraño porque siento una gran conexión con la tierra. Mi niñez fue muy bonita... Recuerdo que me escapaba a trabajar a mi chacra donde ordeñaba, sembraba y araba la tierra. Hacía todo, menos cocinar (risas).

Sin embargo, el terrorismo marcó aquella etapa...

Así es. Mi abuelita fue degollada y mi tío fue decapitado. Y a mi padre, los militares le pegaron porque creían que era terrorista. Ese tema está vetado en mi casa. Es que a mi madre aún le duele mucho y llora. Yo solo tenía cinco años...

¿Y a qué edad decidiste dejar Ayacucho y migrar a la capital?

Tenía 18 años cuando vine a Lima para protagonizar Madeinusa de Claudia Llosa. Ahora tengo 23, pero algún día volveré.

¿Has vivido de cerca el drama de *La teta asustada*?

Eso les ocurrió a mis amigas. Ellas tenían pánico a los hombres (las mujeres del Ande tenían miedo al coito, después de ser violadas por los contendientes). Pero también he visto a mujeres maltratadas, golpeadas y humilladas por sus maridos.

¿Después del *Oso de Oro*, cuál es tu proyección en lo artístico?

Por ahora, lanzar mi disco que se titulará Warmy, que significa mujer. Este disco de huainitos ya está listo.

¿Y qué ocurrirá con tu carrera en el cine, tras el triunfo en el festival de la Berlinale?

No dejaré el cine, quiero vivir de este arte. Pero ahora no tengo ofertas. Eso sí, por ahora no he pensado en tomar talleres de actuación. Aunque pronto estrenaré una cinta que se llama Altiplano, de unos productores belgas.

1. Niveles del texto dialógico o conversacional o dramático

1. a. Nivel estructural

La toma de turnos es el procedimiento que organiza la participación de los sujetos involucrados en la comunicación. Permite que los interlocutores tengan la posibilidad de ser tanto emisores como receptores de mensajes en un determinado intercambio comunicativo. Existen una serie de recursos que señalan el cierre de la intervención de uno de los interlocutores y que sirven para cederle la palabra a otro, por ejemplo, manifestando explícitamente que han finalizado, haciendo preguntas, demandando información, etc. Manifestaciones más estructuradas del discurso dialógico, como, por ejemplo, el debate, suponen la presencia de un moderador que regule las intervenciones. En el contexto de una clase, generalmente los estudiantes levantan la mano para pedir la palabra y el (la) profesor (a) les señala cuándo pueden hablar. En formas menos estructuradas, como una conversación, los participantes suelen interrumpirse entre ellos para obtener el turno.

1. b. Nivel de contenido

El manejo del tópico o tema involucra una serie de habilidades específicas que permiten a los hablantes introducir un tema, desarrollarlo, modificarlo y concluirlo. Es importante destacar que en un discurso dialógico pueden exponerse varios tópicos distintos y que no siempre todos se desarrollan de manera completa.

Para que te quede más claro, te proponemos imaginar lo siguiente: estás conversando con tu mamá y quieres contarle que estás pololeando. Para poder hacerlo tienes que introducir el tópico o tema; por ejemplo, podrías decirle "¿te acuerdas de ese (a) amigo (a) del que te hablé hace unos días?" Si la respuesta es afirmativa, estás en condiciones de desarrollar el tópico. Podrías contarle sobre sus gustos, su familia, sus estudios, etc. Por su parte, tu mamá te puede hacer preguntas sobre él (ella), que también te permiten seguir desarrollando el tópico de tu nuevo pololo (a). Cuando tu mamá deja de hacerte preguntas y tú sientes que ya le has informado sobre tu pololo (a), puedes finalizar el tópico. Muchas veces, sin embargo, los temas no se desarrollan completamente, ya sea por falta de interés de los interlocutores o porque se produce una digresión al vincular el tema de cual se habla con otro distinto. ¿Te ha pasado que estás hablando con tus amigos y de repente no

se acuerdan cómo llegaron a hablar de un determinado tema? Si reconstruyen la conversación podrán ver en qué punto se produjo el giro. Para que estos contenidos te queden más claros, la próxima vez que estés involucrado en una conversación pon atención a los mecanismos que los interlocutores utilizan para obtener el turno. ¿Qué haces tú para ser escuchado? ¿Cómo se vincula la manera en que manejas el tópico con la atención que te pone el resto de los participantes? ¿Son todos los tópicos desarrollados completamente? ¿Por qué algunos no son concluidos?

2. Tipos de textos dialógicos o conversacionales o dramáticos

Si bien todos los discursos dialógicos presentan como estructura formal la toma de turnos y una organización del contenido en torno al manejo del tópico, existen interacciones comunicativas donde estos dos elementos adquieren características particulares. Es por eso que podemos hablar de distintos tipos de discurso dialógico.

2. a. Conversación

La conversación es una forma de interacción lingüística caracterizada por ser un tipo de discurso dialógico espontáneo, puesto que tanto la toma de turnos como el manejo del tópico se desarrollan libremente, es decir, los participantes (al menos dos) hacen uso de la palabra alternadamente. Así, los interlocutores no se rigen por una organización extrema en la toma de turnos y tampoco se basan en reglas tan estructuradas o previamente establecidas para introducir, modificar o concluir un tópico.

2. b. Entrevista

La entrevista se puede definir como una conversación dirigida hacia la obtención de información sobre algún tema específico o sobre aspectos seleccionados previamente. Los participantes son el entrevistador y el entrevistado. Este último es, generalmente, una persona informada, cuya función es exponer el tema sobre el cual resulta interrogado. Por su parte, el entrevistador determina el tema de la entrevista. La realización de ella requiere que el entrevistador tenga claro el objetivo de sus preguntas, de modo que estas le permitan cumplir el propósito establecido. Para la elaboración del cuestionario es necesario que se informe acerca del tema del cual va a hablar con el entrevistado. En el caso de la entrevista, la toma de turnos está dirigida, pues el entrevistador determina cuándo toma el turno y cuándo lo cede al entrevistado. Sin embargo, es importante

destacar que en algunas ocasiones es el entrevistado el que dirige la toma de turnos; por ejemplo, si interrumpe al entrevistador.

2.3 Bases conceptuales

A. Estrategias de aprendizaje colaborativo

Gutiérrez (2015) sostiene que, las estrategias de aprendizaje colaborativo son los dinanismos o quehaceres y procedimientos que ordenan y alinean la acción intelectual del estudiante en equipos colaborativos a fin que cada educando aprenda significativamente el saber a través de los procedimientos empleados por el docente responsable con los educandos en equipos colaborativos o cooperativos (p. 102).

Ferreiro (2007, p. 133), plantea que, las estrategias de aprendizaje colaborativo son las acciones y operaciones que guían y orientan la actividad psíquica del alumno en equipos cooperativos para que éstos aprendan significativamente; manifiesta, además, que son los procedimientos empleados por el maestro con los alumnos en grupos cooperativos organicen, codifiquen, decodifiquen, analicen, resuman, integren y elaboren óptimamente la información para su respectiva aplicación y empleo.

La estrategia de aprendizaje colaborativo-cooperativo se utiliza en diferentes estados para minimizar el alto nivel de desencuentro y conflictividad que presentan las escuelas con aprendices procedentes de diferentes partes del mundo, con etnias, lenguas, religiones y culturas diversas. La estrategia de aprendizaje cooperativo debía fomentar la interacción entre los hispanos, afroamericanos, asiáticos, y árabes entre otros, para favorecer así su conocimiento intelectual mutuo, mejorar el aprendizaje y su integración a una misma comunidad. (Serrano, 2007, pp. 20-32).

Johnson (1998) las estrategias de aprendizaje colaborativo son un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo.

En consecuencia, son múltiples las estrategias, no obstante, es preciso indicar que no se han tomado todas para el desarrollo de la presente investigación. De ellas se tomaron las siguientes cuatro estrategias más relevantes: a) El rompecabezas, b) La cooperación

guiada, c) El desempeño de roles o Role-playing, d) Las tres han sido seleccionadas de Díaz y Hernández (2002, pp. 123-126).

Por otro lado, el constructivismo sociocultural de Vigotsky basada en el enfoque sociocultural permite describir, tal como apunta Morrison (2005, p. 99), “El desarrollo mental, lingüístico y social de los niños”, en la cual es importante la interacción social con otros niños, porque fomenta su desarrollo independiente, mediado a través del uso de instrumentos (principalmente los signos), que permiten la regulación y la transformación del mundo externo y del propio desempeño humano.

La proposición “Zona de Desarrollo Próximo”-ZDP, el concepto que establece Vigotsky (1979) al respecto, es el siguiente:

Es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p. 133).

De acuerdo con esta definición la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es el conjunto de tareas que un sujeto no puede hacer solo, requiriendo la ayuda de otra persona más capaz (maestro, adulto u otro niño académico), estableciéndose una línea de frontera, en donde las tareas que están por debajo de la ZDP pueden ser llevadas a cabo por el sujeto de forma independiente; mientras que las tareas, conceptos, ideas e información por encima de la ZDP constituyen resultados difíciles para el cual el sujeto aún no está capacitado, incluso con ayuda. Para ilustrar el real significado de la ZDP, Rosas & Sebastián (2008, p.45-46) señalan lo siguiente: “Utilizando la metáfora de Vigotsky, su desempeño asistido corresponde a las flores y capullos del desarrollo cognitivo, en tanto los logros independientes son las frutas ya maduras”.

Lo más importante con respecto a la ZDP, es que obliga a pensar más que en una capacidad o características de un sujeto, en las características de un sistema de interacción socialmente definido. Es decir, que resulta importante poner en contacto al aprendiz, a través del andamiaje (apoyo que utiliza el sujeto para aprender: por ejemplo, un amigo) y/o la participación guiada de un adulto, permitiendo una intensa interacción social.

B. Producción de textos en quechua chanka

Dioses (2008, p. 84) manifiesta que, el proceso de producción de textos se inicia cuando la persona se enfrenta a la tarea de transformar sus pensamientos en signos gráficos, conocidos comúnmente como escritura cuando requiere expresar sus propias ideas, conocimientos o creencias. Mientras que para Beaugrande (2006, p. 212), la producción de textos es una actividad compleja que interactúa con una gran diversidad de circunstancias físicas, psicológicas y sociales. Por otro lado, Gómez (2003, p. 156), define la producción de texto como sistema de escritura, es decir, un conjunto de sistema de representaciones de significados de la lengua. Por lo tanto, en el contexto de la comunicación, este cumple una función eminentemente social.

Hinostroza (1974, p. 92), por su parte dice: producir un texto es un proceso dinámico de construcción cognitiva y psicomotora, ligado a la necesidad de actuar, en el cual intervienen también la afectividad y las relaciones sociales. La composición escrita o producción de textos se aborda teniendo en cuenta los aportes de la lingüística textual tales como la tipología del discurso, la enunciación, las propiedades textuales, la pragmática. En otros términos, se aprovechan al máximo, para la producción de textos escritos, la confluencia de aportes de los últimos años de la lingüística, la sociolingüística y la psicología cognitiva. (Pérez, 2006, p. 91).

Flower (1989) citado por Pérez (2006, p. 91) propone: diversos pasos para trabajar el proceso global de composición: Analizar la situación de comunicación. El estudiante debe interrogarse sobre el sentido del escrito que quiere producir. ¿Quién lo leerá? ¿Qué se quiere conseguir? ¿Qué se sabe del tema? ¿Cómo es el lector? ¿Cómo quiere presentarse el autor? (p. 140)

Pérez (2006, p. 194) define el acto de escribir “El acto de escribir se compone de tres procesos básicos: hacer planes, redactar y revisar y de un mecanismo de control, el monitor, que se encarga de regularlos y de decidir en qué momento trabaja cada uno de ellos.

2.4 Definición de términos

Estrategias de aprendizaje colaborativo. Las estrategias de aprendizaje colaborativo son las acciones y operaciones que guían y orientan la actividad psíquica del alumno en

equipos colaborativos, para que estos aprendan significativamente; además son los procedimientos empleados por el maestro que hacen que los alumnos en grupos cooperativos: organicen, codifiquen, decodifiquen, analicen, resuman, integren y elaboren óptimamente la información para su respectiva aplicación y empleo.

Aprendizaje cooperativo. Es el uso en la educación de grupos pequeños en los que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás. Los alumnos sienten que pueden alcanzar sus objetivos de aprendizaje solo si los demás integrantes de su grupo también lo alcanzan.

El rompecabezas. Es una estrategia donde se forman equipos de hasta seis estudiantes que trabajan con un material académico que ha sido dividido en tantas secciones como miembros del grupo, de manera que cada uno se encarga de estudiar su parte. Posteriormente, los miembros de los diversos equipos que han estudiado lo mismo se reúnen en “grupos de expertos” para discutir sus secciones y después regresan a su grupo original para compartir y enseñar su sección respectiva a sus compañeros.

La cooperación guiada. Esta estrategia se trabaja en díadas y se enfoca a actividades cognitivas y metacognitivas, sucediendo que los participantes en una díada son iguales con respecto a la tarea a realizar; se utiliza en el procesamiento de la información para la comprensión de textos. Aquí, el docente divide el texto en secciones, y los miembros de la díada desempeñan de manera alternada los roles de aprendiz-recitador y oyente-examinador.

El desempeño de roles o Role-playing. El desempeño de roles consiste en la representación de una situación típica de la vida real; esta se realiza por dos o más personas, asumiendo los roles del caso con el objeto de que pueda ser mejor comprendida, más visible y vivido para el grupo. Los que desempeñan los roles se colocan en el lugar de aquellas personas que vivieron en realidad. Se revive dramáticamente la situación, por un acto de comprensión íntima de los actores reales.

Producción de texto. Es un proceso cognitivo complejo en el cual intervienen un conjunto de habilidades mentales (atención, comprensión, análisis, creatividad, abstracción, etc.) que busca transformar el lenguaje en un texto escrito coherente. No

basta perder de vista que este texto creado es un producto comunicativo, por ello debe responder a las características del sector al que va dirigido.

Producción de textos escritos, es un proceso de escritura, reflexión y reescritura, hasta tener el texto en su versión final. Esto implica centrar la atención en el proceso, más que en el producto; pues, la calidad del texto depende de la calidad del proceso. Este proceso resulta complejo, aún para escritores de experiencia; de ahí la importancia de brindar a los alumnos una serie de estrategias para producir textos de calidad.

Texto, unidad lingüística, comunicativa, compleja y estructurada por perfiles visibles y abstractos.

2.5 HIPÓTESIS

2.5.1. Hipótesis general

La aplicación de las estrategias de aprendizaje colaborativo influye significativamente en la producción de texto escritos en quechua chanka en estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas de Uripa-Chincheros-Apurímac, 2019

2.5.2. Hipótesis específicas

La aplicación de la estrategia de rompecabezas del aprendizaje influye significativamente en la producción de textos narrativos en quechua en estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas de Uripa-Chincheros-Apurímac, 2019.

La aplicación de la estrategia de cooperación guiada del aprendizaje influye significativamente en la producción de textos poéticos en quechua en estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas de Uripa-Chincheros-Apurímac, 2019

La aplicación de la estrategia de desempeño de roles del aprendizaje influye significativamente en la producción de textos dialógicos en quechua en estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas de Uripa-Chincheros-Apurímac, 2019.

2.6 VARIABLES

- **Variable independiente (X):** Estrategias de aprendizaje colaborativo
- **Variable dependiente (Y):** Producción de textos escritos en quechua chanka
- **Variables intervinientes:** Alumnos, sexo, edad, situación socioeconómica.

CUADRO N° 06

2.7. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	INST.
VARIABLE INDEPENDIENTE: Estrategias de aprendizaje colaborativo	➤ Estrategia de rompecabezas	1. Programa experimental de aprendizaje colaborativo.	7	Prueba de medición (Encuesta)
	➤ Estrategia de cooperación guiada.	2. Unidades didácticas	7	
	➤ Estrategia de desempeño de roles.	3. Sesiones de aprendizaje	6	
VARIABLE DEPENDIENTE: Producción de textos escritos en quechua chanka	➤ Textos líricos en quechua chanka	1. Compone poemas 2. Redacta acróstico 3. Compone poesías	1-7	Prueba objetiva (pretest y postest)
	➤ Textos narrativos en quechua chanka	1. Redacta cuentos 2. Redacta leyendas 3. Elabora mitos	8-14	
	➤ Textos dramáticos o conversacionales quechua chanka	1. Escenifica hechos 2. Dramatiza obras 3. Realiza entrevistas	15-20	
VARIABLES INTERVINIENTES	Adolescentes, edad, sexo, grado, situación socioeconómico	De 15 a 18 años		

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 ÁMBITO TEMPORAL Y ESPACIAL

La presente investigación fue considerada como ámbito del estudio a la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas Altamirano de Uripa, provincia de Chincheros, región Apurímac. Es decir, la presente investigación se desarrolló en el colegio emblemático José María Arguedas Altamirano del distrito de Anco-Huallo de Uripa, en la provincia de Chincheros-Apurímac, durante el año académico 2019.

3.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN

El tipo de investigación que se consideró en esta tesis fue de tipo aplicada ya que se trata de modificar la conducta de los estudiantes y comprobar la influencia de la variable experimental. Por ende, por el tipo de investigación, este estudio es de naturaleza experimental y estará integrado por un conjunto de actividades metódicas y técnicas que se realizarán para recabar la información y datos necesarios sobre el aprendizaje colaborativo y su influencia en la producción de textos escritos en quechua.

3.3 NIVEL DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo de investigación se ubicó en el nivel de investigación explicativa o causal, según afirma Carrasco (2009) en su libro titulado: *Metodología de la investigación*; porque nos llevará a reconocer al valor didáctico de la aplicación de las estrategias de aprendizaje colaborativo para mejorar la producción de textos escritos en quechua chanka en los estudiantes de la I.E.E. José María Arguedas Altamirano de Uripa de la provincia de Chincheros, región Apurímac.

3.4 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El método asumido para la presente investigación es el experimental; porque explica la relación causa-efecto entre la variable independiente (metodología basada en la aplicación de estrategias de aprendizaje colaborativo) y la variable dependiente (producción de textos escritos en quechua chanka). Respecto al método de investigación, como método general se tiene al método científico y como método específico al método experimental. Por lo tanto, los métodos a emplear serán:

A. Métodos generales

a.1. Método científico

Gutiérrez (2018) plantea "Es el conjunto de reglas que señalan el procedimiento para llevar a cabo una investigación, cuyos resultados sean aceptados como válidos por la comunidad científica". El método científico es un procedimiento para descubrir las condiciones en que se presentan sucesos específicos, caracterizado generalmente por ser tentativo, verificable, de razonamiento riguroso y observación empírica. Presenta en el origen del presente trabajo de investigación, los procedimientos: formulación del problema, formulación del objetivo, enunciación de la hipótesis, experimentación, aplicación y resultados.

Método científico es por sus procedimientos de planteo de problemas de investigación, construcción de un modelo teórico, deducción de secuencias particulares, prueba de hipótesis y las conclusiones a que se debe arribar.

B. Métodos Específicos

b.1. Método experimental de campo

Nos permitió constatar los resultados del grupo experimental y control, la misma que hará posible la manipulación de las variables. En la investigación de enfoque experimental el investigador manipula una o más variables de estudio, para controlar el aumento o disminución de esas variables y su efecto en las conductas observadas. Dicho de otra forma, un experimento que consiste en hacer un cambio en el valor de una variable (variable independiente) y observar su efecto en otra variable (variable dependiente).

b.2. Método Inductivo - Deductivo

El método deductivo es un método científico que considera que la conclusión se halla implícita dentro las premisas. Esto quiere decir que las conclusiones son una consecuencia necesaria de las premisas: cuando las premisas resultan verdaderas y el razonamiento deductivo tiene validez, no hay forma de que la conclusión no sea verdadera. El método deductivo logra inferir algo observado a partir de una ley general. Esto lo diferencia del llamado método inductivo, que se basa en la formulación de leyes partiendo de los hechos que se observan. En nuestro caso, como investigadores que apelamos al método deductivo empezaremos el trabajo planteando supuestos (coherentes entre sí) que se limitan a incorporar las características principales de los fenómenos. El trabajo siguió con un procedimiento de deducción lógica y que finalizó en el enunciado de las leyes de carácter general.

b.3. Método Estadístico

Los métodos estadísticos lo hemos utilizado para propósitos descriptivos, para organizar y resumir datos numéricos producto de la aplicación de nuestros instrumentos de investigación. La estadística descriptiva nos servirá para la tabulación de datos, su presentación en forma gráfica o ilustrativa y el cálculo de medidas descriptivas. Ahora bien, las técnicas estadísticas lo hemos aplicado para el análisis de resultados luego de nuestra intervención y para la toma de decisiones. Con la de recopilar, organizar, codificar, tabular, presentar, analizar e interpretar los datos se obtendrán resultados en la muestra de estudio.

b.4. Método Didáctico

Se desarrolló utilizando en nuestro estudio la teoría de Wallón quien considera que el ser humano, desde que nace tiene la necesidad de expresar necesidades, emociones e ideas y como medio de comunicación usa sus manos, mirada, cuerpo, el cuerpo es el instrumento de expresión y comunicación por excelencia. Utiliza el cuerpo para realizar gestos y movimientos que manifiesten sus necesidades, emociones e ideas. El gesto es necesario para la expresión y la comunicación, mientras que el movimiento es la base que permite al estudiante desarrollar sus capacidades intelectuales, su bienestar físico y emocional en producción de textos escritos en quechua chanka.

C. Métodos lógicos

Método analítico: Es el proceso de descomposición de un todo en sus partes y éstas en sus elementos constitutivos para llegar a la adquisición o conocimiento de una idea particular cuyos procedimientos son: La división y la clasificación.

Método sintético: Es el proceso de recomposición de un todo partiendo de sus elementos. Para la síntesis separa de las proposiciones más sencillas a las más complejas, de las causas a las consecuencias cuyos procedimientos son: conclusión, resumen, definición y recapitación.

3.5. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño general de la investigación aplicado fue cuasiexperimental; porque se manipuló deliberadamente la variable independiente para observar su efecto y la relación con la variable dependiente, mediante la aplicación de pretest y posttest, específicamente el denominado “diseño antes y después con un grupo de control no aleatorizado”. Acerca de este diseño Alarcón (1995, p. 56) manifiesta: “el diseño antes y después, es muy popular en la investigación educativa y psicológica, siendo muy útil para determinar si se ha producido algún cambio en la conducta de los individuos entre su estado inicial, medido por pretest, y la situación posterior, después de introducir el tratamiento”. A continuación, demostramos el esquema siguiente

Cuadro N° 07: Diseño de investigación

	Pretest	Aplicación de EAC	Posttest
(GE)	0 ₁ (sí)	SÍ	0 ₂ (sí)
(GC)	0 ₃ (sí)	NO	0 ₄ (sí)

Donde:

GE = grupo experimental: 25 alumnos de la IEE. José María Arguedas

GC = grupo de control: 25 alumnos de la misma IEE JMA-U-CH-A.

Aplicación:

0₁ y 0₃ : Momento Antes (MA) ----- (Pretest)

0₂ y 0₄ : Momento Después (MD)----- (Posttest)

X : Intervención Experimental– (Aplicación de las EAC).

3.6. POBLACIÓN, MUESTRA Y MUESTREO

3.6.1. Población

La población de la investigación fue heterogénea y estuvo constituida por la totalidad de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas de Uripa-Chincheros-Apurímac. Gutiérrez (2015, p.32) dice que las tablas se separan con líneas horizontales, básicamente, en la siguiente ejemplificación se puede apreciar con mayor detalle.

Tabla N° 01: Población de estudiantes de la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas de Uripa, Chincheros-Apurímac

Grado	Secciones	Mujeres	Varones	N° total alumnos	%
Quinto	A	19	6	25	15,15
Quinto	B	9	16	25	15,15
Quinto	C	10	14	24	14,50
Quinto	D	16	8	24	14,50
Quinto	E	19	5	24	14,50
Quinto	F	7	16	23	13,9
Quinto	G	4	16	20	12,00
	7	84	81	165	100,00

Fuente: Nóminas de matrícula de la Institución Educativa Emblemática “José María Arguedas” de Uripa, Chincheros, Apurímac - 2019

3.6.2. Muestra

La muestra estuvo conformada por 2 grupos seleccionados al azar: uno de control y uno de experimentación, cada uno de los divididos aleatoriamente estarán agrupados en dos grupos de 25, un total de 50.

Tabla N° 02: Muestra del grupo experimental y de control de los alumnos del primer grado de la I.E.E. “José María Arguedas” de Uripa-Chincheros-Apurímac

Grupos	Grado	Secciones	Mujeres	Varones	N° Alumnos	%
Experimental	Quinto	“A”	19	6	25	100
Grupo Control	Quinto	“B”	9	16	25	100
TOTAL	1	02 (sec.)	28	22	50	100 c/u

Fuente: Nóminas de matrícula de la Institución Educativa Emblemática “José María Arguedas” de Uripa, Chincheros, Apurímac - 2019

Como la población de estudio estuvo constituido por 165 alumnos y la muestra estuvo conformado por 50 estudiantes, este viene a ser el 30,30% de la población total; la misma

que cumple con los requisitos mínimos del tamaño de muestra para el caso de muestra no probabilística.

3.6.3. Muestreo

En la presente investigación el tipo de muestreo fue el muestreo no probabilístico. Para el mejor estudio, se utilizó el muestreo por juicio. Según Ñaupas et al (2013) consiste en determinar los individuos de la muestra a criterio del investigador. (p. 253). Del mismo modo, Carrasco (2009, p. 243) sostiene que, el muestreo es intencional, porque el investigador selecciona según su propio criterio, sin ninguna regla matemática o estadística, el investigador procede a seleccionar la muestra en forma intencional.

3.7. Técnicas e instrumento de recolección de datos

3.7.2. Técnicas de recolección de datos

En este trabajo de investigación se utilizó, básicamente, las técnicas e instrumentos de medición que muestra en la línea siguiente:

- Encuesta
- Test de producción texto en quechua (prueba escrita de producción de textos en quechua)

3.7.3. Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos empleados en la recolección de datos, se prepararon para cumplir diferentes objetivos relacionados con la investigación, los mismos que previamente fueron validados, fundamentalmente, a través de juicios de expertos, tanto de docentes del Programa de Segunda Especialidad Profesional, Lingüística Quechua e Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Huancavelica y de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional José María Arguedas de Andahuaylas, maestros dedicados a la enseñanza de EIB como de especialistas en Ciencias de la Educación. Como consecuencia de este proceso se determinaron los instrumentos siguientes:

- Ficha de datos generales
- Prueba objetiva de pretest y posttest
- Fichas bibliográficas
- Guía de observación
- Prueba de test de producción de textos en quechua

3.8. Técnicas y procesamiento de recolección de datos

Para realizar el marco teórico fue necesario visitar las distintas bibliotecas para obtener datos bibliográficos de la literatura científica para obtener las bases teóricas y científicas sobre las variables del presente estudio. Se aplicó una encuesta y lista de cotejo de entrada y salida para observar el desarrollo de la producción de textos escritos en quechua chanka de los estudiantes del grupo de trabajo. Luego se desarrollaron actividades significativas dentro del momento pedagógico de la aplicación de las estrategias de aprendizaje colaborativo como variable independiente para lograr el desarrollo de la producción de textos escritos en quechua en los estudiantes de la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas Altamirano de Uripa-Chincheros de la región de Apurímac.

3.9. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Para realizar el análisis de resultados se tuvo que aplicar la técnica de estadística descriptiva e inferencial, para ello se hizo lo siguiente:

- Se elaboró la nómina de sujetos pertenecientes a la muestra de estudio de acuerdo a la ficha de matrícula.
- Se procedió a establecer las tablas correspondientes de acuerdo a los datos recolectados, referente a la variable dependiente e independiente para usar los siguientes estadígrafos: Media y desviación estándar.
- Para la prueba de hipótesis se aplicó la *T de student* para ver si la aplicación de las estrategias de aprendizaje colaborativo influye en la producción de textos escritos en quechua chanka.
- Luego se hizo la interpretación y análisis de los resultados obtenidos tras la aplicación de las canciones infantiles.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Presentación de resultados

4.1.1. Análisis e interpretación de los cuadros estadísticos

Las conclusiones se obtuvieron a partir de los datos recopilados, el cual se ha procesado de acuerdo a los objetivos y teniendo en cuenta el diseño de investigación a fin de contrastar estadísticamente la hipótesis de investigación, mediante una estadística de prueba no paramétrica, dado a que no se conoce la forma de distribución y menos aún los parámetros poblacionales de la variable de estudio.

Asimismo, en el presente trabajo de investigación se tuvo como unidad de análisis a 50 estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas Altamirano de Uripa de la provincia de Chincheros, región Apurímac. Quienes han sido evaluados a través de un test de entrada y salida, que responden a la matriz de evaluación.

Finalmente, la codificación y el procedimiento de los datos se realizaron con el soporte del software estadístico SPSS versión 23 (paquete estadístico para las ciencias sociales) y la hoja de cálculo Microsoft Excel 2019.

4.1.2. Resultados del test de entrada

Previo a la presentación de los resultados, se debe indicar que la variable producción de textos escritos en quechua chanca, como consecuencia, de haber aplicado las estrategias de aprendizaje colaborativo, cuyo nivel de medición es de intervalo, lo cual nos permite transformar o llevar al nivel vigesimal para su interpretación cuantitativa.

Luego de haber concluido con el trabajo práctico, es decir, con la aplicación del estudio o programa, se procedió a fijar la fecha para la evaluación, vale decir, para la

aplicación de la prueba postest o prueba de salida, de la que se obtuvieron resultados para procesarlos, como presentamos a continuación.

Tabla N° 03: Resultados de la prueba de entrada (pretest) del grupo de control (GC) y del grupo experimental (CE) sobre texto lírico, narrativo, dramático

N°	Pretest Grupo de Control			PROMEDIO	Pretest Grupo de Experimental			PROMEDIO
	TL	TN	TD		TL	TN	TD	
1	10	9	9	9	12	12	12	12
2	7	8	8	8	11	11	12	11
3	11	10	11	11	12	11	11	11
4	6	11	6	8	11	5	11	9
5	8	12	8	9	9	11	11	10
6	11	9	11	10	7	10	11	9
7	11	12	12	12	12	6	12	10
8	12	10	7	10	8	8	9	8
9	10	11	11	11	12	10	12	11
10	5	9	5	6	12	9	7	9
11	6	7	6	6	11	12	7	10
12	10	13	10	11	7	9	10	9
13	9	9	13	10	7	9	12	9
14	12	8	12	11	9	7	11	9
15	14	12	8	11	11	12	11	11
16	7	8	13	9	11	10	10	10
17	12	10	12	11	13	7	13	11
18	10	9	10	10	11	11	11	11
19	9	11	9	10	8	6	9	8
20	11	6	11	9	7	9	9	8
21	11	14	11	12	12	9	12	11
22	12	12	12	12	7	5	9	7
23	9	12	9	10	7	10	9	9
24	13	8	7	9	12	15	12	13
25	10	9	10	10	11	8	11	10
Σ	246	251	239	245.3	250	232	261	248
x	9.84	10.04	9.56	9.813	10	9.28	10.44	10
S	2.34	1.947	2.311	1.534	2.141	2.39	1.938	1.406

Leyenda:

TL: Textos líricos

TN: Textos narrativos

TD: Textos dramáticos o dialógicos

Tabla N° 04: Resultados de la prueba de salida (postest) del grupo de control y del grupo experimental sobre textos líricos, narrativos y dramáticos

N°	Postest Grupo de Control				Postest Grupo Experimental			
	TL	TN	TD	PROMEDIO	TL	TN	TD	PROMEDIO
1	9	10	9	9	14	15	12	14
2	7	9	9	8	12	14	12	13
3	11	10	11	11	14	14	12	13
4	13	13	13	13	13	15	16	15
5	13	12	12	12	15	16	17	16
6	11	9	13	11	14	16	17	16
7	12	11	12	12	12	16	16	15
8	12	10	7	10	15	12	15	14
9	10	12	10	11	12	14	15	14
10	13	14	12	13	13	14	17	15
11	12	12	13	12	13	13	15	14
12	10	13	10	11	14	15	14	14
13	12	9	13	11	14	15	17	15
14	12	8	12	11	15	16	18	16
15	14	12	13	13	15	12	14	14
16	7	8	13	9	16	15	13	15
17	12	10	11	11	16	14	13	14
18	10	9	10	10	14	12	13	13
19	9	11	9	10	16	14	16	15
20	11	6	13	10	14	14	16	15
21	11	14	13	13	12	13	14	13
22	12	12	12	12	14	15	15	15
23	9	12	9	10	14	15	15	15
24	13	8	7	9	15	15	16	15
25	10	9	10	10	15	15	18	16
Σ	275	263	276	271.3	351	359	376	362
X	11	10.52	11.04	10.85	14.04	14.36	15.04	14
S	1.826	2.064	1.925	1.358	1.241	1.221	1.837	0.996

Leyenda:

TL: Textos líricos

TN: Textos narrativos

TD: Textos dramáticos o dialógicos

4.1.3. Prueba de entrada: Comprobación de resultados del grupo de control y del experimental

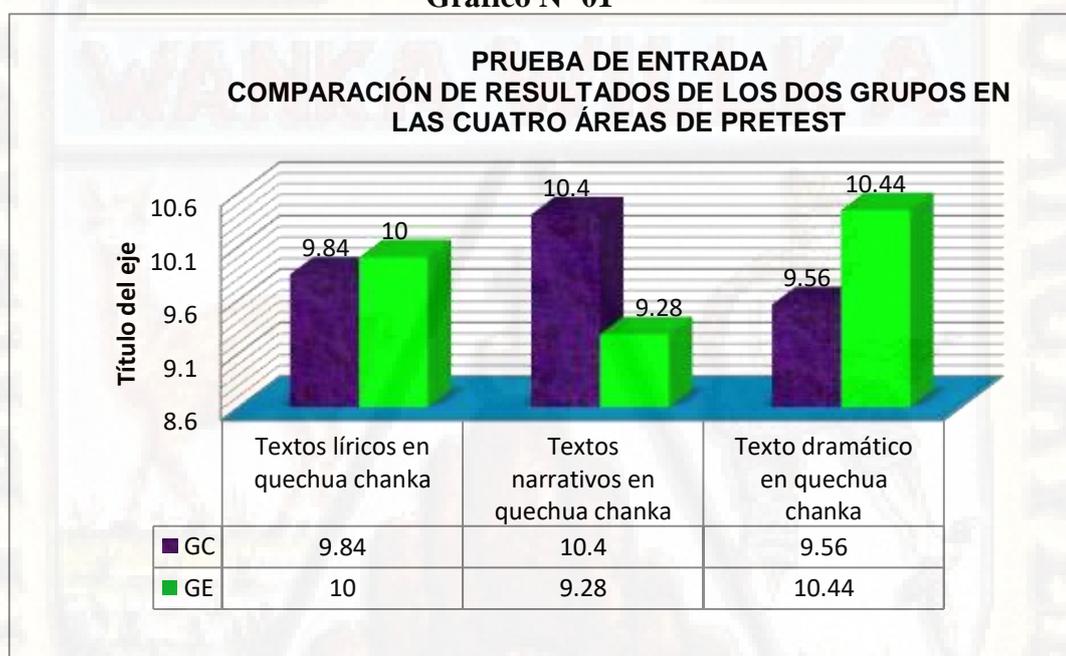
El grupo control y el de experimental, en la prueba de entrada (pretest), obtuvieron promedios muy similares en las cuatro dimensiones de la prueba. Esto se puede observar en el cuadro siguiente:

Tabla N° 05: Puntuaciones obtenidas por los dos grupos en la pretest (PE)

<i>Estadísticas grupales</i>				
Prueba de entrada (pretest)		N	Promedio	Desviación estándar
Texto líricos	Grupo de control	25	09,84	2,34
	Grupo experimental		10,00	2,141
Texto narrativo	Grupo de control	25	10,40	1,947
	Grupo experimental		9,28	2,39
Texto dramáticos	Grupo de control	25	9,56	2,311
	Grupo experimental		10,44	1,938
TOTAL GLOBAL			10.8	

Los resultados se pueden apreciar en el gráfico siguiente:

Gráfico N° 01



INTERPRETACIÓN

En el presente gráfico, podemos observar que las notas de los alumnos en la prueba de entrada (pretest) son similares en los dos grupos. Esto quiere decir, que no existieron diferencias significativas entre ambos grupos en las tres dimensiones, al iniciar la experiencia. Se comprobó estadísticamente que no existían diferencias significativas entre los grupos: experimental y el de control en el pretest. Se constata, pues, que no hubo diferencias entre ambos grupos al inicio del programa, ambos grupos iniciaron la experiencia casi en las mismas condiciones.

4.1.4. Prueba de salida: Comprobación de resultados del grupo experimental y del control de control.

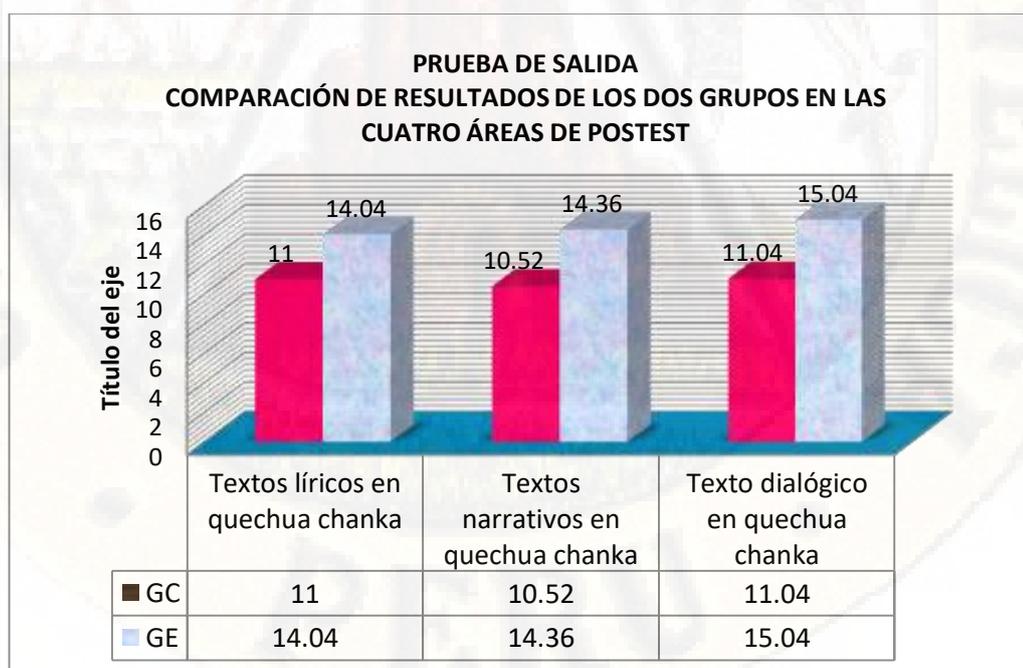
El grupo experimental y el de control, en la prueba de salida (postest), obtuvieron promedios diferentes en las dos dimensiones de la prueba. Esto se puede comprobar en la tabla siguiente:

Tabla N° 06: Puntuaciones obtenidas por los dos grupos en la prueba de salida (postest): estadísticas grupales

Prueba de entrada (pretest)		N	Promedio	Desviación estándar
Textos líricos	Grupo de control	25	11,00	1,826
	Grupo experimental		14,04	1,241
Textos narrativos	Grupo de control	25	10,52	2,064
	Grupo experimental		14,36	1,221
Texto dramáticos	Grupo de control	25	11,04	1,925
	Grupo experimental		15,04	1,837

Esto se puede apreciar en el gráfico siguiente:

Gráfico N° 02



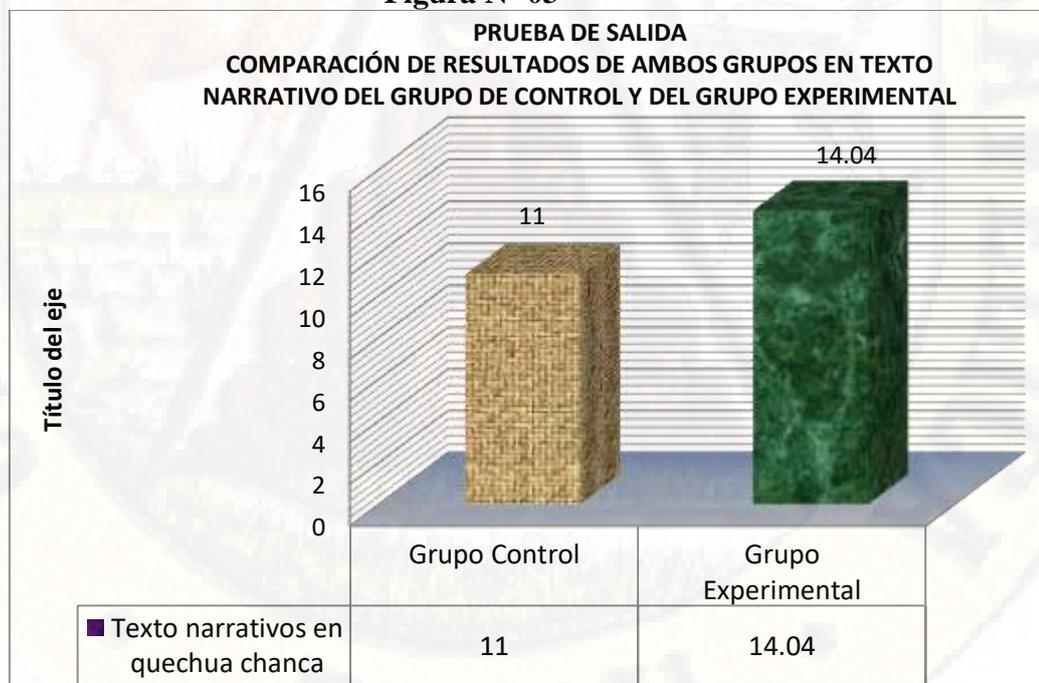
INTERPRETACIÓN

De acuerdo a los resultados estadísticos del presente gráfico, se revelan los resultados siguientes: notamos que existen diferencias significativas entre el grupo de control y el experimental en el posttest. Podemos observar que las notas de los alumnos en la prueba de salida (posttest) no son similares. Esto quiere decir, que han existido diferencias significativas en los resultados de ambos grupos, en las tres dimensiones, al finalizar la experiencia. Vale decir, ambos grupos (GC y GE) finalizaron la experiencia en diferentes condiciones. La aplicación de estrategias de aprendizaje colaborativo favoreció óptimamente al grupo experimental.

4.1.5. Comparación de resultados de ambos grupos en el área de textos líricos en quechua chanka durante la prueba de salida.

Se constató que el grupo experimental (GE) mostró en la prueba de salida (posttest) un rendimiento superior al del Grupo de Control (GC) en texto lírico, esto implica que estadísticamente la experiencia es significativa. Por esta razón se considera comprobada la hipótesis planteada al respecto.

Figura N° 03



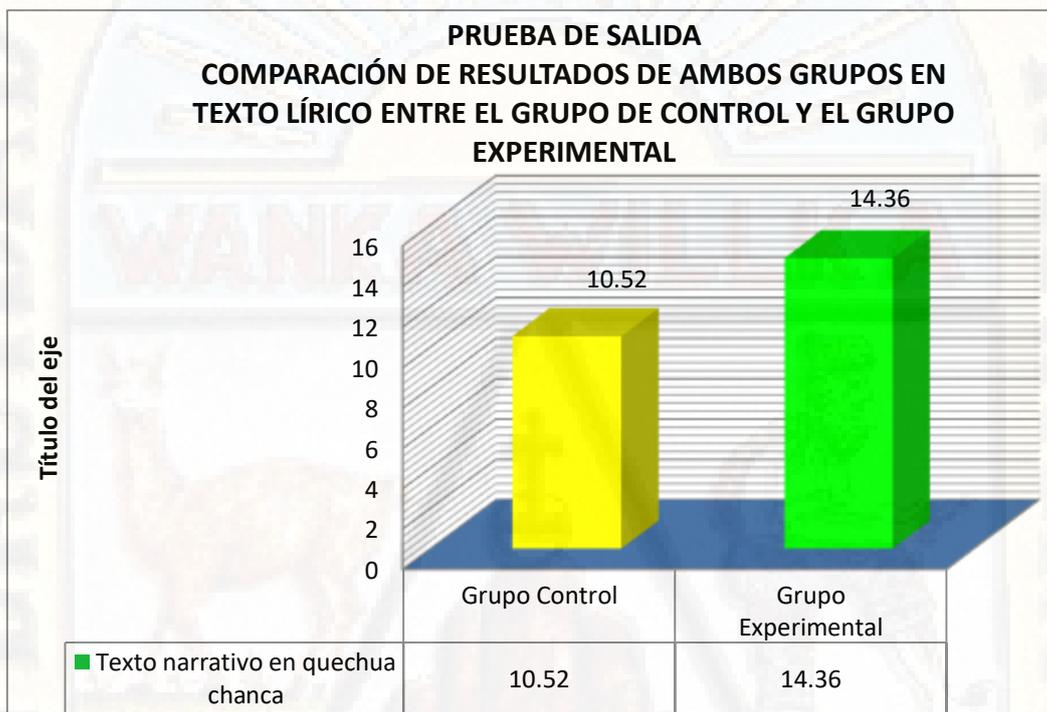
INTERPRETACIÓN

Este gráfico permite comprobar que, al final de la experiencia, los dos grupos se diferencian significativamente en el área de textos líricos.

4.1.6. Comparación de resultados de ambos grupos en el área de textos narrativos en quechua chanka durante la prueba de salida

Se constató que en texto lírico el grupo experimental (GE) mostró en la prueba de salida (postest) un rendimiento superior al del grupo de control (GC) con una diferencia que estadísticamente es significativa. Por esta razón se considera comprobada la hipótesis al respecto.

Figura N° 04



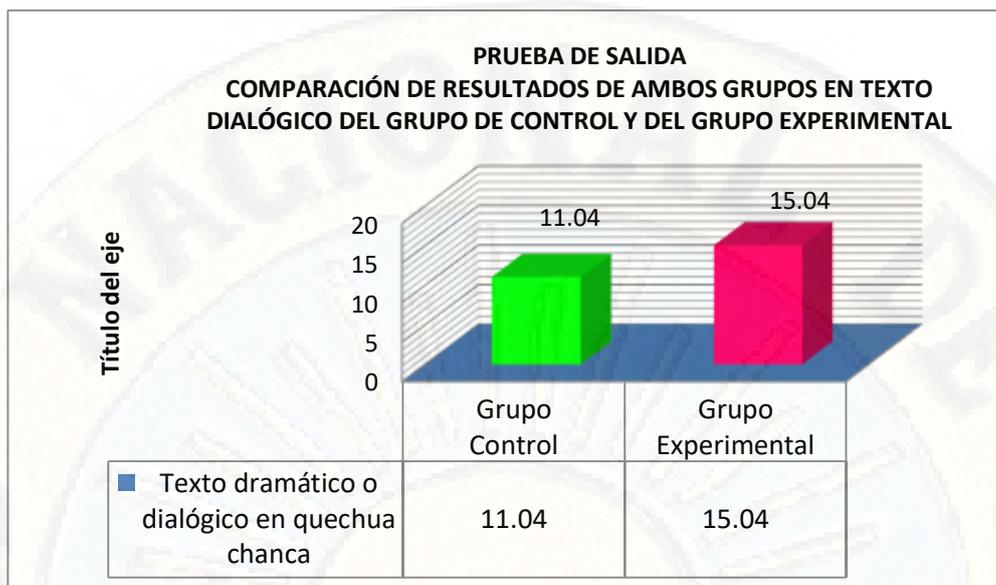
INTERPRETACIÓN

Este gráfico permite comprobar que, al final de la experiencia, los dos grupos se diferencian significativamente en el área de textos narrativos.

4.1.7. Comparación de resultados de ambos grupos en el área de textos dramáticos en quechua chanka durante la prueba de salida

Se constató que en texto dramático el grupo experimental (GE) mostró en la prueba de salida (postest) un rendimiento superior al del grupo de control (GC) con una diferencia que estadísticamente es significativa. Por esta razón, se considera comprobada la hipótesis al respecto.

Gráfico N° 05



INTERPRETACIÓN

Este gráfico permite comprobar que, al final de la experiencia, los dos grupos se diferencian significativamente en el área de textos dramáticos.

4.1.8. Cálculo de estadígrafos (CE)

Tabla N° 07

ESTADÍGRAFOS	GRUPO			
	GRUPO CONTROL		EXPERIMENTAL	
	PRETEST	POSTEST	PRETES	POSTEST
Media aritmética	10.08	10.88	10.08	14.84
Varianza	1.75	1.31	2.07	1.17
Desviación estándar	1.32	1.14	1.44	1.08

La lectura de los resultados de los estadígrafos, nos revela que, después de la experiencia, el grupo experimental obtuvo mejores resultados, 14.84 con respecto al promedio del grupo de control que sólo obtuvo 10.88; es decir, alcanzó una diferencia de 3.96 puntos, lo que significa que la aplicación de estrategias de aprendizaje colaborativo, admitió el logro de mejores resultados en el aprendizaje de la producción de textos en quechua chanka, en estudiantes de quinto grado de secundaria de la Institución Educativa

Emblemática José María Arguedas de Uripa, Chincheros-Apurímac. Con respecto a la varianza y la desviación de estándar, también se observa una mejora sustancial, puesto que el grupo de control (GC), luego del experimento, obtuvo 1.31 de varianza y 1.14 de desviación estándar, mientras que el grupo de experimental bajó su nivel de variación a 1.17 de varianza y 1.08 de desviación estándar, cifras que significan que las notas del grupo experimental están menos dispersas con respecto al grupo de control (GC).

Luego del cálculo de las pruebas estadísticas se llegó a los resultados siguientes:

1. Después de la aplicación del pretest en el grupo de control (GC) se calculó la media aritmética, que resultó de 10.08; vale decir, el promedio de notas de los alumnos del grupo de control (GC) no alcanza un nivel de aprobación normal. Por consiguiente, la varianza, de 1.75, determina que las notas tienen un nivel de dispersión normal, pero dentro de las notas que en su mayoría son desaprobatorias. Lo mismo sucede con la desviación estándar que es de 1.32, con respecto al valor central, que es la media aritmética o promedio.
2. La aplicación del pretest en el grupo experimental (GE) evidenció los siguientes resultados: un promedio de 10.08, una varianza de 2.07 y una desviación estándar de 1.44.
3. Según los resultados del pretest, ambos grupos evidenciaron promedios iguales o similares con respecto a las derivaciones.
4. En estas condiciones entraron al experimento; que luego de la experiencia aplicada, se obtuvieron los resultados siguientes:

4.2. Prueba o contrastación de la hipótesis

En la presente investigación, se sustenta la hipótesis de modo siguiente:

4.2.1. Prueba de hipótesis para diferencia de medias entre la prueba de entrada del grupo de control y el grupo experimental

1. Planteamiento de hipótesis

$H_0: \mu_E = \mu_C$ [Los promedios alcanzados en el pretest, por el grupo experimental (GE) y el grupo de control (GC), son iguales]

$H_1: \mu_E \neq \mu_c$ [Los promedios alcanzados por el grupo experimental (GE) y el grupo de control (GC) son diferentes]

Donde: μ_E : Promedio del grupo de experimental

μ_c : Promedio del grupo de control

2. Nivel de significancia

$\alpha = 0.05$; se trabaja con un 5% de error y un 95% de nivel de confianza.

Tabla N° 08: Estadísticos de grupos

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Grupo control	25	100,800	135,154	,27031
Grupo experimental	25	100,800	146,969	,29394

Tabla N° 09: Prueba de muestras independientes

	Prueba T para la igualdad de medias						
	T	GI		Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		Inferior	Superior			Inferior	Superior
PEGC	37,291	24	,000	1,008,000	95,221	106,379	
PEGE	34,293	24	,000	1,008,000	94,733	106,867	

3. Regla de decisión

Si $T_c > T_t$ entonces se rechaza la H_0 y se acepta la H_a , caso contrario se acepta la

H_0 $T_t = T_{(n-1)} \alpha = T_{(25+25-1)} \alpha = T_{(48)} 0.05 = 1.677$ (por tablas estadísticas)

$\therefore T_c 10.218 > T_t 1.677$, por lo tanto se acepta la H_a o H_1 y se rechaza la H_0 .

4. Región o zona de aceptación

Figura N° 01



5. Decisión final

Como $T_c 10.218 > T_t 1.677$; por lo tanto, se acepta la hipótesis alterna o la hipótesis de trabajo, vale decir, el promedio de las notas obtenidas en el postest es mayor al promedio de las notas obtenidas en el pretest de los alumnos del grupo experimental (GE) después de la aplicación de las estrategias de aprendizaje cooperativo; con un nivel de significancia del 0.05 (5%) y un nivel de confianza del 0.95 (95%), por lo tanto, la prueba resulta sumamente significativa.

4.2.2. Prueba de hipótesis del grupo experimental de la pretest y postest

1. Planteamiento de hipótesis

$H_0: \mu_d = 0 = 0$ [El promedio del pretest y postest, son iguales o similares].

$H_1: \mu_d > 0 > 0$ [El promedio del postest es mayor al promedio del pretest].

2. Nivel de significancia

$\alpha = 0.05$; se trabaja con un 5% de error y un 95% de nivel de confianza.

Tabla N° 10: Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. De la media
Par 1	PEGE	100,800	25	146,969	,29394
	PSGE	148,400	25	110,604	,22121

Tabla N° 11: Prueba de muestras relacionadas

Diferencias relacionadas							Sig. (bilate al)	
Media	Desvia- ción típ.		Error típ. de la media		Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl
	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior		
Par 1 PEGE- PSGE	476,000	200,582	,40116	558,796	393,204	11,865	24	,000

3. Regla de decisión

Si $T_c > T_t$ entonces se rechaza la H_0 y se acepta la H_a , caso contrario se acepta la H_0

$$T_t = T_{(n-1)} \alpha = T_{(25-1)} \alpha = T_{(24) 0.05} = 1.711 \text{ (por tablas estadísticas)}$$

$\therefore T_c 11.865 > T_t 1.711$, por lo tanto, se acepta la H_a o H_1 y se rechaza la H_0

4. Región o zona de aceptación

Figura N° 02



5. Decisión final

Como $T_c 11.865 > T_t 1.711$; por lo tanto, se acepta la hipótesis alterna o la hipótesis de trabajo, vale decir, el promedio de las notas obtenidas en el postest es mayor al promedio de las notas obtenidas en el pretest de los alumnos del grupo experimental (GE) después de la aplicación de las estrategias de aprendizaje colaborativo; con un nivel de significancia del 0.05 (5%) y un nivel de confianza del 0.95 (95%), por lo tanto, la prueba resulta sumamente significativa.

4.2.3. Prueba de hipótesis para diferencia de medias entre la prueba de salida del grupo control y el grupo experimental

1. Planteamiento de hipótesis

$H_0: \mu_E = \mu_C$ [Los promedios alcanzados por el grupo experimental (GE) y el grupo de control (GC), son iguales o similares]

$H_1: \mu_E \neq \mu_C$ [El promedio alcanzado por el grupo experimental (GE) es mayor al promedio del grupo de control (GC)]

Dónde : Promedio del grupo de experimental

: Promedio del grupo de control

2. Nivel de significancia

$\alpha = 0.05$; se trabaja con un 5% de error y un 95% de nivel de confianza.

Tabla N° 12: Estadísticos de grupo

Grupos	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
PSGE Grupo Control	25	108,800	116,619	,23324
Grupo Experimental	25	148,400	110,604	,22121

Tabla N° 13: Prueba de muestras independiente

Valor de prueba = 0						
95% Intervalo de confianza para la						
	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia	
			Inferior	Superior	Inferior	Sup.
PSGC	46,648	24	,000	1,088,000	103,986	113,614
PSGE	67,086	24	,000	1,484,000	143,834	152,966

3. Regla de decisión

Si $T_c > T_t$ entonces se rechaza la H_0 y se acepta la H_1 , lo contrario se acepta la H_0 .

$$T_t = T_{(n-1)} \alpha = T_{(25+25-1)} \cdot \alpha = T_{(48)} 0.025 = 2.010 \text{ (por tablas estadísticas)}$$

$\therefore T_c 10.218 > T_t 2.010$, por lo tanto, se acepta la H_a o H_1 y se rechaza la H_0

4. Región o zona de aceptación

Figura N° 03



5. Decisión final

Como $T_c 10.218 > T_t 2.010$; por lo tanto, se acepta la hipótesis alterna o la hipótesis de trabajo, vale decir, el promedio de las notas obtenidas en el postest es mayor al promedio de las notas obtenidas en el pretest de los alumnos del grupo experimental (GE) después de la aplicación de las estrategias de aprendizaje colaborativo; con un nivel de significancia del 0.05 (5%) y un nivel de confianza del 0.95 (95%), por lo tanto, la prueba resulta sumamente significativa

4.3. Resultados finales

El objetivo general de la presente investigación consiste en demostrar que la aplicación adecuada de las estrategias de aprendizaje colaborativo mejora la producción de textos en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas de Uripa, Chincheros-Apurímac.

La investigación realizada examina y determinar el tipo de aprendizaje colaborativo alcanzado por los estudiantes de dicha Institución Educativa, según los procesos metodológicos utilizados (aplicación de estrategias de aprendizaje colaborativo y el

método tradicional, respectivamente), cuyos resultados se presentan de la manera siguiente:

4.3.1. Resultados de la preprueba o prueba de entrada (pretest)

Al comienzo de la investigación, se aplicó a todos los ingresantes a la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas de Uripa, Chincheros, pertenecientes al grupo experimental y al grupo de control, una preprueba o pretest a fin de medir el grado de conocimientos que sobre la materia tenían, antes del desarrollo de las estrategias de aprendizaje cooperativo. A continuación, mostramos los resultados obtenidos, luego de la aplicación del pretest o prueba de entrada.

Tabla N° 14: Resultados del pretest (PE)

NOTA	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
PROMEDIO	10.08	10.08

Como se observa en la tabla anterior, la nota promedio de ambos grupos, antes de iniciar el proceso de instrucción, es relativamente baja y similar.

4.3.2. Resultados de la posprueba o prueba de salida (postest)

De acuerdo a las cifras que se muestran en el siguiente cuadro, se observa que el promedio de la postprueba o postest del grupo experimental, supera al del grupo de control, resultado que indica mayor efectividad de la enseñanza-aprendizaje colaborativo, mediante el uso de las estrategias de aprendizaje cooperativo con ventaja sobre el método tradicional. A continuación, mostramos los resultados obtenidos luego de la aplicación del postest o prueba de salida.

Tabla N° 15: Resultados del postest (PS)

NOTA	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
PROMEDIO	14.84	10.88

Como se observa en tabla anterior, la nota promedio en ambos grupos, después de aplicar el programa de las estrategias de aprendizaje colaborativo, refleja una diferencia a favor del grupo Experimental (GE), lo que es significativamente alto.

4.4. Discusión de resultados finales

Básicamente, en la investigación realizada se puede comprobar que, según el análisis comparativo de puntuaciones medias para dos muestras independientes en función a las dimensiones existe una diferencia significativa en los promedios, al final de la experiencia, a favor del grupo experimental (GE). De la misma manera, aplicando el estadístico paramétrico la razón *t de Student* y la contrastación de hipótesis arroja resultados favorables para rechazar las hipótesis nulas.

Efectivamente, de acuerdo a los resultados encontrados en la ejecución de la presente investigación, sobre el uso del programa de estrategias de aprendizaje colaborativo, realizada con la intención de obtener aprendizajes significativos en la producción de textos escritos en quechua chanka en los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas Altamirano del distrito de Anco Huallo-Uripa de la provincia de Chincheros y región de Apurímac, podemos afirmar que la formulación de nuestro problema, motivo de estudio, la determinación de nuestros objetivos y formulación de las hipótesis, son consistentes; por lo que, se ha llegado a probar la certeza y validez de nuestra hipótesis. Gracias a ello, confirmamos y declaramos que, efectivamente, la aplicación de las estrategias de aprendizaje colaborativo influye significativamente en el logro de la producción de textos líricos, narrativos y dramáticos de quechua chanka.

Con el presente estudio se ha probado que, los alumnos del grupo experimental (GE), al emplear adecuadamente el programa de las estrategias de aprendizaje colaborativo como parte de la metodología de enseñanza-aprendizaje, han obtenido notas altas, en comparación con los alumnos del grupo de control (GC), que sin el uso de esta metodología han obtenido notas con calificativos más bajos. De lo que podemos concluir que la diferencia de promedios es significativa, contrastando de esta manera nuestra hipótesis planteada en nuestro trabajo de investigación. Se observa claramente, que en el grupo experimental existe una diferencia significativa entre el pretest y postest, y una aparente similitud en el grupo de control, en su pretest y postest donde no existe diferencia significativa, los promedios son iguales. Por lo tanto, confirmamos que, sí existe diferencia significativa a favor del grupo experimental (GE).

En un trabajo encontrado en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, sobre la aplicación del programa de aprendizaje cooperativo y su efecto en el rendimiento académico en los estudiante del primer grado de educación secundaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle; es similar a mi trabajo de investigación, donde la tesis se ha llegado a la conclusión, que el uso del programa de aprendizaje cooperativo genera un nivel superior de aprendizajes significativos en el rendimiento académico en beneficio de los estudiantes, como sujetos de estudio, pues, en la prueba de salida en el grupo experimental (GE) encontró un promedio de 15.04 puntos y en el grupo de control (GC) un promedio de 11.08 puntos, con una diferencia significativa a favor del grupo experimental (GE) que usó el programa de aprendizaje cooperativo. Este resultado permite reforzar nuestra investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de educación secundaria, básicamente, con el fin de lograr aprendizajes significativos, que las estrategias de aprendizaje cooperativo mejora significativamente la producción de textos escritos.

CONCLUSIONES

1. Las estrategias de aprendizaje colaborativo es una innovación pedagógica eficaz para mejorar significativamente el uso apropiado de la producción de textos escritos en quechua chanca, que permite el desarrollo de capacidades netamente creativas y, consecuentemente, de redacción entre los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas de Uripa, Chincheros-Apurímac.
2. La aplicación de las estrategias de aprendizaje colaborativo, en el grupo experimental (GE), ha generado eficacia de aprendizaje significativo en un nivel superior con relación al grupo de control (GC). Hemos demostrado estadísticamente, en promedio general, que el grupo experimental (GE), en la prueba de entrada (preprueba o pretest), obtuvo 10.08 y en la prueba de salida (posprueba o postest) logró 14.84 puntos con un desarrollo de capacidades de 4.76 puntos. Contrariamente, el grupo de control (GC), en la prueba de entrada (preprueba o pretest), obtuvo 10.08 puntos (similar al Grupo Experimental) y en la prueba de salida (posprueba o postest) alcanzó a 10.88 puntos, habiendo logrado un desarrollo de capacidades de 0.8 puntos, nivel inferior al del grupo experimental (GE). En suma, el resultado del grupo experimental (GE) superó ampliamente al del grupo de control.
3. La aplicación de las estrategias de aprendizaje colaborativo en la producción de textos líricos en quechua en el grupo experimental (GE) resultó eficaz en un grado superior con relación a la competencia del otro grupo, vale decir, al grupo de control (GC) de 11.00 puntos y grupo experimental (GE) 14.04 puntos, con una diferencia de 3.04 puntos, lo que indica estadísticamente una ventaja o diferencia significativa. El programa conduce al desarrollo de las capacidades de saber redactar textos líricos en runasimi o quechua chanka.
4. La aplicación de las estrategias de aprendizaje colaborativo en la producción de textos narrativos en el grupo experimental resultó eficaz para mejorar el nivel de producción en un grado superior con relación a la competencia del otro grupo, vale decir, al del

grupo de control (GC) de 10.52 puntos y al grupo experimental (GE) con 14.36 puntos, con una diferencia de 3.84 puntos, lo que indica estadísticamente una diferencia significativa. El programa de estrategias de aprendizaje colaborativo en la producción de textos narrativos conduce al desarrollo de las capacidades para producir fundamentalmente, textos narrativos o legendarios.

5. La aplicación de las estrategias de aprendizaje colaborativo en la producción de textos dramáticos o dialógicos o conversacionales en el grupo experimental resultó eficaz para mejorar el nivel de dialogar en un grado superior con relación a la competencia del otro grupo, vale decir, al del grupo de control (GC) de 10.04 puntos y al grupo experimental (GE) con 15.04 puntos, con una diferencia de 5.00 puntos, lo que indica estadísticamente una diferencia significativa. El programa de estrategias de aprendizaje colaborativo en la producción de textos dramáticos o dialógicos conduce al desarrollo de las capacidades para producir fundamentalmente diálogos o textos conversacionales.

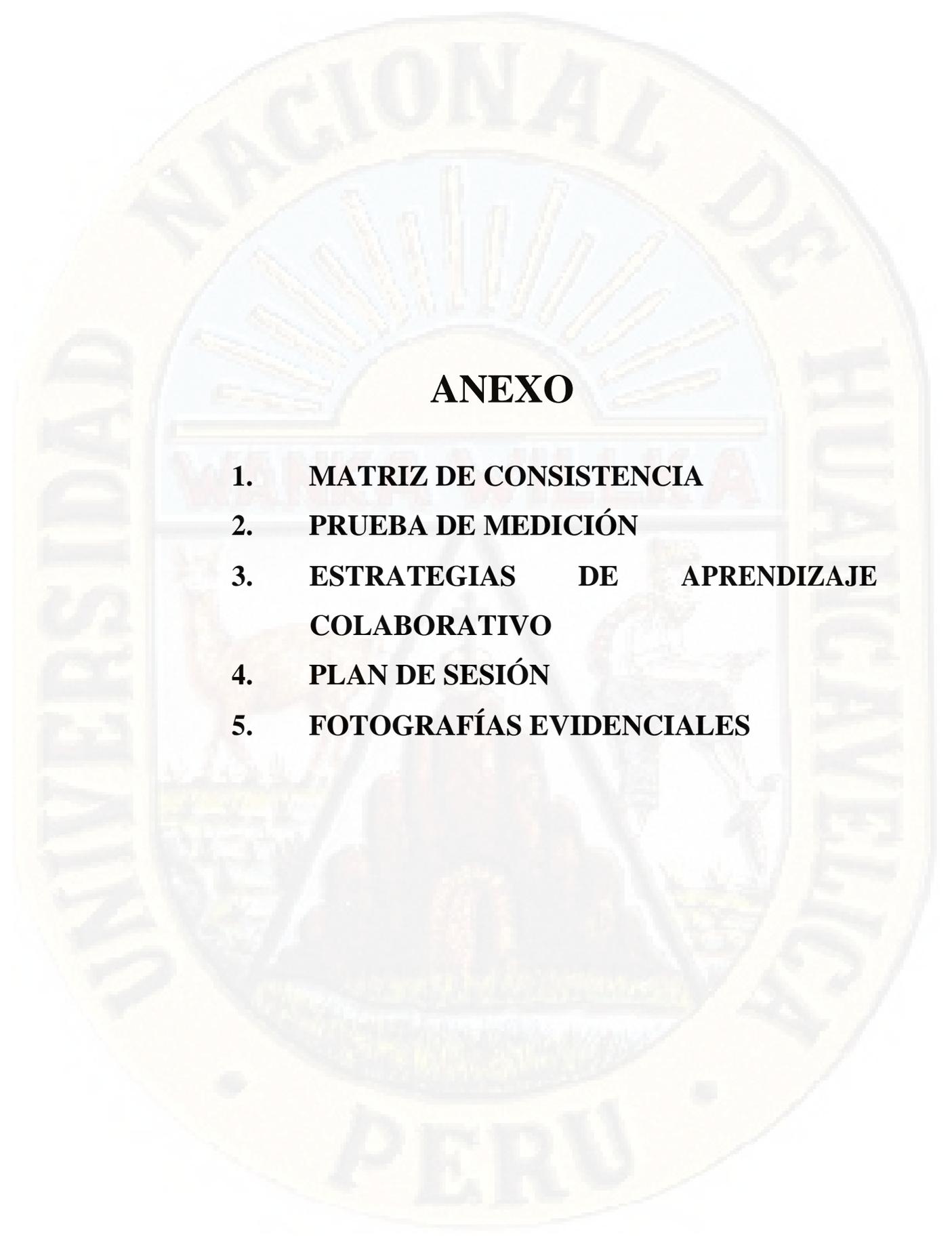
RECOMENDACIONES

1. Las autoridades de la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas de Uripa, de la provincia de Chincheros-Apurímac, una vez aprobada esta propuesta, deberían promover el uso de las estrategias de aprendizaje colaborativo y propiciar el desarrollo de la producción de textos escritos en quechua chanca a través de las estrategias entre todos los estudiantes de quinto grado de secundaria y entre los estudiantes de otros grados inferiores, si fuera posible.
2. La dirección, la subdirección y la presidencia de la Junta de Profesores de la Institución Educativa José María Arguedas de Uripa-Chincheros deberían hacer conocer al Ministerio de Educación la aplicación del programa de estrategias de aprendizaje colaborativo en la producción de textos escritos en quechua chanca, en las instituciones públicas y privadas para que los docentes y estudiantes del colegio puedan producir programas de estrategias de aprendizaje colaborativo y usarlos en la enseñanza y aprendizaje de la producción de textos en runasimi.
3. Recomendar, tanto a los gobiernos locales, a las autoridades de las instituciones públicas o privadas, así como al Gobierno Regional de Apurímac, que promuevan proyectos de investigación y programas de estrategias de aprendizaje colaborativo en la producción de textos escritos en quechua en los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas de Uripa, de la provincia de Chincheros-Apurímac.
4. Los docentes del Área de Comunicación y de la especialidad de Lengua y Literatura deben informarse y capacitarse en el uso de las estrategias de aprendizaje colaborativo y luego aplicar en sus clases con la finalidad de elevar el nivel de aprendizaje significativo de la producción de textos escritos en quechua chanca.
5. Crear un centro de investigación y desarrollo de programas de estrategias de aprendizaje colaborativo o módulos autoeducativos en la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas Altamirano de Uripa-Chincheros con el fin de producir textos en quechua con coherencia y cohesión, con miras a elevar la imagen de JMAA y, consecuentemente, generar investigación formativa en la institución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beaugrande F. (2003). *Pasos para producir un texto*. 1ª Ed. Argentina. Luces de oro.
- Beltrán. P. (2006). *Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos*. Mexico. McGraw Hill.
- Caballero, A. (2000). *Metodología de la investigación científica*. Lima: UDREGAF S.A.
- Carrasco, S. (2006). *Metodología de la investigación científica*. 1ª Ed. Lima: San Marcos.
- Carrillo, F. (1983). *Cómo hacer la tesis*. Lima: San Marcos.
- Cornejo, M. (s.a.): *Manual de redacción superior*. 1ra. Ed. Lima: San Marcos.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO.
- DeVies, D. y Edwards K. (2003). *Estrategias aprendizaje cooperativo*. 1ª Ed. Nueva York -Estados Unidos: UNESCO
- Díaz, F. y Fernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 2ª Ed. México: McGraw-Hill.
- Dioses, J. (2003). *Guía para producir textos narrativos*. 1ª Ed. Bogotá. Colombia: Politzer SRL.
- Echeita, G. y Martín, E. (2001). *El aprendizaje cooperativo*. 1ª Ed. Madrid: Siglo XXI.
- Ferreiro, G. y Calderón, M. (2001). *EL ABC del aprendizaje cooperativo*. 1ª Ed. México: Trillas.
- Fischer, R, y Marcipar, S. (1989). *Ortografía dinámica*. 1ª Ed. Madrid: Daly.
- García, D. (2000). *Cooperar para aprender: El trabajo cooperativo en Praxis*. Lima: San Marcos.
- Gil, G. (1991). *Metodología de la investigación científica*. Trujillo: Fondo Editorial INDDP.
- Guevara, G. (2001). *Hacia el aprendizaje cooperativo*. 4ª Ed. Lima: GTZ.
- Gutiérrez, S. (2015). *Modelo de aprendizaje colaborativo (apuntes sobre el conocimiento cooperativo y colaborativo)*. Andahuaylas. Riqcharisun.
- Gutiérrez, S. (2016). *Enseñanza colaborativa (apuntes sobre problemas de aprendizaje)*: Andahuaylas: Impresiones Tarpuy.
- Hernández, J. (1998). *El aprendizaje cooperativo*. México: Editorial Universidad NUR.

- Hernández, R. Fernández C., Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación*: 5ª Ed. México. Mc Graw Huill.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999) *Aprender juntos y solos*. 3ª Ed. Sao Paulo: Aique.
- Kerlinger, F (2002). *Investigación del comportamiento*. 2ª ed. México: McGraw-Hill.
- Lobato, C. (1998). *El trabajo en grupo: Aprendizaje cooperativo en secundaria*. 1ª Ed. Madrid: Editorial de la Universidad de Vasco.
- Mayer, L. (1886). *Cómo enseñar a producir*. 1ª Ed. Madrid: Machado.
- Morales, G. (2002) *El giro cualitativo de la educación*. 8ª Ed. Bogotá, Colombia: Editorial 2000 Ltda.
- Roeders, P. (1998). *Aprendiendo juntos*. 1ª Ed. Lima: Walkiria.
- Rosas, R. (2003). *Estrategias de aprendizaje colaborativo*. 1ª Ed. Guayaquil. COPRE.
- Sánchez, H y Reyes M. (1998). *Métodos y diseños en la investigación científica*, Lima: Ediciones HSC.
- Slavín, R. 1999) *Aprendizaje cooperativo*. 1ª Ed. Sao Paulo: Aique.
- Solsona, N. (1999). *Aprendizaje colaborativo*. 3ª Ed. Argentina: Aique Grupo.
- Tafur, R. (1995). *La tesis universitaria*. 1ª Ed. Lima: Mantaro.
- Tamayo y Tamayo, M. (2012). *El proceso de la investigación científica*. 2ª Ed. México: McGraw-Hill.
- Valderrama, S. (s.a.) *Pasos para elaborar proyectos y tesis de investigación científica*. 1ª Ed. Lima: San Marcos.
- Vega, M. (2010) *Aprendizaje colaborativo moderno*. 2ª Ed. España. Antonio Machado.



ANEXO

- 1. MATRIZ DE CONSISTENCIA**
- 2. PRUEBA DE MEDICIÓN**
- 3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COLABORATIVO**
- 4. PLAN DE SESIÓN**
- 5. FOTOGRAFÍAS EVIDENCIALES**

MATRIZ DE CONSISTENCIA LÓGICA

Título: **ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COLABORATIVO EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTO ESCRITOS EN QUECHUA CHANKA EN ESTUDIANTES DE 5° GRADO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EMBLEMÁTICA JOSÉ MARÍA ARGUEDAS DE URIPA-CHINCHEROS-APURÍMAC**

Tesista: **Santos Gutiérrez López**

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES	METODOLOGÍA
<p>PG. ¿De qué manera las estrategias de aprendizaje colaborativo influye en la producción de texto escritos en quechua chanka en estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas de Uripa-Chincheros-Apurímac, 2019?</p>	<p>OG. Determinar la influencia de las estrategias de aprendizaje colaborativo en la producción de texto escritos en quechua chanka en estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas de Uripa-Chincheros-Apurímac, 2019.</p>	<p>HG. La aplicación de las estrategias de aprendizaje colaborativo influye significativamente en la producción de texto escritos en quechua chanka en estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas de Uripa-Chincheros-Apurímac, 2019.</p>	<p>VARIABLE INDEPENDIENTE:</p> <p>X: Estrategias de aprendizaje colaborativo.</p> <p>X1: Estrategias de rompecabezas.</p> <p>X2: Estrategias de cooperación guiada.</p> <p>X3: Estrategias de desempeño de roles.</p>	<p>TIPO: Investigación científica, de naturaleza experimental y aplicada, específicamente explicativa.</p> <p>MÉTODO: Método científico y experimental. Otros métodos: Inductivo- deductivo y analítico.</p> <p>DISEÑO: El diseño de investigación aplicado será “Cuasiexperimental”, específicamente denominado “diseño antes y después” con un grupo de control y experimental.</p>
<p>PE1. ¿Cómo influye la estrategia de rompecabezas del aprendizaje en la producción de textos narrativos en quechua en estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas de Uripa-Chincheros-Apurímac, 2019?</p>	<p>OE₁. Establecer la influencia de la estrategia de rompecabezas del aprendizaje en la producción de textos narrativos en quechua en estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas de Uripa-Chincheros-Apurímac, 2019?</p>	<p>HE₁: La aplicación de la estrategia de rompecabezas del aprendizaje influye significativamente en la producción de textos narrativos en quechua en estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas de Uripa-Chincheros-Apurímac, 2019.</p>		
<p>PE2. ¿Cómo influye la estrategia de cooperación guiada del aprendizaje en la</p>	<p>OE₂. Establecer la influencia de la estrategia de cooperación guiada del aprendizaje en la producción de textos poéticos</p>	<p>HE₂: La aplicación de la estrategia de cooperación guiada del aprendizaje influye significativamente en la</p>		

<p>producción de textos poéticos en quechua en estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas de Uripa-Chincheros-Apurímac, 2019?</p>	<p>en quechua en estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas de Uripa-Chincheros-Apurímac, 2019</p>	<p>producción de textos poéticos en quechua en estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas de Uripa-Chincheros-Apurímac, 2019</p>	<p>VARIABLE DEPENDIENTE:</p> <p>Y: Producción de textos en quechua chanka</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> <p>GE: 01 x 02 GC: 03 04</p> </div> <p>TÉCNICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Téc. de observación. - Encuesta - Pruebas de medición.
<p>PE3. ¿Cómo influye la estrategia de desempeño de reles del aprendizaje en la producción de textos dialógicos en quechua en estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas de Uripa-Chincheros-Apurímac, 2019?</p>	<p>OE3. Establecer la influencia de la estrategia de desempeño de reles del aprendizaje en la producción de textos dialógicos en quechua en estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas de Uripa-Chincheros-Apurímac, 2019</p>	<p>HE3: La aplicación de la estrategia de desempeño de reles del aprendizaje influye significativamente en la producción de textos dialógicos en quechua en estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática José María Arguedas de Uripa-Chincheros-Apurímac, 2019.</p>	<p>Y1: Texto lírico Y2: Texto narrativo Y3: Texto dramático</p> <p>VARIABLE INTERVENIENTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docentes - Alumnos - Sexo - Edad - Grado - Situación Socioeconómica 	<p>INSTRUMENTOS:</p> <p>Ficha general de datos. Fichas bibliográfica Pruebas objetivas.</p> <p>POBLACIÓN:</p> <p>165 alumnos ingresantes a la I.E. José María Arguedas de Uripa-Chincheros-Apurímac.</p> <p>MUESTRA:</p> <p>No es probabilística, es decir a elección del investigador. Muestra estará constituida de 25 alumnos por cada grupo: GC y GE.</p>

ENCUESTA

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COLABORATIVO EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTO ESCRITOS EN QUECHUA CHANKA EN ESTUDIANTES DE 5º GRADO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EMBLEMÁTICA JOSÉ MARÍA ARGUEDAS DE URIPA-CHINCHEROS-APURÍMAC

Tesista: **Santos Gutiérrez López**

Estimado/a alumno/a: En el siguiente cuadro te pido que respondas conscientemente los siguientes ítems.

N°	ÍTEMS	Sí	No
		1	2
01	¿Entiende y sabe hablar la runasimi o quechua chanca?		
02	¿La runasimi o quechua chanca es su lengua materna?		
03	¿Durante tu infancia la runasimi o quechua chanca era su lengua materna?		
04	¿La lengua que hablan sus padres es la runasimi o quechua chanca?		
05	¿Durante las actividades agrícolas hablan en quechua chanca?		
06	¿Durante las actividades cotidianas hablan en quechua chanca?		
07	¿En el lugar donde vive siempre hablan en la runasimi o quechua chanca?		
08	¿Para consultar sobre cualquier situación me comunico en quechua?		
09	¿En cualquier contexto me comunico en la runasimi o quechua chanca?		
11	¿Para comercializar productos me comunico en quechua chanca?		
12	¿Durante las asambleas o reuniones se comunica en quechua chanca?		
13	¿Durante las fiestas patronales se comunica en quechua chanca?		
14	¿Durante la Educación Básica Regular se comunica en quechua chanca?		
15	¿Puede redactar textos en la runasimi o quechua chanca?		
16	¿Puede leer textos escritos en la runasimi o quechua chanca?		
17	¿Puede componer harawis en la runasimi o quechua chanca?		

PROGRAMA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COLABORATIVO



**AUTOR:
SANTOS GUTIÉRREZ LÓPEZ**

HUANCAVELICA-2020

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COLABORATIVO

I. DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1. Área : Taller de Quechua chanka
- 1.2. Grado y secciones : Quinto "A" "B"
- 1.3. Institución Educativa : "José María Arguedas"
- 1.4. Lugar : Uripa
- 1.5. Distrito : Anco Huallo
- 1.6. Provincia : Chincheros
- 1.7. Región : Apurímac
- 1.8. Duración : Del 08 de julio al 16 de diciembre 2019
- 1.9. Director : Mg. Juan Augurio Palomino Rojas
- 1.10. Profesor : Santos Gutiérrez López

II. OBJETIVOS

- 2.1. Aplicar el programa estrategias de aprendizaje colaborativo
- 2.2. Implementar el procedimiento del aprendizaje colaborativo formal
- 2.3. Desarrollar la producción de textos en quechua chanka.

III. TEMAS TRANSVERSALES

- 3.1. Cultura creativa, innovadora y revitalizadora.
- 3.2. Educación intercultural bilingüe para el éxito.
- 3.3. Identidad cultural y educación en y con valores

IV. ORGANIZACIÓN DE LAS UNIDADES DIDACTICAS

Según la normativa vigente y Nueva Estructura Curricular Nacional para fines curriculares el taller de quechua chanka en quinto grado se organizó en:

- A) Expresión y comprensión oral de textos
- B) Comprensión de textos en quechua
- C) Producción de textos en quechua

4.1. TÍTULO DE UNIDADES DIDÁCTICAS

A) Construyendo y redactando textos líricos en quechua chanka

Contenidos: La poesía, el poema, canciones y acrósticos.

B) Relatando y redactando textos narrativos en quechua chanka

Contenidos: El cuento, la fábula, la biografía, la autobiografía, la leyenda, la novela corta, la historia, la historieta, el mito, etc.

C) Dramatizando y escenificando obras literarias dialógicas

Contenidos: Drama *El hijo pródigo* de Espino Medrano, *Katacha* de Cesar Itier, *Qurichuspi* (mosca de oro) de Nemesio Zúñiga Cazorla, *Isicha Puytu* de José María Arguedas, *Huambar Poetastro Acacau Tinaja* de Juan José Flores Gutiérrez, entre otras obras teatrales de la zona.

V. METODOLOGÍA

5.1. Activa.- Esta nueva propuesta metodológica se caracteriza porque sitúa al alumno como centro académico en el proceso de aprendizaje.

5.2. Contextual.- De acuerdo a esta metodología, alumno y profesor cooperan en la discusión de los objetivos, los contenidos y en el proceso de producción textual. El docente trabaja con grupos colaborativos en proyectos de producción de textos líricos, narrativos y dramáticos o conversacionales.

5.3. Acciones.- De acuerdo a esta metodología el alumno y docente colaboran en la producción de un texto lírico, narrativo y dramático.

VI. ESTRATEGIAS

6.1. Estrategia de rompecabezas

Exploración de saberes previos.- Es la identificación a través de preguntas, luego de la



observación de láminas, declamar poemas en quechua chanka, entonar canciones en quechua y realizar lecturas sobre un tema determinado; de qué sabe o qué conoce acerca del tema.

Lecturas quechuas en voz alta.- Es la lectura con voz audible de diversos textos: líricos, narrativos y dramáticos o dialógicos.

Lecturas silenciosas.- Es la lectura que se realiza en voz baja de diversos textos: líricos, narrativos y dramáticos o dialógicos.

Lecturas individualizadas.- Consiste en leer simultáneamente a nivel individual y en forma silenciosa, un cuento de la zona y de su preferencia.



Redacción y producción de textos.- Consiste en producir textos líricos, narrativos y dramáticos o dialógicos, según sea el caso de la lectura, a través de equipo.

6.2. Estrategia de cooperación guiada

Lectura en díadas.- Consiste en leer simultáneamente a nivel de pares (tandem), en forma silenciosa y hablada, sucediendo que los participantes en una díada son iguales con respecto a la tarea a realizar.



Lectura en equipo.- Consiste en leer simultáneamente a nivel de grupos pequeño en que los alumnos leen juntos el mismo texto por párrafos, para luego de debatir en el salón.

Producción de textos.- Consiste en producir textos líricos, narrativos y dialógicos o dramáticos, según sea el caso de la lectura, a través de equipo.



6.3. Estrategia de desempeño de roles



Dramatización de obras literarias.- Se selecciona un cuento que tenga varios personajes y se lee, luego se prepara la representación y se estimula a cambiar los hechos, incluyendo animales, plantas y objetos.

Préstamo a la literatura.- Es el recuerdo de cuentos, fábulas, leyendas, películas; para luego seleccionar un tema y narrar un cuento, escenificar y dramatizar una obra literaria. Es decir, pedir prestado a la literatura, personajes y tramas para luego recrearlas.

Plantear preguntas divergentes.- Se estimula a través del planteo de preguntas con la simple fórmula de agregar un sujeto y un predicado como: ¿Qué pasaría si ese árbol caminara?, concentrarse en las imágenes surgidas y escribir posibles respuestas.

VII. TÉCNICAS

La observación.- Es el examen directo, atento y reflexivo, que realizan los alumnos en base a láminas, bajo la dirección de la responsable, a través de la vista.

Comparación.- Es la fijación atenta en dos o más objetos para descubrir sus relaciones, características, semejanzas o diferencias.



Redacción de contenidos.- Consiste en redactar un texto por párrafos e ir identificando los tipos de textos, durante la producción.

Los esquemas.- Son una forma de resumen que consiste en la expresión gráfica de las ideas fundamentales de un tema y su estructura, para llegar a una comprensión global y rápida.

Toma de apuntes.- Consiste en ver y escuchar atentamente para identificar las ideas principales, clasificarlas y transcribirlas o redactarlas; lo cual permite retener las relaciones entre los puntos principales.



Oración secreta.- Se forma dos grupos de alumnos y se recuerda las partes de la oración y luego se forman oraciones especiales y en base a ellas crea textos, líricos, narrativos y dialógicos.

Lluvia de ideas.- Consiste en la participación ordenada para expresar una serie de ideas solicitadas sobre un tema determinado.

Revisión y corrección.- Consiste en detectar y ubicar en cada párrafo las características básicas de un texto formal.

VIII. CRONOGRAMA

ÁREAS	SESIONES	FECHA	HORA
Textos líricos	Sesión 1	08 de julio de 2019 (Pretes)	De 8:00 a 9:30 a.m.
	Sesión 2	22 de julio de 2019	De 8:00 a 9:30 a.m.
	Sesión 3	05 de agosto de 2019	De 8:00 a 9:30 a.m.
	Sesión 4	19 de agosto de 2019	De 8:00 a 9:30 a.m.
	Sesión 5	02 de setiembre de 2019	De 8:00 a 9:30 a.m.
Textos narrativos	Sesión 6	06 de setiembre de 2019	De 9:30 a 11:00 a.m.
	Sesión 7	30 de setiembre de 2019	De 9:30 a 11:00 a.m.
	Sesión 8	07 de octubre de 2019	De 9:30 a 11:00 a.m.
	Sesión 9	21 de octubre de 2019	De 9:30 a 11:00 a.m.
Textos dramáticos	Sesión 10	28 de octubre de 2019	De 9:30 a 11:00 a.m.
	Sesión 11	04 de noviembre de 2019	De 8:00 a 9:30 a.m.
	Sesión 12	18 de noviembre de 2019	De 8:00 a 9:30 a.m.
	Sesión 13	02 de diciembre de 2019	De 8:00 a 9:30 a.m.
	Sesión 14	16 de diciembre de 2019	De 8:00 a 9:30 a.m.
	Sesión 15	Aplicación de Postest	De 11:30 a 12:20 p.m.

V. EVALUACIÓN. Se aplicó la pretest y postest (prueba de entrada y salida).

VI. BIBLIOGRAFÍA



PLAN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE



I. DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1. Área curricular : Taller de Quecha chanka Grado : Quinto
 1.2. Nº de horas semanales : 2 horas
 1.3. Duración : 90 minutos
 1.4. Docente : Santos Gutiérrez López
 1.5. Contenido del tema : Producción de textos quechua chanka
 1.6. Fecha : 08 de julio del 2019

II. APRENDIZAJE ESPERADO: Identifica pautas y procesos de la producción de texto.

SECUENCIA DIDÁCTICA				
FASES	PROCESOS COGNITIVOS		DESEMPEÑO y/o INDICADORES	T.
INICIO	MOTIVACIÓN	- Genera expectativas. - Activa saberes previos. - Promueve el conflicto cognitivos.	- Lee un texto en quechua chanka. - Identifica características del texto en quechua chanka, para luego redactar un texto en quechua. - ¿Qué aprendemos? - ¿Por qué crees que es importante identificar las características del quechua chanka?	10'
		DESARROLLO	MOTIVACIÓN -EVALUACIÓN CONSTRUIR LOS APRENDIZAJES	- Inducir el descubrimiento del tema. - Influencia de nueva información.
1. Procesar la información	Desarrolla preguntas: - ¿Qué es el texto? - ¿Cuáles son los rasgos del texto en quechua? - ¿Cuáles son las propiedades del texto? - ¿Para qué sirve la producir textos en quechua? * Elabora un ideograma sobre el tema.			20'
2. sistematizar la información	* El experto de cada equipo de trabajo expone el resumen del tema.			30'
SALIDA	APLICAR O TRANSFERIR		- Escribe en una hoja un mensaje valorativo de la importancia producción de textos en quechua.	05'
	EVALUACIÓN		- Responde algunas preguntas, planteado por el docente de la asignatura.	05'
	METACOGNICIÓN		- ¿Qué aprendí en esta clase?, ¿Cómo aprendí?, ¿Para qué sirve lo que aprendido? y ¿Qué debo hacer para mejorar mi aprendizaje?	10'

JUAN A. PALOMINO ROJAS
DIRECTOR

LEONARDO CÁCERES S.
SUBDIRECTOR. (E)

SANTOS GUTIÉRREZ LÓPEZ
PROF. INVESTIGADOR



PLAN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE



I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. Área curricular	: Taller de Quechua chanka	Grado: Quinto
1.2. N° de horas semanales	: 02 horas	
1.3. Duración	: 90 minutos	
1.4. Docente	: Santos Gutiérrez López	
1.5. Contenido del tema	: El poema y la poesía quechua chanka (texto lírico)	
1.6. Fecha	: 22 de julio del 2019	

II. APRENDIZAJE ESPERADO: Identifica las estructuras de un poema en quechua

SECUENCIA DIDÁCTICA				
FASES	PROCESOS COGNITIVOS	DESEMPEÑO y/o INDICADORES	T.	
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> - Genera expectativas - Activa saberes previos - Promueve el conflicto cognitivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Lee un poema en quechua chanka - Observa la estructura del poema y poesía - ¿Qué aprendemos? - ¿Por qué crees que es importante la estructura de un poema y poesía? 	10'	
DESARROLLO	MOTIVACIÓN -EVALUACIÓN CONSTRUIR LOS APRENDIZAJES	<ul style="list-style-type: none"> - Inducir el descubrimiento del tema. - Influencia de nueva información. 	<ul style="list-style-type: none"> - El docente orienta el aprendizaje señalando la importancia de la estructura de un poema. - Numérense en su equipo base del 1 al 6. Todos los números de 1 pasan a sentar juntos, los 2, igual, etc. - A formar equipos expertos. - El docente hace conocer el poema <i>Katatay</i> de Arguedas. 	10'
		1. Procesar la información 2. sistematizar la información	Desarrolla preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es un poema? y ¿Qué es una poesía? - ¿Cuáles las características del poema y poesía? - ¿Quiénes escriben el poema y la poesía? - ¿Cuál es la estructura de un poema? * Elabora un poema en quechua chanka. * El experto de cada equipo de trabajo lee el poema como resultado de trabajo grupal.	20' 30'
SALIDA	APLICAR O TRANSFERIR	- Escribe en una hoja un mensaje valorativo del poema o la poesía.	05'	
	EVALUACIÓN	- Responde algunas preguntas planteadas por el docente.	05'	
	METACOGNICIÓN	- ¿Qué aprendí en esta clase?, ¿Cómo aprendí?, ¿Para qué sirve lo que aprendido? y ¿Qué debo hacer para mejorar mi aprendizaje?	10'	

JUAN A. PALOMINO ROJAS
DIRECTOR

LEONARDO CÁCERES S.
SUBDIRECTOR. (E)

SANTOS GUTIÉRREZ LÓPEZ
PROF. INVESTIGADOR



PLAN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE



I. DATOS INFORMATIVOS:

Área curricular : Taller de Quechua chanka Grado: Quinto
 Nº de horas semanales : 2 horas
 Duración : 90 minutos
 Docente : Santos Gutiérrez López
 Contenido del tema : Tipología del verso en quechua chanka
 Fecha : 05 de agosto del 2019

II. APRENDIZAJE ESPERADO: Identifica los tipos de versos en quechua chanka.

SECUENCIA DIDÁCTICA					
FASES	PROCESOS COGNITIVOS		DESEMPEÑO y/o INDICADORES	T.	
INICIO	MOTIVACIÓN -EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Genera expectativas - Activa saberes previos - Promueve el conflicto cognitivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Observa esquema o partes de un poema. - Identifica los tipos de versos en quechua. - ¿Qué aprendemos? - ¿Por qué crees que es importante conocer los tipos de versos? 	10'	
DESARROLLO		CONSTRUIR LOS APRENDIZAJES	<ul style="list-style-type: none"> - Inducir el descubrimiento del tema. - Influencia de nueva información. 	<ul style="list-style-type: none"> - El docente orienta el aprendizaje señalando la importancia de la tipología del verso. - En grupo de 1 a 4 alumnos reflexionan sobre el tema. - El docente comparte copias sobre el tema: La tipología del verso. 	10'
			1. Procesar la información 2. sistematizar la información	Desarrolla preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es la tipología del verso? - ¿Qué son los pareados, tercetos, cuartetos, etc.? - ¿Es importante conocer la tipología del verso? - ¿Qué es el versolibrismo? * Elabora una poema en 2 tercetos y 2 en cuartetos. * El experto de cada equipo de trabajo expone el resultado de la composición. 	20' 30'
SALIDA	APLICAR O TRANSFERIR		- Escribe en una hoja un mensaje valorativo de la composición.	05'	
	EVALUACIÓN		- Responde algunas preguntas planteado por el docente.	05'	
	METACOGNICIÓN		<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué aprendí en esta clase?, ¿Cómo aprendí?, ¿Para qué sirve lo que aprendido? y ¿Qué debo hacer para mejorar mi aprendizaje? 	10'	

.....
 JUAN A. PALOMINO ROJAS
 DIRECTOR

.....
 LEONARDO CÁCERES S.
 SUBDIRECTOR. (E)

.....
 SANTOS GUTIÉRREZ LÓPEZ
 PROF.INVESTIGADOR



PLAN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE



I. DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1. Área curricular : Taller de Quechua chanka Grado: Quinto
 1.2. N° de horas semanales : 2 horas
 1.3. Duración : 90 minutos
 1.4. Docente : Santos Gutiérrez López
 1.5. Contenido del tema : Producción de un poema sobre la realidad nacional
 1.6. Fecha : 19 de agosto del 2019

II. APRENDIZAJE ESPERADO: Produce un poema sobre la sobreza.

SECUENCIA DIDÁCTICA				
FASES	PROCESOS COGNITIVOS	DESEMPEÑO y/o INDICADORES	T.	
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> - Genera expectativas - Activa saberes previos - Promueve el conflicto cognitivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Observa un poema social en quechua - Identifica el tipo de verso. - Selecciona el tema para la composición de un poema en quechua chanka. 	10'	
		<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué aprendemos? - ¿Por qué crees que es importante la producción de un poema? 		
DESARROLLO	MOTIVACIÓN -EVALUACIÓN CONSTRUIR LOS APRENDIZAJES	<ul style="list-style-type: none"> - Inducir el descubrimiento del tema. - Influencia de nueva información. 	<ul style="list-style-type: none"> - El docente orienta el aprendizaje señalando la importancia de la producción de un poema. - Numérense en su equipo base del 1 al 4. Todos los números de 1 pasan a sentar juntos, los 2, igual, etc. a formar equipos expertos. 	10'
		1. Procesar la información	Desarrolla preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es la producción de un poema? - ¿Qué tipos de versos conoces? - ¿Quiénes fundamentalmente producen el verso? - ¿Para qué se produce el verso? 	20'
		2. sistematizar la información	<ul style="list-style-type: none"> * Elabora un verso sobre la pobreza en 4 tercetos. * El experto de cada equipo de trabajo expone el resultado de la redacción. 	30'
SALIDA	APLICAR O TRANSFERIR	- Escribe en una hoja un mensaje valorativo del poema a la pobreza.	05'	
	EVALUACIÓN	- Responde algunas preguntas planteadas por el docente.	05'	
	METACOGNICIÓN	- ¿Qué aprendí en esta clase?, ¿Cómo aprendí?, ¿Para qué sirve lo que aprendido? y ¿Qué debo hacer para mejorar mi aprendizaje?	10'	

JUAN A. PALOMINO ROJAS
DIRECTOR

LEONARDO CÁCERES S.
SUBDIRECTOR. (E)

SANTOS GUTIÉRREZ LÓPEZ
PROF. INVESTIGADOR



PLAN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE



I. DATOS INFORMATIVOS:

Área curricular : Taller de Quechua chanka Grado: Quinto
 Nº de horas semanales : 02 horas
 Duración : 90 minutos
 Docente : Santos Gutiérrez López
 Contenido del tema : Producción del poema al urpi
 Fecha : 02 de setiembre de 2019

II. APRENDIZAJE ESPERADO: Produce un poema dedicado al urpicha (palomita).

SECUENCIA DIDÁCTICA				
FASES	PROCESOS COGNITIVOS		DESEMPEÑO y/o INDICADORES	T.
INICIO	MOTIVACIÓN –EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Genera expectativas - Activa saberes previos - Promueve el conflicto cognitivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Lee un poema sobre el urpicha (palomita). - Planifica y organiza el tema sobre el urpi. - ¿Qué aprendemos? - ¿Por qué crees que es importante construir un poema sobre el urpicha (palomita)? 	10'
DESARROLLO		CONSTRUIR LOS APRENDIZAJES	<ul style="list-style-type: none"> - Inducir el descubrimiento del tema. - Acercar la nueva información. 	<ul style="list-style-type: none"> - El docente orienta el aprendizaje señalando la importancia de la construcción del poema sobre el urpicha (palomita). - Se forman equipos base. Los estudiantes, en cada equipo, se reparten las copias de lectura en partes iguales o de acuerdo con los integrantes del equipo.
	1. Procesar la información 2. sistematizar la información		Desarrolla preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es el urpi? - ¿Qué son los cuartetos en el verso? - ¿Cuál es la diferencia entre un terceto y cuarteto? 	20'
SALIDA	APLICAR O TRANSFERIR		- Escribe en una hoja un mensaje valorativo del poema dedicado al urpicha (palomita).	05'
	EVALUACIÓN		- Responde algunas preguntas planteadas por el docente.	05'
	METACOGNICIÓN		- ¿Qué aprendí en esta clase?, ¿Cómo aprendí?, ¿Para qué sirve lo que aprendido? y ¿Qué debo hacer para mejorar mi aprendizaje?	10'

.....
 JUAN A. PALOMINO ROJAS
 DIRECTOR

.....
 LEONARDO CÁCERES S.
 SUBDIRECTOR. (E)

.....
 SANTOS GUTIÉRREZ LÓPEZ
 PROF. INVESTIGADOR



PLAN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE



I. DATOS INFORMATIVOS:

Área curricular : Taller de Quechua chanka Grado: Primero
 Nº de horas semanales : 02 horas
 Duración : 90 minutos
 Docente : Santos Gutiérrez López
 Contenido del tema : El texto narrativo: Narración de cuento de la localidad
 Fecha : 06 de setiembre del 2019

II. APRENDIZAJE ESPERADO: Identifica características del texto narrativo, luego elabora.

SECUENCIA DIDÁCTICA			
FASES	PROCESOS COGNITIVOS	DESEMPEÑO y/o INDICADORES	T.
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> - Genera expectativas - Activa saberes previos - Promueve el conflicto cognitivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Lee un texto narrativo en quechua chanka de la zona. - Identifica la estructura o partes de un texto narrativo en quechua. - ¿Por qué crees que es importante la redacción de un texto narrativo? 	10'
		MOTIVACIÓN -EVALUACIÓN CONSTRUIR LOS APRENDIZAJES	<ul style="list-style-type: none"> - Inducir el descubrimiento del tema. - Influencia de nueva información.
1. Procesar la información	Desarrolla preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es el texto narrativo en quechua chanka? - ¿Cuál es la estructura de un texto narrativo en quechua chnaka? - ¿Qué elementos hay en un texto narrativo? 		20'
2. sistematizar la información	<ul style="list-style-type: none"> * Diseña la estructura de un texto narrativo en quechua. * El experto de cada equipo de trabajo expone el resultado del trabajo grupal. 		30'
SALIDA	APLICAR O TRANSFERIR	- Escribe en una hoja un mensaje valorativo del texto narrativo en quechua chanka.	05'
	EVALUACIÓN	- Responde algunas preguntas planteado por el docente.	05'
	METACOGNICIÓN	- ¿Qué aprendí en esta clase?, ¿Cómo aprendí?, ¿Para qué sirve lo que aprendido? y ¿Qué debo hacer para mejorar mi aprendizaje?	10'

JUAN A. PALOMINO ROJAS
DIRECTOR

LEONARDO CÁCERES S.
SUBDIRECTOR. (E)

SANTOS GUTIÉRREZ LÓPEZ
PROF.INVESTIGADOR



PLAN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE



I. DATOS INFORMATIVOS:

Área curricular : Taller de Quechua chanka Grado: Quinto
 Nº de horas semanales : 02 horas
 Duración : 90 minutos
 Docente : Santos Gutiérrez López
 Contenido del tema : Producción de cuento en quechua chanka
 Fecha : 30 de setiembre del 2019

II. APRENDIZAJE ESPERADO: Identifica partes de un cuento, luego produce un cuento en quechua chanka.

SECUENCIA DIDÁCTICA				
FASES	PROCESOS COGNITIVOS		DESEMPEÑO y/o INDICADORES	T.
INICIO	MOTIVACIÓN -EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Genera expectativas - Activa saberes previos - Promueve el conflicto cognitivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Lee un cuento en quechua chanka. - Identifica los elementos de un cuento en quechua. - ¿Qué aprendemos? - ¿Por qué crees que es importante la producción de un cuento en quechua chanka? 	10'
		<ul style="list-style-type: none"> - Inducir el descubrimiento del tema. - Influencia de nueva información. 	<ul style="list-style-type: none"> - El docente orienta el aprendizaje señalando la importancia de la producción de un ceunto en quechua chanka. - Comentan sobre el tema constituido en grupo de 2 a 4 alumnos/as. 	10'
DESARROLLO	CONSTRUIR LOS APRENDIZAJES	1. Procesar la información	Desarrolla preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es producción de un cuento? - ¿Cuáles pasos para producir un cuento? - ¿Cuáles son los elementos de un cuento? - ¿Qué factores interviene en la creación del cuento? 	20'
		2. sistematizar la información	<ul style="list-style-type: none"> * Elabora un cuento de la zona. * El experto de cada equipo de trabajo expone el resultado del trabajo grupal. 	30'
SALIDA	APLICAR O TRANSFERIR		- Escribe en una hoja un mensaje valorativo del cuento que elaboró.	05'
	EVALUACIÓN		- Responde algunas preguntas planteadas por el docente.	05'
	METACOGNICIÓN		- ¿Qué aprendí en esta clase?, ¿Cómo aprendí?, ¿Para qué sirve lo que aprendido? y ¿Qué debo hacer para mejorar mi aprendizaje?	10'

JUAN A. PALOMINO ROJAS
DIRECTOR

LEONARDO CÁCERES S.
SUBDIRECTOR. (E)

SANTOS GUTIÉRREZ LÓPEZ
PROF. INVESTIGADOR



PLAN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE



I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. Área curricular	: Taller de Quechua chanka	Grado: Quinto
1.2. N° de horas semanales	: 6 h06ras	
1.3. Duración	: 90 minutos	
1.4. Docente	: Santos Gutiérrez López	
1.5. Contenido del tema	: Producción de una leyenda y mito	
1.6. Fecha	: 07 de octubre de 2019	

II. APRENDIZAJE ESPERADO: Identifica partes o estructura del cuento, luego elabora.

SECUENCIA DIDÁCTICA				
FASES	PROCESOS COGNITIVOS	DESEMPEÑO y/o INDICADORES	T.	
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> - Genera expectativas - Activa saberes previos - Promueve el conflicto cognitivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Observa imágenes de los escritores apurimeños. - Identifica la información sobre leyendas apurimeñas. - ¿Qué aprendemos? - ¿Por qué crees que es importante la producción de mitos y leyendas apurimeñas? 	10'	
		<ul style="list-style-type: none"> - Inducir el descubrimiento del tema. - Influencia de nueva información. 	<ul style="list-style-type: none"> - El docente orienta el aprendizaje señalando la importancia de los mitos y leyendas. - Forman grupos de 2 en 2 alumnos para el trabajo grupal. - El docente comparte la lectura del texto de su autoría. 	10'
DESARROLLO	MOTIVACIÓN -EVALUACIÓN CONSTRUIR LOS APRENDIZAJES	1. Procesar la información	Desarrolla preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es la leyenda en quechua chanka? - ¿Cuál es la diferencia entre la leyenda y el mito? - ¿Qué elementos presenta la leyenda y el mito? 	20'
		2. sistematizar la información	<ul style="list-style-type: none"> * Elabora una leyenda y un mito de su localidad. * El experto de cada equipo de trabajo expone el resultado del trabajo grupal. 	30'
SALIDA	APLICAR O TRANSFERIR		<ul style="list-style-type: none"> - Escribe en una hoja un mensaje valorativo de la leyenda o del mito que elaboró. 	05'
	EVALUACIÓN		<ul style="list-style-type: none"> - Responde algunas preguntas planteadas por el docente. 	05'
	METACOGNICIÓN		<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué aprendí en esta clase?, ¿Cómo aprendí?, ¿Para qué sirve lo que aprendido? y ¿Qué debo hacer para mejorar mi aprendizaje? 	10'

JUAN A. PALOMINO ROJAS
DIRECTOR

LEONARDO CÁCERES S.
SUBDIRECTOR. (E)

SANTOS GUTIÉRREZ LÓPEZ
PROF. INVESTIGADOR



PLAN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE



I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. Área curricular	: Taller de Quechua chanka	Grado: Quinto
1.2. N° de horas semanales	: 6 horas	
1.3. Duración	: 90 minutos	
1.4. Docente	: Santos Gutiérrez López	
1.5. Contenido del tema	: El teatro y la dramatización	
1.5. Fecha	: 21 de octubre de 2019	

II. APRENDIZAJE ESPERADO: Identifica las características del teatro y dramatización.

SECUENCIA DIDÁCTICA				
FASES	PROCESOS COGNITIVOS		DESEMPEÑO y/o INDICADORES	T.
INICIO	MOTIVACIÓN -EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Genera expectativas - Activa saberes previos - Promueve el conflicto cognitivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Observa la escena del teatro del plantel. - Observa el ambiente del auditorio del teatro del colegio - ¿Qué aprendemos? - ¿Por qué crees que es importante la dramatización de las obras? 	10'
		CONSTRUIR LOS APRENDIZAJES	<ul style="list-style-type: none"> - Inducir el descubrimiento del tema. - Influencia de nueva información. 	<ul style="list-style-type: none"> - El docente orienta el aprendizaje señalando la importancia de la anécdota de la zona. - Conforman el grupo de 6 alumnos/as para dramatizar la obra <i>El hijo pródigo</i> de "El lunarejo". - Dialogan entre los compañeros, sobre el tema.
DESARROLLO	1. Procesar la información		Desarrolla preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es el teatro? - ¿Qué es la dramatización? - ¿Qué elementos interviene en la dramatización? 	20'
	2. sistematizar la información	<ul style="list-style-type: none"> * Dramatiza la obra <i>El hijo pródigo</i> de Juan de Espinoza Medrano * El experto de cada equipo de trabajo coopera en el dominio del tema. 	30'	
SALIDA	APLICAR O TRANSFERIR		- Escribe en una hoja un mensaje valorativo del teatro.	05'
	EVALUACIÓN		- Responde algunas preguntas planteadas por el docente.	05'
	METACOGNICIÓN		- ¿Qué aprendí en esta clase?, ¿Cómo aprendí?, ¿Para qué sirve lo que aprendido? y ¿Qué debo hacer para mejorar mi aprendizaje?	10'

JUAN A. PALOMINO ROJAS
DIRECTOR

LEONARDO CÁCERES S.
SUBDIRECTOR. (E)

SANTOS GUTIÉRREZ LÓPEZ
PROF. INVESTIGADOR



PLAN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE



I. DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1. Área curricular : Taller de Quechua chanka Grado: Quinto
 1.2. N° de horas semanales : 6 horas
 1.3. Duración : 90 minutos
 1.4. Docente : Santos Gutiérrez López
 1.5. Contenido del tema : La escenificación de la obra literaria "*Warmá Kuyay*"
 1.5. Fecha : 04 de noviembre de 2019

II. APRENDIZAJE ESPERADO: Identifica las características de la escenificación.

SECUENCIA DIDÁCTICA			
FASES	PROCESOS COGNITIVOS	DESEMPEÑO y/o INDICADORES	T.
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> - Genera expectativas - Activa saberes previos - Promueve el conflicto cognitivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Observa la escena del teatro del plantel. - Observa el ambiente del auditorio del teatro del colegio José María Arguedas - ¿Qué aprendemos? - ¿Por qué crees que es importante la escenificación de las obras? 	10'
		<ul style="list-style-type: none"> - Inducir el descubrimiento del tema. - Influencia de nueva información. 	<ul style="list-style-type: none"> - El docente orienta el aprendizaje señalando la importancia de la escenificación. - Conforman el grupo de 6 alumnos/as para escenificar la obra <i>Warmá Kuyay</i> de Arguedas. - Dialogan entre los compañeros, sobre el tema.
DESARROLLO	MOTIVACIÓN –EVALUACIÓN CONSTRUIR LOS APRENDIZAJES	1. Procesar la información Desarrolla preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es la escenificación en quechua chanka? - ¿Cuál es la diferencia entre la escenificación y dramatización? - ¿Qué elementos interviene en la escenificación? 	20'
		2. sistematizar la información * Escenifica la obra <i>Warmá Kuyay</i> de Arguedas. * El experto de cada equipo de trabajo coopera en el dominio del tema.	30'
SALIDA	APLICAR O TRANSFERIR	- Escribe en una hoja un mensaje valorativo de la escenificación.	05'
	EVALUACIÓN	- Responde algunas preguntas planteadas por el docente.	05'
	METACOGNICIÓN	- ¿Qué aprendí en esta clase?, ¿Cómo aprendí?, ¿Para qué sirve lo que aprendido? y ¿Qué debo hacer para mejorar mi aprendizaje?	10'

JUAN A. PALOMINO ROJAS
DIRECTOR

LEONARDO CÁCERES S.
SUBDIRECTOR. (E)

SANTOS GUTIÉRREZ LÓPEZ
PROF. INVESTIGADOR



PLAN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE



I. DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1. Área curricular : Taller de Quechua chanka Grado: Quinto
 1.2. N° de horas semanales : 02 horas
 1.3. Duración : 90 minutos
 1.4. Docente : Santos Gutiérrez López
 1.5. Contenido del tema : Dramatización de la obra literaria **Huambar Poetastro Akakaw Tinaqa**
 1.5. Fecha : 02 de diciembre de 2019

II. APRENDIZAJE ESPERADO: Identifica las características de la dramatización.

SECUENCIA DIDÁCTICA			
FASES	PROCESOS COGNITIVOS	DESEMPEÑO y/o INDICADORES	T.
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> - Genera expectativas - Activa saberes previos - Promueve el conflicto cognitivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Observa la escena del teatro del plantel. - Observa el ambiente del auditorio del teatro de la I.E.E. José María Arguedas de Uripa - ¿Qué aprendemos? - ¿Por qué crees que es importante la dramatización de las obras? 	10'
		<ul style="list-style-type: none"> - Inducir el descubrimiento del tema. - Influencia de nueva información. 	<ul style="list-style-type: none"> - El docente orienta el aprendizaje señalando la importancia de la anécdota de la zona. - Conforman el grupo de 6 alumnos para dramatizar la obra Huambar Poetastro Akakaw Tinaqa de "El lunarejo". - Dialogan entre los compañeros, sobre el tema.
DESARROLLO	MOTIVACIÓN -EVALUACIÓN CONSTRUIR LOS APRENDIZAJES	1. Procesar la información Desarrolla preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es el teatro? - ¿Qué es la dramatización? - ¿Qué elementos interviene en la dramatización? 	20'
		2. sistematizar la información * Dramatiza la obra literaria Huambar Poetastro Akakaw Tinaqa . * El experto de cada equipo de trabajo coopera en el dominio del tema.	30'
SALIDA	APLICAR O TRANSFERIR	- Escribe en una hoja un mensaje valorativo de la dramatización.	05'
	EVALUACIÓN	- Responde algunas preguntas planteadas por el docente.	05'
	METACOGNICIÓN	- ¿Qué aprendí en esta clase?, ¿Cómo aprendí?, ¿Para qué sirve lo que aprendido? y ¿Qué debo hacer para mejorar mi aprendizaje?	10'

JUAN A. PALOMINO ROJAS
DIRECTOR

LEONARDO CÁCERES S.
SUBDIRECTOR. (E)

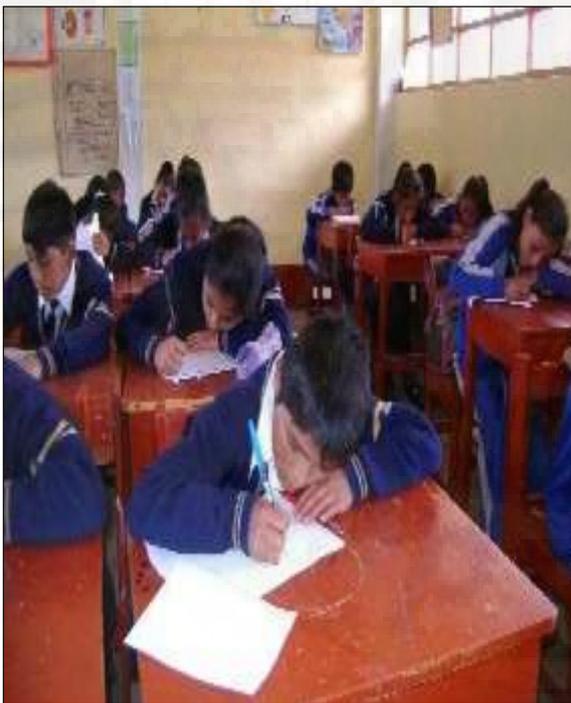
SANTOS GUTIÉRREZ LÓPEZ
PROF. INVESTIGADOR

FOTOGRAFÍAS EVIDENCIALES

a) Pretest



b) Posttest



c) Estímulo final

