

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LINGÜÍSTICA ANDINA Y
EDUCACIÓN



TESIS

LA PERTINENCIA DE LOS SABERES LOCALES ANDINOS EN EL
APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS DE LA IEP N° 54136 DE HUANCARAY -
APURIMAC

PRESENTADA POR:

MEDALID HUACCAICACHACC CAJAMARCA

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

MAGÍSTER SCIENTIAE EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN

PUNO, PERÚ

2019

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO

ESCUELA DE POSGRADO



**MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LINGÜÍSTICA ANDINA Y
EDUCACIÓN**

TESIS

**LA PERTINENCIA DE LOS SABERES LOCALES ANDINOS EN EL
APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS DE LA IEP N° 54136 DE HUANCARAY -
APURIMAC**

PRESENTADA POR:

MEDALID HUACCAICACHACC CAJAMARCA

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

MAGÍSTER SCIENTIAE EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN

APROBADA POR EL SIGUIENTE JURADO:

PRESIDENTE


.....
Dra. ELIANA MAZUELOS CHAVEZ

PRIMER MIEMBRO


.....
Dr. JAVIER SANTOS PUMA LLANQUI

SEGUNDO MIEMBRO


.....
M. Sc. DUVERLY JOAO INCACUTIPA LIMACHI

ASESOR DE TESIS


.....
M. Sc. LUPERIO DAVID ONOFRE MAMANI

Puno, 17 de enero de 2019

ÁREA: Investigación

TEMA: Cultura

LÍNEA: Capitales culturales y reproducción cultural

DEDICATORIA

El presente trabajo de investigación lo dedico principalmente a Dios, por ser el inspirador en darme fuerza para continuar en este proceso de obtener uno de los anhelos más deseados.

A todas las personas que me han apoyado y han hecho que el trabajo se realice con éxito en especial a aquellos que me abrieron las puertas y compartieron sus conocimientos.

AGRADECIMIENTOS

- En el presente trabajo agradezco a Dios por ser mi guía y acompañarme en el transcurso de mi vida, brindándome paciencia y sabiduría para culminar con éxito mis metas propuestas. A los profesores, estudiantes y padres de familia de la institución educativa N° 54136 de Ataccara con quienes pude dialogar sobre los saberes locales que se pueden incorporar en el aprendizaje de la lecto escritura del tercer ciclo de educación primaria y me brindaron apertura y muchas facilidades para el recojo y registro de información.
- Mi más sincero reconocimiento y agradecimiento a mis maestros, por su apoyo constante y su contribución en la revisión del informe y sus aportes para la mejora en la redacción. Finalmente, agradezco a todas las personas quienes me apoyaron para plasmar la investigación realizada.

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTOS	ii
ÍNDICE GENERAL	iii
ÍNDICE DE FIGURAS	v
ÍNDICE DE ANEXOS	vi
RESUMEN	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCCIÓN	1

CAPÍTULO I**REVISIÓN DE LITERATURA**

1.1. Marco teórico.....	3
1.1.1. Pertinencia	3
1.1.2. Saberes locales andinos	6
1.1.3. Saberes culturales	7
1.1.4. Cosmovisión andina	8
1.1.5. Identidad Cultural	10
1.1.6. Aprendizaje de lectura y escritura	17
1.1.7. La escritura y el contexto sociocultural.....	20
1.2. Antecedentes	21

CAPÍTULO II**PLANTEAMIENTO DE PROBLEMA**

2.1. Identificación del problema	27
2.2. Definición del problema	28
2.2.1. Problema General	28
2.2.2. Problemas específicos	28
2.3. Intención de la investigación	29
2.4. Justificación	29
2.5. Objetivos.....	30
2.5.1. Objetivo General	30
2.5.2. Objetivos Específicos	30

CAPÍTULO III**MATERIALES Y MÉTODOS**

3.1. Lugar de estudio	31
3.2. Población y muestra.....	31
3.3. Método de investigación.....	32
3.4. Técnicas e instrumentos de investigación.....	33
3.5. Análisis de datos y categorías	35

CAPÍTULO IV**RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

4.1. El calendario comunal en la educación de los niños y niñas.....	38
4.2. Manifestaciones culturales en nuestra institución educativa y comunidad	39
4.3. los sabios andinos o yachaq en la enseñanza de los saberes andinos	39
4.4. Los saberes locales en la pertinencia del aprendizaje.....	40
4.5. Discusión	41
CONCLUSIONES	43
RECOMENDACIONES.....	44
BIBLIOGRAFÍA	45
ANEXO.....	52

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
1. Calendario festivo de la comunidad.....	61
2. Mapa político del departamento de Apurímac.....	62
3. Mapa geográfico de la provincia de Andahuaylas.....	63

ÍNDICE DE ANEXOS

	Pág.
1. Entrevista con un niño	53
2. Entrevista con el profesor	55
3. Entrevista con una abuelita	56
4. Guía de entrevista:.....	57
5. Guía de entrevista:.....	58
6. Guía de entrevista:.....	59
7. Guía de entrevista	60

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo: describir la importancia de los saberes locales andinos como pertinencia en el proceso de la enseñanza de la lecto-escritura en la Institución Educativa Primaria N° 54136 de Huancaray – Apurímac. La presente investigación se enmarca dentro del enfoque etnográfico de la investigación cualitativa. Siendo propósito del trabajo conocer y entender los conocimientos, saberes, prácticas y la pedagogía andina, para identificar y aplicar los saberes andinos locales como pertinentes en el proceso de la enseñanza de la lecto-escritura. La muestra es de tipo aleatorio simple donde se determina a 3 estudiantes del primer grado y 5 estudiantes del segundo de la IE N° 54136 de Ataccara, donde los espacios y escenarios de estudio fueron el aula y espacios de aprendizaje en la comunidad. Después de una evaluación socio lingüística y psico-lingüística, otro aspecto importante es el dominio de la lengua materna por las personas mayores o de la tercera edad, mientras que la juventud y la nueva generación ya tiene un cierto dominio del castellano en la comunicación con personas extrañas o en otros lugares, pero al entorno familiar y comunal es en su lengua materna quechua. Para esta experiencia se accede al escenario escolar desde una perspectiva intercultural, mediante otros elementos culturales locales. El tratamiento de la lengua quechua es trabajado desde un proceso de revitalización a través de la expresión oral; Sin embargo, a lo largo del año se fue incluyendo, de modo paulatino la producción escrita en este idioma. El punto de partida de la investigación cualitativa fue el enunciado inicial de que “los procesos de aprendizaje de la lecto-escritura se realiza de manera descontextualizada”. Constatando que ausencia en el currículo nacional las temáticas sobre los saberes locales andinos y la resistencia demostrada a adoptar el enfoque comunicativo contextualizado, limitan un mejor aprendizaje de la lectura y de la escritura en ambas lenguas (quechua-castellano).

Palabras clave: Aprendizaje, cosmovisión andina, calendario comunal, lecto escritura y saberes locales.

ABSTRACT

The objective of this research work was to describe the importance of local Andean knowledge as relevance in the process of teaching literacy in the Primary Educational Institution No. 54136 of Huancaray - Apurimac. This research is part of the ethnographic approach to qualitative research. Being the purpose of the work to know and understand knowledge, knowledge, practices and Andean pedagogy, to identify and apply local Andean knowledge as pertinent in the process of teaching literacy. The sample is of simple random type where 3 students of the first grade and 5 students of the second of the IE No. 54136 of Ataccara are determined, where the spaces and study scenarios were the classroom and learning spaces in the community. After a socio-linguistic and psycholinguistic evaluation, another important aspect is the mastery of the mother tongue by the elderly or the elderly, while the youth and the new generation already have a certain command of Spanish in communicating with strange people or in other places, but to the familiar and communal environment it is in their quechua mother tongue. For this experience, the school stage is accessed from an intercultural perspective, through other local cultural elements. The quechua language treatment is worked from a revitalization process through oral expression; However, throughout the year the production written in this language was gradually included. The starting point of qualitative research was the initial statement that "the learning processes of reading and writing are carried out in a decontextualized manner". Noting that absence in the national curriculum the themes about Andean local knowledge and the resistance shown to adopt the contextualized communicative approach, limit a better learning of reading and writing in both languages (quechua-Castilian).

Keywords: Learning, Andean worldview, community calendar, reading writing and local knowledge.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación “los saberes andinos en la pertinencia de la lecto escritura en el tercer ciclo de educación primaria de la IE N° 54136 de Ataccara” se ha llevado a cabo para cumplir con los requerimientos establecidos para sustentar la investigación. Para aproximarnos al conocimiento de la realidad, la investigación fue implementada desde la perspectiva cualitativa, basado fundamentalmente en la observación de interacciones comunicativas que ocurrieron de manera natural y espontanea entre los diferentes actores sociales de la comunidad educativa (los padres de familia, los docentes, los estudiantes y la comunidad) y registrada en las fichas de registro, asimismo se han realizado las entrevistas a los diferentes actores sociales.

El contenido de la presente investigación está organizado en cuatro capítulos:

El Capítulo I, se presenta la revisión de la literatura que da sustento para desarrollar la investigación. Se exponen y se analizan los siguientes: El aprendizaje de la lectura y escritura: la lectura, la escritura y la importancia de la lecto escritura; El enfoque comunicativo textual, los saberes locales y la escuela; la cosmovisión andina; saberes locales; y el calendario comunal.

El Capítulo II, se desarrolla el planteamiento del problema, en el que se expone la identificación y definición del problema, la intención de la investigación, justificación y objetivos que se pretende lograr con la investigación.

El Capítulo III, se presenta la metodología de la investigación, en su primera parte se describe la realidad de la comunidad de Ataccara en los aspectos sociocultural, sociolingüístico y educativo; en la segunda parte trata de la descripción de la metodología, es decir, se describe la muestra, las técnicas e instrumentos a utilizarse y los procedimientos para la recopilación, procesamiento y análisis de los datos.

El Capítulo IV, contiene la presentación de resultados y discusión. En la primera parte se describen y se analizan los resultados obtenidos sobre la incorporación del calendario comunal en la educación de los niños y niñas; la intervención de los sabios y la incorporación de los saberes andinos en el aprendizaje de la lecto escritura.

Como parte final del informe se presentan las conclusiones, las recomendaciones, bibliografía y anexos.



El presente estudio deberá ser juzgado como una primera aproximación a la realidad donde interactúan comunicativamente los hablantes de la lengua quechua sobre la valoración y uso de los saberes andinos en los procesos educativos de la lengua quechua. Consideramos que no es un trabajo acabado, sino, por el contrario, es una ruta abierta para continuar investigando con mayor precisión. En este sentido, asumiremos con responsabilidad las críticas, los comentarios y sugerencias que nos hacen conocer los miembros del jurado.

CAPÍTULO I

REVISIÓN DE LITERATURA

1.1. Marco teórico

1.1.1. Pertinencia

Se denomina pertenencia a la circunstancia de tener un vínculo con alguna cosa o persona hasta tal punto de considerarse en sujeción con ésta. Así, es posible hablar de pertenencia a una nación, a un grupo social, a una familia, etc. La pertenencia suele considerarse a nivel formal como informal, esto es, puede tener algún tipo de estatus jurídico o ser una mera circunstancia ocasional. En el primer caso, puede hablarse de una relación de deberes y derechos que se mantienen vigentes en un lapso establecido de tiempo. Así, por ejemplo, la pertenencia a una empresa tiene relación con un cobro de dinero a realizarse cada cierto período de tiempo. En muchas ocasiones, la pertenencia suele generar una serie de sentimientos de enorme fortaleza. Es el caso de los grupos íntimos, en donde la lejanía se siente como una terrible pérdida. Este tipo de situaciones informales suelen ser en muchas ocasiones las que mayormente pesan en la toma de decisiones que afectan la propia vida. Así, por ejemplo, la pertenencia a una determinada comunidad, como puede ser un país o una provincia, puede sentirse con tanta profundidad que una existencia alejada por circunstancias laborales hace que la nueva convivencia se torne imposible. En este sentido es claro y evidente que la pertenencia suele tener tantas vinculaciones con lo afectivo y psicológico como con lo exteriormente visible.

Hoy nuestro mundo está afectado en sus valores éticos. Principios fundamentales sobre los cuales nuestros predecesores concibieron y construyeron la sociedad contemporánea,

se encuentran erosionados. Hemos perdido mucho de nuestro sentido de unidad y eso nos hace como individuos moralmente débiles, y como conjunto social... vulnerables. Integramos países y comunidades, pero como individuos hemos ido distanciándonos y perdiendo esa unión que nos hacía mejores padres, respetuosos hijos, amorosos esposos, solidarios vecinos, y... buenos ciudadanos. El bombardeo constante de consumismo, vanidad desbordada, violencia sin límites, indiferencia afectiva y... sexo grotesco, han producido sus resultados: pragmatismo, cortoplacismo, irresponsabilidad, indiferencia afectiva y religiosa; pero también han disminuido nuestra firmeza y sembrado en nuestras almas profundos vacíos, difíciles de superar.

Frente a esas realidades, no queda otro remedio que fortalecer las instituciones que todavía quedan en pie. Porque como lo escribiera El Dr. Ron Jenson: “La sociedad refleja la salud de las grandes instituciones, las cuales reflejan la salud de las familias, las cuales a su vez reflejan la salud de las personas.” Se siente en el ambiente la pérdida del mínimo sentido de pertenencia, típico de los seres racionales civilizados. Las personas se notan afectadas en su identidad, cual, por su condición gregaria, el individuo define y fortalece con la interacción del grupo familiar, laboral, estudiantil y en la comunidad o sociedad donde hace su vida cotidiana.

El sentido de pertenencia significa arraigo a algo que se considera importante, como las personas, cosas, grupos, organizaciones o instituciones, que contribuye a alejar o atenuar la soledad, que hoy afecta a los grandes conglomerados humanos, promoviendo insensibilidad, egoísmo, desconfianza, y un sentimiento progresivo de inseguridad y... desamparo. El priorizar el logro de cosas materiales frente al amor y la sensibilidad humana, al crecimiento espiritual y el compartir las muchas bendiciones recibidas de Dios, violenta el sentido de pertenencia al hogar, al sitio de trabajo, al lugar que nos vio nacer, a la escuela o universidad donde nos formamos, al grupo de amigos y a la comunidad en general, aislándonos de las cosas que nos generaban ese importante elemento vivencial, que nos producía seguridad y nos hacía sentirnos como parte de algo... importante.

Si no tenemos arraigo por sentir que no pertenecemos a nada ni a ninguna parte todo se hace ajeno y, progresivamente, se pierde el interés en lo que no nos afecta directamente; y eso es contrario al sentimiento cristiano del amor y la caridad que debemos a nuestros semejantes, cual reflejó Jesús en su admonición: “Ama a tu prójimo como a ti mismo”.

Quienes aspiramos a una vida feliz tenemos que luchar por conservar nuestro sentido de pertenencia, que nos ayuda a mantener la cohesión humana, iniciando nuestro trabajo en ese sentido en la familia, haciéndola más unida, comunicativa y participativa, sobre la base del amor, la consideración, la aceptación, la buena comunicación y el respeto.

No basta traer al mundo, alimentar y educar los hijos; se requiere amarlos y enseñarles a amar; sembrarles en su alma el sentimiento de solidaridad humana y la obligación de asistencia a los semejantes, en los momentos de desventura, dolor o adversidad. Esa es una manera de desarrollarles el sentido de pertenencia a su grupo familiar y su comunidad, que con el devenir del tiempo progresará y fructificará en sus propios hogares. No es suficiente hacer pareja; se requiere hacer conjunción de intereses, sentimientos, sueños, solidaridad, confianza y lealtad con esa otra persona que nos escogió dentro del conglomerado social para hacernos objeto de su amor, dedicación y compañeros de siempre. Ello afianza un sano sentido de pertenencia a esa persona, haciéndonos ser mejores para no afectarla, frente a el sentimiento recíproco de que también ella nos pertenece, en el camino de hacernos una vida feliz.

No vale la pena trabajar o estudiar como una obligación para subsistir o prever el futuro; sería desperdiciar la oportunidad de vivir extraordinarias y edificantes experiencias que nos da el disfrutar de lo que realizamos. Se requiere amar lo que hacemos, porque además de ser una bendición, es un privilegio tener una labor que ejecutar o estudiar, cuando millones de personas no encuentran empleo y otras tantas no tienen la oportunidad de estudiar. Si amamos lo que hacemos, especialmente trabajar y estudiar, desarrollamos un especial sentido de pertenencia a esas Organizaciones en las cuales hacemos vida. Participar en las actividades y organizaciones comunales, religiosas, estudiantiles, de voluntariado, culturales o recreacionales de nuestro entorno, es una manera de fortalecer ese importantísimo sentido de pertenencia, como generador de cohesión intragrupal, que al mismo tiempo que afianza nuestra identidad personal, nos permite ser más útiles a nuestros semejantes, cuál debería ser la máxima aspiración de todo ser humano.

El sentido de pertenencia fortalece el sentimiento de que todos somos uno, que es como decir que al pertenecer a este mundo que Dios nos dio por heredad, todos nos pertenecemos mutuamente y por tanto debemos amarnos y socorrernos mutuamente.

1.1.2. Saberes locales andinos

En toda la región andina se encuentran diversas culturas que se mezclan entre sí. Esto ocurre también en la comunidad de Tinta, donde se puede notar una especie de sincretismo religioso en actividades como las ofrendas a la Pachamama, la presencia de símbolos religiosos de la cultura occidental en ritos andinos, la crianza de la chacra, las señas y los secretos denominados “saberes locales”. En el ámbito lingüístico, una buena cantidad de la población emplea la lengua quechua. Casi toda la agricultura emplea tecnología andina, lo que incluye tanto el uso de sus herramientas como las formas de trabajar la chacra. Asimismo, en las fiestas patronales se puede observar que se mantienen las costumbres tradicionales al tiempo que se agregan otras. Pero, simultáneamente, la modernidad ha ido incluyendo el uso de fertilizantes, insecticidas y tecnología externa. La música andina se ha comercializado y se han incorporado instrumentos musicales foráneos. La proliferación de las sectas religiosas ha trastocado fuertemente la creencia en la Pachamama, con el pretexto de combatir el consumo exagerado del alcohol. En los pueblos andinos los indígenas viven en un mundo de creencias y valores; son agrocentristas: se centran en la Pacha (tierra), que es la madre de toda la humanidad, la naturaleza y deidades. En este mundo todos tienen vida y constituyen una familia, se ayudan mutuamente, hay armonía y respeto entre todos. Ahora veamos qué dicen los expertos sobre este tema. Se entiende la cultura escolar como el conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende provocar en las nuevas generaciones a través de la institución escolar Pérez (2000), puesto que las diferentes acciones personales y grupales generadas por los docentes adquieren un sentido muy peculiar que se va reforzando en los diferentes espacios y escenarios dentro y fuera del aula. En ese sentido, la cultura escolar está referida al quehacer educativo durante los procesos que implican desarrollar la práctica pedagógica, dentro y fuera del salón de clases. En el nivel operativo, esto toma diversos matices, en el sentido de que algunas veces puede que la cultura escolar responda a las expectativas y demandas de las familias y pobladores que moran en una determinada comunidad, mientras que en otras puede ser que la escuela se desenvuelva de manera aislada y desconectada de la problemática comunal, a pesar de estar inmersa en ella.

El mundo andino está integrado por ‘entes’ (humanos, naturaleza y deidades) que tienen vida y se interrelacionan a través del diálogo y la reciprocidad (PRATEC 1993: 52). De ahí que el saber sea entendido como el conjunto de prácticas, señas, saberes, secretos, actitudes y valores que nacen como el resultado de una comunicación y relación constante entre estos ‘entes’ (PRATEC 2011: 18). Es decir, el conocimiento es en tanto existe una relación recíproca de empatía y vinculación entre los seres que conforman este mundo andino (Rengifo, 1998), Por ende, la manera de aprehender – de conocer – se logra a través de la experimentación de la vivencia campesina, bajo circunstancias particulares; es un saber circunstancial y local. El saber andino implica una experimentación, interpretación, planificación, aprendizaje y enseñanza; es decir, uno aprende viendo, haciendo, entendiendo, sintiendo e interpretando los hechos de su vida cotidiana (Mujica, 2014).

1.1.3. Saberes culturales

Carvajal, *et al.* (2004) manifiestan que cada miembro de la familia representa una función, así los abuelos, abuelas y madres representan la sabiduría ancestral que se transmite mediante el consejo y el ejemplo, como el deber ser, el deber hacer. Los saberes culturales entendidos como las creencias y prácticas ejercidas por generaciones para atender a una población en diferentes situaciones de las comunidades y de los hogares apuntan a enriquecer el conocimiento de la realidad sociocultural puesto que son acciones que representan o forman parte de la cultura popular. García (2012), porque el hacer y el deber hacer relacionado con las creencias, experiencias y certezas que se comparten en la comunidad como valores, formas de pensar, actitudes y conductas.

Según Murillo, *et al.* (2017) la transferencia de estos saberes sobre el cuidado infantil y el cuidado materno después del parto, motivo de este estudio, parten de dos concepciones:

1. Desde una perspectiva tradicional, el cuidado infantil lo asume la madre como agente de orientación y guía en el desarrollo del niño y en el cuidado de la madre después del parto lo realiza la abuela con las prácticas propias del lugar y de la comunidad en donde viven; y,

2. En la actualidad al cuidado infantil se le considera desde un espacio social en el que distintos agentes, sean éstos individuales e institucionales, ocupan posiciones diferentes u opuestas en torno a los procesos y pautas de crianza y a la orientación de los procesos de socialización Ierullo (2015) con esto se quiere decir, que las madres jóvenes ya no toman las decisiones sobre cómo orientar sino que está en dependencia de los entornos que se presenten como el conocimiento que se tiene sobre la crianza, el trabajo, el centro de desarrollo infantil o la persona que va a cuidar al niño. Además, de las pautas modernas y las pautas de antaño mediadas por la desconfianza en las recomendaciones provenientes de diferentes saberes y querer mantener el control o no saber cómo actuar en la relación de crianza Botero, *et al.* (2009).

Los saberes, a diferencia de los conocimientos, son aquellas prácticas propias de la cultura andina. Estos saberes, que no están registrados en ninguna de las ciencias, ocurren en las prácticas agrícolas y ganaderas, en la preparación de las comidas, en el tratamiento de las enfermedades. Incluyen, además, la lectura de las señas que presenta la Pachamama; es decir, el runa “lee” en todo momento la naturaleza, tiene la capacidad de ver lo que va a ocurrir en la floración de las plantas, en el río, en el viento, en el comportamiento de los animales y otros. Ahora veamos qué manifiestan los diferentes autores al respecto.

1.1.4. Cosmovisión andina

La cosmovisión andina representa una visión de la realidad construida a través de un lento transcurso socio-histórico entre los pueblos y el entorno natural, como sustento para su constancia y futuras generaciones. Como un grupo social asociado a su entorno natural, es identificado por rasgos propios que lo distinguen de otras maneras de ver el mundo; y la consecuencia de sus interacciones resulta distinta.

Cruz (2018) las fuerzas sobrenaturales de la naturaleza eran superiores a la fuerza física humana, los hombres no podían controlar los desastres naturales, y desconocían sus causas por tanto le temían. Aparecieron en las tribus hombres capaces de conocer e interpretar estos sucesos naturales de la tierra, estudiaban los desastres naturales, las señales de los astros, las plantas medicinales buenas o dañinas para los humano y a explicar a sus semejantes del porqué de la vida, la muerte y los sucesos sobrenaturales, también se creía que estos sabios hombres podían controlar las fuerzas

de la naturaleza, visitar el mundo de los espíritus o implorar vía ritos por la salvación de su tribu, ya que estos hombres generalmente ancianos conociendo la naturaleza se anticipaban a los desastres naturales logrando que su tribu sobreviviera, incluso los hombres más fornidos y dedicados a la guerra, les temían pues estos ancianos sabios conocían los secretos de lo desconocido, Así empezaron a surgir lo que hoy se conoce como “chamanes” y así surge la cosmovisión, antecesora de la religión que viene a ser la vida social organizada de acuerdo a la cosmovisión.

La cosmovisión andina representa una visión de la realidad construida a través de un lento transcurso socio-histórico entre los pueblos y el entorno natural, como sustento para su constancia y futuras generaciones. Como un grupo social asociado a su entorno natural, es identificado por rasgos propios que lo distinguen de otras maneras de ver el mundo; y la consecuencia de sus interacciones resulta distinta. La cosmovisión andina se establece en los poblados antiguos que habitan en los Andes, territorio ubicado en “América Latina, de una variada geografía y que comprende no solo la sierra o región de alta montaña, sino a sus piedemontes occidental como la costa, y oriental, la Amazonía alta” Grimaldo (2015) en este mixto ambiente no existe solamente una diversidad de animales, plantas o atmósfera, sino una pluralidad de poblaciones, cada una con sus propias formas y tradiciones de relacionarse con la madre naturaleza. La cosmovisión andina se interrelaciona con el *sumak kawsay*, ya que este es la base para orientar la reconstrucción de un nuevo perfil de coexistencia cívica en el Ecuador o el mundo, en variedad y amistad con la naturaleza, y con el otro (ser humano), según lo declara la nueva Constitución de la República del Ecuador, aprobada mediante el sufragio y con respaldo de un gran número de ecuatorianos en septiembre de 2008. García (2012).

Genéricamente se conceptúa a la cosmovisión andina, como la cualidad o forma específica de explicar, idear y mirar el contexto, la existencia, el universo, el momento y el lugar, que tiene en todo momento el poblador nativo quechua y aimara que habita en la zona andina, los mismos que brindan una aclaración y la alineación valorativa de su sentido y su sabiduría de ser. En tal sentido, la cosmovisión andina se presenta en las opiniones y las cualidades, pero esencialmente, en las tradiciones cosmogónicas establecidos por la nación andina. Estermann (1997) la cosmovisión

andina, se refiere al modo como vemos, vivimos, sentimos, y representamos la realidad o mundo que nos rodea para guiar y orientar nuestras acciones. Se trata de un fundamento centrado en la memoria colectiva y la creatividad del pueblo andino. Es decir, en el mundo de las ideas, todavía vivo en las mentes y en los corazones de la propia población andina. Se trata de un pensamiento que se sostiene en aquello que se escucha decir en nuestras comunidades campesinas: eso es así no más porque así lo hicieron nuestros abuelos, un pensamiento fundado en la tradición cultural que no tiene fecha de inicio ni vencimiento, porque es milenario, es añejo como la cultura misma vigente en el espinazo de la cordillera andina. La cosmovisión Incaica suponía que el ecosistema, la persona y la madre tierra (Pachamama), es un todo que existen vinculados estrechamente y perenemente. La persona posee un espíritu, un impulso de vida, y asimismo lo poseen la planta, el animal y los cerros, etc., y remarcando que la persona es la misma esencia natural, no somete, ni busca dominarla, más por el contrario concierta y se ajusta para convivir en el ecosistema, como parte de ella. En los andes, el momento y el lugar se consideraron venerables. Los fenómenos geomorfológicos, como los néveos, volcanes, cordilleras, altozanos, arroyos y lagunas, etc., son impulsos de adoración para el morador andino. Eran entidades de culto y de conmemoración de festividades y protocolares. Las zonas elevadas son en donde se cumplen comúnmente celebraciones y cultos religiosos para reconocer y solicitar ayuda divina para existir en comunicación y fraternidad (Gutierrez, 2018). De ahí, que al dialogar de la cosmovisión o de la acepción de vida, “nos referimos a la forma en la cual un grupo de personas o pueblos enteros perciben los principios básicos de la interrelación de la vida material (medio ambiente o ecológico), la vida social (organizaciones y relaciones sociales) y la vida espiritual (manifestaciones del mundo espiritual)” (Gutierrez, 2018).

1.1.5. Identidad Cultural

El concepto de identidad cultural se comprende a través de las definiciones de cultura y de su evolución en el tiempo. Como se puede apreciar en las secciones 1 y 2 de este artículo, estos conceptos, que se originan en los siglos XVIII y XIX, son relativamente nuevos. A través de los términos: cultura, patrimonio cultural y su relación con el territorio iremos encontrando el de identidad territorial. El concepto de identidad cultural encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual

se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias. La identidad no es un concepto fijo, sino que se recrea individual y colectivamente y se alimenta de forma continua de la influencia exterior. De acuerdo con estudios antropológicos y sociológicos, la identidad surge por diferenciación y como reafirmación frente al otro. Aunque el concepto de identidad trascienda las fronteras (como en el caso de los emigrantes), el origen de este concepto se encuentra con frecuencia vinculado a un territorio.

“La identidad cultural de un pueblo viene definida históricamente a través de múltiples aspectos en los que se plasma su cultura, como la lengua, instrumento de comunicación entre los miembros de una comunidad, las relaciones sociales, ritos y ceremonias propias, o los comportamientos colectivos, esto es, los sistemas de valores y creencias (...) Un rasgo propio de estos elementos de identidad cultural es su carácter inmaterial y anónimo, pues son producto de la colectividad” (Gonzales, 2000). ¿Qué es la identidad? Es el sentido de pertenencia a una colectividad, a un sector social, a un grupo específico de referencia. Esta colectividad puede estar por lo general localizada geográficamente, pero no de manera necesaria (por ejemplo, los casos de refugiados, desplazados, emigrantes, etc.). Hay manifestaciones culturales que expresan con mayor intensidad que otras su sentido de identidad, hecho que las diferencia de otras actividades que son parte común de la vida cotidiana. Por ejemplo, manifestaciones como la fiesta, el ritual de las procesiones, la música, la danza. A estas representaciones culturales de gran repercusión pública, la UNESCO las ha registrado bajo el concepto de “patrimonio cultural inmaterial” (Romero, 2005).

Concebida como la expresión de pensamiento, sentido de pertenencia, derecho a la reafirmación, fortalecimiento de sus valores, forma de organización y prácticas de su cultura. Igualmente, el derecho a orientar y controlar los cambios culturales que la realidad actual exige. La identidad cultural constituye un proceso que en la actualidad se encuentra muy poco atendido por parte de las autoridades. A pesar que, a primera vista, pudiéramos señalar que dentro de las políticas educativas se encuentra presente; sin embargo, al analizar la forma cómo se está desarrollando, podemos darnos cuenta que aún falta mucho por trabajar.

En la actualidad, este constructo psicológico tiene múltiples definiciones, algunos

autores como Gissi (1996) señalan que la identidad es la respuesta a la pregunta ¿Quién Soy? Como podemos ver, este autor pone énfasis en la importancia del componente cognitivo en el proceso de construcción de la identidad. Otros autores, consideran la importancia de los componentes cognitivo, afectivo y social conductual, como es el caso de Fukumoto (1990) citado en (Salgado, 1999) quien plantea que la identidad implica dar respuesta a interrogantes tales como: ¿Qué se es? ¿Cómo se siente uno por lo que es? ¿Con quién se identifica? Little et al. (1996) caracteriza a la identidad de manera dinámica, señalando que es cambiante, que contiene valoraciones culturales y que constituye una construcción en permanente movimiento, resultante de las necesidades de los grupos sociales concretos y de las situaciones en las que se plantean tales necesidades.

Grimaldo (2006) Yavaloy (2001) señala que la identidad personal está referida a los atributos más personales y específicos de un individuo, tales como la idea de su propia competencia, atributos corporales, forma de relacionarse con otros, rasgos psicológicos, intereses individuales, gustos, etc.; es decir, atributos del individuo en tanto como ser único, le pertenecen exclusivamente a él. Como se aprecia en la definición anterior, la identidad hace referencia al conocimiento y valoración de muchos aspectos que se han ido organizando a lo largo de nuestra vida.

Por todo lo anteriormente expresado, podemos decir que la identidad es considerada como un proceso a partir del cual el individuo se autodefina y autovalora, considerando su pasado, presente y futuro. Es así como concilia las inclinaciones y el talento de las personas con los papeles iniciales que le fueron dados por los padres, compañeros y por la misma sociedad.

Gonzáles *et al.* (1996) señala que la Cultura es el conjunto de expresiones que objetivan, con mayor o menor plasticidad, el universo de mayor sentido generalizado de un determinado pueblo. Aquí se pone énfasis en el elemento material de la cultura, como una expresión de un grupo humano.

Por su parte, Campos *et al.* (1996) indica que es el sistema integral (abstracción) de las normas y caracterizaciones de vida mediante la comunicación simbólica, atributo específico del ser humano. En esta definición, se hace hincapié en los elementos no materiales de la cultura, los que se organizan de forma abstracta. La cultura común

es la que da a la sociedad su espíritu de cuerpo y lo que hace posible que sus miembros vivan y trabajen juntos, con un mínimo de confusión y de interacción mutua. Además, la sociedad da a la cultura una expresión pública de su conducta, y la transmite de generación en generación. Sin embargo, las sociedades están constituidas de tal modo que sólo pueden expresar la cultura por medio de sus individuos componentes y no pueden perpetuarla más que por la educación de estos individuos (Linton, 1992).

a) Identidad cultural en el Perú, Como producto de la investigación, sabemos que la identidad cultural corresponde al sentimiento de identificación entre sí de los miembros de una sociedad, como parte de dicha sociedad. La identidad cultural se daría en un individuo si este reconociera las costumbres y tradiciones de su país como propias y, por tanto, se identificaría con los demás miembros de dicha sociedad que también sienten las mismas tradiciones y costumbres como propias. En general las comparten, se identifican como iguales y se proyectan como tales. ¿Pero ocurre esto en el Perú? Antes de la llegada de los conquistadores españoles al continente sudamericano, se había conformado el imperio Inca sobre la base de una serie de sociedades. Por otro lado, si analizamos la postura de la clase alta veremos que gran parte de ella tampoco se siente identificada con el país. Algo que ocurre a menudo en el Perú, y que se puede observar en reuniones sociales, es que muchos de los individuos de esta clase se sienten orgullosos de sus raíces europeas, incluso hasta más orgullosos que de su nacionalidad peruana, muchos de ellos tienen, o quieren tener, un pasaporte extranjero, o en el caso de que sean jóvenes, quieren terminar sus estudios e irse a vivir a la tierra de sus ancestros. De una u otra forma se sienten más extranjeros que peruanos. No es el objetivo del ensayo plantear de forma absoluta la falta de identidad cultural. A pesar de todo lo anterior también existen peruanos comprometidos con su país por el que sienten un gran amor, un claro ejemplo de esto son los civiles y militares que lucharon juntos contra el terrorismo y aquellos ciudadanos que trabajan día a día por el desarrollo del país. En términos generales la falta de identidad cultural es un gran problema del Perú. Felizmente en nuestro contexto los comuneros aún conservan muchas de las costumbres, creencias, saberes, las cuales estamos fortaleciendo con nuestro proceso educativo.

Por su parte, la Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural plantea que la cultura debe ser considerada como el conjunto de los rasgos distintivos

espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.

Para el INC (2002) la cultura se refiere a las formas de ser, sentir, pensar y actuar de los seres humanos. La definición anterior constituye una visión amplia de lo que se entiende por cultura; ya que hace referencia al componente cognitivo, afectivo y conductual de la persona. Respecto a la cultura, no debemos olvidar la importancia que ésta tiene en la educación de muchas generaciones. A partir de la pertenencia a una cultura aprendemos muchos saberes, prácticas, tradiciones y estilos de vida. Al respecto (Giroux, 2001), señala que en la actualidad la cultura se ha convertido en la fuerza pedagógica por excelencia y su función como condición educativa fundamental para el aprendizaje es crucial para establecer formas de alfabetización cultural en diversas esferas sociales e institucionales a través de las cuales las personas se definan así mismas y definan su relación con el mundo social. En este caso, la relación entre cultura y pedagogía no puede abstraerse a partir de la dinámica central de la política y el poder.

Por otro lado, respecto al concepto de identidad cultural, (Gissi, 1996) señala que la identidad cultural supone, a la vez, la identidad del otro o de los otros, donde recíprocamente, y/o nosotros somos otro(s) para ellos. Es importante señalar que en las definiciones de identidad cultural es necesario tener en consideración dos nociones fundamentales: la endógena y exógena. Desde esta perspectiva, Batzin (1996) define a la identidad cultural como la manera en la cual un pueblo se autodefine (influencia del factor endógeno) y cómo la definen los demás (énfasis del factor exógeno).

Ampuero (1998) la identidad cultural, se refiere, en líneas generales a la forma particular de ser y expresarse de un pueblo o sociedad, como resultado de los ancestrales componentes de su pasado, frente a lo cual se considera heredero e integrado, en tiempo y espacio. Por su parte, Gorosito (1998) plantea que la identidad es un aspecto de la reproducción cultural; es la cultura internalizada en sujetos y apropiada bajo la forma de una conciencia de sí, en el contexto de un campo limitado de significaciones compartidas con otros. (Salgado, 1999) señala que la Identidad Cultural está referida al componente cultural que se moldea desde edad temprana a

través de nuestras costumbres, hábitos, fiestas, bailes, modos de vida, todo aquello que forma parte de nuestro folklore y que es una expresión misma de nuestro pasado y presente con proyección al futuro.

En la definición anterior, se plantea la importancia que tiene la experiencia previa, ya que esta identidad se moldea desde edades tempranas. Es así como las distintas expresiones de nuestros padres, hermanos y familia en general, van a ser de gran importancia en la estructuración de la identidad cultural. Particularmente, la identidad cultural es entendida como un proceso dinámico a partir del cual las personas que comparten una cultura se autodefinen y autovaloran como pertenecientes a ella; además, actúan de acuerdo a las pautas culturales que de ella emanan.

b) Sentidos y prácticas hacia el fortalecimiento de la identidad cultural, dentro de los procesos formativos de la educación propia se ha encontrado que la pedagogía que cambia y construye se deriva del encuentro entre familia, comunidad, maestros y niños, entre sabios y autoridades, entre comunidades. Esta forma de hacer ha ido encontrando formas de aprender más significativas y propias en contextos comunitarios, dando mayor valor al factor identitario; el objetivo de comunitariedad o minka; la adquisición de conocimiento haciendo y el desarrollo de aprendizajes en proceso, entre otros elementos de formación. Se conciben los procesos socioculturales como espacios de aprendizaje, donde los saberes y conocimientos están ligados a las formas culturales de crianza y orientación de los niños, jóvenes y demás miembros de las comunidades. Estos se muestran en la visión social de cada persona con relación al territorio, la comunidad, la escuela, la familia, el trabajo y la sociedad en general. Desde esta perspectiva, la unión que se establece con la naturaleza y el entorno social genera lenguajes, signos, sentidos, significados y establece directrices de convivencia y comportamiento.

Esta visión remite a la valoración de distintos tipos de conocimientos y saberes, en la mayoría de los casos fundamentados en la vivencia y práctica social. La perspectiva de las prácticas pedagógicas se apoya, en primer lugar, en la diferenciación que debe hacerse entre procesos pedagógicos, práctica y prácticas pedagógicas. Para el caso se habla de procesos pedagógicos, en plural, porque la enseñanza y el aprendizaje son dos aspectos ligados en su esencia, aunque en realidad se trata de dos procesos paralelos que corresponden a dos actores distintos comprometidos en el mismo

proceso formativo: el estudiante y el docente.

Los proyectos educativos se concretan en una práctica y aplicación colaborativa, al involucrar en los procesos curriculares la reflexión frente a las actividades cotidianas de una comunidad (económicas, sociales, políticas y culturales), lo que permite mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la interacción entre el aula y las actividades que se desarrollan por fuera de ella, fortaleciendo los procesos de educación propia. El aula se transforma en aula abierta, crítica e integrada a la vida comunitaria, donde se cristalizan estrategias pedagógicas (modelos etnoeducativos), que incluyen el fortalecimiento y el uso de lenguas propias y la utilización de saberes de otras culturas.

En el proceso educativo de la comunidad de Marjuni se identifican tres espacios de socialización en los cuales transcurre la vida de los niños y las niñas. Ellos tienen que ver con aprendizajes directos y cotidianos de su entorno, como estos: a) la familia como la primera escuela de formación y el primer espacio donde se educa; b) la comunidad, donde se fortalecen las relaciones de interacción y desarrollo social; c) La escuela, donde confluyen los saberes y conocimientos culturales propios y los conocimientos. En tal sentido, la visión comunitaria de la educación se integra con el proceso de enseñanza aprendizaje, que se esfuerza en comprender las formas como los sabedores de la cultura enseñan. En coherencia con lo que se propone en el modelo pedagógico, se pretende convertir la cotidianidad de la comunidad en experiencias pedagógicas, mediante una percepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje que facilite las lecturas y la comprensión del contexto. Allí se enmarcan las mingas comunitarias de labor y las mingas culturales, al igual que las tulpas alrededor del fogón y el intercambio de saberes que permiten fortalecer el arte y favorecen las expresiones de la oralidad.

El método natural planteado por Freinet argumenta que tanto la lectura como la escritura son expresión y comunicación. En él se presentan elementos como los aprendizajes implícitos, la creatividad, la afectividad y la complejidad. Conocer y leer las realidades en que se desarrollan los estudiantes requiere conocimientos propios y universales los cuales no sólo el maestro tiene conocimiento; por eso entre los diferentes miembros de la comunidad se entrelaza un dialogo de saberes. Por lo tanto, un ejercicio permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser la búsqueda

de las estrategias pedagógicas y de los ambientes educativos que integren esa realidad comunitaria al acto educativo, a fin de hacerlo coherente y significativo de que el contexto propio es la primera referencia y el punto de partida para comprender otros contextos.

1.1.6. Aprendizaje de lectura y escritura

Escuchar, hablar, actuar y leer son actividades que inician al niño en el aprendizaje de la lengua y contribuyen a desarrollar sus habilidades de lectoescritura. Las investigaciones realizadas demuestran que si los adultos les leen libros y conversan con ellos a menudo—incluso desde mucho antes de que los pequeños puedan hablar—, los niños y niñas logran un mayor desarrollo del pensamiento, se comunican mejor y con el tiempo llegan a ser mejores lectores. Como dice (Ferreiro, 1983) los niños no esperan tener 6 años de edad y una maestra delante para comenzar a reflexionar acerca de problemas extremadamente complejos, y nada impide que un infante que crece en una cultura en la que la escritura existe reflexione también acerca de esta clase particular de marcas y organice sus ideas al tratar de comprenderlas.

Cuando el niño o niña ingresa en la escuela rural, lo primero que se observa es que empieza a vivir dos realidades: la de la escuela y la de la casa. En la primera los aprendizajes giran en torno de la lectura y la escritura, mientras que en la casa lo hacen alrededor de las labores agrícolas y ganaderas propias de la comunidad. Así se generan entre ambas (escuela-casa) brechas a manera de dos mundos que no se pueden juntar, a lo que se suma el uso de dos lenguas en estos mismos contextos: la quechua en la familia y la comunidad, el castellano en la institución educativa. En el ámbito infantil se produce a menudo un conflicto cultural entre los dos modelos antagónicos de vida, conflicto que el niño debe enfrentar especialmente durante la edad escolar. Cuando domina la lengua familiar, esto genera un conflicto entre el medio exterior y el universo íntimo del niño; de ahí la importancia de la motivación como vehículo de ayuda en el aprendizaje, la sensibilización ante las necesidades del niño y niña y su capacidad de enfrentar la coexistencia de ambas lenguas sin que ello suponga la erosión de ninguna de ellas.

Además de estas dos realidades, influye la habilidad natural de cada niño, la preparación, la capacidad y el compromiso del docente con la educación. Si el docente no tiene a sensibilidad pedagógica, lo más seguro es la paralización de muchos proyectos de vida.

A su turno, la familia juega una función vital como apoyo en la escolaridad. Influye también, y sobremanera, el contexto letrado o iletrado, los medios de comunicación, la cantidad de personas que leen y escriben, pues los hábitos de lectura se forman en el niño cuando éste ve a personas de su entorno que leen y escriben. Por otro lado, podemos decir que los niños y niñas, desde muy pequeños, se sienten naturalmente atraídos por las ilustraciones, los avisos publicitarios, los carteles y los letreros que se les presentan y aquéllos a los que tienen acceso diario; esto, en alguna medida, le facilita su acercamiento al mundo letrado, debido a que van relacionando las grafías con los dibujos. A partir de todo ello, se logra que cada uno de los lectores construya sus propios conocimientos e ideas de acuerdo con sus propias vivencias y experiencias.

Es importante también tener en cuenta que los diferentes factores que hacen que la lectura comprensiva sea efectiva dependen del desarrollo de la percepción visual, la noción temporal, lo sensorial y la función verbal. El lector puede evaluar, sintetizar, analizar e interpretar. Un buen lector puede monitorear su propia comprensión, interpretar gráficas y tablas, resumir, conectar o relacionar lo que está leyendo y procesar el texto después de leerlo. Finalmente, un buen lector puede recordar y discutir profundamente lo que ha leído Vega (2011). Asimismo, para el niño la escritura puede resultar una experiencia muy interesante, provechosa, atractiva y valiosa cuando sirve para comunicar lo vivido con sus padres, en qué ambiente se ha formado y quiénes lo rodeaban; además, dependerá del estímulo, aprecio y cariño que reciba en la escuela. Cuando el niño o niña se inician en la escritura, sienten ese placer y la felicidad de poder plasmar lo que sienten, piensan o conocen a través de mensajes, la creación de textos de acuerdo con la realidad en la que viven y conviven con la naturaleza.

Es importante tener en cuenta que para iniciar el aprendizaje de la lectoescritura los niños y las niñas cuentan con una base fundamental, su amplio bagaje lingüístico, que se pondrá al servicio de la lectura. Les falta, aún, conectar los diferentes elementos del texto escrito (palabras, sílabas o letras) con aquéllos correspondientes en la lengua oral que ya conoce Alegría (1993). Se podría decir, incluso, que lo primordial e interesante es la función verbal, es decir, que los niños y niñas comuniquen lo que entendieron y lo relacionen y dialoguen con sus vivencias.

Para las familias, que el niño aprenda a escribir textos tiene un valor muy distinto, propio de cada una, pues así se ingresa en el mundo de la “cultura escrita”. Una vez que inician

su etapa escolar, niños y niñas se ven en un mundo distinto del de la familia y la comunidad. Para ello, primero deben desarrollar habilidades para dibujar, porque éste es un aspecto fundamental que hará posible, luego, escribir sus ideas y sus sentimientos, asociándolos con garabatos que al principio solo él o ella comprenden. En suma, la escritura es un instrumento que se adquiere y aprende por lo general en la escuela y que, a partir de ella, se extiende a la sociedad y sirve para comunicarnos.

Desde la perspectiva psicogenética, Ferreiro y Tebarosky (1999) diferenciaron el proceso de aprendizaje de la escritura en cinco niveles o etapas. Estas etapas, también llamadas categorías de escritura, son: escritura presilábica, silábica inicial, silábica estricta, silábica alfabética y alfabética. Los niños del tercer ciclo implicados en la investigación apenas están iniciando la producción de textos descriptivos, razón por la cual es necesario señalar que sus producciones se ubicaban en estas categorías:

- a) **Presilábica:** En este nivel no hay búsqueda de correspondencia entre los grafemas y los fonemas (las letras y sus sonidos). Se utilizan letras convencionales (garabatos), con lo que se manifiesta la exigencia de cantidad y producción de diferencias intencionales entre las distintas escrituras. Si el niño o niña conocen muchas letras, las utilizan todas; si saben pocas, su orden para escribir varía. Puede llegar a confundir letras con números. El dibujo provee un apoyo a la escritura, como garantizando su significado.
- b) **Silábica inicial:** Es el periodo de transición entre la escritura presilábica y la silábica. Se observan los primeros intentos por asignar a cada letra un valor sonoro silábico. Pueden predominar las vocales. Cuando se pide al estudiante que interprete lo que escribió, desliza su dedo de izquierda a derecha, sin ninguna detención, a la vez que “lee” la palabra escrita. Poco a poco, va asignando estrictamente una letra por sílaba. Aparece un valor sonoro inicial.
- c) **Silábica estricta:** Hay una correspondencia sistemática entre la cantidad de letras que se utiliza y la cantidad de sílabas que se quiere escribir. En algunos niños y niñas comienza a observarse la escritura silábica estricta con valor convencional. En este caso, las letras pertenecen efectivamente a la sílaba que se intenta representar.
- d) **Silábica-alfabética:** Es un periodo de transición en el que el niño trabaja simultáneamente con dos hipótesis diferentes: la silábica y la alfabética. Se comienzan a usar más letras para la escritura de una sílaba, pero no para otras. De

esta manera, mariposa puede ser escrita como “maipoa”. Si bien, obviamente, no está escrito correctamente, ya que hay dos letras omitidas, se considera un avance en la escritura del niño con respecto a sus escrituras silábicas anteriores.

- e) **Alfabética:** Hay correspondencia entre fonemas y letras. El niño escribe como habla. Es muy probable que presente dificultades ortográficas en las que trabajará e irá avanzando de forma individual, interactuando con sus compañeros y con la ayuda del docente.

1.1.7. La escritura y el contexto sociocultural

Las investigaciones en torno a la forma cómo los niños y las niñas aprenden la escritura han arrojado resultados sorprendentes. Son numerosos los aportes intelectuales que han contribuido con este fenómeno, entre ellos la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, la teoría cognitiva de Jean Piaget y la teoría sociopolítica de Paulo Freire. Tomando como referencia estas investigaciones, se han construido nuevas propuestas pedagógicas como el aprendizaje de la lengua escrita de Emilia Ferreiro (1983) ha explicado que el proceso de apropiación de la lengua escrita encuentra que los niños y las niñas pasan por una serie de niveles y subniveles en el proceso de aprendizaje, y que al ingresar a la escuela poseen algunas concepciones sobre la escritura. Esto quiere decir que desde edades muy tempranas los párvulos se han apropiado de la información escrita transmitida de diversas fuentes: empaques de galletas, refrescos, periódicos, libros, entre otros materiales.

Chávez (2001) señala que en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura interviene en gran medida el contexto sociocultural y la función social de la lengua escrita para comunicar significados, ya que por medio de ella se trasmite lo que la persona piensa, cree, conoce y siente. Dicho de otro modo: en la apropiación de la lengua escrita es fundamental el contexto sociocultural y la utilidad que le den el niño y la niña al lenguaje para expresar significados, razón por la cual es necesario que las educadoras y los educadores y otros adultos que interactúan con ellos promuevan la capacidad comunicativa en todas sus formas, lo que le permitirá la socialización de sus actos y la integración con las diversas culturas. Los profesores y profesoras deben echar mano de los contenidos culturales del contexto social para que sus niños y niñas comprendan que la acción y el lenguaje que ellos utilizan son el reflejo de su cultura familiar y comunal y que, en consecuencia, es lo verdaderamente significativo para ellos.

La producción de un texto comprende actividades que van más allá de la escritura misma. Hay tareas previas y posteriores a ella que no debemos descuidar. De modo general, encontramos tres etapas (Inostroza, 1996).

a. La planificación: Etapa que corresponde a la generación y selección de ideas, la elaboración de esquemas previos, la toma de decisiones sobre la organización del discurso, el análisis de las características de los posibles lectores y del contexto comunicativo, así como la elección de estrategias para la planificación del texto. Durante esta etapa se debe dar respuestas a los siguientes interrogantes: ¿A quién estará dirigido el texto? ¿Cuál es la relación del autor con el destinatario? ¿En calidad de qué escribe el autor: ¿a título personal, en representación de alguien, representando a un grupo? ¿Con qué propósito escribe? ¿Qué tipo de texto se escogerá de todos los posibles? ¿Cuál será su aspecto general, la “silueta” del texto? ¿Qué material se empleará? (textura, tamaño de la hoja) ¿Qué instrumento se usará para escribir? (lapicero, plumón, máquina de escribir, computadora) ¿El instrumento escogido será conveniente para el papel y el formato seleccionado?

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

c. La revisión: Está orientada a mejorar el resultado de la textualización. Se cumplen tareas como la lectura atenta y compartida de lo escrito para detectar casos de incoherencia. Se da respuesta a interrogantes como: ¿Hay coherencia entre los diferentes apartados del texto? ¿Las palabras empleadas están escritas correctamente? ¿El registro empleado es el más adecuado? ¿Hay casos de impropiedad y ambigüedad?

1.2. Antecedentes

De La Vega (2015) en la investigación se planeó como objetivo: mejorar la producción de textos a partir de la incorporación de estrategias metodológicas de los saberes locales

con el enfoque comunicativo textual en los niños del III ciclo de la institución educativa N° 56039 de Tinta. Llegó a las siguientes conclusiones:

- El calendario agro festivo y ritual de la crianza del maíz es un insumo importante que nos permitirá realizar una diversificación curricular pertinente, desde su cultura, porque allí están plasmado todas las actividades mes a mes para realizar en cada una de las áreas.
- Propiciar actividades vivenciales de acercamiento a la vida de la comunidad, respetando los tiempos, espacios y dinámica de sus acontecimientos culturales para lograr un aprendizaje significativo, a partir de lo que viven ellos y conviven con la pachamama, así mismo el acercamiento con los sabios, yachaq, padres de familia y personas aliadas al aula.
- Incorporación de los saberes locales en actividades programadas para el proceso de aprendizaje, donde todo ello debe estar plasmado mes a mes en la programación curricular anual, para desarrollar las actividades de acuerdo a acciones concretas y directas en el momento adecuado.
- Es más fructífero y productivo si se hace producción de textos a partir de los saberes locales, actividades vivenciales y utilizando estrategias metodológicas apropiadas en cada tipo de texto, así mismo aplicando los procesos o etapas de la producción de textos, a partir de lo que viven y conocen.
- La escuela no puede ni debe ser solamente la instancia que introduce los saberes occidentales en la comunidad, sino un espacio de creación de cultura donde los niños y las niñas aprenden desde aquello que conocen y saben por su experiencia, y se abran al mundo desde la presencia educativa de los comuneros y padres de familia.
- Como se ha visto en el trabajo, la investigación acción sobre nuestra cultura local y la sistematización de estos saberes y conocimientos en el calendario comunal permite percibir la diversidad cultural y lingüística como una riqueza y soporte pedagógico, y no como un atraso o impedimento.

Taype (2015) en la investigación se planteó como objetivo: fortalecer la identidad cultural en estudiantes del primer grado del nivel secundario, cuyo fundamento pedagógico se sustenta en los relatos orales desde el contexto sociocultural del espacio rural en donde viven las personas. Llegó a la siguiente conclusión:

- A través de los datos obtenidos, se constató mediante las evidencias testimoniales que no se incorporan los saberes locales de la oralidad tradicional como mitos, leyendas y los cuentos al sistema educativo local, por lo que el sistema de creencias ancestrales no contribuye a cultivar la identidad cultural en los estudiantes.
- Los sustentos teóricos en los que la propuesta se trabajó, son expuestos por Arguedas, Peñaloza, Valladares, entre otros que son expuestos en el marco teórico de la investigación. Finalmente, desde los fundamentos teóricos y prácticos de la propuesta, se concluye que, con su aplicación en el contexto natural y sociocultural estudiado, permitirá desde el aula la construcción valorativa de la identidad cultural en estudiantes del nivel secundaria en espacios del mundo rural.

Ruiz (2016) en la investigación se planteó como objetivo: analizar la existencia de los saberes ancestrales y la influencia de la industria cultural de masas, en el caso de la comunidad de los Chachi en Santo Domingo de los Tsáchilas. Llegó a las siguientes conclusiones:

- Los diseños artesanales, al ser elementos simbólicos de una determinada comunidad, como la Chachi, son factores de suma importancia por medio de los cuales se le otorga sentido a las diferentes prácticas sociales de la comunidad. Sin embargo, esta cuestión se ve opacada por la presencia de aspectos culturales devenidos de occidente.
- La cohesión de la identidad Chachi se enfrenta al hecho de perderse en una cultura externa que no asimila a la cultura local como una expresión artística, sino como la encargada de llevar a cabo los intereses de los *mass media*.
- Estas paradojas que se dan en los pueblos y nacionalidades con respecto a la auto-denominación plurinacional de un país que tiene más de 14 nacionalidades y 21 pueblos indígenas, es por la falta de capacidad dentro de la institución, la cual carece de fuerza dentro de las normas estructurales, mismas que no han podido adecuarse a los procesos sociales, los cuales han conllevado a que los pueblos y nacionalidades ya mencionados tengan un destino oculto e invisibilizado.
- Las diferentes creencias, etnias, lenguaje, son elementos que no se reconoce en los Chachis, es por ello que se atenta contra sus derechos a través de una

desnaturalización de sus rasgos propios y convirtiéndola en un objeto dedicado al consumo.

Bonilla (2018) en la investigación se planteó como objetivo: Comprender los sentidos y prácticas de los saberes ancestrales en el fortalecimiento de la identidad cultural y la relación escuela-familia de los niños y niñas del proyecto de ondas en la Institución Educativa María Fabiola Largo cano, sede La Candelaria del resguardo indígena la Montaña en Riosucio Caldas. Llegó a las siguientes conclusiones:

- Generar espacios de participación en comunitariedad para reflexionar sobre la identidad cultural en el territorio, teniendo en cuenta la mirada de los estudiantes como actores principales en dar sentido a las prácticas ancestrales desde su cosmovisión, y desde ese espacio de integración e intercambio de saberes, como lo es la escuela, para que desde sus propias experiencias aporten ideas significativas que les permitan convivir en este mundo globalizado y de esta manera lograr tan anhelada educación desde la diversidad, la equidad y el reconocimiento étnico y cultural que aún está tan lejos de ser reconocida en todos los contextos multidiversos.
- Lo anterior quiere decir que desde la escuela y la familia iniciar un proceso de sensibilización, diálogo, concertación del discurso de la identidad cultural en el contexto comunitario y escolar, desde la escuela propia para revitalizar la cultura.

Alcívar (2013) en la investigación se planteó como objetivo: detectar los problemas de la lecto-escritura y su incidencia en el rendimiento escolar los estudiantes del quinto grado del Centro de Educación Básica de “Pedro Bouguer”. Llegó a las siguientes conclusiones:

- Los docentes no realizan tarea de lectura y escritura para ayudar a construir un aprendizaje significativo.
- El material didáctico no es llamativo para así lograr un aprendizaje de calidad.
- La aplicación de diferentes estrategias en la lectura ayuda al estudiante a establecer relaciones de causa y efecto y a comprender lo leído.

- Los docentes no usan métodos adecuados para el desarrollo de la lecto-escritura en los niños en consecuencia los métodos son la herramienta adecuada para fomentar sus capacidades cognitivas.
- Las dinámicas son escasas esto provoca desmotivación y aburrimiento.
- Los Docentes están conscientes que para el desarrollo de una buena lectura-escritura se necesita varias técnicas para la construcción de nuevos conocimientos en los estudiantes en el proceso enseñanza aprendizaje.

Lucas (2014) en la investigación se planteó como objetivo: identificar las dificultades que existen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Llegó a las siguientes conclusiones:

- “En medio de tanta incertidumbre por lo menos es cierto que leer se contagia, como se contagia la alegría, la esperanza, las ganas. Que leer es una experiencia compartida sin prejuicios, y que la familia y la escuela unidas desarrollan un poder personal que puede cambiar la historia. Este es el cofre del tesoro que abrir entre todos.”

Cárdenas (2018) en la investigación se planteó como objetivo: determinar el efecto del Programa “Leo y Escribo” en la lectoescritura en estudiantes del segundo grado de primaria, de la I.E. 5120 Ventanilla- 2016. Llegó a las siguientes conclusiones:

- La lectoescritura del grupo experimental presenta efecto significativo con respecto al grupo control y se afirma que el Programa leo y escribo mejora la lectoescritura en estudiantes de primaria, Ventanilla- 2016; lo que ha quedado demostrado con las pruebas t-Student en el postest ambos grupos presentaron diferencias estadísticamente significativas
- La lectura del grupo experimental presenta efecto significativo con respecto al grupo control y se afirma que el Programa leo y escribo mejora la lectura en estudiantes de primaria, Ventanilla- 2016; lo que ha quedado demostrado con las pruebas t-Student en el postest ambos grupos presentaron diferencias estadísticamente significativas
- La escritura del grupo experimental presenta efecto significativo con respecto al grupo control y se afirma que el Programa leo y escribo mejora la escritura en

estudiantes de primaria, Ventanilla- 2016; lo que ha quedado demostrado con las pruebas t-Student que en el postest ambos grupos presentaron diferencias estadísticamente significativas

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DE PROBLEMA

2.1. Identificación del problema

El niño campesino dentro del escenario escolar se encuentra entre dos culturas: la andina y la occidental moderna. Cada una de estas culturas expresan diferentes manifestaciones en la forma de concebir el mundo y vivir la vida. Según Julio Valladolid “cada pueblo, cada forma de vida es diferente. Hay tantos mundos como culturas que existen”. Sin embargo, la escuela en las zonas rurales, lleva consigo un diseño curricular homogenizante con contenidos ajenos a la comunidad local, transmitiendo unilateralmente el paquete de conocimientos científicos provenientes de la Cultura Moderna, alegando como un conocimiento superior.

Dentro de ésta lógica, las sabidurías campesinas, o los erróneamente llamados “conocimientos tradicionales”, relacionadas con la crianza de la agricultura campesina, siempre han sido marginados, cuestionados e invisibilizados por el sistema escolar. Esto significa que cuando el niño campesino expresa sus sabidurías locales dentro del escenario escolar son tomadas como objeto de burla por los propios docentes, lo que muestra una actitud de intolerancia y obstinación.

Dentro de este contexto, existen también problemas de desvalorización y olvido de los saberes andinos y tradiciones locales en todas aquellas generaciones escolarizadas. Las mismas que se encuentra profundamente relacionados con la situación actual de la niñez en las instituciones educativas unitarias del distrito de Huancaray, donde la gran mayoría de los niños y niñas, manifiestan desconocer sus tradiciones culturales locales. Esto a la

larga nos conllevará a la existencia de una generación de campesinos escolarizados, renuentes a las tradiciones de su cultura local.

En la actualidad la diversificación curricular en la educación primaria es deficiente y descontextualizada la que se agudiza más en las instituciones educativas unidocentes, donde la diversificación curricular es muy deficiente, porque la educación implementada en el desarrollo de aprendizaje es simultánea y diferenciada, donde un docente se encarga de varios grados de diferentes niveles; de acuerdo a los ritmos y estilos de aprendizaje. Motivo por el cual es necesario incorporar en la práctica utilizando los saberes locales andinos como practica pedagógica en el fortalecimiento de la identidad cultural en las escuelas, así como el uso y enseñanza del quechua de manera progresiva y cuidando la normatividad regional en la construcción de un enfoque de respeto y valoración de la diversidad cultural.

2.2. Definición del problema

2.2.1. Problema General

- ¿Cuáles es la importancia de los saberes locales andinos como pertinencia en el proceso de la enseñanza de la lecto-escritura en la Institución Educativa Primaria N° 54136 de Huancaray – Apurímac?

2.2.2. Problemas específicos

- ¿Cuál es la pertinencia de aprendizaje de los saberes locales andinos en los niños de la Institución Educativa Primaria N° 54136 de Huancaray – Apurímac?
- ¿Cuál es el efecto de pertinencia de saberes locales andinos en el proceso de la enseñanza de la lecto-escritura de los niños de la Institución Educativa Primaria N° 54136 de Huancaray – Apurímac?

2.3. Intención de la investigación

El presente proyecto de investigación tiene la intención de explorar, describir y analizar la situación problemática del aprendizaje de lecto-escritural en la escuela, como uno de los aspectos que se hace singular y diferente a las culturas hegemónicas, en su forma de producir y transmitir conocimientos. Las comunidades andinas han desarrollado sistemas de conocimiento local en relación con la agricultura, la actividad pecuaria, la estética, una concepción religiosa singular, además del manejo de los sistemas ecológicos y el consiguiente aprovechamiento social de los recursos naturales sin que se agote la capacidad de revitalización de la naturaleza. Todos reconocen estos saberes culturales por ser transmitida en forma oral de generación en generación; por lo cual lo que no se sabe con precisión es, de qué manera la escuela viene (o no) incorporándolos en la práctica curricular.

2.4. Justificación

El presente proyecto de investigación tiene la relevancia social de carácter pedagógico, la información obtenida es un paso para comprender la riqueza de la lengua originaria que empieza a ser valorada y visualizada en la cultura escolar. A partir de ello, los niños potencian sus saberes propios y la construcción de los nuevos conocimientos socios culturales, lingüísticos y generales para la vida. La inquietud de investigar los saberes andinos y los procesos de enseñanza – aprendizaje en la lecto-escritural de los niños y niñas de educación primaria en escuelas unitarias surge a razón que a la fecha se viene desvalorizando la identidad cultural, tanto de su propia comunidad, de la propia región; a pesar de haberse implementado una propuesta educativa de Educación Intercultural y Bilingüe en el nivel primario y no habiendo continuidad en los diferentes ciclos del nivel secundario; por lo tanto, se nota la pérdida de su identidad cultural; razón e interés que me inclina a investigar sobre el problema de investigación, y así fortalecer los saberes andinos que los docentes y otros actores de la educación, con distinta percepción hacia la lengua y cultura quechua.

2.5. Objetivos

2.5.1. Objetivo General

- Describir la importancia de los saberes locales andinos como pertinencia en el proceso de la enseñanza de la lecto-escritura en la Institución Educativa Primaria N° 54136 de Huancaray – Apurímac.

2.5.2. Objetivos Específicos

- Interpretar la pertinencia de aprendizaje de los saberes locales andinos en los niños de la Institución Educativa Primaria N° 54136 de Huancaray – Apurímac.
- Explicar los efectos de pertinencia de saberes locales andinos en el proceso de la enseñanza de la lecto-escritura de los niños de la Institución Educativa Primaria N° 54136 de Huancaray – Apurímac.

CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

3.1. Lugar de estudio

El ámbito de estudio es la Institución Educativa Primaria N° 54136 de Ataccara del distrito de Huancaray de la provincia de Andahuaylas de la región de Apurímac, se ubica al lado sur oeste de la provincial de Andahuaylas, aproximadamente a unos 36 Km.; a orillas del río Huancaray, atiende a una población estudiantil de 10 niños y niñas en el tercer ciclo de la educación básica regular. El distrito de Huancaray tiene una población aproximada de 2296, es una población caracterizada por tener comunidades rurales que como actividad principal es el pastoreo de animales y un pequeño porcentaje se dedica al comercio. La mayoría de la población es quechua hablante y en menor porcentaje son bilingües; existen instituciones educativas del nivel inicial, nivel primario polidocente, multigrado y unidocentes y el nivel secundario. Desde muchos años atrás en cuanto a los procesos educativos se desarrollan generalmente en la lengua del docente a pesar de que los niños y niñas son quechua hablantes. En los procesos educativos los docentes utilizan el quechua sólo como soporte o apoyo para hacer entender a los niños y niñas, con excepción de algunos docentes con formación en Educación Bilingüe Intercultural

3.2. Población y muestra

La población de estudio serán los estudiantes de la IEP N° 54136 de Ataccara con características culturales y lingüísticas pertenecientes a contextos del distrito de Huancaray.

La muestra es de tipo aleatorio simple donde se determina a 3 estudiantes del primer grado y 5 estudiantes del segundo grado de la IE N° 54136 de Ataccara, donde los espacios y escenarios de estudio serán el aula y espacios de aprendizaje en la comunidad.

3.3. Método de investigación

La presente investigación se enmarca dentro del enfoque etnográfico de la investigación cualitativa, siendo propósito del trabajo conocer y entender los conocimientos, saberes, prácticas y la pedagogía andina, para identificar y aplicar los saberes andinos locales como pertinentes en el proceso de la enseñanza de la lecto-escritura en la IEP. N° 54136 de Huancaray Apurímac. Aunque la intervención es de carácter eminentemente observacional, se utilizarán otras estrategias como las conversaciones informales, las fotografías y las entrevistas. Al respecto algunos autores manifiestan enfoques cualitativos y cuantitativos (apuntes): La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales-entrevista, experiencia personal, historia de vida, observaciones, textos, historias, imágenes, sonidos, que describen la rutina y las situaciones problemáticas, y los significados en la vida de las personas. De esta manera el registro y sistematización de este estudio permitirá que se planteen propuestas pedagógicas y/o políticas educativas pertinentes con enfoque Educación Intercultural Bilingüe, en la educación Apurimeña-peruana que se imparte en nuestro territorio.

La investigación se fundamenta en el paradigma del enfoque “Emic” Cualitativo, lo que garantizará la obtención de la información desde la percepción de los informantes que viven durante su vida el proceso de una educación teniendo en cuenta su lengua y cultura quechua, para luego ser completado su formación básica en una propuesta educativa sin tomar en cuenta su tipo y modelo de aprendizaje en el nivel anterior. A partir de la información, se proyectarán conceptos sensibilizadores que fundamentarán las teorías. Por el tipo de investigación, los protagonistas son personas que conviven a diario con la realidad; por lo que ellos y ellas serán los que brinden información a fin de llegar a los hallazgos finales. “para comprender el comportamiento de la gente debemos aproximarnos a ella de forma tal que tengamos acceso a los significados que guían su comportamiento. De esta manera la investigación sea un proceso activo en el que los relatos se producen mediante la selectiva observación e interpretación teórica de lo que se ve, haciendo preguntas concretas e interpretando las respuestas, escribiendo notas de

campo y transcribiendo grabaciones de audio y video, así como escribiendo las conclusiones de la investigación”.

3.4. Técnicas e instrumentos de investigación

a) Las Técnicas

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos son:

- La entrevista. La entrevista es otra técnica que el investigador acude para obtener la información sobre los diferentes temas, aspectos o asuntos de las cuales se estudia. La entrevista en profundidad hace de que su desarrollo sea abierto, a la libre conversación, y otras entrevistas que responden a un guion previo, en ese caso se trata de una entrevista estructurada, sin embargo, podrá adaptarse a las circunstancias y al contexto. La entrevista estructurada necesita de un guion, ésta se diseñará en base al conocimiento de las personas entrevistadas sobre los saberes andinos de su zona.
- La observación. Técnica a usarse para obtener datos a través del seguimiento a los involucrados; para ello, se usará la guía de observación en la que contiene aspectos esenciales para recoger información relevante. Para esta técnica, el investigador se vinculará en las diferentes actividades de las familias, niños y niñas y docentes. La observación se realizará en el escenario donde interactúa las personas muestra.
- Grupo Focal. La investigación requiere recoger información colectiva de los protagonistas, de las Fuentes en su espacio y momento oportuno. “el grupo focal tiene por objetivo provocar confesiones o autoexposiciones entre los participantes, a fin de obtener de éstos información cualitativa sobre el tema de investigación”. La sesión se realizará con los niños, niñas y familias muestra, comprendiendo tres momentos: la bienvenida, encuadre técnico y la despedida. La información se registrará en material de audio.

b) Instrumentos.

Para interpretar la realidad, los instrumentos a utilizarse para la recolección de la información para el presente trabajo de investigación serán:

- **Registro de información en audio y video.** Los equipos que almacenan la información son aquellos que se registran en audio y video; por ello es necesario usar estas herramientas que son también instrumentos para recoger las percepciones, concepciones de las familias niños y niñas y docentes que fueron seleccionados como informantes muestra. Se recogerá la información de las conversaciones amicales o formales que se dará en el encuentro entre investigador e informantes.
- **Guías de entrevista.** El encuentro del investigador y los informantes será de manera natural y para poder recoger la información, las conversaciones dirigidas se realizarán de acuerdo a la guía de entrevista que será “no un protocolo estructurado. Se trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante. La guía sirve solamente para recordar que sólo se debe hacer preguntas sobre ciertos temas”.
- **Guía de observación y cuaderno de campo.** Otro instrumento a utilizarse para el presente trabajo de investigación es la guía de observación; el investigador aplicará la observación no participante en el que el “investigador no se incorpora a la vida cotidiana del grupo a observar, ni participar en sus vivencias y relaciones; manteniéndose así al margen como un espectador pasivo, que se limita a registrar la información que aparece ante él, sin interacción, ni implicación alguna” (Escobedo: 2009: 257). A través de la observación, se registrará los sucesos por lo que pasa durante la observación de las familias y niños y niñas del III ciclo de educación primaria que nos conllevará a conocer las actitudes y comportamientos de los pobladores de la comunidad frente a las prácticas de los saberes andinos locales conectados con la cultura y lengua andina quechua.
- **Guía de Grupos Focales.** Por el tipo de investigación y la importancia de recolección de información emitida por varias personas que viven en la realidad a estudiar. Los grupos focales, es una técnica y a la vez instrumento fundamental. “los grupos focales permiten el acceso al consenso y/o disensos que se construyen en un entorno socio cultural y que se recrean en el contexto de una interacción grupal...”.
- **Trabajo de Campo.** El trabajo de investigación requiere contactos permanentes con los casos a estudiar; el aspecto central es el trabajo de campo que comprende varias etapas de encuentro con los informantes muestra en el mismo escenario.

Por otra parte, es necesario mencionar que el investigador, siempre se encuentra en interacción con los informantes y es parte de los espacios designados como escenario.

Las etapas del trabajo de campo:

- **Visitas de preparación (primeros contactos).** En un primer momento se realizará las coordinaciones previas con las autoridades locales comunales y distritales, y por último se acercará a las familias y/o ayllus de las comunidades estudiadas para lograr relaciones óptimas de dialogo y comunicación.
- **Ajuste de los Instrumentos de Información Escogidos.** Antes de realizar el registro de información se realizará la prueba denominada “prueba de instrumentos”, que consistirá en aplicar el instrumento por lo menos un par de informantes clave. Se les leerá las preguntas y luego se analizará su propósito de aplicación, como también la secuencia lógica.

3.5. Análisis de datos y categorías

- **Unidad de análisis,** La técnica de análisis y los instrumentos de la recopilación de datos, obtenidos en algunos son el resultante de haber aplicado algún instrumento de recopilación de la información (entrevistas, diálogos en focus group) y datos son productos de la observación. El tratamiento de estos datos es más un análisis descriptivo coherente, para una interpretación minuciosa y detallada del problema identificado. Esta actividad es procesual y dinámica, desde el inicio del trabajo de campo hasta que se retira de éste y se redacta el informe final de investigación.
- **Categorías,** El proceso de categorización de la información significa la separación, clasificación, síntesis y agrupamiento en elementos singulares. Para el caso de esta investigación este proceso será teniendo dos criterios, el primero por grupos de entrevistados (padres de familia y estudiantes del 1er y 2do grado) y el segundo por segmentos de tipo observacional insitu en el aula.

Después de realizado la clasificación de la información se procederá a la codificación, que consiste en realizar una operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la que se considera incluida. En la presente investigación

la codificación se asumirá utilizando abreviaturas de palabras con las que se etiquetaran cada categoría. Concluida la categorización y codificación de la información se procederá a la sistematización, e interpretación de los datos, para responder así a los objetivos y a la finalidad de la investigación.

Procedimiento, El procedimiento que se siguió en el desarrollo de la presente investigación comprende tres etapas: 1) formulación del proyecto de tesis, 2) recopilación de datos y, 3) procesamiento y análisis de datos.

Formulación del proyecto de tesis, La investigación se inició con la elaboración del proyecto de tesis, la cual se realizó en dos etapas. La primera, correspondió a la formulación del anteproyecto de tesis, en el que colaboraron con sus comentarios y observaciones los docentes y estudiantes de la Maestría en Lingüística Andina y Educación de la Sección de Andahuaylas. Dicho anteproyecto quedó supeditado a los hallazgos que se pudieran encontrar en el trabajo de campo.

La segunda, correspondió a la elaboración del proyecto de tesis propiamente, sobre la base del anteproyecto, los hallazgos del primer trabajo de campo y la revisión bibliográfica existente en ese entonces. Se prosiguió con la formulación y redacción del proyecto de tesis, así como con el diseño de los instrumentos para la recopilación de datos, con el asesoramiento de los docentes de la Maestría en Lingüística Andina y Educación de la Sección Andahuaylas.

Recopilación de datos, Una vez presentada el proyecto de tesis a la Escuela de Post Grado de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, Maestría en Lingüística Andina y Educación y aceptada por la instancia correspondiente, se ha procedido a la recopilación de datos que se llevó a cabo en dos momentos.

Primer trabajo de campo, El primer trabajo de campo estuvo destinado a la revisión de la literatura correspondiente y la recopilación de la información básica del distrito de Huancaray provincia de Andahuaylas, Apurímac, los que permitieron definir el proyecto de tesis. Dicho trabajo se realizó en la sede central de la Universidad Nacional del Altiplano, así como en la ciudad de Andahuaylas. Entre las primeras acciones fue la recopilación de fuentes bibliográficas concernientes al tema de la tesis, se registraron las observaciones, las interacciones comunicativas verbales en los diferentes espacios,

escenarios y tiempos en el uso de las lenguas quechua y castellano, y otros aspectos referentes a la comunidad. Asimismo, se entrevistó a los pobladores, padres y madres de familia para recoger información sobre los saberes locales andino dentro del contexto vivencial.

Segundo trabajo de campo, En esta etapa, también se han realizado las entrevistas a los, padres y madres de familia, jóvenes (varones y mujeres), y docentes de la institución educativa fundamentalmente sobre las funciones de la lengua quechua y castellano, y el valor que se le da a los saberes andinos.

Procesamiento y análisis de datos, Es la etapa en el que se ha procesado la información recopilada y registrada en los instrumentos del que se ha valido y usado en la presente investigación. Las informaciones y datos registrados en el cuaderno de campo se han organizado transcribiéndolas de manera adecuada; asimismo, la información registrada y/o recopilada en las fichas de registro también se han organizados según su relevancia y en concordancia con los propósitos de la investigación. Las entrevistas grabadas en reporteras han sido transcritas.

Finalmente, se procedió a la redacción del informe final de la tesis, y estuvo sujeta a la revisión permanente tanto del asesor, así como del responsable de la presente investigación, hasta llegar a la versión final.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. El calendario comunal en la educación de los niños y niñas

En cuanto al calendario comunal de nuestro distrito, es importante enmarcar esta temática desde una concepción andina, como el binomio de tiempo y espacio en el que la colectividad natural cría la chacra, en las diferentes épocas productivas que giran durante el año. Este calendario comunal este compuesto por actividades y vivencias agrícolas y ganaderas que incluyen historia, pensamiento, sentimientos, percepciones y comidas que rigen en nuestras comunidades.

Y es por esta razón, que, cuando realizamos nuestras entrevistas a los docentes y a las personas mayores nos manifiestan: que sí se incorporan los saberes andinos en el aprendizaje de la lecto escritura; es decir, cuando incorporamos algunas actividades principales del calendario comunal en nuestras programaciones curriculares de corto y largo plazo, ya que durante el año escolar tenemos actividades vivenciales donde participan los niños y niñas, allí encontramos mucha sabiduría, porque en estas actividades está siempre presente el Yachaq o el hombre Sabio quienes en su debido momento nos comparte en este caso los procesos que se realizan en una ritualidad de la siembra, cosecha, y de las enfermedades que nos aquejan a cada persona. Estos saberes de los Yachaq o del hombre Sabios dicen que son transmitidos de padres a hijos ya que se aprende mirando y haciendo, y es por tal razón que se acude a las actividades vivenciales que tienen nuestras comunidades de nuestro distrito ya que la participación es directa de toda la comunidad en las que se ejecutan las actividades agrícolas, pecuarias y rituales en donde se obtiene experiencias vivenciales muy saludables para la convivencia del ser y la naturaleza.

4.2. Manifestaciones culturales en nuestra institución educativa y comunidad

En los diálogos que tuvimos por medio de muchas entrevistas que aplicamos a los padres de familia y a personas mayores obtuvimos informaciones en la que nos manifiestan que se están perdiendo los saberes andinos porque la preocupación de ellos es producir más olvidando y dejando atrás los saberes que se manifiestan en cada actividad vivencial de la comunidad, por otro lado las personas mayores se preocupan por esta pérdida y quieren que en la escuela se comuniquen, escriban y aprendan en las dos lenguas (quechua y castellano) para así evitar la pérdida de estos saberes; sin embargo algunos docentes recurren al quechua en ciertas ocasiones, esto debido a que los niños se expresan en castellano.

En cuanto a las manifestaciones culturales que se presentan en nuestra comunidad son las fiestas carnavalescas o Pukllay que se llevan a cabo en el mes de febrero o marzo en donde se familiariza toda la comunidad mientras que los jovencitos y jovencitas se organizan (con una vestimenta nueva y un sombrero adornado con las plumas del pavo real) para ir de visita a las comunidades más cercanas, y es allí donde se retan al caminackuy o insulto (.....) y de allí pasan al wayllunacuy o enamoramiento. Luego tenemos las fiestas patrias en este caso el turu pukllay que se realiza en el mes de julio, esta fiesta es organizado por los tenientes Gobernadores o Barayoq por ser una fiesta grande del pueblo. Otra fiesta es del niño Jesús de Huancaray que se realiza en el mes de diciembre con la participación de los negrillos y otras personalidades y es de allí que se hace referencia el denominado cuna de negrillos.

En todas estas manifestaciones culturales y en otras más siempre están participando todas las personas desde el más pequeño hasta el más adulto. Por lo tanto, en una riqueza cultural en la que hemos encontrado: historia, pensamiento, sentimientos, percepciones, costumbres, comidas y tradiciones culturales de nuestro pueblo. Es pues tarea del maestro integrar todas estas actividades al proceso de enseñanza aprendizaje, para que sea significativo para los niños.

4.3. los sabios andinos o yachaq en la enseñanza de los saberes andinos

Cuando realizamos nuestra entrevista a los maestros sobre los saberes andinos nos manifiestan que en las programaciones pedagógicas de cada mes están participando los Yachaq o los sabios andinos porque en cada mes hay actividades significativas

programadas en nuestras unidades o proyectos como es el caso de la identificación de hierbas medicinales y su preparación para ciertas enfermedades como la gripe, dolor de cabeza, las infecciones estomacales, el susto, los disloques, y otras enfermedades que no requieren del personal de salud; para aprender a guardar los productos también debe estar presente los sabios ya que de ellos obtenemos los saberes ancestrales que le transmitieron sus antepasados lo mismo ocurre cuando construimos los materiales en este caso la tipina que es para la cosecha del maíz. Todas estas actividades que se realizan en el aula y fuera de ella son muy significativas ya que la participación del niño o niña es directa porque está aprendiendo viendo y haciendo, es en esta ocasión donde se aprovecha el que hacer educativo o el denominado pedagógica la actividad realizada; es decir, hacer que la actividad sea significativa y de allí partir con la enseñanza de los aprendizajes de la lecto escritura.

4.4. Los saberes locales en la pertinencia del aprendizaje de la lecto escritura en el aula

Teniendo en cuenta que en la actualidad el saber escribir implica elaborar un significado global y preciso utilizando el código escrito, no siempre ha sido así porque muchas veces se aprendió mecánicamente y ha sido repetitivo, y muchas veces no se abarcó al proceso de producción de textos por lo tanto lo que hice en mi practica pedagógica es el proceso que nos llevara a adquirir una escritura adecuada y fácil, partiendo de la realidad del niño y niña, identificando los saberes locales que se encuentran permanentemente en su vida diaria por que todo lo que hace está en constante relación con la naturaleza. Cuando se quiere escribir se aprende escribiendo teniendo en cuenta un propósito y los momentos de la producción de textos como: la planificación, la textualización y la revisión del texto en su versión final, que son procesos muy importantes para un adecuado nivel de escritura.

Aquí quisiera dar mayor énfasis a la escritura ya que es un complemento de la lectura porque los niños y niñas ya vienen leyendo desde el momento que nace, para lograr que los niños y niñas escriban es partiendo desde sus propias experiencias y sus modos de vida, revalorando y respetando aquello que se dejó de practicar y se practica en su cultura. Es importante empezar con lo que ellos desean hacer y no imponer lo que nosotros queremos hacer porque a ellos se les hace más difícil y aburrido. Por lo tanto, se recomienda producir textos de uso frecuente en su ambiente como: noticias, cartas

descripciones y narraciones sobre sus experiencias, así como: cuentos, poesías, adivinanzas y canciones.

4.5. Discusión

El niño campesino dentro del escenario escolar se encuentra entre dos culturas: la andina y la occidental moderna. Cada una de estas culturas expresan diferentes manifestaciones en la forma de concebir el mundo y vivir la vida. cada pueblo, cada forma de vida es diferente. Hay tantos mundos como culturas que existen”. Sin embargo, la escuela en las zonas rurales, lleva consigo un diseño curricular homogenizante con contenidos ajenos a la comunidad local, transmitiendo unilateralmente el paquete de conocimientos científicos provenientes de la cultura moderna, alegando como un conocimiento superior.

Dentro de ésta lógica, las sabidurías campesinas, o los erróneamente llamados “conocimientos tradicionales”, relacionadas con la crianza de la agricultura campesina, siempre han sido marginados, cuestionados e invisibilizados por el sistema escolar. Esto significa que cuando el niño campesino expresa sus sabidurías locales dentro del escenario escolar son tomadas como objeto de burla por los propios docentes, lo que muestra una actitud de intolerancia y obstinación. Además, de este contexto, existen también problemas de desvalorización y olvido de los saberes andinos y tradiciones locales en todas aquellas generaciones escolarizadas. Las mismas que se encuentra profundamente relacionados con la situación actual de la niñez en las instituciones educativas unitarias del distrito de Huancaray, donde la gran mayoría de los niños y niñas, manifiestan desconocer sus tradiciones culturales locales. Esto a la larga nos conllevará a la existencia de una generación de campesinos escolarizados, renuentes a las tradiciones de su cultura local.

El haber aplicado las estrategias del enfoque comunicativo textual y las actividades vivenciales participativas de forma directa me permitió que mis niños y niñas produzcan textos con facilidad e interés de lo que hacen, saben y conviven, a partir su práctica cotidiana y de su contexto. Debemos de seguir aplicando esta metodología por los buenos resultados obtenidos durante el proceso en la producción de textos que es el objetivo propuesto de nuestro trabajo el cual está basado en las actividades y experiencias de cada docente con sus alumnos. Considero que es una buena experiencia por que los resultados obtenidos nos muestran que los niños y las niñas han desarrollado en forma óptima sus

habilidades comunicativas en la producción y comprensión de textos, con ello la crítica reflexiva que lo siguen aplicando en los grados superiores y que le servirá en su vida futura.

En el proceso realizado logre la producción de diversos tipos de textos, el conocimiento, la práctica y respeto de los valores andinos desde sus saberes locales y su cultura utilizando como insumo importante el calendario comunal donde ellos lo hacen con satisfacción aplicando el enfoque comunicativo textual al estar directamente relacionados con su vivencia familiar y comunal. Mis estudiantes han aprendido a conocer y valorar las diferentes actividades como: señas, secretos y rituales que se realizan en las diferentes épocas agrícolas y festivas. Producir y comprender diversos tipos de textos así mismo el valor y la importancia que tiene la incorporación de los saberes andinos.

La visión es seguir mejorando, aplicando, recreando, e innovando continuamente el trabajo compartido con los padres de familia, los yachaq y la comunidad, donde nuestras actividades educativas lo realicemos en campo abierto y no solamente dentro del aula, así mismo compartir con otros docentes nuestras experiencias exitosas y que poco a poco se genere el cambio de actitud en la mayoría de los docentes.

Lo aprendido a no enfrascarme en los libros o textos para impartir mis conocimientos, así mismo trabajar desde lo que se hace y se convive aplicando todo ello en el proceso de aprendizajes de los niños, también la convivencia armoniosa; el compartir de manera respetuosa y cariñosa nos permite empezar a trabajar con la participación de los padres de familia, los yachaq, los abuelos, y otros actores de la educación y las dificultades que encontré en el proceso de algunos aspectos confusos como la interrogación de textos y la interpretación de los niveles de escritura en sus producciones, que a un inicio lo hacíamos equivocadamente corrigiendo solo los errores encontrados de manera negativa para el niño, donde dificultamos aplicar la nueva propuesta con nuestros niños y gracias a los talleres que nos daba la institución TAREA hemos podido superar y mejorar día a día nuestra labor educativa como docentes en los aspectos mencionados anteriormente.

CONCLUSIONES

- Teniendo en cuenta la realidad donde vive, donde iniciamos despertando la conciencia del lenguaje a través de ejercicios que les permitan relacionar, hacer asociaciones o establecer semejanzas y diferencias al construir un texto significativo. Los aprendizajes están inmersos en la cotidianidad de los niños por que aprende viendo y haciendo ya que se adquiere en el que hacer de los hombres que viven en dicho espacio porque ser muy significativo para ellos.
- Es necesario la participación de los sabios en la escuela es importante porque este personaje está cargado con muchos saberes, conocimientos y experiencias de su realidad donde vive, y estas son aprendidas viendo y haciendo. Estos saberes andinos deben estar organizados en un calendario comunal las cuales serán tomados en nuestra programación anual de corto y largo plazo, ya que todas las actividades de este calendario están relacionadas al que hacer educativo.
- En el proceso realizado logre la producción de diversos tipos de textos, el conocimiento, la práctica y respeto de los valores andinos desde sus saberes locales y su cultura utilizando como insumo importante el calendario comunal donde ellos lo hacen con satisfacción aplicando el enfoque comunicativo textual al estar directamente relacionados con su vivencia familiar y comunal. Mis estudiantes han aprendido a conocer y valorar las diferentes actividades como: señas, secretos y rituales que se realizan en las diferentes épocas agrícolas y festivas. Producir y comprender diversos tipos de textos así mismo el valor y la importancia que tiene la incorporación de los saberes andinos.

RECOMENDACIONES

- Se les recomienda a todos los maestros y maestras que están a cargo de los primeros grados partir de la realidad del niño o niña ya que estos vienen con bagaje cultural muy rica las cuales se pueden pedagógica ya que es muy importante para los niños.
- Les recomiendo trabajar con personajes que tienen muchas experiencias, conocimientos y saberes culturales porque de ellos vamos aprender y retomar muchas actividades relacionadas con el mundo natural en que vive. Debemos organizar un calendario comunal para poder organizar de la mejor manera nuestras programaciones curriculares anuales y de corto plazo ya que nos permitirá incursionar en nuestra producción de textos.
- Compartir de manera respetuosa y cariñosa nos permitirá a empezar a trabajar con la participación de los padres de familia, los yachaq, los abuelos, y otros actores de la educación y las dificultades que encontré en el proceso de algunos aspectos confusos como la interrogación de textos y la interpretación de los niveles de escritura en sus producciones, que a un inicio lo hacíamos equivocadamente corrigiendo solo los errores encontrados de manera negativa para el niño, donde dificultamos aplicar la nueva propuesta con nuestros niños y gracias a los talleres que nos daba la institución, hemos podido superar y mejorar día a día nuestra labor educativa como docentes en los aspectos mencionados anteriormente

BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, G. (2015). *Educación Intercultural Bilingüe: Educación y Diversidad*. Santiago: UNESCO.
- Alaves, A. (2014). *Interculturalidad: concepto, alcances y derechos*. México: GPPRD.
- Alcivar, D. (2013). La lecto-escritura y su incidencia en el rendimiento escolar de los estudiantes del quinto grado del centro ed educacion basica "Pedro Bouguer de la Parroquia Yaruqui, Canton Quito. (*Tesis de Licenciatura*). Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador.
- Alegria, J. (1993). *Analisis segmental y adquisicion de la elctura: A proposito de lo que el niño sabe y de lo que ignora cuando le empiezan a enseñar a leer*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Ampuero, G. (1998). *En busca de la identidad perdida*. Santiago - Chile: LOM.
- Bákula, C. (2000). Tres definiciones en torno al patrimonio: reflexiones entorno al patrimonio cultural. *Revista Turismo y Patrimonio*, 167-174.
- Becerra, R., & Mayo, S. (2015). Percepciones acerca del rol de las comunidades mapuche en un jardín intercultural bilingüe. *Psicoperspectivas*: 56-67.
- Bonilla, L. (2018). Sentido y prácticas de los saberes ancestrales en el fortalecimiento de la identidad cultural, y la relación escuela-familia con los niños y niñas del Proeycto Ondas de la institucion educativa Maria Fabiola Largo Cano. (*Tesis de Licenciatura*). Universidad Manizales, Manizales.

- Botero, P., Salazar, M., & Torres, M. (2009). Narrativas y prácticas de crianza: hacia la construcción de relaciones vinculantes, lo público y la democracia frente a la violencia intrafamiliar en ocho OIF de Caldas. 18-38.
- Burga, E., Hidalgo, L., & Trapnell, L. (2011). *La Escuela Intercultural Bilingüe: aportes para garantizar un servicio de EIB de calidad*. Lima: Family Health International. Proyecto USAID/Perú/SUMA.
- Callirgos, J. (2006). *Percepciones y discursos sobre etnicidad y racismo: aportes para la EIB*. Lima: CARE Perú.
- Carbajal, J., Cantor, J., & Reyes, M. (2004). Desarrollo del niño y de los grupos de investigación y programas curriculares en el campo de la infancia. *Revista de divulgación de la CÁTEDRA UNESCO*, 181-193.
- Cárdenes, S. (2018). Efecto del Programa "Leo y escribo" en la lectoescritura en estudiantes de primaria. (*Tesis de Maestría*). Universidad Cesar Vallejo, Perú.
- Carrasco, S. (2009). *Metodología de la Investigación Científica*. Lima: San Marcos.
- Carrillo, J. (2012). Necesidades de formación docente para la Educación Intercultural Bilingüe en el contexto indígena del Estado de Durango. (*Tesis Doctoral*). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Catriquir, D. (2014). Desempeño del profesor de Educación Intercultural Bilingüe: criterios evaluativos desde la voz del of che. *Revista Latinoamericana*, 301-330.
- Cerrón, R. (2003). *Linguística quechua*. Cusco: CBC.
- Charaja, F. (2011). *EL MAPIC en la metodología de investigación*. Puno: Sagitario impresiones.
- Chavez, A. (2001). *La apropiación de la lengua escrita: un proceso constructivo, interactivo y de producción cultural*. San Jose: Universidad de Costa Rica.
- Corbella, J. (1994). *Descubrir la Psicología. Percepción*. Barcelona.
- Cruz, M. (2018). Cosmovisión andina e interculturalidad: una mirada al desarrollo sostenible desde el sumak kawsay. *Revista Chakiñan*, 119-132.

- Day, C. (2005). *Formar docentes, cómo cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid - España: Nancea S. A.
- De La Vega, E. (2015). Estrategias metodológicas de recuperación de saberes locales, para mejorar la producción de textos en los niños y niñas del III ciclo de la I.E. N° 56039 de Tinta. (*Tesis de Segunda Especialidad*). Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú.
- Eduardo , D., Vera, D., La Serna, K., & Barrionuevo, W. (s.f.). *Diagnostico de la Educación Intercultural Bilingue (EIB) en el Perú*. Obtenido de https://usmp.edu.pe/idp/wp-content/uploads/2016/05/diagnostico_de_eib_en_el_per.pdf
- Enriquez, J. (2011). *Cosmovision Andina*. Bolivia: Cultura Popular.
- Estermann, J. (1997). *Filosofia Andina: Elementos para la reivindicación del pensamiento colonizado*. Puno: IECTA - CIDSA.
- Ferreiro, E. (1983). *Pisico-genesis de la escritura*. Barcelona: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mexico: Siglo XXI.
- Garcia, J. (2012). Saberes culturales y salud: una mirada de la realidad polifacética. *Scielo*, 89-102.
- Garcia, N. (2012). *Diferentes, desiguales, desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- Giroux, A. (2001). *Stealing Innocense: corporate cultures war on children*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gissi, J. (1996). Precondiciones teóricas para diagnosticar la identidad latinoamericana. *Revista Estudios Sociales* , 159-167.
- Godenzzi, J. (1996). Construyendola convivencia y el entendimiento: Educación e interculturalidad en America Latina. *Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas*, 11-21.

- Gonzales, I. (2000). *Patrimonio historico artistico y bienes culturales*. Madrid: Manueales Arte Cátedra.
- Gorosito, A. (1998). Identidad, Cultural y Nacionalidad. *Globalización e Identidad Cultural*. Buenos Aires, 101-112.
- Grimaldo, M. (2006). *Identidad y Política Cultural del Perú*. Lima: Universidad de San Martín de Porras.
- Grimaldo, R. (2015). *Cosmovision Andina*. Rev. VOLVERÉ XIV.
- Gutierrez, T. (2018). Cosmovisión andina y educación intercultural bilingue en estudiantes del Istituto Superior Pedagógico "Nuestra Señora de Lourdes". (*Tesis de Maestria*). Universidad Andina "Nestor Cáceres Velasquez", Juliaca.
- Ierullo, M. (2015). La crianza de la niñez y juventud. *Revista Latinoamericano de Ciencias Sociales*, 671-683.
- Inostroza, G. (1996). *Aprender a formar niños lectores y escritores: Talleres de formacion docente*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Linton, R. (1992). *Cultura y Personalidad*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Lozano, R. (2012). Visionesentorno a la didactica de la educacion intercultural bilingue en la comuna de Viña del Mar, Estudio de casos: implementacion de educación intercultural bilingue en escuelas municipalizadas. (*Tesis de Maestria*). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.
- Lucas, V. (2014). La lectoescritura en la etapa de educación primaria. (*Tesis de Licenciatura*). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Marakam, G. (2012). *En diálogo de los pueblos: Interculturalidad, concepto y práctica*. México: Sederec.
- Medina, M. (2015). Prácticas educativas-linguisticas en la modalidad Educativa Intercultural Bilingue . *Revista del Instituto de Investigación en Educación*, 1-152.

- MINEDU. (2013). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad: propuesta pedagógica*. Lima: Corporación Gráfica Navarrete.
- Mondragón, A. (2010). *Interculturalidad, historias, experiencias y utopías*. México: Universidad Intercultural del Estado de México.
- Mujica, L. (2014). Conocimiento o riqsiy: apuntes para una epistemología en el mundo andino. *Qawastin Ruwastin: Pontificia Universidad Católica del Perú*, 37-70.
- Murillo, F., Zurita, S., & Defaz, Y. (2017). *Los saberes culturales en la crianza de los hijos*. Ecuador: Universidad Técnica de Cotopaxi Latacunga.
- Ordoñez, P. (2013). El derecho a la educación intercultural bilingüe (EIB) de las comunidades nativas del Perú. *Constitucional Peruano*, 429-446.
- Pedro, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez, E. (2017). Interculturalidad y Bilingüismo en estudiantes de la institución educativa. *(Tesis de Segunda Especialidad)*. Universidad Nacional de Huancavelica, Huancavelica.
- Peschiera, R. (2010). Un análisis sobre la interpretación de los diferentes actores en torno a la Educación Intercultural y Bilingües y sus Políticas. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 27-58.
- Pezi, J., Chavez, G., & Miranda, P. (1996). *Identidades en construcción*. Quito - Ecuador: Abya-Yala.
- Pidgeon, F. (1998). Risk assessment, risk values and the social science programme. *Reliab Engineering*, 5-15.
- Ramírez, N. (2015). Percepción sobre la interculturalidad (Estudio exploratorio con estudiantes y docentes de las Unidades Educativas Jose Manuel Belgrado 4, Juan XXIII 2 Y San Jorge 1). *(Tesis Doctoral)*. Universidad de Valladolid, España.
- Rengifo, E. (1997). *Propiedad Intelectual*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Rengifo, G. (1998). Hacemos así, Aprendizaje o empatía en los Andes. *PRATEC*, 83-108.

- Romero, R. (2005). *Cultura y desarrollo. propuesta para un debate abierto*. UNESCO-PNUD.
- Ruiz, R. (2016). Saberes ancestrales. estudio de caso: la comunidad de los Cachis en Santo Domingo de los Tshachilas. (*Tesis de Maestria*). Universidad Central de Ecuador, Ecuador.
- Salgado, C. (1999). *Quienes somos los peruanos: Una perspectiva psicológica de la identidad nacional*. Lima: Universidad San Martín de Porras.
- Sánchez, J. (2002). *Análisis de Rentabilidad de la empresa*.
- Sierra, R. (2000). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- Soriano, R. (2004). *Interculturalismo: Entre liberalismo y comunitarismo*. Andalucía: Almuzara.
- Taylor, J., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Taype, H. (2015). Identidad cultural a partir del relato oral en los estudiantes de primer grado nivel secundaria de "Cesar Vallejo" Sausaya. (*Tesis de Maestria*). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima.
- Trapnell, L., & Neira, E. (2004). *Situación de la educación intercultural bilingüe en el Perú*. La Paz: EIB América Latina.
- Vega, E. (2011). *Los saberes locales andinos y el aprendizaje de la lectura y la escritura*. Canchis - Cuzco.
- Vich, V. (2005). *Las políticas culturales en debate: Lo intercultural, Lo subalterno y La perspectiva universalista*. Lima: IEP.
- Vicho, V. (2001). *Sobre cultura, heterogeneidad, diferencia*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales.
- Walsh, C. (2000). *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*. Lima: MINEDU-UNEBI.

Walsh, C. (2001). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación, Programa FORTE-PE.

Zavala, V. (2007). *Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú: Estudio de casos*. Lima: CARE PERU.



ANEXO

Anexo 1. Entrevista con un niño*¿Cómo te llamas?*

—Walter.

¿Y cuál es tu apellido?

—Mamani Tupa.

¿Me puedes decir dónde vives?

—Más abajo que su casa de Lucero.

Bien... ¿Vives con tu papá y con tu mamá, o con otras personas?

—Vivo con mi papá y con mi mamá y mi hermano.

¿En tu casa tu papá y tu mamá hablan quechua?

—No hablan.

¿Tienes abuelitos? ¿Ellos hablan quechua?

—No hablan.

Tú, aquí en la escuela, ¿hablas quechua?

—No.

¿Quisieras aprender quechua y castellano en la escuela?

—Sí.

¿Tú crees que es importante aprender el quechua?

—Sí.

Aquí en la clase, ¿en qué momento hablas quechua?

—Cuando cantamos la canción de lavarnos las manos.

Aquí en Ataccara, en las fiestas, ¿qué danzas bailan?

—el toro pukllay, carnaval, el baile de los negrillos,

¿Tú sabes aquí en Ataccara, en la Fiesta del turu pukllay, qué hacen y cómo la festejan?

—el encargado de esta fiesta es el gobernador distrital con todos los tenientes gobernadores de cada comunidad ellos se organizan y arman el ruedo con los para la corrida de toros con previa participación de toda la comunidad.

Y en la fiesta de los carnavales, ¿qué hacen aquí en Ataccara- Huancaray?

—una vez llegado esta fiesta todos los miembros de la comunidad juegan con agua y ahí es donde nace el compadrazgo.

¿En tu escuela te comunicas con tus compañeros en quechua?

De vez en cuando

¿Y en la escuela tú crees que hablan quechua? —sí.

¿Tú quisieras aprender quechua en la escuela? Si

¿para qué? para leer y escribir

Anexo 2. Entrevista con el profesor

Profesor, dígame, ¿usted sabe qué es la cultura local?

—La cultura local es la vivencia permanente que existe dentro de la comunidad

¿Qué piensa usted sobre la cultura local?

—Yo pienso personalmente que debemos valorar tal cual y como es.

Usted, en sus sesiones de aprendizaje, ¿aplica la cultura local?

—Aplico los festejos u otras fiestas o que haceres que existen en la comunidad.

¿Practica en su aula la comunicación en quechua? Si

¿Trabaja quechua en su clase?

En cuanto a su gramática y comunicación en quechua sí.

¿De qué manera se comunica con sus niños?

—con respeto y cariño dependiendo de la lengua que usa el niño puede ser quechua o castellano.

Usted, como profesor, ¿qué hace frente a la pérdida de la cultura local?

—dialogar con toda la agente de la comunidad para conocer y respetar su cultura, creencias y valores que existen en esa comunidad.

¿De qué manera logra el aprendizaje con los niños?

—En cuanto al aprendizaje de los niños es jugando, dialogando con ellos logrando tener una confianza con ellos y consigo mismo utilizando ciertas estrategias para lograr que aprendan los niños y las niñas.

¿Considera que es importante leer y escribir en quechua?

—Sí es necesario en quechua y castellano

Entonces ¿se debería enseñar en quechua?

—Sí, actualmente estamos aplicando el quechua; incluso tenemos horario de quechua.

¿Desde hace años aplica? ¿Desde cuándo?

—Recién desde este año.

¿En la institución educativa los docentes practican los saberes andinos, como el pago a la Pachamama, y otros aspectos?

—No en su totalidad

Muchísimas gracias, profesor.

—Ya, profesora. Gracias

Anexo 3. Entrevista con una abuelita

Abuelita, ¿me puedes decir qué costumbres se practicaban?

—la fiesta de los carnavales, el turupkllay, la fiesta del niño.

Mamita, ¿tú haces el pago a la Pachamama?

—Sí estoy haciendo, pero ya poco.

¿Tú sabes algo de las señas?

—Sí, antes se miraba bien todo esto y coincidía las señas.

¿Cómo guardaban antes sus productos?

—Ahora nosotros solo le hacemos sahumear con coca y otros también para guardar los productos.

En tu casa, con tus nietos, ¿en qué lengua se comunican?

—Nos comunicamos todos en quechua.

¿Y tú?

—En castellano, porque antes todo era quechua y ahora ya no entienden los niños actuales.

Aquí en Ataccara, cuando vas a tu distrito, ¿en qué lengua se comunican?

—En quechua, porque las personas que viven en el distrito hablan el quechua

¿En qué lengua antiguamente se comunicaban más ustedes?

—Los hijos de antes todos hablaban el quechua, y ahora ya no entienden los nietos.

Mamita, según tu parecer, ¿está bien cómo se están perdiendo las costumbres en nuestro pueblo?

—No está bien, porque antes todos nos vestíamos con ropa de bayeta, pero ahora los jóvenes usan otras ropas compradas.

Anexo 4. Guía de entrevista:**Para niños y niñas de la Institución Educativa 54136**

Nombre

Grado y sección.....EdadSexo

En tu comunidad, ¿quiénes mayormente hablan el quechua y en qué momentos?

¿Cómo te sientes cuando no te comunicas en tu lengua materna, el quechua?

¿Tus padres practican los saberes andinos? ¿De qué manera?

¿Sabes tú que es cultura local?

¿Qué piensas tú sobre la cultura local?

¿Qué relación existe entre la cultura local y los niños y las niñas?

¿Prácticas en el aula la comunicación en quechua?

¿Qué haces tú frente a la pérdida de la cultura local?

¿Qué quisieras que te enseñen este año?

¿De qué manera te gustaría aprender a leer y escribir?

En tu familia, ¿qué lengua utilizan más?

¿En qué lengua desarrollan sus actividades pedagógicas?

¿Qué lengua hablas más o en qué lengua te comunicas en tu casa, en la comunidad?

¿En qué momentos utilizas con frecuencia el quechua?

¿Consideras que es importante leer y escribir en quechua?

¿Quisieras comunicarte, leer y escribir en las dos lenguas? Si no, ¿por qué?

Anexo 5. Guía de entrevista:

Para los docentes de la institución Educativa 54136

Nombre.....

Grado y sección.....**Edad**.....**Sexo**

¿Qué es la cultura local?

¿Qué piensas tú sobre la cultura local?

¿Qué pienso yo sobre la cultura local?

¿Prácticas en tu aula la comunicación en quechua?

¿De qué manera me comunico en el aula con mis niños y niñas?

¿Qué hago yo frente a la pérdida de la cultura local?

¿De qué manera llego a mis niños para lograr el aprendizaje?

¿Cómo es mi forma de trabajo pedagógico hacia mis niños?

¿Usted como profesor considera que es importante leer y escribir en quechua?

¿Crees que es importante enseñar a los niños en quechua?

¿En tu institución educativa los docentes practican los saberes andinos? ¿Cómo?

Anexo 6. Guía de entrevista:

Para los padres de familia de la institución Educativa 54136

Nombre.....

ComunidadEdad..... Sexo..... Grado de instrucción

¿Qué piensas tú sobre la cultura local?

¿Cuál es la relación que hay entre los padres de familia y la cultura local?

¿De qué manera se relacionan los niños con sus padres en su lengua materna?

¿Qué hago yo frente a la pérdida de la cultura local?

¿Eres comunero? ¿Cómo te sientes y qué haces en tu comunidad?

¿Qué aspectos o hechos practicados en tu comunidad consideras importantes?

¿Qué lengua hablas más o en qué lengua te comunicas en tu casa, en tu comunidad?

¿En qué momentos utilizas con frecuencia el quechua?

¿Consideras que es importante leer y escribir en quechua?

¿Quisieras que tus hijos se comuniquen, lean y escriban en las dos lenguas? Si no,
¿por qué?

¿Se puede hacer en castellano el rito a la *Pachamama*?

¿En qué lengua desarrollan sus asambleas comunales?

Cuando estás en la chacra, ¿qué se habla más: quechua o castellano? En tu familia, ¿qué
lengua utilizan más?

¿Quién o quiénes son los personajes más respetados en tu comunidad?

Anexo 7. Guía de entrevista

Para los abuelitos de la institución educativa y de nuestra comunidad de Ataccara-Huancaray

Nombre.....

Comunidad.....Edad.....Sexo.....Grado de instrucción

¿Qué piensas tú sobre la cultura local?

¿Qué haces tú frente a la pérdida de la cultura local?

¿Tú conoces los saberes andinos que se practicaban antes?

¿Me puedes decir cuáles son los factores que influyen para la pérdida de esos conocimientos?

¿Los saberes de antes eran buenos o malos?

¿En la actualidad practicas los conocimientos andinos, saberes o costumbres?

¿La forma de vivir en nuestras comunidades cambió o no en comparación con antes?

¿Qué cambió?

¿Te gustaría vivir en la ciudad? ¿Por qué?



Figura 2. Mapa político del departamento de Apurímac



Figura 3. Mapa geográfico de la provincia de Andahuaylas