



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

Facultad de
Educación

DIÁLOGO DE SABERES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL CALENDARIO
COMUNAL EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EIB DE ANDAHUAYLAS

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

AUTOR(ES)

GRECIA MARIBEL HUANAY QUISPE

ANDERSON INCA GARFIAS

JOSE GABRIEL RICRA MANCCO

ASESOR(ES)

INGRID ROSEMARY GUZMAN SOTA

LIMA - PERÚ

2025

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

Los egresados:

Nº	APELLIDOS Y NOMBRES
1.	HUANAY QUISPE, GRECIA MARIBEL
2.	INCA GARFIAS, ANDERSON
3.	RICRA MANCCO, JOSE GABRIEL

Pertencientes al programa de la carrera profesional de Educación, autores del trabajo titulado: **DIÁLOGO DE SABERES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL CALENDARIO COMUNAL EN UN INSTITUCIÓN EDUCATIVA EIB DE ANDAHUAYLAS**, el cual ha sido elaborado, sustentado y aprobado, según corresponda, para optar por el **Título profesional**, bajo la modalidad de Tesis.

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

Nº	APELLIDOS Y NOMBRES DEL DOCENTE	FACULTAD	NIVEL DE ASESORÍA
1.	GUZMAN SOTA, INGRID ROSEMARY	Educación	Asesora

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

- El documento presenta un porcentaje de similitud de 17%, según el reporte emitido por el software Turnitin® (identificador de entrega: 3480232841; fecha de entrega: 12-02-2026).
- Tras una revisión detallada del reporte y del contenido del trabajo en cuestión, no se han identificado indicios de plagio.
- Se certifica que el documento respeta los principios de integridad académica y cumple con los requisitos institucionales de originalidad.

Lugar y fecha: Lima, 12 de febrero de 2026.



Firma del asesor
Nº DNI: 23906023

ASESORA

MG. INGRID ROSEMARY GUZMAN SOTA

JURADO DE TESIS

MG. MAGARI DEL ROSARIO QUIROZ NORIEGA

PRESIDENTA

DRA. JUSTINA NORMA SOTO VILCAPOMA

VOCAL

DR. FERNANDO ANTONIO GARCIA RIVERA

SECRETARIO

DEDICATORIA

A nuestras familias, por acompañarnos en cada etapa con paciencia y apoyo incondicional.

A la comunidad que nos compartió sus saberes y sus historias.

A nuestros docentes, que con su ejemplo y sus preguntas nos guiaron en este proceso de formación.

Y a nosotros, por la constancia y el compromiso que nos permitieron llegar hasta aquí.

AGRADECIMIENTOS

A nuestros padres por el apoyo incondicional y por acompañarnos con paciencia y cariño en cada etapa de este proceso.

A nuestra asesora, por guiarnos con sensibilidad, claridad y compromiso. Sus orientaciones fueron fundamentales para consolidar nuestra mirada crítica.

A los docentes que formaron parte de nuestro camino académico, por sembrar preguntas que nos llevaron más lejos de lo esperado.

A los niños y niñas que inspiraron cada reflexión. Su presencia nos recordó el valor de mirar, escuchar y aprender con atención.

FUENTE DE FINANCIAMIENTO

Trabajo de investigación autofinanciado

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
I. PLANTEAMIENTO Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	3
1.1 Descripción de la situación problemática	3
Problema General	8
1.2 Objetivos	8
1.2.1 Objetivo General	8
1.2.2. Objetivos específicos	8
1.3. Justificación	9
II. MARCO TEÓRICO	10
2.1 Antecedentes	10
2.1.1 Nacionales	10
2.1.2 Internacionales	11
2.1 Bases teóricas:	13
2.1.1 Diálogo de saberes	13
2.1.2 Intercambio de saberes:	15
2.1.3 Educación intercultural bilingüe	16
2.1.4 Calendario Comunal	17
2.1.5 Sabiduría comunitaria	19
III. METODOLOGÍA	22
3.1 Tipo, Nivel y Diseño de Investigación	22
3.2 Participantes:	23
3.3 Hipótesis de Acción	24
3.4 Plan de acción	25
3.5 Métodos, Técnicas e Instrumentos de recolección de información	27
3.5.1 Técnicas:	27

3.5.2 Instrumentos:	27
3.6. Técnica de análisis de datos	29
3.7 Consideraciones éticas.....	30
IV. RESULTADOS.....	32
4.1 Análisis de resultados	32
4.1.1. Las sabidurías del calendario comunal y el conocimiento de niños y niñas	32
4.1.2. El diálogo de saberes en las aulas en el marco de un proyecto integrador relacionado con las sabidurías del calendario comunal	47
4.1.3. Evaluación del diálogo de saberes en el aprendizaje sobre el calendario comunal.....	89
4.2 Discusión de resultados	104
4.2.1. En referencia a las sabidurías del calendario comunal reconocidas por los estudiantes.....	104
4.2.2 El diálogo de saberes en las aulas relacionado con las sabidurías del calendario comunal.....	107
4.2.3 Evaluación del diálogo de saberes en el aprendizaje sobre el calendario comunal.....	109
CONCLUSIONES.....	115
RECOMENDACIONES.....	121
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
Anexos	132

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Censos de Comunidades Indígenas de la Amazonía, 1993, 2007 y 2017.	
3	
Tabla 2: Plan de acción y cronograma	25
Tabla 3: Áreas y competencias curriculares para la implementación del diálogo de saberes en el aula.	49
Tabla 4: Proyecto integrador del mes de octubre y desarrollo de actividades.	49
Tabla 5: Proyecto integrador del mes de noviembre y desarrollo de actividades.	50

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Desempeño de niños y niñas del 5to grado en capacidades para el Diálogo de saberes- Etapa diagnóstica	37
Figura 2: Desempeño de niños y niñas del 6to grado en capacidades para el Diálogo de saberes- Etapa diagnóstica	39
Figura 3: Matriz de sistematización del calendario comunal.	45
Figura 4: Calendario Comunal Socioproductivo	46
Figura 5: Análisis del desempeño de estudiantes de 5° grado en capacidades para el diálogo de saberes: Diagnóstico y Evaluación	96
Figura 6: Análisis del desempeño de estudiantes de 6° grado en capacidades para el diálogo de saberes: Diagnóstico y Evaluación	100

RESUMEN

El presente trabajo de investigación, titulado “Diálogo de saberes en la implementación del calendario comunal en una institución educativa EIB de Andahuaylas”, tuvo como propósito promover la práctica del diálogo de saberes con los niños y niñas de una escuela EIB pública rural. Esta propuesta surgió a partir del contexto educativo de la comunidad, donde resultó relevante y fundamental transmitir la sabiduría comunitaria en las escuelas como parte de una formación integral y de calidad. A partir de esta necesidad se planteó la siguiente pregunta ¿Cómo implementar el diálogo de saberes en el uso del calendario comunal con la participación de los padres y madres de familia en una escuela EIB pública rural? Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo mediante la metodología de investigación acción. Partió desde la reflexión de las prácticas pedagógicas que los responsables de la investigación desarrollaron en interacción con los estudiantes en el aula. Los actores participantes fueron los estudiantes de quinto y sexto grado de un aula multigrado, así como los padres y madres de familia. Con su participación activa, se implementó un plan de acción orientado a construir espacios de diálogos de saberes en la práctica pedagógica, que facilite afirmar el sentido de pertenencia de los estudiantes mediante el intercambio de saberes con la comunidad.

Palabras clave: Diálogo de saberes, intercambio de saberes, identidad cultural, sabiduría comunitaria, calendario comunal.

ABSTRACT

This research project, entitled "Dialogue of Knowledge in the Implementation of the Community Calendar in an EIB Educational Institution in Andahuaylas," aims to implement the practice of knowledge dialogue among children in a public EIB school. It emerges from the educational reality of the community because it is important to transmit community wisdom in schools for quality education. From this, the following question arises: How can knowledge dialogue be implemented in the use of the community calendar with the participation of parents in a rural public EIB school? This action research study is qualitative in nature. It is based on the reflection on the pedagogical practices developed by those responsible for this study in interaction with students in the classroom. The participating actors included fifth- and sixth-grade students from a multigrade classroom and parents. With their participation, an action plan was implemented to build knowledge dialogues in pedagogical practice, facilitating the affirmation of students' sense of belonging through knowledge exchange with the community.

Keywords: Knowledge dialogue, knowledge exchange, cultural identity, community wisdom, communal calendar.

PISYACHISQA

Kay yachay maskay qillqasqaqa, "Andahuaylas llaqtapi EIB Yachay Wasipi Calendario Comunitario nisqa puririchiypi Yachaymanta rimanakuy" sutiyuq, EIB llaqta yachaywasipi qari wawakuna warmi wawakuna yachaymanta rimanakuy ruwayta huntachiyta maskan. Chayqa paqarinmi llaqtapa yachay chiqap kayninmanta, chaymi ancha allin yachay wasikunapi llaqtapa yachayninkunata apachiy allin yachaypaq. Chayqa paqarimunmi llaqtapa chiqap yachayninmanta, chaynallataqmi yachaywasikunapi llaqtapa yachayninkunata apachinanpaq mañakusqanmanta, capacitación situada y intercultural nisqapaq, kay tapukuyta kutichinanpaq hina: ¿Imaynatataq yachaykunamanta rimanakuyta calendario comunal nisqa llamkaypi puririchisunman, tayta mamakuna EIB llaqta rural nisqa yachaywasipi yanapakuptinku?

Kay estudio cualitativo nisqa, estudio umalliqkuna yachaywasipi yachakuqkunawan rimanakusqankupi, ruwaykuna pedagógica nisqamanta yuyaymanaypim kachkan. Chay huñunakuypi kaq actorkunam karqaku pichqa, suqta ñiqipi yachaqkuna, achka gradoyuq aulamanta, tayta mamankupas. Paykunapa yanapayninwanmi huk plan de acción nisqa ruwakurqa, chaymi yachay rimanakuykunata ruwakurqa práctica pedagógica nisqapi. Kaymi yanaparqa yachapakuqkunapa kaynin takyachiyta, llaqtawan yachaykunata tinkinakuwan.

Sapaq simikuna: Yachaymanta willanakuy, yachaykunata rakinakuy, identidad cultural, ayllu yachay, ayllupi calendari

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación acción tiene como propósito implementar un proyecto de aprendizaje centrado en el diálogo de saberes entre los estudiantes de una escuela EIB rural de Andahuaylas. Surge desde la necesidad identificada en la comunidad de transmitir la sabiduría ancestral en el espacio escolar, fortaleciendo una formación situada e intercultural. En ese marco, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo implementar el diálogo de saberes en el uso del calendario comunal con la participación de los padres y madres de familia en una escuela EIB pública rural?

Este estudio es de carácter cualitativo y recoge la reflexión sobre las prácticas pedagógicas que desarrollaron los investigadores en interacción con los estudiantes y docentes en el aula. Como actores participantes se contó con los estudiantes de quinto y sexto grado de un aula multigrado, los docentes y padres o madres de familia. Con su participación se implementó un plan de acción que llevó a la construcción de diálogos de saberes en la práctica pedagógica facilitando el sentido de pertenencia de los estudiantes a través del intercambio de saberes con la comunidad.

Para finalizar, el presente estudio se organiza en cuatro capítulos, donde en el primer capítulo, se encuentra el planteamiento y contextualización del problema de investigación, que incluye la descripción de la situación problemática, los objetivos y la justificación del estudio. En el segundo capítulo, está el marco teórico conceptual, donde se exponen los antecedentes, las bases teóricas y conceptos que sostienen al estudio. En el tercer capítulo, se presenta la metodología, en donde se detalla el tipo, nivel y diseño de investigación, los participantes en la investigación,

el plan de acción, así como las técnicas e instrumentos utilizados, técnicas de análisis de datos y las consideraciones éticas. Por último, en el capítulo cuatro se incluye el análisis de resultados, la discusión, las conclusiones y recomendaciones respectivamente.

I. PLANTEAMIENTO Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Descripción de la situación problemática

El Perú es un país diverso que alberga gran variedad de prácticas culturales, costumbres y tradiciones. Según el INEI (2017), a la fecha, se tiene información de 44 pueblos indígenas u originarios declarados en el Perú, como se observa a continuación:

Tabla 1

Censos de Comunidades Indígenas de la Amazonía, 1993, 2007 y 2017.

Censo	Comunidades nativas censadas	Pueblos originarios
1993	1458	48
2007	1786	51
2017	2703	44

Nota. Datos tomados del Censos de Comunidades Indígenas de la Amazonía, 1993, 2007 y 2017.

Cada pueblo originario posee una cosmovisión diferente cumpliendo un rol muy importante dentro de ellas. Dado que, son saberes milenarios que durante décadas han sido los principales aliados de los pobladores para comunicarse con la naturaleza, mediante ello se ha conseguido atender las diversas necesidades cotidianas de estas comunidades, centradas en sus actividades principales que son la agricultura y la ganadería.

Sin embargo, en la actualidad estas prácticas ancestrales en su mayoría han sido desplazadas, debido a que el conocimiento occidental se ha impuesto y ha

ganado legitimidad dentro de los pueblos, sobre todo en la generación actual, limitando la participación e inclusión de estos conocimientos y prácticas en la educación formal. La evidencia científica muestra que para lograr un aprendizaje significativo y de calidad, la educación debería impartirse en base a la experiencia de los estudiantes. Además, apoyarse en la riqueza cultural de la comunidad, ya que este mismo viene a ser un espacio en el que los niños y niñas aprenden de una manera experiencial y dinámica, participando en las actividades del ciclo de vida agropecuario y festivo de su comunidad.

En las observaciones preliminares en la institución educativa se apreció la inexistencia de un calendario comunal elaborado, que permita organizar las actividades educativas en torno de ese ciclo de vida agropecuario, para articular las experiencias de aprendizaje comunitarias con las escolares. En las prácticas pedagógicas de los docentes se apreció que no se usa el calendario comunal para orientar los aprendizajes en las áreas curriculares, aunque los estudiantes mencionan que en algunas ocasiones se han realizado actividades vivenciales en la chacra, sin embargo, este es un hecho anecdótico, poco frecuente.

Así mismo la falta de identidad cultural y el poco uso de la lengua originaria son factores principales que caracterizan a la escuela en este territorio ancestralmente quechua. Por ello, es de vital importancia fortalecer y revitalizar todas estas prácticas que en la vida de los pobladores tienen un gran significado.

Desde tiempos atrás los pueblos indígenas u originarios consideran sus prácticas culturales, ancestrales y modos de vida como parte de su convivencia, donde se denomina derecho tradicional en las comunidades campesinas o buen vivir

en los pueblos de la selva. Según el Ministerio de Cultura (2014), “estos derechos y deberes de las comunidades son el resultado de un proceso histórico, en el que han participado diversas generaciones, dando respuestas a intereses y necesidades colectivas, expresando y afirmando sus propuestas, valores, costumbres, cultura, planes y metas” (p.19).

El diálogo de saberes es el resultado de una convivencia mutua entre dos cosmovisiones distintas en equivalencia y armonía sin suponer que una es mejor que otra. Pratec (2012) señala que:

El diálogo de saberes implica que el conocimiento surge del acompañamiento mutuo entre las personas. Por ello, la interculturalidad se basa en relaciones recíprocas, donde quien acompaña también es acompañado. De igual manera, quien guía o enseña también es formado en el proceso, ya que debe estar en armonía con las condiciones del entorno en el que ocurre la crianza. (p.74)

Entonces se observa en las prácticas de algunos docentes esfuerzos de contextualización en algunas sesiones de clase a partir del recojo de saberes de los estudiantes. A pesar de que no cuentan con un calendario agrofestivo los docentes muestran un conocimiento profundo de las actividades socioproductivas de la comunidad y de su ciclo a lo largo del año.

Las prácticas y conocimientos culturales de los pueblos originarios están respaldados por el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, el cual señala la obligación de reconocer y proteger sus valores culturales, sociales,

religiosos y espirituales, considerando también los problemas que enfrentan como individuos y como colectividad (Organización Internacional del Trabajo, 1989).

Según la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, las comunidades originarias tienen derecho a preservar y fortalecer sus prácticas, costumbres, valores y lenguas, así como a participar plenamente en la vida política, económica, social y cultural del Estado (Organización de las Naciones Unidas, 2007, p. 5).

A pesar de que las prácticas culturales de las comunidades andinas u originarias actualmente están protegidas por normas nacionales e internacionales que velan por su preservación, fortalecimiento y transmisión de estos saberes, se evidencia un creciente cambio cultural y el desplazamiento de prácticas culturales centradas en la agricultura por parte de los pobladores de las comunidades, sobre todo por las nuevas generaciones. Según datos del Ministerio de Cultura (2014), “aunque casi la totalidad de la población de una comunidad de Andahuaylas habla quechua chanka, solo una cuarta parte de los niños y adolescentes entre 5 y 14 años lo hacen” (p.47). Esto evidencia la urgencia de incorporar la lengua originaria en la escuela como medio esencial para preservar las prácticas culturales de la comunidad.

En la educación escolarizada existe históricamente una centralidad en la transmisión de los conocimientos occidentales, desestimando el valor del diálogo de saberes con las sabidurías de otras matrices culturales, hecho que incide en los estudiantes que muestran desapego hacia su cultura, sus costumbres y sus prácticas comunitarias. Por tanto, esto provoca el rechazo hacia sus propias raíces, lo que se

ve reforzado en el espacio comunitario por el escaso interés de los padres de enseñar a sus hijos sobre el valor de las tradiciones culturales propias. Otro factor, es el involucramiento continuo de los estudiantes con las nuevas tecnologías, donde consumen contenidos que no reflejan ni su realidad ni su cultura, y con los cuales van generando gusto e identidad.

Durante las interacciones con los niños y niñas en la institución educativa, se observó que muchos estudiantes muestran poca comprensión y motivación por conocer los saberes locales de la comunidad. Esto se manifiesta en su falta de interés durante las sesiones en las que se implementan estos saberes, prefiriendo aprender sobre otros temas. Por ello, es un desafío común, pero también una oportunidad, el crear conexiones significativas con los estudiantes para integrar los saberes locales de una manera que sea relevante y atractiva para ellos.

Por lo expuesto, este trabajo de investigación busca responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo implementar la enseñanza del diálogo de saberes con la participación de los padres y madres de familia en una escuela EIB pública rural?

Además, se desea buscar un equilibrio entre ambas cosmovisiones para lograr un ambiente más constructivo en aprendizajes y se pueda impartir conocimientos en sentidos de equivalencia logrando de este modo una educación con equidad.

Problema General

¿Cómo implementar el diálogo de saberes en el uso del calendario comunal con la participación de los padres y madres de familia en una escuela EIB pública rural?

Como problemas específicos que pretende responder:

1. ¿Qué características tiene el calendario de la comunidad que posibilite el diálogo de saberes en el aprendizaje de los estudiantes de quinto y sexto, desde la visión de los padres y madres de familia?

2. ¿Cómo utilizar pedagógicamente el calendario comunal para motivar diálogos de saberes en las diversas áreas en el marco de un proyecto integrador?

3. ¿Cómo evaluamos los resultados de los diálogos de saberes en el marco del proyecto integrador de aprendizaje implementado?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo General

Incorporar la práctica del diálogo de saberes haciendo uso del calendario comunal socioproductivo con la participación de los padres y madres de familia, niños y niñas del quinto y sexto grado en una institución Educativa EIB en Andahuaylas.

1.2.2. Objetivos específicos

i. Identificar las sabidurías del calendario comunal con la interacción de padres, madres de familia y estudiantes.

ii. Implementar las actividades y estrategias que contribuyan al fortalecimiento del diálogo de saberes en las aulas, en el marco de un proyecto integrador que nace del calendario comunal.

iii. Evaluar la integración del diálogo de saberes en el aula a partir de la implementación del calendario comunal.

1.3. Justificación

La educación en nuestro país necesita reconocer y valorar los saberes ancestrales que aún son vigentes en nuestras comunidades. Por ello, este estudio propone integrar el calendario comunal y el diálogo de saberes como estrategias pedagógicas que conecten el aprendizaje escolar con la vida cotidiana de los estudiantes.

Al vincular el ciclo de vida comunitario y las prácticas locales con los contenidos educativos, se fortalece la identidad cultural y se promueve una educación contextualizada.

Esta investigación busca aportar a la construcción de una escuela más inclusiva, significativa y cercana a las comunidades, reconociendo el valor de enseñar desde lo propio.

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

2.1.1 Nacionales

Aráoz y López (2021) investigaron el desarrollo del diálogo de saberes en el programa Sierra Productiva, enfocándose en la interacción entre tecnologías actuales y ancestrales y el rol de los actores locales. Los resultados muestran que la figura del yachachiq es crucial para el éxito de las intervenciones del programa, actuando como un puente entre los usuarios y las prácticas implementadas. El uso combinado de tecnologías ancestrales y modernas ha mejorado significativamente la producción agropecuaria, tanto en cantidad como en calidad, lo que ha repercutido positivamente en la nutrición y calidad de vida de los usuarios, facilitando el acceso de sus productos a los mercados regionales. El presente trabajo ofrece un marco conceptual, metodológico y práctico que enriqueció y orientó la investigación.

En su estudio cualitativo realizado en Arequipa, Ccanchi y Sota (2019) investigaron la integración de los conocimientos locales andinos en la enseñanza de Ciencia y Ambiente en la Institución educativa N.º 501312 Chuclluhíri. Los resultados muestran que las actividades, prácticas y vivencias realizadas con estudiantes de 5º grado fortalecen la cultura local mediante la inclusión de saberes agro-rituales en el aula.

En su estudio cualitativo realizado en Puno, Bovadilla (2020) investigó la elaboración y el uso del calendario comunal en la escuela de Esquena del distrito Coasa, en Carabaya-Puno. Los resultados muestran que el calendario comunal fue

un elemento clave para la labor educativa de manera integrada entre la escuela, las familias y en sí la comunidad. El presente estudio proporciona un caso específico y detallado sobre el uso del calendario comunal en un contexto educativo, ofreciendo un valioso punto de referencia para la investigación.

En su estudio, Mallqui y Sanabria (2021) investigaron el desarrollo y uso del calendario comunal en una institución educativa primaria de la región Huancavelica. Los resultados evidencian cómo esta herramienta pedagógica promueve la participación activa de las familias, la integración de las prácticas comunitarias y el fortalecimiento de la identidad cultural local. El estudio aporta un referente valioso para comprender cómo el calendario comunal puede articular el aprendizaje escolar con las dinámicas y saberes de la comunidad, enriqueciendo así las propuestas educativas interculturales.

En su estudio de intervención educativa en la región Ayacucho, Cárdenas et al. (2024) investigó cómo el uso del calendario comunal fortalecía el enfoque intercultural en la planificación curricular de escuelas EIB. La autora evidenció que el calendario no solo organiza los tiempos pedagógicos, sino que también permite articular contenidos escolares con saberes ancestrales como la rotación de cultivos, las fases lunares y las festividades comunales. Este antecedente ofreció un modelo de planificación pertinente al contexto, útil para la aplicación práctica de nuestra investigación.

2.1.2 Internacionales

En su estudio cualitativo realizado en Medellín, Úsuga (2021) investigó la formación de comunidades de conocimiento a través del diálogo de saberes entre la

universidad y el barrio. Los resultados muestran que es fundamental repensar la educación desde un contexto específico, atendiendo a las necesidades históricas de los pueblos latinoamericanos. Este estudio proporcionó un marco teórico que enriqueció nuestra investigación ofreciendo ideas metodológicas y argumentos sobre la importancia de una educación contextualizada y culturalmente relevante.

En su investigación desarrollada en Ecuador, Jachero (2022) analizó la elaboración y aplicación del calendario vivencial educativo comunitario como instrumento pedagógico para fortalecer el aprendizaje situado y las interacciones socioculturales. El estudio demuestra cómo este calendario permite integrar saberes comunitarios, históricos y ambientales al proceso educativo. Los resultados destacan la relevancia del diálogo de saberes en la práctica pedagógica, promoviendo una educación contextualizada y culturalmente pertinente. Esta experiencia muestra una aplicación concreta y sistemática del diálogo de saberes, que aportó elementos valiosos para la propuesta investigativa.

En su estudio cualitativo realizado en Argentina, Plaza (2019) investigó la exploración de protagonistas, tiempos, lugares y objetos que participan en la comunicación durante las prácticas sagradas de los pueblos indígenas. Los resultados muestran que los pueblos Kankuamo y Kogui valoran la relevancia de sus saberes ancestrales para mantener el equilibrio con la naturaleza y entre sus comunidades. Este trabajo proporciona una valiosa comprensión de la importancia de lo ancestral en la comunicación y la cohesión comunitaria, así como su relevancia para el equilibrio ecológico y social. Estos hallazgos enriquecieron y

respaldaron la investigación aportando argumentos sobre la importancia de integrar y valorar los conocimientos tradicionales en la educación formal.

En su tesis de maestría desarrollada en la Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador), Perugachi (2021) analizó el uso de la lengua kichwa en espacios urbanos a través de festividades rituales como el Kapak Raymi. Aunque el eje del estudio fue lingüístico, se destaca cómo las actividades escolares se organizaron en torno al calendario ritual andino, promoviendo el diálogo entre los saberes ancestrales y el currículo oficial. Esta investigación muestra cómo los calendarios ceremoniales permiten revitalizar identidades culturales en la escuela, contribuyendo a los objetivos del estudio.

En su tesis de maestría en la Universidad de Cuenca, Campoverde y Merchán (2022) investigaron la práctica de la educación intercultural bilingüe en la comunidad kichwa de Quilloac, Ecuador. Los autores evidenciaron cómo las escuelas organizaban sus actividades pedagógicas en base al calendario agrícola y festivo de la comunidad, respetando los tiempos del Pawkar Raymi, cosechas y mingas. Este trabajo aportó elementos concretos sobre la articulación del calendario comunal con la planificación escolar desde un enfoque de buen vivir, siendo de gran utilidad para la presente investigación.

2.1 Bases teóricas:

2.1.1 Diálogo de saberes

El diálogo de saberes busca escuchar las voces de los niños y niñas de las diferentes comunidades originarias. Es una necesidad para lograr comprender y responder con más pertinencia a sus demandas y necesidades para brindar una

enseñanza en equidad que pueda abordar los aprendizajes-enseñanzas de los educandos desde su propio contexto. Asimismo, hay que mencionar que el Ministerio de Cultura (2017), en el Decreto Supremo N° 003-2015-MC, establece que el Estado, al proteger los conocimientos, saberes y tradiciones de las culturas indígenas, debe afirmar la memoria colectiva del pueblo. Asimismo, dispone impulsar el reconocimiento, valorización y recuperación de saberes tradicionales y populares de los diversos grupos culturales del país, en articulación con las comunidades dueñas y poseedoras del saber.

Por otra parte, el diálogo de saberes es el intercambio o conversación de sabidurías de diversas culturas, cada una con su propia cosmovisión, las cuales se enlazan entre ellas para generar un aprendizaje donde los participantes tengan voz y se busque la igualdad, no se trata de imponer un conocimiento sobre otro, sino de entender las diversas perspectivas y construir nuevos conocimientos, así mismo todo este diálogo sea a base de comprensión mutua y conjunta. Es importante destacar que este involucramiento contribuye a la búsqueda de soluciones desde diversos enfoques, enriqueciendo el conocimiento al combinar diversas perspectivas, también fomentan la participación de diversos pueblos cada una con sus saberes y estos sean válidos y tengan un involucramiento activo, de esta manera fortalecen la identidad cultural como pieza clave para construir una sociedad intercultural que posibilite el desarrollo de todo el pueblo.

Frente a estas posturas como docentes investigadores, aportamos nuestro testimonio de que el diálogo de saberes es una herramienta que promueve y posibilita el enriquecimiento de diversos conocimientos sin dejar de lado el saber

ancestral y originario frente a lo nuevo u occidental. Al realizar esta investigación e involucrarnos con la comunidad observamos que existe un vínculo visible entre sabidurías comunitarias y el aprendizaje de los estudiantes.

Eso contribuye a que la comunidad no está alejada de la educación escolar y se haga parte de la escuela como un actor educativo latente, contribuyendo a poder contextualizar los aprendizajes dentro y fuera del aula, con el desarrollo de actividades lúdicas, vivenciales, productivas, artísticas y estas nazcan desde las prácticas comunitarias. Entonces generar un diálogo de saberes es poder enriquecernos con los conocimientos de otras culturas, donde estas entren en comunicación, interacción y en intercambio para construir un conocimiento más amplio y profundo. Así mismo se valore y se fortalezca la identidad cultural y los saberes propios, generando condiciones de equidad, respeto y validez cultural en el desarrollo de un diálogo que busca que los estudiantes profundicen en sus propias sabidurías, comparen sus propias sabidurías con otras y planteen una variedad de alternativas de solución frente a las diversas situaciones que viven los niños y niñas en su cotidianidad. Al respecto Guzmán (2020), sostiene que “el diálogo de saberes en contextos educativos interculturales permite articular los conocimientos ancestrales con otros saberes, promoviendo una formación integral que fortalece tanto la identidad cultural como las capacidades críticas y reflexivas de los estudiantes” (p.35).

2.1.2 Intercambio de saberes:

El intercambio de conocimientos y experiencias constituye la base fundamental para la formación humana en una sociedad multicultural. Transferir

esta comprensión en entornos educativos ayuda a los estudiantes a adquirir conocimientos sobre la diversidad de actividades específicas de su contexto.

El diálogo sobre el conocimiento se produce en una variedad de puntos de vista y perspectivas que se cruzan entre sí a través de relaciones intersubjetivas. Los temas de la escuela y la sociedad ofrecen una exploración de la realidad, generan diferentes perspectivas interpretativas y pueden presentar contradicciones y complementarse entre sí en el proceso de interpretación o intercambio social. Norys y Luna (2008), mencionan que este enfoque es particularmente importante cuando se trabaja con comunidades originarias y rurales, ya que los conocimientos tradicionales y ancestrales son cruciales para la vida cotidiana y la identidad cultural. El diálogo puede facilitar enormemente la identificación y preservación del conocimiento al tiempo que enriquece la comprensión de la realidad.

2.1.3 Educación intercultural bilingüe

Es una política nacional y un modelo educativo que brinda acceso a una educación de calidad en las escuelas rurales y permite a los estudiantes aprender en su lengua materna y desde sus conocimientos ancestrales. Cornejo (2008). refiere que la educación bilingüe y multicultural es una propuesta de vida, para los pueblos y las personas del Ecuador. Cumple con el ideal de construir un Estado multinacional y una sociedad multicultural y multilingüe. Este enfoque no solo facilita un mejor aprendizaje y comprensión de los contenidos, sino que también fomenta el respeto mutuo y el entendimiento entre diferentes culturas, contribuyendo a la equidad y la justicia social en el sistema educativo.

En el Perú, la educación intercultural es un enfoque pedagógico y político que busca garantizar una educación pertinente, inclusiva y de calidad para todos los estudiantes del país, reconociendo y valorando la diversidad cultural y lingüística del Perú. Su objetivo es promover el diálogo entre culturas en condiciones de respeto, equidad y reconocimiento mutuo, fortaleciendo las identidades culturales y construyendo una sociedad más democrática e intercultural (Ministerio de Educación del Perú, 2020).

En el sistema educativo peruano, este enfoque se implementa de dos maneras:

1. Educación Intercultural Bilingüe (EIB): Dirigida a estudiantes de pueblos originarios cuya lengua materna no es el castellano, con enseñanza en su lengua originaria y en castellano, y con contenidos adaptados a su contexto cultural.
2. Educación Intercultural para Todos: Orientada a toda la comunidad educativa, promoviendo la valoración de la diversidad, el respeto por otras culturas y el rechazo a toda forma de discriminación.

Esta propuesta responde al carácter pluricultural y multilingüe del país, donde existen 55 pueblos indígenas u originarios y más de 48 lenguas indígenas, y se encuentra respaldada por la Ley General de Educación (Ley N.º 28044), el Proyecto Educativo Nacional al 2036 y las políticas y lineamientos del Ministerio de Educación.

2.1.4 Calendario Comunal

El Calendario Comunal es una herramienta para comprender la sabiduría y la vida de la comunidad, es un registro de las actividades agrícolas que tienen lugar en un espacio determinado. Según Pratec (2006) “existen diferentes calendarios se pueden hacer de siembra, cosecha, plantas medicinales o fiestas. En base a lo que queremos saber y comunicar a los demás, así reconocer que la vida chacarera tiene su propio ritmo y no existe una manera fácil de preparar un calendario” (p.26).

Asimismo, se reconoce que es un instrumento que permite organizar y sistematizar información, mediante un proceso de investigación sobre las festividades, rituales tiempos de observación de señas y secretos de la naturaleza, actividades económico-productivas, sistemas de trabajo, gastronomía, actividades lúdicos-deportivas, juegos tradicionales, actividades cívico-sociales, fenómenos climáticos y entre otros.

Desde esta perspectiva, el calendario comunal es una herramienta de aprendizaje intercultural, donde los estudiantes pueden conectar el conocimiento escolar con el saber de su comunidad. Siendo así una representación holística del tiempo donde se entrelazan los ritmos del ciclo de vida de la comunidad, las actividades humanas y las expresiones culturales, que se construye a partir de las experiencias vividas y el diálogo con los sabios locales. Por ende, cada tipo de saber representa una dimensión del conocimiento comunitario que se expresan en momentos específicos del calendario:

1. Saber agrícola: Es el conocimiento sobre la siembra, cultivo, cosecha y el uso de semillas.

2. Saber ritual y festivo: Son las prácticas ceremoniales, celebraciones comunales y ofrendas a la tierra o a los Apus.
3. Saber climático: Es la observación de señas, fases lunares, movimientos del sol y la predicción de lluvias o heladas.
4. Saber medicinal: Uso de las plantas medicinales, preparación de remedios tradicionales y los rituales de sanación.
5. Saber gastronómico: Preparación de alimentos típicos y técnicas de conservación.
6. Saber lúdico: Juegos tradicionales o competencias comunales.
7. Saber organizativo: Son los sistemas de trabajo colectivo, como la minka, ayni o faenas.
8. Saber artístico: Canto, danzas o instrumentos tradicionales.

2.1.5 Sabiduría comunitaria

Son saberes que cotidianamente se ponen en uso en las familias de la comunidad, que principalmente se caracterizan por desarrollarse a través de las propias experiencias de las personas y a partir del diálogo intergeneracional. Estos saberes comprenden conocimientos de diversa índole, que poseen un gran valor en la comunidad y en todos sus habitantes, ya que, en este sentido representa una fuente de riquezas. El conocimiento andino nació desde una perspectiva completamente diferente a la de Occidente, su origen proviene de observar y percibir la naturaleza más que de interpretar causa y efecto, involucra no solo la reflexión sino también la emocionalidad. En la cosmovisión andina son más importantes lo que siente el corazón, la intuición, las emociones y la creatividad. Orellana et al. (2020), mencionan que “este tipo de sabiduría promueve la solidaridad, la cooperación y la

resiliencia frente a los desafíos, y es crucial para la toma de decisiones y la resolución de problemas en contextos locales” (p.54).

Otra forma de evidenciar cuánto se valoran los conocimientos comunitarios como sabiduría fundamental en el desarrollo cotidiano de las personas que forman parte de la cosmovisión andina, son las actividades vivenciales, también conocidas en pedagogía como aprendizaje vivencial. Este se basa en la construcción de conocimientos a partir de la acción y el involucramiento del individuo en diversas actividades de la comunidad, donde se aprende haciendo, interactuando con diversos actores comunitarios, y desarrollando actitudes, destrezas y habilidades desde su propia experiencia práctica. Tal como señala Cauper (2020), “la estrategia de las actividades vivenciales activa los saberes ancestrales de los abuelos y padres de familia de la comunidad, permitiendo el desarrollo de aprendizajes significativos, conectando el saber haciendo en diversos ámbitos” (p. 89). Tal como en el caso de la recolección de las plantas medicinales, que logró poder ser transmitido a través de registros escritos y gráficos.

En relación con los aportes antes mencionados como docentes investigadores sostenemos que involucrarse en la comunidad y nutrirse de estas sabidurías es clave en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños y niñas, ya que somos testigos de que realmente la actividad vivencial es una estrategia oportuna que logra poder conectar con la realidad comunitaria y propicia a que los estudiantes se expresen con autenticidad, compartiendo sus sabidurías aprendidas en el entorno familiar en las actividades socioproductivas, crianza del ganado, preparación de comidas, entre otras. Esta interacción e involucramiento en la

comunidad fortalece el trabajo docente y favorece una educación más contextualizada y pertinente. Para lograrlo, la construcción del calendario comunal y su uso como herramienta pedagógica se convierte en un aliado clave para desarrollar diálogos de saberes significativos.

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo, Nivel y Diseño de Investigación

El presente trabajo de investigación posee un enfoque cualitativo. En este sentido, Hernández y Mendoza (2018) mencionan que “la investigación desde la ruta cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto” (p. 390). Por lo tanto, para lograr incidir en un problema educativo se utilizarán diversas estrategias con base en las vivencias de los niños y niñas, padres y madres de familia y docentes.

El nivel de la investigación es aplicativo, porque involucra el diseño de una solución que se pone en acción en el espacio educativo, para evidenciar transformaciones.

La presente investigación tiene un diseño de investigación acción que busca implementar la práctica del diálogo de saberes con la participación de padres y madres de familia, niños y niñas y docentes en una escuela EIB pública rural a través de un plan de acción trabajado colaborativamente con todos los actores. Al respecto nos menciona (Barboza y Lewis, p.62,2020):

“El uso de la investigación acción en la exploración y búsqueda de cambio en el contexto educativo, tales como implementación de reformas educativas, revisión de la práctica de los docentes, mejoramiento de los centros educativos de acuerdo con las orientaciones y demandas sociales e institucionales puede ubicarse con el proyecto Humanities Project, liderado por Stenhouse (1920-1969) en 1967 en Gran Bretaña. La propuesta se enfoca en la reflexión, la práctica y el cambio en el contexto de los centros educativos, el aula y la institución”.

Por ende, la investigación acción al estar estrechamente ligada con la práctica pedagógica involucra un proceso reflexivo de los investigadores respecto de las acciones pedagógicas que desarrollen en las aulas, así como un trabajo participativo, recogiendo necesidades, propuestas e iniciativas y motivando interés por las acciones pedagógicas que transforman los beneficios de acuerdo con el rol que desempeñan en el proyecto.

Además, cabe mencionar que durante la aplicación del proyecto los docentes de aula juntamente con los docentes practicantes diseñaron e implementaron las actividades en diálogo con los estudiantes. Los estudiantes participaron en las actividades educativas construyendo diálogos con sus docentes practicantes y los padres o madres de familia que poseen las sabidurías comunitarias.

3.2 Participantes:

En la etapa diagnóstica:

20 niños y niñas del quinto y sexto grado que se desenvuelven en un aula multigrado quienes participaron en una actividad vivencial del ciclo de vida comunitario y se observó mediante una escala de valoración su desenvolvimiento e interés en esta actividad.

Se entrevistó a 3 madres de familia para conocer todas las sabidurías del calendario socio productivo de la comunidad.

En la etapa de implementación:

3 docentes practicantes implementaron las acciones y reflexionaron su práctica pedagógica utilizando un cuaderno de campo.

20 niños y niñas participaron en las sesiones de aprendizaje y se registraron las incidencias de sus desempeños a través de una lista de cotejo.

En la etapa de la Evaluación:

3 docentes practicantes mediante una escala de valoración evaluaron su desempeño en la implementación del diálogo de saberes durante las sesiones de aprendizaje.

20 niños y niñas participaron en una actividad vivencial del ciclo de vida comunitario y se observó mediante una escala de valoración su desenvolvimiento e interés en esta actividad.

3.3 Hipótesis de Acción

Se propuso la siguiente hipótesis: “Si se implementan actividades pedagógicas basadas en el calendario comunal socioproductivo, integrando las sabidurías de madres y padres de familia mediante el diálogo de saberes, entonces se fortalecerá la identidad cultural de los estudiantes y se promoverá una práctica educativa contextualizada en las aulas de la escuela EIB.”

En un principio se estableció en el plan de acción realizar una actividad vivencial en un cultivo de maíz en la comunidad que previamente había sido trabajado por los padres de familia. En el desarrollo del proyecto identificamos que por disposición de la institución educativa y otras actividades extracurriculares era necesario ajustar la estrategia y formularla de la siguiente manera: en lugar de

realizar la actividad vivencial en la chacra del cultivo de maíz en la comunidad se implementó un huerto en la escuela, con el apoyo de los padres, madres de familia y estudiantes para asegurar condiciones viables que permitan aplicar el diálogo de saberes.

3.4 Plan de acción

Tabla 2

Plan de acción y cronograma

Objetivos específicos	Metas	Actividades	Participantes	Tiempo
Identificar las sabidurías del calendario comunal en la interacción de padres y madres de familia con los estudiantes sobre el diálogo de saberes.	<p>Diagnóstico acerca de la práctica del diálogo de saberes y recolección de información que ayudará a la elaboración del calendario comunal.</p> <p>Organizar reuniones para la elaboración del calendario comunal.</p>	<p>Entrevistas a padres o madres de familia.</p> <p>Actividad vivencial del ciclo de vida comunitario con participación de 20 niños y niñas del quinto y sexto grado.</p> <p>Reuniones informativas con padres y madres de familia sobre el calendario comunal y el</p>	<p>Investigadores</p> <p>Madres o padres de familia</p>	<p>3 semanas</p> <p>Octubre</p>

diálogo de saberes.				
Implementar las actividades y estrategias que contribuyan al fortalecimiento del diálogo de saberes en las aulas, en el marco del proyecto integrador.	18 sesiones de construcción de diálogo de saberes reflexionados.	Implementación de sesiones de aprendizaje en el marco del proyecto integrador.	Investigadores Niños y niñas Docentes de aula	6 semanas Noviembre
Evaluar la integración del diálogo de saberes en el aula a partir de la implementación del calendario comunal socioproductivo.	Reflexión y retroalimentación a partir del desarrollo del proyecto integrador y de las actividades vivenciales.	Participación de 20 niños y niñas en actividad vivencial, que permitió la coevaluación para valorar el desempeño a lo largo del proyecto.	Investigadores Madres de familia Niños y niñas Docentes de aula	2 semanas Diciembre

Nota. Resumen del plan de acción y el cronograma elaborado por el equipo.

3.5 Métodos, Técnicas e Instrumentos de recolección de información

3.5.1 Técnicas:

En mención de la propuesta presentada, se eligió como técnicas: la entrevista para la reconstrucción del calendario comunal dirigido a los padres de familia, la observación participante para dar cuenta de qué forma se está implementado los diálogos de saberes entre los estudiantes, cuaderno de campo, que nos permitió describir y reflexionar la práctica pedagógica de diálogo de saberes.

La entrevista como técnica de recolección de datos, consiste en preguntar a una o varias personas su opinión. Tiene un carácter cualitativo por lo que se centran en la experiencia personal. Según Muguira (2023) “el objetivo principal de la entrevista es conocer las acciones, actitudes y opiniones de las personas” (p. 1).

La observación participante es una herramienta fundamental para recopilar información de manera objetiva. Según Díaz (2023) “puede ser utilizada para realizar estudios de campo, investigar comportamientos, entender mejor los problemas y sus causas, conocer las condiciones y necesidades específicas de un grupo, entre otros” (p.1).

3.5.2 Instrumentos:

Para la recolección de información de nuestro estudio utilizamos, la guía de entrevista la cual ayudó a realizar las entrevistas de manera coherente con nuestros entrevistados, las preguntas fueron establecidas de manera semiestructurada, y en ocasiones fue necesario realizar las preguntas en lengua quechua, dado que los entrevistados entendían mejor las preguntas en su lengua.

Así mismo la guía de observación, herramienta clave en el proceso que permitió centrarse en los objetivos de la investigación y organizar las observaciones de manera eficaz y eficiente contemplando los diversos espacios de aprendizaje de los estudiantes.

Además, el cuaderno de campo, herramienta utilizada para hacer registros y anotaciones sobre hechos y situaciones que se consideren relevantes. Es una herramienta esencial y fundamental en la investigación acción, en la práctica pedagógica cotidianamente. Según Fuentes (2015) “se considera una fuente primaria clásica, facilita la recolección de datos necesarios para formular y validar hipótesis. Además, juega un papel significativo en el proceso de aprendizaje, contribuyendo al desarrollo de habilidades de observación y descripción, que son fundamentales para cualquier investigador” (p.35).

Para finalizar, también se utilizó la escala de valoración y la lista de cotejo los cuales son herramientas de evaluación con enfoques distintos. La escala de valoración evalúa en este caso el nivel de desempeño del estudiante mediante una serie de niveles que describen la calidad de su trabajo. Esto permite una evaluación cualitativa, en nuestro estudio permitió conocer el interés y desenvolvimiento de los estudiantes en la actividad vivencial durante la etapa diagnóstica y la etapa de la evaluación.

En cambio, la lista de cotejo verifica simplemente la presencia o ausencia de ciertos criterios o comportamientos, proporcionando una evaluación rápida y objetiva basada en criterios claramente definidos durante la implementación de las sesiones. Casanova (2021), menciona que “la escala de valoración consiste en un

registro en el que se reflejan, ordenada y sistemáticamente, los indicadores que se pretenden evaluar, valorando cada uno de ellos en diferentes grados” (p. 157). En consecuencia, las escalas pueden ser gráficas y descriptivas, tales como las que utilizamos en el estudio.

3.6. Técnica de análisis de datos

Para el análisis de los datos obtenidos en este trabajo de investigación, se empleó una metodología cualitativa basada en los siguientes procesos: Organización, categorización, análisis causa-efecto y triangulación de la información.

Organización de datos

En esta etapa, se procedió a la revisión y transcripción de las evidencias recogidas durante el proceso investigativo: registros de observación, entrevistas semiestructuradas, cuaderno de campo, productos de los estudiantes. Esta información fue clasificada en fichas y matrices, diferenciando las voces de los actores (estudiantes y padres de familia) y los momentos claves del proceso educativo.

Categorización

A partir de la información organizada, se identificaron unidades de significado y se agruparon en categorías emergentes relacionadas con los objetivos de la investigación, como: diálogo de saberes, sabidurías comunales, calendario socioproductivo y articulación escuela-comunidad. Estas categorías permitieron ordenar los datos de manera sistemática para su interpretación posterior.

Análisis causa-efecto

Con base en las categorías establecidas, se analizaron las relaciones entre causas y consecuencias observadas durante la implementación de las estrategias. Por ejemplo, se estudió cómo el uso del calendario comunal generó mayor participación de las familias o cómo el diálogo intergeneracional influyó en la motivación de los estudiantes. Este análisis permitió comprender el impacto de las acciones pedagógicas en el fortalecimiento del diálogo de saberes.

Triangulación de la información

Finalmente, se aplicó la técnica de triangulación para validar los hallazgos, contrastando la información proveniente de diversas fuentes (docentes investigadores, estudiantes, padres y madres de familia) y técnicas (observación, actividades vivenciales, entrevistas semi estructuradas, escala de valoración). Esta triangulación permitió verificar la coherencia de los datos y asegurar la rigurosidad del proceso investigativo, reforzando la interpretación crítica de los resultados obtenidos.

3.7 Consideraciones éticas

Autonomía: Durante el estudio, las personas no fueron obligadas a participar y siempre se respetaron sus decisiones. Por lo tanto, se utilizó el consentimiento informado para orientar la participación de todos los actores en la investigación, regulando cómo se procedió con el uso de notas, fotografías y videos de las acciones que se implementaron y los productos que se generaron en los espacios como la chacra, crianza de ganado, labores domésticas.

Confidencialidad: Al ser una acción colectiva en la cual todos se involucraron con roles específicos en la práctica pedagógica, todo lo que se hizo puede ser expuesto colectivamente y no existe un imperativo de confidencialidad.

Maleficencia: Este estudio se usó sólo para fines académicos. Durante el trabajo de campo, las actividades escolares no fueron interrumpidas, por lo que no fue posible dañar antes o después de la investigación.

Beneficencia: El presente estudio tuvo como finalidad indagar y profundizar sobre los procesos pedagógicos del diálogo de saberes de los estudiantes de quinto y sexto grado, de este modo se contribuyó con brindar más información acerca del tema mencionado, así como mejorar la enseñanza del diálogo de saberes en colaboración con los padres y madres de familia.

El presente trabajo de investigación respondió a las consideraciones éticas, ya que permitió que los participantes de estudio tengan conocimiento sobre la investigación y se involucren en ella, disfrutando de los beneficios de una educación más pertinente con su cultura, en el caso de los niños, y en el caso de los padres y madres se brindó información sobre los resultados obtenidos al término de la investigación. Cabe mencionar que, no existió ningún tipo de riesgo de ninguna índole al participar en este trabajo. Todo registro e información es de dominio público por todos los participantes dado que hacen parte de la implementación del proyecto.

IV. RESULTADOS

4.1 Análisis de resultados

En relación con los objetivos específicos se presentan los resultados:

4.1.1. Las sabidurías del calendario comunal y el conocimiento de niños y niñas

Como parte del proceso diagnóstico se desarrolló una actividad vivencial centrada en la siembra de hortalizas, en la que participaron estudiantes del quinto y sexto grado junto a madres y padres de familia. Esta vivencia permitió observar la interacción entre los niños y niñas y sus familias, así como identificar el conocimiento que poseen en torno a las actividades agrícolas.

i. Lo que conocen los estudiantes de las sabidurías del calendario comunal y del diálogo de saberes

Siembra de conocimientos: la chacra como aula de aprendizaje

Antes de dar inicio con la actividad vivencial, se tuvo una breve pero significativa reunión con los padres de familia de los estudiantes del 5to y 6to grado. El objetivo fue comunicarles el propósito central de nuestra investigación, Se explicó la importancia de su apoyo como una forma de fortalecer la relación entre la escuela, la familia y la comunidad. La respuesta fue positiva, varios padres de familia se ofrecieron voluntariamente para participar en la preparación del terreno junto a los estudiantes, mostrando así un compromiso con el aprendizaje de sus hijos e hijas.

Para iniciar la jornada se dio inicio en el aula donde se propuso un espacio de diálogo inicial, que estuvieron orientadas con las siguientes preguntas: ¿Alguna

vez han trabajado en la chacra? ¿Qué cultivos conocen?, la mayoría de los estudiantes se limitaron a participar y casi ninguno se atrevió a compartir sus experiencias personales en la chacra. Hasta cierto punto se sentían intimidados y esto generó que sientan timidez para expresarse. Sin embargo, algunos comentaron tímidamente cómo ayudan a sus familias en el cultivo de productos esenciales para la comunidad, como el maíz y la papa. Estas intervenciones generaron un ambiente de confianza y motivación puesto que los estudiantes se sintieron valorados al compartir saberes propios de su entorno.

Una vez en el terreno, se evidenció una baja participación inicial por parte de los estudiantes, quienes observaron el espacio con indiferencia y poco interés. A pesar de que el suelo había sido parcialmente preparado en coordinación con los padres, el entusiasmo fue limitado. El diálogo sobre el proceso de preparación que buscaba comparar métodos tradicionales como el uso de toros con técnicas modernas como los tractores no logró captar la atención de la mayoría, y se percibió una falta de conexión con la temática, lo que dificultó el surgimiento de un intercambio significativo entre los participantes.

Pese a la poca interacción e interés de la mayoría de los estudiantes, un grupo pequeño se atrevía a compartirnos sus experiencias, de ello, surgió el siguiente diálogo:

E1: Profesor mi papá todavía usa toros en nuestra chacra, dice que es mejor para la tierra.

DP1: ¿Por qué crees que dice eso?

E1: Mi papá dice que así no se maltrata tanto la tierra como con las máquinas.

Este momento fue significativo, pues evidenció el conocimiento práctico que algunos estudiantes traen desde casa, permitiendo un aprendizaje contextualizado y relevante.

A pesar de contar con una orientación general, los estudiantes no lograron organizarse en grupos, mostrando poca iniciativa y escasa disposición para colaborar. La tarea de retirar el pasto y remover la tierra en más de una ocasión se llevó a cabo de manera desordenada, con poca coordinación entre ellos. No hubo una distribución clara de roles, lo que ocasionó que varios se desentendieran de la actividad o realizarán tareas duplicadas, sin garantizar la limpieza adecuada del terreno.

De regreso en el aula, se realizó una reflexión guiada sobre la experiencia vivida. Se les propuso un texto descriptivo que capturara el proceso que acaban de vivir, por tanto, en esta sesión se trabajó en base a la competencia "Escribe diversos tipos de texto en su lengua materna". Para apoyar la tarea, se realizaron preguntas clave: ¿Qué queremos transmitir con nuestro texto? ¿Por qué es importante compartir esta experiencia?" Además, se mostraron ejemplos de textos descriptivos relacionados con actividades cotidianas del entorno rural.

Cada estudiante planificó su redacción, elaboró un primer borrador y recibió retroalimentación personalizada, enfocada tanto en la estructura del texto como en la riqueza del lenguaje empleado. Finalmente, compartieron sus textos oralmente, generando un ambiente de respeto y comprensión por el trabajo realizado. La tarea concluyó con una reflexión grupal sobre la importancia del trabajo en la chacra y cómo esta experiencia fortaleció no solo sus habilidades lingüísticas, sino también su conexión con las tradiciones de su comunidad.

Desde nuestra perspectiva como docentes, esta actividad desencadenó un aprendizaje significativo gracias a la conexión entre los saberes previos de los estudiantes y las actividades prácticas realizadas. El aprendizaje no surgió únicamente de la explicación teórica, sino de la vivencia directa, del trabajo colectivo y del intercambio de conocimientos culturales. La participación de los padres fue un factor clave, ya que reforzó el vínculo entre la escuela y la comunidad, generando un ambiente de apoyo y pertenencia.

Se integró conocimientos ancestrales con enfoques contemporáneos promoviendo el diálogo intergeneracional, ya que algunos de los estudiantes compartieron las enseñanzas de sus familias sobre la agricultura tradicional, mientras que los padres reforzaron su transmisión de conocimientos participando activamente en la preparación del terreno. Asimismo, se estableció un diálogo intercultural, en el que se contrastaron los métodos tradicionales de labranza con prácticas modernas, permitiendo a los estudiantes analizar las ventajas y desventajas de cada enfoque. Finalmente, se impulsó un diálogo reflexivo y experiencial, en el que los estudiantes no solo describieron sus experiencias en la chacra, sino que también reflexionaron sobre la importancia del trabajo comunitario y su conexión con la identidad cultural. Este intercambio de saberes fortaleció el aprendizaje significativo, conectando la escuela con la comunidad y promoviendo una educación contextualizada y participativa.

Viñeta 1

Preparación del terreno para la siembra de hortalizas



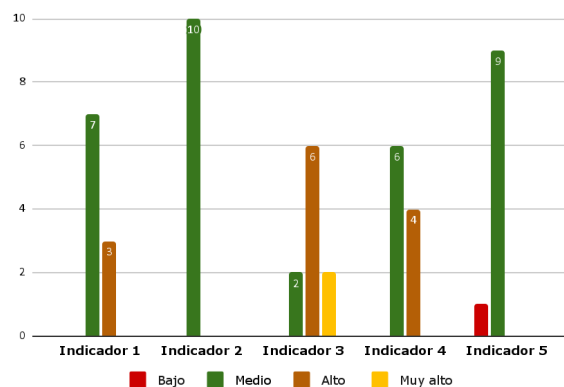
Nota. Se muestra la preparación del terreno para la siembra de hortalizas con participación de padres y estudiantes, fotografía propia.

En el marco del aprendizaje contextualizado, los estudiantes de 5to y 6to grado participaron en la preparación del terreno para el cultivo de hortalizas, con el apoyo de sus padres. Durante la actividad, identificaron los pasos clave para la remoción de maleza y el acondicionamiento del suelo, contrastando métodos tradicionales y modernos. Esta experiencia práctica sirvió como base para la elaboración de textos descriptivos en el aula, donde los estudiantes organizaron sus ideas, redactaron borradores y recibieron retroalimentación para mejorar su producción escrita. De este modo, se integraron conocimientos agrícolas con el desarrollo de competencias lingüísticas, fortaleciendo el aprendizaje significativo y la vinculación con su entorno.

Durante esta etapa, se observó que muchos de los niños y niñas no deseaban compartir sus conocimientos y experiencias sobre las prácticas culturales comunitarias, especialmente aquellas relacionadas con el trabajo agrícola. Por ende, esta actividad permitió evidenciar esta desconexión, ya que varios estudiantes se mostraban inseguros, temerosos con poca disposición y ajenos al involucrarse en esta actividad. Sin embargo, al elaborar sus textos descriptivos comenzaron a reconocer que esos saberes estaban presentes en su entorno, aunque no los habían valorado como parte de su aprendizaje. Esto permitió visibilizar brechas, pero también potencialidades que se pudieron fortalecer más adelante.

Figura 1

Desempeño de niños y niñas del 5to grado en capacidades para el Diálogo de saberes- Etapa diagnóstica



Nota. Datos recogidos en observación de los niños y niñas del 5to grado en la actividad vivencial de la preparación del terreno, elaboración propia.

En el gráfico se observa el desempeño de los estudiantes en relación con 5 indicadores:

Indicador 1: De acuerdo con la apreciación, durante la preparación del terreno, se observó que el interés de los niños y niñas hacia el involucramiento de actividades vivenciales estaba en desarrollo. Al no estar habituados a experiencias fuera del aula como el trabajo agrícola, la propuesta les resultaba poco común.

Indicador 2: Los estudiantes de quinto grado mostraron un nivel medio de interacción con los padres de familia mediante preguntas, caracterizado por una participación limitada y resistencia a colaborar. Algunos expresaron verbalmente su rechazo a trabajar en la chacra con frases como “es que no queremos trabajar porque nos vamos a ensuciar con la tierra”, lo que evidenció una actitud poco receptiva hacia el entorno comunitario. , pese a tener algunos conocimientos sobre esta actividad. Al momento de interactuar se mostraron reacios y desinteresados.

Indicador 3: Los niños y niñas de quinto grado mostraron un nivel alto en el criterio, comparte experiencias con sus compañeros. En los grupos de interacción formados, dialogaron, pero en reserva sobre sus vivencias en la chacra, incluyendo siembra, cultivo y cosecha de productos. Compartieron experiencias familiares, aprendizajes transmitidos por los adultos y anécdotas graciosas ocurridas durante el trabajo agrícola, demostrando apertura y conexión con el saber comunal

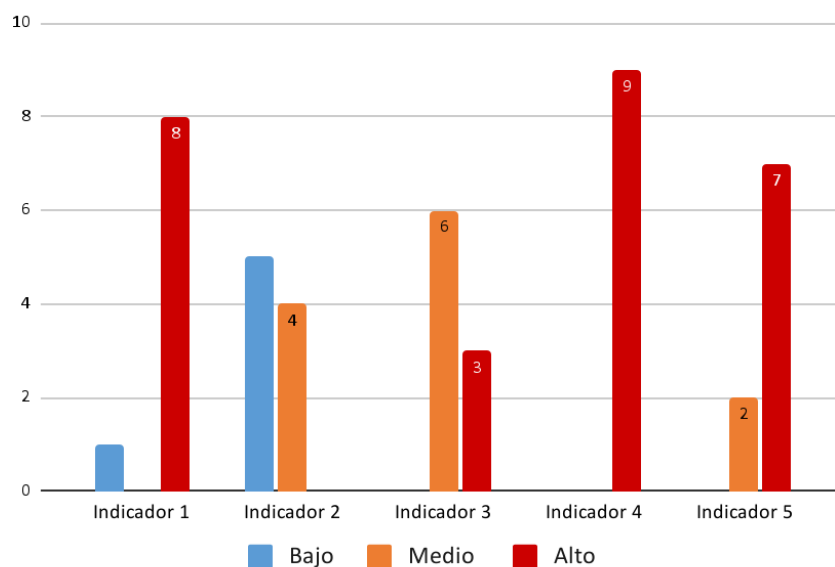
Indicador 4: Los estudiantes de quinto grado mostraron un entusiasmo moderado, reflejando su falta de familiaridad con el trabajo fuera del aula. Se mostraron reservados, se esperó que su participación mejorará progresivamente al asumir roles específicos como recoger las malezas, traer los costales y botar las

hierbas. Esta asignación de tareas permitió que algunos se involucraran un poco más y que compartieran sus experiencias de la vida en la chacra.

Indicador 5: Los estudiantes de quinto grado mostraron interacción limitada entre compañeros, optando por trabajar individualmente y sin coordinación. Esto generó disputas sobre las tareas a realizar en la chacra, producto de la falta de acuerdos previos y una creciente rivalidad con el sexto grado. La situación afectó la dinámica grupal y evidenció la necesidad de reforzar el trabajo cooperativo y la comunicación en entornos comunitarios.

Figura 2

Desempeño de niños y niñas del 6to grado en capacidades para el Diálogo de saberes- Etapa diagnóstica



Nota. Datos recogidos en observación de los niños y niñas del 6to grado en la actividad vivencial de la preparación del terreno, elaboración propia.

Descripción por indicadores:

Indicador 1: Los niños del 6to grado muestran un nivel alto en su involucramiento en actividades vivenciales , en las observaciones en campo se les ve que su interés en torno a estas actividades vivenciales es elevada, a pesar de que comúnmente en la escuela tanto los niños de 5to y 6to no suelen participar en este tipo de actividades y la actividad vivencial que se desarrolló, que era la preparación del terreno les pareció algo nuevo y fuera de lo habitual, por tal motivo su gran entusiasmo y ganas de participar.

Indicador 2: Los niños del 6to grado muestran los niveles bajo y medio respecto a la interacción con adultos a través de preguntas, se pudo apreciar en las observaciones realizadas que los estudiantes mostraban un poco de temor por realizarle preguntas a los adultos debido a que no se pudo lograr un ambiente de diálogo, en cambio los demás estudiantes si pudieron entablar confianza y una conversación amena.

Indicador 3: Los estudiantes de 6.º grado muestran un nivel medio al momento de compartir sus experiencias personales. Según lo observado, esto se debe a que aún no se ha consolidado un ambiente de confianza entre el docente investigador, niños y niñas, lo que genera cierto temor y dificulta la recopilación de dichas vivencias.

Indicador 4: Los estudiantes del 6to grado muestran un nivel alto respecto a su entusiasmo por la actividad vivencial se observó que al ser una actividad llamativa y poco habitual que se realiza fuera del aula de clases motivó a los niños, esto a pesar de que mostraban cierta rivalidad con sus compañeros de 5to grado,

aun así, se mostraban algo aburridos de estar todos los días dentro del salón y por tal motivo incrementó su entusiasmo.

Indicador 5: Los estudiantes del 6to grado muestran un nivel alto en la interacción y diálogo entre ellos, se pudo apreciar que entre ellos existía una confianza y gracias a ello mientras realizaban la actividad vivencial dialogaban sobre la actividad incluso con sus compañeros del 5to grado, también jugando o simplemente mientras estaban en el aula.

ii. Lo que conocen las madres de las sabidurías del calendario comunal

Las madres que contribuyeron a la construcción del calendario comunal, las cuales fueron tres, tienen hijos en los grados donde se desarrolló la investigación. Todas ellas son quechua hablantes y, al momento de la entrevista, se llevó a cabo la conversación en ambas lenguas quechua y castellano: "Ñuqam rimani runamisimillata wawachamantam utaq castillanuta rimanin sasatam" (EM2). De manera similar, las interacciones de las madres durante la entrevista se dieron en ese mismo contexto lingüístico.

Una de las madres de familia, que parece tener conocimiento profundo de sabidurías sobre el calendario, refiere que hay dos tiempos en el ciclo de vida de las comunidades: Tiempo de lluvias y tiempo de secas "Kanmi ya, kay puquy pacha kay killakunamanta (octubre, noviembre, diciembre, enero, febrero, marzo) utaq chaki pacha (abril, mayo, junio, julio, agosto, setiembre)". (EM2). Del mismo modo expresa las diferentes actividades socioproductivas que se desarrollan durante estos tiempos "enero killapim ruwaniku kay aporque papatam utaq maiztam. Kaypi ruwaniku iskay aporquetam, utaq chutay quratam. Qurata chutanchik hinallam,

kaypi ñawpaq cosechakuna qallarikun, qabasta cosechaniku. abrilpi ruwanika millwa rutuyta, mayupi qallarín cosechaniku maizta, juniupi papata, juliuta panjata churkuniku, agustupi qarikuna ruwanku adobita, setiembrepi kay faena ruwaniku asequiata limpianiku, octubritaqa kay chakmiyuta ruwaniku. En noviembre cultivamos el maíz y en diciembre sembramos habas y cebada más que nada, aquí entran las semillas". (EM2).

La participación de los hijos en las actividades de la comunidad es muy importante porque ellos se involucran y ayudan en los trabajos. Una madre comenta: "Sí, mis hijitos me ayudan bastante en la chacra cuando sembramos y también en la cosecha. Sin ellos, casi no podría avanzar mucho en el trabajo. Mi hijo más pequeño a veces se queda cuidando mis chanchos, pero todos me apoyan mucho." Su hijo también dice: "Yo ayudo a mi mamá en la chacra sembrando y cosechando. A veces cuido a los chanchos cuando mi hermanito no puede. Todos trabajamos juntos para que mi mamá no se canse tanto." (EM3).

Otra madre añade: "Si, hijachaymi rin chacraman tarpuptinchikqa semillata utaq guanota churan... ruwanmi ya." (EM2).

Estas palabras muestran cómo las familias trabajan juntas y cómo los hijos son parte importante de las actividades de la comunidad.

Las madres de familia tienen mucha sabiduría sobre las señas de la naturaleza que sirven para predecir el clima y saber los momentos exactos para trabajar en la chacra. Una madre explica: "grillum utaq hampatum waqanku paranampaq, chay molleqa manaraq pachantin wiñan wakum chakim, killa mana allin pusiciunpi churakum yañum mal tiempo, kayllam yachanim. kay kunkturpas

pawan allinta ninkunchik kay tiempoja tikrakurunqa, utaq sarata pallanapaq lorokuna kan." (EM2). Otra madre añade: "la luna llena nos indica para la cosecha y sacar semilla. Cuando aparecen aves, como unas pequeñas parecidas a gallinas, eso nos avisa que es momento de sembrar. También cuando cae la primera lluvia, sabemos que es tiempo de sembrar. Sí, hay un ave pequeñita el chiwacu, cuando aparece, sabemos que se acercan tiempos secos". (EM1). También un niño dice: "Cuando el zorro aúlla, es tiempo de empezar a cosechar papas. Si el chanchito brinca, significa que empiezan las lluvias, y cuando el sapo croa, sabemos que va a llover."(EM3). Estas observaciones muestran cómo las familias usan las señales de la naturaleza para organizar su trabajo agrícola.

Las madres de familia manifiestan desconocer la diversidad de secretos en la agricultura, una de ellas se anima a compartir que "para pelar el haba usamos un cuchillito pequeño que se llama Pico de loro que nos ayuda a pelar más rápido en cambio en otros lugares pelan solo con la mano". (EM3). La madre de familia tres destaca una técnica práctica y culturalmente significativa, como el uso del cuchillito 'Pico de loro', que facilita el trabajo en comparación con métodos tradicionales de otras regiones.

Todas las madres de familia cuentan con gran sabiduría respecto a la gastronomía en la comunidad, dado que ellas elaboran el alimento fundamental durante los diferentes trabajos que se desarrollan en las chacras. "Preparamos sopa de trigo, caldo de oveja y a veces pachamanca con pollo" (...).

Comemos "atajo", que crece entre los cultivos de papa y maíz. "Me gusta cuando hacemos pachamanca con pollo porque toda la familia se reúne. También

ayudamos a recoger el 'atajo' de la chacra, que mi mamá cocina riquísimo con papas. Es algo que comemos mucho y nos da fuerza."(EM3), de la misma manera "enerupi yuyu picantita ruwaniku, febrero killamanta marzo killakama mikuniku pachamankata, abrilpi airamputa, mayupi humitasta, juniuta sara lawata, juliuta segundo papasecamanta, agosto calabaza apita, noviembripi tanta wawata, diciembripi tortilla verduramanta". (EM2) "El picante de cuy es lo más tradicional. También en la cosecha de papa se hace la watiada". (EM1).

Otra madre de familia comenta que anteriormente cuando ella estudiaba no le dejaban salir a jugar porque sus padres le decían que cuando salga de la escuela tenía que venir a la chacra o cuidar los animales, estaba prohibido que jueguen si no les castigaban y por eso no conocía muchos juegos pero cada que podía se escapaba con sus amigos para jugar "Pukllaraniku sacha pilaypi, Waska chutanakuy, chaykunatan yuyarini sacha pilayta octubripi, Waska Chutanakuy Juliupi".(EM2); ella comenta que es importante que los niños jueguen y que por eso le deja salir a jugar a su hija. Todas las madres entrevistadas conservan estos saberes sobre los juegos en la comunidad.

Todas las madres de familia concuerdan en que los niños deben aprender los saberes de la comunidad así crezcan y sepan cómo desempeñarse en estos ámbitos "Aria, lliwta willani, mikuspaqa, utaq chakrapi, chaynapi yachananpaq, wiñaspa imatapas rurananpaq". (EM2) "Sí, mi hija, que ahora se está preparando para la universidad, aprendió desde pequeña a sembrar maíz y papa, y a usar abono." (EM1)."Sí, es importante. Mis hijos, por ejemplo, saben reconocer señas como cuando lloran los sapos, yo les enseñé a mis hijos todo lo que hacemos en el pueblo

y sigan practicando a veces ellos cuando me olvido hasta me hacen recordar."
"(EM3).

Las madres coinciden en que la sabiduría comunitaria también sea impartida desde la escuela y los docentes sean partícipes de compartir estas experiencias "Sí, los profesores también deberían enseñarles a cuidar animales y a sembrar, para que aprendan responsabilidades" (EM3) "Sí, sería bueno que los profesores realicen actividades en las chacras y enseñen sobre nuestras tradiciones". (EM1) "Aria, kusam chayqa allim churiyqa llaqtamanta, ruwayninkunamantapas astawan yachananya lliwchata". (EM2)

Figura 3

Matriz de sistematización del calendario comunal.

MES	ÉPOCA	HERRAMIENTAS UTILIZADAS	ACTIVIDADES SOCIO PRODUCTIVAS	JUEGOS TRADICIONALES	SEÑAS	SECRETOS	DIVERSIDAD DE COMIDAS	CELEBRACIONES PRINCIPALES
Enero	Temporada de lluvias (Pusuy Pacho)	Hoz, pico y lomo	Aporque de papa Aporque de maíz		Color y Comportamiento de las Nubes	Ver el tamaño de la planta y el suelo debe ser húmedo.	Yuyu Ricote Sopo de trigo	Celebración de año nuevo y bajada de reyes
Febrero		Rastrillo, pico	Limpieza de hierbas y segundo aporque	Juego del carnaval	Si el cóndor está volando vendrá cambios en el tiempo.	Hacer surcos pequeños para tener mejor agua cuando llueve.	Puchamanco	Carnavales y Pukllay
Marzo		Pico pequeño o pico de loro	Limpieza de hierbas cosecha de habas	Juego con serpentina, globos, talcos	La luna en mala posición (WANU), mal tiempo.	El ojo, la albahaca y el romero alejan los insectos.		
Abril	Temporada secas (Chaki Pacho)	Hoz, pico y lomo	Cultivo de papa Milla rutuy	Salto ligo	Pocas nubes y cielo despejado no habrá lluvia.		Arampu mikuy Teje de calabaza Chupi de calabaza	Pascua
Mayo		Rastrillo, pico	Cosecha de maíz	Trompo	Llora el chivaco ausencia de lluvia		Humitas Choclos sancochado con queso Cofio	Trinidad
Junio		Pico pequeño o pico de loro	Cosecha de papa	Cónicos Zapallo roto	Luna Clara y Brillante no habrá lluvias.		Sancochado de papa con queso Wakya de calabaza Soro lawa Sanku	
Julio		Hoz, pico y lomo	Cosecha de cebada. Elaboración papa seca. Papa Churruqay	Waska Chutunakuy	Si el molle florece temprano, señal de posible sequía.		Segundo de papa seco	
Agosto		Rastrillo, pico	Elaboración de adobe y quemado de moliendas	Vuelo de cometa	Sirwinakuy (primeras lluvias) señal de fertilidad y de bendición.		Trigu pasachi Calabaza api Puspu mutuy	Aniversario del Apu Chipao Yonta Chitopy
Septiembre		Pico pequeño o pico de loro	Limpiezas de ocaquito		Crecimiento de la rufluma o variedades de kantu buenos lluvias		Picante de Trigo	Wasi wasi
Octubre	Temporada de lluvias (Pusuy Pacho)	Pico, lompas, montas	Preparación del terreno Siembra de maíz Siembra de papa Siembra de arvejas	Sacha Ploy	Llora el sago inicio de lluvias Primeras lluvias suaves es señal de que es tiempo de sembrar	Lo milpo siembra de calabaza para mantener húmedo y poco crecimiento de mala hierba.	Picante de Quinua	
Noviembre			Cultivo de maíz Siembra de Quinua	Mata chola Salto cajón	Si el choncho brinca es porque llega la lluvia.	El ojo y la ceniza combaten las primeras opciones de pulgo en las hortalizas.	Tonto Wawa Mazamorra de Calabaza Atago Picante	Día de Todos los Santos
Diciembre		Pico,	Siembra de habas Siembra de trigo y cebada	Avión Juego de hilos en la mano	Grillo canto presencia de lluvia		Chocolatado Tortilla	Baile de los Negritos

Nota. Información recogida en entrevistas con madres de familia sobre el calendario comunal, elaboración propia.

Figura 4
Calendario Comunal Socioproductivo



Nota. Se observa el calendario comunal elaborado con niños, niñas y madres de familia, fotografía propia.

A partir de lo recuperado, identificamos que la información proporcionada por las madres resultó insuficiente para la construcción del calendario comunal. Los saberes comunitarios sobre este tema son más amplios y requieren un nivel de profundidad mayor. La dificultad surgió debido a problemas de comunicación, ya que las preguntas no fueron formuladas de manera óptima en quechua. Fue necesario replantearlas utilizando otros referentes, haciéndolas más explicativas e incluyendo ejemplos, a pesar de que todas las participantes eran agricultoras.

Para complementar información sobre el calendario, se incentivó la participación de los estudiantes, quienes aportaron detalles sobre las actividades, señas y conocimientos tradicionales. Además, se trabajó con ellos de manera lúdica y creativa en la construcción del calendario, lo que los motivó a involucrarse con entusiasmo y demostrar su sabiduría en el tema. El uso de dibujos fue clave ya que permitió sistematizar y expresar los saberes comunitarios de una forma más creativa.

4.1.2. El diálogo de saberes en las aulas en el marco de un proyecto integrador relacionado con las sabidurías del calendario comunal

La incorporación de diálogos de saberes partió desde la implementación de dos proyectos integradores relacionados con las sabidurías del calendario comunal, dichos proyectos nos ayudaron a conectar el aprendizaje con el contexto de los estudiantes, permitiendo el desarrollo de un aprendizaje a partir de situaciones reales, significativas y cercanas, del mismo modo a reconocer los conocimientos que el estudiante ya posee e integrar el desarrollo de las diversas competencias de las áreas curriculares, fomentando así la exploración, cuestionamiento y reflexión de cada área en su propio contexto.

El primer proyecto desarrollado tuvo como objetivo principal recolectar información sobre las prácticas ancestrales, costumbres y saberes comunitarios que aún se conservan en la comunidad, a fin de elaborar un calendario socio-productivo que organice estas prácticas según el ciclo de vida agrícola y la cultura de la comunidad. Para ello, se realizaron entrevistas a madres de familia, una actividad vivencial, así como otras actividades participativas con los estudiantes. Esta etapa de investigación permitió identificar y registrar conocimientos valiosos que

servieron como base para el diseño e implementación de un segundo proyecto enfocado en incorporar el diálogo de saberes en el aula. El segundo proyecto se llevó a cabo con el fin promover que los estudiantes junto con sus familias revaloren y pongan en práctica los saberes ancestrales de su comunidad a través de la creación de un calendario comunal que integre estos conocimientos en el trabajo escolar buscando fortalecer la identidad cultural y el aprendizaje desde la experiencia y la tradición local dentro del aula.

La hipótesis de acción responde al enfoque intercultural - participativo, el primero busca promover el respeto, la valoración y la interacción entre diversas culturas, evitando la imposición de una sobre otra. Este enfoque es crucial en cuanto a la implementación del diálogo de saberes, ya que permite reconocer los saberes ancestrales con la misma validez que los conocimientos escolares.

Por otro lado, el enfoque participativo pone énfasis en la inclusión, asegurando que todos los actores educativos sean protagonistas. Durante el estudio se involucró activamente, a los padres y madres de familia, docentes y estudiantes lo que posibilitó la colaboración y construcción de aprendizajes en conjunto.

En la incorporación de los proyectos integradores con fines de implementar el diálogo de saberes en el aula se priorizó cuatro áreas curriculares:

Tabla 3

Áreas y competencias curriculares para la implementación del diálogo de saberes en el aula.

Áreas	Competencias
Comunicación	Se comunica oralmente en su lengua materna. Escribe diversos tipos de texto en su lengua materna. Lee diversos tipos de texto en su lengua materna.
Personal Social	Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente.
Ciencia y Tecnología	Indaga mediante métodos científicos para construir conocimientos.
Arte y Cultura	Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico - culturales.

Nota. Se muestran las áreas priorizadas para la implementación del diálogo de saberes en el aula, elaboración propia.

Tabla 4

Proyecto integrador del mes de octubre y desarrollo de actividades.

Diagnóstico acerca de la práctica del diálogo: Primer diálogo con madres y padres de familia. (Aplicación de la entrevista semiestructurada).

Área curricular	Actividades
Comunicación	Describimos creativamente las actividades socioproductivas de nuestra comunidad. Registramos actividades tradicionales que realizan las familias durante el año.

Recopilamos información sobre las señas y secretos de la comunidad.

Personal Social	Sesión vivencial con estudiantes del sexto y quinto grado (visita a las chacras). Conocemos los valores ancestrales y culturales que practicamos en la comunidad. Conocemos la estructura y el contenido del calendario comunal. Realizamos la organización de nuestro calendario comunal. Visita a lugares turísticos o representativos de la comunidad.
Ciencia y Tecnología	Reconocemos las actividades socioproductivas de la comunidad.
Arte y Cultura	Talleres de dibujos con padres de familia y estudiantes para nuestro calendario comunal.

Nota. Actividades organizadas por áreas curriculares, recopiladas para el proyecto integrador comunitario de octubre, elaboración propia.

Tabla 5

Proyecto integrador del mes de noviembre y desarrollo de actividades.

Área curricular	Actividades
Comunicación	Escribimos cartillas de saberes sobre señas y secretos en el cultivo del maíz. Exponemos nuestras cartillas de saberes sobre señas y secretos.

Exponemos nuestros aprendizajes locales: “De la comunidad a la escuela”.

Personal Social

Dialogamos sobre la celebración de Todos los Santos.

Visitamos la chacra y conocemos sobre el cultivo del maíz.

Conocemos los valores ancestrales y culturales que practicamos en la comunidad.

Dialogamos acerca del contenido del calendario comunal.

Ponemos en práctica los valores ancestrales y culturales de nuestra comunidad.

Visitamos lugares representativos de la comunidad.

Exponemos nuestro calendario comunal a la comunidad educativa.

Ciencia y Tecnología

Aprendemos a cuidar nuestro huerto de hortalizas desde los saberes locales.

Recolectamos plantas medicinales en nuestra comunidad.

Clasificamos las plantas medicinales y elaboramos un herbario.

Conocemos los secretos para el buen cuidado de nuestras hortalizas.

Cultivamos nuestras hortalizas con las sabidurías de nuestros padres y madres de familia.

Compartimos los beneficios de los alimentos saludables que obtenemos de nuestro huerto.

Elaboramos pirámides nutricionales sobre nuestras hortalizas

Participamos en el juego “salta cajón”.

Arte y Cultura

Compartimos meriendas saludables preparadas con productos de nuestra comunidad.

Nota. Actividades organizadas por áreas curriculares, recopiladas para el proyecto integrador comunitario de noviembre, elaboración propia.

Durante el desarrollo de la investigación no fue posible integrar el área de matemática en las actividades pedagógicas implementadas, debido a que el docente titular decidió exonerar temporalmente dicha área. Esta decisión se basó en que los estudiantes continuarían desarrollando el área según las planificaciones previamente elaboradas por el docente, fuera del marco del proyecto. Por tanto, el trabajo realizado se centró en las áreas que permitían una mayor articulación directa con el calendario comunal y el diálogo de saberes, como comunicación personal social y ciencia y tecnología.

Esta dificultad limitó la posibilidad de diseñar estrategias que vincularan los saberes ancestrales con el desarrollo de competencias matemáticas. A ello se sumó que, durante el periodo de implementación del proyecto, los estudiantes se encontraban en preparación para rendir la Evaluación Regional de Aprendizajes, lo que llevó al docente titular a priorizar contenidos específicos del área, centrandose su atención en reforzar temas puntuales para dicho examen. Por estas razones, no fue

posible integrar el área de matemática dentro del enfoque vivencial y comunitario de la investigación.

i. Del campo al aula: saberes medicinales en diálogo (CCS3)

Durante esta sesión de aprendizaje de ciencia y tecnología se trabajó la competencia: “Indaga mediante métodos científicos para construir conocimientos”, en este sentido se priorizó el desempeño de “Identifica y describe las propiedades curativas de plantas medicinales comunes en su comunidad, basándose en los saberes locales y en la comparación con medicamentos modernos.” La sesión se centró en un objetivo, que fue reconocer y recolectar las plantas medicinales durante el recorrido por la comunidad, el cual se llevó a cabo satisfactoriamente. La actividad vivencial tuvo la intención de que los estudiantes explorarán en la comunidad las plantas medicinales. Se inició con una introducción teórica sobre la importancia y el uso de las plantas medicinales en la comunidad y la vida de la población.

Después se incentivó a los estudiantes a conformar equipos de trabajo, lo cual resultó complejo al principio, ya que los niños y niñas no solían realizar actividades fuera del aula, para ello se aplicó la estrategia de enumerar a cada estudiante para lograr equipos de trabajo que fueron guiados por el docente practicante 1 y 2.

Se solicitó el permiso correspondiente a la dirección para iniciar con la caminata guiada por la comunidad para identificar y recolectar diferentes especies de plantas medicinales, como parte de esta importante actividad nuestra percepción inicial fue reconocer que en este contexto la transmisión intergeneracional fue muy notoria, ya que los estudiantes se centraron en recolectar dichas plantas con bastante

respeto y a la par nos fueron compartiendo experiencias en las que a partir de sus testimonios pudimos reconocer el valor de cada planta para la vida de la comunidad, porque los niños y niñas podían identificar las funciones y la efectividad de dichas plantas frente a diversos malestares.

La metodología utilizada en este proyecto se basó en el aprendizaje experiencial y el diálogo de saberes, en este caso la dimensión que se abordó fue la profundización y comparación, ya que, todos los estudiantes conocían sobre el tema en distinta magnitud, sin embargo, esto permitió que los estudiantes puedan intercambiar ideas entre sí. Al adentrarse en la comunidad los alumnos no solo aprendieron sobre el uso de las plantas, sino que también se convirtieron en portadores de este saber ancestral. A medida que nuestro recorrido avanzaba, los estudiantes inmediatamente reconocían algunas plantas, y esto para ellos era motivo de alegría porque cada uno se empeñaba en explicarnos para que lo usaban en la comunidad, un claro ejemplo fue el siguiente diálogo que sostuvieron:

E1: Allá hay rosa blanca.

E2: ¿Para qué sirve?

E1: Mi mamá me dijo que es bueno para cuidar la piel de tu cara.

E2: ¿Cómo lo podemos usar?

E3: Dicen que sus pétalos son buenos, lo haces hervir y te lavas la cara con eso.

E1: Si, la piel se pone suave con eso.

Esta conversación entre los 3 estudiantes contribuyó para animar al resto del grupo a compartimos sus experiencias, cuando llegamos al punto céntrico de la comunidad pudimos apreciar un árbol, la mitad de los estudiantes no sabían lo

importante que eran los frutos de esta planta, por ello, un estudiante del quinto grado nos puso en contexto y nos explicó lo siguiente: “El nombre de este árbol es Tara, sus hojas no las utilizan, pero sus vainas (los frutos) tienen algo parecido a la harina cuando se secan y les quitas la cáscara, eso ayuda a eliminar los hongos” (....)

En cada tramo y cuando los estudiantes reconocían una planta nos deteníamos un momento y los grupos se acercaban para escuchar la experiencia o explicación de los otros estudiantes.

Posteriormente, en la escuela, se realizó una sesión de clasificación donde los estudiantes organizaron las plantas recolectadas y discutieron sus usos y beneficios. Tomaron nota en una hoja los nombres y sus funciones. Luego colocaron las plantas en un estante para el proceso de secado. Esta etapa incluyó la comparación de los conocimientos tradicionales con la información científica disponible, fomentando el pensamiento crítico y el diálogo de saberes. Además, este momento permitió a los estudiantes identificar el nombre de las plantas y realizar un listado en el que primordialmente se colocaron sus propiedades y su función. Finalmente, se llevó a cabo una reflexión grupal a partir de las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué es importante aprender acerca de las plantas medicinales?
¿Cómo influye en la vida de la comunidad?
2. ¿Por qué, a pesar de los avances de la medicina moderna, muchas personas siguen utilizando plantas medicinales ancestrales?

A partir de estas preguntas los estudiantes tuvieron la oportunidad de compartir si alguna vez habían hecho el uso de algunas de las plantas medicinales que se recolectaron y con qué fin lo habían hecho.

Al respecto uno de los docentes practicantes reflexiona: La sesión permitió a los estudiantes explorar la medicina tradicional a través de la identificación y recolección de plantas medicinales en la comunidad. Durante la visita, los niños comparten sus conocimientos sobre el uso de estas plantas, destacando sus propiedades curativas. Después de recolectar las plantas, los estudiantes clasifican y estudian sus beneficios para crear herbarios, promoviendo el diálogo sobre la medicina tradicional y moderna. La decisión de analizar esta sesión se basa en el diálogo de saberes que promueve entre la medicina ancestral y la medicina moderna, la valoración cultural y la elaboración del herbario como un recurso tangible que consolida el aprendizaje. Además, incluir esta sesión como parte de los resultados, refuerza la conexión entre el conocimiento tradicional y la educación formal, contribuyendo a una comprensión más profunda de la salud en su contexto cultural. (DP1)

El otro docente practicante precisa que esta experiencia ha sido crucial, porque conectó a los estudiantes con sus raíces culturales y permitió un aprendizaje práctico y profundo sobre las propiedades y usos de las plantas medicinales. Sin embargo, la actividad hubiera sido más rica en aprendizajes si se hubiera logrado contar con la participación de padres o madres de familia, quienes son el eje y portadores principales de estos saberes locales. El diálogo de saberes, que es el intercambio y valoración de conocimientos diversos, es una parte fundamental de esta experiencia. En esta actividad, los estudiantes compartieron y compararon sus conocimientos y experiencias sobre las plantas medicinales, enriqueciendo su comprensión colectiva.

Viñeta 2

Recolección de plantas medicinales



Nota. Se muestra a un niño participando en la recolección de plantas medicinales en la comunidad, fotografía propia.

La recolección de plantas medicinales permitió a los estudiantes involucrarse de manera práctica y directa en la comunidad, facilitando una mejor retención y comprensión del conocimiento. Durante esta experiencia, niños y niñas aprendieron haciendo, recorriendo la comunidad, recolectando plantas y compartiendo ideas con sus compañeros. Además, adquirieron conocimientos sobre su cultura y las prácticas tradicionales, enriqueciendo su aprendizaje de forma interdisciplinaria. También reconocieron el valor y respeto por la transmisión intergeneracional.

Viñeta 3

Clasificación de plantas medicinales



Nota. Se observa la clasificación de plantas medicinales recolectadas por la comunidad, fotografía propia.

La clasificación de plantas medicinales brindó una oportunidad para reflexionar sobre la importancia del saber tradicional y científico, y cómo ambos pueden complementarse.

A partir de esta experiencia los estudiantes pudieron lograr las siguientes competencias:

- Identificar y clasificar diferentes plantas medicinales, entendiendo sus usos y beneficios.
- Valorar y respetar los conocimientos ancestrales y tradicionales de su comunidad.
- Desarrollar habilidades de observación y análisis, aplicando el método científico en un contexto real.
- Fomentar el trabajo colaborativo y el respeto por la naturaleza.
- Reflexionar sobre la importancia de la conservación del medio ambiente.

ii. Saberes que sanan: comparando la medicina ancestral con la moderna (CCS5)

En esta sesión del área de Ciencia y Tecnología se abordó el estudio de las plantas medicinales en comparación con los medicamentos modernos, posibilitando a los estudiantes desarrollar un pensamiento crítico y valorar la integración del conocimiento ancestral con la ciencia actual. Durante esta sesión se trabajó la competencia “Indaga mediante métodos científicos para construir conocimientos”. A través de la indagación, clasificación y discusión, analizan la efectividad de

ambos sistemas de salud, comprendiendo sus ventajas y limitaciones. Esta sesión fomenta habilidades científicas, argumentación y trabajo en equipo, fortaleciendo la conexión con su cultura. Además, resalta la importancia de un enfoque complementario entre la medicina tradicional y la moderna, promoviendo el respeto por los saberes ancestrales y una educación interdisciplinaria significativa.

La sesión inició con una dinámica que captó de inmediato la atención de los estudiantes: se les presentaron dos elementos sobre la mesa, una planta de hierbabuena y una pastilla de Buscapina. Con curiosidad, los estudiantes observaron ambos objetos mientras se preguntaban: “Si tuvieran un dolor de estómago, ¿cuál elegirían para aliviarlo y por qué?”. Algunos estudiantes respondieron de inmediato, mientras que otros se quedaron pensativos. Para motivarlos a expresar sus ideas, se les pidió que levantaran la mano según su elección: “Plantas” o “Medicinas”.

La votación reveló una división interesante de opiniones. Varios estudiantes mencionaron que en sus casas sus padres y abuelos utilizan infusiones de hierbas para aliviar dolencias, mientras que otros argumentaron que las pastillas actuaban más rápido. Para profundizar en la discusión, se plantearon preguntas como:

1. ¿Las plantas medicinales pueden ser tan efectivas como los medicamentos modernos?
2. ¿Por qué algunas personas prefieren los remedios naturales sobre los fármacos?
3. ¿Existen efectos secundarios en ambos casos?

Las respuestas generaron un debate enriquecedor en el que los estudiantes comenzaron a formular sus propias hipótesis. Algunas ideas destacadas fueron: “Las plantas pueden ser tan efectivas como los medicamentos, pero tardan más en hacer efecto” (...) y “Los medicamentos pueden actuar rápido, pero las plantas tienen menos químicos y menos efectos secundarios”. (....)

Después de esta fase de exploración inicial, los estudiantes trabajaron en grupos para clasificar diversas plantas medicinales recolectadas previamente. Se les proporcionaron guías de clasificación y se les pidió que identificaran sus usos terapéuticos según la tradición local. Cada grupo seleccionó una planta en particular y realizó una breve indagación en información escrita para responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el nombre común y científico de la planta?
2. ¿Para qué enfermedades o síntomas se usa tradicionalmente?
3. ¿Qué medicamento moderno cumple la misma función?

Durante la investigación, se observó un gran interés por descubrir las propiedades de cada planta y contrastarlas con los medicamentos actuales. Un grupo que investigó la manzanilla la comparó con el omeprazol, destacando que ambas ayudan a problemas digestivos, pero que la manzanilla es más accesible y menos invasiva. Otro grupo que investigó el eucalipto descubrió que sus vapores son usados para descongestionar las vías respiratorias, al igual que el vick vaporub.

Cada equipo organizó sus hallazgos en una presentación breve y compartió sus descubrimientos con el resto de la clase. Durante las exposiciones, se generó un diálogo sobre la importancia de conservar el conocimiento ancestral y reconocer el

valor de la medicina tradicional. Un estudiante comentó: “Mi abuelita siempre usa plantas, pero ahora entiendo que tienen un fundamento y no solo es costumbre” (...).

Para concluir, se promovió una reflexión sobre cómo la medicina tradicional y la moderna pueden complementarse en el cuidado de la salud. Se discutió la importancia de un enfoque integral, en el que ambos tipos de conocimientos sean valorados y utilizados de manera consciente.

Esta sesión permitió generar un aprendizaje significativo al combinar la indagación científica con el conocimiento cultural. La comparación entre plantas y medicamentos modernos resultó ser una estrategia efectiva para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes, llevándolos a cuestionar y analizar diferentes perspectivas sobre la salud.

En esta sesión se fortalecieron varios diálogos de saberes, destacando principalmente el diálogo por contraste, al contrastar los conocimientos ancestrales sobre el uso de plantas medicinales con la medicina moderna. Los estudiantes compartieron experiencias familiares sobre el uso de remedios naturales, mientras que la indagación científica les permitió comprender su efectividad desde una perspectiva de la medicina convencional. Asimismo, se promovió un diálogo intergeneracional, ya que la recolección y clasificación de plantas estuvo basada en conocimientos transmitidos por padres y abuelos, reforzando el vínculo entre la escuela y la comunidad. Finalmente, el diálogo reflexivo y crítico fue clave en esta sesión, pues los estudiantes analizaron las ventajas y limitaciones de ambos

sistemas médicos, promoviendo un enfoque integral en el cuidado de la salud y valorando la complementariedad entre la tradición y la ciencia.

Nosotros como docentes investigadores reconocimos que el diálogo de saberes fue una estrategia efectiva para articular conocimientos ancestrales y científicos, especialmente mediante el diálogo por contraste. Se valoró el uso del diálogo intergeneracional, al integrar saberes de padres y abuelos en la recolección de plantas medicinales, fortaleciendo el vínculo escuela-comunidad. Además, el diálogo reflexivo y crítico permitió que los estudiantes analicen y comprendan de forma integral ambos sistemas médicos, promoviendo una visión complementaria entre tradición y ciencia.

iii. Sembrando ideas, cosechando conocimientos (CCS2)

La sesión en el área de comunicación se desarrolló con un enfoque lúdico e interactivo, basado en la competencia escribe diversos tipos de texto en su lengua materna. En este contexto, el desempeño trabajado fue Escribe creativamente sobre las actividades socioproductivas de su comunidad de manera coherente y cohesionada, utilizando algunos conectores para establecer relaciones entre las ideas. En esta sesión los niños y niñas mostraron su entusiasmo y participación en las actividades implementadas. Desde la formación de equipos de trabajo el cual fue mediante un sorteo de números consecutivos, donde los estudiantes reaccionaron con inquietud y emoción. Lograron escribir textos descriptivos utilizando la técnica de lluvia de ideas, partiendo de las experiencias de cada integrante. Durante este proceso, las intervenciones giraron en torno a la siembra y

cosecha de productos en la comunidad. Con entusiasmo, algunos niños compartieron:

E1: Yo sí fui a la siembra de la papa

E2: Yo sé cultivar el maíz

E3: Una vez fuimos allá a la altura y ahí trabajamos con mi mamá.

E4: Yo ayudo a mi mamá a cosechar habas, primero sacamos las hojas y luego recogemos las habas.

Estos testimonios no solo nos permitieron conocer el nivel de participación de los niños y niñas en estas actividades, sino que también sirvieron de inspiración y ayuda para aquellos niños y niñas que inicialmente se mostraban tímidos, ayudándolos a comprender cómo podían estructurar sus textos. Esto permitió que los niños y niñas se sintieran valorados porque se reconoció su esfuerzo y participación durante esta actividad, asimismo comprendieron que sus conocimientos no solo forman parte de su identidad, sino que también son fundamentales en su aprendizaje. Toda esta sabiduría quedó reflejada en tarjetas creativas (Acordeón de Saberes) que consiste en hojas pegadas unas a otras y dobladas entre sí, donde los niños y niñas realizan el escrito a modo de convertir en un material desglosable y de fácil manejo, las cuales fomentaron su comprensión, participación y motivación durante la sesión.

Durante la sesión, los estudiantes compartieron las épocas donde se siembran y cosechan los productos, las comidas que se pueden preparar, formas de cultivo y el valor nutricional de cada uno. Después reflexionaron sobre el contenido

trabajado, mediante preguntas de opinión para conocer el punto de vista de cada niño y niña, también preguntas de comparación para conocer y analizar similitudes y diferencias. Así fue como la metodología aplicada en esta sesión estuvo basada en el aprendizaje activo y participativo. Después hubo una exposición guiada por la docente practicante 2 (DP2), ya que los estudiantes no estaban muy familiarizados con este tipo de actividades como hablar en público o realizar exposiciones. Su participación fue clave, pues les sirvió de ejemplo y les dio más seguridad para intervenir en la socialización de sus escritos. De este modo el desenvolvimiento de sus ideas y saberes promovió la interacción entre los estudiantes donde aportaron diversos puntos de vista, complementaron ideas, hasta corrigieron ciertos errores de ortografía y organización de sus textos. Además, se utilizaron dinámicas grupales, como el globo preguntón que consistía en realizar preguntas dirigidas a los estudiantes distraídos, donde se les preguntaba aspectos de la exposición como: ¿Sobre qué actividad socioproductiva nos compartió el grupo? ¿Qué opinas de su escrito? ¿Consideras que se debe agregar algo más? de este modo se buscaba que prestaran atención en las exposiciones de sus compañeros.

Finalmente, el recurso visual (Acordeón de Saberes) mejoró la comprensión, retención del contenido y la creatividad de todo ello se vio reflejado en el producto elaborado, permitiendo que los niños y niñas se involucraran de manera activa y disfrutaran de este proceso de aprendizaje. Además, la sesión fomentó el trabajo en equipo, la expresión oral, la resolución de problemas, así mismo se hizo uso de una lista de cotejo para evaluar el trabajo de los estudiantes antes, durante y al final de la sesión desarrollada, la cual la mayoría de los estudiantes logró este desempeño.

En esta sesión, los niños y niñas pudieron compartir sus conocimientos sobre la siembra y cosecha, sintiendo cuán importante es lo que saben gracias a sus familias. La lluvia de ideas fue muy útil porque les ayudó a recordar sus experiencias y a expresarlas con confianza. Además, el Acordeón de Saberes les permitió organizar mejor la información y trabajar en equipo, lo que hizo que estuvieran más motivados y participativos.

Como docentes practicantes, nos dimos cuenta de que actividades como el sorteo de equipos y la exposición guiada ayudan a que los niños colaboren entre sí y se animen a hablar. Sin embargo, podemos mejorar en el apoyo a los estudiantes más tímidos, dándoles más tiempo y estrategias para que puedan compartir sus ideas sin miedo. También sería bueno reforzar la escritura de los textos descriptivos con ejemplos claros y guía paso a paso para que todos logren escribir con más facilidad.

Lo más valioso de esta sesión fue que los niños y niñas lograron conectar su aprendizaje con su vida diaria donde ellos lograron profundizar y sistematizar sus saberes de manera gráfica y oral el cual juega un aspecto crucial en el diálogo de saberes quedando demostrado con la frase de un estudiante: “Ahora entiendo por qué mi papá dice que trabajar en el campo es importante, porque sin eso no tendríamos comida”, demuestra que comprendieron la importancia del trabajo agrícola en sus familias y en la comunidad. Nos confirma que enseñar de forma activa y con temas cercanos a su realidad hace que el aprendizaje sea más significativo y valioso para ellos.

Viñeta 4:

Mi comunidad y sus actividades socioproductivas



Nota. La fotografía muestra la representación de actividades socioproductivas de la comunidad, elaboración propia.

El uso de recursos como el acordeón de saberes permitió visibilizar y recopilar conocimientos valiosos de la comunidad, ayudando a que los niños y niñas reconozcan la importancia del trabajo agrícola. Esta estrategia fortaleció la enseñanza de saberes de forma accesible y significativa, promoviendo la valoración de la agricultura y su impacto cotidiano. Además, contribuyó a preservar la identidad cultural y el conocimiento ancestral, preparando a las nuevas generaciones para respetar el trabajo agrícola.

iv. Tradiciones que hablan: descubriendo los secretos de la naturaleza (CCS7)

Esta sesión de comunicación es importante para conectar a los estudiantes con sus tradiciones culturales y la naturaleza. Mediante imágenes y un video, los estudiantes aprenden sobre la importancia de las señas y secretos en la vida comunitaria, destacando su relación con la Pachamama y la agricultura. Al recopilar

información de sus familiares, fortalecen vínculos intergeneracionales y adquieren conocimientos valiosos sobre su herencia cultural. Esta actividad promueve la colaboración y el intercambio de experiencias entre los estudiantes. Analizar esta sesión en el informe subraya la importancia de integrar la educación con la cultura local, ofreciendo un aprendizaje significativo que preserva el patrimonio andino. En esta sesión se trabajaron dos competencias del área: 1) “se comunica oralmente en su lengua materna” 2) “Escribe diversos tipos de texto en su lengua materna”.

La sesión comenzó con la presentación de dos imágenes proyectadas en la pizarra: un zorro y un grillo. Al verlas, los estudiantes mostraron diversas reacciones. Algunos se miraban entre sí con curiosidad, mientras que otros comentaban en voz baja lo que sabían sobre estos animales. Antes de plantear preguntas guiadas, se dio unos segundos para que observaran y formularan sus propias interrogantes. “¿Es sobre los cuentos de los abuelos?”, preguntó uno de los niños con intriga. Otro agregó: “Mi mamá dice que cuando los grillos cantan mucho en la noche es porque va a llover”. Este tipo de intervenciones espontáneas fueron claves para conectar con sus saberes previos y generar una conversación fluida.

Tras escuchar sus comentarios iniciales, se introdujo el concepto de señas y secretos del mundo andino, explicando que muchas de nuestras comunidades han desarrollado conocimientos basados en la observación de la naturaleza. Sin embargo, se notó que algunos estudiantes tenían dificultad para comprender plenamente la idea, por lo que se empleó un recurso audiovisual. Al proyectar un video que ilustraba cómo las comunidades campesinas utilizan señales naturales para anticipar el clima y las cosechas, la atención se volvió más focalizada. Al

finalizar el video, pregunté: “¿Han visto algo parecido en sus casas o en su comunidad?”.

Las respuestas fueron inmediatas y variadas:

E1: Mi abuelito dice que si el zorro chillo en la noche, seguro al día siguiente lloverá – comentó un estudiante con entusiasmo.

E2: Mi mamá siempre ve la luna para saber si hay buena época para sembrar agregó otra niña.

Las intervenciones reflejaron cómo los estudiantes empezaban a identificar los conocimientos ancestrales presentes en su entorno. Se aprovechó para profundizar con preguntas como: “¿Por qué creen que nuestros abuelos prestan tanta atención a estas señales?”, “¿Cómo creen que la naturaleza nos habla?”. Poco a poco, la conversación derivó en una reflexión colectiva sobre la importancia de interpretar estos signos como una forma de conocimiento que ha permitido a las comunidades andinas sobrevivir y adaptarse a su entorno durante siglos.

Para consolidar este aprendizaje, se propuso una actividad de indagación en la que los estudiantes debían recopilar información sobre señas y secretos propios de su comunidad. Se organizaron en grupos y se les entregaron fichas estructuradas con preguntas clave:

1. ¿Qué señales naturales usan las familias para predecir el clima o la cosecha?
2. ¿Cómo aprendieron sobre estas señales?
3. ¿Se siguen usando actualmente? ¿Por qué sí o por qué no?

Al escuchar las instrucciones, algunos estudiantes comenzaron a intercambiar anécdotas entre ellos, lo que evidenció el entusiasmo generado por la actividad. Antes de finalizar la sesión, reflexionamos sobre la importancia de estos saberes y el rol que juegan en la vida cotidiana de muchas familias. Un estudiante comentó: “Pensé que solo era un cuento de mi abuelo, pero ahora entiendo que lo que él dice tiene una razón”. (....)

Esta sesión fue particularmente enriquecedora porque permitió visibilizar la sabiduría de la comunidad dentro del aula. Al escuchar a los estudiantes compartir experiencias personales, noté cómo la enseñanza se volvía más significativa para ellos. La conexión con su entorno y sus raíces culturales fue el principal detonante del aprendizaje, lo que refuerza la importancia de incluir metodologías que partan de su contexto.

Desde el punto de vista metodológico, el uso de recursos visuales y audiovisuales fue clave para facilitar la comprensión del tema. Sin embargo, considero que podría haber enriquecido aún más la sesión incorporando un testimonio en vivo de algún miembro de la comunidad, como un agricultor o una persona mayor con amplio conocimiento sobre el tema. Esto hubiera dado mayor autenticidad a la experiencia y permitido un diálogo más profundo.

Esta experiencia reafirma la importancia de integrar la educación con la cultura local. No solo enriqueció el conocimiento de los estudiantes, sino que también fortaleció su identidad y su vínculo con la comunidad, logrando un aprendizaje profundo y significativo.

Viñeta 5

Explorando los Saberes Ancestrales: Señas y Secretos del Mundo Andino



Nota. Se muestra la participación de los estudiantes en la búsqueda de señas y secretos de la comunidad, fotografía propia.

La metodología utilizada combinó el análisis empírico con la investigación documental, promoviendo la búsqueda de información en diversas fuentes, incluyendo conocimientos transmitidos por la comunidad. Este proceso permitió que los estudiantes establecieran comparaciones estructuradas entre la medicina tradicional y la moderna, evaluando aspectos como eficacia, accesibilidad y efectos secundarios. A través del trabajo colaborativo, los grupos elaboraron fichas descriptivas y presentaciones orales, favoreciendo el desarrollo de competencias científicas y comunicativas.

v. Unidos por la tradición: el calendario comunal como herramienta pedagógica (CCS9)

Previo a desarrollar la sesión del área de arte con los padres y madres de familia se realizó un conversatorio para dar a conocer el proyecto y explicarles detalladamente acerca del calendario comunal, su implementación e importancia en

la vida de la comunidad y la escuela, en el que se expuso principalmente que esta herramienta pedagógica proporcionaba la información acerca del ciclo de vida comunitario que contribuía significativamente en el aprendizaje de sus menores hijos con el fin de lograr mejores resultados. Para apoyar lo expuesto se proporcionó a todos los asistentes imágenes de un calendario comunal impreso que tomamos referencialmente de otra comunidad aledaña a la suya. En un principio, la mayoría de los padres y madres de familia tenían dudas al respecto y algunas de las preguntas frecuentes fueron:

1. ¿Cómo se tiene que construir el calendario comunal?
2. ¿Cómo se va a utilizar eso en las clases de los niños?
3. ¿Para qué va a servir eso en el salón?

Algunos de los padres de familia en un principio se mostraron reacios, pese a explicarles en reiteradas ocasiones la importancia de la implementación del diálogo de saberes a partir del calendario comunal. Por otro lado, ellos señalaron que no tenían mucha disposición en cuanto al tiempo, ya que trabajaban en actividades agrícolas de lunes a sábado. Por ende, estábamos asumiendo una responsabilidad que tenía como principal objetivo que los padres y madres de familia no solo interactúen con sus hijos, sino más bien que se involucren y apoyen en el desarrollo de las labores escolares.

En este espacio de diálogo y debate acerca de posibles soluciones para resolver el inconveniente del tiempo, una madre de familia tomó la palabra y se dirigió a todos los presentes para decirles lo siguiente: “Señores debemos hacer un esfuerzo, ya que es el bien de nuestros hijos”.

Luego de este comentario se absolvieron las dudas de los padres y madres de familia y muchos de ellos se mostraron interesados e incluso se atrevieron a hacer más preguntas:

¿Chakrapi ruwasqaykuchu chaypi rinqa? ¿Lo que hacemos en la chacra irá ahí?

Reiteramos a todos los presentes a contar con su apoyo para llevar a cabo la elaboración de nuestro propio calendario comunal en el que el enfoque principal fueron todas las actividades socio productivas, señas, secretos, comidas, juegos tradicionales de la comunidad, para ello nos apoyamos en la matriz que se construyó a partir de la información recogida en las entrevistas, fundamentalmente a madres de familia.

Para involucrar a los padres y madres en la educación de sus hijos e hijas implementamos la estrategia de realizar un taller de dibujo para la construcción del calendario comunal, esto fue fundamental para mantener una comunicación constante entre padres y madres, estudiantes y docentes practicantes en el que se reconoció la participación, proporcionando apoyo y recursos para que puedan involucrarse de manera efectiva, lo que beneficia el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. En este espacio, los padres y madres de familia pudieron interactuar con sus hijos y dialogar mientras realizaban los dibujos. Para apoyar este taller, en el aula se hizo uso de la pantalla interactiva en donde se proyectó dibujos referenciales para que cumplieran la función de apoyo o guía para que las madres y padres y los estudiantes puedan realizar su propia creación. En este espacio los docentes practicantes cumplieron la función de guiar, plantear preguntas y resolver dudas de todos los participantes, para ello se formularon algunas preguntas como:

1. ¿Qué dibujo están realizando?
2. ¿Qué labores se realizan en la chacra en el mes de octubre?
3. ¿Qué alimentos se consumen en la comunidad?
4. ¿Recuerdas algún juego tradicional que practicabas en tu niñez?

Estas preguntas fueron un soporte y un incentivo para que los padres de familia se mostraron entusiasmados y con ganas de trabajar junto a sus menores hijos, en cada grupo se realizaron diálogos de acuerdo con los dibujos. Se proporcionaron materiales a cada equipo de trabajo, quienes de manera organizada produjeron las ilustraciones requeridas.

Un grupo en particular llamó nuestra atención, la madre de uno de los niños era proveniente de la selva, sin embargo, fue quien tomó la iniciativa para realizar los dibujos, ella compartió con nosotros que hace muchos años se había mudado a la comunidad y que en ella logró formar su familia y que con el tiempo se adaptó al trabajo y a las costumbres de la comunidad, la mujer era muy entusiasta y contagió su alegría y ganas de trabajar a todo su equipo. El liderar el grupo le permitió hacer partícipes a los otros integrantes, asimismo pudo compartir estas experiencias con los niños y niñas que conformaban el grupo.

Finalmente, se obtuvieron dibujos que posteriormente fueron coloreados y que poco a poco se fueron integrando en el calendario comunal.

Viñeta 6

Elaboración de dibujos para la construcción del calendario comunal



Nota. Se muestra la participación de una madre en el proceso de construcción del calendario comunal, fotografía propia.

La actividad enriqueció el entorno educativo, y tuvo un impacto positivo en la comunidad, promoviendo valores de colaboración y respeto. La participación de padres y madres en actividades educativas con sus hijos e hijas, como la elaboración de dibujos para la construcción del calendario comunal, fue fundamental ya que fortaleció vínculos, permitió a los padres y madres compartir su sabiduría local y conocimientos ancestrales, lo anterior sirvió como modelo de aprendizaje para los estudiantes, que finalmente promovió una comunicación efectiva, y fomentó la participación comunitaria, enriqueciendo así el aprendizaje y el desarrollo personal tanto de los estudiantes como de sus familiares.

El análisis de esta sesión en el informe de tesis es fundamental, ya que evidencia el diálogo de saberes entre generaciones, fortalece la identidad cultural de los estudiantes y fomenta la participación activa a través de dinámicas colaborativas. Además, utiliza métodos activos de aprendizaje que facilitan la

reflexión y el desarrollo de habilidades críticas. Esta actividad no solo construye comunidad al involucrar a las familias en el proceso educativo, sino que también permite construir participativamente de las herramientas fundamentales de la pedagogía intercultural como es el calendario comunal agrofestivo.

En esta sesión subrayamos su papel en la promoción del diálogo intergeneracional y el fortalecimiento de la identidad cultural. Resaltando el uso de métodos de aprendizaje activos que fomentan la reflexión y enfatiza en la construcción de comunidad al involucrar a las familias en el proceso educativo. Además, se alinea con los objetivos de la educación intercultural bilingüe, resaltando el impacto positivo del calendario comunal en la formación integral de los estudiantes.

vi. Historias de sabiduría: las señas que nos enseñan (CCS12)

Para empezar la sesión del área de comunicación, recordamos lo aprendido anteriormente sobre las Señas y Señaleros de la comunidad. El objetivo es conocerlas mejor, valorar su importancia y escribir cuentos sobre ellas. Así, los niños y niñas también mejoran su habilidad para escribir en su lengua materna. Esto permitirá que los niños y niñas participen con entusiasmo y confianza para desarrollar la competencia “Escribe diversos tipos de texto en su lengua materna”. Con el fin de orientar sus intervenciones, se plantearon las siguientes preguntas:

1. ¿Qué son las señas?
2. ¿Para qué nos ayudan?
3. ¿Son importantes las señas en la agricultura y la comunidad?

A partir de estas preguntas, los niños y niñas dieron sus respuestas:

E1: "Las señas nos dicen cuándo sembrar los productos."

E2: "Profesor, también nos indican cuándo cosechar papa y maíz."

E3: "Por ejemplo, cuando es tiempo de wañu, no se puede sembrar. Eso lo indica la luna cuando está inclinada y brillante. Por eso, las señas nos ayudan."

Después de esta conversación, visualizamos un video para profundizar en el tema. Luego, realizamos una breve conversación para analizar y sintetizar el mensaje del video, lo que ayudó a reforzar el aprendizaje. A través de esta herramienta, los niños y niñas reafirmaron la importancia de las señas en la comunidad.

Juntos reflexionamos sobre cómo las señas son fundamentales para la agricultura, ya que nos permiten saber cuándo sembrar y cosechar, además de ayudarnos a reconocer los cambios climáticos.

Después realizamos una dinámica en parejas donde los niños y niñas identificaron y recopilaron distintas señas. Luego, las escribieron en la pizarra a modo de formar un mural informativo. Algunas de las señas registradas fueron:

El chiwaco: Cuando llora, no habrá lluvias.

El pato: Si levanta la cabeza hacia arriba, va a llover.

El zorro: Cuando llora, es tiempo de cosecha de oca.

Así, logramos recopilar un amplio listado de señas agrícolas y climáticas. Para poner en práctica lo aprendido, se les planteó una pregunta: ¿En qué tipo de texto podemos evidenciar estos saberes? Los niños y niñas respondieron que en textos descriptivos y expositivos. Entonces, se les propuso una nueva idea: plasmar esta información en textos narrativos, es decir, en cuentos. De esta manera,

trabajamos la competencia de escribir diversos tipos de textos en su lengua materna, mediante el desempeño de escribir un cuento sobre las señas que transmiten algunos astros y animales de la comunidad.

Algunos estudiantes se preguntaban cómo hacerlo, por lo que el docente practicante presentó un ejemplo. Utilizó al sapo como personaje, le puso el nombre de "Augusto El Sapo Sabio" y, a lo largo del cuento, explicó que cuando el sapo llora, indica la presencia de lluvias. Esta demostración, contada de forma divertida, generó risas entre los niños y niñas, lo que facilitó la comprensión de la actividad.

A partir de ahí, comenzaron a crear sus propios cuentos. Se les pidió organizar sus historias con una estructura clara (inicio, desarrollo y final) y acompañarlas con dibujos creativos. Gracias a esta actividad, los niños y niñas trabajaron en equipo y mejoraron su expresión oral y escrita. El resultado final fueron los cuentos narrativos, los cuales demostraron que comprendieron la importancia de las señas y señaleros en la comunidad. Mediante la socialización de sus cuentos creados, conectaron lo que ya sabían con lo que aprendieron y reforzar el valor de la sabiduría de sus ancestros.

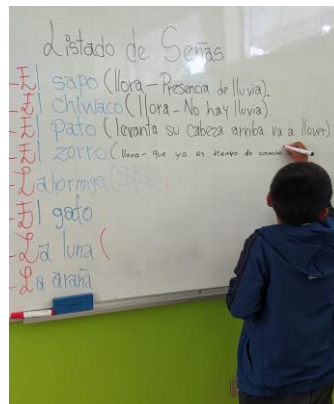
Esta experiencia nos permitió profundizar en el diálogo de saberes desde narrativas orales expresadas de manera escrita resaltando la importancia de las señas y señaleros en la comunidad y su relación con la agricultura y los cambios climáticos. A través del intercambio de conocimientos, los niños y niñas pudieron comparar sus saberes previos con la información obtenida en la sesión, reforzando así su comprensión y valoración de la cultura local. Además, esta actividad propició un espacio de planteamiento de alternativas, en el que se reconoció el valor de la

tradicción oral y se exploraron formas de preservar estos conocimientos, como la escritura de cuentos.

Los aprendizajes obtenidos por los niños y niñas fueron la observación y análisis del entorno, identificando las señas de la naturaleza, el desarrollo de habilidades de expresión oral y escrita, a través de la narración y creación de cuentos, así mismo la valoración de la cultura local, comprendiendo la importancia de los saberes ancestrales. Como docentes practicantes fomentamos un mayor diálogo intercultural, comparando las señas locales con conocimientos de otras comunidades o culturas, el diálogo de saberes en esta sesión permitió que los niños y niñas no sólo reconocieran la importancia de las señas en su comunidad, sino que también aprendieran a comunicar y preservar estos conocimientos a través de la escritura.

Viñeta 7

Las señas: Un saber que ayuda a mi comunidad



Nota. Se observa un niño realizando un listado de señas de la comunidad, fotografía propia.

Las señas son un conocimiento ancestral que nuestros ancestros han desarrollado a través de la observación de la naturaleza. Al interpretar las señales del clima, los animales y los astros, han podido tomar decisiones clave para la agricultura y otras actividades diarias.

Recopilar este saber mediante recursos dinámicos y creativos, como los cuentos, no solo fortalece su transmisión, sino que también fomenta la creatividad en los niños y niñas. Incorporar este conocimiento en su aprendizaje ha sido una experiencia significativa, permitiéndoles valorar la sabiduría de su comunidad y aplicarla de manera práctica en su vida diaria.

vii. De la chacra a la cartilla: escribimos lo que la tierra enseña (CCS14)

Para la implementación de esta sesión de personal social se recordó el trabajo realizado en la preparación de la chacra para el sembrado de hortalizas y maíz en la escuela. El propósito era describir las herramientas y técnicas que se utilizan en el cultivo de maíz para abordar la competencia “Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente”.

La sesión inició a partir de un diálogo sobre la experiencia y la participación de los estudiantes en la chacra, para ello planteamos las siguientes preguntas:

1. ¿Qué actividad se realiza durante esta época en nuestra comunidad?
2. ¿Cómo realizan el cultivo de maíz?
3. ¿Qué herramientas utilizan?

A partir de las interrogantes se logró recoger la siguiente información desde las respuestas de los niños y niñas:

E1: Durante el mes de octubre y noviembre también se inicia con el cultivo

de maíz.

E2: La mayoría cultiva el maíz haciendo ayni

E3: Las herramientas que utilizan son la lampa, el pico, chanfle, yunta, azadón.

Además, para adentrarnos en el tema nos basamos en el contexto y en el ciclo de vida de la comunidad, es decir de acuerdo a la guía y a la información que nos proporcionaron los comuneros se encontraban en la actividad socio productiva del cultivo del maíz, por ello aprovechamos esta oportunidad para dialogar de esta relevante actividad y profundizar a partir de información exterior a la comunidad.

Luego de un breve diálogo se planteó la siguiente pregunta a manera de problematización: ¿Qué pasaría si los agricultores no tuvieran las herramientas adecuadas para cultivar maíz? ¿Cómo afectaría esto a la producción de maíz en nuestra comunidad?

Algunas de las respuestas fueron:

E1: Habría menos producción.

E2: El trabajo sería más difícil.

E3: El maíz ya no produciría como antes.

La mayoría de los estudiantes en este punto compartieron que para la comunidad es muy importante la buena preservación de sus cultivos, ya que es el sustento de todas las familias a nivel alimentario y económico.

Para tomar en cuenta la incorporación del diálogo de saberes se tomó en cuenta el uso de la pizarra interactiva del aula, que nos permitió proyectar dos vídeos: el primer video, describió la forma de cultivo, herramientas y organización para el cultivo de maíz en uno de las provincias de Andahuaylas y el segundo vídeo,

mostraba el proceso de siembra de maíz en otro país. Durante la visualización de ambos videos los estudiantes tomaron nota y luego nos brindaron la información comprendida, para ello se fomentó el diálogo y se hizo uso de un cuadro comparativo en el que se debían colocar las diferencias y similitudes halladas entre ambas formas de trabajo. Las diferencias fueron notorias, por ejemplo, en cuanto a las herramientas, riego, semilla, siembra, fertilización. A rasgos generales el producto que se obtuvo en este momento se llegó a la conclusión de que en el video uno en la comunidad de Atun Pampa sus pobladores crían el maíz y en el segundo video, se cultiva este producto con fines económicos y haciendo uso de herramientas mecanizadas.

La síntesis profundizó en dos saberes que realizan la misma actividad, pero de diferente manera. Los estudiantes luego de la visualización del video comentaron lo siguiente:

- En nuestra comunidad nuestro maíz es natural.
- Abonamos nuestras tierras con el guano de nuestros animales.
- Nuestras herramientas son muy distintas.
- Sembramos en pequeñas chacras y grandes también
- Si se quiere cultivar en grandes hectáreas se debe trabajar con tractores.
- Pero el riego también es distinto, utilizan más agua.
- Oralmente compartieron el proceso que se vivía en sus hogares durante esta época, desde el ayni hasta los alimentos que se consumían.

Al término de esta actividad se conformó grupos para realizar cartillas informativas sobre el cultivo del maíz en la comunidad de Lamay, tomando en

cuenta el proceso, las comidas, las bebidas y la crianza e importancia de este producto ancestral.

Cada equipo describió tomando en cuenta las prácticas y experiencias de sus familias. Durante este proceso se acompañó a cada grupo con el objetivo de resolver sus dudas, intrigas y preguntas.

Al culminar cada equipo compartió sus cartillas informativas y se realizó un comentario grupal resaltando los aspectos más relevantes de cada descripción.

Se realizó para finalizar la sesión un diálogo sobre lo trabajado, para lo cual se tomaron en cuenta las siguientes preguntas:

1. ¿Sobre qué trató la clase de hoy?
2. ¿Es útil para nuestra vida cotidiana?
3. ¿Por qué es importante reconocer nuestras prácticas en el cultivo del maíz?
4. ¿Será importante para la escuela y la comunidad? ¿Por qué?

Finalmente, los estudiantes expresaron sus sentires a partir de breves comentarios como:

- El maíz es importante en la comunidad porque nos alimenta y nos da vida también.
- Debemos respetar a la Pachamama
- Si conocemos cómo se cultiva el maíz podemos enseñar a más personas.

Describir las herramientas y técnicas utilizadas en el cultivo de maíz ayudó a los estudiantes a comprender mejor el proceso agrícola y la importancia de cada herramienta en la práctica.

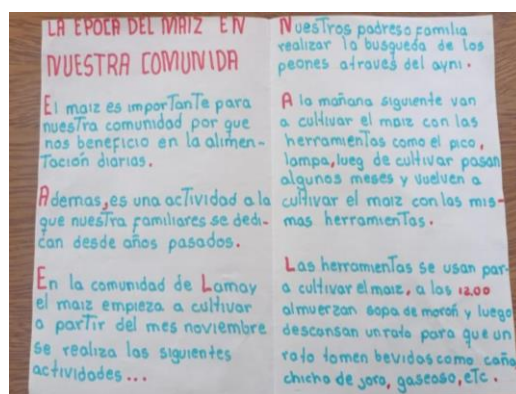
Este enfoque enriqueció el conocimiento técnico sobre el cultivo de maíz en su comunidad y en otros lugares y promovió el intercambio de conocimientos intergeneracionales y el respeto por las tradiciones y saberes ancestrales, sirviendo para fortalecer la conexión entre los saberes escolares y la práctica comunitaria.

Desde la perspectiva pedagógica, el uso del diálogo, la observación comparativa y la elaboración de cartillas informativas promovió la participación activa de los estudiantes, el desarrollo del pensamiento crítico y el fortalecimiento de su identidad cultural. El abordaje de la competencia “Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente” se enriqueció al integrar experiencias familiares, prácticas tradicionales y reflexiones sobre el entorno, lo cual demuestra el valor de incorporar metodologías que parten del contexto y fomentan el diálogo de saberes en el aula.

En relación con el uso de los videos, consideramos que su inclusión buscó fomentar el diálogo de saberes al presentar distintas formas de cultivar maíz, permitiendo a los estudiantes comparar, contrastar y valorar sus propias prácticas en relación con otras realidades.

Viñeta 8

Cultivo de maíz: Tradiciones y prácticas en comunidad y otras zonas.



Nota. Se observa la síntesis escrita de un estudiante sobre el cultivo de maíz en la comunidad, fotografía propia.

La implementación del diálogo de saberes en el aula es crucial, ya que enriquece el conocimiento del estudiante, posibilita un intercambio equitativo de conocimientos y hace las clases más significativas para los niños y niñas, promoviendo una educación inclusiva y diversa.

Como producto de la sesión fue la redacción de cartillas informativas que permitió a los estudiantes sintetizar y comunicar el conocimiento adquirido de manera práctica y creativa, respetando la diversidad cultural y las prácticas agrícolas de otros lugares. Esto no solo enriquece su aprendizaje, sino que también fomenta el respeto y la valorización de diferentes saberes, promoviendo una educación inclusiva y significativa.

xiii. Aprendiendo a cuidar nuestro cuerpo desde el conocimiento ancestral (CCS17)

Esta sesión de Ciencia y Tecnología comenzó con una visita al huerto para observar cómo han cambiado las hortalizas y descubrir los beneficios de cada una. El objetivo era que los niños y niñas comprendan la importancia de una alimentación saludable, aprendiendo a reconocer el valor de los alimentos a través de la observación y el análisis para orientarse al logro de la competencia “Indaga mediante métodos científicos para construir conocimientos”. Para ello, se realizaron preguntas que nos ayudaron a conocer cómo han crecido las hortalizas y qué podemos aprender de ellas.

1. ¿Cómo está nuestro huerto ahora y cómo estaba antes?
2. ¿Qué cambios ocurrieron?
3. ¿Cómo fue el proceso?
4. ¿Qué hortalizas sembramos?
5. ¿Qué comidas se pueden preparar con ellos?

Durante esta exploración, los niños y niñas participaron activamente, mediante narraciones personales compartiendo sus ideas y reflexionando sobre lo que veían. El cual fue muy enriquecedor comprendiendo que la actividad vivencial generó gran impacto en ellos y sus aprendizajes marcaron gran compromiso en la alimentación saludable. Luego, se les planteó una pregunta: ¿Por qué creen que es importante conocer el valor nutricional de cada alimento?

Para responder a esta duda, regresamos al aula y dialogamos con una madre de familia quien nos proporcionó mayor información, compartiéndonos los alimentos que ella prepara en su hogar. En base a lo compartido con la madre de familia se invitó a los estudiantes a realizar un cuadro comparativo de manera grupal, para formar los equipos de trabajo se le pide a cada niño y niña elija una verdura, galleta, chocolate o algún alimento de su agrado. Una vez elegida, se pide que se agrupen de manera libre, sin que olviden su alimento elegido. Una vez realizada los equipos de trabajo inicia la actividad del cuadro comparativo entre los alimentos de la comunidad (papa, lechugas, maíz, etc.) y los alimentos de las ciudades (hamburguesa, pizza, pollo a la brasa, etc.) a modo que saquen sus propias conclusiones y cuál de los dos alimentos es más beneficioso para nuestra salud. Para poder realizar esta tarea se les brinda apoyo con libros e internet. Luego de un cierto tiempo comparten sus conclusiones. Donde un equipo de trabajo menciona:

“Profesor mi grupo y yo decimos que los alimentos de la comunidad son buenos pero los de la ciudad son malos”, en base a lo afirmado por los estudiantes se les consultó el porqué de su conclusión, a lo cual afirmó lo siguiente: “los productos de la ciudad son alimentos procesados, que contienen mucha azúcar, en su empaque podemos notar”. Al término del diálogo con el grupo, el resto de los equipos compartieron sus conclusiones a partir de la misma interacción.

Para reforzar este conocimiento, se les propuso a los niños y niñas crear pirámides nutricionales, que con gran alegría y ánimos los niños y niñas se sintieron deseosos de realizar esta actividad. Para ello se les realizó unas aclaraciones de como poder armar su pirámide. Primero, trabajamos con la pirámide de alimentos de la comunidad, dividiéndola en tres grupos:

- Cereales y granos
- Carnes y lácteos
- Frutas y verduras

Luego, elaboramos otra pirámide basada en el valor nutricional de los alimentos que encontramos en la ciudades y tiendas, separándolos en categorías como:

- Proteínas
- Carbohidratos
- Calorías
- Grasas

Previo a la sesión, se pidió a los niños y niñas que trajeran envolturas de los alimentos que suelen consumir, como galletas, chocolates, gaseosas y yogures, para realizar esta segunda pirámide.

Con esta información clara, comenzaron a formar sus pirámides nutricionales con seguridad y utilizando los materiales disponibles. Después de un tiempo, cada grupo salió a exponer su pirámide, explicando cómo la organizaron y qué alimentos incluyeron. Para enriquecer el aprendizaje, se les hicieron preguntas sobre sus elecciones y reflexionamos juntos mediante preguntas: ¿Qué alimentos creen que deben consumirse con más frecuencia y cuáles con moderación?, ¿Qué diferencias encontraron entre los alimentos naturales y los procesados?

Después reflexionamos sobre la importancia de los alimentos en nuestra alimentación. Comprendimos que todos los alimentos nos llenan, pero algunos nos benefician más que otros. Los alimentos naturales, como los que encontramos en nuestra comunidad, aportan más nutrientes y beneficios a nuestro organismo. Mientras que los alimentos procesados, que se consumen con más frecuencia en las ciudades, también nos alimentan, pero en menor medida. Esto no significa que un tipo de alimento sea bueno y el otro malo, sino que ambos cumplen una función en nuestra alimentación. Sin embargo, es importante priorizar los alimentos naturales, ya que contribuyen mejor a nuestra salud. Entonces, los niños y niñas comprendieron mejor el concepto de alimentación saludable y se dieron cuenta de que no existen alimentos "buenos" o "malos", sino que algunos aportan más beneficios a nuestro cuerpo que otros. Esta reflexión les permitió sentirse aliviados y seguros al entender que pueden disfrutar de distintos tipos de alimentos, siempre que mantengan un equilibrio y den prioridad a los más nutritivos. Además, aprendieron a tomar decisiones más conscientes sobre su alimentación.

Para finalizar, se realizó una dinámica: El semáforo de los alimentos, que consiste en diferenciar alimentos según su nivel de consumo.

Verde (consumir a diario: frutas, verduras, agua).

Amarillo (consumir con moderación: pan, arroz, carnes).

Rojo (consumir ocasionalmente: dulces, gaseosas, frituras).

Cada niño y niña dibujó alimentos en la categoría correspondiente según el color del semáforo. A través de esta actividad, reforzaron la importancia de una alimentación equilibrada y aprendieron a identificar qué alimentos deben priorizar en su dieta diaria.

En esta experiencia, el diálogo de saberes se desarrolló desde el enfoque del planteamiento de alternativas, ya que los niños y niñas pudieron relacionar los conocimientos tradicionales de su comunidad con la información nutricional moderna. Observaron los alimentos naturales con los procesados y analizaron su impacto en la salud, reconociendo la riqueza de su propia cultura alimentaria y la influencia de otras formas de alimentación. Los niños y niñas lograron valorar los alimentos de su comunidad, comprendieron que los alimentos naturales son más beneficiosos para su salud y que forman parte de su identidad cultural. Diferenciaron los alimentos según su consumo, aprendieron a clasificar los alimentos en la pirámide nutricional y entendieron la importancia del equilibrio en la alimentación y la toma de decisiones saludables, reflexionaron sobre cómo elegir mejor sus alimentos diarios y la importancia de moderar el consumo de productos procesados.

Como docentes participantes, identificamos que la aplicación de esta sesión estuvo basada en una lógica occidental, sin considerar la sabiduría local o andina. Observamos que los alimentos andinos fueron instrumentalizados, sin un

reconocimiento adecuado de su valor cultural. Además, nos dimos cuenta de que, dentro de la cosmovisión andina, existen formas propias de identificar y organizar los alimentos, clasificándolos según su función en el cuerpo, como aquellos que brindan fuerza, favorecen el crecimiento o aportan frescura y calidez. Esta perspectiva refleja una manera de pensar en equilibrio con la salud y el bienestar en el cuidado de nuestro cuerpo. Así mismo vincular aún más la alimentación con el entorno y se relacione lo aprendido con actividades prácticas, como la preparación de recetas saludables.

En conclusión, este proceso permitió que los niños y niñas aprendieran de manera aún teórica sobre la alimentación saludable y lograrán reforzar la importancia de su cultura en su bienestar. Como docentes practicantes, es clave seguir promoviendo espacios como este donde el aprendizaje sea participativo, reflexivo y conectado con la realidad de los estudiantes. La visita al huerto transformó la sesión en una experiencia viva y cercana, donde los niños y niñas no solo observaron las hortalizas sembradas, sino que las reconocieron como parte de su cultura, su alimentación y su historia familiar.

4.1.3. Evaluación del diálogo de saberes en el aprendizaje sobre el calendario comunal

La integración del diálogo de saberes en el proceso evaluativo se pensó como una oportunidad para reconocer el conocimiento que los estudiantes construyen desde sus vivencias familiares y comunales, y no únicamente desde lo académico. Se planteó una metodología participativa que permitiera observar cómo los niños y niñas aplican, relacionan y valoran lo aprendido en actividades vivenciales, especialmente vinculadas al calendario comunal y al cultivo en el

huerto escolar. Al ser una investigación acción, la evaluación no se concibió como una fase final, sino como una herramienta para reflexionar y dialogar colectivamente sobre los aprendizajes significativos y transformadores.

Desde este enfoque, la evaluación se diseñó tomando en cuenta momentos de interacción con la familia, como la participación de las madres, y espacios de reflexión. La inclusión de estos elementos permitió que los estudiantes no solo demostrarán conocimientos técnicos, sino que pudieran reconocer el valor de sus saberes ancestrales, relacionarlos con su vida cotidiana y fortalecer su identidad cultural en un entorno escolar que les habla desde lo propio.

Huerto escolar y saberes ancestrales: una evaluación desde la vivencia y la identidad

Esta actividad tuvo como propósito central la evaluación de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes a través de la implementación de actividades vivenciales y el diálogo de saberes. A lo largo del desarrollo del proyecto, los niños y niñas evidenciaron una evolución significativa en sus conocimientos sobre la agricultura de la comunidad, los cuales fueron complementados con información académica. Durante este proceso, compartieron experiencias personales sobre las actividades agrícolas que realizan junto a sus familias, enriqueciendo así las discusiones grupales y favoreciendo la conexión entre el conocimiento tradicional y el escolar (I3). Esta integración permitió que los estudiantes no sólo fortalecieran su identidad cultural, sino que también adquirieron herramientas útiles para interpretar y mejorar las prácticas tradicionales de su comunidad.

Para enriquecer esta experiencia, se contó con la participación de algunas madres de familia, quienes desempeñaron un papel fundamental en la transmisión de saberes y en la valoración de los aprendizajes de sus hijos e hijas. Desde el inicio de la sesión, su presencia generó un ambiente de calidez y motivación permitiendo que los estudiantes interactuaran a partir de preguntas y que mediante ello se pudo visibilizar que el mecanismo de la transmisión intergeneracional sigue vigente en la comunidad (I2).

La jornada comenzó con una conversación en la que las madres expresaron su gratitud y satisfacción al ver el compromiso de los estudiantes en la implementación del huerto escolar. Durante este espacio, ofrecieron consejos prácticos sobre el cuidado de las hortalizas, enfatizando la importancia de la constancia y la observación en cada etapa del crecimiento. "Las plantas, al igual que ustedes, necesitan atención todos los días para crecer fuertes", mencionó una madre, estableciendo un paralelismo entre el proceso de aprendizaje y el cultivo.

Después de este intercambio, los estudiantes se involucraron en una actividad práctica en el huerto, donde se evidenció de manera más clara la interacción y el diálogo entre compañeros (I5). Estas interacciones se enriquecieron con conversaciones entre pares, que giraron en torno al proceso de cuidado de las hortalizas, desde la etapa de sembrado hasta el estado en el que se encontraban en ese momento.

Organizados en pequeños grupos, removieron la tierra, eliminaron malezas y observaron los cambios en el desarrollo de las plantas. A lo largo de la actividad, compartieron sus aprendizajes entre ellos y con sus familias. "Antes no sabía que la

tierra necesitaba estar suelta para que las raíces respiren, ahora entiendo porque mi mamá siempre la remueve antes de sembrar", comentó un estudiante con entusiasmo.

Durante esta etapa final, los estudiantes evidenciaron un notable crecimiento en su involucramiento en la actividad vivencial(I1), mostrando una evolución constante tanto en su entusiasmo como en su compromiso con el huerto escolar (I4). Al inicio del proyecto, se percibía cierta apatía, propia de la incertidumbre ante lo desconocido. Sin embargo, a medida que avanzaban en las distintas labores, como la preparación de la tierra, la siembra y el cuidado de las plantas, fue emergiendo un genuino interés y disfrute por el proceso.

Tras la actividad en el huerto, retornamos al aula para tener un espacio de reflexión. Se incentivó a los estudiantes a evaluar su propio aprendizaje mediante preguntas como ¿Qué hemos aprendido a lo largo de este proceso?, ¿Qué fue lo más difícil y cómo lo superamos?, ¿Cómo podemos aplicar este conocimiento en nuestra vida diaria? y ¿Qué podríamos mejorar para futuras experiencias? ¿Cómo fue la interacción con nuestras madres? Las respuestas fueron diversas: "Me gustó aprender con mi mamá al lado, porque ella sabe mucho sobre plantas y ahora podemos cuidar juntas el huerto en nuestra casa", expresó una estudiante con orgullo.

Otro grupo de estudiantes mencionaron: "Al principio trabajar en el huerto era cansado, pero después nos gustó, regar y cuidar las plantas". (...)

Un niño también afirmó lo siguiente: Aprendí a cuidar mejor las plantas porque mi papá me enseñó a trabajar en la chacra". (...) Además, otra estudiante

menciona: “Aprendí a trabajar junto a mis amigos porque ellos me enseñaban y yo también les enseñaba” (...)

En este sentido, los estudiantes destacaron que el aprendizaje se hizo más significativo al relacionarlo con las experiencias de sus familias, su entorno, la convivencia e interacción con sus compañeros y compañeras que a su vez permitió que los estudiantes lograrán reconocer sus logros, identificar áreas de mejora y reafirmar su compromiso con el cuidado del huerto escolar.

El valor de nuestra metodología permitió que los estudiantes dialogaran sobre sus sabidurías en distintos escenarios y con diversos actores tanto dentro como fuera del ámbito escolar. A través del diálogo de saberes, los niños y niñas compartieron sus experiencias y conocimientos con sus familias, madres, y compañeros, reconociendo el valor de sus propias sabidurías y las de sus antepasados. La implementación del huerto escolar como espacio de aprendizaje y diálogo permitió que los estudiantes valoraran y se comprometieran a preservar las prácticas ancestrales de la comunidad, como la agricultura tradicional y los conocimientos actuales. Asimismo, hacer hincapié en que la metodología facilitó la creación de espacios como el desarrollo de talleres de dibujo donde los estudiantes pudieron compartir sus sabidurías en base al calendario comunal, que posteriormente permitió la implementación del diálogo de saberes dentro y fuera del aula, con la participación de la comunidad educativa. De esta manera, los niños y niñas no solo aprendieron sobre sus prácticas ancestrales, sino que también las vivenciaron y las valoraron, comprendiendo su importancia para la preservación de la identidad cultural local.

Finalmente, este ejercicio de evaluación permitió constatar que el aprendizaje no solo ocurre dentro del aula, también se construye a partir de la experiencia, el diálogo y la interacción con el entorno. Al finalizar la jornada, se evidenció que los estudiantes no solo habían adquirido conocimientos sobre agricultura, sino que también desarrollaron una mayor conciencia sobre la importancia del trabajo colaborativo, el respeto por la naturaleza y la aplicación del aprendizaje en su vida cotidiana.

Viñeta 9

Evaluación de aprendizajes y prácticas agrícolas en la chacra escolar



Nota. Se muestra el involucramiento de las madres, niños y niñas en remoción de malezas y el cultivo del maíz, fotografía propia.

En el marco del proyecto integrador, los estudiantes de 5to y 6to grado participaron en la evaluación de sus aprendizajes mediante actividades prácticas en la chacra escolar. Con la orientación de quienes somos los docentes investigadores y el apoyo de madres de familia, realizaron labores de mantenimiento del huerto, que incluyeron la remoción de malezas y la observación del desarrollo de los cultivos.

Durante la jornada, se promovió el análisis comparativo entre métodos tradicionales y modernos de cultivo, reforzando el diálogo de saberes entre la comunidad y la escuela. Además, se incentivó la reflexión sobre la importancia del

trabajo agrícola y su impacto en la sostenibilidad. La actividad permitió consolidar conocimientos técnicos sobre el manejo del suelo y el cuidado de las plantas, así como fortalecer habilidades colaborativas y de responsabilidad ambiental.

A partir del desarrollo de la sesión “Huerto escolar y saberes ancestrales: una evaluación desde la vivencia y la identidad”, se generaron diversos espacios significativos que permitieron visibilizar y valorar los aprendizajes construidos por los estudiantes a lo largo del proyecto, tanto en contextos escolares como comunitarios. Esta experiencia fortaleció la integración entre el conocimiento académico y los saberes ancestrales, así mismo facilitó la observación de los progresos de cada estudiante, así como de manera colectiva. En ese marco, presentamos los resultados de esta etapa final del proyecto, donde se valoró e identificó el impacto de las experiencias vividas en el huerto escolar. Destacando el diálogo intergeneracional entre madres y estudiantes, la interacción entre niños y niñas, así como los aprendizajes construidos fuera del aula como herramientas clave para el aprendizaje significativo.

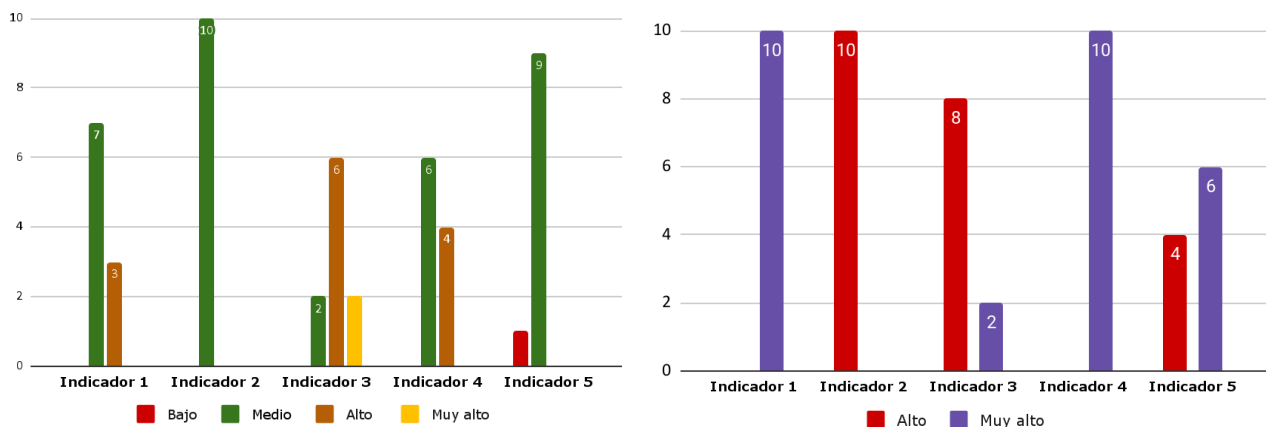
A lo largo de la experiencia vivencial en el huerto escolar, se realizó una observación comparativa del desempeño de los estudiantes desde el inicio hasta la etapa final de la implementación. Esta mirada permitió evaluar la evolución en los indicadores: involucramiento en la actividad vivencial, interacción con adultos mediante preguntas, comparte experiencias personales, entusiasmo por la actividad, interacción y diálogo entre compañeros. Al inicio del proceso, se evidenciaban actitudes de reserva, desinterés y escasa colaboración entre estudiantes; sin embargo, hacia el final, se observó una mayor participación, entusiasmo y

capacidad de compartir conocimientos familiares y comunales. Este cambio refleja que, mediante el diálogo de saberes y las prácticas vivenciales, los niños y niñas lograron fortalecer su identidad cultural y transformar su forma de aprender, integrando emocionalmente lo escolar con lo cotidiano.

- Involucramiento en la actividad vivencial
- Interacción con adultos mediante preguntas
- Comparte experiencias personales
- Entusiasmo por la actividad
- Interacción y diálogo entre compañeros

Figura 5

Análisis del desempeño de estudiantes de 5° grado en capacidades para el diálogo de saberes: Diagnóstico y Evaluación



Nota: Información recogida mediante observación a estudiantes de quinto grado, de sus capacidades para el diálogo de saberes, en las etapas diagnóstica y de evaluación. Fuente: elaboración propia.

i. Sobre el involucramiento en la actividad vivencial:

En la **etapa diagnóstica**, los estudiantes de 5° grado presentaban un nivel medio de involucramiento en las actividades vivenciales. Se observó que su interés en estas actividades estaba en proceso dado que no participaban habitualmente en actividades similares e iguales a estas dentro de la Institución Educativa. La actividad de siembra de hortalizas, por ejemplo, les parecía poco común, lo que reflejaba la falta de experiencia en este tipo de aprendizajes prácticos y fuera del aula.

Sin embargo, en la **etapa de evaluación**, se evidenció una mejora significativa. Los estudiantes mostraron un nivel muy alto de involucramiento en las actividades vivenciales, a través de la convivencia cotidiana, lo cual les permitió entender la importancia de conectar la educación con su comunidad. En este proceso, los niños comprendieron el valor de actividades como la siembra de hortalizas, que les permitió tener mejor seguridad frente a los saberes de la chacra y su relación con la vida diaria. Este cambio no solo evidenció un mayor interés por las actividades vivenciales, sino que también fortaleció su sentido de identidad y pertenencia a su comunidad.

La principal mejora fue el aumento significativo en la participación y el interés de los estudiantes hacia las actividades vivenciales, pasando de un nivel medio a un nivel alto. Además, la conexión con su entorno y el desarrollo de habilidades relacionadas con la actividad vivencial y comunidad evidenciaron la comprensión e importancia del valor de la chacra, y las actividades comunitarias como la siembra de hortalizas.

ii. Sobre la Interacción con adultos

En la etapa diagnóstica, los estudiantes del quinto grado mostraban un nivel

medio en la interacción con adultos, evidenciando resistencia y desinterés al trabajar con las madres de familia, con actitudes poco colaborativas y comentarios negativos hacia la actividad. En contraste, durante la etapa de evaluación alcanzaron un nivel alto, demostrando una interacción más cercana, participativa y significativa con las madres, quienes se convirtieron en guías activas para el aprendizaje, facilitando la transmisión de saberes y fortaleciendo los vínculos afectivos.

Mejoras: La principal mejora fue el fortalecimiento del vínculo entre los estudiantes y los adultos de la comunidad, pasando de una actitud de rechazo y desinterés a una participación respetuosa. Los estudiantes reconocieron el valor del conocimiento de las madres de familia, permitiendo un aprendizaje significativo y una convivencia armoniosa durante la actividad vivencial.

iii. Comparte experiencias personales

Tanto en la etapa diagnóstica como en la de evaluación, los estudiantes mantuvieron un nivel alto al compartir experiencias con sus compañeros; sin embargo, en la evaluación se evidenció un mayor nivel de profundidad y compromiso en los intercambios, pasando de contar anécdotas y vivencias a compartir conocimientos prácticos y estrategias para el cuidado de las hortalizas, fortaleciendo el compañerismo y la colaboración constante.

Mejoras: La mejora más notoria fue la profundidad en el intercambio de experiencias entre los estudiantes, quienes pasaron de compartir vivencias básicas a dialogar sobre conocimientos prácticos adquiridos durante la actividad. Esta evolución permitió consolidar el compañerismo y enriquecer el aprendizaje colectivo a través del diálogo y la colaboración constante.

iv. Entusiasmo por la actividad

Durante la etapa diagnóstica, los estudiantes mostraron un nivel medio de entusiasmo, con reacciones iniciales de curiosidad y reserva, que sólo en algunos casos evolucionaron hacia un compromiso moderado. En cambio, en la etapa de evaluación alcanzaron un nivel muy alto, reflejando un interés sostenido, participación, asunción de responsabilidades y una actitud positiva que evidenció un verdadero disfrute de la experiencia vivencial.

Mejoras: La mejora clave fue el aumento del entusiasmo y la motivación por participar en actividades fuera del aula. Los estudiantes pasaron de una actitud de reserva y curiosidad a una participación comprometida, mostrando alegría, responsabilidad y disposición constante en cada etapa del proceso vivencial en la chacra.

v. Interacción y diálogo entre compañeros

En la etapa diagnóstica, la interacción entre compañeros fue de nivel medio, caracterizada por el trabajo individual, disputas por tareas y rivalidad con otro grado, lo que dificultó la colaboración. Sin embargo, en la etapa de evaluación se logró un nivel muy alto, observándose una mejora significativa en la cooperación, la distribución de responsabilidades, el trabajo en equipo y la construcción del sentido de comunidad, incluso entre grados distintos.

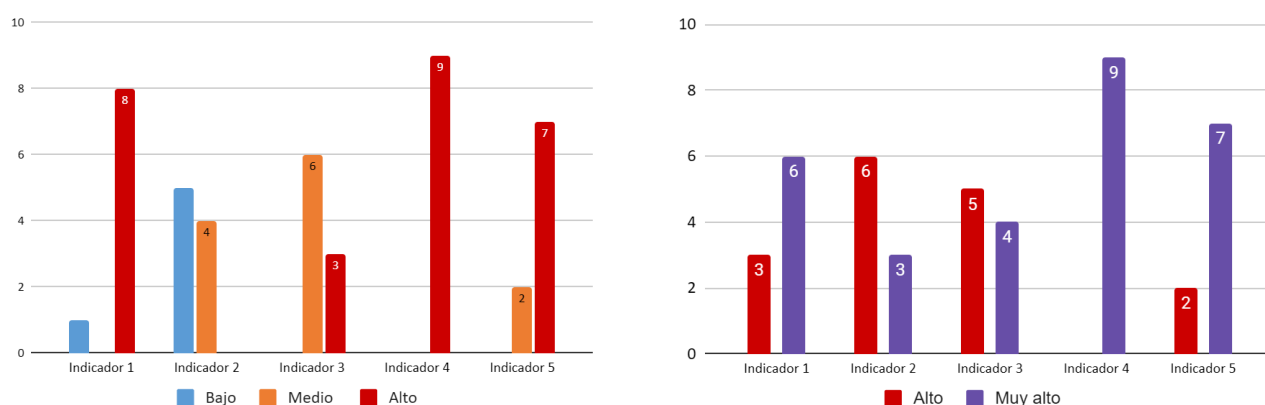
Mejoras: La mejora principal fue el paso de una dinámica individualista y competitiva a un trabajo cooperativo y armonioso. Los estudiantes aprendieron a organizarse, distribuir tareas y apoyarse mutuamente, fortaleciendo así el sentido de comunidad y desarrollando habilidades sociales esenciales para el trabajo colectivo.

La presentación comparativa de los resultados en sexto grado se elaboró

considerando los mismos indicadores utilizados en quinto grado, con el fin de analizar de forma integral la evolución del desempeño de los estudiantes en torno a la actividad vivencial del huerto escolar.

Figura 6

Análisis del desempeño de estudiantes de 6° grado en capacidades para el diálogo de saberes: Diagnóstico y Evaluación



Nota: Información recogida mediante observación a estudiantes de sexto grado, sobre sus capacidades para el diálogo de saberes, en las etapas diagnóstica y de evaluación, elaboración propia.

vi. Sobre el involucramiento en actividad vivencial

El diagnóstico mostró que los estudiantes de 6to grado, aunque poco acostumbrados a actividades vivenciales, demostraron un alto entusiasmo al participar en la siembra de hortalizas. Esta experiencia nueva despertó su interés y abrió la puerta al diálogo de saberes. En la evaluación, se evidenció un involucramiento aún mayor, impulsado por un enfoque pedagógico que priorizó el aprendizaje práctico fuera del aula. La participación de los niños, especialmente al compartir saberes con sus padres en la chacra, fortaleció su sentido de pertenencia

y valorización. En conjunto, ambos indicadores revelan una evolución positiva del entusiasmo inicial hacia una participación sostenida que promueve el intercambio de saberes y una educación más significativa e inclusiva.

Mejoras: La principal mejora fue el paso de un entusiasmo inicial a una participación sostenida y activa en las actividades vivenciales. Además, se fortaleció el vínculo con su entorno familiar y comunitario, promoviendo el diálogo intergeneracional y la apropiación de saberes tradicionales. Esta evolución evidenció un aprendizaje más profundo, conectado con la vida cotidiana y cultural de los estudiantes.

vii. Interacción con adultos mediante preguntas

Inicialmente, los estudiantes de 6to grado mostraron un nivel bajo a medio en su interacción con adultos, debido a la falta de un ambiente de confianza que limitó su participación a través de preguntas o diálogo abierto. Sin embargo, en la etapa de evaluación, se evidenció una mejora significativa al integrarse los padres en las actividades vivenciales, se generó un entorno de mayor confianza que permitió a los estudiantes expresarse con mayor libertad, compartir sus conocimientos sobre la chacra y fortalecer vínculos con los adultos. Este avance muestra cómo un contexto participativo y familiar puede transformar la relación entre estudiantes y adultos, promoviendo un diálogo más fluido y significativo dentro de la comunidad educativa.

Mejoras: La mejora principal fue el fortalecimiento de la confianza y la disposición de los estudiantes para comunicarse con los adultos mediante preguntas y diálogo abierto. Pasaron de una interacción limitada a establecer conversaciones más fluidas y enriquecedoras, lo que favoreció tanto el aprendizaje como la

integración intergeneracional. Además, esta evolución fomentó una cultura de escucha y respeto mutuo en el entorno escolar y familiar.

viii. Comparte experiencias personales

Al inicio, los estudiantes de 6to grado mostraron un nivel medio al compartir sus experiencias personales, principalmente por la falta de confianza con el docente practicante, lo que generaba temor y reserva. Sin embargo, con el avance de las sesiones y el desarrollo de actividades vivenciales, este ambiente fue transformándose en uno más seguro y acogedor. Como resultado, los estudiantes comenzaron a compartir con mayor libertad sus vivencias, alcanzando niveles altos y muy altos de apertura. Este proceso refleja cómo la construcción progresiva de la confianza fortalece no solo la expresión personal, sino también la empatía y la cohesión del grupo.

Mejoras: La principal mejora fue el aumento en la seguridad y confianza de los estudiantes para compartir sus experiencias personales, pasando de una participación reservada a una expresión libre y espontánea. Este cambio favoreció el desarrollo de habilidades comunicativas, promovió la empatía entre compañeros y fortaleció los lazos afectivos dentro del grupo, consolidando un clima de aula más humano y colaborativo.

ix. Entusiasmo por la actividad

Desde el inicio, los estudiantes de 6to grado mostraron un alto entusiasmo por la actividad vivencial, motivados por lo novedoso de realizar una experiencia fuera del aula, en contraste con su rutina escolar. A pesar de cierta rivalidad con sus compañeros de 5to grado, su interés se mantuvo elevado. En la etapa de evaluación, este entusiasmo se consolidó aún más, pues al reconocer la actividad como parte de

su contexto familiar, se sintieron cómodos, motivados y con mayor disposición a participar activamente. Esta actitud positiva fomentó la colaboración, el intercambio de ideas y un ambiente dinámico de aprendizaje. El análisis conjunto refleja cómo las experiencias prácticas conectadas con su realidad potencian no solo la motivación, sino también el desarrollo de habilidades sociales y comunitarias.

Mejora: La mejora principal fue la consolidación del entusiasmo inicial en una actitud sostenida de participación activa y comprometida. Además, la conexión entre la actividad y el entorno familiar fortaleció la identificación de los estudiantes con el aprendizaje, incrementando su motivación intrínseca. Este proceso impulsó una mayor colaboración entre pares, mejor comunicación y una disposición más abierta hacia el trabajo en equipo y el aprendizaje significativo.

x. Interacción y diálogo entre compañeros

Desde el diagnóstico, los estudiantes de 6to grado mostraron un alto nivel de interacción y diálogo entre ellos, evidenciando confianza y compañerismo tanto en el aula como durante la actividad vivencial, incluso en la convivencia con sus pares de 5to grado. Durante la evaluación, esta interacción se fortaleció aún más, alcanzando un nivel muy alto. Las actividades vivenciales promovieron un ambiente de colaboración, respeto y entusiasmo, que no solo mejoró el aprendizaje, sino también el desarrollo de habilidades sociales y el sentido de comunidad entre los estudiantes. En conjunto, ambos momentos reflejan que un entorno participativo y dinámico potencia la comunicación y la construcción de relaciones significativas entre los niños y niñas.

Mejoras: La mejora más significativa fue el fortalecimiento de los vínculos entre compañeros, pasando de una interacción positiva a una colaboración más

profunda y constante. El trabajo conjunto en un contexto vivencial consolidó habilidades sociales como la escucha activa, el respeto por las ideas del otro y la resolución pacífica de conflictos, favoreciendo un clima de aula más cohesionado y cooperativo.

4.2 Discusión de resultados

4.2.1. En referencia a las sabidurías del calendario comunal reconocidas por los estudiantes

La importancia de la actividad agrícola y los saberes comunitarios presentes en la comunidad radica en su capacidad para fomentar una conexión profunda entre las comunidades y su entorno, constatamos en la etapa diagnóstica que esta información es valiosa en la preservación y transmisión de conocimientos ancestrales. En el ámbito educativo, la actividad agrícola y los saberes comunitarios fortalecen el aprendizaje práctico, promueven la valoración cultural, fomentan la conciencia ambiental y refuerzan la identidad local. Al respecto Zemelman (2002) afirma que “los saberes ancestrales [...] contribuyen significativamente al fortalecimiento de la identidad cultural, al desarrollo de una conciencia crítica sobre el entorno y a la revalorización de las prácticas tradicionales” (p.22).

Del mismo modo, las observaciones realizadas evidencian un quiebre en el diálogo intergeneracional entre madres e hijos en torno a las actividades de la chacra, lo cual influye en la escasa disposición de los niños y niñas para interactuar en este espacio. Durante la etapa diagnóstica, los estudiantes mostraron poco interés en las actividades, especialmente en el trabajo de la chacra para el sembrío de hortalizas. Asimismo, evitaron interactuar con sus madres y compañeros. Aunque

algunos niños poseían conocimientos previos gracias a experiencias anteriores, esto no fue suficiente para que trasladaran esos saberes del hogar a la escuela, quizá por temor o simplemente porque no estaban acostumbrados a estas prácticas dentro del aula. Al respecto Minedu (2014) afirma: “Se observa en los estudiantes la pérdida de la identidad cultural, poco interés por la recuperación de los saberes andinos y los valores ancestrales. Esta falta de motivación repercute también en el proceso de aprendizaje en las áreas curriculares” (p. 120).

La acción mediadora de la escuela, desde el trabajo de los docentes practicantes posibilitó espacios de encuentro entre madres y estudiantes promoviendo diálogos intergeneracionales donde compartieron información diversa para fortalecer los saberes desde la comunidad, asimismo la inclusión de los saberes comunitarios en la dinámica escolar despertaron en los niños y niñas entusiasmo por aprender y compartir sus experiencias, basándose en sus vivencias en la chacra y en los momentos compartidos con sus familias. Un pequeño grupo de niños y niñas intervinieron en varias oportunidades con ideas para preparar el terreno, su aporte fue corroborado por las sabidurías de las madres quienes fueron la guía más importante para llevar a cabo el huerto en la escuela. Los estudiantes tomaron en cuenta lo aprendido en su contexto en el que cotidianamente adquieren nuevos saberes. Esta idea es reforzada con los hallazgos de Romero (2023) quien reconoce que “el contexto es el primer paso para construir un vínculo entre la escuela, la comunidad y el entorno social que favorezca el derecho a la educación” (p. 25).

La práctica pedagógica desarrollada nos permite afirmar que el calendario comunal es una herramienta fundamental en los procesos pedagógicos, que refleja

todas las actividades realizadas a lo largo del año en la comunidad, los mismos que pueden ser utilizados en el desarrollo de sesiones; ya que al abordar desde las actividades escolares los tiempos de vida de la comunidad señalados en el calendario, se logra un aprendizaje más significativo. Además, facilita la planificación estratégica de las sesiones, alineándolas con la siembra, cultivo y cosechas y actividades relevantes, promoviendo así la participación de los estudiantes y el intercambio de experiencias con sus familias, lo que contribuye a la preservación de la cultura local y a la formación de ciudadanos comprometidos con su entorno y la conservación de dicha sabiduría que es el eje principal del ciclo de vida de la comunidad.

Es fundamental que los estudiantes se formen en torno al calendario, ya que proporciona una estructura variada de actividades a lo largo del año. Al reflejar las prácticas agrícolas y culturales de la comunidad, su implementación en las aulas no solo garantiza un aprendizaje práctico y contextualizado, sino que también fortalece el sentido de identidad y orgullo en los niños y niñas, esto es corroborado por Layme (2010) quien manifiesta que “mediante el acompañamiento de los padres a los niños y niñas en los diferentes espacios, como en la chacra y en el aula se transmiten los conocimientos y saberes que poseen sobre la crianza agrícola, contribuyendo en la construcción de aprendizajes significativos”.

En base a nuestra experiencia en el desarrollo de esta investigación acción podemos afirmar que se ha percibido que algunos docentes conocen la importancia del calendario comunal, sin embargo, la enseñanza en las aulas no se orienta a partir de las vivencias que fomenta dicha herramienta, evitando así que los niños y niñas puedan recibir una educación alineada a su contexto y a la realidad de su

comunidad. En esta misma línea de reflexión, se requiere del diálogo con la comunidad y sus diversos actores para promover la complementariedad y la transmisión de todas las sabidurías, como lo afirma Rengifo (2011) quien menciona que “educar desde el calendario comunal permite restablecer los vínculos con la naturaleza, la comunidad y la espiritualidad, elementos esenciales que han sido desplazados por una educación escolar descontextualizada” (p. 42).

Este hecho además, limita a que los padres y madres de familia puedan compartir sus experiencias con sus hijos e hijas, y se afirme una visión de la educación como un espacio para dejar de lado los saberes de la crianza de la chacra y de los animales, centrado en un aprendizaje formal que impulsa además a la migración a las ciudades; por ello es fundamental desarrollar canales efectivos de comunicación con las familias y la comunidad, con el objetivo de analizar, comprender y establecer estrategias que promuevan el aprendizaje integral y situado en el ciclo de vida de los niños, esto es reafirmado por la Unesco (2009) al afirmar que “la educación tiene lugar en múltiples contextos, tanto formales como no formales, y en el seno de las familias y de la comunidad en su conjunto.” [...] la participación de los padres y la comunidad es uno de los elementos clave de un sistema educativo inclusivo”. (pp. 4,15).

4.2.2 El diálogo de saberes en las aulas relacionado con las sabidurías del calendario comunal

La implementación del diálogo de saberes en las aulas en función al calendario comunal ha sido un proyecto enriquecedor que permitió integrar el conocimiento tradicional y la educación escolarizada. Al utilizar el calendario

comunal como eje principal para las sesiones de aprendizaje en el marco de un proyecto integrador, los estudiantes pudieron comprender mejor los ciclos de vida de la comunidad, las actividades socio productivas y la cosmovisión de su comunidad y asociarlas con sus experiencias en sus familias y su localidad. Esta interacción fomenta el respeto por los saberes ancestrales, fortalece la identidad cultural y contribuye a una educación más contextualizada y pertinente. Estos resultados coinciden con los hallazgos de Bovadilla (2020), quien menciona que “países con diversidad cultural como Bolivia y Ecuador el calendario de la comunidad centrado en lo agro-festivo fue un elemento principal para revitalizar y/o fortalecer la cultura local y flexibilizar la escuela con el contexto real de la comunidad” (p. 29).

De acuerdo con las observaciones y la interacción con los estudiantes constatamos que tenían conocimientos comunitarios acerca de las prácticas socio productivas que se realizan en la comunidad, por ello, en la implementación del diálogo de saberes, la participación de los estudiantes fue clave para profundizar en los saberes del calendario comunal. Si un estudiante había visitado la chacra durante el fin de semana, en clase se aprovechaba esta experiencia para reforzar lo aprendido y conectarlo con otros saberes. Este ejercicio resultó fundamental, ya que incentivó a la mayoría de los estudiantes a compartir sus vivencias, promoviendo un intercambio enriquecedor de diversas experiencias cotidianas dentro de la comunidad.

En nuestro rol como docentes investigadores esto nos facilitó para que los estudiantes se involucren activamente en las actividades que se venían realizando,

es decir cuando se realizaba una tarea fuera del aula, los estudiantes naturalmente compartían sus experiencias de cómo trabajar en la chacra, las herramientas que utilizan, las épocas de siembra, cultivo y cosecha, las comidas que preparan, etc., similar constatación evidencia Robertson (2016) quien resalta que “lo valioso del aprendizaje fuera del aula es que puede comprender experiencias grandes o pequeñas, siempre que sean auténticas, significativas y relevantes para los niños” (p.14).

Por otro lado, la actividad vivencial asumida como espacio de aprendizaje, fue crucial, ya que nos permitió constatar el conocimiento de los estudiantes y la interacción con otros actores de la comunidad. Todos los saberes adquiridos de sus padres, madres, abuelos o abuelas fueron experiencias que en el aula fortalecen la conexión entre el conocimiento escolar y los saberes locales, fomentando un aprendizaje más inclusivo y con mayor pertinencia cultural. Al respecto Vargas (2022) menciona:

Se considera que la práctica pedagógica rural debe vincular pasado, presente y futuro; entendido esto como la religación de los saberes ancestrales e intergeneracionalidad con los lineamientos curriculares de turno, pensando en todo momento en el futuro de los estudiantes y sus familias, en el mejoramiento de su calidad de vida. (p.4)

4.2.3 Evaluación del diálogo de saberes en el aprendizaje sobre el calendario comunal

A lo largo del proyecto, como docentes investigadores logramos generar diversos espacios de aprendizaje con un enfoque basado en actividades vivenciales,

clases interactivas y cada una de ellas con el fin de visibilizar y valorar los aprendizajes construidos por los estudiantes. Estos espacios fueron diseñados para promover la expresión de cada niño y niña, así como el fortalecimiento, reconocimiento y valoración de sus saberes tanto individuales como colectivos. A través de cada actividad, se logró integrar de manera significativa las vivencias de los estudiantes, generando un vínculo con el conocimiento escolar, de esta manera crear puentes entre la enseñanza formal, las tradiciones culturales y los saberes ancestrales de la comunidad, esta postura coincide con lo que menciona Freire (1970), quien plantea que “la educación debe conectar con la realidad del educando, promoviendo el diálogo entre el conocimiento escolar y el conocimiento popular o comunitario” (p.40).

Asimismo, este entorno contribuyó a que los estudiantes pudieran fortalecer y reflexionar sobre sus propios avances, identificar sus saberes sobre la crianza de la chacra, compartirlos con otros actores de la comunidad y reconocer el valor del aprendizaje colaborativo. En esta última etapa, se destacaron aspectos fundamentales como el diálogo intergeneracional entre madres y estudiantes, el intercambio de saberes entre niñas y niños, y la consolidación del aprendizaje fuera del aula como una herramienta esencial para la formación integral.

Un ejemplo claro de esta experiencia es que, en la implementación del proyecto, observamos que los estudiantes ya poseían conocimientos sobre el trabajo en la chacra y la vida comunitaria. Estos saberes no fueron generados por el docente ni por el proyecto, sino que ya formaban parte de su educación comunitaria. Sin embargo, no eran compartidos ni reconocidos en el aula como parte del proceso

educativo, lo que evidenciaba una desconexión entre la escuela y el contexto sociocultural de los estudiantes. Al generar espacios de diálogo e integración, los docentes investigadores pudimos observar cómo niñas y niños se desenvuelven con mayor seguridad y motivación, compartiendo sus saberes y experiencias. A su vez, el docente reflexionó sobre la importancia de estos conocimientos y comenzó a integrarlos en su práctica pedagógica, haciendo que el aprendizaje fuera más significativo y contextualizado. En ese sentido, se evidenció cómo el trabajo en el huerto escolar promueve la valoración de los saberes locales, en este sentido Ceprosi (2018) menciona que:

En el contexto andino de socio afectividad con la naturaleza es una oportunidad determinante el recuperar las experiencias, saberes y conocimientos relacionados con la fuente de sustento diario, como son las chacras, sus cultivos andinos e introducidos y sus saberes de crianza, que nunca fueron tomados en cuenta por el sistema educativo oficial. (p.14)

Del mismo modo, la elaboración del calendario comunal siendo esta una herramienta clave en este proceso, nos permitió conocer más sobre las vivencias de la comunidad y como tal la actividad del huerto escolar se alineaba con los ciclos agrícolas tradicionales identificados. En este sentido se evidenció una valiosa interacción entre saberes locales y prácticas escolares.

Por otro lado, se implementó el diálogo de saberes con los estudiantes como una estrategia clave para enriquecer sus experiencias, generando espacios de encuentro e intercambio que les permitieron comparar y profundizar sus saberes y vivencias comunitarias con las de otros contextos; al respecto Guzmán (2020),

sostiene que “el diálogo de saberes en contextos educativos interculturales permite articular los conocimientos ancestrales con otros saberes, promoviendo una formación integral que fortalece tanto la identidad cultural como las capacidades críticas y reflexivas de los estudiantes” (p. 55).

A partir del trabajo vivencial con los niños y niñas a lo largo de este periodo, se evidenció la relevancia de profundizar en los saberes locales, ya que resultaron fundamentales para fortalecer la identidad cultural y propiciar aprendizajes más significativos dentro y fuera del aula, valorando siempre el contexto de los educandos. En este sentido, el trabajo final desarrollado en el huerto escolar acompañado de las madres de familia permitió que los estudiantes reconocieran la riqueza de las tradiciones y los saberes ancestrales vinculados al trabajo en la chacra. Del mismo modo, a promover diálogos intergeneracionales entre madres, estudiantes y miembros de la comunidad educativa, fortaleciendo así los vínculos afectivos y el reconocimiento de los saberes transmitidos entre generaciones.

Estas intervenciones reflejan cómo a través de esta relación entre explorar y profundizar en estos conocimientos, podemos articularlos con saberes modernos, generando así un equilibrio entre el conocimiento local y el saber occidental, este hallazgo es corroborado por la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (2020), al afirmar que:

"El huerto posee los recursos necesarios para transformar los diferentes contenidos teóricos en aprendizajes prácticos, para promover el trabajo colaborativo, investigativo, analítico-crítico, dando solución a los problemas propuestos en las temáticas de estudio. Este trabajo con los huertos escolares

permite transferir, a las nuevas generaciones, los sistemas cosmovisionales, las sabidurías, conocimientos, valores, principios, tecnologías y prácticas ancestrales a los entornos geobiológicos y socioculturales". (p.26)

Así mismo, la integración de ambos enfoques permitió aprovechar lo mejor de cada uno: por un lado, la profundidad cultural y comunitaria de los saberes ancestrales, y por otro, los aportes de los avances modernos, contribuyendo así a una mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, la importancia de revalorizar los saberes y prácticas locales y que estos sean partícipes dentro de la comunidad escolar juegan un papel crucial en el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes, contribuyendo al desarrollo de una educación más conectada con la realidad de la comunidad.

La implementación del **diálogo de saberes** en la escuela se desarrolló de manera progresiva debido a la necesidad de recuperar y revalorizar los conocimientos ancestrales antes de aplicarlos en el aula, si bien los estudiantes como parte de sus experiencias tenían conocimientos sobre las actividades en las chacras, no las compartían en las clases. Inicialmente, los niños y las niñas no recibían una educación contextualizada a pesar de los saberes de la comunidad, lo que llevó a la elaboración de un **calendario comunal** como primer paso para estructurar el aprendizaje en torno a los saberes locales. Este proceso de integración requería sensibilizar a los alumnos sobre la importancia de su identidad y saberes ancestrales, evitando imponer un aprendizaje que podría generar resistencia o falta de apropiación de los contenidos, durante su incorporación hubo dos espacios clave que ayudaron en su fortalecimiento:

El diálogo de saberes intergeneracional, en este proceso la participación de las madres de familia desempeñó un papel muy importante ya que ellas aportaron conocimientos sobre las prácticas ancestrales. Su involucramiento facilitó la conexión entre los estudiantes y su identidad, promoviendo un aprendizaje basado en la experiencia y el reconocimiento de la sabiduría local particularmente en el trabajo del huerto escolar, debido a que en este espacio se crearon lazos de diálogo y enseñanza entre madres y estudiantes.

El diálogo de saberes en el aula, se trabajó dentro de las sesiones de aprendizaje, donde los estudiantes pudieron conectar los conocimientos de su comunidad con los temas escolares. Esto contribuyó a que el aprendizaje sea más significativo porque los estudiantes tenían la oportunidad de compartir sus experiencias en la chacra y asociarlos con las sesiones en las áreas curriculares, como personal social, comunicación y ciencia y tecnología. Estos espacios fueron clave para fortalecer la identidad de los estudiantes y valorar el conocimiento ancestral. Por tanto, el proceso de fortalecimiento de la identidad conlleva a la consolidación de la intraculturalidad, entendida como la reafirmación de la identidad cultural dentro de un mismo grupo. En el ámbito educativo, la intraculturalidad busca recuperar, revitalizar y fortalecer aquellas expresiones culturales en riesgo, además de promover la cohesión y vivencia de los saberes dentro de los pueblos originarios y de esta manera fomentar sus valores culturales.

CONCLUSIONES

La elaboración del calendario comunal y su incorporación como herramienta pedagógica permitió recuperar y fortalecer las sabidurías de la comunidad, a través de la interacción entre madres y estudiantes en diversos escenarios de aprendizaje. En este proceso se recopilaron saberes locales, costumbres y prácticas culturales presentes en la localidad, lo que posibilitó que el proceso educativo se convierta en un espacio que considera el contexto y la vida cotidiana de los estudiantes. Así, se valoró su identidad cultural y se comprendió la importancia de los saberes ancestrales en su formación integral. La participación de las madres, al compartir sus conocimientos, no solo enriqueció los aprendizajes significativos, sino que también contribuyó a construir una educación más pertinente, fortaleciendo el vínculo entre la escuela y la comunidad.

La implementación del diálogo de saberes, a través del proyecto **“Tejiendo saberes en nuestra comunidad”**, permitió desarrollar diversas actividades vivenciales, teniendo como principal escenario el huerto escolar, donde se trabajó en la preparación del terreno, la siembra y el cultivo de hortalizas. Además, se realizaron estrategias fuera del aula, como recorridos por la comunidad para la recolección de plantas medicinales y una visita al Apu Chipao. Estas actividades no solo sirvieron como vivencias para profundizar los aprendizajes, sino que fueron fundamentales para recuperar, valorar y preservar conocimientos, costumbres y valores culturales que fortalecen la identidad de los estudiantes y de la comunidad.

Asimismo, la comparación entre los saberes comunitarios y otras prácticas culturales permitió a los estudiantes generar espacios de aprendizaje mutuo entre generaciones, enriqueciendo los procesos pedagógicos desde una perspectiva

intercultural. Estas acciones se constituyeron como ejes clave para el fortalecimiento del diálogo de saberes en el contexto educativo.

La evaluación del diálogo de saberes en el aula a partir de la implementación del calendario comunal nos permitió constatar el avance progresivo de los estudiantes en la recuperación de las sabidurías propias y la autoafirmación de este a partir de la motivación y el compromiso que tuvieron los niños y niñas durante su participación en las actividades y estrategias implementadas durante el proceso del proyecto, donde al principio se percibía cierta apatía. Sin embargo, a medida que se avanzaban en las distintas labores, como la preparación del terreno, la siembra y el cuidado de las hortalizas, fue emergiendo un genuino interés y disfrute por el proceso.

Frente a ello los resultados de nuestra propuesta evidencian que los estudiantes lograron integrar la sabiduría comunitaria como una herramienta importante en su proceso formativo partiendo desde el uso del calendario comunal y mediante una lógica del sentipensar, comprendida como una forma de conocimiento situada y enraizada en el territorio y la experiencia comunitaria, que articula el pensamiento con el sentir, y que refuerza el sentido ético y cultural del aprendizaje.

Desde nuestra experiencia como docentes investigadores notamos que, si bien la implementación del proyecto permitió una participación significativa por parte de los estudiantes, en ciertos momentos de la investigación fue posible identificar que algunas actividades eran asumidas con poca espontaneidad o con un nivel de involucramiento limitado. Esta situación se evidenció principalmente en las primeras sesiones, donde los estudiantes parecían cumplir con las tareas más por

compromiso que por una comprensión profunda del sentido de estas. Este comportamiento podría atribuirse a la falta de familiaridad inicial con la propuesta metodológica o a la escasa conexión previa entre los contenidos escolares y los saberes comunitarios.

TUKUCHIYKUNA

Ayllu llaqtapa calendario nisqa ruwaynin, chaynallataq yachachinapaq yanapakuy hina churasqa kasqanmi, imaymana yachaykunapi mamakunawan yachakuqkunawan rimanakuywan, llaqtapa yachaynin kutichikuyta, kallpanchayta ima saqirqa. Kay ruwaypiqa, llaqtapi yachaykuna, costumbrikuna, cultura ruwaykuna ima, llaqtapi kaqkuna huñusqa karqa, chaywanmi yachay puririyqa huk espacioman tikrakurqa, chaypim yachakuqkunapa contextunta, sapa punchaw kawsayninkutapas qawarin. Chaynapim paykunapa identidad culturalnin chaninchasqa karqa, chaynallataqmi tukuy imapi yachayninkupi ñawpaq taytakunapa yachayninku ancha allin kasqanmanta hamutasqa karqa. Mamakunapa yachayninkuta willanakuypi allinta yanapakusqankuqa manam allin yachayllatachu qhapaqyachirqa, aswanqa aswan allin yachaykunata hatarichinapaqmi yanaparqa, yachaywasiwan llaqtawan hukllawakuyninta kallpancharqa.

Yachay rimanakuypa puririyininqa "Ayllunchikpi Yachaykunata Awaspa" nisqa llamkaywanmi imaymana experiencia ruwaykunata wiñachiyta atirqa, aswantaqa yachaywasi huertapi, chaypim llamkay ruwakurqa allpa allichaypi, tarpuypi, verdura tarpuypi. Chaynallatak, yachay wasi hawapi estrategias rurashkakuna, hinami ayllullakta ñankunata hampi yurakunata tantachinapaq hinallataq Apu Chipao llaktaman riy.

Kay ruwaykuna mana yachaykunata ukunchanapaq experienciakunallachu karqan aswanpas yachaykunata, costumbrekunata, valores culturales nisqakunata kutichipunapaq, chaninchanapaq, waqaychaypaqpas ancha allinmi karqan, chaykunawan kallpachan yachakuqkunaq, llaqtaq kikin kayninta.

Chaynallataqmi, llaqtapa yachayninkunawan huk ruwaykunawan tupachiyqa, yachakuqkunata miraykunapa chawpinpi yachanakunankupaq espaciokunata ruwanankupaq saqirqa, chaywanmi hapaqyachirqaku procesos pedagógicos nisqakunata, huk perspectiva intercultural nisqamanta. Kay ruwaykunawan pilar clave nisqakuna karqan, yachaypa rimanakuynin kallpachasqa kananpaq, contexto educativo nisqapi.

Calendario comunal nisqa ruwaywan yachaykunamanta rimanakuy yachaywasipi chaninchasqa kasqanmi, yachakuqkunapa ñawpaqman puririsqankuta qawariyta atirqanchik, kikin yachayninkuta, kikinkumanta afirmacionninkuta kutichipunankupaq. Kayqa puririchisqa karqan, wawakunaq kallpachakuyninwan, compromisowan ima, tukuy proyectopi ruwaykunapi, estrategiakunaq ruwasqanpi participasqankupi. Qallariypiqa huk chikan mana interesakusqankutan repararqanku. Ichaqa imaymana ruwaykunapi ñawparisqankuman hinan, allpata wakichiy, tarpuy, verdurakunata uyway ima, chay ruwaypi chiqaq interes, kusikuy ima rikurimurqan. Aswanqa, propuestaykupa ruwasqanmi qawachin, yachakuqkuna yachayninkupi yachayninku comunal nisqawan huk importante herramienta hina hukllawakusqankuta, calendario comunal nisqawan qallarishpanku, chaynallataq lógica de sentimiento-pensamiento nisqawan, entiendesqaku huk forma de conocimiento nisqa hina, territoriopi hinaspa experiencia comunitaria nisqapi situasqa hinaspa sapichasqa, chaymi yuyayta articulan sentimientuwan, chaynallataqmi kallpanchan yachaypa significado ético hinaspa cultural nisqatapas.

Yachachiq investigador hina experienciaykumanta, prepararqayku, maypachachus proyectopa implementacionninca permitirqa yachaqkunapa

participacionninta, wakin puntokunapi investigacionpi, wakin ruwaykuna pisi espontaneidadwan utaq pisi nivel de compromisowan ruwasqa kasqankuta riqsichirqayku. Kay situacionqa aswantaqa rikukurqa punta kaq sesiones nisqapim, chaypim yachaqkunaqa aswanta compromisoyuq kasqankurayku ruwaykunata tukurqaku hina, manam allintachu entienderqaku ima ninan kasqanmanta. Kay ruwayqa, qallariypi mana yachayniyuq kay propuesta metodológica kaqwan utaq huk pisi kallpa ñawpaq tinkiyinman, yachaywasipi contenidowan ayllu yachaywan ima, atribuible kanman.

RECOMENDACIONES

A partir de los hallazgos obtenidos en el desarrollo de la presente investigación, se proponen las siguientes recomendaciones con el propósito de fortalecer la implementación del calendario comunal en el contexto educativo, y promover de manera efectiva el diálogo de saberes entre la escuela y la comunidad.

Primero el calendario comunal debe ser asumido como una herramienta clave en el proceso educativo, ya que refleja las actividades agrícolas, las tradiciones y culturas del contexto o la comunidad. Por ello, los docentes, podrían estructurar sus sesiones de aprendizaje o proyectos de aprendizaje en función a los ciclos de vida comunitaria, vinculando sus contenidos con la siembra, el cultivo y la cosecha. Esta estrategia permitió que los estudiantes relacionen el aprendizaje con experiencias de su entorno, promoviendo una educación más significativa y situada a la realidad de los niños y niñas. Asimismo, la planificación curricular debe contemplar la integración de estos saberes en las diversas áreas curriculares.

Segundo, el fomento de la transmisión intergeneracional como parte de la enseñanza es crucial, es necesario que la escuela se convierta en un espacio donde el diálogo intergeneracional entre estudiantes, madres, padres y otros miembros de la comunidad sea una práctica constante. Para lograrlo, se recomienda la implementación de actividades pedagógicas que faciliten este intercambio de conocimientos, tales como jornadas de aprendizaje comunitario, encuentros intergeneracionales y vivencias sobre las prácticas ancestrales. La presencia de los adultos en estos espacios permite que las y los estudiantes reconozcan el valor de los saberes heredados y los integren en su proceso formativo que refuerza su identidad cultural.

Uno de los mayores desafíos en la implementación del diálogo de saberes es la capacitación y preparación oportuna de los docentes. Por ello, es fundamental desarrollar programas de capacitación que les permitan comprender la relevancia de los saberes ancestrales y a partir de ello proponer herramientas didácticas para posibilitar su integración en las aulas. Dichos programas deben incluir estrategias para el diseño de proyectos y sesiones de aprendizaje basadas en la realidad comunitaria, la creación de materiales pedagógicos que valoren los saberes locales y metodologías interculturales que faciliten la participación vivencial de las y los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes. La formación docente no solo se debe enfocar en la transmisión de contenidos, sino también en el desarrollo de una mirada crítica y reflexiva sobre la educación en contextos diversos.

El aprendizaje debe ser una experiencia que trascienda el aula y se conecte con la vida cotidiana de los niños y niñas. Para ello, es recomendable incorporar metodologías activas y vivenciales, como el trabajo en el huerto escolar, salidas de campo y proyectos de aprendizaje que permitan a los estudiantes aplicar sus conocimientos en situaciones reales. Al llevar la educación fuera de las aulas, se fomenta la construcción de aprendizajes basados en la observación, experimentación y participación directa en actividades comunitarias. Además, estas experiencias refuerzan el vínculo entre los estudiantes y su entorno despertando en ellos una mayor conciencia sobre la importancia del saber local que se fundamenta en el cuidado de la madre tierra.

Recomendación para investigaciones posteriores

Dado que nuestra tesis aborda la integración del calendario comunal y el diálogo de saberes en las prácticas educativas, las recomendaciones para futuras investigaciones son las siguientes:

1. **Formación docente:** Investigar las percepciones y prácticas de los docentes respecto a la integración del conocimiento ancestral en la educación formal, analizando las barreras y posibles soluciones.

2. **Perspectiva política y curricular:** Investigar la viabilidad de políticas educativas que respalden la incorporación de conocimientos ancestrales dentro del currículo oficial. También se pueden analizar experiencias internacionales sobre educación intercultural y su adaptación al contexto local.

De igual manera se recomienda que futuras propuestas pedagógicas en escuelas EIB incorporen el área de matemática desde un enfoque vivencial y cultural, utilizando situaciones problemáticas reales del contexto como punto de partida. Actividades como el trabajo en el huerto o el uso del calendario comunal, ya que pueden ser oportunidades para desarrollar competencias matemáticas de forma significativa, fortaleciendo el vínculo entre el pensamiento lógico y los saberes ancestrales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aráoz, L., y López, M. (2021). *El diálogo de saberes en el programa Sierra Productiva: interacción entre tecnologías ancestrales y actuales*.
<https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/52816930-0441-4b47-ac10-0c9b3f5044ed/content>
- Bovadilla Mamani, S. (2020). *El uso del calendario comunal en una escuela del centro poblado Esquena, distrito Coasa, Carabaya-Puno, 2018-2019*.
https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/7743/Usobovadillamamani_silvia.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Campoverde, M., y Merchán, A. (2022). *La práctica de la educación intercultural bilingüe en la comunidad kichwa de Quilloac, Ecuador*. <https://dspace-test.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/38112/1/Trabajo%20de%20Titulacion.pdf>
- Cárdenas, N., Condori, E., y Marquez, F. (2024). *Uso de materiales educativos en lengua quechua y castellano en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en la institución educativa N° “38494” mx/p de Sarhua, Ayacucho*.
https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/16749/Usocardenasconovilca_noemi.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Casanova, M. A. (2021). *La evaluación educativa*.
https://jesusvasquez.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/06/la_evaluacion_educativa.pdf

- Cauper Chávez, S. (2020). *Producción de textos escritos desde el calendario comunal en una escuela intercultural bilingüe de nivel primaria en la región Ucayali*. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/9312>
- Ccanchi, O., y Sota, P. (2019). *Integración de los conocimientos locales andinos en la enseñanza de Ciencia y Ambiente en la Institución Educativa N.º 501312 Chuclluhuiri*. <https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/50779695-476f-4a9a-b78b-c2b44a3530f2/content>
- Colmenares, A. M., y Piñero, M. L. (2008). *La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas*. Laurus, 14(27), 96-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- Conejo Arellano, A. (2008). *Educación intercultural bilingüe en el Ecuador: la propuesta educativa y su proceso*. Alteridad. Revista de Educación, 3(2), 64-82. <https://www.learntechlib.org/p/195363/>
- Díaz, M. (2023). *¿Para qué sirve la observación?* <https://www.codimg.com/healthcare/blog/es/para-que-sirve-la-observacion>
- Dirección Desconcentrada de Cultura de Cusco. (2020). *Educación intercultural bilingüe: Tomo II – Experiencias exitosas de EIB en la región Cusco*. GD Impacto S.A.C. https://www.culturacusco.gob.pe/wp-content/uploads/2017/07/EDUCACI%C3%93N-INTERCULTURAL-BILING%C3%9CE-TOMO-II_2020_publicaci%C3%B3n.pdf

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Fuentes, A. F. (2015). *Cuaderno de campo*.
https://www.researchgate.net/publication/278678399_Cuaderno_de_campo

Guzmán Sota, I. (2020). *Diálogo de saberes entre docentes y sabios locales en el área de Ciencia y Tecnología en una institución educativa intercultural bilingüe de Puno*.
https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/10075/Dialogo_GuzmanSota_Ingrid.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*.
<http://repositorio.uasb.edu.bo/handle/54000/129>

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2017). *II Censos de Comunidades Indígenas de la Amazonía Peruana*.
https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/EstLib1598/TOMO_01.pdf

- Jachero Naspud, A. L. (2022). *Calendario vivencial educativo comunitario: instrumento pedagógico para fortalecer el aprendizaje situado y las interacciones socioculturales*.
<https://repositorio.unae.edu.ec/server/api/core/bitstreams/b25fe089-8c2a-400a-85e1-dcd02e8510df/content>
- Mallqui, E., y Sanabria, L. (2021). *Desarrollo y uso del calendario comunal en una institución educativa primaria de la región Huancavelica*.
<https://apirepositorio.unh.edu.pe/server/api/core/bitstreams/de3ba60f-db51-45d0-9d95-00c5a4e65e15/content>
- Martínez, M. (2004). *Los grupos focales de discusión como método de investigación*.<https://investigacionparalacreacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/09/los-grupos-focales1.pdf>
- Ministerio de Cultura. (1988). *Base de datos de los pueblos indígenas u originarios*.
<https://bdpi.cultura.gob.pe/index.php/localidades/lamay>
- Ministerio de Cultura. (2014). *Derechos de los pueblos indígenas en el Perú: El rol garante del Estado en la protección y promoción de los derechos humanos*.<https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/DerechosdelospueblosindigenasenelPeruMaterialesdecapacitacion2.pdf>
- Ministerio de Cultura. (2017). *Política nacional para la transversalización del enfoque intercultural*.
<https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Politica-nacional-para-la-transversalizacion-del-enfoque-intercultural-final.pdf>

Muguira, A. (2023). ¿Qué es una entrevista? Todo lo que debes saber al respecto.

QuestionPro Blog. <https://www.questionpro.com/blog/es/tecnicas-de-recoleccion-de-datos-entrevista/>

Naciones Unidas. (2015). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante*

toda la vida para todos.

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Naciones Unidas. (2017, septiembre). *Declaración de las Naciones Unidas sobre*

los derechos de los pueblos indígenas.

https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

Oficina Internacional del Trabajo. (2014). *Convenio N.º 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales: Declaración de las Naciones Unidas sobre los*

derechos de los pueblos indígenas.

<https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro->

[lima/documents/publication/wcms_345065.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

(UNESCO). (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la*

educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

Orellana, A., Achig, D., Angulo, A., Barrera, G., Brito, L., y Mosquera, L. (2020).

Sabiduría ancestral andina y uso de plantas medicinales.

https://www.researchgate.net/publication/342134076_Sabiduria_Ancestral

[_Andina y Uso de Plantas Medicinales](https://www.researchgate.net/publication/342134076_Sabiduria_Ancestral)

Pardo Castillo, E., Quintasi Mamani, M., Moscoso Arenas, D., y Pardo Castillo, I. (2018). *Aprendiendo desde la chacra: Chacra escolar, saberes de crianza y educación intercultural*. Centro de Promoción de Sabidurías Interculturales (CEPROSI). https://www.pakarinaediciones.org/ebooks/ebook5/Aprendiendo_desde_la_chacra.pdf

Pérez, E., y Alfonso, N. (2008). *Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela*. *Educere*, 12(42), 455–460. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000300005&lng=es&tlng=es

Pérez, M. (2006). *Desarrollo de los adolescentes III: Identidad y relaciones sociales*. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/Libros_Adolecencia.pdf#page=105

Perugachi Checa, M. (2021). *Uso de la lengua kichwa en espacios urbanos*. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/8158/1/T3546-MIE-Perugachi-Uso.pdf>

Plaza, J. (2019). *Propuesta matricial de diálogo de saberes desde la comunicación de lo sagrado*. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/80368/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC). (2006). *Calendario agrofestivo en comunidades andino-amazónicas y escuela.*

https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/calendario_agrofestivo.pdf

Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC). (2012). *Diálogo de saberes: Una aproximación epistemológica.*

<https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/Dialogo-saberes-aproxim-epist.pdf>

Rengifo, G. (2011). *Educar donde la naturaleza tiene la palabra: El calendario comunal como herramienta pedagógica.* PRATEC.

https://oficinas.unsch.edu.pe/vri/wp-content/uploads/2022/02/df_227836.001_Libro-Calendario-Ritual.pdf

Rengifo Vásquez, G. (2020). *¿Cómo elaborar el calendario comunal?* (Módulo virtual). PRATEC.

<https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/modulo-virtual-calendario-1-vp.pdf>

Robertson, J. (2016). *Educar fuera del aula: Trucos y recursos para ayudar a los docentes a enseñar al aire libre.*

https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2017/02/176670_interior_educar_fuera_aula.pdf

Rodríguez Jara, R. E., et al. (2020). *Cartilla pedagógica: El saber ancestral en los huertos escolares.*

<https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2021/06/Cartilla-Pedago%CC%81gica-Saber-ancestral-en-los-huertos-escolares.pdf>

Úsuga, Y. (2021). *Investigación dialógica y diálogo de saberes: un acercamiento a comunidades de conocimiento.*

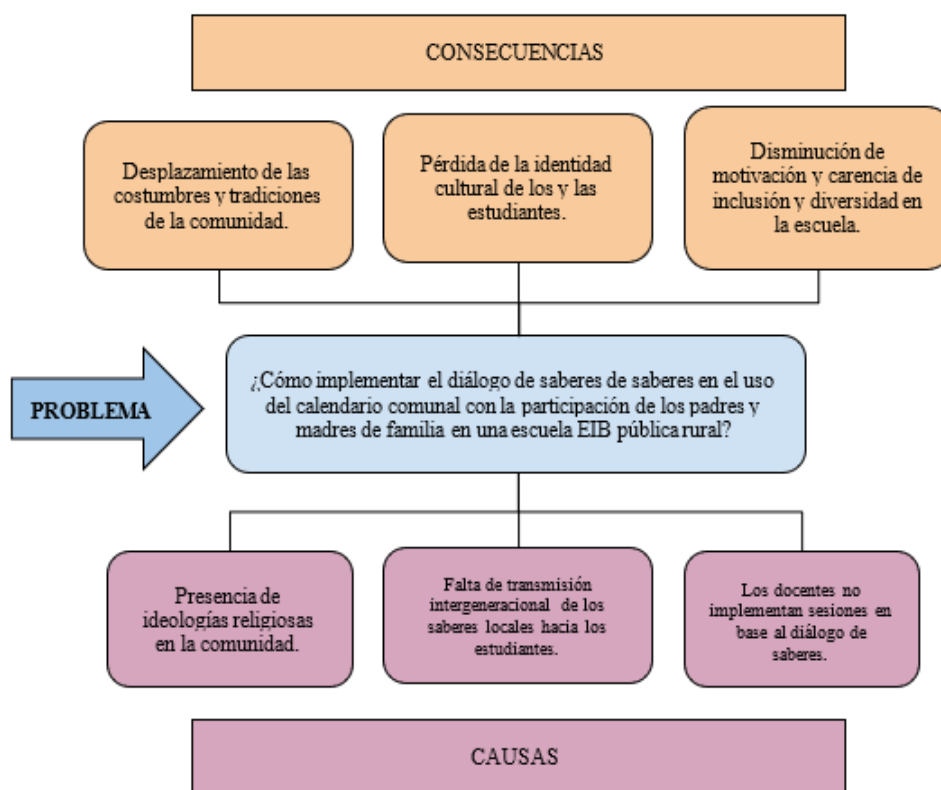
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/f0e95637-107f-48ff-8447-81313fc2781a/content>

Vargas Hernández, E. E. (2022). *Prácticas pedagógicas realizadas por los saberes ancestrales y la intergeneracionalidad en la educación rural del municipio de San Pelayo.* <https://hdl.handle.net/20.500.12442/10053>

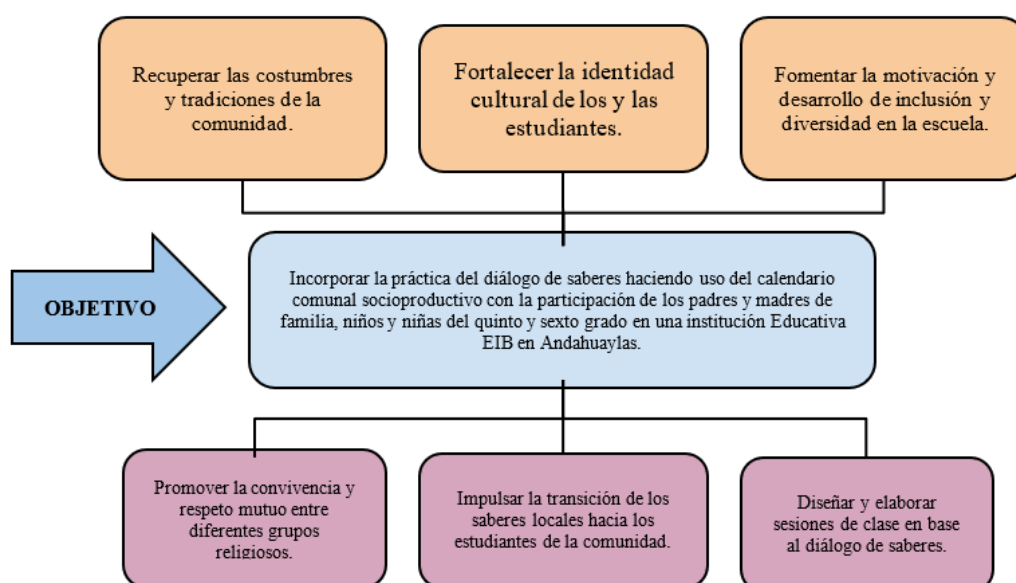
Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia: Un modo de construir conocimiento* (Vol. 34). Anthropos.
<https://hdl.handle.net/20.500.11986/COLMEX/10004045>

Anexos

Árbol de problemas



Árbol de objetivos



Instrumentos

Guía de Entrevista para Padres y Madres de Familia

Nombres y Apellidos:

Ocupación:

Grado de Instrucción:

Lengua:

1. ¿Qué costumbres de la comunidad conoce?
2. ¿Participa de alguna de estas actividades?
3. ¿Conversa con sus hijos sobre las actividades que se hacen en la comunidad?
4. ¿Usted hace partícipe a su hijo(a) en las actividades de la comunidad?
5. ¿Usted considera que las costumbres que se practican son importantes?
6. ¿Cómo podemos evitar que se sigan perdiendo estas costumbres?
7. ¿Qué opina acerca de que en la escuela el profesor le enseñe a su hijo(a) sobre las actividades de la comunidad? ¿Está de acuerdo?
8. ¿Cree que se podría cambiar algo de lo que se enseña en la escuela?
9. ¿Qué opina acerca de que se enseñe la lengua quechua en la escuela? ¿Está de acuerdo?
10. ¿En qué cree que ayude a su hijo(a) la enseñanza del quechua en la escuela?
11. ¿Cree que la educación de antes es la misma de ahora?
12. ¿Qué recomendaría que se enseñe a sus hijos en la escuela?

Guía de Entrevista para Niños y Niñas

Nombres y Apellidos:

Ocupación:

Grado de Instrucción:

Lengua:

1. ¿Qué costumbres de tu comunidad conoces?
2. ¿Participas en alguna de estas actividades comunitarias?
3. ¿Conversas con tus padres sobre las actividades que se hacen en la comunidad?
4. ¿Conoces a algún sabio de la comunidad?
5. ¿El profesor les enseña sobre las prácticas de la comunidad?
6. ¿Qué le dirías a las personas que ya no las practican?
7. ¿Qué es lo que más te gusta de tu comunidad?
8. ¿Dialogas con tus compañeros sobre las prácticas que tiene su familia?
9. ¿En tu escuela te enseñan sobre las costumbres de tu comunidad y de otros lugares? ¿Cuáles conoces?
10. ¿Tu profesor les hace participar en las actividades de la comunidad? ¿Cómo lo hacen? ¿te gusta?

Guía de Observación

Objetivo de la observación:

Observar y analizar los procesos pedagógicos del diálogo de saberes en la escuela, con un enfoque en las interacciones entre estudiantes y docentes, así como entre los propios estudiantes, para entender cómo se intercambian y construyen conocimientos.

Información general

Fecha de la observación:

Hora de inicio:

Nombre del observador:

Lugar de observación: Aula de clases y otros espacios educativos de la escuela 54251 Ernesto Guevara De La Serna.

Contexto del aula, descripción del espacio (tamaño, disposición del mobiliario, recursos disponibles, etc.)

Número de estudiantes presentes

Edad de los estudiantes (rango de edades)

Curso y tema de la clase observada

Criterios de Observación

1. Interacciones Educativas:

Dinámica de la clase: ¿cómo se organiza la enseñanza? (trabajo en grupo, discusión abierta, etc.)

¿Cómo se facilitan las interacciones entre estudiantes y docentes?

Descripción de momentos clave de diálogo de saberes (preguntas abiertas, debates, reflexiones compartidas).

2. Participación de los Estudiantes:

Nivel de participación de los estudiantes ¿todos participan, sólo algunos, ninguno?

Diversidad de voces en la clase: ¿todos los estudiantes tienen la oportunidad de expresar sus ideas?

Estrategias utilizadas por el docente para fomentar la participación (preguntas directas, asignación de roles, etc.).

3. Intercambio de Conocimientos:

Ejemplos de intercambio de saberes entre estudiantes (compartir experiencias personales, conocimientos previos, etc.).

Ejemplos de intercambio de saberes entre docente y estudiantes.

Uso de recursos y materiales que faciliten el diálogo de saberes (libros, tecnología, actividades prácticas, etc.).

4. Métodos Pedagógicos:

Metodologías utilizadas por el docente para promover el diálogo de saberes (aprendizaje colaborativo, proyectos

interdisciplinarios, etc.).

Adaptación de la enseñanza a diferentes estilos de aprendizaje y conocimientos previos de los estudiantes.

Evaluación de la efectividad de estos métodos en la promoción de un ambiente de aprendizaje inclusivo y participativo.

5. Ambiente de Aprendizaje:

Clima del aula: ¿es un ambiente respetuoso, inclusivo y colaborativo?

Observación de comportamientos de respeto y valoración de diferentes saberes y perspectivas.

Espacios para la reflexión y la metacognición (momentos donde los estudiantes reflexionan sobre su propio aprendizaje y el de sus compañeros).

Notas Adicionales:

Cualquier observación relevante no contemplada en los criterios anteriores.

Comentarios sobre situaciones inesperadas o eventos inusuales.

Reflexiones sobre la influencia del entorno escolar en los procesos pedagógicos observados.

Conclusión de la Observación:

Resumen general de los procesos pedagógicos observados.

Observaciones sobre posibles tendencias o patrones en el diálogo de saberes.

Reflexiones personales del observador sobre la dinámica educativa observada.

Tríptico



PROBLEMAS IDENTIFICADOS:

Problema General

¿Cómo implementar el diálogo de saberes en el uso del calendario comunal con la participación de los padres y madres de familia en una escuela EIB pública rural?

Problemas Específicos

¿Qué características tiene el calendario de la comunidad que posibilite el diálogo de saberes en el aprendizaje de los estudiantes de quinto y sexto, desde la visión de los padres y madres de familia?

¿Cómo utilizar pedagógicamente el calendario comunal para motivar diálogos de saberes en las diversas áreas en el marco de un proyecto integrador?

¿Cómo evaluamos los resultados de los diálogos de saberes en el marco del proyecto integrador de aprendizaje implementado?

UNIVERSIDAD PERUANA CAYETANO HEREDIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

EL APRENDIZAJE INTERCULTURAL NACE DEL DIÁLOGO Y LA SABIDURÍA COMUNAL.

PROYECTO DIÁLOGO DE SABERES

EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL CALENDARIO COMUNAL EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EIB DE ANDAHUAYLAS



DIÁLOGO DE SABERES

Es un proceso de intercambio entre personas, grupos o comunidades de diferentes culturas. Busca compartir y valorar los conocimientos, vivencias y experiencias de cada participante, promoviendo una comprensión mutua y colectiva.

BENEFICIOS

- ✓ Valora y respeta la diversidad cultural, permitiendo que diferentes perspectivas y conocimientos se integren en el proceso educativo.
- ✓ Integrar el diálogo de saberes en el aula es una estrategia muy efectiva para conectar la educación con la realidad actual y la cultura local.
- ✓ Trabajar con los miembros de la comunidad para identificar los conocimientos y prácticas a través de técnicas agrícolas, historias locales y actividades vivenciales que permitan fortalecer la identidad cultural de los estudiantes.
- ✓ Enriquece el aprendizaje y fortalece los lazos entre la escuela y la comunidad, promoviendo una educación más inclusiva y contextualizada.

OBJETIVOS DEL PROYECTO

Objetivo General

Incorporar la práctica del diálogo de saberes haciendo uso del calendario comunal socioproductivo con la participación de los padres y madres de familia, niños y niñas del quinto y sexto grado en una institución Educativa EIB en Andahuaylas.

Objetivos Específicos

- 1 Identificar las sabidurías del calendario comunal con la interacción de padres y madres de familia con los estudiantes sobre el diálogo de saberes.
- 2 Implementar las actividades y estrategias que contribuyan al fortalecimiento del diálogo de saberes en las aulas, en el marco de un proyecto integrador que nace del calendario comunal.
- 3 Evaluar la integración del diálogo de saberes en el aula a partir de la implementación del calendario comunal socioproductivo.

CALENDARIO COMUNAL

Herramienta para comprender la sabiduría y la vida de nuestra comunidad, donde se registra las actividades agrícolas, las festividades, tiempos de observación de señas y secretos de la naturaleza, actividades económico-productivas, el tiempo y épocas del año.

Así mismo es el medio de enseñanza pedagógica que contiene una variedad de sabidurías que pueden ser aplicadas en el aula a partir de proyectos de aprendizaje que estén vinculados a las actividades socioproductivas de la comunidad.

