



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

USO DE RECURSOS Y MATERIALES
PEDAGÓGICOS EN UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA INICIAL DE EIB EN LA REGIÓN
DE CUSCO

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

INVESTIGADORA: ANGELICA CHOQUE COAQUIRA

LIMA - PERÚ

2020

JURADOS:

Mg. Gladys Gamarra Bozano

Presidente

Lic. Perla Giuliana Niquen Miranda

Vocal

Mg. Gloria Quiroz Noriega

Secretaria

Asesora: Dra. Frances Julia Kvietok Dueñas

DEDICATORIA

La presente investigación me lo dedico a mí misma,
a la docente, a los niños y niñas y a las madres de familia
de la comunidad donde realicé el estudio.

También se lo dedico a mi asesora, por la paciencia que tuvo
conmigo para encaminar el proceso de mi investigación.

Agradezco a mis familiares, amigas cercanas, a la jefa de carrera
de la especialidad de EIB quienes me han motivado para
seguir adelante y culminar la presente investigación.

ÍNDICE

1. Introducción/sat'ichiy.....	1
2. Preguntas y objetivos	4
3. Justificación.....	5
4. Marco referencial.....	6
4.1.Marco normativo.....	6
4.2.Antecedentes.....	7
4.3.Bases teóricas.....	11
4.3.1. Conceptos generales de recursos y materiales pedagógicos.....	12
4.3.2. Tipos de recursos y materiales pedagógicos.....	13
4.3.3. Adquisición de una segunda lengua.....	15
4.3.4. Materiales textuales impresos.....	16
5. Metodología.....	17
5.1.Enfoque y tipo de investigación.....	17
5.2.Muestra teórica o informantes.....	17
5.3.Criterios de selección de caso.....	18
5.4.Descripción de escenarios e informantes.....	18
5.5.Técnicas e instrumentos para recojo de datos.....	20
5.6.Consideraciones éticas.....	23
6. Plan de análisis de datos.....	24
7. Resultados	25
7.1.El rol de los recursos y materiales estructurados y no estructurados en la institución educativa inicial EIB y el rol que juegan en el desarrollo de las habilidades, sociales, motoras y cognitivas.....	25
7.1.1. Recursos y materiales no estructurados.....	25
7.1.1.1.Recojo de plantas medicinales con los estudiantes de 3,4 y 5 años.....	26
7.1.1.2.Actividades de aprendizaje desarrolladas en el aula a partir del recojo de plantas medicinales.....	31
7.1.1.3.Actividad vivencial del papa allay con los estudiantes de 3,4 y 5 años.....	38
7.1.2. Materiales estructurados.....	40
7.1.2.1.El uso de materiales estructurados en el aula durante el juego libre.....	44
7.1.2.2.Material estructurado en las actividades de aprendizaje.....	49

7.1.2.3. Actitud de la docente, las madres y los niños y niñas frente a los materiales estructurado.....	55
7.2. Uso de materiales pedagógico en el proceso de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua.....	58
7.2.1. Ausencia de materiales para la enseñanza del castellano como L2.....	58
7.2.2. Títere de palitos y títeres en forma de muñecos.....	59
7.2.3. Material audiovisual para el aprendizaje del castellano.....	68
7.3. Uso de materiales textuales por la docente.....	69
7.3.1. Cuaderno de trabajo para niños de 4 y 5 años.....	70
7.3.2. Otros textos impresos (cuentos - recetas)	74
7.3.3. Falta de capacitación para el uso del cuaderno de trabajo.....	75
8. Conclusiones.....	78
9. Recomendaciones/kallpachinapaq.....	82
10. Referencias.....	85
11. Anexos.....	89

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo describir las características y el uso de los recursos y materiales pedagógicos en una institución educativa inicial de EIB. Dada la naturaleza cualitativa de investigación, optamos por un estudio etnográfico; siendo así nuestro escenario una institución educativa inicial de EIB en la región de Cusco y contando con la participación de las madres de familia, estudiantes y la docente de aula. Los datos para este estudio se recogieron a través de las técnicas de observación participante y entrevistas semi-estructuradas.

En el estudio se encontró que en la institución educativa inicial de EIB se hace uso de recursos y materiales estructurados que son brindados por el Ministerio de Educación y recursos no estructurados ligados al entorno naturaleza. Ambos recursos y materiales contribuyen al desarrollo de las habilidades sociales, motoras y cognitivas de los estudiantes. También, se hace uso de materiales para la enseñanza del castellano como segunda lengua. Sin embargo, aún son escasos los materiales para la enseñanza de la Ñ2 en el nivel inicial. Por último, se hace uso de materiales textuales impresos como los cuadernos de trabajo que se usan para verificar lo aprendido.

Los recursos y materiales contribuyen a la enseñanza de los estudiantes sobre todo si se hace uso de aquellos recursos naturales que son cercanos a la realidad de los niños y niñas.

PALABRAS CLAVE: Recursos pedagógicos, materiales pedagógicos, materiales estructurados, materiales no estructurados, materiales textuales impresos, castellano como segunda lengua, Educación Inicial, Educación Intercultural Bilingüe.

1. Introducción/sat'ichiy

Desde sus orígenes, la educación en el Perú fue tradicional y monocultural, un sistema educativo que no tomaba en cuenta la diversidad cultural y lingüística que tenía el país. Con el transcurso del tiempo, este modelo educativo fue cambiando con la implementación de nuevas políticas, como la de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y distintas propuestas educativas con enfoques interculturales.

A pesar de los avances legales y pedagógicos de la EIB, muy poco se ha avanzado sobre la EIB inicial. Si la atención en la primera infancia ya es deficitaria en el sistema educativo peruano, esto es aún más evidente en la modalidad de EIB. Según el Ministerio de Educación (MINEDU, 2009), inicialmente, no existía una atención con propuesta pedagógica de EIB para los niños y niñas de tres a cinco años. Recién en el 2002 se inició la atención con un enfoque de EIB a 2, 250 niños y niñas que hablaban una lengua originaria. Después de tres años, la cantidad de atención a estos niños incrementó a 9,234 y en el 2006, se atendió a un número similar. Desde entonces, no hay más resultados sobre el tema.

Para una buena atención en la primera infancia, los materiales y recursos son indispensables para la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de diferentes habilidades. A pesar de su importancia, muy poco se sabe sobre la función que cumplen los recursos y materiales pedagógicos en las instituciones de EIB en el nivel inicial (Lauracio, 2006). Teniendo en cuenta este problema, creemos que, hoy en día, es importante realizar un estudio para conocer de qué manera se da el uso y cuáles son las características de los recursos y materiales pedagógicos en una institución de EIB en el nivel inicial. En la educación temprana, los niños necesitan explorar diversos recursos y materiales para estimular su desarrollo, tomando en cuenta la pertinencia cultural y la lengua. Esta dinámica permite facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas de la educación inicial.

La situación problemática mencionada, sobre el uso y las características de los recursos y materiales pedagógicos, surge de las prácticas pre profesionales realizadas en instituciones educativas de EIB del nivel inicial de la cultura quechua. En estos espacios, se observó la ausencia de recursos y materiales pertinentes a la cultura de los niños y niñas del nivel inicial que hablaban una lengua originaria, y la falta de uso de los materiales existentes, brindados por el MINEDU, en la institución educativa (IE).

Para profundizar más sobre el problema planteado, se realizó un estudio etnográfico cualitativo en una IE de EIB del nivel inicial, en una comunidad de la cultura quechua en la región de Cusco.

Perú suyunchikpi, qallariyninmantapacha yachaywasikunapi manan ñawpaq runakunaq kawsayninkunata nitaq simikunatapas qhawarirankuchu wawakuna yachachinapaq. Qhipa watakunapi chayraq uhina yachachachiy paqarimun, kaymi sutiyakun iskay yachaypi iskay simipi yachachiy, maypichus imaymana políticas iskay yachaypi iskay simipi EIB nisqapi paqarimun wawakuna yachachinapaq.

Ña kay políticas EIB nisqa puriyinpi, pisillata yachakun imanatas huch'uy wawakunanwan llank'akun. Ministerio de Educación (MINEDU, 2009) niwanchik, qallariypiqa huch'uy wawakunapaq manan karanchu iskay yachay iskay simi EIB nisqa yachachiy. Chayraq 2002 watapi, khawarikun iymatas EIB nisqa huch'uy wakunawan llank'akuchkan, chaypi rikukun 2,250 wawakuna ña yachaqachkaranku iskay yachaypi iskay simipi. Chaymanta kimsa watamanta wawakunaqa aswanta iskay yachaypi iskay simipi yachaqachkaranku, hinaspa 9, 234 ñiq'iman taripan. Chaymanta 2006 watapi kikin niq'illataq rikukun. Chay pachamananta pacha, manan yachakunchu imantas huch'uy wawakuna kay EIB nisqapi yachakachkanku.

Huch'uy wawakunapaq aswan allin yachaqanankupaq, kananmi yachaywasinkunapi imaymana llank'anakuna¹, chaywan wawakunaqa aswanta yachayninta mat'iparin. Kayta yachaspa, manan yachakunchu imayntas llank'anakunawan kay EIB inicial nisqapi yachaywasikunapi llank'akuchkan (Lauracio, 2016). Chayta khawarispas, imaynas kan llank'anakuna, imanatas llank'anku llank'anakunawan kay iskay yachay iskay simi huch'uy wawakunaq yachaywasinpi, yachayta munayku riqsiyta. Wawakunaqa imaymana ll'ankanakunata k'apinanku yachayninta kallpachinanpaq, llank'anakunaqa kanan wawakunaq ayllumanta pacha hinallataq runa simi rimasqankunapi, chaymi aswanta yuyayninta mat'irinanpaq.

Kay k'uskikuyqa llank'anakunamanta EIB yachaywasikunamanta, paqarimun qhawarisqaymanta pacha hinantin huch'uy wawakunaq yachaywasikunapi maypichus qheswa simita rimarikuran. Chay yachaywasikunapi, manan karanchu wawakunaq ayllumantapacha llank'anakuna, chaymantapas manan chanintachu yachachikkuna llank'arankuchu MINEDUQ llank'anankunawan.

Aswan yachananchispa, imaynatata llank'achkanku llank'anakunawan kay iskay yachaypi iskay yachaypi huch'uy wawakunaq yachaywasinkunapi huk ayllupi Qusqu llaqtapi kay qillqapi huq k'uskikuy etnografia nisqa ruwakuchkan.

¹ Recursos y/o materiales educativos

2. Preguntas y objetivos

Pregunta general

La investigación tratará de responder la siguiente pregunta: ¿De qué manera se utilizan los recursos y materiales pedagógicos en una IE inicial de EIB?

Preguntas específicas

- ¿Qué tipos de recursos y materiales estructurados y no estructurados se encuentran en la IE inicial de EIB y que rol juegan en el desarrollo de las habilidades sociales, motoras y cognitivas?
- ¿Qué recursos y materiales pedagógicos se utilizan para la enseñanza y el aprendizaje del castellano como segunda lengua?
- ¿De qué manera utilizan los docentes los materiales textuales impresos?

Objetivo general

Describir las características y el uso de los recursos y materiales pedagógicos en una IE inicial de EIB.

Objetivos específicos

1. Describir los recursos y materiales estructurados y no estructurados en la IE inicial de EIB y el rol que juega en el desarrollo de las habilidades, sociales, motoras y cognitivas.
2. Describir el uso de recursos y materiales pedagógicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua.
3. Describir como usan los docentes los materiales textuales impresos.

3. Justificación

En el proceso de enseñanza y aprendizaje, los recursos y materiales pedagógicos juegan un rol importante tanto para el estudiante como para el docente. Actualmente, en las diversas instituciones con enfoque de EIB, los materiales y recursos no son utilizados adecuadamente. En estos contextos, tampoco se tienen recursos concretos suficientes con relación a la cultura de los niños y niñas que permitan generar experiencias interculturales. Además, en muchas instituciones, solo se cuenta con material impreso, más no material concreto.

Por ende, el presente estudio etnográfico es importante porque ayudará a conocer el uso y las características de los recursos y materiales pedagógicos en una institución de EIB del nivel inicial. También se considera importante porque ayudará a reconocer los recursos y materiales pertinentes, y a orientar a los docentes sobre el uso adecuado de los recursos y materiales vinculados al contexto de los niños y niñas que tienen una lengua originaria y que pertenecen a una determinada cultura.

Este estudio etnográfico contribuirá al vacío de investigaciones que se encontró respecto al uso de los recursos y materiales pedagógicos de EIB en el nivel inicial. También aportará a la ausencia de estudios sobre la importancia de los diversos materiales cercanos a los niños y niñas para el desarrollo de las diferentes habilidades sociales, motoras y cognitivas.

Por último, este estudio está dirigido a todos los docentes que ponen en práctica la EIB en el nivel inicial, a los docentes de básica regular, para ayudarlos en el reconocimiento de la interculturalidad, y al MINEDU, para que tomen en cuenta las dificultades al momento del uso y distribución de los materiales de EIB.

4. Marco referencial

4.1. Marco normativo

La EIB se originó en la década de los setenta con la reforma educativa del gobierno de Juan Velasco Alvarado. Para muchos, la introducción de la EIB, como política educativa, representó la primera vez que “se pensó en una educación que respetara la diversidad lingüística y cultural” (Trapnell y Zavala, 2013, p. 35), ya que, hasta la fecha, la educación se realizaba bajo un enfoque monocultural, que no tomaba en cuenta la diversidad sociolingüística.

Desde sus comienzos, la EIB ha evolucionado y, desde el año 1980, se cuenta con una política de EIB, que fue la primera en incorporar el término de ‘educación intercultural’. Recientemente se expandió la cobertura de Educación Bilingüe en inicial, primaria y secundaria (MINEDU, 2016). Además, la EIB cuenta con una propuesta pedagógica denominada: “Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad”, elaborada por la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA) en el 2013.

También existe un conjunto de normas internacionales y nacionales que respaldan la EIB, permitiendo el ejercicio de su cumplimiento. Algunas normativas internacionales que resguardan la EIB son el Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que en su artículo N° 27 señala que “los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas” (OIT, 2014, p. 55). Por otra parte, en el artículo N° 14.1 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas se menciona que “los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que

impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje” (ONU, 2007, p. 7).

Con referencia a los materiales de EIB, la Política Sectorial de Educación intercultural y Educación Intercultural Bilingüe menciona, en uno de sus objetivos, garantizar el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la “dotación y uso adecuado de materiales y diversos recursos educativos en lengua originaria y en castellano, como segunda o como primera lengua, según la forma de atención” (MINEDU, 2018, p. 56).

Asimismo, en la Política Nacional de EIB, realizada por MINEDU (2015), se menciona que las “instituciones educativas, que atienden a niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos de pueblos originarios, desarrollan currículos con enfoque intercultural bilingüe haciendo uso adecuado de materiales educativos socialmente relevantes y cultural y lingüísticamente pertinentes” (p. 20).

4.2. Antecedentes

Los hallazgos que se encontraron, con referente al uso de materiales y recursos educativos en contextos de EIB inicial, son escasos. Así también lo señala Lauracio (2006), quien menciona que “se pudo constatar que, en el contexto peruano, no existen trabajos y estudios sobre el uso de materiales didácticos en los procesos pedagógicos de educación preescolar con la modalidad de Educación Bilingüe Intercultural (EBI)” (p. 13). Por ello, inicialmente, lo que se puede ver son las propuestas de cómo debe ser el material educativo enfocado para los niños y niñas que pertenecen a un pueblo originario, sobre todo en los cuadernos de trabajo.

Respecto al uso de los recursos no estructurados en un contexto de EIB, León (2014) realizó un estudio sobre las prácticas docentes de EIB del nivel inicial, en un contexto quechua de la región de Cusco. En este estudio se encontró que una de las docentes procuraba que sus materiales sean lo más pertinentes a la cultura de los niños y niñas. Por ejemplo, en una

actividad organizada para el día del campesino, la maestra invitó a una madre de familia para que pueda hablar a los niños y niñas sobre la actividad agrícola. Después de ello, se realizó una escenificación utilizando como recurso los trastos de barro y diferentes semillas de productos agrícolas. A partir de ello, los niños y niñas produjeron textos escritos. Como se menciona en el estudio, los recursos que se utilizaron, para el aprendizaje de los niños y niñas, fueron los trastos de barro y las semillas de los productos agrícolas. Estos instrumentos pasarían a formar parte de un material concreto no estructurado.

En otra investigación, sobre el uso de materiales didácticos en un centro educativo inicial del programa de EIB, en la región de Puno, Lauracio (2006) halló que dicha IE contaba con materiales estructurados y no estructurados, los cuales eran utilizados por los niños y la docente. En este caso, los materiales concretos y los cuadernos de trabajo en castellano fueron brindados por el MINEDU. En cuanto a los materiales no estructurados, estos estaban más relacionados con aspectos externos al aula. Esto quiere decir que eran del contexto de la naturaleza. Por ejemplo, el estudio da a conocer que los recursos de la naturaleza eran utilizados durante el desarrollo de la lengua originaria aimara. Durante la clase, la docente sacaba a los estudiantes para ver las mariposas y poder contarlas. También, el aula utilizaba animales locales hechos de barro. Estos recursos mencionados fortalecían la interacción y la participación de los niños y niñas en la lengua originaria aimara.

Se ha evidenciado un vacío en los estudios sobre contextos educativos de EI con relación al uso de los recursos y materiales pedagógicos en el rol del desarrollo de las habilidades motoras, sociales y cognitivas. Sin embargo, se hallaron pedagogías alternativas, como la de Waldorf, Reggio Emilia y Bosquescuola, quienes hacen uso de materiales contextualizados o cercanos a la vivencia de los niños y niñas.

Con respecto a los recursos y materiales pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje del castellano, como segunda lengua, se cuenta con el estudio de Quispe (2010). Llevado a cabo

en el 2010 en una IE primaria en la provincia de Puno, la investigación se centra en la enseñanza y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. En ella, se afirma que el títere es un excelente recurso para que los niños se desenvuelvan de manera libre, realizando actividades de dramatización, creación de historias, cuentos y expresiones de saludo. Mediante la manipulación del títere, estas actividades permiten el desarrollo oral del castellano como L2.

Por último, el estudio de Zuñiga (2009), sobre el uso de las lenguas quechua y castellano en el sur andino de Perú, demuestra que una de las dificultades que se encontró para la enseñanza del castellano como L2, es que “los maestros no manejan recursos de enseñanza de segunda lengua” (p.95). Y, sucede que los docentes, “por lo general, recurren a la memorización como estrategia única de aprendizaje y muchas veces los estudiantes repiten frases sin saber exactamente qué significa, pero saben que es en castellano” (Zuñiga, 2009, p. 96).

Con referencia a los estudios sobre el aprendizaje del castellano como segunda lengua en contextos de EIB, se puede constatar que las investigaciones son mayormente realizadas en el nivel primario. Por ende, hay una ausencia de estudios en el nivel inicial. También se evidencia que aún existen dificultades para la enseñanza del castellano como segunda lengua debido a la falta de materiales en las instituciones educativas de EIB.

Por otra parte, Walqui y Galdames (2006) proponen usar láminas o tarjetas con dibujos para describir y comparar. Al principio del estudio se sugiere que los dibujos en las tarjetas o láminas sean del entorno de los estudiantes, de tal manera que se les haga sencillo la descripción y la comparación. A medida que se avance con la actividad, el dibujo puede incluir otras escenas y elementos desconocidos que ayuden a describir y aumentar vocabulario.

En uno de los capítulos del Informe Defensorial N° 174, denominado “Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021: Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas”, se da a conocer sobre los materiales educativos en EIB. En este, se menciona tres dimensiones de los materiales educativos: la producción de los materiales

educativos para la EIB, la distribución de los materiales educativos para la EIB y el uso de los materiales educativos de EIB en las escuelas (Defensoría del Pueblo, 2016). Según La Defensoría del Pueblo (2016). “entre las principales razones para la poca frecuencia en el uso de estos materiales o la falta de uso a pesar de contar con ellos, los docentes entrevistados señalaron no haber recibido capacitaciones en su uso pedagógico e implementación” (p. 112).

Con respecto a la producción de materiales de EIB, uno de los avances que se ha encontrado en la producción de materiales con pertinencia cultural fue desarrollado por el programa de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía (EIBAMAZ). Este es un programa educativo de carácter regional que se desarrolló con pueblos indígenas de Ecuador, Perú y Bolivia. En el estudio de sistematización de EIBAMAZ, se resalta que, para el caso de Perú, la elaboración de materiales educativos se hizo para tres pueblos originarios: Shipibo, Asháninka y Yine. Estos materiales cuentan con características pertinentes para cada pueblo, las cuales responden a la cultura y la lengua de los estudiantes, facilitando el aprendizaje de los niños y niñas. Algunos de los materiales elaborados por EIBAMAZ son los siguientes: material de apoyo para los docentes, textos de lectura y escritura con material paratextual y en lengua originaria, tarjetas, cartillas, láminas, naipes, diccionarios escolares, materiales audiovisuales, etc. (UNICEF, 2012).

En un documento del estado del arte sobre la producción de los materiales educativos para la EIB en Bolivia, Ecuador y Perú, realizado por UNICEF (2009), se menciona que los materiales fueron aplicados a través de talleres en provincias para su proceso de validación. Sin embargo, en los resultados de la aplicación, se pudo apreciar que los materiales estaban elaborados en un nivel de aprendizaje muy alto para los estudiantes, por tal razón pasaron a ser reajustados. Una de las dificultades para el reajuste de los textos fue que algunas lenguas aun no contaban con la oficialización del alfabeto, es así que; “los procesos de normalización están avanzados para ciertas lenguas, pero apenas están iniciados en otras. En consecuencia, es difícil

apreciar la corrección de los textos...” (UNICEF, 2009, p. 77). Otra de las dificultades durante el proceso de validación del material fue la falta de herramientas de evaluación para validar los textos en lengua originaria y en castellano como L2. Con referencia a los materiales educativos, como los cuadernos de trabajo, que son básicamente los materiales textuales impresos en las diferentes lenguas, se han encontrado algunas dificultades, como la falta de capacitación a los docentes para su uso adecuado y la falta de contextualización de los libros de acuerdo a la variedad lingüística.

En un estudio sobre los factores asociados al uso de cuadernos de trabajo impresos en las lenguas Awajun, Ashanika, Aimara y Quechua Chanka en 53 instituciones educativas de EIB, se menciona que los docentes reciben poca capacitación para aplicar los cuadernos de trabajo. Este hecho se evidencia en el siguiente fragmento:

La escasa capacitación en torno al uso de los cuadernos de trabajo habría sido otro motivo para su poco uso, pues es probable que el 81% de los docentes que no recibió capacitaciones no los haya usado o los haya empleado con poca frecuencia. Así también, el poco dominio escrito de la lengua originaria por parte del docente, según los resultados preliminares de la Evaluación del Dominio de la Lengua del 2015...habrían incentivado el poco o ausente uso de los cuadernos de trabajo (MINEDU, 2017, p. 52).

Tomando en cuenta lo mencionado en el párrafo anterior, hay un alto porcentaje de maestros que reciben poca capacitación, lo cual influye en el poco uso del cuaderno de trabajo (81%). También, otro de los problemas relacionados al uso adecuado del material impreso es que los docentes tienen poco dominio de la lengua originaria. Ambos factores generan el mínimo uso de los textos en lenguas originarias.

4.3. Bases teóricas

Esta sección da a conocer los términos que más se utilizarán durante la investigación y dará sus respectivas definiciones, las cuales ayudarán a una mejor comprensión del contenido del estudio.

4.3.1. Conceptos generales de recursos y materiales pedagógicos

Diversos autores señalan que el objeto utilizado por el docente como apoyo para enseñar, y los objetos que utilizan los estudiantes para aprender, son denominados materiales y/o recursos. El propósito de su uso es de conllevar a que el niño o niña aprenda y desarrolle diferentes habilidades.

Con respecto a la definición, Vera (2013) menciona que “los materiales y recursos tienen un carácter polisémico” (p. 12). Esto quiere decir que los materiales y recursos tienen diversas definiciones o denominaciones. Por otra parte, Moreno (2013) señala que “los recursos materiales son todos los elementos que podemos utilizar para el proceso de enseñanza/aprendizaje de los alumnos” (p. 330).

Para Maximiano y Telesforo (2009), los recursos no solo son los elementos que elabora el maestro para aplicar en su práctica pedagógica, sino también son todos aquellos elementos que están al alcance del ser humano, desde lo que ofrece el medio natural, hasta lo que se puede encontrar en el medio social. Es así que, un recurso didáctico puede ser:

Un material natural (una flor, una piedra) o uno elaborado por el hombre (pegamento, papel, libro); una idea o un concepto (frase, dicho, advertencia) [...] una actividad (moldear el barro) o un conjunto de ellas (producción de canastas, tejidos de hamacas...), etc. (Maximiano y Telésforo, 2009, p. 41)

Según Juárez (2004) los materiales educativos no solo son los que fueron elaborados para un determinado fin educativo, sino también son los objetos que están en la vida cotidiana que ayudan al proceso de enseñanza y que permiten conectar nuevos aprendizajes con relación a lo que ya se conoce. Del mismo modo, Gimeno (1992,) señala que los materiales educativos son “[...] cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender” (citado por Luque, 2017, p.20).

4.3.2. Tipos de recursos y materiales pedagógicos

A continuación, se dará a conocer las definiciones de los materiales no estructurados y estructurados.

Según De la Cruz y Gonzales (2017), los materiales educativos no estructurados son “aquellos materiales que encontramos en nuestra vida diaria y no han sido elaborados para fines didácticos, a pesar de ello, pueden ser utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p. 39) En la misma línea, Juárez (2015) señala que los materiales no estructurados son “aquellos objetos que no han sido elaborados con una finalidad pedagógica o lúdica, pero pueden ser utilizados para actividades educativas. Pueden ser encontrados dentro de la comunidad. Ejemplos: plantas, frutas, semillas, agua, tierra, cajas, cartón, botellas, recipientes” (p.31). Con respecto a esta definición, se puede entender que los materiales concretos no estructurados son aquellos elementos que están en contacto de la vida cotidiana de las personas pero que se pueden emplear en el proceso pedagógico.

Por otra parte, existen las pedagogías alternativas como la de Reggio Emilia, Bosquescuola y Waldorf, en las que se da predominancia al uso de los recursos y materiales cercanos a los niños y niñas en las instituciones educativas. Por ejemplo, en la pedagogía alternativa de Waldorf “no se emplean libros de texto, ni fichas, ni ningún material tan propio de las escuelas tradicionales”, sino se utilizan “*“materiales vivos”*, naturales; *lana, madera, harina, piñas, algodón, ceras vegetales...* A través de todos estos materiales cultivan la voluntad y la paciencia” (Rodríguez, 2013, p.33).²

En cambio, los materiales estructurados son “todos aquellos recursos que han sido diseñados con una finalidad pedagógica, ejemplos: Pelotas, muñecas, carritos” (Juarez, 2015, p.31). Dichos materiales tienen un uso determinado y, generalmente, “son diseñados y elaborados en fábricas (...) para el desarrollo de un contenido curricular específico, tales como bloques

² Para mayor información consultar el documento de bachiller de Angelica, Choque Coaquira (2018) Estado del Arte de los Recursos y Materiales pedagógicos en Educación Intercultural Bilingüe

lógicos de plástico o triplay, material para ensartar, material para enhebrar y otros” (MINEDU, 2009, p. 14). Como se menciona en la cita anterior, los materiales concretos estructurados son elaborados con una finalidad y un propósito educativo. Es decir, cada material cumple una función para lograr un aprendizaje; este puede ser a nivel cognitivo o motor.

Un caso particular que guarda relación con los materiales concretos estructurados son los materiales que elaboró María Montessori, una pedagoga italiana. En un curso de pedagogía y didáctica, para mejorar la calidad educativa, se da conocer el método de Montessori y se menciona que el “(...) objetivo principal del método Montessori es que el niño desarrolle al máximo sus posibilidades dentro de un ambiente estructurado que le resulte atractivo y motivador” (MINEDU-ECUADOR, 2011, p. 104). Los materiales que elaboró María Montessori están destinados para desarrollar la capacidad intelectual, motriz y sensorial. El protagonista del uso del material es el niño.

Los recursos y materiales cumplen un rol importante en el desarrollo de diversas habilidades, desde la dimensión cognitiva, motriz y social. Según, Soncco (2010), la habilidad cognitiva es la “que le permitirá al niño comprender, relacionar, adaptarse a nuevas situaciones, haciendo uso del pensamiento y la interacción directa con los objetos y el mundo que lo rodea” (p.11). Soncco (2010) también señala que la habilidad motriz esta “relacionada con la habilidad para moverse y desplazarse, permitiendo al niño tomar contacto con el mundo. También comprende la coordinación entre lo que se ve y lo que se toca, lo que lo hace capaz de tomar los objetos con los dedos, pintar, dibujar, hacer nudos, etc.” (p.11).

Con referencia a la definición de las habilidades sociales, Camacho (2012) menciona lo siguiente:

En la etapa infantil, las habilidades sociales, son entendidas y expresadas como conductas que favorecen la resolución de conflictos dentro de un contexto determinado, esta resolución debe ser pacífica y óptima, utilizando los recursos de saber escuchar, expresar mediante palabras y acciones las diferentes posiciones, respetar las opiniones

de los demás, respetar los sentimientos, saber pedir perdón, saber escuchar y sobretodo saber actuar. Por otro lado, existen conductas no tan favorables al uso de las habilidades sociales como los insultos, amenazas, generalizaciones y aptitudes de rechazo (p.29)

No existen estudios que abarquen el rol de los materiales en las diversas habilidades en instituciones educativas de EIB. Sin embargo, las pedagogías alternativas, como la Bosquescuola, abordan el tema del contacto y la experiencia directa con la naturaleza, donde se encuentran diversos recursos como los árboles, las plantas, los ríos, las piedras, la tierra, etc. Lo susodicho permite que el niño pueda correr, saltar, observar, explorar, compartir, descubrir (Mendinburu, 2014). Dichas acciones corresponden al desarrollo íntegro de las habilidades motoras, cognitivas y sociales.

4.3.3. Adquisición de una segunda lengua

En la guía elaborada por Walqui y Galdames (2006), sobre la enseñanza del castellano como segunda lengua, los autores resaltan la importancia de aprender el castellano como segunda lengua. Esta afirmación se debe a que el uso del castellano como segunda lengua es relevante para desarrollar la competencia comunicativa de los niños y niñas, que tienen una lengua originaria en situaciones diversas, con un enfoque intercultural.

Según Koike y Klee (2003), “se aprende la L2 cuando ya se ha aprendido la L1 y, por tanto, ya se cuenta con un sistema lingüístico en el cerebro” (citado en MINEDU, 2013, p.7). MINEDU (2013) aclara que la “lengua materna (L1) o primera lengua es aquella que se aprende desde la infancia. En ella se concibe el mundo y con ella el hablante se acerca por primera vez a todas las personas que lo rodean” (p.7). En cambio, la segunda lengua (L2) es la lengua que se aprende después de que se ha aprendido la primera lengua, ya sea en la niñez, después de los tres años, en la adolescencia o como adulto.

En conclusión, podemos entender que la lengua materna es lo que se aprende en el seno familiar y con la que el niño, o niña, comienza a comunicarse primero. Por otro lado, la segunda

lengua se aprende después de la lengua materna, el cual se puede dar a lo largo del desarrollo humano.

4.3.4. Materiales textuales impresos

UNICEF (2009) menciona que los materiales textuales impresos son “materiales que se valen de textos, muchas veces acompañados de ilustraciones, para exponer sus contenidos, y que son producidos mediante impresión en forma de libros, cuadernos y folletos” (p.41). En adición, Kin y Schielman (2004) mencionan que la participación de los miembros de la comunidad, como los ancianos, artesanos, médicos tradicionales y cantantes, cumple un rol importante en el proceso de elaboración de los textos, como los libros. Los autores afirman que los miembros de la comunidad son conocedores de los saberes tradicionales, y estos conocimientos son plasmados en libros, videos y otros materiales para los centros educativos.

5. Metodología

En esta sección, se describirá el marco metodológico que siguió la presente investigación etnográfica.

5.1. Enfoque y tipo de investigación

El enfoque al que corresponde la presente investigación es de tipo cualitativo y etnográfico. A continuación, daremos a conocer el significado de la etnografía como método de investigación. Restrepo (2016) menciona que “la palabra etnografía deriva de las raíces griegas ethnos (pueblo, gente) y grapho (escritura, descripción); por lo que etimológicamente etnografía significaría una escritura o descripción de los pueblos o gentes” (p. 15). Del mismo modo, Peralta (2009) da cuenta que la etnografía es la “[...] observación y descripción de los diferentes aspectos de una cultura, comunidad o pueblo determinado, como el idioma, la población, las costumbres y los medios de vida” (p. 37).

Se eligió este método porque nos permitió observar y describir, con mayor profundidad, las enseñanzas y las prácticas vivenciales en el campo de la educación. La etnografía también nos ayudó a profundizar nuestro conocimiento sobre las perspectivas de los actores educativos involucrados, sobre todo enfocándonos en el uso de los recursos y materiales pedagógicos en el nivel inicial de las instituciones educativas de EIB.

5.2. Muestra teórica o informantes

En esta investigación, se tomó en cuenta las actividades de aprendizaje que se desarrollaron dentro del aula y las actividades vivenciales que se desarrollaron fuera del aula. También se tomó en cuenta las actividades de la enseñanza del castellano como L2. Para cada una de ellas, se enfocó en el uso de los recursos y materiales pedagógicos. Los actores que participaron durante la observación fueron los estudiantes y la docente del aula. Mientras que, en la entrevista, se contó también con la participación de la docente y las madres de familia.

5.3. Criterios de selección de caso

La IE inicial Yuraq T'ika N° 1219 es reconocida como una institución de EIB. Los niños y niñas están en el escenario lingüístico 1 y hablan el quechua. Por su parte, la docente maneja buenas estrategias, habla la lengua de los niños y niñas y enseña el castellano como L2. La IE inicial cuenta con el apoyo de Italia Peru (ITAPE), una organización no gubernamental (ONG) que donó diferentes materiales educativos. La docente del aula, los niños y niñas de tres a cinco años de la institución y tres madres de familia que tenían mayor participación en la IE inicial apoyaron en la investigación. Por último, la IE inicial fue el centro de las prácticas pre profesionales, por ende, se adecuaba para la realización del presente estudio etnográfico.

5.4. Descripción de escenarios e informantes

- Descripción de la comunidad Mayu - Alta

La comunidad Mayu – Alta pertenece al distrito de San Salvador, provincia de Calca, departamento de Cusco. La comunidad, esta ubicada a 4070 m.s.n.m., se encuentra ubicada en una zona húmeda y frígida. Para acceder a este lugar, se puede tomar dos rutas. La primera es de Cusco a Huancarani y, luego, se toma un expreso. La segunda es de Cusco a San Salvador y, después, se coge un expreso. El tiempo promedio para llegar a dicha comunidad es de aproximadamente dos horas en carro, desde la región de Cusco.

En la comunidad, la mayoría de las familias tienen el quechua como primera lengua, y algunos el castellano. Todas las familias se dedican a la agricultura, especialmente a la producción de variedades de papa, oca, mashwa, lisa y avena, lo último para el forraje y la crianza de biohuerto. Las familias también se dedican a la producción de artesanías y al cuidado de animales como: vacas, auquénidos, ovinos y animales menores.

La comunidad, en general, tiene una buena organización. El detalle es que la gran parte de ellos pertenece a diferentes sectas religiosas, las cuales están generando la pérdida de muchas

costumbres locales. Por último, esta comunidad cuenta con una IE del nivel inicial y primaria, las cuales disponen de servicios básicos.

- Descripción de la IE inicial de EIB Yuraq T'ika N° 1219

La IE es unidocente, es decir, solo cuenta con una docente de aula, quien, a su vez, asume el rol de directora. La IE también acoge a un total de quince niños y niñas de tres a cinco años de edad.

En la actualidad, la IE cuenta con una buena infraestructura, gracias a la buena organización de la docente, quién trabaja conjuntamente con los padres y madres de familia, quienes se encargan del mantenimiento adecuado. La IE dispone de dos aulas, una que es bien amplia, donde se desarrollan las actividades de aprendizaje, y otra más pequeña donde se guardan los materiales. También hay una cocina – comedor que se encuentra, actualmente, en proceso de construcción, para una mejor atención a los niños y niñas. También hay un espacio de juegos recreativos, donde los estudiantes juegan libremente a la hora del refrigerio. Asimismo, la IE dispone de servicios básicos que son de mucha importancia.

La parte interior del aula donde se desarrollan las actividades de aprendizajes están letradas en quechua y adornadas con los dibujos de los niños y niñas. El aula tiene su división de sectores de juego libre como: sector del hogar, sector de construcción, sector de ciencia, sector de lectura y sector de juegos tranquilos.

- La profesora, los niños y niñas de la institución

La docente se comunica en el idioma quechua, manejan buenas estrategias para captar la atención de los niños y niñas, también tienen mucha paciencia para atender las necesidades que ellos tienen. Con respecto a los niños y niñas también se comunican en la lengua quechua, tienen un amplio conocimiento de su localidad y son sociables y participativos.

5.5. Técnicas e instrumentos para recojo de datos

En la presente investigación etnográfica, se recogieron datos de actividades que se desarrollaron dentro y fuera del aula. Durante las entrevistas, nuestros informantes claves fueron la docente de la institución, los niños y niñas observados y las tres madres de familia que participaban constantemente en la IE inicial.

Para elaborar este estudio, se emplearon las fichas del consentimiento informado con la docente de la institución, para que pueda autorizar la observación, las entrevistas y la toma de fotografías. Este proceso también se realizó con los padres de familia.

Las técnicas que se aplicaron fueron la observación participante y las entrevistas. Respecto al primer punto, asumí el rol de participante cuando dictaba actividades de aprendizaje por motivos de práctica. También asumí el rol de ayudante, y a la misma vez de observadora, cuando la docente dictaba sus clases. Fue en ese periodo cuando pude observar tres actividades vivenciales fuera del aula, de las cuales solo se tomaron dos para el análisis de esta investigación. También se realizaron seis observaciones dentro del aula de actividades de aprendizaje que estaban ligadas al proyecto del recojo de plantas medicinales y la cosecha de papa. También se observaron los momentos del juego libre de los niños y niñas, que también se desarrollaron dentro del aula. Finalmente, se observaron cuatro talleres de enseñanza del castellano como L2.

Para recoger los datos a través del método de observación participante, se hizo uso de la guía de observación, que se encuentra en el anexo N°3. De manera parcial, se utilizó el diario de campo, donde se anotaron puntos claves de la observación durante las actividades de aprendizaje dentro y fuera del aula. También se utilizaron grabación de audio para complementar el diario de campo, y fotos y videos, que ayudaron a registrar los momentos dónde se utilizaron los recursos y materiales pedagógicos. No obstante, una de las dificultades,

durante este proceso de recolección de datos, fue el poco tiempo de observación, y también la dificultad de anotar todas las acciones e ideas que se desarrollaban durante las actividades. Esto se debió a que también tenía que ayudar a la docente de aula en las actividades que se desarrollaron. Como se mencionó en el anterior párrafo, tuve que dictar clases, y también ayudar a la maestra.

Respecto al segundo punto sobre la entrevista, se aplicaron entrevistas semi estructuradas a la docente de la IE. Durante las entrevistas, se realizaron un conjunto de veintidós preguntas, las cuales se pueden ver en la guía de entrevistas, que se encuentra en el anexo No. 2. Las entrevistas tuvieron lugar en la IE en el horario que la docente disponía, y se desarrolló en el idioma castellano.

También, se entrevistaron a cinco madres de familia; para ello, se visitó, previamente, sus hogares, llevando un pequeño refrigerio, como (pan, frutas, coca), como símbolo de agradecimiento, y también para coordinar las fechas y confirmar si ellas deseaban que se les realice una entrevista. Una vez que se realizaron las visitas, se tuvo que volver en el horario que ellas establecían. Generalmente, las madres disponían de tiempo a partir de las 6: 00 pm tarde. La entrevista constaba de cinco preguntas, estas también se pueden evidenciar en la guía de entrevistas para las madres de familia en el anexo N°1. El objetivo de entrevistar a las madres fue de recoger información sobre los recursos y materiales pedagógicos de la institución de EIB inicial, desde la participación que ellas tuvieron en la IE, y también de escuchar las sugerencias que ellas podían dar, respecto al uso de los recursos y materiales. La entrevista a las madres de familia fue en la lengua quechua, puesto que era su lengua de dominio. Al principio, fue complicado hacerles entender el término de materiales o recursos en la lengua quechua. Por esa razón, se tuvo que realizar las preguntas de una manera más descriptiva, de tal modo que ellas pudieran entender cada una de las preguntas. De las cinco entrevistas que se realizaron este estudio solo se consideran tres para el análisis.

Las entrevistas de la docente y de las madres de familia fueron grabadas con el debido consentimiento, para ello se aplicó la ficha de consentimiento. Se quiso realizar entrevistas o diálogos informales con los niños y niñas, pero no se pudo puesto que ellos hablan la lengua quechua y hacerles entender sobre materiales o recursos era muy difícil hacerles entender en su idioma.

Como se puede evidenciar, las técnicas que se utilizaron fueron la observación participante y las entrevistas. Los instrumentos que se utilizaron para cada uno de ellos fueron el diario de campo, la toma de fotografías, la grabación de audios y videos y las fichas de preguntas referentes al uso de los recursos y materiales pedagógicos de EIB – Inicial.

A continuación, la tabla No. 1 muestra una cuantificación del tipo de datos que se realizó durante el tiempo de recojo de datos.

Tabla. 1

Cuantificación de datos etnográficos

Tipo de datos	Cantidad
Entrevistas	6
Notas de campo	13
Videos	4
Fotos	Aproximadamente más de 40
Audios	12
Mis Sesiones	6

El recojo de información al inicio no fue tan fácil, uno porque yo era estudiante practicante y dos porque yo no era de su contexto y menos de Cusco. Entonces, al inicio no se generó mucha confianza ni con la docente, ni con los niños y niñas y menos aún con los padres y madres de familia. Con el tiempo esto fue cambiando, rescato mucho el valor de reciprocidad, ya que fue clave para poder llegar a los agentes educativos. La reciprocidad se basaba en

dialogar en el idioma quechua que la comunidad manejaba, en compartir los alimentos, y en acompañarlos a las madres de familia en sus actividades diarias fue enriquecedor.

5.6. Consideraciones éticas

Los principios éticos que seguí en esta investigación son: la reciprocidad, el respeto a la participación, los beneficios y la maleficencia. El primero hace referencia a la correspondencia mutua. Durante la investigación hablé con los participantes en su idioma. Asimismo, en el momento en que los participantes brindaron información, se les agradeció con cariño por su participación, brindándoles un pequeño presente, como pan, frutas y/o coca. El segundo consiste en el respeto a la participación. Para esto, se aplicaron fichas de consentimiento informado para la docente, los adultos y las madres de familia (ver anexos N° 5). En estas fichas, se dio a conocer que no había daños posibles que afectaran a los participantes. El tercero se basa en los beneficios. Al principio de la investigación, se informó a los participantes que los resultados de la investigación no remarcarían directamente a ellos, sino, los resultados repercutirían a otras instituciones, haciendo conocer el uso de los recursos y materiales pedagógicos de EIB en el nivel inicial como referencia pedagógica. Por último, respecto al principio ético de maleficencia, los datos de los participantes, de la comunidad y de la IE inicial, son reservados, y se hace uso de seudónimos para los entrevistados y los espacios. Cabe mencionar que no existieron daños antes ni durante la investigación.

6. **Plan de análisis de datos**

El análisis que sigue el presente estudio es de enfoque cualitativo. Los pasos que se siguieron son los siguientes: primero, se elaboró un cuadro de cuantificación de datos, donde se colocó la cantidad y el estado de todas las entrevistas, notas de campo, videos fotos, audios de actividades de aprendizaje y sesiones más que se recopilaron durante el tiempo de observación. Segundo, se pasó a dar lectura a todas las notas de campo, y también se realizaron las respectivas transcripciones de audios y entrevistas en el idioma en el que fueron grabados. Tercero, se siguió con el método de codificación, siguiendo el método deductivo e inductivo haciendo uso del archivo en Word. También, se organizaron los datos codificados de acuerdo a los objetivos específicos de la investigación. Cabe mencionar que no se codificaron todos los datos por el tiempo corto de la elaboración de resultados. Cuarto, se complementó el análisis cualitativo de la información que se utilizó en esta investigación con el análisis del discurso de entrevistas y diálogos transcritos, y la creación de viñetas analíticas, haciendo uso de notas de campo y fotografías. Por último, se realizó la triangulación de datos primarios de los hallazgos de entrevistas y observaciones con fuentes secundarias del marco referencial, en base a esto se organizaron las conclusiones.

7. Resultados

En esta sección, se describen los resultados que se obtuvieron de los tres objetivos específicos que se plantearon al inicio.

7.1. Los recursos y materiales estructurados y no estructurados en la IE inicial de EIB y el rol que juegan en el desarrollo de las habilidades, sociales, motoras y cognitivas

En el presente apartado, se dará a conocer el rol de los recursos y materiales no estructurados y estructurados, los cuales fueron utilizados dentro y fuera del aula para generar aprendizajes. Además, se mencionará cómo dichos recursos y materiales fortalecen las habilidades sociales, motoras y cognitivas.

7.1.1. Recursos y/o materiales no estructurados

El material y/o recurso no estructurado se refiere a todo aquel recurso que se encuentra en el contexto de la naturaleza, los objetos que se encuentran en la vida familiar o de la comunidad y los materiales reciclables. Todo lo mencionado se convierte en una herramienta pedagógica para que los estudiantes adquieran los conocimientos.

En este apartado daremos a conocer el uso de recursos y/o materiales no estructurados que se pudo observar durante las actividades vivenciales, las cuales se desarrollaban de acuerdo al calendario agro festivo de la comunidad. También daremos a conocer cómo dichas actividades vivenciales permitieron desenvolver una cadena de actividades para la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

En el proceso, durante las actividades que se desarrollaban en la comunidad, de acuerdo al calendario comunal, los niños y niñas no se desligaban de los recursos que estaban en su contexto. De acuerdo al calendario agro festivo de la comunidad, durante los meses de abril, mayo y junio, se realizaba el recojo de plantas medicinales. También se hacía la actividad del waka ch'uyay (ritual a la vaca) y, por último, se realizaba el papa allay (cosecha de papa). A

continuación, describiremos la actividad del recojo de plantas medicinales, los aprendizajes que se generaron de la actividad y rol de los recursos en su proceso, también daremos a conocer los recursos que estuvieron a la disponibilidad de los niños y niñas en el recorrido y la actividad vivencial del papa allay.

7.1.1.1. Recojo de plantas medicinales con los estudiantes de 3,4 y 5 años

Para desarrollar esta actividad hubo unas acciones previas, como el desarrollo del taller con los padres de familia, para que participen en las instituciones educativas. Luego, se dio con la concretización de la actividad y, finalmente, se desarrollaron un conjunto de actividades de aprendizaje haciendo uso de los recursos que estaban ligados al proyecto.

- Acciones previas a la actividad el recojo de plantas medicinales

Para llevar a cabo la actividad del recojo de plantas medicinales, junto con los estudiantes, los padres y madres de familia y los docentes de la IE, un grupo de practicantes decidimos realizar un taller de participación y concientización para la recuperación de los saberes ancestrales de la comunidad. Cabe mencionar que todo el taller se desarrolló en el idioma quechua, medio de comunicación principal de toda la comunidad.

Para concretar el taller, nos reunimos con los padres y madres de familia de la IE inicial y primaria para dar a conocer la importancia de su participación y la transmisión de sus saberes a los estudiantes. En este mismo espacio, también se les informó que se desarrollaría el proyecto denominado “Elaboramos recetarios de comidas y herbarios de plantas medicinales que se recolectan en la Semana Santa”. Para desarrollar este proyecto, se solicitó a los padres y madres para que vengan a las instituciones educativas y participen en cada uno de los grados, así como en inicial y en primaria, para que cuenten y den a conocer qué se hacía en la comunidad durante la Semana Santa, mencionando específicamente el recojo de plantas medicinales y la preparación de platos típicos. En un principio, muchos de los padres y madres se negaron a

realizar dicha actividad y algunos mencionaban: “nosotros ya no recogemos plantas, eso hacían nuestros antepasados” y “antes cocinábamos, ají de lisas recién cosechadas, ají de habas, recién cosechadas, ahora ya no”. (NCE1) En todo momento se vio que ellos decían que ya no practicaban las actividades que se solían realizar en el periodo de la Semana Santa. Tal vez ellos se sentían confundidos con el término ‘Semana Santa’, o quizás utilizaban otro término, propio de la comunidad, para referirse a las acciones que se hacían durante este periodo.

Finalmente, al ver que nadie quiso participar, se optó para que participen y expliquen de manera general en la formación de los estudiantes. Los participantes fueron aquellos padres o madres que tenían alguna falta en las asambleas. De este modo, dos madres de familia hablaron sobre la preparación de platos típicos, y un padre dio a conocer sobre las plantas medicinales que se recogen y sus funciones curativas.

Las actitudes que muestran los padres y madres de familia se deben, quizás, al temor a que otros, que son de otras religiones, lo tomen como burla, ya que, como se mencionó en un principio, los integrantes de esta comunidad pertenecen a diferentes sectas religiosas. Este hecho ocasiona diferentes actitudes entre ellos. Sin embargo, la finalidad no es profundizar sobre este tema. Una de las desventajas que ocasiona este acontecimiento es que los padres y madres de familia no quieren compartir sus saberes, lo cual ocasiona que las generaciones actuales desconozcan y pierdan gran parte del saber que tenían sus antepasados, sobre todo esa relación mutua con la naturaleza. Otras de las desventajas es que, si se sigue perdiendo el recojo de plantas, o la preparación de sus comidas con los productos naturales de su comunidad, los niños y niñas se estarían desconectando de su medio natural, de la relación con las plantas, del cuidado afectivo de la planta, y de sus funciones curativas, entre otros. Además, lo susodicho es un recurso para el aprendizaje de los niños y niñas, en base a sus propias vivencias y saberes.

- Concretización de la actividad vivencial del recojo de plantas medicinales

Para proseguir con la actividad vivencial del recojo de plantas medicinales, se elaboró un proyecto de aprendizaje, que tuvo un periodo de duración de dos semanas. Aquí se planteó un conjunto de actividades de aprendizajes, donde se colocó la actividad vivencial para que los niños y niñas salgan acompañados de una madre de familia a los alrededores de la comunidad para recoger las plantas medicinales. Para esta actividad, la madre de familia que le tocaba cocinar el almuerzo de los estudiantes acompañó a la clase.

A continuación, se muestra parte de la actividad vivencial. En todo el recorrido, se evidenció el disfrute de los estudiantes, y en el camino, la madre que nos acompañó, iba respondiendo a las dudas que tenían los estudiantes, como, por ejemplo, el nombre de la planta medicinal que no conocían y las funciones curativas de estas.

Actividad vivencial del recojo de plantas medicinales

Al salir de la institución educativa nos direccionamos a recoger las plantas medicinales, algunos niños llevan sus picos para poder sacar las plantas. Mientras que nosotras las maestras llevamos una caja de cartón para poder traer las plantas medicinales. En el camino hay diversas plantas medicinales, los niños van identificando los nombres de las plantas y también iban diciendo sus funciones curativas; con la ayuda de la madre de familia quien nos acompañó llevando la comida para los estudiantes, ella iba corrigiendo si efectivamente los niños y niñas decían el nombre correcto de las plantitas y la función curativa de cada una de las ellas.

Por ejemplo, se presentó un hecho cuando les dije a los estudiantes “vamos a recoger esa planta” y señalé la chikchipa como yo lo conocía, les dije que era para el dolor de estómago, pero ellos me decían “manan, chayqa manan hampichu” “no, eso no es planta medicinal”. Entonces, con esa manifestación pude identificar que para los niños en su comunidad eso no era una planta medicinal sino era para preparar el ají y ellos lo denominaban “uchu kutanapaq”, muy firmes con sus respuestas los niños y niñas decían que eso era para preparar el ají.

Para que los niños y niñas sean más curiosos la docente de aula va preguntando el nombre de la plantita y los niños iban recogiendo y lo colocaban en la caja de cartón que se llevó, ahí iban recogiendo el kiku kiku, yawar ch'unqa y salvia.

Poco después, llegamos al lugar, donde había bastantes plantas, nos sentamos en círculo y antes de recoger las plantas la madre de familia sirve la comida para los estudiantes. Cuando terminan pasamos a recoger las plantas medicinales, espontáneamente los niños y niñas se direccionan a diferentes lugares algunos en grupos de dos y otros de tres para recoger lo que ellos conocían.



Figura 1. Niños recogiendo una planta medicinal con la ayuda de un pico. Todas las fotos fueron tomadas por la autora.

Los estudiantes poseen sus propios conocimientos de su localidad, sobre todo los niños y niñas más grandes como en este caso los de 5 quienes ayudan a los más pequeños al recoger las plantas medicinales. Hubo un momento donde los estudiantes se dividieron en dos grupos uno con la docente de aula y otro conmigo, los estudiantes que estaban conmigo llevaban su pico pequeño, esta herramienta ayudaba a sacar las plantitas sin que se lastimen. Por ejemplo, en la imagen N° 1 hay dos niños que están sacando una planta que se llama “Yawar ch’unqa”, esto lo hacían con mucho cuidado, como se observa uno coge la plantita mientras el otro ayuda con el pico. Ahí podemos ver que en ese instante no había nadie que les diga recojan esa planta, sino autónomamente ellos sacaban y lo colocaban en la caja de cartón, también se observa el trabajo colaborativo en pares.

Poco después, en medio de lo que iban recogiendo las plantitas un niño de 5 años le dice a su compañero que quería recoger otra planta “manan hampichu chayqa” (eso no es una planta medicinal). Podemos ver que el niño ya tenía un conocimiento previo, el cual le permitía identificar cuáles eran plantas medicinales y cuáles no, asimismo iba corrigiendo y haciendo saber a sus compañeros pequeños que no todas las plantas son plantas medicinales.

Después de unos 10 minutos, el mismo grupo que estaba conmigo identifican una planta muy peludita y con espinas, ellos lo denominan “Ruk’a manzana”, en su conversación ellos manifiestan que esa planta no se debe coger porque si lo agarran les levantan granitos. A continuación, se muestra el dialogo de los niños.

Rodrigo: Ruk’a manzana nisqa pay [señala a su compañero de 4 años] (él dice ruk’a manzana)

Yo: ¿Iman chay? (¿qué es eso?)

Jhel: Manzanakuna chaypi kan, ruk'a manzanakuna (ahí hay manzanas, r'uka manzanas)

Yo: ¿Chayta atisunmanchu pallayta? (¿podríamos recoger eso?)

Niños: ¡Manan! [en coro] (¡No!)

Roger: Khiskayuqmi (tiene espinas)

Cristian: Khiskayuqmi (tiene espinas)

Jhoel: Ari

Cristian: Khupun hap'ikun hap'iqtikyika, nuqaman hap'iruwan (si lo coges te agarra granitos, a mí me agarro). (VFA1)³

Como se ve en el dialogo, los estudiantes a través de su propia experiencia van mencionando que hay algunas plantas que no se pueden recoger. Las ideas se iban complementando al decir por ejemplo que tiene espinas, que cuando lo coges te genera granitos.

Para finalizar la actividad vivencial del recojo de plantas medicinales, ocurrió un hecho curioso; como se ve en la figura 2 sin darnos cuenta los estudiantes recurrieron al río llevando todas las plantas que recogieron como: Yawar ch'unqa, Kiku, kiku, mullak'a, salvia, duraznillo, entre otros.



Figura 2. Niños lavando las plantas medicinales que recogieron.
(FFA2)

Cuando me acerqué vi que las niñas y también los niños estaban dentro del río lavando las plantas medicinales, nadie les dijo que lavaran, pero ellos estaban ahí en grupo, cada uno cogió una porción de plantitas y comenzaron a lavar y para que seque algunos lo ponían encima de la piedra y los más pequeños lo pusieron todo mojado en el cartón. Tanto como la docente y mi persona no les dijimos nada y dejamos en libertad a los niños y niñas. Las acciones que hacen los estudiantes, me hace pensar que ellos vieron

³ Todos los diálogos en la lengua originaria quechua están escritos tal como se pronuncia. Esta decisión se tomó para no perder la esencia y variedad del quechua que utiliza la población.

a sus padres o madres sabían que después de recoger se debería lavar las plantitas medicinales. (NCFA1)

En este apartado mostramos que la mayoría de los niños y niñas conocen las plantas medicinales de su localidad. Sin embargo, los más pequeños, aún no las conocen, para ello están presentes los niños más grandes quienes corrigen a los pequeños. Por ende, el recojo de las plantas medicinales se convierte en un recurso para fortalecer sus conocimientos ancestrales. Esto también se logra, por ejemplo, cuando la madre colabora al corregir el nombre y la función curativa de la planta, y cuando se corrigen los mismos niños y niñas entre ellos.

En este espacio, se puede observar que también se desarrolló las habilidades, cognitivas, motoras y sociales. Tácitamente los recursos naturales se convierten en un estímulo para los estudiantes, desde el nivel cognitivo se ve que el niño piensa, clasifica que planta medicinal va recoger y cuál no; del mismo modo en el nivel motor el hecho que los estudiantes hayan hecho un recorrido desde el jardín hasta los alrededores de la comunidad ellos están haciendo una actividad física desarrollando así la motricidad gruesa con total libertad y autonomía. Por último, la actividad vivencial también permitió el desarrollo de la habilidad social, el cual implicó el trabajo colaborativo cuando se ayudaban recoger las plantas medicinales en grupos de tres de dos, también cuando realizan el lavado de las plantitas ya que todos se involucran y además ellos mismos tomaban sus propias decisiones.

7.1.1.2. Actividades de aprendizaje desarrolladas en el aula a partir del recojo de plantas medicinales

Para el desarrollo de las actividades de aprendizaje en el aula, las actividades vivenciales combinadas con los recursos naturales concretos son la base para el aprendizaje significativo de los estudiantes, los cuales permiten un mayor desarrollo de sus competencias. Este hecho, guarda relación con el estudio de Leon (2014), en la se da conocer que durante las actividades de aprendizaje las docentes de inicial en EIB procuraban utilizar recursos concretos como los

trastos de tierra y semillas para que los niños puedan dramatizar sobre la agricultura, y a partir de ello poder crear textos escritos de acuerdo al nivel los estudiantes.

Algo similar se presenta en este apartado, en la que se da conocer tres actividades de aprendizajes que se desarrollaron en el aula a partir de las actividades vivenciales, y el uso de recurso naturales como “las plantas medicinales”. El primero corresponde a la representación gráfica de la actividad vivencial del recojo de planta medicinales. El segundo corresponde a la clasificación de las plantas medicinales y, el último, corresponde a la elaboración de herbarios de las plantas medicinales.

- Representación gráfica de la actividad vivencial

En esta actividad, los niños y niñas formaron grupos en pares e hicieron una representación gráfica de la actividad vivencial con los frutos de la mullak’a y con las flores del kiku kiku. En la actividad se pudo ver que, durante todo el transcurso de la hora pedagógica, los estudiantes se mostraban asombrados, esto se daba porque era la primera vez que pintaban con un recurso natural. A continuación, se muestra el desarrollo de la actividad.

Al inicio de la actividad los niños y niñas se sientan en media luna, luego se le invita a cada estudiante para que cuente lo que hizo el día anterior al recoger las plantas medicinales. Esto tenían que hacer utilizando el títere, al principio los niños y niñas sentían un poco de temor ya que no querían salir, pero un niño de 5 años se acerca y dice en voz baja “Qura hampikunta pallarayku” (recogimos plantas medicinales) y vuelve a su respectivo lugar, después se acerca una niña de 4 años se coloca se echa sobre mí y toma al títere y en voz baja repite lo que dijo el otro niño. Los demás no quisieron salir, pero si desde sus sitios manifestaban que recogieron diferentes plantas medicinales

Para recoger las ideas previas de los alumnos se ve el uso de un títere, pero los estudiantes se sienten un poco temerosos al manipular el material y deciden responder de manera colectiva.

Enseguida, se les indica que deben volver a sus respectivos grupos para que puedan trabajar en pares. Para esto, los niños de 5 años tenían que escoger voluntariamente a sus compañeros de tres años para que ayuden en el trabajo, mientras los de 4 años escogían a sus pares. Al terminar esta dinámica, se les indica la ubicación de los grupos.

Una vez los niños y niñas sentados en sus respectivos lugares, se muestra la cartulina y se les indica que deben dibujar lo qué hicieron, dónde fueron, qué recogieron, cómo era,

estas fueron las preguntas orientadoras para que puedan realizar su trabajo y se les entregó la mitad de una cartulina.

Después se les presenta el recurso de la naturaleza, en este caso los frutos de la mullak'a y las flores del Kiku kiku, ambas plantas medicinales. Se les menciona que con ellos deberán hacer sus respectivos dibujos. Se pasa a repartir a cada pareja una porción de cada uno de los recursos.

En el trayecto, la expresión de los niños y niñas era como si fuera la primera vez que pintaran con algo natural, puesto que desde el momento que empezaron a plasmar y a dibujar y ver el color que dejaba la plantita los niños y niñas mostraban su asombro. Mayor fue el asombro cuando comenzaron a pintar con el fruto de la mullak'a puesto que este recurso brotaba un poco de líquido vino rojo y los niños querían pintar y explorar más. Cuando se les terminaba me decían “auméntame profesora”, “yo quiero más”, “el mío ya se terminó”. Y así dejaron de lado las plantitas de las flores amarillas.

Yo les dije que con ella también tenían que pintar, pero ellos prefirieron pintar con el fruto de la mullak'a, y como se muestra en la figura 3 sus dibujos estaban hechos a base del fruto porque fue lo que más les llamó la atención.



Figura 3. Dibujo con el fruto de la mullak'a. (FDA1)

Quizá los niños no querían porque esto requería de mayor esfuerzo, como por ejemplo que aplasten más para que salga el juguito y pueda dar el color. Como el otro era más suave y daba mayor color los niños y niñas disfrutaron más de los frutos del mullak'a. Lo bonito fue ver que los niños de 5 años ayudaban a los pequeños, algunos le cogían la mano para que puedan dibujar. (NCDA1)

Presentar algo nuevo a los estudiantes, como lo es en este caso pintar con recursos naturales, provoca la curiosidad y el disfrute de experimentar, ligado a la imaginación de ellos mismos. También permite que ellos descubran y creen sus propios dibujos.

- Clasificación de plantas medicinales de acuerdo a su forma

Tener el recurso natural concreto es una ayuda para que los estudiantes comprendan la clasificación de las plantas medicinales, de acuerdo a su forma, a través del juego. Como siempre, se recordaba a los estudiantes de lo que hicieron el día de la actividad vivencial. Aa partir de ello se iniciaba con la actividad de aprendizaje.

En la parte del desarrollo de la actividad, la docente muestra dos plantas medicinales diferentes uno era el eucalipto y el otro era el yawar ch'unqa. Mostrando ambas plantas medicinales a los estudiantes se les preguntaba “¿Son del mismo tamaño? ¿qué forma tiene las hojas?” De inmediato los estudiantes mencionaban que eran diferentes. Luego se les indico que tenían que formar grupos y a cada grupo se le iba dar diferentes plantas medicinales para que puedan agrupar.

La finalidad no era dar la respuesta de inmediata a los estudiantes, para esto la docente y uno de los estudiantes se convierten en compradores; se les indica los niños y niñas que ellos iban ser los vendedores y los compradores solo iban a comprar de los vendedores que tengan bien ordenado sus plantas. Los niños y niñas reaccionaron de inmediato y comenzaron a clasificar cada planta y colocar en pequeños grupos, algunos fueron más rápidos que otros, como se puede ver en la figura 4 lograron el propósito de clasificar. (NCDA2)



Figura 4. Niños y niñas clasificando las plantas medicinales por grupo.
(FDA2)

Es de mucha importancia presentar el recurso concreto con el que se va a desarrollar la actividad de aprendizaje. De esta manera, el aprendizaje se convierte más vivencial, sobre todo si se utiliza un recurso del contexto del estudiante

- Elaboración de herbarios de las plantas medicinales

Elaborar un herbario con los niños pequeños requiere de mucha paciencia, pero al tenerlo culminado, se convierte en un material de lectura visual. Para desarrollar esta actividad, se invitó a un padre familia de la comunidad, conocedor de diferentes plantas medicinales, para que explique las funciones curativas de todas las plantas que los niños y niñas recogieron. Luego de ello, con la ayuda de la docente, se elaboró los herbarios.

Se entregó una pieza de cartoneta a cada estudiante más una planta medicinal y un poco de goma para que puedan pegar. Los niños al pegar la plantita en la cartoneta tenían que recordar lo que contó el sabio y decir y escribir en su nivel de escritura el nombre y la función curativa de la plantita que tenían en sus manos.

Después de que pegaron las plantitas, un responsable de grupo se encargó de hacer pasar por los agujeros una pita roja para que se forme un encadernillado de herbario, ver la

figura 5. Cuando terminaron se les indico a los estudiantes que el herbario elaborado se colocaría en el sector de lectura para que ellos puedan leer y recordar las plantas medicinales que habían recogido. (NCDA3)



Figura 5. Herbario en forma de cuadernillo.
Fue colocado en sector de lectura. (FDA3)

Después que fue colocado el cuadernillo, los estudiantes, durante su horario de juego libre, se sentaban para ver lo que había hecho cada grupo. Fue interesante ver como es que lo que elaboran los mismos estudiantes se convierte en material, sobre todo para que ellos no olviden lo que les explicó el sabio de las plantas medicinales.

Las madres de familia consideran que utilizar los recursos de su comunidad es importantes, y no hay ningún problema con llevar estos conocimientos al aula. Como se muestra en la siguiente entrevista:

Madre: Ruwallanpuni, plantachakunata riqsillankunamantaq chay ukhupi, plantachakuna ima plantachakuna, imaynata wiñan chayta k'alata riqsillankumantaq. Imaynata t'ikachakuna wiñan, ukhumanchus sapin, hawamanchus sapin chaykunallatapas, imayna kawsayni chayta, qarpaspachu wiñan, mana qarpaspachus chaykunata. (Ahí dentro, podrían conocer que plantita es, como crece todo eso podrían conocer. Como crecen las flores, las raíces son profundas o no tan profundas, como es el ciclo de vida, crece con riego o sin riego eso podrían enseñar.)

Investigadora: Qam nisqaykimantapacha allinchu kanman sichus, hawapi yachachisunman hina, kay sachakunawan raphinkunawan ima, chaykunawan allinchu kanman wawakunapaq (De acuerdo a lo que menciona, estaría de acuerdo si se enseña a los estudiantes con los recursos de la naturaleza, estaría bien)

Madre: Allinya kanman, hawata masta riqsispa ukhupiñataq ruwankuman clasinkupi. Plantakunata manaraq wawakuna riqsinkuchu riki, chayqa qhawaspaga riqsinkunman ima ruruchanwan kashan, ruruchanwan pukllayta munankuman chayqa, mayqen

sach'ataq chayhina rurun. (Claro que estaría bien, si conocen lo que esta fuera, también podrían hacerlo en la clase. Cuando los niños no conocen aun las plantas, observando eso podrían aprender, qué frutos tiene, podrían jugar con las semillas, qué arboles tienen los mismos frutos)

Investigadora: Sichus ñuqa quyman papata wawakunaman, allinchu kanman, yachaqañapaq. (Si yo les doy las papitas a los niños, estaría bien para que aprenda)

Madre: Allinya kanma, ima papa kashan, ñawiyuqchu chay papa kashan, maychanmanta wiñan riki (Si estaría bien, qué papa es, tiene ojitos esa papa, de dónde crece eso)

Investigadora: ¿Atikunmanchu willakuykunata ruwakuyta? (¿se podría crear cuentos?)

Madre: ¡Riki! willakuy kanman ya, huq cuentuchatapapas, adivinanzallatapapas paykuna umankunammanta hurquyta yachankuman chay papachata khawaspa. (¡Claro! Podría ver cuentos, un cuento, aunque sea una adivinanza, podrían crear observando la papita)

Investigadora: Ujum ¿t'ikakunawanri? (¿Y con las flores?)

Madre: Chaykunawampis (Con eso también)

Investigador: T'ikakunawanri imatataq yachaqañman wawakunari o imakunataq ruwayta atinkuman. (Con las flores, que podrían aprender los niños, qué podrían hacer)

Madre: Chay t'ikachakuna ima colorchan kashan, chayta risillankumantaq, kaqllataq imayna tiempupi paykuna t'ikanku chaykunata riqsillankumantaq. (Esas flores de qué color son, eso podrían conocer, del mismo modo podrían conocer en qué tiempo florece)

Investigador: Qamkuna manachu yachachiwaqsi lliimp'ikunamanta ¿tiñipaq kan riki? (Usted podrían enseñar los colores, ¿cómo el teñido?)

Madre: Aja, tiñinakupaq kan chaykunatapapas yachankuman wawakuna, chayta riqsillankumantaq, ima colorta paykuna kunqu. (Claro, Los niños podrían conocer que colores se puede obtener de las plantas para poder tener, eso también podrían aprender)

Investigador: Qamkuna manachu yachachiwaqchik paykunata chayta. (Ustedes podrían enseñar lo que dice)

Madre: Yachachiykuman chay t'ikachakunata hampichus kachkan, chaykunatapapas riqsichiykuman ya, kay t'ikacha hampi, kay t'ikacha manan, imapaqmi chay t'ikachakuna chayta riqsichiykuman paykunataqa. (Podríamos enseñar para que sirven las flores, podríamos decir, esta flor es medicinal y esta flor no es medicinal, eso podríamos enseñales a los niños y niñas). (EM2)

En todo momento, la madre familia afirma que los recursos de la comunidad, o los que están en el entorno de la naturaleza, pueden ser utilizados como un recurso pedagógico. Incluso, en un momento durante la actividad, ella propone que debería ser utilizado para que el niño pueda comprender lo que el docente está enseñando. También menciona que, a partir de los recursos de la naturaleza, los niños pueden conocer las formas. Por ejemplo, en el caso de las plantas, se puede conocer cómo crecen, cuál es el tiempo de duración de su crecimiento, la variedad del floreciente, entre otros. Asimismo, la madre de familia señala que los recursos de la naturaleza pueden servir para crear adivinanzas y cuentos desde la creatividad de los niños y

niñas. Y, finalmente, se ve la disponibilidad de la madre de familia para colaborar con la enseñanza de los saberes de su localidad, utilizando los recursos de su entorno.

7.1.1.3. Actividad vivencial del papa allay con los estudiantes de 3,4 y 5 años

Esta actividad fue muy significativa por que los niños y niñas eran protagonistas de su propio aprendizaje y del uso de los recursos de la naturaleza que estaban a su disposición. En las siguientes líneas se evidencia cómo los estudiantes se relacionan con su entorno natural.

El recorrido y la actividad vivencial del papa allay

Los estudiantes se concentran en el centro educativo, se les da las indicaciones de que tienen que ir ordenadamente sin correr. La docente menciona que se comunicó con uno de los padres de familia para ir a la chara para ayudar en el papa allay (escarbe de papa), también menciona que dos de los niños conocen la chacra y son ellos quienes guiaran la ruta para llegar al lugar.

De esa manera, los niños y niñas salen de la institución y se encaminan hacia la chacra, en el camino los niños y niñas van cantando diferentes canciones de manera autónoma sin necesitar ningún cuidado. Hubo momentos en que se detenían en el camino como, por ejemplo, cuando llegaron al río, ahí los estudiantes se asomaron a las orillas, algunos se metieron al río y comenzaron a decir que había pescados y se quedaron observando minuciosamente. En otro momento también encontraron un animalito que le decían “waka wakacha” (zapatero- animal pequeño de color negro parecido a la cucaracha) de pronto uno de los niños saca al animalito fuera de su habitad, y una de las niñas le dice que no debería sacarlo que se iba morir por que ellos solo viven debajo el agua y que era malo sacarlo por que atraía la lluvia; por eso tenía que regrésalo al río.

La caminata continuaba y los niños y niñas seguían descubriendo nuevas cosas en su camino, de pronto vieron varias vacas y los estudiantes comenzaron a saltar como imitarlos. La docente les dijo que no se acercaran mucho y les propuso cantar, y así todos comenzaron a cantar la siguiente canción:

Wakacha wakacha
Ama waqrawaychu
Waqrawaqtiykiqa
Waqaruymancha

De esa manera los niños en todo momento mostraban curiosidad al ver lo que había en su entorno natural. Poco después, antes de llegar a la chacra los niños y niñas encontraron un gusanito que se llamaba pinchinkuru (gusanito peludo de color negro y anaranjado). Los niños y niñas, comenzaron a agrupar y lo cogían sin ningún temor, ellos decían que alumbraba sus ojos de color verde por la noche, de pronto la profesora les dijo a los estudiantes que no lo cogieran... a ello uno de las niñas dice “la madre

naturaleza se va enojar y también estará triste”, de esa manera los niños y niñas dejaron a los gusanitos en el suelo sin lastimarlos.

Seguimos caminado y al fin llegamos a la chacra, los niños y niñas, la docente, y yo saludamos a los padres y madres de familia. Lo sorprendente fue ver una chacra muy grande, había bastantes personas y los padres de familia tenían una gran habilidad para escarbar la papa.

Los padres de familia se ven muy concentrados escarbando y solo uno se acerca donde la docente y los niños y les señala un pequeño surco para que los niños y niñas puedan escarbar la papa. Así los niños más grandes cogieron su pico y comenzaron a escarbar con total libertad, en momentos se turnaban mientras que los pequeños ayudaban a juntar las papitas en un costal. Después de que finalizaron de escarbar, los niños se pusieron a jugar sobre el pasto, el lugar era una bajada y ellos recrearon su espacio diciendo que eso era el río y se colocaron en filas, algunos echados de espalda, otros boca arriba y poco a poco van girando sin parar hasta la parte baja y cuando finalizaban nuevamente volvían a la misma posición. Algunas palabras que dijeron fueron lo siguiente:

Niños y niñas: ¡wa, wa, wa! [mientras griran]

Niños y niñas: (varios) Unu apawashan (me está llevando el río) [realizan giros]

Niño2: Unun kani (Soy el agua) [echado boca abajo, se desliza lentamente]

Niño3: Ununta hamushani (vengo por el agua) [va caminando]

Finalmente regresaron a sus casas, del mismo modo durante el regreso los niños y niñas venían cantando, jugando, escondiéndose en los arbustos y corriendo en sus ritmos. (NCFA2)

Esta actividad de estar fuera del espacio de las aulas, expuestos a los recursos naturales como el río, los animalitos, la tierra, las papitas, el pasto, fue tan importante para los estudiantes, realmente se notó el disfrute de los niños y niñas desde el momento que emprendieron la caminata. En ningún momento no hubo algo que no les llame la atención, todo lo que veían, lo que tocaban generaba su curiosidad.

En todo el trayecto los estudiantes iban desarrollando muchas de las habilidades, como ser curiosos, observadores, ser autónomos, respetar la naturaleza poniendo en práctica sus saberes para que no se enoje la madre tierra, trabajar en equipo cuando ayudaban a escarbar la papa, desarrollar su motricidad gruesa mediante su juego de imitación del río.

Tal como se muestra en la primera actividad vivencial del recojo de plantas medicinales y también en la segunda actividad del papa allay, los recursos no estructurados están en la

naturaleza y a disposición de los niños y niñas. Estos recursos, como se detalló en los párrafos anteriores; ayudan mucho en el aprendizaje de los estudiantes, contribuyendo así a respetar y estar en constante relación con la naturaleza, a fortalecer sus habilidades sociales con el contacto con la naturaleza y con sus pares, a desarrollar sus habilidades cognitivas dentro del aula y fuera del aula y finalmente a desarrollar sus habilidades motoras al correr, saltar rodar, etc.

Podemos constatar que muchos de los recursos no estructurados son los que se encuentran en la naturaleza. Esto también se ve en las pedagogías alternativas, como las de Bosquescuola y Waldorf. Rodríguez (2013) menciona que, en la pedagogía Waldorf, se hace uso de materiales vivos para fortalecer la paciencia y la voluntad de los estudiantes. En nuestra investigación, se muestra que los niños y niñas van más allá de esta observación, ya que ponen a disposición todos sus sentidos para desarrollar sus habilidades en contexto libre y natural.

7.1.2. Materiales estructurados

Los materiales estructurados son aquellos que están elaborados para un determinado uso pedagógico. En este apartado, daremos a conocer algunos materiales que fueron utilizados en el aula, en los momentos de juego libre y en las actividades de aprendizaje.

7.1.2.1. El uso de materiales estructurados en el aula durante el juego libre

La IE contaba con una diversidad de materiales estructurados, los cuales fueron enviados por el MINEDU. Otros materiales fueron donados por la ONG - ITAPE. Estos materiales estaban ubicados en los espacios de qasilla pukllasun “juegos tranquilos”, imaynata ruwasun “construcción”, llank’ayta yachasun “ciencias” y wasiychay “hogar”. Cada día, durante el horario de juego libre, los estudiantes utilizaban estos materiales.

Para que los niños utilicen los materiales estructurados, que se encontraban en los sectores, la docente hizo un control de juego. En este control se colocaba los sectores que

estaban disponibles y el límite de niños y niñas que podían jugar en cada uno de ellos. De esta manera, cuando los estudiantes llegaban y colocaban sus mochilas en sus asientos ellos podían coger sus nombres, que estaban escritos en pequeños carteles, y colocarlos en el sector donde deseaban jugar, como se observa en la figura 6. Como se puede ver en esta imagen, el control, titulado ‘Pukllananchikpa’, contiene pequeñas imágenes que indican el sector de juego. En la segunda imagen, por ejemplo, se ve a una niña que está armando cubos. Como se puede observar, en este sector ya se llenó el límite de integrantes. Por lo general, en cada sector, solían jugar entre cuatro y cinco integrantes.



Figura 6. Control de juegos. (FDA4)

Si bien se mencionaron diferentes sectores, en las siguientes líneas solo se analizará tres de los sectores, y el uso de sus respectivos materiales estructurados.

- Los materiales en el sector de construcción

El sector de construcción era el favorito de los estudiantes. Cada vez que tenían que jugar, este sector era el primero en ser escogido, ya que todos colocaban sus nombres para poder jugar. Los materiales que había en este sector eran los triángulos con imanes, los legos con fichas de diferentes tamaños, desde los más pequeños hasta los más grandes, y algunas maderas en forma rectangular. Con los materiales mencionados, los estudiantes solían crear representaciones simbólicas, como construir casas en diferentes formas, ya sean circulares, cuadradas, grandes o pequeñas, como las que se ven en las figuras 7, 8 y 9. También recreaban el carro, el avión, la casa de sus animalitos y, en ocasiones, solían armar torres realizando secuencias.



Figura 7. Construcción de casa con triángulo con imanes. (FDA4)



Figura 8. Construcción de casa con playgo.
(FDA5)



Figura 9. Construcción de casa con maderas triangulares.
(FDA6)

El uso de los materiales estructurados, en el sector de construcción, era de manera grupal e individual. Por ejemplo, en la primera imagen, se muestra que los niños y niñas están armando una casa en forma circular en trabajo grupal. El niño que está parado es de cinco años, y es él quien dirige el grupo, colocando las figuras una por una y realizando conteos hasta el número cinco. Mientras tanto, los demás niños que tienen cuatro años, van pasando los demás triángulos para poder concretar la construcción. En la imagen No. 8, se ve otra construcción de una casa con el Playgo, un material estructurado. La casa esta compuesta por piezas de paredes, ventanas

y puertas unidas por pequeños cubos de colores. La construcción fue elaborada por un niño de cuatro años. Cuando me acerqué, le pregunté “¿Waway imachata ruwarunki?” (¿Hijito qué hiciste?). Él me respondió “wasichata ruwaruni, kay uraychampi kashan cocina, kay wichaypi kashan puñunaykuq wasi” (Hice una casa, aquí abajo esta la cocina y aquí arriba esta nuestro cuarto para dormir). En su representación, el niño hizo su propio hogar. Por último, en la imagen No. 9, podemos ver una construcción individual de un niño de cuatro años, quien ha construido la casa de sus animalitos.

En general, podemos ver que, en el sector de construcción, los niños y niñas desarrollan habilidades cognitivas, como imaginar, crear, y contar los números al hacer uso de los materiales mencionados en el párrafo anterior. Ellos también desarrollan su habilidad social al compartir, o trabajar en equipo.

- Los materiales en el sector de Juegos tranquilos

Los materiales de este sector eran denominados como Qasilla Pukllasun (juegos tranquilos) y estaban ubicados en un pequeño stand con cuatro divisiones, como se muestra en la imagen N°10. Además, cada material tiene una etiqueta de color rojo, amarillo o azul. La finalidad de colocar las etiquetas era para que los niños puedan guardar los materiales, de manera ordenada y de acuerdo al color seleccionado. Por lo general, los materiales de este sector eran utilizados de manera individual y se trabajaban sobre la mesa.



Figura 10. Materiales de juegos tranquilos. (FDDA7)

En la parte superior de la figura 10 se ven cuatro envases con los siguientes materiales: números del 1 al 10 con los signos operativos, dos envases con figuras geométricas para ensartar y un envase con bloques lógicos de figuras geométricas. Los niños de tres años solían utilizar los materiales mencionados, sobre todo los materiales para ensartar, haciendo pasar la cuerda por los agujeros de las figuras geométricas, permitiéndoles el desarrollo de la motricidad fina.

En la primera división del stand, hay una madera cuadrada con pequeños clavitos acompañados de un taper, que contiene pequeñas piezas circulares de colores. Este material servía para insertar en los clavitos. También se observan dos cajitas, de nombre Thriding game, que contienen piezas de madera en forma de vaca, tortuga, carro y casa. Estas pizas tienen pequeños agujeros y una cuerda mediana, para que el niño pueda traspasar la cuerda por los respectivos agujeros. Al igual, como se mencionó en el párrafo anterior, estos materiales también eran utilizados con mayor frecuencia por los niños y niñas de tres años. El nivel de

complejidad de dichos materiales no era tan difícil para su uso, ya que contaban con agujeros grandes, cuerdas no tan delgadas ni tan gruesas y, sobre todo, eran de diversos colores. Estas características eran llamativas para los niños y les permitían utilizarlos con facilidad.

En la segunda división se observa un envase con piezas de maderas para enroscar. También se ve un material rectangular con muchos agujeros, que fue donado por la fundación ITAPE. Los niños y niñas lo usaban para realizar costuras formando figuras geométricas, o creaciones, que les surgían a los propios estudiantes. Aquí se pudo observar que los materiales mencionados eran utilizados por los estudiantes de cuatro a cinco años.

En la última división se ve un envase grande, este contiene el material denominado eslabones geométricos de plástico. El material está conformado por piezas cuadradas, rectangulares, circulares y triangulares de colores primarios que son semi abiertas, y que sirven para enlazar y formar figuras de acuerdo a la imagen que se muestra en las pequeñas laminas, como se ve en figura 11.



Figura 11

Al igual que el del párrafo anterior, el material mencionado era utilizado por los niños y niñas de cuatro a cinco años, y no tanto por los de tres años. De acuerdo a las observaciones, los materiales mencionados en los dos últimos párrafos eran más complejos, puesto que

Figura 11. Eslabones geométricos de plástico. (FDA8)

requerían mayor esfuerzo cognitivo para pensar y representar simbólicamente. También se puede comprobar lo que mencionaba Maria Montessori frente a los materiales estructurados, ya que el material era un auto corrector. Es decir, los mismos niños tenían la oportunidad de corregirse si estaban utilizando los materiales de manera adecuada o no.

En conclusión, los materiales que estaban ubicados en el sector de juegos tranquilos, eran utilizados de manera individual, y requieren de mayor esfuerzo cognitivo, como pensar y tener mayor coordinación de óculo manual.

- Los materiales en el sector de hogar

El sector del hogar fue denominado por los niños y niñas como “Wasichay” (mi hogar). Como se observa en la figura 12, hay un stand en forma de casita en la contiene materiales estructurados, como ollitas, platitos, vasos, cubiertos, cocina. En un costado, también se visibiliza en una canasta con algunos alimentos como verduras y frutas. Y al otro lado hay una camita con dos muñecas una de género masculino y el otro género femenino, en ese mismo lugar hay una caja blanca, dentro de ella se observó que había prendas de vestir para la muñeca muy similares a las vestimentas que utilizaban los pobladores de la comunidad como polleras, chaquetas, lliclla y sombrero.



Figura 12. “Wasichay” sector del hogar con sus respectivos materiales.
(FDA9)

A continuación, se muestra un acontecimiento sobre el uso de los materiales que se encuentran en el sector de wasichay.

Los niños y niñas llegan al jardín y colocan sus respectivos carteles para poder jugar, dos niños de 5 años y una niña de 4 años se colocan en el sector del hogar. Ellos se aproximan a dicho espacio se sacan las sandalias, y comienzan a jugar. Se observa que la niña toma el rol de una madre de familia y uno de los niños asume el rol de padre mientras que el otro solo esta echado sobre tapete. La niña y el niño que asumen el rol de familia cogen los dos muñecos, la niña coge la muñeca y se carga en su mantita, mientras que el niño coge al muñeco masculino y comienza a vestirlo. En sus conversaciones se escucha decir que están celebrando su cumpleaños de sus hijos, y que van a comprar su torta. Luego dicen que tendrán un concurso de comida, ahí el otro niño entra en acción. La niña le dice traes la comida para el concurso’, y el niño simula preparar, mientras los otros dos alistan la mesa y las sillas para colocar el alimento que traerá su compañero. (NCDA4)

De acuerdo a la observación, los estudiantes, en la medida de lo posible, hacen uso de todos los materiales que están a su disposición en el sector del hogar, como los muñecos, las vestimentas, las ollas y los alimentos. Al momento de usarlos, ellos lo asocian a su vida cotidiana, realizando representaciones simbólicas de lo que observan en su entorno familiar. Las habilidades sociales

que se fortalecen en este espacio son la comunicación, el saber compartir y el respeto por los roles que asumen los niños, como ser niños, ser padres o madres, cantantes, presidente, etc.

7.1.2.2. Material estructurado en las actividades de aprendizaje

Durante el proceso de observación, no se vieron muchas actividades de aprendizaje donde se usen los materiales estructurados. De las cinco actividades observadas, en este apartado daremos a conocer solamente tres momentos donde se aplicaron algunos materiales estructurados. También se dará a conocer una de las experiencias de años anteriores cuando la docente trabajó con el material estructurado. En este caso, se pudo ver que, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, el material estructurado era usado para reforzar lo que los estudiantes vivían de manera concreta. A continuación, se dará a conocer cómo fueron aplicados cada uno de los materiales.

- Uso del playgo

Cuando se entrevistó a la docente, se plantearon algunas preguntas referidos al uso de los materiales estructurados durante las actividades de aprendizaje, a ello se señaló lo siguiente.

Entrevistadora: Podría contarme alguna experiencia chiquita de como usted utiliza los materiales concretos estructurados, de alguna experiencia que tuvo hace años quizá.

Docente: A ya, este esas maderitas, antes solo teníamos esas maderitas, esas maderitas me servía bastante para que el niño desarrolle su creatividad. Pero ahora que ha reemplazado los playgos, a veces también tiene sus partes positivas ¿no? Pero también no porque como vienen ya con carritos, el niño a veces ya no tiene esa creatividad entonces ya es más mecánico.

Entrevistadora: tal vez tuvo la oportunidad de emplear en algún área.

Docente: Cuando trabajamos los medios de transportes, en ahí si podía si podía utilizar ese material estructurado como tú dices, porque me iba ser más fácil la atención de los niños en la sesión de clase. Porque como sabes muchos niños no conocen como es el avión solo lo ven de lejos, pero no saben que el avión puede tener una puerta, tener ventanas entonces... o una ambulancia de repente cómo es un bus, entonces en esos juegos ya te ayudan, viene como para que el niño pueda conocer también. Pero también lo hemos utilizado en el área de ciencia no, para hablarles que los carros verdaderos botan humo, que contamina el medio ambiente, ósea en realidad nos ha servido para todos esos materiales, para todas las áreas que se trabaja integral.

También cuando nos capacitaron la primera vez que iban a entregarnos ese material, este... nos hicieron hacer sesiones como podríamos utilizarlos. Porque cuando nosotros

lo vimos muy bonito, será pues para que jueguen no más, pero tenía un medio, bueno tenía un fin.

Entrevistadora: Recuerda como era maso menos lo que le han capacitado

Docente: Hicimos una sesión no, ósea modelo y después lo expusimos en grupo

Entrevistadora: ¿A cerca de que maso menos era?

Docente: Era acerca de los medios de transporte no, bastante recuerdo eso, bueno también era acerca de... bueno en la ciudad, era para trabajar como funciona el semáforo y que más, no recuerdo, pero si nos dieron un libro de todo eso que a veces lo he utilizado como sesiones de modelo. Aunque en la comunidad a veces no se trabaja, por decir las vías, evitar peligros. Porque antes no había tampoco carretera no, pero ahora que ya hay mucho movimiento y los niños siempre están saliendo, entonces para que también aprendan a cuidarse siempre es bueno hablarles de eso. Hay también en el área de matemática, para colores, formas todo eso. (ED1)

En este testimonio, la docente da conocer que uno de los materiales estructurados que utilizó en sus actividades de aprendizaje, hace un tiempo atrás, fue el playgo. Ella recuerda que, a inicios, no habían los materiales estructurados. Sin embargo, una vez que llegaron, la docente creía que esos materiales solo servían para jugar. Gracias a una capacitación, ella pudo entender que también podían ser usados para desarrollar sus actividades de aprendizaje. Fue así como ella hizo uso del playgo, para abordar el tema de los medios de transporte y sus vías peatonales en el área de personal social y la contaminación en el área de ciencia y ambiente. Quizás, hace un tiempo atrás, no hubiera sido tan relevante abordar este tipo de temas, ya que no eran tan relevantes en cuanto a la realidad del niño, pero como bien menciona la docente, en la actualidad, si es importante que el niño conozca otras realidades. Estos temas también son importantes porque, hoy en día, los niños y niñas ya no son tan ajenos a esta realidad, ya que están expuestos a ver transitar los autos por su comunidad. Revisar estos temas también les puede servir a los estudiantes cuando vayan a la ciudad, para de esa manera poder asociar lo que aprendieron en la institución.

- Uso de siluetas, cintas en las actividades de aprendizaje

SEREACIÓN POR TAMAÑOS

La docente da inicio a la sesión, haciendo recuerdo sobre el proyecto sobre del papa allay (cosecha de papa). Luego apunta en un papel el propósito de la actividad de

aprendizaje, y dice: “Kunan p’unchay wiñachiyanta yachaqasun” (el día de hoy aprenderemos a seriar por tamaño).

En seguida, la docente escoge a cuatro niños voluntarios y les pide que se coloquen del más pequeño al más grande. Aquí surge un percance, no había un niño pequeño, entonces la docente dice porque no ponemos a Pompom (títere de trapo) para formar del más grande al más pequeño. Los niños y niñas tomaron la idea como positiva, y entre risas ellos se iban ordenando y corrigiendo para colocarse del más grande al más pequeño. Una vez logrado el objetivo la docente iba preguntando quién es grande, quién le sigue, quién es el más pequeño y los estudiantes iban respondiendo con toda seguridad.

Luego la docente muestra una caja de color verde, los niños se muestran curiosos queriendo saber que hay dentro, enseguida la maestra va sacando poco a poco las papas y lisas y comienza a entregar a cada grupo, primero a los niños de cinco años luego a los de cuatro años. En ese lapso mientras la docente iba repartiendo el recurso concreto, un niño de 5 años dice ya está, cuando la maestra se acerca se observa que el niño realizó la seriación colocando las lisas del más grande al más pequeño, al ver esto los niños fueron rotando el recurso para poder realizar lo mismo respetando sus turnos.

Para finalizar, la docente guarda los recursos y les dice a los estudiantes que se les entregara unas siluetas, y al igual como hicieron con el recurso concreto deberán realizar con las imágenes de siluetas. Se comienza a entregar tres y dos tipos de siluetas por grupo, a los niños y niñas de 5 años se les entrega tres tipos: siluetas de manzanas, siluetas del cuerpo humano y siluetas de llamitas cada uno de cinco piezas. Al grupo de cuatro años se les entrega siluetas de ovejas y zanahorias de cuatro piezas. Por último, al grupo de tres años se les entrega una silueta de velas con dos piezas, la docente me dijo que ellos solo debían conocer grande y pequeño, de esa manera me acerque y les iba preguntado cual era grande, algunos aun sentían confundidos y señalaban lo que ellos creían, pero había otros que si estaban seguros y decían esto es grande y esto es pequeño.

Sin tener ningún tipo de dificultad los niños y niñas de cada grupo solucionaron el problema, ordenando las siluetas entregadas de pequeño a grande, como tal se muestra en las figuras 13 y 14 lográndose así el propósito planteado de realizar la seriación por tamaño. Para logra el propósito, la docente se iba acercándose a cada estudiante para guiarlos realizando preguntas como ¿Cuál será más pequeño? ¿Cuál iría primero? ¿Cuál sería el segundo? ¿Cuál es más grande? ¿Todos serán del mismo tamaño? Estas preguntas permitían la orientación, para que el niño pueda utilizar el material entregado. (NCDA5)



Figura 13. Niño de cuatro años seriando las siluetas de zanahorias (FDA10)



Figura 14. Niño de 5 años seriando las siluetas del cuerpo humano. (FDA11)

En la observación realizada, para que el niño pueda concretar su aprendizaje haciendo uso del material estructurado como las siluetas, se pudo ver que se siguen diferentes etapas con por

ejemplo la actividad previa de que los niños y niñas vivencien la seriación con su propio cuerpo, luego la actividad concreta de la seriación haciendo uso de los recursos naturales concretos que están al alcance de la realidad de los estudiantes y finalmente recién se llega a hacer uso del material estructurado que fueron las siluetas, pero el gran reto para los niños era solucionar el problema de seriación haciendo uso de siluetas que ya no eran relacionados de acuerdo al proyecto del “papa allay” sino eran otros como los que se muestran en las figuras 13 y 14. Pero también otro de los retos para la docente al tener un aula multiedad es que ella tuvo que entregar las siluetas graduando las piezas para cada edad.

Otra de las actividades de aprendizaje donde se aplicó las cintas fue para desarrollar una de las competencias de matemática: largo y corto.

SUNI Y QHURU – LARGO Y CORTO

Al igual que la anterior actividad se les hace recuerdo del proyecto que están abordando. Aquí la docente pregunta a los estudiantes “¿Maypi wiñan papachakuna?” (¿Dónde crecían las papitas?) Los niños y niñas responden: “wachupi” (surcos).

La docente pregunta: “¿Imayna karan chay wachu?” (¿Cómo eran los surcos donde crecían las papas?) El niño Jhoe se ofrece para hacer la representación y la profesora lo invita para que pase al frente y pueda dibujar sobre el papel. El niño dibuja los surcos como había visto en la actividad vivencial de la cosecha de papa. Luego la docente pregunta ¿cuál se ve más largo? Salen algunos niños para señalar, para hacer evidente y más visible cual era largo y corto, la docente pinta de color marrón el surco más largo que estaba en la cabecera y pinta de color negro los demás surcos que estaban debajo, que visualmente se ve que es cortó.

De esa manera menciona a los estudiantes que aprenderán a conocer sobre largo y corto en quechua la maestra lo denomina como suni y qhuru. Después, la docente dice que trajo una sorpresa, y pide que cierren los ojos. Se muestra una bolsa de color verde que dice material del ministerio de educación. De la bolsa, la docente comienza a sacar unas cintas de tela y entrega a cada niño una cinta larga y otra corta y les pide que toquen y sientan su textura.

Luego se les pide a los estudiantes que identifiquen cual es largo y cual es corto, de pronto el grupo de los niños de 5 años comienzan a estirar las cintas de tela sobre la mesa y algunos estudiantes comenzaron a juntar las cintas y decían esto es una culebra mientras que otros niños y niñas iban colocando arriba el corto y abajo el largo y también viceversa tal como se muestra en la figura 15.



Figura 15. Niños y niñas manipulando las cintas para identificar largo y corto. (FDA12)

Mientras tanto, en el grupo de cuatro años se pudo ver que algunos niños colocaban las cintas paradas y la docente les decía no tienen que poner parado tienen que poner echado, para poder cual es largo y cual es corto. Después, la docente pasa por cada grupo y pregunta cual se ve largo y cual se ve corto, ello los niños iban señalando y diciendo lo que se quería lograr en el propósito. Finalmente, la docente pide a uno de los estudiantes que recoja el material, el niño pasa por cada uno de sus compañeros para pedirles las cintas y poder guardar en el bolso. (NCDA)

Tomando en cuenta la observación, para hacer uso del material, como las cintas para conocer las longitudes de largo y corto, la docente recurre a los saberes previos de los estudiantes con relación a los surcos de la chacra de papa. Esto ayudó a los niños y niñas para que identifiquen con mayor facilidad la longitud al momento de manipular las cintas de tela.

En ambas observaciones, el material estructurado corresponde al área de matemática, permitiendo así, el desarrollo de la habilidad cognitiva. En ambos casos se evidencia que, para desarrollar las competencias matemáticas, se debe partir de los saberes previos. Una vez

terminado este paso, recién se puede entregar los materiales a los estudiantes para que manipulen y realicen las representaciones, como la seriación y la identificación de longitud.

7.1.2.3. Actitud de la docente, las madres y los niños y niñas frente a los materiales estructurados

Los niños y niñas, las madres de familia y la docente tenían más actitudes positivas, que negativas, respecto a los materiales estructurados. En este apartado daremos a conocer, primero, las actitudes de los estudiantes, segundo, las actitudes de la docente y, por último, las actitudes de las madres de familia.

Respecto al primer punto, sobre las actitudes de los niños y niñas, se pudo ver que a los estudiantes les gusta jugar y manipular los materiales estructurados que se encuentran en su aula. Esto puede ser debido a la variedad de formas, texturas y colores que tienen dichos materiales. Por otra parte, algo interesante que la docente mencionó es que sus niños y niñas pueden adecuarse a jugar o aprender con cualquiera de los dos materiales, ya sean estructurados o no estructurados. A continuación, se muestra la entrevista:

Entrevistadora: Usted siente que tal vez los niños sienten algún favoritismo, o nota alguna diferencia al usar el material estructurado.

Docente: De hecho, hay más atracción por el material estructurado porque es más atractivo, es pues algo que despierta bastante interés en ellos que lo que hay en nuestra comunidad, pero cuando por ejemplo hemos podido observar ese día en la chacra que se agarraron una roca en forma de un carrito eh igual ósea no. Nuestros niños felizmente están acostumbrados a utilizar recursos fuera de la hora de clases, fuera de la hora pedagógica para ellos no es ningún problema utilizar esos recursos no. De hecho, en el aula son más llamativo los juegos estructurados. (ED1)

Desde el punto de vista de la docente, para los niños y niñas, el material estructurado es más llamativo en el aula porque es atractivo y novedoso. Sin embargo, si se tiene que trabajar con los recursos no estructurados, la docente nota que los niños pueden utilizarlos con normalidad.

Respecto al segundo punto, sobre la actitud de la docente frente al material estructurado, la profesora considera que tener el material estructurado es bueno ya que ayuda a los estudiantes

a conocer otras realidades. Por otro lado, ella también considera que es importante tener a disposición los materiales no estructurados. En una entrevista a la docente, se le planteó una pregunta abierta para que tenga la libertad de responder. Lo que señaló fue lo siguiente:

Entrevistadora: ¿Con cuál de los dos tipos de materiales se siente más cómoda enseñando con los estructurados o con los no estructurados?

Docente: Pienso que con ambos es lo mismo, ósea uno cuando tu utilizas material de tu contexto los niños se sienten más en confianza y también los materiales estructurados nos sirve de mucho porque a veces también este nos apoya pues mejor.

Entrevistadora: ¿Usted considera ambos que son importantes los materiales estructurados y como los no estructurados?

Docente: A veces los materiales estructurados hacen ver las realidades de otras partes no, por decir cuando trabajamos lo que es en el mes de julio, este sobre las regiones y todo eso entonces ahí podemos mostrar con esos materiales por decir las láminas que son más ilustrativas y hacen ver no que no solamente este... el país se basa en zonas rurales, sino que hay otras zonas también que los niños deben de conocer, aunque sea a través de imágenes. (ED1)

Desde la afirmación de la docente, podemos comprender que la docente tiene una actitud positiva respecto al material estructurado y, también, al material no estructurado. Cabe resaltar que la docente hace referencia a las láminas con imágenes como material estructurado y que resalta que, a través de ellas, los niños y niñas pueden conocer otras realidades que se encuentran fuera de su contexto cultural.

Por último, en dos entrevistas realizadas a las madres de familia, en relación a sus actitudes frente a los materiales estructurados, ellas mostraron actitudes positivas al referirse al material estructurado que dispone la IE. Las madres se muestran satisfactorias porque muchos de los materiales, que hay en la IE, no los tienen en sus casas. Al igual que la docente, las madres manifestaron que sus hijos aprenden sobre otras realidades. En las siguientes líneas se da a conocer lo que respondieron las madres al preguntarles si estaban de acuerdo con contar con los materiales estructurados. Una de las madres señala lo siguiente:

Investigadora: ¿Qanpaqri allinchi kanman chay minsiteriomantan chayamun pukllanakuna chay uhina riki, manan kaynamantachu hina?

(¿Para usted está bien que haya los materiales estructurados que manda el Ministerio de Educación?)

Mdre 2: Chaypas allinpuni ñuqapakqa, chaywan yanapawankuña masta wawayku pukllananpaq, manaña ñuqayku llapantachu apachiyku. Wasipi pukllanan kaq suyan pukllanan, inicialman rin pukllamunñan chay pukllanakunawan, ña riqsimullanñataq huq clase pukllanachakunata pay hap'imushan, inicialpi manan wasipi kan igullatachu. Allin chayqa.

Para mí eso está muy bien, con eso ya nos ayudan más para que nuestros hijos jueguen con esos materiales, nosotros no enviamos todos esos materiales. En la casa tienen algunos juguetes, y cuando van al inicial ya tienen otros materiales, entonces a partir de eso ya conocen y manipulan otros tipos de materiales, por eso es diferente. Y está muy bien. (EM2)

Y la otra madre de familia manifiesta:

Mdre 3: Manaña, chaywan pelota trapuchamantapas ruwapuykuchu. Kikinllapi pukllapunku chayllapiña pukllapunku ima munasqankuwan. (Ya no elaboramos materiales, los niños juegan ahí mismo con los materiales que tienen y hacen lo que les gusta.)

Investigadora: ¿Qanpaqri chayri allinchu kashan icha manachu? (Para usted eso está bien)

Madre3: Allinmi wawaykupaq aswan allin, wasipi manan kanchu ni animal cosaspipas kanchu pukllanachankuna, inicialpiña ña riqsimunkuña kulurchakunata, ima animalchakuna kan, rompecabezaschallatapas ña yachankuña, allintaña riqsinuku kulurchakunapas, numerukunatapas hina.

(Está bien para nuestros hijos, en casa no tienen juguetes como por ejemplo animales para que jueguen, y en el inicial ya conocen que animales hay, de que color es, también pueden armar rompecabezas y conocer los números) (EM3)

En esta última entrevista la madre de familia también afirma que en casa no tienen los materiales suficientes para que sus aprendan, pero cuando van al jardín es de gran ayuda ya que ahí pueden encontrar diversos materiales que les ayudan a sus hijos a conocer los colores o contar los números. Por ende, la madre de familia ve de manera positiva contar con dichos materiales estructurados que brinda el MINEDU.

A lo largo de este apartado se ha explicado el uso de los materiales estructurados en los diferentes espacios, como en los juegos en sectores y las actividades de aprendizaje. Por último, se ha dado a conocer las percepciones o actitudes de los actores educativos frente al material estructurado. En conclusión, se ha llegado a entender que los materiales estructurados se hacen

más uso más en los juegos de sectores y no tanto en las actividades de aprendizaje, algo resalta es que se ha visto que los materiales estructurados están muy muy ligados a la parte matemática.

7.2. Uso de recursos y materiales pedagógico en el proceso de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua

En nuestros antecedentes se evidenció que no existen determinados materiales pedagógicos para enseñar el castellano como segunda lengua (L2) en el nivel inicial. En esta sección se dará a conocer esta necesidad. Por otra parte, se mostrará cómo se utilizan los títeres de palitos y de muñecos para enseñar la L2 y, por último, se dará conocer que los recursos audio visuales pueden ser utilizados como materiales para enseñar la L2.

7.2.1. Ausencia de materiales para la enseñanza del castellano como L2

En el nivel inicial, se pudo observar que no existen materiales específicos para enseñar el castellano como segunda lengua. Así también lo afirma la docente de aula en la siguiente entrevista:

Entrevistadora: ¿Que materiales utiliza usted para enseñar el castellano como segunda lengua?

Docente: Nuestros materiales son escasos los que tenemos, como tú has podido observar el ministerio no nos ha dado un material específicamente para trabajar en inicial, y en L2 ¡no! Si tenemos aquello (señala algunos materiales que se encuentran en un estante, como imágenes y títeres de palito) es gracias al proyecto que se ha implementado acá en L2, que nos ha proveído ITAPE, todo algunas cosas que yo lo he aumentado. (ED1)

Como menciona la docente, el MINEDU no ha brindado ningún material que permita la enseñanza del castellano como L2 en el nivel inicial, en el que se trabaja como escenario 1. Sin embargo, la docente resalta que gran parte de los materiales que existen en la IE son gracias al proyecto de enseñanza del castellano como L2 creado por la fundación de la ONG –ITAPE. Cabe mencionar que, en una conversación informal, la docente compartió que, a través de los talleres que brindo la fundación, los docentes pudieron elaborar los materiales a base de imágenes.

Efectivamente, como se señala, se observó que la docente del nivel inicial, junto con otros docentes del nivel primaria y secundaria, se reunía con la fundación de la ONG – ITAPE para planificar las actividades de aprendizaje del castellano y prever los materiales que se tenían que utilizar durante las sesiones.

Respecto a los materiales que se elaboró y los que aportó la fundación, la docente menciona los siguientes materiales: “las imágenes de los útiles de aseo, después el títere con palito, ha llegado algunas imágenes de frutas, verduras, imágenes de los saludos”. De todos los materiales que se mencionaron, los que se utilizaron durante la observación fueron los títeres con palitos y las imágenes de los saludos de buenos días y buenas noches.

7.2.2. Títere de palitos y títeres en forma de muñecos

En el proceso de enseñanza del castellano, los títeres de palitos, acompañados de imágenes, y los títeres en forma de muñeco cumplieron un rol fundamental para interactuar con los estudiantes en el momento de la enseñanza del castellano. En las siguientes líneas se muestra cómo se usaron cada uno de los materiales mencionados.

- Títeres de palitos

Los títeres de palitos y las imágenes fueron los protagonistas para transmitir el castellano a los estudiantes del nivel inicial. Durante la observación, se notó que, para enseñar el castellano, la docente comenzó con los saludos de buenos días y buenas noches y, luego, desarrolló la despedida.

Saludo del bueno días

La docente, les hace sentar a los estudiantes en semi círculo cerca al sector de castellano y en cada clase la maestra presentaba una imagen de ojo y oreja, diciendo sus nombres en castellano, esto servía para mantener un buen clima en el aula generando así la escucha y la observación durante el desarrollo de clase.

El taller comienza cuando la docente muestra la figura 16, en la que se visualiza una señora de edad avanzada sentada y un niño que pasa por su lado levantando la mano como señal de saludo, en la imagen también se observa un sol radiante y un letrero que

dice ¡Buenos días! La docente comienza a señalar cada componente de la imagen de la siguiente manera:



Figura 16. Saludo de buenos días. (FDA13)

Docente: Aca esta una senora ¿Quien esta aqui?

Niños y niñas: La señora

Docente: Una señora ¿con quién estará?

Niños: José

Docente: No es José, es un niño y una señora (señala el sol) ¿Qué habrá acá?

Brandon: Inti (sol)

Docente: Es el sol, muy bien ¿el sol estará a fuera? ¿Estará soleando?

Niño: ¡sí!

Docente: Si hay sol, el sol está arriba y es de día, (señala al niño) el niño le saluda, buenos días señora

Niños: (repiten) ¡buenos días señora!

Docente: el niño saluda buenos días señora-

Niños: buenos días

Docente: cuan hay sol, decimos buenos días. (NCDA7 Y ADA1)

Durante todo ese momento que la docente mostraba la imagen intentaba hacerles entender a los niños y niñas que cuando hay sol o cuando es de día, se debe saludar diciendo ¡buenos días! Mientras que los niños repiten y utilizan palabras cortas para poder responder.

Luego de manera escondida la docente saca a dos títeres de palito y dicen miren quién ha venido una abuelita y una niña, los niños dicen que la niña se llama Rosita y la abuelita Juliana. A través de una canción, los títeres de palitos como se ve en la figura 17 asumen el rol de personas y realizan el respectivo saludo de ¡buenos días!



Figura 17. Títeres de palito de una niña y una abuelita.
(FDA14)

Títere Rosita: Buenos días abuelita mata tiru, tiru lay

Títere abuelita: Hola, Rosita

Títere Rosita: Buenos días abuelita mata tiru, tiru lay

Niño: ¿Haber el abuelito?

Docente: A ya, voy a buscar al abuelito, dónde estará el abuelito, aquí está el abuelito

Niña Yesenia: Maypi, ¿hijo?

Niña Nayeli: Haber abuelituwan

Docente: ¿Qué le salude?

Niños: (en coro) Aja

Títere Rosita: Buenos días abuelito mata tiru, tiru lay

Títere abuelito: Buenos días Rosita

Docente: Quién está saludando

Niño Jhoe: Rosita

Docente: Rosita saluda a su abuelito. (NCDA7 Y ADA1)

Tal como se muestra en la conversación, los títeres de palito asumen el rol de personas reales, que establecen una conversación corta entonando una canción sobre el saludo. Para los niños, ver la interacción entre los títeres, y escuchar el castellano con oraciones cortas acompañado de la entonación de la canción, fue más fácil de captar, ya que podían repetir las palabras cortas que los títeres mencionaban.

En otro taller, la docente continua con el saludo de buenos días, pero en esta actividad, los niños son los protagonistas. Ellos hacen uso del títere de palito para realizar el respectivo saludo. En las siguientes líneas se muestra, con mayor detalle, lo mencionado:

Saludo de los niños haciendo uso de los títeres de palito

Al igual que el anterior taller, los niños se encuentran sentados en semi círculo cerca del sector de castellano. Aquí nuevamente la docente hace uso de las imágenes de oreja y manos para recordarles que con la orejita deben escuchar y con los ojitos deben ver para poder aprender, luego la docente dice vamos a guardar. Los niños creyeron que la docente iba a guardar los materiales, de pronto los niños comienzan a preguntarse por Rosita y sucede lo siguiente:

Niños: (todos en voz alta) ¡Rosita!

Docente: El otro día

Fran: Rosita

Docente: Rosita, ¿dónde estás? Llámame pues

Yesi: ¡Ven Rosita!

Docente: Rosita ¡ven!

Jhoe: No, no José y Rosita (exclama pidiendo que venga también el otro títere)

Docente: José y Rosita (muy despacio saca a ambos títeres) ¡aquí está!

Fran: ¿Y el abuelito? ¿Dónde está el abuelito?

Docente: El abuelito después ya (muestra el títere del niño) ¿cómo se llama?

Niños/as: (En coro) José

Docente: ¿Yella?

Niños/as: (en coro) Rosita

Docente: ¿quién quiere hacer saludar a José?

Niños/as: Buenos días José

Jhoe: ¡Yo!

Docente: Ya Jhoe, tú (sale el niño, se coloca costado de la docente) Vas hacer saludar a los niños. (En voz baja le dice al niño) buenos días niños, así.

Jhoe: (coge el títere y en voz bajita dice) Buenos días

Docente: ¿estamos de día o de noche?

Niños/as: de día

Docente: Estamos de día y saludos buenos días. (el niño regresa a su lugar)

Niños/as: (Comienzan a ofrecerse como voluntarios para realizar el saludo) Yo, yo, yo, yo (se escuchan muchas voces)

Docente: Primero Yesita ¡ya! (sale la niña y pregunta) ¿Quieres con José o con Rosita? (la docente le da la libertad de que la niña escoja el títere con el cual desea hacer saludar)

Yesi: A Rosita

Docente: A ver ¿cómo va a saludar la amiga Rosita a los niños?

Yesi: (agarrando el títere, se muestra tímida, se tapa la boca y se pega a la docente en voz bajita) buenos días.

Niños/as: Yo, yo, yo (se escuchan diferentes voces)

Docente: (observa y saca al niño que está tranquilo, y le pregunta) con quién quieres con José o con Rosita

Cristofer: Con José, (saluda con mucha seguridad) ¡buenos días niños!

Niños/as: (todos atentos y saludan en coro) ¡Buenos días José!

Docente: Muy bien para Cristofer, aplausos. (NCDA8 Y ADA2)

Tal como se muestra en la conversación, los estudiantes se ven motivados por la presentación de los títeres. Incluso, se recuerdan de la participación de los títeres que tuvieron en la anterior clase, como, por ejemplo, se preguntan por el abuelito. Después, se puede ver que los estudiantes son protagonistas ya que, como José y Rosita, hacen uso de los títeres. Al principio, los estudiantes se ofrecen como voluntarios para poder saludar a sus compañeros haciendo de títeres, pero, cuando salen al frente, sienten un poco de temor. Sin embargo, hay niños que se expresan con total libertad sin dificultad alguna.



Figura 18. Niña haciendo uso del títere con palito para realizar el saludo. (FDA15)

Lo resaltante de este hecho es que la docente les da un espacio a los niños y niñas como un actor principal haciendo uso del títere como se muestra en la figura 18 permitiéndoles así que ellos se expresen con libertad, a lo que los niños y niñas puedan. Otro de los detalles es que la docente en lo posible se dirige a los estudiantes con amabilidad, haciendo gestos y poniéndose a la altura del niño/a.

- Títeres en forma de muñecos

En el aula se observaba que había dos títeres en forma muñeco. Uno era una persona de tamaño pequeño con medio cuerpo que se llamaba Jesucito. El otro era un osito llamado Pompom. Este último tenía el cuerpo completo y tenía una boca para poder gestualizar, acción que se podía realizar colocando la mano dentro de ella. En este apartado daremos a conocer el rol de cada uno de ellos.

- Títere Jesucito

El primer títere de muñeco en forma de persona se llamaba Jesucito. Durante la observación, este fue utilizado para marcar el horario del castellano. Por ejemplo, en la primera sesión, la docente presentó al personaje para que los niños y niñas tengan noción de que, cada vez que el títere salía, era momento de hablar en castellano. Cuando el títere se iba, esto indicaba que ya había terminado la hora del castellano. Esta acción se repetía cada vez que se iniciaba la hora del castellano. A continuación, se muestra una de las observaciones.



Figura 19. Presentación del Títere Jeucito (FDA16)

Como se muestra en la figura 19, la docente comienza con la sesión haciéndoles sentar a los estudiantes en media luna cerca al sector de castellano.

En enseguida la docente dice a los estudiantes que cierren los ojos y les menciona que tienen una visita. Y poco a poco empieza a sacar al títere, la docente hace una voz distinta y comienza a saludar con el títere.

Títere Jesucito: Hola buenos días niños y niñas mi nombre es Jesucito

Niños y niñas: Buenos días Jesucito.

Títere Jesucito: Cuando yo vengo, hablaremos en castellano yo solo entiendo el castellano. Nuevamente pregunta ¿cómo me llamo?

Niños y niñas: Jesucito

Títere Jesucito: vamos a cantar una canción... dice así: como están mis niños como están, se dirige a los estudiantes y les dice ustedes me van a responder ¡muy bien!

Nuevamente se comienza a cantar a canción

Títere Jesucito: Como están mis niños cómo están

Niños y niñas: En coro ¡muy bien!

Títere Jesucito: Este es un saludo de amistad

Niños y niñas: ¡qué bien!

Títere Jesucito: Haremos lo posible, para hacer bueno amigos ¿cómo están ms niños cómo están?

Niños y niñas ¡muy bien!

Durante todo el tiempo los estudiantes se muestran muy felices, y cada vez que tenían que responder al saludo lo hacían con mucho entusiasmo. Se deja el títere sobre el estante donde se encuentran las fichas de castellano.

Docente: les pregunta ¿Les gusta aprender castellano?

Niños y niñas: ¡Sí! Responden en coro

Docente: Vamos a salir afuera para cantar la canción que nos enseñó Jesucito ¿Quieren ir?

Niños y niñas: Si

Salen afuera y la docente pide que se sienten en el graderío, todos sentados y la maestra comienza a sacar unas fichas con imágenes de oreja, ojo acompañado de gestos la docente dice que cuando vean la oreja es para escuchar y cuando vean el ojo es para mirar.

Luego comienzan a cantar nuevamente la canción de “cómo están mis niños como están”. Al terminar de cantar, los niños regresan al salón y la maestra pregunta a los estudiantes si les gustaría dibujar a Jesucito; ellos dijeron que si querían.

Enseguida la maestra dice que Jesucito ya se va y les pide que se despidan. Cuando se despide el títere los estudiantes comienzan a hablar en quechua.

Se reparte hojas blancas a los niños y niñas de 3 y 5 años y también crayolas para que puedan representar al personaje que vino a visitarlos. Mientras los niños y niñas más grandes la docente les pide que hagan el dibujo del títere para que los niños y niñas de 3 a los puedan pintar.

Cuando culminan de dibujar los estudiantes cuelgan sus dibujos en el estante donde se encuentra cada nombre de cada estudiante. (NCDA9)

En la observación se realiza la presentación del personaje llamado Jesucito y se hace el saludo. Los niños realmente le dan vida al títere de tal modo que interactúan con él como si fuera una persona más en su espacio de aprendizaje.

- Títere Pompom

El segundo títere se llama Pompom. En la figura 20 se ve que él está sentado en la silla. Según la docente, en años anteriores, este personaje era el que enseñaba el castellano. Ahora, Pompom fue colocado en el sector del hogar para que los niños puedan jugar y para que ellos sigan interactuando con él, ya que los niños sabían que Pompom solo hablaba el castellano. De esa manera, los niños no solo practicaban el castellano durante los talleres, sino también en su juego libre. La docente dio a conocer que, al inicio, ella no era buena dándole voz a Pompom. Sin embargo, ella hacía lo posible para usarlo, utilizando diferentes voces, para que así, los niños crean realmente que él les iba enseñar el castellano.



Figura 20. Pompom sentado en el sector de hogar. (FDA17)

Para conocer más sobre cómo fue el trabajo de enseñar el castellano, haciendo uso del títere llamado Pompom, la docente cuenta su experiencia en las siguientes líneas:

Entrevistadora: Cómo fue su experiencia al trabajar con Pompom

Docente: A ya, el año pasado Pompom era nuestro personaje elegido, y eso era elegido por los niños

Entrevistadora: ¿Como usted sentía, notaba que les ayudaba a los niños a expresarse en castellano, cuando Pompom les hablaba?

Docente: Uhm, les gustaba bastante, el año pasado al menos el grupo pequeño que he tenido me decía de Pompon su casa es allá y Pompom solo habla castellano. Te cuento una experiencia cuando llego Pompom hace 2012 en ese entonces tenía un grupo de niños grande y se quedaron maravillados, les conté una historia de que había llegado un amiguito de lejos en un avión y que ese amiguito venía a quedarse con ellos, pero que no entendía nada de quechua, que él hablaba otro idioma que era el castellano y les hice ver algunos afiches de niños de Holanda. Entonces ahí les dije que Pompom se iba quedar con nosotros y es como un niño más. Y lo más bonito era que le hacíamos sentar en cada grupo, en el recreo lo sacaban para jugar con él, y cuando estaba muy cochinito le mandaba a casa a las mamás para que me lo laven. Ja ja ja Y las mamás me decían profesora “chaychu Pompom kasqa eh, nishutapuni waway Pompomanta rimam, chaymi Pompom kasqa” (ese es Pompom, mi hijo habla demasiado de Pompom, ese había sido Pompom) ja ja ja Ósea fue una novedad cuando llego Pompom

Entrevistadora: ¿Qué expresiones en castellano utilizaban los niños?

Docente: Le decían hola ¿cómo estás?, ¿de dónde eres, después buenos días, y cantaban la canción de “¿cómo están?” aja y otra era cuando venían alguien ya utilizaban el castellano y le decían ¿de dónde estás viniendo? (ED1).

Con mucha alegría, la docente cuenta que Pompom tuvo un impacto muy fuerte en los niños y niñas. La razón por la cual los niños y niñas le dieron importancia al títere fue porque la docente contextualizó al muñeco indicándoles a los estudiantes que ese personaje no era del mismo lugar que ellos, sino que era de otro contexto y que venía a enseñarles el castellano. Esta situación motivó a los estudiantes a que realmente tomen a Pompom como alguien importante, alguien que les iba enseñar. Al punto de que los niños y niñas trabajen junto con el títere colocándolos en sus grupos, llevándolo al recreo y haciéndoles saber a sus padres y madres de familia de que el títere Pompon existe en su jardín. Además, lo llevaban con el fin de comunicarse en castellano realizando pequeñas frases como “Hola, cómo estas, dónde vienes”.

Durante el tiempo de observación en la IE inicial, nos dimos cuenta que, ahora, el títere Pompom ya no cumple un rol principal en la enseñanza del castellano, sino que fue colocado como un juguete en el sector del hogar. Sin embargo, los niños aún mantienen al títere como el

personaje que solo habla el castellano, puesto que cuando juegan con él, le hacen hablar en castellano. Por ejemplo, un día mientras los niños se encontraban jugando en el sector del hogar, un niño cogió al títere y se me acercó y, a través de él, me dijo “hola, ¿cómo estas profesoras?”. O sea, los niños interiorizaron lo que decía el títere, y ellos lo ponían en práctica haciendo saludos cortos a la docente y a sus compañeros.

Con relación al títere Quispe (2010), en su estudio de enseñanza del castellano como segunda lengua menciona que el títere es un recurso muy atractivo para que los estudiantes se desenvuelvan de manera libre realizando dramatizaciones o expresiones de saludos. Esta afirmación se pudo evidenciar a lo largo de nuestras observaciones en los talleres de enseñanza de L2, en la que se logra ver que el títere es un material atractivo para que los estudiantes del nivel inicial se expresen en castellano realizando saludos o pequeñas conversaciones en interacción con el títere.

7.2.3. Material audiovisual para el aprendizaje del castellano

La IE contaba con materiales audiovisuales, como un televisor, un DVD player, parlantes y una radio. Estos materiales eran utilizados en diferentes momentos, pero no específicamente para enseñar el castellano. Por lo general, se utilizaban cuando los niños tenían que practicar alguna danza, cuando terminaban temprano sus actividades de aprendizaje o cuando hacía mucho frío y llovía. En estos casos, los niños y niñas ya no podían salir al recreo, y era ahí cuando se utilizaban estos materiales audiovisuales.

¿Qué veían en ese material audio visual? Respondiendo a la pregunta, la docente tenía muchos CDs de danzas, canciones, cuentos y películas. Cuando se presentaba la situación para poder prender el DVD y el televisor, los niños escogían lo que querían ver. En un par de ocasiones los niños escogieron ver la película de la Era del hielo, Olé y algunos cuentos clásicos, como los tres chanchitos, el gato con botas y caperucita roja. Lo sorprendente era que los niños observaban fijamente, entendían y hasta se sabían de memoria los hechos que ocurrían en la

película o en los cuentos. Aunque no lo decían en castellano, ellos expresaban en quechua, de manera anticipada, lo que estaba a punto de suceder. En general, el material audiovisual ayudaba a fortalecer el entendimiento del castellano. En distintas ocasiones, los niños y niñas repetían lo que decían los personajes, de esa manera, ellos iban desarrollando o expandiendo su vocabulario en castellano.

Si bien es cierto que no se utilizó los materiales audio visuales como material educativo para enseñar el castellano, debería de incorporarse más este material. Por ejemplo, puede utilizarse para mostrar videos relativos a los temas que se están enseñando en castellano, para así fortalecer la comprensión del castellano en los niños y niñas.

A lo largo de esta categoría se ha dado a conocer algunos materiales que se utilizaron para enseñar el castellano, sin embargo, no es ajeno que se pudo percibir que aún existe una brecha respecto a la producción de materiales para enseñar el castellano como L2 en el nivel inicial. Pero también se ha encontrado que la ayuda de la fundación de la ONG ayudo mucho aportando en el trabajo colectivo para la creación de materiales y el rol de la docente al aplicar dichos materiales como los títeres de palito con imágenes y los títeres en forma de muñeco.

7.3. Uso de materiales textuales por la docente

La IE contaba con materiales textuales brindados por el MINEDU, entre ellos se encuentran los cuadernos de trabajo denominado “Kuska yachasunchik”, escritos en lengua originaria quechua, en la variedad quechua collao, y destinados para niños y niñas de cuatro a cinco años. También se contaba con otros textos impresos, como libros escritos en castellano sobre cuentos clásicos, como el lobo y los tres chanchitos y caperucita roja, textos escritos de cuentos en quechua chanka y textos instructivos sobre recetas de comida en castellano.

7.3.1. Cuaderno de trabajo para niños de 4 y 5 años

Se pudo ver que el cuaderno de trabajo tiene una división de ocho unidades. Cada una unidad gira en torno a distintas actividades del calendario comunal, que guían al docente para desarrollar la actividad de aprendizaje. Estas actividades no estaban necesariamente vinculadas a la comunidad, sino que correspondían también a otros lugares. Durante la observación, se desarrollaron unas tres unidades, las más resaltantes fueron el recojo de plantas medicinales y la cosecha de papa.

Si bien es cierto que el cuaderno tenía sus propias actividades, no siempre concordaba con las actividades que se desarrollaban de acuerdo al proyecto que se socializaba con los estudiantes. En esos casos, este material se convertía en un complemento al proyecto para abordar las actividades de aprendizaje. Al ser un complemento, el libro de trabajo, generalmente, se utilizaba en el cierre de las actividades de aprendizaje, como aplicar una ficha de evaluación para evidenciar el aprendizaje de los niños y niñas de acuerdo a las competencias que se desarrollaban. Cabe mencionar que los contenidos del libro de trabajo no se desarrollaban de acuerdo a lo que estaba escrito, pero si se utilizaban como una guía y como fichas aplicativas para los niños y niñas. De todos modos, la docente realizaba sus propias planificaciones para desarrollar sus actividades de aprendizaje.

Ahora, enfocándonos en cómo se ha utilizado el cuaderno de trabajo, mencionaremos dos ejemplos, el primero relacionado a las plantas medicinales y el segundo, relacionado a la cosecha de papa.

Agrupación de plantas medicinales

La actividad sobre agrupación de plantas medicinales estaba relacionada al proyecto “Elaboramos recetas de comidas y herbarios de plantas medicinales que se recolectan en la Semana Santa”. Esta también coincidía con el contenido del cuaderno de trabajo. Es así que,

durante el desarrollo de la actividad de aprendizaje, los estudiantes tuvieron la oportunidad de agrupar las plantas de manera concreta. Una vez culminado ese momento, ya casi para el cierre de la actividad, la docente informó a los estudiantes que trabajaran con sus libros. De esa manera, se pudo utilizar el cuaderno de trabajo.

Cada niño tiene su propio casillero, donde guardan sus cuadernos de trabajo. Es por eso que los niños y niñas, de manera ordenada, y por grupos de edades, se aproximan a sus casilleros para sacar sus cuadernos de trabajo. La docente pide prestado uno de los cuadernos de los niños y les dice que busquen una imagen, señalando a la imagen No. 21. Los niños muy hábiles comienzan a buscar y lo encuentran, sin dificultades. Cuando sus compañeros no encontraban lo que decía la docente, se ayudaban entre ellos.

Una vez que todos encontraron la página indicada, la docente les hizo recordar a los estudiantes la agrupación de las plantitas. Luego, les indicó que, al igual que esa actividad, ahora tenían que pegar las imágenes de las plantitas que se encontraban en la parte final del cuaderno de trabajo. De esa manera, los estudiantes buscaron las imágenes para poder pegar en la ficha de trabajo, donde se encontraba la imagen de las mantitas. Por ejemplo, para los niños de cinco años, la ficha contenía tres mantitas para que el estudiante realice tres agrupaciones de acuerdo a la forma de las plantas. En el caso de los estudiantes de cuatro años, la ficha tenía dos mantitas, para que realicen dos agrupaciones. Los estudiantes no tuvieron dificultades para buscar lo que indicó la docente. Tampoco tuvieron problemas para pegar, ya que lo hicieron con mucha tranquilidad y, finalmente, sacaron la ficha de su cuaderno y lo colgaron en sus respectivos casilleros, como se muestra en la figura 21, de esa manera se evidencio lo aprendido.



Figura 21. Ficha de trabajo de agrupación de plantas medicinales sacados del cuaderno de trabajo. (FDA18)

Agrupación de papas

También se realizó una actividad de agrupación de papas. Al igual que el anterior ejemplo, esta actividad también guardaba relación con el proyecto. Por eso, el uso del cuaderno de trabajo se adecuó a la actividad que se desarrollaba. Del mismo modo que el anterior caso, se siguió los mismos procesos: primero, los estudiantes vivenciaron y manipularon de manera concreta los recursos, como la papa y las lisas, para poder agruparlas. Al finalizar, en la parte del cierre de la actividad de aprendizaje, se aplicó la ficha de aprendizaje del cuaderno de trabajo como una evaluación. Como se muestra en la figura 22, los estudiantes resolvieron el problema de agrupación, pero, esta vez, no utilizaron goma, ya que las imágenes de la papa y la oca eran stickers y los niños y niñas solo tenían que agrupar por forma y encerrar en un círculo.



Figura 22. Ficha de aplicación: Agrupación de papa y oca. (FDA19)

En ambos ejemplos se puede ver que antes de utilizar los cuadernos de trabajo, los estudiantes pasan por un proceso de exploración con recursos concretos para resolver los problemas matemáticos como la agrupación. Enseguida, como se mencionó anteriormente el cuaderno de trabajo pasa a ser un complemento en la actividad de aprendizaje en el momento del cierre. Es ahí donde se hace el uso respectivo del cuaderno de trabajo aplicando las fichas que contiene para evaluar lo que aprendieron los estudiantes.

Por otra parte, los cuadernos de trabajo que se analizaron eran de cuatro y cinco años, pero no había para los niños de tres años. Esta era una dificultad para un aula multiedad, ya que en diversas ocasiones los niños de tres años se quedaban con las ganas de trabajar con sus cuadernos de trabajo al igual que los estudiantes de 4 y 5 años de edad.

Para solventar la situación la docente entregó a los niños de tres años otros cuadernos de trabajo en castellano para niños de cinco años de edad que fueron donados por una universidad. De esa manera, al menos los niños se quedaban tranquilos, pero las actividades no coincidían y se buscaba algo que se asemeje a lo que estaban trabajando los demás niños y niñas.

7.3.2. Otros textos impresos (cuentos - recetas)

En el aula, también se pudo visibilizar otros textos impresos, como cuentos en castellano y en quechua chanka y textos instructivos. Con relación a los cuentos en castellano, se vio que había los cuentos clásicos, como el lobo y los tres chanchichos y caperucita roja, y otros libros que solo contenían secuencias de imágenes. Estos últimos estaban ubicados en el sector de la biblioteca. Para los niños y niñas, era común ver esos libros y, a veces, ya no les atraía tanto y no querían estar en ese sector.

Por otra parte, estaban los libros de cuentos en quechua chanka, que se elaboraron en el periodo del gobierno de Alan García. Estos libros tienen mucho de contenidos que visibilizan temas culturales y cuentos tradicionales, el problema con este material textual era que estaba escrito en quechua chanka y era un poco difícil de entender y otro de los problemas era que no estaban al alcance de los estudiantes como en la biblioteca de los niños, sino estaban guardados en el estante de la docente. Respecto a esa situación, en la entrevista realizada a la docente, ella manifestaba que no los ponía a disposición de los niños porque lo rompían. Pero si lo utilizaba en los talleres de lectura, para que los niños puedan interpretar su contenido. Con relación a la reacción de la docente, quizá era por mantener estable el material textual, de tal forma pueda servir para las siguientes promociones o también quizá ella lo preservaba porque eran únicos y difícil de conseguirlos nuevamente.

Por último, con respecto a los textos instructivos, se vieron un par, pero estos estaban en castellano, y el contenido era de comidas que los niños nunca lo han comido.

Sin embargo, en el contexto observado, se utilizó el texto de recetarios que había para desarrollar una clase sobre la preparación de torrijas de papa. Más que nada, el texto fue utilizado para ver la estructura de la receta. En la figura 23 se puede ver que la docente sacó a los estudiantes fuera del salón para contarles sobre algunas recetas que había en el texto instructivo. Las imágenes ayudaron mucho para la comprensión y la descripción de los insumos que se utilizaban.



Figura 23. Docente leyendo diferentes recetarios. (FFA3)

Al tener el material textual en castellano, la docente cumple un rol principal de interpretar lo que dice en castellano. Está bien que la institución cuente con materiales textuales en castello, pero es bueno, también, que tenga materiales textuales pertinentes al contexto del niño. De esa manera, nos aseguramos que el niño conozca por ejemplo alimentos que se preparan en su localidad y alimentos que se preparan en otros lugares.

7.3.3. Falta de capacitación para el uso del cuaderno de trabajo

Uno de los problemas que se ve, respecto a los cuadernos de trabajo, es que aún persiste la falta de capacitación sobre su uso adecuado a las docentes en instituciones de EIB.

Esta misma situación se vio en otras investigaciones, como en la de la Defensoría del Pueblo (2016) y MINEDU (2017), las cuales sostienen que los docentes no hacen uso adecuado del texto y dejan de utilizar estas herramientas pedagógicas porque no han sido capacitados adecuadamente.

En la siguiente entrevista realizada a la docente, se manifiesta la misma situación que se vio en las otras investigaciones:

Entrevistadora: ¿Qué dificultades se presenta al momento de utilizar el libro de ministerio, cual es la dificultad que más siente usted?

Docente: Por decir esos libros han venido, nunca he recibido una capacitación y cuando nos han llegado simplemente esos libros ¿cómo esto debo utilizar? nosotros pensábamos que de acuerdo a lo que nosotros programamos podemos buscar las hojas no, pero no había sido así, había sido por meses ósea por meses. Ahora estamos en el mes de julio y claramente se nota que está relacionado con la papa con las chacras eso había sido. Eso ya me enteré el año pasado, cuando Thalia me dice “profe no sabes, dice así, así lo habían sabido utilizar porque tengo una amiga que es coordinadora” me dice a su, bueno de hecho las especialistas han recibido una capacitación, pero no los han hecho extensivos. Ha llegado los libros, pero cuando ya han llamado a reunión cuando ya estas terminado el año, entonces ya yo también me entere que era por meses (ED1).

Desde la experiencia de la docente, se pone en evidencia de que no se está capacitando a las docentes de EIB inicial sobre el uso adecuado de los cuadernos de trabajo. Además, en conversaciones informales con la docente, ella señalaba que viene trabajando desde hace tres años con los cuadernos de trabajo, pero hasta el momento, no ha recibido ninguna capacitación. Es más, la docente se enteró, a fines del año pasado, de algunas orientaciones sobre su uso por medio de sus colegas. Por otra parte, algo que llama la atención es que la docente afirma que las especialistas reciben capacitaciones para hacerles saber a los docentes sobre el uso del cuaderno de trabaj, pero esta información no llega a las instituciones educativas de las comunidades.

Aunque la docente no ha recibido ningún tipo de capacitación, igual se le preguntó cómo se sentía ella trabajado y utilizando el cuaderno de trabajo. A esta pregunta, ella respondió lo siguiente:

Entrevistadora: ¿Con qué frecuencia lo utiliza, o como se siente usted utilizando el cuaderno de trabajo?

Docente: De esos cuadernos de trabajo, como tú abras podido ver algunos no están adecuados a nuestra realidad, algunas fichas, pero como también hay algunas fichas que se asemejan a nuestra realidad, no siempre las indicaciones que dan ahí no siempre es con lo que estás trabajando tu tema, entonces muchas veces tienes que acomodarte, sino pues que vamos hacer, nunca vamos avanzar el libro.

Y como tú has podido observar algunos términos no puedes como adecuar a tu tema, como tú dices por ejemplo seriación, como dices largo corto, como dices alto bajo, solamente en el libro solo hay “grande y pequeño” (“huch’uy hatun”) y no a veces eso nos limita (ED1)

La docente alude a dos puntos, el primero hace referencia sobre el contenido que hay en los cuadernos de trabajo. Ella percibe que hay fichas que se adecuan al tema y a la realidad de los estudiantes, pero también hay fichas en el contenido que se encuentran fuera del contexto del educando. Entonces, para la docente, esto genera un poco de dificultad al utilizarlo, ya que, muchas veces, la docente tiene que adecuar sus temas al cuaderno de trabajo porque si no, no lo llegaría a utilizar. El segundo punto es sobre los términos que se utilizan en quechua en el cuaderno de trabajo. Desde la percepción de la docente, es difícil entender las indicaciones que se dan, y a la vez, los términos son escasos en cuanto al área de matemática.

En esta categoría se dio a conocer el uso de los textos impresos. En general, se pudo observar que la IE cuenta con un cuaderno de trabajo que brinda el MINEDU, textos de cuentos en castellano y en quechua chanka y textos instructivos que también están en castellano. Sin embargo, como se puede ver en el ejemplo del cuaderno de trabajo, existe un grado de dificultad para la aplicación de estos materiales en el aula debido a la falta de capacitación a los docentes.

8. Conclusiones

En el presente apartado daremos a conocer las conclusiones a las que se llegó respecto a la investigación realizada sobre el uso de recursos y materiales pedagógicos en una IE inicial de EIB. En nuestros antecedentes identificamos que había una ausencia de estudios etnográficos sobre el tema mencionado. Por ello, mediante la presente investigación, se intentó contribuir algunos de estos vacíos, ya que los recursos y los materiales son indispensables para desarrollar las actividades de aprendizajes, tanto para los docentes como para los estudiantes. A continuación, se describirán las conclusiones a las que se llegó de acuerdo a los objetivos específicos.

En primer lugar, sobre los materiales no estructurados y estructurados que se encuentran en la IE inicial de EIB, y el rol que juegan en el desarrollo de las habilidades intelectuales, motoras y sociales en los niños y niñas, se identificó que se hace uso de ambos tipos de recursos y materiales pedagógicos.

Respecto a los recursos no estructurados, se encontró que este tipo de recursos son utilizados en dos momentos. Primero, se utilizan en las actividades vivenciales que se realizan fuera de la IE, como en el recojo de plantas medicinales y la cosecha de papas. En estos espacios, los niños y niñas tienen un contacto directo con la naturaleza, por ende, se convierten en un recurso principal de estimulación para que los estudiantes exploren, imaginen, sientan las texturas, sean autónomo, y conozcan más de su entorno natural fortaleciendo su sabiduría local.

Segundo, se utilizaba los recursos concretos naturales en el aula para desarrollar ciertas competencias como ser autinos, crear proyectos artísticos haciendo uso de frutos y flores de plantas, resolver problemas de cantidad con diversas plantas medicinales, etc.

Con relación al segundo tipo de material estructurado, se ha encontrado dos tipos de uso, uno en los juegos libres de los estudiantes y dos en las actividades de aprendizaje. Respecto al primer punto, muchos de los materiales estructurados o elaborados, están ubicados en los

sectores de construcción, sector de juegos tranquilos y sector del hogar. Se ha visto que estos espacios y los materiales que contienen como los legos, triángulos con imanes, bloques lógicos, materiales para insertar, entre otros, son los favoritos de los niños y niñas. Asimismo, se puede ver que muchos de los materiales estructurados están ligados al desarrollo cognitivo. Ahora respecto al segundo punto, los materiales estructurados como el playgo, siluetas de imágenes y cintas también fueron utilizados en las actividades de aprendizaje como para desarrollar seriaciones y conocer largo y corto, actividades que corresponden a las competencias de matemática.

Por otra parte, se ha llegado a la conclusión de que las madres de familia y los docentes están de acuerdo en utilizar dichos materiales, ya que estos ayudan a conocer otras realidades que no están relacionadas al contexto de los estudiantes.

Finalmente, también se ha evidenciado que el uso de ambos tipos de recursos y materiales contribuye al desarrollo íntegro de las habilidades sociales, cognitivas y motoras de los niños y niñas. Este hallazgo es nuevo en la investigación de la EIB en el nivel inicial, lo cual contribuye inmensamente al vacío que se encontró inicialmente, más no se cubre en su totalidad. Por ende, podemos decir, que aún se necesita realizar más investigaciones en distintos contextos educativos de EIB que abarquen el rol de los recursos y materiales en las diferentes habilidades.

En segundo lugar, respecto al uso de materiales pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje del castellano como segunda lengua se ha encontrado que aún existe la carencia de materiales pedagógicos específicos para el nivel inicial. Sin embargo, la institución educativa cuenta con el apoyo de ONG - ITAPE que ayuda en la planificación, el monitoreo y la preparación de materiales para enseñar el castellano como L2.

Muchos de los materiales con los que cuenta la institución para enseñar el castellano son a base de imágenes para desarrollar, temas de aseo, frutas, vestimentas, etc. Pero los que se utilizaron durante las observaciones en los talleres desarrollados fueron los títeres de palitos de personas acompañados de imágenes del tiempo como de día, tarde, y noche. Ambos fueron utilizados simultáneamente para abordar los temas de saludos como buenos días y buenas noches. Sin duda los niños mostraban disposición para interactuar con los títeres y hacer su mayor esfuerzo para expresarse en castellano utilizando palabras cortas.

También se ha utilizado los títeres de muñecos, como Jesucito, que tenía una apariencia de persona, y Pompom que era un osito. El primero se utilizó para dar apertura o para marcar el tiempo del desarrollo del taller de L2. El segundo fue utilizado en años anteriores como un personaje que solo habla castellano y que además no entendía el quechua. Esta descripción del títere quedó muy interiorizada en los niños y niñas ya que en sus momentos de juego libre ellos le hacían hablar al títere comunicándose con frases cortas como ‘hola’, ‘¿cómo estás?’, ‘¿de dónde eres?’, etc.

Finalmente, algo nuevo que no se ha visto en los antecedentes, es que se ha encontrado que los niños y niñas están en contacto con los medios audiovisuales, estos no eran utilizados como un recurso específico para desarrollar la L2, sin embargo, los niños y niñas observaban películas, dibujos, y cuentos que estaban en castellano y que les ayuda acumular vocabulario en esa lengua.

En tercer lugar, en relación al uso de los materiales textuales impresos. Se ha encontrado que la IEI cuenta con los cuadernos de trabajo para las edades de 4 y 5 años de edad, escritos en la lengua originaria quechua en la variedad quechua Cusco Qollao. Se observa que el trabajo con estos textos es complementario a las unidades o proyectos que la docente planifica y socializa con los estudiantes. Siendo así su uso al finalizar de las actividades de aprendizaje como una evaluación al estudiante para verificar lo aprendido.

Por otra parte, también se observó que la IE inicial cuenta con otros textos impresos, como cuentos en quechua chanka y en castellano y texto instructivos en castellano. Estos textos no son utilizados muy frecuentemente. Algunos textos de cuentos en castellano y un par de textos en quechua están ubicados en el sector de biblioteca. Sin embargo, como es permanente y no muy novedoso, los niños y niñas no los utilizaban y no les gustaba estar en ese sector. Por otro lado, los otros textos estaban ubicados en el estante de la docente, y se utilizaron, en un par de ocasiones, para que los niños lean de acuerdo a su nivel y, también, para que la docente les enseñe una receta.

Finalmente, se ha evidenciado que los docentes no cuentan con capacitaciones para hacer uso adecuada del material textual como el cuaderno de trabajo.

9. Recomendaciones/kallpachinapaq

En la EIB del nivel inicial, los recursos y materiales pedagógicos son indispensables tanto para los docentes como para los estudiantes, ya que contribuyen en el aprendizaje de los estudiantes. A continuación, se realizará un conjunto de recomendaciones en cuanto al uso de los recursos y materiales pedagógicos en la EIB para futuras investigaciones.

En primer lugar, respecto a las practicas pedagógicas, se sugiere a todos los docentes que cumplen la labor de educadores en la especialidad de EIB, que fomenten el uso de los recursos no estructurados que se encuentran en la naturaleza mediante actividades vivenciales, para que los niños y niñas sean los protagonistas de sus aprendizajes y habilidades. También se sugiere que los educadores acompañen a los niños y niñas en este proceso, haciéndoles saber que la naturaleza no es un simple recurso, sino un ser que tiene vida y que merece respeto y cuidado desde las propias sabidurías ancestrales de cada cultura.

Por otra parte, al ver la ausencia de materiales para la L2 en castellano en el nivel inicial, se sugiere a las entidades que trabajan en el campo de la EIB, como el MINEDU y distintas instituciones no gubernamentales, que elaboren materiales lúdicos y pertinentes para la enseñanza del castellano como segunda lengua para el nivel inicial. Asimismo, se sugiere a los y las docentes que tengan acceso a medios audiovisuales, que hagan uso de ellos como materiales para enseñar el castellano. Por último, se sugiere que todas las IE en EIB tengan acceso a diversos textos impresos, escritos tanto en su lengua originaria como en castellano.

Segundo, respecto a futuras investigaciones, se recomienda que se realicen más estudios relacionados al uso de recursos y materiales pedagógicos en la EIB en los diferentes niveles educativos, en las diferentes edades, y en otros contextos, como en la Amazonía y en distintas partes de los Andes.

Se ha evidenciado una ausencia en cuanto a estudios que abarquen el desarrollo de las habilidades sociales, motoras y cognitivas desde el campo de la EIB. Por ello, se recomienda

que los investigadores y psicólogos de la EIB se enmarquen en el camino de la interculturalidad y que hagan estudios sobre el desarrollo de las habilidades sociales, motoras y cognitivas a través del uso de los recursos no estructurados. También se necesita más estudios sobre el contacto de los estudiantes con la naturaleza y con los materiales estructurados en diferentes espacios.

Yachachikkunapaq hinallataq huch'uy wawakunapaq kay iskay yachaypi, iskay simipi yachaywasikunapi (EIB) nisqapi, imaymana llak'anakuna ancha atinyuqmi huch'uy wawanchiskuna allin yachaqanankupaq. Kay qillqapi, churasunchik qallpachikunata, maypichus rimarikunqa imaynata yachachikkuna llank'ananku kay llank'anakunawan EIB nisqapi, chaymantapas rimarikunqa imakuna manaraq k'uskikunchu kay llank'anakunamanta EIB yachaywasikunapi.

Huk ñiq'ipi niyman, llapa yachikkunata, pikunachus llank'achkanku kay iskay yachaypi iskay simipi yachaywasikunapi, aswanta yachachinanku kay pachamanchikpa rurunkuna, mihukuyna, ima tukuy quwasqanchikwan yachachina, imaraykuchus kay recursos naturales nisqa wawakunaq kikin ayllunkunapi tarikun, chaymin aswan allin wawakuna yachaqanankupaq. Chaymantapas niyman, wawakunawan kуска llank'ananchis kay pachamanchik quwasqanchikwan, manan yanqallachu llank'ananchis chaykunawanqa, aswanpas wawakunata yachachinanchik pachamanchik quwasqankunawan munay kawsaypi llank'anachik.

Waq niypi niyman, huch'uy wawakunapaq pikunachus kachkanku inicial nisqapi; khawasqaymanta pacha manan kanchu llank'anakuna kastillanu L2 nisqa yachachinapaq. Chayrayku niyman, pikunachus llank'anku kay EIB nisqapi, chaymantapas kay MINEDU nisqapi paqarichinanku aswan llank'anakunata kay kastillanu simipi huch'uy wawakunapq hina. Chaymi yachachikkunata yanapanqa aswan allinta kastillanu simita huch'uy wawakuna

yachachinankupaq. Chaymantapas niyman llapa yachachikkunata, pikunachus yachay wasinkupi kachkan kay medios audio visual nisqa, chaykunata hap'ispa llank'ananku kastillanu simmita wawakuna yachachinankupaq. Tukuypitaq niyman, llapa yachaywasikunaman EIB nisqapi, runasiminkupi hinallataq kastillanu simpi qillqana mayt'ukunata taripachinanku, kaymi yachachikkunata hinallataq irqikunaman yanapanqa imaymana yachayunata riqsichiyta.

Isqay ñik'ipi niyman, hamuq k'uskiqkuna paqarichinanku yachaykunata kay llank'anakunamanta EIB yachaywasikunamanta, paykuna allinta khawarinanku waq karu llaqtakunapipas, yunka suyukunapi chaymantapas antisuyukunapipas, chaykunapi aswanta maskharinanku imaynata yachachikkuna llank'ananawan llank'achkanku.

Khawariynimanta pacha, chaymantapas qillqakunata maskharispa manan kanchu yachaykuna imaynatas wawakuna yachaqanku llank'anakunawan kay EIB nisqapi aswan uma sapa, allin wiñay, allin kawsay kanankupaq. Chayrayku niyman, psicólogo nisqakunata paqarichinanku yachaykunata kay ch'usaq tarisqaypi. Hinallataq kanantaqmi, k'uskikuna imanatas wawakuna pachamanachiswan kуска yachaqanku.

10. Referencias

- Camacho, L. (2012) *El juego cooperativo promotor de habilidades sociales en niñas de 5 años*. Tesis para optar el Título de Licenciado en Educación con mención en Educación Inicial. San Miguel.
- De la Cruz, M. y Gonzales, V. (2017) *Influencia del material educativo no estructurado en el aprendizaje de resolución de problemas de adición y sustracción en las niñas del segundo grado de educación primaria, institución educativa N° 81007 “modelo” – Trujillo, 2016*. Tesis para obtener el título de licenciatura en educación primaria. Trujillo – Perú. Disponible en: <http://dspace.unitru.edu.pe/bitstream/handle/UNITRU/9069/DE%20LA%20CRUZ%20GAMBOA-GONZALEZ%20MARTELL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Defensoría del Pueblo (2016) *EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE HACIA EL 2021 Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas*. Lima-Perú. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2480/Los%20Viernes%20verdes%20TFG%20Rai%20Mendiburu.pdf?sequence=3>
- Juárez, A. (2015) *"Material didáctico y aprendizaje significativo sistematización de práctica profesional"*. Para optar el título y grado académico de licenciada en educación inicial y preprimaria. Universidad Rafael Landívar. Quetzaltenango – Guatemala. Disponible en: <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/84/Juarez-Anali.pdf>
- Kin, L. y Schielman (2004) *El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas*. UNESCO Francia. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134774s.pdf>
- Lauracio, N. (2006) *Uso de materiales didácticos en un centro educativo inicial del programa de Educación Bilingüe Intercultural (Puno - Perú)* (Tesis de maestría) Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba – Bolivia.
- León, E. (2014) *Docencia, interculturalidad y educación inicial. Prácticas docentes de educación intercultural bilingüe en educación inicial en contextos andinos y amazónicos*. Lima – Perú.
- Luque, G. (2017) *Materiales educativos que utilizan los docentes para el área de matemática en las zonas urbano y rural Puno – 2016*. Tesis para optar el título profesional de licenciada en educación inicial. Puno – Perú. Disponible en:

http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/4769/Luque_Luque_Guina_Veronica.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Maximiano, G. y Telésforo, I. (2009) *La enseñanza del español oral segunda lengua de los niños mixes*. Tesis para obtener el título de licenciado en Educación Indígena. Universidad Pedagógica Nacional – México. Disponible en: <http://200.23.113.51/pdf/25843.pdf>
- Mendinburo, R. (2014) *LOS VIERNES VERDES Desarrollo integral de la persona, a través del acercamiento del alumnado de 5 años de Educación Infantil, al entorno natural de su centro escolar*. Universidad Internacional de La Rioja Facultad de Educación.
- MINEDU – ECUADOR (2011) *Libro del docente Curso de Pedagogía y didáctica Programa de formación continua del magisterio fiscal*. Quito – Ecuador.
- MINEDU (2009) *Materiales didácticos y juegos recreativos en la Educación Intercultural Bilingüe Educación Inicial*. Lima Perú.
- MINEDU (2009) Propuesta pedagógica de la Educación Intercultural Bilingüe para niños y niñas de 3 a 5 años de edad, de contextos bilingüe y plurilingües. Educación Inicial.
- MINEDU (2013) *Enseñanza del castellano como segunda en las escuelas EIB del Perú Manual para docentes de Educación Intercultural Bilingüe*. Lima – Perú. Disponible: en <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4926/Ense%C3%B1anza%20de%20Castellano%20como%20segunda%20lengua%20en%20las%20escuelas%20EIB%20del%20Per%C3%BA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MINEDU (2015) *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad Propuesta Pedagógica*. Lima – Perú.
- MINEDU (2016) *Política nacional sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe*.
- MINEDU (2017) *Estudio sobre factores asociados al uso de cuadernos de trabajo en EIB: el caso de los materiales en Awajún, Ashaninka, Aimara y Quechua Chanka*. Lima – Perú. Disponible es: <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Estudio%20materiales%20EIB.pdf>
- MINEDU (2018) *Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación intercultural Bilingüe*. Lima – Perú.
- Moreno, F. (2013) *La manipulación de los materiales como recurso didáctico en educación infantil*. Universidad Católica San Antonio de Murcia. Estudios sobre el Mensaje

- 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*. Lima – Perú.
- ONU. (2007) *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Recuperado de: https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Peralta, C. (2009) *Etnografía y métodos etnográficos*. Revista Colombiana de Humanidades, núm. 74, 2009, pp. 33-52 Universidad Santo Tomás, Bogotá – Colombia. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/5155/515551760003.pdf>
- Quispe, R. (2010) *Enseñanza y Aprendizaje del Castellano como segunda lengua en niños y niñas del 4to, 5to y 6to grados de la Institución Educativa Primaria N° 72685 de Túpac Amaru II del Distrito de San José 2010*. Tesina para optar el título de segunda especialización en Educación Intercultural Bilingüe, Universidad Nacional del Altiplano, Puno – Perú. Recuperado de: <http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/200/EPG419-00419-01.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Restrepo, E. (2016) *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá – Colombia. Disponible en: <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/libro-etnografia.pdf>
- Rodriguez, S. (2013) *Investigación sobre los orígenes y la aplicación de la pedagogía Waldorf*. Grado de maestría en educación infantil. Escuela universitaria de educación campus de Palencia.
- Soncco, V. (2010) *Influencia del material educativo elaborado con productos andinos para la estimulación temprana de niños menores de tres años en el programa de módulo 01 progreso – Asillo*. Tesina para optar el título de Segunda Especialización en Educación Intercultural Bilingüe. Puno – Perú.
- Trapnell, L. y Zavala V. (2013) *Dilemas educativos ante la diversidad, siglo XX – XXI*. Lima – Perú: Derrama Magisterial
- UNICEF (2009) *Estado del Arte: La producción de material educativo para la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. Programa Regional de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía*. Lima – Perú.
- UNICEF (2012) *Materiales educativos para la Educación Intercultural Bilingüe y Educación Intercultural Plurilingüe – La experiencia del programa EIBAMAZ*
- Vera, R. (2013) *Análisis de materiales didácticos que desarrollan el tiempo en el segundo ciclo de educación infantil (5 años) (Tesis de grado) Universidad de Valladolid Escuela*

Universitaria de Educación de Palencia. Disponible en :
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4765/1/TFG-L%20300.pdf>

- Walqui, A. y Galdames, V. (2006) *Enseñanza de Castellano como Segunda Lengua*. PROEIB Andes (Programa de Formación de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos. Cochabamba, Bolivia
- Zuñiga, M. (2009) *El uso de lenguas quechua y castellano en la Ruta del Sol*. Lima – Perú.

11. Anexos

Anexo 1: Ficha de entrevista para madres de familia

FICHA DE ENTREVISTA PARA LA MADRE DE FAMILIA

Mamapaq tapukuykuna

Sutin.....

Watan.....

Killa..... **P'unchaw**.....

1. ¿Alguna vez vino a la institución educativa para elabora materiales educativos para los niños y niñas? / ¿Hayk'aqllapas yachaywasiman hamurankichu llank'anakunata/pukllanakunata wawakunaq ruwanaykipaq?
2. ¿Qué materiales elaboro con la docente? ¿Ima llank'anakunata/pukllanakunata yachiq kuswan ruwaranki?
3. ¿Qué materiales le gustaría elaborar para que los niños aprendan mejor? ¿Ima llank'anakunata/pukllanakunata munawaq ruwayta aswan wawakuna yachaqanankupaq?
4. ¿Usted cree que se puede utilizar los recursos de la comunidad como material educativo? ¿por qué? ¿Allinchi kaman sichus yachachisuman pacha mamanchik quwasqanchiskunwan? ¿Imarayku?
5. ¿Con que cosas juega tu hijo o hija en tu casa? ¿Qué estará aprendiendo con eso? ¿Ima kunawan wawaykiri pukllan? ¿Imakunata yachaqachkanman chaywan?

Anexo 2: Ficha de entrevista para la docente

FICHA DE ENTREVISTA PARA LA DOCENTE

Guía de entrevista: Para el docente de la Institución Educativa

Nombre de la institución.....

Nombre de la docente.....

Nivel que enseña.....

Edad.....

Sexo.....

Fecha:.....

1. ¿Cómo define usted el término de recursos y materiales pedagógicos?
2. ¿Qué entiende usted por materiales estructurados concretos? ¿De dónde lo consigue?
3. ¿Qué entiende usted por materiales no estructurados concretos? ¿De dónde lo consigue?
4. ¿Qué recursos y materiales concretos estructurados utiliza para enseñar a los niños y niñas?
5. ¿Con qué frecuencia utiliza los materiales estructurados? ¿en qué áreas? ¿Por qué?
6. ¿En qué momentos utiliza usted los materiales estructurados?
7. ¿Qué materiales no estructurados utiliza para enseñar a los niños y niñas? O ¿Recursos de la comunidad?
8. ¿en qué momento utiliza los materiales no estructurados?
9. ¿Con cuál de los dos tipos de materiales pedagógicos le gusta trabajar, por qué?
10. ¿Usted nota alguna diferencia al aplicar los dos tipos de materiales, cuáles? ¿Me puede contar alguna experiencia que tuvo?
11. ¿Tuvo la oportunidad de elaborar materiales pedagógicos con los padres y madres de familia, me puede contar como fue su experiencia?
12. ¿usted cuenta con materiales de MINEDU? ¿Cuáles son?
13. ¿Con respecto al libro de trabajos que brinda MINEDU, con qué frecuencia lo utiliza?
14. ¿Cómo ayuda a usted y a los niños y niñas el libro de trabajo de MINEDU en el proceso de enseñanza y aprendizaje?
15. ¿Qué dificultades tuvo al momento de utilizar el libro de trabajo de MINEDU?
16. ¿Usted cuenta otros materiales concretos de MINEDU en lengua originaria? ¿Cuáles son?
17. ¿Qué recursos y materiales utiliza usted para enseñar el castellano como segunda lengua?
18. ¿tuvo la oportunidad de utilizar los títeres para enseñar el castellano como segunda lengua? ¿Me puede contar como le fue en su experiencia?
19. ¿Tuvo la oportunidad de utilizar los materiales de la comunidad para enseñar el castellano como segunda lengua?
20. ¿Cómo aporta los recursos y materiales pedagógicos en el desarrollo de las habilidades sociales en los niños y niñas? ¿Qué materiales permiten desarrollar esta habilidad?
21. ¿Cómo aporta los recursos y materiales pedagógicos en el desarrollo de las habilidades motoras en los niños y niñas? ¿Qué materiales permiten desarrollar esta habilidad?
22. ¿Cómo aporta los recursos y materiales pedagógicos en el desarrollo de las habilidades cognitivas en los niños y niñas? ¿Qué materiales permiten desarrollar esta habilidad?

Anexo 3: Ficha de observación

FICHA DE OBSERVACIÓN

1. ¿Qué materiales estructurados existen en la IEI – EIB? ¿qué rol cumplen?
2. ¿En qué momentos se utilizan los materiales estructurados? ¿Qué materiales no estructurados existen en la IEI – EIB? ¿Qué rol cumplen?
3. ¿En qué momento se utiliza los materiales no estructurados?
4. ¿Cuáles son los recursos naturales de la comunidad que se utilizan en el proceso de enseñanza y aprendiza? ¿Cómo lo utilizan?
5. ¿Con cuál de los tipos de recursos y materiales pedagógicos los niños aprenden mejor?
6. ¿Con cuál de los dos tipos de materiales les gusta más a los niños y como lo usan, en que espacio?
7. ¿De qué manera se utiliza el cuaderno de trabajo en lengua originaria que brinda MINEDU?
8. ¿Con que frecuencia y en qué momentos se utiliza el cuaderno de trabajo en lengua originaria que brindada MINEDU?
9. ¿A los niños y niñas les gusta trabajar con el cuaderno de trabajo?
10. ¿Qué dificultades existe para los niños y para la docente en el uso del cuaderno de trabajo en lengua originaria brindada por MINEDU?
11. ¿Cómo se enseña el castellano como segunda lengua?
12. ¿En qué momentos se enseña el castellano como segunda lengua?
13. ¿Qué materiales utiliza la docente para enseñar el castellano como segunda lengua?
14. ¿De qué manera se utiliza los juegos como recursos pedagógicos para enseñar el castellano como segunda lengua?
15. ¿Qué dificultades existen en el uso y en la elaboración de materiales para enseñar el castellano como segunda lengua?
16. ¿Cómo se gradúan los materiales para la enseñanza del castellano como segunda lengua?
17. ¿Qué capacidades comunicativas en castellano como segunda lengua desarrollan los niños y niñas con el uso de los materiales?
18. ¿Cuáles son las actitudes de los niños y niñas cuando usan los recursos y materiales pedagógicos?
19. ¿Qué recursos y materiales permiten el desarrollo de la habilidad social? ¿En qué situaciones se da esto?
20. ¿Qué recursos y materiales permiten el desarrollo de la habilidad motora? ¿En qué situaciones se da esto?
21. ¿Qué recursos y materiales permiten el desarrollo de la habilidad cognitiva? ¿En qué situaciones se da esto?

Anexo 4: Ficha de códigos

ENTREVISTA	ACTORES	NÚMERO	CÓDIIGO
	Docente	1	ED1
	Madre de familia	1	EM1
	Madre de familia	2	EM2
	Madre de familia	3	EM3

NOTAS DE CAMPO	ESPACIOS	NÚMERO	CÓDIIGO	
	FUERA DEL AULA	1		NCFA1
		2		NCFA2
		1		NCDA1
		2		NCDA2
		3		NCDA3
	DENTRO DEL AULA	4		NCDA4
		5		NCDA5
		6		NCDA5
		7		NCDA7
		8		NCDA8
		9		NCDA9
	ESCUELA	1		NCE1

VIDEOS	ESPACIOS	NÚMERO	CÓDIIGO
	Fuera del aula	1	

Figuras	ESPACIOS	NÚMERO	CÓDIIGO	
	Dentro del aula	1		FDA1
		2		FDA2
		3		FDA3
		4		FDA4
		5		FDA5
		6		FDA6
		7		FDA7
		8		FDA8
		9		FDA9
		10		FDA10
		11		FDA11
		12		FDA12
		13		FDA13
		14		FDA14
		15		FDA15
		16		FDA16
		17		FDA17
		18		FDA18
		19		FDA19
	FUERA DEL AULA	1		FFA1
2			FFA2	

		3	FFA3
		4	
		5	
		6	
		7	
		8	

	ESPACIOS	NÚMERO	CÓDIGO
AUDIOS	Dentro del aula	1	ADA1
		2	ADA2