



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

Facultad de
Educación

INCORPORACIÓN DE SABERES COMUNITARIOS EN EL PROCESO DE
ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL EIB
DE APURÍMAC

TESIS PARA OPTAR POR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE

AUTOR(ES)

FLORMELY KARINA CHAVEZ CHAVARRIA
NAYELI ROSALINDA JULCA ALEJO
GLORIA ANDREA PILLACA PEÑA

ASESOR(ES)

GLADYS GAMARRA BOZANO

LIMA - PERÚ

2025

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

Los egresados:

| Nº | APELLIDOS Y NOMBRES |
|----|----------------------------------|
| 1. | Flormely Karina Chavez Chavarria |
| 2. | Gloria Andrea Pillaca Peña |
| 3. | Nayeli Rosalinda Julca Alejo |

Pertenecientes al programa de la **carrera profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe** autores del trabajo titulado: **INCORPORACIÓN DE SABERES COMUNITARIOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL EIB DE APURÍMAC**, el cual ha sido elaborado, sustentado y aprobado, según corresponda, para optar por el título profesional bajo la modalidad de **Tesis**.

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

| Nº | APELLIDOS Y NOMBRES DEL DOCENTE | FACULTAD | NIVEL DE ASESORÍA |
|----|---------------------------------|-----------|-------------------|
| 1. | Gamarra Bozano Gladys | Educación | Asesor |

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

- El documento presenta un porcentaje de similitud de 6 %, según el reporte emitido por el software **Turnitin®** (identificador de entrega: **3498726585**; fecha de entrega: 5 marzo de 2026).
- Tras una revisión detallada del reporte y del contenido del trabajo en cuestión, no se han identificado indicios de plagio.
- Se certifica que el documento respeta los principios de integridad académica y cumple con los requisitos institucionales de originalidad.

Lugar y fecha: **Lima, 05 de marzo de 2026**

Firma del asesor
Nº DNI: 07964576
ORCID: 0000-0002-3268-1061

ASESORA:
Gladys Gamarra Bozano

JURADO DE TESIS

**Dra. MAGALY CRUZALEGUI DELGADO
PRESIDENTE**

**Lic. RAQUEL VILLASECA ZEVALLOS
VOCAL**

**Dr. HERNAN LAURACIO TICONA
SECRETARIO (A)**

DEDICATORIA:

A mis queridos padres y hermanos,
quienes me brindaron su apoyo incondicional
y su respaldo constante desde el primer día
en que inicié mi vida universitaria.

Su confianza, amor y compañía
han sido el motor que me impulsó a seguir adelante,
incluso en los momentos más difíciles.

A ustedes dedico con gratitud y orgullo este logro.

(Flormely Chavez)

A mis padres, por ser cimiento y motivación, por sacrificarse sin quejarse y por enseñarme
que el esfuerzo siempre tiene su recompensa; a mis hermanas, mis aliadas incondicionales,
por su apoyo inagotable, sus risas en los momentos tensos y por recordarme que nunca estoy
sola. Este logro, que hoy ve la luz, es también el reflejo de cada uno de ustedes.

(Gloria Pillaca)

A mí misma por no rendirme ante las dificultades, por confiar en mí, por el esfuerzo y por dar
lo mejor de mí. A mis padres por ser un pilar fundamental en mi vida, por el esfuerzo,
sacrificio y por enseñarme a ser perseverante y no rendirme y a mis queridas hermanas por su
apoyo incondicional, sus palabras de aliento y por acompañarme en este camino
Este logro es también de ustedes.

(Nayeli Julca)

AGRADECIMIENTOS:

Agradezco primeramente a Dios por guiarme y darme fuerzas en cada paso.

A mis padres y a mis hermanos, por brindarme su amor incondicional, su apoyo constante y por ser mi mayor motivación desde el inicio de mi vida universitaria hasta la culminación de este proceso.

Gracias por estar siempre presentes y confiar en mí.

A mi docente Gladys Gamarra, por acompañarnos desde el primer ciclo, por su dedicación, orientación y apoyo durante esta investigación.

Agradezco profundamente sus enseñanzas y compromiso.

Asimismo, a todos los docentes que formaron parte de mi formación en la carrera de Educación.

(Flormely Chavez)

Agradezco infinitamente a Dios y a la vida por enseñarme que los desafíos son oportunidades disfrazadas.

A mis padres, por ser mi mayor inspiración y sostén, gracias por su amor incondicional y por creer siempre en mí. De igual manera agradezco a mi asesora Gladys Gamarra por su invaluable paciencia, dedicación y sabiduría compartida.

Finalmente quiero expresar mi gratitud a mis hermanas y familiares, por ser mis cómplices, mi motivación diaria y mi refugio en los momentos de estrés. Sus risas, consejos y abrazos fueron mi combustible para seguir adelante.

(Gloria Pillaca)

Agradezco profundamente a todas las personas que me apoyaron y estuvieron conmigo en este proceso.

A mi asesora Gladys Gamarra Bozano por su guía pedagógica, sus valiosas observaciones y el compromiso demostrado durante todo el proceso. Agradezco también a mis padres, por su apoyo incondicional, su comprensión y por motivarme a seguir adelante incluso en los momentos más difíciles.

Por último agradezco de manera especial a mis hermanas por brindarme cariño, fuerza y apoyo a lo largo de este camino. Gracias por siempre estar a mi lado y celebrar cada pequeño avance.

(Nayeli Julca)

FUENTES DE FINANCIAMIENTO:
Autofinanciado

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| I. PLANTEAMIENTO Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | 3 |
| 1.1. Descripción de la situación problemática. | 3 |
| 1.2. Objetivos | 4 |
| 1.3. Justificación de la investigación. | 5 |
| II. MARCO TEÓRICO | 6 |
| 2.1. Antecedentes | 6 |
| 2.2. Bases teóricas. | 8 |
| 2.2.1. Deslinde terminológico sobre los conceptos de saberes | 8 |
| 2.2.2 Proceso de enseñanza - aprendizaje..... | 15 |
| III. METODOLOGÍA | 16 |
| 3.1. Tipo, nivel y diseño..... | 16 |
| 3.2. Informantes..... | 17 |
| 3.3. Categorías..... | 18 |
| 3.4. Técnicas e instrumentos para recojo de información..... | 20 |
| 3.5. Técnica de análisis de datos | 22 |
| 3.6. Consideraciones éticas | 22 |
| IV. RESULTADOS | 24 |
| 4.1. Análisis de resultados | 27 |
| 4.1.1. La integración de los saberes comunitarios en el proceso de enseñanza- aprendizaje..... | 27 |
| 4.1.2. Saberes comunitarios identifican las docentes en su práctica pedagógica | 39 |
| 4.1.3. Selección y adaptación de los saberes de la comunidad en la planificación y ejecución de las actividades de aprendizaje..... | 58 |
| 4.1.4. Barreras y desafíos para incorporar los saberes comunitarios | 81 |
| 4.1.5. Limitaciones en la investigación..... | 87 |
| 4.2. Discusión de resultados | 87 |
| CONCLUSIONES | 95 |
| RECOMENDACIONES | 97 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 99 |
| ANEXOS | 104 |

INDICE DE TABLAS

| | |
|--|----|
| Tabla 1 Padres de familia: Entrevistas | 17 |
| Tabla 2 Docentes: Entrevistas-observaciones | 18 |
| Tabla 3: Competencias, capacidades y desempeños/Ciencia y tecnología | 69 |
| Tabla 4: Competencias, capacidades y desempeños/Ciencia y tecnología | 77 |
| Tabla 5: Competencias, capacidades y desempeños/Personal social | 80 |

INDICE DE ILUSTRACION

| | |
|--|----|
| Ilustración 1 fotografía de la Comunidad de Rio Blanco..... | 25 |
| Ilustración 2 Visita a una tienda..... | 29 |
| Ilustración 3 Danzas de la comunidad..... | 34 |
| Ilustración 4 celebración de año nuevo andino | 35 |
| Ilustración 5 Visitas a las chacras | 40 |
| Ilustración 6 conociendo las plantas de la comunidad | 41 |
| Ilustración 7 Compartir de los platos típicos..... | 43 |
| Ilustración 8 Jarabes con plantas medicinales..... | 45 |
| Ilustración 9 Feria gastronómico | 50 |
| Ilustración 10 Feria de artesanías | 53 |
| Ilustración 11 Mini olimpiadas | 55 |
| Ilustración 12 Nombre de animales en quechua..... | 58 |
| Ilustración 13 Ejecución curricular | 63 |
| Ilustración 14 Jugando a la tiendita..... | 67 |
| Ilustración 15 Selección y adaptación de los saberes comunitarios en la planificación y ejecución de las actividades de aprendizaje..... | 81 |

RESUMEN

Mediante esta investigación de carácter etnográfico se describe cómo las docentes de una institución educativa inicial intercultural bilingüe, ubicada en el distrito de Los Chankas, provincia de Chincheros, región Apurímac, integran los saberes comunitarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde un enfoque cualitativo, se aplicaron técnicas como la observación y la entrevista, lo que permitió comprender de manera profunda las prácticas pedagógicas en relación con el entorno sociocultural.

Los resultados mostraron que, aunque las docentes reconocen el valor de los saberes comunitarios y su potencial educativo, su incorporación aún enfrenta diversas limitaciones. Entre las principales dificultades se identificaron la falta de planificación contextualizada, la escasa presencia de juegos tradicionales como recurso didáctico y la limitada participación de actores en las actividades escolares. Sin embargo, se observaron experiencias valiosas, como el uso del calendario comunal y la realización de actividades en el entorno natural, que fortalecen el aprendizaje vivencial y la identidad cultural.

Se concluye que es necesario reforzar la relación entre escuela y comunidad para lograr una educación intercultural más pertinente y significativa. Se recomienda incentivar la participación activa de las familias en la planificación pedagógica, integrar de manera sistemática los saberes comunitarios en el currículo, y generar espacios de diálogo con los actores. De esta forma, la institución educativa puede desempeñar un rol activo en la preservación de la cultura local y en la formación de niños con un fuerte sentido de pertenencia a su comunidad

Palabras clave: saberes comunitarios, costumbres, enseñanza - aprendizaje, identidad cultural.

HUCHUY YUYAY

Kay willakuyta qawarispá, kay etnográfico nisqa yachay maskaywanmi willakunchik, huk intercultural bilingüe yachay wasipi, Los Chankas distritupi, Chincheros provinciapi, Apurímac suyupi, yachachiq warmikuna llaqtapa yachayninmanta yachachiy-yachakuy prosesomanta hukllachasqankuta. Qualitativo nisqa ñanpi riqsichiywanmi, qhawariy, rimanakuy ima ruwaykunata ruwarqanchik, chaywan pedagógico ruwaykunata, llaqtapa kawsayninwan tinkuchisqankuta allinta hamurqanchik.

Taripaykunaqa ninchik: Yachachiq warmikuna llaqtapa yachayninmanta, yachachiy atiyinmanta yuyayniyuq kaspá, chaykunata mana allinta churay atinkuchu. Aswan sasachakuykunataqa: mana allin ruway planificación nisqata, mana ñawpaq pukllaykunata yanapaq hinachu llamkachiy, llaqtamanta runakuna mana yachay wasipi rimanakuypi kaq. Ichaqa, allin ruwaykunapas tarirqanchik, hina kay ayllu watakamay llamkachiy, sallqa pachapi ruwaykuna ruway, kaymi kawsay yachayta, llaqtapa yachayninta, hinakaqlataq runakayta kallpachan.

Tukuchisqanchikmi kay hinam: Yachay wasi llaqtawan tinkunanta kallpachanapaqmi kanan, chaymi intercultural yachay aswan allin kanqa. Yachay unancha: ayllu runakunata pedagógico planificaciónpi llamkachina, llaqtapa yachayninkunata curriculumpi churana, llaqta runakunawan rimanakuyta ruwana. Chay hinam, yachay wasiqa llaqta yachayninkuna waqaychanapaq, wamrakunata llaqtankuwan kуска kawsayta yachachiy atinqa.

Allin rimaykuna: llaqtapa yachaynin, ayllu kawsay, yachachiy-yachakuy, kawsay sapi

ABSTRACT

This ethnographic research describes how teachers at an intercultural bilingual early childhood education institution located in the district of Los Chankas, province of Chincheros, Apurímac region, integrate community knowledge into the teaching-learning process. Using a qualitative approach, techniques such as observation and interviews were applied, which allowed for a deep understanding of pedagogical practices in relation to the sociocultural environment.

The results showed that, although teachers recognize the value of community knowledge and its educational potential, its incorporation still faces various limitations. Among the main difficulties identified were the lack of contextualized planning, the scarce use of traditional games as a teaching resource, and the limited participation of actors in school activities. However, valuable experiences were observed, such as the use of the community calendar and the implementation of activities in the natural environment, which strengthen experiential learning and cultural identity.

It is concluded that it is necessary to strengthen the relationship between schools and communities in order to achieve a more relevant and meaningful intercultural education. It is recommended to encourage the active participation of families in educational planning, systematically integrate community knowledge into the curriculum, and create spaces for dialogue with stakeholders. In this way, educational institutions can play an active role in preserving local culture and educating children with a strong sense of belonging to their community.

Keywords: community knowledge, customs, teaching-learning, cultural identity.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación aborda la incorporación de saberes comunitarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje en una institución educativa inicial intercultural bilingüe ubicada en el distrito de Los Chankas, provincia de Chincheros, región Apurímac. Esta institución, que atiende a niños de 3 a 5 años, desempeña un rol fundamental en la preservación y transmisión de prácticas culturales ancestrales a través de una educación contextualizada y vivencial. Bajo la administración de la UGEL Chincheros y la Dirección Regional de Educación de Apurímac, cuenta con un equipo docente comprometido en enriquecer el aprendizaje mediante la integración de saberes comunitarios en sus actividades educativas.

La realización de esta investigación surge por vocación, pues optamos por la carrera de Educación Inicial Intercultural Bilingüe, la cual está estrechamente vinculada con las tradiciones, la cultura y las costumbres de nuestro país. Consideramos que estos elementos deben ser revalorizados y dados a conocer no solo dentro de nuestras comunidades, sino también al mundo entero. La educación intercultural bilingüe es especialmente relevante en las zonas alejadas del Perú, donde enseñar a los niños desde su propio entorno cultural y lingüístico es esencial para lograr un aprendizaje significativo y fomentar su identidad.

El objetivo principal de este estudio es describir cómo las docentes integran los saberes comunitarios en el proceso educativo, explorando qué conocimientos tradicionales se incorporan, cómo se seleccionan y adaptan en la planificación de las actividades, y cuáles son las barreras que enfrentan para hacerlo. Para ello, se plantearon preguntas como: ¿De qué manera las docentes integran los saberes comunitarios en sus actividades de aprendizaje? ¿Qué saberes se consideran para las actividades? ¿Cómo realizan la selección y adaptación de estos conocimientos? ¿Qué dificultades presentan en este proceso? La información se recogió mediante entrevistas y cuadernos de campo, involucrando también a los padres de familia a

través de la APAFA, fortaleciendo el vínculo entre escuela y comunidad.

Esta investigación es importante porque los saberes comunitarios enriquecen la experiencia educativa, al vincular el aprendizaje con la identidad, la historia y las prácticas culturales del entorno de los niños. Además, al fomentar la participación activa de las familias y aprovechar el calendario comunal para contextualizar las actividades, se promueve un sentido de pertenencia y se contribuye a la continuidad intergeneracional de los saberes, enfrentando así los retos que impone la globalización y la pérdida progresiva de conocimientos ancestrales. De esta manera, la institución educativa se convierte en un espacio clave para la revitalización cultural y el desarrollo integral de la niñez en Apurímac.

I. PLANTEAMIENTO Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción de la situación problemática.

Los saberes comunitarios son importantes para el desarrollo de la comunidad, ya que reflejan la identidad, cultura y la historia de la comunidad. Integrar dichos conocimientos en la educación inicial intercultural bilingüe enriquece el aprendizaje al hacerlo más relevante y adaptado al contexto local y actual, impulsa la participación de la comunidad y fortalece el sentido de pertenencia.

En la institución intercultural bilingüe de Apurímac se reconoció la importancia de aprovechar los saberes presentes en el entorno para enriquecer la implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, esto se vio poco en la práctica, lo que limitó el fortalecimiento de la identidad cultural de los niños y la construcción de aprendizajes significativos. A pesar de los avances en la inclusión de un enfoque intercultural en el currículo, persisten desafíos en cuanto a la selección, adaptación y uso adecuado de los saberes comunitarios, así como en el fomento de la participación.

En la institución educativa de Apurímac donde desarrollamos nuestra práctica profesional, observamos que los saberes comunitarios se tomaron muy poco en cuenta en el desarrollo del aprendizaje. Así pudimos observar que en la Dirección estaba el calendario comunal, pero no se hizo un uso adecuado de este. De tal forma, se desarrollaron pocas experiencias vivenciales en el entorno; por ejemplo, se trabajaron los animales y estos se presentaron en imágenes o canciones, cuando el entorno de la comunidad estaba lleno de chacras donde abundaban animales como gallinas y vacas. Asimismo, el aprendizaje sobre flora y fauna de la comunidad se realizó mediante videos, cuando en el entorno existían muchas variedades de plantas.

En base a los planteamientos anteriores, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo las docentes integran los saberes comunitarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje en una institución inicial intercultural bilingüe de Apurímac?

¿Qué saberes comunitarios identifican las docentes en su práctica pedagógica?

¿Cómo las docentes realizan la selección y adaptación de los saberes comunitarios para su uso en la planificación y ejecución de las actividades de aprendizaje?

¿Qué barreras y desafíos enfrentan las docentes para incorporar los saberes comunitarios en sus actividades de aprendizaje?

1.2. Objetivos

Objetivo General:

- Describir cómo las docentes integran los saberes comunitarios en el proceso de enseñanza - aprendizaje en una Institución inicial intercultural bilingüe de Apurímac.

Objetivos Específicos:

- Explorar los saberes comunitarios, que identifican las docentes en su práctica pedagógica en una institución inicial intercultural bilingüe de Apurímac?
- Describir como las docentes realizan la selección y adaptación de los saberes comunitarios en la planificación y ejecución de las actividades de aprendizaje en una institución inicial intercultural bilingüe de Apurímac
- Develar las posibles barreras y desafíos que enfrentan las docentes al incorporar los saberes comunitarios en las actividades de aprendizaje en una Institución inicial intercultural bilingüe de Apurímac

1.3. Justificación de la investigación.

La presente investigación cobró importancia dado que la integración de los saberes comunitarios enriquece la experiencia educativa de los niños, en la medida que se basan en vivencias propias de su contexto. En ese sentido, la investigación buscó dar aportes sobre cómo aprovechar los saberes comunitarios para lograr aprendizajes significativos en los niños desde su entorno.

Asimismo, los saberes comunitarios promovieron un mayor sentido de pertenencia e identidad cultural, por lo que las futuras generaciones necesitan conocerlos para asegurar su traspaso intergeneracional que mantenga viva la propia cultura en este territorio. La investigación aspiró a brindar una ruta desde la escuela para que los saberes comunitarios se comuniquen de una generación a otra, evitando su olvido.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

- Internacionales

Florencia (2020) llevó a cabo una investigación etnográfica en una escuela primaria con el objetivo de describir los saberes comunitarios relacionados con la salud y la lengua guaraní, desarrollados a partir de la puesta en marcha de un proyecto escolar en el que participaron niños de entre 3 y 11 años en la provincia de Corrientes, Argentina, centrado en el uso de hierbas medicinales. Las conclusiones del estudio evidenciaron que los niños poseen numerosos saberes comunitarios que suelen permanecer ocultos, ya que se asume que su conocimiento es limitado. Sin embargo, estos saberes emergen y se valoran cuando se generan espacios, situaciones y vínculos que los favorecen. Además, aunque comúnmente se considera que los adultos mayores o abuelos son los principales portadores y transmisores de estos conocimientos, se constató que los niños también dominan información sobre plantas medicinales, la cual adquirieron desde edades tempranas mediante la interacción con sus familiares y comunidad.

Salgado, et al., (2018) realizaron un análisis documental en el cual se compararon diseños curriculares y se dialogó con docentes de Inicial y primaria respectivamente, sobre los saberes de las comunidades. Los autores señalan que las prácticas culturales de los pueblos originarios son importantes, como los conocimientos ancestrales que se refleja más en el convivir y conocer las diversas tradiciones de un país, permitiendo a las nuevas generaciones a seguir aprendiendo y difundiendo dichos conocimientos para que no sean olvidados, Se precisa que, en la educación intercultural, se deben incluir y usar en la escuela los conocimientos y las lenguas de la cultura de los estudiantes y los docentes. Por ello este enfoque pedagógico, cree que al conocer y valorar lo propio se puede entender y apreciar a los demás. La conclusión

establece que los docentes son actores esenciales para incorporar los saberes de la comunidad en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

- Nacionales

Oscoco (2022), realizó una etnografía cuyo foco de estudio fueron los saberes ancestrales en la educación. El autor señala que estos permiten que el desarrollo de las actividades académicas sea colaborativas y estrechamente vinculadas con las comunidades, con los yachaq, sabios, líderes de las comunidades que se deben realizar con mutuo respeto, para asegurar una enseñanza apropiada. La integración de dichos conocimientos en la educación de los niños es importante para su aprendizaje ya que es parte de su cultura, su identidad, de su vida cotidiana en la comunidad donde ellos son libres de crear su propio aprendizaje el cual como maestros no solo es enseñar desde la perspectiva occidental sino tener en cuenta el contexto en el cual el niño va desarrollar sus conocimientos, por lo que maestros y comunidad deben tener una relación armoniosa mediante los diálogos de saberes donde se imparta conocimientos que han sido preservados desde generaciones.

De la misma forma, Ramírez (2019) llevó a cabo una investigación etnográfica en una institución educativa de nivel inicial en Ucayali con el propósito de comprender cómo se incorporan los saberes comunitarios en el contexto escolar, considerando sus formas, tipos y finalidades. El estudio incluyó la observación de 12 estudiantes en su comunidad y la realización de entrevistas a 10 participantes. Los resultados evidenciaron que los docentes integran los saberes comunitarios en sus prácticas pedagógicas con el fin de promover aprendizajes significativos y duraderos en los niños. Asimismo, las maestras desarrollaron su trabajo educativo en articulación con los padres de familia, la comunidad y los sabios locales, lo que refleja una colaboración estrecha entre la escuela, la comunidad y las familias.

2.2. Bases teóricas.

En este apartado desarrollamos los conceptos fundamentales de nuestra investigación que nos permitan orientar el análisis y la interpretación de los resultados educación intercultural bilingüe.

Según López y Küper (1999), la Educación Intercultural Bilingüe no se limita únicamente al uso de dos lenguas en el proceso educativo, sino que constituye una propuesta pedagógica y cultural que busca el reconocimiento, valoración e integración de las diversas identidades culturales y lingüísticas presentes en una sociedad. Este enfoque promueve un diálogo equitativo entre culturas, en el cual el aprendizaje se desarrolla desde la lengua materna del estudiante y se amplía hacia una segunda lengua, fortaleciendo así su identidad, autoestima y participación social.

2.2.1. Deslinde terminológico sobre los conceptos de saberes

En la EIB existen varias definiciones de saberes referidos a los conocimientos prácticos que tienen las comunidades sobre la realidad que les rodea. A continuación, presentamos las diferentes definiciones de saberes:

- Saber ancestral

De acuerdo con Suárez y Rodríguez (2018), para el pueblo la ancestralidad constituye parte de sus raíces, pues se entrelaza con creencias transmitidas por los mayores y mantenidas a lo largo del tiempo. Dichos saberes se expresan de manera única y originaria en las prácticas culturales, las cuales están guiadas por un profundo respeto y amor hacia la Pachamama, la Madre Tierra, la naturaleza y todos los elementos que la conforman. Asimismo, incluyen creencias, rituales, y expresiones que reflejan lo aprendido a lo largo de su existencia y el cumplimiento de su ciclo de vida.

También los saberes ancestrales comprenden ámbitos como la medicina, la gastronomía, la silvicultura, la construcción, las artesanías, las lenguas originarias, las técnicas de conservación, los microclimas, la producción y alimentación, la agricultura y el riego, entre otros. Su importancia radica en que preservan formas de vida que permiten recordar y mantener los usos, costumbres y tradiciones transmitidas por los ancestros a lo largo del tiempo (Carranza, et al., 2021).

- Saber local

Los saberes locales son un acervo de conocimientos contruidos a lo largo de miles de años por los pueblos originarios, fruto de una convivencia equilibrada entre la naturaleza, el ser humano y las deidades. Gracias a esta relación se han desarrollado diversas variedades de cultivos como la papa, el maíz, la quinua y otros, en distintos espacios y ecosistemas.

Estos saberes se transmiten de generación en generación mediante la oralidad, las experiencias y las prácticas comunitarias, siendo los yachaq generalmente abuelas y abuelos quienes cumplen el rol principal en dicha transmisión (Santisteban,2020).

- Saber tradicional

El saber tradicional comprende conocimientos, prácticas y creencias que poseen las comunidades y pueblos, transmitidos de generación en generación a lo largo del tiempo. Pérez (2021) sostiene que la transmisión de los saberes tradicionales recae en los propios habitantes de la comunidad, quienes los representan como herencia del pasado que permanece viva en distintas actividades de la vida cotidiana, tales como la medicina tradicional, las técnicas agrícolas, la crianza de animales, la gastronomía, la artesanía y las manifestaciones religiosas.

- Saber comunitario

Los saberes comunitarios corresponden a los conocimientos y experiencias que los pueblos han acumulado a lo largo del tiempo y que transmiten a las nuevas generaciones

mediante la observación, la práctica, la repetición y, de manera especial, a través de la oralidad expresada en mitos, leyendas e historias de vida (Lugo, et al., 2018).

Las distintas definiciones planteadas se asemejan en los siguientes aspectos:

Los saberes ancestrales, locales, tradicionales y comunitarios comparten una raíz común: todos son conocimientos que nacen de la experiencia y la convivencia de los pueblos con su entorno natural y social. Se transmiten principalmente de generación en generación mediante la oralidad, las prácticas y las vivencias cotidianas. Además, cumplen un papel central en la preservación de la identidad cultural, en la continuidad de las costumbres y en el fortalecimiento de la memoria colectiva, asegurando la conexión entre el pasado y el presente.

Y se diferencian en lo siguiente:

Aunque todos cumplen un mismo propósito, se diferencian en el enfoque que tienen:

- Saber ancestral: hace referencia a los conocimientos más antiguos heredados de los antepasados, vinculados con múltiples áreas como la agricultura, la medicina o la gastronomía.
- Saber local: se centra en lo propio de cada territorio y en la relación directa entre la comunidad y el lugar donde vive, por ejemplo, en las formas de cultivar en distintos climas y suelos.
- Saber tradicional: está más ligado al sentido común y a la manera práctica de vivir el día a día, lo que las personas aprenden de la experiencia cotidiana.
- Saber comunitario: resalta lo colectivo, pues son conocimientos que se comparten en grupo mediante relatos, mitos, leyendas o historias, y que refuerzan la unión entre sus integrantes.

En resumen, todos buscan preservar la memoria cultural, pero se diferencian en el origen, el enfoque y la forma en que se transmiten.

Esta investigación giró en torno al concepto de saberes comunitarios. En ese sentido, ampliaremos el marco teórico de este concepto.

Los saberes comunitarios son conocimientos y sabidurías que se adquiere mediante la experiencia, la observación, la participación con la comunidad, los cuales se pasan de generación a otra y se observan en juegos, danzas, vestimenta, fiestas, comida, medicina, etc.

Los saberes comunitarios y tradicionales son saberes que “se asientan en una base epistemológica que da cuenta de un conocimiento revelado desde la sabiduría de los propios sujetos en determinada época, los mismos que han sido cultivados, a través de la historia de la comunidad” (De la Torre, 2015, p.17)

Para los pueblos indígenas los saberes comunitarios son parte de su identidad, de sus conocimientos, de su vida cotidiana que a lo largo de la historia fueron adquiriendo de sus antepasados cuando eran niños siendo partícipes de actividades junto a la comunidad o familia.

En los saberes comunitarios tenemos concepciones como el Buen Vivir ya que en la comunidad se hace uso de los recursos naturales con respeto, valoración, reciprocidad. Los niños van aprendiendo que estos son valiosos y que se deben cuidar. Para el conocimiento andino el Buen vivir es “el marco del saber y la tecnología andina es el ritual, se da en una conexión con las personas, la tierra, la naturaleza, el cosmos y las deidades. Este es el marco gnoseológico y epistémico del saber andino.” (Rodríguez et al., 2018, p, 579).

Asimismo, son importantes los siguientes saberes:

- Saberes mediante las medicinas con plantas medicinales:

Los saberes mediante las medicinas elaboradas a base de plantas medicinales pueden ofrecer una perspectiva única valiosa para el aprendizaje de los niños, proporcionándoles conocimientos sobre el mundo natural y sobre todo mediante su entorno ello garantizando la salud. Dichos saberes pueden influir en el aprendizaje de los niños:

Conexión con la naturaleza o su entorno: El aprendizaje sobre medicinas naturales implica relacionarse con la naturaleza y conocer las plantas propias del lugar, así como hierbas y otros recursos naturales que se utilizan para cuidar la salud.

La conciencia ambiental: Al aprender sobre plantas medicinales y su uso, los niños también pueden desarrollar una mayor conciencia sobre la importancia de valorar y cuidar el medio ambiente.

Fomento de habilidades de investigación: El uso de las medicinas tradicionales como medio de aprendizaje de los niños, involucra la investigación, la observación y el análisis. Los niños pueden aprender a identificar plantas, investigar el uso de cada planta medicinal, todo aquello, se logrará mediante las entrevistas y vivencias en conjunto con los yachaq, curanderas o padres de familia.

- Saberes mediante la visita a las chacras:

En la comunidad, los saberes en las chacras tienen una amplia gama de conocimientos prácticos, como técnicas de cultivo, selección y conservación de semillas, formas de riego, manejo de suelos, tiempos de cosechas y siembras, para ello, se observa el calendario comunal el cual tiene como base las observaciones naturales (señas, secretos y saberes locales sobre cultivos, festividades, agradecimientos y ganadería).

Estos conocimientos son importantes en la educación de los niños ya que mediante ello se aprenden valores como la solidaridad, respeto, responsabilidad, asimismo, se revalora y se hace prevalecer la cultura e identidad de cada uno. Por ende, se valora la conexión con la

naturaleza, el respeto y cuidado por el medio ambiente. Estos saberes pueden ser transmitidos a través de la oralidad, la observación y la práctica directa, asimismo mediante libros, videos y redes sociales.

- Saberes mediante la gastronomía:

Mediante la incorporación de la gastronomía en el proceso de aprendizaje de los niños, se logra incorporar los saberes de la matemática, ciencias y tecnología y lo más importante la valoración de su tradición.

Conocimiento sobre Ciencia y Matemáticas:

La gastronomía es una manera sencilla, divertida e interesante de explorar conceptos científicos y matemáticos. Los niños pueden aprender sobre la química de los ingredientes usados para la preparación de dichas comidas y las reacciones que ocurren durante la cocción, así como practicar habilidades matemáticas como la medición del tiempo de cocción y la cantidad de ingredientes que se usan.

Cultura e identidad: La gastronomía es una forma diferente de revitalizar y aprender sobre cultura y saberes. Al cocinar platos típicos de la nuestra comunidad, los niños pueden aprender sobre la cultura, la lengua y todas las tradiciones que tiene su comunidad.

Habilidades prácticas: La gastronomía enseña a los niños una variedad de habilidades prácticas, desde la preparación de alimentos hasta la limpieza, organización y fomentan la independencia y la autonomía.

- Saberes mediante señas y secretos:

Los secretos y señas pueden ser utilizados para fomentar la confianza, la conexión y respeto con su entorno por parte del docente, niños y miembros de la comunidad. Dicha

actividad despierta el interés y la curiosidad de los niños, creando un ambiente de complicidad, motivación y creatividad para aprender. Además, los secretos y señas se pueden utilizar como estrategia para incentivar la participación y el compromiso de los niños en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Sin embargo, es importante utilizarlos con precaución y consideración, asegurándose de que se integren de manera adecuada y respetuosa en el contexto educativo y comunitario.

- Saberes en artesanía:

Hace referencia a los conocimientos, habilidades y técnicas tradicionales relacionadas con la creación de objetos hechos a mano. La artesanía es una forma de expresión cultural y creativa que ha existido a lo largo de la historia en diferentes culturas y sociedades de todo el mundo, ello es una herramienta importante para un aprendizaje óptimo del niño, porque se desarrollan habilidades prácticas y cognitivas, creatividad, autoestima, identidad. entre ellas se encuentran:

Desarrollo de habilidades motoras: En esta actividad se deben hacer uso de las manos y la coordinación motora fina, lo que ayuda a desarrollar y mejorar las habilidades motoras de los niños, especialmente en actividades como el tallado (artesanía), tejido o modelado.

Estimulación sensorial: consiste en trabajar con diferentes materiales, texturas, tamaños y colores en la artesanía estimula los sentidos de los niños, lo que contribuye a su desarrollo sensorial y perceptual.

Fomento de la creatividad: La artesanía ofrece a los niños la oportunidad de expresar su creatividad e imaginación al crear objetos únicos y valiosos. La cual les permite experimentar con diferentes formas, colores y materiales.

Mejora de la concentración y atención: Al involucrarse en actividades artesanales, los niños

practican la concentración y la atención plena, ya que necesitan enfocarse en los detalles y seguir instrucciones o mediante su imaginación y con ello completar sus proyectos.

Valoración de la identidad: esto permite que los niños tengan mayor conocimiento sobre sus culturas, identidad, saberes y tradiciones de esa forma poder valorar mediante los productos que logran realizar, por ejemplo, tejidos o moldeado en arcilla.

2.2.2 Proceso de enseñanza - aprendizaje:

El proceso de enseñanza- aprendizaje es el intercambio dinámico del docente quien enseña y del estudiante quien aprende con el propósito de transmitir y construir conocimientos como también valores, habilidades y actitudes. Según Rico y Silvestre (2002, citado por Hernández e Infante, 2017) el proceso de enseñanza _ aprendizaje se concibe como un proceso integral, que incorpora de manera coherente la enseñanza, el aprendizaje, la educación y el desarrollo personal, que exige al estudiante la comprensión y dominio de teorías, leyes y conceptos, fomentando la participación activa de los estudiantes. Así mismo, para Paulo Freire (1970, citado por Ocampo, 2008) enseñar no es solo transferir conocimientos, sino crear condiciones para que el estudiante los construya críticamente en diálogo con su realidad. Desde esta perspectiva, la educación debe ser liberadora, centrada en la reflexión, la participación y el empoderamiento del estudiante como sujeto histórico El proceso de enseñanza y aprendizaje en el jardín de niños ha evolucionado significativamente en los últimos tiempos, pues han reconociendo la importancia de incorporar los saberes de la comunidad en el desarrollo curricular. Por ello, en la institución educativa, este enfoque adquiere especial relevancia al considerar las particularidades de su entorno y la riqueza de los saberes presentes en la comunidad.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo, nivel y diseño

Se enmarcó dentro del enfoque cualitativo, el cual permitió comprender la realidad social desde la perspectiva de los propios actores, valorando sus experiencias, percepciones y significados.

De acuerdo con Hernández, et al., (2014), la investigación etnográfica es un tipo de estudio cualitativo que busca comprender la vida cotidiana, las costumbres y las formas de organización de un grupo social desde dentro, es decir, interpretando la realidad tal como la viven sus propios miembros. Este enfoque requiere la inmersión del investigador en el contexto de la comunidad, utilizando principalmente la observación participante y el registro detallado de las interacciones y significados culturales.

El estudio corresponde a un nivel descriptivo, ya que buscó detallar y caracterizar de manera precisa las particularidades del fenómeno analizado, proporcionando información clara y completa sobre el tema en cuestión.

Según Bisquerra (2009), la investigación descriptiva se orienta a analizar y detallar los fenómenos tal como ocurren en su contexto natural, con el propósito de identificar sus características principales y comprender la realidad sin modificarla.

El diseño metodológico fue de carácter etnográfico participativo y/o colaborativo, ya que permitió el estudio directo de personas y grupos sociales en su propio contexto, favoreciendo la comprensión profunda de sus prácticas, valores y significados. Este tipo de enfoque promueve la interacción constante entre el investigador y los participantes, reconociendo a estos últimos como constructores del conocimiento. A través de la observación participante, las entrevistas y el diálogo reflexivo, se logró una descripción detallada y

contextualizada del fenómeno investigado, garantizando la validez y pertinencia del estudio. Según Hammersley y Atkinson (2020), la etnografía participativa se fundamenta en la colaboración sostenida con los sujetos de estudio, permitiendo acceder a los significados que las personas otorgan a sus acciones dentro de su entorno social y cultural.

Guber (2001) sostiene que la etnografía es un proceso interpretativo donde el investigador reconstruye los significados sociales a partir de la interacción directa con la comunidad estudiada.

3.2. Informantes

Para realizar nuestra investigación tuvimos la participación de las docentes de la Institución Educativa y los padres de familia.

Tabla 1

Padres de familia: Entrevistas

| | Nombre | Edad | Género |
|---|------------------|------|-----------|
| 1 | Padre de familia | 30 | Masculino |
| 2 | Padre de familia | 28 | Masculino |
| 1 | Madre de familia | 26 | Femenino |
| 2 | Madre de familia | 32 | Femenino |

Tabla 2*Docentes: Entrevistas-observaciones*

| N ^a | Nombre | Edad | Lengua | Lugar de procedencia | Género | Grado de estudios |
|----------------|-------------------|------|---------------------------|----------------------|----------|-------------------|
| 1 | Docente-directora | 47 | Castellano | Chincheros | Femenino | Licenciada |
| 1 | Docente | 35 | Castellano | Ahuayro | Femenino | Licenciada |
| 1 | Docente | 50 | Castellano | Ahuayro | Femenino | Licenciada |
| 1 | Auxiliar | 49 | Castellano-Quechua chanka | Ahuayro | Femenino | Licenciada |

3.3. Categorías

- Saberes comunitarios

Los saberes comunitarios comprenden los conocimientos, valores, prácticas y cosmovisiones que las comunidades transmiten de generación en generación, los cuales reflejan la manera en que las personas entienden y se relacionan con su entorno natural, social, cultural y espiritual. De acuerdo con el Ministerio de Educación del Perú (2016), estos saberes son construcciones colectivas que se mantienen vivas mediante la convivencia familiar y comunal, y se expresan en las lenguas originarias, la medicina tradicional, las danzas, la música, los rituales, las formas de crianza y en todos los elementos que conforman la naturaleza.

Estos saberes son contruidos colectivamente a lo largo del tiempo y son parte fundamental de la comunidad cultural y su inclusión en el aula no solo fortalece la pertinencia sociocultural del aprendizaje, sino que también promueve el diálogo intercultural y la igualdad educativa.

Incluir estos saberes dentro de la educación no solo contribuye a fortalecer la identidad cultural de los niños, sino que también promueven un aprendizaje más significativo y respetuoso con la diversidad que hay. Además, revaloriza el conocimiento ancestral y lo pone en diálogo con los saberes de la escuela fomentando un enfoque educativo más intercultural y relativo.

Cullen (2004) sostiene que la institución escolar debe promover una cultura en la cual la diversidad cultural se convierta en un recurso pedagógico, y en la cual se fomente una racionalidad crítica donde los conocimientos que traen consigo los estudiantes desde sus territorios y experiencias deben ser validados como legítimos dentro del aula. Lo que permite una transformación en la educación volviéndola más valiosa, justa e inclusiva que respete la diversidad cultural.

- Proceso de enseñanza -aprendizaje

El proceso de enseñanza - aprendizaje se manifiesta en varios momentos de la práctica pedagógica en el cual se da muchas interacciones dinámicas y continuas entre los docentes y los estudiantes que implica la construcción de conocimientos, habilidades, valores a partir de experiencias significativas, actividades de aprendizaje vivenciales, participación activa y la reflexión constante. Por otro lado, Vygotsky (1979) nos dice que el aprendizaje se produce de forma más efectiva cuando ocurre en un contexto social, mediante el diálogo, la colaboración. Su concepto de zona de desarrollo próximo destaca que los estudiantes pueden alcanzar niveles más altos de comprensión y desempeño cuando reciben el acompañamiento adecuado, lo que implica un rol activo del docente como facilitador del aprendizaje. Por tanto, enseñar no consiste solo en transmitir contenidos, sino en ofrecer andamiajes que permitan al estudiante construir conocimientos de manera progresiva, a partir de sus saberes previos y experiencias concretas.

El proceso de enseñanza aprendizaje no solo incluye lo que el docente enseña si no, el cómo lo enseña, creando condiciones que favorezcan el aprendizaje del estudiante teniendo en cuenta sus intereses, los saberes previos, los estilos de aprendizaje, involucrando elementos fundamentales en la planificación de actividades de aprendizaje como estrategias metodológicas, material educativos que pueden ser con recursos de la zona, un entorno educativo inclusivo y respetuoso, actividades de aprendizaje vivenciales y una evaluación constante del ritmo y aprendizaje de los estudiantes.

3.4. Técnicas e instrumentos para recojo de información

Técnicas:

Observación participante:

La observación participante se desarrolló a partir de observaciones directas realizadas en el aula, el patio de juegos y otros espacios fuera de la institución, durante diversas actividades organizadas por la Institución. Estas actividades estuvieron vinculadas a las festividades propias de la comunidad, lo que permitió una aproximación más cercana a los saberes locales, las formas de convivencia y las prácticas culturales que se integran en la vida escolar. Esta participación facilitó el entendimiento del contexto educativo desde una mirada situada y respetuosa del entorno sociocultural.

Las entrevistas semiestructuradas:

Fueron dirigidas a docentes y padres de familia con el fin de conocer sus percepciones y experiencias relacionadas con las prácticas educativas y culturales en el entorno escolar. Estas entrevistas se realizaron mediante grabaciones de audio o transcripciones escritas, según el consentimiento otorgado por cada participante.

Registro fotográfico y audiovisual:

Esta técnica fue utilizada para capturar momentos significativos que aportaron al desarrollo de la investigación, tales como actividades escolares, interacciones cotidianas y

eventos relevantes. Su aplicación se realizó con el consentimiento informado de los participantes, solicitando previamente la autorización de los padres de familia o docentes, según correspondía, respetando siempre la confidencialidad y los principios éticos establecidos.

Instrumentos:

Cuaderno de campo:

A partir de las observaciones directas, se recurrió al uso de un cuaderno de campo en el cual se registraron los hechos más relevantes ocurridos durante las jornadas escolares, así como en las actividades vivenciales desarrolladas fuera del aula. Este instrumento permitió documentar detalles significativos del contexto, interacciones y situaciones observadas en el proceso.

Guía de entrevistas:

Este instrumento resultó valioso para la investigación, ya que orientó la aplicación de entrevistas a docentes y padres de familia. Aunque contenía preguntas previamente establecidas, también permitió la incorporación de interrogantes espontáneos surgidos durante el diálogo, lo que facilitó una conversación más abierta y flexible, acorde a las experiencias de cada participante.

Instrumentos de apoyo tecnológico:

Fotografías y videos

Se utilizó como un registro complementario para documentar lo observado lo cual permitió preservar la riqueza contextual y las experiencias vividas. Estos registros visuales facilitaron el análisis interpretativo de gestos, comportamientos y usos del espacio, complementando la información obtenida mediante entrevistas y observaciones.

3.5. Técnica de análisis de datos

Para el final de la investigación, se procedió a desarrollar el plan de análisis y ello se realizó en el siguiente orden:

Reducción de datos: Esto implicó ordenar y seleccionar toda la información recogida de las entrevistas y observaciones.

Análisis temático: Se aplicó un enfoque de análisis temático para explorar y describir los significados subyacentes y las experiencias compartidas por los actores durante su participación en actividades relacionadas con los saberes de la comunidad.

Categorización: Esto implicó que se organizó la información por categorías con sus respectivos códigos, de acuerdo a los objetivos planteados para la investigación.

Triangulación de datos: Esto implicó comparar y contrastar datos de diferentes fuentes, como entrevistas y observaciones, para mejorar la validez y la fiabilidad del análisis.

Identificación de tendencias: Se agruparon las ideas similares para encontrar las preferencias a fin de establecer la orientación de las mismas y poder plantear resultados.

Validación cruzada: Se buscó la validación cruzada mediante la revisión de pares o la discusión en equipo para garantizar la coherencia y la interpretación precisa de los datos.

3.6. Consideraciones éticas

El proyecto fue presentado ante el Comité Institucional de Ética de Investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH) para su respectiva revisión y aprobación.

Asimismo, en lo referente a los derechos de autor, se garantizó que el trabajo cumpliera con las normativas de protección y propiedad intelectual. Por esta razón, se empleó el estilo de

citación APA 7.^a edición, con el fin de evitar omisiones, alteraciones o el uso indebido de las ideas de otros autores.

Todos los datos recolectados fueron manejados con estricta confidencialidad y almacenados cuidadosamente en una laptop o computadora segura. Además, se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes involucrados.

La investigación se comprometió a proteger la integridad de los participantes y actores implicados, garantizando que no sufrieran ningún tipo de daño como resultado del estudio.

Las muestras fotográficas y los videos fueron visualizados únicamente por el equipo investigador. Se salvaguardó en todo momento la identidad de los participantes; para ello, se tomaron medidas como registrar imágenes de espaldas y pixelar los rostros. Dicho material audiovisual fue valioso porque permitió documentar visualmente las actividades observadas, facilitando el recuerdo y análisis de los hallazgos a través de evidencia tangible.

Finalmente, se consideró que esta investigación no solo contribuyó a la formación profesional de los investigadores, sino que también aportó ideas novedosas para fortalecer y mejorar la educación en la comunidad, tanto en el presente como en el futuro.

IV. RESULTADOS

A continuación, se muestra la caracterización de la institución educativa y del lugar en el cual se realizó la investigación, proporcionando un marco contextual que permitió comprender las dinámicas sociales, culturales y pedagógicas que influyeron en el desarrollo del proceso educativo en la comunidad.

La Institución Educativa en estudio se encuentra ubicada en el distrito de Los Chankas, provincia de Chincheros, región Apurímac. Aunque no se dispone de registros exactos sobre su año de fundación, se reconoce como una institución de revitalización que brindó atención a niños del nivel inicial. Actualmente, su plana docente estuvo conformada por tres docentes, de las cuales dos están nombradas por el Ministerio de Educación. La atención se realizó en el turno mañana y dependió administrativamente de la UGEL Chincheros y de la Dirección Regional de Educación de Apurímac (DREA).

La población estudiantil estuvo distribuida en tres aulas, correspondientes a las edades de 3, 4 y 5 años. En el aula de 3 años se atendieron a 14 niños, en la de 4 años a 15, y en la de 5 años a 17. Para el desarrollo de las actividades institucionales, se contó además con una auxiliar de apoyo operativo y dos responsables de cocina.

En cuanto a la infraestructura, la institución presentó condiciones adecuadas para el nivel inicial. Las aulas están construyeron con material noble y contaron con iluminación apropiada. Disponían de tres aulas pedagógicas (una por cada edad), dirección, cocina, aula de psicomotricidad, almacén de materiales, almacén de alimentos, tres baños diferenciados por sexo para estudiantes y un baño para docentes. También contó con un cerco perimétrico que brindó seguridad a los menores, un pequeño biohuerto, patio y juegos que permitieron a los niños desarrollar su motricidad gruesa.

Cada aula estuvo equipada con mobiliario básico adaptado a la edad de los estudiantes. Se dispuso de mesas redondas pequeñas que favoreció el trabajo en equipo, sillas de madera acordes a su tamaño, una pizarra blanca, una biblioteca de aula que promovió la lectura, estantes para el almacenamiento de materiales, así como pupitres y sillas para las docentes. La institución contó con los servicios básicos de agua, luz y desagüe, lo cual garantizó condiciones mínimas para el desarrollo de actividades pedagógicas de manera segura y saludable.

La institución educativa inicial intercultural bilingüe se ubica en la comunidad de Río Blanco pertenece al distrito de Los Chankas y se encuentra ubicada a una altitud aproximada



Ilustración 1 fotografía de la Comunidad de Río Blanco

de 2,035 m s. n. m. Esta comunidad se sitúa en una zona estratégica del distrito, ya que en ella se concentran instituciones importantes para la vida comunal, como el puesto de salud y las instituciones educativas de nivel inicial, primaria y secundaria, localizadas en los

alrededores de su plaza principal.

Río Blanco tiene una población estimada de 307 personas y limita con otras comunidades como Puente Pampas y Artillería. Según su ubicación geográfica, se localiza en las coordenadas 13° 26' 10" de latitud sur y 73° 49' 21" de longitud oeste, constituyéndose como un punto central en la organización territorial y la prestación de servicios del distrito.

El distrito de Los Chankas se ubica en la provincia de Chincheros, región Apurímac, al sureste de la ciudad capital provincial. Forma parte de la sierra centro-sur del Perú y se extiende sobre una geografía variada, con altitudes que oscilan entre los 2,150 y 3,600 metros sobre el

nivel del mar. Sus coordenadas geográficas están aproximadamente en los 13° 26' 06.50" de latitud sur y 74° 49' 20.19" de longitud oeste.

Este distrito fue oficialmente creado el 14 de junio de 2016 mediante la Ley N.º 30455, durante el mandato del presidente Ollanta Humala. Durante su etapa inicial, la administración local estuvo a cargo de la Municipalidad Distrital de Huaccana, hasta la instalación de las nuevas autoridades electas en los comicios del 10 de diciembre de 2017, resultando elegido como alcalde el señor Deivis Pillaca Cabrera.

En cuanto a su geografía, Los Chankas presenta una combinación de pisos ecológicos como Yunga, Quechua y Suni, con terrenos que alternan entre zonas empinadas, planicies y laderas suaves. Su clima es predominantemente templado y en su territorio se concentran diversas instituciones públicas que brindan servicios a la población local.

En Río Blanco, la principal actividad económica de las familias es la agricultura, especialmente la producción de frutas como mango, naranja, palta, lima, chirimoya y granada. Además, se cultivan tubérculos como la yuca y el camote, fundamentales tanto en la alimentación diaria como en la economía doméstica de la comunidad.

La gastronomía local está estrechamente ligada a su identidad cultural. Durante celebraciones comunales y fechas importantes, se preparan platos tradicionales como la watia (calabaza horneada), el picante de cuy, el bagre, el choclo y el queso, reflejando la riqueza culinaria basada en productos de la zona.

Por otro lado, la comunidad mantiene viva su herencia cultural a través de la producción artesanal. Las familias elaboran artículos como mantas, chompas, gorros, huaracas y canastas, utilizando técnicas ancestrales que han sido transmitidas de generación en generación. Esta

práctica no solo conserva sus tradiciones, sino que también representa una fuente adicional de ingresos para muchas familias.

En el aspecto lingüístico, aunque el idioma más hablado actualmente en Río Blanco es el castellano, la lengua originaria es el quechua chanka. Sin embargo, debido a diversos procesos históricos como la colonización, la globalización y los cambios en el sistema educativo y social, el uso del quechua ha disminuido progresivamente. En el pasado, muchos habitantes fueron objeto de discriminación por hablar su lengua materna, lo que generó miedo y rechazo hacia su uso. Por esta razón, hoy en día muchos padres optan por enseñar solamente el castellano a sus hijos, con el objetivo de evitar que enfrenten experiencias de exclusión similares a las vividas por generaciones anteriores.

4.1. Análisis de resultados

En este apartado se presenta un análisis etnográfico de los saberes comunitarios integrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la información recolectada mediante la observación participante y las entrevistas realizadas a docentes y padres de familia. El análisis se centra en la manera en que las docentes, las familias, la comunidad y los propios estudiantes participan activamente en la transmisión de estos conocimientos dentro de la institución educativa, y cómo dicha interacción contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural y a la construcción de aprendizajes significativos. Asimismo, se resalta la importancia del diálogo entre los saberes en la vida comunitaria.

4.1.1. La integración de los saberes comunitarios en el proceso de enseñanza- aprendizaje

El proceso de enseñanza-aprendizaje se concibe como un acto comunicativo e intencional entre el docente y los estudiantes, estructurado mediante una secuencia de acciones pedagógicas articuladas y sistemáticas, orientadas a la construcción y consolidación de

aprendizajes significativos en los niños. Según Chipana (2022, citado por Hernández e Infante, 2017) En la educación intercultural bilingüe, la relevancia del proceso de enseñanza-aprendizaje radica en la integración de los saberes comunitarios presentes en el contexto sociocultural, con el propósito de garantizar una formación pertinente y coherente con las necesidades y realidades del niño.

En las observaciones y entrevistas realizadas se identificó cuatro formas a través de las cuáles las docentes integraron los saberes comunitarios en el proceso de enseñanza aprendizaje:

- Las experiencias vivenciales:

Según Vásquez et al., (2025), el aprendizaje vivencial significativo busca fortalecer las habilidades personales como el pensamiento crítico, la creatividad y la toma de decisiones responsables, promoviendo que los individuos asuman un rol activo en su propio proceso de aprendizaje. Por su parte, las docentes integraron los saberes comunitarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante experiencias vivenciales que vincularon el conocimiento escolar con la vida cotidiana de los estudiantes. Para ello, desarrollaron actividades de aprendizaje que partieron de las prácticas culturales comunitarias —como la agricultura, el tejido o las festividades tradicionales, así como de espacios comunitarios donde los niños tuvieron contacto directo con situaciones reales de su entorno. Estas experiencias les permitieron contrastar, reafirmar o ampliar sus saberes comunitarios fortaleciendo así un aprendizaje situado y contextualizado.

A continuación, se presenta la observación de una experiencia vivencial en la cual los niños contrastaron y ampliaron sus saberes comunitarios a partir del diálogo con el adulto que atendía la tienda de la comunidad.

En este día, los niños fueron a observar cómo es una tienda en la comunidad, ya que el proyecto planteado fue "Elaboramos una tienda en nuestra aula". De esta manera, los niños aprendieron de forma vivencial. La docente decidió llevarlos a la tienda de la comunidad, donde los niños pudieron observar una gran variedad de



Ilustración 2 Visita a una tienda

productos como frutas, verduras, galletas, arroz, lentejas y otros alimentos para el consumo humano.

Como se puede ver en la imagen, un niño está mirando una manzana. Junto a ella, se encuentran la piña, la papa, los plátanos y otros productos. Durante la actividad, los niños le hicieron varias preguntas a la vendedora. Por ejemplo, un niño preguntó: "¿Cuánto está la manzana?", a lo que la vendedora respondió: "A 2 soles, niño". Otro preguntó: "¿Cuántos plátanos tiene en su tienda?", y la vendedora respondió: "Tengo una caja completa".

Asimismo, un niño le preguntó: "¿Usted siembra la piña?", a lo que la vendedora le explicó que la piña la compra en la provincia de Uripa y la trae de allí. El niño, curioso, preguntó entonces: "¿Entonces no vende lo que siembra usted?", y la señora respondió que sí, como la palta, la naranja, los plátanos o el pacay, pero que aún no era su temporada.

Los niños, muy curiosos, observaron todo con detenimiento. Además, dibujaron los productos que vieron en la tienda.

La visita a la tienda de la comunidad fue una experiencia enriquecedora para los niños, ya que les permitió aprender de manera directa sobre el funcionamiento de una tienda y los productos que forman parte de la vida cotidiana de las familias. A través de la observación y la interacción con la vendedora, los niños no solo ampliaron sus conocimientos sobre los productos que consumen, sino también sobre el proceso de comercialización, , en qué temporadas crecen determinados alimentos y cómo se distribuyen en la comunidad.

El hecho de que los niños realicen preguntas a la vendedora muestra su curiosidad natural y su interés por comprender el entorno en el que viven. Esta actividad también les permitió conectarse con la realidad de su comunidad y comprender conceptos básicos de la economía, como el precio de los productos, la oferta disponible y la época en la que ciertos alimentos se ponen a la venta . Además, al dibujar los productos que vieron en la tienda, los niños no solo reforzaron su capacidad de observación, sino también su creatividad y expresión artística.

En general, esta actividad resalta la importancia del aprendizaje vivencial, ya que fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales. Los niños pudieron explorar el mundo real, relacionar lo aprendido en clase con la vida cotidiana y fortalecer su curiosidad por el entorno que los rodea. Este tipo de experiencias son fundamentales para su desarrollo integral, ya que les permiten ser más conscientes de su comunidad y de los procesos que intervienen en su vida diaria.

Al respecto, la docente N° 01 señaló que: *“Las actividades vivenciales son muy importantes porque los niños aprenden mejor cuando hacen las cosas con sus propias manos y viven la experiencia. En mi aula usamos mucho este tipo de actividades, porque así los niños no solo escuchan, sino que también sienten, preguntan, tocan y participan. Por ejemplo, una vez quise enseñarles sobre una comida típica, y en lugar de solo hablar del tema, los llevé a*

un restaurante que está en nuestra comunidad. Allí hablamos con el señor que cocina y él nos explicó qué ingredientes se usan. Luego fuimos a una tienda a buscarlos y más tarde preparamos la comida en la cocina de nuestra institución. Al final, los niños probaron lo que ellos mismos cocinaron. Fue una actividad muy bonita, y ellos aprendieron mucho sin darse cuenta, porque lo vivieron de verdad. Así es como trabajamos las actividades vivenciales en mi aula. Son momentos que los niños disfrutaban mucho y que les ayudan a recordar mejor lo que aprenden". (Ent. Degradado. Docente 01)

Además, la docente N° 03 compartió el tipo de actividades vivenciales que desarrolló en su aula: *"Sí, hacemos siembras, visitas a la chacra de algún compañerito, cocinamos, hacemos feria, trabajamos con plantas, animales, todo lo que podamos y también participamos en las actividades de la comunidad y municipalidad". (Ent. Degradado. Docente 03)*

- Las celebraciones de la comunidad

Las docentes integraron los saberes comunitarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las celebraciones de la comunidad, concebidas como espacios pedagógicos que fortalecieron la identidad cultural y las experiencias vivencial. Estas festividades, incorporadas en la planificación educativa, permitieron que los estudiantes participen activamente en actividades que reflejan las costumbres, creencias y valores de su entorno. De este modo, las docentes articularon los contenidos curriculares con prácticas culturales como los rituales de agradecimiento a la Pachamama, las danzas tradicionales o las ferias comunales y promovieron la transmisión intergeneracional de saberes. En estas experiencias, los niños aprendieron de forma significativa al vivenciar principios como los de reciprocidad, respeto y pertenencia que caracterizaron la cosmovisión de su comunidad.

Seguidamente, se presenta una observación sobre una celebración comunitaria en la cual participó toda la comunidad:

La celebración del aniversario de la comunidad se desarrolló como un evento significativo que integró a toda la institución educativa, las familias y los miembros de la localidad. Desde días previos, se organizaron los ensayos de las danzas que cada aula presentaría, involucrando activamente a los niños en la preparación.

Para las presentaciones, cada nivel eligió una danza representativa: los niños de tres, cuatro años bailaron carnaval y cinco años interpretaron marinera. Los ensayos se realizaron en el patio de la IE por turnos, y fue notable el entusiasmo de los niños, quienes no solo imitaban los pasos, sino que también imaginaban tocar los instrumentos, mostrando una conexión con la música y el movimiento.

La presentación oficial se llevó a cabo en la noche, con una gran participación de la comunidad. Previamente, las docentes y padres de familia coordinaron los detalles: se alquilaron los trajes típicos y, desde las tres de la tarde, el equipo docente se reunió en la IE para organizar los últimos preparativos antes de la llegada de los niños.

El evento inició con las palabras del alcalde, quien dio la bienvenida y presentó el programa. El orden de las presentaciones fue por edades: primero los niños de tres años, seguidos por los de cuatro y finalmente los de cinco. La comunidad asistió masivamente, creando un ambiente festivo y de apoyo. Los niños, vestidos con sus trajes tradicionales, bailaron con alegría y seguridad, mostrando sonrisas y emoción al ser parte de esta celebración.

En el aula de tres años, la mayoría de los padres de familia estaban de acuerdo con la presentación de danza de sus hijos, en excepciones de algunas madres de familia que hacían faltar a sus hijos en las actividades que se realizaban como en este caso en la presentación de

danzas algunos niños no asistieron, y también en otras actividades como en el pasacalle con pancarta (OBS. 04/11/2025)

Esta experiencia reforzó el valor de las manifestaciones culturales como herramientas pedagógicas en la educación inicial, especialmente en contextos interculturales como el nuestro. La participación de los niños en danzas tradicionales no solo fomentó su desarrollo motriz y expresión artística, sino que también les permitió conectarse con su identidad cultural de manera vivencial.

La colaboración entre docentes, padres y autoridades locales evidenció cómo la escuela puede convertirse en un espacio de encuentro comunitario, donde los saberes y tradiciones se transmiten de generación en generación.

Además, la emoción y el compromiso de los niños al bailar nos llevó a reflexionar sobre la importancia de incorporar más actividades culturales en la planificación curricular, no solo como presentaciones, sino como proyectos de aprendizaje que exploren el significado histórico, social y afectivo de estas expresiones.

Esta celebración nos recordó que, en una educación verdaderamente intercultural, la comunidad no debía ser solo espectadora, sino constructora de los procesos formativos. La investigación profundizó en cómo sistematizar estas prácticas para que los saberes locales no fueran solo exhibidos, sino vividos, cuestionados y reinventados por los propios niños en su trayecto educativo.



Ilustración 3 Danzas de la comunidad

[FLuWrX9ZBp5vXt3E9t90EhKY74DjxuN](https://www.flickr.com/photos/14911175@N00/14911175/)

Fotografía propia

Al respecto, (Ent. Deagrabado. Padre de familia 02) expresó lo siguiente:

“...mm, bueno, de qué manera, a..., más que nada la comunidad debe involucrarse con los jóvenes, los niños, ahora en el jardín los pequeños haciéndoles ver todas sus costumbres, su cultura, su comida, más que nada haciéndole ver esas cosas ¿no?” (Ent. Deagrabado. Padre de familia 02)

“F: ¿Qué opinas sobre la participación de la comunidad en las clases de la escuela?, por ejemplo, lo que se realiza el día de la papa, ¿debería venir la comunidad ya sea un yachaq o algo?”

L: claro

F: ¿en que ayudaría eso en que venga un yachaq?”

L: ya, si bien sabemos la comunidad no es pequeña es grande, así como nuestra zona es cálida, hay lugares fríos donde se siembran la papa ¿no?, entonces, hacerles saber a nuestros niños que también nosotros producimos papa, no solo tenemos frutales, en esa parte yo creo que deben participar alguien o el presidente o digamos un alcalde una autoridad donde oriente a

los niños, que sí, nosotros también producimos la papa”. (*Ent. Deagrabado. Padre de familia 02*)

En el testimonio, el padre dijo que es importante que la escuela participe en las actividades de la comunidad, sobre todo en las fiestas. Su respuesta muestra que la comunidad no solo observa, sino que también enseña sus costumbres y conocimientos. Estos saberes ayudan a que los niños aprendan mejor, porque los relacionan con su vida diaria y con lo que los rodea. Así, la participación de la comunidad ayuda a mantener viva la cultura y a compartir sus conocimientos con los más jóvenes.

- Participación de los padres de familia en las actividades de aprendizaje



Ilustración 4 Celebración de año nuevo andino

Las docentes incorporaron los saberes comunitarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el apoyo de los padres de familia, quienes fueron reconocidos como portadores de conocimientos ancestrales. Por medio de talleres, proyectos y actividades vivenciales, los padres compartieron sus experiencias sobre agricultura, alimentación, tejido y celebraciones tradicionales, fortaleciendo así el vínculo entre la escuela y la comunidad. Este trabajo permitió que la enseñanza se adapte a la cultura de los estudiantes, fomente el uso de la lengua originaria y promueva valores como la reciprocidad y el respeto. Gracias a esta interacción, los aprendizajes se volvieron más significativos y se garantizó la transmisión de los saberes comunitarios a las nuevas generaciones.

En este orden de ideas, se comparte la observación de la participación de los padres de familia en una actividad celebrativa en la institución educativa:

El día 21 de junio, en horas de la mañana, la institución celebró el Año Nuevo Andino, tal como es costumbre y estuvo registrado en el calendario comunal de la comunidad.

El Año Nuevo Andino, también conocido como Inti Raymi, es una festividad ancestral que se celebra en los Andes coincidiendo con el solsticio de invierno. Esta fecha marca el inicio de un nuevo ciclo agrícola y representa un tiempo de renovación espiritual, donde se honra al Sol (Inti) y a la Madre Tierra (Pachamama).

El significado del Año Nuevo Andino radica en la renovación y equilibrio. La festividad simboliza el renacimiento del Sol y el equilibrio entre la naturaleza y la humanidad. Además, es una oportunidad para fortalecer la conexión con la tierra, los antepasados y la cultura ancestral.

Como parte de la celebración, todos los niños llegaron vestidos con la vestimenta típica de la comunidad. Algunos también se vistieron como campesinos, haciendo honor a los cultivos y al entorno natural de la zona. Se pudo observar el involucramiento de los padres quienes consiguieron las vestimentas para sus hijos. La jornada inició con un breve pasacalle por las calles principales en compañía de los padres de familia, acompañados de pancartas que llevaban frases alusivas a la fecha, tales como: “Conectémonos con la Pachamama y el Inti, y celebremos el inicio de este nuevo año” y “¡Bienvenido nuevo sol! ¡A celebrar la Pachamama!” que fueron elaboradas también por las familias.

Durante el pasacalle, las docentes y padres de familia animaron a los estudiantes gritando frases como: “¡Feliz Año Nuevo Andino!”, “¡Que viva la Pachamama!” y “¡Cuidemos a la Pachamama!”. Luego de esta actividad, la comunidad regresó a la institución para compartir platillos típicos de la zona, preparados por los padres de familia.

Entre los platos que se compartieron estuvieron el hapchi, que es a base de papa con queso y palta; papa con huevo; cancha con queso; y bagre frito. Celebrar el Año Nuevo Andino también significa compartir y valorar nuestra gastronomía y cultura.

Sobre esto, el padre de familia N°02 señaló en la entrevista lo siguiente: “*F: ¿y a usted también le gustaría participar en esas actividades?*”

L: claro, claro, por qué no, yo dispuesta en cada actividad que está organizando el jardín, yo vengo y también veo ¿no?, como se les hace esas actividades y tal vez algunas recomendaciones también se le pueden dar” Ent. Deagrado. Padre de familia 02).

- Materiales didácticos con recursos de la zona

Durante la observación se evidenció que algunos materiales utilizados en las actividades de aprendizaje y en los momentos de juego libre provenían del contexto local, como mates, palos de madera, sogas tejidas con cabuya y suyrukus. Estos materiales se emplearon en juegos de puntería, construcciones y dinámicas de conteo, lo que permitió que los niños exploraran su creatividad, fortalecieran su motricidad y trabajaran en equipo al compartir o construir juntos. Sin embargo, se notó que los materiales elaborados eran limitados.

En relación con la participación de las familias para la elaboración de estos materiales, las entrevistas realizadas evidenciaron diversos niveles de involucramiento en la elaboración y provisión de materiales educativos con recursos locales; El padre de familia 2 comentó que, aunque no participó directamente en la elaboración de materiales para la institución, observó

como en la comunidad las personas elaboraron objetos utilizando recursos tradicionales, indicando:

“Bueno, hasta el momento, materiales hechos, mmm, casi no, pero sí en la comunidad hacen, sobre todo cuando hay concursos, por ejemplo, en baile, los carnavales, ellos suelen hacer su canastita de un material, lo que es de cabuya creo, hacen sus canastas, hacen mm, sus huaracas, sus sogas.” (Ent. Degradada. Padre de familia 02)

Asimismo, precisó que personalmente no participó en la elaboración de estos materiales:

“Mm no, solo he visto.” (Ent. Degradada. Padre de familia 02)

Por otro lado, el padre de familia 1 señaló que en el nivel inicial se solicitó a las familias que lleven materiales elaborados con recursos del contexto local, como mates y sogas, destacando:

“En el jardín, sí, han pedido materiales de ese mate.”

“Mate, después les ha pedido de soguitas, pues, grande, mediano.”

“No, tradicionalmente con la cabuya, pues.” (Ent. Degradada. Padre de familia 01)

Estos aportes reflejaron que las familias contribuyeron en la provisión de materiales tradicionales, lo cual permitió que se integren en las actividades de aprendizaje y juegos de los niños en la institución.

De manera significativa, el padre de familia 3 relató que participó en la elaboración de materiales con su hijo para la escuela, mencionando:

“Sí, con mi hijo que fue al colegio hemos hecho una máscara de arcilla, cositas que le piden siempre estamos apoyándoles y haciendo.” (Ent. Degradada. Padre de familia 03)

Aunque también señaló que en el jardín no se ha solicitado materiales elaborados del contexto al inicio del año escolar. *“¿Al jardín? Este no por el momento no”* (Ent. Degradada. Padre de familia 03)

Estos testimonios reflejaron que, aunque la participación en la elaboración de materiales varió entre las familias, existió interés y disponibilidad para apoyar a los niños en actividades que involucraron recursos locales, lo que contribuyó a fortalecer la conexión entre el hogar, la comunidad y la institución educativa. Además, mostró que las familias reconocieron el valor de mantener vivas las técnicas tradicionales de la comunidad y de integrarlas al proceso educativo.

4.1.2. Saberes comunitarios identifican las docentes en su práctica pedagógica

Durante el desarrollo de las prácticas preprofesionales, se observó diversos saberes comunitarios que formaron parte fundamental de la vida cotidiana de la comunidad y que, además, se identificaron en la práctica pedagógica de las docentes de la escuela inicial EIB. Entre los principales saberes identificados se encontraron el buen vivir, el calendario comunal, las medicinas naturales a base de plantas, las visitas a las chacras, las artesanías, la gastronomía, así como las señas y secretos. Asimismo, se reconoció, con mayor énfasis, la práctica de dos saberes que emergieron de forma significativa: el uso de la lengua originaria y los juegos tradicionales.

4.1.2.1. Buen vivir

En la institución educativa observada, el enfoque del Buen Vivir fue identificado porque las docentes trabajaron activamente para inculcar en los niños el respeto y cuidado hacia todo lo que les rodea. Se entendió que el Buen Vivir va más allá de solo saludarse o no pelear: fue una forma de vida basada en el respeto por los demás, por la comunidad y por la naturaleza.

Una actividad observada lo demuestra claramente. “Con las lupas en mano, los niños caminaron alegres por las calles. Observaban con atención todo lo que encontraban a su paso. Pronto, uno de ellos descubrió un pequeño gusano entre las plantas. Al verlo con la lupa, se



Ilustración 5 Visitas a las chacras

asombraron de lo grande que parecía. Algunos se reían, otros decían que daba un poco de miedo, pero todos estaban maravillados con lo que la naturaleza les mostraba.

Mientras avanzaban, encontraron árboles de pacay, palta y chirimoya. Usaron sus lupas

para ver los frutos que comenzaban a crecer. Una niña gritó emocionada: ‘¡Miren, la chirimoya está más grande, está gigante!’ Otro niño señaló la palta y dijo que cuando estuviera madura sería deliciosa. Así, los niños fueron reconociendo el valor de los frutos que da la tierra, entendieron que fueron un regalo de la naturaleza.

La docente aprovechó el recorrido para hacer preguntas que despertaron la reflexión. ‘¿Saben cuándo se cosecha la palta?’, preguntó. Algunos niños recordaron que sus familias la recolectaban en diciembre o marzo. Eso los hizo pensar en cómo sus padres y abuelos sabían cuándo era el momento justo para cosechar. A través de sus respuestas, compartieron saberes que forman parte de los saberes de su comunidad.

Más adelante, vieron algunas plantas que estaban secándose. La docente volvió a preguntar: ‘¿Por qué creen que estas plantas están así? ¿Podemos ayudarlas?’ Los niños respondieron que hacía mucho calor y que las plantas necesitan agua. Uno dijo: ‘Hay que regarlas’, y otro añadió: ‘Pidamos a Diosito que haga llover.’ Pero un niño, con mucha seriedad, dijo algo que todos escucharon con atención: ‘La Madre Tierra está sufriendo porque hace mucho calor.’



Ilustración 6 conociendo las plantas de la comunidad

Fue entonces que la docente les planteó una pregunta muy importante: ‘Y si no cuidamos nuestra naturaleza... ¿tendremos frutas para comer?’ Los niños respondieron convencidos: ‘¡No!’ Luego explicaron: ‘Porque si no les damos agua, las plantas no crecen’ y ‘También hay

que cuidarlas, no hay que maltratarlas.’ Esas respuestas mostraron que estaban comprendiendo la importancia del cuidado del medio ambiente y del equilibrio con la Madre Tierra” (OBS. 13/11/2024).

Además, se observó cómo la docente identificó una forma interesante de trabajar el Buen Vivir cuando usó hojas secas que estaban en el suelo, sin pedirle a los niños que arrancaran hojas que aún estaban en los árboles. Esta acción fomentó el respeto por la naturaleza a través de un gesto simple, pero significativo.

Además, en una entrevista realizada a la docente 1, ella compartió su reflexión sobre el Buen Vivir en el contexto educativo. Dijo: *“Bueno, respecto al buen vivir, yo creo que toda institución siempre se debe manejar con un buen clima institucional, sobre todo basado en eso, ¿no? Porque si no hay buen clima institucional, no habría una buena relación, y parte de eso es el trabajo con los niños. No es lo mismo, porque si no hay una buena relación con los docentes, tampoco hay una buena relación con los niños, porque todos los docentes trabajamos estresados. De esa manera, no podemos llevar un buen clima institucional ni un buen trabajo. Y bueno, los valores que se trabajan son el respeto, sobre todo el respeto, porque si no hay respeto no hay nada, no funciona nada. El respeto y la solidaridad, bueno, para mí serían muy importantes estos dos valores sobre todo”* (Ent. Degradado. Docente 01).

También mencionó la docente 2: “Ya bueno, para un Buen Vivir dentro de la institución, primero tenemos que practicar los valores y hacer solidarios, empáticos, tolerantes y bueno los demás valores y respetar sus costumbres, sus culturas para poder vivir en armonía todos” (Ent. Degradado. Docente 02).

Ambas docentes coincidieron en identificar que el Buen Vivir incluyó también una vida basada en valores esenciales como el respeto, la solidaridad y la empatía. Para ellas, estos principios fueron la base que construyó relaciones armoniosas tanto dentro de la institución educativa como en la comunidad, y promovió un ambiente de convivencia pacífica y cuidado mutuo.

4.1.2.2. Calendario comunal

En la Institución Educativa se identificó que las trabajaron de manera articulada con el calendario comunal. Las fechas importantes para la comunidad, como las relacionadas a la siembra, la cosecha y diversas festividades tradicionales, fueron consideradas dentro de la planificación anual y mensual de las actividades de aprendizaje y desarrolladas durante el horario escolar educativo.

Lo anteriormente señalado, se evidenció en la siguiente observación:



Ilustración 7 Compartir de los platos típicos

“El día de hoy se llevó a cabo una actividad significativa en conmemoración al Día Mundial de la Papa Nativa en nuestra institución educativa. Desde tempranas horas, se notaba un ambiente festivo y de mucha

expectativa entre los niños, docentes y

padres de familia, quienes participaron activamente en la organización y desarrollo del evento.

Las docentes lideraron la preparación del espacio, organizando mesas decoradas con mantas típicas de la zona, donde se exhibieron distintas variedades de papa nativa, acompañadas de platos tradicionales preparados especialmente para esta fecha. Entre los más representativos se encontraban la papa con queso, el papa rebozada con huevo, las papas fritas, la papa rellena, el chuño con huevo, entre otros. Una de las actividades que más llamó la atención fue la elaboración y uso de disfraces creativos que representaban diferentes variedades de papa peruana. Desde el primer momento, estos disfraces generaron sorpresa y emoción en los niños, motivándolos a participar con

entusiasmo. La jornada dio inicio con las palabras de bienvenida de la directora, quien explicó de manera sencilla y cercana la importancia de la papa en la alimentación, la cultura y la economía de las familias locales. Luego, se realizó una presentación artística donde los estudiantes bailaron luciendo sus disfraces, en un ambiente lleno de alegría y orgullo cultural.

Durante la actividad, se promovió una interacción pedagógica con los niños a través de preguntas como: ‘¿Qué estamos celebrando hoy?’, ‘¿Qué platos ven en estas mesas?’ y ‘¿Conocen los nombres de estas papas?’. Las respuestas permitieron reconocer que los niños tenían conocimientos previos relacionados al tema, como identificar algunos platos y variedades de papa, aunque también se notaron aspectos que podrían reforzarse en el aula, como el conocimiento de los nombres en lengua originaria o el proceso de cultivo. El momento más esperado fue el compartir de los alimentos, niños, docentes y padres degustaron juntos los diversos platos elaborados, desde los más conocidos como la papa a la huancaína hasta otros menos mencionados, como la papa con japchi. Mientras comían, muchos niños comentaban con naturalidad: ‘En mi casa también comemos esto’ o ‘Mi mamá lo prepara diferente’, reflejando cómo la experiencia conectaba con su vida cotidiana. Finalmente, todos participaron del tradicional quqaw mastay, una costumbre andina que consiste en compartir lo que se ha preparado entre todos, sin distinciones. Fue un cierre lleno de significado, donde se valoró no solo la papa como alimento, sino también la convivencia, la solidaridad y el respeto por los saberes ancestrales” (OBS, 30/05/2024).

. Asimismo, durante la entrevista, el padre de familia 4 expresó:

“No sé mucho sobre eso, pero creo que he visto un calendario en el jardín, en la dirección. Ahí dice cuándo se siembra y cuándo llueve, pero no lo entiendo bien porque nunca me lo han explicado. He observado que en ese calendario se menciona, por ejemplo, la fecha de cosecha de la palta, y también algunas señales y secretos que yo no conocía. Una de ellas es que, cuando va a llover, llora un pájaro llamado huyanaco. Me parece importante que se enseñe esto a los niños, porque si yo no sé mucho, imagínese, es mejor que ellos lo aprendan desde pequeños, ya que es parte de nuestra comunidad” (Ent. Degradado. Padre de familia 04).

Como bien mencionó el padre, fue fundamental identificar estos saberes en la escuela, ya que existe el riesgo de que se pierdan con el tiempo si no son reconocidos y transmitidos a las nuevas generaciones.

4.1.2.3. Medicina con plantas naturales

En el contexto observado, se identificó el uso de medicinas elaboradas a base de plantas



Ilustración 8 Jarabes con plantas medicinales

medicinales en la práctica pedagógica de las docentes. Estas plantas, usadas durante generaciones, sirvieron para curar diversas dolencias comunes, desde la gripe hasta dolores musculares o de barriga. Sin embargo, también se observó que en la actualidad los fármacos y medicamentos químicos como pastillas y jarabes, van

ganaron espacio, ya que muchas personas los prefirieron por la facilidad de acceso y su rápida acción.

Antes, los abuelos preparaban remedios caseros con ingredientes naturales. Por ejemplo, la muña se usaba comúnmente para calmar el dolor de barriga o aliviar los síntomas de la gripe. En contraste, hoy en día, cuando un niño se enferma, la mayoría de madres optan por acudir a la farmacia

para comprar una pastilla o jarabe. Esta tendencia evidenció un cambio cultural progresivo que, si no se detiene, contribuyó a la pérdida de los saberes tradicionales que forman parte de la identidad y sabiduría colectiva de la comunidad.

Una actividad importante referida a este punto se observó cuando la docente del aula identificó algunas plantas naturales con los niños y niñas y elaboró jarabes naturales con ellos. Para ello, llevó al aula algunas plantas medicinales, entre ellas la muña y el eucalipto, y comenzó preguntando a los niños si las conocían.

Las respuestas fueron espontáneas y llenas de entusiasmo.

—“¡Esto es muña, missss! Mi mamá lo pone con leche y es ricooo”, dijo un grupo de niños al olerla.

Otro niño, al ver el eucalipto, comentó:

—“Esto se produce en la puna, miss, porque cuando voy donde mis abuelos veo esto.”

La docente continuó indagando:

—“¿Y cuándo se enferman, ¿qué les dan para curarse?”

La mayoría de los niños respondió que sus madres les compraban pastillas o jarabes. Sin embargo, la niña 1 de 4 años, comentó con sinceridad:

—“Eso sabe feo, yo no quiero tomar eso, miss.”

Para fortalecer el vínculo entre el hogar y el aula, la docente pidió a las familias que enviaran jarabes caseros preparados en casa con plantas medicinales. Así, varios niños llevaron frascos con remedios naturales. Uno de ellos tenía muña, kion, naranja y miel. La niña 1 explicó con orgullo:

—“Miss, nosotras hemos hecho hervir la muña, luego le pusimos la naranja y la miel para que sea rico. Mi mamá dice que esto ayuda a mi tos.”

La niña 1 comentó que su remedio estaba hecho solo con naranja y miel, ideal para aliviar la tos, sobre todo ahora que hace frío.

Luego de estas exposiciones, la docente y los niños prepararon un jarabe natural en el aula, utilizando los mismos ingredientes: muña, naranja y miel. Lo cocinaron juntos en una hervidora y luego lo sirvieron en una taza para probarlo. Fue una experiencia vivencial, significativa y valorada por los niños, que permitió revalorar el conocimiento ancestral y fortalecer la identidad cultural desde la primera infancia. (OBS.21/06/2024)

La madre de familia 1, en entrevista, también identificó una práctica antigua para tratar lesiones:

“Por ejemplo, cuando se dislocaban el pie o se chancaban, se amarraban con chilca, esa planta pegajosa. Le aplastaban donde estaba el disloque, lo amarraban con carrizo y encima con pito o cabuya. Eso nomás lo cicatrizaba al disloque.”

(Entrevista degrabada – Padre de familia 01)

Por su parte, la docente 1 entrevistada destacó la gran variedad de plantas medicinales que existen en la comunidad:

“Bueno, hay infinidad de plantas, pero algunas que les puedo mencionar serían el matico, el romero, la ruda, el ajeno, la hierbabuena, la hierba luisa, la guayaba (especialmente la hoja de guayaba), la guanábana, y también las hojas y raíz de yuca, que son muy buenas para muchas enfermedades.”

(Entrevista degrabada – Docente 01)

Estos testimonios evidenciaron que, si bien hay una tendencia creciente hacia el uso de productos farmacéuticos, el saber comunitario sobre las plantas medicinales no se perdió y puede ser recuperado, valorado y transmitido desde espacios educativos.

4.1.2.4. Visita a la chacra

Aunque a simple vista las visitas a la chacra parecieron actividades rutinarias o simples salidas del aula, las observaciones realizadas durante el trabajo de campo permitieron identificar que representan experiencias profundamente significativas. Estos espacios no solo fueron escenarios de producción agrícola, sino también lugares donde se presentaron conocimientos tradicionales, prácticas culturales vivas y un profundo respeto por la tierra y la comunidad.

Durante estas visitas se evidenció que, antes de iniciar actividades como la siembra o la cosecha, algunas familias señalaron que realizaron actos simbólicos de agradecimiento a la Pachamama. Esta práctica reforzó la relación espiritual entre las personas y la naturaleza, y se reconoció como un gesto de respeto y reciprocidad. Lejos de concebir la tierra como un simple recurso, la comunidad la determinó como un ser vivo que merece cuidado y valoración.

A través del trabajo de campo se identificó que las chacras fueron espacios de enseñanza intergeneracional. Allí se comprobaron los conocimientos vinculados al uso del calendario agrícola, al reconocimiento de los ciclos climáticos, al manejo de herramientas tradicionales y al cuidado del entorno. Este registro de saberes fortaleció los lazos comunitarios y aportó a la formación de una identidad cultural sólida desde edades tempranas.

Una experiencia destacada fue la participación en una jornada de capacitación impulsada por un programa social, en la cual se identificó al biohuerto escolar. Como una actividad que permitió que los actores reconocieran sus saberes para elaborar almácigos de hortalizas como lechuga y repollo.

La jornada comenzó con dinámicas participativas en lengua quechua, lo que permitió visibilizar la riqueza lingüística de la comunidad. Posteriormente, se explicó a los participantes

la importancia de promover una alimentación saludable, especialmente en contextos donde el consumo de alimentos industrializados aumento. Durante la parte práctica, se enseñaron criterios para seleccionar el tipo de tierra, cómo sembrar adecuadamente, las formas de cuidado inicial y la frecuencia del riego. Cada asistente sembró su propio almácigo, generando un ambiente de aprendizaje colectivo y reforzando prácticas sostenibles desde una mirada comunitaria (OBS, 23/06/2025).

En una entrevista, un padre de familia relató cómo conecto a sus hijos en las labores del campo, enseñándoles desde pequeños las tareas agrícolas:

“Claro, en mi caso sí. Yo trato de inculcar a mis hijos porque mis padres y mis abuelos han vivido en el campo, igual que los padres de mi pareja. Los llevamos los fines de semana para que vean cómo se trabaja. Por ejemplo, los hemos llevado a sembrar palta, para que aprendan el proceso: hacer el hueco, enterrarlo. También en la cosecha de mango y de maíz.” (Entrevista degrabada – Padre de familia 02)

En el mismo testimonio, también mencionó que aún se conservan herramientas agrícolas tradicionales:

“Para la siembra se usa el ampón, el pico, y en chacras grandes ya se usa el tractor o la yunta, lo que le llaman. Pero sí, aún usamos cosas antiguas como los lampones, y también la yunta, cuando el terreno es largo. Eso no se ha perdido.” (Entrevista degrabada – Padre de familia 02)

Estas declaraciones reflejan cómo las prácticas ancestrales se identificaron como parte fundamental de la vida cotidiana de muchas familias.

4.1.2.5. Gastronomía

La gastronomía de la comunidad observada se identificó como una expresión auténtica de su identidad colectiva, reflejando su historia, valores y conocimientos transmitidos a través de generaciones. Los platos típicos no solo se reconocieron, sino que también se comunicaron saberes comunitarios y fortalecieron el sentido de pertenencia entre sus habitantes.

Durante la celebración por el aniversario del distrito, se llevó a cabo una feria



Ilustración 9 Feria gastronómico

gastronómica, en la cual se identificó de manera directa la relevancia de la cocina tradicional en la vida cultural y social de la población. Las docentes, anticipándose a este evento,

organizaron una visita pedagógica con los estudiantes como parte del proceso de exploración y valoración de las costumbres locales.

La jornada comenzó en el aula, donde la docente inició una conversación con los niños formulando preguntas para activar sus conocimientos previos: “¿Qué se está celebrando en nuestra comunidad?”. Las respuestas fueron variadas; algunos indicaron que era una fiesta, mientras que otros no estaban seguros. Frente a ello, la docente profundizó la conversación preguntando si habían notado algo inusual al llegar al jardín. Los niños mencionaron haber visto a personas vendiendo comida, ropa y bebidas en la plaza principal.

A partir de estas intervenciones, la docente explicó que se estaba conmemorando el aniversario de la provincia, ocasión que incluía una feria gastronómica como parte de las

celebraciones. Posteriormente, acompañados por sus maestras, los niños salieron en grupo hacia la plaza, mostrando entusiasmo y mucha curiosidad por lo que iban a conocer.

En el recorrido por la feria, uno de los puestos que más llamó la atención de los estudiantes fue el de preparación de watia de calabaza. Intrigados, comenzaron a hacer preguntas sobre su elaboración. Las mujeres encargadas del puesto explicaron que la calabaza se cocinaba al horno por unos minutos, sin necesidad de añadir más ingredientes. La docente adquirió una porción y, luego de visitar los diferentes espacios de la feria, regresaron con los estudiantes al aula.

Una vez de vuelta, los niños compartieron la watia y dialogaron sobre lo que habían aprendido. Al ser consultados sobre la preparación del plato, respondieron con entusiasmo que estaba hecho solo de calabaza. Esta experiencia les permitió comprender que la gastronomía también puede estar vinculada a la sencillez, a la conexión con el entorno y al respeto por las costumbres (OBS. 13/06/2024).

A lo observado se suman las voces recogidas en entrevistas con padres de familia. Uno de ellos señaló:

“Aquí en los carnavales, el puchero. Está hecho de col, de carne de chanco, camote, yuca, manzana.”

(Entrevista degrabada – Padre de familia 01)

Otro padre recordó con cariño los platos tradicionales de su infancia:

“Tradicionalmente, en mi infancia pues hacían el yuyo picante, trigo picante, las habas, todas esas cositas. Eso preparaban en mi casa, claro que también se veía en las fiestas, pero siempre en la casa la tradición ya llegaba y se cocinaba.”

(Entrevista degrabada – Padre de familia 02)

Tanto la experiencia observada como las entrevistas realizadas evidencian que la cocina tradicional ocupa un lugar fundamental en la vida comunitaria. La gastronomía no solo satisface una necesidad básica, sino que actuó como una herramienta pedagógica, cultural y afectiva que transmite valores, saberes y memoria colectiva.

La feria gastronómica fue mucho más que una exhibición culinaria: se convirtió en una oportunidad educativa para que los niños reconocieran la riqueza de su cultura. Además, las experiencias compartidas por los padres reflejaron cómo estas costumbres aún se mantienen vivas en los hogares, asegurando su continuidad en las nuevas generaciones.

4.1.2.6. Artesanía

Durante las prácticas en la institución educativa, se pudo evidenciar que la artesanía sigue teniendo una presencia significativa en la vida cotidiana de la comunidad, no solo como una fuente de ingreso económico, sino también como una expresión cultural profundamente ligada a los saberes ancestrales de las familias. Aunque hoy en día estos conocimientos ya no se transmiten con la misma frecuencia que antes, aún persisten en algunas familias que buscan mantener viva la tradición.



Ilustración 10 Feria de artesanías

En las entrevistas realizadas, el padre de familia 1 identificó que existen personas que practican el tejido con lana y la fabricación de sogas a partir de la planta de cabuya:

“Tejidos, sí, más que nada tejidos de lana... Hay algunas mamitas todavía que sí lo practican. Manta, chumpe,

su huaraca, su sogá también creo que hacen. La sogá se hace de cabuya. La cabuya es una planta, ahí en los cerros hay. Eso cuando seca lo cosechan, lo remojan y lo tejen con eso” (Ent. Degradado. Padre de familia 01).

De forma similar, la docente 2 comentó que, aunque con menor frecuencia, algunas personas siguen elaborando vestimenta tradicional de manera artesanal:

“En cuanto a lo que hacen tejidos a mano, elaboran chompas, ponchos, todo tipo de vestimenta, mantas también que tejen con palitos como lo hacían antiguamente. Aunque se ve poco, todavía algunas personas lo practican” (Ent. Degradado. Docente 02).

Asimismo, dentro del aula, se identificó cómo algunos de estos productos artesanales eran utilizados de manera natural en las actividades escolares. Por ejemplo, en la sala de juegos, los juguetes estaban organizados en pequeñas canastas de carrizo. Al consultar a la docente sobre su origen, mencionó que habían sido elaboradas por una madre de familia de la comunidad que aún conserva esta práctica. Los niños las usaban con espontaneidad para

transportar bloques, pelotas o piezas de construcción, integrándolas en sus dinámicas de juego sin mayores explicaciones sobre su origen artesanal. (*OBS. 15/05/2024*)

Este tipo de situaciones, aunque sencillas, permitieron detectar cómo los saberes comunitarios estuvieron presentes en el día a día del aula, incluso sin una intencionalidad pedagógica explícita. El uso cotidiano de estos objetos vinculó a los niños y las niñas de manera indirecta con elementos de su cultura local. No obstante, esto también señala una oportunidad importante: la escuela jugó un rol activo en la identificación y valoración de estos conocimientos.

Otros saberes comunitarios que se reconocieron en la práctica pedagógica de las docentes que emergieron de las observaciones realizadas son los que a continuación se desarrollan:

4.1.2.7. Juegos tradicionales

Uno de los aspectos que más me llamó la atención fue la identificación de los juegos tradicionales tanto en la comunidad como en la institución educativa. Estos juegos, transmitidos de generación en generación, no fueron solo una forma de diversión, sino también una vía poderosa que reforzó la identidad cultural, las relaciones sociales y los valores compartidos. A través de ellos, los niños desarrollaron habilidades físicas, cognitivas y emocionales, y al mismo tiempo se conectaron con su historia, su lengua y sus raíces.

En la institución se distinguieron por ser oportunidades que fortalecieron la convivencia, la participación de las familias y la transmisión de saberes que no siempre están presentes en los libros. Así fue como, durante una actividad especial las mini olimpiadas escolares, se identificó cómo estos juegos siguen vivos:

Desde muy temprano, docentes, padres y estudiantes se organizan para dar inicio a los juegos tradicionales. Uno de los primeros es el chuta chuta, un juego en el que cada aula está representada por cuatro niños. En cada ronda, dos equipos se enfrentan jalando una soga con una línea marcada al centro. El objetivo es claro: unir fuerzas y arrastrar al equipo contrario hacia su lado, demostrando coordinación y trabajo en equipo. Durante el desarrollo del juego, los padres animan con entusiasmo desde los bordes del campo:



Ilustración 11 Mini olimpiadas

—“¡Vamos niños, ustedes pueden!”

—“¡Jalen fuerteeee!”

—“¡Pónganse duros, jalen!”

El aliento constante llena de energía a los pequeños, quienes se esfuerzan al máximo. Más allá de quién

gana, lo que se destaca es la unión, la colaboración y la capacidad de animarse mutuamente. Los

niños aprenden que los logros se alcanzan mejor cuando se trabaja en equipo y se confía en los demás.

Otro juego que se desarrolló es el tumba lata, que combina creatividad, coordinación y puntería. Las latas recicladas, pintadas con colores vivos, son apiladas en forma de torre. El reto consistió en derribarlas lanzando una pelota con

precisión. Aunque no se tiene certeza de si este juego es ancestral, muchos lo recuerdan desde su infancia. La docente 3 comenta:

—“*Bueno, no sé si el tumba latas es un juego ancestral, habría que preguntarle a un yachaq, pero yo lo jugaba de niña en Lima, con latas recicladas.*”

(Ent.escrita.docente 3).

Durante el juego, los niños demostraron distintas estrategias para resolver el reto. Algunos construyeron torres más altas, otros más estables, y cada uno prueba formas distintas de lanzar. Esta libertad para decidir cómo hacerlo les permitió ejercitar su pensamiento crítico y creatividad.

Los organizadores aprovechan cada momento para conectar el juego con aprendizajes y vivencias del hogar. Preguntan:

“¿Quién juega este juego en casa?”

“¿Con qué materiales podrían hacer su propia versión?”

Estas preguntas abrieron conversaciones que conectaron a los niños con sus experiencias familiares. Algunos recordaron que jugaban con sus hermanos o que sus abuelos les enseñaron, fortaleciendo así los vínculos intergeneracionales.

En el chuta chuta se evidencia esfuerzo físico, liderazgo y empatía. Algunos niños guían a sus compañeros, otros los ayudan a sostener la cuerda. Al terminar cada ronda, se abrazan, se dan la mano o se animan a seguir. Por su parte, el tumba latas despierta la creatividad y permite que cada niño piense y actúe desde su propia lógica, enriqueciendo el aprendizaje a través del juego. (OBS, 26/11/2024).

Esta experiencia determinó que los juegos tradicionales fueron identificados por las docentes como herramientas pedagógicas que promovieron aprendizajes reales, significativos y profundamente conectados con la cultura de los niños.

4.1.2.8. Lengua originaria

La lengua originaria tuvo un papel significativo en la comunidad donde se desarrollaron las prácticas preprofesionales, ya que formó parte de la identidad colectiva. Tradicionalmente, el quechua chanka ha sido la lengua utilizada por los habitantes del lugar, transmitida de generación en generación. Sin embargo, debido a diversos factores como la discriminación lingüística, el predominio del castellano en espacios formales y su escasa presencia en el ámbito escolar, el uso del quechua disminuyó considerablemente. Se observó que el castellano fue la lengua más utilizada, especialmente entre los niños y jóvenes, lo que provocó un desplazamiento progresivo del idioma ancestral en la vida cotidiana.

Uno de los saberes comunitarios que las docentes identificaron como valioso en su práctica pedagógica fue la tradición oral quechua, presentada en los cuentos en lengua quechua. Estos relatos forman parte del patrimonio cultural de la comunidad y transmitieron valores, conocimientos y formas de comprender el mundo.

La docente reconoció este saber mediante la lectura y narración de cuentos, fomentando la comprensión y expresión oral en quechua, así como el fortalecimiento de la identidad cultural de los niños y niñas.

En este sentido, los cuentos distribuidos por el Ministerio de Educación en dos lenguas: quechua y castellano fueron llevados a casa por los niños para leerlos con ayuda de sus familiares y, al día siguiente, comparten con sus compañeros lo que comprendieron. Esta

práctica fortaleció la comprensión oral y escrita del idioma y creó un vínculo entre el aprendizaje escolar y el entorno familiar (OBS. 14/10/2024).



Ilustración 12 Nombre de animales en quechua

Otra práctica observada en el aula fue la presentación de imágenes de animales de la zona, cuyos nombres eran enseñados en quechua. Esta técnica permitió a los niños ampliar su vocabulario de manera significativa, relacionando los términos con

elementos que forman parte de su entorno inmediato (OBS. 24/10/2024).

También las docentes reconocieron las fechas conmemorativas importantes para la comunidad, como el Día del Campesino o el Año Nuevo Andino como saberes comunitarios importantes en su práctica pedagógica. En este sentido, se organizaron actividades culturales, entre ellas pasacalles donde los estudiantes portaron carteles con palabras y frases en quechua. Estas experiencias promovieron la visibilización del idioma en espacios públicos, lo que permitió que tanto los estudiantes como los miembros de la comunidad reconocieran y valoraran su lengua ancestral (OBS. 21/06/2025).

4.1.3. Selección y adaptación de los saberes de la comunidad en la planificación y ejecución de las actividades de aprendizaje

Las actividades de aprendizaje son la concreción de la planificación y ejecución curricular en el aula pues a través de ellas se desarrollaron los desempeños que deben lograr los niños.

- Trabajo colaborativo con los padres de familia

En la selección de los saberes comunitarios para las actividades de aprendizaje las

docentes realizaron la estrategia trabajo colaborativo con los padres de familia (MINEDU, 2016) en la cual ellos compartieron sus conocimientos, costumbres o prácticas tradicionales que se mantienen vivas en los hogares y en la vida comunal. A través del diálogo con las familias, las docentes recogieron información sobre creencias, celebraciones, actividades agrícolas, formas de alimentación, juegos tradicionales, entre otros saberes que luego fueron incorporados en la planificación pedagógica. La ruta de trabajo observada en esta estrategia fue la siguiente:

Según lo señalado por las docentes en las entrevistas ya mencionadas, estas reuniones permitieron construir una relación más cercana con las familias y reconocerlas como portadoras de conocimiento. Además, ayudaron a que los aprendizajes que se desarrollaron en el aula estuvieran conectados con el entorno de los niños y niñas, fortaleciendo su identidad y sentido de pertenencia. En palabras de la docente 1: “Bueno, nosotros como institución estamos dentro de una comunidad, trabajamos dentro de una comunidad, entonces como tal no podemos ser ajenos a la comunidad, y no podemos nosotros trabajar solos, tenemos que trabajar a la par con todas las autoridades, con todas las instituciones que están en nuestra comunidad, y para ello pues nosotros trabajamos coordinadamente, documentalmente, trabajamos con ellos para diversas actividades que se realizan a nivel de la institución, también participamos en las actividades que ellos puedan realizar, sus aniversarios, o cualquier reunión que puedan tener, estamos trabajando activamente, participativamente, todos trabajamos en conjunto para poder llevar un buen trabajo, porque nadie puede trabajar aislado, vivimos en una comunidad y todos somos un equipo” (Ent. Degradado. Docente 01).

Estas palabras reflejaron la importancia que le otorgo a institución educativa al trabajo conjunto con las familias y otros actores comunales. La participación de la comunidad no

solo fortaleció l proceso educativo, sino que permitió que los saberes comunitarios se integrasen de manera viva y significativa en las actividades de aprendizaje.

Las actividades de aprendizaje adquirieron un valor especial cuando se reconoció y se valoró los saberes comunitarios. Los conocimientos que transmitieron madres, padres, abuelos y otros miembros del entorno familiar y social formaron parte fundamental del aprendizaje de los niños y niñas desde sus primeros años. Al incorporar estos saberes en las experiencias pedagógicas, se fortaleció la identidad cultural, se favoreció la participación de las familias y se promovió un aprendizaje más cercano, significativo y enraizado en la vida cotidiana de la comunidad.

Otras estrategias utilizadas para promover la participación de los padres en las cuales se compartieron los saberes comunitarios fueron:

Reuniones con la APAFA de la institución educativa pues se identificó como el principal órgano de representación y participación de los padres, la cual está constituido por el presidente, el secretario y la vocal. (Pacheco et al., 2018).

Se observó que el presidente mantiene una presencia cercana a la institución, lo que facilita la comunicación y la toma de decisiones junto a la dirección y los padres de familia mediante reuniones. Un ejemplo de ello es la siguiente observación:

En la reunión con padres y madres de familia de la institución educativa inicial, surgieron diversas propuestas para integrar los saberes comunitarios en el aprendizaje de los niños. Los padres mencionaron que sería importante que los pequeños participen en juegos tradicionales propios de la comunidad, escuchen cuentos en quechua narrados por los abuelos y realicen actividades de siembra de plantas fáciles de cuidar dentro del aula. También señalaron que la preparación de alimentos típicos sencillos, como la mazamorra

de maíz o la cancha, podría convertirse en una experiencia pedagógica significativa. Estas sugerencias reflejan el interés de las familias por que sus hijos conozcan y valoren las prácticas culturales de la comunidad desde temprana edad (OBS. 15/06/2024). La feria gastronómica fue otra estrategia de trabajo con padres de familia en la cual aportaron sus saberes comunitarios en la preparación de platos típicos. (Pacheco et al., 2018).

La Docente 3 menciona:

“Hacemos actividades donde participan los papás. Por ejemplo, una vez hicimos una feria gastronómica por el día de la papa e hicimos participar a todos los padres de familia.”

Asimismo, otra estrategia de trabajo colaborativo fue el taller para la elaboración de materiales con recursos locales

El padre de familia 4 señaló que su participación en la escuela fue a través de la donación de materiales: *“Sí, para el jardín he llevado materiales, como mates, palos y así”*.

Además, los padres consideraron que su intervención en la escuela es necesaria:

“Sí, sí es importante, así uno ve qué hacen los niños y también se siente parte. A veces no puedo por el trabajo, pero sí trato de ir siempre, porque también soy el presidente”.

Finalmente, otra estrategia de trabajo colaborativo con los padres de familia fue lo que se denomina: alianza con diversos profesionales. (Pacheco et al., 2018). Se presenta a continuación como los padres de familia comparten con el programa Juntos sus saberes comunitarios:

Hoy, por la tarde, recibimos la invitación para asistir a una actividad organizada por

el grupo "Juntos" (El programa Juntos en Perú es una iniciativa social del gobierno destinada a reducir la pobreza extrema mediante la entrega de transferencias monetarias condicionadas a las familias más vulnerables. A cambio de recibir el apoyo económico, las familias deben cumplir con compromisos como asegurar que los niños asistan a la escuela y reciban atención médica. Su objetivo es mejorar las condiciones de vida de los beneficiarios, promoviendo la educación y la salud de los niños, y fomentando la inclusión social y el desarrollo de las comunidades más necesitadas del país.) La actividad consistía en realizar almácigos de verduras, como lechuga y repollo, o col, como muchos lo conocen. Al llegar, las madres comentaban que esta actividad era beneficiosa para la economía, ya que dentro de unos 15 días se les entregarán plantas para sembrar.

El promotor llegó con retraso respecto a la hora acordada y, al llegar, comenzó a hacer adivinanzas en quechua. Mientras tanto, los padres de familia que iban llegando también participaban en el juego de adivinanzas en quechua, con la esperanza de que el promotor les tomara la asistencia.

Luego, el regidor de la municipalidad tomó la palabra y explicó el objetivo de la actividad. Mencionó que no solo se trataba de sembrar, sino también de promover una alimentación saludable, ya que los niños últimamente consumen mucha comida chatarra. Además, destacó la importancia de enseñar cómo sembrar verduras de manera sencilla.

Posteriormente, trajeron tierra negra, que es ideal para sembrar. Esta tierra es un saber tradicional de la comunidad, que se sigue poniendo en práctica. A continuación, cada participante comenzó a sembrar su propia planta.

En síntesis, en la selección y adaptación de los saberes comunitarios para la planificación y ejecución de las actividades de aprendizaje el primer paso fue realizar un

trabajo colaborativo con los padres de familia para rescatar estos saberes en una reunión en la cual ellos comparten sus saberes que se sistematizan. Además, durante la ejecución curricular se desarrollan otras estrategias de trabajos con padres de familia que se sistematizan en el siguiente gráfico:



Ilustración 13 Ejecución curricular

- Uso del calendario comunal para la identificación de los saberes comunitarios a trabajar

En la educación intercultural bilingüe es indispensable desarrollar un diálogo de saberes que

integre los saberes comunitarios con los saberes universales que se plantean en el currículo. La literatura revisada (Santisteban, 2020 y Valladolid, 2019) señala que, para seleccionar los saberes comunitarios en la planificación a corto plazo, es necesario utilizar el calendario comunal como una herramienta pedagógica intercultural que permita integrar las situaciones significativas del contexto en la planificación curricular y, de manera específica, en las actividades de aprendizaje que se desarrollan en los proyectos del nivel inicial.

En la escuela en la cual se desarrolló la investigación, las docentes sí utilizaron el calendario comunal para organizar la planificación curricular. Según lo que emergió de la observación y entrevistas realizadas, la selección y adaptación de los saberes comunitarios

implicó reuniones de coordinación entre las docentes. En este espacio, ellas compartieron sus observaciones sobre el contexto local, identificaron fechas importantes del calendario comunal y comentaron experiencias o conocimientos tradicionales que consideraban relevantes para el aprendizaje de los niños y niñas. Según lo señalado en las siguientes entrevistas, estos espacios permitieron planificar de manera articulada actividades de aprendizaje que respondieron a la realidad sociocultural de los estudiantes

La docente 03 dice: *“Sí, nosotras usamos el calendario comunal la mayoría de las veces para planificar, por ejemplo, para el aniversario de la comunidad, sabemos que hay feria, danzas, comidas, entonces vemos qué podemos trabajar con los niños en esa semana. A veces hacemos cuentos, o juegos con lo que traen de la feria.”* (Ent. Escrita. Docente 03).

- Planificación de los proyectos de aprendizaje considerando los saberes comunitarios

En base a los insumos recogidos de los padres de familia y de las propias docentes a partir de la revisión del calendario comunal, se seleccionaron los saberes comunitarios que se trabajaron en el año lectivo.

Después, las docentes identificaron situaciones significativas propias de su contexto y planificaron proyectos de aprendizaje interesantes en los cuales se respetó y valoró la cultura local como parte del proceso educativo.

“Por ejemplo, se aproximó la fecha de siembra, se discutió posibles formas de abordar el tema en áreas como Ciencia y Tecnología, Comunicación y Personal Social, y se consideró saberes comunitarios como las señas del clima, los secretos de la siembra y el uso de herramientas tradicionales”. (OBS. 06/11/2025) Vemos entonces que este trabajo colaborativo previo entre padres de familia y docentes favoreció la construcción de

proyectos de aprendizaje contextualizados,

La docente 03 dice: *“Sí, nosotras usamos el calendario comunal la mayoría de las veces para planificar, por ejemplo, para el aniversario de la comunidad, sabemos que hay feria, danzas, comidas, entonces vemos qué podemos trabajar con los niños en esa semana. A veces hacemos cuentos, o juegos con lo que traen de la feria.”* (Ent. Escrita. Docente 03)

Durante nuestra estancia en la institución educativa se observó cómo las docentes sostienen reuniones periódicas no solo para distribuir responsabilidades, sino también para integrar fechas significativas del calendario comunal y cívico en la planificación de sus proyectos de aprendizaje.

La primera reunión observada fue dos semanas antes del aniversario de la comunidad, durante una reunión de planificación semanal. En esa ocasión, las docentes revisaron el calendario comunal y también consultaron con algunos padres de familia sobre las actividades previstas por el aniversario de Río Blanco, que incluían una feria agropecuaria y artesanal con venta de diferentes productos locales y danzas tradicionales en donde participan las diferentes instituciones. Se acordó la participación de los niños en las actividades de la feria, la preparación de una danza local con cada edad y la visita de algunos espacios con apoyo de las familias, destacando la importancia de que los niños reconozcan y valoren lo que produce su comunidad. (OBS. 31/05/2024). El proyecto llevó como título: *“Aprendemos, cuidamos y valoramos las actividades de nuestra comunidad según el calendario comunal.”*

Con motivo de la celebración por el Día del Campesino, las docentes de nivel inicial y primaria se reunieron para coordinar un compartir conjunto entre ambos niveles, con el objetivo de valorar el rol de los campesinos en la comunidad. Se organizaron actividades

en las que los niños y niñas participaron llevando alimentos típicos, vestimenta tradicional y presentaciones artísticas vinculadas a las labores del campo. Este espacio permitió fortalecer el vínculo entre niveles y reafirmar la identidad cultural desde los primeros años de formación. (OBS. 24/06/24).

Finalmente, *“se observó una reunión relacionada con la organización de las Miniolimpiadas escolares, dado que la institución de Río Blanco fue designada como sede principal. Las docentes distribuyeron responsabilidades para acondicionar los espacios, definir las dinámicas de juego por edades y asegurar la participación activa y segura de todos los estudiantes. El enfoque de esta actividad no fue competitivo, sino recreativo e inclusivo, promovió el trabajo en equipo, la motricidad y la convivencia escolar.”* (OBS. 26/11/2024). El proyecto planificado fue:” Nos divertimos y aprendemos con los juegos de nuestra comunidad”.

En ese sentido, la planificación de los proyectos de aprendizaje no se limitó a seguir un currículo estructurado, sino que se adapta al contexto local, integrando fechas con valor cultural, histórico y comunitario. Así como en el caso de los saberes comunitarios sobre la agricultura, los costumbres y tradiciones, estas experiencias demostraron que el trabajo colaborativo entre maestras y padres de familia permitió diseñar proyectos de aprendizaje que fortalecieron la identidad, la participación y el aprendizaje integral de los estudiantes.

Un aspecto que considerar es que en la planificación del proyecto de aprendizaje intervienen los niños dando sus ideas sobre aquello que les interesa aprender. Este punto es muy importante porque se recogen las ideas de los niños lo cual ayudó a las docentes a adaptar el saber comunitario a las necesidades de los niños.

Al momento de la negociación, la docente utilizó diversos métodos para recoger los

saberes previos e intereses de los niños. uno de los más recurrentes fue el diálogo abierto durante las asambleas de aula, donde los estudiantes expresaron libremente lo que sabían o deseaban aprender sobre algún tema relacionado con su entorno. En estas conversaciones, la docente escuchaba atentamente, realizaba preguntas orientadoras y tomaba nota de las ideas principales, las cuales luego sirvieron de base para la planificación de las actividades del proyecto de aprendizaje.

Las actividades de aprendizaje se planificaron siguiendo una secuencia coherente que llevaron a la obtención de un producto, solución de un problema o a satisfacer los intereses de los niños

La adaptación de los saberes comunitarios en la ejecución de los proyectos de aprendizaje:



Ilustración 14 Jugando a la tiendita

El diálogo de saberes.

Los proyectos de aprendizaje se concretizan en el aula a través de la ejecución de las actividades de aprendizajes planificadas según el cronograma establecido. Dentro de ellas, se plantean y se realizan los procesos pedagógicos que según Vento (2019) los

procesos pedagógicos son vivencias que requieren la participación activa y consciente de quienes aprenden, desarrollar el aprendizaje junto a los estudiantes implica experiencias directas en las que el estudiante actúe como constructor (manipule, arme, lea, desarrolle, dialogue, debata, edifique, entre otros) de su propio aprendizaje, mientras que el docente crea oportunidades y busca opciones adecuadas para fomentar el crecimiento de competencias y habilidades, utilizando cada momento para hacer un uso eficiente del tiempo. Para diseñar una experiencia de aprendizaje, es esencial realizar un diagnóstico previo del grupo de alumnos. ... y los procesos didácticos que son secuencias de acciones diseñadas para crear un ambiente de aprendizaje efectivo. Estos procesos incluyen inicio, desarrollo y cierre de las actividades de aprendizaje basándose en un área específica. Ambos procesos dentro de la actividad de aprendizaje desarrollan los saberes comunitarios seleccionados.

Asimismo, los conocimientos de la comunidad en los procesos educativos se ajustan a las demandas de los niños a través de un intercambio de saberes, que se comprende como una interacción, aceptación y enriquecimiento entre el saber local y el saber académico. Esta modificación no conlleva la desaparición del valor cultural de los conocimientos tradicionales, sino que reinterpreta en vivencias educativas que los vuelven asequibles y relevantes para los alumnos, potenciando su identidad y fomentando aprendizajes valiosos.

A continuación, presentamos una actividad de aprendizaje observada en la cual se trabaja un saber comunitario seleccionado y adaptado en una actividad de aprendizaje.

En la comunidad observada, la gastronomía es mucho más que una combinación de ingredientes. Es una manifestación viva de la identidad cultural, de la memoria colectiva y de los vínculos comunitarios. Tal fue el caso de una experiencia educativa desarrollada en el marco de una fecha cultural clave para la comunidad: el Día de los Muertos.

Tabla 3:*Competencias, capacidades y desempeños/Ciencia y tecnología*

| Área | Competencias | Capacidades | Desempeños |
|----------------------|--|--|---|
| Ciencia y tecnología | Y Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos | <ul style="list-style-type: none"> • Problematiza situaciones para hacer indagación. • Diseña estrategias para hacer indagación. • Genera y registra datos o información. | Propone acciones, y el uso de materiales e instrumentos para buscar información del objeto, ser vivo o hecho de interés que le genera interrogantes |

La gastronomía se relacionó significativamente con el área de Ciencia y Tecnología, ya que permitió que los niños y niñas exploren, experimenten y comprendan los procesos que intervinieron en la preparación de los alimentos, desde la procedencia de los ingredientes hasta los cambios que ocurren al cocinarlos. A través de actividades como la elaboración de platos típicos o la observación de los productos naturales de su entorno, los estudiantes plantearon preguntas, formularon hipótesis y registraron observaciones, desarrollando así las capacidades propias del pensamiento científico.

Además, la gastronomía posibilitó una conexión directa entre el saber tradicional y el conocimiento científico, promoviendo aprendizajes vivenciales, sensoriales y contextualizados. Al reconocer que los alimentos locales forman parte de su identidad cultural y de la biodiversidad de su comunidad, los niños no solo aprenden sobre ciencia, sino que también fortalecen su conciencia ambiental y su valoración del patrimonio cultural.

Se vivenció una experiencia educativa en la que la docente aprovechó la cercanía del Día de los Muertos para desarrollar una actividad centrada en la preparación de las tradicionales tantawawas, panes con forma de muñeco que forman parte de las ofrendas

rituales en esta fecha.

Inicio: Desde el comienzo de la clase se percibió un ambiente de entusiasmo. La docente entonó una canción alusiva a la festividad, lo que permitió motivar a los niños, generar interés y activar sus saberes previos. Luego, a través de un diálogo guiado con preguntas como: “¿Para qué fecha se preparan las tantawawas?”, “¿Por qué se hacen?” y “¿Qué ingredientes se utilizan?”, la docente promovió la conexión entre los saberes familiares y escolares, integrando la tradición local al contexto del aula.

Desarrollo: Posteriormente, se implementó una dinámica lúdica denominada “la caja mágica”, en la cual los niños clasificaron los objetos que formaban parte de la receta. Este momento evidenció procesos de exploración, análisis y toma de decisiones, pues los estudiantes distinguieron los elementos propios de la elaboración tradicional. Destacó la participación de niño n° 01 quien, al identificar correctamente las grageas como ingrediente, mostró comprensión y apropiación del saber cultural transmitido en su hogar.

En esta parte, la docente adaptó el saber comunitario de manera creativa y segura: en lugar de utilizar un horno real, elaboró uno con cartón decorado, simulando el proceso de cocción para evitar riesgos. Los panes reales ya horneados previamente fueron utilizados para representar el resultado final. Esta adaptación pedagógica permitió vivenciar la tradición sin exponer a los niños a peligro, conservando el sentido simbólico de la actividad.

Cierre: El momento del “horneado” y la posterior entrega de las tantawawas representaron el cierre de la experiencia. Los niños mostraron emoción, orgullo y sentido de logro, lo cual favoreció la evaluación del aprendizaje a través de la experiencia y la emoción. (OBS. 13/06/2024)

En el desarrollo de este saber comunitario, se observó que los procesos pedagógicos

se desarrollaron de manera parcial. La docente cumplió con la motivación, activación de saberes previos y conexión con la cultura local, pero el proceso de metacognición o reflexión final no fue claramente evidenciado. En cuanto a los procesos didácticos,

Respecto de la adaptación de este saber comunitario, la preparación tradicional de las tantawawas fue adaptada al contexto escolar y a las necesidades de seguridad de los niños. La docente reemplazó el horno real por uno simulado y limitó el uso de ingredientes reales solo a los manipulables, transformando la práctica tradicional en una experiencia pedagógica lúdica y segura, pero manteniendo su valor cultural, simbólico y de identidad. La actividad permitió que los niños reconocieran, valoraran y resignificaran una práctica cultural ancestral, comprendiendo su relación con las festividades del Día de los Muertos. La experiencia logró fortalecer la identidad cultural, la participación activa y el aprendizaje significativo.

Las entrevistas realizadas a dos docentes locales complementan esta observación, y refuerzan la idea de que la gastronomía puede ser un eje de trabajo pedagógico, cultural y comunitario.

Cuando se le preguntó a la docente 1 por los platos típicos de la comunidad, respondió:

“Bueno, los platos típicos de la comunidad, más que todo acá como tenemos nuestro querido río Pampas que nos ofrece lo que es el bagre, trucha... sobre todo la gastronomía está pues enmarcada en la trucha frita, el bagre frito... también la ensalada de palta, el hapchi de palta, la yuca rebosada, yuca frita... esos son los ingredientes principales que hay acá.”

Respecto al vínculo entre gastronomía e identidad cultural, reflexionó:

“Nuestra cultura, nuestra tradición es nuestra identidad. Si nosotros no conocemos qué tenemos, entonces no sabemos dónde estamos ni quiénes somos. Pero si conocemos

nuestros productos, nuestras tradiciones, nos vamos a identificar como personas de un lugar y vamos a querer nuestro territorio.”

También detalló cómo estos conocimientos se incorporan en las sesiones de clase:

“Realizamos visitas a restaurantes donde los niños observan qué tipo de comidas preparan. También hacemos actividades como la tiendita, donde los niños ofrecen sus platos. Aparte de eso, también preparamos recetas en el aula, los mismos niños exponen el modo de preparación. Todo es vivencial, todo vivencial, y ellos nomás lo exponen.”

La docente 2 mencionó otros platos tradicionales que se conocen en la comunidad:

“El picante a base de hierbas, como el atajo, el berros, el yuyu... después el chicharrón de chanco, el bagre frito, cuy chactado.”

Y sobre su inclusión en el entorno escolar, dijo:

“Sí, claro, de todas maneras. Para que puedan aprender que esos platos son muy nutritivos, no como hoy en día que se consume pura chatarra que hace daño a todas las personas.”

La observación directa y las entrevistas con las docentes demostraron cómo la gastronomía ancestral no solo fue reconocida como un rasgo identitario, sino también como un recurso didáctico de gran valor. Al integrar alimentos típicos, recetas tradicionales y costumbres locales en el aula, se generó un aprendizaje más profundo, significativo y vivencial. Frente a un contexto donde lo global tiende a borrar lo local, estas prácticas educativas se convirtieron en acciones de resistencia y afirmación cultural.

- La selección y adaptación de saberes comunitarios que emergen del contexto

Los datos recopilados indican que la incorporación y ajuste de los conocimientos comunitarios en el salón de clases no siempre sigue una estructura planificada, sino que aparece de manera orgánica y contextual, a partir de las relaciones diarias entre maestros y alumnos. Las educadoras incluyen estos conocimientos cuando emergen naturalmente en diálogos o actividades, valorando su relevancia porque están estrechamente conectados con la vida y el contexto de los niños.

Durante las observaciones realizadas en el aula y en actividades fuera de ella, no fue posible evidenciar de forma directa el uso o aplicación de las señas y secretos que la comunidad practica en su vida cotidiana. Sin embargo, a través de las entrevistas realizadas tanto a docentes como a las familias, se pudo recoger información muy valiosa que da cuenta de la importancia que tienen estos conocimientos tradicionales en el calendario comunal y en las labores agrícolas de la zona.

La docente 1 nos contó que en la comunidad aún se mantienen diversas creencias relacionadas con las señas que da la naturaleza para saber cómo se comportará el clima, así como para decidir los momentos adecuados de siembra y cosecha. Mencionó que las personas observan la luna, el sol y también a ciertos animales para guiar sus actividades agrícolas. Sobre esto, explicó: “Pues, en el momento de sembrar, es bueno que las personas tienen esa creencia de que tienen que sembrar cuando hay luna llena, para que tengan más producción para la papa, el maíz, bueno, y otros productos que tengan, ¿no? Esa es la creencia que ellos tienen. También para que llueva, los sapos cantan. Ellos ya sabían, va a llover. O también hay un guayanaco, una ave que también en el cielo vuela en forma circular, también es una seña de que va a llover. Y las hormigas, aparecen hormigas con alitas, entonces también es una seña de que va a llover” (Ent. Degradado. Docente 01).

Además, la docente 1 se refirió a los “secretos”, que son creencias muy respetadas por

los comuneros en el momento de la siembra. Nos explicó que, por ejemplo: “Bueno, y en cuanto a los secretos, es cuando una persona va a sembrar y está desgranando el maíz, y se le cae al suelo un maíz o algunos maicitos, pues es seña de que, según secreto, que no debe de caerse, porque si se cae, no va a haber una buena producción.” (Ent. Degradado. Docente 01). Estas creencias siguen presentes en la vida de las familias y forman parte de los saberes ancestrales que guían muchas de sus prácticas agrícolas.

Si bien estas prácticas no siempre son visibles en el día a día escolar en la medida que no fueron planificadas las docentes han encontrado maneras de seleccionarlás, de una manera más espontánea, y desarrollarlas en sus actividades de aprendizaje. Una de ellas explicó que consideraron importante que los niños y niñas aprendieran sobre las señas y secretos relacionados con la siembra, porque forman parte de su entorno y de la experiencia familiar: “Bueno, de todas maneras, nosotros sí lo integramos, porque es importante que los niños sepan de las señas, sepan de los secretos que hay para la siembra, porque todos acá manejan, todos tienen chakras” (Ent. Degradado. Docente 01).

Comentó que además durante las actividades en el aula, los mismos estudiantes transmiten estas creencias en las interacciones que se desarrollan en las diferentes actividades de aprendizaje que se desarrollan con naturalidad, aportando desde sus vivencias: *“ellos también te dicen, en las mismas actividades te dicen, sí profesora, sí yo sé que el sapo canta y llueve, ellos mismos te comunican. Las actividades que realizamos, ellos nos apoyan con eso, porque a veces hay cosas también que nosotros ignoramos, y sí nos dicen también, hay tal animalito, tal cosa, que cuando hace esto va a llover, o para la siembra, sí nos apoyan, sí realizamos esas actividades en el aula, porque vivimos en una comunidad netamente agrícola, entonces sí, se trabajan esas actividades.”* (Ent. Degradado. Docente 01).

La docente 2 también destacó la importancia de incluir los saberes sobre señas y

secretos en las actividades de aprendizaje. Comentó que estos conocimientos forman parte de la vida cotidiana de los estudiantes, ya que los aprenden en sus hogares y los comparten de manera natural en clase. Para ella, conservar estas costumbres es fundamental, tanto en la comunidad como dentro del aula. Como ella misma expresó: *“No sé si sea importante, pero para mí sí es importante. Y sí, los niños saben porque sus papás en casa comentan. Hay niños, cuando tú les hablas, ya incluso ellos ya conocen, ya saben. Entonces, creo que sí es importante porque seguimos conservando nuestras costumbres. Como decía más antes, esto sí se va a transmitir de generación en generación y no creo que se pierda esa costumbre”*. (Ent. Degradado. Docente 02).

En los testimonios analizados, las docentes destacan la importancia de enseñar a los estudiantes sobre las “señas y secretos” relacionados con la siembra, saberes que forman parte del patrimonio agrícola y simbólico de la comunidad. Esta práctica pedagógica refleja un proceso de selección culturalmente consciente, en el que las docentes priorizan aquellos conocimientos tradicionales que son significativos para los niños y que les permiten comprender su entorno.

Asimismo, las interacciones en el aula se convierten en espacios de diálogo y co-construcción de saberes, ya que los propios estudiantes aportan desde sus experiencias familiares y comunales, transmitiendo creencias y observaciones heredadas —por ejemplo, asociar el canto del sapo con la llegada de la lluvia—. En este intercambio, los roles de docente y estudiante se tornan complementarios: mientras la docente orienta y contextualiza los aprendizajes, los niños actúan como portadores activos de conocimiento comunitario, enriqueciendo el proceso educativo.

De este modo, el aula se configura como un espacio de diálogo de saberes, donde los conocimientos escolares y los comunitarios se entrelazan y resignifican. Esta forma de

adaptación espontánea evidencia una práctica pedagógica intercultural viva, en la que los saberes locales no solo se enseñan, sino que se comparten, se actualizan y se valoran colectivamente en la experiencia cotidiana del aprendizaje.

Así mismo la docente 3 también mencionó una estrategia para seleccionar las señas y secretos como saber comunitario a trabajar en el aula a través de actividades lúdicas y creativas que conecten con la experiencia de los estudiantes. Comentó que se pueden abordar temas como las señas y secretos mediante recursos pedagógicos accesibles y significativos: *“Podemos hacerlo contando cuentos, observando la naturaleza, haciendo dibujos o juegos. En clase trabajamos eso en comunicación y también en ciencia”* (Ent. Docente 03). De esta manera, los saberes tradicionales no sólo se conservan, sino que también se convierten en una fuente de aprendizaje transversal que enriquece distintas áreas del currículo.

El relato de la profesora 3 pone de manifiesto un método de selección y ajuste natural de los conocimientos de la comunidad, particularmente de las "señas y secretos" relacionados con la observación del entorno y las labores agrícolas. Esta inclusión no resulta de una planificación estructurada, sino del impulso educativo y la sensibilidad cultural de la profesora, quien valora estos saberes educativos y los integra a través de actividades lúdicas y creativas en las que los niños pueden involucrarse directamente.

La profesora transforma los conocimientos tradicionales utilizando herramientas accesibles y relevantes, tales como relatos, ilustraciones, exploraciones del espacio que les rodea o juegos. Esto hace que estos saberes ancestrales vayan más allá de su función utilitaria, convirtiéndose en contenidos pedagógicos que abarcan diversas áreas. En este trayecto, los saberes comunitarios se convierten en una rica fuente de aprendizaje, que alimenta diferentes partes del currículo como el lenguaje y la ciencia sin perder su significado cultural ni su conexión con la vida diaria.

Este enfoque de adaptación resalta una comunicación fluida entre el conocimiento escolar y el comunitario, donde la profesora se posiciona como mediadora cultural, permitiendo que las vivencias locales adquieran nuevos significados en el aula. De esta manera, la espontaneidad se entiende como una respuesta pedagógica flexible y ajustada, que aprecia la cultura viva de la comunidad como base para un aprendizaje significativo en la educación inicial.

De esta forma se pueden trabajar las siguientes competencias, capacidades y desempeños en el nivel inicial con este saber comunitario son los siguientes:

Tabla 4:

Competencias, capacidades y desempeños/Ciencia y tecnología

| Área | Competencias | Capacidades | Desempeños |
|----------------------|--|--|---|
| Ciencia y tecnología | Y Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos | <ul style="list-style-type: none"> • Problematiza situaciones para hacer indagación. • Diseña estrategias para hacer indagación. • Genera y registra datos o información. | Observa y recoge información sobre las señas y secretos que usa la comunidad para comprender fenómenos naturales. |

Finalmente, las señas y secretos se relacionaron de manera significativa con el área de Ciencia y Tecnología, ya que promovieron en los niños la observación, la exploración y la formulación de preguntas sobre los fenómenos naturales que ocurrieron en su entorno. A través de estas prácticas ancestrales, los estudiantes aprendieron a interpretar señales del clima o de los animales, fortaleciendo su curiosidad y capacidad de indagación. De esta forma, las

docentes trabajaron los saberes comunitarios con los procesos de construcción del conocimiento científico, generando aprendizajes vivenciales, contextualizados y con sentido cultural.

Otra forma de elegir y modificar los conocimientos de la comunidad es mediante la creación de materiales educativos para el aula que posean un gran valor cultural y educativo. Esta actividad posibilita la valorización de los saberes tradicionales de la comunidad, refuerza la identidad cultural de los alumnos y fomenta aprendizajes relevantes al conectar los temas académicos con la vida diaria. Asimismo, promueve el respeto y la sostenibilidad del medio ambiente, utilizando recursos locales de manera creativa y responsable. Así, el aula se transforma en un lugar de interacción entre el conocimiento antiguo y la innovación en la enseñanza.

Durante las prácticas profesionales en la institución educativa, no se logró observar de manera directa la integración de la artesanía en las actividades de aprendizaje. Sin embargo, las entrevistas realizadas a las docentes proporcionaron información relevante sobre la selección de este saber comunitario y su aplicación en el aula

La docente 1 explicó que en la zona existieron diversas formas de artesanía, tanto con fines utilitarios como decorativos. Mencionó que uno de los elementos más representativos son los mates, elaborados a partir de calabazas, los cuales son decorados y utilizados como utensilios para postres, sopas, bebidas y otras funciones, según el uso que se les asigne. Además, señaló que se elaboraron con tejidos con fibra de cabuya para confeccionar sombreros y sogas, así como tejidos con lana y piedras pintadas que cumplieron una función decorativa.

“Bueno, la artesanía de la comunidad es, hay los mates, que son una especie de calabazas, ¿no? Con eso realizan diferentes platos, los decoran y pues sirven para muchas

cosas, ¿no? Para postres, para sopas, para tomar, ¿no? Como un vaso, ¿no? Depende de cómo le des la utilidad. También hay este tejido a base de cabuyas, realizan sombreros, realizan sogas... también hacen sus artesanías. Pintado, también hay pintado de piedras, ¿no? Cosas que puedan, decorativas.” (Entrevista degrabada – Docente 01)

Asimismo, indicó que algunos de estos elementos tradicionales fueron utilizados en el aula como recursos para actividades pedagógicas. En particular, destacó el uso de mates y otros materiales naturales como parte de dinámicas lúdicas y de conteo con los estudiantes.

“Bueno, también utilizamos esos recursos, que son los mates, también utilizamos en el aula, para poder realizar conteos, para que los niños pongan los suirucus, que también existen acá, para poner eso. Y, bueno, otros materiales también que podamos poner, piedrecitas, cosas así, ¿no? Se utilizan los mates acá en la institución. Y, bueno, otros recursos, ¿no? Como les digo, las piedrecitas y otras cosas que tenemos, los pichos y cosas de la naturaleza.” (Entrevista degrabada – Docente 01)

Por su parte, la docente 2 enfatizó que es fundamental que los niños y niñas aprendan desde temprana edad actividades como el tejido y otras formas de arte tradicional. Consideró que estas prácticas, además de fortalecer su identidad, podrían representar una oportunidad en su vida adulta, ya sea como oficio o emprendimiento propio.

“De hecho, los niños deben aprender a tejer, a hacer diferentes actividades. Cuando un día sean grandes, muchos pueden tener su negocio, de repente pueden ser artesanos, entonces es muy bueno que aprendan desde pequeños a hacer cosas que anteriormente sus papás o en la comunidad se practicaba.” (Entrevista degrabada – Docente 02)

Los testimonios recogidos ponen en evidencia cómo las docentes no solo reconocieron el valor cultural de la artesanía, sino que también la seleccionaron e incorporaron como un

recurso educativo que conecta lo pedagógico con el contexto social y natural del estudiante. Estas prácticas permiten que los niños se familiaricen con su herencia cultural desde la experiencia directa, fomentando aprendizajes contextualizados, creativos y con sentido de pertenencia.:

Tabla 5:

Competencias, capacidades y desempeños/Personal social

| Áreas | Competencias | Capacidades | Desempeños |
|---|---|---|--|
| Construye su identidad como persona desde sus características, potencialidades y cultura. | <input type="checkbox"/> Se valora a sí mismo y a los demás como personas con características y cultura propias. <input type="checkbox"/> Comprende que forma parte de una familia y una comunidad con costumbres y tradiciones. | <input type="checkbox"/> Se valora a sí mismo y a los demás como personas con características y cultura propias. <input type="checkbox"/> Comprende que forma parte de una familia y una comunidad con costumbres y tradiciones. | Reconoce sus intereses, preferencias y características; las diferencia de las de los otros a través de palabras o acciones, dentro de su familia o grupo de aula |

Este saber comunitario se vincula principalmente con el área de Personal Social, ya que promueve en los niños y niñas el reconocimiento y la valoración de su identidad cultural, de las costumbres familiares y de las tradiciones de su comunidad. A través de la observación y participación en la elaboración de artesanías, los estudiantes desarrollaron el sentido de pertenencia, orgullo por su herencia cultural y respeto por el trabajo manual que caracteriza a su entorno local.

Además, la artesanía permitió que los niños comprendieran que las personas de su comunidad crean objetos a partir de los recursos naturales disponibles, fortaleciendo así su comprensión del vínculo entre la naturaleza, el trabajo y la cultura. Desde el enfoque del área de Personal Social, estas experiencias no solo ayudaron a construir su identidad, sino también

a valorar la diversidad cultural y los saberes ancestrales como parte de su historia y de la de su pueblo.

En síntesis, la selección y adaptación de los saberes comunitarios en las actividades de aprendizaje se dan de dos formas: desde la planificación formal y desde lo contextual. El siguiente mapa conceptual grafica estas ideas de cierre:

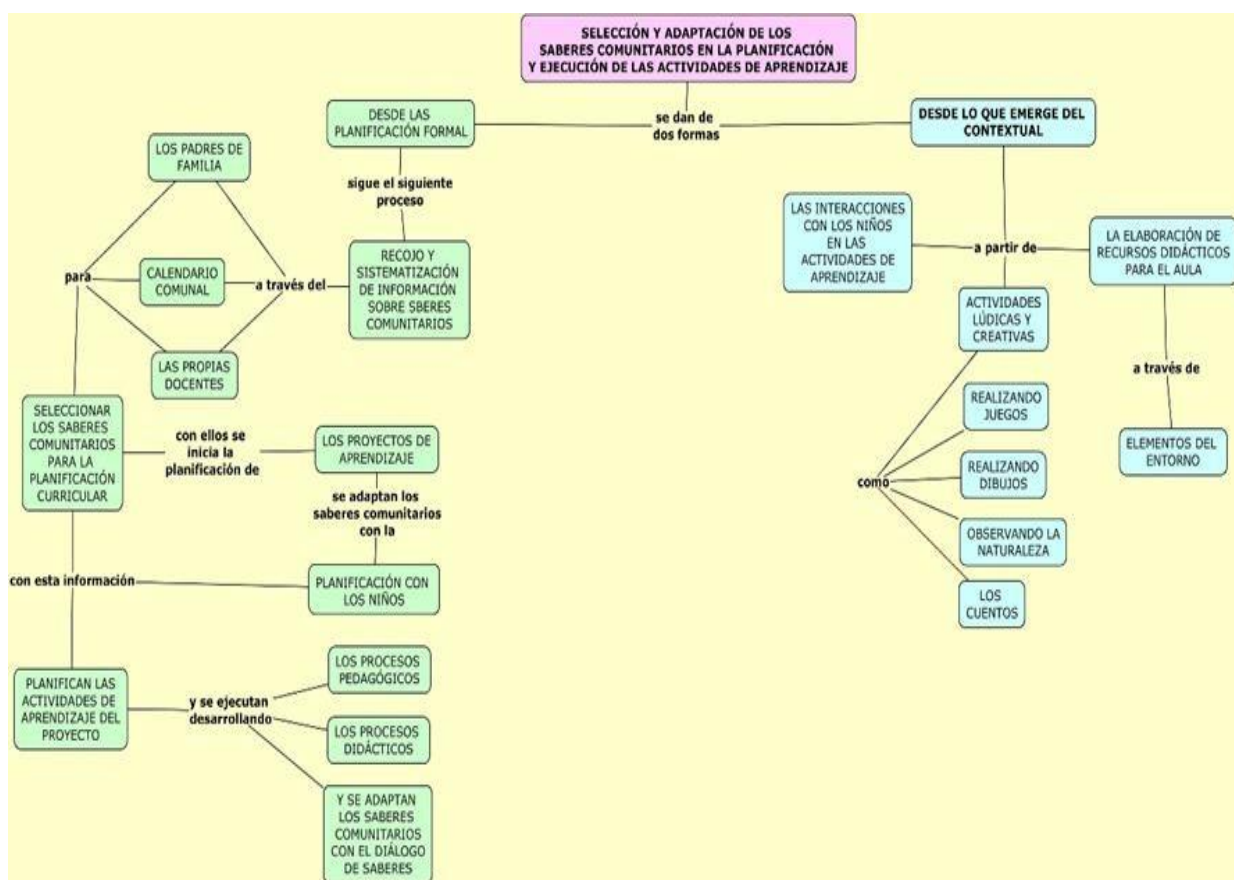


Ilustración 15 Selección y adaptación de los saberes comunitarios en la planificación y ejecución de las actividades de aprendizaje

4.1.4. Barreras y desafíos para incorporar los saberes comunitarios

En este apartado se presentan los principales retos identificados durante nuestra práctica profesional en la institución educativa de Río Blanco relacionados con la incorporación de los saberes comunitarios en las actividades de aprendizaje. Se busca mostrar cómo estos retos se

manifiestan en la vida cotidiana de la institución, afectando la transmisión de la cultura local a las nuevas generaciones.

Durante las jornadas de observación y las entrevistas realizadas, se pudo constatar que las docentes se esfuerzan por incluir en sus planificaciones los saberes y costumbres de la comunidad, como los saberes agrícolas, los juegos tradicionales, las lenguas originarias y las festividades locales. Sin embargo, este proceso se ve afectado por diversos factores, entre ellos, los impactos de la globalización, que introducen nuevas dinámicas culturales en los hogares y la institución, generando una menor valoración de las costumbres, así como la disminución de sabios en la comunidad que compartan sus conocimientos hacia las nuevas generaciones.

Estos retos se evidencian en situaciones como el uso frecuente de celulares por parte de niños y adultos durante reuniones escolares, que limita el diálogo y la transmisión de saberes locales, o en la preocupación de las docentes por la pérdida progresiva de costumbres y conocimientos ancestrales que antes se transmitían en el espacio comunal.

4.1.4.1. La globalización

La globalización es un fenómeno que, si bien ha permitido una mayor conexión entre países, culturas e información, también ha traído desafíos importantes en las comunidades rurales, especialmente en lo relacionado con la preservación de la identidad cultural. En el contexto educativo, este proceso se hace visible cuando los estudiantes, desde muy pequeños, están expuestos a modelos culturales que son distintos al suyo y a su realidad, a través de los medios de comunicación, la tecnología o incluso ciertos enfoques curriculares que priorizan conocimientos estandarizados por encima de los saberes locales.

Durante nuestras prácticas en la institución educativa, se pudo observar cómo este fenómeno influye en las actividades escolares y familiares. “En una reunión escolar, mientras

los adultos participaban del encuentro, varios niños y niñas se mantenían distraídos con celulares, y no solo niños, sino también los mismos adultos. Algunos pequeños lloraban o hacían berrinche cuando sus padres no les prestaban el dispositivo, lo que generaba incomodidad o interrupciones en la reunión, y algunos padres no prestaban atención a la reunión por estar en el celular. Solo un grupo reducido de estudiantes jugaba en el patio con trompos o juegos tradicionales como la chapada, lo que evidenció una disminución en el interés por estas prácticas propias de su entorno.”(OBS. 06/ 07/ 2024) Esta escena refleja con claridad cómo el acceso a la tecnología, si bien tiene beneficios, también puede alejar a los niños y padres de las costumbres comunitarias y los saberes ancestrales.

En otra jornada, durante la hora del recreo, se observó que algunas niñas imitaban coreografías de canciones que veían en las redes sociales, pidiéndoles a la docente que lo reprodujera en el televisor o en su celular. Pero había otro grupo de niños que prefirieron jugar a las canicas, al trompo, al fútbol en un espacio del patio, mostrándose entusiasmados y colaborativos. (OBS. 10/07/2024). Esta situación evidenció cómo las dinámicas de juego y socialización entre los niños están cambiando debido a las influencias de contenidos globales, desplazando juegos tradicionales que antes predominaban durante los recreos.

De la misma manera se observó, durante la actividad de práctica de danzas para la actuación por el día de la madre, que algunos niños mencionaron que “no les gusta esa música” o que “prefieren la música de cantantes urbanos” mientras se ensayaba un huayno, solicitando música de tendencia para bailar. Sin embargo, con el acompañamiento de la docente, finalmente participaron y se mostraron alegres en los ensayos grupales, logrando aprender la danza tradicional con entusiasmo (OBS. 06/05/2023). Este momento reflejó la tensión entre las influencias externas y las tradiciones locales, pero también cómo la orientación docente puede fomentar el interés por la cultura propia.

Ante esta situación, las docentes han mostrado preocupación por la pérdida progresiva de algunos conocimientos y expresiones culturales, como los tejidos, las danzas, los juegos ancestrales o las costumbres agrícolas. Sin embargo, también han asumido un rol activo en la revalorización de la cultura local, haciendo frente a los efectos homogeneizantes de la globalización. A través de proyectos de aprendizaje, talleres con padres y actividades culturales, se esfuerzan por mantener vivas las tradiciones y fortalecer la identidad de los niños y niñas. En entrevistas realizadas, algunos docentes expresaron que uno de sus principales propósitos es que sus estudiantes *“se reconozcan como parte de una comunidad con historia, con costumbres, con saberes propios”* (Ent. Escrita Docente 03) y que estos no se vean opacados por lo que viene de fuera.

Asimismo, se ha podido constatar que en sus planificaciones integran de manera intencionada fechas del calendario comunal, preparaciones gastronómicas tradicionales, narraciones orales o actividades relacionadas con las labores del campo. Estas experiencias permiten a los niños no solo aprender contenidos académicos, sino también sentirse orgullosos de sus raíces y entender que su cultura tiene un valor tan importante como cualquier otro conocimiento del mundo globalizado.

En ese sentido, el papel de la escuela se vuelve una parte importante para equilibrar lo global con lo local, formando ciudadanos que puedan interactuar con el mundo sin perder el sentido de pertenencia a su comunidad. La tarea no es rechazar la globalización, sino afrontarla críticamente, fortaleciendo la educación intercultural y el diálogo de saberes desde edades tempranas.

4.1.4.2 Falta de sabios en la comunidad

En muchas comunidades andinas, el yachaq es considerado un sabio o sabia de la comunidad, poseedor de conocimientos ancestrales sobre medicina natural, agricultura,

ritualidad, espiritualidad y cuidado del entorno. Su rol es importante, pues no solo resguarda estos saberes, sino que los comparte a través de la palabra y la práctica, transmitiéndolos a las nuevas generaciones en espacios comunitarios o durante celebraciones y actividades agrícolas. Para las comunidades, los yachaq representan un vínculo vivo con sus raíces, pues mantienen prácticas que permiten el equilibrio con la naturaleza y con la vida comunitaria, otorgando sentido y respeto a cada actividad a través de rituales, ofrendas y recomendaciones sobre cómo vivir en armonía con la Pachamama.

Sin embargo, la falta de yachaq en la comunidad de Río Blanco, debido a que muchos ya no viven cerca y por su edad avanzada ya no pueden caminar distancias largas, representa un desafío importante para la preservación y transmisión de estos conocimientos ancestrales. Al no contar con su presencia frecuente, muchos saberes relacionados con rituales, artesanía, tradiciones orales, la importancia espiritual de las actividades agrícolas, el uso de plantas medicinales, se están perdiendo o ya no se transmiten como antes. Esta falta de transmisión generacional pone en riesgo la continuidad de prácticas culturales que forman parte de la identidad de la comunidad.

La institución educativa al desarrollar actividades en conjunto con la comunidad busca que los niños se familiaricen con los conocimientos ancestrales. Sin embargo, enfrenta el reto de transmitir con fidelidad prácticas tradicionales, como la realización de rituales y la valoración de su importancia para la Pachamama. y para la comunidad, los conocimientos ancestrales relacionados con la medicina natural, la agricultura, la artesanía entre otros conocimientos culturales, son el desafío que se presenta para las docentes de la institución educativa.

El padre de familia 4 comentó la importancia de un diálogo de saberes en la institución educativa. *”Bueno, si los niños aprenden lo que hacemos aquí, eso les ayuda a valorar, a*

conocer, es diferente que solo vean en libros. Porque si no se les enseña, se pierden, ellos ya no sabrán de sus raíces, de cómo vivían sus abuelos. Es importante, aprender a sembrar, a ver cómo crecen las plantas. También a cuidar saben que cuesta el trabajo.” (Ent. Degradado. Padre de familia 04), Así mismo, menciona la importancia de la participación de la comunidad en el diálogo de saberes. *“Los regidores y el presidente si van pero solo un rato nomas. Capaz están ocupados, no sé. Pero sí sería bueno que se acerquen más, ¿no? A veces se cree que solo es trabajo de las profesoras o de los papás, pero también las autoridades deberían estar ahí, ver cómo están aprendiendo nuestros hijos, qué cosas necesitan. Así también pueden apoyar mejor, porque ven con sus propios ojos. Sería bueno que haya más. A veces los padres o el alcalde deberían ir a contar sus saberes, pero no siempre se puede con el trabajo”.* (Ent. Degradado. Padre de familia 04), Tanto la participación comunitaria como la participación de los yachaq en la institución educativa es un desafío que las docentes enfrentan.

De igual manera en relación con este desafío la docente 03 comentó: *“Los sabios ya no están cerca, algunos están lejos de la comunidad o por su edad no pueden venir a la institución. Por eso, nosotras tratamos de contarles a los niños y también tratamos de explicarles sobre las plantas, sobre la cosecha, danzas, aunque sea un poco, para que no se pierda lo que antes se hacía. Si no, los niños se olvidan y ya no se practica.”*(Ent. Escrita Docente 03).

Tanto la participación comunitaria como la presencia de los yachaq en la institución educativa se presentan como desafíos que las docentes enfrentan, buscando que los niños y niñas mantengan una conexión viva con sus raíces y valoren su cultura en un contexto donde estos saberes corren el riesgo de perderse. Este proceso exige fortalecer el trabajo conjunto entre docentes, familias, autoridades y portadores de saberes, de manera que la educación rural se convierta en un espacio donde lo ancestral y lo contemporáneo se articulen para el desarrollo integral de los niños y niñas.

4.1.5. Limitaciones en la investigación

Durante la recolección de información con las entrevistas se presentó la limitación de que algunos padres de familia no accedieron a participar en el estudio. Ellos indicaron que contaban con diversas responsabilidades en sus hogares y centros de trabajo, por lo que no disponían del tiempo necesario para ser entrevistados. Asimismo, al tratarse de padres de familia cuyos hijos se encontraban en la promoción, estaban involucrados en diferentes actividades y compromisos relacionados con el cierre del año escolar, lo que redujo aún más su disponibilidad para colaborar con la investigación. Pese a los esfuerzos por reorganizar los horarios y adaptarse a sus tiempos, no fue posible concretar su participación. Por este motivo, únicamente se logró entrevistar a cuatro padres de familia, lo que limitó la cantidad de testimonios previstos inicialmente y redujo las posibilidades de obtener una variedad más amplia de perspectivas sobre la temática estudiada.

4.2. Discusión de resultados

En la presente sección se procede a la interpretación y contextualización de los resultados, a la luz de investigaciones previas y del marco teórico derivados de los hallazgos, y se reconocen las limitaciones que enmarcan el alcance del estudio.

Respecto a los hallazgos referidos a los saberes de la comunidad que se integran en las actividades de aprendizaje.

En lo referente al calendario comunal como herramienta pedagógica esencial para incluir las prácticas de crianza en la planificación curricular, Mamani (2019) detalla en los hallazgos de su investigación, que las sabidurías ancestrales, como los rituales, el calendario agro festivo, señas, el cuidado de la chacra, ya no están siendo transmitidos por diversos

factores que les impide practicarlos, pero en algunos casos aún sigue viva estas sabidurías ancestrales. Además, mencionan que no todos los docentes incorporan estos conocimientos en los procesos pedagógicos, teniendo en cuenta la importancia de estos; y la falta de participación de la comunidad misma en las diferentes actividades en la institución educativa.

Vemos que los resultados de nuestro estudio contradicen lo hallado por el autor anteriormente mencionado en la medida que las docentes que participaron de nuestra investigación sí incluyen los saberes de la comunitarios considerados en el calendario comunal en sus actividades pedagógicas. Sin embargo, algunos padres de familia entrevistados evidencian que las sabidurías de la comunidad se están perdiendo puesto que reconoce que ellos ya no las conocen porque no se practican en la comunidad. En este punto, sí hay una coincidencia con lo reportado por Mamani (2019).

Respecto al uso de plantas medicinales este es un saber muy valorado, por ello, a la luz de los resultados, se afirma que la docente incorpora los conocimientos medicinales en las actividades de aprendizaje y que los padres de familia son partícipes de la transmisión de estos a fin de que no se pierdan frente a la industria farmacéutica que busca posicionarse en el campo de la salud en las comunidades.

Este hallazgo es confirmado por Chircca (2022) que en su tesis presenta la incorporación de saberes medicinales quechuas en las actividades de aprendizaje en el área de ciencia y tecnología en la I.E. Niño Jesús de Turpo–Andahuayla. En sus resultados se detalló que la docente crea proyectos de aprendizaje que integran los saberes medicinales en las actividades de aprendizaje teniendo en cuenta el calendario comunal, tal como se reporta también en este estudio.

Asimismo, tanto docentes, como padres de familia y sabios de la comunidad son transmisores de los saberes medicinales ya que los niños y niñas mencionaron que aprendieron en casa de algunas plantas medicinales y de su importancia lo que es significativo ya que no solo la docente es quien se encarga de transmitir estos conocimientos sino también la comunidad y padres de familia que trabajan en conjunto con la institución educativa.

Este punto también es considerado por Sarauz (2021) quien nos dice que la transmisión de la medicina ancestral se da en el hogar, de abuelos a padres y padres a hijos y que es parte de nuestra cultura que vamos heredando a lo largo del tiempo así mismo, recalca la importancia de preservar estos conocimientos para las futuras generaciones (p.11).

Otro saber muy considerado en la comunidad está referido a las prácticas de crianza en la chacra que no responde a una lógica de explotación, sino a un vínculo profundo de armonía con la tierra. Como nos mencionan Valladolid, (2019):

“en la cosmovisión andina el ayni y minka bajo la coordinación de los yachaq, hatun alcalde (representantes de la comunidad) realizan agradecimientos a la madre naturaleza, (pachamama) antes de hacer cualquier trabajo en el campo, de acuerdo con cada cultura de cada pueblo, ya que para ellos todo lo que conforma la naturaleza es vivo y se debe respetar, cuidar y valorar” (p.15).

Lo que también es corroborado por Vargas (2023) que en sus hallazgos nos detalla que para la comunidad la crianza de las chacras es recíproco, crías a la chacra y la chacra de cría a ti. También menciona los conocimientos de crianza de la chacra para la comunidad, el clima, las herramientas tradicionales de cultivo y siembra son conocimientos que aún algunos padres de familia lo practican.

Nuestros resultados coinciden tanto con Valladolid (2019) como con Vargas, C.(2023) pues en los tres estudios se evidencia que la crianza de las chacras va más allá de sólo sembrar y cosechar, involucra también la conexión que se tiene con la Pachamama, Para las comunidades es un espacio sagrado donde se produce vida y donde se refleja la relación espiritual y el respeto a la naturaleza y a todo lo que hay en ella, las sabidurías como el cuidado de la tierra, los rituales de agradecimiento son formas en donde la comunidad muestra el agradecimiento y permiso a la Pachamama para cualquier trabajo que se realiza en la chacra porque es parte de la identidad cultural

Respecto a la incorporación de dichos conocimientos en actividades de aprendizaje Vargas, C. (2023) en sus hallazgos nos menciona que la docente tiene iniciativa de realizar algunas actividades de siembra en la institución, pero por falta de involucramiento de los padres de familia y de la comunidad para realizar estas actividades pues estas no se planifican muy a menudo en la programación curricular.

Analizando nuestros resultados estos contradicen lo hallado por el autor mencionado anteriormente dado que la docente sí integra estos saberes de crianza de la chacra en las actividades de aprendizaje y los padres de familia y la comunidad también son transmisores de estas prácticas culturales apoyándolas en la escuela para generar aprendizajes significativos.

Al mismo tiempo, estos autores mencionados anteriormente resaltan la relevancia de los saberes ancestrales y comunitarios en la educación. Oscco (2022) enfatiza la colaboración con los sabios y líderes comunitarios para asegurar una enseñanza culturalmente apropiada mientras que, Ramírez (2019) destaca la integración de estos saberes comunitarios en las prácticas pedagógicas para promover aprendizajes significativos y la colaboración entre la escuela, la comunidad y las familias. Ambos estudios consideran la importancia de una

educación que valore y respete el contexto cultural y la identidad de los niños, promoviendo aprendizajes significativos y conectados con su realidad.

De la misma forma, estos autores refrendan con nuestra investigación en la importancia de reconocer y valorar los saberes comunitarios en el ámbito educativo. Mientras que Salgado, Ohrt & Ruiz de la Torre (2018) respalda por la integración de estos saberes en los currículos y destacan el papel de los docentes como mediadores, Florencia (2020) evidencia que los niños también son portadores de conocimientos valiosos que pueden ser aprovechados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como resultado, estas investigaciones resaltan la importancia de crear espacios y situaciones que permitan surgir y valorar los saberes comunitarios, promoviendo una educación intercultural inclusiva y relevante para los estudiantes.

La gastronomía es un saber reconocido en las comunidades debido a los conocimientos heredados a través del tiempo que incluyen entre el uso de productos propios de la zona, uso técnicas culinarias milenarias, prácticas culturales como rituales relacionados con la comida y la memoria histórica del pueblo. Atencio & España (2019) en los hallazgos de su estudio nos detalla que los saberes gastronómicos tradicionales fueron transmitidos de generación en generación por los adultos mayores, hombres, mujeres sabedoras de la gastronomía ancestral, como también se menciona la importancia de transmitir estos saberes, según los padres de familia, mencionan que desde la casa se debe transmitir estos conocimientos para poder revalorizar los conocimientos de su cultura, ya que poco a poco ya se está dejando de practicar y de enseñar a las futuras generaciones.

Esto se corrobora con nuestros resultados de investigación ya que los padres de familia mencionan que, desde la casa, por sus padres fueron aprendiendo sobre las comidas tradicionales de su cultura, como también estos saberes gastronómicos se presenciaban en las

fiestas de la comunidad lo que para esta es una forma más de seguir revalorando su cultura gastronómica.

Este punto también es considerado por Meléndez y Cañez de la Fuente (2010) que dicen que la comida cuenta una historia familiar, social y personal que refleja lo vivido y lo que vivimos y que es fundamental para una cultura (p.194) dicho de esta manera, la comida tradicional presenta un vínculo con la cultura, los antepasados y su historia, que va transmitiendo conocimientos, valores, creencias que refuerza la identidad de la comunidad y del orgullo de su cultura y sus costumbres culinarias, por lo que, la importancia de seguir transmitiendo y valorando dichas prácticas e incorporando en actividades de aprendizaje para los niños y niñas hace que fortalezcan su identidad cultural, su sentido de pertenencia y aprendan sobre sus raíces.

Respecto a los hallazgos relacionados con la selección y adaptación de los saberes de la comunidad en la planificación y ejecución de las actividades de aprendizaje, se logró evidenciar que en la institución educativa sí se llevan a cabo procesos de diálogo y coordinación con los actores locales, especialmente a través de reuniones con padres de familia y entre docentes. Estas acciones permiten identificar y valorar los conocimientos propios del contexto, integrándolos —en cierta medida— en el trabajo pedagógico.

En el marco de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), este tipo de prácticas resulta esencial, ya que se busca construir un diálogo entre los saberes locales y los saberes universales planteados en el currículo nacional. Así lo sostienen Santisteban (2020) y Valladolid (2019), al señalar que la EIB debe promover un proceso educativo en el que las sabidurías de la comunidad dialoguen con los conocimientos académicos, de manera recíproca y horizontal.

Desde una perspectiva complementaria, Ramírez (2019) en sus hallazgos menciona que "la comunidad misma es transmisora de estos saberes de la artesanía, por ende, la enseñanza a los niños y niñas se da desde la práctica, a fin de que los niños aprendan sobre su cultura, lo que a su vez les ayuda a desarrollar su motricidad fina y gruesa y muestran su creatividad. Asimismo, los niños mencionaron que también en el hogar, por sus madres y abuelas, iban aprendiendo sobre la artesanía". Además, detalla que "la docente incorpora la artesanía en las actividades de aprendizaje generando un aprendizaje vivencial y significativo y, a su vez, fortaleciendo el trabajo de escuela y comunidad, dado que la docente invitó a una sabia para la enseñanza de estos saberes de la artesanía, lo que para los niños y niñas generó una experiencia más nueva y enriquecedora".

En relación con estos planteamientos, los resultados obtenidos en esta investigación muestran una situación parcialmente distinta. En contraste con lo reportado por Ramírez (2019), no se observó que la docente incorporara de forma directa el aprendizaje de la artesanía en las actividades pedagógicas con los niños y niñas. No se documentaron sesiones estructuradas en las que se desarrollaran habilidades artesanales ni se identificaron experiencias prácticas guiadas por sabios o sabias de la comunidad dentro del aula.

No obstante, los hallazgos sí coinciden con lo señalado por las docentes entrevistadas, quienes reconocieron el valor formativo de la artesanía y su papel en la transmisión cultural. Ambas docentes afirmaron que algunos elementos artesanales tradicionales, como los mates o las piedras decoradas, son utilizados dentro del aula como recursos didácticos en actividades como el conteo o el juego simbólico. Desde su perspectiva, estos objetos no solo representan expresiones culturales, sino también materiales que pueden enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, aportando desde lo local y fortaleciendo el sentido de identidad.

En ese sentido, los datos recopilados permiten concluir que existe una valoración por parte de las docentes hacia los saberes artesanales, y si bien no se integran plenamente en la planificación pedagógica formal, sí están presentes como recursos complementarios en algunas experiencias de aula. Esto sugiere una apertura hacia la integración de los saberes comunitarios, aunque aún de forma limitada y poco sistematizada.

CONCLUSIONES

Respecto del objetivo general, se concluye que las docentes integran los saberes comunitarios en el proceso de enseñanza aprendizaje en una Institución inicial intercultural bilingüe de Apurímac, mediante cuatro formas principales: las experiencias vivenciales, la participación de los padres de familia, el uso del calendario comunal y la incorporación de recursos culturales como la lengua originaria, la artesanía y los juegos tradicionales. Estas estrategias permiten que el aprendizaje sea contextualizado, significativo y en conexión directa con la vida de la comunidad.

Sobre el primer objetivo específico, se concluye que las docentes identifican diversos saberes comunitarios presentes en su práctica pedagógica en una institución inicial intercultural bilingüe de Apurímac, entre ellos, el buen vivir, el calendario comunal, la medicina tradicional, la agricultura, el trabajo en las chacras, la gastronomía, la artesanía, los juegos tradicionales y la lengua quechua chanka. Estos conocimientos fortalecen la identidad cultural y enriquecen el proceso educativo.

En cuanto al segundo objetivo específico, sobre como las docentes realizan la selección y adaptación de los saberes comunitarios en la planificación y ejecución de las actividades de aprendizaje en una institución inicial intercultural bilingüe de Apurímac, se concluye que esto se realiza mediante un trabajo colaborativo entre docentes y familias. Este proceso incluye reuniones de coordinación, revisión del calendario comunal, sistematización de saberes familiares y la planificación de proyectos contextualizados. Así, las docentes integran prácticas, fechas y costumbres locales en las actividades de aprendizaje.

Acerca del tercer objetivo específico, respecto de las barreras y desafíos que enfrentan las docentes al incorporar los saberes comunitarios en las actividades de aprendizaje en una Institución inicial intercultural bilingüe de Apurímac, se concluye que las docentes enfrentan barreras como la pérdida progresiva de saberes ancestrales, la disminución de yachaq o sabios

locales, la influencia de la globalización y la falta de una planificación contextualizada sistemática. A pesar de ello, el compromiso docente y la participación de las familias permiten avanzar en la revitalización y transmisión de los saberes comunitarios.

RECOMENDACIONES

Se recomienda a las docentes del nivel inicial intercultural bilingüe, fortalecer la planificación curricular contextualizada, integrando de manera sistemática los saberes comunitarios en las experiencias y proyectos de aprendizaje. Esto implica articular los contenidos del currículo nacional con las prácticas culturales, productivas y sociales del entorno, de modo que el proceso de enseñanza-aprendizaje resulte pertinente, vivencial y coherente con la identidad cultural de los niños del nivel inicial. De esta manera, se garantiza que los aprendizajes partan del contexto inmediato y se vinculen con la vida cotidiana de los estudiantes.

Se recomienda a la institución educativa, en relación con los saberes comunitarios identificados por las docentes como los juegos tradicionales, la medicina natural, las celebraciones comunales, la gastronomía y otras prácticas culturales ampliar su aplicación pedagógica mediante actividades que rescaten y valoren estos conocimientos locales. Incorporar estos saberes en las actividades permitirá promover un aprendizaje vivencial que fortalezca la identidad cultural, el sentido de pertenencia y la valoración de los saberes ancestrales en los niños.

Se sugiere a la UGEL de Chincheros respecto a la selección y adaptación de los saberes comunitarios en la planificación y ejecución de las actividades de aprendizaje, realizar capacitaciones y talleres prácticos con las docentes de su jurisdicción que fortalezcan sus competencias en el enfoque intercultural bilingüe. Dichas capacitaciones deben incluir el uso del quechua chanka, el diseño de materiales educativos contextualizados, la participación de la comunidad y estrategias didácticas innovadoras que permitan integrar de manera efectiva los saberes del entorno en las actividades pedagógicas, garantizando así una planificación contextualizada y culturalmente relevante.

Para superar las barreras y desafíos identificados como la limitada presencia de sabios locales y la insuficiente articulación con las familias se recomienda a la Dirección Regional de Educación de Apurímac, fomentar una participación más activa de los yachaq y de los padres de familia en la planificación y ejecución de las actividades educativas desde las normativas pedagógicas que emiten. Los sabios deben ser considerados aliados fundamentales para orientar sobre prácticas tradicionales, rituales y conocimientos ancestrales, mientras que las reuniones con las familias deben permitir organizar actividades de aprendizaje según el calendario comunal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atencio, R. y España, Á. N. (2019). *Promover la gastronomía ancestral como estrategia pedagógica en los estudiantes de 4 y 5 de la Institución Educativa Tablón Dulce*. [Proyecto aplicado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. Repositorio Institucional UNAD.
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/26244>
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2.ª ed.). Editorial La Muralla.
https://books.google.com.pe/books?id=VSb4_cVukkcC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false
- Carranza Patiño, H., Tubay, Moreira, M., Espinoza, Briones, H y Chanq, Muñoz, W. (2021). Saberes ancestrales: una revisión para fomentar el rescate y revalorización en las comunidades indígenas del Ecuador. *Revista Ciencia e Investigación*. 6 (Extra-3), 2528-8083. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8168767>
- Cullen, C. (2004). *Filosofía, cultura y racionalidad crítica*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
<https://share.google/I0MUaMnpr6tGFfNey>
- Chircca, E. (2022). *Los saberes de las plantas medicinales quechuas y su incorporación en las sesiones de aprendizaje en el área de ciencia y tecnología en la I.E. Niño Jesús de Turpo–Andahuaylas* [Tesis de pregrado, Universidad Antonio Ruiz de Montoya]. Repositorio Institucional UARM. <http://hdl.handle.net/20.500.12833/2437>
- De La Torre Coronel, A. F. (2015). *Los saberes ancestrales y su incidencia en los jóvenes del cantón Playas* [Trabajo de licenciatura. Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Repositorio UPSE. <https://repositorio.upse.edu.ec/items/ed661b13-6341-4fa5-8f30-b0369b7323cd>

- Florencia, M. (2020). Producción de saberes comunitarios sobre la salud y la lengua guaraní con niños de una comunidad rural de Corrientes, Argentina. *Diálogos sobre Educación*, 11 (20), 1- 20.
<https://doi.org/10.32870/dse.vi20.597>
- Guber, R. (2001). La etnografía: Método, campo y reflexividad (2.^a ed.). Siglo XXI Editores.
<https://lecturayescrituraunrn.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/03/unidad-3-compl-guber.pdf>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2020). *Ethnography: Principles in practice* (4th ed.). Routledge. <https://share.google/esBojNFeg4YUSSqm2>
- Hernández Infante, R. C., & Infante Miranda, M. E. (2017). Aproximación al proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. *Revista Uniandes Episteme*, 4(3), 365–375.
<https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/642>
- Hernández R., Fernández, C y Baptista, L. (2014) Metodología de la investigación. Mc Graw Hill. <https://share.google/SZzFDENomAJfKcqlu>
- López, L. y Küper, W. (1999) La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana De Educación*, 20, 17–85.
<https://doi.org/10.35362/rie2001041>
- Lugo-Morin, D., Desiderio, E. y Fajardo Franco, M. (2018) Prácticas y saberes comunitarios en la Sierra Norte de Puebla: el caso del café, sus plagas y enfermedades. *Revista de Investigación Agraria y Ambiental*, 9 (2) ,77-87.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6512364>

- Mamani Aronaca, M. (2019). *El calendario agrofestivo de la comunidad Hercca y su importancia en la formación de los niños y niñas* (Tesis de pregrado). Universidad San Ignacio de Loyola. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/8862>
- Ministerio de Educación del Perú (2016). *Cómo organizamos y planificamos el trabajo en una escuela de Educación Primaria Intercultural Bilingüe*. https://www.ugelabancay.gob.pe/assets/portal/uploads/other/Planificaci%C3%B3n_Escuela_EIB_20170729065251.pdf
- Meléndez J. y Cañez G. (2010) La cocina tradicional regional como un elemento de identidad y desarrollo local el caso de San Pedro El Saucito, Sonora, México. *Revista de Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional*, 181-204. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3176610>
- Oscoco, Quispe, S. (2022). *La incorporación de los saberes ancestrales en la práctica pedagógica en el Distrito Tambobamba, Provincia Cotabambas, Apurímac*. [Tesis de pregrado, Universidad Antonio Ruiz de Montoya]. Repositorio Institucional UARM <http://hdl.handle.net/20.500.12833/2423>
- Ocampo López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, núm. 10, 2008, pp. 57-72. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf>
- Pacheco, B., Nina, L., Nuñonca, M., Tagle, M.J., Sánchez, M., Lazo, M., Morales, M., Escobar, M., Burga, N y Silva, M. (2018). *Guía metodológica de educación inicial EIB - ciclo II*. Ministerio de Educación del Perú. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6267>

- Pérez Santos, E. (15 al 19 de noviembre del 2021) *El uso de los saberes tradicionales en la enseñanza de la historia a partir de un enfoque intercultural*. [Avance de estados del conocimiento]. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Puebla, México.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0575.pdf>
- Ramírez Nunta, M. (2019). *Incorporación del saber comunal en la institución educativa inicial EIB en el distrito de Yarinacocha, Ucayali*. (Tesis de pregrado). Universidad Peruana Cayetano Heredia
https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/8568/Incorporacion_RamirezNunta_Marlene.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez, M., Aguilar, J. y Apolo, D. (2018). El buen vivir como desafío en la formación de maestros Aproximaciones desde la Universidad Nacional de Educación del Ecuador. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 23(77). 577-596.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n77/1405-6666-rmie-23-77-577.pdf>
- Salgado. R., Ohrt, U. y Ruiz de la Torre, G. (2018) Conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares para educación indígena. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*. (50), pp. 1-18
<https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n50/2007-7033-sine-50-00003.pdf>
- Sarauz Guadalupe, L. A. (2021). Conocimiento ancestral de plantas medicinales en la comunidad de Sahuangal, parroquia Pacto, Pichincha, Ecuador. *Revista Vive*, 4(10), 72-85. <https://doi.org/10.33996/revistavive.v4i10.77>
- Santisteban Matto, R. (2020). Los saberes locales en el proceso de aprendizaje. Compartiendo lo aprendido a partir de la experiencia. Asociación de Publicaciones Educativas. TAREA. <https://tarea.org.pe/old/digitalizaciones/los-saberes-locales-en-el-proceso-de-aprendizaje-compartiendo-lo-aprendido-a-partir-de-la-experiencia/>
- Suárez, J. y Rodríguez, M. (2018). Saberes Ancestrales Indígenas: Una Cosmovisión

Transdisciplinaria para el Desarrollo Sustentable. *Novum Scientiarum*, 3(7), 71-82.
<https://share.google/Vwa5alGXVpITA83VV>

Valladolid Rivera, J. (2019). Cosmovisión campesina Andino–Amazónica y Agricultura Campesina Andina. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas Lima, julio vol.1
<https://share.google/ySkWACtHqEX346pML>

Vargas, C. (2023). *Los saberes ancestrales de los padres de familia y su inclusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas del nivel inicial en el distrito Haqaira, provincia Cotabambas - Apurímac* [Tesis de pregrado, Universidad Antonio Ruiz de Montoya]. Repositorio Institucional UARM.
<http://hdl.handle.net/20.500.12833/2555>

Vásquez Montoya, T. M., Gonzales Cortez, E. X., y Jolay Benites, J. A. (2025). El aprendizaje vivencial y el desarrollo de habilidades sociales en la educación: una revisión sistemática de los últimos cinco años. *Revista InveCom*, 6(1). 1-9.
<https://zenodo.org/records/15624085>

Vento Cangalaya, C. (2019) Procesos pedagógicos
<https://www.studocu.com/es-mx/document/tecnologico-universitario-aguascalientes/teoria-del-desarrollo/procesos-pedagogicos-guia/65313004>

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica. <https://share.google/qECmbXRoi7KcC6odP>

ANEXOS

GUÍA DE ENTREVISTA

Reciba un cordial saludo.

El propósito de la entrevista es recopilar información sobre el tema de investigación denominado La incorporación de los saberes de la comunidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje en una Institución Educativa Inicial intercultural bilingüe de Apurímac

Su valiosa participación es crucial para el éxito del desarrollo de la investigación.

La información proporcionada será utilizada exclusivamente con propósitos académicos para la tesis; los datos personales no serán divulgados.

¿Está de acuerdo en que la entrevista sea grabada con audio?

SI ()

NO ()

Muchas gracias.

Tabla 6

| |
|---------------------------------|
| Lugar de la entrevista |
| Fecha |
| Nombre completo de la persona |
| Edad |
| Actividad/ocupación que realiza |

PREGUNTAS:

DOCENTES

1. ¿Qué saberes de la comunidad conoce?
2. ¿Cómo incorpora los saberes de la comunidad en su práctica educativa?
3. ¿Qué estrategias utilizas para promover la implicación de la comunidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje?; ¿podría brindarnos un ejemplo?
4. ¿Al momento de la negociación toma en cuenta los saberes de los niños?: ¿podría brindarnos un ejemplo?
5. ¿Qué dificultades y limitaciones has enfrentado al incorporar los saberes de la comunidad en la enseñanza y cómo lo ha superado?
6. ¿Qué desafíos y retos crees que todavía están pendiente de superar al incorporar los saberes de la comunidad en la enseñanza?; ¿cómo piensa enfrentarlos/superarlos?

Acerca del inicio de la sesión:

7. ¿De qué manera incorpora los saberes de la comunidad en la motivación?
8. ¿Cómo incorporar los saberes de la comunidad en el momento de la recopilación de los saberes previos de los estudiantes?

Acerca del desarrollo de la sesión:

9. ¿Qué estrategias didácticas utiliza para recoger y revitalizar los saberes de la comunidad durante la sesión de clase?

Acerca del cierre de la sesión:

10. ¿Cómo incorpora los saberes de la comunidad cuando evalúa los aprendizajes de los estudiantes?

PADRES DE FAMILIA

1. ¿Crees que los saberes de la comunidad pueden enriquecer la experiencia educativa de los niños? ¿Por qué?
2. ¿Cuáles son los saberes y conocimientos tradicionales de la comunidad que consideras importantes que se transmitan a través de la educación?
3. ¿Qué opinas sobre la participación de la comunidad en el proceso educativo de la Institución Educativa del nivel Inicial?
4. ¿Transmite los saberes de la comunidad a sus hijos?
5. En caso de responder no: ¿Por qué?
6. En caso de responder sí: ¿qué saberes y de qué forma les enseña?

13.2. Cuaderno de campo

CUADERNO DE CAMPO

I. Datos del estudiante:

II. Dibujo de la IEP:

III. Distribución interior de sus espacios.

IV. Fecha:

V. Lugar:

VI. Participantes:

VII. Descripción de los hechos: lo que las personas hacen/hacemos, dicen/decimos y el contexto (el lugar y las circunstancias).

13.3. Fichas de revisión bibliográfica

- TABLA DE ORGANIZACIÓN DE LAS FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

| Datos bibliográficos (APA 7) | Bases de datos | Descriptores de búsqueda | Tipo de documento | Palabras clave (del artículo) |
|------------------------------|----------------|--------------------------|-------------------|-------------------------------|
| | | | | |

Tabla elaborada por el profesor Renato Merino Solari