



UNIVERSIDAD PERUANA  
**CAYETANO HEREDIA**  
FACULTAD DE EDUCACIÓN

DESARROLLO DE CAPACIDADES INTERCULTURALES  
A TRAVÉS DE LA INCORPORACIÓN DEL  
DIÁLOGO DE SABERES CON NIÑOS Y NIÑAS  
DEL SEXTO GRADO DE UNA ESCUELA  
PRIMARIA EIB DE LA REGIÓN DEL CUSCO

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

AUTORA: CARMEN JUSTINA MAMANI PAUCAR  
LIMA - PERÚ

2019



JURADOS:

DRA. ESTHER ALICIA CASTRO CELIS

PRESIDENTE

LIC. ELIZABETH ROJAS DEL AGUILA

SECRETARIO

LIC. INGRID ROSEMARY GUZMAN SOTA

VOCAL

ASESORA: DRA. FRANCES JULIA KVIETOK DUEÑAS

## DEDICATORIA

Pachamamapaq, llapan huch'uy llaqtakunap  
wawankunapaq

La presente investigación la dedico a mi familia por el apoyo moral constante, a mí misma, a los participantes y a la comunidad donde se realizó este estudio, a mi asesora y a mis profesoras que me apoyaron durante todo el proceso de mi investigación.

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi mamá y a mis hermanas por el apoyo moral constante a pesar de la distancia, a mis amigos y amigas por los ánimos que me dieron y a mi asesora Frances por las orientaciones que me brindó en todo momento.

## ÍNDICE

<b>1. Introducción</b>	6
<b>2. Planteamiento del problema</b>	8
2.1. Escasez de actividades pedagógicas de diálogo de saberes para el desarrollo y la valoración de los saberes locales	9
2.2. Inexistencia de estrategias didácticas de diálogo de saberes para el conocimiento y la valoración de saberes de otros pueblos	12
2.3. Carencia de estrategias didácticas de diálogo de saberes para proponer alternativas de solución frente a problemas de la comunidad	14
<b>3. Marco referencial</b>	17
3.1. Marco normativo	17
3.1.1. Normativa internacional	17
3.1.2. Normativa, documentos de política y propuestas educativas a nivel nacional	20
3.2. Antecedentes	22
3.3. Bases teóricas	26
3.3.1. Principales estrategias para el diálogo de saberes en Educación Intercultural	28
<b>4. Metodología</b>	31
4.1. Tipo de investigación de acuerdo al enfoque o paradigma	31
4.2. Objetivos generales y específicos	33
4.3. Hipótesis de acción	34
4.4. Plan de acción y cronograma	35
4.5. Ética	36
<b>5. Resultados</b>	39
5.1. Aplicar actividades pedagógicas de diálogo de saberes para que los y las estudiantes revaloren la importancia de los saberes locales de su comunidad	43
5.1.1. Actividades implementadas con la participación de padres de familia	46
5.1.1.1. Visita a padre de familia para que nos compartan su saber	47
5.1.1.2. Visita del padre de familia al aula para que nos comparta sus saberes	49
5.1.2. Escucha de audios sobre saberes de la comunidad compartidos por pobladores de la comunidad	52
5.1.3. Exposición de saberes de los niños conocedores de las actividades de su comunidad	54
5.2. Implementar estrategias didácticas de diálogo de saberes para que los y las estudiantes conozcan, valoren los saberes de otros pueblos con relación con sus saberes de su comunidad	60
5.2.1. Lectura de textos sobre actividades socio-productivas de otras regiones	60
5.2.2. Visualización de videos sobre actividades socio-productivas de otras regiones	63

5.2.3.	Sistematización de información de contraste entre los conocimientos en torno a la actividad socio-productiva de su comunidad y de otros pueblos.....	64
5.2.3.1.	Sistematización de contraste de la actividad agrícola de cosecha de papa en su comunidad y en Ayacucho.....	64
5.2.3.2.	Sistematización de contraste de la costumbre de celebración de la fiesta de cruces en su comunidad en Huancané – Puno.....	66
5.2.3.3.	Sistematización de una actividad tradicional, como la construcción de casa en su comunidad y en el pueblo Shipibo.....	68
5.3.	Incluir estrategias pedagógicas de diálogo de saberes para promover que los estudiantes propongan alternativas de solución frente a problemas de su comunidad.....	71
6.	Conclusiones/ Tukunapaq.....	83
7.	Recomendaciones/ Ruranapaq.....	86
8.	Referencias.....	90
9.	Anexos.....	92

## Resumen

La presente investigación-acción tiene como objetivo describir las estrategias didácticas y pedagógicas que se implementaron para el desarrollo de capacidades interculturales en niños y niñas del sexto grado de una Institución Educativa Primaria EIB. En esta línea de investigación cualitativa, el escenario de la investigación-acción fue una Institución Educativa Primaria EIB de una comunidad de la provincia de Calca, región del Cusco. Los participantes fueron los y las estudiantes, padres de familia y pobladores de la comunidad. Los datos de este estudio se recogieron a través de observación participante, diarios de campo, fotografías y videos.

En el estudio se dan a conocer de manera descriptiva diversas estrategias didácticas que se implementaron para desarrollar capacidades interculturales en los estudiantes del sexto grado. En primer lugar, estrategias didácticas y pedagógicas para la profundización de saberes locales de la comunidad con la participación de padres y madres de familia, dentro y fuera del aula. En segundo lugar, estrategias didácticas para la valoración de distintos saberes a través del contraste de saberes de la comunidad de los y las estudiantes con saberes de otras comunidades, regiones y/o pueblos originarios. Finalmente, estrategias didácticas para la resolución de problemas de la comunidad de los y las estudiantes a partir de los saberes locales de su comunidad y saberes locales de otros pueblos.

El desarrollo pedagógico de saberes locales y saberes de otros pueblos contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural, a la valoración de saberes de otros pueblos y, sobretodo, al desarrollo de capacidades interculturales desde un aprendizaje significativo y participativo de los y las estudiantes.

PALABRAS CLAVE: DIÁLOGO DE SABERES, CAPACIDAD INTERCULTURAL,  
INTERCULTURALIDAD, INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, CALENDARIO COMUNAL.

## **1. Introducción**

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Perú es un modelo de servicio, el cual tiene tres modalidades de servicio: EIB de fortalecimiento, EIB de revitalización y EIB urbana. En dichas instituciones de EIB, los docentes tienen la labor de fortalecer las capacidades interculturales de los estudiantes, quienes deben fortalecer su identidad, valorar sus saberes y los saberes de otros pueblos, con el fin de aportar al desarrollo del perfil del estudiante de EIB.

En el marco de lo planteado, es necesario que se desarrollen los saberes locales y los saberes de otros pueblos en las instituciones educativas, con el fin de contribuir al reconocimiento de la diversidad de saberes y a la valoración de estas mismas.

La presente investigación acción da a conocer las acciones que se implementaron en el aula del sexto grado de una institución educativa (IE) primaria de la comunidad de T'ika, ubicada en la región del Cusco, con el fin de desarrollar ciertas capacidades interculturales en los estudiantes.

Los resultados que se obtuvieron fueron gracias al esfuerzo de todos los participantes, niños y niñas, padres de familia y pobladores, quienes permitieron afirmar que los aprendizajes y la valoración de diversos saberes se pueden lograr en diversos espacios, tanto dentro del aula como fuera de ella. Los logros fueron registrados gracias a la aplicación de un instrumento de observación, el cual fue elaborado por mi misma, y la implementación de sesiones de diálogo de saberes. Además, se utilizó el celular para tomar fotografías y grabar videos de la práctica educativa.

Al final de la investigación acción, la mayoría de los niños y niñas demostraron una mejoría en el desarrollo de sus capacidades interculturales, al reconocer el valor de los saberes locales de

su comunidad, valorar los saberes de otros pueblos y proponer alternativas de solución ante problemas de su comunidad.

## **2. Planteamiento del problema**

La presente investigación se llevó a cabo en la comunidad de T'ika del departamento de Cusco. Dicha comunidad está ubicada a más de 4000 m.s.n.m. Los pobladores son quechua hablantes monolingües, y se dedican a la agricultura (producen tubérculos como papa, oca, mashua, olluco, habas, entre otros), ganadería (crían animales domésticos como vacas, alpacas y ovejas) y artesanía (tejen chullos, guantes, carteras y realizan bordados). La mayoría de la población pertenece a una de las seis sectas religiosas presentes en la comunidad, como la evangélica, adventista, maranata, católica, pentecostés e israelita. Estas sectas religiosas les impiden seguir practicando las costumbres que hay en su comunidad, puesto que las consideran como prácticas paganas y malignas, motivo por el cual los saberes locales se han dejado de practicar y se han estado perdiendo. Sin embargo, existe una parte pequeña de la población que todavía sigue practicando algunas costumbres de la comunidad.

La institución es reconocida como una IE primaria de EIB. Dicha IE cuenta con siete aulas, una sala de innovación, un almacén de materiales, una dirección, una cocina y una casa para los profesores. La plana docente está conformada por dos profesores y cuatro profesoras, una de ellas es la directora. Asimismo, la IE cuenta con 96 estudiantes, tanto niñas como niños, que se encuentran en el escenario sociolingüístico No. 1. “Los niños y niñas tiene la lengua originaria como lengua materna, y esta es la que predomina en la comunicación de los niños/as y en el aula, y son muy pocos los niños y niñas que conocen algo de castellano” (Ministerio de Educación, 2013, p.62). Es decir, ellos y ellas tienen como lengua materna el idioma Quechua.

La presente investigación acción se centró en el aula de sexto grado. Este grado cuenta con una docente y dieciocho estudiantes, siete mujeres y once varones, que oscilan entre los 11 y 14

años de edad. Ellos y ellas tienen como lengua materna el idioma Quechua y, como segunda lengua, el idioma Castellano. Además, los estudiantes se caracterizan por ayudar a sus familias en espacios comunitarios luego de salir de la escuela, trabajando en la chacra y pastando animales en el campo.

Durante mis prácticas pre profesionales observé que la docente, a cargo del aula de sexto grado, desconocía de estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de sesiones de aprendizaje de diálogo de saberes. Por este motivo, se percibió la falta de implementación de estas sesiones en el aula y la inexistencia de capacidades interculturales en los niños y niñas del sexto grado, pues desconocían y desvaloraban los saberes locales de su comunidad. Por lo tanto, los niños y niñas eran propensos a la pérdida de saberes de su comunidad y los de otros pueblos. (NCDAN1). Además, se pudo apreciar que la docente brindaba mayor cantidad de horas pedagógicas a las áreas de Personal Social y Ciencia y Ambiente, para que los niños y niñas aprendan contenidos científicos y abstractos, mientras que los saberes locales de la comunidad quedaban relegados y no se trabajaban pedagógicamente. Finalmente, se percibió que los aprendizajes que se desarrollaban en el aula no guardaban relación con los problemas existentes en su comunidad (NCDAN2).

A continuación, se abordará las problemáticas encontradas a partir de las observaciones que realicé durante mis prácticas pre- profesionales iniciales.

### **2.1. Escasez de actividades pedagógicas de diálogo de saberes para el desarrollo y la valoración de los saberes locales**

Durante mis prácticas pre- profesionales pude observar que la mayoría de los estudiantes poseía escasos conocimientos sobre los saberes locales existentes de su comunidad, y algunos desconocían en su totalidad. Asimismo, solo una vez por mes, los niños y niñas visitaban a un

sabio(a) para participar y vivenciar una actividad de su comunidad. Sin embargo, como veremos en la siguiente viñeta analítica, los aprendizajes obtenidos de manera vivencial no se llegaban a desarrollar productivamente en el aula, ya que solo quedaban en un diálogo.

### **Viñeta 1. Falta de desarrollo pedagógico sobre el saber local vivenciado.**

Los niños y niñas se sientan mirando a la pizarra. La maestra, parada en el centro del aula comienza la sesión preguntando “¿A dónde hemos ido ayer?”. Su propósito es que los niños y niñas describan oralmente las actividades que realizaron el día anterior cuando visitaron a la chacra de un padre de familia y luego continuar con la sesión de aprendizaje de Personal Social. El diálogo se da de la siguiente manera:

Profesora: ¿A dónde hemos ido ayer?

EN17: Hemos ido a la chacra del tío, hemos comido huatia

Profesora: ¿Qué más hemos hecho? ¿Qué nos dijo sobre la papa?

EN18. Que había sembrado más de cien variedades con abono orgánico, con cáscaras de frutas

EN12: Con las heces de cuy también.

EN7: Mi mamá siembra papa huayro y otras papitas que no sé su nombre, eso llevamos al distrito para vender, a mi mamá le comprar en sacos, bastante siempre “...”

Profesora: Qué bueno que todavía estén sembrando muchas variedades de papa, ustedes también deben de aprender a sembrar esas papitas, he visto que algunos ni siquiera querían ayudar a escarbar en la chacra, todos tienen aprender a trabajar.

Bueno, ahora sí, vamos a avanzar, el equipo de materiales, repartan el libro de Personal Social, avanzaremos sobre los próceres de la independencia.

Durante el resto de la sesión los alumnos trabajan en dúos, leen un texto sobre los próceres de la independencia y responden las preguntas del cuadernillo de trabajo de Personal Social hasta la hora de recreo (NCDAN3)

Durante el diálogo con la docente, dos niñas sentadas en su mesa mencionaron que, en sus casas, también sembraban varias variedades de papa. Asimismo, ellas mencionaron que estas eran ricas y muy harinosas. Se percibió que la mayoría de los niños estaban muy concentrados compartiendo sus propias vivencias, incluso los nombres de las variedades de papa y sus características. Sin

embargo, todo el interés que mostraban cambió cuando la profesora les dijo que iban a cambiar de área, a la de Personal Social, y ver el tema sobre los próceres de la independencia.

Como se muestra en la viñeta 2, al inicio de la sesión de aprendizaje, la profesora dialoga sobre la actividad vivencial de cosecha de papa. Luego, ella pasa al avance de la sesión del área de Personal Social que había planificado, más no trabaja la actividad vivencial pedagógicamente. Por ende, existe una escasez de actividades pedagógicas que permitan profundizar y reconocer el valor de los conocimientos de los saberes locales, como, por ejemplo, preparar una exposición sobre los saberes y secretos para poder cosechar una gran variedad de papa nativa. Cabe mencionar que esta práctica era muy recurrente en otras áreas, como en Matemática, Comunicación y Ciencia y Tecnología.

Ante esta observación, y con la finalidad de recoger el punto de vista de la profesora, entablé una conversación con ella durante el recreo. El diálogo se dio de la siguiente manera:

### **Viñeta 2. Conversación con la profesora sobre diálogo de saberes**

Yo: ¿Profesora, usualmente solo salen a visitar a un sabio? o ¿A veces vienen al aula los papás a compartir sus saberes?

Profesora: Sí, programamos visitar a la casa de un padre de familia para que nos comparta sus conocimientos, se hace cada mes. Al aula no vienen, nunca.

Yo: ¿Y al retornar al aula o al día siguiente trabajan pedagógicamente? Por ejemplo, ¿producen textos o averiguan más sobre las señas y secretos que hay sobre esa actividad?

Profesora: No, eso ya no hacemos solo les llevamos, ya no podemos avanzar eso porque los niños están en contacto con el campo, ellos saben todo lo que se hace aquí, solo les llevamos para que escuchen a un yachaq, y con eso ya es suficiente. Además qué van a querer los papás que trabajemos con ellos, ellos no tienen tiempo, más bien quieren que a sus hijos les enseñemos castellano y matemática más, pero igual debemos enseñarles ciencia y tecnología, más cuando el avance de la tecnología es cada vez más en estos años.

Yo: Sí, una pregunta profesora ¿En qué momento realiza el diálogo de saberes?

Profesora: El diálogo siempre lo hacemos al inicio de todas las sesiones en todas las áreas, siempre para entrar a un nuevo tema les preguntamos qué saben de eso, siempre al recoger sus saberes previos se hace el diálogo de saberes.

Yo: Entonces, el diálogo de saberes usted lo realiza al momento de recoger sus saberes previos de los niños y niñas.

Profesora: Sí. (NCFAN1)

Cómo se puede apreciar en la viñeta, la profesora considera que los estudiantes poseen suficientes conocimientos sobre las actividades que realizan las personas en su entorno, y que la visita al sabio es suficiente para valorar los conocimientos de su comunidad. Del mismo modo, ella argumenta que no cuenta con el apoyo de los padres para, potencialmente, realizar este tipo de trabajo, señalando que los intereses que ellos tienen en la escuela son de educar a sus hijos en otras áreas. Asimismo, la profesora menciona que el diálogo de saberes se realiza para el recojo de saberes previos, lo cual evidencia que posee escasos conocimientos sobre el diálogo de saberes y estrategias pedagógicas para poder abordar el saber local pedagógicamente y contribuir a su valoración. Por lo tanto, durante el diagnóstico realizado, se pudo evidenciar que no hay una profundización de los saberes de la comunidad para su valoración por parte de los estudiantes.

## **2.2. Inexistencia de estrategias didácticas de diálogo de saberes para el conocimiento y la valoración de saberes de otros pueblos**

Durante mis prácticas pre profesionales en el aula, también observé que los y las estudiantes desconocían la diversidad de nuestro país. También, percibí que la docente casi nunca desarrollaba estrategias didácticas de diálogo de saberes que les permitiera a los estudiantes conocer sobre las diversas actividades socioculturales que desarrollan otros pueblos. Por ende, los estudiantes desconocían la existencia de diversos grupos socioculturales y la existencia de una diversidad de saberes de otros pueblos de su región y otras regiones que se relacionan con los suyos. Así como se muestra en la viñeta 3, los niños y niñas desconocían de la festividad del Inti Raymi, la misma que se desarrolla dentro de la región a la que pertenecen.

### **Viñeta 3. Desconocimiento de una práctica cultural de su región**

En una clase de comunicación, la profesora estaba desarrollando comprensión lectora sobre la celebración del Inti raymi en Cusco, su objetivo era que los estudiantes comprendieran el texto, pero a los niños les costaba entender la lectura que estaba en el libro de comunicación del Ministerio de Educación, pues mencionaba que antes los incas hacían ofrendas al sol. Por este motivo, la profesora explicó que también en otros países como Japón tienen una fecha distinta de celebrar el año nuevo. Enseguida, me pidió que complementara sobre la diversidad de fechas de celebración del año nuevo. Enseguida, les pregunté a los niños y niñas ¿Conocen cuántos pueblos e idiomas hay en nuestro país? y me dijeron que no conocían. La interacción se dio de la siguiente manera:

Profesora: El Inti Raymi se celebra en Cusco, es una fiesta al sol, dice que para los incas significaba año nuevo esa fecha.

EN18: Profesora, pero el año nuevo es en diciembre, ¿cómo en junio sería año nuevo?, no estoy entendiendo creo profesora.

Profesora: Lo que pasa, es que hace años, cuando los incas todavía existían, ahora en Japón también hacen su año nuevo en otra fecha, no hacen en diciembre ¿no profesora? Tal vez usted pueda complementar algo.

Yo: Así como los incas celebraban año nuevo, también otros pueblos en nuestro país tienen sus propias fechas de celebrar el año nuevo ¿Ustedes saben cuántos pueblos originarios hay? ¿Saben cuántos idiomas hay?

Todos: No... (En voz alta)

Yo: Hay 53 pueblos originarios, ahí están los pueblos quechuas, aimaras, shipibos, yaneshas, matsiguengas, ashaninkas y otros pueblos originarios. También hay 47 lenguas originarias en el Perú

EN17: ¿Tanto? ¿Todo eso hay en el Perú?

Yo: Sí, todo está en el Perú.

EN13: Oh... no sabíamos ¿Tú sabes hablar aimara? ¿Shipibo?

Yo: Sí, sé los saludos en Shipibo Jakon yamekiri, buenos días, Jakon yantan, buenas tardes, Yakon yamei, buenas noches y en Aimara Kamisarakiki ¿Cómo están? waliki: Muy bien.

Todos: (repitieron los saludos tres veces)

EN18: Oh... parece inglés, otro idioma, yo quiero aprender de los shipibos.

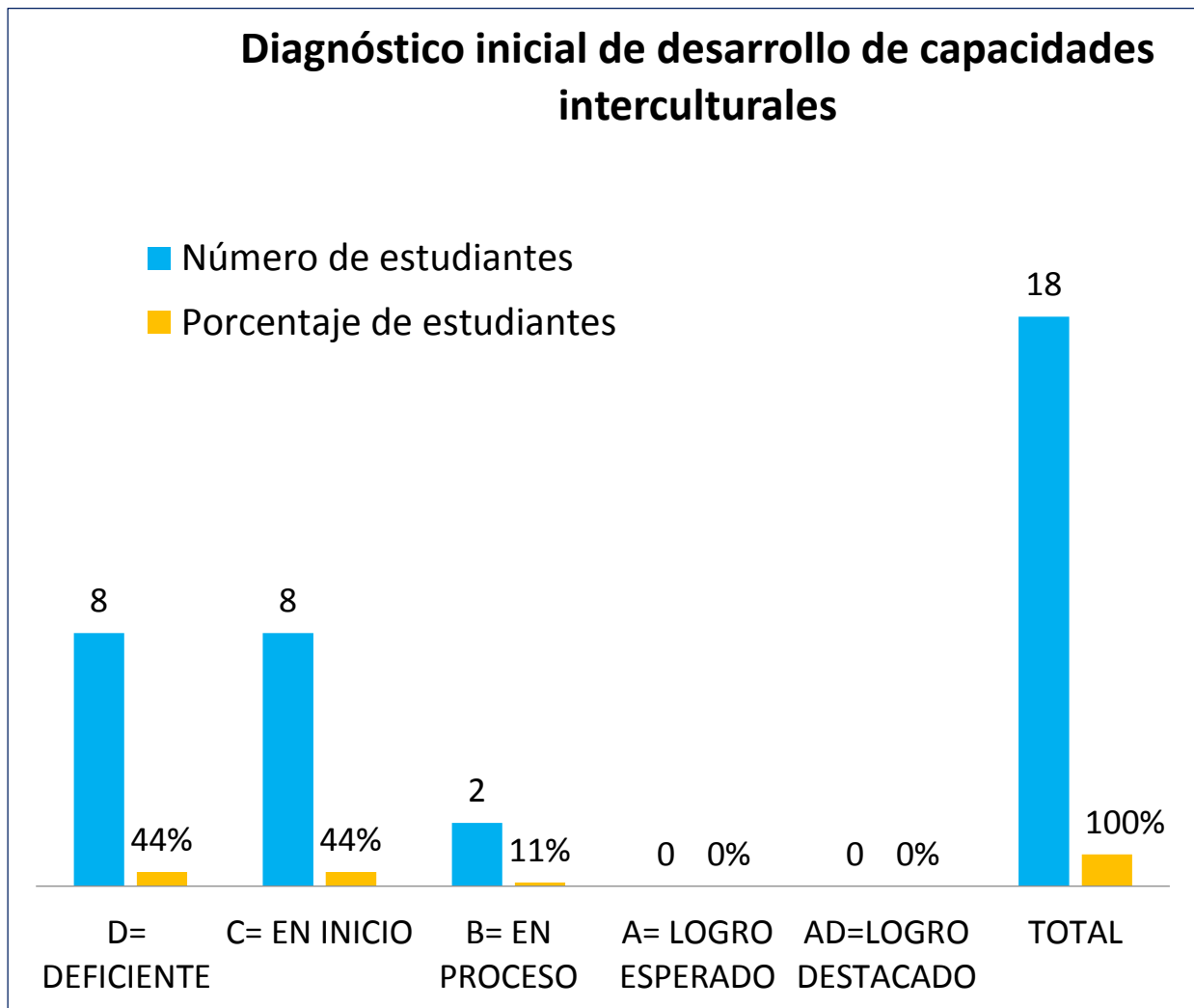
Yo: Entonces, en esos pueblos también hay otras formas de ver la vida, tienen sus propias costumbres y sus propias formas de celebrar año nuevo en fechas distintas. Por ejemplo, en la cultura aimara cada 21 de junio celebran año nuevo andino, mientras que en Cusco, celebran cada 24 de junio, en otros pueblos también celebran en otras fechas así como en Japón. (NCDAN4)

Durante la interacción, pude notar mucho asombro en los rostros de los niños y niñas y, a la misma vez, mucho interés por querer aprender sobre la diversidad cultural y lingüística de nuestro país. Una vez terminada la sesión, le pregunté a la profesora si, alguna vez, les había enseñado a los niños y niñas sobre la existencia de los pueblos originarios y las lenguas originarias. A esta pregunta, ella me respondió: “así no, hemos trabajado sobre las regiones, costa sierra y selva, sus climas, flora y fauna, eso no más” (NCFAN2). Por lo expresado, pude concluir que la profesora casi nunca les habló de los saberes de los pueblos y de la diversidad cultural. Este tipo de observaciones ayudan a evidenciar la inexistencia de estrategias pedagógicas de diálogo de saberes para que los y las estudiantes puedan reconocer la diversidad cultural y lingüística. Debido a esto, los niños y niñas desconocían ciertas costumbres, como el Inti Raymi que se lleva a cabo en su propia región.

### **2.3. Carencia de estrategias didácticas de diálogo de saberes para proponer alternativas de solución frente a problemas de la comunidad**

En la observación inicial, pude percibir la carencia de diálogo de saberes para proponer soluciones frente a problemáticas de la comunidad de T'ika, puesto que los aprendizajes no guardaban relación con los problemas de la comunidad. También se observó que, mayormente, se desarrollaban contenidos científicos muy poco relacionados a los saberes de la comunidad, a pesar de que los niños y las niñas dialogaban sobre algunos problemas de su comunidad en otros espacios fuera del aula. Por ejemplo, durante los recreos, los estudiantes conversaban sobre problemáticas que afectaban a su comunidad, como la contaminación de residuos en los ríos. Por ejemplo, una niña preguntó “pasaqpuni qupa kachkan mayu patapi riki?”, y otra niña respondió “ajam ñuqapas rikurquni” (¿En la orillas del río hay mucha barura no?- sí, yo también vi.) (NCFAN3).

Con el fin de corroborar esta información, elaboré un instrumento de observación para poder identificar el nivel de desarrollo de capacidades interculturales en la que se encontraban los niños y niñas del sexto grado. Dicho instrumento tenía cinco niveles. Primero, el nivel deficiente, si el estudiante desconocía un saber local. Segundo, el nivel en inicio, si el estudiante explicaba saberes sobre una actividad de su comunidad. Tercero, el nivel en proceso, si el estudiante valoraba y reconocía la importancia del saber local, reconocía la existencia de la diversidad cultural y reconocía semejanzas y diferencias entre las actividades que realizaban otros pueblos y las de su comunidad. Cuarto, el logro esperado, si el estudiante reconocía la importancia de los saberes de otros pueblos, reconocía una problemática de su comunidad y ejecutaba acciones para hacer frente a la problemática. Finalmente, el logro destacado, si el estudiante proponía acciones de solución frente a las problemáticas de su comunidad, tomando en cuenta los saberes de su comunidad y los de otros pueblos.



**Imagen 1: Resultados de la aplicación del instrumento de observación**

Según los resultados de la aplicación del instrumento de observación (ver imagen 1), en cuanto al diagnóstico inicial de desarrollo de capacidades interculturales, se encontró que el 44% de los niños y las niñas se encontraban en el nivel deficiente, ya que desconocen los saberes locales de su comunidad. Esto se debe, quizás, a que algunas sectas religiosas prohíben a los integrantes de la comunidad a ser partícipes en actividades costumbristas de su comunidad. Por otro lado, el

44 % de los niños y niñas se encontraban en el nivel de inicio, ya que conocen sobre los saberes locales. En este caso, los niños y niñas de esta categoría han convivido con sus abuelos en el campo y han realizado ayudantías durante el desarrollo de una actividad agrícola o costumbrista de su comunidad. Asimismo, el 11% de los niños y niñas se encontró en el nivel de proceso, ya que reconocen y comprenden la importancia de las actividades agrícolas, o las costumbres de su comunidad, para su vida. Por lo general, estos niños tienen padres y madres que siguen realizando prácticas culturales agrícolas y siguen transmitiendo sus conocimientos sobre los saberes locales a sus hijos. Sin embargo, existe un 0% de niños y niñas en el nivel de logro esperado, ya que todos los y las estudiantes desconocen la existencia de la diversidad cultural y lingüística. La mayoría de los y las estudiantes también desconoce las diferencias y similitudes entre las costumbres y prácticas culturales de su comunidad y la de otros pueblos. Finalmente, un 0% de niños y niñas se encontraba en el nivel de logro destacado, ya que ninguno de los y las estudiantes propone acciones de solución para las problemáticas de su pueblo recogiendo saberes de otros pueblos.

Por todo lo descrito, es imprescindible que los niños y niñas del sexto grado conozcan y valoren los saberes locales de su comunidad, y conozcan y valoren los conocimientos de otros pueblos. De esta manera, con la adquisición de estos saberes, ellos pueden proponer alternativas de solución frente a los problemas de su comunidad. Además, y sobre todo, ellos pueden compartir sus saberes con otras personas de igual a igual, sin la necesidad de sobrevalorar sus conocimientos, ni desvalorar otros conocimientos. A partir de saberes de otros pueblos, ellos pueden enriquecer sus conocimientos

Con el fin de aportar al desarrollo de capacidades interculturales en los niños y niñas del sexto grado, se plantea el siguiente problema ¿Cómo desarrollar capacidades interculturales en los niños y niñas del sexto grado de la IEP de EIB?

## **Problemas específicos**

¿Qué actividades pedagógicas de diálogo de saberes se pueden aplicar para que los niños y niñas valoren y expliquen la importancia de los saberes de su comunidad?

¿Cómo implementar estrategias didácticas de diálogo de saberes para que los estudiantes conozcan y valoren saberes de otros pueblos?

¿Cómo incluir estrategias didácticas de diálogo de saberes para promover que los estudiantes propongan alternativas de solución frente problemas de su comunidad?

### **3. Marco referencial**

#### **3.1. Marco normativo**

Los documentos normativos y políticas internacionales y nacionales que enmarcan mi tema de investigación son los derechos a la educación de los pueblos indígenas, los cuales se introducirán a continuación.

##### 3.1.1. Normativa internacional

En el plano internacional, el artículo 26 del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) menciona que los estados deben garantizar el acceso al servicio de educación, en todos sus niveles, para los pueblos originarios. Asimismo, el artículo 27, inciso 1 señala que los programas de educación para los pueblos originarios deberán elaborarse y aplicarse en cooperación con sus miembros, para responder a sus necesidades, y tomar en cuenta sus conocimientos técnicos, historias, sistemas de valores y aspiraciones (OIT, 2014, p. 55-56). Del mismo modo, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, señala que los estados deben garantizar que los niños y niñas accedan a una educación en su propia cultura y en su propio idioma.

Ambos documentos, previamente mencionados, resaltan que los pueblos originarios tienen derecho a acceder a una educación en su cultura e idioma, y a aprender el idioma oficial de los estados y los conocimientos generales. Asimismo, estos documentos enfatizan que los programas educativos deben tomar en cuenta sus cosmovisiones, conocimientos, prácticas culturales, historias, necesidades y aspiraciones. Para ello, se necesita trabajar en la construcción y elaboración de propuestas educativas junto con los miembros de las comunidades.

### 3.1.2. Normativa, documentos de política y propuestas educativas a nivel nacional

En el plano nacional, se han determinado varias políticas educativas a favor de los pueblos originarios. En el artículo 17 de la Constitución Política del Perú se da a conocer que el Estado fomenta la EIB. A raíz de ello, en el año 1990, se aprobó la Política de Educación Bilingüe Intercultural (Diario El Peruano, 2016, citado en Medina, 2016, p. 155), la cual creó el concepto de escuelas de EIB. En estas se buscaba que los estudiantes logren buenos aprendizajes desarrollando un currículo intercultural, que tome en cuenta los saberes de las culturas originarias y otras culturas.

En el 2002, se promulgó la Ley General de Educación N°28044. Según el diario El Peruano (2016, citado en Medina, 2016, p.155), el literal f, del artículo 8, propone la interculturalidad como uno de los principios de la educación peruana.

Más recientemente, en el 2013, se oficializa la Propuesta Pedagógica de EIB, titulada “Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de calidad”, bajo la Resolución Directoral 0261.2013.ED. Un año después, el Ministerio de Educación desarrolló materiales para acompañar su implementación. Estos materiales, elaborados en lengua originaria, toman en cuenta el contexto sociocultural de los estudiantes, y presentan actividades para realizar el proceso de diálogo de saberes de la cultura de los niños y niñas y la de otras. Estas actividades de diálogo de saberes contribuirán a que los estudiantes se den cuenta que existe una diversidad de cosmovisiones y ayudará a que se desenvuelvan en diferentes contextos socioculturales, aportando a la erradicación de la discriminación y a la construcción de un país intercultural (Trapnell y Zavala, 2013).

Según el diario El Peruano (2016, citado en Medina, 2016, p. 155), se aprobó la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe por Decreto Supremo N° 006-2016-MINEDU. Ese mismo año, se aprobó el Plan Nacional de Educación Intercultural

Bilingüe, que, a través de la EIB, busca brindar un servicio educativo pertinente, con el fin de garantizar la mejora de aprendizajes. En este documento, dentro de la sección de retos 2016-2021, el literal b, denominado “currículo pertinente y propuesta pedagógica EIB”, señala la necesidad de mejorar el trabajo del enfoque intercultural y el diálogo de saberes para poder articular y trabajar pedagógicamente diversos conocimientos, tanto comunitarios como los de la ciencia. (Ministerio de Educación, 2016).

Todos los documentos señalados respaldan el derecho de los pueblos originarios a tener acceso a una educación que respete su cultura e idioma, fortalezca sus vivencias, prácticas culturales e identidades y, sobre todo, promueva el diálogo de saberes. El tener acceso a estos derechos permitirá a los estudiantes conocer su propia cultura, el conocimiento científico-occidental y los conocimientos otras culturas. Además, las normas avalan el derecho a una educación bilingüe, a través de la cual aprendan en su propio idioma, en el idioma más hablado a nivel nacional y en un idioma extranjero. De esta manera, la EIB busca que los estudiantes puedan desenvolverse en diversos espacios socio-culturales y, así, puedan compartir sus conocimientos y aprender los conocimientos de otras culturas en un espacio de respeto e igualdad, donde todas las culturas se consideren valiosas e importantes.

### **3.2. Antecedentes**

Se han realizado muy pocos estudios en torno a la implementación pedagógica del diálogo de saberes en aulas de instituciones educativas del nivel primaria. Uno de estos fue desarrollado en la selva central del Perú por la antropóloga y educadora Lucy Trapnell, y dos docentes de EIB, Albina Calderón y River Flores, pertenecientes al pueblo indígena Ashaninka y egresados del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía (FORMABIAP) (Trapnell, Calderón, & Flores, 2008). Ellos realizaron una investigación-acción, en dos instituciones educativas, en la cual dan a conocer cómo ambos docentes incorporaron saberes sobre diferentes actividades de la cultura Asháninka, para desarrollar sesiones en las áreas de Personal Social y Ciencia y Ambiente con un enfoque intercultural.

La investigación acción tuvo dos objetivos. Por un lado, dar a conocer los conceptos que orientan la práctica pedagógica de los docentes egresados del FORMABIAP para desarrollar aprendizajes en las áreas de Personal Social y Ciencia y Ambiente. Por otro lado, ayudar a fortalecer sus prácticas, a partir de sus reflexiones críticas sobre estas mismas.

Durante la investigación, los docentes se dieron cuenta que le estaban dando un espacio limitado al conocimiento ashaninka en sus aulas. Por tal motivo, ellos diseñaron tres propuestas nuevas para desarrollar una sesión de clase que de mayor peso a los conocimientos del pueblo ashaninka y genere un espacio de equilibrio entre los conocimientos locales y conocimientos científicos occidentales en las áreas de Personal Social y Ciencia y Ambiente. Primero, en dos fases, el equipo propuso el desarrollo de los conocimientos en cada clase. Al comenzar, se abordó

los conocimientos locales en base a una actividad socioproductiva con diálogo y preguntas. Luego, se presentó información sobre otros conocimientos por medio de textos extraídos de libros y, finalmente, se hizo una sistematización de la información en castellano. Segundo, en una fase, los docentes propusieron el desarrollo de los conocimientos ashaninkas en una fase. En esta, los estudiantes y docentes compartieron sus conocimientos sobre las prácticas socioproductivas y la manera de entender la realidad, desde el pueblo ashaninka, por medio de relatos, canciones y anécdotas, las cuales fueron sistematizadas utilizando listas, cuadros de doble entrada y mapas conceptuales en el idioma Ashaninka. Finalmente, los maestros desarrollaron una sesión de contraste y comparación, donde presentaron el conocimiento ashaninka y el conocimiento hegemónico. Primero, los docentes utilizaron un relato; luego, introdujeron las preguntas y brindaron información sobre el saber occidental y contrastaron ambos saberes. Para esta actividad, el docente trajo las sistematizaciones preparadas para llenarlas de información junto con los estudiantes. Al finalizar la sesión, el docente dio un resumen con el fin de que los estudiantes reconozcan las diferencias culturales.

En las conclusiones de la mencionada investigación acción, los autores dan cuenta de los logros de la realización e implementación de las sesiones interculturales. Primero, lograron dar a conocer a los estudiantes la existencia de diversas visiones de la realidad. Segundo, abrieron un espacio para el uso oral y escrito del idioma Ashaninka. Tercero, dispusieron más tiempo para desarrollar la cultura local. Por último, lograron que los estudiantes participen activamente y sean protagonistas de sus aprendizajes.

Del mismo modo, los autores dan a conocer los aspectos que dificultaron el desarrollo de las sesiones interculturales. En este caso, se mencionan las limitaciones del currículo y de los materiales pedagógicos: “El no contar con un currículo que les permitiera aproximarse a la realidad

desde las nociones de su lengua y la escasez de materiales para trabajar en las áreas de Personal Social y Ciencia y Ambiente desde un enfoque intercultural” (Trapnell, Calderón, & Flores, 2008, p. 94). Dada esta situación, planificar sesiones interculturales demandaba de más tiempo y esfuerzos por parte de los docentes para crear sus propios materiales.

Asimismo, los autores mostraron las fortalezas que ayudaron a realizar el diálogo de saberes, como las experiencias de vida de los docentes, el conocimiento que ellos tienen de la cultura en la que se desempeñan y la apuesta por incorporar y dar valor al conocimiento cultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, los autores resaltan que, para que los docentes realicen sesiones desde la perspectiva intercultural, existe la “necesidad de incidir en un análisis político más amplio del hecho educativo” (Trapnell, Calderón, & Flores, 2008, p. 115). Desde la visión de la sociología. De esta manera, los docentes podrán percibir, de manera crítica, la existencia de una sociedad dominante y la desvaloración de los pueblos originarios, y reflexionar sobre el conocimiento y el poder dentro del proceso de formación docente de EIB.

A nivel nacional, también se realizó una investigación en la IE n° 56043, Machacamarca, Tinta, titulada “Niños y niñas investigadores de las prácticas culturales de su comunidad a partir de estrategias de recopilación y sistematización de saberes durante el periodo 2010 – 2012”. Esta investigación fue desarrollada por el profesor Juan José Chuchullo Mayhuire y la profesora Érica Cáceres Taype en el departamento del Cusco. En general, el estudio quiso aportar orientaciones metodológicas y prácticas culturales al tratamiento pedagógico de la formación de niños y niñas en las IE de contextos interculturales.

Para la concreción de la investigación, los investigadores realizaron varias actividades. Primero, luego de ver videos sobre experiencias de iskay yachay (dos saberes) ellos organizaron

conversatorios con los niños y niñas. Segundo, los investigadores realizaron talleres de sensibilización a padres y madres de familia, para que puedan participar en la escuela y compartir sus conocimientos sobre las sabidurías culturales de crianza agrícola, rituales y gastronomía. Asimismo, ellos establecieron compromisos para que puedan compartir el trabajo pedagógico y se acordaron fechas para hacer visitas domiciliarias para ejecutar las actividades vivenciales como la siembra, la cosecha y otros.

Durante la investigación, los niños y las niñas realizaron varias acciones. Primero, los niños y niñas recopilaron saberes andinos de una práctica cultural, en base a las actividades del calendario comunal de la comunidad. Segundo, los niños y niñas realizaron visitas cariñosas a los sabios y participaron en actividades vivenciales con los sabios y padres de familia. Tercero, los niños y niñas conversaron de manera cariñosa con los yachaq de la comunidad, para que puedan conocer la sabiduría local andina. Cuarto, los niños y niñas accedieron a diversos tipos de información, tanto de textos escritos del Ministerio de Educación, como de textos escritos y videos en internet, para analizar las ideologías que circulan en estos textos. Finalmente, ellos analizaron los textos escritos escolares y los testimonios orales para reflexionar, críticamente, sobre los conocimientos locales de otros contextos culturales.

Las conclusiones a las que se llegó son las siguientes:

Primero, el rol de investigador de los estudiantes, sobre las actividades mensuales que realizan las personas de su comunidad, les ayudó a reafirmar su identidad cultural, revitalizar su lengua, mostrar actitudes de respeto hacia la naturaleza y visibilizar los conocimientos de la cultura andina.

Segundo, las cariñosas visitas domiciliarias a los sabios de la comunidad y la participación en actividades vivenciales contribuyeron a que las personas de la comunidad se consideren como agentes educativos importantes, quienes aportan al logro de aprendizajes significativos para el *sumaq kawsay* (buen vivir), desde una manera más cariñosa y de respeto.

Tercero, la conversación cariñosa con los sabios ayudó a conectarse con las prácticas colectivas de la comunidad, y contribuyó a establecer lazos de hermandad y reconocimiento en la comunidad.

Cuarto, la facilidad de acceder a los conocimientos de las prácticas culturales ayudó a analizar, críticamente, las informaciones encontradas en textos escritos, lo cual permitió romper con prejuicios estructurados. Asimismo, se reconoció que existen otras maneras de vivir, las cuales no deben ser absorbidas, ni controladas, desde una visión colonial.

Quinto, los procesos de análisis de contraste, entre las informaciones escritas en los textos escolares y los testimonios orales de los sabios, posibilitaron el poder romper con discursos homogeneizantes que no reconocen otros conocimientos. Al contrario, estos procesos contribuyeron al reconocimiento del valor y la importancia que tienen los saberes locales dentro de una manera de vivir.

### **3.3. Bases teóricas**

El diálogo de saberes es un elemento fundamental para desarrollar la EIB bajo un enfoque de interculturalidad crítica. De tal modo, este proyecto de investigación parte de la comprensión de la interculturalidad, interculturalidad crítica, capacidad intercultural, diálogo de saberes, y las estrategias que ayudan a lograr capacidades interculturales en los estudiantes.

La interculturalidad es reconocer la diversidad y tolerarla e incorporarla en diversos matices dentro de las estructuras sociales. Sin embargo, según el Ministerio de Educación (2013) “la interculturalidad desde la postura crítica- reflexiva implica visibilizar las distintas maneras de ser, sentir, vivir y saber, destacando sus orígenes y desarrollos a lo largo de un determinado tiempo hasta la actualidad” (p. 32). Por lo tanto, a través de un lente crítico, la interculturalidad reconoce la diversidad y cuestiona las relaciones jerárquicas entre las culturas, busca visibilizar la diversidad de visiones sobre la vida y fomenta las condiciones necesarias para la supervivencia de las diversas culturas y la construcción de una sociedad intercultural.

En este sentido, la interculturalidad crítica se debe trabajar en las instituciones educativas para que, así, los estudiantes aprendan sobre capacidades interculturales para comprender la diversidad de visiones de vida y desarrollen valores para que convivan con otros diferentes a ellos mismos. De manera colectiva, utilizando los saberes y conocimientos de sus distintas comunidades o grupos socioculturales, los estudiantes podrán buscar soluciones ante diversas situaciones o problemáticas que los afecte. No obstante, el logro de capacidades interculturales requiere del trabajo pedagógico del diálogo de saberes en el aula.

Según Lieber (2013), la capacidad intercultural es la habilidad de comunicarse satisfactoriamente con personas de otras culturas. En interacciones con personas de culturas diferentes a la suya, una persona interculturalmente competente puede percibir y entender distintas visiones del mundo, pensamientos, sentimientos y actuaciones. Lo mencionado por Lieber puede ser concretado por medio de la implementación de sesiones pedagógicas de diálogo de saberes en el aula siempre y cuando se parta del reconocimiento propio de que, como perteneciente de una cultura, se puede tener apertura a otros conocimientos.

En la misma línea, el diálogo de saberes permite comprender y enriquecer conocimientos de distintas culturas siempre y cuando la valoración de esta diversidad sea equitativa. Es decir, ningún conocimiento puede considerarse superior o inferior a otros, pues “el diálogo de saberes se entiende como un proceso que desarrolla la interrelación dinámica, enriquecedora, equitativa y permanente entre sistemas y conocimientos de diferentes tradiciones culturales” (Ministerio de Educación, p. 22). La interacción de conocimientos de diferentes culturas posibilitará el enriquecimiento de conocimientos.

Para el logro de las capacidades interculturales, el Ministerio de Educación (2018), en la “Guía de planificación para la Educación Intercultural Bilingüe”, plantea la importancia de tres procesos pedagógicos para el desarrollo del diálogo de saberes. El primero refiere a la profundización de los saberes locales y la visión sobre la vida de la propia comunidad. El segundo permite el reconocimiento de semejanzas y diferencias entre los saberes propios de distintas comunidades y pueblos. Finalmente, el tercero posibilita la búsqueda de soluciones frente a una problemática, desde los saberes de distintas comunidades y pueblos. (Ministerio de Educación, 2018). Los procesos pedagógicos de diálogo de saberes mencionados posibilitarán a que los estudiantes logren aprendizajes y desarrollen capacidades interculturales.

### 3.3.1. Principales estrategias para el diálogo de saberes en Educación Intercultural

En este apartado, se desarrollará ocho estrategias que ayudan a realizar el diálogo de saberes dentro y fuera del aula.

El calendario comunal es un elemento fundamental para desarrollar el diálogo de saberes. Por lo tanto, es importante conocer las orientaciones para su elaboración. En la guía metodológica “Cómo organizamos y planificamos el trabajo curricular en la Educación Primaria Intercultural

Bilingüe”, el Ministerio de Educación (2018) menciona varias orientaciones para la elaboración del calendario comunal. En primer lugar, se sugiere designar el rol de secretario a una persona para que redacte, en un acta, los acuerdos entre los padres, madres y la comunidad. En segundo lugar, se debe dar a conocer la importancia de la participación de los agentes educativos para el logro de aprendizajes interculturales. En tercer lugar, se sugiere conversar sobre las actividades que practican la gente de la comunidad, como la agricultura, ganadería, pesca, entre otras. En cuarto lugar, se sugiere conversar sobre las señas que anuncian una determinada época. En quinto lugar, se sugiere conversar sobre las diversas festividades religiosas, peregrinaciones, entre otras. Por último, se sugiere reflexionar sobre los problemas que enfrenta la comunidad, en relación a las actividades que practican (Ministerio de Educación, 2018). El registro de todas estas actividades ayudará a los docentes a desarrollar el diálogo de saberes.

En esa perspectiva, en la “Guía de planificación para la Educación Intercultural Bilingüe”, el Ministerio de Educación (2018) plantea la importancia de tres procesos para el desarrollo del diálogo de saberes. El primero, la profundización de conocimientos y visiones de su pueblo, la cual permite indagar sobre los conocimientos propios de la comunidad. El segundo, el reconocimiento de semejanzas y diferencias entre diferentes conocimientos y visiones de la realidad. Este proceso posibilita contrastar y establecer similitudes entre los conocimientos de la comunidad y los conocimientos de otras culturas. El tercero, la identificación de problemas y planteamiento de alternativas, considerando los aportes de las tradiciones culturales de diversas culturas (Ministerio de Educación, 2018). Este proceso permite construir alternativas de solución, desde la comprensión de diversos conocimientos. El Ministerio de Educación (2018) argumenta que estos tres procesos del diálogo de saberes posibilitarán a que los estudiantes logren aprendizajes interculturales.

Para concretar el proceso de diálogo de saberes se requiere del conocimiento de diversas estrategias. En la “Guía metodológica para la Educación Primaria Intercultural Bilingüe”, el Ministerio de Educación (2018) da a conocer algunas estrategias:

- La observación e imitación. Observar para luego imitar lo mismo que se ha observado, esto contribuye a que los niños aprendan haciendo de manera autónoma.
- Escuchar y conversar. La estrategia de los relatos busca aportar a los niños conocimientos en torno al origen de los animales, plantas, lugares, deidades y otros, las mismas que ayudarán a comprender las relaciones entre diferentes seres que habitan en este mundo, desde una particular manera de concebir la vida en su pueblo.
- La escucha de consejos. Permite que los conocedores recomiendan diversas conductas y modos de vivir. La estrategia de escucha de consejos ayuda a que los niños y niñas se desarrollen de manera integral teniendo en cuenta las conductas que los hacen mejores personas, todo ello a partir de experiencias vividas o relatos en la forma y espacio propio de transmitírselos de los pueblos originarios.
- La participación en las actividades y eventos que realiza la comunidad. Busca promover la participación de los niños en las actividades comunales en la finalidad de identifiquen diversas técnicas, secretos y normas para realizar una determinada actividad.

Del mismo modo, en las “Rutas de aprendizaje del V ciclo para la Educación Intercultural Bilingüe”, el Ministerio de Educación (2014) señala otras estrategias:

- Técnicas artísticas. Hace referencia al uso de diversas actividades lúdicas ayudaría a los estudiantes a expresar de manera creativa sus diversas experiencias, ideas y vivencias, de una forma particular propia de sus pueblos.
- Testimonio de vida. Esta estrategia permitiría a los estudiantes conocer las experiencias y vivencias de los adultos mayores de su pueblo, de tal manera fomentar la valoración de sus conocimientos, de la misma forma aportar a la valoración de los conocimientos tradicionales y modernos sin considerar a ninguno de ellos como mejor o inferior.
- La indagación. Da a conocer que mediante su implementación en el aula se puede promover estudios referidos a la ciencia utilizando el método científico.

En conclusión, las estrategias para el diálogo de saberes deben promover en los estudiantes motivación, inquietud y ganas de aprender más sobre diversas formas de acceder al conocimiento. Las estrategias deben, también, buscar que los estudiantes sean agentes activos y partícipes de sus propios aprendizajes dentro y fuera del aula.

#### **4. Metodología.**

##### **4.1. Tipo de investigación de acuerdo al enfoque o paradigma**

La investigación acción es un trabajo que consiste en mejorar las prácticas de la educación, a partir de un análisis reflexivo, y la ejecución de acciones sobre la problemática, con el fin de generar cambios (Cabrera, 2016). Es decir, la investigación acción consiste en constatar las deficiencias existentes en el sistema educativo, a través de un proceso de análisis crítico, y proponer acciones, con el fin de revertir la situación.

Refiriéndose al tema, Vidal y Rivera (2007) mencionan que la investigación acción es un método aplicado que busca transformar las situaciones actuales de ciertas problemáticas en el entorno de estudio de aplicación. En este entorno se reproduce un círculo de ejecución constante de planteamiento, acción, observación y reflexión que contribuye a la solución del problema encontrado. Por lo descrito, la investigación acción siempre va acompañada de una constante reflexión sobre la acción ejecutada, con el fin de seguir planteando otras alternativas que contribuyan a dar solución al problema de investigación. En ese sentido, el presente trabajo de investigación acción, de tipo cualitativo, se desarrolló tomando en cuenta las definiciones de los autores planteados anteriormente.

Siguiendo la metodología de la investigación acción, en los resultados de la investigación, se incluyeron acciones y reflexiones de la investigadora, conforme a las acciones que fueron implementadas en el campo de acción, evidenciadas por fotografías, videos y notas de campo.

La población donde se aplicó la investigación acción fue en un aula de sexto grado de la IE primaria de EIB de la comunidad de T'ika, distrito de San Salvador, provincia de Calca, en la región de Cusco. Los participantes fueron 18 estudiantes, tanto niños como niñas, cuya edad oscila

entre los 11 y 14 años de edad, y con quienes se desarrollaron diversas actividades pedagógicas previstas en el plan de acción. Asimismo, se contó con la participación de padres, madres y pobladores de la comunidad, quienes colaboraron con la transmisión de conocimientos y saberes en torno a las actividades de su comunidad, para el logro de las actividades planteadas en el plan de acción.

La investigación acción planteada es de tipo cualitativo y, por lo tanto, dentro del campo educativo, se trabajó con los actores educativos. Antes de iniciar la investigación, se estableció una reunión previa con la directora de la IE y con la profesora del aula, a quienes se les presentó el proyecto de la investigación acción. En esa misma reunión, se les solicitó el apoyo para poder contactar a las personas poseedoras de información, sobre los saberes locales de la comunidad, para el desarrollo de la investigación.

En la siguiente tabla, se muestra una lista de la población que participó en la investigación acción.

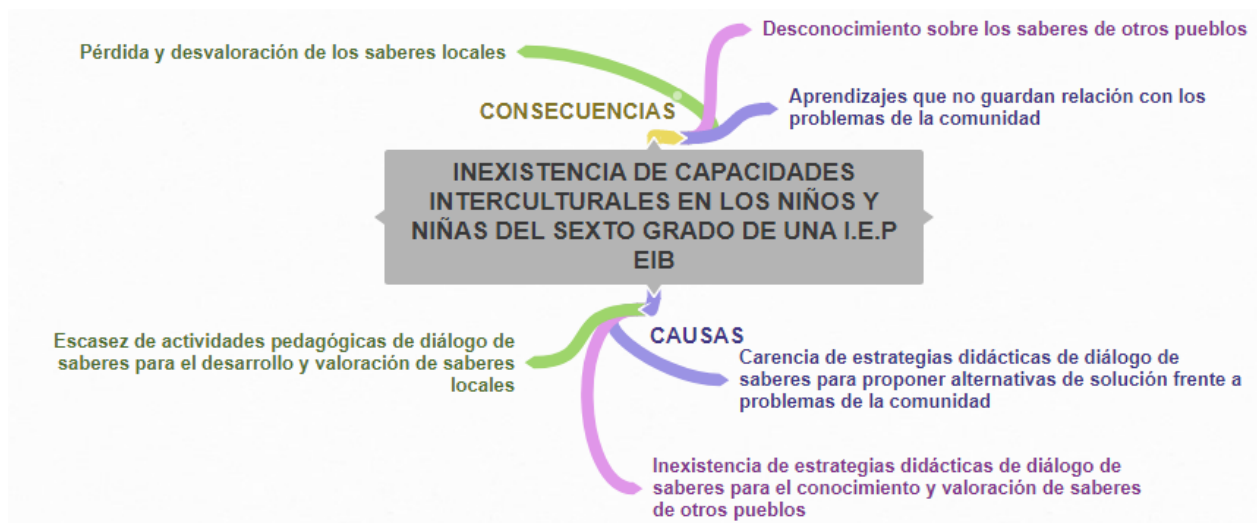
<b>POBLACIÓN</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>ROL</b>
Niños y niñas del sexto grado de la I.E.P de la comunidad de T'ika	De 11 a 14 años 7 mujeres, 11 varones	Participes en las actividades pedagógicas y estrategias de diálogo de saberes del proyecto de investigación acción
Padres y madres de familia	De 35 a 80 años entre mujeres y varones	Colaboradores en transmitir sus saberes sobre actividades de la comunidad de T'ika
Pobladores de la comunidad de T'ika,		

**Tabla 1: Población participante**

El proceso que se siguió para el desarrollo de la investigación acción fue el siguiente. 1. Se realizó un diagnóstico referencial respecto a las capacidades interculturales de los niños y niñas de sexto grado. 2. Desarrollo reflexivo de plan de acción. 3. Socialización y coordinación con los padres de familia y pobladores de la comunidad. 4. Comunicar los hallazgos en un informe de la investigación acción. 5. Devolución de los resultados.

#### 4.2. Objetivos generales y específicos

Para determinar el objetivo general, se comenzó con el análisis del problema. Para ello, se trabajó la descomposición de sus partes y se elaboró un árbol de problemas (ver imagen 2). Esta acción permitió identificar las causas y consecuencias en relación al problema de investigación.



**Imagen 2: Árbol de problemas**

Luego, en base al árbol de problemas, se identificó el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación, los cuales se encuentran en el árbol de objetivos (ver imagen 3).

## Objetivo general

Desarrollar capacidades interculturales en los niños y niñas del sexto grado en una IEP de EIB, a través de la incorporación de diálogo de saberes.

## Objetivos específicos

- Aplicar actividades pedagógicas de diálogo de saberes para que los y las estudiantes revaloren la importancia de los saberes locales de su comunidad.
- Implementar estrategias didácticas de diálogo de saberes para que los y las estudiantes conozcan, valoren los saberes de otros pueblos en relación con sus saberes de su comunidad.
- Incluir estrategias didácticas de diálogo de saberes para promover que los estudiantes propongan alternativas de solución frente a problemas de su comunidad.



Imagen 3: Árbol de objetivos

### 4.3. Hipótesis de acción

La investigación acción partió de la siguiente hipótesis: El desarrollo de capacidades interculturales en niños y niñas del sexto grado se logrará solo si desarrollan actividades pedagógicas y estrategias didácticas de diálogo de saberes en el proceso de enseñanza aprendizaje. De tal manera, los niños y niñas podrán valorar los saberes de su comunidad y de otros pueblos y podrán ser agentes de solución ante los problemas de su comunidad.

Los objetivos de la investigación acción se implementaron en la línea de la hipótesis de acción planteada, donde se resalta, fundamentalmente, el reconocimiento y la valoración de los saberes locales de la comunidad y los de otros pueblos.

### 4.4. Plan de acción y cronograma

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTORES	ACCIONES	META
Desarrollar actividades pedagógicas de diálogo de saberes para que los estudiantes revaloren la importancia de los saberes locales de su comunidad.	18 estudiantes	Implementar actividades pedagógicas de diálogo de saberes que fomenten la valoración de los saberes locales de la comunidad	12 sesiones de aprendizaje
	Padres de familia y pobladores de la comunidad	Entrevistas a pobladores de la comunidad sobre un saber local de la comunidad.	2 entrevistas
	Pobladores de la comunidad	Visita a las chacras de los pobladores para que compartan sus saberes sobre una actividad de la comunidad	2 visitas a pobladores de la comunidad.
Implementar estrategias didácticas de diálogo de saberes para que los	18 estudiantes	Implementar sesiones de aprendizaje con estrategias de diálogo de saberes que promuevan	12 sesiones de aprendizaje

estudiantes conozcan y valoren los saberes de otros pueblos.		el conocimiento de la diversidad cultural y los saberes de otros pueblos.	
Incluir estrategias pedagógicas para buscar que los estudiantes propongan alternativas de solución frente a los problemas de su comunidad.	18 estudiantes	Incorporar sesiones de aprendizaje de diálogo de saberes con estrategias pedagógicas que impulsen propuestas de solución ante problemáticas de la comunidad	6 sesiones de aprendizaje
Evaluación de los resultados de la implementación	18 estudiantes	Evaluación de los resultados de la implementación a través del instrumento de observación (Ver anexo 3) y reflexiones en el cuaderno de campo.	18 estudiantes observados y evaluados

**Tabla 2: Plan de acción**

#### 4.5. Ética

- **Derecho del autor.** El presente trabajo de investigación acción ha considerado, y cumple con, las normas de protección y propiedad intelectual de la universidad.
- **Autonomía.** Para iniciar la investigación, se solicitó consentimiento informado a los padres de familia de los niños y niñas (ver anexo 5), y se solicitó el consentimiento verbal de los pobladores para que compartan sus saberes sobre su comunidad. Del mismo modo, se solicitó asentimiento informado a los niños de 11 a 14 años (ver anexo 4).
- **Beneficencia.** A los participantes del estudio de investigación acción se les informó que el beneficio del estudio es hacer conocer a los docentes de EIB y los docentes de educación básica regular el desarrollo de capacidades interculturales en los niños y niñas, a través de la incorporación del diálogo de saberes y del trabajo pedagógico de los saberes propios de la comunidad y los de otros pueblos.

- **No maleficencia.** Para procesar la información recopilada, se reservó los datos de los participantes. Por ende, se usó seudónimos (números de los participantes) y códigos para las fotografías y sesiones de aprendizaje implementadas. (Ver anexo 3)

### **Beneficios para el conocimiento**

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad conocer, a profundidad, el desarrollo de capacidades interculturales en los niños y niñas de sexto grado, a través de la incorporación de estrategias de diálogo de saberes en las sesiones de aprendizaje. De esta manera, el estudio busca contribuir al enriquecimiento de información sobre diálogo de saberes en la EIB. Asimismo, el informe final de la investigación acción se entregará a la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia para que sirva como instrumento guía a futuras investigaciones de las futuras promociones. Cabe mencionar que este trabajo tiene beneficios puesto que se podrá contar con mayor información sobre el tema desarrollado, ya que servirá de base para los estudiantes que realicen futuras investigaciones.

### **Instrumentos**

**Observación participante.** Durante la investigación acción, implementé sesiones de aprendizaje de diálogo de saberes. Del mismo modo, tomé apuntes, en una nota de campo, sobre los diálogos que realizaban los estudiantes durante las sesiones de aprendizaje, los cuales duraban entre 90 y 180 minutos. También, en las notas de campo, plasmé mis reflexiones y lecciones que rescataba después de cada sesión de aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula. Finalmente, durante las

sesiones, también observé el progreso de los estudiantes en cuanto al logro de las capacidades interculturales de acuerdo al instrumento de observación que elaboré (ver anexo 6).

**Fotos y videos.** Se tomaron fotografías de los estudiantes durante la implementación de las sesiones de aprendizaje de diálogo de saberes. Asimismo, se tomaron fotografías de los trabajos realizados por los y las estudiantes. También se grabaron videos durante las exposiciones y dramatizaciones de los niños y padres de familia.

## **5. Resultados**

La presente investigación acción partió de la siguiente hipótesis: el desarrollo de las capacidades interculturales en los niños y niñas de sexto grado se logrará, sólo, si se desarrollan actividades pedagógicas y estrategias didácticas de diálogo de saberes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De tal manera, los niños y niñas podrán valorar los saberes de su comunidad y los de otros pueblos y podrán ser agentes de solución ante los problemas de su comunidad.

La hipótesis de acción responde al enfoque intercultural-crítico, el cual posibilita cuestionar las jerarquías hegemónicas establecidas entre culturas y ayuda al reconocimiento de la diversidad de modos de vivir, sentir, pensar y de acceder al conocimiento. El enfoque intercultural-crítico parte del reconocimiento propio de un individuo, como perteneciente a un grupo sociocultural con el cual se identifica y valora. Finalmente, dicho enfoque contribuye al desarrollo y la supervivencia de la diversidad cultural.

En dos áreas, la hipótesis de acción responde al desarrollo de algunas competencias del currículo nacional. Por un lado, en el área de Personal Social, se podrá desarrollar las competencias relacionadas a la construcción de identidad, la convivencia y participación democrática, en la búsqueda del bien común, y la gestión responsable del espacio y el ambiente. Por otro lado, en el área de Ciencia y Tecnología, se desarrollará las competencias que buscan explicar el mundo físico, basándose en conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, tierra y universo. También se buscará diseñar y construir soluciones tecnológicas para resolver problemas del entorno de los estudiantes. No obstante, muy pocas competencias permiten abordar el tema de los diversos modos de pensar, sentir, aprender y vivir de las culturas, puesto que son competencias orientadas al acceso y desarrollo del conocimiento científico, mas no de los

conocimientos de las diversas culturas en su mayor complejidad. Por lo tanto, se tuvieron que interculturalizar los desempeños establecidos para trabajar las competencias mencionadas y para poder desarrollar las sesiones de aprendizaje de diálogo de saberes (ver tabla 3). Asimismo, se tuvo que trabajar las competencias "escribe diversos tipos de textos en castellano como segunda lengua" y "lee diversos tipos de textos en castellano como segunda lengua" en el área de Comunicación, y "Crea proyectos desde los lenguajes artísticos" en el área de Arte y Cultura, debido a que ambas áreas permitieron comunicar los saberes que tenían los niños mediante otros tipos de lenguajes escritos y no escritos.

ÁREAS	Competencias	Capacidades	Desempeños	Desempeños interculturalizados
CIENCIA Y TECNOLOGÍA	Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, Tierra y universo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprende y usa conocimientos sobre los seres vivos; materia y energía; biodiversidad, Tierra y universo</li> <li>Evalúa las implicancias del saber y del quehacer científico y tecnológico</li> </ul>	Representa y describe diferentes formas de reproducción de los seres vivos.	Representa y describe diferentes formas de reproducción de los seres vivos, <b>como las plantas medicinales.</b>
PERSONAL SOCIAL	Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente	<p>Comprende las relaciones entre los elementos naturales y sociales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Maneja fuentes de información para comprender el espacio geográfico y el ambiente.</li> <li>Genera acciones para conservar el ambiente local y global.</li> </ul>	Identifica las causas y consecuencias de una problemática ambiental, problemática cultural, y una territorial. Fomenta cotidianamente el cuidado del ambiente mediante acciones diversas. Organiza acciones para disminuir los riesgos en su escuela.	Identifica las causas y consecuencias de una problemática ambiental, problemática cultural, <b>como la pérdida de secretos y saberes para realizar el yapuy</b> , y una territorial. Fomenta cotidianamente el cuidado del ambiente mediante acciones diversas. Organiza acciones para disminuir los riesgos en su escuela.

		<p>Compara los elementos naturales y sociales de los espacios geográficos de su localidad y región, y de un área natural protegida, y explica cómo los distintos actores sociales intervienen en su transformación de acuerdo a su función.</p>	<p>Compara los elementos naturales y sociales de los espacios geográficos de su localidad y región, <b>así como la región de Puno</b>, y de un área natural protegida, y explica cómo los distintos actores sociales intervienen en su transformación de acuerdo a su función <b>en la celebración de los ovinos.</b></p>
		<p>Compara los elementos naturales y sociales de los espacios geográficos de su localidad y región, y de un área natural protegida, y explica cómo los distintos actores sociales intervienen en su transformación de acuerdo a su función</p>	<p>Compara los elementos naturales y sociales de los espacios geográficos de su localidad y región, <b>así como la región de Ayacucho</b>, y de un área natural protegida, y explica cómo los distintos actores sociales intervienen en su transformación de acuerdo a su función <b>en la elaboración de moraya/chuño en Ayacucho y en su comunidad.</b></p>
		<p>Utiliza diversas fuentes y herramientas cartográficas para obtener información y ubicar elementos en el espacio geográfico y el ambiente.</p>	<p>Utiliza diversas fuentes y herramientas cartográficas para obtener información y ubicar elementos en el espacio geográfico y el ambiente</p>
<p>Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interactúa con todas las personas.</li> <li>• Construye normas y asume acuerdos y leyes.</li> <li>• Maneja conflictos de manera constructiva.</li> <li>• Delibera sobre asuntos públicos.</li> </ul>	<p>Se comunica por diversos medios con personas de una cultura distinta a la suya, para aprender de ellas.</p>	<p>Se comunica por diversos medios con personas de una cultura distinta a la suya, <b>como la cultura aimara</b> para aprender de ellas <b>sobre la fiesta de cruz de mayo.</b></p>
		<p>Propone, a partir de un diagnóstico y de la deliberación sobre asuntos públicos,</p>	<p>Propone, a partir de un diagnóstico y de la deliberación sobre asuntos públicos, <b>que afectan a su</b></p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>Participa en acciones que promueven el bienestar común.</li> </ul>	acciones orientadas al bien común, la solidaridad, la protección de personas vulnerables y la defensa de sus derechos, tomando en cuenta la opinión de los demás. Sustenta su posición basándose en fuentes.	<b>comunidad como la disminución de heladas</b> , acciones orientadas al bien común, la solidaridad, la protección de personas vulnerables y la defensa de sus derechos, tomando en cuenta la opinión de los demás. Sustenta su posición basándose en fuentes.
			Propone, a partir de un diagnóstico y de la deliberación sobre asuntos públicos, acciones orientadas al bien común, la solidaridad, la protección de personas vulnerables y la defensa de sus derechos, tomando en cuenta la opinión de los demás. Sustenta su posición basándose en fuentes.	Propone, a partir de un diagnóstico y de la deliberación sobre asuntos públicos, acciones orientadas al bien común, la solidaridad, la protección de personas vulnerables y la defensa de sus derechos, <b>así como a la defensa de la pérdida saberes de las actividades que realizan las personas en su comunidad</b> , tomando en cuenta la opinión de los demás. Sustenta su posición basándose en fuentes.
	Construye su identidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se valora así mismo</li> <li>Autorregula sus emociones</li> <li>Reflexiona y argumenta áticamente</li> </ul>	Explica diversas prácticas culturales de su familia, institución educativa y comunidad y reconoce que aportan a la diversidad cultural del país.	Explica diversas prácticas culturales de su familia, institución educativa y comunidad, <b>como la celebración de los ovinos</b> y reconoce que aportan a la diversidad cultural del país.
				Explica diversas prácticas culturales de su familia, institución educativa y comunidad, <b>como la Fiesta de Cruces de su comunidad</b> , y reconoce que aportan a la diversidad cultural del país
<b>COMUNICACIÓN</b>	Escribe diversos tipos de textos en castellano como segunda lengua.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adecúa el texto a la situación comunicativa.</li> <li>Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.</li> <li>Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente.</li> </ul>	Escribe textos en torno a un tema, aunque presenta algunas digresiones que no afectan el sentido del texto. Ordena las ideas en párrafos.	Escribe textos en torno a un tema, <b>la celebración de los ovinos en su comunidad</b> , aunque presenta algunas digresiones que no afectan el sentido del texto. Ordena las ideas en párrafos.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito</li> </ul>		
	Lee diversos tipos de textos en castellano como segunda lengua	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtiene información del texto escrito.</li> <li>• Infiere e interpreta información del texto.</li> <li>• Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto</li> </ul>	Identifica información relevante del texto con algunos elementos complejos y vocabulario variado.	Identifica información relevante del texto, <b>la celebración de las vacas en Macusani Puno</b> , con algunos elementos complejos y vocabulario variado.
<b>ARTE Y CULTURA</b>	Crea proyectos desde los lenguajes artísticos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explora y experimenta los lenguajes del arte.</li> <li>• Aplica procesos creativos.</li> <li>• Evalúa y comunica sus procesos y proyectos.</li> </ul>	Realiza creaciones individuales y colectivas, basadas en la observación y en el estudio del entorno natural, artístico y cultural local y global.	Realiza creaciones <b>de carteles con mensajes motivadores sobre la pérdida de saberes en las actividades que realizan las personas en su comunidad</b> , individuales y colectivas, basadas en la observación y en el estudio del entorno natural, artístico y cultural local y global.

**Tabla 3: Cuadro de competencias desarrolladas**

A continuación, se describirán las acciones implementadas durante el proceso de investigación acción, que permitirán observar, de manera detallada, el logro de la hipótesis propuesta.

**5.1. Aplicar actividades pedagógicas de diálogo de saberes para que los y las estudiantes revaloren la importancia de los saberes locales de su comunidad**

La implementación de actividades pedagógicas se realizó con el fin de que los estudiantes puedan valorar la importancia de los saberes de su comunidad. Esta implementación partió de la planificación de sesiones de diálogo de saberes, tomando en cuenta las actividades que se

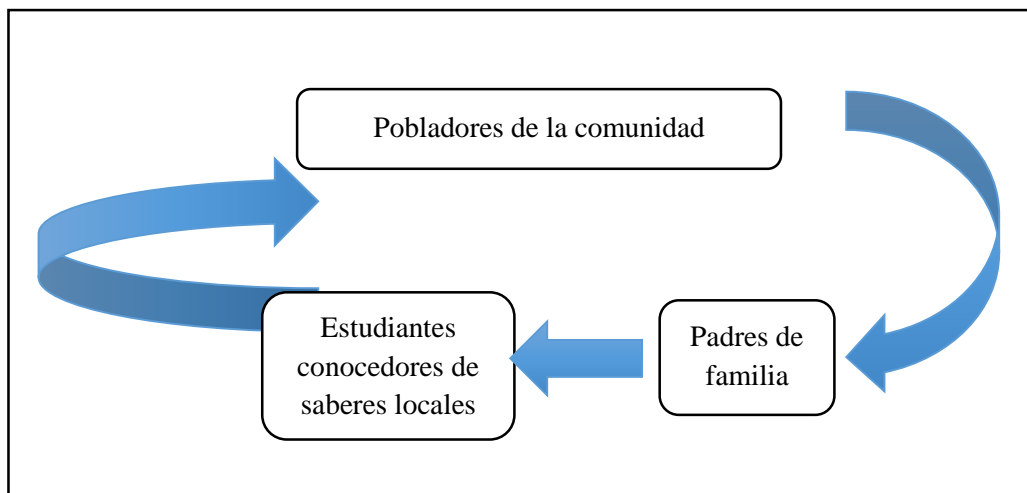
desarrollaban dentro de la comunidad de acuerdo al calendario comunal (ver imagen 4). Estas actividades se encuentran registradas en un gráfico dentro de la IE.



**Imagen 4: Calendario Comunal de la comunidad**

De la misma forma, para planificar actividades pedagógicas donde los niños puedan conocer los saberes de su comunidad, se contó con el apoyo de los padres de familia, pobladores de la comunidad y niños conocedores de saberes locales de la misma aula (ver imagen 5). Esto se

debe a que, en las comunidades, todas las personas poseen un conocimiento y todos aportan desde sus saberes. Primero, se conversó con los padres de familia para que puedan compartir sus conocimientos, en torno a una actividad que realizan dentro de la comunidad, en el aula o en su chacra. Segundo, se conversó con los pobladores de la comunidad, para que puedan compartir sus saberes. Sin embargo, ellos mencionaron que no podían ir a la escuela, por lo que se les solicitó ser grabados con una grabadora de voz. Finalmente, se plantearon actividades de diálogo, en algunas sesiones, para que los niños conocedores de los saberes pudieran compartir los conocimientos que poseían sobre una determinada actividad agrícola o una costumbre de su comunidad con sus demás compañeros.



**Imagen 5: Actores que poseen conocimientos locales**

Todas las actividades pedagógicas implementadas partían desde un juego inicial con los niños y niñas relacionados al saber comunal que se iba desarrollar, la mayoría de juegos eran adaptados y muy pocos eran de la cultura quechua. Luego, dialogaba con los estudiantes sobre cómo se sentían, qué habían jugado; asimismo, les preguntaba “¿Cuál será el propósito de hoy?” Y ellos respondían inmediatamente que se iba trabajar un saber de su comunidad. Enseguida, se

les hacía preguntas sobre la situación en la que se encontraba ese saber en la comunidad, para que los y las estudiantes tengan en cuenta si en la comunidad se sigue realizando, muy pocos los realizan o ya no lo realizan y se les preguntaba el por qué. También, se les presentaba una problemática relacionada a la actividad socio-productiva y se dialogaba con los y las estudiantes al respecto.

Luego, con el fin de recuperar los saberes propios de su comunidad, se estableció un diálogo con los y las estudiantes o se les pidió que realicen dibujos en torno a las siguientes preguntas:” ¿Cuándo se realiza? “¿Cómo se realiza?” “¿Qué saberes y secretos deben tener en cuenta?” y “¿Por qué lo realizan?”

Enseguida, con el fin de profundizar más los conocimientos sobre saberes y actividades socio-productiva que se desarrollaban, se realizaron actividades pedagógicas con I) la participación de los padres de familia, II) pobladores de la comunidad y III) niños que poseen saberes.

#### 5.1.1. Actividades implementadas con la participación de padres de familia.

Los sabios de las comunidades son una fuente importante de conocimiento respecto a las actividades que se realizan en una comunidad. Sin embargo, dentro del contexto de estudio, existía la ausencia de un sabio reconocido por toda la comunidad. Por ende, se optó por conversar con los padres de familia y adultos de tercera edad, puesto a que ellos eran los que guardaban mayor información sobre las prácticas culturales de su entorno y eran los más indicados para que puedan compartirlos intergeneracionalmente.

Recuperar los conocimientos sobre una actividad agrícola de la comunidad, junto con los niños y las niñas, cobra mayor importancia cuando es compartida con generaciones mayores,

puesto a que ellos transmiten el sentido que tiene una determinada actividad en la vida cotidiana. Por este motivo, se necesita recuperar los saberes propios de la comunidad para que se pueda contribuir a que los y las estudiantes enriquezcan sus conocimientos de manera más significativa y en tiempo real.

A continuación, se presentarán las estrategias implementadas con los padres de familia como parte de las actividades pedagógicas. Primero se describirá una visita a un padre de familia para que nos comparta su saber. Segundo, se hablará sobre una visita de un padre de familia al aula para que nos comparta sus saberes.

#### 5.1.1.1. Visita a padre de familia para que nos comparta su saber.

La actividad pedagógica de la sesión de aprendizaje de diálogo de saberes con la participación de un padre de familia comenzaba desde la elaboración de preguntas partiendo de los intereses de los niños y niñas dirigidas a la persona que nos compartiría sus saberes sobre una actividad socio-productiva. Luego, los estudiantes se dirigían a la chacra del padre de familia. Al llegar a la chacra, los y las estudiantes se acercaban al padre de familia llevando un cariño, una muestra de agradecimiento por su disposición a compartirnos sus saberes, la cual consistía en pan, y un poco de hojas de coca.

Después, el padre de familia recibía a los estudiantes y les explicaba sobre la actividad socio-productiva en el idioma quechua, ya que es el idioma que puede transmitir los saberes desde el pensamiento andino, la relación de la actividad agrícola con la vida misma de las personas. Asimismo, es el idioma que genera más confianza entre los y las estudiantes y el padre de familia. Luego, el padre de familia les decía “si quieren saber más o tienen dudas pueden hacerme preguntas”. Enseguida, los niños y las niñas le hacían preguntas ya sean las preguntas planteadas

en el aula o preguntas que les nacía después de la exposición del padre de familia, así como se muestra en la siguiente viñeta.

#### **Viñeta 4. Profundización de saberes en base a diálogo**

El padre de familia parado con su chakitaqlla en mano en su chacra expone sus conocimientos sobre el yapuy, el barbecho, en la comunidad; asimismo recurre a su memoria sobre su experiencia en el yapuy cuando era niño. Al terminar su exposición, los niños realizan preguntas que propusieron desde su interés por conocer más sobre el barbecho en su comunidad. El diálogo se dio de la siguiente manera:

EN3: *¿Hayk'awatamanta yapukun?*

*¿De cuántos años se hace el barbecho?*

Padre de familia: *Wakinkuna suqta watamanta, wankinunataq kanchis watamanta.*

*Algunos hacen de seis años y otros de siete años.*

EN14: *Hayk'a allpata yapunkichis.*

*¿Qué cantidad de tierra hacen el barbecho?*

Padre de familia: *Kunankunaqa huk masa, iskay masa aknalla, ñawpaq watakunaqa suqta hectareata ima yapurqayku, chaypiqa iskay chunka runakunawan rurarkayku, mikhunakunapas askhatapuni warmikunqa waykurqanku.*

*Algunos hacen diez metros cuadrados, otros el doble, pero hace años atrás las personas barbechaban la tierras seis hectáreas, ahí trabajaban por lo menos veinte personas, asimismo las mujeres cocinaban bastante comida.*

EN 17: *¿Imakunataq warmikuna ruraraqanku?*

*¿Qué hacían las mujeres?*

Padre de familia: *Warmikunaqa wayk'urkanku, wakinkunataq raparkanku, nuqaykuwan kуска llank'araqanku.*

*Las mujeres cocinaban, algunos ayudaban a voltear la tierra junto con los varones.*

EN11: *¿Ima mikhunataq wayk'urkanku?*

*¿Qué comidas cocinaban?*

Padre de familia: *Lisas kaltu, mirintay, chaykunata ruraraqanku.*

*Sopa de olluco y merienda.*

EN14: *Tiuy ¿imakunataq ñawpaq watakunapi qhawaraqankichis yapuyta qallarinkichispaq?*

*Tío ¿Qué miraban antes para que empiecen a realizar el barbecho?*

Padre de familia: *Kunan mana imatapas rikupuykuchu, ichaqa yuyachkani, ñawpaq watakunapi mayupa laqkunata qhawarkanku, hinallataq parata, sichus kunan paran chayqa, paqarin yapuyma riwaqñam.*

*Hoy en día no vemos nada, pero recuerdo que hace años atrás miraban las algas que se encuentran en el río, asimismo la lluvia, si hoy día por ejemplo llueve, mañana ya podías hacer el barbecho.*

EN1: *¿Imarakutaq kunan watakunapi manaña qhawapunkichischu?*

*¿Por qué en estos últimos años ya no ven nada de la naturaleza?*

Padre de familia: *Manayá taytamamayku yachachiwakuchu, nuqaykupas mana niraykuchu yachachiway nispa.*

Es que nuestros padres no nos han enseñado, tampoco nosotros les hemos dicho que nos enseñen.

EN15: *¿Tiuy, imakunataq ruwankichis chaqra patapi yapuyta qallrinanpaqri?*

*¿Tio, qué es lo que hacen en la chacra antes de empezar a barbechar?*

Padre de familia: *Kunan mana imatapas ruwapuykuchu, ñawapaq watakunapiqa llapan kukawan k'intukurqanku pachamamanan, chaymantapas aqhawan, vinuwan ima ch'allakurqanku, kunanaqa mana chaykunataqa rurapunkuchu, yaqa lliw riligiunta tikrapunku chayrayku manaña ruwapunkuchu.*

Ahora no hacemos nada, hace años atrás hacían una ofrenda con hojas de coca a la madre tierra, asimismo, agradecían con chicha y vino. Ahora ya no hacemos eso, todos se han cambiado de religión, por eso ya no hacemos esos agradecimientos. (SPSLN3)

Durante el diálogo, los niños y niñas se mostraban sorprendidos de que antes las personas de la comunidad trabajaban en colectivo y en grandes extensiones de terreno, donde los varones volteaban la tierra con chakitaqlla y algunas mujeres los colocaban en orden, mientras que las demás mujeres se encargaban de preparar una gran cantidad de comida para compartir. Asimismo, mostraron asombro cuando el padre de familia les dijo que antes las personas comían sopa de olluco y merienda cuando realizaban barbecho, era una comida que siempre no debía faltar cuando se hacía barbecho. Del mismo modo, se sorprendieron al saber que antes las personas miraban las algas que crecían en el río para saber el tiempo de realizar el barbecho.

Establecer un diálogo en base a preguntas que plantean los niños y niñas alrededor de una actividad agrícola de su comunidad, hace que ellos estén más concentrados y estén más involucrados en querer aprender más sobre cómo se lleva o llevaba a cabo una actividad agrícola hace años atrás en su comunidad.

#### 5.1.1.2. Visita del padre de familia al aula para que nos comparta sus saberes

Los padres de familia son agentes educadores que también contribuyen en el logro de aprendizajes de sus hijos, asimismo son portadores de conocimientos culturales en torno a sus costumbres, actividades agrícolas, ganaderas u otras actividades de su comunidad. Por lo

mencionado, para que los padres puedan ingresar al aula a compartir sus saberes inicialmente se conversaba y se le explicaba la importancia que tienen sus saberes.

Antes de iniciar con el compartir de saberes, por parte del padre de familia, se recogió los saberes propios que tenían los niños en torno a la actividad socio productiva de la comunidad, a través de preguntas como “¿Qué actividad hacen? ¿Qué necesitan para hacerlo? ¿Cómo lo hacen? ¿Qué restricciones o secretos se toma en cuenta para hacerlo?” Estas fueron respondidas verbalmente, o por medio de dibujos. Después, se les preguntó “¿Cómo podemos saber más sobre la actividad?” Al terminar de responder las preguntas, se le presentó al padre de familia, quien, enseguida, expuso sus saberes en quechua. Por ejemplo, en la sesión, el padre de familia vino a compartir sus saberes sobre las funciones curativas de las plantas medicinales (Ver imagen 6), mostrándoles la misma planta.



**Imagen 6: Visita del padre de familia para compartir sus saberes de las plantas medicinales**

Durante su intervención, el padre de familia también les hizo preguntas a los y las estudiantes y prosiguió con la narración de sus saberes y la importancia que tienen en la vida. Así como se muestra en la viñeta:

### **Viñeta 5. Diálogo con los niños durante la exposición del padre de familia**

El padre de familia parado el en frente va explicando las funciones curativas de cada planta medicinal, fue preguntado a los niños sobre sus funciones curativas, quienes se muestran muy atentos al escucharle. El diálogo se dio como se muestra enseguida.

Padre de familia: *Chirirmanata, quñimanta unqunchis riki, hinaspas kay qurachata (qurata qhawachispa) t'impuchinachis eucaliptuyuqta hinallataq kay nawuyuyta, hinaspas ¿imata rurasunman chaywan?*

Nosotros nos enfermamos a veces de frío y a veces de calor ¿verdad? Por eso esta plantita (mostrado a los niños y niñas) tenemos que hacerlas hervir, con eucalipto y con este nabo, entonces ¿Qué haríamos?

EN17: *waksichisunman*

Haríamos que nuestro cuerpo absorba el vapor del agua.

EN16: *Bañakusunman*

Nos bañaríamos

Padre de familia: *Kay qurakunawanmi ñawpaqqa rurarqu kaynata, mamaykupas tataykupas yachachiwaqku aknata, t'impuchikun huk mankapi, chaypi manan llusqinanchu waksin, hinaspas tayta mamayku chaywan waksichiwaqku llipin kurkunchista hump'inankama, hinaspas ¿imayna illariranchik?*

Antes con estas plantas hacíamos así, nuestros padres y nuestras madres nos enseñaban así, se hace hervir en una olla, de esa olla no debe salir el vapor de la tapa y con eso nuestras madres y nuestros padres nos hacían parar frente a la olla para que nuestro cuerpo absorba el vapor hasta que nuestro cuerpo llegue a transpirar. Entonces, ¿Cómo amanecíamos?

Todos los estudiantes: *Qhali*

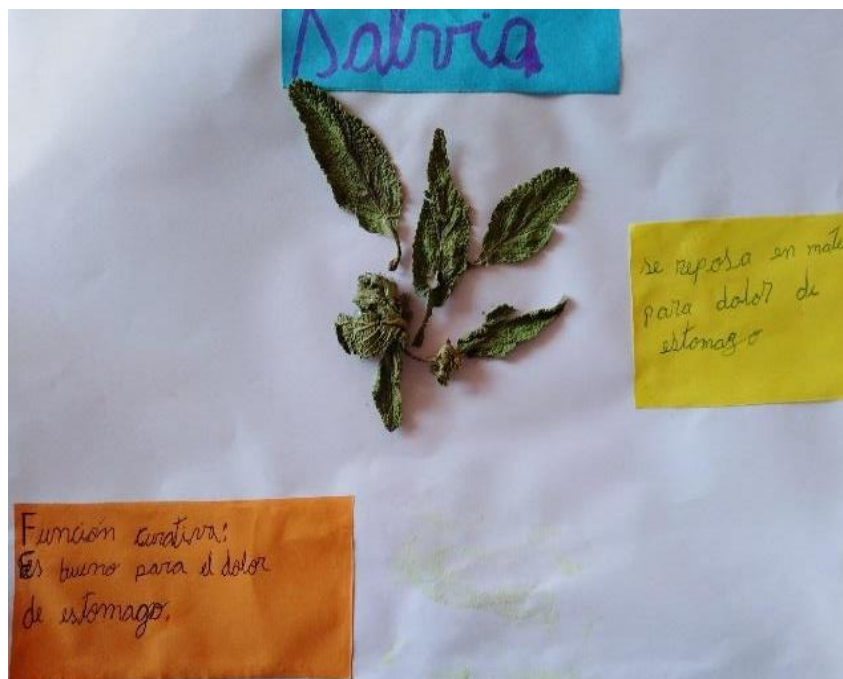
Bien

Padre de familia: *Qhali riki, chaymi hampi, pastillasqa manan allinchi, aswanpas unquykunata apamuwanchik, qamkuna wawakuna yachachkankichik riki. Por ejemplo, qamkuna wawakuna yachanaykichis, hampita pallakusunman, chay hampikunawan ñuqanchik qhaliasunman.*

Bien, por eso es medicina, las pastillas no son buenas así como ustedes saben, más bien nos trae enfermedades. Por ejemplo, por eso ustedes tienen que aprender, podemos recoger plantas medicinales y con ellas nosotros nos podemos curarnos.

Luego, el padre de familia prosiguió compartiendo sus saberes y dialogando con los estudiantes. Al finalizar, los niños y niñas le agradecieron por su visita. Después los niños y niñas realizaron un herbario a partir de la información compartida por el padre de

familia complementando con sus saberes (Ver imagen 7), donde ponían el nombre de la planta, su función curativa y el modo en que se debía consumir. (SPSLN4)



**Imagen 7: Herbario hecho por los niños y niñas**

La visita de un padre de familia al aula, para compartir sus saberes, promueve un ambiente de diálogo armonioso entre los estudiantes. Asimismo, escuchar que los saberes del padre de familia han sido compartidos por sus propias madres y padres, hace que los niños y niñas quieran escuchar, dialogar y aprender amablemente.

#### 5.1.2. Escucha de audios sobre saberes de la comunidad compartidos por pobladores de la comunidad.

Los pobladores de la comunidad también son portadores de conocimientos socio productivos. En ese sentido, para recuperar los saberes de los pobladores, se hizo entrevistas en torno a una actividad de la comunidad, las cuales fueron grabadas con una grabadora.

Lamentablemente, ellos no pudieron venir a la clase, para compartir sus saberes, y nosotros no pudimos ir a sus chacras, puesto a que quedaban lejos de la IE.

En este caso, el audio grabado se presentó a los niños y niñas para que ellos puedan escuchar los saberes transmitidos sobre una actividad agrícola, o una costumbre, que se realiza, o se realizaba, en la comunidad.

A medida que iban escuchando la narración del poblador, los niños y niñas se mostraban muy sorprendidos al escuchar cómo los pobladores de su comunidad hace años atrás realizaban una actividad de su comunidad, asimismo el sentido que tenía para ellos realizarla, algunos mencionaban que sus padres nunca les habían comentado sobre esa actividad, otros recordaban que en algún momento sus abuelos les había contado pero no recordaban claramente. Así como se muestra en la siguiente viñeta.

#### **Viñeta 6. Conociendo nuestros saberes de la comunidad**

Todos los estudiantes están sentados en forma de media luna en la clase, todos escuchan muy atentos el audio sobre la festividad religiosa de Cruz de 3 de Mayo en la comunidad. No obstante, algunos realizan comentarios sobre la actividad de la comunidad narrada, mencionan que sus familiares les habían contado y comparten con sus compañeros, así como otros mencionan que nunca les habían contado. Los comentarios se dieron de la siguiente manera.

EN14: Oh... habían festejado a la cruz, nunca nadie ni mi papá me había contado que habían celebrado fiesta de cruz de 3 de mayo.

EN3: A mí sí me ha contado mi abuelito un día, me dijo que antes si celebraban a la cruz, el tío que estamos escuchando y mi abuelo habían pasado cargo de esa fiesta, de todos los mayordomos que han pasado solo los dos están vivos, dice que velaban a la cruz siempre.

EN7: A mí nunca me ha contado mi papá, ni sabía creo, si hace 20 años se había perdido.

Luego de que hagan los diálogos, se proseguía con escuchar la narración. Después de terminar la narración los niños y niñas manifestaron sus impresiones sobre la manera de celebrar, sobre la velación de la cruz, la comida que comían durante la festividad, las bebidas que bebían, la música que acompañaba en la fiesta y el motivo por el cual celebraban. (SPSLN7)

Conocer las costumbres de su comunidad desde la propia voz de un poblador de la comunidad resulta más significativo para los niños y niñas y cobra más sentido, puesto que contribuye al reconocimiento de la costumbre perdida como suya.

### 5.1.3. Exposición de saberes de los niños conocedores de las actividades de su comunidad.

En las comunidades andinas, los niños y niñas están involucrados en las actividades que se realizan en su comunidad desde sus primeros años de vida. Por ello, algunos niños poseen conocimientos, secretos y señas entorno a estas actividades. Por esta razón, las actividades pedagógicas con niños que poseen conocimientos se iniciaban con preguntas sobre una actividad de su comunidad. Esta estrategia ayudaba a que los y las estudiantes, que participaban con menor frecuencia, hablaran con mayor confianza y soltura. A veces, estos estudiantes solicitaban dar a conocer sus saberes en el idioma quechua porque decían que había palabras que no tenían una traducción exacta al castellano. Así como se muestra en la siguiente viñeta.

#### **Viñeta 7. Profundizando nuestros saberes a partir de lo que sabemos**

Parada en el medio de la clase, realicé preguntas entorno a la actividad socio-productiva del *uwihach'uway*, celebración de ovejas, con el propósito de que los y las estudiantes profundicen sus conocimientos sobre esta actividad socio-productiva, los estudiantes respondieron las preguntas de manera colaborativa. La interacción se dio de la siguiente manera:

Yo: ¿Cómo celebran a los ovinos?

EN10: Profesora, yo puedo, pero no sé cómo decirlo en castellano, lo quiero decir en quechua.

Yo: Está bien, pero tiene que haber alguien que traduzca al castellano.

EN16: Yo, yo lo traduzco profesora.

Yo: Está bien, tú lo traducirás, ahora sí puedes empezar Elias.

EN10: *Ñawpaqtaqa, runakuna haywarikuyta ruwanku, chaymanta huk hapu ruwanku, hinaspaq sarata hank'anku chaypi, sichus sara asqhata t'uqyan uwihakuna miraripunqa chay wata, sichus pisillata t'uqyay pisillata miranqa. Chaymanta, chay sarata huk kuka inkhuñaman churanku, chayqa waqaychakun iskay simana, mana maq'ayananchu. Hinaspa, uwihakunata takunku umachampi.*

Yo: Muy bien.

EN16: Ya profesora, traduzco.

Profesora: Está bien.

EN7: Primero, las personas hacen un agradecimiento a la pachamama.

EN17: A la madre tierra.

EN16: Ya, primero, las personas hacen un agradecimiento a la madre tierra, después, hacen un horno pequeño, ahí tuestan maíz, si el maíz revienta bastante, significa que las ovejas se van reproducir, si el maíz revienta poco no más, significa que van reproducirse pocos no más, después guardan ese maíz tostado en una mantita por dos semanas, ese maíz no se debe malograr en ese tiempo. Después, hacen el takuy.

Yo: Muy bien, haber ¿En qué consiste el takuy?

EN16: Le pegamos con cuchillo en la nuca.

EN14: No es eso, es mentiroso.

EN4: Le pintamos en su cabecita a las ovejitas con polvo rosado.

EN14: Le pintamos en su cabecita a las ovejitas con polvo rosado.

Yo: A ya, muy bien.

EN1: Profesora, también para que las ovejas se reproduzcan, escogen una oveja hembra y una oveja machos, le hacen casar, les hacen tomar vino y les hacen picchar coca.

El diálogo continúa en base a preguntas. Luego, los estudiantes representan en grupos las actividades en una infografía que posteriormente las socializan. Finalmente responden preguntas para que los estudiantes respondan la importancia que tiene la actividad socio-productiva y el valor que tiene en la vida de la comunidad. (SPSL11)

Profundizar los conocimientos sobre una actividad socio-productiva, a partir de los saberes de los estudiantes, contribuye a que los niños, que también poseen conocimientos, los compartan sin temor o timidez. Asimismo, eso también contribuye al enriquecimiento de conocimientos de todos los y las estudiantes.

Para promover que los estudiantes compartan sus conocimientos sobre las actividades socio-productiva de la comunidad, también realicé salidas vivenciales al campo con los estudiantes de diferentes grados de la institución educativa. Primero, al llegar a la chacra se realizaba un pequeño agradecimiento a la madre tierra con los niños que tenían más conocimiento del agradecimiento a la madre tierra. Luego, cada docente los orientaba por diferentes espacios y los niños exploraban y compartían sus conocimientos. Después de haber explorado los niños y niñas compartían su quqawi (refrigerio) en un círculo, todos probaban el cariño que cada uno había traído para compartir.

La profundización de saberes a partir de los conocimientos que poseen los estudiantes resulta ser una estrategia que promueve el aprendizaje participativo activo, permite que los y las estudiantes compartan lo que saben y además entre ellos aprendan, se corrijan entre ellos en caso se equivoquen, ayuda a que todos y todas enriquezcan sus conocimientos sobre una actividad socio-productiva y sobre todo reconozcan y se den cuenta la importancia que tiene realizarlos para las personas de su comunidad.

Después de la profundización de conocimientos en torno a las actividades socio-productivas de la comunidad, se realizaron diversas actividades dentro del aula con los estudiantes. Por ejemplo, después de escuchar al sabio en la chacra, todos retornaban al aula, ahí, los niños y niñas exponían las respuestas entorno a sus preguntas planteadas al inicio de la sesión. Luego, les pedían a los estudiantes que sistematicen la información de los saberes sobre una actividad socio-productiva por medio de otros lenguajes escritos como: en trípticos, afiches, infografías, secuencias de dibujos y textos instructivos.

Por ejemplo, los niños y niñas realizaron un tríptico sobre la elaboración de chuño y elaboración de moraya (ver imagen 7 y 8). Para la realización de la elaboración del tríptico, los niños y niñas trabajaron en grupos de cuatro. Primero, organizaban sus ideas en un borrador, todos aportaban desde sus saberes. Luego, se repartían roles para escribir, organizar el grupo y socializar su trabajo con sus demás compañeros y compañeras. Así como se muestra en la siguiente viñeta.

#### **Viñeta 8. Organización para sistematizar los saberes en un tríptico.**

Los niños y niñas sentados en grupos de cuatro, establecían acuerdos para realizar el tríptico sobre la elaboración de moraya. El dialogo se dio de la siguiente manera.

EN17. Vamos hacer el tríptico primero en hoja bond, ¿quién va escribir?

EN14. Yo escribo esta vez, pero otra persona va salir a exponer

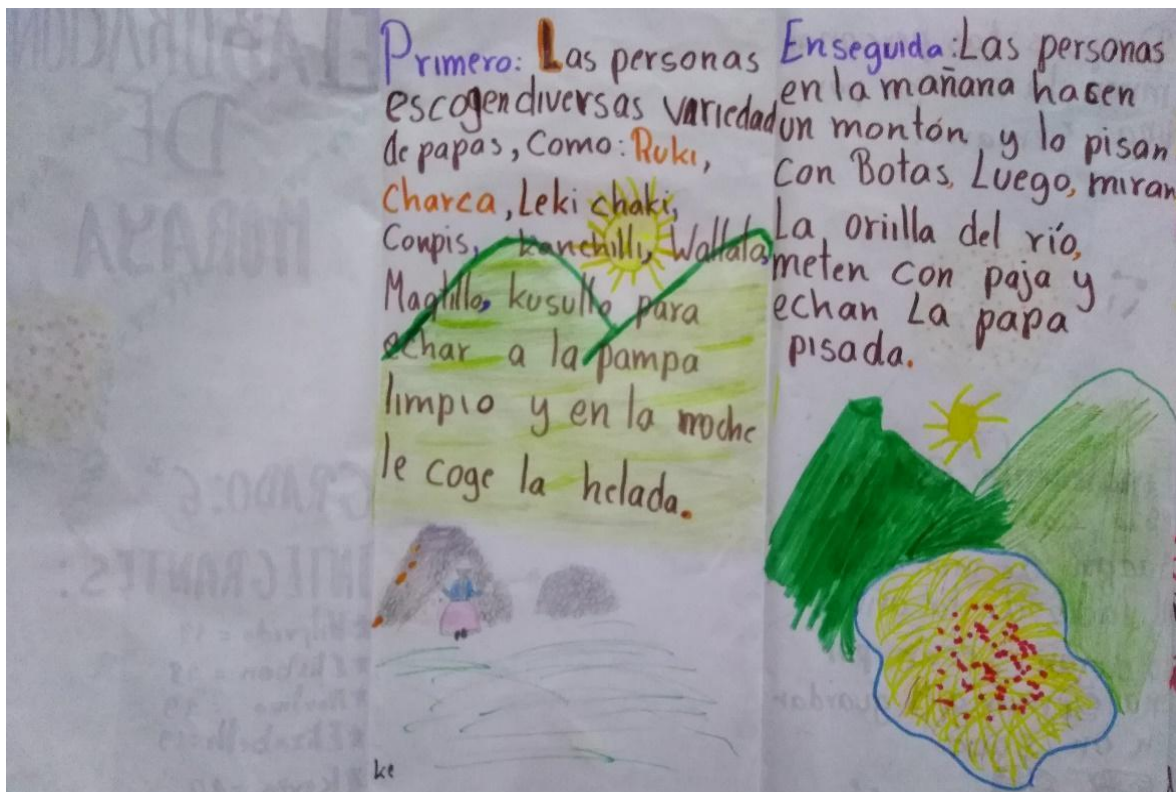
EN8. Las dos podemos salir a exponer, sola no puedo salir a exponer, entre las dos sí.

EN17. Ya, pero van hablar fuerte ah, igual tienen que ayudarnos a dibujar y a pintar.

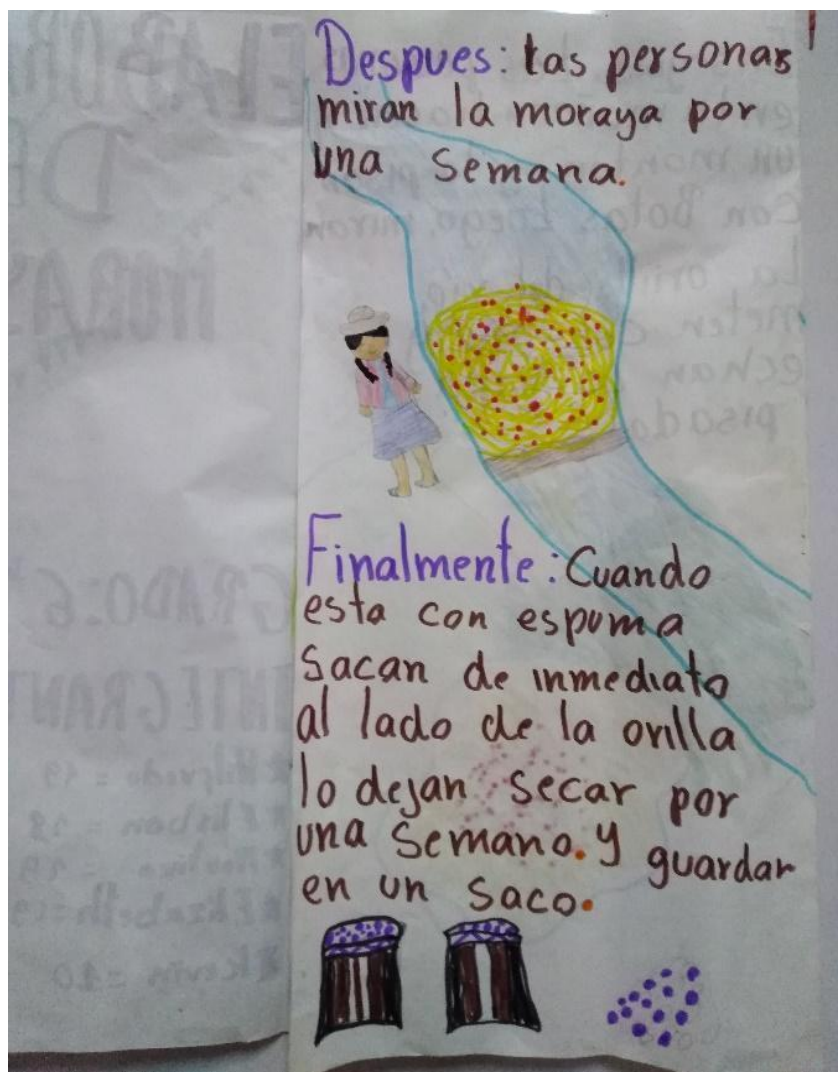
EN3: Ya, entonces empezamos. Primero escogemos la papa para hacer moraya, papa ruk'i.

Estudiante: Papa cumpis también.

De esa manera los estudiantes se organizaban y continuaban compartiendo sus saberes de forma participativa para que lo puedan plasmar en el tríptico. Una vez que terminaban de escribir el borrador, me llamaban para poder hacer correcciones ortográficas. Luego, escribían en el papelote y las acompañaban con dibujos. Después, cada grupo compartían su trabajo en plenaria. (SPSLN12)



**Imagen 7: Tríptico de la elaboración de chuño realizado por los niños**



**Imagen 8: Parte posterior del tríptico de la elaboración de moraya.**

Para finalizar las sesiones donde los y las estudiantes profundizaban los saberes de su comunidad, retomaba las ideas planteadas por ellos y ellas y contrastaba con la información brindada por el padre de familia en la chacra, en el testimonio del poblador o mediante la exposición de conocimientos de los niños que poseen saberes de su comunidad. Finalmente, realizaba preguntas como “¿Por qué las personas realizan esa actividad?” “¿Qué pasaría si las personas ya no realizarían esa práctica cultural?” “¿Por qué es importante realizarla?” “¿Qué podemos hacer para que no se pierda?”

Con el desarrollo de las actividades pedagógicas implementadas, los estudiantes lograron conocer y comprender los saberes locales entorno a varias actividades agrícolas, ganaderas y religiosas que realizan y realizaban las personas en su comunidad. Asimismo, aprendieron a valorarlas puesto que las fuentes para que enriquezcan sus conocimientos eran miembros de la misma comunidad.

Del mismo modo, a partir de las reflexiones finales que se daban al finalizar la sesiones de diálogo de saberes de profundización, los niños y niñas lograron reconocer la importancia que tienen realizar las actividades para su vida cotidiana, se dieron cuenta que sus padres y madres de familia realizan o realizaban una actividad socio productiva porque cobra un gran valor en su vida y no solo porque les gusta hacer o solo porque se tiene que hacer.

De la misma forma, la profundización de saberes locales de la comunidad contribuye a que los estudiantes sean agentes participativos de sus propios aprendizajes, porque se parte del reconocimiento de los saberes de su contexto, en torno a los cuales ellos manejan información y pueden expresar sus ideas sus ideas y percepciones, en su lengua originaria, generando procesos de valoración de la importancia que tiene cada actividad para la vida en su comunidad. De la misma forma en la investigación acción realizada por Trapnell, Calderón y Flores (2008) en dos escuelas de la Amazonía, lograron que los niños y niñas sean agentes activos de sus propios aprendizajes, puesto que las sesiones de aprendizaje se desarrollaban desde el enfoque intercultural. Lo cual daba pie a que los niños y niñas puedan compartir los conocimientos que poseían respecto a los saberes de sus comunidades. De esa manera lograron que los estudiantes también fortalezcan su identidad y utilicen también su idioma originario, ashaninka.

El siguiente apartado describirá las estrategias didácticas de diálogo de saberes implementadas para que los niños niñas conozcan y valoren los saberes de otros pueblos.

## **5.2. Implementar estrategias didácticas de diálogo de saberes para que los y las estudiantes conozcan y valoren los saberes de otros pueblos en relación con sus saberes de su comunidad**

Las estrategias que se implementaron para que los niños y niñas valoren los conocimientos y saberes de otros pueblos fueron pocos, lo cual permitió a que los estudiantes tengan apertura a querer conocer más sobre las costumbres y los conocimientos que hay en otros pueblos y departamentos de nuestro diverso país.

Las sesiones de aprendizaje de diálogo de saberes partían de preguntas problematizadoras en torno a las actividades socio-productivas. Luego, se recordaba los aprendizajes de la sesión de aprendizaje de profundización de saberes sobre la misma actividad socio productiva de su comunidad. Luego, se les presentaba a los estudiantes la ubicación geográfica de los departamentos o de los pueblos originarios sobre los cuales iba a desarrollarse la sesión. Asimismo, se les presentaba información sobre el idioma que se habla en ese departamento y las actividades a las que se dedican los pobladores. Después, a través de extractos de textos y/o videos, se les presentaba información sobre la actividad socio-productiva que se realizaba en los distintos departamentos o pueblos originarios.

A continuación, en el siguiente apartado, se describirán las estrategias implementadas: lectura de textos sobre actividades socio-productiva de otras regiones, visualización de videos sobre actividades socio productiva de otras regiones y sistematización de información de contraste entre los conocimientos en torno a la actividad socio productiva de su comunidad y de otros pueblos.

### 5.2.1. Lectura de textos sobre actividades socio-productivas de otras regiones

Antes de la lectura les preguntaba “¿Cómo creen que realizarán la actividad socio productiva en ese departamento o pueblo originario?” “¿Se parecerá a la manera en que se

desarrolla la actividad socio productiva en nuestra comunidad?” Por ejemplo, antes de leer un texto sobre la manera de celebrar a las ovejas en Macusani-Puno, un niño respondió a la primera pregunta “Tal vez bailarán con las ovejitas o en la casa de la ovejitas” y frente a la segunda pregunta otro niño respondió “Debe ser un poco distinta, allá creo que deben festejar con música así.” De esta manera, recogía sus saberes previos de los niños y niñas y a la vez promovía el interés en querer leer y conocer cómo las personas celebran a las ovejas.

Enseguida, les presentaba un extracto de texto sobre la actividad socio-productiva que realizaban en otro pueblo u departamento del país. En un primer momento, realizaba una lectura general con los estudiantes, luego los estudiantes leían en grupos el texto. Después, les pedía que respondan preguntas en torno a la lectura en un papelote. Para culminar, los estudiantes exponían sus respuestas. Enseguida, retornaba a las respuestas iniciales y contrastaban las respuestas de acuerdo a lo leído en el texto, así como se muestra en la viñeta 9.

### **Viñeta 9. Comprensión lectora de la actividad de la costumbre de uwiha ch’uyay en Macusani- Puno**

Ubicada frente de los niños y niñas que están sentados en media luna, indiqué que en grupos lean un texto sobre la celebración de los vacunos en Macusani-Puno y responderán las siguientes preguntas: ¿A qué hora celebran? ¿Cómo celebran a los ovinos? ¿Por qué celebran a los ovinos?

Luego, entregué a los grupos papelotes para que respondan las preguntas. Después de diez minutos les pedí a los niños que peguen sus papelotes en la pizarra. Enseguida, pedí que expongan sus respuestas de la siguiente manera:

Yo: Bien, ahora vamos a empezar con la exposición de los grupos, grupo 1 acérquese y empiece.

EN1: Profesora buenos días, en este día voy a exponer el trabajo que hicimos en nuestro grupo.

1. ¿A qué hora celebran?

Empieza de 6:00pm y termina 12:00am

2. ¿Cómo celebran a los ovinos?

Primero, van a los cerros a recoger bosta y a las 6:00pm alistan vino, coca. Enseguida, construyen casa de bosta, debe ser un lugar en dirección al sol. A las 7:00pm el padre de familia comienzan a construir tres hornos, representa al macho de las

ovejas. A las 8:00pm, la familia comienza a prender con paja y fósforo la casa construida, la casa grande. Después, cada integrante escoge hojas de coca, esperan que la brasa se la cas esté rojo para empezar a quemar k'intu, a la media noche descansan y a las 4:00am traen agua de manantial.

3. ¿Por qué celebran a los ovinos?  
Para haber buena producción de ovinos.  
Gracias compañeros.

Yo: Muy bien, siguiente grupo.

La dinámica continuó hasta terminar las exposiciones de los grupos. Después de finalizar las exposiciones de los grupos, les hacía las preguntas nuevamente a todo el grupo, asimismo retomaba las ideas iniciales de los estudiantes y las contrastaba con todo el grupo. (SCSN11)

Las lecturas en torno a actividades socio productivas de otros lugares resulta interesante para los estudiantes, retienen mayor información sobre ellas y aprenden más sobre las costumbres y conocimientos de otros lugares y la importancia que tienen en la vida de las persona de esos contextos. Lo cual se evidenciaba mediante las respuestas de las siguientes preguntas “¿Cómo celebraban?” “¿Por qué lo celebraban?” Y “¿Qué pasaría si no celebrarían?” Por ejemplo, en la sesión de la celebración de los ovinos en Macusani Puno, ante la primera pregunta un niño respondió “Primero hacían tres hornitos de bosta, una horno grande, un horno mediano y un horno chiquito”, otro niño agregó “El horno grande era de los machos, el mediano de las hembras y el chiquitito de las chitititas” asimismo otro niño acotaba diciendo “Si se quemaba bien el hornito significaba que las ovejitas se iban reproducir bastante.” De la misma manera, para responder la segunda pregunta un niño mencionó “Celebraban para que las ovejitas tengan más crías” otro niño dijo “Para que las ovejas se reproduzcan. Finalmente, ante la última pregunta un niño respondió “No se reproducirían las ovejitas y las personas de Macusani se pondrían tristes.”. De esta manera, los estudiantes daban a conocer de manera participativa la comprensión de la manera de celebrar a los ovinos en un distrito del departamento de Puno.

A continuación se describirá cómo se implementó las estrategias de la visualización de

videos sobre actividades socio productivas que realizan de otros departamentos o pueblos originarios.

### 5.2.2. Visualización de videos sobre actividades socio-productivas de otras regiones.

Utilizar los medios de comunicación dentro del aula, como el uso de computadoras y proyectores de videos, es un elemento fundamental para el desarrollo de capacidades en los niños y en las niñas, como la observación y la escucha.

Una de las estrategias para conocer y comprender la manera de realizar la actividad socio productivas que realizan en su comunidad en otros departamentos o pueblos originarios fue la observación de videos (ver imagen 9), utilizar el proyector de videos para aprender las costumbres y/o actividades que realizaban las personas les asombraba y les gustaba a los y a las estudiantes, además prestaban mucha atención.



**Imagen 9: Niños observando un video sobre un saber de otro pueblo**

Después de observar un video, presentaba preguntas en torno a la actividad que observaron en el video. Enseguida, les pedía que respondan las preguntas en papelotes.

En el siguiente apartado se dará a conocer cómo se sistematizaba la información de contraste de los saberes de una actividad socio productiva de otros departamentos y de la comunidad de los y las estudiantes.

### 5.2.3. Sistematización de información de contraste entre los conocimientos en torno a la actividad socio-productiva de su comunidad y de otros pueblos.

La sistematización de la información de contraste se realizaba por medio de cuadros de doble entrada, los cuales podían estar escritos en quechua o en castellano. Las preguntas y criterios para contrastar los saberes, en torno a una misma actividad socio-productiva que se realizaba en la comunidad de los estudiantes, y en otros departamentos o pueblos originarios, variaban, en caso se tratara de I) una actividad agrícola, II) una costumbre o III) una actividad tradicional, como la construcción de casas.

#### 5.2.3.1. Sistematización de contraste de la actividad agrícola de cosecha de papa en su comunidad y en Ayacucho.

La sistematización de información, sobre una actividad socio productiva, se basaba en recopilar cómo se desarrollaba la actividad dentro de la comunidad y en otros departamentos o pueblos originarios. Lo susodicho se muestra en la siguiente imagen, la cual detalla un cuadro de doble entrada realizado por un grupo de estudiantes en relación al tema de la cosecha de papa:

LA COSECHA DE PAPA		
	COMUNIDAD [REDACTED]	COMUNIDADES DE AYACUCHO
INICIO DE LA COSECHA	Primero, la persona que va cosechar suplica a las personas.	En la fiesta de cruces
HERAMIENTAS Y ELEMENTOS QUE UTILIZAN	Se utilizan como: rawk'ana, pico, sogá, nato, sogá de sicha, rafia y yawri.	Se utilizan como: manta y rawk'ana.
ACTIVIDADES QUE REALIZAN EN LA COSECHA DE PAPA	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.- Primero, hacen k'ntu a la madre de tierra.</li> <li>2.- Segundo, inician la cosecha de papa y hacen hapu y descansan un ratito a las 10:00 de la mañana.</li> <li>3.- Tercero, en mediodía comen huatia y siguen escarbando la papa.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.- Primero, llevan la cruz a su casa del dueño y bailan con la música.</li> <li>2.- Segundo, cosechan la papa las personas y hacen pachamanca.</li> <li>3.- Tercero, escogen la semilla de la papa.</li> <li>4.- Cuarto, hacen un hueco y ponen paja y hechan lo que han escogido.</li> </ol>
COMIDAS QUE CONSUMEN	Huatia con ensalada o queso.	Pachamanca
ACTIVIDADES QUE REALIZAN EN LA TERMINAR DE COSECHA DE PAPA	Las personas llevan en caballo a su casa y después escogen la semilla de papa para que <del>coseche</del> sembre otro año.	Las personas, lo que han escarbado huecan sus huecos y ponen paja luego hechan la semilla y tapan con paja y tierra.

Imagen 10: Cuadro de doble entrada de la cosecha de papa.

Con el fin de que sea comprensible, a continuación, se muestra la transcripción del cuadro comparativo de la imagen.

	NUESTRA COMUNIDAD	COMUNIDADES DE AYACUCHO
Inicio de la cosecha	Primero, la persona que va cosechar suplica a las personas	En la fiesta de cruces
Herramientas o elementos que utilizan	Se utilizan: rawk'ana, pico, sogá, nato, sogá de sicha, rafia y yawri.	Se utiliza: manta y rawk'ana
Actividades que realizan en la cosecha de papa	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Primero, hacen k'ntu a la madre tierra.</li> <li>2. Segundo, inician la cosecha de papa y hacen hapu y descansan un ratito a las 10:00 de la mañana.</li> <li>3. Tercero, en mediodía comen huatia y siguen escarbando papa.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Primero, llevan la cruz a la casa del dueño y bailan con la música.</li> <li>2. Segundo, cosechan la papa las personas y hacen pachamanca.</li> <li>3. Tercero, escogen la semilla de la papa.</li> <li>4. Cuarto, hacen un hueco y ponen paja y hechan lo que han escogido.</li> </ol>
Comidas que consumen	Huatia con ensalada o queso.	Pachamanca.
Actividades que realizan al	Las personas llevan en caballo a su casa y después escogen la	Las personas, lo que han escarbado huecan un hueco y ponen papa, y luego

terminar de cosechar papa	de semilla de papa para que siembren al otro año	hechan la semilla y tapan con paja y tierra.
---------------------------	--	--

**Tabla 4: Transcripción de la imagen 10**

Una vez que terminaron de realizar el cuadro de doble entrada, los estudiantes compartieron sus trabajos. Luego, les pregunté las diferencias y similitudes entre la manera de cosechar la papa en Ayacucho y en su comunidad, a lo que me respondieron “en ambos lugares cosecha la papa” “la diferencia es que aquí cada persona que escarba recoge también las papas, mientras que en Ayacucho, los varones escarban la papa y las mujeres recogen las papas, también que en allá guardan la papa debajo de la tierra, mientras que aquí en la comunidad guardamos la papa dentro de sacos. ” Después, los niños respondieron las siguientes preguntas ¿Por qué es importante conocer cómo cosechan la papa en Ayacucho y en nuestra comunidad? ¿Qué debemos hacer para que no se pierda ambas maneras de cosechar papa? Ante la primera pregunta, los niños y niñas de un grupo respondieron que era importante conocer cómo se cosecha la papa porque sino, se perdería la costumbre y las personas no podrían escarbarla. De la misma forma, otro grupo respondió la segunda pregunta mencionando “Enseñaríamos a los pequeños para que sigan escarbando papa y no desaparezca esa costumbre.”

5.2.3.2. Sistematización de contraste de la costumbre de celebración de la fiesta de cruces en su comunidad en Huancané –Puno

La sistematización de contraste, sobre una costumbre de la comunidad de los propios estudiantes y de otro pueblo originario u otro departamento, se realizó entorno a preguntas que ayudaban a la comprensión de cómo se desarrollaba la costumbre. Lo susodicho se muestra en el siguiente cuadro sobre la costumbre de la fiesta del 3 de mayo.

**Imagen 11: Cuadro de doble entrada de la Costumbre de la fiesta de 3 de mayo.**

WILKA CHAKANAPA RAYMIN		
	QICHWA SUYU	AYMARA SUYU
¿May llaqtapi?	1. <del>llaqta</del> <i>suqupi</i>	Wankané suqupi
¿Hayk'a p'unchaw raymichanku?	3 p'unchall	5 p'unchay
¿Imaynata sapa p'unchaw raymichanku?	<p>2. Iglesiasmanta chakatata wilanku.</p> <p>3. Karkuyuyaq wasinman chakatata apanku.</p> <p>5. Chaymantataq chakatata wasinman kutichinku.</p>	<p>1. Munay k'intukunata akllaspa vinoman churanku chakanakunata puqupaqa urquman apanku chaypi wilanku.</p> <p>2. Alasitasta ruranku, sukchapi chakanakunata temploman apanku hinallataq hatun wilakunata.</p> <p>3. Chakanata prosisiunpi apanku musuq karkuyuyakunata akllanku.</p> <p>4. Musuq karkuyuyakunata tusuchinku ñankunapi.</p> <p>5. Cosinerukunata mankantinta tusuchinku.</p>
¿Ima takiykunapi raymichanku?	acordeon violin	Sikuri chaymanta puli puli
¿Ima mikhunakunata mikhunku?	gachay, chuno lechón Merienda	lechonta.
¿Imakunata upyanku?	panche de abas cañare.	pancheta ginda chakusqamanta

	QICHWA SUYU	AYMARA SUYU
¿May llaqtapi?	llaqtapi	Huancané llaqtapi
¿Hayk'a p'unchaw raymichanku?	3 p'unchaw	5 p'unchaw
¿Imaynata sapa p'unchaw raymichanku?	<p>2. Iglesiasmanta chakatata wilanku.</p> <p>3. Karkuyuyaq wasinman chakatata apanku.</p> <p>4. Chaymantataq chakatata wasinman apanku</p>	<p>1. Munay k'intukunata akllaspa vinuwan churanku chakatakunaman, Puqupaqa urquman apanku, chaypi wilanku</p> <p>2. Alasitasta ruranku, sukchapi chakanakunata templuman apanku hinallataq hatun wilakunata.</p> <p>3. Chakanata prosisiunpi apanku. Musuq karkuyuyakunata akllanku</p> <p>4. Musuq karkuyuyakunata tusuchinku ñankunapi.</p> <p>5. Cosinerukunata mankantinta tusuchinku.</p>
¿Ima takiykunapi raymichanku?	Acordeón, violín	Sikuri chaymanta puli puli.
¿Ima	K'achu ch'uñu, lechón,	Lechonta

mikhunakunata mikhunku?	merienda	
¿Imakunata upyanku?	Punchi hawas, cañasu	Ponchita, guinda ch'akisqamanta.

**Tabla 5: Transcripción de la imagen 11**

Después de la sistematización de la información, los estudiantes expusieron sus trabajos para sus compañeros. Luego, les hice preguntas para el cierre de la sesión. Enseguida, les hice unas preguntas para reflexionar sobre las diferencias entre ambos saberes, las similitudes y la importancia que tienen ambos saberes en la vida de los propios pueblos. Por ejemplo, uno de los niños dijo “Manan yanqachu chakatata raymichasqaku, mana chikchi parananpaqmá ruwasqaku” (Las personas no por gusto celebraban a la cruz, habían celebrado para que la granizada no maltrate los cultivos de papa), mientras que otro niño mencionó “Kaypiqa iskay p’unchawlla raymichasqaku, Huancané llaqtapiqa kimsa p’unchawta, ichaqa kunan p’unchawkuna manaña raymichaykuchu imaraykuchus huk religioman runakuna tikrapunku, chaypaschá riki nichkuta kay ayllunchispi chikchin, chayraykuchá tinkullata papatapas uqarinchik” (Aquí en nuestra comunidad celebraban dos días, mientras que en Huancané celebran tres días. Sin embargo, hoy en día ya no celebramos a la cruz porque la mayoría de las personas se cambiaron de religión, tal vez por eso es que en nuestra comunidad cae mucha granizada, quizá por eso también cosechamos papas medianita) (SCSN7) Estas expresiones de los niños dan cuenta de sus reflexiones respecto a las diferencias entre las dos maneras de celebrara la Festividad de la Cruz. Asimismo, da a conocer el nivele de reflexión respecto al por qué en su comunidad ya no celebran esa festividad religiosa y cómo la pérdida de la práctica de esa cosumbre repercute en su vida y afecta a la producción y cosecha de papa en su comunidad.

5.2.3.3. Sistematización de una actividad tradicional, como la construcción de casa en su comunidad y en el pueblo Shipibo

Para el desarrollo de la sesión de diálogo de saberes sobre una actividad tradicional como la construcción de casa, en primer lugar profundicé los saberes sobre la construcción de una casa. Luego, les pregunté ¿Cómo construirán las casas en otros lugares? ¿Qué materiales usarán? Enseguida, les presenté el propósito de la sesión y presenté un video sobre el pueblo shipibo, de esa manera conocieron en qué departamento se encontraba, el idioma que hablan, su vestimentas, y el espacio donde viven. Luego, les presenté un audio en castellano sobre la construcción de casa en el pueblo shipibo. Después, les hice preguntas de comprensión en base a la narración. Enseguida, realizaron un cuadro comparativo sobre la construcción de casa (Ver imagen 12).

	COMUNIDAD [REDACTED]	PUEBLO SHIPIBO-KONIBO
Meses de construcción de casas	Junio, agosto, setiembre.	Junio, Agosto y setiembre.
Materiales y/o herramientas	Pico, Pala, Carretilla, clavo, Martillo, Adobe, Piedra, Teja, Calamina, Paja, Alambre, Palo.	maderas, troncos de yarina y XEBON troncos. Sagas de Tamishi hojas de pumba
Modo de construcción de casa	Primero, Hueca 70 cm para construcción de profundidad. después, ponen piedra al hueco, luego, hacen parar las paredes engegada. Tapan su techo con carrizo y con teja.	Primero, las OJOS se corta y chancan y le hacen secar 15 días luego hacen parar los troncos y Tachan con Hoja de yarina y si es grande la casa ponen corona.
Comidas que comen durante la construcción	Merienda, lechon	masato
Bebidas que beben durante la construcción	gaseosa, chicha, cerveza.	Arroz con pollo.
	Javier - Sanbro - Elisban - Elias - Eva porra	Masato.

Por que si conosco con on  
Persona dela zona no podemos construir

Porque vivimos en las dos  
Sexos no podemos supir

**Imagen 12: Cuadro comparativo de construcción de casa en su comunidad y en el Pueblo Shipibo Konibo**

En el cuadro de doble entrada de la imagen 12, vemos el contraste entre la forma de construir la casa en su comunidad y la forma de construir una casa en el pueblo Shipibo. En la parte superior aparece una hoja bond en la cual está escrita la respuesta de la primera pregunta de reflexión ¿Por qué es importante conocer la forma de construir una casa en el pueblo Shipibo? Ante la interrogante los niños y niñas del grupo que trabajó respondieron. Primero, porque si conocemos a una persona de la zona, haciendo referencia a una persona del pueblo Shipibo como pareja de convivencia, no podrían construir una casa. De la misma forma responden a la segunda pregunta ¿Por qué es importante conocer la manera de construir una casa en nuestra comunidad y en el pueblo shipibo? Los estudiantes respondieron porque si vivimos en las dos zonas, haciendo referencia a su comunidad y al pueblo Shipibo, mencionan que no podrían sufrir. Estas respuestas hacen referencia a un proceso de reflexión y valoración que ellos mismos le dan a ambos saberes, al de su comunidad y al del pueblo Shipibo.

Durante la implementación de las estrategias tuve la dificultad de recopilar información sobre los saberes de otros pueblos, puesto que éstos no están documentadas en textos escritos. Por lo cual opté por llamar por celular a personas provenientes de Puno y Ucayali, profesores de EIB, a partir de la información que me brindaban elaboré textos, a veces les grababa audios de las llamadas y llevaba al aula. Del mismo modo, tuve el conflicto en mi misma para poder abordar por lo menos una sesión de diálogo de saberes en la que resalte otro modo de concebir la vida diferente al de la comunidad, puesto que sentía que iba trascorar el pensamiento espiritual religioso de los estudiantes, ya que ellos y ellas pertenecen a una secta religiosa. Por ejemplo, la cosmovisión andina y cosmovisión del pueblos Shipibo. Por este motivo, las sesiones de diálogo

de saberes de comparación fueron enfocadas a los saberes sobre actividades agrícolas, cosumbres y atividades tradicionales, las cuales se daban de acuerdo al calendario de la comunal.

La implementación de estrategias didácticas contribuyó a que los niños y niñas logren conocer los saberes locales de otros pueblos con relación a los saberes locales de su comunidad, lo cual les ayudó a darse cuenta que los saberes de su comunidad se asemejaban un poco con los saberes de otros pueblos, y a la misma vez se diferenciaban. Finalmente, les ayudó a reconocer que los saberes guardaban importancia y valor en la vida de las personas tanto en su comunidad y en la de los otros pueblos. De la misma forma, Chuchullo y Cáceres (2015) en la investigación acción que realizaron en una institución educativa de Tinta, Cusco, lograron que los estudiantes puedan analizar textos sobre costumbres de otros pueblos para que puedan entender las ideologías que ellas guardaban. Sin embargo, en la investigación acción que implementé, los estudiantes leían textos sobre las costumbres de otros pueblos con el fin de reconocer la importancia que estos guardaban para las personas de esos entornos. Además, se encontraban relaciones de semejanzas y diferencias a través de un cuadro comparativo, y al final se reconocían tanto la importancia de la actividad de su comunidad como la actividad de otro pueblo para la vida.

### **5.3. Incluir estrategias didácticas de diálogo de saberes para promover que los estudiantes propongan alternativas de solución frente a problemas de su comunidad**

Las estrategias implementadas, como el diálogo sobre la problemática que atraviesa la comunidad, la exposición de propuestas y la ejecución de propuestas de acción, contribuyen a que los y las estudiantes puedan proponer acciones de solución frente a alguna problemática que viene atravesando su comunidad, mediante la utilización de sus propios conocimientos y los de otros pueblos para solucionar la misma problemática.

Propuse las tres estrategias para que los niños y niñas puedan ser protagonistas de cambio en sus comunidades. No obstante, no se pudo realizar los procesos didácticos que se deben de trabajar para desarrollar propuestas de solución frente a problemas de la comunidad desde el enfoque intercultural, las cuales se encuentran en la Guía de Educación Primaria Intercultural del Ministerio de Educación (2018), ya que requerían ser implementadas por lo menos en dos o tres sesiones de aprendizaje.

Dichas estrategias fueron planteadas debido a que las problemáticas existentes, dentro de su entorno, forman parte de las preocupaciones de los y las estudiantes y, por ende, deben aprovecharse y ser articuladas en el desarrollo de los aprendizajes dentro del aula. Asimismo, sus preocupaciones ayudan a que los estudiantes se involucren de manera integral en el aula para, así, poder plantear acciones para contrarrestar la problemática. En este proceso, los niños y niñas se conviertan en agentes activos de sus propios aprendizajes.

El proceso que propuse para que los niños y niñas puedan proponer acciones de solución, frente a una problemática en su comunidad, a partir de sus saberes, es el siguiente:

1. Identificación del problema de la comunidad
2. Identificación de las causas y consecuencias
3. Planteamiento de propuestas de acción
4. Exposición de las propuestas de acción
5. Ejecución de la propuesta de acción

El proceso que propuse para que los niños puedan proponer acciones de solución, frente a una problemática, en base a saberes de otro pueblo, es el siguiente:

1. Identificación del problema de la comunidad
2. Identificación de las causas y consecuencias
3. Exposición de la experiencia de solución del mismo problema en otro pueblo
4. Identificación de las acciones de solución del otro pueblo

5. Planteamiento de propuestas de acción en base a sus saberes y al del otro pueblo
6. Exposición de las propuestas de acción.

A continuación, se describirán dos sesiones implementadas con el fin de desarrollar acciones de solución en los niños, frente a problemáticas de su comunidad.

### **Sesión 1: Realizamos carteles para concientizar a las personas y evitar que se pierdan los saberes de nuestra comunidad**

Empecé la sesión con una dinámica, de nombre “el equipo”, para activar la participación de los niños y niñas. En ella, los estudiantes formaron dos columnas, pasaron plumones por debajo de las piernas y retornaron el plumón por encima de la cabeza. La dinámica se realizó dos veces, puesto que uno de ellos había ganado y el otro equipo también quería ganar en la dinámica. Después, realicé las siguientes preguntas, a las cuales los estudiantes respondieron de la siguiente manera:

Yo: ¿Qué está pasando con los saberes de nuestra comunidad?

EN1: Se están perdiendo.

Yo: Ya, ¿Ustedes saben por ejemplo cocinar, hilar, tejer frazadas?

EN14: Yo sé cocinar, sembrar papa, tejer más no sé, los demás también no creo que sepan, pero cocinar sí creo que sabemos todos.

EN13: Yo siempre ayudo en la chacra, sé sembrar, cosechar, pero no sé tejer ni ordeñar a la vaca porque no tenemos, cocinar un poco.

Yo: ¿Y por qué no saben tejer?

EN18: Es que nuestras mamás o nos han enseñado, los sábados y en las tardes siempre vamos a la chacra y ordeñar la vaca.

Yo: ¿Y los jóvenes del colegio sabrán? ¿Nuestros compañeros de grados menores sabrán tejer, hilar, sembrar papa?

EN16: No creo profesora, la mayoría acaso ya ayuda a sus papás en las tardes, ellos regresan al colegio, les dicen a sus mamás que tienen tareas, que tienen trabajos grupales, les mienten profesora y ya no saben tejer, ordeñar vaca o sembrar papa, yo veo a mi vecino, él se queda los fines de semana en su casa, ya no va ayudar ni a la chacra.

Yo: ¿Qué podemos hacer nosotros ante la pérdida de saberes?

EN2: Podemos pedir a un tío o tía que venga a la escuela a enseñarnos a tejer.

Yo: Muy bien, ¿Qué más podemos hacer?

EN17: Podemos hacer letreros diciendo que no se pierdan nuestros saberes que saben nuestros papás y podríamos pegar en las calles.

Yo: Muy bien. Hoy vamos hacer carteles con mensajes que ayuden a que los pobladores de nuestra comunidad nos sigan transmitiendo sus saberes y evitemos que se pierdan. Para trabajar ¿qué acuerdos nos proponemos?

EN7: Trabajar en equipo

EN11: Prestarnos los materiales.

Yo: ¿Alguna vez han creado algún cartel?

EN3: Sí, hicimos sobre el cuidado del agua.

Yo: ¿Qué se necesitará para crear un cartel?

EN2: Cartulina, plumones, colores, lápices.

Yo: Muy bien, vamos a necesitar plumones, colores y lápices. Ahora les voy a mostrar unos ejemplos de carteles para que puedan realizar los carteles. (SPASN3)

Después, mostré una presentación de power point. Enseguida, indiqué que los carteles que realicen los pegarán dentro de la institución educativa y en las calles aledañas. Después, pedí a los estudiantes que escriban mensajes que concienticen a los niños, a los jóvenes y a los pobladores de la comunidad sobre la pérdida de saberes. Enseguida, se les pidió a los estudiantes que se reúnan entre dos por afinidad. Luego, cada grupo escribió en una hoja bond el mensaje y me mostraban para corregirles la ortografía. Enseguida, los estudiantes escribían el mensaje en una cartulina y realizaban un dibujo para el cartel, así como se evidencia en la Imagen 13 y 14, el cual coloreaban con plumones y colores, de tal manera sea visible una vez que estén en las calles de la comunidad.



**Imagen 13: Niño realizando el dibujo en su cartel.**



**Imagen 14: Niñas escribiendo un mensaje en su cartel**

Una vez terminado los carteles, los niños y niñas los pegaron, así como se muestra en la Imagen 13 y 14. Luego, los carteles fueron colocados en lugares visibles dentro de la IE, como en la dirección, en la puerta de la IE y en las principales calles de la comunidad (ver imagen 15).



**Imagen 15: Niña pegando el cartel que realizó en el poste de una calle principal**

Una vez que los niños y niñas terminaron de pegar los carteles y retornaron al aula, realicé las siguientes preguntas:

Yo: ¿Qué hicimos hoy?

EN17: Hemos hecho carteles.

Yo: ¿Para qué hemos realizado carteles?

EN1: Para que las personas lean y ayudemos a que se den cuenta que deben aprender las cosas que hacemos en la comunidad y hacer que eso saberes no se pierdan.

Yo: Muy bien ¿Les ha gustado?

Todos: Sí (en coro)

Yo: ¿Sobre qué temas también podemos hacer en los carteles?

EN2: Sobre la contaminación del medio ambiente y sobre lo que aprendemos en la escuela también (SPASN3).

En esta sesión se concluye que,

- Realizar preguntas abiertas y retadoras, que aborden el tema de la situación actual de los saberes de la comunidad, contribuye a que los estudiantes tomen conciencia y puedan

manifestar, de manera libre, las causas que ellos defienden. Del mismo modo, realizar este tipo de preguntas contribuye a que reflexionen y propongan acciones de solución para poder revertir una problemática de su comunidad.

- Orientar a los estudiantes a realizar carteles, para concientizar a los pobladores sobre la pérdida de los saberes de las actividades que hacen las personas en su comunidad, es el inicio. Posteriormente, los estudiantes cuando estén fuera del contexto del aula, podrán proponer otras actividades de acción frente a otra problemática que encuentren en su comunidad.
- Para el desarrollo de las propuestas de acción planteadas por los estudiantes, queda muy corto las horas pedagógicas que se plantean por cada área.

## **Sesión 2: Proponemos acciones a partir experiencias de otros pueblos para la escasez de helada en nuestra comunidad.**

Esta sesión se dio completamente en quechua. Empecé la sesión realizando las siguientes preguntas:

Yo: ¿En este mes llueve?

Todos: No (en coro)

Yo: ¿Hasta qué mes caen las heladas?

EN2: Hasta el mes de julio.

Yo: ¿Han notado que en estos días ha estado cayendo lluvia y ya no está cayendo fuerte helada?

Sí (En coro)

Yo: ¿Qué pasará si es que ya no va caer la helada en nuestra comunidad?

EN1: Ya se podrá hacer chuño ni moraya.

Yo: Muy bien, ¿qué podemos hacer nosotros para que la helada aumente en este tiempo y las personas puedan elaborar chuño y moraya?

EN17. Podemos preguntar a los antiguos abuelitos sobre cómo hacían ellos para que caiga helada y calme la lluvia.

Yo: ¿Qué habrán hecho las personas en nuestra comunidad para que la helada caiga los meses de junio y julio?

EN1: Quizá hacían un haywarikuy (agradecimiento) a la pachamama (madre tierra)

Yo: Tal vez ¿Qué harán las personas en otros lugares? Recuerdan, al inicio del año ya no estuvo cayendo lluvia y aquí en Cusco las personas han perdido sus chacras de maíz, papa y otros alimentos, ¿qué habrán hecho en otros lugares para que caiga la lluvia y ya no se pierdan las chacras de alimentos?

EN16: Sí profesora, hemos escuchado, en radio también hemos escuchado, dice que los niños salían con sus linternas y con sus velas para que se detenga las heladas porque estaba matando bastante maíz. (SPASN6)

Enseguida, mostré un video de los niños que salieron a las calles en Paruro para que caigan las lluvias. Después, les pedí que, en grupos, plantearán una alternativa y completen el cuadro con las siguientes preguntas (ver Tabla 6)

Propuesta nisqa (Propuesta)	Imakunan kanan (¿Qué necesitamos?)	Imaynata rurasun lo (¿Cómo haremos?)	Imarayku llapan runakuna ruranku? (¿Por qué lo debemos hacer?)

**Tabla 6: Tabla para proponer acciones de solución**

Luego, cada grupo socializó sus propuestas de acción ante la escasez de heladas en la comunidad, así como se muestra en la imagen 16, de cada grupo salía un niño o niña y comunicaba el trabajo que realizaron en su grupo en el idioma quechua.

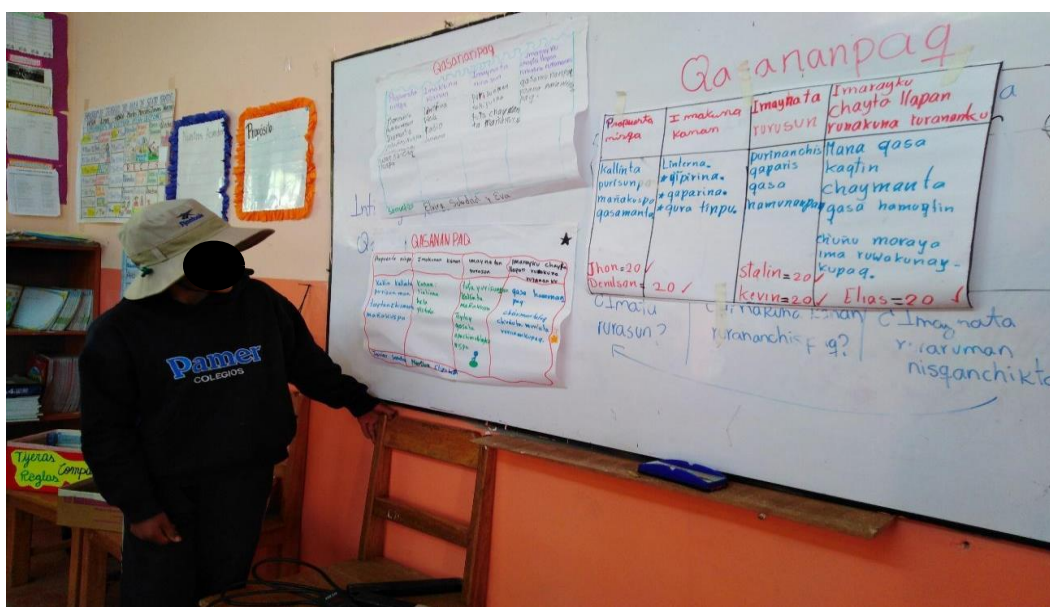


Imagen 16: Niño socializando su trabajo grupal.

Propuesta nisqa	Imakuna kanan	Imayhata rurasun	Imarayku llapan runakuna ruranku
Kallinta purisunpa mañakuspa qasamanta	Linterna. * qipirina. * qaparina. * qura tippu.	Purinanchis qaparis qasa hamunanpaq	Mana qasa kaqtin chaymanta qasa hamuqtin chuño moraya ima ruwakunaykupaq.
Jhon=20 ✓ Denilson=20 ✓		Stalin=20 ✓ Kevin=20 ✓	Elias=20 ✓

Imagen 17: Propuesta de solución frente a la problemática de escasez de helada

Propuesta nisqa	Imakunan kanan	Imaynata rurasun	Imarayku llapan runakuna ruranku?
Kallinta purisun malakuspa qasamanta  Podemos caminar por las calles pidiendo que haya helada	Linterna Qipirina Qaparina Qura t'impu  Manta Silbato Mate	Purinanchis qaparispa hamunanpaq  Tenemos que caminar llamándole para que venga la helada	Mana qasa kaqtin, chaymanta qasa hamuqtin chuño muraya ima ruwakunaykupaq  Para que cuando no haya helada, para hacer chuño y moraya.

Tabla 7: Transcripción de la Imagen 17

Para finalizar la sesión les realicé las siguientes preguntas, “¿Qué hicimos hoy? ¿Por qué será importante la presencia de heladas en nuestra comunidad?”, a las cuales respondieron de la siguiente manera:

Yo: *¿hayk'a watapaq mikhuykunata waqaychanchis?*

Muy bien ¿Para cupantos años guardamos los alimentos?

EN6: *Iskay watapaq ñuqayku waqaychayku, kimsa watapaqqa manaña sumaqchu.*

Para dos años, si es para tres años no es tan rico.

EN11: *Qhawarisqaymanhina, manaña kunan watakunaqa runakuna ruwapuchkankuchu murayata, ch'uñuta ima, chayman hina qasapas watamanta watakama pisiyapuchkan.*

Desde mi punto de vista, las personas ya no están haciendo moraya ni chuño, por eso la helada año tras año va disminuyendo.

EN1: *Arí, kunan watakupiq, manaña kunan watakunaqa runakuna ruwapuchkankuñachu, aswanpas rantipuchkankuña. Hinallataq, wawankunpas millakapunku, manaña ch'uñuta, murayata mikhuyta munakapunkuchu.*

Sí, en estos años las personas ya no están haciendo, así bien están optando por comprar. Asimismo, sus hijos están despreciando, ya no quiere comer ni chuño ni moraya.

Yo: *Kusapuni, ¿imatataq rurasunman aswanta ch'uñu rurayta yachanankupaq, imata rurasunman chay mikhuykunata mikhunankupaq?*

Bien, ¿qué podríamos hacer nosotros para que los niños aprendan a elaborar chuño?

¿Qué podríamos hacer para que ellos coman moraya y chuño?

EN5: *Nankunapi pelote k'askachisunman, kunamanta murayata mikhun nispa.*

Pegaríamos papelotes en las inmediaciones de las calles, con un mensaje que diga desde ahora sigamos comiendo moraya

EN15: *Aswanpas triplay nisqata takasunman pirqakunapi, kay mikhuykuna kallpata qusunki nispa.*

Tal vez clavaríamos triplay en las paredes con el mensaje Estos alimentos nos dan fuerzas.

Yo: *Kusapuni, ¿Imaraykutaq qasata mañankunanchis?*

Bien, ¿Por qué debemos pedir helada?

EN2: *Ch'uñuta, murayata rurananchispaq.*

Para que hagamos chuño y moraya.

EN11: *Mana chay mikhuykuna chinkananpaq.*

Para que los alimentos no se pierdan

Yo: *Kusapuni.*

Muy bien (SPASN6)

Luego, les pregunté ¿Por qué era importante que ellos propongan soluciones?, a lo que respondieron “para que no suframos, si es que no habría helada no podríamos guardar alimentos y tal vez después de unos años no habría nada y nos podemos morir”. Después de reflexionar, resalté

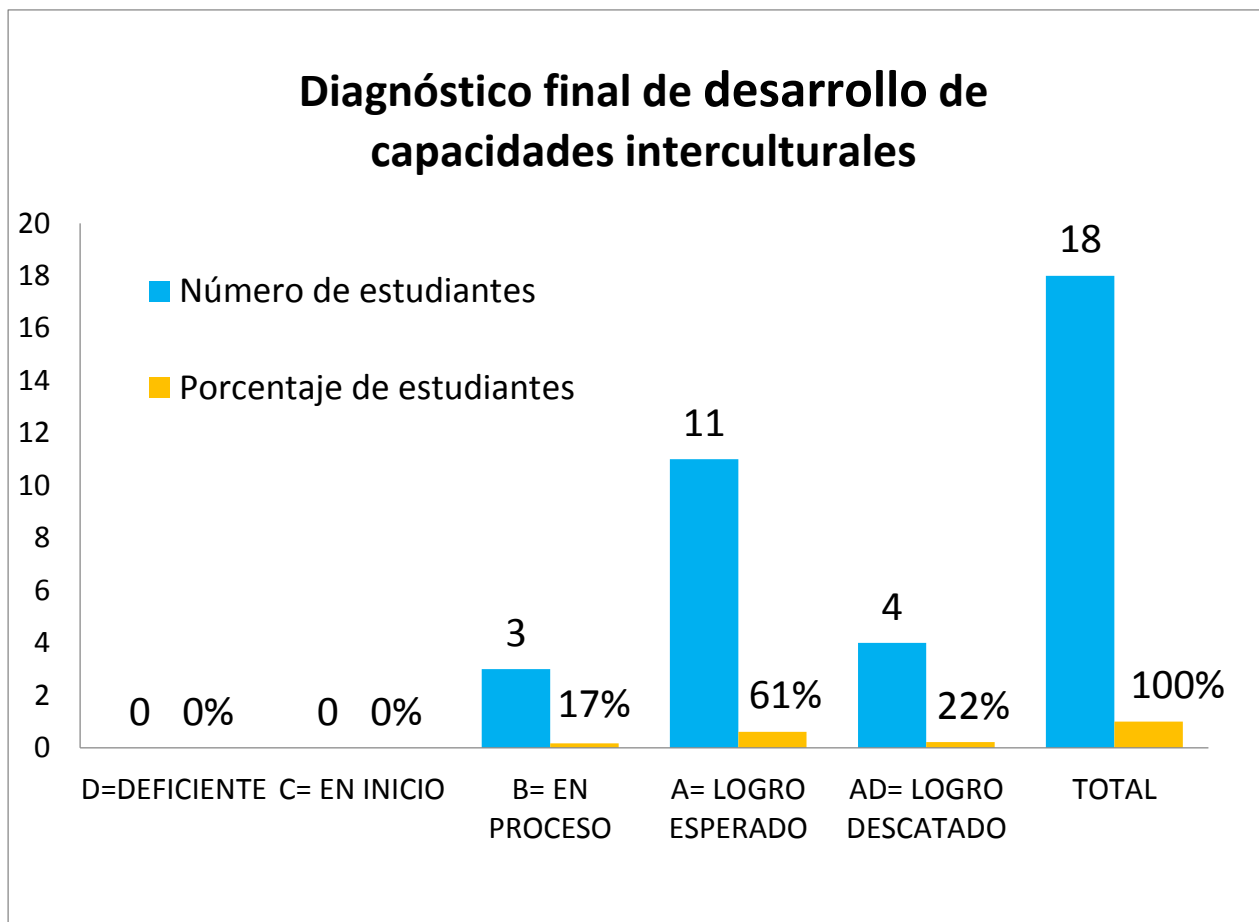
la importancia de cada estudiante para que, juntos, puedan plantear soluciones frente a problemáticas de su comunidad.

Después de la exposición de propuestas de solución continua la fase de la implementación de las propuestas. Luego, la fase de reflexión de las mismas. Sin embargo, por motivos del factor de tiempo no pude implementar todas las fases, puesto que este tipo de sesiones de diálogo de saberes de propuestas de solución requiere incluso de la elaboración de un proyecto de aprendizaje, el cual puede durar un mes o varios meses.

Se concluye que, para el planteamiento de acciones de solución de un problema a partir de dos saberes, la estrategia de diálogo sobre un problema de la comunidad ayuda a situar a los estudiantes en un espacio de reflexión. Asimismo, les ayuda a recurrir a la memoria para que puedan compartir experiencias de solución que hayan percibido, o vivido, frente a una problemática similar. De la misma forma, la estrategia de conocer las experiencias de otras experiencias de solución de otros pueblos ayuda a que los estudiantes conozcan una manera distinta de solucionar la problemática, la cual es valorada al momento de plantear las propuestas de acción para solución del problema de su comunidad, ya que toma en cuenta sus experiencias y las experiencias de otros pueblos.

Para concluir, cabe mencionar que después de mi intervención pedagógica al aplicar e implementar estrategias didácticas de diálogo de saberes para la valoración de saberes locales, saberes de otros pueblos y el planteamiento de soluciones ante problemas de la comunidad a partir de los saberes, apliqué el instrumento de observación que elaboré para diagnosticar el problema. De la implementación de este instrumento, se observó lo siguiente en cuanto a los logros de los estudiantes en cuanto al desarrollo de sus capacidades interculturales (ver imagen 18), el 0% de

estudiantes se encontró el nivel deficiente a diferencia del 44% de estudiantes que se encontraban en este nivel al inicio de la investigación. De la misma manera el 0% se encontró en el nivel de inicio, a diferencia del 44% de estudiantes que se encontraban en este nivel en un inicio. Asimismo, el 17 % se encontró en el nivel de proceso a diferencia del 11% de estudiantes que se encontraba en este nivel. De la misma forma, el 61% se encontró en el nivel de logro esperado a diferencia de un 0% de estudiantes a un inicio y un 22% de estudiantes se encontró en el nivel de logro destacado a diferencia del 0% de estudiantes que se encontraba en este nivel en la etapa de diagnóstico de la investigación.



**Imagen 18: Resultados de la aplicación final del instrumento de observación.**

## **6. Conclusiones/ Tukunapaq**

**Huk ñiq'i:** Taytakuna yachay wasiman hamuspa. Hinallataq, irqichakuna huk taytapa wasinman rispa. Chaymanta, yachaysapa irqichakunawan llank'aspa ima, llapan irqichakunata ayllunpa yachayninkunta aswanta munanankupaq yanapan, imaraykuchus aswanta ayllunmanta yachanku hinallataq atinku riqsichiyta imaymanapi, triptiku nisqapi hinallataq rimaspa, siq'ikunapi, infografía nisqapi ima.

**Iskay ñiq'i:** Llapa llaqtakunapa yachayninkunata irqichakuna riqsinankupaq, willakuykunata ñawinchana, video nisqata qhawana, chaykunayá irqichakunap yachayninkunata aswanta mat'ipachin imaymana yachaykunata yachanankupaq. Hinallataq huk tawa k'uchuta ruraspa, irqichakunata yananpan kasqanhina yachaykunata riqsinakupaq, hinallataq hukniraq yachaykunata qhawarinnakunapaq, chaymantapas chay yachaykunata ch'uyata riqsinankupaq hinallataq hamut'arinku imanaqtin kawsaypaq ancha allinmi riqsiynin, ayllunpi kawsanankupaq hinallataq waq llaqtakunapipas kawsanankupaq.

**Kimsa ñiq'i:** Ayllupa sasachakuykunata allinchanapa ñawpaqta irqichakunawan rimaykuna, chaypi qhawarisqankuman hina rimanqaku hinallataq sapankaku h'amut'askunman hina imatapas ninqaku. Chaymanta, chay sasachakuykunata allinpachanankupaq ayllunpa yachayninkunamanta hinallataq huk llaqtakunapa yachaykunamanta hap'iqasqankunmanta huk mususq rurayta paqarinchinkaqu.

**Primero.-** Las actividades pedagógicas, como la visita a los padres de familia, la visita de los padres de familia a la escuela para que compartan sus conocimientos en el idioma quechua y la exposición de saberes de los niños que poseen conocimientos de su comunidad como estrategias para que revaloren los saberes de su comunidad, son recursos pedagógicos que ayudan a los y las estudiantes a profundizar sus conocimientos sobre las diversas actividades y saberes de su comunidad de manera amigable. Estas actividades les permiten usar otros medios de información, como carteles, infografías y trípticos, para que puedan comunicar sus saberes y poner en valor otros espacios de aprendizaje menos estructurados, como la chacra y el territorio comunal.

**Segundo.-** Las estrategias implementadas para la valoración de los saberes de otros pueblos, como la lectura de extractos de textos, y la visualización de videos sobre la manera de celebrar una festividad, o la manera de realizar una actividad agrícola en otro pueblo u otra región, ayuda a que los estudiantes puedan ampliar sus conocimientos sobre la diversidad cultural. Asimismo, estas estrategias les ayudan a comprender que, en otros lugares, hay personas que también realizan las mismas actividades de su comunidad. Del mismo modo, completar el cuadro comparativo les ayuda a comprender que la manera de vivir en otros lugares no es tan diferente a la suya, sino que algunas actividades son similares. Finalmente, las preguntas de reflexión ayudan a los estudiantes a comprender que, tanto en su comunidad como en otros lugares, hacer una determinada actividad cobra importancia para la vida en el entorno cercano y otros contextos.

**Tercero.-** El diálogo de saberes para responder a una problemática de la comunidad ayuda a que los estudiantes reflexionen sobre los cambios culturales en la conservación de los saberes comunitarios. También, este recurso les ayuda a demostrar su posición sobre la solución a los problemas que se dan en el espacio comunitario, más allá de la escuela. Aprender sobre soluciones

adoptadas por otros pueblos, frente a una problemática, les ayuda a enriquecer sus conocimientos.

A partir de esta nueva información, los niños y niñas podrán plantear una acción de solución a un problema de su comunidad.

## **7. Recomendaciones/ Ruranapaq**

**Huk ñiq'i.** Sichus manan huk yachaq allin riqsisqa kanmanchu yachaywasipi, tayta mamakunawan, hinallataq yachaysapa irqichakunawan llank'ankuman, imaraykuchus llapan runakuna yachachanku llaqtankupa huk yachayllatapas. Chayta ruraspa ayllukunapa yachayninkunata aswanta irqichakuna yacharinqaku.

**Iskay ñiq'i:** Huk llaqtakunapa yachayninkuta irqichakuna chaninchanapaqqa, ayllunkupa yachayninkunawan kusqa yachachikunan. Hinallataq, huk tawa k'uchuta rurananku iskay llaqtapa yachayninkunata qahawarinankupaq, imapichus kay yachaykuna kasqan niraq hinallataq imakunapi yachayninkuna huqniray. Chaymantapas, irqichakuna iskay yachaykunamanta hamut'anankupaq tapuykunata kutichimunanku, chaypiyá rikurinqanku imaraykus chay yachaykuna allin runakunap kawsayninpaq.

**Kimsa ñiq'i.** Irqichakuna llaqtanpa sasachaykunawan tukunankupaqqa, ñawpaqtaqa ayllunkupa sasachakuykunamanta rimarinanku, chayta ruraspa k'anchay yuyaykunata paqarichimunqaku, hinallataq chay yuyayninkunata chikaqta ruranqaku. Chaymantaraq, waq llaqtakunapa yachayninkunata riqsichina, hinaspa llaqtankupa yachayninkunawan ima huk musuq yuyayta irqichakuna paqarichinqaku. Chay allin yuyaykunataqa huk killapi ima rurankuman, chayrayku yachachiqkuna yanapananku wawakunata llapa llaqta yanapankupaq huk sasachakuyta irqichakuna chinkachinankupaq. Chayta ruraspataq, irqichakuna hamut'arinanku imakunatas allinta ruraraqanku hinallataq imakunapitaq pantasqaku imaymana rurasqankuta allichanankupaq.

8.

**Tawa ñiq'i.** Sichis huk ayllupi imaymana apu yaya iñiykuna kanman chayqa, waq llaqtakunamanta irqichakuna yachanaqanankupaqqa ayllunkupa yachayninkunawan kusqa yachichina, sapa killapi rurasqankuman hina, imaraykuchus mana waq niraq iñikunamantachu rimakunman, manataq iñikunamanta rimakunmanchu. Chayta ruraspa mana taytamakunawan k'aminakuyman yachachiqkuna haykunkumanchu, hinallataq aswanta waq llaqtakupa yachayninkunata irqichakuna yachaqankuman.

**Pisqa ñiq'i.** Iskay yachaypi, iskay simipi yachachiypiqa, yachachiqkuna llank'ayninkunata qilqananku, chaypim qhawarikunman imaynata paykuna ayllukunpa yachayninkunata llank'arqanku. Chaymantapas, qhawarikunman imaynata paykuna waq llaqtakunapa yachayninkunata llank'arqanku. Tukunapaqtaq, rikukunman sasachakuykuna hinallataq allin rurayninkuna. Chayta riqsispa, waq yachachiqkunata iskay yachayta llank'anankupaq irqichankunanwan yachaqankuman, hinataq chay llank'aykunta kasqata rurankuman aswanta imaymana llaqtakunpa yachaynikunkunata irqikuna riqsinankupaq yachanaqanankupaq ima, llapan Peru suyup llaqtankunata mauk'a siminkunta ima iqichakuna chaninchanankupaq.

**Primero.** Para la valoración de los saberes locales, en el caso que haga falta un sabio de la comunidad, se puede implementar las actividades pedagógicas que involucren la participación de padres de familia, pobladores de la comunidad y niños conocedores de los saberes locales. Esta estrategia demuestra cómo todas las personas poseen conocimientos sobre un saber local.

**Segundo.** Será posible lograr la valoración de los saberes de otros pueblos siempre y cuando, a los y las estudiantes, se les presente saberes locales de otro pueblo con relación a los saberes locales de su comunidad. Para lo cual será muy importante consultar fuentes relevantes para crear materiales significativos como textos sobre los saberes de otros pueblos. Asimismo, para el reconocimiento de las semejanzas y diferencias de saberes locales, resulta imprescindible

desarrollar la sistematización de los cuadros de contraste de doble entrada. Finalmente, la estrategia de preguntas reflexión ayuda a que los estudiantes se den cuenta de que los saberes de su comunidad, y de otros lugares, son importantes para la vida, ya sean diferentes o similares.

**Tercero.** Para lograr que los estudiantes propongan soluciones a problemas de su comunidad, se recomienda comenzar con problemas respecto a la situación de los saberes locales de su comunidad. Esta problemática ayuda a que los estudiantes puedan reflexionar y proponer soluciones de manera activa, e incluso ejecutarlas. Después de que hayan ejecutado al menos una acción, recién se puede introducir la estrategia didáctica de exposición de saberes de distintos pueblos para que, a partir de la información brindada, del saber de su comunidad y de otro pueblo, puedan proponer una nueva alternativa de solución para el problema de su comunidad. Sin embargo, dependerá mucho de la IE y la condición de trabajo, puesto que un primer paso es el proponer acciones, un segundo paso sería implementarlas y luego reflexionar sobre estas, pero para eso se requiere más tiempo.

**Cuarto.** En contextos donde haya una fuerte presencia de sectas religiosas, es recomendable realizar las sesiones de diálogo de saberes de comparación sobre saberes de actividades socio-productivas de la comunidad y de otros pueblos. Este tipo de sesiones intentan no contrastar distintas formas de percibir la vida, como las diferentes cosmovisiones de otros pueblos, o el pensamiento religioso-cristiano de los niños y niñas y el de sus padres. De esta manera, se evitaría que los padres de familia se opongan a que sus hijos e hijas aprendan sobre la diversidad de los pueblos y sus saberes.

**Quinto.** En el contexto de EIB, es recomendable que los docentes que trabajan dentro de las instituciones educativas de EIB puedan sistematizar sus experiencias de trabajo sobre el saber local

y los saberes de otros pueblos, sus logros y dificultades, y cómo las abordaron. De esta manera, esta información contribuiría a que otros docentes desarrollen sesiones de diálogo de saberes para el reconocimiento y valoración de saberes locales y de la diversidad cultural del país, así como el fortalecimiento de la identidad de los y las estudiantes de nuestro país.

## 9. Referencias

Chuchullo J y Cáceres, É (2015). *Niños y niñas investigadores de las prácticas culturales de su comunidad a partir de estrategias de recopilación y sistematización de saberes durante el periodo 2010-2012, en la Institución Educativas N° 56043 Machacmarca, Tinta*. Recuperado de: <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/5431/EDchmajj.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lieber, A (2013). *La capacidad intercultural para la internacionalización de mprsas*. Recuperado de: [http://www.cegesti.org/exitoempresarial/publicaciones/publicacion\\_244\\_281013\\_es.pdf](http://www.cegesti.org/exitoempresarial/publicaciones/publicacion_244_281013_es.pdf)

Medina, W (2016). *La filosofía intercultural en la educación intercultural de la región junín*. Recuperado de: <http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/4159/Medina%20Flores.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación (2013). *Hacia una educación intercultural bilingüe. propuesta pedagógica*. Recuperado de: [http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta\\_pedagogica\\_eib\\_2013.pdf](http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta_pedagogica_eib_2013.pdf)

Minedu. (2014). *Rutas de aprendizaje para la Educación Intercultural Bilingüe. IV ciclo. ¿Qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas de tercer y cuarto grado?* Lima, Perú. Editorial: Ministerio de Educación.

Minedu. (2013). *Hacia una educación intercultural bilingüe. Propuesta Pedagógica*. Recuperado de [http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta\\_pedagogica\\_eib\\_2013.pdf](http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta_pedagogica_eib_2013.pdf)

Minedu. (2016). *Plan de educación intercultural bilingüe al 2021*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/eib-plan/es/rm-629-2016-minedu-plan-nacional-eib.pdf>

Minedu. (2018). *Cómo organizamos y planificamos el trabajo curricular en la Educación Intercultural Bilingüe*. Lima, Perú. Editorial: Ministerio de educación.

Minedu. (2018). *Guía metodológica de Educación Primaria Intercultural Bilingüe*. Lima, Perú. Editorial: Ministerio de educación.

Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2014). *Convenio Núm.169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Recuperado de [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms\\_345065.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf)

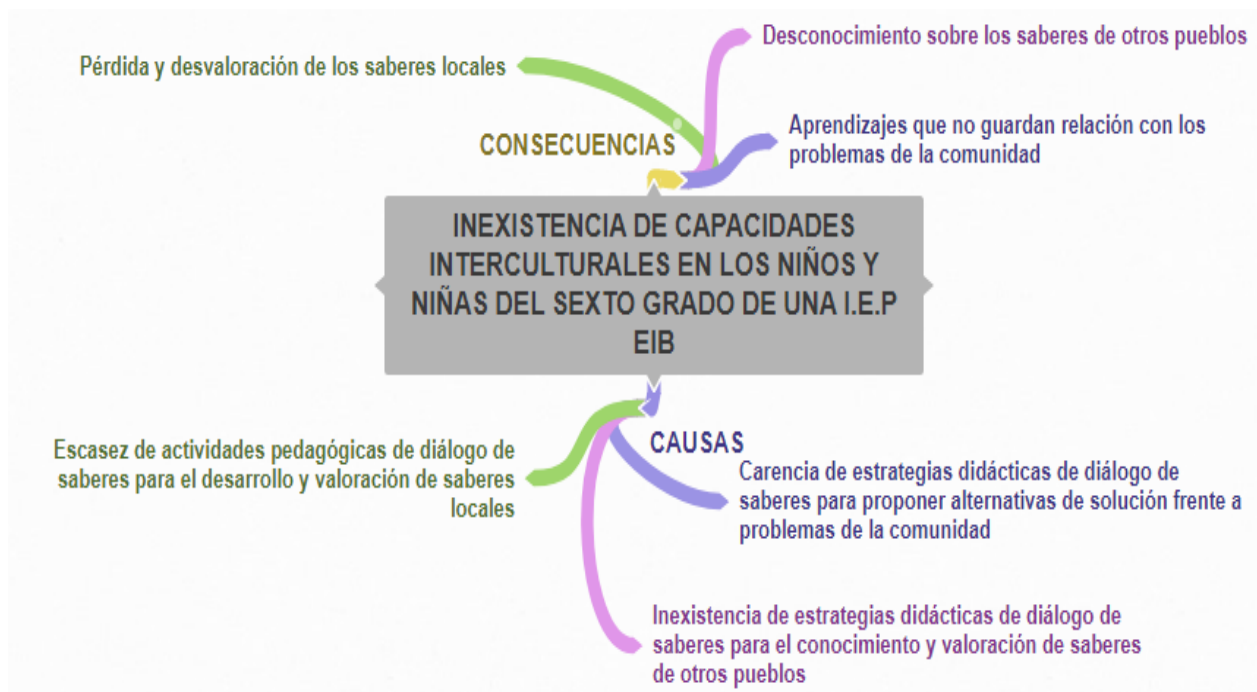
Trapnell, L, Calderón, A y Flores, R (2008). *Interculturalidad, conocimiento y poder. Alcances de un proceso de investigación-acción en dos escuela de la amazonía peruana*. Editado por el Instituto del Bien Común, Lima.

Trapnell, L y Zavala, V (2013). *Dilemas educativos ante la diversidad, siglos xx-xxi*. Editado por el fondo editorial de la Derrama Magisterial, Lima.

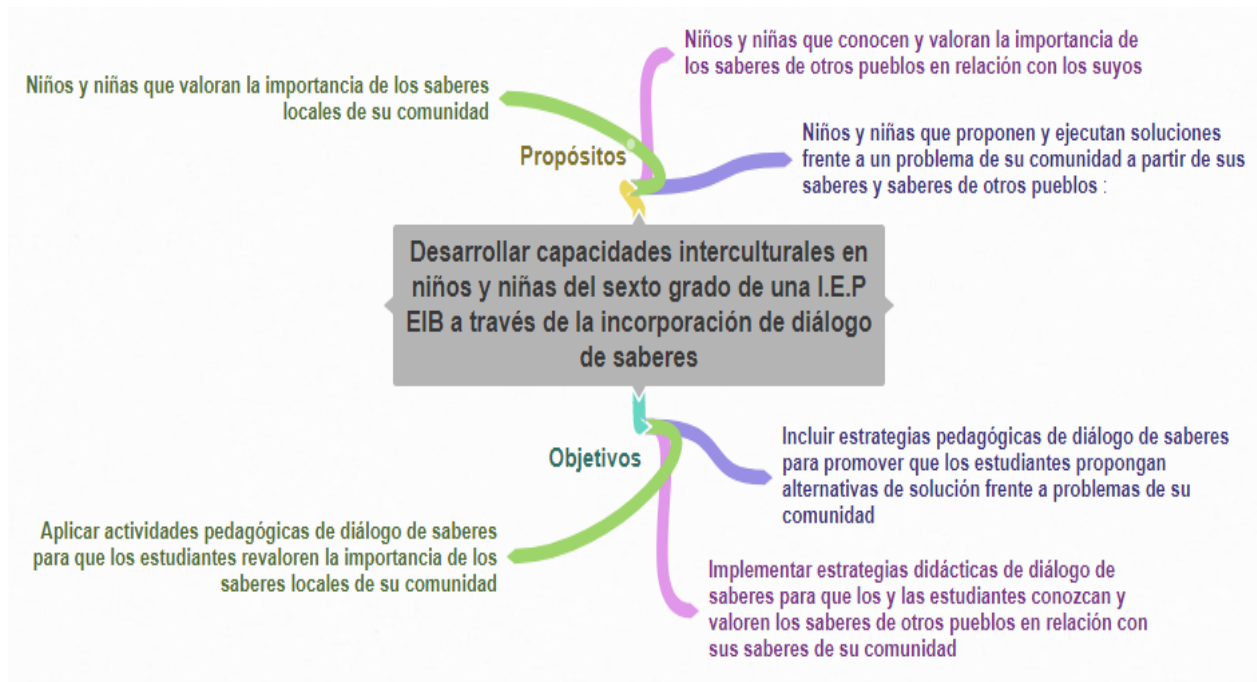
Vidal, M y Rivera N (2007). *Escuela Nacional de Salud Pública. Investigación acción*. Recuperado de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412007000400012](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412007000400012)

## 10. Anexos

### Anexo 1: **Árbol de problemas**



## Anexo 2: Árbol de objetivos



### Anexo 3: Cuadro de códigos

Momentos en que se generó informe	Actores	Tipos de información	Cantidad	Codificación
Momento 1 Diagnóstico	Estudiantes	Observación Inicial	18	OIE1, OIE2, OIE3, OIEN4, OIEN5, OIEN6, OIEN7, OIEN8, OIEN9, OIEN10, OIE11, OIEN12, OIEN13, OIEN14, OIEN15, OIEN16, OIEN17, OIEN18
Diagnóstico	Profesora y niños	Notas de campo dentro del aula	4	NCDAN1, NCDAN2, NCDAN3, NCDAN4,
		Notas de campo fuera del aula	3	NCFAN1, NCFAN2, NCFAN3
Momento 2 Plan de acción y su implementación	Estudiantes	Sesiones realizadas de diálogo de saberes de profundización de saberes locales de la comunidad	12	SPSLN1, SPSLN2, SPSLN3, SPSLN4, SPSLN5, SPSLN6, SPSLN7, SPSLN8, SPSLN9, SPSLN10, SPSLN11, SPSLN12.
		Sesiones de diálogo de saberes de comparación de saberes locales y otros pueblos	12	SCSN1, SCSN2, SCSN3, SCSN4, SCSN5, SCSN6, SCSN7, SCSN8, SCSN9, SCSN10, SCSN11, SCSN12.
		Sesiones de diálogo de saberes de propuestas de acción a partir de sus saberes y saberes de otros pueblos	6	SPASN1, SPASN2, SPASN3, SPASN4, SPASN5, SPASN6
		Reflexiones de las sesiones de profundización	12	RSPN1, RSPN2, RSPN3, RSPN4, RSPN5, RSPN6, RSPN7, RSPN8, RSPN9, RSPN10, RSPN11, RSPN12.
		Reflexiones de las sesiones de diálogo de saberes de comparación	12	RSCN1, RSCN2, RSCN3, RSCN4, RSCN5, RSCN6, RSCN7, RSCN8, RSCN9, RSCN10, RSCN11, RSCN12.

		Reflexiones de las sesiones de diálogo de saberes de propuestas de acción	7	RSPAN1, RSPAN2, RSPAN3, RSPAN4, RSPAN5, RSPAN6, RSPAN7.
Momento 3 Resultados	Niños y niñas	Observación final de desarrollo de capacidades interculturales	1	OFEN1, OFEN2, OFEN3, OFEN4, OFEN5, OFEN6, OFEN7, OFEN8, OFEN9, OFEN10, OFEN11, OFEN12, OFEN13, OFEN14, OFEN15, OFEN16, OFEN17, OFEN18

# El Control de Autoridades en la Biblioteca Nacional José Martí y en el Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas: propuesta de implementación

**Sonia Núñez Amaro**

Ingeniera en Geodesia y Cartografía. Master en Bibliotecología y Ciencias de la Información. Especialista del Departamento de Automatización de la Biblioteca Nacional José Martí. Investigadora agregada. Profesora asistente adjunta de la Facultad de Comunicación. Universidad de La Habana.

Email: [guisoiza@yahoo.com](mailto:guisoiza@yahoo.com)

Núñez Amaro, Sonia. "El control de autoridades en la Biblioteca Nacional José Martí y en el Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas: propuesta de implementación". Bibliotecas. Anales de Investigación. 3(2007): 41-75

## Resumen

Se realizan propuestas para el control de autoridades nacionales: los campos y subcampos a incluir en cada uno de los bloques del catálogo de autoridades cubanas, la estructura de las bases de datos de autoridades cubanas, propuesta para la visualización de los registros, y sobre los elementos que debe incluir el diseño de la interfaz del catálogo de autoridades cubanas en línea. Se incluye un estudio preliminar con la aplicación de los Requisitos Funcionales para Registros de Autoridad.

**Palabras clave:** Control de Autoridades; Formato UNIMARC/Autoridades; Requisitos Funcionales; Directrices de visualización.

## Introducción

Cuando se toma la decisión de crear un registro de autoridades, se debe pensar en el contexto que se desarrollará, cuáles serán sus funciones y qué objetivos o necesidades ayudará a satisfacer.

El Control de Autoridades necesita de un estudio minucioso, dedicado y de un gran trabajo exploratorio acerca de las diferentes entidades que constituyen los puntos de acceso de los catálogos, así como el establecimiento de las relaciones entre los mismos, con vistas a una búsqueda y recuperación de la información óptima, por lo que se plantea que es un factor determinante en el control de la calidad de los catálogos, porque tiene como objetivo evitar las confusiones derivadas de sinónimos, homónimos o los diferentes nombres con los que se puede conocer una persona, institución, título, etc.

Después del estudio exploratorio, se requiere del conocimiento de las normas de catalogación determinantes en la elección de la forma autorizada, que tomará ese punto de acceso.

Por tanto el trabajo de gestión de las autoridades garantiza la consistencia de los puntos de accesos y logra un nivel estructurado de las referencias garantizando la calidad de los catálogos, tanto impresos como automatizados, de la biblioteca, además de la economía de tiempo en las labores de catalogación y minimización de errores

La Biblioteca Nacional José Martí (BNJM) ha hecho diferentes intentos por contar con un control de las autoridades cubanas.

En el 1973 se presentó en la revista *Bibliotecas* una recopilación de las Secretarías, Ministerios y Organismos de gobierno de Cuba, desde el año 1899 a el 1972, llevada a cabo por Israel Echevarria (quien fungía como responsable de las Sala de Referencia de la BNJM en ese tiempo) con el objetivo de agrupar toda esta información que se encontraba dispersa en textos legales.

En 1999 Cuba se integró al proyecto de Catálogo de Autoridades en Soporte de CD ROM convocado por ABINIA y la Biblioteca Nacional fue la encargada de proveer la información por parte de nuestro país\*. Para su puesta en marcha se creó una base de datos en CDS/ISIS, nominada UTOR, la que sólo contaba con 4 campos del formato UNIMARC de Autoridades (Autor personal, Autor corporativo, un campo de Notas y uno para la Nacionalidad del autor), donde se registraron autores cubanos y extranjeros, que aparecían en la Bibliografía Cubana. La base actualmente se conserva en los servidores de la red de la institución, tiene un total de 5480 registros, pero no está disponible para consulta.

Aproximadamente en el año 2001 se retomó la idea de llevar a cabo el control de las autoridades cubanas y se determinó construir otra base de datos en CDS/ISIS utilizando el mismo formato de Autoridades de UNIMARC, en esta ocasión se le nombró como AUTCU, cuenta con 19 campos y un total de 1804 registros, todos pertenecientes al siglo XX, pero su estructura no está bien consolidada y requiere de un estudio mas amplio y profundo del UNIMARC/Autoridades para ser aplicado correctamente.

Como antecedentes también podríamos citar la tesis de grado "Impresos cubanos del siglo XVIII en la Biblioteca Nacional José Martí" del 2001, que aunque no pretendía llevar un control de autoridades de la época, entre sus objetivos estaba, "profundizar en el estudio de autores, impresores o ilustradores" vinculados con los impresos registrados, la tesis "Catálogo Biográfico de Autoridades Geográficas" y el proyecto de creación del Catálogo Colectivo de la Prensa Cubana de los Siglos XVIII y XIX, llevado a cabo en el año 2002 por la Biblioteca

Nacional, la Red Nacional de Bibliotecas Públicas, el Instituto de Literatura y Lingüística, la Biblioteca Central de la Universidad de La Habana, el Instituto de Historia y el Archivo Nacional.

En el 2001 se aprobó oficialmente la Norma Cubana de Encabezamientos, para Autores Individuales y Corporativos, que como anteproyecto ya estaba en uso desde varios años atrás.

Respecto a las materias existe una base de datos nombrada EPIGR, donde se registran los epígrafes de materia utilizados en los asientos bibliográficos y en el catálogo manual por materias, disponible para los usuarios que visitan las diferentes salas de consulta que prestan servicio al público.

La base de datos EPIGR consta de 44614, está desarrollada en CDS/ISIS con un formato bibliográfico diseñado por un especialista del departamento de Automatización de la BNJM, éste formato no responde a ninguno de los estándares internacionales creados para conformar la estructura de las bases de datos bibliográficas. Actualmente está sometida a un proceso de revisión.

## **Desarrollo**

Como parte de las investigaciones realizadas por el Departamento de Investigaciones de la Biblioteca Nacional José Martí y como proyecto de Tesis para optar por el Master en Bibliotecología y Ciencia de la Información se desarrolló el estudio titulado "El Control de Autoridades en la Biblioteca Nacional "José Martí" y en el Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas: propuesta de implementación". El presente artículo abarca los objetivos específicos 2 y 3 trazados: - estudiar el formato UNIMARC de autoridades con vistas a ser implementado en el control de autoridades cubanas a nivel nacional, incluyendo la posibilidad de adaptaciones para casos concretos y dejar conformado su manual de uso y -ofrecer propuestas que permitan la implementación del UNIMARC/Autoridades en la BNJM y el sistema, así como para el diseño de las bases de datos y de la interfaz del catálogo en línea de las autoridades cubanas.

El formato UNIMARC/Autoridades en general es bastante exhaustivo en los posibles datos a registrar, por lo que algunos subcampos o campos de acuerdo a la práctica nacional y en vista a la optimización del tiempo de catalogación no se consideró necesario incluirlos. Las especificaciones de cada uno de los campos y subcampos de cada bloque se explican detalladamente en la versión del manual (basado en la traducción hecha al Manual presentado por IFLA<sup>1</sup> en el 2001 (en inglés) y de la traducción realizada al francés por la Biblioteca Nacional de Francia en el 2004, que se encuentra en formato pdf<sup>2</sup>, en Internet) que se preparó para ayudar al trabajo de los especialistas encargados de la entrada de los datos y de la creación de las autoridades y referencias

### UNIMARC/Autoridades. Descripción

Una vez creado el UNIMARC bibliográfico, se hace necesario desarrollar el formato para el control de autoridades, que le serviría de acompañamiento, elaborado a partir de las Guideline Authority and Referentes Entries (GARE). Las formas de los datos que aparecen en el registro de autoridad, depende por completo de las reglas de catalogación utilizadas por las agencias en particular, o sea, cada agencia está en la libertad de elegir que datos incluir.

El Formato UNIMARC/Autoridades establece las etiquetas, indicadores y los identificadores de subcampos (según la ISO 2709) para las autoridades, referencias, registros explicativos general. Incluye registros para encabezamientos de: nombres (personal, corporativos, geográficos o territorial, marcas, familia), títulos de obras que no entran por un autor, materias, los que son entrados como entradas primarias, secundarias y alternativas, entradas de series y entradas de materia. Aunque el registro para entrada de las series, se limita a un encabezamiento informativo, porque el tratamiento dado por algunas agencias para las series es muy específico y no es muy ajustable

La Información está agrupada en bloques funcionales como en el caso del UNIMARC/Bibliográfico.

- 0xx Bloque de identificación: contiene número que identifican el registro de autoridad.
- 1xx Bloque de información codificada: campos de longitud fija que describen varios aspectos del registro o dato
- 2xx Bloque de encabezamiento: contiene la autoridad, referencias, o encabezamientos de explicación general para la cual el registro ha sido creado.
- 3xx Bloque de Nota informativa: contiene notas, para la visualización pública, como:  
1) explicación de las relaciones entre el encabezamiento (del registro y otro encabezamiento; 2) contribución a la identificación de la entidad descrita en el registro de autoridad
- 4xx Bloque de Traza de referencia de "Véase": contiene las trazas de referencia de "Véase" que forman la estructura de referencia para el encabezamiento del campo 2xx del registro.
- 5xx Bloque de Trazas de Referencia de Véase también. Este campo contiene la traza de referencia de "Véase también" que forma la estructura de referencia para el campo 2xx del registro.

- 6xx Bloque de Clasificación numérica: contiene los números de clasificación que están relacionados con el registro.
- 7xx Bloque de enlace entre encabezamientos: contiene formas paralelas o de escrituras alternativas del encabezamiento en el bloque 2xx, enlazados a un registro separado, en el cual el encabezamiento 7xx es la entidad primaria.
- 8xx Bloque de información sobre las fuentes: contiene la información sobre la agencia responsable del registro, así como de las notas del catalogador. Las notas del catalogador son principalmente como guía para los catalogadores, por lo que usualmente no son escritas para ser consultadas por el público en general.
- 9xx Bloque de uso nacional: contiene datos locales del que creó el registro. Las etiquetas de los campos no son definidas por UNIMARC/Autoridades para el intercambio.

Se estudiaron un total de 94 campos UNIMARC/Autoridades con sus respectivos subcampos, resumiéndose en la tabla siguiente cuales se propusieron y cuales no.

Bloque	Campos Analizados	Campos Propuestos	Campos no recomendados
Subcampos de control	7	^0,^3,^5,^8	^2^6^7
Total		4	3
000	4	001, 005	015, 035
Total		2	2
1XX	10	100,101,102,106,120,150,152	123, 154, 160
<b>Bloque</b>	<b>Campos Analizados</b>	<b>Campos Propuestos</b>	<b>Campos no recomendados</b>
Total		7	3
2XX	12	200,210,215,220,230,235,240 245,250,260,280	216
Total		11	1
3XX	7	300,305,310,320,330,340,356 <i>Se agregaron los campos 301,303,304</i>	
Total		10	
4XX		400,410,415,420,430,440,445,450 460,480	416
Total		10	1
5XX	11	500,510,515,520,530,540,545,550 560,580	516
Total		10	1
6XX	4	676, 680 (se recomienda dejarlo a criterios futuros)	675,686

Total		1	2
7XX	7		700,710,715, 716 720,730,740, 745 750,760,780
Total		0	7
8XX	10	801,810,815,820,830,856,886,835,836	825
Total		9	1
9XX		920,921,923,924 (Cabecera) 931,930,939,932,933,934,935,936 (campo codificado 100)	
Total		12	
Total de campos		74 recomendados, más el campo 680 para valorar	20

A diferencia del formato UNIMARC/Bibliográfico el UNIMARC/Autoridades contiene subcampos de control, para suministrar información adicional sobre el encabezamiento, traza o nota. Se definen para todos los encabezamientos 2xx y las trazas 4xx y 5xx, y campos de enlace 7xx aunque también pueden ser utilizados en algunas notas.

Los Subcampos de control que define el formato son:

- ^0 Frase de instrucción
- ^2 Código del Sistema de Materias
- ^3 Número del registro de entrada de autoridad
- ^5 Control de trazas
- ^6 Dato de relación entre campos
- ^7 Alfabeto de la catalogación y alfabeto de la escritura de la base del encabezamiento
- ^8 Idioma de la catalogación e idioma de la base del encabezamiento

Se propusieron 2 estructuras de bases datos en CDS/ISIS, para lo que se diseñaron las hojas de trabajos con los campos y subcampos propuestos. Una base de datos responderá a las autoridades de materia y la otra al resto por ejemplo, autoridad personal, título uniforme, etc.

### **Relación entre los campos propuestos y las entidades y atributos analizados en los Requisitos Funcionales (aproximación)**

Con los campos UNIMARC seleccionados para ambas bases de datos se realizó un estudio aproximado como un primer intento de acercamiento a la aplicación de los Requisitos Funcionales para Registros de Autoridad, no se profundiza en los campos de los bloques 4xx y 5xx que forman parte de un análisis detallado de las relaciones entre entidades. En el momento que se realizó la investigación el trabajo de FRANAR y FRSAR se encontraba en etapa de proyecto, de estudio y propuestas, pero aproximarnos a esta nueva visión conceptual de los registros de autoridades a través de las relaciones entre entidades y sus atributos, nos permite conocer qué tipo de tareas de los usuarios resuelven los campos elegidos y tener una visión general de cuan aceptada o no puede estar la propuesta realizada.

Primero se identificaron los campos UNIMARC propuestos con las entidades y atributos analizados en el estudio de FRANAR. Posteriormente estos campos se relacionan con las tareas de los usuarios, que son identificadas para cada atributos de las entidades definidas por FRANAR

Se tiene en cuenta primeramente la clasificación de usuarios de la información de autoridad y las tareas relacionadas con ese usuario definido en el proyecto FRANAR.

En el caso de los campos seleccionados del UNIMARC, propuestos para la entrada de los registro de autoridad de la biblioteca, se ha comprobado (de forma aproximada) que la mayoría de ellos permiten al usuario Encontrar e Identificar la información de autoridad, lo que debe satisfacer sus expectativas cuando consulte el catálogo.

Ejemplo de una parte de la Tabla donde aparece: la Entidad, el campo/subcampo UNIMARC que fue identificado con algún(os) de los atributos de la entidad y las tareas de usuarios que se satisfacen

Entidad	Campo/subcampo UNIMARC	Encontrar	Identificar	Contextualizar	Justificar
Persona	200 <sup>f</sup>	*	*		*
	200 <sup>c</sup>	*	*		
	120 posición 0		*		

**Propuesta para la visualización de los registros.**

Una vez realizada la propuesta de los campos UNIMARC para la entrada de los datos de autoridad y de referencia en las bases de datos diseñadas, se formula la visualización de los registros. Esta formulación está en correspondencia con las GARR (Guidelines for Authority Records and References).

Se proponen tres estructuras de asientos (única para cada uno de los tres tipos de asiento):

1. El Asiento de Autoridad propiamente dicho
2. El Asiento de Referencia
3. El Asiento Explicativo General

Según el esquema de visualización y contenido de los registros de autoridades y referencias prescritos en la GARR, se propone que la simbología utilizada en la visualización de los asientos para: entidad personal, entidad corporativa, título uniforme y autor/título uniforme sea la siguiente:

> Véase, Búsquese bajo	precede al encabezamiento autorizado
< Usado por, Véase desde	precede al encabezamiento variante
>> Véase también	precede al encabezamiento relacionado
<< Véase también desde	precede al encabezamiento autorizado

El trabajo de investigación incluye detalladamente los aspectos y formas que deben tenerse en cuenta en la visualización de los tres tipos de asientos mencionados anteriormente. Para el caso de las autoridades de Materia, la visualización propuesta para los registros es acorde a las GSARE (Guidelines for Subject Authority and Referentes Entries).

Ejemplo salida GARR:

<b>Martí, José, 1853-1895</b>
< Martí, José Julián (1853-1895)
< Martí y Pérez, José (1853-1895)
< Martí y Pérez, José Julián (1853-1895)
Fuentes: Manifiesto de Montecristi, 1985: port. (José Martí)
Poesía completa, 1993: port. (José Martí)

### Propuesta para el diseño Web del catálogo de Autoridades

Teniendo en cuenta la consulta realizada a algunos catálogos en línea de autoridades bibliográficas de diferentes bibliotecas internacionales, el estudio de las opciones que ofrecen estas instituciones de búsqueda, recuperación y visualización de los registros de autoridad, se valoraron las opciones más convenientes y válidas para un mejor servicio a los usuarios de los catálogos en línea de la biblioteca. Por la necesidad de la educación de usuarios en los catálogos de autoridades y de proveerlos de la información necesaria sobre la importancia que estos tienen para la búsqueda y recuperación de la información, de apoyar a la catalogación de los documentos para toda la red de bibliotecas públicas del país y de divulgar las actividades de control bibliográfico nacional que se lleva a cabo por parte de la Biblioteca

Nacional de Cuba, se propone que la interfaz del catálogo de autoridades de la BNJM contenga:

1. Una página de inicio donde se explique brevemente que es un catálogo de autoridades y sus funciones
2. En esta página se deben ejemplificar los tipos de registros de autoridad a los que se puede enfrentar un usuario
3. La segunda página enlazada a la página de inicio debe contener el formulario de búsqueda con acceso por parte de los usuarios de un sistema de ayuda para realizar la búsqueda
4. El formulario debe contener las posibilidades de buscar por:
  - Encabezamientos de Nombre personal
  - Encabezamientos de Nombre corporativo
  - Encabezamientos de Título
  - Encabezamientos de Autor/Título
  - Encabezamiento de Materias.
  - Debe permitir la búsqueda por subencabezamientos
  - Búsqueda libre por palabras
5. La visualización de los registros debe ofrecer varias opciones:
  - por etiquetas
  - UNIMARC
  - GARR/GSARE
6. Exportación de los registros recuperados por el formato seleccionado debe ser una opción que se le presente al usuario
  - etiquetado
  - UNIMARC
  - GARR/GSARE

Los medios a los que se deben exportar los registros son:

- Fichero
- Pantalla
- Correo electrónico

#### Conclusiones

1. El control de autoridades en Cuba puede implementarse a partir de la aplicación del formato UNIMARC/Autoridades, las directrices definidas por IFLA para la visualización y estructura de los registros (GARR y GSARE) y como órgano rector metodológico en el Sistema de Bibliotecas Públicas debe fungir la BNJM con su grupo coordinador de estudio de autoridades cubanas.

2. El catálogo de autoridades cubanas debe incluir al menos 74 campos, definidos en el formato UNIMARC/Autoridades, que han sido propuestos para iniciar su automatización y para garantizar a los usuarios encontrar e identificar las entidades buscadas.
3. La estructuración de los campos propuestos en dos bases de datos: una para las entidades de nombre personal, entidad corporativa, título, autor/título y otra para las materias facilita el trabajo de automatización del catálogo de autoridades cubanas.
4. La creación de una interfaz Web para el catálogo de autoridades cubanas, permite desde el punto de vista nacional dar a conocer a otras instituciones del país cuales son las formas autorizadas (nombres personales, entidades corporativas, obra (títulos), marca, nombre de familia, tema como materia, acceso por lugar y formas genéricas o características físicas) adoptadas por la BNJM como órgano gestor del CBN y también facilita la búsqueda de los usuarios de las bases de datos en línea.

### **Recomendaciones**

1. El control de las autoridades cubanas se encuentra en una etapa de dispersión donde los esfuerzos al respecto no han logrado el carácter unificador que se requiere para llevarlo a cabo. En este sentido la BNJM debe asumir con carácter sistemático la responsabilidad, asesoría e implementación del control de autoridades cubanas. Para ello se recomienda que la presente investigación sea debatida en consejo científico con vista de elaborar un proyecto a nivel nacional sobre el tema.
2. Como resultado de esta investigación se obtuvo una primera versión traducida de la segunda revisión del Manual UNIMARC/Autoridades de IFLA en inglés del 2001 (apoyada también en la traducción de este manual realizada por la Biblioteca Nacional de Francia), la que se recomienda revisar y concluir para ser editada e impresa y ponerla a disposición de los especialistas de la BNJM y del sistema.
3. Para garantizar la preparación técnica de los especialistas se debe redactar un manual de procedimientos que debe abarcar:
  - a. Una síntesis teórica sobre los conceptos principales vinculados al estudio de autoridades.
  - b. La explicación metodológica de cómo se debe realizar la elección de las formas autorizadas.
  - c. La explicación de la selección de las referencias y formas variantes del encabezamiento.

- d. Ejemplificar (con casos específicos de autoridades cubanas) los elementos a entrar en el registro automatizado, especificando campos y subcampos y como se visualizarán posteriormente según las directrices propuestas para registros de autoridad, referencia y explicativos.

## Bibliografía

1. Albás, Lorenzo. "Control de autoridades y calidad de puntos de acceso del catálogo automatizado de la Biblioteca de la Universidad de Salamanca". Universidad de Salamanca. 16/05/05 <<http://web.usal.es/~alar/Bibweb/Temario/Lorenzo>>
2. Baldacchini, Lorenzo. "L'authority control di stampatori, editori e librai. Università degli studi di Bologna". Università degli studi di Firenze. 15/03/05. <[http://www.sba.unifi.it/ac/relazioni/baldacchini\\_ita.pdf](http://www.sba.unifi.it/ac/relazioni/baldacchini_ita.pdf)>
3. "Basic concepts in authority control ... worldwide Advanced Workshop on bibliographic standards : responding to changing needs". 28 Julio 2004. LIASA. Library and Information of Association of South Africa. 1707/05 <[www.liasa.org.za/interest\\_groups/igbis/papers/IGBIS\\_WSJul04\\_AuthContr\(TdK\).ppt](http://www.liasa.org.za/interest_groups/igbis/papers/IGBIS_WSJul04_AuthContr(TdK).ppt)>
4. Boddaert, Nadine. "Enti ufficiali francesi dell'Ancient Régime (COFAR) ed enti religiosi (CORELI): due attività di creazione di record d'autorità per standardizzare gli accessi alle registrazioni bibliografiche nella conversión retrospectiva della BNF". Università degli studi di Firenze. 3/03/05. <<http://www.unifi.it/universita/biblioteche/ac/relazioni/boddaert.ita.pdf>>
5. Bourdon, Françoise. "Elaborare i modelli dei dati d'autorità per le biblioteche, gli archivi e i musei: tentativo in corso all'AFNOR". Università degli studi di Firenze. 15/03/05. <[http://www.sba.unifi.it/ac/relazioni/bourdon\\_ita.pdf](http://www.sba.unifi.it/ac/relazioni/bourdon_ita.pdf)>
6. "Cataloguing Section Functional Requirements for Bibliographic Records (FRBR) Review Group". 26 de octubre 2005. IFLANET . International Federation of Library Association and Institutions. 11/03/05 <<http://www.ifla.org/VII/s13/wgfrbr/wgfrbr.htm>>
7. "Classification and Indexing Section. Working Group. Functional Requirements for Subject Authority Records. (FRSAR)". IFLANET International Federation of Library Association and Institutions. Abril 2005 <<http://www.ifla.org/VII/s29/wgfrsar.htm>>
8. "Control de autoridades de materia y autor". 15/03/05 <[www.binal.ac.pa/archivos/catcoop/auts/anldmcataut.PDF](http://www.binal.ac.pa/archivos/catcoop/auts/anldmcataut.PDF)>
9. Directivas Técnicas Porbase. "UNIMARC/Autoridades: directrices de utilização do formato". 22/11/04. Informação Técnica (1), 1991. 15 septiembre 2005 <<http://purl.pt/735/1/info-tec-n1-91.html>>
10. Directrices para Registros de Autoridad y Referencias. Segunda edición. Revisada por el Grupo de Trabajo de la IFLA para la Revisión de las GARE. 16/05/05 <[www.travesia.mcu.es/documentos/directrices\\_autoridad.pdf](http://www.travesia.mcu.es/documentos/directrices_autoridad.pdf)>
11. "Division of Bibliographic Control Working, IV. Working Group on Functional Requirements and Numbering of Authority Records (FRANAR)". 27 julio 2005. IFLANET. International Federation of Library Association and Institutions. 13/01/06 <<http://www.ifla.org/VII/d4/wg-franar.htm#WWReview>>
12. "El control de autoridades en las bibliotecas españolas en el entorno digital: perspectivas de futuro". CSIC. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. 5/12/06. <<http://www.csic.es/cbic/ConclusionesJornadaControlAutoridades.html>>
13. "Format UNIMARC des notices d'autorité fournies par la BnF". 2004. Biblioteca Nacional de Francia. 23/01/07. <[www.bnf.fr/pages/infopro/produits/pdf/UNIMARC\(A\)\\_conversion.pdf](http://www.bnf.fr/pages/infopro/produits/pdf/UNIMARC(A)_conversion.pdf)>
14. "Functional Requirements for Authority Records. A Conceptual Model. IFLA UBCIM Working Group on Functional Requirements and Numbering of Authority Records (FRANAR)". IFLANET International Federation of Library Association and Institutions. 15/05/06 <<http://www.ifla.org/VII/d4/Franar-Conceptual-M-Draft-e.pdf>>
15. "Functional Requirements for Authority Records. A Conceptual Model. Final Report IFLA. Study Group on the Functional Requirements for Bibliographic Records." 15/07/06. IFLANET International Federation of Library Association and Institutions. 23/01/07. <[www.ifla.org/VII/s13/frbr/frbr.pdf](http://www.ifla.org/VII/s13/frbr/frbr.pdf)>
16. Le Bœuf, Patrick. "El "Informe final de FRBR": maldición eterna a quien... ¿No lea esas páginas?" Agosto 2004. 2da Reunión IFLA de expertos sobre un código internacional de catalogación. Documentos. 6/10/06. <[www.loc.gov/loc/ifla/imeicc/imeicc2/papers-sp.html](http://www.loc.gov/loc/ifla/imeicc/imeicc2/papers-sp.html)>
17. Le Bœuf, Patrick. "Brave New FRBR World (Version 3@)". 3rd IFLA Meeting of Experts on an International Cataloguing Code (IME ICC 3) 14/12/07. <[www.ddb.de/standardisierung/pdf/papers\\_leboeuf.pdf](http://www.ddb.de/standardisierung/pdf/papers_leboeuf.pdf)>
18. Manuel UNIMARC Format des notices d'autorité. Fédération internationale des associations de bibliothécaires et des bibliothèques programme controle bibliographique universel et marc international.. Paris: Bibliothèque nationale de France 2004. Biblioteca Nacional de Francia. 2 enero 2005 <<http://www.bnf.fr/pages/infopro/outibib/pdf/UnimarcA.pdf>>

19. "Requisitos Funcionales de los Registros Bibliográficos Informe final Grupo de estudio de la IFLA sobre los Requisitos Funcionales de los Registros Bibliográficos." Traducción de Xavier Agenjo y María Luisa Martínez-Conde. 2 enero 2005. <<http://travesia.mcu.es/documentos/requisitos.pdf>>
20. Tillett, Bárbara B. "El modelo FRBR (Requerimientos Funcionales para Registros Bibliográficos)" .4-5 abril 2003. 7 octubre 2005. <[www.loc.gov/catdir/cpsd/frbrspan.pdf](http://www.loc.gov/catdir/cpsd/frbrspan.pdf) >
21. UNIMARC manual : authorities format. International Federation of library Associations and Institutions. IFLA Universal Bibliographic Control and International MARC Programme. Munchen, 2001.
22. "UNIMARC Manual-Authorities Format 2001". (Concise version). IFLANET International Federation of Library Association and Institutions. 7 diciembre 2005. <<http://www.ifla.org/VI/3/p2001/guideindex.htm>>

**Notas:**

---

• No se cuenta con una suficiente información de este proyecto, ya que no existe una copia del mismo en la Institución

<sup>1</sup> UNIMARC manual : authorities format. International Federation of library Associations and Institutions. IFLA Universal Bibliographic Control and International MARC Programme. Munchen, 2001

<sup>2</sup> Manuel UNIMARC Format des notices d'autorité. Fédération internationale des associations de bibliothécaires et des bibliothèques programme controle bibliographique universel et marc international.. Paris: Bibliothèque nationale de France 2004. Biblioteca Nacional de Francia. 2 enero 2005 <<http://www.bnf.fr/pages/infopro/outibib/pdf/UnimarcA.pdf> >