



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

**COMPRENSIÓN LECTORA EN
CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA
EN LOS NIÑOS Y NIÑAS SHIPIBO- KONIBO
DEL CUARTO GRADO DE PRIMARIA**

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

TONY CRISTHIAN RAMIREZ NUNTA

ASESORA

INGRID ROSEMARY GUZMÁN SOTA

LIMA - PERÚ

2020

ASESOR

LIC. INGRID ROSEMARY GUZMÁN SOTA

JURADO

DRA. OLGA TEODORA BARDALES MENDOZA
PRESIDENTE

MG. GLADYS GAMARRA BOZANO
VOCAL

MG. ENRIQUE MANUEL REVILLA FIGUEROA
SECRETARIO

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
2. MARCO REFERENCIAL	4
2.1 Antecedentes de experiencias anteriores.....	4
2.2. Bases legales	7
2.3 Bases teóricas	9
3. METODOLOGIA.....	18
3.1 Tipo de investigación	18
3.2. Muestra de la población	19
3.3 Objetivo general y específico.....	19
3.4 Plan de acción.....	22
3.5 Ética.....	24
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	25
4.1. Oportunidades para desarrollar la capacidad de representación en base a recursos comunicativos de la cultura shipibo-Konibo	33
4.2. Procesos didácticos de comprensión lectora en castellano para incrementar la fluidez, velocidad lectora y capacidad interpretativa.....	50
4.3. Diagnóstico Psicolingüístico.....	70
4.4. Prueba de comprensión lectora en castellano como segunda lengua.....	72
5. CONCLUSIONES	74
6. RECOMENDACIONES	75
7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.	77
ANEXO	84

JA AXONAI (DEDICATORIA)

Samey Cristhian (Senen Niwe) itan Alana Killa (Chonon Biri) ea ninkakanai kopi nato kirika en senen akaitian. Jaskaribi, nokon tita Pashin Rama (Gloria Marina) ea ani shinanbo ea meniai kopi itan Sulla jan chibanti shinanbo itan bebonkiri pikoti shinanbo menia kopi

Traducción en castellano

A Senen Niwe (Samey Cristhian) y Alana Killa por comprenderme para poder culminar esta investigación. Asimismo, a mi madre Pashin Rama (Gloria Marina) por darme esa energía positiva y Sulla por el ánimo constante y esa energía de seguir adelante.

IRAKE AKAI (AGRADECIMIENTO)

Jan ea nato tee akina nokon axeamis Ingrid Guzman, ea tee akinai itan shinan meniai axeamis Magari del Rosario Quiroz Noriega, nokon papa Demer Ramirez Huayta jan ea akina ani axeti xobonko nokoti kopi. Jaskaribi, nokon axe Shipibo-konibo.

Traducción en castellano:

Mi asesora Ingrid Guzmán, tutora Magari del Rosario Quiroz Noriega y a mi padre Demer Ramirez Huayta por el apoyo que me dio para poder llegar a la universidad. Asimismo, a mi cultura Shipibo-Konibo.

RESUMEN

Esta investigación se desarrolló con el objetivo de diseñar e implementar estrategias didácticas que mejoren la comprensión lectora en castellano como segunda lengua en los niños y las niñas que se encuentran en cuarto grado de primaria en la comunidad nativa Royá (cultura Shipibo-Konibo). Los objetivos secundarios son los siguientes: 1. Generar oportunidades para que niños y niñas desarrollen la capacidad de representación en base a recursos comunicativos de la cultura shipibo-Konibo (arte gráfico, representación o dramatización y danza). 2. Desarrollar procesos didácticos de comprensión lectora en castellano como segunda lengua para incrementar la fluidez, velocidad lectora y capacidad interpretativa. Para lo cual, se trabajó con 12 estudiantes de dicho grado mencionado, de mismo modo con 11 padres de familia y 2 sabios de la comunidad.

Se ejecutó este estudio viendo la problemática de insuficiente comprensión lectora en castellano como segunda lengua en los estudiantes Shipibo-konibo en la escuela de la comunidad nativa Royá, precisada como problema central de la investigación acción.

Al final de un minucioso trabajo académico los resultados arrojan que la mayoría de los(as) estudiantes ya podían leer y comprender tanto en su lengua materna y como en castellano como segunda lengua.

Este estudio es de tipo cualitativo con un enfoque de investigación acción que pretende solucionar un problema específico identificado en la práctica pedagógica intercultural, para ello se busca diversas fuentes, estrategias y experiencias.

Palabras claves: comprensión lectora, castellano como segunda lengua, proceso.

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora en castellano como segunda lengua entre los niños y niñas Shipibo-Konibo, así como entre los niños y niñas de otros pueblos indígenas, es una de las demandas primordiales en las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe de esta cultura y en las mismas comunidades amazónicas.

La prueba ECE (2018), arrojó que los niños(as) Shipibos no cumplían con el nivel de comprensión lectora en L2 que pide el Ministerio de Educación: 77,3% estaban en inicio y sólo 5,2% se ubicaban en el nivel satisfactorio en la comprensión lectora L2. Esto significa que existe un porcentaje mayor de estudiantes con esta problemática en general en las escuelas EIB.

En relación con esta realidad se realizó esta investigación acción, con el fin de aportar en el aprendizaje de comprensión lectora en Castellano, en base al desarrollo de las capacidades lectoras en lengua originaria, en los niños y niñas de la cultura mencionada, desde la propuesta de recomendaciones didácticas y estrategias de cómo trabajar con los estudiantes de esta cultura y otros de la amazonia, a los docentes de Educación Intercultural Bilingüe en sus aulas o en sus centros educativos (EIB).

Del mismo modo, esta investigación intenta responder a la demanda del pueblo shipibo, y de la región amazónica en general de los pueblos indígenas y escuelas EIB, en relación con la necesidad del dominio del castellano como segunda lengua, con ella, la comprensión de textos, en tanto se considera necesario para la comprensión de diferentes escritos, para la comunicación con otros pueblos y con el Estado mismo. Además, aporta a la construcción de una pedagogía intercultural en el campo del tratamiento de lenguas diversas.

El estudio se encuentra estructurado en seis partes. En la primera parte se presenta el planteamiento de problema, y en ella se describe la situación de los estudiantes Shipibo-Konibo de la comunidad (que pertenece al distrito de Iparía) y que fue donde se realizó la investigación en referencia a la comprensión lectora en castellano como segunda lengua. Esta primera parte concluye presentando las preguntas de investigación.

La segunda parte desarrolla el marco referencial que comprende una aproximación a experiencias anteriores de enseñanza del castellano como segunda lengua en otros pueblos originarios, las bases legales que sustentan el derecho de los niños y niñas de pueblos originarios al uso oral y escrito de una lengua franca que les permita la comunicación con otras poblaciones en su territorio y finalmente, los conceptos que sustentan cada una de las categorías que estructuran esta investigación.

La tercera parte consiste en la metodología y precisa el tipo de investigación, los objetivos generales y específicos, la hipótesis de acción que sustenta la intervención educativa, la misma que se detalla en el plan de acción, finalmente se exponen las consideraciones éticas.

Luego, se presentan los resultados y la discusión de la investigación, donde están las estrategias y actividades realizadas a partir de las dos categorías de la investigación: Generar oportunidades para que niños y niñas desarrollen la capacidad de representación, en base a, recursos comunicativos de la cultura Shipibo-Konibo (arte gráfico, representación o dramatización y danza), y desarrollar procesos didácticos de comprensión lectora en castellano para incrementar la comprensión, la fluidez y velocidad lectora.

Posteriormente, en una quinta parte, se exponen las conclusiones fruto del análisis de los resultados en diálogo con los aportes teóricos recogidos, para finalmente, presentar las recomendaciones orientadas a nuevas aplicaciones a ser desarrolladas por otros docentes de la EIB y precisar pautas para siguientes investigaciones en esta temática.

Por último, con esta investigación, se espera generar reflexión sobre las condiciones y para una adecuada comprensión lectora y sugerir algunas estrategias en este campo de comprensión lectora en castellano como segunda lengua, en beneficio de los aprendizajes interculturales de los estudiantes del pueblo Shipibo Konibo y de la Amazonia.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La presente investigación, se realizó en la comunidad nativa de Roya, de la cultura Shipibo-Konibo. La comunidad se encuentra en la región de Ucayali, provincia de Coronel Portillo y distrito de Iparia.

Respecto a cuestiones de tipo económica la comunidad tiene como fuentes de ingreso el cultivo de diversas variedades de plátano, del cacao, de la papaya y la tala de diversas especies maderables de árboles.

La comunidad cuenta con mayor población de jóvenes, niños y niñas. Posee un local comunal donde se realizan diferentes eventos y sobre todo las reuniones que organizan las autoridades del dicho lugar. Además, cuenta con tres centros educativos públicos y un programa de educación infantil: inicial intercultural bilingüe, primaria intercultural bilingüe, secundaria y programa de CUNA MÁS, que se encargan de la educación formal de los(as) jóvenes, niños y niñas de esta comunidad.

Durante la primera práctica profesional que duró un mes en la escuela de la comunidad, se observó que los estudiantes tenían dificultades para leer, escribir y comprender textos tanto en su lengua originaria como en el idioma castellano, lo que despertó mi interés por diseñar e implementar estrategias didácticas que mejoren la comprensión lectora en castellano como segunda lengua en los niños y las niñas del 4to grado.

Para lograr este propósito inicial, se identificó que debía diseñarse e implementarse estrategias didácticas que mejoren la comprensión lectora en castellano como segunda lengua.

Además, se pudo observar, que, el idioma Shipibo-Konibo se utiliza en todos los espacios: en la comunidad en general, en la casa, en los centros educativos y en las reuniones que realiza alguna autoridad. Sin embargo, en el caso de castellano, que es la segunda lengua de los habitantes, se habla poco.

De acuerdo a la observación sociolingüística (**RCO1**) realizada en la comunidad, el castellano solo se usa en lugares específicos, no en cualquier, contexto y con personas castellano hablantes. No se observa a los adultos, jóvenes ni a los niños(as) comunicarse entre ellos en dicha lengua. Solo las autoridades de la comunidad y algunos líderes usan

el castellano cuando hay una visita de algún representante del estado, de una ONG, de empresas madereras, o de empresas agrícolas, etc., que muchas veces son personas mestizas que no hablan el Shipibo.

En relación con este contexto se identifica como situación problemática: ***Insuficiente comprensión lectora en castellano como segunda lengua en los estudiantes Shipibokonibo en la escuela de la comunidad nativa Roya***, precisada como problema central de la investigación acción.

De acuerdo a ello, se planteó la siguiente pregunta de acción: ***¿Cómo mejorar la comprensión lectora en castellano en los (las) estudiantes del 4° grado de primaria de una institución EIB?***

Asimismo, se respondieron las siguientes preguntas específicas:

- ❖ ¿Cómo sentar las bases en lengua originaria para la comprensión lectora en castellano?
- ❖ ¿Qué estrategias utilizar para desarrollar la capacidad de comprensión lectora en castellano como segunda lengua?

2. MARCO REFERENCIAL

2.1 Antecedentes de experiencias anteriores

2.1.1. Estrategias innovadoras en la comprensión lectora para el desarrollo de enseñanza aprendizaje de los niños(as) de cuarto a séptimo año de educación básica en Ecuador.

Llunitaxi (2013) realizó una investigación sobre estrategias innovadoras en la comprensión lectora para el desarrollo de enseñanza aprendizaje de los niños(as) de cuarto a séptimo año de educación básica del Centro Educativo IB Humberto Vacas Gómez de la comunidad de Surupogios de la parroquia Guanujo, cantón Guaranda, en Ecuador (2012 -2013). Este trabajo se realizó con la finalidad de fortalecer la comprensión lectora en estos estudiantes y ser mejores ciudadanos con buenos hábitos en el ámbito social.

Para abordar el problema, Llumitaxi elaboró una guía de estrategias didácticas dirigida a los docentes sobre el desarrollo de habilidades lectoras para mejorar el aprendizaje de los educandos; capacitó a los docentes para el manejo de estas estrategias para implementarlas en su práctica pedagógica; asimismo, se validaron estrategias innovadoras lúdicas orientadas en especial a desarrollar las habilidades lingüísticas del alumnado.

Como resultados del estudio se elevó la ventaja académica de los estudiantes en diferentes áreas, tuvieron la facilidad de comprender y solucionar los problemas cotidianos de manera comunicativa. Los docentes adoptaron las estrategias que realizó la investigadora, además los maestros valoraron la importancia de la actualización para estos tipos de enseñanza y sobre todo en la EIB.

2.1.2. Estrategia interactiva para mejorar la comprensión lectora en zonas rurales en San Francisco de Collanas en Ambato Ecuador.

Chachapoya (2015) realizó una investigación referida al diseño de una estrategia interactiva para mejorar la comprensión lectora en zona rural en la Unidad Educativa Alonso Ati del barrio San Francisco de Collanas. Este trabajo elaborado para obtener el grado de magíster en ciencia de la educación, se sustentó en la Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Sede Ambato.

La finalidad del estudio fue elevar la comprensión lectora en los centros educativos de zonas rurales del país vecino Ecuador, para ello, se identificó las competencias y habilidades que tienen los estudiantes en entender textos. También, se reconoció las características sociales, económicas y culturales de la zona y la necesidad de contar con lecturas contextualizadas para el sector rural, valorando su entorno y su diario vivir que ayuden en el interés y motivación a la lectura. El proceso pedagógico que se aplicó fue método lógico inductivo que ayudó a sistematizar la información para estructurar y adecuar la estrategia interactiva en las localidades rurales.

Luego de encontrar las debilidades y fortalezas, se desarrolló una propuesta interactiva de comprensión lectora, que ayudó a crear interés en los estudiantes y desarrollar su imaginación al momento de leer los textos.

Los resultados del estudio, fueron los siguientes: hábito de lectura de parte de los estudiantes, participación en la clase; además incrementó, los desempeños académicos de los estudiantes con lo que se superó sus calificaciones anteriores.

2.1.3. Comprensión lectora en L1, L2 y su relación con el rendimiento académico de estudiantes shipibos.

Por su parte, Hernández y Ollays (2014) realizaron una investigación llamada “Comprensión lectora en L1, L2 y su relación con el rendimiento académico de estudiantes shipibos del IV ciclo en la I.E.B. N° 64098 San Francisco -Yarinacocha” en el marco de la obtención del título profesional de licenciatura en educación primaria bilingüe de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia (UNIA), Yarinacocha-Perú.

El estudio intentó demostrar que “hay una relación entre la comprensión lectora y el aprendizaje de los estudiantes shipibo de este centro educativo” (p.17) ya que en las pruebas ECE, los estudiantes se encontraban en niveles no esperados.

Para realizar la investigación, se trabajó con 30 estudiantes de 4° grado del centro educativo de primaria de la comunidad de San Francisco – Yarinacocha, con quienes se leyó textos en su lengua materna y segunda lengua. Del mismo modo, se aplicó la prueba de comprensión lectora que realiza la UMC del MINEDU para los estudiantes de EIB- Shipibo-Konibo en castellano y también traducida al idioma Shipibo-Konibo.

Son aportes de esta investigación, la constatación de que trabajar con textos bilingües, amplía las oportunidades de los estudiantes de hablar y leer en los dos idiomas; asimismo, existe una influencia significativa entre comprensión lectora y rendimiento académico y, entre el dominio de la lengua materna y la segunda lengua. En los resultados de investigación, se observó la elevación del nivel académico de los estudiantes en las diversas áreas, tanto en lengua originaria y segunda lengua, así como el incremento significativo del hábito de lectura.

2.1.4. Estrategias de lectura y escritura del idioma wayunaiki y castellano en la Escuela Intercultural Bilingüe Bolivariana Castillete en Venezuela.

Así también, Peña (2015) realizó una investigación de estrategias de lectura y escritura del idioma wayunaiki y castellano en la Escuela Intercultural Bilingüe Bolivariana

Castillete, ubicada en el municipio escolar número 9, Parroquia San Isidro, Municipio Maracaibo, Estado Zulia en Venezuela. Como respuesta a la amenaza a las lenguas indígenas a raíz de la creciente transculturización y estigmatización social de los pueblos indígenas en dicho lugar. Del mismo modo, viendo la dificultad que tenían los estudiantes en leer y escribir en su lengua materna Wayunaiki y en castellano como segunda lengua; se trabajó con los docentes, alumnos y con la comunidad en general, para aportar en conjunto a que los estudiantes superen sus dificultades de comunicación con otros.

Antes de aplicar las estrategias de lecto-escritura, se realizaron entrevistas a docentes de dicho centro educativo sobre las estrategias y métodos que utilizan para la enseñanza. De acuerdo a ello, se implementaron actividades y estrategias de enseñanza de Wayunaiki y castellano como segunda lengua. Las actividades eran contextualizadas y lúdicas.

Los resultados de la investigación mostraron que los estudiantes escribían y leían en su lengua materna como también en castellano. El nivel de aprendizaje de los estudiantes, se incrementó y en la actualidad los docentes trabajan con estrategias contextualizadas y lúdicas.

Los estudios en torno a la temática de la presente investigación, adquieren relevancia en la medida en que fueron trabajos realizados en las zonas rurales y centros educativos de Educación Intercultural Bilingüe Primaria (EIB- Primaria) en los temas de comprensión lectora L1 (Lengua materna) y castellano como segunda lengua. Aportan sin duda, constataciones fundamentales sobre la posibilidad de desarrollar las competencias lectoras en ambas lenguas, siempre que haya habido significatividad y profundidad en el aprendizaje de la lengua originaria, lo que implica relacionar estas actividades con la cultura de los estudiantes y en el proceso de transferencia de capacidades de la lengua materna a la segunda lengua, siempre, utilizando estrategias didácticas lúdicas.

2.2. Bases legales

En esta investigación se busca aportar a que los niños y niñas del pueblo Shipibo-Konibo, ejerzan su derecho de comunicarse con fluidez en la lengua castellana, que es la lengua

franca que les permite interactuar con personas de otras culturas y comprender la información de esas otras vertientes culturales utilizando esta lengua.

Asimismo, vale mencionar que este tema de investigación es avalado por normas y políticas educativas internacionales y nacionales. Por ejemplo, tenemos el Convenio 169 de la OIT, sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1998) menciona en el artículo 28: que se tienen que asegurar el acceso a ambas lenguas nacionales. En este caso, sería el castellano, ya que es una de las lenguas más habladas en nuestro país, y los estudiantes tienen ese derecho de aprender el castellano con fluidez y coherencia en la expresión.

Además, es una demanda que debe ser atendida en los pueblos lejanos de nuestro país, ya que es importante, al momento de comunicarse en las instituciones públicas y privadas o para tramitar algún documento. Por ello, es necesario que los estudiantes puedan aprender el castellano a partir de la consolidación del dominio de la lengua originaria. Ya que, una adecuada alfabetización en lengua originaria posibilita desarrollar la producción textual en la lengua materna y hacer la transferencia de estas capacidades a una segunda lengua.

Además, en el artículo 29 del convenio, indica que, los pueblos originarios interesados podrán recibir conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar de manera adecuada en su comunidad y a nivel nacional. Es así como menciona el artículo, para una buena educación intercultural y diálogo de saberes, es importante conocer también los códigos lingüísticos de otra cultura, en este caso, el castellano.

También, en la Constitución Política del Perú (1993) en el Artículo 17, menciona que el analfabetismo debe ser erradicado preservando la diversidad cultural y lingüística. Es por eso, que los docentes deben iniciar la alfabetización en la lengua materna del educando y respetando su cultura. A partir de ello, desarrollar una enseñanza significativa del castellano, para garantizar el derecho a la comunicación y la comprensión de lo que se lee, ya que muchas veces a causa de no comprender, ha habido problemas en el desenvolvimiento escolar.

De mismo modo, en el Ley General de Educación, en el artículo 13, se menciona que la EIB fomenta la valoración y enriquecimiento de la lengua y cultura, por lo que los estudiantes deben aprender en su lengua y aprender el castellano. En esta última norma, menciona, claramente, la importancia de enseñar a los estudiantes desde su cultura y

lengua; asimismo, el castellano como segunda lengua para la integración en la sociedad global.

A su vez, la Ley N°29735 que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú (2011) menciona en el Art. 4, que es un derecho del hablante en lengua originaria, adquirir, la lengua de uso común en el país; porque le garantiza igualdad de oportunidades en diversos campos de desenvolvimiento social público y privado; asimismo, valora la necesidad de impulsar el bilingüismo competente en todas y todos. Finalmente, menciona, en el artículo 23, que la “alfabetización de en zonas rurales andinas y amazónicas se implementan en la modalidad intercultural bilingüe” (p. 23) es decir, se aspira a que niños, niñas, jóvenes de pueblos originarios se desenvuelvan competentemente en ambas lenguas a nivel oral y escrito en el marco de las culturas que le dan sentido.

2.3 Bases teóricas

Esta parte de investigación se centra, en el concepto de comprensión lectora en castellano como segunda lengua, que es un aspecto fundamental que se encuentra a la base del desenvolvimiento escolar de los niños y niñas shipibo -Konibo, y hacen arte de sus competencias básicas.

2.3.1. ¿Qué se entiende por comprensión lectora?

La comprensión lectora es sumamente importante para el aprendizaje de los educandos, porque, cuando uno comprende cualquier tipo de texto, al momento de leer, en la sesión de clase, en la vida cotidiana, conversando o realizando cualquier actividad, ya sea oral o escrita, se logra hacer significativa para la vida misma, la información compartida. Al respecto, se ha superado ampliamente la visión de la lectura como una acción de decodificar signos, como lo menciona Oxilia (2014):

Antiguamente se creía que la simple decodificación de letras y lectura mecánica de palabras, eran suficientes para evidenciar que un niño había logrado alcanzar una lectura eficaz, sin embargo, la decodificación se limita a reconocer y nombrar de forma correcta las palabras que constituyen un texto, mientras que la comprensión radica en obtener un significado global de este (p.10).

Esta afirmación es refrendada por Llorens (2015) cuando menciona que entender un texto, determina el desarrollo de una actividad; sea académica o en la vida cotidiana, y es cierto, la comprensión es importante no solo en los centros educativos o para el aprendizaje en las escuelas, sino también para la buena comunicación en la vida cotidiana.

También, Mera y Nury (2015) mencionan que la comprensión lectora “(...) involucra muchos elementos inherentes al lector, al proceso de la lectura comprensiva y a las características del texto porque influyen las experiencias previas, las habilidades y hábitos de lectura que posee el lector” (p. 8). Teniendo en cuenta, que cada uno de los lectores son distintos y tienen hábitos diferenciados.

Asimismo, para la comprensión lectora es importante el desarrollo de algunas habilidades como la comprensión auditiva; según señala Molero y Inmaculada (2016) “La comprensión auditiva es una de las cuatro destrezas lingüísticas tradicionales en aprendizaje y enseñanza de primeras y segundas lenguas; junto con la comprensión lectora, la expresión oral y la expresión escrita” (p. 147) es por ello, que resulta imprescindible que los alumnos desarrollen dicha habilidad. Muchas veces, se aplica diferentes estrategias de comprensión, sin embargo, por más lúdicas que sean las no se recogen resultados satisfactorios, justamente, por falta de desarrollo de estas cuatro habilidades.

Por su parte, Cano, García, Justicia & García-Berbén (2014) afirman que es importante para los profesores adoptar una visión amplia e integrada de la comprensión lectora y ser conscientes de que la comprensión de un texto depende de un elevado número de factores relacionados con el estudiante, tales como sus conocimientos previos, enfoques de aprendizaje y generación de preguntas, en los que podrían desempeñar un papel importante (p.261).

En tal sentido, es importante que los docentes busquen nuevas estrategias para promover la comprensión lectora, partiendo del universo comunicativo en la lengua originaria, comprendido por costumbres, creencias y cultura a las que pertenece el estudiante.

En este entender, los textos deben ser contextualizados para que los estudiantes puedan comprender fácilmente, como menciona Jiménez & O’Shanahan (2008): “Los datos sugieren que la comprensión mejora cuando los alumnos son capaces de relacionar las ideas que están representadas en el texto con su propio conocimiento y experiencias” (p.11) de lo contrario, no se logrará que los aprendices comprendan lo que leen.

En el contexto de los pueblos originarios, la comprensión lectora se constituye en un desafío complejo, las diversas experiencias muestran que los niños y niñas indígenas, primero, deben aprender su lengua materna tanto en lo oral, como en lo escrito a nivel de comprensión y producción. Luego de ello, recién el docente puede acompañar o guiar para transferir al otro idioma; en este caso, el castellano. Como menciona Walqui y Galdámez (2006):

Idealmente, dentro de un programa de educación intercultural bilingüe los niños aprenderán a leer y escribir en su lengua materna. Como solo se aprende a leer y escribir una vez en la vida, los maestros les ayudarán a transferir habilidades desarrolladas en su lengua materna a la lectura del castellano como segunda lengua (p.103).

Los docentes como facilitadores del proceso lector, deben realizar una serie de acciones que posibiliten a niños y niñas identificar y relacionar los conceptos claves con las evocaciones de sus vivencias, organizar la información relevante para dar lugar a que las ideas se conviertan en nuevos conocimientos (Montes, Rangel y Reyes, 2014). Para ello, deben buscar nuevas estrategias para orientar los procesos que involucran la comprensión de textos y promover el hábito de lectura ya sea en el centro educativo o fuera de la institución educativa. Porque este proceso debe ser apoyado por todos los actores que rodean al estudiante en las comunidades originarias.

De igual modo, Rivera-Anchundia (2015) sostiene que “La comprensión lectora es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes de un texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen” (p.54). De acuerdo con la definición del autor, es importante realizar trabajo de comprensión lectora con temas de contexto de los niños y niñas; esto hace que los estudiantes tengan la idea o imágenes en su mente de que se va a tratar el texto o la lectura desde referentes que no serán ajenos a su vida, lo que les permite asimilar y comprender el texto leído ya sea por él, por el docente, por sus compañeros (as).

El texto que presentará el docente a sus estudiantes para leer debe contener información de acuerdo al contexto o de acuerdo a las indagaciones de los estudiantes, porque cada lectura depende del contexto y la información que tiene el estudiante como menciona

(Álvarez, 2015), de lo contrario, el estudiante no podrá obtener información del texto leído y qué quiere decir, porque no habrá comprendido la lectura.

De igual forma, los profesores deben trabajar de acuerdo a la necesidad y contexto de los estudiantes y más cuando son de los pueblos originarios; el proceso de lectura se debe iniciar en su lengua materna y luego, en el castellano como segunda lengua. Este argumento, de que primero se tiene que aprender a leer y comprender en la lengua materna y luego en castellano, es reforzada por Walqui y Galdames (2006) donde mencionan que existe una relación entre la primera lengua adquirida y el castellano como segunda lengua; o sea, si un estudiante no aprende a leer y comprender en su lengua materna, le será difícil leer y comprender en la segunda lengua; de ser lo contrario, los niños y niñas bilingües tienen la posibilidad de transferir de manera óptima las capacidades lectoras en los dos idiomas, ya sea en castellano como segundo lengua o en su lengua materna que puede ser Shipibo- Konibo, Iskonahua, Joni koi, y etc. Como se menciona en Miguez (2009), el autor describía que, en contextos bilingües, los aprendices, tenían más ventajas en comprensión, que los monolingües, por sus habilidades de transferir conocimientos.

A esta riqueza en el desarrollo de comprensión lectora, por parte de estudiantes bilingües, se incorpora también una moderna visión de la comprensión desde la multiescritura, un nuevo enfoque pedagógico para la lectoescritura desarrollado por un grupo de investigadores que se autodenominan New London; estos investigadores mencionan que existen múltiples canales de comunicación, y el incremento de la diversidad lingüística y cultural, necesita una visión amplia de la lectoescritura. Uno de sus argumentos principales es el incremento e integración de las modalidades de construcción de significados. Donde, el texto es una entidad multidimensional que está relacionado con lo visual, lo auditivo, lo espacial y la conducta.

Habitualmente se ha reducido la visión de lo textual al formato impreso, pero con el avance de la tecnología, las personas reconocen que no solo es texto el conjunto de palabras escritas, sino también es un conjunto de significados que comunican ideas en versiones electrónicas, en vivo, en audio, orales, visuales o señas y etc. (López, 2017, s/p).

Todo lo mencionado por el autor, es cierto; ya que, en los pueblos originarios no solo se utiliza el texto impreso para comunicarse y entenderse, sino también, están las demás formas de comunicación, que casi nada tienen que ver con los textos escritos.

2.3.2 ¿Cómo sentar las bases en lengua originaria para la comprensión lectora en castellano?

Existen diversos enfoques, con sus respectivas estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora en lengua materna, y luego en castellano. El presente estudio priorizó el enfoque comunicativo, sin desatender el desarrollo de habilidades lingüísticas reconociendo el aporte del enfoque neo-cognitivista. En las siguientes líneas, conoceremos sus estrategias.

- a. Abordar la lectoescritura inicial desde el enfoque comunicativo y las estrategias que comprende es sumamente pertinente para el aprendizaje de estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe Primaria, en razón, del abordaje integral de las capacidades comunicativas que se fomenta, el énfasis en desarrollar una comunicación situada en las necesidades comunicativas del contexto del niño o niña y la gradualidad. Enlazando que menciona Calsin (2015)

Consiste en la construcción del sentido que tienen los mensajes que son comunicados a través de lo que se habla, lo que se lee y lo que se escribe. En lo que se procura el dominio de los mecanismos que facilita la comprensión, producción, creatividad y la lógica (p.34).

Concordando con lo mencionado, los docentes deben enseñar con tareas reales a los educandos, no con algo imaginario o algo que los estudiantes no conocen. Los textos entonces deben ser contextualizados:

La lengua es un sistema que está sujeta a las reglas públicas sociales y culturales, por ello en cada enseñanza, interacción entre el docente y alumno, hay un objetivo que es poder comunicar un mensaje dentro de un contexto y la realidad donde se encuentran, por ende, los docentes deben asimilar que enseñar lengua en estos tiempos no es igual a la enseñanza en el Siglo XX (Calsin, 2015, p.37).

Abordar la lectoescritura desde el enfoque comunicativo en contextos bilingües, posibilita mayores oportunidades a los estudiantes para poder trabajar gustosamente con diversos textos que tienen alrededor, esto contribuye a su sentido de pertenencia e identidad. Y si se disponen de escasos textos en alguna de las lenguas, frecuentemente la lengua originaria, es importante impulsar que niños y niñas se conviertan en autores de sus propios textos; en lo oral y escrito (Rodríguez, p. 47).

- b. Realizar acompañamiento personalizado a los niños y niñas con dificultades en la lectoescritura en shipibo, ya que es una fase para la base de todo aprendizaje lector, más aún en un contexto donde la lectura no es una práctica social frecuente, en razón de que muchos padres o madres de familia no saben leer ni escribir; y la presencia de estímulo lectores en la casa y la comunidad en lengua originaria. Viendo esta realidad los docentes deben realizar acompañamiento pedagógico a los estudiantes, porque no solo vasta la enseñanza en la clase. El acompañamiento es tal vez la acción más impactante en el desarrollo de la competencia lectora, pues involucra una relación interpersonal entre docente y estudiante, articulados en el esfuerzo conjunto de lograr superar las dificultades que implica el proceso de comprensión lectora, según lo menciona (Pineda, 2017)

El acompañamiento docente puede ser definido como un conjunto de actividades que el maestro y la institución deben ofrecer para que el aprendiz pueda lograr sus objetivos de lectura (Ghouali, 2007, p. 219) como es el caso de los niños y niñas de las comunidades shipibo konibo, cuando se enfrentan a la tarea de aprender a leer y escribir. Esta acción de acompañamiento será mucho más efectiva si la relación entre docente y alumno es empática y cercana culturalmente, porque se establece una comunicación en los mismos códigos y con los mismos hábitos comunicativos

Asimismo, como menciona Pineda (2017) el acompañamiento no debe ser improvisado, estático, sin intención, lo contrario el docente debe buscar estrategias que ayuden a los aprendices a leer y aprender a comprender el texto que lee. Lo que implica que deben preverse una serie de actividades de ejemplificación, de abordaje de las tareas lectoras de lo más cercano a lo más distante en términos de comprensión de significados y de ejercitación activa en la escucha, la lectura en voz alta, la conciencia fonológica, la comparación de grafías.

- c. Proporcionar una variedad de materiales textuales en ambas lenguas, sobre diversos temas y contextos para que los estudiantes puedan conocer los aportes de otras culturas, puesto que los estudiantes de EIB requieren ampliar la gama de estímulos textuales que existen en torno de ellos.

Al respecto, Narváez (2007) indica que para obtener un conocimiento no basta solo un texto, sino una variedad de textos (p.74). Es así, como se menciona que los estudiantes deben leer diversos tipos de textos y de contextos, esto enriquecerá su vocabulario y su conocimiento al momento de leer y en la comprensión de textos y comunicación con otras personas. Del mismo modo, los docentes deben buscar estrategias donde los estudiantes sean protagonistas en las actividades lectoras ya que muchos pueden leer, escribir y comprender los textos mas no hablar o explicar lo leído.

De igual manera, no solo se debe leer por leer, es necesario identificar con niños y niñas una intencionalidad por la cual se lee, precisando el objetivo claramente. En este sentido, Narváez (2007) afirma: “El docente, por tanto, no puede proponerse como único fin, “hacer leer”, se hace necesario marcar la intencionalidad: leer, ¿qué?, ¿cómo?, ¿para qué?” (p.74).

2.3.3. Transferencia de las capacidades comunicativas de la lengua materna a la segunda lengua

La transferencia de las capacidades lectoras y de escritura para el aprendizaje de una segunda lengua son definidas por Arévalo, Pardo y Vigil (2013) en el siguiente sentido: “La transferencia es el proceso en el cual el alumno emplea con éxito elementos comunicativos de su lengua materna en una segunda lengua” (p.42). Entonces, podemos decir que el proceso de transferencia se da una vez que el estudiante haya aprendido a leer y comprender el texto en su lengua materna; después de esto, el estudiante podrá utilizar lo aprendido en su lengua para comprender textos en castellano y de paso el castellano como segunda lengua.

Por su parte, Walqui y Galdames (2006) afirman que lo aprendido en castellano no debe quedar en teoría sino debe ser practicada en situaciones reales que el docente prepare. Menciona que con la práctica los estudiantes “se sentirán motivados para seguir participando en actividades realizadas en esta lengua” (p.15) Por lo tanto, es imprescindible que el docente tome en cuenta estas recomendaciones que son muy necesarias para cerrar las brechas de los estudiantes.

Ya que, para que la enseñanza sea eficiente, es sumamente importante construir conocimiento a base del saber que lleva el niño en la escuela, los saberes que trae de su

casa, familia o entorno. Asimismo, se conoce que los estudiantes aprenden cuando participan activamente y cuando interactúa con otros (Walqui y Galdames, 2006).

Las aulas para la enseñanza de castellano como segunda lengua deben ser interactivas, de escucha mutua y activa crítica, de conversación entre compañeros, docente y alumno (Arévalo, Pardo y Vigil, 2013). De tal modo que la comprensión lectora en esta lengua no sea es un tema complejo, sino algo natural como en su lengua materna.

De acuerdo con los/las autores/as, el proceso de la comprensión lectora se debe iniciar con lengua materna del estudiante. Asimismo, los materiales con los que trabajaran deben ser referidos al contexto del estudiante, eso hará que los(as) educados puedan enlazar con sus experiencias previas y poder comprender el texto leído sin mucha inconveniencia. Taboada (2013) ratifica en uno de sus escritos que la que se entiende en el momento en que lee. “la comprensión lectora llega durante la lectura, se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor” (p.56). Por ello, es importante desarrollar en los estudiantes las cuatro habilidades que son: escuchar, leer, escribir y hablar.

Los materiales y estrategias deben ser lúdicos, esto hará que los estudiantes estén activos durante la lectura y pueda gozar de ello y hacer que tengan ese hábito de lectura.

Los docentes deben realizar un diagnóstico o evaluación a sus estudiantes antes de iniciar con este tema, y de acuerdo a ello, poder buscar soluciones o mejoras para sus estudiantes mediante estrategias pertinentes y lúdicas. Luego del diagnóstico es importante tomar como aliado a las dificultades que tienen los(as) estudiantes, ya que el problema nos guiará para poder mejorar, aportar en la comprensión lectora en castellano como segunda lengua.

Sobre las dificultades que pueden enfrentar los alumnos en la lectura en castellano como segunda lengua, Walqui y Galdames (2006) sostienen que pueden ser; uno, porque todavía no conoce las letras, otro porque no sabe nada de la lectura, también porque no sabe el significado de algunas palabras, otro, porque son textos complejos y, por último, porque el estudiante no sabe para qué lee (p.104).

De acuerdo a las dificultades, los docentes deben identificar estrategias de cómo solucionar estos problemas. Por ello, el docente debe ser investigador estratégico. A los problemas no debemos ver como algo negativo sino como algo positivo porque impulsan la búsqueda de soluciones para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

La comprensión lectora del castellano como segunda lengua en niños y niñas de los pueblos originarios es un tema que se está viendo como de emergencia prioritaria en el ámbito educativo, luego de las evaluaciones realizadas por el Ministerio de Educación de nuestro país, por el Unidad de Medición de la Calidad Educativa - UMC, se vio que estos estudiantes están en niveles bajos en la comprensión lectora en castellano como segunda lengua. A pesar de eso, no se ha avanzado sobre este tema hasta la actualidad y sigue siendo un tema amplio y no hay mucha atención; por eso intento aportar a solucionar con esta investigación.

Asimismo, en la propuesta de metas educativas e indicadores al 2021 del Perú, se indica que los estudiantes deben alcanzar un promedio favorable en comprensión lectora, matemática y ciencias. Para lograr esto en especial en los pueblos originarios, se debe de desarrollar investigaciones sobre comprensión lectora, ya que es el punto débil de los estudiantes ya sea en lo rural o urbano.

La comprensión lectora tiene muchas definiciones que han ido cambiando a lo largo de los años. Se define que la comprensión lectora es una construcción mental que se realiza a partir de una lectura, un proceso donde pasa por el conocimiento previo del lector y crea imágenes mentales y construye significados. Uno de las definiciones que más se acerca a nuestro punto de vista es Azaña (2013), quien define que comprender supone construir una representación de lo que se lee a partir de nuestras experiencias previas, adquiridas durante toda la vivencia (p. 39-40).

Así también, la comprensión lectora en castellano como segunda lengua se define como entender y tener conocimiento nuevo de un código lingüístico distinto al de la lengua materna del estudiante indígena a partir de un texto contextualizado y del texto no contextualizado. Finalmente, en este proceso se debe iniciar con las lecturas contextualizadas, esto es, todo lo referido al ámbito vivencial del estudiante indígena y luego pasar con los textos generales de manera pausada y no forzándolas.

3. METODOLOGIA

3.1 Tipo de investigación

Este estudio es de tipo cualitativo con un enfoque de investigación acción que pretende solucionar un problema específico identificado en la práctica pedagógica intercultural, para ello se busca diversas fuentes, estrategias, experiencias, etc. Al respecto, Cabrera (2017) sostiene que “se trata de una investigación transformadora de la realidad y la enseñanza, una actividad cuestionadora, reflexiva, contextualizada, participativa que articula la teoría y la práctica, el conocimiento y la acción” (p. 143). Concordando con el autor, la investigación acción no solo queda en la teoría o propuestas, busca solucionar un problema desde la acción, en relación con la reflexión de los procesos vividos y las interacciones desarrolladas.

En lo pedagógico es una de las investigaciones más importantes, que contribuye al abordaje de problemas pedagógicos en los centros educativos. Latorre (2005) afirma que comprende a la “[...] enseñanza como investigación y la docente como investigadora” (p.7) Esta investigación hace que los docentes puedan reflexionar sus prácticas pedagógicas en la medida en que contribuyen al logro de resultados de aprendizaje.

Asimismo, pese a ser cualitativa, usa también de alguna data cuantitativa para sustentar sus resultados, intentando ofrecer información sobre la caracterización psicolingüística de los estudiantes antes de la implementación del plan y después de concluir el plan de acción. La caracterización psicolingüística es una herramienta que se usa en la práctica pedagógica EIB para identificar el nivel de dominio por parte de niños y niñas de las lenguas de su contexto, para de acuerdo a los resultados planificar el tratamiento de lenguas en el aula y las estrategias con que se trabajara la comprensión y producción de textos, sin ello, no se puede trabajar, sin saber el nivel del dominio de lengua de los estudiantes. Por su parte, DIGEIBIR (2013) menciona que:

La caracterización psicolingüística describe cuál es el nivel de manejo de la lengua materna (L1), y cuál es el manejo de la segunda lengua (L2) de cada uno de los estudiantes de un aula.

Todo lo anterior, para saber en nivel de dominio de lengua materna y la segunda lengua de los estudiantes.

Durante la investigación, se realizó, al inicio, una prueba de comprensión lectora en castellano como segunda lengua, diseñado y utilizado por la ECE para la evaluación nacional, esto se realizó para conocer el nivel de la comprensión de los estudiantes, estas mismas se aplicaron al final de la ejecución del proyecto para comparar el nivel de avance.

3.2 Muestra de la población

Al ser una investigación acción se trabaja con todos los actores involucrados en los procesos pedagógicos, con las siguientes características.

Cuadro 1. Muestra de la investigación

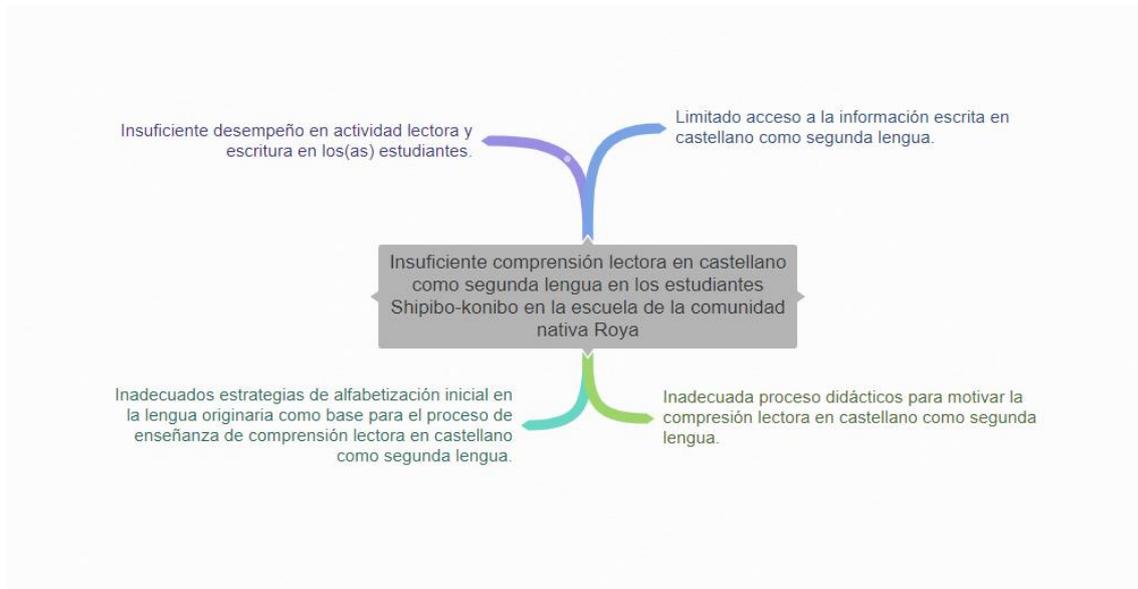
Población	Características	Rol en la investigación
a. 12 estudiantes del cuarto grado. b. 11 padre y madres de familia. c. 2 sabios de la comunidad d. 1 investigador	a. 4 niñas y 8 niños Con edades que fluctuaban entre los 9 y 11 años. b. Padres y madres de los estudiantes que se participaron el estudio. c. Un sabio de 80 años y uno de 65 años. d. Investigador mismo.	a. Son los estudiantes que participaron activamente en el proceso de investigación acción. b. Los padres y madres de familia fueron los apoyos en la investigación en la enseñanza de sus hijos. c. Fueron ellos fuentes de información para los materiales, información de la investigación. d. El investigador, quien realizó el estudio.

Fuente: Elaboración propia

3.3 Objetivo general y específico

Los problemas que dan origen a los objetivos son los que se ordenan en el árbol de problemas, con el siguiente detalle:

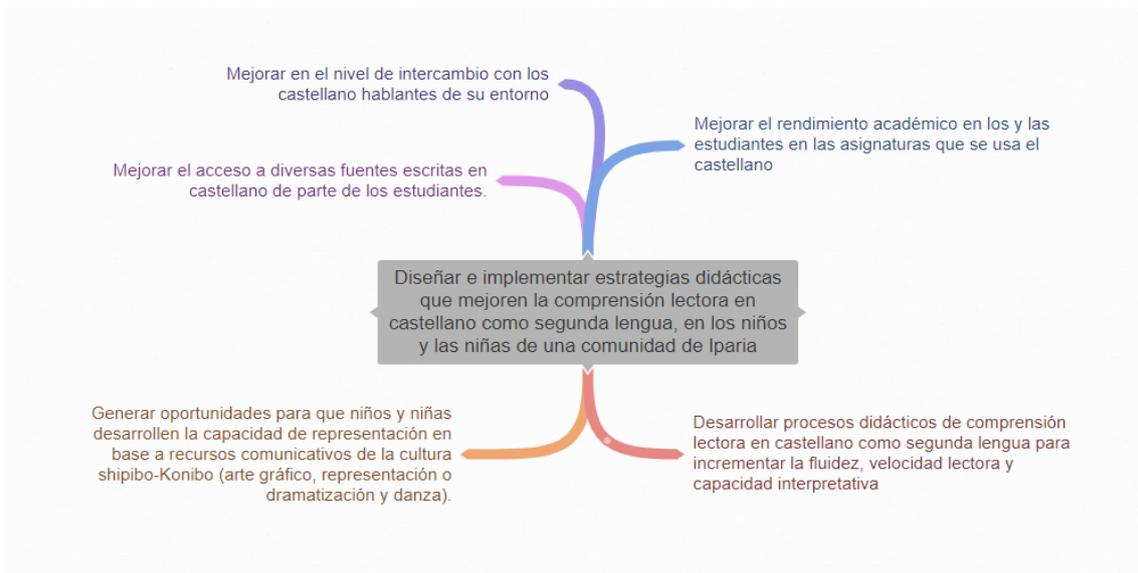
Figura 1. Árbol de Problemas



Fuente: Elaboración Propia

En base a los problemas identificados se propone el árbol de objetivos con el siguiente detalle:

Figura 2. Árbol de Objetivos



Fuente: Elaboración propia

Objetivo general

Diseñar e implementar estrategias didácticas que mejoren la comprensión lectora en castellano como segunda lengua, en los niños y las niñas de una comunidad de Iparia

Objetivos específicos

1. Generar oportunidades para que niños y niñas desarrollen la capacidad de representación en base a recursos comunicativos de la cultura shipibo-Konibo (arte gráfico, representación o dramatización y danza).
2. Desarrollar procesos didácticos de comprensión lectora en castellano como segunda lengua para incrementar la fluidez, velocidad lectora y capacidad interpretativa.

Hipótesis de acción

Los niños y las niñas tienen una comprensión lectora adecuada cuando inician su proceso de alfabetización en su lengua materna originaria, desde sus referentes culturales de representación y textualidad y lo refuerzan con actividades lectoras permanentes, luego transfieren esas habilidades a la comprensión lectora en castellano cuando se realiza una práctica lúdica y cotidiana utilizando como apoyo textos gráficos.

3.4 Plan de acción.

Cuadro 2. Plan de acción de la investigación acción

Objetivo específico	Acciones	Metas	Actores
❖ Generar oportunidades para que niños y niñas desarrollen la capacidad de representación en base a recursos comunicativos de la cultura shipibo-Konibo (arte gráfico, representación o dramatización y danza).	<p>a) Realización de diagnóstico de psicolingüístico y aplicación de prueba de comprensión lectora, al inicio y al final de la experiencia</p> <p>b) Elaboración de sesiones de lecto-escritura en Shipibo-Konibo y en castellano como segunda lengua.</p> <p>c) Implementación de hora para reforzamiento en lecto-escritura.</p> <p>d) Sesión de comprensión lectora en Shipibo-Konibo, para la base al proceso de comprensión lectora en castellano como segunda lengua.</p> <p>e) Sesiones con visitas a los sabios de la comunidad.</p> <p>f) Implementar una biblioteca en el aula con los libros que ya no usan en la escuela y otros que tiene en la casa. Asimismo, con libro comprados.</p>	<p>a) Un diagnóstico psicolingüístico de entrada y aplicación de la prueba de comprensión lectora en castellano como segunda lengua de entrada.</p> <p>b) 8 sesiones de lecto-escritura en Shipibo y castellano como segunda lengua. (en shipibo para realizar la base para el proceso de comprensión lectora en castellano)</p> <p>c) 8 estudiantes reforzados</p> <p>d) 5 sesiones de comprensión lectora en Shipibo-konibo</p> <p>e) 4 sesiones vivenciales con sabios locales.</p> <p>f) Una biblioteca pequeña implementada</p>	<p>Estudiantes</p> <p>Padres de familia</p> <p>Docente</p> <p>Investigador</p>
❖ Desarrollar procesos didácticos de	<p>g) Implementación de un espacio y un tiempo para compartir lectura</p>	<p>g) 240 horas de lecturas por placer implementas en el aula.</p>	<p>Padre de familia</p>

<p>comprensión lectora en Shipibo-Konibo y castellano para incrementar la fluidez, velocidad lectora.</p>	<p>grupal e individual. . (Tertulia y lecturas individuales en el aula). En castellano.</p> <p>h) Realizar la dinámica de libros viajeros entre cuentos, mitos u otro que ellos estudiantes elijan. En shipibo y castellano</p> <p>i) Crear diccionario con palabras nuevas del castellano</p> <p>j) Realización sesiones de comprensión lectora en castellano.</p> <p>k) Escribir diario y compartir leyendo frente a sus compañeros, en shipibo y castellano</p> <p>l) Implementación del radio escolar para practicar el shipibo y castellano.</p> <p>m) Maratón de lectura.</p>	<p>h) Circulación de tres libros entre todos los estudiantes</p> <p>i) Un diccionario mural en castellano</p> <p>j) 18 sesiones de comprensión lectora en castellano.</p> <p>k) Escribir cada día los diarios y compartir</p> <p>l) Una semana de emisiones radiales</p> <p>m) Dos eventos de maratón de lecturas.</p>	<p>Sabio de la comunidad Docente investigador</p>
---	---	--	---

3.5 Ética

Durante la investigación, se tomaron en cuenta los principios de ética de la investigación, que se detallan en los siguientes párrafos:

Derechos de autor: El presente proyecto de investigación es el resultado del esfuerzo personal. En relación con el tema elegido de la investigación realizada se ha cumplido con los aspectos señalados en las normas de protección y propiedad intelectual propias de la universidad.

La reciprocidad: Se dirigió a los participantes en la lengua que ellos hablaban, a quienes se les trató con respeto y se les informó oportunamente. El consentimiento fue firmado con y en todo momento, se respetó la decisión de los participantes en cuanto a toma de fotos, videos y el uso de la lengua.

El respeto a la participación: La información obtenida es utilizada de manera confidencial, bajo códigos. Las fotos y videos fueron tomados protegiendo el rostro del participante, y una vez finalizado el estudio estos archivos serán almacenados en el drive por un periodo de cinco años, pasada esta fecha serán eliminados.

Beneficios: Los participantes de esta investigación no recibieron ningún beneficio económico, solo el informe que se le devolvió al culminar el trabajo de campo a los que participaron, tampoco se les cobró por participar en la investigación.

Maleficencia: Del mismo modo, la identidad de los participantes es manejada de manera anónima, no se menciona el nombre de los lugares específicos, ni de la institución. Por lo tanto, los participantes no corren ningún riesgo que les dañe.

Beneficios para el conocimiento: El presente proyecto de investigación realizado tuvo la finalidad de indagar sobre comprensión lectora en castellano como segunda lengua, en los niños y niñas Shipibos- Konibo del cuarto grado de primaria, de tal manera que contribuyo en brindar mayor información sobre el tema indicado. Posteriormente, será alcanzado a la facultad de educación para que guíe las investigaciones futuras de las nuevas promociones de docentes. Tiene un beneficio propio porque por medio del trabajo de investigación se logrará contar con mayor información sobre el tema, y tendrá un beneficio para la institución porque servirá de base a otras futuras investigaciones.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

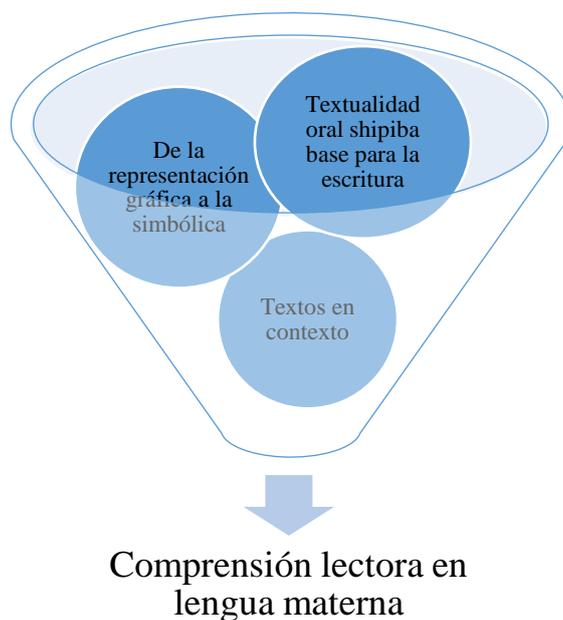
Los niños y las niñas tienen una comprensión lectora adecuada cuando inician su proceso de alfabetización en su lengua materna originaria, desde sus referentes culturales de representación y textualidad y lo refuerzan con actividades lectoras permanentes. Luego transfieren esas habilidades a la comprensión lectora en castellano cuando se realiza una práctica lúdica y cotidiana utilizando como apoyo textos gráficos.

Se diseña una intervención de estas características en razón del contexto identificado en la comunidad donde abunda una diversidad de expresiones del arte gráfico de la cultura shipiba que los agentes socializadores como madres y abuelos, transmiten a las nuevas generaciones de jóvenes, niños y niñas, como formas no alfabéticas que utilizaron y siguen utilizando muchas comunidades rurales y ancestrales para interactuar con sus congéneres. Al respecto Landaburu afirma que los pueblos originarios de América “tenían sus proto-escritura – la comunicación por medio de huellas y dibujos es antiquísima – pero no tenían escrituras glotográficas, escrituras que representan palabras” (2002: 86).

El proceso de aprendizaje de la lectoescritura se asienta, como lo plantea Garcés (2007), en la base oral de la comunicación, incluyendo todas las formas y estructuras con las cuales la voz interactúa para producir sentido, lo que incluiría en los pueblos originarios todas las prácticas textuales: tejido, canciones, bailes, etc. “Se trata de invertir la perspectiva etimológica del texto para enfatizar en la dinámica de vocalizar, de hacer vivir la escritura de base inerte” (p. 227-228). Es decir, construir la escritura a partir de la textualidad oral conformada en la cultura shipibo- konibo por cantos como los mashas o los íkaros, por las tradiciones orales llenas de relatos y consejos.

Asimismo, si bien la letra y el alfabeto es de reciente apropiación para graficar los fonemas del Shipibo-konibo, no se puede afirmar que todo el universo gráfico de la cultura no sea una forma de simbolizar diferentes hechos, espacios y tiempos, y de representar mensajes para mantener la memoria colectiva. El pueblo shipibo- konibo, continúa interpretando y reelaborando múltiples mensajes no verbales mediante particulares símbolos, códigos y grafismos, impresos en telas, bordados, utensilios, murales y pinturas, estas creaciones constituyen el punto de referencia para estimular las actividades de escritura, de forma que los niños y niñas transfieran la capacidad de representación gráfica de la realidad que ya dominan a la representación simbólica alfabética.

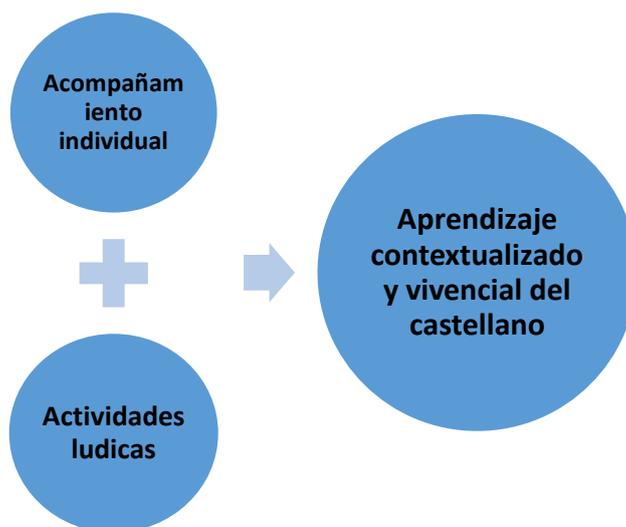
Figura 3. Enfoque de la investigación: lectoescritura en Shipibo Konibo



Fuente: elaboración propia

Con base en la comprensión lectora en lengua materna se realiza la transferencia de esta capacidad al castellano, partiendo de las vivencias de los estudiantes, promoviendo actividades lúdicas estimulantes, realizando un acompañamiento individual, ampliando el vocabulario de forma permanente y significativa.

Figura 4. Enfoque de la investigación: Lectoescritura en castellano como segunda lengua



Fuente: Elaboración propia

La presente investigación se trabajó desde el enfoque comunicativo, en diálogo con el enfoque intercultural. El enfoque comunicativo se expresa en el énfasis, en el aprendizaje de segundas lenguas a través de la interacción y con situaciones reales para el aprendizaje significativo. Como menciona, Maati (2013):

Los alumnos serán los protagonistas de su aprendizaje y tendrán la capacidad de aprender a aprender, mediante estrategias de comunicación y de aprendizaje con el objetivo de organizar las clases de forma que se facilite la sociabilidad, creando un clima de enseñanza/aprendizaje que posibilita la motivación y la comunicación entre alumnos y entre profesor y alumnos. (p.114, 115)

Como refiere el autor, los estudiantes aprenden con situaciones y prácticas reales y del mismo modo lúdicamente creando un buen clima en el aula entre el docente y los educandos.

El enfoque intercultural, se expresa en la investigación a través de la incorporación de las demandas culturales de los estudiantes y las demandas sociales que les rodea, como mencionan Reinhardt y Paulsen (2013) “El enfoque de interculturalidad es una herramienta que permite analizar las relaciones entre los grupos culturales que cohabitan un mismo Vásquez (2011) afirma:

“El enfoque intercultural incorpora la herencia cultural de los pueblos y al mismo tiempo permite acceder a conocer los aportes de otras culturas y pueblos en cuanto a conocimientos, técnicas, historias, valores, formas de organización social y otros aspectos importantes de las culturas (p.3).

El proceso de comprensión lectora en castellano como segunda lengua debe ser flexible en las escuelas EIB, es por ello que se desarrolló el trabajo según el nivel del dominio de ambas lenguas. Se inició partiendo de la lengua y cultura del estudiante, seguidamente, al culminar los procesos de aprendizajes de lecto-escritura y la comprensión lectora se trabajó en castellano, realizando la transferencia todo lo aprendido a su segunda lengua el castellano. SalvaDir y Rodríguez (2006) mencionan: “Las experiencias educativas bilingües han demostrado la importancia de aprender los principios básicos de la

lectoescritura en el idioma materno, para posteriormente transferir las capacidades desarrolladas a los demás” (p.16).

Es así que es importante la lengua materna del estudiante en este proceso. Sobre lo dicho, Maldonado (2010,) afirma:

Un aspecto que tiene relación con esta cuestión son las lenguas maternas. Hay estudios que señalan el interés de tener en cuenta las lenguas maternas en el aprendizaje de una segunda lengua, En ese sentido, es importante revalorizar las lenguas del alumnado, hacerlas presentes en el aula contribuye a la comunicación y a la conciencia metacognitiva y metalingüística. (p.2)

Ayuda en la transferencia de una lengua a otra, trabajar con textos interculturales, que según Maldonado (2010) “...son lecturas que reflejan modos de vivir, de pensar de diferentes culturas, pueden ser obras literarias, lecturas informativas, etc. Fomentarlas potenciará el aprendizaje de la lengua que se aprende y, a la vez, permitirá descubrir diferencias, paralelismos de valores y creencias entre culturas.” (p.2)

Además, se debe buscar o crear ambientes dónde el estudiante pueda realizar una experiencia vivencial, como una excursión, fuera de la escuela o comunidad y escribir y leer en torno a esa experiencia. Amaya (como se citó en González, 1992) afirma: “dice que el lector con toda su carga de experiencia previa reconstruye el sentido del texto y lo incorpora a su propia realidad” (p. 22 y 23).

Los textos contextualizados con base en leyendas, mitos y cuentos hacen más interesante el proceso durante la lectura. Maldonado (2010) afirma: “Los cuentos son un género literario de gran riqueza para el trabajo de la competencia intercultural. Existen en todas las culturas, con personajes muy similares, aunque tengan diferentes nombres, con moralejas, etc.” (p.5). En referencia a lo mismo Cabezas (2013) afirma:

Al emitir un texto realizamos un acto. En este sentido, el lenguaje se concibe como una actividad de comunicación humana enmarcada en su contexto social, donde sus participantes, sus competencias, procesos cognitivos, su cultura, entre otros, se conjugan en un proceso de influencia recíproca permanente. (p.57 y 58)

La investigación al centrar sus ejes en la comprensión lectora en lengua materna y en segunda lengua, se remitió al currículo existente para abordarlas en el marco de las competencias señaladas en el mismo y que comprenden:

Cuadro 3. Competencias abordadas en la investigación acción en lengua materna

Área: Comunicación L1.		
Competencias	Capacidades	Desempeños
Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Obtiene información del texto escrito. ✓ Infiere e interpreta información del texto. ✓ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Deduce características implícitas de personajes, animales, objetos y lugares, y determina el significado de palabras y frases según el contexto, así como de expresiones con sentido figurado (refranes, comparaciones, etc.). Establece relaciones lógicas de intención-finalidad y tema y subtema, a partir de información relevante explícita e implícita. ✓ Predice de qué tratará el texto, a partir de algunos indicios como subtítulos, colores y dimensiones de las imágenes, índice, tipografía, negritas, subrayado, etc.; asimismo, contrasta la información del texto que lee.
Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Adecúa el texto a la situación comunicativa. ✓ Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Adecúa el texto a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo, el destinatario y las características más comunes del tipo textual. Distingue el registro formal del

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente. ✓ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito. 	<p>informal; para ello, recurre a su experiencia y a algunas fuentes de información complementaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Revisa el texto para determinar si se ajusta a la situación comunicativa, si existen contradicciones o reiteraciones innecesarias que afectan la coherencia entre las ideas, o si el uso de conectores y referentes asegura la cohesión entre ellas. También, revisa el uso de los recursos ortográficos que empleó en su texto y verifica si falta alguno (como el punto aparte), con el fin de mejorarlo.
--	--	---

Fuente: Elaboración propia en base al Currículo nacional de educación básica

Cuadro 3. Competencias abordadas en la investigación acción en segunda lengua

Área: Castellano como segunda lengua		
Competencias	Capacidades	Desempeño
Lee diversos tipos de textos escritos en castellano como segunda lengua.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Obtiene información del texto escrito. ✓ Infiere e interpreta información del texto escrito. ✓ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Deduce características de personajes, animales, objetos y lugares, así como el significado de palabras según el contexto. ✓ Explica el tema y el propósito del texto. ✓ Opina en forma breve sobre el contenido del texto.
Escribe diversos tipos de textos en castellano como segunda lengua.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Adecúa el texto a la situación comunicativa. ✓ Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada. ✓ Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente. ✓ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Adecúa el texto a la situación comunicativa (del ámbito cotidiano) considerando el propósito. Incluye en sus escritos alguna fuente de información oral o escrita. ✓ Utiliza algunos recursos ortográficos para que su texto sea claro, como la coma, el punto seguido, el punto final, entre otros. ✓ Evalúa si el contenido de su texto y el registro usado se adecúan a la situación comunicativa, con el fin de mejorarlo.

Fuente: Elaboración propia en base al Currículo nacional de educación básica

4.1. Oportunidades para desarrollar la capacidad de representación en base a recursos comunicativos de la cultura shipibo-Konibo

a. Es una oportunidad pedagógica elaborar *y trabajar con el calendario comunal de la comunidad, aprovechando en ese calendario expresiones culturales como: los diseños Shipibo, cantos, cuentos, danzas y etc., genera confianza en los niños(as)* y les permite recordar, interpretar y comprender que la representación de los hechos a través recursos como el diseño o la escritura alfabética son actividades agradables, lúdicas e importantes para su vida.

El calendario comunal posibilita también aprovechar el contenido de cuentos, cantos, danzas y narrativas históricas para generar textos auténticos que los niños y niñas leen y comprenden desde su contexto y cultura. Asimismo, esto hace que puedan expresar de manera fluida puesto es parte de su vida cotidiana.

Del mismo modo, estos materiales y estrategias están cerca de los estudiantes, como se mencionó anteriormente son parte de la vida cotidiana de ellos, y son transmitidos de generación en generación.

Viñeta 1. Actividad con padres y madres de familia, elaboración del Calendario comunal. **(RAPF1)**

Con los padres y madres de familia reunidos en un ambiente cordial, respetuosamente se dialogó de la importancia del calendario comunal en el aprendizaje de los estudiantes, explicando las dimensiones que comprende este calendario: actividades que se realiza en la comunidad mitos, cuentos, leyendas e historias que se encuentran en ellas. Inmediatamente, se realizó lluvias de ideas para saber cómo funcionaba el calendario comunal de la comunidad, los padres y madres de familias dieron sus aportes, identificando que el ciclo de vida de la comunidad comprende 4 épocas:

Jenetian época de crecida del agua,

tsonaitian, bajada del agua,

baritian época de verano y

jene beatian época de lluvia.

Luego, de acuerdo a las épocas iban identificando las actividades que realizaban; de agricultura, pesca, caza, fiestas y etc.

Los padres de familia se sintieron contentos, puesto que para ellos era importante que los docentes trabajen desde la cultura local para enseñar a sus hijos; asimismo aprecian que la escuela contribuya a que las costumbres, los cuentos, mitos, leyendas no se pierdan y no se afecte la forma de vida de la familia. Algunos padres de familia empezaban a contar algunos cuentos que conocen, algunos sucesos y experiencias vividas en determinadas épocas del calendario comunal. La actividad se culminó con el compromiso de los padres y madres de familia para ayudar en actividades académicas de acuerdo al requerimiento del docente.

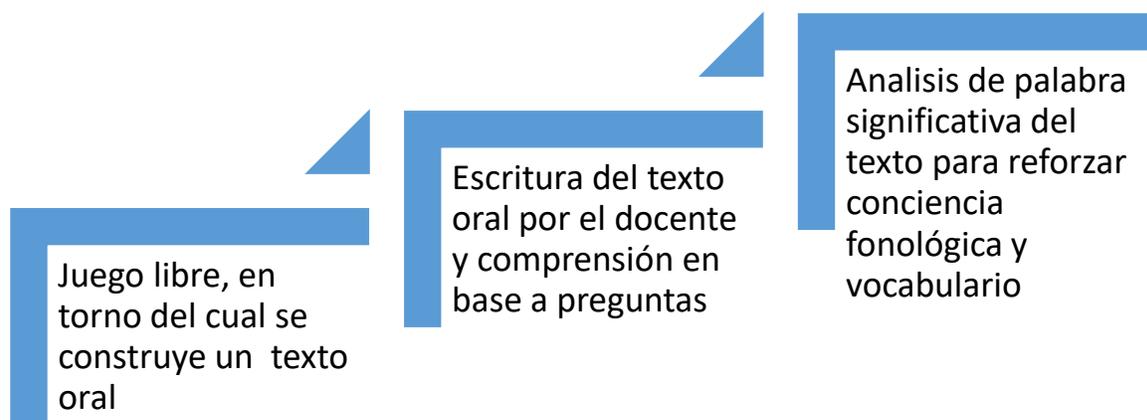


El calendario comunal posibilita el acercamiento entre los sabios de la comunidad y el docente y los niños, para construir juntos aprendizajes que se tejen alrededor del saber local: seña, secreto, cuento. Es un nuevo tipo de relación que le da valor a lo que la comunidad sabe.

Esta actividad da cuenta del desarrollo de la competencia lectora y de escritura de la lengua originaria en el marco de un enfoque comunicativo, porque se asienta en los procesos comunicativos propios del ciclo de vida de la comunidad, donde la escritura de la lengua originaria tiene sentido solo si permite sistematizar la sabiduría local y devolverle el valor a la lengua originaria desde la escritura, en este sentido, el resultado evidenciado dialoga con lo propuesto por Calsin (2015) “La lengua es un sistema articulado a las reglas públicas sociales y culturales, por ello en cada interacción entre el docente y alumno, hay un objetivo que es poder comunicar un mensaje dentro de un contexto y la realidad donde se encuentran” (p.37).

b. Otra oportunidad importante desarrollada en la propuesta, fue **la implementación de actividades lúdicas con niños y niñas, para generar dinámicas de dialogo oral que motiven luego la construcción de textos, elaborados los textos se realizan ejercicios de comprensión lectora** y para reforzar las habilidades lingüísticas se realizan tareas de análisis para reforzar la conciencia fonológica y el vocabulario. El proceso seguido tenía la siguiente secuencia:

figura 5: Proceso didáctico de lectoescritura en lengua materna



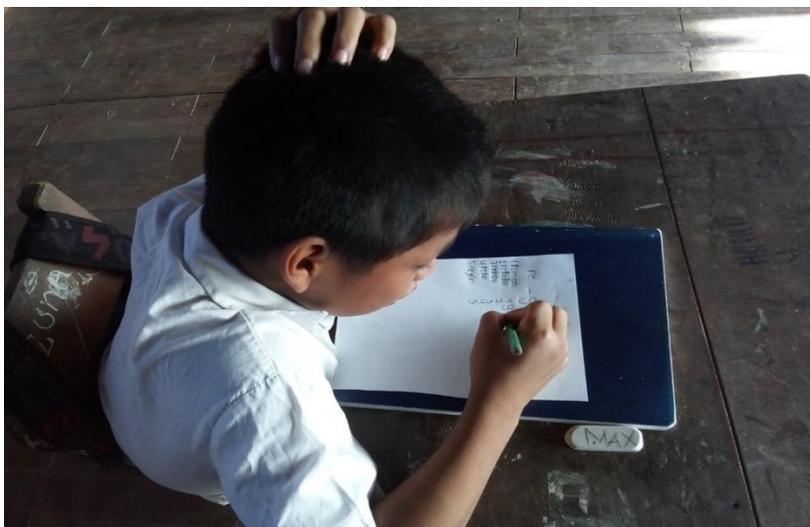
Fuente: Elaboración propia

Viñeta 2. Jugamos luego escribimos en nuestra lengua. (RNS1)

Para ganar la confianza de los estudiantes se realizó un juego: Misho betan xoya (el gato y el ratón), con este fin se pidió a los estudiantes salir al patio de la escuela y enseguida realizar un círculo. Asimismo, se nombró a dos estudiantes para el juego un ratón y un gato. El juego se trata de realizar un círculo entre todo el grupo y evitar que el gato pueda atrapar al ratón. Luego del juego el docente preguntó de qué se había tratado el juego y qué personajes habían, los estudiantes respondían con mucha seguridad en su lengua materna: Misho betan xoya. Asimismo, precisaban las acciones que hacían el ratón y el gato. Luego de un dialogo muy ameno sobre el juego, se regresó al salón y pidió a los niños que dicten un texto sobre el juego, que escribe el docente, se lee en conjunto y luego individualmente. El docente pregunta sobre quienes participaron en los juegos, qué reglas había, cómo se sintieron, luego, se sacó dos tarjetas con el nombre del gato y el ratón. Se pidió a los estudiantes escoger una palabra de las dos tarjetas, los estudiantes escogieron la palabra gato. Seguidamente, se dividió las palabras en sílabas, de igual manera se contó el número de sílabas que contenía la palabra y luego con palmas y con pisadas pronunciaron.

Mi-sho = 2 sílabas

Luego de ello, de cada sílaba se formó otras palabras como por ejemplo: Min-ka-ka, Sho – nin. Después se pidió a los estudiantes que formen otras palabras, al inicio se notó que tenían algunos problemas ya que no se acordaban de las sílabas. Para ello se realizó un repaso de las sílabas y en seguida se trabajó nuevamente algunos ejemplos de forma oral. De igual manera los educandos identificaron más palabras que escribieron enriqueciendo el vocabulario del aula. Los estudiantes se sintieron satisfechos y otros siguieron creando más palabras con cada sílaba. Entre ellos se revisaban y se corregían, luego el docente complementaba para que realicen sus actividades de autocorrección a lo escrito, en la foto adjunta se puede ver a un estudiante creando nuevas palabras en shipibo.

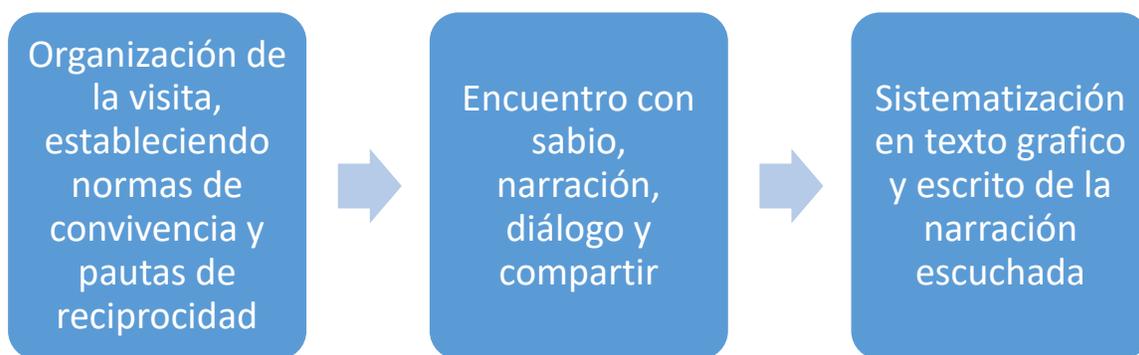


La actividad lúdica moviliza integralmente las capacidades de los estudiantes para la comprensión lectora: corporal, afectiva y sensorialmente para integralmente apropiarse de los significados de los textos, que muchas veces son creados por ellos mismos, como se muestra en esta estrategias implementada: La corporalidad para crear situaciones de diálogo, el uso del habla en los diálogos para crear textos orales , el uso de la representación gráfica para expresar ideas o expresar la comprensión de un texto, así como el uso del universo simbólico de la escritura para escribir y para leer, siempre con una perspectiva de comunicar. Lo actuado dialoga con la moderna visión de la comprensión desde la multiescritura, desarrollado por el grupo de investigación New London, los mismos que proponen múltiples canales de comunicación para afrontar la diversidad lingüística y cultural desde la integración de diversas modalidades de construcción de significados, dado que el texto es una entidad multidimensional está relacionado con lo visual, lo auditivo, lo espacial y la conducta.

c. Otra oportunidad a aprovechar, en el marco de las prácticas comunicativas propias de la cultura shipibo konibo, para despertar el interés por la escritura, *es la visita a sabios o sabias de la comunidad, restituyendo el dialogo intergeneracional, para compartir las tradiciones orales, los consejos y las canciones, las que escuchadas por los niños se reinterpretan y se plasman en textos escritos y gráficos.*

Esta esta estrategia de buscar y escuchar los mitos, cuentos y leyendas del sabio permite a los estudiantes un proceso integral de acercamiento a la comprensión, partiendo del desarrollo de habilidades para la comprensión oral, aprovechando así la riqueza de la cultura shipibo. El proceso que se sigue en esta estrategia es:

Figura 6. Proceso de creación de texto en base tradición oral compartida por sabio local



Fuente: Elaboración propia

Viñeta 3. Descubriendo el nombre de la comunidad: Visita al sabio de la comunidad. (RNS2)

La siguiente imagen es sobre la visita que realizó al sabio de la comunidad en su casa, donde se lo puede observar rodeado de los estudiantes de cuarto grado de primaria escuchando lo que está contando. En el transcurso de esta actividad los estudiantes estuvieron atentos e interesados en escuchar lo que decía el sabio, algunos ellos realizaban preguntas y éste respondía con mucha paciencia, ya que para él era importante que ellos puedan conocer y escuchar lo que él decía. El diálogo era en torno a un cuento acerca de cómo los

antiguos shipibos aprendieron a remar y el otro el origen de donde proviene el nombre de su comunidad. El sabio se quedó contento por el comportamiento de los estudiantes y por el compartir que se realizó.



Actividades de este tipo, requerían de una visita previa al sabio, aproximadamente una semana antes del día del trabajo o de visita de los estudiantes. Se le comunicó pidiendo permiso a su persona y esposa para no incomodar con la vista de los estudiantes. El sabio comentaba que muchas veces los docentes solo visitan por preguntar alguna cosa y aprovecharse de sus conocimientos y los profesores no le dan importancia a muchos sabios que se encuentran en la comunidad. Asimismo, se coordinó con los estudiantes para llevar y realizar un compartir en la casa del sabio, llevando algo de comer cada uno.

Antes de partir del salón con los estudiantes se acordaron las normas de convivencia, las mismas que fueron dialogadas y escritas por el docente luego leídas por los estudiantes:

Normas:

- Yosin wetsabires jaweki teatima (No tocar cualquier cosa de la casa del sabio)
- Jakonax bainko kati, yobinbo yoshinabo teatima (Ir ordenadamente en el camino sin tocar los árboles que tienen fruta)

- Yosi mesahkonti itan wetsaboribi (Saludar al sabio y las personas que viven con él o ella)
- Yoitimatima (No hacer travesuras)

Ya en la casa del sabio, este recibió a los estudiantes y les invito Chapo (Bebida de plátano de la cultura Shipibo-Konibo). Los estudiantes, saludaron y pusieron en una hoja de plátano todos los productos que habían llevado para compartir. El sabio dio unas palabras de bienvenida y agradecimientos por la visita y por el compartir que habían llevado. Seguidamente empezó a contar un cuento: Xotokan Shipibo joni winati axeani (la paloma que enseñó a remar al hombre Shipibo). Los estudiantes escuchaban con mucha atención el cuento que contaba el sabio. Al finalizar el primer cuento se realizó algunas preguntas a los estudiantes ¿de qué se trató el cuento? ¿Cómo eran los antiguos shipibos? ¿Quién enseñó al shipibo a remar? ¿Si ustedes hubieran sido el shipibo que no sabía remar que habrían hecho?, los estudiantes respondían sin problema las dos primeras preguntas y la últimas se apreciaba que tenían dificultad de responder.

Seguidamente, el sabio contó una crónica respecto al nombre de su comunidad. De igual manera los estudiantes tomaron mucha atención ya que para ellos era la primera vez que escuchan el origen del nombre o de donde proviene el nombre de su comunidad. Después que terminó el relato, se notó en los estudiantes que habían aprendido algo nuevo, se preguntaban entre ellos de cómo había sido antiguamente su comunidad, en seguida los estudiantes preguntaron sobre el primer nombre de su comunidad y las personas que habitaban en ese tiempo la comunidad, el sabio respondía a las preguntas con mucha paciencia. Luego de las respuestas del sabio se realizó las siguientes preguntas a los estudiantes: ¿Qué nos contó el abuelo? ¿Cómo se llamaba antiguamente la comunidad? ¿Por qué se llama ahora Royá la comunidad? ¿Qué nombre le hubieran puesto a la comunidad, si eran comuneros de ese entonces?, los estudiantes iban respondiendo cada pregunta. Antes del regreso al colegio, el sabio agradeció la visita y felicitó por el buen comportamiento de los estudiantes y por el compartir que habían realizado.

Luego de finalizar la visita al sabio se regresó nuevamente al centro educativo, en el camino los estudiantes iban conversando sobre el cuento y la crónica del nombre de su comunidad.

Al llegar al salón se pidió al educando realizar una sistematización sobre lo escuchado por medio del dibujo, al finalizar los estudiantes expusieron frente a sus compañeros, el docente escribía debajo lo que los estudiantes mencionaban y luego leía con ellos. Luego de ello se realizó metacognición en referencia a la actividad realizada en base a las siguientes preguntas: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo lo hemos aprendido? ¿Qué les pareció la clase? ¿Les gusto la clase que realizamos? Los estudiantes respondían con mucha confianza lo positivo que fue para ellos visitar al sabio, que ya no estaban acostumbrado a realizar visitas y escuchar cuentos de la literatura oral de su cultura en diálogo con los sabios de la comunidad. Los estudiantes pidieron realizar más vistas y propusieron algunos nombres de los sabios que debían visitarse por el conocimiento que tenían de la cultura de su comunidad.

Viñeta 4. Disfrutando de la leyenda de la Laguna de Cumancai: Visita al sabio de la comunidad. (RNS3)

La siguiente imagen es de la visita a otro sabio en su casa de la comunidad, donde él contó a los estudiantes sobre la crónica que había pasado cuando fue a pescar en la laguna de Cumancai, donde se había encontrado con la yacumama y en su sueño la madre de las aguas le había hablado sobre no contaminar y no pescar los pescados pequeños. Asimismo, les conto un cuento sobre chuyachaki que se emborracho bebiendo masato de una persona. Los estudiantes estuvieron atentos y algunos intentaban escribir o dibujar algunas palabras claves de la crónica y el cuento. El sabio dio gracias por la visita el comportamiento de los estudiantes y el compartir realizado.



Para esta actividad, de igual manera se realizó una planificación. En primer lugar, se conversó con el sabio sobre la visita y el objetivo del docente respecto al aprendizaje de los estudiantes y de igual manera con su esposa para no incomodarla y que los estudiantes de igual manera no se sientan incómodos. La pareja al ser visitada aceptó de manera positiva. En segundo lugar, se conversó con los estudiantes un día antes de la visita para organizarse y solicitar que traigan de manera libre un producto alimenticio para compartir durante la visita con el sabio.

Antes de la partida a la casa del sabio se compartieron las normas consensuadas para la anterior visita dialogándose sobre lo positivo y negativo de lo vivido. Los estudiantes rescataron que, si cumplen las reglas que ellos mismo acuerdan todo les ira bien, en caso contrario sino cumplen, la población y los sabios ya no querrán recibirlos.

De mismo modo, se acordó que durante la visita escriban o dibujen partes o la idea que más les guste de lo que contara el sabio. Luego de ello, de forma ordenada se realizó la visita, en la cual se observó que los estudiantes ya no eran muy dependientes de un profesor que le dé órdenes, más bien se veía la independencia de ellos.

Al llegar a la casa del sabio, él nos dio la bienvenida con su esposa, los estudiantes empezaron a saludar, en seguida el sabio compartió un balde de masato con los educandos y ellos de igual manera pusieron en una hoja de plátano el compartir que habían llevado. El sabio pidió que se sentaran cómodos para iniciar a contar el cuento y la crónica.

El sabio inicio con el cuento “El chuyachaki que se emborracho con masato fermentado”, en eso se vio la atención de los estudiantes ya que el sabio contaba con gestos y hasta se estaban olvidando de escribir o dibujar las palabras claves y hasta que uno de los estudiantes realizó una pregunta al sabio que fue la siguiente ¿jakia chuyachaki non jemanko? (En nuestra comunidad hay chuyachaki), en eso se acordaron que tenían que escribir o dibujar las ideas clave. El sabio respondió con mucha paciencia al estudiante y siguió contando. Al finalizar de contar el cuento los estudiantes preguntaron al sabio lo siguiente:

- ¿jaweskara nii ikanboki ja chuyachaki? (en qué tipo de bosque vivía el chuyachaki),

- ¿ja joni timaki japekao mawayama iki? (después de ser golpeado por la persona no murió).

El sabio de igual manera respondió con mucha paciencia; en seguida conto una historia de sí mismo que había sucedido cuando había ido a pescar en la cocha o laguna de Cumancai donde se había encontrado con Yacumama y en sus sueños le había dicho que no contamine el agua del tal lugar y que no pesque los pescados chicos. En transcurso que contaba la historia los niños se encontraban atentos, como lo había planificado, otros escribiendo y dibujando ya que otros no sabían escribir ni leer. Al finalizar el relato, el sabio brindó un consejo para cuidar el medio ambiente y en especial los ríos y lagos que albergan el alimento principal de la amazonia que son los pescados. Asimismo, dio la gracia a todos(as) los(as) estudiantes porque que estuvieron atentos todo el tiempo y por la visita realizada.

Luego de esta actividad se regresó a la escuela para poder sintetizar lo que habían escuchado del sabio. Se pidió a los estudiantes formar grupos mixtos para realizar una síntesis por medio de dibujo, dramatización o canción. Para conformar los grupos se realizó el juego “la canoa se hunde”, que los divirtió mucho. Luego de formar los grupos, se pidió a los estudiantes que nombraran a un delegado de cada grupo, y se sorteó la actividad que iban a realizar. En el transcurso de la ejecución del trabajo se iba monitoreando a cada grupo para que todos puedan trabajar y aportar.

Al finalizar los trabajos los estudiantes expusieron frente a sus compañeros(as). El primer grupo presentó una danza ya que en el sorteo les había tocado tal trabajo, donde danzaron el ritmo de anaconda interpretando la historia del sabio que se había encontrado con el Yacumama en la laguna de Cumancai, en seguida el otro grupo presentó en dibujos el cuento y la historia contada por el sabio. Finalmente, el último grupo presentó una canción sobre yacumama. Luego anotaron las palabras nuevas aprendidas y las representaron a través del dibujo.

Al finalizar las exposiciones de los educandos se realizó una metacognición para ello se realizó las siguientes preguntas:

¿Qué hemos aprendido? ¿Cómo lo hemos aprendido? ¿Cuáles fueron nuestras dificultades?
¿Qué nos permitió aprender o que materiales utilizamos para aprender? ¿Qué nos pareció la
clase? ¿Qué debemos mejorar para la siguiente clase?

Los estudiantes iban respondiendo cada pregunta en su lengua materna puesto que no dominaban el castellano y se sentían más seguros en su lengua madre. No se obligó a los estudiantes a hablar en castellano, para no incomodarlos o estresarlos forzándolos a hablar a la fuerza el idioma dominante. Es importante ir al ritmo del aprendizaje de los estudiantes, pero siempre poniéndoles retos nuevos cada día. Ya que para este proceso lo primero es aprender a escribir, leer correctamente y comprender para pasar o transferir en su segundo idioma sin problema.

La estrategia de restituir el diálogo intergeneracional para situar el desarrollo de la textualidad oral en lengua originaria en referencia con los saberes del entorno de los niños y niñas, para luego expresarlos de forma gráfica y escrita y finalmente volverlos a valorar desde la lectura, planteando desafíos de comprensión de lo escrito, resultó ser sumamente eficiente y significativa para niños y niñas, esta constatación dialoga con lo manifestado por Walqui y Galdamés quienes mencionan que “Cuando un lector cuenta con conocimiento previos acerca del contenido que desarrolla el texto, ve facilitada su comprensión, ya que puede utilizar dichos conocimientos para negociar su comprensión del texto” y sin duda construir el contenido de sus textos en intercambio oral con los sabios de su comunidad y luego ver plasmados esos saberes en textos escritos contribuye a su comprensión de manera significativa.

d. Finalmente, una oportunidad clave para el aprendizaje de la lectoescritura en niños y niñas del pueblo shipibo konibo ***la existencia de un saber cultural tradicional como es el diseño gráfico Kené, a través del cual se representa la realidad que se visualiza, asignando representaciones gráficas a experiencias, objetos e ideas***, las mismas que pueden servir de referente para comprender la lógica de representar por símbolos las frases y palabras en el caso de la lectoescritura.

“El kené proviene de las visiones que la naturaleza proporciona. Es inmaterial, pero se materializa en su producción artesanal. Como la naturaleza es fuente de conocimiento, les

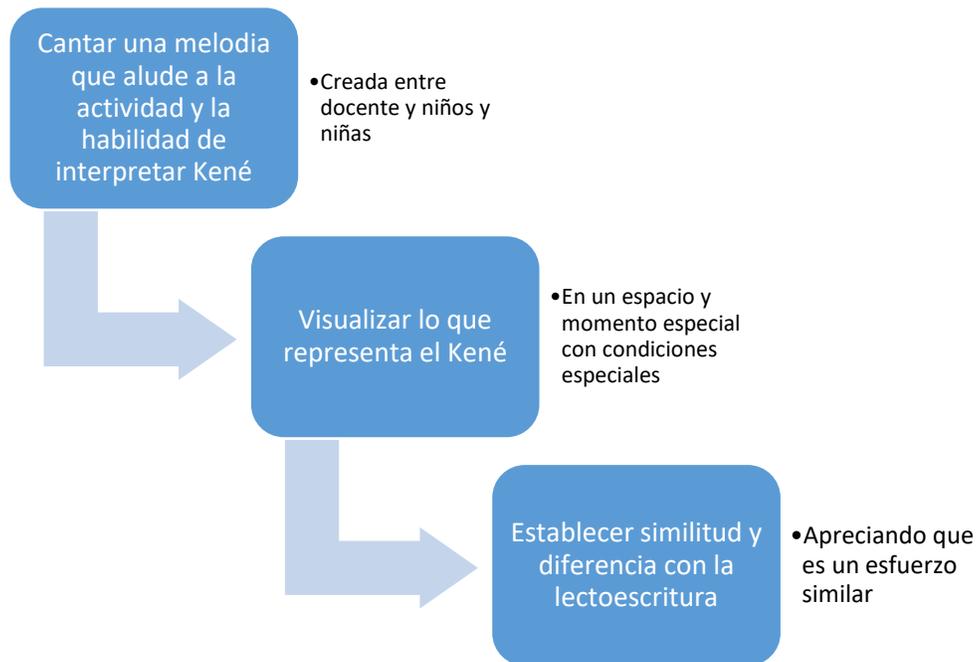
permite observar estos diseños”, según lo menciona Arrascue (2018: 12). Para la antropóloga Luisa Belaunde (2009) el kené aborda “la complejidad simbólica de la sociedad shipibokonibo, resumiendo la cosmovisión, el conocimiento y la estética de todo un pueblo, develando el origen y los vínculos estrechos entre la comunidad y su territorio”

La capacidad de hacer diseños Kené es un proceso complejo que se enraíza en la espiritualidad shipiba, las niñas y mujeres artesanas ingieren plantas propiciatorias y se colocan gotas en los ojos, además de acompañar ese proceso con cantos singulares que interpreta un chamán para que puedan ver los diseños y tengan este don en su vida.

Illius (1999) menciona que las percepciones sinestésicas provocadas por la utilización de las plantas (que producen sensaciones ópticas, acústicas, olfativas y táctiles) se utilizaron como patrón para la conservación de melodías y –a la inversa– qué las melodías sirvieron como codificación a los diseños. Es decir “la transferencia de los diseños desde el mundo de los espíritus al mundo humano es un complejo audiovisual, es decir, sinestésico”, es el cuerpo el que siente y produce el kené, plasmando luego las formas sobre diferentes superficies.

Esta dimensión casi mágica de la representación de una experiencia espiritual que permite visualizar el mundo a través de su representación en diseños, debía sin duda ser la sensación que tenían los primeros escritores, en esa perspectiva, se valoriza esta experiencia cultural para proponer una forma de representar las frases y palabras en la lectoescritura, desde una lógica de interiorización que convierte en especial cada acto de escritura, siguiendo un proceso didáctico que comprende:

Figura 7. Proceso didáctico de Lectura de Simbología en Kené y su Relación con la Lectoescritura



Fuente: Elaboración Propia

Viñeta 5. Los diseños Shipibo “Kené”. (RNS4)

La siguiente imagen muestra un diseño shipibo de la comunidad. Se presentó esta imagen a los estudiantes para poder encontrarse con su cultura e iniciar el proceso de comprensión lectora, pero desde la cultura de ellos. Los estudiantes participan dando varias interpretaciones de las líneas geométricas desde lo que conocen de sus hogares ya que en su casa ven hacer estos diseños a sus madres, hermanas, abuelas y también sus padres últimamente.



La actividad de aprendizaje se inició con un canto en Shipibo.

Neska neska ranike (Así, así hacían)

non anibobiri, non anibobiri (nuestros antepasados, nuestros antepasados)

ronin joyo manano (debajo del yakumama)

noara jikikiranke, noara jikikiranke (venimos entrando, venimos entrando)

xawanbora maanke (los guacamayos han bajado)

ronin joyo mana (bajo el yakumama) ...

En seguida se realizó preguntas a los estudiantes sobre el canto y para ganar la confianza ¿de qué se trata la canción? ¿Qué cosas podemos escuchamos en la canción? ¿Que nos quiere comunicar la canción?, los estudiantes iban respondiendo las preguntas, otros conocían más otros y empezaban a contar algunas historias antiguas que les habían contado sus padres, abuelos y abuelas.

Ronin 1: Nokon yosin yoiyai moatian jonibo ikatiai masha ikabo, ocho fiestas benai boi.

Traducción: Mi abuelo cuenta que antiguamente las personas cantaban, iban lejos en búsqueda de fiestas.

Ronin 2: Moatianronki ikatai noa keska chopayomabo jonibo, benbobo tariyabo jatian ainbobo kotonyabo itanribi kikin metsa jaska nokon titan yoiyai.

Traducción: Dice que antiguamente las ropas de las personas no eran como de nosotros, los varones tenían koshma y las mujeres blusas, también muy hermosos así me cuenta mi mamá.

Luego del diálogo se presentó el diseño Shipibo-konibo, en primer lugar, se vio el asombro de los estudiantes, puesto que no estaban acostumbrados a trabajar en la escuela con algunos objetos de la cultura. Antes de realizar una interpretación se recogió los conocimientos previos de los estudiantes, los estudiantes comentaban sobre los tipos de diseños Shipibos, ani kené, maya kené, xao kené y los significados que había en los diseños.

Seguidamente, se empezó hablar del diseño Shipibo que se había llevado y realizó un análisis de tal diseño, los estudiantes iban comentando sobre los significados que tenía cada parte del diseño, encontraban el Kené (diseño) los bosques, los cerros, el río, los caminos y los árboles y las personas.

Después de analizar se les pidió que formaran grupos para elaborar otros diseños y expusieran luego los significados que tenían frente a sus compañeros(as). Los estudiantes formaron grupos mixtos democráticamente, en el acompañamiento de cada grupo, se observó que las mujeres tenían más conocimiento sobre los diseños que los varones, sin embargo, estos apoyaban en su elaboración.

Luego, expusieron los trabajos frente a sus compañeros, donde se observó que los estudiantes realizaban interpretaciones diversas de acuerdo a los diseños que habían hecho: sobre el bosque, los peces, personas, los ríos, cerros, caminos, escamas de pescado y etc.

El docente coloca un texto al frente que combina letras e ilustraciones y les dice en que se parece o es diferente del diseño Kené. Los niños responden indicando que “no son los mismos dibujos, aquí son muchos y muy diferentes”. Otra niña dice que “no hablan de la comunidad.”

Un niño agrega que “igual son gráficos que dicen cosas que hay que entender”. El docente retoma este aporte para señalar que la lectura de textos es igual que interpretar el Kené, es descubrir lo que quiere decir esos gráficos para comprender el mensaje.

El docente pide que hagan textos cortos y se pasen entre ellos hablando sobre el kené y que otro grupo lo lea para decir en plenaria que mensaje tenía ese texto, mientras escriben se coloca una música propiciatoria para escribir. Hacen el trabajo intercambien entre ellos y leen con entusiasmo los pequeños textos que les paso el otro grupo.

Al finalizar la clase se realizó una reflexión y la metacognición, utilizando las siguientes preguntas: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Qué les pareció la clase? ¿Qué hicimos para aprender? ¿Qué no les gusto de la clase?, los estudiantes iban respondiendo cada pregunta. Había algunos estudiantes que no conocía sobre el diseño, con esta clase identificaron los tipos de diseños y sus significados y otros pudieron explayarse más, les encanto trabajar con material concreto de su cultura. Uno de los estudiantes comentaba sobre la clase realizada.

Ronin 3: neskarabo noa axeayamakanai neno, minbicho noa axeaka.

Traducción: Estas cosas no nos enseñan acá, tu solo nos enseña.

Noma 1: Axemis icha jaweki jai non kenebo ikainko,

Traducción: Profesor hay muchas cosas en nuestros diseños

Es importante iniciar para este proceso de comprensión lectora en los niños y niñas trabajar desde su cultura, ya que muchas veces los docentes intentan estresar académicamente a los estudiantes con textos que muchas veces ellos no entienden, las culturas shipibas tienen su propia escritura objetos para interpretar. Asimismo, su literatura oral que debe ser aprovechada por docentes que muchas veces no lo aprovechan.

El abordaje de la lectura e interpretación de los diseños Kené como análogos a los procesos de lectoescritura, constituyó una estrategia muy potente con niños y niñas de la comunidad de Royá, generó en ellos empatía y comprensión de la acción de representar simbólicamente la realidad y pautas para interpretar esas representaciones a través de grafismos en un contexto que les facilita la comprensión, este proceso dialoga con lo mencionado por López (2017) "...no solo es texto el conjunto de palabras escritas, sino también un conjunto de significados que comunican ideas en versiones electrónicas, en vivo, en audio, orales,

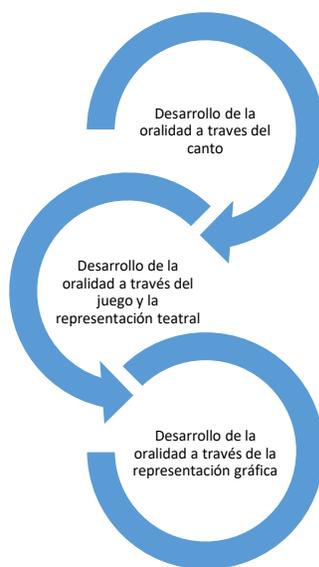
visuales o señas y etc. Desde este punto de vista los pueblos indígenas tienen otros tipos de textos, los diseños que tienen que se encuentran en su vestimenta, tinaja, en la oralidad y otros”

4.2. Procesos didácticos de comprensión lectora en castellano para incrementar la fluidez, velocidad lectora y capacidad interpretativa

Estos procesos didácticos se desarrollan paralelamente con el idioma materno del estudiante porque se identifica que ambas lenguas están presentes en la cotidianidad de los niños y niñas, aunque en el caso del castellano estén más restringidos los estímulos comunicativos, como se evidenció en el diagnóstico psicolingüístico. Asimismo, existe la motivación en niños y padres de familia de que los niños aprendan bien ambas lenguas, sobre todo a leer y escribir.

a. En el caso de las sesiones de *aprendizaje del castellano siempre se parte de desarrollar primero la oralidad* para luego producir textos y leerlos luego, siguiendo la secuencia didáctica que se precisa:

Figura 8. Proceso didáctico para el desarrollo de la expresión oral en segunda lengua



Fuente: Elaboración propia

Viñeta 6. Estudiantes jugando y practicando el castellano en círculo. (RNS5)



Para desarrollar la comprensión lectora de los niños y niñas en castellano como segunda lengua con fluidez y velocidad, los estudiantes primero deben conocer o hablar o castellano, esto hará que tengan la facilidad de pronunciar las palabras. De mismo modo, esto se aprende vivenciando y jugando.

Para iniciar la clase se les canto una canción de saludo y bienvenida en castellano:

- ¿Cómo están niñitos, Cómo están?
- Muy bien
- ¿Cómo están niñitas, cómo están?
- Muy bien
- Esto es un saludo de amistad
- Haremos lo posible para ser buenos amigos
- ¿cómo están niñitos cómo están?
- Muy bien
- ¿Cómo están niñitas, cómo están?

- Muy bien

Para cantar se dio oportunidad a estudiantes varones y mujeres, muchas veces si cantan todos juntos la canción, las niñas no cantan o cantan despacito, si se da oportunidades en las actividades ya sea canto o los juegos, las niñas van ganando la confianza empoderándose individual y grupalmente.

Luego de cantar se les pidió que formaran círculo, esto también fue en castellano y con mímica y se les invito a realizar un juego “Tocando el tambor y pasando la pelota” para presentarse. Se inició el juego con un ejemplo, el docente tocaba el tambor y se pasaba la pelota de trapo y cuando dejaba de tocar el niño o niña que tenía la pelota en mano se presentaba en castellano con su nombre completo. Luego del ejemplo, al ver que ya habían entendido el juego se realizó fluidamente. Los estudiantes disfrutaban cuando jugaban, aunque se veía en los estudiantes que al inicio tenían miedo de hablar en castellano y al pasar de los minutos cuando se concentraban en el juego se perdía esa timidez de hablar o de pronuncia el castellano. Al terminar la primera rueda, y ver que todos(as) habían participado, se agregó una pregunta más sobre que les gusta hacer, su edad y de dónde vienen.

En esta parte también los estudiantes disfrutaron del juego, hablaban el castellano sin darse cuenta. Al terminar el juego, se realizó preguntas. ¿Cómo se sintieron? ¿Fue fácil hablar en castellano? Los estudiantes comentaban: “me siento bien”, “me siento alegre”, “no nos dimos cuenta que estábamos hablando en castellano”. Observé que unos hablaban un poco más y otros menos.

En seguida, se formaron grupos 3 personas para realizar un trabajo grupal donde tenían que dibujarse a sí mismo y luego exponer frente a sus compañeros y compañeras como eran utilizado el castellano. Los estudiantes presentaron el trabajo tal como se pidió. Para finalizar la clase, se realizó unas preguntas ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo lo hemos aprendido? ¿Les gusto la clase? ¿Que nos faltó mejorar?

Los estudiantes respondieron con palabras cortas en castellano: bien, feliz, muy bien, no nos enseñan así, nos justa jugar, así aprendemos bien. En ello se observaba que se había

disminuido esa timidez que tenían al hablar en castellano. Esta estrategia fue útil para el desarrollo de la oralidad en segunda lengua.

Las enseñanzas de segunda lengua deben ser lúdicas y vivencial, esto hará que los estudiantes aprendan de forma significativa y armónica. Muchas veces los estudiantes tienen miedo de hablar en castellano, lo que les dificulta luego leer y escribir, por ello el juego desde el inicio del aprendizaje del castellano es sumamente útil.

Viñeta 7. Estudiantes jugando y cantando aprendiendo el castellano como segunda lengua. (RNS6)



Se formó un círculo y luego se pidió a los estudiantes que escojan un animal que les identifique; de mismo modo, describan e imiten los sonidos del animal de manera breve. Los estudiantes realizaban las acciones y se divertían de imitar a los animales y describirlos todo en castellano.

Luego, se realizó un juego que se llama “la canoa se hunde” que se juega de la siguiente manera: el docente va cantando la canoa se hunde, la canoa se hunde, la canoa se hunde hasta y lleva tres personas, los niños y niñas deben entonces agruparse de tres y así sucesivamente

hasta conformar el grupo de personas que requiere el docente. El juego se detuvo cuando se formó 4 grupos de 3 personas, a cada grupo se entregó una ficha con imágenes de un animal de su contexto; otorongo, mono, venado y ronsoco. Luego se les explicó que cada grupo hiciera una canción sobre la imagen del animal que les tocó e imitaran el sonido de aquel animal. Se partió de un ejemplo para que puedan entender:

Caminando por la selva

Caminando por la selva

con un **yanapuma** me encontré

como no tenía nombre yo le puse a Alex

oh ¡Alex qué haces por ahí

con tus ojos chiquitos

y una boca que hace ¡riqui, riqui, riqui!

Caminando por la selva

con un **mono** me encontré

como no tenía nombre yo le puse a Cristhian

oh ¡Cristhian qué haces por ahí

con tu cabeza muy redonda

y una boca que hace ¡xenxen xein xein xein!

En esta parte de la sesión se observó a los estudiantes esforzarse para cantar bien, imitando el sonido y el caminar del animal. También les hicieron su mejor esfuerzo por pronunciar el castellano, pero sin mostrar esfuerzo. Posteriormente se preguntó a todos los estudiantes ¿qué animales de la selva conocen? y ¿qué animales conocen de la sierra?

La primera pregunta fue respondida con mucha seguridad ya que ellos conocían los nombres de los animales de su contexto, aquí se notó que en muchas ocasiones querían hablar en su lengua materna (Shipibo- Konibo) pero entre ellos se corregían, y cuando uno no conocía, otro compañero apoyaba. En la siguiente pregunta, se notó que no conocían mucho, solo

algunos pudieron responder porque habían visto en algunos libros que envía el ministerio de educación. Entonces el docente les presentó algunas imágenes con nombre, del contexto andino, y se las leyó.

Para finalizar la clase, se les realizó algunas preguntas; ¿Les gustó la canción? ¿qué otras canciones saben acerca de los animales? ¿qué les pareció la clase? ¿qué hemos aprendido hoy? ¿cómo lo hemos aprendido? ¿qué nos falta mejorar? ¿qué debemos hacer para mejorar?, ellos iban respondiendo que: “les había gustado la sesión de clase porque habían jugado y cantado”. Los estudiantes recomendaron que “las clases deberían realizarse de esa manera y que ellos se aburren cuando el docente solo escribe en la pizarra.” “aprendieron a hablar castellano sin darse cuenta, sin tener miedo”

Esta sesión permitió que los estudiantes pudieran aprender el castellano de manera inconsciente; jugando y armónicamente. También, esto hace que el aprendizaje sea significativo. Del mismo, el docente va ganando la confianza de los estudiantes, que es sumamente importante porque debe haber un buen clima en el salón basado en la confianza y el agrado para el aprendizaje.

Viñeta 8. Estudiantes realizando feria de frutas. (RNS7)



Se realizó esta actividad de feria de frutas, donde cada estudiante trajo fruta de su casa o de la chacra, el propósito de la feria es que los estudiantes puedan practicar el castellano entre

ellos en situación real. Para la actividad, se formó dos grupos y se invitó a otros estudiantes de otros grados, la regla fue que los estudiantes de otros grados y del mismo grado, tenían que preguntar el precio de la fruta en castellano, al grupo que vendía o exponía sus productos. Luego, cambiaron de roles. En esta actividad, los estudiantes practicaron diálogos en castellano como segunda lengua; de mismo modo, afrontaron la timidez que tenían al momento de expresarse en este segundo idioma frente a otros.

Esta estrategia fue pertinente puesto ayudo a los estudiantes a tener seguridad y perder la timidez al momento de hablar el castellano. Las estrategias lúdicas hacen que los estudiantes puedan aprender de forma significativa y armónica.

Viñeta 9. Estudiantes practicando la locución para hacer un programa de radio en la comunidad. (RNS8)



La radio es una de las estrategias más activas y pertinentes para el aprendizaje de la segunda lengua en los niños y niñas, les impulsa a que hablen fluidamente y de manera segura, asimismo les permite conocer nuevas palabras y aplicarlas en su hablar.

Para esta actividad primero se escuchó un programa radial para niños, se dialogó sobre lo que les gusto y se propuso la idea de hacer un programa, pidiéndoles propuestas de cómo hacerlo. Luego se formó grupos de cuatro estudiantes en el salón y se les dio la libertad elegir los temas que ellos querían hablar; asimismo, se pidió que eligieran los nombres de los programas radiales que iban presentar.

De mismo modo, se monitoreo a cada grupo orientándolos sobre cómo iban hablar, ya que el programa radial era para toda la comunidad, se notó en los estudiantes que tenían el miedo de hablar, pues -tenían miedo de fallar o hablar mal en castellano. Antes salir en el altoparlante con el programa radial se realizó unas grabaciones junto con ellos, para que escuchen cómo se desenvolvían, al escuchar sus voces los estudiantes se animaron mucho más, y les permitió afrontar el desafío de hablar en el altoparlante. Esta actividad duro una semana y los programas de radio se emitían en la mañana y en la tarde. Esta estrategia ayudo a los estudiantes a poder hablar fluidamente el castellano o y de manera segura y conocer nuevas palabras.

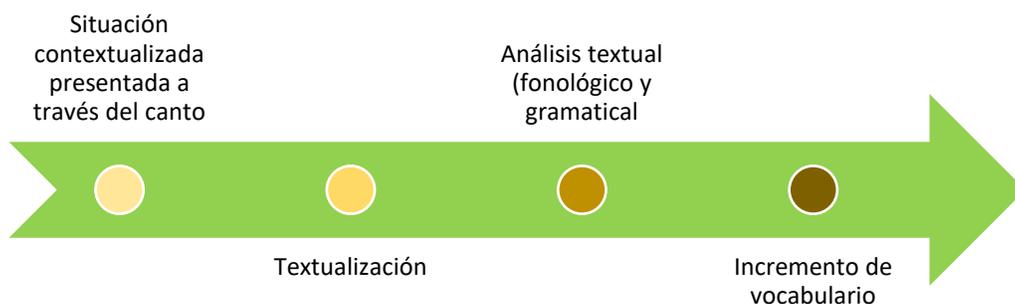
Todas las estrategias presentadas reconocen el valor del desarrollo oral de la segunda lengua, antes de enfrentarse al desafío de transferir las habilidades de lectoescritura de la lengua materna originaria a la escritura y lectura en castellano del castellano como segunda lengua. La mayoría de ellas son espacios lúdicos que aprovechan situaciones comunicativas cotidianas donde se utiliza la segunda lengua de manera instrumental y coloquial para resolver problemas de la vida diaria, en este sentido se refuerza lo manifestado por Walqui y Galdamés (2014) “Una vez desarrolladas ciertas habilidades escolares en la lengua materna, y cuando los niños cuenten con un nivel básico de manejo del castellano oral, con el apoyo de actividades que el maestro presente, estas habilidades podrán ser transferidas desde el idioma materno al segundo idioma(...)” (p.18)

b. Fortalecida la oralidad se realiza el proceso de *transferencia de las habilidades de lectoescritura de la lengua materna a las segundas lenguas de manera activa*, partiendo de situaciones cotidianas del contexto del estudiante. Para este fin se desarrollaron una diversidad de actividades significativas de lectura y escritura con los niños y niñas shipibos de Royá, funcionales al uso escrito de esta lengua en la comunidad, de tal manera que se

despertara un interés sostenido de los estudiantes por aprender la lectoescritura en esta su segunda lengua.

En tal sentido se diseñó una estrategia que pusiera primero énfasis en la dimensión productiva en castellano a nivel escrito, de tal manera que los estudiantes afrontaran la lectura del castellano desde textos auténticos creados por ellos mismos, para garantizar mejores niveles de comprensión. El proceso didáctico para la producción de textos en castellano, se detalla a continuación.

Figura 9. Proceso didáctico de la escritura en castellano como segunda lengua



Fuente: Elaboración propia

Para lograr que los niños se involucren en la escritura del castellano, la mayor motivación era poder publicar juntos algo que leyera otras personas que saben castellano, de tal manera que valoraran que los niños y niñas de Roya, de Tercer grado saben escribir el castellano y lo comprenden cuando lo leen. Lo que les interesaba transmitir eran sus historias, prácticas y costumbres para que otros las conocieran. Veamos en detalle a través de viñetas las actividades realizadas:

Viñeta 10. El inicio de la escritura en castellano. (RNS9)



Se formó a los estudiantes en círculo para cantar una canción sobre dedicada a la familia, el docente presentó las letras, las leyó con todos y luego entonó la canción:

A mi mamita, a mi mamita

la quiero mucho

ella es hermosa y una linda flor

A mi papito, a mi papito

lo quiero mucho

él es hermoso y como un otorongo.

Luego de cantar, se dialogó con ellos sobre lo que hacían papá y mamá en la casa, las respuestas eran cortas, haciendo oraciones sencillas con el castellano oral que manejaban, luego se les pidió escribir como ellos y ellas pensaban que se escribía, algunos textos decían:

Mama está en la casa,

Mamá está en la chacra,

Mamá está sembrando

Papá pesca

Escribían el texto con el abecedario Shipibo o escribían algunas palabras en Shipibo, se presentó los textos adelante, se leyó en conjunto y se identificó las palabras “mamá” y papá”

En seguida, se identificó de que sonidos estaban compuestas estas palabras utilizando, palmadas, zapateos y silencios:

Ma- má

Pa-pá

Luego se dividió la palabra en letras y se las identificó en el abecedario castellano que se había puesto en el aula:

M-a-m-a

Al terminar de pronunciar cada letra se construyó palabra de cada uno de ellas:

Mano

Mono

Menudo

Miedo

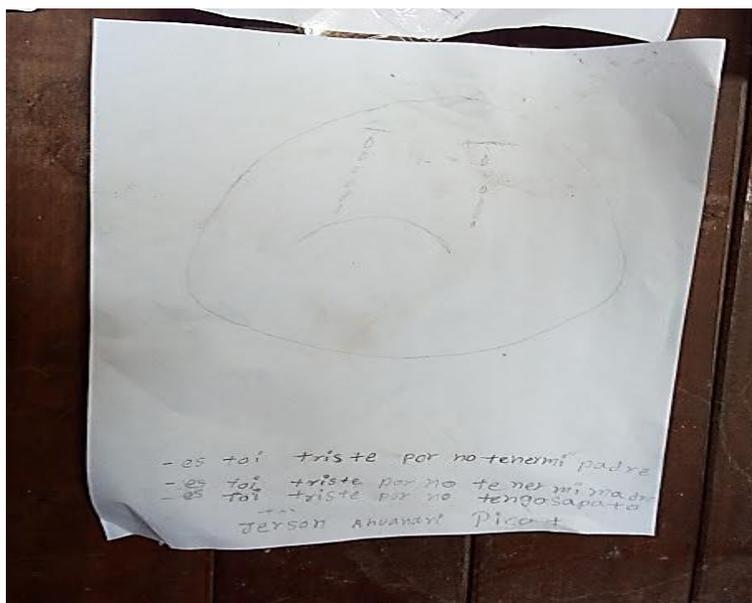
Murciélago

Al terminar de formar las palabras nuevamente se leyó juntamente con los educandos; de igual manera, se les pidió que formaran nuevas familias de palabras que comprendieran la “p”, además debían dibujar la palabra escrita. Se copió con letras grades o legibles en la pizarra para que ellos pudieran ver y trabajar sin problemas. Se observa en ellos, el entusiasmo que ponían para formar las palabras con cada letra, cuando el otro compañero o compañera le faltaba formar las palabras se ayudaban entre ellos(as). Tenían, para tal fin, tarjetas léxicas con vocales y consonantes del castellano, cuando culminaron de escribir se le pidió a cada uno de ellos y ellas, compartir su escrito frente a sus compañeros y compañeras. Para ello, se formó un círculo y se realizó un juego “paso la pelota al son del tambor”, el juego es de la siguiente manera; el tambor va tocando el docente y cuando deja de tocar la

pelota de trapo se detiene y la persona que tiene la pelota de trapo tiene que compartir su escrito con sus compañeros y compañeras.

De esta manera se compartieron los escritos de los estudiantes, este juego hacia que perdieran el miedo a compartir su escrito frente a sus compañeros(as), además la forma como se habían sentado, en círculo permitía que no se sintieran solos frente a todo(as). De esta manera se iban familiarizando con el alfabeto del castellano, cada cosa que se dialogaba, cantaba, representaba o vivenciaba se escribía en texto en castellano, luego se analizaba una palabra motivadora, y se construían nuevas palabras, que quedaban a modo de vocabulario activo en el aula.

Viñeta 11. Escribiendo sobre sentimientos en Castellano. (RNS10)



La sesión de clase se inició con un canto que estimulaba a los estudiantes a dialogar sobre sus sentimientos. Esta canción fue creada por el docente para desencadenar la participación de niños y niñas en la actividad.

Los estudiantes se ubicaron en el espacio en media luna y cantaron con el docente, primero él y luego junto con los niños la siguiente canción:

Cómo está el día...

Quien me dice a mí

Estará soleado

Estará templado

O estará muy triste

Como están mis alumnos

quien me dice a mí

estarán muy tristes

o estarán muy felices (2 veces)

Luego de cantar el docente les presento tres caritas de emociones; feliz, triste y enojado. Seguidamente, preguntó ¿cómo se encontraban los ánimos de ellos(as)? Para responder debían coger la carita que expresaba su sentir y luego hablar en castellano. Ellos y ellas expresaron lo siguiente:

Ronin 5. Estoy triste porque no he comido

Noma 3. Estoy triste porque mi papa no está.

Ronin 4. Estoy triste porque mi mama no está.

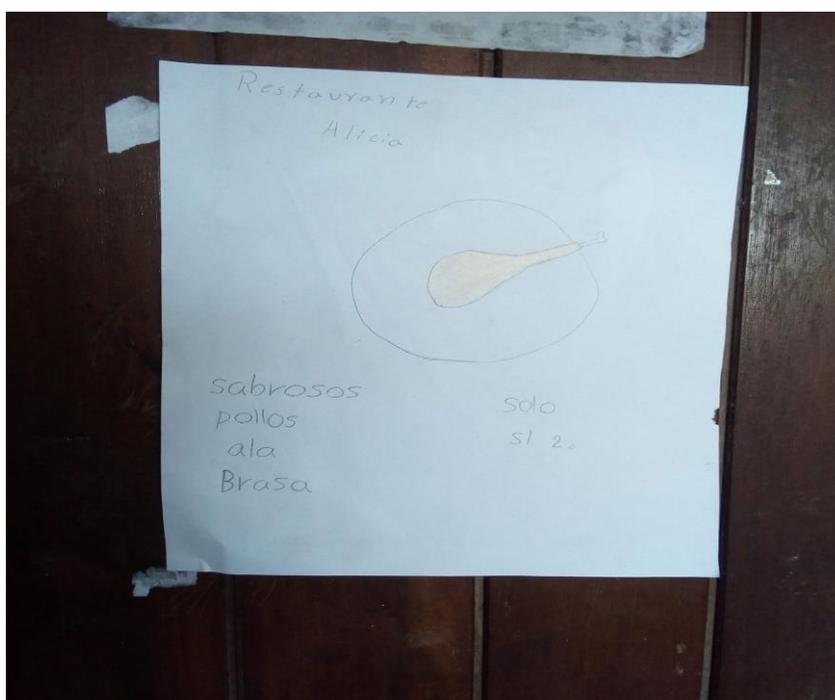
Noma 2. Estoy Feliz porque he comido boquichico

Luego de sus respuestas, se les solicitó que de manera individual escribieran sus emociones, además de dibujar la carita que expresaba su sentir. Para presentar los trabajos se realizó el juego “paso la pelota a son del tambor”. Cuando el tambor se detenía y la pelotita quedaba en manos de un niño o niña mostraban su escrito y lo leían. Ese mismo momento se revisaba la escritura en castellano y castellano y se corregía sobre todo el orden gramatical.

Al inicio de esta actividad pedagógica se observó en los estudiantes mucho ánimo y entusiasmo, el momento de escribir sus emociones se notó en ellos y ellas un ánimo diferente, ya muchos no habían comido, sus madres no estaban cerca de ellos y algunos vivían solo con sus abuelos, esto dio pie a una reflexión de buscar soluciones solidarias a los problemas que los niños y niñas tienen, apoyándose entre ellos. En el momento de corregir se les habló que todo estamos aprendiendo y que debemos corregirnos de buena manera sin ofender o decir malas palabras a nadie. Cuando se corregían entre ellos se veía que lo hacían divirtiéndose.

Esta estrategia fue útil para la producción de texto en castellano; desde la canción motivadora vinculada con el tema y luego las imágenes de las emociones se enlazaron con la vida de los estudiantes. Los estudiantes tienen un aprendizaje significativo cuando las actividades de enseñanza se enlazan con su contexto, con las personas que les rodea y con su vida.

Viñeta 12. Escritos útiles en castellano: El afiche publicitario. (RNS11)



Para iniciar la actividad académica se formó en círculo a los estudiantes y se cantó la siguiente canción todos juntos:

Carachamita, carachamita
que rico es, que rico es
en chilcano, en chilcano
que rico es, que rico es
con su platanito, con su platanito
que rico es, que rico es
la carachamita que rico es...

Al terminar de cantar se realizaron las preguntas: ¿de qué se trata la canción? ¿cómo es la carachama? ¿dónde vive la carachama? ¿en Pucallpa hay carachama? ¿qué tipos de comidas podemos hacer con carachama? ¿qué comidas se comen en la comunidad?

Los estudiantes iban respondiendo cada pregunta sin problema, cada vez más se veía que hablaban en castellano con fluidez y confianza y aunque había algunos pocos que se cohibían un poco, pero intentaban hablar de alguna manera frente a sus compañeros y compañeras, la intención de poder hablar es importante y el docente daba confianza y seguridad para que no se generaran burlas.

Luego de realizar el diálogo, se presentó un afiche publicitario de comida “sopa de carachama”, los estudiantes iban comentando que habían visto algo parecido en el puerto y mercados de la ciudad Pucallpa donde venden comidas. En seguida, se pidió a los estudiantes que formaran grupo mixtos y de manera libre elaboraran un afiche publicitario de cualquier producto, comida, o venta en bodegas y etc. Desarrollaron el trabajo de forma independiente.

Al ver que los estudiantes habían terminado el trabajo se pidió que presentaran frente a sus compañeros de manera voluntaria. Iban presentando diversos afiches publicitarios de bodegas, de algún producto, de comidas y otros.

El proceso de la comprensión lectora en castellano como segunda lengua, en este contexto, se realizó con naturalidad, flexibilidad y aplicada a situaciones muy concretas como la necesidad de generar avisos o de leer avisos. Las estrategias siempre deben de ser lúdicas y

con materiales concretos y contextuales ya que la propia naturaleza de los niños es aprender jugando y haciendo; en este contexto de la EIB.

Viñeta 13. E trabajo colaborativo en la lecto-escritura en castellano (RNS12)



El apoyo de los estudiantes con un manejo más fluido del castellano a sus compañeros(as) es sumamente importante para la enseñanza-aprendizaje y esto debe ser aprovechado por el docente, dándoles un rol para que puedan ayudar a sus compañeros, manteniendo el respeto y la buena disposición.

Se realizó esta estrategia, donde los estudiantes que ya sabían leer y escribir ayudaban a sus compañeros y compañeras a poder escribir y leer, implementándose de una buena manera sin hacerle sentir mal a su compañero(a). Esta actividad se realizaba, como haciendo una competencia entre ellos, lo que generaba alegría y motivación.

Esta estrategia fue pertinente tanto para los estudiantes que no sabían leer y escribir y también para los estudiantes que ya sabían leer y escribir. En el primer caso de los estudiantes que no sabían leer, les ayudaba a identificar sus dificultades y a encontrar formas sencillas y efectivas de superarlas. En caso de los estudiantes que ya sabían leer y escribir mejoraban las

capacidades que tenían, porque al enseñar se exigían más, volvían a repasar lo que ya sabían y se afirmaban más en sus buenos aprendizajes.

- c. La otra estrategia fundamental desarrollada fue la de comprensión lectora en castellano, a partir de los textos auténticos generados por los estudiantes

Viñeta 14. Reforzando la lecto-escritura del castellano como segunda lengua. (RNS14)

El reforzamiento se dio a través del acompañamiento individual de niños y niñas para afianzar la capacidad de lecto-escritura en castellano, más allá de lo logrado en la sesión y de acuerdo al nivel de dominio de esta competencia por el estudiante. Para ello, el docente elaboraba ejercicios específicos para cada estudiante con la intención de que logre leer fluidamente, escribir bien y aprender el castellano. Del mismo modo, ampliar su universo de vocabulario en castellano, construyendo diccionarios personales con cada uno de los niños y niñas acompañados.

El trabajo de acompañamiento requirió desarrollar actividades en otro horario de trabajo durante las tardes e incluso visitas domiciliarias para ver las condiciones de los niños de su hogar para desarrollar la lectoescritura en castellano, estableciendo un diálogo con los padres y madres para que promuevan esta actividad en los niños y niñas desde tareas sencillas como:

- Hablarles en castellano, el miembro de la familia que habla castellano.
- Darle un tiempo para que revise materiales en castellano, lo que exista en la casa o lo que es enviado desde la escuela para ese fin.
- Motivarlo(a) a que cuente lo que le ocurrió o lo que hace en la escuela en castellano y escucharlo(a).
- Motivar que coloque nombres en castellano a todas las cosas que hay en la casa con los materiales que disponga.

Viñeta 16. Estudiantes recogiendo libro de biblioteca del aula para leer. (RNS15)



La biblioteca es una herramienta importante para el desarrollo de la comprensión lectora en castellano como segunda lengua y en otros temas. Pues en este lugar los estudiantes encuentran una diversidad de libros que pueden escoger de manera libre para leer, son también autónomos los momentos que eligen para leer o puede regularse un momento diario de lectura de los textos que sean del agrado del estudiante. De esta manera se va conformando el hábito lector.

La biblioteca del aula, es parte del plan de acción que se implementó junto con los estudiantes. Primero se dialogó con los educandos de la importancia de una biblioteca para el aprendizaje y la importancia de desarrollar el hábito lector para afianzar la comprensión

lectora tanto en castellano como en la lengua materna a partir de la libre elección de libros para leer.

Esta acción implicó, además, el acondicionamiento del espacio y la construcción creativa y con recursos locales de los muebles que albergarían los libros, para ello los niños y niñas juntaron jabas de madera, trayéndolas de su casa o solicitándolo a personas de la comunidad. Luego de completar todos los materiales, se formaron dos grupos; un grupo de pintar las jabas y grupo de buscar y pedir más libros en cada casa, así como seleccionar los textos que se utilizaban en el centro educativo. De esta manera se construyó la biblioteca del aula con los estudiantes.

En el transcurso de los días se observó que los estudiantes al recoger los libros identificaban cuales les gustaban y comentaban sobre su contenido de los libros que habían podido mirar. Los estudiantes comentaron que en el caso de los libros recolectados en el centro educativo sabían que estaban en la dirección, pero tenían miedo de pedir al director, también por que no sabían cómo pedir. La biblioteca del aula para ellos significaba la oportunidad de tener los libros de manera libre y al alcance de sus manos.

Del mismo modo, se notó en los estudiantes, cuando escogían los libros, buscaban los libros nuevos, que contenían nuevos cuentos, leyendas gozando con las imágenes. Los libros que ya habían visto no le daban mucha importancia.

Viñeta 17. Estudiante disfrutando de la lectura libre en la biblioteca. (RNS16)



Para inculcar el hábito lector se implementó un espacio y un tiempo para leer, viendo el nivel del dominio de lectura que tenían los estudiantes. Los horarios eran antes de iniciar las clases y después de las clases realizadas, cada día. Se realizó una lista para ello, donde cada estudiante sabía en qué día y momento tenían que leer o les tocaba, ellos(as) mismos (as) escogían los libros o texto que querían leer. Al inicio de esta actividad se vio a los estudiantes que no podían y se aburrían y cada rato se tenía hacerles acordar que tienen leer o buscar un texto para la lectura, esto era porque no sabían a leer y algunos no leían fluidamente. Al pasar de los días se vio el resultado que ya no era necesario de avisarles o hacerles acordar que era momento de la actividad lectora libre, ellos mismos buscaban la lectura en la biblioteca. Con esta estrategia se consolidó la fluidez en la lectura y la capacidad de comprensión lectora tanto en castellano como en Shipibo.

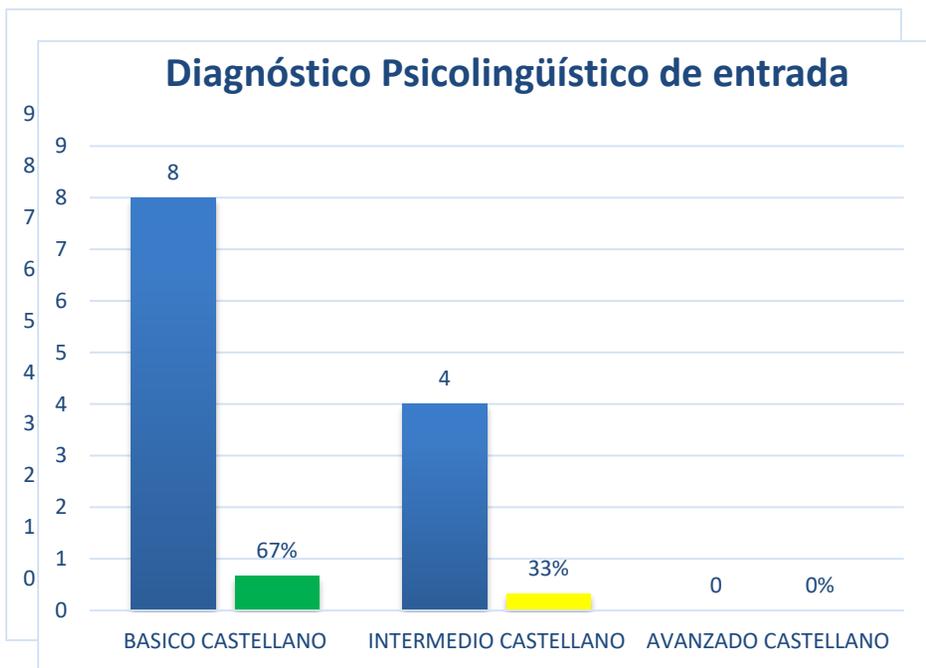
4.3. Diagnóstico Psicolingüístico

Se realizó dos diagnósticos psicolingüísticos; el primero se realizó antes de ejecutar las acciones de la investigación y el otro después de ejecutar las acciones propuestas en el estudio.

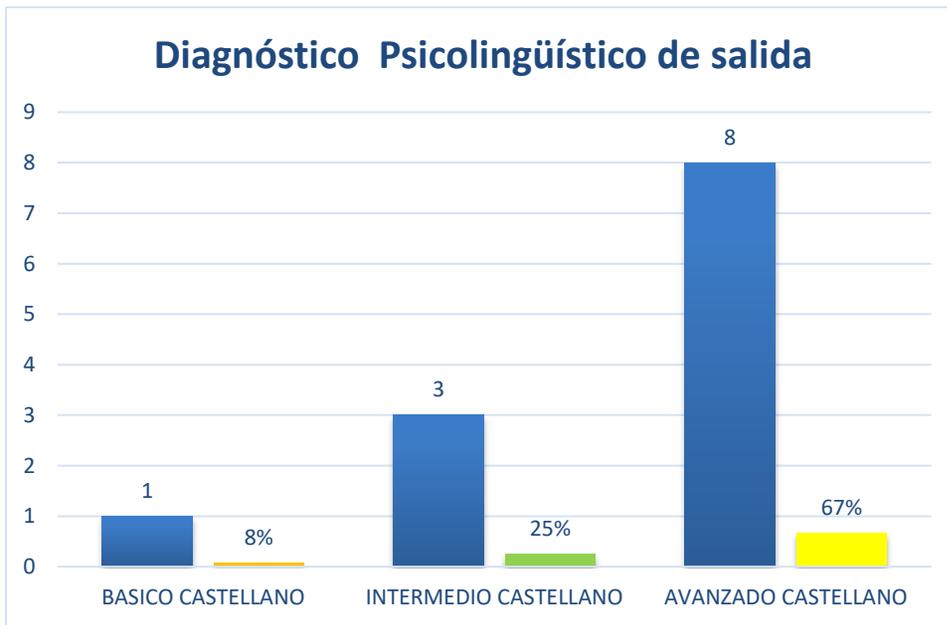
El primer diagnóstico psicolingüístico (diagnóstico de entrada) que se realizó fue para conocer el nivel de dominio de castellano en los(as) estudiantes y así poder trabajar de manera graduada. Participaron 12 estudiantes, todos de cuarto grado. Los resultados fueron los siguientes: en nivel básico 67 %, en el intermedio 33% y en el avanzado 0 %. En el siguiente gráfico que se encuentra abajo en el lado izquierdo se puede observar.

Diagnóstico psicolingüístico de salida, esto se realizó luego de ejecutar las acciones propuestas de la investigación. De mismo modo, para ver el de dominio de castellano y el avance aprendido de ello participaron 12 estudiantes. El resultado fue lo siguiente: nivel básico 8%, nivel intermedio 25 % y nivel avanzado 67 %. Como se observa en los siguientes gráficos. Realizando la comparación de los dos gráficos se puede observar el dominio del castellano luego de culminar la investigación.

Figura 10. Resultados de entrada y salida de diagnóstico psicolingüístico



Fuente: elaboración propia.



Fuente: elaboración propia.

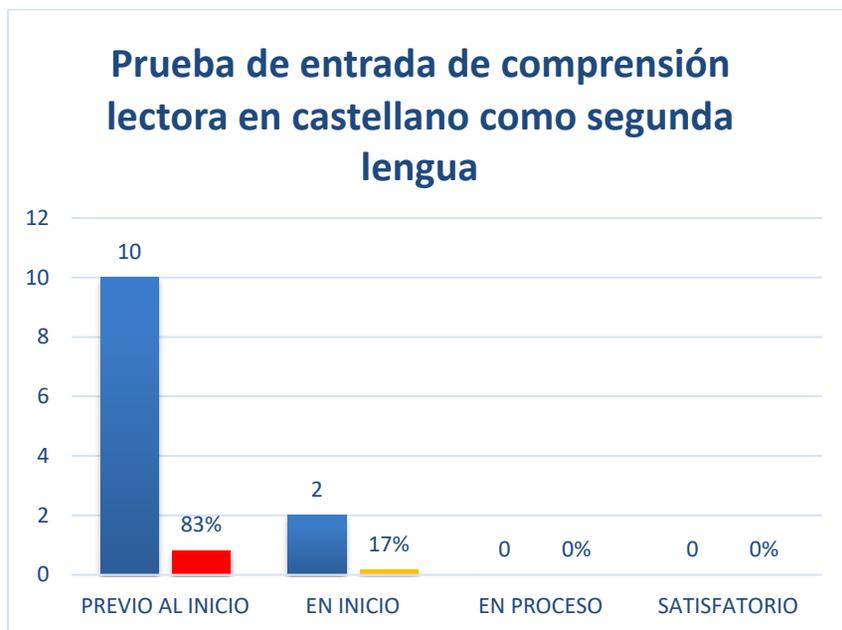
4.4. Prueba de comprensión lectora en castellano como segunda lengua

Antes de la ejecución de las acciones propuestas del estudio, se realizó una prueba de comprensión lectora en castellano como segunda lengua (prueba de entrada), esto, para conocer el nivel de comprensión lectora que tenían los estudiantes; de igual manera, poder así trabajar de acuerdo al nivel de comprensión y aprendizaje. Así mismo, se realizó la prueba de comprensión lectora en castellano en segunda lengua (prueba de salida), luego de ejecutar las acciones propuestas de la investigación. Esto, para poder ver el nivel alcanzado en los(as) estudiantes. De igual manera, para poder comprobar y aprobar la propuesta de la investigación.

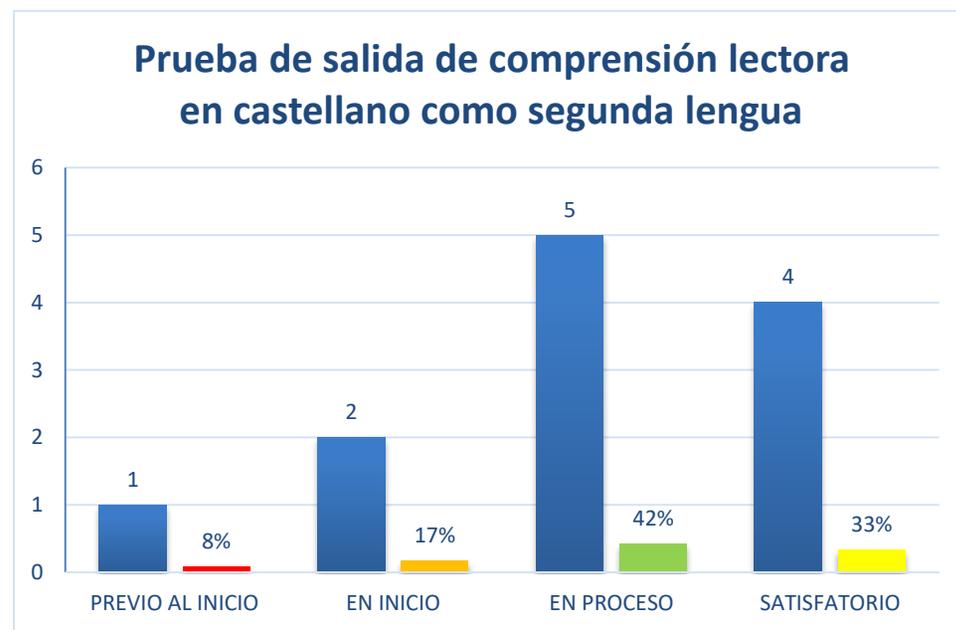
En la prueba de entrada de comprensión lectora en castellano como en segunda lengua, se aplicó a 12 estudiantes de cuarto grado de primaria. De las cuales, el resultado fue lo siguiente: en nivel previo al inicio o nivel 0 fue 83 %, un nivel muy bajo, que no se esperaba. En el nivel de inicio fue 17%, en proceso fue 0% y por último el satisfactorio o nivel esperado fue 0%. Esto, nos dio el panorama del nivel de comprensión lectora en castellano como segunda lengua en dicha institución educativa. En la siguiente figura, al lado izquierdo, se encuentra la prueba de entrada de comprensión lectora en castellano como segunda lengua.

Del mismo modo, la prueba de salida de comprensión lectora en castellano se aplicó a 12 estudiantes de cuarto grado. Esto, para poder ver el nivel alcanzado, luego de aplicarse las estrategias de comprensión lectora en castellano como segunda lengua. Los resultados fueron los siguientes: en el nivel 0, esta vez solo estaban 8%(PREVINO), ya no como en el examen de entrada; en el nivel de inicio solo estaban 17% (IN1) de estudiantes; en proceso, fue algo sorprendente, ya que, se llegó a un nivel favorable o positivo con un 42% (EPRO2) y por último, al nivel satisfactorio, alcanzaron un total de 33 % (SAT3) de estudiantes. Un buen porcentaje para este contexto educativo. En la figura que se encuentra a lado derecho se puede observar todo el porcentaje mencionado.

Figura 11. Prueba de entrada y salida de comprensión lectora en castellano como segunda lengua



Fuente: elaboración propia.



Fuente: elaboración propia.

5. CONCLUSIONES

- a) Se logró el objetivo previsto en la medida en que se incrementó el nivel de comprensión lectora en castellano como segunda lengua. Asimismo, en su rendimiento académico y en otros cursos. Del mismo modo, los(as) estudiantes lograron hablar de manera fluida en castellano.
- b) Se generaron oportunidades para que niños y niñas desarrollen la capacidad de representación en base a recursos comunicativos de la cultura shipibo-Konibo (arte gráfico, representación o dramatización y danza) es clave al inicio de su proceso de aprendizaje de las lenguas, porque los acerca al aprendizaje escrito del shipibo y castellano desde la vivencia cercana, esto hace más eficiente el aprendizaje.
- c) La estrategia de trabajar con el calendario comunal es sumamente importante en las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe ya que en ello se encuentran la cosmovisión de la cultura o forma de vida comunitaria (toda la sabiduría de la cultura). El ciclo de vida de la comunidad expresado en el calendario, indica el tipo de textos que se debían leer en cada época, o mes. Por otro lado, cuando se plantean actividades lectoras ayuda a aprovechar espacios en el territorio, que antes nunca se usaron, como el puerto, la chacra, el bosque, etc.
- d) Desarrollar procesos didácticos lúdicos, de manera más activa y participativa, hizo que gustaran de las actividades de comprensión lectora y tuvieran mejor disposición para comprender los textos.
- e) Las estrategias participativas posibilitaron que los niños y niñas generaran trabajos colaborativos donde los que más sabían apoyaban a los que no sabían, cumpliendo el rol de orientar para generar familias de palabras y fortalecer el vocabulario en castellano.
- f) Se generó una sana competencia en los estudiantes en los momentos de aprendizaje de la lectoescritura, puesto que se realizaba lúdica y armónicamente.
- g) En general, la teoría del bilingüismo plantea que primero se aprende a leer y escribir en la lengua materna y luego en la segunda lengua. Por las condiciones del contexto se abordaron ambos procesos al mismo tiempo, con relativo éxito, lo que dialoga con la corriente translingualista.

- h) La actividad lectora permanente en la escuela, con horas determinadas todos los días (a la entrada y a la salida) y la promoción de actividades lectoras en la casa y comunidad a través del libro viajero posibilitó una mayor ejercitación en esta actividad, fruto de ello se familiarizaron con nuevas palabras sobre todo en el castellano.

6. RECOMENDACIONES

- a) Los centros educativos de Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonia y la comunidad deben trabajar conjuntamente en el marco de proyectos educativos donde el aprendizaje de las lenguas sea funcional al desarrollo de todos los cursos, generando diversos espacios y momentos de aprendizaje de las lenguas en contextos de uso reales. Asimismo, la intervención de los actores de enseñanza como los sabios, padres, madres de familia, la comunidad, los materiales de la zona (cuentos, mitos, leyendas, diseños Shipibos, cantos y etc.)
- b) Para que los estudiantes de los centros educativos de EIB en la Amazonia tengan un buen nivel en la comprensión lectora en castellano como segunda lengua, los docentes deben iniciar el proceso de aprendizaje desde los primeros grados del nivel primario en su lengua materna y con escritura alfabética de su cultura (el diseño Shipibo, cantos, danzas y etc.). Asimismo, con textos contextualizados para luego transferir estas capacidades a la segunda lengua.
- c) En la temática de la comprensión lectora en castellano como segunda lengua, hay escasas investigaciones, por ello, los docentes u otros investigadores pueden aportar desde investigaciones complementarias a profundizar más en la temática, proponiendo estrategias didácticas donde el estudiante aprende de manera armónica, desde su cultura y en diálogo con la cultura de otros.
- d) Para la enseñanza y en el proceso de la comprensión lectora en castellano, son sumamente importantes las estrategias lúdicas, esto hace que los(as) estudiantes tengan más oportunidad de participar y aprender de manera inconsciente y armónica.

Es por ello, que los (las) maestros deben ser capacitados en estrategias lúdicas para una buena enseñanza en temas de comprensión lectora en castellano.

- e) La comprensión lectora en castellano como segunda lengua es una de las demandas emergentes de los centros educativos de Educación Intercultural Bilingüe y en las comunidades amazónicas, puesto que es sumamente importante en el aprendizaje y comunicación social con otros pueblos indígenas, con los agentes o representantes del estado y en diferentes ámbitos sociales. Es por ello, que se debe mantener o seguir trabando juntamente con la comunidad en el desarrollo de propuestas pedagógicas para la comprensión lectora en castellano como segunda lengua. Del mismo modo, aportar para que el uso eficiente en sus escritos se constituya en una práctica social en la comunidad y en otros espacios.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

- Alcántara, M. García, M., y Sánchez, F. (2018) MEMORIA DEL 56. ° CONGRESO INTERNACIONAL DE AMERICANISTAS Lingüística y Literatura. España. Ediciones Universidad Salamanca. Enlace extraído de: <https://eusal.es/index.php/eusal/catalog/view/978-84-9012-928-9/4783/2556-1>
- Álvarez, J. (2015) *NIVEL DE HABILIDADES LECTORAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA MEDIA DE LA COMUNIDAD ATAHUALPA DEL CANTÓN ELOY ALFARO* (Tesis para licenciatura) Recuperado de: <https://repositorio.pucese.edu.ec/handle/123456789/462>
- Amaya G. (2017). Documento de Trabajo Número 3 Comprensión lectora en clave intercultural: una revisión del presente; perspectivas de futuro. Ediciones CELEI. CHILE. Enlace extraído de: <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4770>
- Arévalo I., Pardo K.y Vigil N. (2013) Enseñanza de castellano como segunda lengua en las escuelas EIB del Perú. Manual para docentes de educación bilingüe. MINEDU, Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4926>
- Arrascue R. (2018). Diseños de identidad: universos del kené: proceso de producción del kené hecho por las artesanas shipibo-konibo de Cantagallo sobre nuevos soportes en la ciudad: el mural kené (tesis para grado de magister). Recuperado de: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/13618/ARRASCU_E_NAVAS_RODOLFO_ABDIAS_DISE%C3%91OS_IDENTIDAD_UNIVERSOS_KENE.pdf?sequence=1
- Azaña E. (2013). *COMPRESIOH LECTORA EN CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA, EN LOS ESTUDIANTES DE V CICLO PRIMARIA EN EDUCACION INTERCULTURAL BILINGUE, DE LA I.E. "No 72669 DE SAN MIGUEL", DISTRITO DE AZANGARO* (Tesis para segunda especialización EIB). Recuperado de <http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/210/EPG314-00314-01.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Belaunde, L. (2009). Kene: arte, ciencia y tradición en diseño. Lima: Ministerio de Cultura. Recuperado de: <http://repositorio.cultura.gob.pe/handle/CULTURA/682>

Orejón M. (2013). *MÉTODO DE ENSEÑANZA BILINGÜE Y DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE COMPRENSIÓN LECTORA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DEL CEBA SAN RAMON Y LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INCA GARCILASO DE LA VEGA DE CCAYARPACHI - AYACUCHO*, 2011. (Tesis para optar el grado de doctor en ciencia de la educación), Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú. Recupera de: <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/929>

Cabrera L. (2017). *La investigación-acción: una propuesta para la formación y titulación en las carreras de Educación Inicial y Primaria de una institución de educación superior privada de Lima*. *Educación*, 26(51), 137-157. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201702.007>

Calsin M. (2015). *Enfoque Comunicativo Textual y sus Efectos en la Enseñanza de la Lecto Escritura en los Estudiantes del Primer Grado de Educación Primaria de la IEP N° 70546 de Juliaca 2015* (Tesis de maestría). Recuperado de <http://repositorio.uancv.edu.pe/handle/UANCV/784>

Silvia A. y Chachapoya E. (2015) *DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA INTERACTIVA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN BÁSICA ELEMENTAL DEL SECTOR RURAL*. (Tesis de maestría). Recuperado de <https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/1209>

Constitución Política del Perú (2017) *CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL PERÚ 1993*. Recuperado de http://doc.contraloria.gob.pe/transparencia/documentos/2017/constitucion_politico_peru_art2-inciso5.pdf

Convenio 169 de la OIT, sobre Pueblos Indígenas y Tribales (2014) Convenio Núm. 169 de la OIT sobre los pueblos indígenas y Tribales. Recuperado de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf

- DIGEIBIR (2013). Caracterización psicolingüística “Conociendo el dominio de las lenguas de nuestros niños y niñas. Perú. MINEDU. Enlace extraído: http://ugelcasma.gob.pe/files/Data_EIB/Diversos_materiales_EIB/Caracterizaci%C3%B3n%20Psicolinguistica_fasciculo%202.pdf
- Garcés F. (2009). Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas ¿Colonialidad o interculturalidad?. La Paz. Fundación PIEB Enlace extraído de: https://www.academia.edu/6358731/Colonialidad_ling%C3%BC%C3%ADstica_y_epist%C3%A9mica
- García A., Justicia F., Cano F., & Pichardo M. (2014). Enfoques de aprendizaje, comprensión lectora y autorregulación: últimos hallazgos. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 4(1), 255-264. doi:<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.610>
- Ghouali, H. & Ruiz, E. (2007). El acompañamiento escolar y educativo en Francia. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(32), 207-242. Recuperado en 18 de julio de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662007000100207&lng=es&tlng=es.
- López, J., Hernández M. y Ollays C. (2014) *Comprensión lectora en 11, 12 y su relación con el rendimiento académico de estudiantes SHIPBOS DEL IV ciclo en la I.E.B. N° 64098 SAN FRANCISCO -YARINACocha -2014* (Tesis para licenciatura). Recuperado de <http://repositorio.unia.edu.pe/handle/unia/118>
- Jiménez, J. & O'Shanahan I. (2008). *Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa*. *Revista Iberoamericana De Educación*, 45(5), 1-22. Recuperado de:
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona. Graó. Enlace extraído de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

Ley N°29735 (2011) LEY N° 29735. LEY QUE REGULA EL USO, PRESERVACIÓN, DESARROLLO, RECUPERACIÓN, FOMENTO Y DIFUSIÓN DE LAS LENGUAS ORIGINARIAS DEL PERÚ. Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/ley-n%C2%B0-29735-ley-que-regula-el-uso-preservaci%C3%B3n-desarrollo-recuperaci%C3%B3n>

Ley General de Educación (2018) Ley N° 28044 Ley General de Educación. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/ley-28044/ds-011-2012-24-11-2017.pdf>

Llorens R. (2015) *La comprensión lectora en Educación Primaria: importancia e influencia en los resultados académicos (tesis de maestría)*. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3411/LLORENS%20ESTEVE%20C%20RUBEN.pdf?sequence=1>

Llunitaxi M. (2013) *Estrategias Innovadoras En La Comprensión Lectora Para El Desarrollo De Enseñanza Aprendizaje De Los Niñ@s De Cuarto A Séptimo Año De Educación Básica Del Centro Educativo Intercultural Bilingüe Humberto Vacas Gómez De La Comunidad De Surupogios De La Parroquia Guanujo, Cantón Guaranda, Periodo 2012 -2013*. (Tesis de maestría). Recuperado de: <http://dspace.ueb.edu.ec/bitstream/123456789/346/3/TESIS%20FINAL.pdf>

López M. (2007). El alfabeto marginante en la educación indígena: El potencial de la multilecturas. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 28, n° 3, 2007. Recuperado de: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n3/sumario>

Lynn (2014) *La enseñanza de la lectura en una segunda lengua : la importancia de la conciencia y el control metacognitivo en la comprensión del texto narrativo (versión cuento) y el texto expositivo(Tesis para maestría)*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/1805/4524>

Maati H. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. cvc.cervantes. Recuperado de : https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf

Francos M. (2010), Lecturas interculturales: Una propuesta para el aula de ELE. (Foro de profesores de E/LE).DOI: 10.7203/foroele.0.6590. Enlace extraído de: <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6590/6376>

Vela C. (2015) “*HÁBITOS DE ESTUDIO Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL 2º GRADO DE PRIMARIA, I.E.P.S.M. N° 60050 REPÚBLICA DE VENEZUELA, IQUITOS - 2014*”(Tesis para licenciatura). Recuperado de <http://repositorio.unapiquitos.edu.pe/handle/UNAP/4581>

Miguez M. (setiembre, 2009) *COMPRENSIÓN LECTORA Y BILINGÜISMO EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA HABLANTES DE HÑÄHÑÜ Y ESPAÑOL*. Trabajo presentado. Veracruz- Mexico. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_12/pnencias/1813-F.pdf

MINEDU (2010) Propuesta de metas educativas e Indicadores al 2021. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/pdf/propuesta-de-metas-educativas-indicadores-2021.pdf>

Ávila M. (2016) *Mejora de la comprensión auditiva del inglés como segunda lengua mediante material audiovisual subtulado* (Tesis doctoral) Recuperado de <http://hdl.handle.net/10433/2363>

Montes A., Rangel Y. y Reyes J. (2014). *COMPRENSIÓN LECTORA. NOCIÓN DE LECTURA Y USO DE MACRORREGLAS*. *Ra Ximhai*, 10 (5), 265-277. [Fecha de Consulta 04 de mayo de 2020]. ISSN: 1665-0441. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134018.pdf>

Innovación Educativa (2007) *Lectura en el siglo XXI*. vol. 7, núm. 41, noviembre-diciembre, 2007, pp. 69-74 Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal, México. Recuperado de; <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421215013.pdf>

Oxilia N. (2014) Comprensión lectora en alumnos de 5° y 6° grado. (Tesis para licenciatura). Recuperado de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC115036.pdf>

Peña L. (2015) *Estrategias de lectura y escritura del idioma Wayunaiki y castellano en la Escuela Intercultural Bilingüe Bolivariana Castillete*. Recuperado de https://www.academia.edu/23837690/Estrategias_de_lectura_y_escritura_del_idioma_Wayunaiki_y_castellano_en_la_Escuela_Intercultural_Biling%C3%BCe_Bolivariana_Castillete

Pineda, W. (2017). El proceso de acompañamiento pedagógico formativo como condicionante de la comprensión textual de los niños en educación básica: El caso de los grados 4to y 5to entre 2015- 2016 del Centro Educativo el Manzanillo de la ciudad de Medellín. (Trabajo de grado Maestría en Educación). Universidad de San Buenaventura Colombia, Facultad de Educación, Medellín

Reinhardt, S. y Paulsen, P. (2013). GUIA METODOLÓGICA “TRANSVERSALIZACIÓN DEL ENFOQUE DE INTERCULTURALIDAD EN PROGRAMAS Y PROYECTOS DEL SECTOR GOBERNABILIDAD”. Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH. Recuperado de: <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Guia%20metodologica%20de%20transversalizacion%20del%20enfoque%20de%20interculturalidad.pdf>

Rivera M. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 1(1), 47-61. doi:<http://dx.doi.org/10.23857/dc.v1i1.41>

Rodríguez L. (2013). Las prácticas pedagógicas basadas en el Enfoque Comunicativo Funcional y su incidencia en las habilidades comunicativas, desde la Percepción de los Docentes: un estudio de caso (Tesis de maestría). Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc3f6h1>

Salas, N. (2012) El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Maestría thesis,

Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/id/eprint/3230>

Saldivar, A. y Rodríguez, J. (2006). Técnicas y dinámicas para la educación intercultural. México: ECOSUR. Enlace extraído: http://www.cisc.org.mx/liderazgosjuveniles/documentos/MaterialBibliografico/Interculturalidad/Educacion_intercultural.pdf

Taboada N. (2013). Estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en los alumnos del quinto grado de primaria de la Institución Educativa N° 1013 – Lambayeque, 2013 (Tesis de para grado de maestro). Recuperado <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/2597/TM%20CE-Ev%204204%20T1-%20Taboada%20Porras.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

UMC-MINEDU (2018) Informe de resultados de IE para directores y docentes – Shipibokonibo. Enlace extraído de: http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/07/reporte_2018-EIB_shipibo.pdf

Vásquez J. (2011). ENFOQUE INTERCULTURAL. PARA UNA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR INTERCULTURAL Y BILINGÜE. Lima. RIDEI. Recuperado de: <https://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/enfoque-intercultural-para-una-educacion-basica-regular-intercultural-y-bilingue/>

Walqui A. y Galdames V. (2006) *Enseñanza de castellano como segunda lengua*. Recuperado de <http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/12.pdf>

ANEXO

INSTRUCTIVO PARA LA APLICACIÓN DE LAS PRUEBAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

1. Procedimientos generales para el proceso de aplicación de las pruebas de comprensión lectora

- La aplicación de las pruebas se llevará a cabo de manera simultánea en todas las a todos los estudiantes de 4° grado.
- Es necesario que haya un examinador por aula y grado en donde se aplicará la prueba
- Los examinadores de las pruebas se pondrán de acuerdo con los docentes para que la aplicación de la prueba se realice sin presiones para los niños y niñas. El docente de los niños puede permanecer en el aula los 10 primeros minutos, pero solo para mantener el orden y no para intervenir o para explicar cómo resolver una tarea.
- El examinador consignará en un papelógrafo los ejemplos de preguntas de Comprensión Lectora que están al inicio de la prueba, con el fin de explicarle a todos los alumnos a la vez la manera correcta de marcar sus respuestas. Ya sea con un aspa o encerrando en círculo la opción que consideren correcta o escribir su respuesta si se tratara de una pregunta de respuesta corta.
- La prueba es individual. Cada niño debe responder en su sitio la prueba aplicada. El examinador es el responsable de seguir las instrucciones específicas de este protocolo.
- El examinador se movilizará por todo el aula. Debe asegurarse de que los niños respondan las preguntas. No deberá leerle al niño, tampoco dirigir una respuesta o contestar por el niño
- Para rendir la prueba en condiciones estandarizadas, cada estudiante deberá contar con el cuadernillo de la prueba y con los útiles necesarios para desarrollarla (el examinador deberá verificar que cada niño(a) cuente con lápiz, tajador y borrador).

- El tiempo máximo con el que cuentan los estudiantes para la resolución de la prueba es de 60 minutos. La distribución horaria busca que el rendimiento de los estudiantes no se vea afectado negativamente por el cansancio.

2. Lista de pruebas a aplicarse

Tipo de instrumento	Forma de aplicación	Nombre del instrumento	Población a la que va dirigida
Pruebas de rendimiento	Dirigida	Prueba de comprensión lectora en castellano como Lengua materna	Estudiantes de 4º grado con L1 Shipibo-Konibo

3. Horario de aplicación de las pruebas:

La distribución del tiempo se especifica en la siguiente tabla:

Actividad	Tiempo en minutos
1. Presentación	15'
2. Explicación de instrucciones	20'
3. Reparto de pruebas de comprensión de textos a los estudiantes	5'
4. Resolución prueba de comprensión de textos	60'
5. Recojo de pruebas de comprensión de textos	5'

El docente examinador consignará tanto el tiempo de duración como la hora de cada prueba.

Para lograr una aplicación adecuada de las pruebas de rendimiento el examinador debe tener en cuenta lo siguiente:

El tiempo asignado en el cronograma para cada sesión comprende:

1. Tiempo de entrega de materiales y explicación de instrucciones
2. Tiempo establecido para el desarrollo de la prueba
3. Tiempo extra para los estudiantes que no la terminaron.
4. Recojo de las pruebas.

4. Responsabilidades del examinador:

- Asistir y participar en la reunión de coordinación para la aplicación de las pruebas.
- Recoger el material que se utilizará el día de aplicación y verificar que se encuentre completo.
- Aplicar las pruebas de acuerdo con los procedimientos del presente instructivo.
- Devolver el material utilizado en la aplicación, completo y ordenado.
- Informar sobre cualquier dificultad o imprevisto que se presente durante el proceso de aplicación.
- Mantener absoluta reserva sobre los instrumentos y procedimientos empleados.

5. Procedimientos del examinador en la aplicación de los instrumentos

5.1 Contacto con la Institución educativa y presentación del examinador

- Preséntese con el director de la institución educativa mostrando su credencial y la copia de oficio enviado a la institución educativa. Explique brevemente y de manera clara, en qué consiste la evaluación y cuáles son sus objetivos
- Es importante que las siguientes ideas queden claras en la presentación:

- En esta aplicación, se busca recoger información sobre la situación en la que se encuentran los niños y niñas en cuanto al desarrollo de sus capacidades de comprensión lectora.
- Los instrumentos y los resultados de la aplicación son confidenciales y de uso exclusivo para los propósitos de la evaluación.

- NO ESTÁ PERMITIDO mostrar las pruebas de rendimiento al director o docentes, pues éstas son confidenciales.
- Si el director no muestra cooperación, explique nuevamente los objetivos de la aplicación de modo que despeje cualquier temor o duda

5.2 Preparación del aula para la aplicación de las pruebas

Para la adecuación del ambiente físico donde se aplicarán las pruebas de rendimiento a los estudiantes, del siguiente modo según el tipo de IE:

- **Instituciones educativas unidocentes y multigrados.** En este caso, previa coordinación con el profesor de aula, el examinador deberá indicar a los estudiantes de grados distintos a 2º y 4º que se retiren del aula.

5.3 Aplicación de las pruebas de rendimiento

Antes de la aplicación:

- Repasar las instrucciones aquí contenidas
- Recordar que el tiempo establecido para cada prueba **no** incluye el tiempo empleado para explicar las instrucciones.
- Verificar que el cuadernillo o examen esté completo. El cuadernillo debe contar con páginas enumeradas
- Revisar que todos los niños escriban sus datos personales y ayudar a llenarlas.
- Recordar que desde el momento en que el examinador entra en el aula **debe hablar exclusivamente en la lengua que corresponda con la prueba que va a aplicar** (Shipibo o castellano según sea la lengua materna de los estudiantes)
- Asegúrese de contar con los materiales necesarios:
 - Cuadernillos de los estudiantes
 - Reloj o cronómetro

Durante la aplicación

- Recuerde que, durante la aplicación en el aula, **solo deben estar presentes el examinador, el monitor y los estudiantes evaluados**. No debe permitirse la presencia de personas ajenas a la aplicación
- Mantenga una actitud amigable con los estudiantes y promueva un clima de confianza.
- Preserve el orden en el aula, a fin de que todos los estudiantes puedan trabajar adecuadamente.
- Preséntese a los estudiantes y explique el motivo de su visita. Es muy importante que, en este primer contacto con los estudiantes, usted se dirija a ellos hablándoles en su lengua materna (sea ésta quechua o castellano).

- Antes de dirigirse a los estudiantes asegúrese de que todos estén prestando atención y en silencio. Diríjase a los estudiantes de manera clara, pausada y audible.
- Inicie la sesión con la explicación de las instrucciones acerca del tipo de preguntas que encontrarán en las pruebas. Hacer los ejemplos con el papelógrafo. Este debe estar listo desde un día antes de la aplicación.
- Asegúrese de que todos los estudiantes hayan comprendido las instrucciones. Si alguno manifiesta no comprenderlas, deberá explicarlas nuevamente y tantas veces sea necesario para que queden claras.
- Indique a los estudiantes que deben resolver las pruebas individualmente. Evite que los estudiantes observen las pruebas de otros compañeros o que conversen entre ellos.
- Informe a los estudiantes que **no pueden preguntar en voz alta**. Si tienen alguna pregunta deben levantar la mano y esperar a que usted se acerque.
- Indique a los estudiantes que guarden todo. Asegúrese de que no tengan otros materiales que no sean lápiz, borrador y tajador sobre sus carpetas (no debe haber por ejemplo hojas de borrador, diccionario, colores, plumones, juguetes, etc.)
- Entregue el cuadernillo de la prueba a cada estudiante. La aplicación de las pruebas se llevará a cabo de la siguiente manera:

Alumnos	Cuadernillos	Tiempo
Korin Beso	Cuadernillo 1	60 minutos
Senen Niwe	Cuadernillo 2	60 minutos
Inin Yoi	Cuadernillo 3	60 minutos

- Distribuir el tiempo para aplicar el cuadernillo. La prueba tiene una duración de 60 minutos. Es importante consignar los tiempos en la pizarra: hora de inicio y final. Faltando 15 minutos para concluir se les avisará a los estudiantes el tiempo que resta

(recuerde que este tiempo **no** incluye el utilizado para la explicación de las instrucciones).

- Indique a los estudiantes que empiecen a resolver la prueba escriba en la pizarra la hora de inicio de la prueba y registre la hora en el **reporte de sesión**.
- Indique a los estudiantes que cuando hayan terminado la prueba deben cerrar su cuadernillo, dejar su lápiz sobre la carpeta y esperar en silencio la orden para retirarse.
- Recuerde que usted como **examinador solo puede dar orientaciones o explicaciones sobre las instrucciones de la prueba y no sobre el contenido de la misma. No sugiera o induzca a los estudiantes algún tipo de respuesta.** La mejor respuesta para cualquier inquietud en relación al contenido de la prueba debe ser: “Intenta hacer la prueba lo mejor que puedas”.
- Los estudiantes sólo podrán dejar la sesión si se tratará de una **emergencia**. Si un estudiante no puede completar la sesión porque se siente enfermo o indispuesto el examinador deberá recoger la prueba del estudiante y escribir en la carátula la razón por la que el alumno abandonó la sesión.
- Si algún estudiante desea ir al baño, dele permiso y anote en la carátula de su prueba lo siguiente:

Salió al baño:	
Hora	de
salida:.....	
Hora	de
regreso:.....	

- Al finalizar el tiempo establecido, pregunte a los estudiantes: ¿Quiénes **NO** han terminado la prueba?, cuente y registre este dato en el formulario para el reporte de sesión y recoja los cuadernillos.

Después de la aplicación

- Al término de cada jornada, revise y ordene el material aplicado durante el día
- Al final de la aplicación, todos los materiales deben ser llevados a la sede correspondiente.

Adaptación de protocolo de evaluación de DREC-Cusco.

PRUEBA DE COMPRESIÓN LECTORA DE CUARTO GRADO

Apellido y Nombre:.....

Grado:.....

LE:.....

Fecha:.....

INDICACIONES

Lee cada texto y cada pregunta con mucha atención.

Si lo necesitas puedes volver a leer.

Luego, resuelve la pregunta y marca con una “X” la respuesta correcta.

Lee con atención el siguiente texto.

SACHA INCHI o MANÍ DEL INCA (Plukenetia Volubilis)

El Sacha Inchi es la mayor fuente natural de Omega 3, un ancestral legado de los Incas.

El Sacha Inchi es una planta oleaginosa autóctona de la amazonia peruana y legado de los ancestrales Incas, por lo que también es conocido como “Maní del Inca”. Sus semillas contienen un aceite de extraordinaria calidad, considerado como la mayor fuente natural de Omega 3 del mundo, superando en calidad a todas las oleaginosas utilizadas para la producción de aceites destinadas al consumo humano.



El Omega 3 que contiene el Sacha Inchi es un ácido graso esencial para la vida humana, y al no poder ser sintetizado por nuestro organismo a partir de los pocos alimentos que ingerimos diariamente y que contienen Omega 3, debemos ingerirlos por vía directa, tal como las Cápsulas de Gel de Aceite de Sacha Inchi.

Ahora marca la respuesta correcta de cada pregunta.

1. ¿Con qué otro nombre se le conoce al Sacha Inchi?

- a) Pecana del Inca.
- b) Maní del Perú.
- c) Maní del Inca.

**2. ¿Por qué al Sacha Inchi se le considera fuente natural de Omega 3 del mundo?
Porque:**

- a) Sus semillas contienen un aceite de extraordinaria calidad.
- b) Es una planta autóctona de la amazonía.
- c) Tiene un ácido graso esencial para la vida humana.

3. ¿Para qué se escribió este texto?

- a) Para contarnos una historia.
- b) Para darnos información.
- c) Para darnos una opinión.

El Omega 3 que contiene el Sacha Inchi es un ácido graso esencial para la vida humana, y al no poder ser sintetizado por nuestro organismo a partir de los pocos alimentos que ingerimos diariamente y que contienen Omega 3, debemos ingerirlos por vía directa, tal como las Cápsulas de Gel de Aceite de Sacha Inchi.

4. ¿Cuál es la idea principal del párrafo anterior?

- a) El Omega 3 es un ácido graso esencial para la vida humana.
- b) El Omega 3 debemos ingerirlo por vía directa, por cápsulas.
- c) El Omega 3 no puede ser sintetizado por nuestro organismo.

Lee atentamente el siguiente texto.

El Paraíso

Este sitio arqueológico se ubica en la margen izquierda del río Chillón, cerca de su desembocadura, a 5 kilómetros de la playa, al norte de Lima. Fue construido entre cerros (los llamados cerros de Chuquitanta), de este modo está protegido de los vientos y otras inclemencias. La manera más fácil de llegar es por la carretera Lima-Ventanilla, entrando por un camino de tierra, justo antes del puente de dicha carretera sobre el río Chillón.

El Paraíso está formado por un grupo de ocho edificios, que suman en total 50 hectáreas. A estos edificios se les ha identificado con números romanos. Se conoce de su gran antigüedad por la datación hecha con el método del Carbono 14 (c14). Este arroja fechas que varían entre el 2273 a.C. y el 1908 a.C. El edificio que más destaca es la Unidad I, el que ha sido excavado y reconstruido en su totalidad por el arqueólogo Frederic Engel en 1965. Los diferentes edificios que componen el complejo corresponden a diferentes usos. Así, por su arquitectura monumental y por las evidencias encontradas, se sugiere que la Unidad I tuvo un uso público, comunitario. En cambio, las unidades II y VI (largos montículos con 450 y 300 metros de largo por 110 de ancho, respectivamente), tuvieron un uso doméstico. Esos montículos están formados por las ruinas de dos grandes congregados de habitaciones. Se diferencian de la

Unidad I, en sus dimensiones pequeñas, de forma rectangular, con muros de piedra enlucidos con barro y techos de madera cubiertos de paja o estera.

De las demás unidades es poco lo que se sabe, pues no han sido aún estudiadas. Para terminar la construcción de todo el complejo se necesitó de más o menos 100,000 toneladas de piedra, las que fueron sacadas de canteras en los cerros vecinos.

El arqueólogo Frederic Engel, postula en base a las evidencias encontradas por él, que El Paraíso pudo tener entre 1,500 y 3,000 habitantes. Cifra grande, tomando en cuenta la gran antigüedad de este asentamiento.



5. El complejo arqueológico El Paraíso fue construido entre los cerros de:

- a) Cachito.
- b) Gorila.
- c) Chuquitanta.

6. ¿Por qué destaca la Unidad N° I?

- a) Porque ha sido escavada y reconstruida en su totalidad.
- b) Porque tuvo uso público y comunitario.
- c) Por sus dimensiones pequeñas y de forma rectangular.

7. ¿De qué trata principalmente el texto?

- a) De la historia de la Unidad N° 1 de El Paraíso.

b) Del Centro Arqueológico El Paraíso.

c) Del descubrimiento de El Paraíso.

Lee atentamente el siguiente texto.

Víctor y la Luna

En el planeta de las estrellas Doña Luna era la reina, pero ella muy triste pasaba la noche entera. Las estrellas hacían de todo para que recupere la alegría pero sus ojos estaban rojos de tanto llanto y su rostro palidecía como un papel.

Los ángeles se encontraban igualmente preocupados porque la Luna no los alumbraba como antes y buscaban la fórmula perfecta para solucionar dicho problema.

Cada noche al sonar las campanas anunciando las diez llevaban ante la Luna a algún niño escogido del planeta Tierra para que converse con ella.

Ya habían pasado por allí más de mil pequeños, pero nadie había logrado arrancarle ni una sola sonrisa.

Cierto día del mes de julio, una estrella rosada, pequeña y juguetona, divisó en Perú a un niño llamado Víctor que era muy amado por su familia. Él corría alegre con sus mascotas por el jardín y le preguntó si quería conocer a Doña Luna.

El pequeño, que tenía la carita más dulce del mundo, aceptó de inmediato porque siempre desde su habitación miraba admirado a la belleza plateada.

Esa noche al caer las diez Víctor se presentó ante su Majestad Luna. Ella lo miró un largo tiempo sin pronunciar ninguna palabra. El pequeño se acercó a la estrellita rosada y le pidió que los dejaran solos y que cerraran las puertas del Castillo.

El Castillo era muy grande y hermoso, muchas estrellas vivían con la Luna y aunque estaban algo curiosas, hicieron caso al niño.

Un rato después se escucharon carcajadas, Doña Luna y Víctor reían y debajo de la puerta del Castillo se veía un gran resplandor. Era tanto su brillo que muchos ángeles se acercaron a aquel lugar para disfrutar ese maravilloso acontecimiento.

Se oyó a su Majestad Luna pidiendo que abrieran la puerta y las estrellas levantaron el techo que cubría el Castillo para que alumbrara a todos con su luz. Su belleza era tan plena que las estrellas y los ángeles estaban muy agradecidos con el pequeño.

Desde ese día Víctor visita a la Luna cada noche pero nadie conoce el motivo de tanta alegría...

Sólo la Luna y Víctor saben que al sonar las campanas a las diez, el pequeño se sienta en ella y cabalga como si fuese un caballo de madera mientras sus manitos le hacen muchas cosquillas. Los dos sonríen a carcajadas cómplices de sus juegos y travesuras.

Este momento especial es esperado con ansias por ambos donde comparten su amistad y la felicidad llena sus corazones y la Luna resplandece intensamente.

Ahora que tú también lo sabes, no olvides guardar su secreto.

8. ¿A qué tipo de texto pertenece la lectura?

- a) Narrativo.
- b) Dramático.
- c) Descriptivo

9. ¿Cómo se dieron cuenta los ángeles de que la luna estaba feliz?

- a) Por las carcajadas y el resplandor.
- b) Por los ojos rojos y llorosos.
- c) Por la majestuosa belleza de la Luna.

10. Según el texto, ¿qué significa la frase su rostro palidecía como un papel?

- a) Que estaba lleno de vida.
- b) Que estaba desfalleciendo.
- c) Que se había echado talco.

11. ¿Qué pasaba para que su majestad la Luna esté tan feliz?

- a) Víctor cabalgaba a la luna y le hacía cosquillas.
- b) A las 10 de la noche se contaban sus travesuras.
- c) Porque tenía alguien con quien jugar y compartir.

12. Ordena los sucesos según aparecen en la historia

1. Los ángeles llevaban ante la Luna a un niño.
2. Doña Luna y Víctor reían y debajo de la puerta del Castillo se veía un gran resplandor.

3. La Luna pasaba muy triste la noche entera.
4. La estrella rosada divisó a Víctor y lo llevó ante la luna.

- a) 1, 2, 3 y 4
b) 3, 4, 2 y 1
c) 3, 4, 1 y 2

Lee atentamente el siguiente texto.

**Jalea de Pescado
(Para 6 personas)**

Ingredientes

- *1 Kg. de pescado
- *2 cebollas cortadas a la pluma
- *3 cucharadas de perejil picado
- *1/2 rocoto picado en tiritas
- *3 o 4 limones
- *1/2 kg de yucas sancochadas y doradas
- *Harina de maíz en cantidad suficiente
- *Aceite para freír
- *Sal y pimienta al gusto

Preparación

Cortamos el pescado en trozos de 2 a 3 centímetros, los sazonamos con sal y pimienta.

Enharinamos los trozos de pescado cubriéndolos por todos los lados.

Freímos los trozos de pescado en abundante aceite.

Picamos la cebolla y colocamos en un recipiente, mezclamos la cebolla, rocoto, sal, pimienta y el jugo de dos limones.

Colocamos en una fuente, las yucas, el pescado y cubrimos con la salsa de cebolla, espolvorear el perejil, exprimir el resto de limones encima y a comer.

13. ¿Para cuántas personas es la jalea de pescado?

- a) 5 personas
b) 6 personas

c) 4 personas

14. ¿Qué se hace primero para preparar la jalea de pescado?

a) En un colador colocar la cebolla.

b) Freír los trozos de pescado.

c) Cortar el pescado en trozos.

15. ¿Qué tipo de texto es la anterior receta?

a) Descriptivo.

b) Narrativo

c) Instructivo

Lee atentamente el siguiente afiche.

Lider Kids

TALLER VACACIONAL

*Ven a divertirte con
Nosotros del 14 de
julio al 8 de agosto*

Niño(a)s: de 2 a 6 años
Horario: 8A00 a 16h30

Servicio de Transporte

Nicole López Gómez
10 de Agosto y Murgeòn
E-mail: nicole_9018@hotmail.com
Telefono: 2553010.

16. El taller está dirigido a los niños de:

- a) 2 a 8 años
- b) 6 a 7 años
- c) 2 a 6 años

17. ¿Qué quiere decir servicio de transporte?

- a) No habrá movilidad
- b) Habrá movilidad
- c) Habrá servicio

Lee atentamente el siguiente texto.

Nostalgia Chalaca

Polka

Manuel "Chato" Raygada

Noche chalaca, de luna majestuosa,
ausente y lejos te veo siempre
hermosa,
siento que se desgarrar,
de mi pecho el corazón,
al cantarte en mi guitarra
y al evocarte en mi canción.

iChimpúm Callao!...
Oh, querida tierra mía,
tú eres la única alegría
que recuerda mi vivir.

iChimpúm Callao!...
Yo te añoro noche y día
y siento que esta lejanía

atormenta mi existir.
Loca mi alma se agita,
de nostalgia infinita
de volverte pronto a ver.

Jamás, un instante te he olvidado
y estarás siempre grabado
en lo más hondo de mi ser.

Callao querido, con tu recuerdo vivo,
fuiste testigo de todas mis errancias,
este canto es la añoranza,
de un chalaco corazón,
que de muy lejos te canta,
con la más honda emoción.

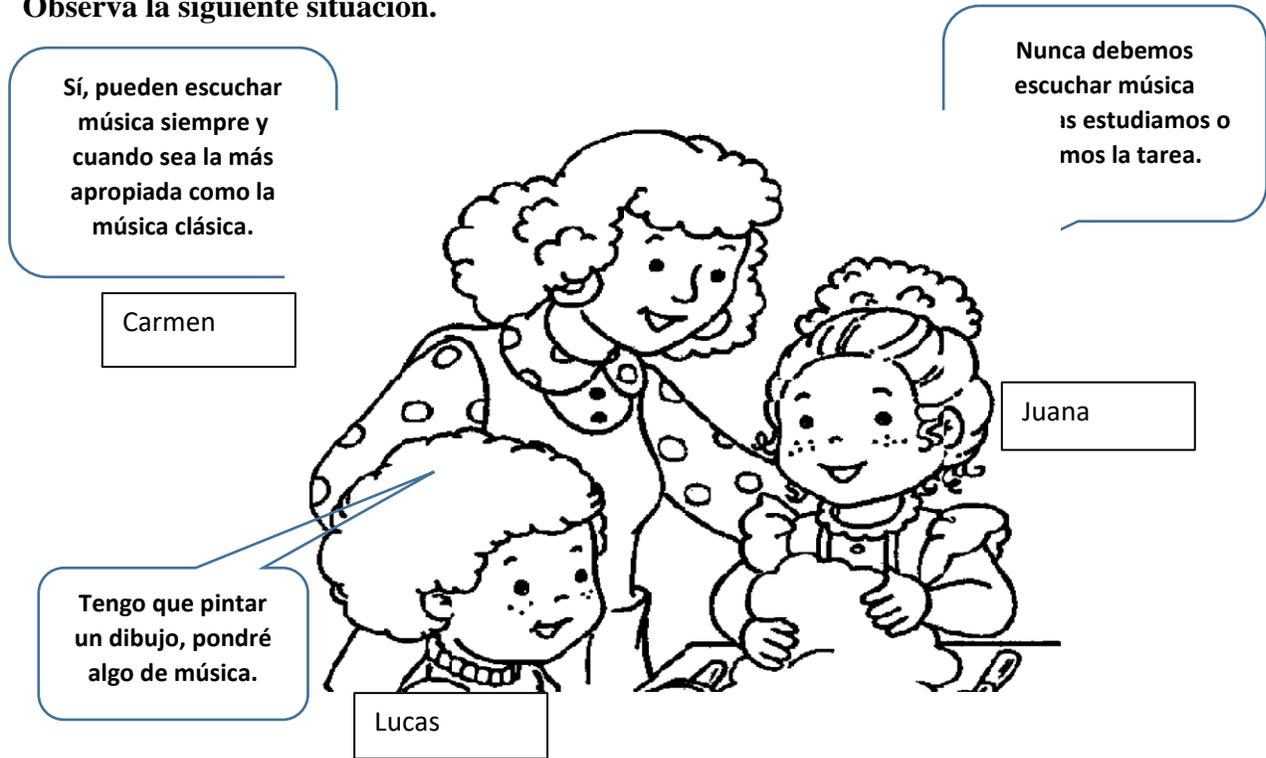
18. ¿Con qué frase resumirías el tema?

- a) El amor al Callao
- b) La frase Chimpum Callao
- c) La nostalgia de un chalaco corazón

19. ¿Por qué el autor habrá escrito esta canción?

- a) Porque deseaba grabar la polka.
- b) Porque le gusta escribir canciones.
- c) Para expresar su sentimiento.

Observa la siguiente situación.



Ahora responde a la siguiente pregunta.

20. ¿Cuál de los dos niños está de acuerdo con la opinión de Carmen?

- a) Carmen
- b) Lucas
- c) Juana

Observa y lee la siguiente historieta.



¿Cuál es la idea principal de la historieta?

- a) El respeto que debemos tener por los demás.
- b) La desobediencia de un niño por no hacer la tarea.
- c) La imposición de la autoridad del padre.

¡Felicitaciones! Has terminado.

Instrumento de evaluación de ECEV

INSTRUMENTO PARA LA CARACTERIZACIÓN PSICOLINGÜÍSTICA GUÍA DE
EXPLORACIÓN DE CAPACIDADES DE COMUNICACIÓN ORAL DE
CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA

Estudiante:.....

Grado:.....

Edad:.....

I.E:..... Fecha:.....

UGEL:.....

I. Comprensión oral

Comprensión oral

Ítems	SI	NO	Anotaciones sobre respuestas
1. Responde el saludo: Hola, buenos días, ¿cómo estás? a) Jakon b) Bien c) Bien gracias d) Muy bien			
2. ¿Cómo te llamas?			
3. ¿Cuántos años tienes?			

4. ¿Tus padres son de esta comunidad?			
5. ¿Te gusta vivir en esta comunidad?			
6. Elabora un barquito de papel, con esto que te entrego.			
7. Te voy a mostrar y decir el nombre de varias cosas y tú me vas a decir donde se usan en el aula o en tu casa: borrador, pizarra, cuaderno, colores, canoa, hacha,)			
8. Escucha y responde preguntas referidas al cuento “DON SHEGUITO Y LA RUNAMULA” a. ¿Quiénes son los personajes?			
b. ¿Por qué don Sheguito se desmayó?			
c. ¿Estás de acuerdo con la escapada de don Sheguito de su esposa para ir a la fiesta? Si /No ¿Por qué?			
b. ¿De qué se trata la lectura?			
b. ¿Cuál es la idea más importante?			

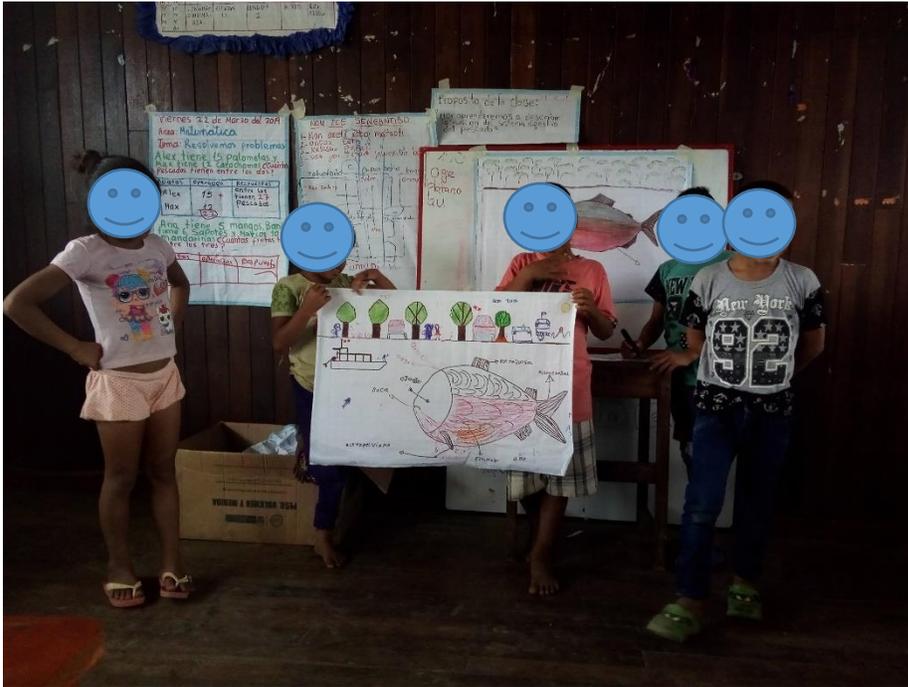
Lectura: DON SHEGUITO Y LA RUNAMULA

Cuenta don “Sheguito”, que cuando vivía en su chacra en su humilde tambito ubicado cerca del pueblo de San Alejandro, una noche de luna llena estaba regresando un poco “cashpadito” del cumpleaños de su comadre Filida, y otros vecinos de la zona, arrepentido por haberle dejado a su mujercita haciéndole dormir e ideando y engañando una historia de por si se desertaría y no lo encontraba a su costado como debería de ser, cuando de repente en media carretera a pocos metros de él, oyó un ruido como si un caballo se acercara rebuznando, este majadero, en un principio pensó que era uno de los caballos de algún vecino que se habría soltado, así que sin temor continuó su camino, llevándose una gran sorpresa al levantar su cabeza a pocos pasos vio de tras un inmensa mula negra que llevaba a un jinete moreno, totalmente desnudo con aspecto infernal y un gran látigo negro en su mano, esta mula botaba candela por su trasero y una especie de humo por el hocico, don “Sheguito”, en ese momento se acordó de las historias que le contaba su mamá y su abuela en las noches de luna y otras más que contaban los viejitos en su natal Saposoa, su cuerpo estaba erizado, congelado, con los ojos bien pelados y entre el susto y la admiración tenía ganas de gritar, pues lo que había visto no era para menos, si hasta le quito la borrachera; pero lo pensó en menos de un segundo y decidió quedarse en silencio, pues, si el animal del demonio se percataba de su presencia otra hubiera sido la historia, así que se ocultó tras una maleza y arrodillándose se puso a rezar bola bola, ya que él, no estaba acostumbrado a hacerlo, repitiendo padre nuestros y aves marías hasta quedar desmayado; por suerte o casualidad un grupo de vecinos que también regresaban machascas de la fiesta lo encontraron en el suelo botando espuma por la boca.

Ellos sin saber lo que le había pasado a este bailarín, rápidamente lo llevaron a su casa, donde se recuperó lentamente y recién a los tres días del suceso pudo contar lo que había visto, despertando la curiosidad de los que lo escucharon queriendo saber quiénes eran las “Runamulas” que salían a pasear por la carretera en las noches de luna. Obra de: Rixer Grandes Tananta

Adaptación de instrumento de DREC-EIB

FOTOS



Estudiantes explicando una lectura leída en grupo



Estudiantes compartiendo lectura (cuento, mito, leyenda), a la orilla del río. (fuera del aula a espacio libre).



Estudiante compartiendo lectura antes de iniciar la clase.



Estudiantes compartiendo cuentos de su cultura.



Estudiantes aprendiendo independientemente.



Estudiantes compartiendo lectura.



Estudiante compartiendo lectura frente a sus compañeros antes de salir de la clase



Estudiante compartiendo lectura frente a sus compañeros y compañeras antes de salir de la clase.



Estudiantes recogiendo libro para poder leer. (Biblioteca del aula)