



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

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

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INTERCULTURAL EN
EL NIVEL INICIAL DE LA COMUNIDAD DE
PAUCARTAMBO - CUSCO

AUTORA: MAYRA JHOMARA CCAHUANA
AGUILAR

LIMA – PERÚ

2020

ASESORA: FRANCES JULIA KVIETOK DUEÑAS

Dedicatoria y agradecimiento

A mi querido padre Santos y a mi madre Engracia. A mis hermanas Naysha, Sheyli y Azumi, por el apoyo emocional y la confianza que siempre me brindan día a día. Ellos son mi razón y motivo de no rendirme y seguir luchando para lograr mis objetivos. Asimismo, a mis amigos y amigas que siempre estuvieron alentándome y brindándome su apoyo moral.

Quiero expresar mi más profunda gratitud a mi asesora Frances Kvietok, que durante este periodo fue revisando y guiando mi trabajo de tesis, por la paciencia con la que me brindo las explicaciones y recomendaciones para realizar un buen informe de tesis.

Agradecer a los maestros y maestras, por sus grandes enseñanzas que estuvieron acompañando durante este proceso.

Índice

Dedicatoria y agradecimiento

I.	Resumen	
II.	Introducción.....	1
III.	Pregunta y objetivos.....	3
IV.	Justificación.....	3
V.	Marco referencial.....	4
	5.1.Marco normativo.....	4
	5.2.Antecedentes.....	6
	5.3.Bases teóricas.....	9
VI.	Marco Metodológico.....	20
	6.1.Enfoque y tipo de investigación.....	20
	6.2.Unidad de análisis.....	21
	6.3.Criterios de selección de caso.....	21
	6.4.Descripción de escenario e informantes.....	21
	6.5.Técnicas e instrumentos para recojo de datos.....	22
	6.6.Consideraciones éticas.....	25
VII.	Plan de análisis.....	27
VIII.	Resultados	
	8.1.Uso de herramientas pedagógicas.....	28
	8.1.1. Calendario comunal.....	29
	8.1.2. Currículo nacional.....	31
	8.1.3. Proyectos educativos.....	33
	8.1.4. Actividad de aprendizaje.....	36
	8.1.5. Materiales educativos.....	39
	8.1.6. Recursos de la naturaleza.....	43
	8.2.Estrategias en la práctica pedagógica intercultural.....	46
	8.2.1. Estrategias que generan un ambiente emocional.....	46
	8.2.2. Juego como medio de aprendizaje.....	51
	8.2.3. Estrategias que crean un ambiente crítico reflexivo.....	54
	8.2.4. Diálogo de saberes.....	55
	8.2.5. Actividades vivenciales.....	57
	8.3.Participación de actores educativos en la IE.....	61
	8.3.1. Docente.....	61
	8.3.2. Estudiante/niños y niñas.....	64
	8.3.3. Padres y madres de familia.....	71
IX.	Conclusiones.....	79
X.	Recomendaciones.....	82
XI.	Referencias bibliográficas.....	84
XII.	Anexos:.....	89

I. Resumen

La práctica pedagógica intercultural en el nivel inicial, es la acción del o la docente, implementada bajo un enfoque intercultural, en la que hace uso de diversas herramientas pedagógicas en un contexto EIB, tomando énfasis al calendario comunal, el currículo nacional actualizado de acuerdo a los niveles educativos. Asimismo, el manejo de diversas estrategias que promuevan aprendizajes significativos, involucrando la participación de actores educativos para una educación de calidad.

Palabras claves: Práctica pedagógica intercultural, herramientas, estrategias, diálogo de saberes.

Mat'ipasqa

Práctica pedagógica intercultural nisqaqa educación inicial yachay wasipiqqa kaman yachachiqkuna imayna ruwanaq yachaytarpu tinkuchiy. Paymi askha llamk'achiqkunawan llamk'amun EIB qhawarikuchiykunawan: Calendario comunal, currículo nacional kamasqanwan. Hinallataq mast'arin ancha allin yachaykunata, llapan allin educación kanampaq purichikta wahaspa.

Sut'i Rimaykuna: Práctica pedagógica intercultural nisqaqa, llamk'akunanpaq, ruraykunanpaq.

II. Introducción

Años atrás, en los pueblos originarios, se brindaba una educación tradicional mono cultural. El o la docente solo transmitía conocimientos memorísticos, sin tomar en cuenta la lengua y el contexto donde realizaba su labor de trabajo. Rodríguez (2013) recalca que, el maestro era considerado un sujeto activo, un intelectual con conocimientos, y los alumnos eran sujetos pasivos e ignorantes. El castigo era una manera de disciplinar para que los niños y niñas pudieran aprender rápido. Al pasar los años, en 1972 se crea el programa Educación Bilingüe (EB), en el cual la lengua materna era un medio para el aprendizaje de los niños y niñas, significando un cambio de la enseñanza monolingüe en castellano, aunque aún no se aplicaba la interculturalidad.

En 1989 se crea la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) enseñanza en la que tomaban énfasis al fortalecimiento o revitalización de la lengua originaria, no daban prioridad al contexto. Sin embargo, en 1990 se modifica con el programa Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que brinda una educación de calidad y pertinente, donde se introduce la valoración y enseñanza de los saberes culturales, y sobre todo el trabajo intercultural. La EIB tiene como objetivo erradicar la discriminación, haciendo que los niños y niñas reciban una educación en su lengua originaria, que sus aprendizajes sean significativos y sean críticos- reflexivos.

En la actualidad, existen pocos estudios de la práctica pedagógica intercultural en el nivel inicial, puesto que la mayoría de los estudios de práctica pedagógica han sido realizados en niveles de primaria, secundaria y superior. En la comunidades o pueblos originarios, de la zona quechua, se puede observar serios problemas, puesto que, existen docentes del nivel inicial, que están enseñando con un enfoque de educación tradicional: se centra en aula, no son bilingües y no conocen el contexto social y cultural del lugar donde está ubicada el C.E.E-I, lo cual representa un déficit para la EIB.

En algunas comunidades, no existen docentes con formación en el nivel inicial, en algunos casos, los/as docentes, que enseñan a los niños y niñas infantes, son maestras de nivel primario o secundaria. A pesar que en la actualidad existen maestras con especialización en el enfoque intercultural, en la practica la EIB, no se implementa de manera adecuada, si bien en su práctica o bien son algunas docentes logran implementar la EIB, pero no son visibles.

Esta investigación surge a raíz de la segunda práctica profesional que se realizó en una institución educativa inicial de una comunidad de Cusco. Cuando realizaba las observaciones de las sesiones de clases, observe que la maestra trabaja con enfoque intercultural: realizaba las sesiones en la lengua originaria quechua, articulando los conocimientos escolares con los saberes de la comunidad y aprovechaba los espacios de la naturaleza como espacios de aprendizaje. Además, la docente realizaba talleres con los padres y madres de familia en función a las necesidades de sus hijos e hijas Al entrevistarla, la docente mencionó que, el aprendizaje de los niños y niñas, se da desde su entorno cultural. Por todo ello, viendo la experiencia de implementación de la práctica pedagógica intercultural, me intereso realizar este estudio. Esta investigación, tiene como propósito, describir las estrategias herramientas y el enfoque de EIB que se implementa en la Institución Educativa de Educación Inicial, considerando que existen muy pocas experiencias que aplican la práctica pedagógica Intercultural Bilingüe con vocación y de corazón.

III. Preguntas y objetivos

a. Pregunta General

¿Qué prácticas pedagógicas interculturales se llevan a cabo en la institución educativa inicial EIB de una comunidad de Paucartambo- Cusco?

Preguntas específicas

- ¿Qué herramientas pedagógicas utiliza la docente de la institución EIB y cómo las utiliza?
- ¿Qué estrategias utiliza la docente para orientar actividades educativas de EIB?
- ¿Cómo es la participación de la docente, los alumnos y la comunidad en el espacio educativo de EIB?

b. Objetivo general

Describir las prácticas pedagógicas interculturales que se llevan a cabo en una institución educativa Inicial EIB de una comunidad de Paucartambo-Cusco.

Objetivos específicos

- Describir las herramientas pedagógicas que utiliza la docente en una institución EIB.
- Describir las estrategias que utiliza la docente para orientar las actividades educativas.
- Describir cómo participan la docente, los alumnos y la comunidad en el espacio educativo.

IV. Justificación

Existen vacíos en el conocimiento de prácticas pedagógicas interculturales, especialmente en el nivel inicial, por lo que es importante realizar investigaciones

etnográficas de experiencias concretas que permitirán conocer buenas prácticas docentes implementadas con distintas percepciones, establecer aprendizajes, conocimientos y prácticas para aportar en la formación de docentes EIB.

Este estudio servirá para: conocer y visibilizar la práctica pedagógica intercultural del docente desde una mirada crítica reflexiva: para distinguir cómo se realiza la práctica en un contexto EIB del nivel inicial y ver los resultados que se dan en su implementación. Con esta investigación de la práctica pedagógica intercultural, se beneficiará los estudiantes que están en proceso de formación docente de EIB y a los maestros y maestras que laboran en las Instituciones Educativas de nivel inicial, les permitirá conocer herramientas utilizadas en la práctica pedagógica. Asimismo, permitirá visibilizar estrategias implementadas por la docente EIB. Luego se detallará el involucramiento de la docente, estudiantes y padres y madres de familia dentro del centro educativo.

V. Marco referencial

En este acápite se hará referencia a la normativa que respalda a la educación intercultural bilingüe, se describirá antecedentes de la práctica de EIB a partir de los aportes de estudios que abordan prácticas pedagógicas interculturales.

5.1. Marco normativo

Los pueblos originarios tienen derecho a recibir una educación en su propio idioma y cultura sin ningún tipo de marginación. Existen normas nacionales e internacionales que protegen el derecho a la educación intercultural de los pueblos originarios.

A nivel internacional, la Declaración de la Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada por la Asamblea General de las Organizaciones de las Naciones Unidas, menciona que los pueblos indígenas tienen derecho a recibir una

educación en su propio idioma y cultura, donde se busca una combatir y eliminar la discriminación absoluta, donde se promueva un diálogo armónico.

El Convenio 169 de la OIT, menciona que los pueblos indígenas tienen el derecho de recibir una educación la cual busca erradicar la discriminación y promover un diálogo armónico entre los pueblos indígenas y la sociedad.

De acuerdo a la aprobación al decreto supremo N° 006-2016-MINEDU y la política EIB 2016 menciona que en el ministerio de Educación (MINEDU) debe tomar en cuenta estas normativas, para que en el ámbito educativo trabaje con responsabilidad y brinde una educación Intercultural, especialmente los que trabajan la EIB, para brinda la atención educativa específica para lo cual requieren de una estrategia de atención prioritaria, para erradicar las brechas educativas generadas por décadas de exclusión y por la falta de una atención con pertinencia y calidad.

Asimismo, la ley general de educación N° 28044 establece lineamientos de educación orientados a desarrollar aprendizajes y enseñanzas que contribuyan a la formación integral de los ciudadanos.

La Ley N.º 27818¹ para la educación bilingüe intercultural, respalda la educación que deben recibir los pueblos originarios, una educación significativa, respetando su cultura. En uno de sus artículos menciona que los pueblos originarios tienen derecho a crear y controlar sus propias instituciones educativas que involucren sus conocimientos ancestrales, valores y visiones, sin desigualdad ni prejuicios. También señala que se debe contratar docentes que dominen dos idiomas: la lengua originaria de la zona y el castellano. La ley N.º 29735 ² respalda las lenguas originarias, señala que los pueblos

¹ Ley N° 27818. El peruano, Lima, Perú. 16 de agosto 2006. Recuperado <http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/ley-27818.pdf>

²Ley 29735. Ley de lenguas. El peruano, Lima, Perú 5 de Julio del 2011. Recuperado de <http://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Ley29735Leydelenguas2011.pdf>

originarios tienen derecho a ser atendidos en su idioma originaria, en diferentes ámbitos o espacios por servidores públicos y privados. Por ende, deben recibir una educación en su lengua materna bajo un enfoque intercultural.

Por otra parte, el plan nacional de EIB 2021, menciona sobre la implementación de herramientas de gestión que orienten a la educación EIB. Con la finalidad de lograr definir acciones que permitan brindar una educación de calidad en los pueblos originarios. Con la finalidad de mejorar el nivel aprendizaje de los estudiantes de los pueblos originarios.

5.2. Antecedentes

En esta sección se abordará sobre algunos estudios realizados en torno a la práctica pedagógica intercultural. Por un lado, se encontraron estudios relevantes sobre la práctica pedagógica en el nivel inicial:

Uno de los estudios relevantes fue realizado por León (2014) con el título “Docencia, Interculturalidad y Educación Inicial”. Este estudio se realizó en tres instituciones educativas iniciales en contextos andinos y amazónicos de las regiones de Cusco, Puno y Ucayali. El enfoque de este estudio cualitativo se centró en las maestras que realizan prácticas pedagógicas en educación Inicial EIB. Los resultados principales son divididos en tres dominios: Enseñanza para el aprendizaje de las y los estudiantes, la gestión de escuela articulada con la comunidad, y profesionalismo y la identidad docente.

Con respecto a la enseñanza para el aprendizaje de las y los estudiantes, encontró que los docentes tienen diferentes perfiles: Algunos tienen formación en EIB, mientras otras han realizado estudios de especialización, por iniciativa propia como respuesta a las necesidades y demandas, que identificaron en su práctica docente en la comunidad; que los instrumentos de programación curricular, son poco claros y complicados, por lo que resultan siendo un obstáculo para una labor pedagógica adecuada; algunas maestras no

valoran y hacen uso limitado de la lengua originaria en el aprendizaje, a pesar de la importancia que tiene en el trabajo con niños y niñas bilingües.

Con respecto a la gestión de la escuela articulada a la comunidad, considera importante que los niños y niñas de pueblos originarios logren aprendizajes cognitivos y socioemocionales, para lo cual, la cultura originaria debe ser incorporada en la curricular y se debe generar buen clima en el aula. Sin embargo, en el aula se observan prácticas, de autoritarias, manipulación y estereotipación por parte de algunas docentes, a pesar de ello, hay maestras que hacen el esfuerzo de articular los saberes culturales en la sesión de aprendizaje.

Con respecto al profesionalismo y la identidad docente, aborda el tema de gestión de la escuela articulada a la comunidad. Como se sabe, en la IE iniciales algunas maestras cumplen el rol de directora. El docente se convierte en líder y tiene capacidad de transformar las condiciones que enfrenta la IE. Se puede ver que algunas de ellas involucraron a los padres y madres de familia, aunque no necesariamente en la programación de unidades de proyecto y en muchas ocasiones son los padres quienes no apoyan en la IE.

Asimismo, León (2014) realizó otro estudio en Piura, con el título “Yapateros”, donde aborda el tema de la afirmación cultural de los afroperuanos y la educación inicial. Este estudio muestra que en la institución educativa se brindaba una educación que no respondía a la realidad y contexto cultural. Ya que, la identidad de los afroperuanos de esa comunidad aún no está bien afirmada. Este autor resalta que en una institución de educación inicial donde no se consideres el contexto y no se respete la cultura, los niños y las niñas no son felices, entonces se estaría hablando de una educación sin alma y corazón.

Preocupado por estos aspectos, el autor reflexiona sobre la importancia que cumple el rol docente en la institución y propone que la docencia debe conocer y trabajar con enfoque intercultural; se debe construir un diseño curricular pertinente al contexto, incorporando experiencias afroperuanas en la educación para generar propuestas y contenido vinculados a sus vivencias y expectativas. Asimismo, resalta que, en la educación temprana, es importante fortalecer la identidad y los valores democráticos en los niños y las niñas.

Asimismo, Cuba (2016) realizó un estudio de sistematización titulado "Diversidad y educación de la infancia andina y amazónica", enfocado en un programa de formación docente para la educación inicial en áreas urbanas y rurales de Ayacucho y Cusco. Este trabajo a partir de las experiencias de las docentes EIB, da a conocer la práctica pedagógica inicial que se requiere en la formación docente. El autor enfatiza la importancia que tienen la identidad del docente, permite comprender el contexto y realizar un trabajo pedagógico intercultural; el conocimiento y uso de la lengua originaria, porque permite un mejor dialogo y comunicación los estudiantes.

Para la enseñanza y el aprendizaje en una institución inicial de una comunidad indígena, es importante que el currículo educativo integre los saberes de la comunidad, para ello, es significativo trabajar el calendario comunal, lo cual es una herramienta pedagógica. Asimismo, el o la docente además del trabajo que realiza con los estudiantes deben trabajar con los padres, las madres la familia y la comunidad. Un docente EIB tiene que crear y recrear materiales de acuerdo a la cultura y situación lingüística.

5.3.BASES TEÓRICAS

En esta sección abordaremos las bases teóricas de la investigación, conceptualizando prácticas pedagógicas, herramientas y estrategias interculturales, categorías seleccionadas y abordada en el presente estudio.

5.3.1. Práctica pedagógica

Para comprender las concepciones de la práctica pedagógica intercultural, primero se revisa y analiza el concepto de práctica pedagógica. Gonzales, Eguren y Belaunde (2017), señala que la práctica pedagógica es entendida como:

(...) las acciones que ejecuta el maestro en el aula y que, implícita o explícitamente, promueven algún tipo de aprendizaje en sus estudiantes. Específicamente, nos centramos en las interacciones que se establecen entre los docentes y los alumnos en el aula y en cuáles de dichas interacciones estarían relacionadas positivamente con los logros de aprendizaje de los estudiantes. (p.10)

Es decir, a las acciones ejecutadas de un sujeto en la labor de docencia en el aula, basada en el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes. Este concepto es una noción general, busca una concepción que referente a la práctica pedagógica en el nivel inicial. Por su parte, Caballero y Ocampo (2018) dan a entender que:

(...) las prácticas pedagógicas de las maestras que trabajan con niños en población diversa, desde el reconocimiento de las capacidades, donde dichas prácticas respondan a las necesidades, ritmos de aprendizaje e intereses de los niños, con el fin de promover la garantía del derecho a la educación, a partir de la equiparación de oportunidades. (p.24)

Como se ha mencionado, la autora da énfasis que la práctica pedagógica en el nivel inicial responda las diversas formas de aprendizaje de los estudiantes.

5.3.2. Práctica pedagógica Intercultural

Para comprender la práctica pedagógica Intercultural es importante conocer en qué consiste la Educación Intercultural. Según Bernabé (citado por López y Pérez, 2013) es el compromiso con la diversidad en la que se proyecta en las instituciones educativas como uno de los principios en la que encamina a la mejora de relaciones entre la cultura participativas en la comunidad educativa. Es decir que la educación intercultural responde a las demandas culturales, ya que tiene como principios y acciones en la enseñanza significativa entre culturas.

Por otro lado, Catherine Walsh señala que “la interculturalidad deberá ser atendida como un proceso permanente de relación, comunicación, y aprendizaje entre personas, grupos, conocimiento, valores y tradiciones distintas, orientado a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos por encima de sus diferencias culturales y sociales” (citado en Morillo, 2013, p. 128). Como vemos, la interculturalidad es un tema complejo, y en el campo educativo se busca la buena interacción con los otros, promoviendo un aprendizaje de diálogo entre personas de diferentes culturas, para vivir en una sociedad armónica. Por lo tanto, es importante trabajar y fomentar la interculturalidad en la escuela. Así mismo, Luna (citado en Santivañez, 2009) señala:

lo intercultural en la educación se refiere a la explicitación de la dimensión cultural en la educación y a un aprendizaje significativo social y culturalmente situado. Busca que el aprendizaje responda a las necesidades de los educandos, a la relación curricular que se establece con los saberes, conocimientos y valores

propios de los educandos. Que promueva una propuesta dialógica y de encuentro entre culturas diferentes. (p. 108)

En tal sentido, la educación intercultural enfatiza en el aprendizaje significativo, es decir, un aprendizaje desde la cultura propia. Involucra el diálogo de diferentes culturas en condiciones de respeto y equidad, implica generar en los y las estudiantes el desarrollo crítico reflexivo. El docente es un actor clave, debe investigar, desarrollar prácticas y descubrir nuevas metodologías.

La idea del docente investigador, Sosa (2014) menciona que en la formación docente es importante dos aspectos en la práctica pedagógica, 1) el conocimiento pedagógico y didáctico y 2) las disposiciones críticas reflexivas. ella se enfatiza la segunda dimensión, ya que hace un análisis: que en la formación docente basada desde la investigación no solo viabiliza conocimientos pedagógicos y didácticos, sino que genere disipaciones de cambio o transformaciones desde una visión crítica y reflexiva que le permita ver, comprender y actuar en diferentes contextos.

Monroe y Arenas (2003) comprenden “por interculturalidad un proyecto de construcción de ciudadanía y democratización del Estado que tiene por fin el reconocimiento de derecho de las diversas identidades culturales a relacionarse entre sí de manera igualitaria en el sistema de poder en la vida social en su conjunto.” (p. 53). En síntesis, el tema intercultural no solo involucra al campo educativo, sino a la sociedad y el Estado para relacionarnos con otros de manera armónica.

Entonces, podemos decir que la práctica pedagógica intercultural comprende acciones y principios que promueve el docente en su labor, quien asume un rol trascendental en la formación de los niños y las niñas. El aprendizaje es significativo, porque incorpora los saberes culturales, promueve un diálogo entre culturas, además, en

el contexto peruano, se basa en la enseñanza de la lengua originaria y el castellano como segunda lengua del estudiante. Asimismo, la práctica pedagógica intercultural fomenta y hace uso de la relación entre padres, madres de familia y la comunidad.

Concerniente al estudio en el ámbito educativo, Morillo (2013) define que la pedagogía intercultural, como una praxis orientada a un enfoque pedagógico que no necesariamente se basa en aprender, sino que plantea hacia una propuesta de valores que contribuya hacia un desarrollo de una sociedad diferente. La pedagogía intercultural propone brindar una educación que forme personas que sean críticas y reflexivas, personas que socialicen con otras culturas sin desigualdad alguna, personas innovadoras y transformadoras. Incluso los criterios que sirven de marco a la EIB inicial, como lo resalta Peralta (2004) la importancia de desarrollar en los estudiantes actitudes y comportamiento con apertura crítica, respeto y fomentar el diálogo intercultural.

Asimismo, Morillo (2013) propone que uno de los principios de la pedagogía intercultural es buscar la equidad en diferentes ámbitos educativos, social, política, económico etc. a través de un diálogo intercultural. Por ende, este autor enfatiza la importancia de la enseñanza de valores que se le debe incitar a los niños y niñas, la enseñanza y aprendizaje mutuo entre docentes, estudiantes y comunidad. Como otro de sus principios es la importancia de generar en los niños y niñas respeto, reciprocidad e interés en el trabajo colectivo.

5.3.3. Concepto de Herramientas Pedagógicas

De acuerdo SEAR³ (Citado en Palacios y Watson; 2011) menciona que la a la educación intercultural bilingüe, “promueve la valorización de las diversas culturas, estableciendo herramientas pedagógicas y científicas que contribuyan al diálogo, la articulación, la

³ Sistema educativo autónomo regional.

aceptación del otro u otra como legítima a través de relaciones respetuosas entre los pueblos indígenas y comunidades étnicas.” (p. 53) Es decir que estas herramientas pedagógicas deben responder a un dialogo respetuoso entre culturas. Por ende, en la EIB se maneja diversas herramientas pedagógicas que contribuyan en la práctica del o la docente.

Duque, Rodríguez y Lorena (2013) mencionan que es importante que los docentes hagan uso de las herramientas y estrategias para promover valores de respeto, equidad, responsabilidad, ética y comunicación. También, nos habla que el método a desarrollarse mediante las estrategias de enseñanza y aprendizaje, donde se aplique y se genere aprendizajes significativos.

Aunque, este autor Restrepo (2017) sostiene que las herramientas pedagógicas en el ámbito educativo “(...) son estrategias de aprendizaje fundamentales que se pueden utilizar al encontrarnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tienen un carácter intencional e implican por tanto un plan de acción por parte del docente a cargo del grupo” (p.41) Es decir, que las herramientas pedagógicas son implantadas como estrategias que pone en función el o la docente. Por ende, Cuba (2016) da a conocer una serie de cajas de herramientas para una práctica pedagógica intercultural, para que él o la docente desarrolles prácticas pedagógicas para atender la diversidad cultural y revitalización de lingüística. Lo cual resalta el proyecto integral, materiales educativos, entre otros.

- **Calendario comunal**

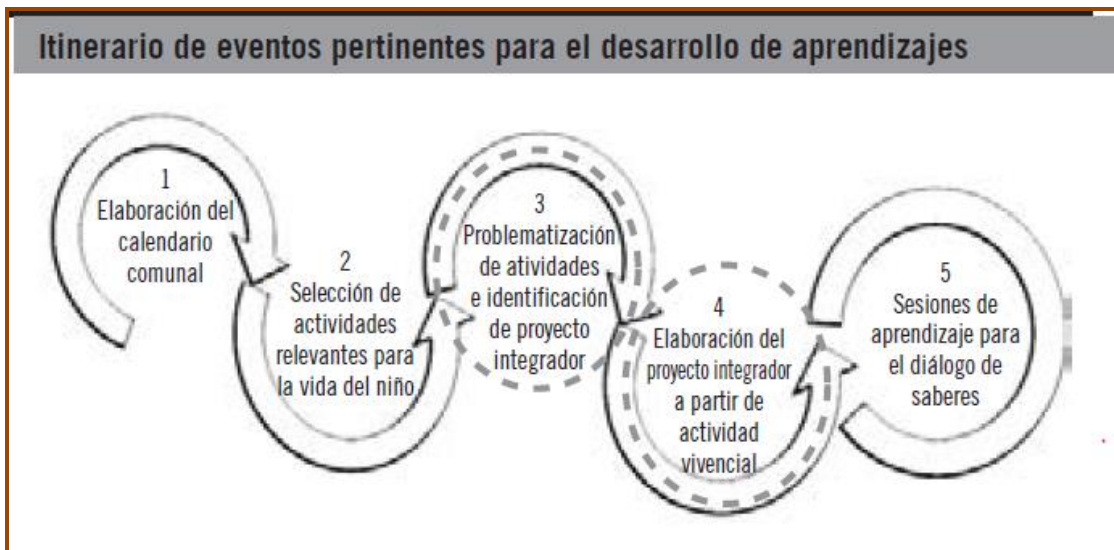
El calendario comunal, es una herramienta principal en la práctica docente EIB. Según Cuba (2016), el calendario comunal es entendido como un registro de todas las actividades y vivencias culturales de una comunidad: señas, secretos, tiempos, festividades, etc. Nos obstante, “los calendarios no son el mero registro de un itinerario

de actividades; más bien, dan cuenta de formas de entender el mundo (...) consiste en ver como la crianza o señas encierran formas de relacionarse con la naturaleza y la sociedad humana.” (p. 80). El autor da a entender que el calendario tiene su propia esencia en relacionar la naturaleza con la humanidad. Para la elaboración del calendario comunal es importante introducir a los agentes, los sabios (yachaq) de la comunidad, padres y madres de familia, los estudiantes y el docente.

El calendario comunal se ha convertido una herramienta esencial para el docente EIB, es propicio el calendario comunal para las docentes que emplean su labor en la escuela. Como bien lo señala Valladolid (2017) “[...]el calendario agrofestivo se ha convertido en el medio didáctico que facilita la inclusión del saber local en los planes de estudio de las escuelas rurales donde se imparte una educación intercultural bilingüe (EIB). De este modo, mejora la enseñanza - aprendizaje de los niños y niñas bilingües” (p. 26).

Rengifo (2016) da a conocer la utilidad del calendario comunal, para lo cual señala que “el calendario de biodiversidad (...) se puede incorporar a la planificación anual de los docentes como sesión de aprendizaje a partir de las unidades didácticas propuestas en esta guía (...)” (p. 35). Realizar un calendario, según Cuba (2016), es el reto para las docentes consiste en comprender los conceptos de crianza o señas, formas de relacionarse con la naturaleza y la sociedad. Por ejemplo, León (2014) nos menciona una entrevista a una docente sobre la elaboración del calendario comunal lo cual manifiesta lo siguiente “Para mí ha sido muy fundamental construir nuestro calendario comunal, porque a través del calendario comunal nosotros podemos incorporar toda la sabiduría andina en nuestra labor pedagógica” (p. 50)

Podemos ver en el siguiente cuadro la propuesta que hace Cuba (2016) en torno a cómo se relaciona el calendario comunal con la unidad de aprendizaje, lo que él denomina como ‘los Itinerarios de eventos pertinentes para el desarrollo de aprendizajes’.



Cuadro 3: tomado del libro Cuba (2016) “Diversidad y educación de la infancia Andina y Amazónica” (p. 60)

Como se puede ver el gráfico 3, existen diversos procesos que se requieren para llegar a realizar un proyecto educativo y fomentar el diálogo de saberes. Además, muestra, el proceso para llegar a una actividad de aprendizaje significativo desde su contexto.

- **Materiales educativos**

En la educación intercultural bilingüe, los materiales educativos son importantes, forman parte de la práctica pedagógica implementada por el docente. Los materiales educativos, no necesariamente tienen que ser materiales concretos estructurados, sino que estas pueden ser los propios recursos de la zona. Castillo (2004) recomienda la importancia de recurrir a la combinación de materiales y recursos de la comunidad como: piedras, palitos, hojas del árbol, troncos, barro, entre otros.

Por ello, Cuba (2016) señala que, en educación inicial la elaboración de materiales es muy importante debido a que cumplen una función legitimadora de ciertas prácticas de enseñanza. Por ende, en la práctica pedagógica intercultural, el o la docente involucre a

otros agentes en la elaboración de materiales, como: los padres y madres de familia, sabios o sabias y los propios niños y niñas. Los materiales deben responder a las necesidades de los estudiantes, ya que, no se puede hacer materiales que no tengan relación alguna con el contexto.

- **Diálogo de saberes.**

En términos generales, el diálogo intercultural tiene alguna semejanza con el diálogo de saberes. Monroe y Arenas (2003) mencionan que el diálogo intercultural es “comprendido como proceso de comunicación y aprendizaje entre sujetos sociales autónomos de distintas culturas que promueven la afectividad de éstos y su transformación, desde la perspectiva de sus respectivas identidades históricas y la formación de un genuino consenso nacional” (p. 56), lo cual hace mención al dialogo o comunicación entre culturas. Ishizawa (2012) define que “el diálogo de saberes se entiende como la relación mutuamente enriquecedora entre personas y culturas, puestas en colaboración por un destino compartido [...]” (p. 5). Entonces el dialogo intercultural, o el dialogo de saberes, se centra en el dialogo y la comunicación realizada entre personas de diferentes culturas. Por un lado, el diálogo de saberes te permite conocer una cultura distinta, por otro lado, permite la construcción de nuevos conocimientos. Lo cual es muy enriquecedor y fomenta un aprendizaje mutuo.

El diálogo de saberes, es la interrelación de conocimientos de dos a más culturas diferentes, sea en pensamiento, historia, tradiciones, etc. Asimismo, el diálogo de saberes genera la visibilidad de los conocimientos de una cultura diferente que uno desconoce, una visión de la realidad desde otra mirada, sean los valores, cosmovisiones, tradiciones. La interacción de ambos saberes debe ser dada sin discriminación.

Sin embargo, Cuba (2016) se plantea una pregunta ¿Cómo convertir una escuela que funciona como un mecanismo de aculturación en un espacio de valoración y tratamiento de la diversidad? como respuesta a esta pregunta, propone el diálogo de saberes, ya que la IE se relaciona con la comunidad y cultura. En las escuelas interculturales se debe introducir el diálogo, para que la escuela se convierte un espacio de ambos saberes. Puesto que en una educación es clave el diálogo de saberes, para involucrar nuevos conocimientos de otra realidad, al mismo tiempo las instituciones se conviertan en ese espacio de diálogos sin ser ajenos a lo otro.

5.3.4. Concepto de Estrategias:

El concepto de aprendizaje según García (citado en Vázquez, 2010) son "un conjunto de acciones y arreglos organizacionales para llevar a cabo los procesos de desarrollo tanto formativos como instrucciones de la situación enseñanza - aprendizaje" (p.143) en la misma línea Solá (Citado en Palacios y Watson, 2011), expone que estrategia "es un conjunto planificado de acciones y técnicas que conducen al cumplimiento de objetivos preestablecidos en el proceso educativo" (pg. 54). Ambos autores, hacen mención que las estrategias son un conjunto de acciones por un individuo, Por lo que a su vez, Díaz y Hernández (Citado en Palacios y Watson, 2011) señalan que las estrategias son recursos utilizados por un individuo (docente) que tiene la finalidad de promover aprendizajes significativos. De acuerdo a Morín (citado en Castillo, 2004) menciona que las "estrategias metodológicas en la práctica docente que ayuden realmente a fortalecer las potencialidades estudiantiles y la creatividad tendientes a levantar sus capacidades cognitivas e intelectuales, donde se desarrolla un pensamiento complejo y no un pensamiento fragmentario" (p. 47). Es decir, que el docente debe generar estrategias que ayuden a las potencialidades de los estudiantes, que motiven al desarrollo de aprendizaje.

Desde la pedagogía intercultural, según Morillo (2013) menciona que las estrategias den un alto nivel significativo “(...) que permiten desencadenar experiencias de aprendizaje con un alto nivel de significativo, a través de intensas interacciones horizontales entre los educandos” (p. 139).

Para lograr aprendizajes significativos se requieren estrategias innovadoras y herramientas que además de promover aprendizajes cognitivos, deben motivar conexiones estrechas con la naturaleza, afirmación de identidad y desarrollar autonomía en los estudiantes, sobre todo fomentar un diálogo entre otras culturas.

5.3.5. Participación de actores educativos.

El concepto de participación en el campo educativo según Fernández (2012) “(...) podemos hablar de la participación de los padres y madres en la escuela, cuestión que está relacionada con la descentralización administrativa y la autonomía escolar. (...) para responder a un interés colectivo y solucionar problemas de su entorno más cercano, como garantizar una educación de calidad para sus hijos e hijas.” (p. 19) es decir, que la participación de los padres y madres de familia permite solucionar un problema e implementar algunos conocimientos con la finalidad de responder una educación. Por otro lado, Según Cuba (2016) hace mención a introducir la participación de las familias y de la comunidad a través de sus sabios. Para que ellos puedan compartir los saberes comunitarios de su localidad. Para los docentes, la participación de las familias es clave cuando se trata de comprender el mundo de las niñas y los niños, y para contextualizar su trabajo educativo. La participación de los actores educativos vendría a ser docente, padres de familia, miembros de la comunidad.

- Docencia e Identidad docente.

El o la docente, cumple un rol importante en el aprendizaje de los estudiantes, especialmente si se trata de niños y niñas infantiles. En tal sentido, n el nivel inicial, las

maestras se convierten en modelos para ellos y ellas por lo que se considera importante desarrollar y formar la identidad en los docentes.

La identidad es importante en la labor del docente, y se debe integrar este aspecto en la formación docente. Como bien lo señala Bolívar (2007):

La identidad es un constructo conformado, a la vez, por factores racionales (cognitivos) y no racionales (emotivos y afectivos), donde los valores personales y profesionales están en el núcleo que, a su vez, se expresa en la motivación, actitud y compromiso con que el profesorado afronta su trabajo. (citado por Valdés 2016 p. 150)

Cabe señalar que la identidad, es un tema complejo, puede ser entendida como una construcción individual y colectiva. Al respecto Valliant (citado en Matus, 2017) menciona, que la identidad docente se construye de manera individual y colectiva, tomando en cuenta desde sus experiencias previas y las características del contexto donde enseña. Por ende, cabe reconocer que la cimentación de una identidad docente se adquiere desde la formación inicial, por su capital cultural, su sólido conocimiento disciplinario, didáctico y pedagógico. También la identidad es individual y colectiva. Uno o una va asumiendo su identidad durante su práctica y otras la tienen afirmada. Considero que es importante la identidad docente ya que con ella puedes comprender a la otra persona y al mismo tiempo incentivar a los niños y niñas que revaloren y fortalezcan su identidad.

Por otro lado, León (2014) manifiesta la identidad es clave para realizar una buena práctica pedagógica: “tanto la profesionalidad como la identidad docente implican un saber específico. En el marco de este estudio, entendemos el saber docente como un tipo peculiar de conocimiento práctico-reflexivo y situado, en el que se articula el

conocimiento sobre los procesos de desarrollo en la infancia, el aprendizaje, la enseñanza, el currículo y el contexto” (p. 17).

La identidad docente, sea individual o colectiva, nos ayuda a comprender a una cultura. Incluso uno de los criterios de la EIB es ayudar a fortalecer la identidad personal, social y cultural de los estudiantes. Cabe señalar que los pueblos originarios andinos y amazónicos demandan maestros que sepan hablar la lengua originaria de la comunidad, reconozcan y valoren la cosmovisión de los Pueblos indígenas. También, los docentes no solo abordan temas culturales que existen en la oficialización del currículo nacional, sino que se aborden temas propiamente culturales. (Vázquez, 2008) Incluso el tema de la identidad docente es uno de los perfiles que se muestra en la propuesta pedagógica de EIB del MINEDU.

VI. Marco metodológico

6.1. Enfoque y tipo de la investigación

Este estudio es una etnográfica de la práctica pedagógica intercultural del docente, tiene un enfoque cualitativo y hace uso de una metodología etnográfica.

La investigación etnográfica, es entendida como “(...) una rama de la antropología que se dedica a la observación y descripción de los diferentes aspectos de una cultura, comunidad o pueblo determinado, como el idioma, la población, las costumbres y los medios de vida” (Peralta: 2009). En la misma línea Alvares (2008) menciona que la etnografía educativa tiene varias finalidades: “(...) la descripción de los contextos, la interpretación de los mismos para llegar a su comprensión, la difusión de los hallazgos, y en último término, la mejora de la realidad educativa, la transformación del investigador”. Por tal motivo, se eligió realizar este estudio etnográfico con metodología de

investigación cualitativa, con la finalidad de describir y visibilizar las buenas prácticas pedagógicas en contextos interculturales.

6.2. Unidad de análisis

La propuesta metodológica, considera el estudio de un caso concreto en una institución EIB inicial con práctica pedagógica intercultural. Se enfoca en la experiencia de trabajo de una docente. Se realizó observación participativa de las actividades de aprendizaje, talleres y actividades vivenciales de algunas áreas curriculares desarrolladas en el aula donde participaron la docente, padres de familia, niños y niñas.

6.3. Criterios de selección del caso.

Se eligió tomar como caso de estudio la experiencia desarrollada por una maestra de una institución educativa de la provincia de Paucartambo⁴ que venía realizando buenas prácticas con estudiantes del nivel inicial, bajo un modelo de servicio educativo EIB con resultados que se aprecian en la escuela como espacio adecuado.

El trabajo de campo se realizó como parte de las prácticas profesionales intensivas, lo cual permitió establecer contacto y relación de confianza con los niños y niñas, la maestra y los padres y madres de familia.

6.4. Descripción de escenarios e informantes

La Institución Educativa está ubicada en una comunidad campesina, de la Provincia de Paucartambo, departamento Cusco, ubicada a 3908 msnm, por lo que el clima es frío. La población está integrada por un aproximado de 24 familias, siendo la agricultura y la ganadería las actividades más importantes. La mayoría de los pobladores

⁴ Por razones del Código de ética de la Universidad, se reserva el nombre de la Institución Educativa y la Comunidad.

son monolingües quechua y solo una parte, habla y entiende el castellano. La comunidad cuenta con instituciones educativas de inicial, primaria y secundaria.

La I.E. En la actualidad la IEI se encuentra en un escenario lingüístico uno, es decir, es un IE de fortalecimiento y se enseña bajo un servicio de EIB. Cuenta con dos docentes: una de ellas cumple dos roles (docente y directora). La cantidad de niños matriculados son un aproximado de 30 niños y niñas de 3, 4 y 5 años. A nivel de infraestructura, cuenta con una oficina de dirección, dos aulas pedagógicas, un aula de psicomotricidad, una cocina, una sala de video, un almacén de productos y tres baños (dos para los niños y niñas y una para las docentes). Asimismo, cuenta con tres dormitorios para las docentes. Tiene una puerta principal de ingreso y otra al costado de las aulas. En la pared, al costado de la dirección de la institución educativa se observa un calendario comunal plasmado de forma visible.

La profesora es bilingüe, su lengua materna es el quechua y castellano su segunda lengua, tiene formación en educación inicial con un enfoque EIB y trabaja un aproximado de 13 años en la IEI de la comunidad. Al mismo tiempo maneja estrategias utilizadas en la EIB inicial e integra los saberes comunales en la EI.

Los niños y niñas son quechua hablantes, también existe una minoría de que son bilingües habla el quechua y castellano. Son participes de las costumbres de la comunidad, visten con su ropa típica en la escuela y la comunidad

6.5. Técnicas e instrumentos para recojo de datos.

Los métodos de la investigación que se utilizaron fueron: la observación participante, la entrevista y la recolección de información de fuentes secundarias (documentos)

Para la **observación participante**, se aplicó de una guía de observación con preguntas que orientaron las observaciones específicas del tema de investigación (ver anexo 1) y el registro de datos. Esta guía fue usada para observar las actividades de aprendizaje, dentro del aula y en diferentes momentos, especialmente enfocadas en la docente.

Primero, Se observaron un total de 9 actividades de aula, las observaciones fueron registradas en el cuaderno de campo y además se tomó fotos con una cámara fotográfica. Dentro del aula se observó la jornada escolar: el ingreso de los alumnos/as, los juegos de sectores, la hora del quqawi (alimentos y fiambre), la salida. Fuera del aula se observó 5 actividades vivenciales, y también se participó en algunas reuniones de las docentes, practicantes y padres madres de familia. Durante la observación, se realizó 20 grabaciones de videos, 10 de audios y se tomó fotografías, especialmente de las actividades vivenciales, con el propósito de documentar las actividades de aprendizaje más resaltantes.

Segundo, se entrevistó a la docente y a madres de familia (ver Anexo 2 y 3), con preguntas referidas a las prácticas pedagógicas de la docente en el nivel inicial. La entrevista realizada a la profesora fue desarrollada en castellano, la guía de preguntas (Anexo N°2) abordó preguntas referidas a su experiencia personal como docente y sobre pedagogía intercultural.

Cuarto, se realizó la guía de entrevista para las madres de familia (ver anexo 3) incluía preguntas organizadas alrededor de los siguientes temas: percepción hacia la docente, satisfacción de la enseñanza de EIB, el involucramiento como actores en la IE. Se entrevistó a 6 madres en el idioma quechua, las cuales fueron grabadas en audio. Las entrevistadas fueron amables y tuvieron confianza.

También, se realizó conversaciones informales con los niños y niñas durante la llegada a la escuela, la jornada escolar, la hora de receso y la salida, con a fin de indagar las opiniones de los niños y niñas respecto a las actividades pedagógicas realizadas en su escuela. Las conversaciones fueron realizadas en la lengua quechua y grabadas en audio, además se tomó algunos apuntes en el cuaderno de campo. El dialogo fue un poco difícil porque se tenía que utilizar palabras sencillas y entendibles, especialmente con los niños y niñas, aunque ellos se explayaron hablando en su lengua.

Finalmente, se recolectó algunos documentos de instrumentos de gestión educativa: el PEI (Proyecto Educativo Institucional) y el PCI (Proyecto Curricular Institucional) que ayudaron en responder a preguntas de investigaciones específicas en torno al currículo.

A continuación, se muestra la información etnográfica recolectada de manera cuantificada:

Tabla de sistematización de la información.

Tipo de datos	Cantidad	Persona, actividades
Entrevistas	1	Docente
	4	Madres de familia
	3	Niños y niñas.
Notas o diario de campo	5	Actividades vivenciales
	4	Reuniones
	7	Actividades libres
Observaciones	9	Actividades de aprendizaje-sesiones
Videos	13 a más	Actividades vivenciales Actividades de los niños y niñas durante la jornada laboral.
Fotos	60	Solo serán utilizados algunas fotos
Audios	10 audio	Entrevistas
Mis sesiones	2 sesiones	Sesiones de la practicante

Por un lado, el ser de origen indígena, tener una identidad y el manejo de la lengua quechua, cumplió un rol importante en la investigación, ya que me permitió entablar una relación de cercanía y de confianza con los niños y niñas, los padres y madres de familia y la comunidad con quienes nos comunicamos con facilidad bajo un margen de respeto.

6.6. Consideraciones éticas.

Se cumplió con los principios y normas de ética establecidos por la Universidad Peruana Cayetano Heredia. A continuación, se describe en detalle:

Autonomía: a quienes participaron en la investigación: docente, padres y madres de familia, se solicitó su consentimiento informado (ver anexo 4 y 5) para realizar las filmaciones de video, la grabación audio y la toma de fotos. Para la entrevista a la docente se solicitó un consentimiento informado (ver anexo 4) lo cual ella aceptó desde inicio. Lo cual me permitió realizar la entrevista y realizar la observación durante su jornada laboral, dentro y fuera del aula. Para la entrevista a los padres y madres de familia, se solicitó su consentimiento informado (ver anexo 5). Durante la primera reunión de la docente con los padres y madres de familia, se informó, en el idioma quechua, sobre la investigación y la práctica profesional intensiva. Asimismo, se solicitó consentimiento oral para la toma de fotos, videos y grabación de audio a sus hijos e hijas, durante la jornada laboral. La información recopilada se guardó con códigos y no con nombres. Por otra parte, se utilizaron seudónimos para proteger la confidencialidad de los datos y proteger la identificación de las personas que participaron en este estudio.

Beneficencia: Se le informó a la docente de la IE que se mostrará de manera confidencial los resultados que se obtengan de la investigación, asimismo, se le hará entrega de un folleto con los resultados de la investigación. En cuanto a los padres de familia no constan de ningún beneficio directo, sin embargo, la información recopilada y

los resultados de investigación aportaran de manera indirecta al trabajo que viene desarrollando la docente en la comunidad.

Asimismo, tienen como finalidad indagar a profundidad sobre la práctica pedagógica intercultural, contribuirá con los hallazgos de la investigación, los cuales serán presentados a la Facultad de Educación, lo cual, servirá para futuras investigaciones.

Mencionar que durante las actividades de recojo de información se puso en práctica valores culturales propios de la comunidad, se utilizó el idioma quechua y se practicó la reciprocidad: cuando se visitó a las madres de familia, se entregó víveres como muestra de agradecimiento por su tiempo y atención. Lo cual, generó confianza entre participante e investigador.

Maleficencia: No existió ningún riesgo de participar en este trabajo de investigación.

VII. Plan de análisis

El plan de análisis consideró metodologías de análisis cualitativo, luego de recoger los datos etnográficos (entrevistas, notas de campo, fotos, videos): - Primero, se procedió a organizar la información en las tablas de análisis, verificando la cantidad de datos que se logró recopilar (Ver tabla 1). En segundo lugar, se transcribieron las entrevistas en el idioma quechua. En tercer lugar, se utilizó el método de codificación cualitativa, con el software de Atlas.ti, el cual permitió codificar los datos con categorías deductivas e inductivas. Estos códigos permitieron tener una mejor organización de la información, ubicando los datos de acuerdo a las categorías y objetivos específicos de la investigación. Los datos codificados fueron agrupados los códigos en grupos para crear sub categorías que ayudaron a responder a las preguntas de investigación. En cuarto lugar, se hizo uso de dos métodos complementarios: uno, de análisis del discurso, a través del cual se escogió fragmentos de diálogo para realizar un análisis más profundo, el otro de viñetas analíticas, para lo cual se seleccionó algunos diálogos y fotos que evidencien de manera descriptiva los temas de investigación. En seguidamente, se pasó a redactar los resultados con toda la información analizada: entrevistas, viñetas, diálogos y análisis de discursos, triangulando el análisis de las diferentes fuentes de datos. Luego, se volvió a analizar el marco teórico y se realizó algunos cambios en el análisis de conceptos. Finalmente, se realizó una triangulación conceptual haciendo dialogar los datos y hallazgos etnográficos con otras fuentes del marco referencial, en base a esto se generaron las conclusiones.

VIII. RESULTADOS

En la presente sección se darán a conocer los hallazgos de la investigación sobre la práctica pedagógica realizada en un C.E.I de una la comunidad de Paucartambo. Estos hallazgos permitirán esclarecer y responder las preguntas y objetivos específicos del estudio.

Antes, mencionar que la maestra de la I.E.I., define la práctica pedagógica intercultural como “el proceso de enseñanza y aprendizaje considerando la lengua y la cultura de los estudiantes para desarrollar aprendizajes bajo el modelo de servicio educativo EIB” (E.D), señala además que la interculturalidad conlleva al “respeto y la convivencia armoniosa entre varias cultural en el marco del buen vivir” (ED).

Durante las observaciones, la maestra afirmó que las docentes de inicial, con estudios de especialización de EIB, deben manejar diversas estrategias y herramientas con pertinencia intercultural, así mismo tener identidad fortalecida, hablar una lengua originaria y sobre tener vocación por la EIB.

8.1. Uso de herramientas pedagógicas

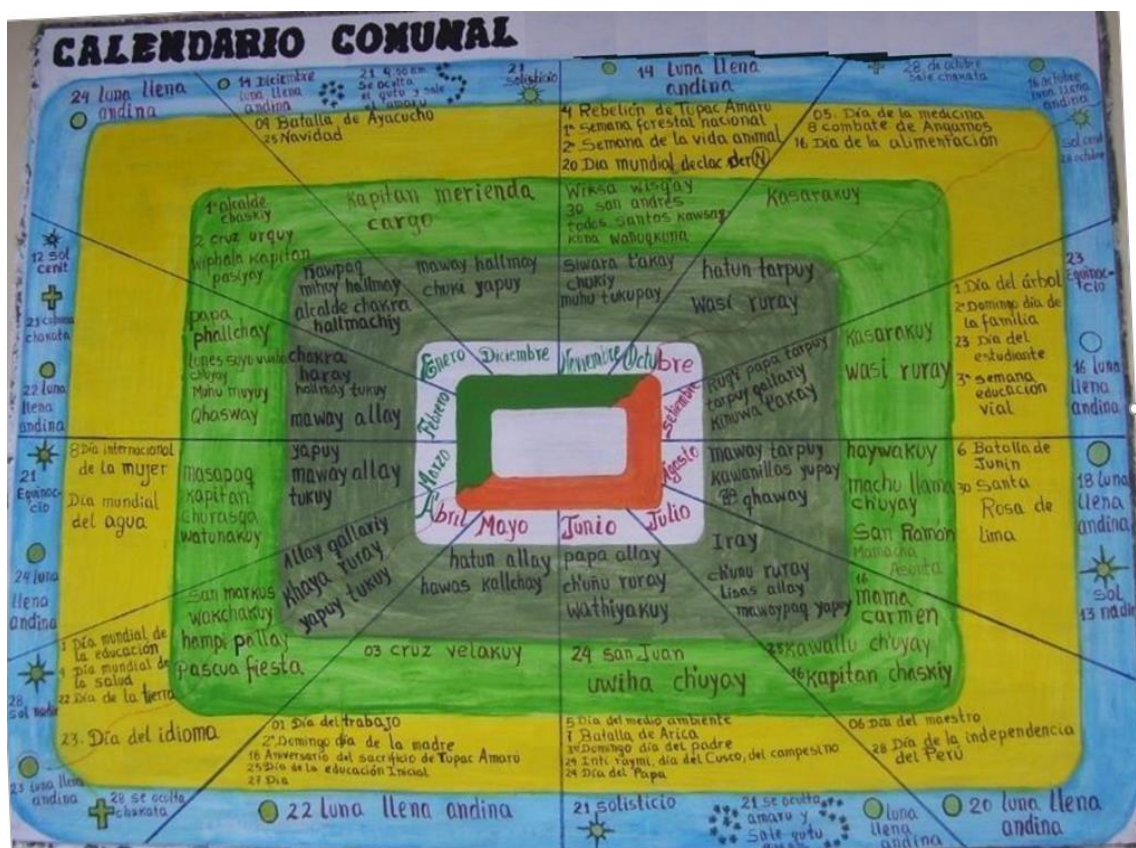
En el nivel inicial, es importante hacer uso de herramientas que ayuden la práctica docente. En esta sección se abordará algunas herramientas que se utiliza en la práctica pedagógica intercultural del nivel inicial. Entre los que se encontraron: el calendario comunal, el programa curricular inicial, uso de materiales educativos elaborados con elementos culturales y recursos haciendo participar e involucrando a los estudiantes, los padres y las madres de familia.

8.1.1. Calendario Comunal

En la institución educativa el calendario comunal es visible y utilizada como una de las herramientas principales para la docente Urpi. Como bien menciona Cuba (2016),

el calendario comunal es una de las herramientas principales para abordar la EIB, especialmente en el campo pedagógico de la docente, permite observar y percibir las vivencias de la comunidad. En la educación intercultural bilingüe necesariamente se tiene que partir desde los saberes de la comunidad, por ende, el calendario comunal facilita organizar actividades agrícolas, festivas, etc. y realizar actividades vivenciales. En tal sentido, la institución educativa inicial, de Kilkincha está plasmado el calendario comunal. (Ver Imagen N° 1)

Imagen 1 - el calendario comunal de la comunidad (tomada de PEI de la IE)



Como podemos observar en la Imagen N°1, está pintado en la pared en la I.E.I. En dicho calendario están registradas todas las actividades festivas y agrícolas de la comunidad de acuerdo a las temporadas, incluido las actividades cívicas escolares. La docente de aula, indica que “el calendario comunal es la herramienta fundamental en una institución educativa EIB, porque a partir de ello se parte las situaciones de aprendizajes”

(ED). Para la docente Urpi, esta herramienta le facilita la formulación de plan anual y proyectos interculturales. Asimismo, a diversificar el desempeño de cada competencia curricular.

La maestra Urpi, comento que cuando llegó por primera vez a dicha institución, encontró en un mal estado y que no contaba con el calendario comunal, por lo que con el tiempo construyeron este calendario junto, con la participación de sabios de la comunidad, padres y madres de familia. Resaltando, que los niños y niñas conocen de este calendario, ya que en ocasiones o para la planificación del proyecto, la maestra junto a sus niños y niñas observan las actividades próximas que se acerca en esas temporadas.

8.1.2. El currículo nacional

En currículo, es una herramienta en la práctica pedagógica, por ello, en esta sección se abordará la implementación del currículo en la práctica pedagógica. Años atrás, el currículo nacional y las rutas de aprendizaje precedían a la planificación, dichos procesos, en el caso de instituciones educativas de zonas rurales no respondía a su realidad. Hoy en día existen versiones diferentes para cada nivel (inicial, primaria y secundaria), para el área de interés de la presente investigación es denominado: Programa curricular de educación inicial.

La docente de aula, indica que antes trabajaba con el diseño curricular y las rutas de aprendizaje, sin embargo, no era un impedimento para trabajar e implementar la EIB. Aunque en la actualidad, en la planificación del nuevo programa curricular del nivel inicial, se integran enfoques y competencia que permiten entender y desarrollar los aprendizajes de los estudiantes.

Desde el 2018, la docente empieza a trabajar con el Programa curricular nacional de educación inicial, el mismo tiene enfoques que permiten diversificar la programación,

a diferencia de la herramienta anterior permite una aproximación a la realidad del estudiante. Tal como la docente afirma “este nuevo programa curricular del nivel inicial, yo creo que se asemeja un poco a la realidad. A diferencia que anteriormente no se podía y era de manera general” (NT. SF). En la actualidad la profesora Urpi, no tiene problemas en el manejo del currículo, ya que asiste a las capacitaciones para actualizarse, mejorar su práctica pedagógica y brindar una educación de calidad. Además, ella comparte sus aprendizajes y conocimientos con sus colegas y con futuras docentes. Por otra parte, la programación curricular es tomado en cuenta como instrumentos de gestión educativa.

En 2018, una organización realizó reuniones con la red docentes de Paucartambo (la profesora Urpi es integrante de dicha red) al que asistieron docentes de varias instituciones educativas, entre ellas la profesora Urpi, en representación de la IE de la comunidad. En reuniones de la Red de Docentes convocada por la organización construyeron y actualizaron el PEI (Proyecto Educativo Institucional), el PCI (Programa Curricular Institucional) y el PAT (Plan de Trabajo). En detalle, formulan objetivos para los estudiantes, realizan la caracterización psicolingüística en quechua y castellano. La profesora Urpi, motivo a las estudiantes de la carrera de EIB que realizaban sus prácticas para que participen en las reuniones de la red de docentes.

“Como practicantes, el 2018 participamos en algunas las reuniones con la organización EDU, estuve presente cuando se estaba actualizando el PEI y PCI, en la primera reunión hablaron de estos temas, algunas docentes manifestaron que el currículo no estaba actualizado. También se habló de las famosas evaluaciones ECE, dijeron que no era pertinente para los y las estudiantes. Asimismo, quieren llegar a tener un currículo que aborde los temas culturales”. (DC2)

Estos instrumentos de gestión fueron trabajados con la organización EDU. La institución Educativa Inicial de la Comunidad Kilkincha, se caracteriza por tener una buena organización, gracias al liderazgo de la profesora de aula. En la I.E.I. tienen como practica realizar reuniones conde la plana docente para organizar los instrumentos de

gestión educativa PEI, PCI, PAT y otros. Al iniciar las labores escolares, la directora Urpi, convoco a la profesora de aula y las practicantes, donde se revisó el plan anual, se identificó el FODA (Fortalezas, Debilidades, Amenazas y Oportunidades, se identificó acciones de solución futuras, se discutió sobre las comisiones, el reglamento interno de la I.E.I., las jornadas de aprendizaje, y los instrumentos de gestión.

“La reunión de docentes de la I.E.I. se realizó en la tarde, antes de iniciar la reunión, la profesora Urpi pregunto al profesor de aula y las señoritas practicantes, si conocían los instrumentos de gestión. Explico cada instrumento, y la función que cumplen, luego se prosiguió haciendo el plan anual (...) el trabajo en equipo permitió organizar rápido, además la docente es una capa haciendo estos documentos, luego la docente delegó responsabilidades. Ese día, se acordó que el primer mes avanzarían en la adaptación del proyecto para los niños y niñas, verificar su desarrollo, ver qué se ha logrado, qué les falta desarrollar, para dar mayor énfasis en los proyectos próximos. (R1)

Los primeros meses, son de adaptación en la I.E.I. Además, las actividades de aprendizaje eran para recoger los aprendizajes de los y las estudiantes. El trabajo fue realizado en equipo y liderado por la directora.

En el PEI y PCI, están plasmados los objetivos pedagógicos y presenta la visión de la I.E.I. Este documento orienta los aprendizajes que se requiere lograr a futuro, identifica los problemas y las necesidades.

Según este documento, la visión futura de la I.E.I. es:

“Al 2021, en la I.E.I. Killkincha N° 936, seremos una Institución Educativa Inicial con estudiantes líderes capaces de resolver problemas de su entorno para mejorar los logros de aprendizaje, a través de una gestión democrática acogedora mediante el modelo de servicio educativo EIB logrando la participación activa de los padres de familia en la educación de sus hijos e hijas promoviendo la convivencia armoniosa de la comunidad educativa”. (PEI-PCI-2019)

Los instrumentos de gestión ayudan en realizar proyectos innovadores, contar con una planificación para lograr la visión de la I.E.I., se nutre en gran parte del liderazgo de la docente y el apoyo en formación hacia la diversificación del currículo que ha recibido.

8.1.3. Proyectos educativos interculturales

Como se mencionó anteriormente, desde 2018, la maestra viene trabajando mediante proyectos, los cuales se organizan de acuerdo al calendario comunal y a las necesidades de los y las estudiantes. En una capacitación que brindó la profesora Urpi, explicó que existen varios tipos de proyectos, tales como: proyecto investigación, proyecto de resolución de problema, proyecto de producto. El proyecto integral, educativo tiene objetivos, productos y actividades que se quiere lograr, los cuales se formulan considerando los problemas y las necesidades de los niños y niñas que se quiere resolver y atender.

La I.E.I. se encuentra en proceso de fortalecimiento, en el proyecto se considera los saberes comunitarios, los enfoques de trabajo y las áreas curriculares, con competencias, desempeños y actividades. Los desempeños están diversificados como evidencias. Generalmente el proyecto suele durar un mes, o medio mes.

Gráfico N° 1: Contenidos en el proyecto integrador



Fuente: Elaborada por Cuba (2016) y modificada por Ccahuana (2019)

En el gráfico 1 se observa los contenidos del proceso que tiene el Proyecto Integral, que realiza la docente. Muestra cómo se entreteje con el calendario comunal y el Programa Curricular, para realizar las actividades de aprendizaje. Al respecto, Cuba (2016) afirma que el Proyecto Integral, toma en cuenta calendario comunal, siendo un buen punto de partida para realizar, actividades de aprendizajes pertinentes.

En el proyecto educativo, las sesiones educativas se planifican seleccionando actividades de aprendizaje a partir de los saberes y las vivencias de los niños y las niñas. Por otra parte, las capacidades, competencias y desempeños del Programa Curricular, también forman parte del Proyecto Educativo, lo cual permite orientar los aprendizajes de los niños y niñas de acuerdo a su edad y sus necesidades, gradualmente, “paso a paso”, por lo que el Proyecto Educativo, permite integrar vivencias, saberes culturales y otros conocimientos.

Además, la docente Urpi, señala que cada año recoge evidencias de desempeño y competencias del currículo, haciendo uso la lista de cotejo y el cuaderno de evidencias. Al finalizar el año, cada niño debe tener registros de logro de desempeño.

En los siguientes párrafos veremos algunos ejemplos de proyectos que se realizaron en la I.E.I. de Killkincha:

El primer proyecto presentado a la UGEL, fue el “Proyecto de organización del aula”, cuya formulación y planificación fue realizado por el equipo docente, quienes realizaron la evaluación de inicio de los estudiantes y recopilaron información en torno a sus aprendizajes en su respectiva aula. En la formulación de este proyecto, el equipo docente enfocó el área de personal social, debido a que requería de experiencias de convivencia y organización, tomó en cuenta las capacidades, competencias y desempeños de las áreas curriculares y los conocimientos culturales (la manera cómo se organiza la

comunidad). Cabe precisar que las actividades que plantearon en el proyecto, consideran propósitos y productos de logro de los estudiantes.

El segundo proyecto presentado a la UGEL, fue formulado por las practicantes, con el título “Pachamanchista sumaqta uywanakusunchik” (Convivamos en armonía con la Pachamama), con la finalidad de mejorar el logro de las competencias, de participación democrática, construcción de identidad y cuidado del medio ambiente, en los estudiantes y la comunidad. Este proyecto no era ajeno a las actividades culturales, sino fueron tejidas con las actividades de aprendizaje. Por ejemplo, en esa temporada se acercaba Semana Santa, en la comunidad tiene como costumbre realizar el *qura pally* (recojo de planta medicinales) y el *wak’a chuyay* (bautizo de vaca), actividades que se integró en Programación del proyecto.

El Proyecto, consideró: todas las áreas curriculares, tomado énfasis en el área Persona Social: “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común” y la participación de los estudiantes, padres y madres de familia, para lo cual, la docente sugirió que los niños asuman roles de autoridades comunales como qullanas de la Pachamama (encargado del cuidar de la Pachamama).

Entonces este proyecto, debió tener un producto que evidencie el logro: Niños y niñas interiorizan el respeto a la Pachamama. Como resultado se escuchaba decir a los niños y niñas:

“Yawkuna, amaña q’upakunata wikchusunchischu, amaña qhillichasunchischu, paymi waqanmi” // “Escuchen ya no votemos la basura, ya no ensuciamos, ella llora” (N1).

“Manan basurakunata wiqchunachu, mana qupata kananachu (...) Pachama waqanka. Aswanta t’ikakunanchis” // “No votemos basura, no quememos basura, llora la Pachamama, más bien hay que echarle flores” (N2)

Cuando la profesora hacia la ceremonia, lo hacía con mucho respeto y sentimiento.

Para la construcción del proyecto, primero evalúan los logros y dificultades que obtuvieron los estudiantes en el proyecto anterior, de manera que el siguiente proyecto se enfocará en las dificultades que no se logró, tomando en cuenta el calendario comunal, el programa curricular y los problemas de la comunidad.

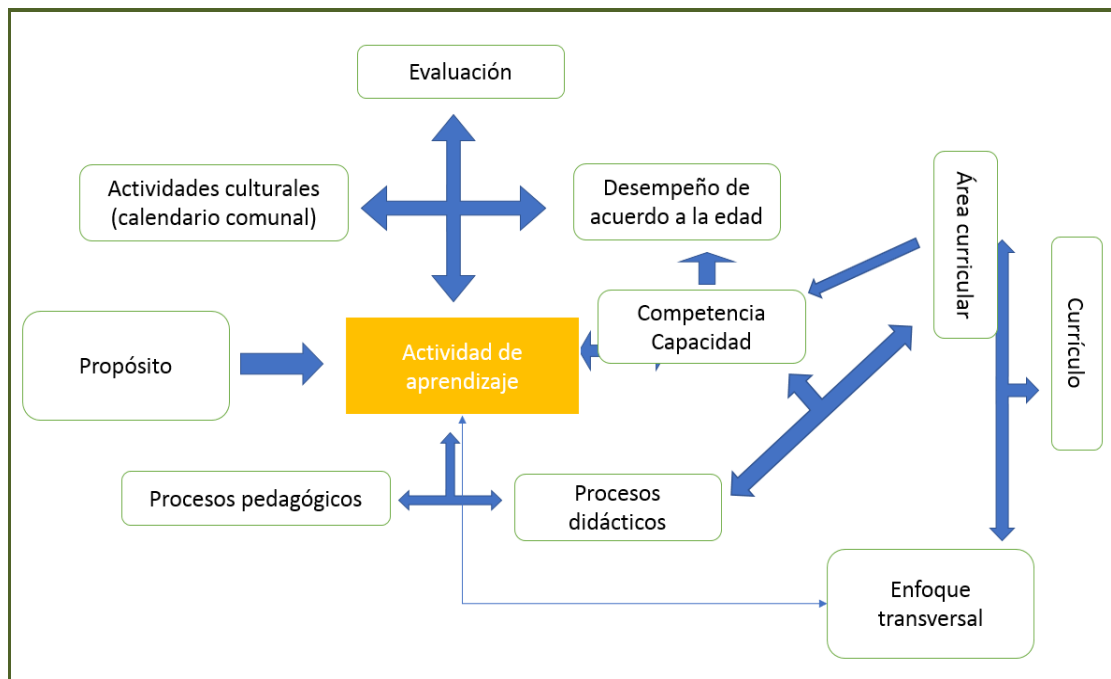
Por ejemplo, para formular el nuevo proyecto, en el Calendario comunal, se identifica, la cosecha de papa, como actividad próxima, y re formula el nuevo proyecto, convocando a una madre de familia para que apoye.

8.1.4. Actividades de aprendizaje

El término de sesiones de clase fue reemplazado por actividades de aprendizaje, término que es utilizado en todos los niveles. Como se observó en el gráfico 1, el proyecto ayuda a planificar la sesión o actividad de aprendizaje. La maestra, al momento de planificar la actividad de aprendizaje diversifica el desempeño e inserta saberes culturales, de acuerdo a lo que consideraron en el proyecto educativo.

Observemos la estructura y contenidos de una actividad de aprendizaje, en el siguiente gráfico:

Gráfico N°2: Modelo de planificación de actividades de aprendizaje, de acuerdo a observación de planificación de la docente Urpi.



Fuente: Elaboración propia de la investigadora Ccahuana (2019)

El modelo de planificación de actividad de aprendizaje, propuesto por la docente Urpi, es un instrumento de planificación de actividades de aprendizaje, según este modelo, la actividad o sesión de aprendizaje está integrado por el propósito, la actividad cultural, las competencias y capacidades de las áreas curriculares, los procesos pedagógicos y didácticos, evaluación, así como el enfoque transversal del currículo nacional.

Este gráfico fue construido a base de las observaciones realizadas en el proceso de planificación de actividades de aprendizaje con la docente Urpi.

En el taller de planificación, la maestra explica el modelo de la siguiente manera: “El propósito del taller es identificar los enfoques -proceso pedagógicos didácticos para desarrollar adecuadamente una actividad de aprendizaje-. Entonces una actividad de aprendizaje considera:

- El propósito que prima en toda la actividad de aprendizaje, lo cual permite llegar a un objetivo logrado con los estudiantes. El propósito no debe ser

ajeno al desempeño y el saber cultural, al contrario, es parte de la actividad.

- Cada área curricular tiene sus competencias, capacidades y desempeño para cada edad.

En la entrevista, la docente Urpi comentó: “Se precisan los desempeños y se proponen las evidencias, considerando el contexto de los estudiantes” (ED)

En la siguiente imagen se muestra como la maestra Urpi, inserta temas culturales en los desempeños de las actividades de aprendizaje:

Gráfico N°3: Diversificación de competencias y desempeño, por edad.

COMPETENCIAS Y CAPACIDADES	DESEMPEÑO 4 AÑOS	DESEMPEÑO 5 AÑOS
RESUELVE PROBLEMAS DE FORMA, MOVIMIENTO Y LOCALIZACIÓN” • Modela objetos con formas geométricas y sus transformaciones. • Comunica su comprensión sobre las formas y relaciones geométricas. • Usa estrategias y procedimientos para orientarse en el espacio.	Establece relaciones entre las formas de los objetos que están en su entorno. Ejemplo: El plato tiene la misma forma que la tapa de la olla.	Establece relaciones, entre las formas de los objetos que están en su entorno y las formas geométricas que conoce, utilizando material concreto
	EVIDENCIA A OBSERVAR Identifica los <u>pallay</u> y relaciona con las formas geométricas en las prendas de vestir de su madre	EVIDENCIA A OBSERVAR Identifica y representa los <u>pallay</u> y relaciona con las formas geométricas en las prendas de vestir de su madre

Fuente: Activad de aprendizaje de la docente de aula.

Como se pudo observar en gráfico N°3, se aprecia que la maestra no deja de lado los saberes de la comunidad. Las competencias y desempeño, pertenece al proyecto integral de la **madre**. En este ejemplo, se observa cómo la maestra considera las competencias, capacidades y desempeño del área curricular de matemática, evidenciando el saber local en la actividad de aprendizaje. Es una estrategia que utiliza la docente para

la diversificarlas actividades en la planificación de la actividad, partiendo del contexto de la comunidad.

En el siguiente cuadro se detalla los momentos, estrategias, procesos didácticos y pedagógicos que toma en cuenta la maestra.

Momento		Estrategias	Materiales
Inicio	Procesos pedagógicos	(Mención del propósito) Acuerdos Motivación	
Desarrollo		(Procesos didácticos por competencia y áreas) ejemplo Acompañamiento	
Cierre		(logró, evidenciar con el propósito) puede ser mediante interrogantes Evaluación del acuerdo	

Los procesos pedagógicos son:

- **Motivación:** Captar la atención de los niños y niñas, fomentar la autonomía, respetar y sostener el interés de los niños y niñas
- **Problematización:** Preguntar, retar sobre la actividad a desarrollar, despertar la curiosidad en resolver.
- **Saberes previos:** Recoger información de su realidad y de su contexto.
- **Gestión y acompañamiento:** Aprendizaje y estar atento en todo lo que hacen en todo momento.
- **Evaluación:** Evidenciar el logro del propósito mediante interrogantes, utilizando las fichas de aplicación y de observación

Seguidamente la maestra dio a conocer cada uno de los procesos didácticos de las áreas curricular. Por lo que la docente aplica en el gráfico 3.

8.1.5. Materiales educativos

Los materiales educativos, forman parte de las herramientas pedagógicas, ya que permite interactuar de manera lúdica con los estudiantes. En la I.E.I., se encontró diversos

materiales elaboradas por las maestras e implementadas como estrategia. Dichos materiales son elaborados de acuerdo al contexto local y a la a la guía metodológica del nivel inicial (2016), el cuál señala que a maestra debe “ofrecer materiales que respondan a sus necesidades de aprendizaje”, por ello, la maestra Urpi, además de utilizar los materiales otorgados por el MINEDU, busca manera de elaborar materiales relacionados al contexto y que permita que los niños y niñas disfruten.

- El cuaderno de trabajo (material otorgado por el MINEDU), para niños y niñas de 4 y 5 años, escrita en la lengua quechua, considera actividades de la comunidad de acuerdo a las temporadas. La maestra hace de entrega de este material, los primeros meses del año donde se pudo observar expresiones de alegría y felicidad de los niños y niñas, al momento de recibir el material.

Imagen 2 entrega de los libros “Kuska Yachasunchik”



En la imagen se observa a los niños y niñas mirando las hojas del libro. Cuando la maestra, les hizo entrega de los libros, ellos lo recibieron con mucho cariño, identificaban imágenes y contenidos, algunos decían: “Qhawariy papaykita, tarpushanmi” // “Mira tu papá, está sembrando”. “Kunan ña papata mikhusunchis” // “Ahora vamos a comer papa”. Relacionaban las imágenes con su actividad que realizan en la comunidad.

- **Los libros** que entrega el MINEDU a la I.E.I. son de cuentos, fábulas, mitos, leyendas y otros. Sobre todo, los cuentos y mitos, son de la cultura andina, escrita en la lengua originaria (quechua), también se ha visto otros libros de contextos amazónico, este último, permite, a los niños y niñas, conocer realidades de otro contexto. En la I.E.I., se observa que a algunos niños les gusta leer, y van con frecuencia al sector de “ñawinchasunchik” / “Vamos a leer”.
- Otros materiales como: legos, algunos instrumentos musicales, pelotas grandes, mantas, herramientas para investigar, pelucas, máscaras, etc. Están ubicada en los sectores del aula y en el aula de psicomotriz. Puesto que la docente contextualiza y hace uso de esto materiales en diversos momentos.

□ **Elaboración de materiales con los padres y madres de familia**

Es importante resaltar la participación de los padres y madres de familia en la IE. Las maestras los convocan y hacen participar en la elaboración de materiales y formulación de proyectos:

- **Los títeres**, son elaborados conjuntamente con los padres y madres de familia, para el uso de sus hijos e hijas. Estos títeres, están ubicados en el sector de artes,

los niños y niñas pueden jugar o manipularlos, en la hora de juegos en sectores, este material también es utilizado por la maestra en las actividades de aprendizaje.

Imagen N°4: Elaboración de títeres-2018



Fuente: Registro fotográfico del estudio

En esta imagen, se observa a las mamás elaborando títeres para sus hijos/as, utilizando medias, durante el taller dirigido por las señoritas practicantes, junto a la profesora, con la finalidad de implementar materiales de desarrollo de habilidades y destrezas.

- **La muñeca viajera**, fue un proyecto elaborado por una docente de aula, el 2018, con la finalidad de visitar a las casas de las familias y observar el interés que tienen los padres y las madres en la atención de sus hijos e hijas. La muñeca viajaba de casa en casa, durante la visita, los padres y las madres tenían que vestir a la muñeca, ver que le faltaba y completar su vestimenta. Los padres y las madres, debían imaginar que la muñeca era su hijo/a y la docente podía observar el interés y las ganas que tenían los padres y las madres. Este material tiene varios usos: ayuda en recrear algunos cuentos de la zona, reconocer las vestimentas utilizadas por las madres, los padres y las

vestimentas originarias y la vestimenta que utilizan las madres. Por ejemplo, fue utilizado como actividad de aprendizaje en el proyecto del Día de la madre, para dar a conocer las prendas de vestir que utiliza la mamá.

8.1.6. Recursos de la naturaleza cultural.

Para la elaboración de materiales se puede y debe hacer uso de recursos de la naturaleza, cabe mencionar que, para la cultura andina, el ayllu (la familia), no solo está integrado por las personas sino también por el entorno, es decir, las plantas, los animales, las deidades (Apus, Pachamama, Yakumama), forman parte del ayllu. En la comunidad los recursos de la naturaleza, son vistos como seres con vida.

- La docente trabaja con elementos de la naturaleza, por ejemplo, ella menciona: que “se visita (a las familias) para generar aprendizajes (y) se aprovecha, para implementar los sectores. Se agradece a través de ritualidades y espiritualidad.” (ED).

Imagen N°5: “Qura pallay”



Fuente: Archivo fotográfico del estudio

Como podemos observar en la imagen, en el “Qura pallay” // “Recojo de hierbas”, la madre cumple el rol de “Yachaq”, conocedora de las plantas medicinales. utiliza las plantas medicinales como un saber de la cultura, comparte el conocimiento de las plantas

que se utiliza en Semana santa. En esas fechas las ánimas de las plantas son más fuertes, por lo que las plantas se deben recoger con cuidado y cariño sin maltratarlas. Hay niños que conocen algunas plantas medicinales, por lo que la mamá invita al niño para que comparta sus saberes.

En otro momento, cuando los niños y niñas salieron a pasear al río, la maestra Urpi, aprovecha de la naturaleza para generar aprendizajes, al mismo tiempo generar el respeto por la pachamama. Ya que, en el paseo se hizo paradas donde había los árboles, la chacra, el río. Por ejemplo: Cuando se toparon con un pequeño río, antes de cruzarla se detuvieron y escucharon el sonido:

Maestra: Uyarisunchis, (un momento de silencio) kunan mayu hina ch'aqwaychis, qapariychis. // Escuchemos, ahora hacemos el sonido el río, gritemos.

Niños y niñas: (Se ponen a imitar el sonido)

Maestra: ¿Kay unu, kawsaninchispa allinchu manachu? // ¿Esta agua será para vivir, bien o no?

Niños y niñas: allin // bueno

Maestra: ¿Imata, nuqachis, kay unuwan rurananchis? // Nosotros, ¿qué podemos hacer con esta agua?

Niña: Matita ruwakunchis // hacemos mate.

Niño: Mikhunata wak'ukunchis. // cocinamos comida.

(Un perro se pone a orinar en el río)

Maestra: Qawari chay allqu unupi hispashan, purikushan.// Miren, ese perro esta orinado y caminado por el agua.

Niños/as: qillishanmi // Esta ensuciando.

Niña: pachamamata waqanqa. // Va a llorar la pachamama.

Un niño trata de alejar al perro (...)

Maestra: ¿Iman kaman ununchista sinchita qillilnanchisti Lucas?

Niño: ¿Ima? pachamama waqanman unuchanman. // la Pachamama lloraría por el agua.

Maestra: Unuchari ¿runachachu kaman, manchu? //El agua, ¿Será persona o no?

Niños y niñas: Runancha // es una persona.

Maestra: Chaysi wawakuna, huk laru ayllukunapi, qayna unuta riri rikunku, chayka ninkus, cruschaykunku waqinka, Utaq ninku waqkuna: Mama yaku pasayrusayki, Haqnata. // Niños y niñas, en otros pueblos, cuando ven así el agua, incluso se persignan y dicen: Madre agua, voy a pasar, así. (V.1)

8.2. Estrategias en las prácticas pedagógicas intercultural

En la EIB, el trabajo es con los niños y niñas, pero también involucra a los padres y madres de familia, así como a la comunidad. En el ámbito educativo, es importante el uso de estrategias pedagógicas interculturales, los cuales permiten tener buena interacción con los niños y niñas, los padres y madres de familia y la comunidad.

Según el MINEDU (2013)⁵, uno de los perfiles del maestro EIB, es que debe valorar y respetar a los niños y niñas, debe manejo estrategias para atender escuelas unidocentes y multigrados y tener dominio de lengua originaria. En esta sección se abordarán las estrategias implementadas por la docente, para una buena práctica pedagógica intercultural. Dentro de ello encontramos diversas estrategias, las cuales se detallan a continuación:

8.2.1. Estrategia que crea un ambiente emocional

- **Trato amical con los niños.**

Una estrategia aplicada por la docente, es generar un ambiente emocional positivo. En el nivel inicial es importante trabajar aspecto emocional del niño y la niña, debido a que ellos/as tienen sus propios problemas. La docente refiere que siempre recuerda la frase “Todo por amor y nada por la fuerza”, es un lema que nace de Victoria y Emilia Barcia Boniffatti, las primeras educadoras que abrieron el jardín con dicha frase. La docente, siempre tiene presentes este lema y lo aplica en su I.E.I. Por otra parte, la vocación de la docente, es clave en el trato hacia los niños y niñas. Como bien ella lo manifiesta:

“Mi trabajo es mi pasión, lo hago con cariño y mucha dedicación. El destino de la EIB está en nuestras manos querida maestra, a pesar que pueda haber obstáculos y dificultades nada es imposible. Por el amor a nuestros pueblos

⁵ Ministerio de Educación

originarios de todo el Perú, una EIB con cariño y mucha responsabilidad si se puede” (ED)

Así, la maestra Urpi, resalta el afecto, en su ser docente. Para ella ser docente es una vocación. También resalta la valoración que tiene hacia los pueblos originarios. Sabemos por la historia, que están olvidados, sin embargo, la maestra trata a la comunidad con mucho respeto.

Cabe señalar la convivencia en armonía es un principio de las culturas andinas, el trato entre las personas se da con mucho cariño. L la maestra Urpi, procura que el jardín sea un lugar acogedor.

Se pudo observar que algunos niños y niñas se preocupan por los problemas de convivencia en el hogar, les afectaba el accidente que sufrían algún familiar, la muerte de sus seres queridos y de sus animalitos, por lo que no lograban concentrarse en clases. La docente a todos les recibía con mucho cariño, les brindaba trato amable y hacía que toda su tristeza y dolor se vaya para otro lado. Por ejemplo, observe lo siguiente:

Los niños y niñas llegan su IE, saludan a la maestra “Buenos días prufisuray” // “Buenos día profesora”. La docente les sonrío y responde (con un gesto de alegría) “Buenos días wawaykuna // “Buenos días hijitos”. Y les da un abrazo. La docente les dice: “Allin hamusqaykita” // “Que bien que hayas venido”. Los niños le miran con una sonrisa en el rostro. Luego la docente pide a los niños que disfruten del juego mientras van llegando los demás. “Waway, pasa, pukllakamuy” // “Hijo, pasa, corre juega”. Los niños sonrío y se van al juego contentos. (DC4)

La docente antes de iniciar la actividad de aprendizaje les sonrío y se expresa con alegría, gestos muy importantes para que los niños estén más motivados para aprender. Al respecto, la maestra afirma que “es importante estar alegres para los niños, nosotros tenemos que estar con buena energía para contagiar a los niños” (DC4).

Asimismo, la profesora Urpi da estos consejos y sugerencia al docente de aula y las señoritas practicantes, nos dice que no se debe mezclar los problemas personales con

el trabajo. “Si una docente entra renegando, los niños también lo estarán. Si entras desmotivada, los niños también lo estarán, pero si tú le muestras alegría, ellos también lo estarán”. Los niños sienten cuando los quieres, cuando los tratas bien. Por ello, la docente cuando ingresa al aula entra con mucha alegría, saluda a sus niños y niñas. Como vemos en el siguiente ejemplo:

La maestra pregunta a los niños y niñas de su estado de ánimos:

Maestra: ¿Imaynalla kashankichis? // ¿Cómo están?

Niños y niñas responden en coro: “Kusisqa” // “Feliz”

Niño dice: “Llakisqa” // “Triste”

La maestra vuelve a preguntar la razón de su tristeza.

Maestra le pregunta en tono calmado: “¿Imanaqtin llakisqa hamuranqi?” // “Por qué has venido triste” Niño dice en tono triste: “Taytaman chaki paqirakapun” // “Mi papá se rompió el pie”.

La maestra se acerca y le da un abrazo al niño.

Maestra dice: “Taytaki allinmi kanqa, ama llakikuychu” // “Tu papá va a estar bien, no te preocupes”.

La docente pide a todos los niños y niñas que le den energía positiva. El niño sonrío. (DC2)

Otra de las estrategias que realiza la docente para botar la tristeza, es hacer una actividad espiritual con el cuerpo, para ello invita al niño que vino triste:

Maestra: ¿Llakiskunata mayta wiqchusunchis? // “¿A dónde votamos la tristeza?”

Niños y niñas: “Basuramanta” // “Al basurero”

Niño: “Qhipa escuelaman” // “Atrás de la escuela” (DC2)

La maestra opta por elige lo que indica la mayoría de los niños y niñas. Les indica que se paren y pasen las manos desde la cabeza hasta los pies y luego saltar gritando ¡haaaa!, repiten tres veces y se dan un abrazo. Esta misma actividad lo realizan dentro del aula y también fuera del aula, junto con los demás niños y niñas de la otra aula.

Es evidente que la docente no deja de lado las emociones y sentimiento de los niños y niñas. Al mismo tiempo genera confianza con sus estudiantes, se ha visto que los niños y niñas estiman a la docente. En la entrevista, la mayoría de los niños tienen una buena

percepción hacia la docente, dicen: “Ella es muy alegre”, “Gustawanmi profisuraypa yachachisqan, munayta yachachinmi” // *“Me gusta lo que me enseña mi profesora, enseña bonito”*

Las estrategias del trabajo con las emociones y afectos, las realiza diariamente, ha recuperado saberes y conocimientos de la comunidad. Los niños y niñas muestran interés en sus seres queridos de su familia y la naturaleza, los animales son parte del ayllu. La maestra Urpi, respeta el sentir de los niños y niñas.

Durante el trabajo de campo observe que la profesora siempre pregunta a los niños y niñas, sobre su estado de ánimo. Hay niños y niñas que dicen estar tristes porque le han robado su gallina, se ha muerto su ovejita, vaquita, su cuy. También los niños y niñas refieren que están alegres porque “nació mi ovejita”, “mi papá me ha regalado una vaca pequeña”, “en mi chacra hay bastante papa”, entre otros.

Entonces, se observa que los niños sienten penas y alegrías y transmiten la estrecha relación que tienen con la naturaleza, la misma que forma parte de su ser.

Otro momento más significativo, es el amor a la Pachamama, la profesora Urpi, hace que los niños y las niñas sienta la conexión con su ayllu. Para ello, la maestra los días lunes, agradece con mucho cariño:

La maestra realiza la formación, indica que se coloquen alrededor del círculo, luego pregunta:

Maestra: “¿Ña formakuranchis, kunanri imataq ruwasun?” // ¿Ya se han formado?
¿Ahora qué sigue?

Niños y niñas: “Mañaykusunchis” // “Vamos a pedir”

Maestra: ¿Pitaq mañaykusunchis? // “A quién vamos a pedir?”

Niño: “Angelkunata” // “A los ángeles”

Maestra: “¿Chaymanta pikunawan? // “Después a quienes más?”

Niña: “Apunchiskunata” // A nuestros Apus”

Niña 2: “Pachamamanchista” // “A nuestra Madre tierra”

Maestra: “¿Imanaqtimin paykunaqa mañaykusunman?” // “¿Por qué nos vamos a pedir a ellos?”

Niña: “Es que, paykunaqa uywananchis” // “Es que ellos nos crían)

Niños: “Paykuna cuidawanmi” // “Ellos nos cuidan”

Maestra: “Entonces, sumaqllata mañaykamusunchis” // “Entonces, nos vamos a pedir con mucho cariño”

Todos oran agradeciendo a Dios, a los Apus, a la Pachamama, asimismo pidiendo que cuide a sus pueblos, a la gente de otros lugares. Cuando terminan la docente les pide a los niños y niñas que extiendan la mano mirando hacia cielo (Hanaq pacha) haciendo un soplido (samay) por tres veces, luego sopla al kay pacha (a las personas, los niños y niñas hacen lo mismo, luego terminan mirando al huqhu pacha soplidos por tres veces.

Imagen 6: Unu phallchay



En la imagen observamos una costumbre al agua, donde los niños y niñas son partícipes. La maestra realiza esta costumbre cada año- Este día los niños y las niñas traen consigo flores, a docente y los niños/as van a la sequía de agua y echan flores al agua, a nuestra Yaku mama (Madre agua). La docente está acompañada de un niño y una niña, esto porque en la cultura andina, la dualidad siempre está presente “todo tiene par”.

Este día los niños y niñas muestran un respeto la rio, además observe que una niña de tres años, lo hizo como mucho amor. La maestra había indicado a todo que echen las flores, poco a poco hasta el final, por lo que de la mayoría de los niños echaban las flores

que tenían tratando de terminar rápido, sin embargo, la niña de tres años, fue la única, que echaba las flores poco en poco y caminaba despacio mirando el agua, lo cual indica que su familia práctica este ritual y la niña participa.

La maestra ve que los niños y niñas de esa comunidad tiene respeto a la madre naturaleza, ese saber es transmitido desde el hogar y la maestra fortalece las prácticas culturales en la I.E.I.

8.2.2. Juegos como medio de aprendizaje.

El juego, es importante para los niño y niñas que cursan el nivel inicial. Para ellos, el juego es su mundo, además en la pedagogía intercultural, los juegos se consideran desde la realidad de su contexto. El juego, es un medio de aprendizaje, permite desarrollar aspectos cognitivos, sociales y emocionales. La docente en su práctica pedagógica involucra el juego en diferentes actividades: juego libre, juego en sectores, juego en psicomotricidad y en las actividades de aprendizaje.

- Juego libre

El juego libre, es una actividad principal para el infante. La docente lo implementa en dos espacios. Al inicio de la jornada y en actividades de psicomotricidad. Cuando los niños llegan al jardín, tienen la libertad de jugar de manera libre en el patio: algunos se van al columbio, al rodadero, al subibaja, también juegan con objetos que encuentran en el patio. Según la docente, el juego libre no debe ser dirigido ni interrumpido, porque los niños y niñas están en su mundo, pero si podemos estar observándolos para que no ocurra algún accidente. Es un momento donde ellos pueden liberar emociones.

El juego en la hora de psicomotricidad, es considerado como un taller donde se encuentra diversos materiales. La docente los lleva a la sala de psicomotricidad y dirige el juego.

Antes de iniciar, la docente deja en claro los acuerdos para jugar y que al finalizar podrán comentar. Los niños y niñas escogen los materiales y empiezan con el juego. En este momento, se puede observar a niños que hacen representaciones de su vida cotidiana, relacionados a la cultura, las costumbres, actividades de la comunidad. Durante el juego se observó solo a un niño:

Después de que la docente deja en claro las normas de juego, los niños se van a sus respectivos espacios de juego.

Lucas, se levanta, empieza a caminar, observa todo el espacio, viendo donde podría jugar, se acerca a los cubos, sube a una de ellos y coge la cuerda de salta soga, se baja del cubo y busca las pelucas que están en una caja. Llama a dos de sus compañeros, dialogan entre ellos. Lucas les indica el juego y pide a sus compañeros que usen las pelucas, luego sacan más salta sogas. En seguida Lucas y sus dos compañeros, cogen la salta soga y empiezan a bailar el ukuko⁶, logrando hacer todos los pasos. Una vez que se cansan se sienta y dialogan. (O.2)

Otro momento en que se da el juego, es durante el receso, después de quqawi (comida, fiambre), ahí los niños juegan libremente. Los niños y niñas buscan espacios donde jugaren el rodadero, pasa mano, columbio, poza de arena, entre otros. Sin embargo, hay niños y niñas que realizan juegos de su vida cotidiana (juego simbólico).

Un grupo de los niños y niñas juegan juegos de su entorno como el pastoreo, algunos de ellos asumen el rol de las ovejas, un niño y una niña pasan a ser los pastorcitos y dos niños asumen el rol del zorro. Una niña dice: “Yaw Pablucha, pasay uwihakunata qawakamuy” // “Pablo, corre a ver a las ovejitas”. El niño hace caso, se va a pastear y arrear sus ovejitas, “¡ush, ush!”. Los niños de ovejitas hacían el sonido onomatopéyico ¡meeee, mee! Mientras tanto, el zorrillo aparece e intenta robarse una ovejita, las ovejitas empiezan a correr, (se escucha la risa de los niños) tratan de atraparse (...) (DC.6)

- El juego dirigido

El juego dirigido, la docente planifica un taller, tomando en cuenta el currículo y los materiales de la MUNEDU, sin dejar de lado, los saberes y la cultura relaciona el juego con actividades de su entorno. Por ejemplo.

⁶ Generalmente conocido la danza de los pablitos, que es exclusivamente en actividades sagradas.

El taller de psicomotricidad, mayormente lo realizan en el patio, antes de salir, la profesora Urpi y los niños y niñas realiza la asamblea donde establece algunas normas para salir fuera del aula. Realizan el calentamiento. La docente indica que deben calentar el cuerpo para realizar la actividad. Los niños y niñas trotan de manera desordenada, unos más rápidos que otros. Luego regresan y realizan un círculo inhalando y exhalando. La maestra Urpi indica toquen su corazón y pregunta ¿Cómo está latiendo nuestro corazón? La mayoría responde: ¡bum bum! (rápido). Luego la maestra explica porque el corazón late rápido después de trotar. (DC5)

Asimismo, el juego en sectores se realiza al finalizar el taller, en ocasiones la maestra indica dónde irá a jugar el niño, dependiendo a una necesidad, en otras ocasiones son los niños quienes escogen en qué sector desean jugar.

La maestra, en un taller de historia personal, hizo el juego de una representación de la comunidad social. El tema de la organización de las varayuq/qullanas (líder de la comunidad) en la comunidad.

La maestra da las indicaciones estableciendo los acuerdos, donde ellos imitan como se organizan en la comunidad. Entre los niños y niñas se pusieron de acuerdo, eligieron al niño Yaku como el presidente de la comunidad porque era líder, los demás se convirtieron en los pobladores. Luego la maestra les hizo, jugar, con esa misma función del líder:

Colocaron las sillas en forma media luna y una silla en el centro. Todos los niños se sentaron alrededor, el líder se sentó en la silla del centro y empezó a pedir “apamuychis cojinchiskunata” // “Traigan cojines”. Los demás buscan y colocan el cojín a lado del líder. Él debe controlar el desorden. (DC 18)

Otro momento fue cuando la docente junto con sus colegas, aprovecharon la celebración del Día de la educación inicial, para recrear juegos que se estaban perdiendo, como una actividad vivencial, para lo cual, se repartieron roles:

En el Día de la educación inicial, cada docente eligió dos juegos para realizar con los niños y niñas. Los juegos a elegir fueron: llajes, trompo, plic plac, tiros y otros. Mientras los niños y niñas juegan, la docente evalúa el desarrollo de su motora fina y gruesa. Ese día se observó que los niños y niñas disfrutaban del juego, algunos juegos eran nuevos. En ese momento, la docente, aprovechó para indicar a los niños/as que podían jugar todas las veces que lleguen temprano a la

I.E.I. Esta decisión fue tomada para facilitar el desarrollo de la motricidad fina que les faltaba a algunos niños y porque los niños disfrutaban de los juegos.

Luego pasamos a la cancha grande, para que compartir el quqawi (fiambre), antes los niños y niñas fueron a lavarse las manos, como de costumbre, luego se sientan en la esquina la cancha, sacan sus quqawi de pocillos y chuspas. Al terminar el compartir descansan, algunos se echan, otros juegan o dialogan entre pares y con la docente. En seguida las docentes realizaron los juegos tradicionales y cotidiano: el zorro y las ovejas, gallinita ciega, el teléfono malogrado, entre otros. Para finalizar, a pedido de todos los niños jugaron futsal, entre equipos de mujeres y varones, liderados por las docentes. (DC.05)

En esta actividad se observó la socialización e integración, de los niños y niñas de 3, 4 y 5 años, quienes desarrollaron varias habilidades que corresponden a las áreas curriculares, como: el desarrollo psicomotriz, seguridad y autonomía. El juego es parte de la vida cotidiana del infante, por ello, en el nivel inicial, es un medio de aprendizaje y no se debe prohibir, sino más bien sacar provecho.

8.2.3. Estrategias que crean un ambiente crítico reflexivo

Uno de los objetivos de la educación intercultural bilingüe, es formar personas críticas y reflexivas, que respeten y valoren su cultura, base para la formación personal. Por ello, la profesora Urpi, considera importante desarrollar estos valores desde el nivel inicial con los niños y niñas.

- Preguntas retadoras.

Durante las actividades de aprendizaje, la docente realiza preguntas retadoras de manera abierta (no cerrada), de acuerdo a las áreas curriculares, de tal modo que los niños y niñas puedan pensar, dar respuestas diversas e ir más allá de las respuestas. Una de las actividades de aprendizaje que se observó, en la organización del aula, se muestra las preguntas que planteo la docente:

La maestra inicia con la actividad de aprendizaje: Conformación y organización. Inicia contando un cuento, creado por la docente, el mismo, está relacionado a la mala organización que tenía la comunidad. Cuando termina, realiza las siguientes preguntas:

¿Cómo vivían en la comunidad? ¿Cómo era la organización de la comunidad? Luego hace énfasis a la comunidad de los niños ¿En nuestra comunidad qué se debe hacer y qué no se debe hacer? ¿Ustedes creen que en nuestro jardín debemos organizarnos? ¿Por qué? ¿Qué pasaría si no tenemos organizado nuestros equipos?

Los niños y niñas dan diversas respuestas:

Niño: “Estaríamos desordenados”

Niña: “Todos harían lo que sea”

“Niño: “Todos pelearíamos”

La docente anota las respuestas en el papelote, para luego analizar en conjunto [...] (DC)

Cuando la maestra realiza las preguntas, la mayoría de los niños responde lo que piensa y se explayan. Se observa que los niños de 5 años, tienen noción, sin embargo, había tres niños que les costaba responder las preguntas, solo repetían lo que el anterior niño decía o se quedaban callados. En caso de preguntas cerradas, cuando la pregunta era para responder si o no, la maestra preguntaba ¿Por qué?, a fin de animar a que los niños y niñas opinen.

8.2.4. Diálogo de saberes

Es una de las estrategias más relevantes. Existen tres tipos de diálogos: diálogo comparativo, diálogo de profundidad y diálogo de retos y desafíos. En el nivel inicial, especialmente en las áreas de personal social y ciencia y ambiente, se considera solo los diálogos de profundidad y comparativo, trabajar ambos diálogos, con los infantes, les ayuda a convivir en armonía con su entorno y fortalecer su identidad cultural. Al respecto, Ishizawa (2012) sostiene que el diálogo de saberes es una relación mutuamente enriquecedora entre personas y cultura. La maestra Urpi, también menciona que “en el

proceso de enseñanza aprendizaje, se parte de su cultura luego se da a conocer los saberes de otras y ahí se da el diálogo de saberes”. (ED)

El diálogo de profundidad de saberes se enfoca en la cultura, es decir, aborda temas netamente del entorno. De esta manera, profundiza y fortalece la identidad de los niños y niñas. Además, tomando en cuenta que la I.E.I. es de EIB de fortalecimiento. Aquí los padres cumplen un rol importante, especialmente en las actividades vivenciales, ellos tienen conocimientos y prácticas culturales, son ellos los que ayudan en la I.E.I. La docente organiza las actividades de acuerdo al calendario comunal, junto con los padres y madres de familia, quienes ya saben las funciones que tienen que cumplir. Por lo general, ellos ofrecen participar voluntariamente, por ejemplo, cuando se acercaba la costumbre de “Qura pallay”⁷, los padres y madres, conocen más sobre las plantas medicinales, aunque la profesora prefiere que la mayoría se encargue de realizar la actividad de manera rotativa por año, a fin de que tomen interés en los saberes culturales.

En el nivel inicial también se hace actividades de diálogo comparativo, esto permite conocer otras culturas. Cabe señalar que la docente procede de la selva (Qillabamba), lo cual es una ventaja, porque comparte saberes de su comunidad, cuando realiza actividades de aprendizaje. Así mismo a la I.E.I., llegan docentes que proceden de otros lugares, por ejemplo, este año vino a trabajar un profesor de Puno, hecho que se aprovecha para conocer saberes de otros lugares.

En una actividad realizado por “Todos los santos”, los niños y niñas narraron las costumbres de esta celebración. Ahí los niños narraban que, en estas fechas, sus familias tienen como costumbre ir al cementerio llevando flores y ofrendas, como: t’antawawa (Pan de wawa), caballitos y otros. La profesora también da a conocer las costumbres de su comunidad, encontrando similitudes y diferencias. Ella explica que en la ciudad los niños y niñas, suelen disfrazarse con trajes que los hace parecer a personas que admiran y que en la ciudad de Lima festejan “El día

⁷ Recojo de plantas medicinales, actividad que se realiza en diferentes contextos andinos, especialmente en la comunidad de Sipascancha Alta, por semana santa. Se dice que, en esa fecha, las plantas tienen ánima y todas se convierten en medicina.

de la Canción Criolla. Los niños y niñas, curiosos quieren saber más de lo que hacen en otros lugares y realizan varias preguntas. La maestra explica que en todo el mundo hay diversas maneras de festejar y que cada comunidad valora y disfruta las actividades de celebración de fechas como está. (DC.18)

8.2.5. Actividades vivenciales

En las actividades vivenciales los niños y niñas tienen un aprendizaje significativo, los niños y niñas aprenden haciendo, sintiendo e imitando. Los niños y niñas adquieren conocimientos sobre su cultura, fortalecen su identidad personal y colectiva, aprenden a respetar a la Pachamama y los Apus. Las actividades vivenciales son más utilizadas en el área de personal social, porque involucra actividades de la comunidad. La I.E.I., tiene su chacra propia detrás del jardín, allí las docentes trabajan con los niños, además, en ocasiones suelen ir a la chacra de algún padre de familia. En la comunidad los terrenos de cultivo son de rotación, según esta práctica, la comunidad cada año cambia los terrenos de cultivo y las áreas de descanso. El año pasado produjeron y cosecharon de papa en los terrenos cercanos a la comunidad, en cambio este año, lo hicieron lejos de la comunidad, por ello, este año, los niños no pueden ir a la chacra de padre de familia, porque está lejos, por este motivo, la docente, decidió trabajar la chacra de la I.E.I.

- Wathia

La wathia se realiza en la época de cosecha de la papa, durante los meses de mayo y junio. En esta actividad vivencial, la docente realiza con el apoyo de una madre de familia, quien ayuda a los niños a preparar la wathia. Este año, se realiza en la chacra de la institución. E.I. Para ello, la docente un día anterior, pide a los niños y niñas que lleven los productos para preparar la wathia: papa, habas, oca, entre otros.

En la preparación de la wathia, participaron todos los niños y niñas de 3, 4 y 5 años. Se inició con un pequeño ritual de permiso a la Pachamama. La docente dirige el ritual a cada lado acompaña y ayudan un niño y una niña. Todos nos sentamos alrededor de la misa donde se colocó la ofrenda de productos. Los niños

y niñas, tienen conocimiento del ritual. La docente pregunta “¿Imaynata qallarisunchis? // “¿Cómo vamos a empezar?”. Algunos niños, en especial de 5 años, responden en coro. “Pachamamanchista mañaykusunchis” / “Vamos a pedir a nuestra Pachamama”. Luego la docente inicia la ceremonia, la docente y los niños y niñas hacen su k'intu con hojas de coca para pedir a la Pachamama. Ahí se puede observar el respeto que tienen los niños y las niñas a la Pachamama, participan en todo el ritual con vehemencia y corazón. (DC 06)

Durante esta actividad vivencial es importante generar valores comunitarios como: el respeto a la Pachamama y los Apus. Además, la mayoría de las actividades siempre inician con un “mañakuy” // “Permiso”, pedido de permiso a las deidades de la comunidad.

Imagen N°7: Permiso a la Pachamama



Fuente: Archivo fotográfico del estudio.

En la imagen, la profesora, el profesor y los niños y niñas están realizando el permiso a la Pachamama, para realizar la wathia. Ahí se observa que el docente y la niña forman parte de la misa de ceremonia, así la niña aprende el respeto a la Pachamama y que pueda asumir esta práctica y roles, como yachaq, en el futuro. La docente recoge los restos del chaqchado o pikchando (mastique de la coca) para luego enterrarlo. Luego, la

docente distribuye roles a los niños y niñas por grupos para su participación en la preparación de la wathia.

Imagen N°8: Aqllakuy



Fuente: Archivo fotográfico del estudio.

Imagen 9 recojo de ramas



Fuente: Archivo fotográfico del estudio.

De acuerdo a las imágenes N° 3 y 4, cada grupo asume sus roles. En la imagen N°1, los niños y niñas seleccionan los productos para realizar la wathia y la ensalada. En la imagen N°2, los niños y niñas recogen ramas y leña para encender y calentar el horno

para la wathia, mientras que otro grupo juntaba las champas (terrones) para construir el horno. Así mismo, una a madre de familia ayuda a construir el horno, mientras se comunica en quechua y los niños y niñas observan.

En la imagen N°9, se muestra que las niñas, en grupos, construyen pequeños hornos a modo de juego. Aquí, se aprecia como los niños/as aprenden los saberes comunitarios, observando e imitando. no fue la única, sino la mayoría lo hizo y en pequeños grupos. Cuando se calentó bien el horno, entre todos colocan los productos en el horno: habas, papas, y ocas.

8.3. Participación de actores educativos en la I.E.I.

En la EIB, es imprescindible trabajar con un conjunto de actores que aporten a la educación de niño y niñas. Por ello, en esta sección abordaremos sobre la participación de la docente, los niños y niñas y los padres y madres de familia.

Gráfico N° 4: Organización práctica pedagógica



Fuente: Elaboración propia de la investigadora

Organización práctica pedagógica

En la IE función de acuerdo al gráfico N°4, donde estos actores son participes en el desarrollo de los niños y niñas.

8.3.1. Docente

El o la docente cumple un rol importante en la EIB, es un guiador, para los estudiantes. Por ello, en esta subsección, se abordará la identidad personal y colectiva de la docente y las jornadas de reflexión que realiza la docente de la I.E.I. para una buena práctica pedagógica intercultural.

- **Identidad personal y colectiva**

En la práctica pedagógica intercultural, es importante que la identidad docente sea definida y fortalecida para comprender a otras personas. Uno de las características del perfil del/la docente EIB, es la identidad personal y colectiva, el/ella es un mediador/a para los niños y niñas.

La docente de la I.E.I. tiene identidad personal y cultural, bien afirmada. En el caso de la I.E.I., la docente se identifica como quechua y andina. Durante la observación, ella aconseja a sus colegas, indicando: “No debemos avergonzarnos de quienes somos”. Asimismo, cuenta su experiencia, de cuando era niña nunca se avergonzó de sus padres y de hablar el quechua, a pesar de sufrir discriminación. Afirma que uno de los motivos para decidir estudiar Educación Inicial, fue porque nunca recibió educación en la lengua quechua, por esta razón decidió brindar una educación diferente.

Para la docente, comprender y autoafirmarse como quechua, le ha permitido comprender a la comunidad. Ella hizo respetar los derechos de esa comunidad, trabaja en la I.E.I. de la comunidad desde hace varios años. Recuerda que al llegar a la I.R.I., lo encontró en un estado no óptimo, lo que le preocupó y lo tomó como un reto.

En la entrevista menciona la siguiente: “Muy triste en todo aspecto, encontré un aula con dos mesitas y 6 sillas, el aula en mal estado de conservación, los padres de familia en su mayoría eran de otras religiones y se oponían a que se enseñara la EIB” (ED)

Una de las características que tiene la docente Urpi, es la empatía que muestra hacia las personas, los estudiantes, los padres y madres de familia. Asimismo, valora y respeta la diversidad, lo cual es importante en el perfil de docente EIB. En 2018 la docente comenta que tuvo una niña castellano hablante, que no hablaba ni entendía el quechua, pero, ella la recibió con los brazos abiertos. Al inicio fue difícil para la niña acoplarse a una nueva institución donde los niños y niñas se comunican en quechua, sin

embargo, la docente logró que la niña se socialice e integre con sus pares y tengan una buena convivencia. La niña llegó a entender el quechua y a convivir con sus pares.

- **Acompañamiento a su plana docente**

La docente de la I.E.I. cumple dos roles (directora y docente de aula), aparte de ser docente de aula, tiene funciones como directora, durante el trabajo de campo se pudo apreciar que tienen gran liderazgo en la I.E.I. Ella asiste a capacitaciones de actualización docente y capacita al docente de aula. Por ejemplo “...en una reunión dada por la docente Urpi fue con motivos de capacitar el nuevo cambio que había surgido en torno a las evaluaciones. Puso al tanto de esos cambios al docente de aula y las señoritas practicantes.” (AT)

Como directora, cumple con sus funciones y realiza una buena gestión educativa trabajando con la ayuda del o la docente y los padres de familia, distribuyendo roles y delegando responsabilidades.

Uno de los trabajos que realiza como directora, es el acompañamiento que tiene que realizar a las docentes, a quienes los guía y los mantiene al tanto de los cambios que surgen en la educación. Siendo la I.E.I., un modelo de EIB, vienen practicantes de distintas universidades y la maestra Urpi los ayuda realizando talleres de inducción poniendo al tanto el trabajo educativo.

- **Jornadas de reflexión**

Las jornadas de reflexión, son espacios de apertura auto evaluación y coevaluación de los/as docentes, quienes comparten sus puntos de vista respecto al trabajo que realizan los/as docentes y los aprendizajes de los niños y niñas. Se realiza después de cada actividad vivencial y de actividad de aprendizaje.

Las jornadas de reflexión permite a los/as docentes socializar las apreciaciones que tienen /as docentes tienen sobre cada estudiante, identificar debilidades y fortalezas de los niños y niñas. Por otra parte, la coevaluación entre docentes les permite mejorar en la práctica pedagógica.

Todo dependerá de la actividad que se lleve a cabo. Por ejemplo, al culminar la actividad de “Waka ch’uyay”, nos reunimos los/as docentes y, socializamos comentamos respecto a la actividad, luego se analizó el aprendizaje de los niños y niñas, evidenciando que la actividad ayuda a una mejor socialización entre pares, conocer más las costumbres de la comunidad y fortalecer su identidad. En esta reflexión también se identifican nuevas actividades.

Después de terminar la actividad vivencial retornamos a la I.E.I. La profesora Urpi, invita al docente de aula y a las señoritas practicantes a pasar a la dirección, agradece a sus colegas por haber participado en la actividad y pregunta a la docente de aula: “A usted profesor ¿Qué le pareció esta actividad?” El docente responde: “Primero quiero agradecerle a usted maestra, por aceptarme aquí en su I.E.I., siento que estoy aprendiendo mucho al participar en esta actividad, como soy de otro lugar, para mí es nuevo esta costumbre quizás en allá se hace diferente o lo llaman con otro nombre (...) a mis colegas decirle que saquemos jugo de este aprendizaje, aquí la maestra se ve que tiene mucha experiencia”.

Luego, la profesora realiza la misma pregunta a las señoritas practicantes, quienes dan su punto de vista (...) En seguida vuelve a pregunta a todos ¿Por qué será importante realizar estas actividades con los niños y niñas? A lo que en su mayoría responde: “porque es un aprendizaje significativo, algo se su vida cotidiana, mediante ello se puede trabajar la socialización e interacción entre ellos, en las áreas curriculares se puede trabajar cantidad, narración”. Luego la maestra agradece por las respuestas dadas mencionando lo siguiente “(...) como habrán visto, esto es lo que nos hace la diferencia al trabajar la EIB, hacer que nuestros niños y niñas amen su cultura, aprecien lo que hacen en la comunidad, ya que se genera aprendizajes significativos (...) cuando ustedes vayan a otros lugares a ejercer su labor docente, tomen en cuenta y hagan una I.E.I. diferente” (DC. R5)

8.3.2. Los y las estudiantes /niños y niñas

Cabe resaltar que los niños y niñas de la comunidad son muy cariñosos, amables, respetuosos, colaborativos, pequeños líderes y autónomos. Se sabe que los niños y niñas, en la práctica pedagógica son los principales actores, por ello, la docente hace que los

niños y niñas se sienta importantes y acogidos en la I.E.I. En el año de buen inicio escolar, la docente les recibió amablemente, como podemos ver:

Los niños y niñas llegan junto con sus papás y mamás, ellos vienen con su ropa típica cuando ven a la maestra, felices corren hacia ella, la abrazan y le dicen: “Profesoray buenos días, kutinpusqanki” // “profesora buenos días, (regresaste”. La profesora alegre habla palabras cariñosas, les abraza y les dice: “Buenos días mis niños, munay p’achawan hamuwaskanki, ananaw” / “Buenos días mis niños que lindos han venido con su ropita bonita”. Los niños y niñas también nos abrazan, (...) (DC 1)

En la observación, se aprecia que la docente se comunica con ternura y los niños y niñas le tienen un gran afecto. Según llegando los niños y niñas la docente les da un abrazo y les habla con palabras tiernas. Cabe señalar que la docente se comunica en la lengua originaria del niño/a.

Imagen N°11: Recibimiento del buen inicio escolar



Fuente: Archivo fotográfico del estudio.

En la imagen se observa que los niños están con su ropa originaria al costado de un árbol, felices de regresar a su jardín. Este recibimiento lo hace la docente, los padres de familia y las autoridades de la comunidad.

De acuerdo al calendario, la actividad de la comunidad en el mes de febrero se realizan los carnavales, por lo que la actividad de recibimiento del buen inicio del año escolar se realiza con esta actividad, el cual es realizado por padres y madres, incluso participan los abuelos/as participaron.

En la imagen N°11, se observa la participación de los niños y niñas, en este caso fue el abuelo y su nieta, inicialmente el abuelo empezó a talar el árbol, para que su nieta pueda observar cómo se hace, luego la niña empieza.

Imagen N°12: Abuelo talando el árbol con su nieta.



Fuente: Archivo fotográfico del estudio.

- **Autonomía**

La autonomía, es una de las características que tienen bien desarrollada los estudiantes.

De acuerdo a los principios de la educación, en el nivel inicial, es importante desarrollar

la autonomía, por lo que la profesora trata de incentivar a que los niños y niñas desarrollen autonomía dentro y fuera del aula. Por ejemplo, que los niños y niñas aprendan a resolver sus propios problemas desde pequeños.

Los niños estaban jugando simbolizando juegos de la oveja, cuando uno de ellos hizo llorar a su compañero, la docente no intervino, los niños y niñas ya sabían lo que tenían que hacer. Entre ellos le decían que calme al niño que le hizo llorar. Se acercó el niño quillana y les orienta a ambos niños. Luego se retira y los deja solos a ambos niños, quienes se miraron y le da un abrazo pidiendo disculpas y explicando la razón del porque le hizo llorar. Ambos se van a otro juego y se la pasan jugando. (DC 5)

La pregunta a plantearse, luego de observación es ¿la maestra hace bien en ese momento?

La maestra procura que sus estudiantes sepan resolver sus problemas desde pequeños y sean autónomos, al respecto ella dice: “Como docentes no debemos facilitar las cosas a los pequeños, sino se acostumbra y se vuelven dependientes”

Otro ejemplo para fomentar la autonomía es asignando roles diferentes a los estudiantes:

La profesora, le encarga al niño Lucas, que después de terminar de comer su quqawi, lleve la basura al botadero que se encuentra detrás de la I.E.I. El niño acepta contento y así lo hizo el primer día. Pasaron los días y cada recreo cumplía ese rol, sin necesidad de que la profesora le haga recordar. (...) Cuando la profesora cambia de roles y le toca a Saul, el primer día cumple, pero al día siguiente se olvida, entonces Lucas, se acerca al Saul y le dice: “Yaw pasay q’upakunata hich’ay qhipaman” // “Oye, corre echa la basura atrás)” (DC 10)

También, se observó el padrinzago que se viene desarrollando, gracias a la propuesta de una practicante, el cual consiste en que los niños de 5 años asumen el rol del padrino o madrina con los niños de 4 y 3 años, donde los mismos niños los que eligen a sus ahijados y ahijadas. El objetivo de esta actividad es que los niños de 5 años acompañen que los niños y niñas de 3 y 4 años la adaptación en la IE a los más pequeños.

El niño Yuri cuida bien a su ahijado, se ha visto la empatía que tiene, en la hora del quqawi, su ahijado no trajo su quqawi, por lo que su padrino, le da del suyo, le trata como si fuera su hermanito menor. (DC 12)

Sin duda este niño asumía con mucha responsabilidad su rol, sea dentro o fuera de la IE, ya que en otros momentos se observó que:

La mayoría de niños y niñas ya habían terminado de almorzar, así que la profesora les dice que ya pueden irse a sus respectivas casas. Adentro estaba Yuri, él salió, pero su ahijado entro. Algunos de ellos no habían terminado de comer, pasaron unos minutos y el niño Yuri regreso, (la profesora se queda observando para ver qué acción tomará el niño) se acerca a su ahijado y le anima a que termine de comer su comida, el ahijado ya no quería. Entonces Yuri, agarró la cuchara y le hizo comer. (La maestra se sorprende ante este gesto y se queda observando) Una vez que terminan de comer, agradecen a la señora, en este momento la profesora se acerca al niño Yuri, le da un abrazo y le felicita por lo que hizo, acompaña a su ahijado hasta cierta parte del camino y se va contento. (DC)

Los niños y niñas de 5 años desarrollaron su responsabilidad, además, los padres del niño, son respetuosos y colaboradores, participan en las actividades de la I.E.I. La docente Urpi, fortalece los valores de respeto, y responsabilidad en los niños y niñas, resalta las acciones de los niños y niñas, motivando a que no pierdan los valores que les inculcan en su hogar.

Otra de las responsabilidades que alienta la maestra Urpi, es desarrollar liderazgo en los niños y niñas, por lo que eligen a sus qullanas, el rol que asumen los niños depende de la organización de su comunidad: El qullana, qaywa, vendría a ser como la máxima autoridad en la I.E.I. Para que los niños y niñas elijan sus autoridades, tienen que ver sus cualidades y habilidades, ver, por ejemplo, qué tanto ayuda en la clases o aula y el trato que se dan entre ellos. La maestra escoge a los qullanas tanto niña y niño para cada sector. Los niños y niñas tienen que ser cada vez más responsables y autónomos, de acuerdo a como van mejorando, en ocasiones los qullanas de aula, a veces asumen el rol de docente. Por ejemplo.

La maestra Urpi sale a atender un asunto de mucha urgencia, mientras los niños y niñas juegan en los sectores y encargo a los qullanas de aula que después de terminar de jugar dialoguen de lo que jugaron. (...) cuando terminaron de jugar, el niño qullana y la niña qullana, les indicaron a sus compañeritos para que se sienten formando un semicírculo. Luego pasaron a evaluar los acuerdos que habían quedado antes de iniciar las clases. El niño se subió a la silla y empezó a evaluar cada acuerdo, dibujando un diablito o angelito, según corresponda. Los demás niños se sentían cómodos con la evaluación, no mostraron molestia alguna. La profesora miraba, lo que, hacia los niños, por la ventana. (DC.P)

Frente a esta situación la maestra manifiesta lo siguiente “Me sorprendió lo que hicieron los niños, pensé que seguirían jugando, pero no, el niño está asumiendo rol de docente”. Los niños y niñas tienen un desarrollo de liderazgo y asumen los roles con mucha responsabilidad, esto también viene a ser parte de la comunidad, ya que la comunidad tiene una buena organización, lo cual se ve reflejado en los niños y niñas.

Otro momento, donde se apreció el dominio de expresión oral y muestra de liderazgo, fue cuando otros niños asumieron el rol de qullanas “Cuidadores de la Pachamama”. Cuando las practicantes fueron a reunirse con algunos estudiantes de primaria y secundaria, llevando a qullanas, que formaban parte del proyecto. (...) en el momento en el que se presentaron los estudiantes de primaria y secundaria, mostraban miedo, timidez, incluso se presentaban en castellano. Cuando los niños se presentaron en lo hicieron en quechua y dando un mensaje de la Pachamama, por lo que los demás estudiantes se quedaron sorprendidos. Ahí se pudo notar claramente que los niños y niñas en el nivel primaria están perdiendo identidad a diferencia de los niños de nivel inicial.

- **Lengua**

Según las características psicolingüísticas de los niños y niñas, la I.E.I se encuentra en el escenario 1, es decir que su primera lengua es el quechua. Ellos y ellas se expresan en su lengua sin ninguna dificultad. Sin embargo, hay algunos niños y niñas que son bilingües, hablan el quechua y castellano. La docente, promueve la enseñanza de ambas lenguas. El quechua como lengua originaria se da en las actividades de aprendizaje, y el castellano como segunda lengua lo realiza en talleres, también diferentes espacios, por ejemplo, los martes y jueves hablan en castellano, este último día realizan

formación, ahí la maestra les entrega canciones en castellano y realiza actividades e introduce vocabularios en castellano (L2).

Hay padres que se oponen a que se siga hablando en quechua y obligan que sus hijos solo hablen el castellano. Por ejemplo:

En el recreo, se observa a los niños jugando, cada quien, en su juego, pero una niña se me acerca y me dice: “Pochoya, hispa” // “Profesora quiero ir a miccionar” Su hermana mayor escucha y le dice: “No, no hables quechua Lili”, se dice: “Quiero ir al baño a orinar”. Me detengo y le digo a la niña menor que vaya al baño y le pregunto a la niña mayor ¿Por qué no quieres hablar quechua?, si es bonito. La niña responde: “Es que mi papá me ha dicho que no hable quechua, dice debo de hablar castellano. No quiere mi papá. Es que al año me voy a ir a Cusco. Ya no voy a estar aquí”. Yo seguía preguntando: ¿Pero a ti no te gusta el quechua? Ella se ríe, se intimida, dice: “¡No se!” y se va donde su hermanita. (DC 9)

Las experiencias de migración de los padres a la ciudad, ha hecho que los padres tengan miedo de que sus hijas sean discriminadas, prefieren que se asimilen a la ciudad y para ellos, solo se deben hablar el castellano. Esto determina a que la hermana impida que la niña se comunique en su lengua quechua. La docente dialoga con la familia, también con la niña, animándolos a que no pierdan la lengua originaria.

8.3.3. Padres y madres de familia

Los padres y madres de familia son aliados de la IE, Además, en la comunidad ya no hay yachaq (sabios o sabias de la comunidad) por lo que las madres y padres de familia se encargan de los saberes de crianza. Hay madres que tienen conocimiento de saberes en específicos, por lo cual, en esta sesión abordaremos el involucramiento de los padres y madres de familia en diferentes aspectos, saberes y lengua.

- **Trabajo con los padres y madres de familia**

Los padres y madres de familia cumplen un rol importante en la formación de sus hijo e hijas, ellos no son ajenos a las actividades que realiza la docente en la IE. El trabajo con los padres y madres de familia es constante, con ellos organiza los trabajos a realizar. Los padres no tenían costumbre de participar en la formación de sus hijos, la docente logró involucrar los gracias al trabajo diario, además la maestra realizó muchos cambios en la comunidad, por ejemplo, hizo biohuertos, talleres y proyectos que beneficiaron también a la comunidad. Es otras palabras, la docente se ganó el respeto de la comunidad. Además, la docente tiene trato respetuoso y comprensivo hacia los padres y madres. Hoy en día, los padres y las madres ya participan activamente en la IE, incluso se acostumbraron a ella, al respecto, una madre manifiesta lo siguiente: “Kaman yachampuni profesora allinmpuni yachachinmi, payta agradecikuni nuqaqa paymi allinta yachachinmi, ña acostrumbrarayku payqa” // “La profesora enseña muy bien, yo le agradezco, ya nos hemos acostumbrado a ella.” (EM). Otra mamá manifiesta: un diálogo informal) “Un año, la profesora tuvo que irse de la IE, por lo que llegó otra profesora que no hablaba la lengua y que no generaba confianza. Tuvimos que ir a reclamar a la UGEL para que regrese la profesora” (EM-P). En la actualidad los padres de familia tienen

confianza para trabajar con la profesora, sienten que ella les entiende. Las entrevistas dan a entender que, si ella se va, irán a reclamar a la UGEL para que regrese.

Para la maestra la participación de los padres y madres, es central e importante: “Los padres participan dando a conocer sus saberes para generar aprendizajes en sus hijos” (ED). Es decir, que los padres y las madres transmiten sus saberes con sus hijos/as.

- **Involucramiento de padres en el aprendizaje de sus hijos y uso de lenguas.**

En la comunidad, el involucramiento de los padres y madres de familia en la IE es bastante buena y la mayoría de los padres y madres están de acuerdo que se les brinde una educación

Los padres y las madres están organizadas para encargarse de actividad de saberes comunales.

Por otro lado, la docente comentó que, a diferencia de los mayores, los jóvenes muestran poco interés en participar: “hay madres que conocen y saben hacer la actividad como antes se hacía, pero los padres jóvenes ya no lo hacen lo mismo” (DC 6) A pesar de la diferencia entre los padres que viven en la comunidad y los jóvenes que migran a la ciudad. ella trata de que todos participen y se comprometan con la actividad a fin de que no pierdan sus costumbres de la comunidad.

Cuando la maestra Urpi, llegó por primera vez a la comunidad los padres de familia el involucramiento de los padres y madres de familia en los procesos de aprendizaje era limitado. Inicialmente se opusieron a la EIB, por lo cual, la docente tuvo que sensibilizarlos poco a poco, mediante talleres, respetando las vivencias de la comunidad. Ella cuenta, que cuando hacían faena en la comunidad, la maestra se les daba coca, chichita y hasta comida, porque entendía que de eso se trata el ayni. Ellos se dieron

cuenta que la maestra les comprendía y en la actualidad apoyan en las actividades de la escuela en reconocimiento de la gran ayuda que ella siempre brinda a la comunidad.

El trabajo de sensibilización es constante, porque hay padres jóvenes que migran a la ciudad y retornan con otra visión, hasta prohíben a sus hijos/as que hablen su propio idioma. Por tal razón la sensibilización y fortalecimiento de la identidad es constante.

Como se mencionó antes, hay madres conocedoras de saberes específicos. Por ejemplo, en una reunión que se tuvo con los padres de familia, entre ellas estaban encargadas de las actividades vivenciales, como ya se acercaba el Qura pallay, los papas designaron a dos madres de familia, doña Sabina y doña Laura, conocedoras de plantas medicinales. Un joven padre de familia dijo “Doña Sabina ña qan quraqunata allinta reqsinki, noqayku manaya allintachu riqsiyku, qanya ruray chayta, allinmi kaman” // “Doña Sabina usted conoce muy bien de las plantas medicinales. Nosotros no conocemos bien. Sería bueno que usted lo haga”. (R2) La señora aceptó junto a la otra señora.

Cada año, la docente trata de comprometer a los padres y madres para que realicen las actividades comunales con la finalidad de que no pierdan sus costumbres.

Por otro lado, en algunas actividades son las madres quienes más participan, por ejemplo, en la preparación de alimentos, son ellas las que mayormente preparan el desayuno para los niños y niñas, aunque, se ha a algunos padres participan en la preparación de alimentos, unos ayudan a su esposa y otros acuden por otras razones.

Una mañana un padre de familia llega a la IE y le pide al profesor de aula, encargado de repartir los alimentos en esa semana, que le de los alimentos para preparar el desayuno. El profesor le da, pero después pide ayuda a la profesora para que le oriente ¿Cómo preparar el desayuno? La maestra le ayuda y aprovecha para preguntarle por su señora, a lo que él responde “Ya se estaba recuperando (...)” (DC 9)

La misma situación ocurrió con otro padre, por lo que se interpretó, que algunos papás ayudan a sus esposas cuando ellas están delicadas de salud.

Se encontró que algunos padres no tienen problemas en hacer los quehaceres del hogar, al contrario, consideran importante asumir responsabilidades compartidas, aunque hay padres que tienen estereotipos de roles de género, especialmente los padres jóvenes.

En la reunión que se tuvo para organizar la celebración del Día de la madre, se toman varios acuerdos, entre ellos, se acordó compartir comida y se discutía del plato de comida, en eso, un papá joven, que no le daba mucha importancia al tema e incluso decía: “Que ellas se cocinen tacacho”, otro papá propuso preparar trucha y todos optaron por la trucha. Frente a la actitud del padre joven la maestra Urpi, propuso que los papás se encarguen de preparar la comida. Algunos papás se sorprendieron, pero las mamás se rieron felices. Después la maestra distribuyó roles para la actividad del Día de la Madre, el padre joven y otros más fueron designados para preparar los alimentos y se sumó una mamá para ayudar. (DC)

En la comunidad generalmente están acostumbrados a que las mamás se encarguen de preparar la comida para esas fechas, pero la profesora Urpi tuvo la idea de proponer que los papás se encarguen de cocinar en esta actividad, al mismo tiempo le explicó al padre joven la importancia del trabajo que hacen las madres. Ese día, se observó a los papás cocinar con compromiso y contar con la ayuda de algunas mamás.

Imagen N°13: Papá pelando papa.



Fuente: Archivo fotográfico del estudio.

En esta imagen se observa a un padre de familia pelando papá, hecho que rompe esquemas tradicionales de roles de género

- **Taller con padres y madres-según mamá**

Los talleres que realiza la docente dependen de la actividad del proyecto intercultural. Cada proyecto involucra a los padres y madres de familia, lo cual sirve también para que se tengan conocimiento actualicen de los cambios que se dan en la I.E. En los talleres con los padres y madres de familia se enfatiza algunas necesidades. Por ello, en esta sección se detalla algunos talleres en la que participaron los padres y madres de familia, así como los productos que se logró.

Uno de los talleres que más resalto, fue el proyecto intercultural Pachamamanchista sumaqta uywanakusunchik (Convivimos en armonía con la Pachamama), que implementaron las señoritas practicantes. Este proyecto involucró la participación de padres y madres de familia: La maestra apoyó brindando espacio para el desarrollo de los talleres.

En la reunión de presentación del proyecto intercultural a los padres y madres de familia, cuando señalamos los productos que se debía producir en los talleres con padres y madres de familia, como son “el herbario de plantas medicinales y el mural alusivo a la Pachamama”, algunas madres de familia no aceptaron, pero la docente intervino motivando para que apoyen en el proyecto. A pesar que se explicó en quechua, los padres mencionaron que no habían entendido algunos términos (quizás fue porque hay palabras que no necesariamente tienen el mismo significado por las variaciones del quechua que ellos habla), para los padres y madres de familia los mensajes no fueron claros, por lo que, la docente volvió a explicar detenidamente y junto al profesor de aula, motivaron a los padres. Luego ellos aceptaron y se acordó para realizar el próximo taller y los productos a trabajar. (R4)

En la descripción del proyecto intercultural, se detalla la participación y apoyo de la maestra Urpi, la motivación a los padres y madres de familia y se resalta que el uso de la lengua originaria es importante, a diferencia de las señoritas practicantes que

desconocen algunos términos, la maestra conoce, comprende y utiliza bien los términos quechuas de la comunidad.

Al primer taller, asistieron padres y madres de familia, endicho taller se enfatizó en la elaboración del herbario de plantas medicinales. La profesora Urpi y el docente de aula, ayudaron brindado el espacio y los materiales. Las señoritas practicantes, motivaron a los padres y madres de familia con el juego del “Atuq uwijakuna ima” // “El zorro y las ovejas”, los padres y madres de familia disfrutaban del juego y no paraban de reír, era como si hubieran sacado a su niño o niña interior.

Introducir el tema con un juego o una dinámica relacionada a su contexto, permite a los padres y madres de familia sentirse cómodos durante el taller. En la EIB, es importante trabajar desde sus conocimientos culturales. Después de la motivación los padres y madres pasaron a realizar el herbario, el juego ayudo para formar dos grupos: uno de mujeres y otro de varones, considerando la equidad de género. La maestra Urpi, facilitó materiales para ambos grupos, los docentes y las practicantes acompañaron durante el taller. Cada grupo realizó su herbario con empeño y creatividad. (T 2)

La profesora Urpi, facilitando los materiales y apoya a la señorita practicantes en todo momento.

Luego como motivación presentaron un video alusivo al problema que viene enfrentando la madre naturaleza, pero en otro contexto. Luego los padres y madres de familia pidieron trabajar el mural en los mismos grupos que hicieron el herbario, también decidieron trabajar en tela, dicho material fue entregado por las señoritas practicantes y se acordó como fecha de entrega, el Día de la madre para luego exponer el significado. (T 2)

En la siguiente imagen se mostrará el resultado del mural alusivo a la pachamama.

Imagen N°14: Mural de la Pachamama



Fuente: Archivo fotográfico del estudio.

En la imagen, se observa los murales que realizaron ambos grupos, cada una de ellas enfocándose en el Buen vivir, estos murales muestran la vivencia de la comunidad, en una de ellas hacen mención a la vivencia actual. Y la otra a la vivencia de sus ancestros. Cuando los padres y madres expusieron los respectivos murales, ambos dieron el mensaje: “Cuidar y hacer prevalecer los saberes culturales”.

Otro taller realizado fue por la educación inicial y el tema de los juegos. La maestra Urpi aprovechó, el taller para hablar sobre la concepción de niños y niñas, las aspiraciones de los padres hacia sus hijos y el juego en sectores como los niños y niñas, este juego consistía en que ellos jueguen imitando a sus hijos/as. Para ello se organizó de esta manera:

Primero la maestra ingresa dando información general de lo que deben aprender los niños y niñas en el nivel inicial, luego conversaron sobre la visión de futuro que tienen los padres y madres de familia sobre sus hijos e hijas. La mayoría espera que estudien para que sean doctor, abogado, enfermera, buenas personas. Por ejemplo: “(...) Nuqapis waway qhawakmin ruwamurani, Rina kaman, munayman p’achaq siraq kanaykita

munani” // “Yo mire el futuro a de mi hija, quisiera que Rina sepa coser ropa eso me gustaría que fuera” (Abuelo)

Luego pasaron a realizar el juego en sectores. Esta dinámica se llevó tal como se hace con los niños, ellos eligieron un sector y jugaron como si fueran niños/as, la idea era que “llamen a su niño interior y disfruten del juego”.

Imagen N°15: Juego en sectores de los padres y madres de familia



Fuente: Archivo fotográfico del estudio.

Aquí observamos que los padres y madres integran a mujeres y varones en los sectores, ambos se comportaban como niños/as, mostraron alegría y disfrutaron de jugar.

IX. Conclusiones

El presente estudio, establece que la practica pedagógica intercultural en la EIB desarrollada en la IE de nivel inicial, es una buena práctica, puesto que logra generar aprendizajes significativos, integrando la lengua originaria y trabajando de acuerdo al contexto social, cultural y ambiental, desarrollando estrategias, herramientas y acciones pedagógicas, así como produciendo materiales educativos y la participación de los actores educativos. Para lograr las buenas prácticas de EIB, en esta experiencia ha sido clave, el equipo docente, liderado por la directora, quienes tienen sensibilidad, identificación y alto compromiso con la EIB.

En primer lugar, las herramientas pedagógicas que responde al contexto, social, cultural y ambiental, utilizadas por la docente son: El calendario comunal y el programa curricular del nivel inicial, permiten orientar el desarrollo de proyectos educativos que responden a la realidad y las necesidades de los niños y niñas de la IE. Asimismo, en el proyecto educativo logra articular, los saberes comunitarios con las competencias del currículo. Sin embargo, en estudios realizados en otros contextos, como los casos de Yapatera y Canchis (León: 2014), las docentes tenían dificultades para implementar el currículo nacional e integrar los saberes comunitarios en la práctica pedagógica intercultural. La docente logra elaborar materiales de acuerdo al contexto local comunal utilizando prioritariamente recursos de la naturaleza y la cultura de la comunidad, aplicando el planteamiento de Cuba (2016), quien afirma “que los materiales deben responder a la necesidad del niño y que sea pertinente al contexto cultural”.

En segundo lugar, algunas de las estrategias implementadas por la docente, permitieron orientar las actividades en el nivel inicial, entre las más resaltante se identificó: el diálogo de saberes, las actividades vivenciales, el trabajo socio afectivo, el juego, entre otros. Ya que, estas estrategias promueven la socialización, confianza,

autonomía, liderazgos y fortalecen la identidad cultural de los niños y niñas. Al respecto, León (2014) menciona que, en el nivel inicial, la maestra debe generar un buen clima en la IE. Para el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños y niñas. El ambiente afectivo que genera la maestra, en la IE, es muy notorio, logrando que la IE sea un espacio acogedor, en la que el niño y la niña se sientan seguro. Estas estrategias, el diálogo de saberes, los juegos y las actividades vivenciales, permiten que los niños y niñas aprendan desde los saberes de la comunidad (su contexto), desde su aproximación y conocimiento de otros contextos y realidades. Los juegos como estrategia, son predominantes, la docente promueve espacios de juego libre y dirigido, respetando el contexto cultural del estudiante. Además, los niños y niñas, en esta etapa de vida juegan intensamente, imitando actividades del momento y de la vida cotidiana en concordancia con lo que mencionan Candia y Maquera (2017) el juego es importante en el aprendizaje de los infantes, Además mencionan que, en la cultura andina, los niños y niñas imitan acciones de su contexto, de los adultos asumiendo roles como juego. “(...) el juego y la imitación es la forma en el que el niño realiza la mayoría de sus aprendizajes.” (p.30)

Finalmente, se ha evidenciado la participación activa de los tres actores educativos en la EIB: docentes; niños y niñas; padres y madres de familia, dentro del espacio educativo. Puesto que, algunos elementos: como el liderazgo, identidad afirmada, compromiso, que ejerce la maestra, en su desempeño como docente, ha logrado generar un cambio a la educación haciendo de ella una educación intercultural bilingüe. Asimismo, estos elementos le han permitido interactuar con gran facilidad y cercanía con los niños y niñas, padres y madres de familia y la comunidad. Este hecho remarca en la investigación de León (2014) resalta el liderazgo que manejan las docentes de inicial, ya que cumplen rol de directora y docente de aula tiene la capacidad de poder transformar

la educación. En esta experiencia, los niños y niñas son protagonistas principales. La docente brinda trato acogedor a los niños y niñas, desde el primer día de clases hasta el último día. Los niños y niñas desarrollan responsabilidad y autonomía, conviven solidariamente entre pares y son capaces de asumir roles con mucha responsabilidad. Asimismo, estos niños y niñas no se avergüenzan de su cultura, hablan en su idioma quechua de forma espontánea y aprende el castellano como segunda lengua. Desde pequeños son personas críticas reflexivas.

La participación de los padres y madres de familia en la IE. Es activa y comprometida, hecho que se logró, gracias al trabajo perseverante de la docente, quien involucra la participación de estos agentes en el desarrollo de aprendizaje de los niños y niñas. Asimismo, la maestra los considera como Yachaq de la comunidad para que sean transmisores de los conocimientos culturales.

X. Recomendaciones

Recomendaciones para la práctica educativa

- Se recomienda innovar estrategias que ayuden a mejorar las prácticas docentes.
- Se requiere construir una mirada más amplia de los saberes comunitarios para implementar en las I.E.
- El currículo no debe ser un impedimento para trabajar la EIB. Se recomienda a los lectores docentes diversificar los desempeños de programa curricular.
- Involucrar a los padres de familia en la planificación del proyecto educativo.

Recomendaciones para investigación

- Realizar un estudio sobre la implementación de la programación curricular de la básica regular en la educación intercultural bilingüe en el nivel inicial EIB.
- Realizar estudios con respecto a los materiales educativos en el nivel inicial, sobre uso de elementos comunales y materiales elaborados.
- Asimismo, realizar estudios en escuelas EIB en el nivel inicial y seguir visibilizando las buenas prácticas que existen en las comunidades lejanas que nos pueden servir de insumo e inspiración a todos los docentes EIB.

Kallpachinanpaq

- Musuq niraq ruwaykunatan aswanta riqsina allinta yachachiqkunaq llank'ananpaq.
- Astawanmin riqsina lluw aylluq yachayninkunata yachaywasipi llank'anapaq.
- Currículonisqawanpas atinkunmin EIB nisqa llank'ayqa. Yachachiqkuna allintan ñawinchananku chayman hinan uhina niray yachachiykunata ruwana.
- Taytamamakunataqa wahanankun proyecto educativo nisqapi qhawarinankupaq.

K'uskichinapaq

- Musuq yachaykunatan llank'ana chay programación curricular básica regular nisqamanta imaynatachu llank'akun EIB Inicial.
- Aswantan matípana yachaykunta kay material educativo nisqakunamanta imakunanwanchu llank'anapaq.
- Kananmin musuq yachaykuna kay EIB inicial nisqa yachaywasikunamanta, chaymantapas qhawarichina allin llank'aykunata karu ayllukunapi kaqkunata chaman hina lliw yachachikkunapas sumaq llank'anankupaq.

XI. Referencias Bibliográficas

- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gaceta de antropología*, 10.24(1). Recuperado de https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/4165/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.pdf?sequence=1
- Burga, E. Hidalgo, L. y Trapnell, L. (2011). La escuela Intercultural Bilingüe. Aportes para garantizar un servicio de EIB de calidad. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4542/La%20Escuela%20Intercultural%20Biling%C3%BCe.%20Aportes%20para%20garantizar%20un%20servicio%20de%20EIB%20de%20calidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Caballero, L. Ocampo Roldan, K. (2018). Prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar con población diversa de la institución educativa finca la mesa: (Trabajo para optar título de magister). Medellín. Recuperado de <http://dspace.tdea.edu.co/bitstream/tda/339/4/PRACTICAS%20PEDAGOGICAS%20DE%20LAS%20MAESTRAS%20DE%20EDUCACION%20PREESCOLAR.pdf>
- Candia, B. y Maquera, R. (2017). Juegos andinos como estrategia en el aprendizaje del área personal social en los niños (as) de cuatro años de la IEI Corazón De Jesús Ácora 2017. (tesis licenciatura). Universidad Nacional del Altiplano. Puno-Perú. Recuperado en: http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/5677/Candia_Santos_Blanca_Luz_Maquera_Maron_Rosmery.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Castillo R. (2004). La Interculturalidad desde las Prácticas Pedagógicas en un contexto Comunal Indígena. (Tesis magister). Universidad Mayor de San Simón, Programa De Educación Intercultural Bilingüe Para Los Países Andinos PROEIB Andes. Bolivia.
- Cuba, S. (2016). Diversidad y Educación de la Infancia Andina y Amazónica: Un programa de Formación Docente en áreas urbanas y rurales en Ayacucho y Cusco. Recuperado de: https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2016/12/SeveroCuba_formacDocnt_Andi-Amaz.pdf

- CHIRAPAQ, (2012). Diversificación y Planificación Curricular. Recuperado de:
<http://chirapaq.org.pe/es/wp-content/uploads/sites/3/2018/03/Diversificacion-y-Planificacion-Curricular.pdf>
- Duque, P. Rodríguez, J. y Vallejo, S. (2013). Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico. (Tesis magister). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE, Colombia. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140805022434/paulaandreaduque.pdf>
- González N. Eguren M y Belaunde C. (2017) Desde El Aula: Una Aproximación A Las Prácticas Pedagógicas Del Maestro Peruano. Libro recuperado de:
http://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/877/2/Gonzalez_Eguren_Belaunde_Desde_el_Aula.pdf
- Fernandez, A. (2012). Educación y participación “un sueño posible”. Red AGE. Recuperado en:
http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/EducacionyParticipacion_UnSue%C3%B1oPosible.pdf
- Ishizawa J. y Rengifo G. (2012). Diálogo De Saberes. Recuperado de:
<http://www.pratecnet.org/pdfs/Dialogo-saberes-aproxim-epist.pdf>
- León, E. (2014). Yapatera: Afirmación Afroperuanos, Educación Inicial Y Horizonte Posible. Recuperado de:
<https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2015/02/Yapatera.pdf>
- León, E. (2014). Docencia Intercultural y Educación Inicial: *Práctica docente de Educación Intercultural Bilingüe en Educación Inicial en contextos andinos y amazónicos*. Recuperado de:
https://www.academia.edu/10101139/DOCENCIA_INTERCULTURALIDAD_Y_EDUCACION_INICIAL?auto=download
- Ley N° 27818. El peruano, Lima, Perú. 16 de agosto 2006. Recuperado
<http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/ley-27818.pdf>
- Ley 29735. El peruano, Lima, Perú 5 de Julio del 2011. Recuperado de
<http://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Ley29735Leydelenguas2011.pdf>

- López, E. y Pérez, E. (2013). Formación permanente del profesorado y práctica docente intercultural: contenidos actitudinales y complementariedad competencial. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 6(12), 32-42. Recuperado de: <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>.
- Matus R. L. (2013, junio). La Construcción de una Identidad Docente ¿Un Desafío Para La Política Educativa? *Exitus*. 3(1), 74-87. Recuperado de <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/250/214>
- Meléndez, R. (2015). Educación - Currículo Y Sociedad Del Conocimiento. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*. V 9 (50-62) Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v9n2/art03.pdf>
- MINEDU, (2013). “Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de calidad”, propuesta pedagógica. Recuperado de: http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta_pedagogica_eib_2013.pdf
- MINEDU (2016) Programa curricular de educación inicial. recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf> modificado en 2017
- MINEDU, (2016). Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/5105>
- MINEDU (2018). Guía metodológica de educación inicial EIB-ciclo II. Lima-Perú. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6267>
- Monroe, J. Arenas, F. (2003). Educación Intercultural en la sierra del Perú. *Guía didáctica del Libro ¿somos iguales?* Coordinadora de ciencia y tecnología en los andes.
- Moreno, R. (2017). Concepciones de práctica pedagógica. *Folios*, (16), 105-129.
- Morillo, E. (2014). Educación E Interculturalidad Crisis y Esperanza. 1ra, edición, Lima-Perú.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT), *Convenio (N. 169) sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*, 27 junio 1989, C169.

- Palacios, R. y Watson M. (2011) Prácticas de interculturalidad en los procesos educativos de la Uraccan, Bilwi. *Ciencia Intercultural*. 8(1), 51-54.
- Peralta, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, (74), 33-52. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/5155/515551760003.pdf>
- Peralta, H. (2006). Educación Inicial EBI, módulo II. Universidad del Aquino-Bolivia.
- Rengifo, G. (2016). Guía Para La Contextualización de la Educación Ambiental Intercultural. Calendario comunal de biodiversidad: proyecto de aprendizaje. Proyecto Co-gestión Amazonía Perú.
- Restrepo M. (2017). El material didáctico, como herramienta pedagógica para fortalecer la atención de los niños de transición de la normal superior Santa Teresita de Lorica – Cordoba. (título-licenciado) Universidad Santo tomas. Recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/15637/Martharestrepo20181.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Santivañez, V. (2009). La educación Bilingüe Intercultural y la identidad nacional. Cultural. 102-113. Recuperado de: http://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_23_1_la-educacion-bilingue-intercultural-y-la-identidad-nacional.pdf
- Sosa, A. (2013) La Práctica Pedagógica, Una Mirada Desde La Investigación. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/27.pdf>
- UNICEF. (2009). Estado del Arte: La producción de material educativo para la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. 1. Recuperado de: <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Estado%20del%20arte%20La%20Produccion%20de%20Material%20Educativo%20para%20la%20EIB.pdf>
- Valdés, J. (2016). Construcción de la identidad profesional de los formadores de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional. DOI: educ. humanismo, Vol. 19 - No. 32 - pp. 145-158. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.32.2538>

Valladolid, J. (2017). El Calendario Ritual Agrofestivo en la enseñanza Comunitaria e Intercultural. PRATEC.

Anexo 1

Primera guía de observación a base de preguntas. para la observación

SESIONES-DOCENTE

1. ¿Cómo elabora las sesiones de clases?	
2. ¿Cómo es la comunicación el docente con los niños y niñas?	
3. ¿De qué manera promueve en su práctica la sociabilización de los actores educativos?	
4. ¿Qué situaciones propone la docente de situaciones significativas?	
5. ¿La docente integra los saberes de la zona en la I.I.EE?	
6. ¿Cómo promueve la afirmación de la identidad de los niños y niñas? 7.	
8. ¿Qué instrumento de evaluación utiliza la docente? 9.	
10. ¿Para qué evalúa? 11. ¿Cómo evalúa las competencias y en qué se basan?	
12. ¿La evaluación es diaria o semanal? 13.	
14. ¿Qué hace la docente con los resultados de la evaluación?	

Herramientas y estrategias

1. ¿Cuáles son los materiales utiliza la docente para realizar una sesión de clases?	
2. ¿cuáles son los recursos de la zona y cómo la docente realiza o elabora como materiales?	
3. ¿La docente hace uso de los materiales entregado por la MINEDU? ¿De qué manera?	
4. ¿Cómo y de qué manera hace uso del calendario comunal con las competencias del currículo?	
5. ¿Qué estrategias utiliza la docente para el desarrollo de clases?	
6. ¿Cuál es su metodología que emplea en su enseñanza?	

Participación de padres y madres

1. ¿Cómo reaccionan los niños y niñas ante las clases que da el docente?	
2. ¿Cómo se comunican los niños y niñas entre ellos en las diferentes sesiones?	
3. ¿Cómo es el ambiente o clima entre docente y estudiante?	
4. ¿Cómo es el trato hacia los niños y niñas?	
5. ¿Los niños y niñas están contentos con la enseñanza de la docente?	
6. ¿Cómo se organiza con los padres y madres de familia?	
7. ¿Cada cuánto se reúne la docente con los padres y madres de familia?	

Cuadro tomado de la práctica pre profesional. 3° año.

Anexo 2

Guía de entrevista: Para el docente de la Institución Educativa

Nombre.....

Nivel que enseña.....

Edad..... Sexo..... Fecha:

Parte I – pedagogía intercultural

1. ¿Bajo qué enfoque usted trabaja en la IE?
2. ¿Qué significa la interculturalidad para Ud.?
3. ¿Con quienes realiza la planificación del proyecto educativo anual, mensual y unidades de aprendizaje?
4. ¿Qué opinión tiene acerca del Diseño curricular nacional de básica regular? ¿es pertinente para aplicarlo en esta IE?
5. ¿Usted diversifica el diseño curricular? ¿cómo?
6. ¿Qué herramientas y estrategias utiliza para trabajar la interculturalidad?
7. ¿Trabaja con el calendario comunal? ¿Por qué? ¿Como?
8. ¿De qué manera introduce el saber local en la programación de proyecto educativo anual?
9. ¿Ha escuchado el termino dialogo de saberes? ¿Qué significa esto para ud?
10. ¿Cómo usted hace uso de los recursos naturales del contexto de sus estudiantes para su aprendizaje?
11. ¿De qué manera evalúa el aprendizaje de sus estudiantes?
12. ¿cuál es la relación que tiene con las madres, padres de familia? ¿De qué forma participan en la escuela?
13. ¿Cuenta con el apoyo de la comunidad? ¿De qué manera?
14. ¿Qué cambio ve desde que la primera vez hasta el día de hoy?
15. ¿En qué lengua enseña a los niños y niñas?
16. ¿A qué edad es importante introducir el castellano?

Parte II – Personal de formación como docente

1. Cuando Ud. vino por primera vez a la comunidad ¿En qué estado encontró a la I.I.E.E y comunidad?
2. ¿Por qué y cómo decidió formarse en EIB en nivel inicial? ¿Cuándo comienza a aplicar la EIB? Y ¿Por qué hace EIB?
3. ¿Qué dificultades y cuáles fueron los resultados? ¿Qué satisfacciones le ha traído al hacer EIB? Y ¿qué dificultades tiene?
4. ¿En su concepción para que sirve la EIB?
5. ¿Que la motiva a seguir hablando el quechua?
6. ¿Como ve el futuro respecto a su carrera como docente EIB?
7. ¿Cómo es su relación con los niños y la comunidad?

ANEXO 3

Guía de entrevista: Para los padres y madres de familia del aula

Nombre.....

Nombre y edad de la hija o hijo.....

Comunidad.....Edad.....Sexo.....

Grado de instrucción.....Fecha:

1. ¿Que aprende su hijo, hija en la escuela? ¿Imaykunataq wawaykita yachaywasipi yachanku?
2. ¿Qué le gustaría que aprenda su hija o hijo en su jardín? ¿Imata munaki wawaykita yachachinanpaq?
3. ¿Ud, está de acuerdo con la enseñanza que brinda la docente a sus hijo o hija? ¿Por qué? ¿Kan, allinchu kaman, yachachiqniyu yachachinanpaq wawaykikunata? ¿Imanaqtin?
4. ¿Cada cuánto tiempo usted visita a la institución para preguntar del avance de aprendizaje de su hija o hijo? / ¿Hayk'a punchawkunata, kan rinqin yachaqwasimanta, waway yachachiqniyuq?
5. ¿La docente visita su casa? ¿Para qué? / ¿Yachaqchiq wasiykita wisitanchu? ¿Imapaqmi?
6. ¿Ud. Participa en los talleres que otorga la docente? ¿Le gusta ir? ¿Por qué? /Qan, huñuykuykunata rinqichu? ¿Riyta munankichu? ¿imanaqtin?
7. ¿La profesora trabaja con ustedes? ¿Hace escuela de padres? ¿Qué hacen ahí? ¿Le gusta ir? ¿Por qué? Si o no ¿Yachachiq, qankunawan llank'ankichikchu? ¿qankunalla rinqichischu?
8. ¿Está de acuerdo que su hijo o hija aprenda saberes de su localidad? ¿por qué? ¿Allinchu kaman, wawaykikunata ayllu yachaqchikkuna yachananchik? ¿Imanaqtin'?
9. ¿Qué pasaría si cambia de docente? ¿Sichus hamawta, mana kutimunka watakunapi, allinchu kaman icha manachu? ¿Imanaqtin?