



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

**INCORPORACIÓN DE SABERES LOCALES EN
LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL
PRIMARIA, EN LA REGIÓN PUNO**

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

AUTORAS

MILAGROS MAMANI RAMIREZ

ADA ALVARADO HUAMAN

JAQUELIN HUAMAN SUTTA

ASESOR

HUMBERTO AVELINO LEON HUARAC

LIMA – PERÚ

2025

ASESOR

MG. HUMBERTO AVELINO LEON HUARAC

JURADO DE TESIS

MG. GLADYS GAMARRA BOZANO

PRESIDENTE

MG. EFRAIN TICONA AGUILAR

SECRETARIO

MG. ANGELICA ELENA TAPIA CHAVEZ

VOCAL

DEDICATORIA

Dedicado mi Amado, por haberme encontrado, por amarme con su amor eterno, por su tierno y dulce cuidado hasta el día de hoy, y por el resto de mis días, a Él le debo todo. A mi familia; mis padres Bruno y Agripina, por su duro esfuerzo en educarme. A mis hermanas, Leedy, Reyna y Antonella. A mis hermanos, Darwin, Romualdo, Erick, Junior y Luis, por su cuidado y apoyo en todo momento (Milagros Mamani).

A mi padre auténtico y todopoderoso por su más grande e infinito amor, mi todo y complemento. También, a mis padres por su constante apoyo y motivación. Además, a todos los futuros investigadores o estudiosos que estén interesados en conocer la realidad educativa o realizar un estudio sobre el mismo tema de investigación (Ada Alvarado).

A Dios por ser mi padre. Siempre cuidándome y amándome durante mi proceso de formación. A mi familia; mis padres Jorge y Eulogia, por su duro esfuerzo en educarme. A mis hermanas, Virginia, Celdrani, Sandra, Delcia, Mirian y Elian. A mi hermano, Alex, por su cuidado y apoyo en todo momento (Jaquelin Huamán)

AGRADECIMIENTO

Primeramente, agradezco a mi Dios y Padre todo-suficiente. Al Mg. Humberto A. León Huárac, asesor de tesis, por su acompañamiento constante durante la elaboración de trabajo de investigación. A los estudiantes de las comunidades indígenas, a los padres de familia, y a los docentes por su colaboración y disposición. A la facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (Milagros Mamani).

En primer lugar, a mi PADRE divino quién siempre me acompaño y ayudó en todo este proceso con sus sabias enseñanzas. También, agradezco a mis padres y hermanos por su comprensión a lo largo de esta experiencia. Y a todos mis profesores de la universidad quienes contribuyeron a que esto se realice (Ada Alvarado).

A mi AMADO, por brindarme consuelo y calor; a mi familia, por su constante apoyo y cuidado, siempre guiándome por el camino correcto; y, por último, pero no menos importante, a los docentes de la Facultad de Educación, por su influencia a través de sus enseñanzas en nuestra práctica educativa y profesional. Agradezco especialmente al Mg. Humberto A. León Huarac, quien nos guio durante la elaboración de nuestro trabajo de investigación hasta su exitosa culminación (Jaquelyn Huamán)

FUENTES DE FINANCIAMIENTO:

Autofinanciado

Milagros Mamani Ramirez

INCORPORACIÓN DE SABERES LOCALES EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN UNA INSTITUCIÓN EDUC...

 Quick Submit

 Quick Submit

 Universidad Peruana Cayetano Heredia

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trmsoid:13225182176

Fecha de entrega

22 abr 2025, 1:41 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

22 abr 2025, 1:49 p.m. GMT-5

Nombre de archivo

saberes_locales_en_el_proceso_de_enseñanza-aprendizaje_2025.pdf

Tamaño de archivo

1012.1 KB

169 Páginas

44.327 Palabras

252.371 Caracteres



Página 2 of 166 - Integrity Overview

Identificador de la entrega trmsoid:13225182176




16% Overall Similarity

The combined total of all matches, including overlapping sources, for each database.

Filtered from the Report

- Bibliography
- Quoted Text
- Small Matches (less than 8 words)

Top Sources

- 16%  Internet sources
- 3%  Publications
- 4%  Submitted works (Student Papers)

Integrity Flags

0 Integrity Flags for Review

No suspicious text manipulations found.

Our system's algorithms look deeply at a document for any inconsistencies that would set it apart from a normal submission. If we notice something strange, we flag it for you to review.

A flag is not necessarily an indicator of a problem. However, we'd recommend you focus your attention there for further review.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I.....	5
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	5
1.1. Descripción del problema.....	5
1.2. Preguntas y objetivos de investigación	8
1.2.1. Pregunta general	8
1.2.2. Preguntas específicas	8
1.2.3. Objetivos de la investigación.....	9
1.2.4. Objetivo general	9
1.2.5. Objetivos específicos.....	9
1.3. Justificación de la investigación.....	10
CAPÍTULO II.....	12
MARCO TEÓRICO	12
2.1. Antecedentes de la investigación	12
2.2. Marco normativo	15
2.3. Bases teóricas	16
2.3.1. La cosmovisión andina	16
2.3.2. Saberes locales.....	16
2.3.3. Tipos de saberes locales	17
2.3.4. Educación intercultural bilingüe y la incorporación de saberes locales	18
2.3.5. Criterios para la incorporación de saberes locales en los procesos de enseñanza- aprendizaje.....	20
2.3.6. Formas de incorporación de saberes en el proceso de aprendizaje	21
2.3.7. Proceso de enseñanza-aprendizaje.....	22
2.3.8. Métodos y estrategias en la incorporación de saberes locales en los procesos de enseñanza - aprendizaje	25
2.3.9. Participación comunitaria en la educación	29
2.3.10. Impacto de la incorporación de saberes locales en la identidad cultural.....	30
2.3.11. Opiniones de los actores educativos en la incorporación de saberes locales en el proceso de aprendizaje.....	31
2.3.12. Desafíos y barreras en la incorporación de saberes locales.....	32

CAPÍTULO III	35
METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	35
3.1. Enfoque y tipo de investigación	35
3.2. Diseño metodológico.....	36
3.3. Población y muestra	37
3.3.1. Población	37
3.3.2. Muestra de estudio.....	37
3.4. Definición de las categorías	38
3.4.1. Incorporación de saberes locales	38
3.4.2. Enseñanza-aprendizaje	38
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	38
3.5.1. Técnicas de recolección de datos	38
3.5.2. Instrumentos de recolección de datos	39
3.6. Consideraciones éticas	40
3.6.1. Confidencialidad de la información y anonimato.....	40
3.6.2. Autonomía	41
3.6.3. No maleficencia.....	41
3.6.4. Respeto hacia los participantes.....	41
3.7. Plan de recojo y análisis de datos.....	42
3.7.1 Recojo de datos e información	42
3.7.2. Plan de análisis de datos	43
CAPÍTULO IV	44
RESULTADOS	44
4.1. Contexto del centro poblado de Solitario.....	44
4.1.1. Caracterización de la institución educativa	45
4.2. Saberes locales que se practican en el centro poblado de Solitario	45
4.2.1. Continuidad intergeneracional de los saberes locales	53
4.3. Tipos de saberes locales que se incorporan en los procesos de enseñanza-aprendizaje	55
4.3.1. Saberes locales que se practican en actividades rituales.	55
4.3.2. Saberes locales que se practican en actividades de la organicidad.....	64
4.3.3. Saberes locales que se practican en actividades de la crianza de la chacra.....	65

4.3.4. Saberes locales que se practican en actividades de elaboración y transformación de alimentos.....	67
4.3.5. Saberes locales que se practican en actividades de la medicina andina	70
4.3.6. Saberes locales que se practican en actividades de crianza de animales	73
4.3.7. Saberes locales que se practican en actividades festivas	74
4.4. Estrategias de incorporación de saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje	75
4.4.1. Planificación curricular.....	75
4.4.2. La lengua en la incorporación de saberes locales	79
4.4.3. Uso de materiales didácticos	80
4.4.4. Participación de la comunidad.....	85
4.4.5. Actividades vivenciales	88
4.5. Opiniones sobre la incorporación de saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje	91
4.5.1. Estrategias sugeridas por los entrevistados	91
4.5.2. Impacto en el aprendizaje y la identidad cultural de la incorporación de saberes locales	97
4.5.3. Desafíos y barreras en la incorporación de saberes locales.....	103
CAPÍTULO V	106
DISCUSIÓN.....	106
5.1. Saberes locales que se practican en la comunidad de Solitario.....	106
5.2. Tipos de saberes locales que se incorporan a la enseñanza - aprendizaje.....	109
5.3. Estrategias de incorporación de saberes locales en la enseñanza-aprendizaje.....	111
5.4. Opiniones sobre la incorporación de saberes locales en la enseñanza-aprendizaje	116
CAPÍTULO VI.....	122
CONCLUSIONES.....	122
CAPITULO VII.....	126
RECOMENDACIONES	126
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
ANEXOS	142

ÌNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Muestra de estudio.....	37
---------------------------------	----

RESUMEN

Este estudio etnográfico tuvo como objetivo investigar la incorporación de saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje en una institución educativa del nivel primario, en la región Puno. La tesis se originó a partir de la observación de la forma de trabajo en aula respecto a los saberes locales. La metodología del estudio es de enfoque cualitativo, con un diseño etnográfico, de tipo descriptivo. Las técnicas e instrumentos empleados fueron; la observación participante, la entrevista semiestructurada y el grupo focal, con sus instrumentos correspondientes, como el diario de campo, la guía de observación y la guía de entrevista. Se contó con la participación de 14 personas: siete estudiantes, dos docentes y cinco padres de familia. En los resultados y conclusiones, se identificó que en la comunidad existe una vasta riqueza de sabiduría local. Sin embargo, la incorporación de los saberes locales que se incorporan en los procesos de enseñanza-aprendizaje es muy limitada. Esto se debe a que en la I.E la mayoría de los saberes locales se desarrollan oralmente, utilizando videos y un libro denominado “aimara”. En cuanto a su incorporación en actividades vivenciales (fuera del aula), es escasa. Solo una mínima cantidad de saberes locales se incorporó de manera vivencial, diversificando las áreas curriculares con la participación de la comunidad, dentro y fuera del aula. La falta de incorporación se debe al desinterés de docentes y padres de familia; estos últimos priorizan aprendizajes modernos y exigen compensación económica, mientras que los docentes requieren tiempo y apoyo para enseñar los saberes de manera efectiva.

Palabras clave: Estudio etnográfico, saberes locales, procesos de enseñanza-aprendizaje.

PISIYACHISQA

Kay etnográfico yachayqa, Ilaqtaq yachayninkunata t'aqwiyta munan yachaywasipi yacharisqankupi huk primaria nisqa yachaywasi Puno Ilaqtapi. Kay T'aqwiriyaq paqarimuran Ilaqta yachaykunata qawaripa yachay wasipi imaynachus yacharichikuchkan chayta qahuarispa. Chay llank'arimusqaqa metodología nisqa enfoque cualitativo nisqa, diseño nisqataqmi etnografico, tipo descriptivo nisqa. Chay técnicas, instrumentos nisqawan llank'arimusqaykuqa kanku; qhawariy yanaparikuspa, entrevista semiestructurada nisqa chaymantapas grupo focal nisqa sapanakanku instrumento nisqayuq allin tapukuynikunayuq, chaykunan kanku diario de campo, guía de observación chay entrevista nisqakunapuwan. Chayta llank'arimuyku 14 runakunawan; chay runakuna ukhupi tarikunku 7 yachaqkuna, 2 yachachiqkuna chaymantapas 5 tayta mamakuna. Chay llak'arimusqaykupi tarimuyku tukupayninpi ima, kay Ilaqtapi qhawarimuyku tarikunraq chay ñawpaq yachaykuna mana allin mat'iparisqa. Hinaspapas yachaywasipi kay ñawpa yachaykuna pisillata yacharichikun utaq mast'arikun, imanaqtischus kay yachaywasipi kay Ilaqtaq yachayninkuna rimayllapí aparikun, llimp'ikunata utaq video nisqakunata qhawarispalla, hinaspapas huk qillqa mayt'u Aimara sutichasqata qhawarispalla. Actividades vivenciales nisqakunan pisillata apakun, mana yanaparikuy kanchu Ilaqta runakunawan yachachiqkunawan, imaymana áreas curriculares nisqakunapi Ilaqtaq yanapariyninwan yachaywasi ukhupi utaq hawapi. Kay pisi yachachiy Ilaqtaq yachayninkunaqa áreas curriculares nisqapi kan pisi interés nisqa taytamamakunapi hinallataqa yachachiqkunapi, khunanqa yacharichikun moderno nisqa yachaykuna, runakunapas Ilaqtaq yachayninkunata mast'arinankupa qullqita mañakapunku.

Sapaq simikuna: etnográfico yachay, Ilaqta yachay, yachachiy-yachay ruwaykuna.

CH'UMSUTA

Aka yatxatawi uñjaña ukaxa yatxataña amtampinawa kunajamsa jiwasa yatiñanaka chikanchasi yatiñañana ukhmaraki yatiqawina mä primaria yatiqaña utana Punu suyuta. Tesis ukaxa inuqäsinawa yatiqaña utana kunjamsa irnaqapxi akiri nayriri yatiñakata, Akiri yatxatäwina metodologíapaxa enfoque cualitativo ukhamrusa, diseño etnográfico, descriptivo ukampiwa lurasina. Akiri técnicas ukhamsa instrumentos apnaqasinaxa chikanchasiña uñjaña, entrevista semiestructurada ukhamaraki mä jaqinaka lakikipsuta wakisiri instrumentunakapampi. Ukhamarusa diario de campo, guía de observación ukatxa entrevista. Tunka pusini jaqimpi, paqallqu yatiqiri, paya yatiqiri, ukhamaraki phisqa awki taykanakampi lurasina.

Uka yatxatawinxa, tukuyawinakanxa, ayllunakanxa walja jani yatxatata nayra yatiñanaka utjatapawa uñt'ayasiwayi. Ukampiruxa, uka ch'aiqani yatiñanakaxa yatiñañana-yatiqañana thakhinaka taypinxa wali jisk'akiwa. Ukaxa kunatixa I.E ukanxa jilpacha nayrt'a ukana yatiñanakapaxa arunakapampi uñstayata, videos ukata "aymara" sutimpa uñt'ata panka apnaqasa, ukampi jakawi lurawinakana (yatiqaña uta anqäxana) ayllunkirinakampi yatiqirinakampi chikt'ata uñt'ayasiñaxa juk'akiwa utji. Ukaxa llakiskañawa, kunatixa mä juk'a yatiñanakaxa local ukana jakawinapakampiwa uñt'ayasiwayi, ukaxa áreas curriculares ukanxa kunaymana tuqitwa uñt'ayasiwayi, ayllunakana yanapt'asitapampi, yatiqaña uta manqhana ukhamaraki anqana. Aka jani taqi chiqana yatiñanaka yatiqawi.

Arunaka apnaqañatakixa: Yatxatawi uñjata, nayriri yatiñanaka, yatiqawi-yatiqaña thakhinaka, yatiqaña uta.

ABSTRACT

This ethnographic study aimed to investigate the incorporation of local knowledge in the teaching-learning processes in an educational institution at the primary level, in the Puno region. The thesis originated from the observation of the way of working in the classroom regarding local knowledge. The methodology of the study is qualitative in approach, with an ethnographic, descriptive design. The techniques and instruments used were: participant observation, semi-structured interview and focus group, with their corresponding instruments, such as the field diary, observation guide and interview. 14 people participated: seven students, two teachers and five parents. In the results and conclusions, it was identified that in the community there is a wealth of local wisdom. However, the local knowledge that is incorporated into the teaching-learning processes is very limited. This is because in the I.E most local knowledge is developed orally, using videos and a book called "Aymara". As for its incorporation into experiential activities (outside the classroom), with the collaboration of the community and teachers, it is scarce. Only a minimal amount of local knowledge was incorporated in an experiential way, diversifying the curricular areas with the participation of the community, both inside and outside the classroom. This lack of incorporation is due to the disinterest of teachers and parents. The latter prioritize modern learning and demand financial compensation, while teachers require time and support to teach knowledge effectively.

Keywords: Ethnographic study, local knowledge, teaching-learning processes.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se enfocó en la incorporación de los saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje en una institución educativa del nivel primario de la región de Puno. Por ello, la relevancia del estudio se enfoca en el esfuerzo por comprender cómo estos saberes locales se incorporan en la educación estudiantil. Los saberes locales van más allá de ser solo una colección de conocimientos de coexistencia. En cambio, son parte fundamental de la cosmovisión o perspectiva epistemológica que los campesinos emplean para estructurar sus experiencias, entender el cosmos y actuar en él, con el fin de satisfacer su vivir.

Sobre este punto, Santiesteban (2020) señala que la educación es clave para el cambio y la transformación, por lo que es fundamental incorporar los saberes locales en la enseñanza escolar. Esto crea una conexión auténtica entre la vida de los estudiantes y cómo aprenden, respetando su identidad y reconociendo la importancia de esos saberes para preservar la vida en el planeta. Los saberes locales que se practican en la vida cotidiana de los estudiantes son especialmente actividades en el campo y en la chacra, que son fundamentales para que la escuela pueda construir su proceso educativo sobre lo que conocen y practican los estudiantes. En conceptos del Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (Pratec, 2005), menciona que la chacra se convierte en el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo que los niños asuman un rol protagónico en su propio aprendizaje, incorporando así en las diversas actividades curriculares, enriqueciendo el proceso educativo y conectando el aprendizaje con la realidad y las experiencias de los estudiantes. Este enfoque se basa en los saberes locales que los niños ya han aprendido.

Para lograr una incorporación pertinente de los saberes locales en la escuela, es esencial la participación activa de actores comunitarios dentro y fuera del aula, porque los padres, sabios y otros miembros de la comunidad son los primeros educadores que transmiten naturalmente estos

saberes locales por medio de la observación, la práctica y la conversación. Sobre este punto, Huallpa y Surco (2015) destacan la relevancia de la colaboración activa entre la comunidad (padres, madres, sabios) y los docentes para incorporar los saberes locales en la escuela, lo que enriquece y facilita un aprendizaje profundo y significativo.

Según Pichardo y Romero (2020), la incorporación de los saberes locales en la escuela no debe limitarse a eventos especiales que impliquen rituales y costumbres, sino que debe ser un proceso continuo durante el aprendizaje diario de los estudiantes. Sin embargo, la incorporación de saberes locales enfrenta grandes desafíos, especialmente debido a su limitada e inconstante incorporación en las diferentes áreas curriculares a lo largo del proceso de enseñanza -aprendizaje. Esto restringe su impacto y la capacidad de enriquecer de manera continua el aprendizaje de los estudiantes.

En segundo lugar, se observa la resistencia de algunos docentes a incorporar los saberes locales en el aula, quienes a menudo priorizan la enseñanza de contenidos estandarizados y formalizados. Quispe (2020) menciona que, en la actualidad, en muchas escuelas, los saberes de los pueblos originarios y las cosmovisiones han sido pasados por alto por el conocimiento científico, que se considera el único legítimo. Aunque los estudiantes practican y conocen estos saberes comunitarios fuera del entorno escolar, en la escuela no se incorporan ni se valoran como se debería. En consecuencia, actualmente se relegan los saberes locales a un segundo plano en el proceso educativo. Estas acciones podrían poner en peligro la preservación y transmisión de saberes locales, que corren el riesgo de ser desplazados por el conocimiento moderno occidentalizado.

El tercer desafío es la falta de valoración por parte de los padres de familia y estudiantes sobre la importancia de compartir y aprender los saberes locales con sus hijos, lo que obstaculiza

su transmisión y contribuye a la posible pérdida de estos saberes. En palabras de Pichardo y Romero (2020), los padres, madres y otros actores de la comunidad poseen conocimientos valiosos sobre su entorno.

Finalmente, la discriminación por parte de los estudiantes a consecuencia de migrar a la ciudad. Como señala Gálvez (2015), la migración constante ha afectado los saberes locales, ya que los migrantes deben adaptarse a un entorno occidental, lo que, junto con la discriminación cultural, ha llevado a la pérdida de conocimientos indígenas. Para contrarrestar esto, es crucial promover la incorporación y el respeto por los saberes locales en la educación. Esto fortalecerá la identidad cultural y el sentido de pertenencia de los estudiantes, asegurando el papel fundamental del saber local en el proceso educativo.

En ese sentido, la investigación tiene como finalidad visibilizar y describir la realidad sobre la incorporación de los saberes locales en la enseñanza-aprendizaje en una escuela EIB en contextos rurales. Asimismo, se busca fomentar en los educadores y futuros educadores con formación EIB el compromiso de promover una escuela que incorpore y respete la diversidad de los saberes locales, fortaleciendo su incorporación en la práctica pedagógica. De modo que noten la importancia de respetar e incorporar estos saberes, como el calendario agro-festivo y las prácticas comunitarias. Además, promueve la activa participación de sabios y miembros de la comunidad, abriendo canales de respeto, revitalización y valoración de los saberes locales como parte fundamental en el proceso educativo.

La presente investigación se estructuró en varios capítulos, organizados de la siguiente manera: En el Capítulo I, el problema de investigación expone detalladamente la problemática de la investigación, se establecen los objetivos de la investigación (tanto generales como específicos) y se formulan las preguntas de investigación (generales y específicas). Se culmina con una

justificación que explica la relevancia de la investigación.

El Capítulo II se trata del marco teórico, donde se ubican las bases teóricas que sustentan este trabajo. Incluye antecedentes relevantes, investigaciones y publicaciones que fundamentan la investigación. Aquí se sientan las bases conceptuales que guiarán el análisis y la interpretación de los resultados. En el Capítulo III se trata la metodología. En esta sección se detalla la metodología empleada en la investigación, especificando el enfoque y el tipo de investigación aplicados. Se describen los métodos y técnicas utilizados para la recolección y análisis de los datos.

Igualmente, en el Capítulo IV están los resultados obtenidos durante el proceso de investigación etnográfica, organizados de manera que se alinean con los objetivos planteados. Este capítulo se subdivide en las siguientes categorías: Saberes locales practicados en el centro poblado, tipos de saberes incorporados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estrategias para la incorporación de saberes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y opiniones de docentes, padres de familia y estudiantes sobre la incorporación de saberes locales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, el Capítulo V muestra la discusión de resultados obtenidos, analizándolos en relación con el marco teórico y discutiendo su relevancia para la investigación. Del mismo modo, en el Capítulo VI se presentan las conclusiones. Aquí se exponen las conclusiones derivadas de la investigación, sintetizando los hallazgos principales y destacando los aportes más significativos del estudio.

Finalmente, se tiene el Capítulo VII, en el que se trata las recomendaciones basadas en los resultados y conclusiones de la investigación, ofreciendo sugerencias para futuras investigaciones o para la práctica educativa en el contexto estudiado.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción del problema

Perú, como cuna de raíces milenarias, posee una vasta riqueza ecológica, sociocultural y sociolingüística que es fundamental para definir la vida en sus comunidades. En este proceso, los diversos saberes, valores y prácticas culturales se transmiten y se aprenden de manera natural en la vida cotidiana, especialmente a través de la interacción entre abuelos, padres y niños en los diferentes espacios comunitarios del país. Así, Rengifo (2003) señala que los saberes se transmiten principalmente en el ámbito familiar y comunitario, donde los abuelos, abuelas, padres, madres y otros miembros adultos actúan como mediadores. Los niños aprenden observando, escuchando, haciendo y sintiendo con todo lo que les rodea, y estos saberes, aunque valiosos, no siempre se incorporan en la educación formal escolar.

En la comunidad donde se realizó la investigación, se encontró una vasta diversidad de tipos de saberes locales que se practican desde la antigüedad hasta el día de hoy, de manera simultánea, cotidiana y sensitiva. Sin embargo, en los últimos años ha ido disminuyendo la práctica de los saberes locales. También, se observó que en la institución educativa las actividades curriculares no incorporan adecuadamente los saberes locales en la educación formal. Pese a que muchos docentes provienen del contexto, tienden a ignorar sus propias prácticas culturales, priorizando los conocimientos urbanos sobre los saberes locales, lo cual se refleja en los documentos de planificación. (Sánchez, 2019). Según Ruiz et al. (2016), la ausencia en la incorporación de los saberes locales en el proceso de enseñanza-aprendizaje podría generar que los estudiantes olviden los saberes de sus padres, lo que conllevará a que no los consideren relevantes ni valiosos.

En palabras de Santisteban (2020), miles de estudiantes llegan a las instituciones educativas con una valiosa diversidad de conocimientos y vivencias. Al reconocer y respetar su identidad, podemos enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndolo más pertinente, significativo e intercultural. Para lograrlo es necesaria la ayuda de los docentes EIB que son poseedores de un amplio conocimiento de diversas estrategias y métodos para la incorporación de saberes locales, y visibilizar su importancia para los estudiantes. Sin embargo, no hacen uso de ellas, más lo realizan de manera lineal y teórica. Según el Informe N° 152 de la Defensoría del Pueblo (DP, 2011) varios docentes aseguran incorporar los saberes indígenas en su enseñanza; el estudio encontró que la cultura local está poco presente en la planificación de los docentes. La mayoría sigue el Currículo Nacional, y aunque algunos intentan diversificar el currículo, solo incluyen algunas referencias al contexto local. Incluso en escuelas con programas diversificados, se evidencian deficiencias en el tratamiento de la dimensión cultural de la EIB.

Por ello, los docentes, padres de familia y estudiantes en sus opiniones consideran importante que en los procesos de enseñanza-aprendizaje se lleve desde lo propio, es decir, desde sus saberes locales. También señalan que los docentes deberían incorporar en el currículo educativo los tipos de saberes locales del centro poblado y promover su interacción con saberes externos. El Sistema Nacional de Información Ambiental (SINIA, 2013) subraya que los niños y adolescentes se eduquen desde su contexto real, cultural y lingüístico, empoderándolos y promoviendo la sabiduría inherente a ellos, mientras se crían y crecen en armonía con todos los seres dentro de la cosmovisión andina.

En nuestra cosmovisión andina, los estudiantes al integrarse en una institución educativa suelen experimentar dos culturas o modos de vida: la cosmovisión andina y la cosmovisión occidental moderna. Cada una de estas culturas ofrece distintas perspectivas para entender el

mundo y relacionarse con el entorno ambiental, incluyendo a los *runas*, *sallqas*, *wakas*, animales, deidades, entre otros. Por ello, el SINIA considera que es crucial que, en las comunidades indígenas, se eduque a los niños tanto en lo propio como en lo ajeno. Sin embargo, durante la experiencia práctica, se observó que las escuelas no fomentan la incorporación de los saberes locales en el proceso de enseñanza-aprendizaje; al contrario, predomina una enseñanza basada exclusivamente en la cosmovisión occidental moderna. Aunque la institución educativa se encuentra en una comunidad indígena, se observa que las actividades curriculares no incorporan adecuadamente los saberes locales en la educación formal. A pesar de que muchos docentes provienen del contexto, tienden a ignorar sus propias prácticas culturales, priorizando los conocimientos urbanos sobre los indígenas, lo cual se refleja en los documentos de planificación. (Sánchez, 2019).

De esta manera se evidencia que en los pueblos originarios prevalece un vasto patrimonio de saberes, tradiciones y costumbres que en la escuela no se hace notar, priorizando conocimientos provenientes de la ciencia que están bien establecidos en la modernidad, olvidando el derecho y la herencia cultural, dejando ciudadanos sin identificación, apartando de ellos su pueblo y su memoria cultural (Abanto, 2017).

En la misma línea, Orellano (2023) manifiesta que el bajo rendimiento escolar de los estudiantes se debe a la falta de reconocimiento de sus saberes locales, que están siendo desplazados por influencias externas en las escuelas. Una de las causas para el desplazamiento de la enseñanza de los saberes locales en la educación, es la discriminación. Según Walsh (2005), señala que, debido a la jerarquización entre el conocimiento formal y el saber local, en la que este último es subestimado y considerado de menor importancia, sostienen que con más razón la educación debe fundamentarse en principios de igualdad y equidad, sin ninguna discriminación.

Los saberes al considerarse inferior tienden a quedarse en el olvido, obteniendo como resultado de la discriminación. Por esta razón, Landini y Murtagh (2011) afirman que la discriminación es un factor que contribuye al olvido de los saberes locales, ya que solo algunos de los saberes se han practicado de manera constante, mientras que otros han sido relegados al olvido.

En referencia con este punto, Ampuero y Moveli (2015) señalan que, para obtener una educación pertinente, es necesario comenzar desde el contexto social y la verdad originaria de los alumnos, desde aquello que conocen y de lo que ya han adquirido, como sus saberes, capacidades, destrezas, pasar de una metodología de enseñanza centrada en el educador a otra centrada en las necesidades de los alumnos y en la forma en que aprenden, sin desvalorizar ni discriminar los conocimientos que ya poseen, sino integrándose en la educación. Tiene que entenderse que el aprendizaje no solo tiene lugar en el aula, sino también fuera de la escuela. En este contexto, se amerita realizar un estudio relevante sobre incorporación de saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de identificar los tipos de saberes que se incorporan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, describir las estrategias de incorporación y las opiniones de padres, estudiantes y docentes sobre la incorporación. Al respecto, no existe un estudio actual e integral, especialmente en la región Puno y en una escuela de EIB de fortalecimiento.

1.2. Preguntas y objetivos de investigación

1.2.1. Pregunta general

¿Cómo se incorporan los saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en una institución educativa de nivel primaria en la región Puno?

1.2.2. Preguntas específicas

- ¿Qué tipos de saberes locales se incorporan en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en una institución educativa de nivel primaria en la región Puno?

- ¿Cuáles son las estrategias de incorporación de saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en una institución educativa del nivel primaria en la región Puno?
- ¿Cuáles son las opiniones de los docentes, estudiantes y padres de familia sobre la incorporación de saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en una institución educativa del nivel primaria en la región Puno?

1.2.3. Objetivos de la investigación

1.2.4. Objetivo general

Describir la incorporación de los saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en una institución educativa de nivel primaria, en la región Puno.

1.2.5. Objetivos específicos

- Identificar los tipos de saberes locales que se incorporan en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en una institución educativa del nivel primaria, en la región Puno.
- Describir las estrategias de incorporación de saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en una institución educativa del nivel primaria, en la región Puno.
- Describir las opiniones de los docentes, estudiantes y padres de familia sobre la incorporación de saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en una institución educativa del nivel primaria, en la región Puno.

1.3. Justificación de la investigación

La región de Puno, conocida por su rica diversidad cultural y la transmisión de saberes locales de generación en generación, enfrenta en el contexto educativo actual una notable brecha entre los saberes locales de la comunidad y el conocimiento científico impartido en las escuelas. Esta discrepancia puede restringir a los estudiantes el acceso a una educación que responda a sus características culturales y lingüísticas, impidiendo la promoción de aprendizajes verdaderamente significativos. Por ello, esta investigación se ha trazado el estudiar la incorporación de saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje en una escuela primaria de esta región.

Del mismo modo, la relevancia de esta investigación radica en varios aspectos clave; en lo pedagógico, busca impulsar la mejora de las estrategias didácticas dentro del marco de una EIB que sea adecuada, diferenciada y equitativa. Esta aproximación pedagógica pretende promover aprendizajes contextualizados y pertinentes, basados en los saberes locales, respetando las diversas formas de aprender y enseñar según el contexto sociocultural. Como señalan Carrera y Mazzarella (2001), “el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, interacción que ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje” (p. 43). Por su parte, Vygotsky (1979) también destaca que el aprendizaje de los niños comienza antes de su etapa escolar, pues poseen una historia y experiencias previas a su ingreso a la escuela. En este sentido, la investigación fomenta la incorporación, revalorización y respeto de las prácticas culturales dentro de la institución educativa. Contribuyendo al fortalecimiento de la identidad cultural y destacando los saberes locales, cuya presencia a menudo es eclipsada en un mundo globalizado donde predominan ciertas culturas sobre otras.

En lo social, esta investigación busca responder a la necesidad de visibilizar, preservar, promover el respeto y la valoración de los saberes locales y las diversas formas de enseñar-aprender en comunidad. Desde esta perspectiva, la investigación contribuye a identificar los tipos de saberes locales incorporados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitiendo entender la riqueza cultural como una ventaja en los procesos educativos y en la valoración docente. Además, fomenta el fortalecimiento y la valoración de la identidad cultural de los estudiantes y de la comunidad en general. Asimismo, la investigación recopiló las opiniones de docentes, padres de familia y estudiantes, con la finalidad de que la I.E. pueda enriquecer la incorporación de saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, en lo académico, este trabajo investigativo aportó en la generación de conocimientos relevantes y aplicables que contribuyen al fortalecimiento y contextualización de una EIB.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Antecedentes internacionales

Para empezar con las investigaciones internacionales, Fuentes et al. (2023) realizaron un estudio en Colombia que tuvo como propósito fortalecer la práctica pedagógica de los docentes empleando una estrategia que permita la contextualización de los conocimientos locales en los quehaceres pedagógicos en una escuela de la localidad de Cundinamarca, Colombia. El estudio se desarrolló desde un enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo), adoptando una perspectiva crítico-social y empleando el método de investigación-acción. La muestra del estudio incluyó a todos los estudiantes de sexto grado y a los profesores de la institución educativa. Los instrumentos que se emplearon fueron: encuesta, entrevista semiestructurada y revisión documental. En los resultados se obtuvo que en la I.E. existen valiosos saberes campesinos, pero los docentes no sabían cómo incorporarlos en las prácticas pedagógicas. A partir de esta situación, los investigadores diseñaron una guía para incorporar estos saberes en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de sexto grado. Tras una evaluación piloto, la guía demostró ser una herramienta efectiva para incorporar, visibilizar y aprovechar los saberes locales en el proceso educativo.

Mientras que Taya (2023) realizó una investigación en Ecuador, con el propósito de crear un cuento andino para el aprendizaje de saberes ancestrales en estudiantes de 4to de Básica de la Escuela de Educación Básica “Otavalo Valle del Amanecer”. El estudio es de enfoque cualitativo, con un diseño no experimental y de nivel descriptivo. Se emplearon técnicas como la encuesta y la entrevista, la cual se aplicó en los estudiantes de 4to grado, los abuelos de las comunidades y los gestores culturales. En conclusión, ante la amenaza de la pérdida de saberes locales, la

investigadora se propuso crear cuentos andinos como estrategia educativa. Los resultados muestran que enseñar estos saberes en las escuelas fomenta el respeto por otras culturas y fortalece la identidad cultural. Esta herramienta resultó ser eficaz para preservar y compartir las tradiciones de los pueblos originarios.

Finalmente, Peralta (2016) desarrolló una investigación en la provincia de La Convención, específicamente en el distrito de Inkawasi, con el propósito de estudiar los significados y expectativas de los saberes locales como parte del currículo de la escuela. Con este fin se entrevistó a cinco apoderados y cinco profesores de la escuela Amaybamba. Este estudio tomó como base el tipo de investigación cualitativa interpretativa. Se obtuvo como resultado la ineficiente consideración de los saberes locales en el plan de estudios y en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escuela. También se notó tensión entre el profesor y el apoderado cuando hablaban sobre la educación. Estos aspectos hicieron que los niños se sintieran mal en la escuela y no aprendieran mucho. En conclusión, los saberes locales dependen de la práctica de la comunidad y su incorporación por parte de los profesores, debido a que mencionaron que los saberes locales se consideran en la planificación, pero no en la práctica. Así mismo, los materiales educativos no cooperan por su impertinencia.

2.1.2. Antecedentes nacionales

En el caso de los trabajos de corte nacional, Pichardo y Romero (2020) llevaron a cabo un trabajo en Andahuaylas con el propósito de describir y analizar la relevancia de los saberes locales en la educación comunitaria. Su enfoque metodológico fue cualitativo y documental, lo que permitió una revisión exhaustiva de investigaciones previas; la principal herramienta fue la ficha de indagación documental. Se obtuvo como resultado dos grandes categorías, saberes locales y educación comunitaria. En ese sentido, se concluyó que la incorporación de saberes locales en las

actividades educativas y la participación de los actores de la comunidad permiten el desarrollo de una educación comunitaria.

Por su parte, Orellano (2023) llevó a cabo un estudio en Ancash que tuvo como objetivo describir el tratamiento de los saberes locales en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes de una escuela. Este trabajo fue de tipo descriptivo, no experimental y de metodología cualitativa. La población de estudio estuvo conformada por una docena de estudiantes entre los grados de primero, segundo, tercero y cuarto de primaria, un docente, diez padres de familia y siete sabios del pueblo. El instrumento que se utilizó fue el cuestionario, con la técnica de observación y entrevista. Obtuvo como conclusión que los saberes están siendo desplazados porque muchos de los jóvenes asisten a instituciones con una enseñanza que parte desde la cosmovisión occidental moderno, la cual tiene injerencia en su forma de vestir y hablar. Así mismo, la escuela local no tiene interés en valorar y promover la iniciativa de incorporar los saberes que existen en la comunidad al desarrollo de las actividades curriculares.

En referencia con Abanto (2017), este investigador realizó una investigación en Cajamarca que tuvo como objetivo identificar los conocimientos locales que se integran en el programa curricular contextual de la escuela. Este estudio tuvo un enfoque etnográfico descriptivo. La población estudiada se conformó de 11 participantes de ambos géneros, ocho padres y tres profesores. El instrumento que se utilizó fueron las encuestas y entrevistas. Se obtuvo como resultado que, en los pueblos originarios persiste un vasto patrimonio de saberes, tradiciones y costumbres; sin embargo, no se están reflejando en la escuela, la cual prioriza el conocimiento científico y moderno. Contribuyendo a un debilitamiento del derecho y la herencia cultural, dejando a los ciudadanos desconectados de su identidad y memoria cultural.

2.2. Marco normativo

En cuanto al marco normativo, la ley N.ª 28044, ley General de Educación, en el artículo 8, literal f) refiere que la interculturalidad se centra en la diversidad de las prácticas culturales y las lenguas habladas por los pueblos indígenas, promoviendo un diálogo intercultural entre las diferentes personas. Este intercambio abarca pensamientos, actitudes, sentimientos y sabidurías, todo ello de manera armoniosa y respetuosa, sin discriminar las formas de aprender e interactuar, más bien, siendo conscientes de que existen diversas formas de aprender en los pueblos originarios.

Al mismo tiempo, el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), desde una perspectiva intercultural, busca interactuar e intercambiar con personas de diversas culturas, promoviendo un ambiente de acuerdo y complementariedad, donde se respete tanto sus identidades como sus diferencias. Las culturas son dinámicas y, a través de su convivencia, generan transformaciones que favorecen su desarrollo, sin perder su esencia ni ceder ante la hegemonía, la discriminación o la exclusión. Se fomentan espacios de encuentro y diálogo para fortalecer las identidades de cada cultura, enriqueciendo a todas las partes involucradas. En caso de surgir retos o conflictos, se abordan mediante la negociación y la mutua colaboración.

El modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB) subraya que, para lograr un servicio de EIB exitoso y de alta calidad en las instituciones educativas, es esencial fomentar la articulación entre la escuela, la familia y la comunidad. En este contexto, resulta crucial incorporar en la escuela a los actores comunitarios y conocedores como sabios(as) y líderes, con el fin de ofrecer un aprendizaje significativo que responda a las características y necesidades de los estudiantes. Además, se debe promover el uso adecuado de los espacios de aprendizaje tanto dentro como fuera de la escuela.

En el ámbito internacional, el Convenio 169 de la OIT, en su artículo 27, inciso I, destaca la importancia de desarrollar y aplicar los programas y servicios educativos en cooperación con los pueblos originarios a partir de sus necesidades. Respetando su memoria colectiva, saberes, vivencias, formas de enseñar y aprender, además de respaldar los anhelos de cada cosmovisión.

2.3. Bases teóricas

2.3.1. La cosmovisión andina

Según Valladolid (2019), la cosmovisión andina representa la forma en que cada pueblo comprende, experimenta e interactúa con su entorno, tanto natural como cultural. Esta visión abarca todo lo que conforma el espacio geográfico de la comunidad y fenómenos climáticos como heladas, granizadas, vientos, nevadas, neblina y variaciones en las precipitaciones.

2.3.2. Saberes locales

Los saberes locales son conocimientos, prácticas y experiencias acumulados y generados de manera tradicional por una determinada población (sea indígena, rural, urbana o migrante) a lo largo de su existencia con la finalidad de lograr el control de su vida diaria y asegurar su supervivencia. Estos saberes, adquiridos a lo largo del tiempo, son esenciales para resolver las necesidades productivas y de subsistencia de las familias y comunidades. (Agenda internacional, noticias, 2022; León, 2015)

Rengifo (2003) define a los saberes locales como el *yachay*, término quechua que significa “saber” y “vivir”. Así, la singularidad de la palabra *yachay* es que esta expresa “un cuerpo con vida”. En las comunidades locales, los pobladores no preguntan “cuál es tu *yachay*”, sino “dónde está tu *yachay*”. Entonces, el saber-*yachay* reposa en todo el cuerpo humano: en las manos, en la

lengua, en los ojos, en el oído y en otras partes. El saber no es algo abstracto e inmaterial, sino evidente, que se encuentra corporizado.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) declara que los saberes de los pueblos indígenas se refieren a las formas de entender el mundo, capacidades y sus formas de cultivar los saberes que se han transmitido de generación en generación y de la convivencia con el entorno ambiental. Para dichos pueblos, los saberes les facilitan la toma de decisiones sobre los diversos aspectos de la vida comunitaria. Estos saberes son parte de un conjunto de prácticas culturales como la lengua, sistemas de organización, uso de recursos naturales, relaciones sociales, ritualidad, espiritualidad, entre otras prácticas. Estos saberes y otros elementos culturales forman parte del patrimonio cultural de la humanidad.

De esta manera, la importancia de los saberes locales radica en que son conocimientos arraigados en la cultura y la experiencia cotidiana de una comunidad específica. Su incorporación en la educación permite un aprendizaje pertinente para los estudiantes, fortaleciendo su identidad cultural y su sentido de pertenencia (Aikman & Unterhalter, 2005). Asimismo, la inclusión de estos saberes en el currículo coadyuva a la valoración cultural y sabiduría local (Ministerio de Educación, Minedu, 2018).

2.3.3. Tipos de saberes locales

Pratec (2020) clasifica los saberes locales a través de seis dimensiones de los saberes locales. Según las dimensiones del saber:

- Las señas (Diálogo con la naturaleza): Para cualquier actividad se realiza la lectura del entorno natural en sus diversas manifestaciones: estelares, acuáticas y animales.
- Los secretos (prohibiciones y prescripciones): Son pautas que regulan el comportamiento de los humanos en su relación con la naturaleza.

- La organicidad o la ayuda mutua: En los Andes y la Amazonía, las actividades productivas y regenerativas se realizan de manera colectiva, integrando a la comunidad y el entorno natural en un intercambio recíproco de saberes y recursos.
- El rito: Es una ceremonia de conexión entre humanos, naturaleza y deidades, mostrando respeto, reciprocidad, cariño, gratitud y consideración en actividades cotidianas como la pesca, la caza y la agricultura.
- La comida: Cada actividad agro-festiva de la vida indígena está asociada a un alimento específico, con rituales sobre lo que se debe o no comer; algunas veces suelen "hablar despacio" para apresurar su maduración.
- La fiesta: Cada actividad del calendario de la biodiversidad se realiza de manera festiva, con alegría y música, en sintonía con los ritmos de la naturaleza.

2.3.4. Educación intercultural bilingüe y la incorporación de saberes locales

La Educación Intercultural Bilingüe se basa en el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB) que fundamenta la importancia de promover y valorar los saberes locales. Así, incorporar estos saberes en el contexto de la EIB implica reconocer, respetar y valorar los conocimientos, tradiciones, cosmovisiones y prácticas locales de las comunidades indígenas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque no solo fortalece la identidad cultural de los estudiantes, sino que también fomenta el respeto por la diversidad y contribuye al desarrollo integral del estudiante (Minedu, 2018). Los saberes locales se incorporan de acuerdo con la forma de atención. En la EIB de fortalecimiento: Los saberes locales se incorporan de manera orgánica en el currículo, facilitando que los estudiantes aprendan a partir de su propio contexto cultural y lingüístico. La lengua originaria es el principal vehículo de enseñanza, y saberes tradicionales, como las técnicas agrícolas, la medicina natural y la organización comunitaria, se convierten en

elementos centrales del aprendizaje. Los niños y jóvenes refuerzan su identidad, desarrollan habilidades en su lengua materna y adquieren conocimientos que les permiten vincular sus saberes ancestrales con nuevas perspectivas a través de enfoques participativos y experiencias prácticas, asegurando la continuidad de su cultura en un mundo en constante cambio (Minedu, 2018; Minedu, 2024). En la EIB de revitalización: La escuela desempeña un rol clave en la preservación y fortalecimiento de la lengua y la cultura originaria, las cuales han sido afectadas por distintos procesos históricos y sociales. Para ello, se aplican estrategias como el aprendizaje intergeneracional, donde los ancianos transmiten su sabiduría y vivencias a las nuevas generaciones a través de relatos, cantos y prácticas comunitarias. Asimismo, se promueve la enseñanza de la lengua originaria mediante enfoques inmersivos y materiales didácticos adaptados al contexto, incentivando su uso en diversos ámbitos escolares y comunitarios. De este modo, la escuela se convierte en un motor de revitalización lingüística y cultural, contribuyendo a la reconstrucción de la identidad y al fortalecimiento del orgullo por los saberes ancestrales (Minedu, 2018; Minedu, 2024).

En este entender, la incorporación de saberes locales en la educación intercultural bilingüe conlleva el reconocimiento, valoración y aplicación de los conocimientos y prácticas autóctonas en el proceso de aprendizaje. De acuerdo con el Minedu (2017, 2018), esta incorporación no solo fortalece la identidad cultural estudiantil, sino que también promueve su interculturalidad y propicia aprendizajes más relevantes y contextualizados a su realidad.

Por otro lado, Pichardo y Romero (2020) argumentan que el sistema educativo unidireccional y la predominancia de saberes externos han contribuido a la paulatina desaparición de los saberes locales en los pueblos originarios. En este sentido, la escuela, como primer espacio de formación, adquiere un papel crucial. A través del trabajo pedagógico de los docentes, se vuelve

esencial no solo incluir y revitalizar estos saberes, sino también fomentar un diálogo entre el conocimiento foráneo y local, con el fin de preservar ambos.

2.3.5. Criterios para la incorporación de saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje

De acuerdo con las orientaciones del Minedu (2018), la incorporación de los saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje en una escuela de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) debe abordarse desde la planificación curricular. En este contexto, la elaboración del calendario comunal, con la participación de padres de familia, sabios, autoridades y estudiantes, es un componente clave para la caracterización sociocultural. La organización y selección de los saberes deben priorizar aquellas actividades socio-productivas con valor cultural y potencial educativo. Además, es fundamental evaluar la activa participación de los estudiantes en el aprendizaje y desarrollo de estos saberes, asegurando su incorporación significativa en el proceso educativo. Pratec (2005) enfatiza varios aspectos clave para su incorporación efectiva en la educación intercultural bilingüe:

1. Calendario comunal

En el calendario comunal se tiene que empezar a priorizar actividades socio-productivas y saberes locales que sean considerados importantes y que tengan potencia cultural, sea para fortalecerlas si se practica con debilidad o para recuperarlas si se dejó de practicar.

2. Tomar en cuenta los saberes locales más resaltantes

Reconocer los saberes más importantes o relevantes en la comunidad y que mantengan las formas tradicionales de crianza. Una actividad conocida permitirá involucrar a los niños, padres de familia y *Yachaq* de la comunidad como algo rutinario.

3. Recordar los saberes locales que se han dejado de hacer o se han perdido

En las comunidades, muchas manifestaciones de crianza y convivencia armoniosa de respeto y cariño entre hombres, animales y deidades se han dejado o están dejando de practicar; por eso es importante identificarlas, con el apoyo del *Yachaq*, y estimular su recuperación y afirmación cultural.

4. Los saberes están vigentes en las prácticas reales

Los saberes se aprenden en situaciones reales, con personas reales, participando de manera real y con herramientas reales.

5. Los niños participan en los saberes locales

La formación de la sabiduría en la niñez es resultado de una diversidad de saberes que armonizan humanos en relación filial con la naturaleza y las deidades. Los niños, al igual que los demás, poseen una diversidad de saberes vivenciados en el mundo de su cosmovisión.

6. La participación de las personas mayores

El saber local, por ser netamente oral, todos los saberes referidos a la agricultura, ganadería, tejidos, rituales y otras actividades sociales son transmitidos y se desarrollan de manera oral e intergeneracional por las personas mayores que conocen de los saberes y la cosmovisión del ayllu. Los *kuraq* (personas mayores) nos dirán: ¿Cómo se hace? ¿Cuándo se hace? Y ¿Dónde se hace? Cada una de las actividades a realizar con los niños.

2.3.6. Formas de incorporación de saberes en el proceso de aprendizaje

Según el modelo educativo EIB (2018), la incorporación de los saberes locales se promueve mediante el diálogo de saberes entre conocimientos indígenas y occidentales en todas las áreas curriculares. Implica la profundización de conocimientos, reconocimientos de las

semejanzas y diferencias, e identificación de problemas y planteamiento de alternativas, adaptado a las distintas formas de atención (fortalecimiento, revitalización y urbano). En cada una de estas atenciones, los saberes se desarrollan de diferentes maneras, diferenciando el tipo de atención que amerita. Según el Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (Pratec, 2008), la incorporación de los saberes locales en el currículo educativo se refleja en la interculturalización de las capacidades, adaptándose al contexto cultural específico, donde el docente vincula sus actividades pedagógicas con el calendario agro-festivo.

2.3.7. Proceso de enseñanza-aprendizaje

a. Enseñanza

Sobre este punto, Morán y Rojas (2012) señalan que la enseñanza está centrada en la transmisión de información mediante la comunicación directa o apoyada en recursos, cuyo objetivo es lograr que los individuos comprendan y construyan la realidad. Sin embargo, Rodríguez et al. (2015) precisan que la enseñanza es un acto didáctico y los elementos que componen son el sujeto que enseña (docente), el sujeto que aprende (estudiante), método, procedimiento, estrategia, otros.

También mencionan que la enseñanza es una práctica de decir y hacer del docente. Así, quien enseña se enfrenta continuamente a experiencias nuevas, donde lo impredecible es frecuente, y exige deliberación y reflexión para poder solucionar; por lo que se requiere la selección de estrategias apropiadas para así facilitar y asegurar los aprendizajes de los estudiantes.

Según Castellanos (1999), enseñar es habilitar las condiciones de forma planificada y científica para potenciar el aprendizaje que se desea lograr. Expresando de forma clara y determinada los procesos en los estudiantes para que se enriquezcan y crezcan en sus facultades.

b. Aprendizaje

Por su parte, Rengifo (2003) señala que los niños aprenden observando, escuchando, haciendo y sintiendo todo lo que les rodea, y estos saberes, aunque valiosos, no siempre se integran en la educación formal escolar.

Conviene subrayar que Morán y Rojas (2012) definen que el aprendizaje puede ser un proceso de naturaleza compleja, que se caracteriza por la obtención de conocimiento, habilidad o capacidad. Además, resalta que el proceso de aprendizaje sea admitido como tal y no sea una simple memorización o impresión pasajera; debe ser susceptible de manifestarse en un tiempo futuro y aportar. Desde la teoría de Castellanos (2003), el aprendizaje es aquel que asegura la apropiación activa y creadora de la cultura en el individuo, para generar su autoperfeccionamiento, autonomía y autodeterminación, en conexión con los procesos de compromiso, socialización y responsabilidad social.

Desde la posición de Vygotsky, como se cita en Carrera y Mazzarella (2001), todo aprendizaje en la etapa escolar tiene una historia previa, es decir, todo niño tuvo experiencias antes de entrar a la escuela. Por lo tanto, aprendizaje y desarrollo tienen correspondencia desde los primeros días de vida del niño. Por su parte, Rengifo (2003) expresa que el aprendizaje, como empatía conversadora, se fundamenta en la idea de que está intrínsecamente ligado a la experiencia vital de cada persona. En otras palabras, el aprendizaje no puede separarse de la vida cotidiana y las vivencias personales. Esta perspectiva enfatiza la importancia de considerar el contexto y las experiencias individuales en el proceso de aprendizaje. El aprendizaje es una conversación entre las personas y el contexto natural, no es el resultado de la influencia de acciones externas. La adquisición de nuevos aprendizajes duraderos se debe a la convivencia real con los acontecimientos ocurridos en el entorno y la naturaleza. Nuevamente, Vygotsky, como se citó en

Rodrigo y Merás (2005), ratifica que el aprendizaje es un proceso a través del cual el individuo se apropia y asimila experiencias y conocimientos históricos y culturales.

En palabras de Serrano (2017), el proceso de enseñanza-aprendizaje se configura como una relación dinámica entre quien imparte el conocimiento y quien lo recibe, a través de las diversas acciones y actividades que se desarrollan durante el tiempo de interacción entre docente y estudiante. Este vínculo educativo conforma un binomio inseparable de enseñar-aprender. De manera complementaria, Rochina et al. (2020) señalan que el proceso de enseñanza-aprendizaje es inherentemente comunicativo, pues implica la integración de nuevos aprendizajes con aquellos ya adquiridos, lo cual enriquece tanto la cultura como los saberes generados en el transcurso del desarrollo educativo. Este proceso establece una conexión estrecha con las actividades comunicativas, que abarcan la interacción entre educador y alumno, entre compañeros, entre el alumno y la información, así como la experiencia y la práctica sustancial.

Así, el propósito central del proceso de enseñanza-aprendizaje es proporcionar una educación integral a los estudiantes, enfocada en la adquisición de conocimientos y habilidades. Para ello, resulta imprescindible la implementación de metodologías y estrategias que garanticen un aprendizaje pertinente, tal como señalan Campos y Moya (2011).

c. Teorías del aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo, fundamentado en teorías constructivistas como las propuestas por Ausubel (2002), sostiene que los estudiantes no inician su proceso de aprendizaje desde una tabula rasa, sino que contribuyen con sus propias experiencias y conocimientos previos. Estos antecedentes condicionan y orientan el nuevo aprendizaje. Si se explican y gestionan cuidadosamente, estos conocimientos previos pueden emplearse para enriquecer el proceso educativo, haciéndolo más profundo y significativo. En este contexto, el papel del docente se

vuelve fundamental, ya que es el encargado de gestionar y adaptar eficazmente estos conocimientos previos para facilitar un aprendizaje verdaderamente significativo.

De otro lado, la teoría de Piaget (1991) introduce el concepto de asimilación, sugiriendo que el aprendizaje significativo ocurre cuando el individuo elabora nuevos esquemas de conocimiento a partir de lo que ya conoce. Según Piaget, el ser humano es un organismo que llega al mundo con una herencia biológica que influye en el desarrollo de su inteligencia. Esta herencia biológica determina cómo los individuos interpretan y organizan la nueva información, permitiendo que se integre en esquemas preexistentes y se construya así una comprensión más compleja y matizada del entorno.

2.3.8. Métodos y estrategias en la incorporación de saberes locales en los procesos de enseñanza - aprendizaje

Diversas estrategias pedagógicas facilitan la integración de saberes locales en el proceso educativo. Entre ellas se tiene:

2.3.8.1. Diálogo de saberes

Según la MSEIB (2018), el diálogo de saberes es un proceso continuo y enriquecedor que permite la interrelación equitativa entre distintos sistemas de conocimiento provenientes de diversas tradiciones culturales. Dentro de este contexto, forma parte de la pedagogía intercultural, cuyo propósito es reconocer y valorar las múltiples formas de interpretar la realidad y de generar aprendizajes. Asimismo, para Santos (2005), la pedagogía intercultural fomenta el diálogo de saberes y la cooperación entre la cultura escolar y la comunidad local.

2.3.7.2. Materiales didácticos

El material educativo es una herramienta que estimula y orienta el proceso de enseñanza, ayudando al estudiante a adquirir información y experiencias para desarrollar actitudes y conductas que faciliten el logro de los objetivos educativos (Calero, 1999). Además, la utilización de materiales didácticos contextualizados y la activa participación de la comunidad en la escuela se presentan como estrategias efectivas para incorporar estos saberes en el aula (Coa, 2018).

1. Materiales no estructurados

De la Cruz y Gonzales (2017) explican que los materiales no estructurados son aquellos elementos presentes en el entorno natural, perceptibles a través de los sentidos y que pueden aprovecharse en actividades educativas. Por otro lado, según Samaniego y Moreno (2009), citado por Vargas (2021), los materiales no estructurados son aquellos que, aunque no han sido creados específicamente con fines educativos, pueden emplearse en el proceso de enseñanza. Existe una gran variedad, y su uso depende del docente como mediador del aprendizaje. Estos materiales suelen encontrarse en el entorno y pueden incluir objetos como botones, botellas, piedras, menestras, arroz y chapas, entre otros.

2. Materiales estructurados

Según Vilca (2019), son materiales diseñados exclusivamente con propósitos didácticos, cumpliendo con criterios pedagógicos, científicos y técnicos.

Así mismo, es un material creado con un propósito pedagógico específico. Dentro de los materiales estructurados se encuentran los bloques lógicos, sólidos o huecos para construcción, así como cubos, regletas, placas perforadas con sus piezas correspondientes, mosaicos, pirámides y varillas de distintos tamaños y grosores (Flores & Águila, 2019).

2.3.7.3. Participación de la comunidad

Según Pratec (2008), el desarrollo de los saberes locales requiere la participación activa de docentes, estudiantes, padres, sabios y la comunidad, promoviendo el respeto y creando espacios de confianza intercultural. Es clave que los padres se involucren en la escuela, adaptando la propuesta educativa a sus necesidades e intereses, y puedan negociar con los especialistas el tipo de educación que desean para sus hijos.

Para Pichardo y Romero (2020) es importante la participación de todos los miembros de la comunidad en incorporar los saberes locales en los procesos educativos, ya que facilita el desarrollo de una educación comunitaria, donde el aprendizaje es mutuo y se aprovechan los recursos generados dentro de la propia comunidad.

2.3.7.4. Actividades vivenciales

Sobre este punto, Bautista y Quintasi (2015) manifiestan que las actividades vivenciales son momentos de conexión en la chacra, donde se promueve la interacción y armonía entre las personas, la naturaleza y las deidades. En estos espacios, tanto el docente como los estudiantes deben participar activamente, asumiendo tareas específicas que se planifican y organizan con los “*yachaq*” y los padres de familia. Por su parte, Pratec (2008):

El niño campesino aprende por los sentidos, por la vivencia y la manera comunal, por eso es recomendable dejar de usar la pizarra y preparar objetos concretos para enseñar los nombres de las cosas, o que expresen vivencias según el calendario agro-festivo de su comunidad. Es más fácil que escriban sobre la siembra de algún cultivo (siempre y cuando se esté realizando en ese momento la actividad en su comunidad) a que narren sobre algún texto leído en clase. (p. 27).

2.3.7.5. Planificación curricular

El Minedu, a través de diversos lineamientos y herramientas pedagógicas; el modelo de servicio EIB, guías de planificación y guías metodológicas, orienta que toda enseñanza se desarrolle incorporando los saberes locales de la comunidad, iniciando este proceso de incorporación con la elaboración de calendario comunal, en la cual se identifican las actividades socio productivas y saberes que serán incorporados en la planificación en cada uno de los meses, semanas y días, según sea el caso.

La Dirección de Educación Primaria (2009) menciona que la planificación curricular, como estrategia pedagógica, busca promover, a partir de las necesidades de las familias y los calendarios comunitarios, situaciones cotidianas que ayuden a los estudiantes a fortalecer su identidad. Asimismo, es importante reconocer, respetar y valorar los conocimientos, tradiciones, cosmovisiones y prácticas locales de las comunidades indígenas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque no solo fortalece la identidad cultural de los estudiantes, sino que también fomenta el respeto por la diversidad y contribuye al desarrollo integral del estudiante (Minedu, 2018). La cual brinda una excelente oportunidad para incorporar los saberes locales en el currículo. Facilitando una planificación concreta que se aleja de teorías abstractas, permitiendo desarrollar prácticas pedagógicas cercano al contexto cultural, en un ambiente de aprendizaje genuino e intercultural.

Según Minedu (2013), existen diferentes planificaciones curriculares:

1. Programación curricular anual: Se provee aprendizajes locales y curriculares para el progreso del estudiante, considerando su contexto.

2. Programación curricular de corto plazo: Son unidades didácticas del proceso de enseñanza -aprendizaje, que duran un mes, y se hace uso del calendario agro-festivo y el diagnóstico situacional.
3. Unidad didáctica: Sirve para planificar los procesos de enseñanza aprendizaje en torno a un tema; debe incorporar saberes locales y académicos.
4. Sesión de aprendizaje integral: Facilitan los saberes previos y experiencias, se conecta saberes locales con conocimientos académicos.

2.3.9. Participación comunitaria en la educación

Según Minedu (como se citó en Jiménez y Kreisel, 2018), menciona que, para comprender la dinámica interna de las escuelas, es fundamental reconocer que estas se construyen a través de la interacción constante entre la comunidad, la escuela y el aula, teniendo en cuenta las perspectivas y experiencias individuales de los estudiantes. La realidad escolar no existe de manera aislada; en cambio, coexiste y se entrelaza con otras realidades sociales, incluidas las de los estudiantes y sus familias. Cada una de estas realidades influye en cómo se vive y se reconfigura el espacio escolar. En este sentido, resulta crucial entender que el entorno escolar se moldea a través de las interacciones y los procesos históricos personales de los estudiantes, así como de las diversas apropiaciones y reinterpretaciones que estos realizan dentro de su contexto educativo.

Por su parte, Meza (2009) subraya que, para que la institución educativa cumpla eficazmente con su propósito socializador, es esencial que esté en sintonía con la realidad cultural de los alumnos, su entorno familiar y su contexto social. El objetivo es formar a un educador comprometido y consciente de las realidades culturales, sociales, económicas y políticas de los diversos contextos. Innovar en aspectos pedagógicos es crucial para ofrecer una educación

relevante y adaptada a las necesidades de las comunidades, promoviendo el involucramiento directo de los actores locales y fomentando la comunicación con los padres de familia.

2.3.10. Impacto de la incorporación de saberes locales en la identidad cultural

Acerca de este concepto, Crespo et al. (2022) enfatizan la necesidad de fortalecer la identidad cultural a través del compromiso y apoyo de todos los actores educativos. El rol del docente es esencial para fomentar experiencias y vivencias que refuercen la cultura de los estudiantes, dado que se trata de un legado inmaterial que debe protegerse a lo largo de la vida. En este contexto, integrar saberes locales en la institución educativa se vuelve crucial, no solo para mejorar el rendimiento académico, sino también para fortalecer la identidad cultural y el sentido de pertenencia de los alumnos.

En ese mismo sentido, López (2009) analiza los efectos tanto positivos como negativos de incorporar conocimientos locales en la educación. Además, destaca que la identidad cultural y el sentido de pertenencia de los estudiantes se ven potencializados al incorporar estos saberes. Sin embargo, advierte que, si dicha incorporación no se maneja adecuadamente, puede generar conflictos y resistencias tanto en la comunidad educativa como en la sociedad en general. Así, los docentes que incorporan los saberes locales en el proceso de enseñanza-aprendizaje enfrentan diversos desafíos con los actores educativos y comunitarios. Por lo tanto, es fundamental que esta incorporación sea pertinente y esté cuidadosamente adaptada a las particularidades de cada contexto para lograr un impacto positivo en el aprendizaje.

2.3.11. Opiniones de los actores educativos en la incorporación de saberes locales en el proceso de aprendizaje

Las opiniones e involucramiento de los docentes, sabios de la comunidad y padres de familia juegan un papel fundamental cuando se incorporan los saberes locales dentro de la institución (Minedu, 2018). Para Minedu (2009), una forma efectiva de recoger las demandas de las familias y la comunidad es organizar reuniones donde se pregunte qué esperan de la escuela, qué conocimientos desean para sus hijos y qué costumbres perdidas pueden enseñarse. Mediante estas asambleas, se pretende sensibilizar y que los docentes participen y se comprometan al involucrar a la comunidad para rescatar saberes locales, con ayuda de los sabios de la comunidad encargados de transmitir estos conocimientos y valorar la cultura local.

Según Minedu (2021), cuando los docentes y padres de familia conversan sobre la opinión que tienen de la escuela y cómo participan en la comunidad educativa, las respuestas son diversas porque depende mucho del contexto, del lugar. Hay poblaciones muy dedicadas a la chacra y mandan a sus hijos por compromiso; no muestran interés por los avances, sumando a esto la indiferencia de los docentes.

En cuestión de los estudiantes, según Pratec (2005), señala que una alumna expresó que la educación debería ser más dinámica y menos rutinaria. La mayoría de sus compañeros coincidió en que las clases no tienen que limitarse al aula, sino que pueden llevarse a cabo en situaciones reales. También mencionaron que los maestros no deberían centrarse solo en seguir un plan de estudios y llenar cuadernos, sino en enseñar habilidades prácticas para la vida. Finalmente, Huallpa y Surco (2015) afirman que, mediante la participación de todos los actores educativos en general, en especial la integración activa de los padres, madres de familia y sabios locales, en coordinación previa con los docentes, es posible llevar los saberes locales a la escuela. De este modo, se logrará

una integración satisfactoria del aprendizaje de los saberes tanto locales como foráneos. Además, el calendario comunal agro-festivo puede servir como una guía permanente en este proceso. Por su parte, Reyes-García et al. (2009) señalan que los padres valoran positivamente cuando se incorporan los saberes locales en la enseñanza-aprendizaje de sus hijos, dado que esto les permite mantener y transmitir su identidad cultural y conocimientos locales.

2.3.12. Desafíos y barreras en la incorporación de saberes locales

De acuerdo con el DS N.º 007-2021-MINEDU, que modifica el Reglamento de la Ley N.º 28044, Ley General de Educación (art. 11A), las barreras educativas son los obstáculos temporales o permanentes que puede experimentar una persona a lo largo de su trayectoria educativa, que impiden o limitan su acceso, permanencia, participación, desarrollo de competencias y culminación de cada ciclo, nivel, modalidad y etapa educativa, más aún cuando se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad, por género, pobreza, discapacidad u otra condición. Algunas barreras pueden ser de accesibilidad, curriculares, didácticas y de organización. En concordancia, tenemos los siguientes desafíos y barreras en la incorporación de los saberes locales en los procesos de enseñanza - aprendizaje:

2.3.13.1. Desafíos:

a. El bajo rendimiento académico de los estudiantes en la lectoescritura.

En conceptos de la ENLA (2023), específicamente en la evaluación de lectura, los estudiantes del cuarto grado de primaria de las escuelas EIB se ubican en los niveles más bajos de rendimiento. Este motivo lleva a los docentes a invertir mayor tiempo en la lectoescritura. Asimismo, Ruiz et al. (2014) señalan que la lectura y la escritura son actividades complejas y

esenciales para acceder a los saberes locales que constituyen una cultura. Al dominar estas habilidades, podemos desempeñarnos sin dificultad en la sociedad.

b. Los docentes de entornos urbanos tienen el reto de adaptarse a una cultura

Según Quispe (2021), el docente debe tener un conocimiento propio de la comunidad donde va a enseñar, primero conversando sobre las costumbres y tradiciones que existen en dichas comunidades, que son transmitidas de generación en generación desde sus ancestros, y hablar sobre todo con los sabios de la comunidad, que son importantes para tratar temas sobre la cosmovisión y también saben sobre las hierbas que son curables para tratar una enfermedad.

c. Formación docente EIB

El Minedu (2018) resalta la necesidad de diversificar la oferta de programas de capacitación docente, proponiendo una amplia gama de formatos y estrategias que se adapten a las características específicas de los territorios rurales. Estos programas de formación están orientados a mejorar las competencias profesionales de los educadores en la enseñanza de sus estudiantes. Un docente de EIB que no se capacita adecuadamente mediante estos programas proporcionados por el estado peruano subestima la relevancia de incluir saberes locales en su práctica pedagógica.

2.3.13.2. Barreras

a. La incorporación de *Yatiris* (sabios) y padres de familia.

En conceptos de Huallpa y Surco (2015), los sabios son clave en el desarrollo de actividades educativas debido a su conocimiento del entorno local. Este conocimiento no solo enriquece las competencias y habilidades de los estudiantes, sino que también promueve la participación activa de toda la comunidad, en especial de los padres y de los sabios. Al establecer una coordinación previa con los docentes, se pueden incorporar estos saberes locales en los

procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que facilita un aprendizaje significativo tanto de saberes locales como externos. Además, el calendario comunal agro-festivo sirve como una guía constante.

b. Falta de inversión de tiempo de los docentes para aprender los saberes locales.

Según Rubio y Olivo (2020), los docentes enfrentan múltiples desafíos en el ámbito educativo, como la sobrecarga de trabajo, la desmotivación estudiantil, el manejo de la disciplina y las exigencias administrativas. Además, deben atender un gran número de alumnos por aula, adaptar la enseñanza a las diferencias individuales y brindar apoyo a estudiantes con dificultades de aprendizaje, lo que dificulta la mejora del proceso educativo. Sin embargo, es fundamental que los docentes se acerquen a la comunidad para comprender e identificar sus actividades principales (como agricultura, ganadería, artesanía, etc.), ya que esto define su cosmovisión y organiza su vida diaria, fiestas, rituales y sabiduría local, que serán clave para abordar los saberes comunitarios en el aula y entre otros aspectos (Santisteban, 2020).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1. Enfoque y tipo de investigación

Esta investigación se alineó al enfoque cualitativo, porque se orientó a producir datos descriptivos del contexto natural y las experiencias cotidianas de los sujetos, sus significados y comportamientos, sobre los tipos de saberes locales, las estrategias de incorporación y las opiniones de los actores educativos en la incorporación de saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Hernández et al. (2014) destacan que la investigación cualitativa busca entender acontecimientos de un pueblo o comunidad, considerando el contexto y el ambiente que los rodea desde la perspectiva de los que conforman la comunidad. Del mismo modo, Escudero y Cortez (2017) aseguran que en estas investigaciones se prevé datos de los significados (lo que dicen y hacen) del comportamiento de las personas, para conocer las relaciones o vínculos que existen entre las personas, la sociedad y la cultura. En este entender, la investigación cualitativa describe y explica fenómenos sociales como las experiencias, interacciones y comunicaciones de los individuos o grupos.

Es por esta razón que se adoptó el método etnográfico, debido a que la investigación estuvo direccionada principalmente a observar-participar y describir. Según Guber (2011), la etnografía es un método que utiliza la observación participante que implica involucrarse en los fenómenos socioculturales para comprender los significados que los actores intercambian o niegan a través de sus vivencias. La descripción se constituye en describir lo que el investigador observa y escucha de un pueblo, una cultura, una sociedad, sus rutinas, sus prácticas, sus nociones, entre otros.

El estudio se desarrolló en un ambiente educativo donde se empleó la técnica de observación directa en la participación de profesores y estudiantes durante nuestras prácticas preprofesionales. En un inicio se estableció una conexión amigable con los participantes, luego se obtuvo el consentimiento y asentimiento informado. Finalmente, se puso en acción la observación directa durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, manteniendo la integridad de los participantes y respetando sus espacios para expresar su lengua materna y cultura. En cuanto a las entrevistas, se trabajaron en su lengua de preferencia, en entornos en los que se sintieran cómodos, seguros y en confianza con los investigadores.

3.2. Diseño metodológico

Según Creswell (2017), la etnografía es la observación de la vida de las personas, donde a través de una observación participante se estudian los significados del comportamiento de las personas y las relaciones que tienen con su grupo o su colectividad. No obstante, Restrepo (2022) sostiene que es la descripción de la perspectiva de las personas; las prácticas (lo que “hace” la gente) y los significados que dan a estas prácticas, es decir, su perspectiva sobre estas. Por otra parte, Peralta (2009) menciona que la etnografía “permite interactuar con una comunidad determinada, para conocer y registrar datos relacionados con su organización, cultura, costumbres, alimentación, vivienda, vestimenta, creencias religiosas, elementos de transporte, economía, saberes e intereses” (p. 37).

Asimismo, se adoptó el diseño metodológico etnográfico no experimental, debido a que no hubo intervención directa y manipulación de la muestra al momento de obtener los datos de la observación, entrevista semiestructurada y grupo focal.

3.3. Población y muestra

3.3.1. Población

Esta investigación se llevó a cabo en una institución educativa de nivel primaria del centro poblado de Solitario, distrito de Vilquechico, provincia de Huancané, en la región Puno. La muestra que se estudió estuvo compuesta por docentes, estudiantes y padres de familia.

3.3.2. Muestra de estudio

La muestra del estudio estuvo conformada por estudiantes, padres de familia y docentes de la institución educativa del centro poblado de Solitario. Se eligieron de manera intencional, según la técnica de conveniencia propia de la investigación cualitativa, seleccionando a estos actores escolares para aplicar la guía de observación, entrevista semiestructurada y grupo focal. De esta manera, en el proceso, se observó y entrevistó a dos docentes varones, de entre 30 y 45 años, así como a siete estudiantes, compuestos por cinco niños y dos niñas, con edades comprendidas entre los ocho y 10 años. Finalmente, se trabajaron entrevistas con cinco padres de familia, dos hombres y tres mujeres, cuyas edades oscilaban entre los 30 y los 50 años.

Tabla 1
Muestra de estudio.

Actores	Número	Sexo	Grado	Finalidad
Estudiantes	7	F – M	Cuarto	Observación Grupo focal
Docente	2	M	Cuarto	Observación Entrevista
Padres de familia	5	F-M	-	Entrevista
Total	14 personas			

3.4. Definición de las categorías

3.4.1. Incorporación de saberes locales

La incorporación de saberes locales implica incorporar saberes y prácticas propias de una localidad o cultura específica en la planificación curricular. Esta incorporación permite a los estudiantes recibir un aprendizaje acorde con su realidad, fortalecer su identidad cultural, fomentar la interculturalidad y considerar sus distintas formas de aprender.

3.4.2. Enseñanza-aprendizaje

La enseñanza-aprendizaje está estrechamente interrelacionada en diversos contextos, como la escuela-comunidad y comunidad-escuela. De esta manera se entiende que la enseñanza - aprendizaje es un proceso de crianza mutua de saberes, donde el niño es el protagonista de su propio aprendizaje, adaptado a su realidad, necesidades, potencialidades y formas de aprender, mientras que el docente actúa como un mediador que facilita este proceso.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas y herramientas aplicadas en la investigación permitieron obtener información necesaria y valiosa. A continuación, se detallan las técnicas que fueron convenientes en este trabajo.

3.5.1. Técnicas de recolección de datos

3.5.1.1. Observación participante

Se aplicó a los docentes y estudiantes en momentos cruciales en todo el espacio educativo, especialmente dentro del aula del cuarto grado de la institución educativa. Esta intervención se centró en aspectos relacionados con la incorporación de saberes locales en la enseñanza-aprendizaje, siguiendo las especificaciones de la guía de observación.

3.5.1.2. Entrevista semiestructurada

Este tipo de entrevista se abordó en la interacción con los actores educativos: docentes y padres de familia, con la finalidad de mantener familiaridad y confianza con los participantes.

3.5.1.3. Grupo focal

En cuanto a su aplicación, se generó un espacio de interacción y discusión grupal para captar las opiniones, los pensamientos y los sentimientos de los estudiantes sobre la incorporación de saberes. De este modo, se recopilaron datos significativos en torno al tema de investigación.

3.5.1.4. Diario de campo

La aplicación de esta técnica fue fundamental para todos los hallazgos de las observaciones, porque permitió registrar de forma detallada, precisa y completa los datos del estudio en general: las observaciones, interacciones, experiencias, prácticas, apreciaciones y comentarios sobre la incorporación de saberes locales.

3.5.2. Instrumentos de recolección de datos

3.5.2.1. Guía de observación participante

Este instrumento permitió centrar y relacionar los aspectos específicos que se observaron en torno al tema de estudio en relación a los objetivos de esta investigación (ver anexo 5).

3.5.2.2. Guía de la entrevista semiestructurada

Esta herramienta garantizó la apertura y comprensión de los significados profundos mediante la interrelación entre los diversos actores comunitarios, facilitando la obtención de datos en consonancia con los objetivos propuestos. Se recabó información sobre los tipos de saberes

locales, las estrategias empleadas y las opiniones respecto a la incorporación de dichos saberes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se aplicaron un total de 13 preguntas a cada actor involucrado, tanto docentes como padres de familia (ver anexos 2 y 3).

3.5.2.3. Guía de grupo focal

La guía de grupo focal permitió obtener información amplia al recoger diferentes puntos de vista de los estudiantes, en donde se aplicó un total de trece preguntas semiestructuradas abiertas y ambiguas. (Ver anexo 4).

3.5.2.4. Diario de campo

Durante el trabajo de campo, su estructura permitió registrar datos de forma ordenada y organizada (ver anexo 6).

3.5.2.5. Dispositivos de grabación de audios

Estas herramientas lograron evidenciar los momentos y situaciones claves que contribuyeron significativamente a la investigación. De este modo, se preservó la esencia genuina de toda la información recopilada, lo que permitió un análisis pertinente y profundo.

3.6. Consideraciones éticas

El espacio, el recojo de datos y la participación de los sujetos de estudio estuvieron regidos bajo las siguientes consideraciones éticas:

3.6.1. Confidencialidad de la información y anonimato

Los datos recopilados de los sujetos de investigación: docentes, estudiantes y padres de familia, así como los hallazgos del estudio, obtenidos mediante grabaciones de audio y un diario de campo, se manejaron con estricta confidencialidad. Se mantuvo el anonimato de los

participantes mediante el uso de códigos y los archivos de información están resguardados por los investigadores, quienes son los únicos autorizados para acceder a toda la base de datos. Además, esta información no podrá ser compartida con terceros sin la debida autorización.

3.6.2. Autonomía

El estudio respetó la decisión de los docentes, estudiantes y padres de familia sobre su participación en la investigación. Se les informó claramente que podrían retirarse en cualquier momento si así lo deseaban. Para aquellos que decidieron participar, se solicitó autorización mediante el consentimiento informado para los docentes y padres de familia, y asentimiento informado para los estudiantes. Antes de comenzar, se proporcionó información detallada sobre los objetivos, procesos y beneficios del estudio. Es importante destacar que no se ofreció ningún incentivo económico para obtener el consentimiento de los participantes.

3.6.3. No maleficencia

En este estudio no se infringieron daños a la integridad física o moral de los sujetos de investigación. Asimismo, se cumplieron rigurosamente todas las condiciones acordadas, tanto si fueran verbales como establecidas en el consentimiento y asentimiento informado.

3.6.4. Respeto hacia los participantes

Durante el desarrollo de la investigación, los investigadores se limitaron a observar y tomar notas sobre los aspectos relevantes para el estudio, sin interrumpir el desarrollo normal de las actividades de los actores involucrados. Además, se evitó mostrar comportamientos o hacer comentarios que pudieran ir en contra de sus percepciones.

3.7. Plan de recojo y análisis de datos

Esta investigación se desarrolló en dos fases; en la primera, se enfocó en la recolección de datos, utilizando una combinación de técnicas e instrumentos previamente mencionados. En la segunda fase, se procedió a organizar, sistematizar, analizar y redactar todos los hallazgos obtenidos.

3.7.1 Recojo de datos e información

Para la recolección de datos e información en esta investigación de enfoque cualitativo, se emplearon tres instrumentos fundamentales: la guía de observación, la entrevista semiestructurada y el grupo focal. Estos instrumentos permitieron obtener información valiosa sobre la incorporación de saberes locales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante destacar que las entrevistas se aplicaron de manera diferenciada: la entrevista semiestructurada se dirigió a docentes y padres de familia, mientras que el grupo focal se utilizó con los estudiantes.

Para asegurar una recolección adecuada de la información, se identificaron cuidadosamente los escenarios, la formación y los participantes. Posteriormente, se solicitó la autorización pertinente mediante el uso de consentimientos y asentimientos informados. El desarrollo de este estudio se extendió durante un mes y quince días. Además, las observaciones se realizaron tanto dentro como fuera del aula, en espacios donde se incorporaron los saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la institución educativa Solitario, abarcando espacios como recreos, reuniones y actividades extracurriculares.

El tiempo destinado para la aplicación de las entrevistas fue de aproximadamente dos días, con horarios programados según la disponibilidad de los entrevistados dentro de la institución educativa. El horario para los padres fue flexible, considerando sus oficios u ocupaciones en el hogar. Asimismo, cada entrevista constó de aproximadamente 13 preguntas para estudiantes,

docentes y padres de familia. La información obtenida se registró en un cuaderno de campo para facilitar la anotación clara de los datos. Además, se grabaron las entrevistas con una grabadora, lo que permitió guardar la información de manera detallada. El objetivo de las entrevistas fue recopilar información confiable y directa. Durante esos mismos espacios, se reservó tiempo para realizar las entrevistas a cada participante, con una duración aproximada de 90 minutos por persona para docentes y padres de familia, y 60 minutos por estudiante.

Finalmente, toda la información recolectada se registró en un diario de campo, complementado con grabaciones de audio, lo que garantizó un registro detallado y preciso de los datos obtenidos.

3.7.2. Plan de análisis de datos

Los procedimientos aplicados en el análisis de datos fueron los siguientes:

Primero, se realizó una revisión de todos los cuadernos de campo y grabaciones de audio, para luego organizarlos y transcribirlos. En segundo lugar, se llevó a cabo la codificación inicial, utilizando códigos que capturaron ideas clave, temas emergentes, patrones y categorías relevantes. En tercer lugar, se establecieron las categorías principales y los subtemas dentro de los datos, de acuerdo con los objetivos establecidos en la investigación. A continuación, se efectuó la triangulación de los datos recogidos entre los diferentes actores involucrados en el estudio. En quinto lugar, se desarrollaron los análisis e interpretaciones correspondientes. Finalmente, se redactó el informe de la investigación con los datos obtenidos.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Contexto del centro poblado de Solitario

El centro poblado de Solitario está compuesto por 14 comunidades; se encuentra en el distrito de Vilquechico, provincia de Huancané, ubicada en el departamento de Puno, al sureste de Perú. Limita al norte con los distritos de Inchupalla y Cojata; además, tiene una altitud de entre 3 800 y 4 200 m s. n. m. La población de Solitario asciende a 343 habitantes, organizados en 123 familias, y su lengua materna es el aimara.

Del mismo modo, la agricultura y la ganadería constituyen la principal actividad socioeconómica de Solitario. Los cultivos más comunes son la papa, la quinua y otros tubérculos. La ganadería incluye la crianza de animales vacunos, ovinos y camélidos, cuyos productos como lana y carne son esenciales para el comercio local y la subsistencia. Las casas están hechas de adobe y tienen techos de calamina. El acceso a servicios como agua potable y electricidad ha mejorado en los últimos años, pero todavía no es de manera general. Los caminos que conectan con otras comunidades al centro poblado Solitario son difíciles de recorrer, especialmente durante las temporadas de lluvia.

Los saberes locales siguen vivos en el centro poblado. Las festividades agrícolas y religiosas son de gran importancia, las cuales se celebran mediante rituales, danzas y músicas, que han sido transmitidas de generación en generación. El centro poblado cuenta con tres centros educativos: inicial (Programa No Escolarizado de Educación Inicial, PRONOEI), primaria y secundaria.

4.1.1. Caracterización de la institución educativa

La Institución Educativa n.º 72400 está supeditada a la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) Huancané y pertenece a la Gerencia Regional de Educación (DRE) Puno. Igualmente, la infraestructura de la institución está formada por ocho salones, una losa deportiva, baños para estudiantes y docentes, y una cocina. De los ocho salones, seis aulas están destinadas a los grados del primero al sexto grado. Un aula destinada a la sala de cómputo. Y otra aula destinada al área de la dirección de la institución. Las aulas cuentan con materiales y recursos proporcionados por el Ministerio de Educación, como textos en aimara y castellano, cuadernos de trabajo, tabletas, entre otros.

Asimismo, la institución educativa está ubicada en un entorno rural y es categorizada por el Minedu como EIB de fortalecimiento. Además, es de condición escolarizada con polidocente completo. Atiende a una población estudiantil mixta: 14 niños y 26 niñas. Posee seis docentes (dos mujeres y cuatro varones). La mayoría de los educadores poseen dominio oral y escrito del aimara. De acuerdo a sus testimonios, durante sus estudios superiores algunos de ellos fueron formados para la enseñanza de EIB y otros para la enseñanza en Educación Básica Regular (EBR). Los cuales han sido capacitados por la UGEL de su jurisdicción para la enseñanza en EIB y otros docentes independientemente llevaron cursos de especialización en EIB.

4.2. Saberes locales que se practican en el centro poblado de Solitario

El centro poblado de Solitario posee una vasta riqueza de variedad de saberes locales que son fundamentales para la vida de la comunidad. Según se muestra en la siguiente afirmación, de un estudiante:

Entrevistador: ¿Cuáles son las prácticas/costumbres que conoces de tu comunidad?

Entrevistado: En pelar papa, en jalar agua y pasteo a mis ovejas; mi mamá patea mis vacas; mi papá sabe pastear alpaca, a sembrar papa, a hacer chuño, a trasquilar la lana de la oveja, a sacar la leche, hacer queso, tejer. También se *pushqa*, cuidar los animales, agradecer a la *Pachamama*, a curar las personas, hacer *wathia*, relatos o historias de la comunidad. (Entrevista de grupo focal niños; comunicación personal, 23 de julio, 2024)

Uno de los saberes inusuales es “la brujería”, un conocimiento que poco a poco está siendo notorio en la vida de la población.

Se observó cómo las niñas, durante un juego de voleibol, usaban la palabra *Q'encha* (maldición) para desear que sus compañeras fallaran en sus saques. Cuando se les preguntó qué significaba, ellas dijeron: “Les estamos votando una maldición, para que la pelota no pase al otro lado, cuando haga su saque”. Lo que ilustra cómo este saber se integra y toma más espacio en la vida diaria.

Otros saberes esenciales en la comunidad están relacionados con la siembra y cosecha en la chacra. Esta práctica que incluye la siembra, cosecha, selección de semillas y el aporque de la papa, es una actividad central en la vida de la comunidad. Los padres junto a sus hijos trabajan en la chacra para cultivar productos agrícolas, para consolidar un conocimiento que se transmite de generación en generación. Lo evidenciado se muestra en la siguiente entrevista a un padre de familia y estudiante:

Entrevistadora: *¿Cuándo y cómo aprendiste estos saberes?*

Padre de familia 1: En la chacra, todo el tiempo estamos haciendo esto desde pequeños con nuestros padres. (Padre de familia entrevistado 1; comunicación personal, 22 de julio, 2024)

Entrevistadora: *¿Quiénes te enseñaron sobre estas prácticas/costumbres de tu comunidad?*

Grupo focal: Mi mamá, mi papá, mi papá grande, mi abuelita. (Entrevista de grupo focal niños; comunicación personal, 23 de julio, 2024)

Sin embargo, la desaparición de variedades de papas nativas es notable. Esta pérdida se debe a la creciente adopción de papas mejoradas científicamente, lo que ha reducido la presencia de las variedades antiguas que alguna vez formaron parte integral del cultivo local. Tal como indica un padre de familia en la siguiente afirmación:

Antes había bastantes variedades de papas; ahora hay papas mejoradas nomás, papas nativas casi ya no hay. Antes trabajaban puro papa nativa... Las antiguas ya están desapareciendo; ahora ya traen otras papas de otros lugares, ya, digamos que pueden traer del lado de Puno. También hay bastantes variedades por Sandia. (Padre de familia entrevistado 1; comunicación personal, 22 de julio, 2024)

Es lamentable que los niños ya no tengan la oportunidad de ver ni experimentar las diversas variedades de papas tradicionales que se cultivaban en épocas anteriores. Esta pérdida no solo afecta a la biodiversidad, sino que también pone en riesgo la sabiduría local relacionada con el cultivo y la crianza de estas variedades.

Por su parte, los niños, cuando no están en la escuela, permanecen en casa ayudando a sembrar diferentes semillas, como papa, quinua, *apilla* (oca) y cebolla. Según lo expresado por el estudiante en el siguiente enunciado:

Cuando no voy a la escuela, siembro papa, quinua, *apilla*, avena, habas, hasta cebolla, cuando no tenemos cebolla, de ahí sacamos. Escarbamos papa; falta

escarbar; se escarba con *tijuana* (instrumento para escarbar). (Entrevista de grupo focal niños; comunicación personal, 23 de julio, 2024)

Si en algún momento se necesita un producto específico y no lo tienen a la mano, acuden a la chacra para escarbar y obtener lo que necesitan. Esta conexión directa con la tierra, las prácticas agrícolas tradicionales y la crianza chacarera son fundamentales para preservar el “saber” sobre la chacra en la vida agrícola y cultural del centro poblado de Solitario. También se practica la siembra de quinua y habas, que complementa los saberes locales relacionados con la agricultura.

Asimismo, el saber de la preparación de *chuño* (papa deshidratada) y *tunta* (variante de chuño) es otro saber crucial en la comunidad, especialmente durante la temporada de heladas en junio. Este proceso tradicional tiene una gran importancia cultural. La elaboración del chuño comienza con los niños quitándose las ojotas (calzado de jebe) para pisar las papas y extraerles el agua. Posteriormente, las papas se dejan secar, completando así el proceso de transformación. A los niños les encanta participar en esta actividad, ya que no solo es una experiencia educativa, sino también divertida. Jugar con el chuño añade un elemento lúdico a la tradición, lo que convierte este proceso en una experiencia significativa y entretenida para los pequeños. Tal como lo menciona una madre de familia en la siguiente extracción:

Aquí en la comunidad hacemos el chuño; lo hacemos cuando hiela. Ahí hay que echar, es en junio; a la vista está frío, ahí hay que echar, de noche pasa, al suelo tienes que echar y con agua, anterior noche se remoja. Para el chuño negro no hay que ponerlo en agua, si es chuño blanco, hay si hay que ponerlo dos semanas. Luego se espera dos semanas; si es chuño negro, no se pone, se pisa, se lava y lo haces secar noma. (Madre de familia entrevistada 5; comunicación personal, 22 de julio, 2024)

Asimismo, el tejido es otro saber ampliamente practicado. Las madres caminan tejiendo con lanas y agujas de palo, creando productos textiles locales que son una parte integral de su cultura. Los niños también aprenden a aprovechar los recursos que los animales proporcionan. Las alpacas y ovejas suministran lana, que se utiliza para tejer chompas, mantones y el traje tradicional del centro poblado de Solitario, símbolo de identidad cultural.

De igual modo, en el proceso de trasquile, los niños ayudan a sus padres a quitar la lana de las ovejas y alpacas. Esta lana se lava y se seca al sol. Una vez seca, los niños estiran la lana suavemente para darle una forma continua que facilita el *qaphotwa* (hilado). Finalmente, la lana estirada se entrega a las madres, quienes la procesan para obtener un hilo fino listo para la confección de prendas originarias. Aunque el tejido originario sigue siendo elaborado, el crochet y otras técnicas modernas están comenzando a influir, lo que está provocando la pérdida gradual de algunos saberes locales.

Otro saber importante es la crianza de la *sallqa*, que se refiere al acto de agradecimiento a la *Pachamama* (Madre Tierra) durante las actividades chacareras, como el sembrío y el barbecho. Esta práctica de crianza de la *sallqa* es fundamental para asegurar una buena producción de alimentos. Sin embargo, existe una creciente preocupación por la posible pérdida de este saber local debido a la adopción de tecnologías modernas y conocimientos científicos, como el uso de tractores y fertilizantes químicos, que podrían desplazar las prácticas tradicionales de agradecimiento a la *Pachamama* (Madre Tierra). Tal como se describe en el siguiente enunciado:

Ahora poco hacen, como hay eso del tractor, el tractor dice hay que partir la tierra, sin que den la coquita, la chicha a la tierra. En mi tierra practican eso, por ejemplo, cuando hacen el barbecho. (Padre de familia entrevistado 2; comunicación personal, 20 de julio, 2024)

Así mismo, está el saber de la crianza de animales, los estudiantes demuestran un cariño y atención especial hacia los animales. Cada animal requiere un trato específico, que los niños han aprendido a brindar con esmero. Distribuyen las tareas de pastoreo, cuidando de ovejas, vacas, chanchos y alpacas. Los niños les ponen nombres a los animales y los hacen sentir queridos como parte de su familia.

Otro saber es el de las plantas medicinales, donde se hace la aplicación de hierbas curativas para tratar enfermedades comunes y complicadas, como el cáncer. Algunas de estas plantas son el *huayruro*, *ocoruro*, *muracas*, *kiswaras*, entre otros. Cada una de ellas tiene propiedades curativas y se sabe su modo de preparación y aplicación. Incluso se tiene conocimiento de plantas que van en contra de tratar enfermedades, pues son plantas que lastiman a los demás, tal como lo evidencia un padre de familia en el siguiente diálogo:

Acá hay bastantes hierbas curativas. Para la gripe, para la herida, para la tos, para las infecciones, inclusive hay hierbas más calientes para el aborto. También hay hierbas para maldecir, si existe, bastante hierbas hay aquí. (Padre de familia entrevistado 2; comunicación personal, 20 de julio, 2024)

Seguidamente está el saber de los secretos y señas que manifiestan la naturaleza en torno a las plantas y animales, para saber cómo saldrán los cultivos y cómo será el clima durante el año.

Tal como lo indica el siguiente padre de familia:

[...] Si hay secretos en la comunidad, y ahí ese cactus cómo florece, si florece bien, entonces este año va a ser bien. Claro. Casi no va a haber heladas. También hay de animales; uno es el zorrino. Cuando el zorrino escarba montoncito, este año va a ser buena cosecha, y cuando pasa el montoncito con su colita, ese año va a haber helada. Estos animales saben bien, hasta ahí del zorro; si el zorro se

adelanta con su grito, va a ser un año adelantado. Hay muchas señas. Miramos en el campo chiquitos lagartitos. Por octubre aparece, entonces, cuando esos pequeños lagartitos nacen con su colita hasta la mitad heladita, entonces va a haber helada [...]. (Padre de familia entrevistado 1; comunicación personal, 20 de julio, 2024)

El saber de mirar los cielos para prever el clima en las actividades de la chacra es otra seña que tiene el centro poblado. Las madres utilizan su sabiduría local para observar el cielo y prever el clima, lo cual es crucial para la planificación de las actividades agrícolas. Este saber les permite anticipar lluvias o heladas, facilitando la toma de decisiones para el cultivo y asegurando una producción agrícola adecuada.

Por otro lado, el saber de los carnavales se celebra en el mes de febrero. Durante esta festividad se distinguen dos días especiales: uno dedicado a los compadres y otro a las comadres. En estos días, la comunidad se une para celebrar con entusiasmo, bailando y disfrutando de las festividades. Uno de los eventos más destacados es el *T'anta Punchu* (pan de poncho), una celebración en la que se decoran los espacios de los ponchos con globos, serpentinas y flores. Además, las casas se adornan con estos mismos elementos, creando un ambiente festivo y alegre. Esta tradición es un momento importante, porque se llena de color y alegría la festividad de los carnavales, consolidando así la identidad cultural y el sentido de pertenencia en los estudiantes.

A continuación, se practican saberes como la elaboración del queso y del charqui. Los niños están familiarizados con estos saberes porque sus padres lo realizan en casa. La producción del queso y del charqui es un saber que se transmite de generación en generación, y los niños aprenden sobre estos procesos a través de la experiencia cotidiana y la participación en las actividades familiares. Tal como lo menciona un estudiante en el siguiente fragmento:

El queso se hace con cuajo; estirando se hace lo del cuajo y ahí se vende, y si el queso se hace para hartó tiempo, se malogra, [...]. (Entrevista de grupo focal niños; comunicación personal, 23 de julio, 2024)

Otro saber fundamental del centro poblado está relacionado con la celebración del Año Nuevo andino. Este saber se conmemora con una fiambreira que involucra a toda la comunidad y a la escuela. Durante el Año Nuevo Andino, los miembros de la comunidad se visten con sus ropas típicas y participan en bailes tradicionales, celebrando así el inicio de un nuevo ciclo con alegría y unidad. Tal como menciona un docente en lo siguiente:

Agradecemos a la Pachamama en el año nuevo andino y vinimos con ropa típica, porque era un día importante para nosotros en la escuela. (Docente entrevistado 2; comunicación personal, 25 de julio, 2024)

Los estudiantes han crecido inmersos en estos saberes locales, los cuales les ha guiado y preparado para convertirse en futuros sabios y sabias. Estos saberes se han incorporado de manera natural en sus vidas, ya que el aprendizaje se basa en la observación y la práctica. La sabiduría que poseen es una parte fundamental de su riqueza cultural, transmitida de generación en generación. Sin embargo, la preocupación de que “la práctica de estos saberes está en declive” se debe a que las personas mayores, quienes son los guardianes de estos saberes locales, están falleciendo, y con ellas, se está perdiendo una parte crucial del patrimonio cultural de la comunidad. Tal como lo menciona un padre de familia en el siguiente fragmento:

[...]Y también nuestros abuelitos, los *yatires* ya están muriendo, ya nos estamos quedando sin nada, no están algunos, alguna noma siempre recuerda, no, digamos, hay curanderos, recuerdan, tal persona curaba bien, ya falleció, por eso

están así, sí, pues [...] (Madre de familia entrevistado 4; comunicación personal, 21 de julio, 2024)

En conclusión, en la comunidad existen diversos saberes que se practican, pero algunos de estos saberes locales corren el riesgo de perderse si no se revitalizan y se practican continuamente en la comunidad. Por eso, es fundamental cuidar estos saberes e identificarse con ellos, asegurando su transmisión a las futuras generaciones.

4.2.1. Continuidad intergeneracional de los saberes locales

La continuidad de los saberes locales en el centro poblado se debe a que estos saberes se transmiten de manera espontánea y natural en el entorno familiar, enraizados en la vida cotidiana y adaptados a la realidad y contexto de la comunidad. Los principales encargados de enseñar estos saberes son los padres, madres, hermanos, tíos y, especialmente los abuelos. Los aprendizajes se generan en espacios como la chacra, el campo y el hogar, que forman parte del día a día de los estudiantes y sus familias. Desde la infancia, tanto los estudiantes como los padres han adquirido estos saberes a través de su experiencia diaria en estos entornos, manteniendo vivas las tradiciones y habilidades locales. Tal como lo menciona una madre de familia en el siguiente fragmento:

He aprendido de mis abuelitos desde hace mucho tiempo cuando estaban vivos. Como viví con ellos cuando era pequeña, luego me fui a Arequipa y, volviendo tuve que volver a aprender, pero con mis padres y hermanos. Desde que era pequeña aprendí esto, con mi familia esto era lo que hacíamos todos los días.
(Madre de familia entrevistada 4; comunicación personal, 21 de julio, 2024)

En el centro poblado, los padres no consideran la enseñanza de los saberes locales como un aprendizaje planeado para sus hijos; en cambio, estos saberes locales se transmiten de manera espontánea e indirecta a través de la vida diaria. La enseñanza de estos saberes está íntimamente

ligada a la vida cotidiana, ya que los padres, quienes trabajan en la chacra y con el ganado, integran a sus hijos en estas actividades desde una edad temprana. Los niños aprenden observando, practicando y la explicación continua de los padres, permitiendo a los niños mejorar sus habilidades de manera natural en las tareas diarias, como cocinar, pastorear, amarrar animales y hacer chuño. Asimismo, el aprendizaje de los saberes locales se transmite de manera simultánea a través del tiempo compartido entre madre e hijos. La madre actúa como el principal canal de estos saberes, aprendiendo a realizar las mismas tareas que ella. Debido a que desde el vientre hasta que crecen, los niños están continuamente acompañados por su progenitora, absorbiendo sus saberes, permitiendo a los niños mejorar sus habilidades de manera natural. Tal como lo indica una madre de familia:

Nosotros en nuestra zona estamos con la cabra y el ganado, así nomás estamos siempre [...] nuestros hijos igual con la chacra nomás están. Siempre estamos saliendo, pero a ellos estamos ordenando más, pero ellos ya están cocinando. Cuando ya estamos saliendo, están yendo a pastear, a arrear los chanchos, están haciendo más siempre”. (Madre de familia entrevistada 5; comunicación personal, 22 de julio, 2024)

Con el tiempo, estos aprendizajes fortalecen la autonomía de los niños, quienes asumen responsabilidades y se vuelven cada vez más competentes en las tareas que forman parte de su vida cotidiana. Los actores comunitarios son importantes, ya que son los transmisores de estos saberes. Como lo indica un estudiante, en la siguiente entrevista:

Investigadora: ¿Quiénes te enseñaron sobre estas prácticas/costumbres de tu comunidad?

Estudiante: Aprendí de mi abuelo, que en paz descanse; era como mi maestro también. Ya ha muerto; él me ha enseñado mucho. También aprendí de mis tíos; ellos han sido como unos profesores para mí, me enseñaron [...]”.

(Entrevista de grupo focal niños; comunicación personal, 23 de julio, 2024)

4.3. Tipos de saberes locales que se incorporan en los procesos de enseñanza-aprendizaje

En la institución educativa se observó una incorporación limitada de los saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a pesar de que en la comunidad se practicaban diversos tipos de saberes. Se constató que eran pocos los saberes locales que se incorporaron de manera vivencial dentro del entorno escolar, lo que reflejaba una desconexión entre las prácticas educativas y los saberes de la comunidad. Además, se identificó que hay saberes locales que se incorporan de manera hablada (teoriza) y otros saberes que se incorporaron en actividades generales organizadas por la institución educativa. Es importante entender que la incorporación de estos saberes en los procesos de enseñanza-aprendizaje resulta fundamental para fortalecer la identidad cultural de los estudiantes y fomentar un aprendizaje verdaderamente significativo. En esta sección, se presentan los tipos de saberes locales identificados en la investigación, los cuales se basaron en los hallazgos registrados en el diario de campo y las entrevistas realizadas a docentes, estudiantes y padres de familia.

4.3.1. Saberes locales que se practican en actividades rituales.

- 1) Agradecimiento a la Pachamama:** La Pachamama es el núcleo de la vida, donde todo comienza, crece y eventualmente llega a su fin, representando el ciclo vital que sustenta la existencia. Es la base de la convivencia armoniosa con todos los seres vivos y es esencial

para asegurar la suficiencia alimentaria. Como reconocimiento a su importancia y cuidado, se le ofrecen tributos y agradecimientos.

En clase, cuando el docente introduce el tema de la Pachamama, inicia evaluando los conocimientos previos de los estudiantes, indagando sobre lo que saben o conocen acerca de este saber local. Este proceso permitió a los estudiantes identificar y construir saberes sobre el aprendizaje existente. A continuación, el docente contextualiza estos saberes previos, explicando que la *Pachamama* es como una madre que nos protege, y formula preguntas como: “¿Cómo crecería nuestra papa sin la *Pachamama*? “¿Dónde la cultivaríamos si no tuviéramos chacra?”. Esta explicación se vinculó con los saberes de las plantas medicinales, permitiendo así una comprensión más profunda de la importancia de la *Pachamama*. Como se detalla en la siguiente observación del diario de campo.

[...]Profesor: a veces los tíos a los sobrinos. Cuando nos curamos con las plantas medicinales [...] hay que pedir permiso a la *Pachamama*

Estudiante: ¿Por qué debe pedirle permiso a la Pachamama?

Profesor: ¿Por qué dice que la *Pachamama*? ¿Cómo crece la papita?

Estudiante: Con tierra

Profesor: ¿Quién hará crecer ahí abajo?

Estudiante: La *Pachamama*

Profesor: La *Pachamama*, es como una madre para nosotros que nos cuida. Si no abría la Pachamama, ¿cómo podría crecer nuestra papa? ¿Dónde podemos hacer nuestra papa?

Estudiante: En la *Pachamama*

Estudiante: Profesor, ¿qué es la *Pachamama*?

Profesor: La *Pachamama* es la tierra - estudiante interfiere: [...]

Profesor: Donde comen los animalitos, donde crecen las plantas [...]

(Diario de campo: 5 de julio, 2024)

Estas ritualidades son organizadas por el director y son dirigidas por un *yatiri* (sabio) previamente invitado por el mismo director. Los invitados son los docentes, padres de familia y estudiantes. Asimismo, el agradecimiento a la *Pachamama* se lleva a cabo en fechas específicas, como el Buen Inicio Escolar y el Año Nuevo Andino.

La actividad del Buen Inicio del año escolar ocurre cuando los estudiantes regresan a la escuela después de un periodo de vacaciones, usualmente en el mes de marzo. Esta ceremonia tiene el objetivo de asegurar que durante todo el año escolar no ocurrirá ninguna desgracia. Para ello, la comunidad se encomienda a la *Pachamama* para comenzar el año escolar con su bendición. En esta ceremonia, se involucra a los estudiantes, quienes son instruidos desde el momento en que observan el agradecimiento, como un estudiante lo detalla en el siguiente extracto.

Nos ha enseñado a agradecer a la *Pachamama*. Pone las flores, coquita, en el suelo con mantita. Eso fue en el Buen Inicio del año escolar. Hemos visto cómo se hace”. (Entrevista de grupo focal niños; comunicación personal, 23 de julio, 2024)

Los estudiantes se acercan en par al *Yatiri*; varón y mujer “*yanantin*” (pareja). Para este ritual del agradecimiento de la *Pachamama*, se utilizan vino, coca, claveles rojos y blancos, entre otros elementos. Tal como lo afirma un padre de familia en el siguiente fragmento:

Lo viven algunas fechas [...] El profesor explica o el *Yatiri* explica, dice: "Ya pidan para que les vaya bien en su estudio, que cuando haya juegos deportivos, no se caigan, no haiga ningún herido, ningún accidentado, nada [...] Pidan eso con

fe a la hojita de coca, se les explica y los niños, este, ponen de par en par, si la creencia es de par en par y también los docentes de par en par tienen que acercarse, los niños también de par en par se acercan y ponen su coquita. Entre mujer y varón se hace, se hace así porque es la Madre Tierra (*Pachamama*), por eso, es un respeto. Entonces siempre hacen así su colita, levantan para cuatro cosas; es *Pachamama*, no sé qué que es el otro tres, para la educación dicen así... (Madre de familia entrevistada 4; comunicación personal, 21 de julio, 2024)

En cuanto a lo administrativo, la planificación del docente menciona que en el mes de marzo se debe trabajar el “Buen inicio escolar”. Se observó que se imparte el saber oralmente, explicando a modo de conversación la importancia del saber y la participación de los actores en la comunidad. Sin embargo, no realizaron sesiones de clases que articulen el saber local con las distintas áreas curriculares, pese a la incorporación de los sabios e insumos que se utilizan en la actividad.

Con respecto al Año Nuevo Andino, según el calendario comunal, simboliza el comienzo de un nuevo ciclo agrícola, representando el renacer y la renovación de la tierra. Durante esta actividad, se rinde tributo y se ofrecen ofrendas a la Pachamama y al Inti, con el propósito de asegurar una temporada llena de fertilidad y abundancia en las cosechas. Además, se celebra la riqueza y la herencia cultural, reafirmando la identidad colectiva. Por ello, es esencial que los estudiantes comprendan la importancia y el significado profundo de estas prácticas en su cultura. Es por ello que un estudiante compartió lo siguiente:

En el año nuevo andino, hacemos una ofrenda a la Pachamama con mi familia y en la escuela, donde aprendemos sobre su significado. (Entrevista de grupo focal niños; comunicación personal, 23 de julio, 2024)

Estas ofrendas son una práctica común en el centro poblado de Solitario y representan una muestra de profundo cariño hacia la Pachamama. Para los habitantes, Pachamama no solo es una deidad con vida propia, sino también una madre que nutre y cuida a todo lo que existe en la tierra. A su vez, Pachamama se deja cuidar por los seres humanos y por toda la vida que habita en su ámbito.

Durante la ofrenda, los niños utilizan hojas de coca para pedir la protección que desean recibir de la Pachamama. Este saber refleja la importancia que tiene esta deidad en la vida cotidiana de las personas, quienes toman en cuenta su presencia y su influencia en las decisiones a lo largo del año. Tal como lo explica el docente en la siguiente respuesta a la entrevista:

Los docentes y estudiantes, con ayuda de un *Yatiri* realizan e indican a los estudiantes que pidan a la hoja de coca la protección. (Docente entrevistado 2; comunicación personal, 25 de julio, 2024)

2) Reciprocidad con los *Apus*: Los *Apus* son espíritus o deidades protectoras que guardan y vigilan las comunidades. Cada cerro o montaña se considera un *Apu*. Según las comunidades, estos espíritus influyen en la vida diaria de las personas, protegen sus hogares y contribuyen a la fertilidad de la tierra. Los cerros son vistos como lugares de conexión con los ancestros y los espíritus del pasado. Según los actores, los espíritus de los antepasados viven en las montañas, y estas sirven como puntos de contacto entre el mundo material y el espiritual, por ese motivo cada cerro tiene un nombre en específico. En estos cerros, a menudo los actores realizan ceremonias y rituales importantes, para honrar a los *Apus*, pedirles protección y agradecerles por su benevolencia. Según el docente, cada comunidad tiene su propia forma de realizar sus rituales o ceremonias, donde ponen su coca, su chicha, sus flores, entre otros. Según lo señalado por el profesor en la siguiente cita:

Los *Apus* son aquellos cerros que tienen muchos poderes. Son los cerros grandes. Así, el profesor introdujo el saber local de los *Apus* cuando enseñaba a los niños sobre las plantas medicinales. Explicó que, al recolectar estas plantas en el campo, es fundamental pedir permiso a los *Apus* antes de hacerlo. Los *Apus* son considerados los protectores de todo lo que existe y crece en las montañas, incluyendo plantas, árboles y animales. (Diario de campo: 6 de julio, 2024)

Durante la lección, el docente pidió a los estudiantes que explicaran: ¿Qué entendían por "*Apu*"? Los estudiantes respondieron que el *Apu* era el dios de los cerros. El profesor confirmó esta idea, señalando que los *Apus* son cerros grandes con poderes especiales, como el cerro *Qosqobamba*, ubicado en el distrito de Huancané. Los estudiantes también enumeraron varios cerros según los lugares que conocían o habían visitado, como el cerro de Juliaca y el cerro de Puno; sin embargo, no recordaban sus nombres específicos. El docente los ayudó proporcionándoles nombres propios, como el cerro San Cristóbal de Juliaca. Esto quedó registrado en la siguiente observación del diario de campo:

Profesor: Por ejemplo, en Huancané es el cerro *Qosqobamba*. La gente va al cerro y dice: vamos al cerro. ¿Ustedes conocen el cerro *Qosqobamba* o no?

Estudiantes: No.

Profesor: Es el cerro que está al frente de Huancané, el más grande.

Estudiante: Yo solo conozco el cerro de Juliaca.

Profesor: En Juliaca está el cerro San Cristóbal. Ese cerro también es un *Apu*, porque la gente tiene fe en ese cerro. Si subes a ese cerro, te va a ir bien. (Diario de campo: 6 de julio, 2024)

Fue interesante abordar este saber local porque permitió al docente introducir brevemente

a sus estudiantes en los secretos del centro poblado de Solitario. Cuando el profesor mencionó que subir al cerro San Cristóbal traerá beneficios; se crea un puente entre la enseñanza y los saberes locales. La importancia de estos secretos radica en que incluyen sabidurías transmitidas de generación en generación sobre medicina tradicional, agricultura y rituales. Estos saberes son fundamentales para mantener las prácticas culturales y espirituales que han sido cruciales para la supervivencia y el bienestar de las comunidades andinas. Preservar estos secretos asegura la continuidad de la identidad cultural y espiritual.

Además, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, es posible integrar diversos saberes, ya que están interrelacionados. Esto se evidenció en la metodología del docente, quien comenzó hablando de las plantas medicinales, luego explicó la relevancia de los *Apus* y, finalmente, introdujo los secretos asociados a los cerros. Este enfoque integral facilitó una comprensión más profunda y conectada de los temas tratados.

3) Celebración del Día de los Muertos o Todos Santos: El docente decidió incorporar el saber local de “Todos los Santos” a través de una actividad vivencial, con el objetivo de que los estudiantes aprendieran y comprendieran el significado de este saber que practican todas las familias del centro poblado. Para llevar a cabo esta actividad, denominada “Las figuras que hacen en Todos los Santos”, se utilizaron materiales como arcilla, agua, plástico, platos y cucharas.

Asimismo, el docente comenzó la actividad motivando a los alumnos con la técnica del “churro” aplicada a la arcilla y les proporcionó precauciones para evitar que ensuciaran sus atuendos. Se repartieron bolsas de plástico a cada estudiante, quienes las colocaron sobre sus mesas y pidieron más bolsas para usarlas como mandiles. A continuación, se repartieron los pedazos de

arcilla entre todos los niños. Dado que había escasez de agua en la institución educativa, un grupo de alumnos fue al río a buscar agua suficiente para todos. Mientras tanto, los niños comenzaron a modelar sus figuras con la arcilla. El docente sacó platos y cucharas de la dirección de la escuela y los entregó a cada estudiante para facilitar el trabajo.

Durante la actividad, el docente supervisó y animó a los alumnos continuamente, alentándolos a usar su imaginación para crear las figuras. La actividad culminó con la presentación de las figuras elaboradas por los estudiantes. Como se menciona en la siguiente extracción del diario de campo:

Se comenzó con las exposiciones, donde los estudiantes respondieron a las siguientes preguntas: *¿Qué les gustó? ¿Y cómo se sintieron?* El docente comentó que podían salir de forma voluntaria para presentar sus trabajos. Los estudiantes compartieron los proyectos que habían realizado, entre los cuales destacó; la *t'ant'a wawa*, la llamita, la olla y una cocina. (Diario de campo: 12 de julio, 2024)

Uno de los estudiantes expresó que, al llevar a cabo esta actividad, recordaba su infancia. Sin embargo, también mencionó que tuvo dificultades, ya que el cuello de la llamita se quebraba con frecuencia. A pesar de esto, destacó que le agradó realizar la actividad porque le permitió presenciar una costumbre tradicional. Como se evidencia en el siguiente fragmento del diario de campo:

Después de su presentación, salió un niño que, de manera muy emotiva, mostró las figuras que había realizado, los demás niños también fueron presentando sus trabajos de manera continua. El docente también participó, mostrando algunas figuras que él mismo había hecho, durante su intervención, comentó que las figuras

le recordaban a sus compañeros de la comunidad Shipibo de la universidad, y expresó que los extrañaba. (Diario de campo: 15 de julio, 2024)

Seguidamente, el docente asignó una tarea a los estudiantes con las siguientes instrucciones: documentar en audio, video o fotos sobre la festividad de “Todos los Santos”, respondiendo a preguntas como: “¿Qué es lo que hacen los adultos y los niños?, ¿Qué significa para la comunidad esta fiesta?, ¿Qué es lo que hacen antes del día central?”, entre otras preguntas. Además, como parte de la actividad, los niños debían visitar el cementerio, rezar a las almas y participar en la ofrenda ceremonial para los muertos. Acabando con las indicaciones, los estudiantes junto con el docente redactaron un texto respondiendo a las preguntas planteadas sobre la festividad. Posteriormente, el docente profundizó el saber, explicando el significado del saber local y de la visita al cementerio. De acuerdo con el siguiente pasaje del diario de campo:

El docente pregunta sobre la investigación y ellos enuncian los procedimientos que se realizan para hacer una investigación, luego el docente pregunta qué pasos de la investigación avanzaron la clase anterior. Ellos dicen que fue planteamiento del tema, hipótesis, plan de acción, recalando el tema que deben investigar, que es sobre la fiesta de todos los santos. Y recuerdan la pregunta de la investigación: ¿cómo se celebra y qué significa la fiesta de todos los santos? Después de ello también hacen memoria sobre lo que es la hipótesis; el docente dice que ahí tienen que responder a la pregunta que se plantearon y comprobar si esto es cierto o falso... Luego el docente pregunta a una estudiante sobre su hipótesis; ella responde que es la fiesta de Todos los Santos se celebra todos los años y hay *tantas wawas*, que significa un día especial para las almas” (Diario de campo: 7 de julio, 2024)

La importancia de este saber radica en que el saber local aún se sigue transmitiendo por medio de la práctica, e incluso son los estudiantes quienes buscan más información de este saber por medio de una investigación con previa planificación docente, utilizando diferentes técnicas (entrevistas y cuestionarios) y herramientas para recoger y organizar la información hallada, como audios y videos de investigación previamente planteados por los estudiantes y el docente.

4.3.2. Saberes locales que se practican en actividades de la organicidad

1) Celebración de *Tanta Punchu*: Este saber local se llevó a cabo durante la clausura del año escolar, en la cual los padres de familia y los docentes bailan. En esta celebración, se viste a los profesores con chullo y poncho, ofreciéndoles cerveza, carne y queso. Los panes, que se colocan en el poncho de los docentes, son elaborados por los padres de familia. Sin embargo, esta sabiduría ha experimentado cambios debido a preocupaciones sobre la higiene. Algunos docentes han expresado comentarios negativos, señalando que los panes, al ser colocados en el poncho con las manos, podrían estar contaminados. Esta preocupación ha generado temor entre los padres de familia y ha llevado a que muchos de ellos se resientan, y no tengan buen ánimo para ofrecer presentes a los profesores. Como lo menciona un padre de familia en la siguiente entrevista:

También en la clausura del año escolar los papás nos hacían bailar. De la escuela, nos ponían chullo, el poncho, nos daban cerveza, pero está desapareciendo casi ya. Porque los mismos profesores dicen que cuando juntan el pan para cocerlo al poncho, se agarra con la mano, a veces los profesores dicen: "¡Ah, no! Ese pan está contaminado, por eso la gente ya tiene miedo". (Padre de familia entrevistado 2; comunicación personal, 20 de julio, 2024)

Se ha observado un cambio en la percepción de los padres de familia respecto al aprecio y agradecimiento hacia los docentes. Anteriormente, para esta festividad, los padres daban regalos como muestra de que se valoraba el trabajo y el esfuerzo adicional que los profesores dedicaban, incluyendo el tiempo extra que se brindaba ayudando a aquellos estudiantes que necesitaban mejorar en lectura, escritura y el contenido de las áreas curriculares. Sin embargo, con el tiempo, los padres han comenzado a enfocarse más en el salario de los docentes y a considerar que este es suficiente para cubrir sus esfuerzos. Esta transformación en la perspectiva de los padres ha disminuido el reconocimiento de las labores adicionales realizadas por los profesores. Tal como indica un docente:

Había regalitos que se daban a los docentes, como carne, queso, pero los padres dijeron: "¡Ah, esos profesores ganan plata!, todo ha cambiado". (Docente entrevistado 1; comunicación personal, 25 de julio, 2024)

Como resultado de esta situación, el saber y la práctica del *T'anta Punchu* están comenzando a desaparecer. A consecuencia de que los padres ya no desean ofrecer regalos a los docentes como muestra de afecto, esta sabiduría heredada de nuestros ancestros está en peligro de extinción. La falta de participación de los padres en esta práctica también implica que los niños, al no ver a sus padres involucrados, dejen de aprender y practicar esta costumbre.

4.3.3. Saberes locales que se practican en actividades de la crianza de la chacra

Las prácticas agrícolas y el saber de los ciclos naturales son fundamentales en la comunidad. Estas prácticas no solo se enseñan en la escuela, sino que también forman parte integral de la vida cotidiana de los estudiantes. Es así como los principales saberes identificados de esta práctica se enumeran a continuación.

1) Siembra y cosecha de productos: Los estudiantes señalaron que para aprender sobre este saber el docente no los saca al campo a vivenciar, tampoco organiza sesiones de prácticas de siembra y cosecha de los alimentos que se cultivan en la chacra. En lugar de ello, solo se aborda el tema de forma teórica, a modo de reflexión sobre el cambio climático y la escasez de lluvia que afectan a los productos naturales del centro poblado, utilizando libros de texto.

Sin embargo, algunos niños recuerdan que en la educación inicial había una profesora que sí los sacaba a la chacra, para que aprendieran a sembrar. Además, recuerdan que la maestra solía llevar a sus estudiantes a la chacra con juguetes, y los niños se divertían mucho realizando actividades y jugando en ese entorno, tal como se evidencia en la siguiente entrevista que se realizó a un estudiante:

Con el profesor no fuimos a la chacra; en inicial sí fuimos con mi profesora y mis compañeros. Siempre nos llevaba al campo a sembrar papa, nos pedía que lleváramos nuestros materiales, entonces yo llevaba mis juguetes. (Entrevista de grupo focal niños; comunicación personal, 23 de julio, 2024)

Del mismo modo, a lo referente de la siembra en el huerto, los niños señalaron que es una práctica más moderna, asociada a una cosmovisión de occidente - moderno, mientras que en las comunidades la siembra tradicional se realiza en las chacras, al aire libre. Algunos niños también recuerdan que, en el pasado, la escuela contaba con un huerto en el que se cultivaban alimentos como arvejas, quinua y papa. Este huerto era accesible para todos los estudiantes porque se encontraba dentro de la escuela. Sin embargo, actualmente ya no existe ningún huerto escolar. Como lo menciona un estudiante a continuación:

En la primaria pasó algo raro: los de tercer grado, tiempo atrás, tenían un huerto, cosechaban arveja, quinua y papa, pero desde que su profesor murió, se olvidaron del huerto. Al principio lo regaban y después ya no, hasta que ya no cosechaban nada. (Entrevista de grupo focal niños; comunicación personal, 23 de julio, 2024)

Por ello, los niños esperan que en los próximos años se pueda implementar un proyecto que lleve la chacra a la escuela, para que el aula cuente con su propio huerto. Para ellos, la experiencia de trabajar en la chacra es de gran importancia. Como una estudiante lo detalla en el siguiente fragmento:

Sembrar es importante para tener papa y para cocinar aquí en la escuela. Me gustaría aprender de la chacra, al final del día podemos trabajar la chacra. Que los compañeros vayan y se turnen, nos turnemos para regar nuestro huertito [...] Para cuando los niños tengan hambre y no tengan ni un centavo, puedan comer del huerto. (Entrevista de grupo focal niños; comunicación personal, 23 de julio, 2024)

Los niños tienen el deseo de que se enseñen e incorporen los saberes locales, siendo uno de los más importantes el saber sobre el sembrío. Este aprendizaje debe vivirse de manera práctica, en un ambiente abierto, donde la vivenciación sea el eje central y con la ayuda del calendario agro-festivo, se pueden organizar actividades como prácticas de siembra y cosecha de los productos cultivados en la chacra.

4.3.4. Saberes locales que se practican en actividades de elaboración y transformación de alimentos

1) Elaboración de chuño: El chuño es un alimento tradicional andino hecho a base de papas deshidratadas, que se ha consumido durante siglos en el centro poblado. Es un alimento nutritivo

y muy útil, especialmente en contextos de alta montaña y climas extremos. En el centro poblado de Solitario, este saber se ha transmitido de generación en generación, porque la misma papa se deshidrataba para que dure por más tiempo.

No obstante, el docente no incorporó este saber de manera vivencial fuera de clases, sino a través de clases tradicionales, es decir, dentro del aula. En lugar de una experiencia vivencial, presentó a los estudiantes una historieta donde se narraba una conversación entre una abuela y su nieto sobre el proceso de elaboración del chuño. Como indica el estudiante en el siguiente fragmento:

También hemos visto una historieta donde se hacía chuño sobre Juan y una señora, donde hemos dibujado el chuño. (Entrevista de grupo focal niños; comunicación personal, 23 de julio, 2024)

Cuando terminaron de leer la historieta, el docente comenzó a hacer las siguientes preguntas: *¿Saben cómo elaborar chuño?, ¿cómo lo hacían en sus familias? y ¿qué comidas podían prepararse con este ingrediente?* Como respuesta, los estudiantes conocían del proceso de la elaboración del chuño porque lo realizaban en sus hogares. Como se enuncia en la siguiente afirmación de un estudiante:

Mi mamá me enseña, porque yo vivo con ella. Yo he aprendido mirando, recién estoy aprendiendo. El chuño se hace cuando hela, se saca papa, de ahí se saca afuera en la helada, afuera se tiene que quedar dos noches y luego se pisa en el suelo, quitándose el zapato, hasta sacar la cáscara; sigue afuera, y de ahí se saca chuño, luego se recoge en una seca y cuando metes al agua se convierte en tunta. (Entrevista de grupo focal niños; comunicación personal, 23 de julio, 2024)

Excepto de un estudiante que provenía de una zona urbana. Y de algunos estudiantes que no conocían completamente los procedimientos para elaborar el chuño.

Esto significa que, si en la escuela no se enseña este saber sobre la elaboración del chuño, podría llegar a perderse, ya que, referente a la anterior evidencia, el aprendizaje en el ámbito familiar no siempre se transmite. En este contexto, la escuela juega un papel crucial en la preservación de este saber, ya que, si no se enseña en casa, se puede enseñar en la escuela.

2) Preparación de la *watia*: El saber de la "*wathia* o *huatia*" se realiza en la celebración del año nuevo andino. Se refiere a un tipo de preparación culinaria tradicional donde la papa se cocina bajo tierra. Este antiguo método se centra en hacer un horno en el suelo, utilizando *k'urpas* (tierra endurecida en forma de piedra). Una vez preparado, se calienta el interior del horno hasta volverlo rojizo, se coloca la papa dentro y luego se derrumba el horno cubriendo la papa con *kurpas* desintegradas para cocinarla lentamente.

De esta forma, en la escuela, el saber relacionado con la *wathia* se lleva a cabo durante el mes de agosto. Esta actividad vivencial involucró a toda la escuela, quienes salieron al campo para ser partícipes. Los docentes solicitaron a los estudiantes que lleven ciertos insumos para colaborar en esta experiencia. Tal como lo describió el estudiante:

Para la *wuathia*, el profesor nos dijo que traigamos papa, *phasaya* (tierra comestible) y queso. Toda la escuela hemos hecho la *wathiada*, en el terreno de mi compañero Cristian. (Entrevista de grupo focal niños; comunicación personal, 23 de julio, 2024)

A esta actividad se unieron los padres de familia, quienes les llevaron ají, ocapa y ensalada; algunos trajeron pollo y otros mote. Esto se manifiesta porque se realiza un compartir, donde todos los padres y docentes traen, según el cariño, alimentos para compartir.

En la construcción del horno, tanto docentes como estudiantes colaboraron. En estos procesos existen secretos cruciales en la preparación de la “*wathia*”, como la realización de la puerta del horno, donde se toma en cuenta la dirección del viento, lanzando un puñado de tierra y dejando que el viento lo lleve para que se ubique en el lugar donde se podrá construir la puerta. A continuación, el estudiante mencionó más secretos en el siguiente fragmento:

En el horno, si metes mucha papa, no va a llegar; crudo será. Una vez el profesor nos enseñó, vimos al profesor hacer. Otro es que el hornito se hace con piedritas duras de la chacra, se hace arder el horno hasta que esté negro [...] Siempre la papa llegará cuando termines de cosechar 2 filas de papa. (Entrevista de grupo focal niños; comunicación personal, 23 de julio, 2024)

En esta misma actividad vivencial, los niños participaron en una divertida competencia de cometas, donde los estudiantes elaboraron sus cometas usando materiales reciclados, como plásticos, carrizo y pita. Esta actividad se realiza todos los años.

4.3.5. Saberes locales que se practican en actividades de la medicina andina

1) Curación con plantas medicinales: Las plantas medicinales son consideradas entidades vivas con poder y espíritu, que poseen una energía y esencia específica capaz de equilibrar o sanar tanto el cuerpo como el espíritu. En este contexto, el docente y los estudiantes subrayaron la importancia de estos saberes en su vida diaria y cómo se han integrado en las clases del área de Personal Social. El docente desarrolló este saber en dos enfoques distintos en relación con la salud. Desde el saber

local, se exploró la medicina tradicional mediante el estudio de plantas medicinales y sus propiedades curativas. Desde el saber científico, se analizó el uso de pastillas y jarabes para tratar enfermedades comunes como la gripe y la tos. Estos medicamentos fueron introducidos en el aula como remedios porque los padres de familia los utilizan habitualmente para tratar a sus hijos. Además, se promovieron hábitos de higiene, considerados esenciales para mantener una buena salud.

Para comenzar, el docente introdujo brevemente el tema de las plantas medicinales mediante un repaso de la sesión anterior, en la que se discutió sobre los virus. En el contexto del saber científico, recordó a los estudiantes que los virus pueden dar lugar a bacterias, y que estas, a su vez, pueden causar enfermedades como el dolor de barriga y la tos. A partir de este resumen, el docente planteó la pregunta: “*¿Cómo nos curamos de las enfermedades que nos afectan en nuestra comunidad?*”, los estudiantes sugieren que una posible solución es acudir al hospital o a la enfermería. Seguidamente, el docente pregunta: “*¿Cómo nos curamos con la ayuda de los doctores?*”, y los alumnos responden que los tratamientos pueden incluir vacunas, pastillas o jarabes. Tal como se muestra en la siguiente evidencia:

Profesor: Las enfermeras y doctores. A veces cuando estamos muy enfermitos, ¿qué agarran los doctores?

Estudiantes: ¡La vacuna!, ¡La vacuna!

Profesor: Agarran su vacuna, así no, *shuk shuk*. Ven por aquí, ¿no? Luego les pone su vacuna, ¿cierto? ¿Habría otra forma de curarnos? ¿Sólo la enfermera o el doctor podrán curarnos?

Estudiantes: ¡Nooooo!

Estudiante: ¡Pastillas!

Profesor: Ah, la pastilla también el doctor me la da. ¿Qué más?, ¿Qué otra manera hay?

Estudiante: El jarabe también. (Diario de campo: 9 de julio, 2024)

Para introducir el saber local, el docente planteó una pregunta desafiante: “¿Existe otra forma de curarnos?”. Y los estudiantes comienzan a mencionar que los remedios tradicionales de la medicina tradicional serían una forma para curarse. Una estudiante mencionó que, en su casa, para curarse de la fiebre, su abuelito había utilizado una planta del campo llamada “*Tika*”. Tal como se menciona en la siguiente observación extraída del diario de campo:

Estudiante 1: Yo, cuando estaba haciendo la tarea que el profesor había dejado para la casa, mi hoja se manchó con mi vómito.

Profesor: ¿Con qué te curaste?

Estudiante 1: Con *tika*. Mi abuelito trajo del campo, y me dio su mate de *tika*, que es una medicina, y me curé.

Estudiante 2: ¿Qué es *tika*?

Estudiante 1: *Tika* es una flor.

Profesor: ¿Qué es, hija? A ver, habla a tus compañeros. A ver, escuche; ¿qué es hija?

Estudiante 1: *Tika* es una planta, su florcita es roja.

Profesor: ¡Es una planta roja! ¿Dónde crece?

Estudiante 1: En mi campo

Profesor: Eso, ¿para qué es bueno?

Estudiante 1: Para curar cuando nos enfermamos, eso me pusieron cuando tuve fiebre. (Diario de campo: 9 de julio, 2024)

Es así como el docente despertó la curiosidad y motivación de los estudiantes y de esa forma se exploraron estos saberes distintos. Con la finalidad de introducir en la sesión de aprendizaje “La medicina tradicional como expresión de la diversidad cultural”, para luego centrarse en la explicación de que la medicina tradicional es una forma alternativa de curar enfermedades, como lo había indicado su alumna cuando mencionó “Mi abuelito preparó un mate con la hierba *tika*”. La sesión concluyó enfatizando que las plantas medicinales no son un juego, sino un saber transmitido de generación en generación, y que ahora corresponde a los estudiantes aprender y transmitir estos saberes a las generaciones más nuevas.

4.3.6. Saberes locales que se practican en actividades de crianza de animales

La incorporación del saber de la crianza de los animales se abordó de manera oral, como los saberes relacionados a su alimentación, pastoreo, su cuidado y la atención especial que requieren los animales más pequeños o recién nacidos. Sin embargo, esta incorporación es mínima, porque no se trató a cabalidad el saber cómo debería ser. Las pocas veces que se compartió este saber no fue un tema de sesión de clases; sólo se abordó en las conversaciones simultáneas o a modo de ejemplos. Tal como se evidencia en la siguiente entrevista:

Mi profesor no me ha llevado a pastear, a mí me gustaría que el profesor me enseñe a pastear, ya que es un proceso muy típico de los niños que deben aprender desde los 6 años hasta más grandes, porque es bonito aprender al aire libre. Cuidar y pastear juntos con mis compañeros me gustaría, así sería más fácil ir al canchón

donde están los animales. (Entrevista de grupo focal niños; comunicación personal, 24 de julio, 2024)

A partir de eso, podemos entender que para los estudiantes sería más fácil aprender si en la escuela se promocionará el aprendizaje desde un enfoque vivencial, debido a que están familiarizados con este saber desde pequeños. Además, si este saber se aprovecharía en la planificación, estaríamos más cerca de lograr aprendizajes significativos.

4.3.7. Saberes locales que se practican en actividades festivas

1) La danza de pinquillada: Las festividades y danzas son las manifestaciones sagradas que el centro poblado celebra en agradecimiento a la *Pachamama* (Madre tierra) y los *Apus* (Deidades colectivas). Estos saberes son una parte vital para el currículo educativo, porque ayudan a los estudiantes a conectarse con su cultura.

El saber de la pinquillada se realizó en la actividad del buen inicio del año escolar, se tuvo la participación de todos los actores educativos; padres de familia, docentes, estudiantes, algunas autoridades y habitantes del centro poblado. Su incorporación fue de manera vivencial, fuera del aula, en las actividades escolares, Además, los estudiantes portaron trajes típicos. Como un docente lo menciona en el siguiente fragmento:

Durante los carnavales, los niños participan en la danza de la Pinquillada, vistiéndose con trajes tradicionales y aprendiendo sobre la importancia de esta festividad. (Docente entrevistado 2; comunicación personal, 25 de julio, 2024)

En el día del buen inicio del año escolar, se realiza la danza de la Pinquillada, es una práctica de la comunidad de Solitario en donde, toda la

comunidad, los abuelos, los padres, los niños también participan con su vestimenta.
(Docente entrevistado 1; comunicación personal, 25 de julio, 2024)

Durante esta práctica, participaron los dos niveles educativos: la escuela y el colegio. Todos se desplazaron con su vestimenta hacia la plaza, donde bailaron y cantaron, los varones llevaron banderas de color rojo y las mujeres banderas blancas. La bandera blanca simboliza la calma y la estabilidad de las mujeres, equilibrando la energía del color rojo, la cual representa el papel dinámico y esencial de los varones en la celebración.

4.4. Estrategias de incorporación de saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje

4.4.1. Planificación curricular

El docente mencionó que para el desarrollo de los saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se sigue la propuesta de EIB, que demanda la incorporación de los saberes en su diseño curricular. Sin embargo, en la institución educativa, los criterios que se consideraron para incorporar saberes locales en la planificación son limitados porque su aplicación no es, de manera uniforme, ni completa. Es decir, solo se tomaron en cuenta dos o tres criterios en los pocos saberes locales que se incorporaron en la enseñanza-aprendizaje. Esta realidad estuvo documentada en la carpeta pedagógica del docente, que contiene unidades didácticas y experiencias de aprendizaje. El primer criterio que el docente consideró en la incorporación de saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje fue la diversificación en las Experiencias de Aprendizaje (EDAS). Estas experiencias se diseñaron tomando como base las vivencias, los saberes previos y las necesidades de los estudiantes. Este enfoque se reflejó en la enseñanza sobre las plantas medicinales, que surgió a partir de una situación significativa, debido a que los niños

no practicaban hábitos saludables, donde se abordaron temas relacionados al cuidado personal, como el lavado de manos y dientes después de las comidas. La carencia de estas prácticas contribuyó a problemas de salud como dolor de estómago, gripe y tos. Para su aplicación se consideraron tres métodos; profundización, comparación y solución. Como lo menciona el docente en la siguiente extracción:

El primero es el tema de la profundización del saber, en donde se tiene que abordar el saber local, analizando, reflexionando y organizando la información, puede ser en organizadores visuales. La segunda forma es la comparación, en donde se presenta el saber local y el saber científico, lo cual el estudiante tiene que discernir, analizar y comparar ambos saberes, para sacar los pro y contras de estos saberes. Finalmente, la tercera forma es la propuesta de solución, donde a partir del saber que tienes en la localidad o lo que aprendiste de la localidad se contribuye a solucionar alguna problemática de la comunidad o de la escuela. (Docente entrevistado 1; comunicación personal, 25 de julio, 2024)

El segundo criterio abarcó la importancia de realizar un diagnóstico educativo a los estudiantes para conocer e identificar sus competencias, capacidades, problemas y dificultades en el desarrollo del pensamiento lógico de cada uno de los estudiantes. Tal como lo menciona el docente:

Entonces no puedes enseñarles con aprendizajes de mayor dificultad, a esta edad tienes que introducir los conocimientos parte por parte e ir profundizando los conocimientos de poco a poco. (Docente entrevistado 1; comunicación personal, 25 de julio, 2024)

El tercer criterio estuvo centrado en el proyecto de aprendizaje, donde se trabajó el proyecto titulado “Vivimos en un ambiente saludable usando la medicina tradicional y convencional”. Este proyecto se implementó debido a la necesidad que se hizo visible en la temporada del friaje y la carencia en los hábitos de higiene de los estudiantes.

El cuarto criterio se centró en el uso del currículo educativo de primaria, el cual fue la herramienta principal que los docentes utilizaron y consideraron como una herramienta flexible para elaborar sus sesiones de clase, incorporando los saberes locales y alineando con las competencias que se trabajaban en las sesiones de clase. Este documento orientó a los docentes en la planificación y ejecución de las actividades educativas, asegurando que los estudiantes adquirieran las competencias y conocimientos necesarios de acuerdo con los estándares establecidos. Tal como lo que mencionó uno de los docentes:

La propuesta de la educación intercultural bilingüe, en todo su diseño, te exige que trabajes con los saberes locales, todo eso. Ahora, en el currículo nacional, también ese mismo desarrollo de competencias no te restringe trabajar estos tipos de saberes, porque abordan de distintas formas estos saberes [...] Como habrán visto en las sesiones, estoy trabajando una competencia que está en el currículo nacional donde he trabajado un saber local. (Docente entrevistado 1; comunicación personal, 25 de julio, 2024)

El quinto criterio fue importante porque se centró en el uso del calendario comunal y el calendario cívico. El docente indicó que los aprendizajes están alineados con las actividades y eventos correspondientes a las fechas de ambos calendarios, con el fin de evitar forzar y desconectar las prácticas educativas de los saberes locales del centro poblado. Alinear los temas

con las fechas del calendario comunal aseguró que el aprendizaje fuera más significativo y relevante para los estudiantes.

El sexto criterio implicó trabajar con los saberes previos (refiriéndose al saber local) de los estudiantes, es decir, con lo que ya conocían. En contraste el docente, al comparar su experiencia con los tiempos de estudio anteriores, nos comentó que en las escuelas de antaño no se partía del conocimiento previo de los niños, sino que se comenzaba desde un contexto completamente distinto. Como se menciona en el siguiente fragmento:

Antiguamente no se enseñaban desde los saberes culturales de los estudiantes, sino se partían desde otro contexto. Quien le habla es de la escuela antigua, pero también no nos cerramos a lo que son los nuevos retos. Necesariamente tenemos que estar en constante actualización a través de diferentes medios, para estar en pie y paralelo con el avance de la ciencia y la tecnología.
(Docente entrevistado 2; comunicación personal, 26 de julio, 2024)

Esta dinámica de enseñanza, centrada en los saberes previos, resultaba muy desafiante para los docentes de esa época.

En el séptimo criterio, se consideró la “convivencia armónica” que es referente a mantener un ambiente armonioso en el aula. Este criterio tomó mayor valor cuando el docente, en la actividad del “Buen Inicio Escolar”, subrayó la importancia de establecer un espacio armonioso que involucre a los padres de familia y docentes en la incorporación de los saberes locales. De igual manera, dentro del aula, el docente promueve un clima de respeto y colaboración a través de las normas de convivencia que fomentan una relación respetuosa entre los estudiantes.

El octavo y último criterio, abarcó la familiarización del docente con el contexto, es importante que el docente conozca los saberes locales y la cultura del Centro Poblado.

4.4.2. La lengua en la incorporación de saberes locales

En la institución educativa, los estudiantes sentían rechazo y vergüenza por hablar su lengua originaria, lo cual repercute que con el tiempo sientan temor de practicarla. Así lo expresa un docente con las siguientes palabras:

Si, claro, ellos bueno tratan de rechazar o hacer avergonzar, pero de una u otra forma influye, no, como que ya tienen miedo de expresarse en su lengua materna, (Docente entrevistado 2; comunicación personal, 25 de julio, 2024)

Producto de ello los docentes empezaron a tener una iniciativa de trabajar un proyecto institucional, para sensibilizar a los estudiantes por medio de la recopilación de historias, cuentos y relatos originales de la comunidad. Como el docente lo afirma:

Tenemos un proyecto a nivel institucional “la recopilación de historias y cuentos de la localidad”. Ese proyecto lo hemos presentado a FOMECA, esperamos que pueda ganar el proyecto, y a partir de eso vamos a ir recopilando todas las historias, los cuentos, relatos de la comunidad, no las que ya existen, sino las más originales del centro poblado del lugar, vamos a recopilar en audio o en video. Vamos a tratar de cómo lo vamos desarrollando esto. (Docente entrevistado 1; comunicación personal, 25 de julio, 2024)

Afirmando, de esta manera, que los docentes ya han tratado la incorporación de la lengua originaria. Gracias a la reflexión, por parte de los estudiantes de que, si no se practica, va a desaparecer este tipo de saber, cómo lo señala un docente en la entrevista:

Pero todo esto, creo que ya se ha superado; siempre estamos tratando de que procuren su lengua, sus costumbres [...] Se dan cuenta, pues, que, si no transmitimos los saberes o la lengua, más que todo a los niños, se va a ir perdiendo, ¿no? [...] Toda la historia, el legado cultural, lingüístico a las futuras generaciones, entonces ellos dicen “nuestra cultura aimara, nuestra lengua” [...] (Docente entrevistado 1; comunicación personal, 25 de julio, 2024).

4.4.3. Uso de materiales didácticos

En la institución educativa se identificaron distintos materiales que el docente empleó para incorporar los saberes locales. Entre estos, encontraron tres tipos de materiales didácticos que se emplearon para incorporar los saberes locales. Uno de ellos, es el material no estructurado, este material es fundamental, porque la comunidad enfrenta una difícil situación socioeconómica, la mayoría de sus habitantes están clasificados como pobres o en pobreza extrema. Esta realidad dificulta la adquisición de materiales educativos externos, por lo que la utilidad de materiales del contexto local es una gran alternativa. Sin embargo, es lamentable porque el aprovechamiento de este material es muy inusual, en el aula solamente se incorporaban productos típicos de la comunidad, como la papa, plantas medicinales y habas, que el docente solicitaba a los estudiantes traer para realizar actividades relacionadas con la *wathiada*.

De igual manera, se ha observado que algunos docentes continuaron intentando incorporar el traje típico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, solo se han logrado incluir algunas piezas, como el chullo y el chaleco. Los padres han notado que esta tradición se ha ido perdiendo de manera simultánea, por lo que los docentes buscan rescatarla con el objetivo de conservar la memoria colectiva y fortalecer la identidad cultural de los estudiantes. No obstante,

esta práctica es aún poco frecuente, ya que solo se hace visible durante una actividad específica: el Año Nuevo Andino. Así lo expresó un padre de familia en el siguiente fragmento:

Sobre el traje típico, sí lo están revalorando, pero solo, en así algunas actividades. Por ejemplo, lo que es en el año nuevo andino, este día les pide a los estudiantes que porten su traje típico de aquí de la zona. Ya ellos van, tienen su ponchito, nada más, su chalequito así, su sombrero, pero así normal, noma, porque así todo completo no lo portan ellos, o sea, como que ya se está perdiendo, pero sí, el docente les está inculcando, les está diciendo que deben de valorar nuestro traje típico, o sea, la identidad cultural que tenían nuestros ancestros [...] (Docente entrevistado 2; comunicación personal, 25 de julio, 2024)

Sin embargo, esta persistencia en incorporar los trajes típicos ha ido perdiendo fuerza debido a la falta de unidad entre los docentes respecto a su incorporación. Una pequeña parte de los docentes prefieren alquilar los trajes típicos. Los padres, apenados, recuerdan cómo este material era más utilizado en años anteriores, tal como lo menciona una madre de familia:

A los docentes les gustaba que se vistan con la bayeta de acá, eso les gustaba que se vistan; no los anteriores docentes, pero ahora no. Más les gusta que estén alquilando, pero si les explica que debemos estar valorando lo que es hasta ahora nuestro traje típico, pero ya utilizan, se identifican los niños. (Madre de familia entrevistada 4; comunicación personal, 21 de julio, 2024)

En definitiva, la incorporación del traje típico es crucial, ya que facilita que los estudiantes se familiaricen con él y lo valoren, lo que a su vez fortalece su identidad cultural, refuerza su sentido de pertenencia y promueve la apreciación de su herencia cultural.

Las plantas medicinales se han utilizado como material didáctico en el área de Ciencia y Tecnología, donde los estudiantes aportaron descripciones y propiedades curativas de estas plantas, enriqueciendo el aprendizaje al conectar la teoría con la práctica y los saberes locales. El segundo tipo son los materiales estructurados, como los útiles escolares, que juegan un papel importante en la incorporación de saberes locales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre estos materiales se incluyeron libros, cuadernos de trabajo e imágenes proporcionados por el Minedu, además, se emplearon historietas, imágenes, dibujos y papelógrafos. Se destacó un libro en particular, titulado “Aymara”. Que frecuentemente fue utilizado por el docente. Este libro es especialmente valioso porque presenta una variedad de saberes locales, lo que facilita la conexión entre el contenido educativo y la cultura local. Como menciona un padre de familia en el siguiente fragmento:

Sobre la cosecha, los niños no lo viven en el campo, en el momento de hacer la chacra no lo hacen, no trabajan, solo se trabaja con el texto de Aymara, ellos se basan en eso nomás [...] El docente dice: "¿Qué estamos viendo en tal imagen?, ¿Qué están haciendo en la imagen?" Responden los estudiantes: van a empezar a escarbar, ¿sí? Los niños participan, dice: Sí, yo también, yo también escarbo, o yo también hago eso en mi casa. (Madre de familia entrevistada 4; comunicación personal, 21 de julio, 2024)

Además, el libro incorporó los saberes locales de la comunidad y los saberes previos de los estudiantes.

El tercer tipo de materiales son los materiales o recursos tecnológicos que utilizó el docente, como la laptop y el proyector, que fueron los más comunes para mostrar videos y audios. Como se menciona en el siguiente fragmento del diario de campo:

En clase, al abordar el saber sobre las plantas medicinales, el docente proyectó un vídeo a través de un cañón multimedia. Esto le permitió recoger los saberes previos de los estudiantes de manera más dinámica, como se evidencia en la siguiente extracción del diario de campo:

Profesor: Vamos a ver un videíto, chicos, ya, tienen que prestar atención.

Profesor: ¿Dónde crecía la muña?

Niños: ¿En la pampa?

Profesor: ¿En la pampa era? Vamos a ver nuevamente el video. ¿Dónde crecen?

Niños: En la pampa, en el campo (Diario de campo: 5 de julio, 2024)

Durante la incorporación de “Las plantas medicinales”, el docente optó por utilizar videos en lugar de invitar al aula a un sabio conocedor de las plantas medicinales. Aunque la presencia de un sabio o sabia podría haber enriquecido la experiencia de incorporar este saber en el proceso de enseñanza - aprendizaje, el uso de esta herramienta permitió que los estudiantes accedieran a información relevante y específica sobre las plantas. Tal como se menciona en el siguiente fragmento de la entrevista:

Para enseñarnos las plantas medicinales, nos ha enseñado con videos, figuras, imágenes, copias y dibujos. El profesor ha puesto videos de las plantas medicinales, con figuras y figuritas nos ha enseñado con eso con letras, utilizamos con imágenes y copias de las plantas en la pizarra. También nos dijo que dibujemos la muña y el eucalipto. Dejó tarea: dibujar dos plantas y saber para qué sirven y qué curan. (Entrevista de grupo focal niños; comunicación personal, 23 de julio, 2024)

Cabe resaltar que existen materiales tecnológicos con referencias del entorno local, como, audios y videos, que son proporcionados por el Minedu. Sin embargo, la falta de acceso a estos

recursos, la ausencia de solicitudes por parte del docente y las limitaciones de espacio en las aulas dificultan la incorporación de una mayor variedad de saberes en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Como resultado, en la I.E. se brinda una incorporación limitada de saberes locales en dicho proceso.

Para lograr aprendizajes significativos, es fundamental que el docente utilice todos los materiales que están a su alcance (materiales estructurados, no estructurados (elementos del contexto local) y materiales tecnológicos. Este agotamiento permitiría optimizar la enseñanza, facilitando un aprendizaje más profundo y preciso de los saberes locales en el proceso educativo.

En conclusión, es claro que, como docentes, no debemos pretender cambiar la mentalidad de la memoria colectiva que se ha forjado desde la antigüedad y que sigue transmitiendo en la vida diaria de los estudiantes; más bien, los estudiantes deben ser los protagonistas de su aprendizaje, mientras que el docente, como mediador y guía, debe partir del saber adquirido de los estudiantes a través de su experiencia cotidiana. Este aprendizaje debe vivirse de manera práctica, en un ambiente abierto, donde “la vivenciación sea el eje central”. Esto con ayuda del calendario agro-festivo, según los meses, organizar e identificar las actividades con potencial cultural y pedagógico. Por ello, los docentes tienen la responsabilidad de desarrollar proyectos que permitan a los estudiantes llevar la experiencia del “vivir chacarero” (la vida práctica en el campo) al contexto escolar. No se desvaloriza la intención de los docentes, pero confiamos en que es posible hacer más que simplemente lograr que los estudiantes reflexionen y vean videos sobre la incorporación de los saberes locales.

4.4.4. Participación de la comunidad

Para incorporar los saberes locales en los procesos de enseñanza - aprendizaje es esencial la colaboración y activa participación entre docentes, padres de familia y autoridades locales. Estos actores son clave en la transmisión de saberes locales y desempeñan un rol fundamental en la escuela. No obstante, la participación de la comunidad solo se presenció en la elaboración del calendario comunal, donde se organizaron los saberes del centro poblado, y su participación en las fechas festivas generales de la institución educativa.

Tal es el caso en la actividad del buen inicio del año escolar, donde se participó con la danza de la *pinquillada*, danzando en colectividad portando la ropa originaria. Así mismo, en el saber del agradecimiento a la *Pachamama*, se contó con la participación de la dirección, los sabios y tenientes, quienes estuvieron a cargo de conducir el saber, tal como se menciona en una entrevista realizada a los docentes y padres de familia:

Entrevistador: ¿Y el calendario maestro es importante incluir?

Docente: Muy importante, muy importante el calendario comunal, de repente usted se va a aproximar en la dirección, tenemos un calendario comunal que se ha elaborado con los padres de familia y con los colegas que trabajan. (Docente entrevistado 1; comunicación personal, 26 de julio, 2024)

Quien organiza es el señor director [...] Nos invita solo en fechas y así, específicas. Solo en lo que es el buen inicio del año escolar y en el año nuevo andino, y quizás por A o B hay un aniversario, entonces es donde invita, solo en esas fechas nomás. (Madre de familia entrevistada 4; comunicación personal, 21 de julio, 2024)

Por último, la participación de la comunidad se dio en la actividad de la *wathiada*. Donde la comunidad educativa y comunitaria participaron, trayendo papa, habas, queso, entre otros. Tal como se menciona en las siguientes entrevistas del padre de familia y estudiante:

Para el buen inicio escolar en la *wathia* les dijeron que trajeran papa, queso.
(Diario de campo: 7 de julio, 2024)

Sí, cuando se hace *wathia* en la escuela, los profesores nos invitan, y junto con los estudiantes hacia *wathias*, y el profesor les explicaba su procedimiento igual como se hace. (Padre de familia entrevistado 2; comunicación personal, 20 de julio, 2024)

Sin embargo, los padres de familia no participan activamente, ni directamente en las clases durante la incorporación de estos saberes locales. Esta situación se debe a que la interacción entre docentes y padres de familia se limita a reuniones para informes académicos, evaluación diagnóstica, rendimiento escolar, o la organización de actividades del calendario cívico.

Todos hemos participado; los padres de familia, las autoridades, los docentes, los tenientes, el alcalde de Vilquechico y el alcalde del centro poblado. Ahí nos juntamos los tres niveles educativos para poder trabajar de manera organizada y coordinada el tema de la evaluación diagnóstica, para saber en qué situación se encuentran los estudiantes en cada área y cuál es su nivel, para que a partir de ello planifiquemos las actividades de aprendizaje, qué potencialidades tienen, qué oportunidades hay, todos esos aspectos no, para ir preparándonos para trabajar ya, los siguientes meses son las actividades de aprendizaje, por lo que toma un poquito más de tiempo. (Docente entrevistado 2; comunicación personal, 26 de julio, 2024)

Además, los docentes, cuando convocan a los padres de familia, solo abordaron temas relacionados a las actividades del calendario cívico. De esta manera, un padre de familia lo evidenció en el siguiente fragmento:

El profesor solo llama para reuniones, qué acuerdos van a tomar, para eso llama, qué acuerdos van a trabajar, en la escuela, ¿qué cosas van a solicitar para el trabajo [...]? Pues ahí aclaran: "Tu hijo no aprende rápido". Todo eso nos llama, en la organización de las fechas célebres, día de la madre, del padre; realizan juegos en esas actividades, nomás el informe académico. (Padre de familia entrevistado 1; comunicación personal, 20 de julio, 2024)

Varios factores influyen en la incorporación de saberes locales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, obstaculizando la participación de la comunidad. Uno de ellos es la falta de tiempo de los padres de familia y la retribución económica que esperan cuando son invitados a compartir los saberes que practican. Tal como se menciona un docente en el siguiente fragmento:

Ahora es muy complicado porque todo es mercantilizado, ¿no? Entonces, si invitas a un sabio, va a querer que le pagues, pues, ¿no? [...] Nosotros le llamamos a un padre de familia, quizá una o dos veces, pero después que le invitamos constante, dijeron "¿por qué entonces yo voy a enseñar, pues, que me paguen a mí? Te van a empezar a criticar al docente, ¿qué trabaja? [...] Ahora tampoco los padres tienen, pues, la predisponibilidad de tiempo. (Docente entrevistado 1; comunicación personal, 26 de julio, 2024)

Finalmente, otro de los factores que influye en la participación de los padres de familia es el desinterés, debido a que consideran que no les servirá a sus hijos cuando vayan a la ciudad. Incluso esto se hace más evidente cuando, en una asamblea de sensibilización realizada por los

docentes, hubo oposición por un mínimo grupo de padres de familia que no estaban de acuerdo con la incorporación de los saberes locales. Tal como se describe en el siguiente fragmento:

[...] Los padres de familia de igual forma, pero al final, luego de la sensibilización, todos tomaron mayor importancia en rescatar los saberes locales. De hecho, se ha hecho una sensibilización. Claro, al inicio ellos dicen, no porque [...] nuestra propia cultura, porque tarde o temprano ellos van a salir a la ciudad y eso de nada les va a servir. Pero sin embargo se ha hecho una sensibilización y bueno, lo han tomado de una forma positiva los padres de familia, uno que otro, del 100 por ciento habrá unos 5 o 10 por ciento que están en desacuerdo para la incorporación de sus saberes previos. (Docente entrevistado 2; comunicación personal, 26 de julio, 2024).

4.4.5. Actividades vivenciales

En la vivenciación de las actividades socio - productivas se incorporaron dos únicos saberes: la festividad de "Todos los Santos" y "el saber de la *Pachamama*", durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, las cuales estuvieron planificadas y articuladas en diversas competencias de las áreas curriculares, como matemáticas, ciencia y ambiente, comunicación, arte y personal social. Tal como se menciona en lo siguiente:

Como seguimos observando, esta sesión se realizó siguiendo el tema de la fiesta de Todos Los Santos. Para desarrollar este saber, el docente tomó su proyecto que duraba 4 semanas, y lo acomodo para los diferentes cursos que llevo con los niños y niñas. (Diario de campo: 7 de julio, 2024)

Entrevistadora: ¿Cómo incorpora?

Docente 1: A través de la vivenciación, ¿no? Actividades vivenciales, que vayamos al recinto, al lugar donde se realiza, entonces son estrategias que podemos ir incorporando, de hecho, que [...] hay otras más. Entonces vas desarrollando, vas movilizandando diversas competencias, no solamente de un área en los estudiantes... matemática, comunicación, arte, personal social, de hecho, también va a entrar para ver sobre estas prácticas culturales, ciencia también entraría, y como ves este es un proyecto muy bonito; el tema de Todos Los Santos es muy bonito, va a ingresar en todos los cursos y competencias. (Docente entrevistado 1; comunicación personal, 26 de julio, 2024)

La actividad vivencial de Todos los Santos incluyó el análisis de la festividad por parte de los estudiantes, lo cual permitió que se logre una comprensión más profunda del saber, al hacer conversar una nueva información con el conocimiento previo que ya poseían. Esta incorporación permitió consolidar un entendimiento más completo y significativo de la festividad. Esto se demuestra en los siguientes fragmentos:

Lo que he hecho es que los estudiantes documenten la fiesta de Todos Los Santos ¿Qué es lo que hacen antes del día central? Elaboran el pan, ¿Qué significa todo eso? (Docente entrevistado 2; comunicación personal, 26 de julio, 2024)

El docente pregunta sobre la investigación de Todos Los Santos y ellos enuncian los procedimientos que realizaron para hacer una investigación. Ellos dijeron que para la investigación tenían que utilizar los procesos de planteamiento del tema, hipótesis y plan de acción. (Diario de campo: 5 de julio, 2024)

Esta actividad ha proporcionado a los estudiantes una oportunidad para explorar y comprender el significado cultural y espiritual de la festividad.

El otro saber que se realiza de manera vivencial es la ritualidad a la Pachamama, que se vivencio en las prácticas del buen inicio del año escolar y la clausura de la escuela. Como se evidencia en la siguiente entrevista:

Incluso invitan a los *yatires* para levantar el ritual del *tingacho*. Para el famoso *tingacho* levantan con su vino, su coca, hacen pago a la *Pachamama* y quienes son partícipes son los docentes, padres de familia y estudiantes (Madre de familia entrevistada 5; comunicación personal, 22 de julio, 2024).

En el aula llevan a cabo las vivencias de actividades socio - productivas. Como te digo, al buen inicio del año escolar se ha hecho una actividad socio - productiva como una actividad vivencial. (Docente entrevistado 2; comunicación personal, 26 de julio, 2024)

En cuanto al *Tanta punchu* que se realiza en la clausura del año escolar, los padres de familia bailan junto a los docentes, donde visten a los profesores con chullo y poncho, también se les da cerveza y obsequian carne y queso. Al poncho que les colocan a los docentes se les cose panes. (Docente entrevistado 2; comunicación personal, 26 de julio, 2024)

Este saber se trabajó dentro de clases, con las reflexiones de la *Pachamama*. El significado profundo y particular de la actividad vivencial en la escuela está relacionado con las prácticas culturales, espirituales y sociales de los Andes. El propósito de estas actividades vivenciales es combinar el conocimiento y la experiencia escolar con los valores y saberes locales.

4.5. Opiniones sobre la incorporación de saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje

4.5.1. Estrategias sugeridas por los entrevistados

4.5.1.1. Docentes

Los docentes han planificado cuidadosamente la enseñanza de cada experiencia de aprendizaje, basándose en los saberes locales de la comunidad. Algunos de estos saberes también forman parte de las actividades del calendario cívico o de conocimientos modernos, lo que permite vincularlos con el saber local. Hasta ahora, el profesor solo ha abordado el conocimiento local sobre las plantas medicinales. A continuación, se presenta el plan de trabajo sugerido en la planificación docente, en el cual cada saber local se organiza por meses.

- **Abril:** Se enfocarán en el saber de las plantas medicinales y sus propiedades curativas. Además, se abordará el uso de medicamentos convencionales, como pastillas y jarabes para tratar enfermedades comunes como la gripe y la tos, ya que estos son ampliamente utilizados en el centro poblado, especialmente por los padres de familia cuando sus hijos se enfermaron. También consideran trabajar los hábitos de higiene y prácticas saludables.
- **Mayo:** Se tratará de los saberes de la chacra, como la cosecha de productos; papa, habas, entre otros.
- **Junio:** Abordarán los saberes relacionados al año nuevo andino, con danzas, platos típicos, *wathiada* y una fiambrada en conmemoración de la cosecha.
- **Julio:** Se abordará la independencia del Perú para reforzar el sentido de pertenencia nacional de los estudiantes.

- **Agosto:** Se trabajará el saber de la construcción de casas, para explorar las técnicas y materiales locales.
- **Septiembre:** Se aprenderá de la preparación de la tierra para la siembra de los cultivos.
- **Octubre:** Se tratará de los saberes del sembrío de productos locales, de las trasquilas y del cuidado de los animales.
- **Noviembre:** Se enseñará la celebración de Todos los Santos, en donde los niños elaborarán *tant'a wawas* (panes tradicionales de esta festividad).

La incorporación de estos saberes locales responde a los requisitos del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y a la propuesta de EIB, que exigen el trabajo con saberes locales. Además, estos saberes están integrados en la planificación curricular, permitiendo a los docentes trabajar en proyectos a nivel institucional para contextualizar el aprendizaje de los estudiantes.

4.5.1.2. Estudiantes

Las estrategias que los estudiantes proponen para aprender los saberes locales son variadas y reflejan su interés en conectar con sus raíces culturales de manera práctica y participativa. A continuación, se presentan sus propuestas para cada saber:

1. **La chacra en un huerto:** Los estudiantes expresan su deseo de tener un huerto en la institución educativa y traer sus propios materiales desde casa para aprender directamente los saberes de la chacra, donde puedan sembrar, regar y cosechar distintos productos: papas, apilla (oca), quinua, entre otros, y luego realizar una *wathiada* junto a todos sus compañeros y docentes. Para ellos es importante que todo este proceso se realice con cariño, ya que de esa manera las semillas crecen más grandes y trabajar en equipo con sus compañeros redime el tiempo. Argumentan que su deseo de querer tener un huerto es

porque las lecturas y textos no son suficientes para cubrir su aprendizaje, prefieren aprender con sus propias manos a través de la práctica vivencial en lugar de solo con textos. Por lo que proponen un enfoque práctico, donde puedan observar y luego imitar las acciones realizadas por los padres de familia y docentes. Además, sugieren que, si el docente enseña estos saberes dentro del aula, utilice videos y fotos como apoyo visual. Finalmente, destacan que, si ellos mismos producen sus propios alimentos en sus chacras, podrían reducir los gastos en la compra de estos productos.

2. **Elaboración del chuño:** A los estudiantes les gustaría aprender este saber en la escuela junto a sus compañeros a través de una experiencia vivencial; utilizando sus sentidos y viendo el cielo para prever las condiciones climáticas, tal como se ilustra en la siguiente entrevista a un estudiante:

Me gustaría aprender con mis compañeros a hacer chuño, en la helada. Para hacer chuño se tendría que buscar un lugarcito, le pondría a secar algunos meses, luego nos diría el docente a mí y a los estudiantes que se quiten los zapatos para que pisemos. Así se debiera aprender estos saberes. (Entrevista de grupo focal niños; comunicación personal, 24 de julio, 2024)

Además, sugieren que para el desarrollo de este saber se invite a los padres de familia, porque considera que ellos son expertos en estos saberes locales y tienen la habilidad necesaria para su preparación, pero los padres de familia no disponen de tiempo. De tal forma se menciona en la siguiente entrevista:

Me gustaría aprender fuera del salón, me gustaría que el docente invite a mis papás para que nos enseñen, pero mi papá, por otro lado, no tiene tiempo porque trabaja. (Entrevista de grupo focal niños; comunicación personal, 24 de julio, 2024)

3. **Tejido:** Permite enriquecer el aprendizaje y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, porque reconocen que al aprender este saber asimilan con facilidad nuevos aprendizajes, especialmente el área de matemática. Por ello, sugieren que en los saberes del hilado y el trasquile correspondientes al saber del tejido, se realicen operaciones de suma y resta con distintas cantidades. Tal como un estudiante lo describe en el siguiente fragmento:

Hilando se aprende a contar, uno, dos. Asimismo, trasquilando también se aprende, cuando se cuenta las partes que la alpaca tiene, como la cabeza, patitas, cola, orejas y ojos. Es bueno aprender de esto para los que no saben sumar aprendan, así, uno, dos, tres ovejas. Todo esto sería muy bueno para mi compañero y mi compañera que están sufriendo por sumar. (Entrevista de grupo focal niños; comunicación personal, 24 de julio, 2024)

Además, sugieren que se incluyan videos para que los estudiantes, al reproducir los videos, puedan repetir y practicar los saberes que aprendieron.

4. **Pastoreo:** A los estudiantes les gustaría que los animales se hallen dentro de la escuela y que el profesor los lleve al aire libre, para enseñarles a pastorear.
5. **Elaboración de queso:** Para los estudiantes, hacer queso fresco es una actividad degustadora y favorece el desarrollo del pensamiento lógico a través de sus procedimientos, actividad que conlleva una experiencia, por lo que anhelan que el docente les enseñe cómo ordeñar la vaca y a distinguir entre leche fresca y no fresca.
6. **Plantas Medicinales:** Al reflexionar sobre la falta de acceso a servicios de salud en las comunidades andinas y sentir la necesidad de no olvidar el uso de plantas medicinales.

Ellos proponen implementar un huerto de plantas medicinales en la escuela, y así aprender a curarse de distintas enfermedades. Consideran que es mejor de esa forma, porque las plantas medicinales son naturales y no perjudican a su cuerpo. Lo contrario cuando se curan con pastillas, ya que no saben qué compuestos químicos contienen y surge un problema cuando sus cuerpos se vuelven dependientes de estos medicamentos.

7. **Carnavales:** Les gustaría participar activamente en las celebraciones de carnavales con sus docentes, decorando a sus animales y chacras, para experimentar de cerca los saberes festivos.
8. **Gastronomía:** Para aprender a preparar distintos platos de comida, los estudiantes sugieren que es mejor aprender en compañía de sus abuelos, porque tienen saberes culinarios para cocinar y elaborar platos típicos antiguos que probablemente ya no se preparan.
9. **Música:** Les interesa aprender a tocar instrumentos musicales y elaborar sus propios instrumentos.

Finalmente, los estudiantes expresan su deseo de recibir un aprendizaje en dos lenguas: castellano y aimara, porque consideran que el aimara está siendo desvalorizado y que aprender en ambas lenguas contribuirá a preservar y fortalecer su identidad cultural.

4.5.1.3. Padres de familia

Dado que los padres de familia han notado que la incorporación de saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje no es tan frecuente, sugieren cinco estrategias para mejorar esta situación:

1. **Participación activa del docente:** Sugirieron que los docentes participen en todas las actividades del Centro Poblado para aprender directamente sobre los saberes locales. De

ese modo, su enseñanza será pertinente y contextualizada, respondiendo a la realidad del contexto local y los saberes previos de los estudiantes.

2. **Biohuerto en la escuela:** Sugirieron que se debe establecer un biohuerto en la escuela para que los estudiantes aprendan la preparación de la tierra, la siembra y cosecha de alimentos, como zanahorias, cebollas y papas, de esta forma, los estudiantes podrán desarrollar habilidades y saberes sobre las prácticas agrícolas locales.
3. **Preservación de Saberes de las Personas Mayores:** Recomendaron conocer y documentar los saberes que practican las personas mayores de la comunidad mientras aún están vivas, ya que los abuelos están muriendo sin dejar un legado tangible.
4. **Creación de un Libro de Saberes:** Se propuso la elaboración de un libro que incluya los saberes locales del centro poblado, como el cultivo de productos (según los meses), la ritualidad a la *Pachamama* (el *tinkachu* con coca), entre otros saberes, con la finalidad de que sirva como recurso educativo que permita valorar y reforzar la identidad cultural del centro poblado.
5. **Espacios de Socialización:** Crear o propiciar espacios donde los estudiantes puedan compartir sus saberes les permitirá sentir apreciación, fortaleciendo su identidad y enriqueciendo sus aprendizajes.

Implementar estas estrategias permitirá a los estudiantes vincularse mejor con su cultura, aprender de manera más significativa y, al mismo tiempo, preservar y valorar los saberes locales del Centro Poblado.

4.5.2. Impacto en el aprendizaje y la identidad cultural de la incorporación de saberes locales

4.5.2.1. Importancia de incorporar los saberes locales

Según el perfil del docente en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), es esencial promover una enseñanza inclusiva que valore y respete la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes. Para ello, el docente EIB debe integrar los saberes locales en su práctica pedagógica. En ese sentido, las familias resaltan la importancia de incorporar estos saberes en el currículo educativo y realizar un diagnóstico del nivel de dominio que los estudiantes tienen sobre ellos. Esto permitirá adaptar el aprendizaje a sus necesidades y conocimientos previos, favoreciendo una adquisición más efectiva y significativa del saber local. Asimismo, para ellos es crucial que los docentes interioricen los saberes locales que están enseñando, caso contrario, podrían no cumplir las expectativas de los estudiantes y sus familias. Así como se menciona en el siguiente fragmento:

Seguro el docente no sabrá de esto por eso no está enseñando [...] algunos estarán enseñando, porque algunos saben de estas cosas. Pero los que no enseñan, tienen que enseñar, porque no están enseñando. (Padre de familia entrevistado 1; comunicación personal, 20 de julio, 2024)

Además, los padres señalan que los docentes tienden a priorizar más el contenido académico, dedicando menos tiempo a la vivenciación de los saberes locales, por ello es importante la necesidad de fortalecer mediante las capacitaciones el perfil de docentes EIB. Otra razón para considerar la enseñanza de estos saberes locales es que, incluso si los estudiantes migran a la ciudad y de un tiempo regresan a su comunidad, independientemente del lugar en el que se encuentren, tendrán el conocimiento de los saberes para trabajar en la chacra y aplicar sus habilidades. Tal como lo menciona un padre de familia:

A veces, los de la ciudad casi no saben de las chacras, como se hacen los chuños, las papas, cómo se siembra. Pero con los niños que han aprendido de la comunidad y vuelven al campo de la ciudad, las cosas se le hacen más fáciles, porque pueden hacerlo. (Madre de familia entrevistada 5; comunicación personal, 22 de julio, 2024)

Los padres han comprendido que, si no se transmiten los saberes locales, los estudiantes podrían perder toda la historia y el legado cultural que representan. Sin embargo, a menudo los padres no tienen tiempo para participar en el aprendizaje escolar de sus hijos, ya que priorizan proporcionar el sustento económico para el hogar. Este enfoque puede llevar a que se descuide la vivencia compartida y el aprendizaje práctico en familia, un espacio valioso para la transmisión de saberes. Además, los saberes locales abarcan todas las actividades que los estudiantes realizan diariamente en su comunidad, como ir a la chacra, producir alimentos, crear un huerto y cuidar los animales. Estas actividades son parte integral y fundamental de su vida y por eso les gustaría incorporarlos en el proceso educativo. Ellos sienten que es mejor y más fácil recibir un aprendizaje desde aquello que ya poseen, conocen y practican, porque el aprendizaje dentro de clases, sentados, leyendo y escribiendo, les parece aburrido. Se sienten desmotivados si no se parte de estas actividades que aman, disfrutan y conocen. Tal como se evidencia en el siguiente apartado:

Pero los niños de aquí saben, siempre están en la chacra, detrás del ganado, en la chacra ellos están más felices, en la chacra estando somos más felices, ahí todos aprenden, se aprende de los animales, de las chacras, de las plantas. (Padre de familia entrevistado 1; comunicación personal, 20 de julio, 2024).

Cuando aprendo estos saberes me siento feliz, porque quiero aprender a hacer chacra en la escuela. Y está bien que el profesor nos enseñe, no está bien avergonzarnos. (Entrevista de grupo focal niños; comunicación personal, 24 de julio, 2024)

Es así como los estudiantes se sintieron respecto a la enseñanza que reciben. Por ello, es crucial considerar sus sentimientos y reflexionar sobre cómo les gustaría ser enseñados. Además, los docentes deben preguntarse cómo prefieren aprender sus estudiantes y replantear sus métodos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, los estudiantes al reflexionar consideraron que, en un futuro al enfrentar dificultades laborales, los diversos saberes locales que poseen les proporcionará opciones de empleo y medios para subsistir en cualquier momento. Tal como lo mencionó un estudiante en la siguiente evidencia:

[...Es importante que el docente nos enseñe de estos saberes para aprender, para ganar dinero, cuando tejes ganas dinero. Cuando no haya una tienda para comprar pastillas puedo ir al campo para curarme, solito me preparo, ya no hay necesidad de gastar mi plata, de ir a la tienda, ahorraría dinero. También sembrar es importante para tener papa...] [... y así tengamos que comer. (Entrevista de grupo focal niños; comunicación personal, 24 de julio, 2024)

Además, es importante porque los estudiantes miran el futuro con el deseo de preservar y dominar el saber local, como el de la elaboración del chuño en un futuro no muy lejano. Esta aspiración refleja su identidad cultural y su interés en mantener vivas los saberes. Ellos quieren aprender estos saberes no solo para aplicarlos en su vida diaria. De modo que los saberes locales de la comunidad no se extinguirán y perdurarán en el tiempo. Como se muestra en la siguiente evidencia:

Hacer chuño para mi es fácil y me gustaría dominar [...] sería muy bonito aprender para que de grande ya podamos hacer ese proceso y nos sería fácil porque yo si sabría. Y cuando seamos grandes ya podríamos saber mucho mejor. (Entrevista de grupo focal niños; comunicación personal, 24 de julio, 2024)

El hecho de que el estudiante mencionara la frase “me gustaría dominar” refleja su anhelo en preservar esta sabiduría, lo que da aún más importancia a la incorporación de estos saberes en el proceso educativo. Es claro que los estudiantes aún se encuentran en esa etapa donde corporizan toda clase de enseñanza-aprendizaje y esto se evidencia cuando dice “yo sí sabría” mencionando que aún no hay una solidez en los saberes que poseen por lo que requieren de la ayuda de los miembros educativos y comunitarios para dar solidez y hacer perdurar en el tiempo su sabiduría. Darles la debida importancia a estos saberes en la I.E hace que los estudiantes se proyecten en un futuro así mismos, como aquellos que “podrían saber mucho mejor”.

4.5.2.2. Desarrollo de la identidad cultural

Los padres de familia, con el ritmo acelerado de sus vidas cotidianas, permiten que sus hijos aprendan otras habilidades y conocimientos en lugar de transmitirles los saberes locales. Como resultado, los niños crecen alejados de sus raíces culturales y en su mayoría desconocen su identidad cultural, el valor y la importancia de su herencia. Esto es resaltado en el siguiente fragmento:

El papá también debe enseñar los conocimientos de la comunidad, a veces los padres nos olvidamos y equivocamos, y eso no está bien, que no le digamos nada a los hijos. Ahorita yo puedo estar hablando bien, pero no le digo nada a los hijos, eso está mal. (Padre de familia entrevistado 1; comunicación personal, 20 de julio, 2024)

La responsabilidad no recae solo en los padres de familia, pues los docentes también priorizan temas que no son los saberes locales y son conscientes que la deficiente incorporación de saberes en la institución se debe al desinterés de su parte, lo que repercute en el desarrollo de la identidad. Tal como se observa en el siguiente enunciado del docente:

Quizás, de repente, no lo ven tanto lo que es los saberes en la escuela, sin embargo, aún practicamos por ejemplo lo que es el buen inicio del año escolar, los niños se han disfrazado, nosotros también nos hemos disfrazado lo que es con la ropa del centro poblado, ropas autóctonas nos identificamos con nuestra cultura. (Docente entrevistado 2; comunicación personal, 26 de julio, 2024)

Cuando se menciona “Los niños se han disfrazado” o “nos hemos disfrazado” se pone al descubierto que la ropa originaria es solo un “disfraz” y no se identifican como parte de la comunidad, evidenciando el deficiente desarrollo de la identidad, Además, se reconoce que al incorporar los saberes locales en el currículo escolar se fomentaría un sentido profundo de pertenencia, formando estudiantes con un pensamiento crítico y reflexivo en relación con la realidad peruana. Así, el docente lo expresa en el siguiente fragmento:

Vamos a tener pues ciudadanos críticos que puedan no solamente criticar las diferencias sino aprender a vivir en esas diferencias y poder construir y crecer en medio de las diferencias que tiene nuestro Perú. (Docente entrevistado 2; comunicación personal, 26 de julio, 2024).

También mencionaron que una comunidad que carece de saberes locales es una comunidad sin memoria y sin pasado, ya que dichos saberes han sido transmitidos de generación en generación. Por esta razón, algunos padres de familia sugirieron la implementación de charlas o capacitaciones de concientización para los docentes, con el fin de revalorizar y preservar los saberes locales del centro poblado. Así lo expresó un padre de familia:

También, yo les diría a los docentes que siempre, o sea, consideren los saberes locales de los niños, el lugar en donde está trabajando. Es mejor que se haga charlas de concientizaciones, yo haría capacitaciones para los docentes, ya también son los que deben

contextualizar los aprendizajes para los niños”. (Madre de familia entrevistada 4; comunicación personal, 21 de julio, 2024).

Otro obstáculo en el desarrollo de la identidad son las migraciones a la ciudad durante la pandemia por parte de los estudiantes. Al retornar a clases (después de la pandemia) los docentes notaron que, algunos estudiantes que se mudaron a la ciudad comenzaron a rechazar los saberes del centro poblado. Durante la pandemia al estar en una I.E de entorno urbano, sus docentes desvalorizaban la incorporación de los saberes locales. Por ello, cuando los estudiantes regresaron a Solitario sintieron rechazo y vergüenza. Tal como lo menciona un docente en el siguiente fragmento:

Los niños que han estado en la ciudad, cuando han regresado al campo por esta situación de pandemia, fueron muy atrevidos al rechazar sus saberes locales, sus prácticas, pero con el tiempo, y con la sensibilización que se hizo, ellos se identificaron con los saberes locales del centro poblado. (Docente entrevistado 2; comunicación personal, 26 de julio, 2024)

Al mismo tiempo con la intención de revertir esta situación, los docentes en conjunto con los padres de familia hicieron el esfuerzo por recuperar y valorar los saberes locales por medio de la práctica del saber del *coqawa* (compartir de alimentos), porque en la ciudad los niños no compartían debido a la falta de familiaridad que el docente tenía con este saber.

En definitiva, la identidad cultural de los estudiantes se vio afectada por la inactividad de los saberes locales en la institución educativa, a pesar de que estos se practicaban en la comunidad. Esto debería haber sido una llamada de atención para todos los miembros de la comunidad educativa y del centro poblado, ya que cada integrante desempeña un papel crucial en la

preservación y revitalización de esos saberes locales, los cuales son parte fundamental en el desarrollo de la identidad.

4.5.3. Desafíos y barreras en la incorporación de saberes locales

El primer desafío que los docentes enfrentaron para incorporar los saberes locales es el bajo rendimiento académico de los estudiantes. A pesar de encontrarse en el cuarto grado, algunos niños aún presentaban dificultades con la lecto-escritura, lo que obliga a los docentes a dedicar más tiempo a una sola área, reduciendo la cantidad de áreas curriculares que pueden abordarse en un día y ralentizando el ritmo de aprendizaje de los saberes locales en el aula. Esta situación se agrava aún más cuando los padres de familia no brindan el apoyo adecuado en casa. Aunque se les ha explicado la importancia de involucrarse en las tareas escolares, muchos niños no completan sus deberes en el hogar, lo que repercute negativamente en sus resultados académicos. Tal como menciona el docente en la siguiente extracción:

Depende mucho de la casa, desde la casa los niños vienen, los padres no ponen ni empeño en ayudar a sus hijos, bueno de un lado estamos tratando de ayudarles, y hay mejoras. (Docente entrevistado 2; comunicación personal, 26 de julio, 2024)

El segundo desafío que se enfrentó es la procedencia de algunos docentes, debido a que provienen de entornos urbanos, se enfrentaron al reto de interiorizar y adaptarse a una cultura diferente a la suya. Esto obstaculiza la conservación y la incorporación de los saberes locales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo cual es contrario a los docentes que se criaron en contextos rurales que se integran con mayor facilidad en la cultura local y la preservación de los saberes. Esta responsabilidad es para asegurar que los saberes locales se preserven y sigan siendo parte fundamental de la educación.

El cuarto desafío se trata de la formación tradicional de los docentes antiguos. En el pasado, la educación no incorporaba los saberes locales, mucho menos los saberes previos de los estudiantes. Esta desconexión con la cultura local a veces sigue afectando la labor docente, ya que muchos tienden a avanzar de manera lineal, sin llevar a cabo actividades vivenciales fuera del aula. Tales docentes a pesar de su formación reconocieron la necesidad de adaptarse a los nuevos desafíos, sin justificarse de sus raíces en un enfoque educativo antiguo, comprenden la importancia de actualizarse constantemente mediante capacitaciones y cursos de especialización, para estar al día con los avances en metodologías actuales. En el siguiente fragmento se ejemplifica lo conceptualizado:

Antiguamente no se enseñaban desde los saberes previos sino se partía desde otro contexto. efectivamente quien le habla es de la escuela antigua, pero también no nos cerramos a lo que son los nuevos retos, necesariamente tenemos que estar en constante actualización a través de diferentes medios. (Docente entrevistado 2; comunicación personal, 26 de julio, 2024)

En cuanto a las barreras, los docentes afirmaron que una de las principales dificultades era la incorporación de los *Yatiris* (sabios) y los padres de familia en el aula para compartir los saberes locales que poseían. A menudo, los sabios esperaban una compensación económica por su tiempo, lo que planteaba la necesidad de reflexionar y concientizar sobre la importancia de su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, la última barrera en palabras de los docentes es la falta de inversión de tiempo adicional por parte de los docentes para aprender sobre los saberes del centro poblado, porque al finalizar la jornada escolar algunos docentes se apresuran a regresar a sus hogares, eludiendo la

oportunidad de incorporarse y vivenciar los saberes locales en el Centro Poblado. Esta falta de integración limita su comprensión de la realidad de sus estudiantes, por ende, dificulta la adaptación de los proyectos y experiencias de aprendizaje al contexto y a las verdaderas necesidades de los alumnos. Por ello, es vital que los docentes se comprometan a conocer y valorar los saberes locales de sus estudiantes, participando activamente en la comunidad y colaborando con los sabios locales. Esta inversión de tiempo y esfuerzo no solo enriquecerá el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también permitirá una enseñanza más relevante y efectiva, alineando la realidad y las necesidades de los estudiantes.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

La organización de la discusión de los hallazgos encontrados en los resultados se dio por medio de las categorías identificadas en la redacción de los resultados.

5.1. Saberes locales que se practican en la comunidad de Solitario

En base a los hallazgos en la investigación, los pobladores, incluidos niños, jóvenes y adultos del centro poblado de Solitario, poseen gran variedad de saberes locales que son fundamentales para la vida de la comunidad. Tales saberes se relacionan con la práctica de las festividades, espiritualidad (rituales a la Pachamama y brujería), los procesos de cultivo de la chacra, crianza de los animales, tejidos, preparación de la medicina tradicional y de productos alimenticios, las señas y secretos que se manifiestan en el entorno natural del contexto, entre otros saberes. Estas prácticas son centrales en la vida cotidiana del centro poblado. La conexión directa con la tierra y las prácticas agrícolas locales son fundamentales para preservar el “Saber”.

Los padres de familia no enseñan los saberes locales de manera planificada e intencionada, como ocurre en la enseñanza y el aprendizaje formalizado o escrito. Por el contrario, la enseñanza se realiza desde una experiencia práctica, espontánea e indirecta, a través de la observación, la acción y la oralidad. Debido a que los padres de familia, inmersos en el entorno local, viven su día a día en estrecha conexión con la naturaleza y los animales. Como resultado, sus hijos también crecen en este contexto, observando, participando y aprendiendo de manera espontánea todo lo que sus padres hacen. Tal como, Rengifo (2003) afirma, en el ámbito campesino, el aprendizaje no está separado de la vida diaria; no existe un momento específico para aprender. Por ello no es teórico, pues lo dicho debe pasar por lo vivencial para formar parte de la vida. Al mismo tiempo, el autor señala que el aprendizaje campesino se desarrolla de manera sensitiva: haciendo, viendo,

palpando y escuchando. La constante repetición mejora el aprendizaje, lo que demuestra que los saberes locales no deben considerarse conocimientos carentes de significado o sin un modelo de aprendizaje estructurado.

Los padres explican o cuentan a los niños cómo hacer las cosas, y estos, a su vez, observan y escuchan, ayudando a sus padres de manera simultánea en actividades como trabajar en la chacra, cuidar el ganado, hacer queso, preparar chuño o elaborar medicinas tradicionales. Estas son tareas en las que las personas están inmersas en su vida cotidiana. A medida que los niños observan y participan, comienzan a asumir responsabilidades como cocinar, pastorear, amarrar a los chanchos o hacer chuño. Con el tiempo, estos aprendizajes fortalecen la autonomía de los niños, quienes se vuelven más competentes en las tareas que forman parte de su vida cotidiana, en el hogar, en el campo y en la chacra, permitiéndoles desarrollar habilidades mediante la práctica directa, consolidando así los saberes locales y contribuyendo a su continuidad.

De esta forma, los saberes locales que se practican en el centro poblado de Solitario han logrado mantenerse, pues están intrínsecamente vinculados a la vida cotidiana en el contexto local: la chacra, el campo y el hogar. Por lo que se refiere a Aikman y Unterhalter (2005), la importancia de los saberes locales radica en que son conocimientos profundamente arraigados en la cultura y en la experiencia diaria de una comunidad específica. Su incorporación en la educación permite un aprendizaje pertinente para los estudiantes, fortaleciendo su identidad cultural y su sentido de pertenencia. Estos saberes se practican desde una edad temprana y se transmiten de manera espontánea dentro del entorno familiar, involucrando a padres, hermanos, tíos y abuelos, dejan entender que los niños poseen aprendizajes antes de iniciar la etapa escolar. Desde la perspectiva de Vygotsky, como se cita en Carrera y Mazzarella (2001), todo aprendizaje escolar tiene una

historia previa; es decir, cada niño ha tenido experiencias antes de ingresar a la escuela. Por lo tanto, el aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida.

Sin embargo, la práctica de estos saberes está en declive debido a la pérdida de los adultos mayores, quienes son los guardianes de estas sabidurías. Con su fallecimiento, se está perdiendo una parte crucial del patrimonio cultural del centro poblado. En ese sentido, Silvia (2010) subraya la importancia que tienen las personas de la tercera edad en la transmisión de los saberes locales, pues ellos poseen historias previas de la comunidad y juegan un papel esencial en la continuidad de estos conocimientos.

Este enfoque ha permitido la preservación de los saberes locales, entendiéndose que los padres, al haber aprendido de sus propios ancestros, transmiten estos saberes a sus hijos. De esta manera, los niños aprenden directamente, combinando la escucha activa con la participación práctica en las tradiciones y habilidades locales.

De este modo, los saberes locales se transmiten de generación en generación de manera natural y efectiva, integrándose en la vida diaria de los jóvenes desde una edad temprana.

Por otro lado, la posible pérdida de los saberes locales también se debe a la influencia del conocimiento moderno, como es en el caso del saber de la crianza de la variedad de las papas nativas, que está siendo desplazada por la adopción de papas mejoradas científicamente, que trae consigo el uso de fertilizantes y tractores, lo que ha reducido la presencia de las variedades antiguas.

De esta manera, Landini (2010) argumenta que la integración de semillas transgénicas o variedades híbridas provoca la pérdida de los saberes relacionados con la recuperación y cuidados de las semillas. Esto interrumpe la continuidad del saber de la crianza de la variedad de papas nativas, porque no comparten el mismo objetivo; si bien es cierto que la intención de cultivar papas

mejoradas es aumentar la producción y beneficiar la mercantilización, a diferencia del cultivo de las papas nativas, no tiene intención mercantilista, más es para el consumo personal y en menor proporción se utiliza para vender.

A pesar de la influencia de la agricultura moderna, la comunidad sigue practicando la agricultura andina, aunque esto no garantiza que estos saberes, junto con otros conocimientos tradicionales, perduren si se continúa priorizando un saber sobre otro. Esto lleva a reflexionar sobre la persistente brecha entre el conocimiento occidental moderno y el saber andino-amazónico en las comunidades. En realidad, ambos tipos de saberes deberían reconocerse y aplicarse conjuntamente, ya que ello optimizaría el trabajo y podría ser un catalizador para el progreso.

5.2. Tipos de saberes locales que se incorporan a la enseñanza - aprendizaje

En la comunidad existen y se practican diversos tipos de saberes locales socio- productivos, de los cuales se identificó que solamente ocho tipos de saberes locales se incorporan en los procesos de enseñanza-aprendizaje que corresponden a las siguientes actividades: Saberes que se practican en la actividad de los rituales: agradecimiento a la *Pachamama*, reciprocidad con los *Apus* y celebración del Día de los Muertos o Todos los Santos. Saberes que se practican en actividad de la organicidad; *celebración del Tanta Punchu*. Saberes que se practican en la actividad de la crianza de la chacra: *siembra y cosecha de productos*. Saberes que se practican en actividades de elaboración y transformación de alimentos: *elaboración de chuño y saber de la realización de la wathia*. Saberes que se practican en actividades de la medicina andina: *curación con plantas medicinales*. Saberes que se practican en actividades de la crianza de animales. Finalmente, saberes que se practican en actividades festivas: *el saber de la pinquillada*. Estos hallazgos de nuestros resultados están en conformidad con Pratec (2020), quien clasifica los saberes socio-productivos en 6 dimensiones: Señas, secretos, organicidad o ayuda mutua, el rito, la comida y la fiesta. Sin

embargo, por nuestra parte, creemos que cada saber hallado en las actividades socio-productivas se encuentra inmerso en diferentes dimensiones del saber, lo que resultaría potencialmente aprovechable en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a las formas de incorporación de saberes locales, la primera es la manera hablada (reflexiva-teórica) dentro del aula. De todos los saberes incorporados a la escuela, cinco tipos se desarrollaron exclusivamente de manera hablada. Sin embargo, cuando se da únicamente de manera hablada, no se puede experimentar de forma vivencial y sensitiva, lo que dificulta respetar sus formas de aprender, pues cada niño, en comunidad, aprende a través de lo que siente y experimenta a su alrededor. Lo cual está de acuerdo a lo que menciona Rengifo y Pratec, la enseñanza-aprendizaje no debe desvincularse de la vida cotidiana de los estudiantes. Este tipo de incorporación verbal refleja la ineficiente incorporación de saberes locales en la I.E. de EIB de fortalecimiento. Por ello, todo aprendizaje debe basarse en la experiencia diaria de los estudiantes, ya que debe estar contextualizado.

La segunda manera es la vivencial, en la cual los saberes incorporados en el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrollaron tanto dentro como fuera del aula. Entre ellos destacan el saber relacionado con el Día de los Muertos o Todos los Santos, y el agradecimiento a la *Pachamama*. Esta forma de incorporación resalta por articular diversas áreas curriculares, con la activa participación de docentes, *yatiris* y padres de familia. Según el Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC, 2008), la inclusión de los saberes locales en el currículo educativo se refleja en la interculturalización de las capacidades, adaptándose al contexto cultural específico, donde el docente vincula sus actividades pedagógicas con el calendario agrofestivo.

Finalmente, la tercera manera se da en actividades generales, donde el docente aprovecha las festividades en las que usualmente participa la comunidad del centro poblado. Se identificó un saber específico: el saber del *T'anta P'unchu*, en el cual docentes, padres de familia y estudiantes participaron vistiendo sus trajes típicos de la localidad.

5.3. Estrategias de incorporación de saberes locales en la enseñanza-aprendizaje

En la institución educativa de Solitario de nivel primaria se práctica y se hace uso de cuatro estrategias para el desarrollo de la incorporación de saberes locales, que corresponden a las siguientes: planificación curricular, la lengua en la incorporación de saberes locales, uso de materiales didácticos, participación de la comunidad y actividades vivenciales.

La primera estrategia es la planificación curricular, donde se identificaron ocho criterios; 1). La diversificación curricular en las EDAS en base a sus vivencias, saberes previos y necesidades de los estudiantes. 2). El diagnóstico educativo. 3). Proyectos basados en la necesidad actual. 4). Uso del Currículo 5). Uso del calendario comunal y cívico. 6) Revalorización del saber de los estudiantes, 7). El objetivo de lograr convivencia armónica. 8). Docente contextualizado. A continuación, describiremos cómo se desarrolló cada criterio en la diversificación curricular en las EDAS, este enfoque se reflejó en la enseñanza sobre “Las plantas medicinales” que surgió debido a que los niños no solían practicar hábitos saludables, contribuyendo a problemas de salud como dolor de estómago, gripe y tos; para su aplicación se considera tres métodos: profundización, comparación y solución. El segundo criterio es el diagnóstico educativo, para enseñar aprendizajes de mayor o menor dificultad. El tercer criterio son los proyectos basados en la necesidad actual, se trabajó el proyecto titulado “Vivimos en un ambiente saludable usando la medicina tradicional y convencional”. Este proyecto se implementó debido a la necesidad que se hizo visible en la temporada del friaje y la carencia en los hábitos de higiene de los estudiantes. El cuarto criterio es

el uso del Currículo, dónde el desarrollo de competencias no restringió trabajar de distintas formas los tipos de saberes. Como quinto criterio se tiene el uso del calendario comunal y cívico, dónde los aprendizajes estaban alineados con las actividades y eventos correspondientes a las fechas de ambos calendarios. En el sexto criterio implicó trabajar con los saberes previos (refiriéndose al saber local) de los estudiantes, es decir, con lo que ya conocían. Se tiene el séptimo criterio, que es la “convivencia armónica”, este criterio tomo mayor valor cuando el docente en la actividad del “Buen Inicio Escolar”, subrayó la importancia de establecer un espacio armonioso que involucre a los padres de familia y docentes en la incorporación los saberes locales. Finalmente está el octavo criterio, la familiarización del docente con el contexto, donde el docente tenía conocimiento de los saberes locales y la cultura del Centro Poblado. En concordancia con algunos de nuestros criterios en la planificación curricular, Minedu (2018) y Pratec (2005), mencionan que la incorporación de los saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje en una escuela de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) debe ser planteada desde la planificación curricular. En este sentido, la elaboración y aplicación del calendario comunal, que es un componente clave para la caracterización, debe priorizar actividades socio-productivas y saberes locales que sean considerados significativos y posean un valor cultural. Esto implica fortalecer aquellos saberes que se practican débilmente y recuperar los que han dejado de ser practicados. Además, el Minedu (2013), menciona que la planificación curricular con enfoque EIB debe diversificar los contenidos, incorporando saberes, técnicas, valores y concepciones del contexto del estudiante, tanto internos como externos, y reflejar la diversidad sociocultural y lingüística del entorno y del país. Por ello los docentes deben replantear sus estrategias metodológicas, teniendo en cuenta que la didáctica y la pedagogía no son neutras, sino que siempre tienen un sesgo cultural. Es necesario considerar las formas propias de aprender de los estudiantes y los procesos vividos por ellos, evitando enfoques

pedagógicos hegemónicos y urbanos, y promoviendo el desarrollo de valores y actitudes tanto locales como externas.

Otra estrategia que los docentes deben considerar es la lengua originaria en la incorporación de saberes locales, se identificó que muchos estudiantes sentían rechazo y vergüenza al hablar su lengua originaria. Ante esta situación, los docentes, con el propósito de sensibilizarlos, tomaron la iniciativa de desarrollar un proyecto institucional basado en la recopilación de historias, cuentos y relatos tradicionales de la comunidad. Gracias a este proceso de reflexión, los estudiantes comenzaron a valorar y aceptar su lengua ancestral, promoviendo su uso en el entorno educativo. Es fundamental reconocer que la lengua, como parte del saber local, es un legado cultural transmitido por nuestros antepasados y que, si no se practica, corre el riesgo de desaparecer. Los docentes tomaron una buena iniciativa al desarrollar un proyecto integrador, porque la escuela es un espacio en donde también se puede revitalizar las distintas variedades lingüísticas que se tiene en nuestras comunidades andinas. Como menciona Minedu (2018), la escuela se convierte en un motor de revitalización lingüística y cultural, contribuyendo a la reconstrucción de la identidad y al fortalecimiento del orgullo por los saberes ancestrales.

La tercera estrategia, se trata del uso de materiales didácticos que los docentes emplean para incorporar los saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los materiales identificados se organizaron y clasificaron en tres tipos: materiales no estructurados (Del contexto), materiales estructurados (académicos) y materiales tecnológicos.

Para comenzar, los materiales que tuvieron mayor impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, fueron los materiales no estructurados, es decir, los materiales del contexto. Estos materiales son accesibles por su proximidad al entorno natural. lo cual concuerda con De la Cruz y Gonzales (2017) explican que los materiales no estructurados son aquellos elementos presentes

en el entorno natural, perceptibles a través de los sentidos y que pueden aprovecharse en actividades educativas. Este tipo de materiales fueron muy importantes, debido a que los niños mostraron mayor atención al desarrollo de los saberes, sin mencionar que los estudiantes tienden a participar activamente al poder manipular y estar directamente involucrados, así mismo, enriquece el aprendizaje. Estos resultados son corroborados por Coa (2018) quién menciona que el uso de materiales didácticos contextualizados [...] dentro de la escuela son estrategias efectivas para promover la incorporación de saberes locales en el aula.

Sin embargo, tales materiales no tuvieron un uso frecuente, porque que los materiales estructurados, es decir, los materiales académicos, especialmente el libro aimara, al igual que los materiales tecnológicos, cómo el uso de la laptop y proyector para transmitir videos y audios que contenían saberes locales tuvieron mayor protagonismo. A pesar de que estos materiales se utilizaron continuamente no es suficiente para desarrollar los saberes locales porque genera una enseñanza-aprendizaje monótono y teórico,

Por ello, debido al uso frecuente de estos recursos, los materiales propios de la localidad están siendo relegados, entendiéndose que los docentes no solicitan a los padres de familia que contribuyan con dichos materiales del centro poblado. Esto restringe aún más el uso de “materiales contextualizados” en el aula. A pesar del uso del libro *Aimara* para incorporar los saberes locales, la incorporación de recursos del entorno sigue siendo escasa. Incluso, la incorporación de materiales del contexto sería una alternativa a los problemas económicos que tienen los padres de familia. Estos resultados son respaldados por Pratec (2008), quién señala:

Para los padres de familia significa un gran esfuerzo educar a sus hijos, pues necesitan dinero para los uniformes, útiles y otras necesidades materiales que no tienen y es difícil conseguir. Sin embargo, si la escuela fuera más consecuente con el contexto que

le rodea, y reconociera la funcionalidad de tener empatía con el mundo andino, no serían necesarias tantas necesidades materiales (p. 22).

La cuarta estrategia es la participación de la comunidad. Es esencial una colaboración activa entre docentes, estudiantes, padres de familia y autoridades comunitarias, ya que permite la incorporación de los saberes locales en la educación de los niños. Se contó con la participación de la comunidad en el recojo y organización de los saberes locales en el calendario comunal, buen inicio del año escolar (danza de la pinquillada), agradecimiento a la Pachamama y el año nuevo andino (*wathida*). Sin embargo, su participación fue más notoria en actividades relacionadas al calendario cívico y reuniones para informes académicos, siendo insuficiente la participación de la comunidad, de modo que obstaculiza el desarrollo de la incorporación de saberes locales en el proceso educativo. En concordancia con Pratec (2008) afirma que el desarrollo de los saberes locales requiere la activa participación de docentes, estudiantes, padres, sabios y la comunidad, promoviendo el respeto y creando espacios de confianza intercultural. Es clave que los padres se involucren en la escuela, adaptando la propuesta educativa a sus necesidades e intereses, y puedan negociar con los especialistas el tipo de educación que desean para sus hijos.

Finalmente, la quinta estrategia son las actividades vivenciales en el desarrollo del saber de todos los santos y el saber de la Pachamama los cuales se articularon en las diferentes áreas curriculares y previamente planificadas. Esta estrategia permitió a los estudiantes explorar de manera vivencial los saberes locales y conocer a profundidad el significado cultural y espiritual, en concordancia Pratec (2008), señala que “las “actividades vivenciales” propiamente dichas, necesitan de una planificación adecuada y minuciosa, deben tener una intencionalidad o propósitos bien definidos; éstas se llevan a cabo en espacios y momentos pertinentemente determinados y bajo la conducción de los “*Yachaq*” comunales” (p. 112).

5.4. Opiniones sobre la incorporación de saberes locales en la enseñanza-aprendizaje

Se halló varias opiniones por parte de los docentes, padres de familia y estudiantes en cuanto a la incorporación de saberes locales. En las sugerencias que los actores dan a conocer, concuerdan que los saberes locales deben incorporarse en los procesos de enseñanza aprendizaje, a pesar de que reconocen que la falta de inactividad de los saberes locales en la escuela se debe a cada uno de ellos.

Es así que los docentes en sus sugerencias han planificado estratégicamente los saberes locales como parte de su plan de trabajo, donde distintos saberes se organizaron por cada mes, comenzando desde el mes abril hasta el mes de noviembre. Entre los saberes que se han ejecutado están el estudio de las plantas medicinales y su uso combinado con medicamentos convencionales; el Año Nuevo Andino, con sus danzas y gastronomía, y una salida al campo para la realización de una *wuatiada*. Y, finalmente, la celebración de Todos Santos, con énfasis en la elaboración de *tanta wawas*. Por otro lado, los saberes que recién proponen ejecutar son: la chacra, centrada en la cosecha de productos locales; la independencia del Perú para fortalecer el sentido de pertenencia nacional, la exploración de las técnicas y materiales locales para la construcción de casas, la preparación de la tierra, para el sembrío; y el aprendizaje sobre cuidado de animales y trasquile. Esto coincide con el Pratec (2008), que sostiene que la incorporación de los saberes locales en el currículo educativo se refleja en la interculturalización de las capacidades, adaptándose al contexto cultural específico, donde el docente vincula sus actividades pedagógicas con el calendario agrofestivo.

En cuanto a los estudiantes, han sugerido diversas estrategias para aprender sobre sus saberes locales de manera práctica y participativa, tanto dentro como fuera del aula. Ponen énfasis en que su añoranza de aprendizaje sea vivencial y no limitarse solo a una enseñanza dentro del

aula con lecturas y textos. Esto coincide con los resultados de Pratec (2005), cuando una alumna expresó que la educación debería ser más dinámica y menos rutinaria. La mayoría de sus compañeros coincidió en que las clases no tienen que limitarse al aula, sino que pueden llevarse a cabo en situaciones reales. También, mencionaron que los maestros no deberían centrarse solo en seguir un plan de estudios y llenar cuadernos, sino en enseñar habilidades prácticas para la vida. Los saberes que sugieren aprender son; la chacra en un huerto, la elaboración de chuño, el tejido, el pastoreo, la producción de queso, las plantas medicinales, los carnavales, la gastronomía y la música. Además, prefieren que estas enseñanzas se impartan en castellano y *aimara* para fortalecer la identidad local. Los estudiantes, motivados por sus sugerencias, expresan su deseo de traer sus propios materiales desde casa para facilitar el aprendizaje práctico e integrarlas en el aula para aprender junto con sus compañeros. Estas estrategias reflejan un profundo interés en preservar y vivenciar sus saberes locales de manera directa y significativa.

Los padres de familia en vista que la incorporación de saberes locales no es frecuente, han propuesto varias estrategias para mejorar esta situación; sugirieron que los docentes participen activamente en las actividades locales para aprender acerca de los saberes locales, de este modo contextualizar la enseñanza-aprendizaje. También, proponen la creación de un biohuerto en la escuela. Además, se recomienda documentar y preservar los saberes que poseen los adultos mayores (sabios) mientras estén vivos, y elaborar un libro que recoja las prácticas de los saberes locales y ritualidad del centro poblado y espacios de socialización que permitirán a los estudiantes compartir sus saberes, fortalecer su identidad y enriquecer su aprendizaje.

En cuanto a la importancia de incorporar los saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje radica en que un aprendizaje basado en las necesidades y saberes previos de los estudiantes permite la adquisición de conocimientos más efectivos y significativos. Como afirman

Ampuero y Moveli (2015) defendiendo su postura que, para obtener una educación pertinente, es necesario comenzar desde el contexto social y la verdad originaria de los alumnos, desde eso que conocen y de lo que ya han adquirido, como sus saberes, capacidades, destrezas, pasar de una metodología de enseñanza centrada en el educador a otra centrada en las necesidades de los alumnos y en la forma en que aprenden, sin desvalorizar ni discriminar los conocimientos que ya poseen, sino integrándose en la educación.

Además, este enfoque cumple con las expectativas de los padres de familia, quienes esperan que los docentes enseñen los saberes locales, permitiendo que los estudiantes pongan en práctica los saberes locales que poseen, independientemente del lugar o el tiempo transcurrido. Asimismo, la incorporación de estos saberes es crucial para preservar la historia y el legado cultural de la comunidad, ya que representan una parte integral y fundamental de la vida cotidiana, como ir a la chacra, producir alimentos, crear huertos y cuidar los animales. Para los estudiantes, recibir un aprendizaje relacionado con lo que ya conocen y practican les resulta más accesible y significativo, además de ofrecerles opciones de empleo y medios para subsistir en cualquier momento, lo cual permite preservar y dominar el saber local. En conclusión, si los saberes no se incorporan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se corre el riesgo de que se pierdan con el tiempo, lo que afectaría profundamente la identidad cultural y el conocimiento práctico de la comunidad.

Por otro lado, el desarrollo de la identidad de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje es importante. Tal como mencionan Crespo et al. (2022) donde enfatizan la necesidad de fortalecer la identidad cultural a través del compromiso y apoyo de todos los actores educativos, donde el rol del docente es esencial para fomentar experiencias y vivencias que refuercen la cultura de los estudiantes, dado que se trata de un legado inmaterial que debe protegerse a lo largo de la

vida. Sin embargo, este desarrollo se ve obstaculizado en gran medida por todos los actores educativos; Debido al ritmo acelerado de sus vidas cotidianas, los padres de familia no participaron activamente en la incorporación de los saberes locales en la educación de sus hijos, lo que permitió que la identidad de estos se viera afectada. Esta responsabilidad también recaía en los docentes, quienes, a pesar de ser conscientes de la escasa incorporación de los saberes locales y de su importancia, no los consideraban. En cambio, priorizaron otros temas en el proceso educativo. Es así como según Pichardo y Romero (2020) argumenta que el sistema educativo unidireccional y la predominancia de saberes externos han contribuido a la paulatina desaparición de los saberes locales en los pueblos originarios. En este sentido, la escuela, como primer espacio de formación, adquiere un papel crucial.

Los estudiantes también son causantes de la obstaculización en la incorporación de los saberes locales, debido que a causa de la pandemia y la mudanza a la ciudad, algunos estudiantes se desinteresaron en aprender algunos saberes del centro poblado. Sin embargo, esta situación se revirtió cuando los padres y docentes decidieron ponerse en marcha cuando recrearon el saber del *coqawa*. En definitiva, la identidad cultural de los estudiantes se ve afectada por la inactividad de los saberes locales en la institución educativa, a pesar de que en la comunidad se practican los saberes locales. Lo que debería ser una llamada de atención para todos los miembros de la comunidad educativa y el centro poblado, porque cada integrante cumple un papel crucial en la preservación y revitalización de estos saberes locales para fortalecer la identidad cultural de los estudiantes. Sobre este punto, Aikman y Unterhalter (2005) señalan que la incorporación de saberes locales en la educación no solo enriquece el aprendizaje, sino que también contribuye al desarrollo de identidades culturales sólidas y a la preservación de la herencia cultural de los

estudiantes. Su incorporación en la educación permite un aprendizaje pertinente para los estudiantes, fortaleciendo su identidad cultural y su sentido de pertenencia.

En cuanto a las barreras y desafíos, el primer desafío es el bajo rendimiento académico de los estudiantes, especialmente en lectoescritura. Esto obliga a los docentes a enfocarse en esta área, reduciendo el tiempo destinado a una educación contextualizada que incluya los saberes locales. Lo cual concuerda Según la ENLA (2023), específicamente en la evaluación de lectura, los estudiantes del cuarto grado de primaria de las escuelas EIB se ubican en los niveles más bajos de rendimiento. Este motivo lleva a los docentes a invertir mayor tiempo en la lectoescritura. Por lo que Ruiz et al (2014) afirman que la lectura y la escritura son actividades complejas y esenciales para acceder a los saberes locales que constituyen una cultura. Al dominar estas habilidades, podemos desempeñarnos sin dificultad en la sociedad. Además, la falta de apoyo familiar agrava aún más esta situación, ya que muchos niños no completan sus tareas, lo que impacta negativamente en su desempeño escolar y dificulta la incorporación de estos saberes en el proceso educativo. Sobre este punto, Castro (2020) destaca que la participación efectiva de los padres en el proceso escolar es crucial para el desarrollo integral del alumno, contribuyendo a su progreso cognitivo, emocional y afectivo. Por ello, es vital que los padres se involucren en las tareas escolares relacionadas con los saberes locales, pues su falta de apoyo limita las oportunidades de los estudiantes para revalorizar y conectar con su cultura.

También, un desafío importante es la procedencia de los docentes, ya que aquellos de entornos urbanos deben adaptarse a una cultura diferente, lo que dificulta la incorporación y preservación de los saberes locales en la escuela. En cambio, los docentes con formación rural se integran con mayor facilidad y contribuyen a mantener vivos estos saberes, asegurando su continuidad en la educación. Quispe (2021) afirma, que el docente debe tener un conocimiento

propio de la comunidad donde va a enseñar, primero comenzando por las costumbres y tradiciones que existen en dichas comunidades que son transmitidas de generación en generación desde sus ancestros, y hablar sobre todo con los sabios de la comunidad que son importantes para tratar temas sobre la cosmovisión y sobre las hierbas que son curables para tratar una enfermedad. Finalmente, una de las barreras para incorporar los saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es la expectativa de compensación económica por parte de los padres de familia y sabios, cuando se les solicita compartir sus saberes en la escuela. Otra barrera es la falta de inversión de tiempo adicional por parte de los docentes para familiarizarse con los saberes del centro poblado, porque deben atender a un gran número de alumnos por aula, adaptar la enseñanza a las diferencias individuales y brindar apoyo a estudiantes con dificultades de aprendizaje, lo que dificulta la mejora del proceso educativo. Sin embargo, es fundamental que los maestros se acerquen a la comunidad para comprender e identificar las actividades principales de la comunidad (como agricultura, ganadería, artesanía, etc.), ya que esto define su cosmovisión y organiza su vida diaria, fiestas, rituales y sabiduría local, que serán claves para abordar los saberes comunitarios en el aula (Santisteban, 2020).

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

Esta investigación concluye que el centro poblado de Solitario alberga una gran diversidad y variedad de saberes locales que aún se practican en su entorno natural por todos los miembros de la familia, siendo fundamentales para la vida de la comunidad. La continuidad de estos saberes locales se mantiene, ya que su práctica está directamente vinculada a la vida cotidiana de los pobladores desde una edad temprana. Sin embargo, existe una preocupación sobre la práctica de los saberes locales, porque son considerados comunes por los miembros de la comunidad, por ello, es crucial que los padres reconozcan la importancia de preservarlos y valorarlos. Esto es fundamental para garantizar su continuidad a lo largo del tiempo y evitar su pérdida, debido al fallecimiento de los mayores (sabios) y al predominio del saber occidental moderno, que podría ser perjudicial en la continuidad.

También, los docentes aplican tres maneras de incorporar los tipos de saberes locales, la primera manera fue la hablada (reflexiva-teórica) dentro de clases, donde de todos los saberes que se incorporó en la escuela. La segunda manera fue la vivencial, que se dio dentro y fuera del aula. Esta manera destacó porque su incorporación articuló las distintas áreas curriculares, donde participaron los docentes, *yatiris* y padres de familia. Finalmente, la tercera manera, fue las actividades generales, donde participaron los actores comunitarios y educativos.

Para incorporar estos tipos de saberes, se aplicaron estrategias de incorporación de saberes locales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se concluye que los docentes aplicaron cinco estrategias: la planificación curricular, la lengua en la incorporación de saberes locales, el uso de materiales didácticos, la participación de la comunidad, y finalmente las actividades vivenciales; sin embargo, no se aplicaron de manera continua. En la estrategia de planificación curricular, se

evidencio ocho criterios que consideraron los docentes; la diversificación curricular en las EDAS en base a sus vivencias, saberes previos y necesidades de los estudiantes, para su aplicación consideraron tres métodos; profundización, comparación y solución. El diagnóstico educativo. Proyectos basados en la necesidad actual. Uso diversificado del Currículo. Uso del calendario comunal y cívico. Saberes previos de los estudiantes. La convivencia armónica. Finalmente, el docente debe estar contextualizado a la realidad del contexto social. Estos criterios aún siguen siendo demasiado limitados, porque se practicaron de manera escasa y deficiente en la planificación y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, en la estrategia de la lengua en la incorporación de saberes locales, se identificó que muchos estudiantes sentían rechazo y vergüenza al hablar su lengua originaria. Ante esta situación, los docentes desarrollaron un proyecto de recopilación de historias, cuentos y relatos de la comunidad con el propósito de sensibilizarlos.

En cuanto a los materiales utilizados para incorporar los saberes locales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se utilizaron tres tipos de materiales. La primera corresponde a los materiales no estructurados, comprenden elementos como la papa, el haba, el traje típico y las plantas medicinales. El segundo tipo fueron los materiales estructurados; el libro “*Aimara*”, libros Minedu, cuadernos de trabajo, historietas, copias, imágenes, dibujos, papelógrafos y útiles escolares, siendo estos últimos los más empleados en el proceso educativo. El último tipo fueron los materiales tecnológicos, que destacaron entre todos los materiales, porque son herramientas que el docente más utilizó con frecuencia para incorporar los saberes locales como; laptops, proyector de videos y audios.

La estrategia de la participación de la comunidad es fundamental en la incorporación de los saberes locales en el proceso enseñanza-aprendizaje, la cual concluye, que dicha participación

fue muy limitada en actividades como; elaboración del calendario comunal, buen inicio escolar, agradecimiento a la Pachamama, y el año nuevo andino, Sin embargo, tuvieron una participación más resaltante y abundante en actividades programadas en relación con el calendario cívico e informes académicos.

La última estrategia se trató de actividades vivenciales, donde los docentes incorporaron dos saberes; todos los santos y agradecimiento a la *Pachamama* bajo esta estrategia, permitiendo que los saberes locales se articulen con diversas áreas curriculares y sean explorados a profundidad para conocer sus significados culturales y espirituales.

Asimismo, las opiniones sobre la incorporación de saberes locales en el proceso de enseñanza aprendizaje son diversas, tanto de docentes, estudiantes y padres de familia, reflejando su deseo de incorporar los saberes locales, especialmente en las sugerencias que realizan. En el caso de los docentes sugieren estratégicamente una serie de saberes en su plan de trabajo, poniendo en paralelo al calendario comunal y al calendario cívico, esta planificación estaría organizada desde el mes abril al mes de noviembre. Hasta el momento se han abordado 4 saberes. Por su parte los estudiantes propusieron ocho estrategias para aprender de manera vivencial (práctica) y participativa, tanto dentro como fuera del aula. Sugirieron que la enseñanza se llevará a cabo en lengua aimara y castellano, con el objetivo de fortalecer su identidad. También expresaron su deseo de traer sus propios materiales, lo que reflejó un profundo interés por preservar y vivir los saberes de manera directa y significativa. Y los padres de familia sugirieron cinco estrategias para mejorar la inactividad de los saberes locales, esto permitirá mejorar la calidad educativa de los estudiantes y recuperar el valor de los saberes locales, han enfatizado la necesidad de que los docentes comprendan, participen y enseñen los saberes locales.

También, incorporar los saberes locales como parte de la vida comunitaria en los procesos de enseñanza-aprendizaje es fundamental, ya que estos saberes contribuyen a mejorar las condiciones de vida, fortalecen el aprendizaje de los estudiantes y refuerzan su identidad cultural.

Por el contrario, su ausencia en el proceso educativo podría provocar la pérdida de la identidad cultural y del conocimiento comunitario.

En cuanto al desarrollo y fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes, fue obstaculizado por todos los actores educativos; padres de familia, docentes y por los mismos estudiantes. Debido a que la prioridad de los padres de familia no era que los estudiantes recibieran una enseñanza-aprendizaje desde la incorporación de los saberes locales, lo cual se reflejó en su escasa participación, y los docentes priorizaban otros temas, pese a ser conscientes de la importancia y escasa incorporación. Además, los estudiantes no tenían interés de recibir un aprendizaje incorporando los saberes locales.

Finalmente, la incorporación de estos saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje enfrenta barreras y desafíos, como el desafío del bajo rendimiento académico de los estudiantes, lo cual obligaba a los docentes a enfocarse en esa área, reduciendo el tiempo para que se pueda incorporar los saberes locales. El siguiente desafío, es la procedencia de los docentes, esto dificultó la incorporación y preservación de los saberes locales. Por último, está el desafío de la expectativa económica por parte de los padres de familia y sabios cuando se les invitaba a compartir sus saberes, esto impedía que los saberes se desarrollen pertinentemente. Finalmente, en cuanto a las barreras, se tuvo: la formación tradicional de los docentes, la incorporación de *yatiris* y padres de familia y la falta de involucramiento de los docentes en la comunidad.

CAPITULO VII

RECOMENDACIONES

En base con los resultados y el análisis de la investigación se formulan las siguientes recomendaciones:

Primero, los docentes deben desarrollar la caracterización sociocultural con la participación de las autoridades comunales, padres de familia y sabios de la comunidad e identificar los saberes locales con potencialidad y aprovechamiento para incorporarlos el proceso de enseñanza aprendizaje a través del calendario comunal. A partir de ello, se debe considerar en su planificación curricular los criterios de incorporación que proporciona la Minedu en la propuesta pedagógica EIB.

Segundo, se deben realizar charlas o talleres de sensibilización a padres de familia, autoridades comunales y sabios, con el objetivo de promover la participación de cada uno de estos actores, porque es importante contar con la guía de un conocedor para planificar una salida al campo, de modo que llevará a cabo una pertinente incorporación. Es importante que estos actores compartan sus saberes locales sin buscar remuneración económica y que colaboren en el apoyo a las tareas escolares de sus hijos. Esta implicación no solo enriquecerá el entorno educativo, sino que también fortalecerá el vínculo entre la escuela y la comunidad.

Tercero, es crucial considerar que se consideren las opiniones y los sentimientos de los estudiantes sobre cómo les gustaría aprender los saberes locales, ya que esto nos permitirá cubrir las necesidades y demandas para una educación de calidad.

Cuarto, el desarrollo de los saberes locales debe incorporarse desde la vivenciación, y a partir de ellos generar proyectos en los que se parta del saber priorizado según mes. La vivenciación es importante, porque es algo que se vive con todos los sentidos, al vivir, oír y mirar,

todo se da de manera conjunta, por ello no debería separarse el hablar y el oír (teórico) de lo vivencial, ambos son parte de uno. Esta separación causa una incorporación deficiente porque priorizan una enseñanza donde los saberes sólo se desarrollan en el hablar y el oír (teórico) en cuatro paredes dedicado a llenar solo cuadernos, porque el oír y el hablar son parte de lo vivencial. Asimismo, es importante porque en la comunidad todo niño o niña aprende al ver y oír, sintiendo todo lo que le rodea. Además, la incorporación de los saberes locales no debe depender en su totalidad de herramientas tecnológicas, porque hace que la incorporación de los saberes locales no sea práctica y vivencial, si no lo convierte monótono y hace que los saberes locales sean solo conceptos y no como parte de una realidad vivenciada

Quinto, es importante que el docente aproveche los materiales del entorno local, debido a que son accesibles y guardan relación con los saberes locales. Además, esto permitirá enfrentar las condiciones económicas de los padres de familia, si la escuela fuera más consecuente con el contexto que le rodea, y reconociera la funcionalidad de tener empatía con el mundo andino, no serían necesarias tantas necesidades materiales.

Finalmente, se deben realizar evaluaciones periódicas acerca del impacto que causan la incorporación de saberes locales en la enseñanza-aprendizaje, partiendo de las actividades vivenciales y los recursos utilizados en el aprendizaje de los estudiantes, para mejorar la incorporación de los saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abanto, O. (2017). *Incorporación De Saberes Locales En La Programación Curricular Contextualizada De La Institución Educativa N° 82083 De Condormarca, Año 2014*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Cajamarca]. Archivo digital. [https://repositorio.unc.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14074/2251/Incorporaci%
c3%b3n%20de%20Saberes%20Locales%20en%20la%20Programaci%
c3%b3n%20Curricular%20Contextualizada%20de%20la%20Instituci%
c3%b3n%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unc.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14074/2251/Incorporaci%c3%b3n%20de%20Saberes%20Locales%20en%20la%20Programaci%c3%b3n%20Curricular%20Contextualizada%20de%20la%20Instituci%c3%b3n%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Aikman, S., Unterhalter, E. U., & Challender, C. (2005). *The education MDGs: Achieving gender equality through curriculum and pedagogy change*. *Gender and Development* https://www.researchgate.net/publication/263101925_The_education_MDGs_Achieving_gender_equality_through_curriculum_and_pedagogy_change
- Ampuero, L., & Morveli, A. (2015). La práctica de los saberes locales en el fortalecimiento del uso social de la lengua quechua en el espacio público, en los niños y niñas de la IE N° 50253 de Beatriz Alta. [Título de Segunda Especialidad, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Archivo digital. <https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/fa8e90d6-7643-49b3-97f7-26e7bfedf643/content>
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Ed. Paidós. <https://es.scribd.com/document/406280078/Ausubel-adquisicion-y-retencion-del-conocimiento-pdf-pdf>

- Alva, J. (2015). *La educación comunitaria en el Perú, Política educativa y tendencias*. Revista Pensamiento Pedagógico. Tarea, 90, 34-42.
https://tarea.org.pe/wpcontent/uploads/2016/04/Tarea90_34_Jacobo_Alva.pdf
- Saberes ancestrales: aportes de los pueblos indígenas (2022, septiembre 20), *Agenda internacional, noticias*
<https://www.alianzamesoamericana.org/es/saberes-ancestrales-aporte-de-los-pueblos-indigenas/>
- Bautista, J., & Quintasi, J. (2015). *Las actividades vivenciales de la cultura local como estrategia para mejorar la expresión oral del idioma materno quechua de los niños de la institución educativa primaria de la comunidad de chihuaco*.
<https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/25d14247-47a7-446a-8cda-996ce8068b98/content>
- Castellanos, D. (2003). Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar. *La Habana. Universidad Pedagógica Enrique José Varona*.
<https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/rroja/doc/200404122053240.curso16aprendizaje%20desarrollador.doc>
- Castellanos, D. (1999). *La comprensión de los procesos de aprendizaje: Apuntes para un marco conceptual*. <https://www.calameo.com/read/000233168f7fb05492459>
- Perales, V., & Ricardo, R. (2011). *La formación del profesional desde una concepción personalizada del proceso de aprendizaje*. Cuadernos de educación y desarrollo, (28).
<https://www.eumed.net/rev/ced/28/cpmr.pdf>
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: *enfoque sociocultural*. Educere, 5(13), 41-44.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>

- Coa, R. (2018). *Aprendizaje experiencial y el edpuzzle en la solución de problemas contextualizados de sistemas de ecuaciones de matemática básica en estudiantes de una universidad privada 2018-I*. (Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica del Perú. https://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12867/1554/Rocio%20Coa_Trabajo%20de%20Investigacion_Maestria_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Núm, C. (2014). 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*, 27. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. III Le tecniche qualitative*. Bologna. Il Mulino . Corsaro, W. (1985) *Friendship and Peer Culture in the early years*. Ablex Publishing Corporation. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7081403&orden=0&info=link>
- Creswell, J. (2017). *Investigación cualitativa y diseño investigativo*. <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>
- Campos, G., & Lule, N. (2012). *La observación, un método para el estudio de la realidad*. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaObservacionUnMetodoParaElEstudioDeLaRealidad-3979972.pdf>
- Castro, R. (2020). *Estado del Arte sobre los desafíos que enfrenta la Educación Básica Rural para lograr escuelas de calidad en el Perú*. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/24373>

- Crespo, J., Diaz, D., & Toapanta, K. (2022). Impacto de la identidad cultural en la formación de los estudiantes de profesionalización. <https://incyt.upse.edu.ec/pedagogia/revistas/index.php/rcpi/article/view/573/560>
- Ministerio de Educación (2016), Currículo Nacional de la Educativo Básico. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- El Sistema Nacional de Información Ambiental-(SINIA), (SERNAP), (ECOSTRA) (2013). *Guía para contextualizar la educación ambiental intercultural*. <https://sinia.minam.gob.pe/sites/default/files/sinia/archivos/public/docs/3468.pdf>
- Defensoría del Pueblo. (2011). *Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú*. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Informe-Defensorial-152.pdf>
- Ley N.º 28044, Ley General de Educación. (10 de mayo del 2021). Ministerio de Educación. Diario Oficial El Peruano art. 11A. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2138240-007-2021-minedu>
- De la Cruz, M., & Gonzales, V. (2017). *Influencia del material educativo no estructurado en el aprendizaje de resolución de problemas de adición y sustracción en las niñas de 2do grado de educación primaria, institución educativa N° 810007 “modelo” trujillo, 2016*. <https://dspace.unitru.edu.pe/server/api/core/bitstreams/4252bd8a-6379-4626-8226-8e05a00add7c/content>
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2013). *Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de Estudiantes*. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/06/Resumen_ejecutivo_ENLA_2023.pdf

- Filio, G. D. (2012). *Saberes comunitarios; saberes escolares y su influencia en la formación del niño mazateco: espacio de encuentro y desencuentro entre los saberes comunitarios y saberes escolares: ¿dos formas opuestas para la formación del niño mazateco?* [Tesis para optar título, Universidad Pedagógica Nacional] Archivo digital. <http://200.23.113.51/pdf/28551.pdf>
- Flores, A., & Águila, M. (2019). Materiales educativos estructurados. <http://repositorio.ucp.edu.pe/bitstreams/80cda8a4-59e4-4531-90b2-f7594f250eb6/download>
- Fuentes, M., Hernández, L., & Rodríguez, S. (2023). *Contextualización de los saberes campesinos en las prácticas pedagógicas de los docentes de la I.E.D. Rufino Cuervo del municipio de Chocontá (Cundinamarca)*. (Tesis de Maestría). Universidad El Bosque. <https://repositorio.unbosque.edu.co/server/api/core/bitstreams/02a1d83d-8998-4b61-be14-22a34d593204/content>
- García, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Gedisa.
- Gálvez, C. (2015). *Saberes locales en el mundo global. Huertas, agua y conocimiento agroecológico en la Alpujarra Alta Occidental* (Tesis de Doctorado). Universidad Pablo Olavide. <https://investiga.upo.es/documentos/5eb124af29995246d441a94f>
- Guber, R. (2016). *La etnografía, método, campo y flexibilidad* <https://inaltera.org/doc/etnografia-metodo-campo-y-rosana-guber.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill. <https://drive.google.com/file/d/0B7fKI4RAT39QeHNzTGh0N19SME0/view?resourcekey=0-Tg3V3qROROH0Aw4maw5dDQ>

- Herrera, J. (2008). *La investigación cualitativa*.
<https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf>
- Hamui, A. & Varela, M. (2012). *La técnica de grupos focales*.
<https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230009.pdf>
- Huallpa, F., & Surco, S. (2015). *Propuesta pedagógica de producción de textos en lengua originaria, uso del calendario de actividades vivenciales de las niñas y niños del 3° al 5° grado de la institución educativa N° 56075 de Irubamba y N° 56076 de Huarocani*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.
<http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/5200/EDhuquf.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jiménez, Y., & Kreisel, M. (2018). *Participación comunitaria en educación reconfiguraciones de lo escolar y de la participación social*.
https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/139005/Participacion_comunitaria_en_educacion-r.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Landini, F. (2010). *La dinámica de los saberes locales y el proceso de localización del saber científico. Aportes desde un estudio de caso*. Cuadernos de desarrollo rural 7, (65): 19-40.
<https://www.redalyc.org/pdf/117/11716958001.pdf>
- Landini, F., & Murtagh, S. (2011). *Prácticas de extensión rural y vínculos conflictivos entre saberes locales y conocimientos técnicos*. Contribuciones desde un estudio de caso realizado en la provincia de Formosa (Argentina). Ra Ximhai, 7(2), 263-279.
<https://www.redalyc.org/pdf/461/46119239010.pdf>
- Ley General de educación N° 28044
http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

- Escudero & Cortez (2017) *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*.
<https://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/12501/1/Tecnicas-y-MetodoscualitativosParaInvestigacionCientifica.pdf>
- López, L. (2009). *Interculturalidad y educación en América Latina: desafíos y propuestas*. Instituto Internacional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
https://www.academia.edu/download/2213818/inter_edu_cuidadania.pdf#page=130
- León, Y. (2015) *Los saberes locales y su incorporación pedagógica para el desarrollo de la expresión oral del quechua como L2 en la institución educativa inicial N° 587 de la comunidad campesina de Sullca - Maranganí*
<http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/5202>
- Martínez, N. (2011). *Reseña metodológica sobre los grupos focales*.
<https://core.ac.uk/download/pdf/47265053.pdf>
- Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Loayla, R. Martel, C., & Castillo, R. (2009). *Metodología de la investigación*.
<https://editorial.inudi.edu.pe/index.php/editorialinudi/catalog/download/90/133/157?inline=1>
- Meza, M. (2009) *El proyecto educativo integral comunitario: un instrumento para la promoción de la participación del docente*. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65828406006.pdf>
- Ministerio de Educación (Minedu) y la Dirección de Educación Primaria (DEP) (2009). *Estrategias para incorporar los saberes y conocimientos locales a la escuela*
<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/10635/Comunidad%20Educa%20estrategias%20para%20incorporar%20los%20saberes%20y%20conocimientos%20locales%20en%20la%20escuela..pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural (2013), *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad: Propuesta pedagógica EIB* (2013). <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3112>
- Ministerio de Educación, Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (2018). *Guía de planificación curricular en la Educación Intercultural Bilingüe, nivel Primaria* (2018). <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6263>
- Ministerio de Educación. (2018), [Resolución Ministerial N.º 519-2018-MINEDU](#). (2018). *Modelo de Servicio Intercultural Bilingüe* (2018). <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5971>
- Ministerio de Educación. (2018) *Sistema Integrado de Formación Docente en Servicio*. <https://www.gob.pe/67928-accede-a-la-oferta-formativa-que-te-brinda-el-sistema-integrado-de-formacion-docente-en-servicio>
- Ministerio de Educación. (2017). *Lineamiento para la dotación de materiales educativos para la Educación Básica* (documento de trabajo). <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/266988-053-2019-minedu>
- Ministerio de Educación. (2017). *Resolución de secretaria general*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/110976/053-2017-MINEDU-07-03-2017-05-09-04-RSG-N-053-2017-MINEDU.pdf>
- Ministerio de Educación. (2013). *Interculturalidad desde el aula-sugerencias para trabajar a partir de la diversidad*. <http://www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/apoyo5.pdf>

- Ministerio de Educación. (2021). Una escuela amable con el saber local. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4914/Una%20escuela%20amable%20con%20el%20saber%20local.pdf>
- Morán, A., & Rojas, E. (2012). Curso a distancia de la asignatura: “Outsourcing en tecnologías de información”. Capítulo 1: Proceso Enseñanza Aprendizaje. <http://www.ptolomeo.unam.mx:8080/xmlui/bitstream/handle/132.248.52.100/244/A4.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Monistrol, R. (2007). *El trabajo de campo en investigación cualitativa*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7779020.pdf>
- Murillo, F., & Martínez, C. (2010) *Investigación etnográfica*. https://fundacionmerced.org/bibliotecadigital/wp-content/uploads/2017/12/I_Etnografica.pdf
- Núñez, J. (2004). Los saberes campesinos: implicaciones para una educación rural. *Revista de investigación y posgrado*, 19(2), UPEL-IPRGR, 1-30. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872004000200003
- Orellano, V. (2023). *Tratamiento de los saberes y conocimientos locales en procesos de enseñanza-aprendizaje en la institución educativa N° 86762–Laborpampa–Carhuaz*. (Tesis de Maestría). Universidad Santiago Antúnez de Mayolo. <http://repositorio.unasam.edu.pe/handle/UNASAM/5536>
- Ossco, S. (2022). La incorporación de los saberes ancestrales en la práctica pedagógica en el distrito Tambobamba, provincia Cotabambas, Apurímac [Tesis de licenciatura, Antonio Ruiz de Montoya]. Archivo digital.

<https://repositorio.uarm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/8a943d66-f43e-4147-ab7a-20d3cc81eca8/content>.

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*.

http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf

Peralta, C. (2009). *Etnografía y métodos etnográficos*

<https://www.redalyc.org/pdf/5155/515551760003.pdf>

Peralta, R. (2016). Significados y expectativas de los apoderados y profesores con respecto a los saberes locales en el curriculum de la escuela Amaybamba – Inkawasi.

<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/145885/Significados%20y%20expectativas%20de%20los%20apoderados..pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pichardo, M., & Romero, F. (2020). *La importancia de los saberes locales en la educación comunitaria*. Universidad San Ignacio de Loyola.

<https://repositorio.usil.edu.pe/bitstreams/4235b716-3415-4233-9d8f-7142791bf924/download>

PRATEC (2005). *Saber local en la comunidad y la escuela*. <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/Saber-local-en-la-comunidad-y-la-escuela.pdf>

PRATEC. (2020). ¿Como elaborar el calendario comunal?: Pasos para su elaboración. <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/modulo-virtual-calendario-1-vp.pdf>

PRATEC. (2008). *Dialogo de Saberes y Escuela Rural Andina*. <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/Dialogo-saberes-escuela-rural-andina.pdf?x59974>

- Quispe, M. (2020). EIB, G. P. D. U. I. Valoración de los saberes locales mediante la aplicación pedagógica del diálogo de saberes en 3ro y 4to grado primaria de una IIEE EIB https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/7782/Valoracion_QuispeCayo_Mercedes.pdf?sequence=1
- Rengifo, G. (2003). La enseñanza es estar contento. <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/LaEnseanzaestarcontento.pdf>
- Rengifo, G. (2003). La enseñanza es estar contento. <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/LaEnseanzaestarcontento.pdf>
- Restrepo, E. (2022). <https://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/Etnografia-4ta-edicion.pdf>
- Reyes-García, V., Broesch, J., Calvet-Mir, L., Fuentes-Peláez, N., McDade, T. W., Parsa, S., ... & TAPS Bolivian Study Team. (2009). Transmisión cultural de conocimientos y habilidades etnobotánicas: un análisis empírico desde una sociedad amerindias <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1090513809000178>
- Rochina, S., Ortiz, J., & Paguay, L. (2020). La metodología de la enseñanza aprendizaje en la educación superior: algunas reflexiones. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n1/2218-3620-rus-12-01-386.pdf>
- Rodrigo, M., & Merás, E. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2807>
- Rodríguez, A., Domínguez, M., & Piancazzo, M. (2015). Revisando el concepto de Enseñanza. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7200/ev.7200.pdf
- Ruiz, P., Rosales, J. & Riquelme, E. (2006). Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20120828012156/educacion.pdf44>

- Ruiz, et al. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de la escolaridad: Experiencias exitosas de Guatemala. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28437146008.pdf>
- Rubio, F., y Olivo, J, (2020). Dificultad del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7511185.pdf>
- Ruiz, P., Rosales, J., & Neira, E. (2006). Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo. Lima, Perú. Consultado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20120828012156/educacion.pdf>
- Santos, D. (2005). El milenio huérfano: ensayos para una nueva cultura política.
- Salgado, R., Keyser, U., & Ruiz, G. (2018). Conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares para educación indígena. Sinéctica, (50)[https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-003)
- Serrano C. (2017), Fundamentos para la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje. <https://www.aacademica.org/alfreserrcas/2.pdf>
- Simonit, J. (2009). Materiales educativos. <https://es.scribd.com/doc/12816697/Materiales-Educativos>
- Smith, L. (1999). Decolonizing methodologies. Research and indigenous peoples. Nueva York: Zed Books. [[Links](#)]
- Suárez-Guerra, P. (2019). Incorporación de los saberes ancestrales en la educación ordinaria. Revista ciencia UNEMI, 12(30), 130-142. <https://www.redalyc.org/journal/5826/582661249012/582661249012.pdf>

- Santisteban, R. (2020). Los saberes locales en el proceso de aprendizaje. <https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2021/02/RuthSantisteban-saberes-locales.pdf>
- Taya, D. (2023). Los cuentos andinos como medio de aprendizaje de Saberes Ancestrales en niños de 4to de básica de la Escuela de Educación Básica Otavalo Valle del Amanecer (Bachelor's thesis). <https://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/14110/2/FECYT%204187%20TRABAJO%20DE%20GRADO.pdf>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2000). Introducción a los métodos cualitativos de investigación Ediciones Paidós. <https://asodea.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/09/taylor-s-j-bogdan-r-metodologia-cualitativa.pdf>
- Tonon, G. (2012). Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 8(1). Recuperado a partir de <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/606>
- Unesco (2017). *Conocimiento local, objetivos globales* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259599>
- Vargas, R. (2009). El cuaderno de campo como estrategia de enseñanza en el departamento de biología de la UPN. <https://core.ac.uk/download/pdf/234802536.pdf>
- Valladolid, J. (2019). Cosmovisión Campesina Andino- Amazónica y Agricultura Campesina Andina. <https://pratec.org/cursos/pdfs/cosmovision-andina-julio-valladolid.pdf>
- Vargas, A. (2021). Material didáctico estructurado en el logro de competencias del área de matemática en niños de la institución educativa “Florida School” Juliaca, provincia de San

- Román, puno 2019. Universidad católica los ángeles de Chimbote.
<http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/123456789/22272/COMPETE>
- Vygotski, L. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.
<https://www.ie42003cgalbarracin.edu.pe/biblioteca/LIBR-NIV326122022175849.pdf>
- Vilca, E. (2019). *El material estructurado y el material no estructurado*.
<https://es.scribd.com/document/428105642/El-Material-Estructurado-y-El-Material-No-Estructurado>
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*.
https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia: INCORPORACIÓN DE SABERES LOCALES EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL PRIMARIA, EN LA REGIÓN PUNO

Problemas	Objetivos	Categorías	Metodología	Informantes	Técnicas e instrumentos
<p>Problema general ¿Cómo se incorporan los saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en una institución educativa de nivel primaria en la región de Puno?</p>	<p>Objetivo General Describir la incorporación de los saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en una institución educativa de nivel primaria en la región de Puno.</p>	<p>Saberes locales que se práctica en el Centro Poblado de Solitario</p> <p>Tipos de saberes locales que se incorporan en los procesos de enseñanza-aprendizaje</p>	<p>Cualitativo de diseño etnográfico - no experimental</p>	<p>Estudiantes Docentes Padres de familia</p>	<p>Observación participante/ Guía de observación participante</p>
<p>Problemas específicos ¿Qué tipos de saberes locales se incorporan en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en una institución educativa de nivel primaria en la región de Puno?</p> <p>¿Cuáles son las estrategias de incorporación de saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en una institución educativa del nivel primaria en la región Puno?</p> <p>¿Cuáles son las opiniones de los docentes, estudiantes y padres de familia sobre la incorporación de saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en una institución educativa del nivel primaria en la región Puno?</p>	<p>Objetivos específicos Identificar los tipos de saberes locales que se incorporan en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en una institución educativa de nivel primaria en la región de Puno.</p> <p>Describir las estrategias de incorporación de saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en una institución educativa del nivel primaria en la región Puno.</p> <p>Describir las opiniones de los docentes, estudiantes y padres de familia sobre la incorporación de saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>Estrategias de incorporación de saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje</p> <p>Opiniones de los docentes, estudiantes y padres de familia sobre la incorporación de saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p>			<p>Diario de campo</p> <p>Entrevista semiestructurada/Guía de entrevista</p> <p>Grupo focal/ Guía de grupo focal</p>

Anexo 2: Guía de entrevista semiestructurada

Guía de entrevista semiestructurada a docentes	
Nombres y apellidos: _____	
Edad: _____	sexo: M___ F___
Grado: _____	
Fecha: ___/___/_____	
Preguntas	
Objetivo de la entrevista: Recoger información sobre la incorporación de los saberes locales en el proceso de enseñanza-aprendizaje	
Entrevistador:	
Entrevistado:	
Duración de la entrevista:	
<p>Objetivo 1: Para describir los tipos de saberes que se incorporan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué significa para ti desarrollar los saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje?2. ¿Qué saberes de la comunidad conoce?3. De todos los saberes locales de la comunidad: ¿Qué saberes consideras en tu planificación curricular?, ¿Por qué?4. ¿Qué criterios emplean para incorporar los saberes locales en la escuela?	
<p>Objetivo 2: Para describir las estrategias de incorporación de saberes locales en el proceso de enseñanza-aprendizaje</p> <ol style="list-style-type: none">5. ¿Cómo es la relación y rol de los padres de familia en relación a la enseñanza-aprendizaje de sus hijos?6. ¿Cómo son las estrategias que utiliza para incorporar el saber local en los procesos de enseñanza-aprendizaje?7. ¿Qué materiales utiliza cuando enseña los saberes locales a los estudiantes?8. ¿Cuáles son las acciones desarrolladas para asegurar la incorporación de saberes locales en tu enseñanza?9. ¿Cómo se lleva a cabo la vivenciación de actividades socioproductivas en los procesos de enseñanza aprendizaje?, ¿Por qué?	
<p>Objetivo 3: Para describir las opiniones sobre la incorporación de los saberes locales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <ol style="list-style-type: none">10. ¿Qué impresiones tienen los estudiantes y padres de familia respecto a la incorporación de saberes locales en su enseñanza?11. ¿Cómo cree que ha sido el impacto de la incorporación de los saberes locales en el aprendizaje e identidad de los estudiantes?12. ¿Cuáles considera que son los principales desafíos para la incorporación de saberes locales en la enseñanza-aprendizaje?, ¿Por qué?13. ¿Por qué cree o no que es necesario incluir los saberes locales en el proceso de enseñanza y aprendizaje?	

Anexo 3: Guía de entrevista semiestructurada

Guía de entrevista semiestructurada a padres de familia	
Nombres y apellidos: _____	
Edad: _____	sexo: M___ F___
Grado: _____	
Fecha: ___/___/_____	
Preguntas	
Objetivo de la entrevista: Recoger información sobre la incorporación de los saberes locales en el proceso de enseñanza-aprendizaje	
Entrevistador:	
Entrevistado:	
Duración de la entrevista:	
<p>Objetivo 1: Para describir los tipos de saberes que se incorporan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué costumbres o prácticas se realizan en la comunidad?2. ¿Cuándo y cómo aprendiste estos saberes?3. ¿Cómo enseña a su hijo estos saberes locales?4. De todos los saberes locales de la comunidad: ¿Qué saberes ha visto que el docente incorpora en la enseñanza de su hijo?	
<p>Objetivo 2: Para describir las estrategias de incorporación de saberes locales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <ol style="list-style-type: none">5. ¿Cómo es la relación y el rol del docente en la enseñanza de su hijo?6. ¿Cómo el docente enseña los saberes locales en la escuela?7. ¿Cuáles son los materiales que el docente utiliza en la enseñanza de los saberes locales?, ¿Cuándo y cómo los utiliza?8. ¿Cómo el docente motiva a los estudiantes para aprender los saberes locales?9. ¿Cómo realiza el docente las vivencias de actividades o eventos socioproductivas en la escuela?	
<p>Objetivo 3: Para describir las opiniones sobre la incorporación de los saberes locales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <ol style="list-style-type: none">10. ¿Cómo es la reacción de los docentes cuando incorporan los saberes locales en la enseñanza de su hijo?11. ¿Cómo ha sido el impacto de la incorporación de los saberes locales en el aprendizaje de su hijo?12. ¿Qué sugerencias tendría para mejorar la incorporación de saberes locales en la enseñanza de su hijo?13. ¿Por qué la incorporación de los saberes locales son o no importantes en la enseñanza?	

Anexo 4: Guía de grupo focal

Guía de grupo focal a estudiantes	
Objetivo:	
Nombres y apellidos: _____	
Edad: _____	sexo: M___ F___
Ocupación: _____	
Fecha: ___/___/_____	
Preguntas	
Objetivo de la entrevista: Recoger información sobre la incorporación de los saberes locales en el proceso de enseñanza-aprendizaje	
Entrevistado:	
Entrevistador:	
Duración de la entrevista:	
Objetivo 1: Para describir los tipos de saberes que se incorporan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. <ol style="list-style-type: none">1. ¿Cuáles son las prácticas/costumbres que conoces de tu comunidad?2. ¿Quiénes te enseñaron sobre estas prácticas/costumbres de tu comunidad?,3. En clases ¿Que prácticas/costumbres de tu comunidad aprendes?	
Objetivo 2: Para describir las estrategias de incorporación de saberes locales en el proceso de enseñanza-aprendizaje <ol style="list-style-type: none">4. ¿Cómo el docente te enseña los saberes locales?5. ¿Qué materiales u otros cosas de la comunidad el docente utiliza cuando les enseña los saberes locales?6. ¿Cómo el profesor y tus papás te ayudan a aprender los saberes locales?7. ¿Qué actividades/juegos/canciones/otros te ayudan a comprender mejor estos saberes?, ¿Por qué?8. En las clases ¿En qué momento tu profesor habla de los saberes locales? y ¿Cómo los incorpora?9. Para aprender las prácticas /costumbres de tu comunidad ¿Qué otras actividades te gustaría que tu profesor te enseñe? y ¿Cómo te gustaría que te enseñe?	
Objetivo 3: Para describir las opiniones sobre la incorporación de los saberes locales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. <ol style="list-style-type: none">10. ¿Cómo te sientes cuando el docente te enseña los saberes locales?, ¿Por qué?11. ¿Crees que está bien aprenderlos saberes locales de la comunidad?, ¿Por qué?,12. ¿Crees que cuando te enseñan desde los saberes locales aprendes mejor?, ¿Por qué?13. ¿Crees que cuando te enseñan los saberes locales te valoras más?, ¿Por qué?	

Anexo 5: Guía de observación participante

Guía de observación participante	
Nombres y apellidos: _____	
Edad: _____	sexo: M___ F___
Grado: _____	
Fecha: ___/___/_____	
Objetivo: Recoger información sobre la incorporación de saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje	
Preguntas	
Objetivo 1: Identificar los tipos de saberes locales que se incorporan en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en una institución educativa de nivel primaria en la región de Puno.	
<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué saberes locales se incorporan en la escuela?• ¿• Describir las estrategias de incorporación de saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en una institución educativa del nivel primaria en la región Puno.• Describir las opiniones de los docentes, estudiantes y padres de familia sobre la incorporación de saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.	

Anexo 5: Guía de observación participante

Guía de observación participante	
Lugar Nombres y apellidos: _____	
Edad: _____	sexo: M___ F___
Grado: _____	
Fecha: ___/___/_____	
Donde y cuando: En la institución educativa primaria, al momento que incorporan los saberes locales dentro del proceso de la enseñanza-aprendizaje.	
Objetivo: Observar la incorporación de los saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje para saber si los docentes enseñan o no los saberes locales y cómo los estudiantes aprenden a partir de estos saberes locales.	
Preguntas	
<ul style="list-style-type: none">• Que tipos de saberes locales se toman en cuenta en la enseñanza de los estudiantes.• El docente toma en cuenta la incorporación de los saberes locales en el proceso de enseñanza-aprendizaje (momentos/espacios).• Como el docente incorpora el docente los saberes locales para el proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes.	

- Porque el docente se interesa en incorporar los saberes locales para el proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes.
- Que actividades realizan para incorporar los saberes locales.
- El docente qué estrategias utiliza en la incorporación de los saberes locales.
- Como los estudiantes aprenden cuando se incorporan los saberes locales en su aprendizaje.
- Qué materiales utiliza el docente en la incorporación de los saberes locales
- El docente hace uso de los recurso de la comunidad.

Documentación: La observación se registrará en el diario de campo, luego se registra virtualmente para ordenar según a las problemáticas del estudio.

Anexo 6: Diario de campo

Lugar/escuela	FECHA:	HORA:
Área Curricular		
Participantes		
Hechos/ acciones	Reflexiones	

Anexo 5: Consentimientos y sentimientos informados

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN	
(Padres de Familia)	
<i>Título del estudio:</i>	INCORPORACIÓN DE SABERES LOCALES EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL PRIMARIA, EN LA REGIÓN DE PUNO.
<i>Investigador (a):</i>	
<i>Institución:</i>	Institución Educativa Primaria Nº 72 400 Solitario

Propósito del estudio:

Lo estamos invitando a participar en un estudio para conocer “la incorporación de saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje en una Institución educativa de nivel primaria, en la región de Puno”. Esta investigación es un estudio desarrollado por los estudiantes de la Carrera de Educación Primaria Intercultural Bilingüe de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Los saberes locales son un cúmulo de sabidurías con diversas formas de entender el mundo, son también prácticas arraigadas a la cultura que se cultivan y se transmiten de generación en generación a lo largo de la convivencia de los pueblos originarios. Su incorporación en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite una educación pertinente en los estudiantes, fortaleciendo su sentido de pertenencia (identidad), promoviendo la interculturalidad y generando aprendizajes más acordes a la realidad.

Es por ello, por lo que creemos necesario investigar más este tema y abordarlo con la importancia que amerita.

Procedimientos:

Si decide participar en este estudio se realizará lo siguiente:

1. Se realizará una entrevista que durará aproximadamente 30 minutos, le preguntaremos sobre la incorporación de saberes locales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su hijo.
2. Las entrevistas serán grabadas y fotografiadas (audio/fotos) protegiendo su rostro para su posterior transcripción e interpretación, siempre y cuando así usted lo autorice. Si no lo autoriza, se tomarán notas en una libreta. La fotografía y grabación sólo será utilizada con fines académicos, una vez publicada serán eliminadas.

Autoriza tomar fotos, **SI () NO ()**

Autoriza grabar audios, **SÍ () NO ()**

3. Durante la entrevista, usted no podrá nombrar a personas, instituciones o cualquier información que pudieran afectar o dañar la honra de terceros, en caso de que esto sucediera, tendremos que eliminar esa información del archivo en presencia de usted.
4. El trabajo de estudio para la recolección de datos durará un mes y quince días.

Riesgos:

No existe riesgo al participar de este trabajo de investigación, sin embargo, hay la posibilidad de que alguna de las preguntas pueda generarle alguna incomodidad, usted es libre de contestarlas o no.

Beneficios:

Se otorgarán beneficios mediante la asistencia a los docentes en la educación de su hijo.

Costos y compensación

No deberá pagar nada por participar en el estudio. Igualmente, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole,

Confidencialidad:

Le podemos garantizar que la información que usted brinde es absolutamente confidencial, ninguna persona, excepto los investigadores que manejarán la información obtenida codificada de las entrevistas. Nosotros guardaremos su información con códigos y no con nombres. Sólo los investigadores tendrán acceso a las bases de datos. Si los resultados de este seguimiento son publicados, no se mostrará ninguna información que permita la identificación de las personas que participaron en este estudio. Una vez terminado el estudio se eliminarán todos los datos y muestras recaudados.

Usted pueda tener dudas, siéntase en la libertad de hacer todas las preguntas que desee, antes de decidir si quiere participar o no, las cuales responderemos gustosamente. Si, una vez que usted ha aceptado participar y después de aceptar no quiera continuar, puede hacerlo sin ninguna preocupación, usted es libre de retirarse y negarse a continuar. De ser así, no habrá ninguna acción en contra de su integridad.

Derechos del participante:

Si decide participar en el estudio, puede retirarse de éste en cualquier momento, o no participar en una parte del estudio sin daño alguno. Si tiene alguna duda adicional, por favor pregunte al personal del estudio o llame al Milagros Mamani Ramírez, Ada Alvarado Huaman, Jaquelin Huaman Sutta al teléfono: [REDACTED] - [REDACTED] - [REDACTED].

Si tiene preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, o cree que ha sido tratado injustamente puede contactar al Dr. Manuel Raúl Pérez Martinot, presidente del Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia al teléfono 01-3190000 anexo 201355 o al correo electrónico: orvei.ciei@oficinas-upch.pe

Asimismo, puede ingresar a este enlace para comunicarse con el Comité Institucional de Ética en Investigación UPCH: <https://investigacion.cayetano.edu.pe/etica/ciei/consultasquejas>

Una copia de este consentimiento informado le será entregada.

Declaración del Investigador:

Yo declaro que el participante ha leído la descripción del proyecto, he aclarado sus dudas sobre el estudio, y ha decidido participar voluntariamente en él. Se le ha informado que los datos que provea se mantendrán anónimos y que los resultados del estudio serán utilizados para fines de investigación

Nombres y Apellidos Participante	Firma	Fecha y Hora
_____	_____	_____

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN	
(Padres de Familia)	
<i>Título del estudio:</i>	INCORPORACIÓN DE SABERES LOCALES EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL PRIMARIA, EN LA REGIÓN DE PUNO.
<i>Investigador (a):</i>	
<i>Institución:</i>	Institución Educativa Primaria N° 72 400 Solitario

Propósito del estudio:

Lo estamos invitando a participar en un estudio para conocer “la incorporación de saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Institución educativa de nivel primaria, en la región de Puno”. Está investigación es un estudio desarrollado por los estudiantes de la Carrera de Educación Primaria Intercultural Bilingüe de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Los saberes locales son un cúmulo de sabidurías con diversas formas de entender el mundo, son también prácticas arraigadas a la cultura que se cultivan y se transmiten de generación en generación a lo largo de la convivencia de los pueblos originarios. Su incorporación en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite una educación pertinente en los estudiantes, fortaleciendo su sentido de pertenencia (identidad), promoviendo la interculturalidad y generando aprendizajes más acordes a la realidad.

Es por ello, por lo que creemos necesario investigar más este tema y abordarlo con la importancia que amerita.

Procedimientos:

Si decide participar en este estudio se realizará lo siguiente:

1. Se realizará una entrevista que durará aproximadamente 30 minutos, le preguntaremos sobre la incorporación de saberes locales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su hijo.

2. Las entrevistas serán grabadas y fotografiadas (audio/fotos) protegiendo su rostro para su posterior transcripción e interpretación, siempre y cuando así usted lo autorice. Si no lo autoriza, se tomarán notas en una libreta. La fotografía y grabación sólo será utilizada con fines académicos, una vez publicada serán eliminadas.

Autoriza tomar fotos , **SI () NO ()**

Autoriza grabar audios, **SÍ () NO ()**

3. Durante la entrevista, usted no podrá nombrar a personas, instituciones o cualquier información que pudieran afectar o dañar la honra de terceros, en caso de que esto sucediera, tendremos que eliminar esa información del archivo en presencia de usted.
4. El trabajo de estudio para la recolección de datos durará un mes y quince días.

Riesgos:

No existe riesgo al participar de este trabajo de investigación, sin embargo, hay la posibilidad de que alguna de las preguntas pueda generarle alguna incomodidad, usted es libre de contestarlas o no.

Beneficios:

Se otorgarán beneficios mediante la asistencia a los docentes en la educación de su hijo.

Costos y compensación

No deberá pagar nada por participar en el estudio. Igualmente, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole,

Confidencialidad:

Le podemos garantizar que la información que usted brinde es absolutamente confidencial, ninguna persona, excepto los investigadores que manejarán la información obtenida codificada de las entrevistas. Nosotros guardaremos su información con códigos y no con nombres. Sólo los investigadores tendrán acceso a las bases de datos. Si los resultados de este seguimiento son publicados, no se mostrará ninguna información que permita la identificación de las personas que participaron en este estudio. Una vez terminado el estudio se eliminarán todos los datos y muestras recaudados.

Usted pueda tener dudas, siéntase en la libertad de hacer todas las preguntas que desee, antes de decidir si quiere participar o no, las cuales responderemos gustosamente. Si, una vez que usted ha aceptado participar y después de aceptar no quiera continuar, puede hacerlo sin ninguna preocupación, usted es libre de retirarse y negarse a continuar. De ser así, no habrá ninguna acción en contra de su integridad.

Derechos del participante:

Si decide participar en el estudio, puede retirarse de éste en cualquier momento, o no participar en una parte del estudio sin daño alguno. Si tiene alguna duda adicional, por favor pregunte al personal del estudio o llame al Milagros Mamani Ramírez, Ada Alvarado Huaman, Jaquelin Huaman Sutta al teléfono: [REDACTED]
- [REDACTED] - [REDACTED].

Si tiene preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, o cree que ha sido tratado injustamente puede contactar al Dr. Manuel Raúl Pérez Martinot, presidente del Comité Institucional de Ética en Investigación de la

Universidad Peruana Cayetano Heredia al teléfono 01-3190000 anexo 201355 o al correo electrónico: orvei.ciei@oficinas-upch.pe

Asimismo, puede ingresar a este enlace para comunicarse con el Comité Institucional de Ética en Investigación UPCH: <https://investigacion.cayetano.edu.pe/etica/ciei/consultasquejas>

Una copia de este consentimiento informado le será entregada.

Declaración del Investigador:

Yo declaro que el participante ha leído la descripción del proyecto, he aclarado sus dudas sobre el estudio, y ha decidido participar voluntariamente en él. Se le ha informado que los datos que provea se mantendrán anónimos y que los resultados del estudio serán utilizados para fines de investigación

Nombres y Apellidos

Participante

Firma

Fecha y Hora

ASENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN	
(Menores de 8 a 9 años)	
<i>Título del estudio:</i>	Incorporación de saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje en una institución educativa del nivel primaria, en la región de Puno.
<i>Investigador (a):</i>	
<i>Institución:</i>	Institución Educativa Primaria N°72400 Solitario

Propósito del estudio

Hola _____ nuestros nombres son Milagros Ramirez, Ada Alvarado y Jaquelin Huaman, lo estamos invitando a participar en un estudio para conocer cómo es la “Incorporación de saberes locales en los proceso de enseñanza-aprendizaje en una Institución Educativa de nivel Primaria, en la región de Puno”. Está investigación se desarrollará por los estudiantes de la carrera de EIB primaria de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Los saberes locales son aquellos diferentes conocimientos que se hacen en el diario vivir de la comunidad, como, el sembrío de papa, el cuidado y pastoreo de los animales, las plantas medicinales, y otros, son saberes que nuestros abuelos y padres nos han seguido enseñando hasta el día de hoy. El proceso de enseñanza-aprendizaje es cuando una persona enseña conocimientos y habilidades a otra persona, mediante acciones y actividades como comer, caminar, hablar, entre otros.

Entonces, consideramos que es importante enseñar los saberes locales en la escuela, los niños y las niñas pueden aprender y comprender rápidamente cuando se trabaja con aquello que conocen de su comunidad.

Es por ello, por lo que creemos necesario investigar más este tema y abordarlo con la importancia que amerita.

Procedimientos:

Si decide participar en este estudio se realizará lo siguiente:

1. Si decides participar en este estudio te haremos algunas observaciones en la escuela; dentro y fuera del aula. Te observaremos sobre cómo participás en el aula y como tu profesor les enseña sobre los saberes de la comunidad, también te haremos una entrevista de grupo focal.
2. Las observaciones y entrevistas, serán grabadas y fotografiadas siempre en cuándo tú lo autorices, en el caso que no desee ser grabado y fotografiado solo se toman notas en una libreta. Las grabaciones y fotografías solo serán utilizados para fines académicos, una vez publicada la información serán eliminadas.

Autorizas la grabación de audios y fotografías de la observación Sí () No ()

Autorizas la grabación de audios Sí () No ()

3. La observación y recojo de información se realizará durante un mes y quince días.

Costos y compensación:

No deberán pagar nada por participar en el estudio. Igualmente, no recibirás dinero.

Riesgos:

No existe riesgo al participar de este trabajo de investigación, sin embargo, hay la posibilidad de que alguna de las preguntas pueda generarle alguna incomodidad, usted es libre de contestarlas o no.

Beneficios:

Te ayudaremos en lo que requieras académicamente en tu proceso de aprendizaje durante el tiempo de investigación.

Confidencialidad:

Te aseguramos que la información que recogeremos a través de la observación serán utilizados de manera confidencial, el cual solo los investigadores manejaremos la información.

No tienes que colaborar con nosotros si no quieres. Si no lo haces está bien.

Derechos del participante:

Si deseas hablar con alguien acerca de este estudio puedes llamar a: Milagros Mamani Ramirez [REDACTED] [REDACTED], caso contrario con Ada Alvarado Huaman, al teléfono [REDACTED]. También puedes llamar al Dr. Manuel Raúl Perez Martinot, presidente del Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, al teléfono 01-319 0000 anexo 201355.

¿Tienes alguna pregunta?

¿Deseas colaborar con nosotros?

Si ()

No ()

Nombres y Apellidos
Participante

Firma

Fecha y Hora
