



DOCENTES INVESTIGADORES

**Los saberes locales andinos,
y el aprendizaje de la lectura y la escritura,
en el primer grado de Educación Primaria
en la Institución Educativa 56039
de Tinta (Canchis, Cuzco)**

Elsa Puente de la Vega Farfán



tarea

LOS SABERES LOCALES ANDINOS, Y EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA,
EN EL PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 56039
DE TINTA (CANCHIS, CUZCO)

**Los saberes locales andinos, y el aprendizaje
de la lectura y escritura, en el primer grado de
Educación Primaria en la Institución Educativa
56039 de Tinta (Canchis, Cuzco)**

Elsa Puente de la Vega Farfán

tarea

Este libro presenta la investigación-acción realizada por una docente de la Institución Educativa 56039 del distrito de Tinta, provincia de Canchis, Cuzco, con la asesoría de TAREA Asociación de Publicaciones Educativas.

Autoras: **Elsa Puente de la Vega Farfán**

Corrección de textos: José Luis Carrillo Mendoza
Diagramación de interiores: Lluly Palomino Vergara
Diseño de carátula: Gonzalo Nieto Degregori
Impresión: Tarea Asociación Gráfica Educativa.
Pasaje María Auxiliadora 156-164, Breña. Lima 5, Perú

Primera edición: 300 ejemplares.
Lima, diciembre del 2011.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º 2011-16182.
I.S.B.N. 978-9972-235-42-9.

De esta edición:

© **Tarea Asociación de Publicaciones Educativas**
Parque Osore 161, Pueblo Libre. Lima 21, Perú
Teléfono (51 1) 424 0997 — Fax (51 1) 332 7404
Dirección electrónica: tarea@tarea.pe
Página web: www.tarea.org.pe

Se permite la copia o la transmisión de partes o de toda esta obra sin requerir permiso previo; basta con citar la fuente.

Las ideas y opiniones contenidas en esta obra son de responsabilidad de la autora y no comprometen ni reflejan necesariamente la posición institucional de las fundaciones auspiciadoras:



Presentación	7
Introducción	11
Parte I: Aproximación diagnóstica	13
1. Percepciones de los actores educativos sobre la cultura local andina de Tinta	13
2. Reconocimiento de las manifestaciones culturales locales	15
3. El quechua en la escuela	15
4. El quechua en la familia	16
5. La lectoescritura en el aula y la cultura local	16
6. Hipótesis de acción	19
7. Objetivo de la investigación	19
Parte II: Marco referencial para la acción	21
1. Aprendizaje de la lectura y la escritura	21
2. ¿Qué es la lectura?	23
3. La escritura y el contexto sociocultural	24
4. Etapas de la producción de textos	24
5. Enfoque comunicativo textual	25
6. Saberes locales y escuela	26
7. La cosmovisión andina	27
8. Saberes culturales	27
9. Ritualidad andina	28
Parte III: La acción pedagógica	31
1. Realizamos la actividad vivencial del <i>Hampi Huñuy</i> en la Semana Santa	31
2. Participación de los niños y niñas en las actividades programadas durante la Semana Santa	34
3. La visita al Señor de Akero en las fiestas de Cruz Velacuy para desarrollar la habilidad de diálogo y comunicación	35
4. <i>Sara T'ipiy</i> (Deshoje de maíz): Actividad vivencial para el logro de la comunicación, la participación y el compartir	36
5. La narración de cuentos a partir de la participación de un <i>yachaq</i>	38
6. Participación activa en la hora cívica empleando el quechua y el castellano	40

7. Participación directa en la Fiesta de la Virgen de las Nieves	41
8. Participación directa del <i>yachaq</i> en el proceso del ritual a la <i>Pachamama</i>	48
9. Aprovechando la Fiesta del Patrón San Bartolomé para desarrollar actividades en el aula	53
10. Paseo por el Día del Estudiante a la comunidad de Sullia	55
11. Elaboración de pancartas sobre los derechos del niño	55
12. La actividad de Todos los Santos y el proceso de lectoescritura en el aula	56
13. La actividad vivencial del <i>sara hallmay</i> y la comunicación compartida en la chacra	61
14. Compartiendo experiencias de socialización con los niños de la institución de Salloq'a	66
15. Participación en la Gran Lectura organizada por los docentes de TAREA	70

Parte IV: Logros y reflexiones **77**

1. Aprende a leer a partir de sus propias experiencias, interactuando con el texto y encontrando significado a lo que lee	77
2. Anticipa los hechos de la lectura a partir de una serie de imágenes, desarrollando sus propias estrategias	78
3. Analiza y comprende los textos que lee descubriendo el mensaje, la idea principal y la(s) secundaria(s), los personajes y los sucesos de los textos leídos	79
4. Aprende a escribir tomando en cuenta sus experiencias vivenciadas desde su realidad	80
5. Utiliza adecuadamente el punto y la mayúscula en la producción de sus textos, identificando la estructura del tipo de texto	81
6. Escribe por placer y satisfacción desde los acontecimientos realizados y vivenciados tomando en cuenta la separación de palabras y redactando de forma clara	82
7. Valoración y actitudes hacia la cultura local	83
8. El quechua en la escuela, la familia y la comunidad	83
9. La cultura local en la escuela, la familia y la comunidad	84
10. Breve análisis de los logros en cuadro de comprensión lectora	84
11. Breve análisis de los logros en producción de textos	86

Parte V: Conclusiones y sugerencias **89**

1. Incorporación de los saberes locales en el aprendizaje	89
2. Proceso de diversificación desde su cultura	90
3. Iniciación en la lectoescritura a partir de los saberes locales	91
4. La lengua quechua como un proceso importante en la expresión oral	91

Bibliografía **93**

Anexos

1. Instrumento de medición de comprensión lectora y producción de textos	95
2. Instrumento de medición de la producción de textos	96
3. Entrevista con un niño	97
4. Entrevista con el profesor	98
5. Entrevista con una mamá	99
6. Entrevista con una abuelita	100
7. Guía de Entrevista: Para niños y niñas de la Institución Educativa 56039	101
8. Guía de Entrevista: Para los docentes de la Institución Educativa 56039	102
9. Guía de Entrevista: Para los padres de familia de la Institución Educativa 56039	103
10. Guía de Entrevista: Para los abuelitos de la Institución Educativa y de nuestra comunidad de Tinta	104

Ante la interrogante de si los profesores y las profesoras se ven a sí mismos en el papel de investigadores e investigadoras, la respuesta de la mayoría suele ser negativa, alegando razones subyacentes, como la falta de tiempo y preparación, la asociación únicamente con la obtención de grados y títulos, el resaltar su poca disposición a asumirlo, etcétera. No obstante, una de las razones gravitantes es la existencia de las habituales concepciones en el medio social respecto de los roles asignados al profesor y al investigador. Tradicionalmente se concibe sin mayor objeción que los profesores deben limitarse a actuar en las aulas escolares intentando llevar a la práctica lo que aprendieron del investigador, experto, teórico o como quiera llamársele y, por otro lado, los investigadores son otras personas quienes con exclusividad deberían trabajar con las informaciones proveídas por los profesores, aunque puedan haber tenido poco acercamiento con los aprendices.

Diría Giroux (1990) que bajo estas concepciones los profesores y las profesoras son considerados como objeto de reformas educativas, reducidos a la categoría de técnicos, encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por investigadores y expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula y, como ampliaría Zeichner (2004), esta orientación esconde una metáfora de la producción, visiones de la enseñanza como una ciencia aplicada y del profesorado como un ejecutor de las leyes y principios del aprendizaje efectivo, tan solamente encargados de dominar un cuerpo de conocimientos de contenido profesional y ciertas habilidades de enseñanza, plenamente determinados de antemano por otros.

Desde esta perspectiva, el profesorado es visto como un ente receptor del conocimiento profesional realizado por los investigadores a quienes de manera cuasi automática se les ha encargado la ocupación de pensar, mientras que los profesores actúan como simples ejecutores de esos pensamientos, cuya consecuencia tiene una altísima cuota de influencia en la configuración y desarrollo de la vida escolar, pues termina por concentrar la acción educativa del profesorado en torno a lo prescrito por los expertos en currículo, en instrucción, en evaluación, etcétera, y donde el currículo no es asumido como una propuesta social, política y culturalmente construida, sino como un vademécum hecho por expertos de cuyas instrucciones el profesor no debe apartarse.

La aprobación muchas veces irreflexiva de esta forma de asumir el currículo no solo descalifica de plano a los profesores y a las profesoras, sino que se les aparta de los procesos de deliberación y reflexión, haciendo que el aprendizaje y la pedagogía en el aula se conviertan en procesos rutinarios, desprovistos de creación, anulando de esta manera la posibilidad de problematización del currículo desde la praxis pedagógica. Sin embargo, hay perspectivas diferentes a esta concepción que, contrariamente, señalan que un currículo es esencialmente una propuesta o hipótesis educativa que debe provocar respuestas críticas de quienes lo ponen en práctica (McKernan 1999)

La idea de concebir al currículo como un proceso de construcción y no solo de repetición induce al profesorado a una acción investigadora desde y hacia su trabajo pedagógico, proponiendo la reflexión rigurosa sobre su práctica como base de su formación profesional continua, pero, sobre todo, ayudando a reconfigurar los currículos en función de la búsqueda de propugnar la pertinencia cultural de los aprendizajes. No existe pues una justificación razonable para que la división del trabajo impuesta entre profesores e investigadores persista; creemos que todo profesor y profesora puede y debe ser un/a investigador/a, ya que la teoría y la práctica están expuestas a un escudriñamiento mutuo, tienden a traer resultados más efectivos y recalcan en construcciones curriculares innovadoras desde la práctica pedagógica reflexiva. Y porque, además, una transformación de las prácticas educativas no puede entenderse sin profesores que investiguen y reflexionen sobre su accionar.

Con esta intención, y bajo las consideraciones del enfoque de la investigación-acción, un equipo de profesores y profesoras de educación primaria de diferentes zonas rurales y urbanas de la provincia de Canchis, en el Cuzco, decidieron emprender una nueva aventura intelectual, construyendo procesos de innovación en su cotidianidad escolar y aprendiendo a investigar inmersos en la propia acción investigativa. En este esfuerzo desarrollaron aun más su capacidad crítica, la comprensión del mundo global-local en el que viven, la autorreflexión e interpretación de sus prácticas pedagógicas y la búsqueda incesante de optimización del aprendizaje de sus niños y niñas.

Tal como se puede leer a lo largo de cada una de las presentes publicaciones, los profesores/as-investigadores/as dan cuenta de los cambios introducidos en la comprensión de sus prácticas, las condiciones de su ejercitamiento y transformaciones de sus prácticas docentes. Asimismo, durante el proceso de investigación a través de largas jornadas de talleres reflexivos, hemos sido testigos de excepción de cómo los profesores y profesoras fueron ganando terreno en la autovaloración de su propio conocimiento al transformarse en productores de saberes pedagógicos, culturales y sociales, sintiéndose reconfortados al haber aprendido a emplear estos conocimientos que mejoraron significativamente su práctica educativa. Como parte de esta experiencia, los profesores y profesoras han incrementado el interés por el estudio de su lenguaje pedagógico y los significados simbólicos de la interacción social en el aula, de los valores compartidos, del contexto cultural y de sus sistemas de creencias pedagógicas, y de la adquisición de actitudes propositivas, aprendiendo a dudar de sus certezas e ir mejorando en sus procesos reflexivos. Atravesamos una época de transformaciones mediadas por procesos investigativos en importantes problemas políticos, sociales, económicos, ecológicos y culturales, donde la comunidad científica, si se precia de tal, debe aceptar sin ambivalencias al profesorado como par imprescindible y competente

en la generación de teorías científicas para otorgarle un mayor margen explicativo a los problemas estructurales y emergentes. Finalmente, en concordancia con Bateson (2000), no se debe ni intentar prohibir ciertas denominadas intromisiones, ya que podría ser más eficaz alentar a la gente para que conozca más sus libertades y flexibilidades y las utilice con mayor frecuencia. Por ello el nuevo rol del profesorado requiere de un mayor protagonismo en redes y comunidades interactivas, colaborativas e interdisciplinarias y no solo ser considerado como objeto de investigación. El cambio no siempre es fácil. Orientar a las instituciones a transformar las prácticas curriculares es uno de los retos más controvertidos en todos los momentos, épocas y geografías preocupadas por la calidad de la educación. A estas intenciones se suman los presentes esfuerzos intelectuales de los profesores/as-investigadores/as de la provincia de Cuzco.

Huber Santisteban Matto
Responsable del Área de Investigación
Equipo Cuzco de TAREA

Este trabajo pretende dar cuenta del proceso de investigación-acción denominado “Los saberes locales andinos y el aprendizaje de la lectura y escritura en el primer grado de educación primaria”, realizado el año 2008 en el aula del primer grado de la Institución Educativa 56039 del distrito de Tinta, provincia de Canchis, perteneciente a la región del Cuzco.

El distrito de Tinta está ubicado a 114 kilómetros de la ciudad del Cuzco, su altitud es de 3 480 msnm y lo componen 8 comunidades o poblaciones rurales. La IE materia del estudio funciona oficialmente desde el 28 de abril de 1941 y nació como una escuela fiscal de varones. Sin embargo, el actual local de la escuela tuvo varios usos en épocas históricas distintas: durante la gesta de Túpac Amaru fue elegido por el mártir como su cuartel general; luego fue parte de las propiedades de la afamada escritora cuzqueña Clorinda Matto de Turner, quien destinaba este local para la instrucción de la población y durante la guerra con Chile lo empleó como un precario hospital para la atención médica de los soldados indígenas heridos en batalla.

Otro aspecto que merece ser destacado en esta breve introducción es que en Tinta predomina la lengua castellana y que el quechua solo es utilizado en el ambiente familiar o, en la escuela, para traducir del castellano acciones específicas y menos ligadas a los aprendizajes escolares.

Para esta experiencia se resolvió acceder al escenario escolar desde una perspectiva intercultural, mediante otros elementos culturales locales. El tratamiento de la lengua quechua fue trabajado desde un proceso de revitalización a través de la expresión oral fundamentalmente; sin embargo, a lo largo del año se fue incluyendo de modo paulatino la producción escrita en este idioma. El punto de partida de la investigación-acción fue el enunciado inicial de que “los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura se daban de manera descontextualizada”. Así, se recolectó información entre los actores educativos y autoobservaciones de sesiones de aprendizaje, para esclarecer las probables explica-

ciones de este problema mediante técnicas e instrumentos de investigación cualitativos. La primera parte del documento, referida a la aproximación diagnóstica, contiene la sistematización de la experiencia, y allí se describe la situación problemática de una pedagogía descontextualizada que no solo no recoge los saberes locales andinos de Tinta sino que, además, revela una resistencia a la inserción de los fundamentos del enfoque comunicativo en la práctica escolar.

Luego de la exploración se concluyó que la ausencia en el currículo de los saberes locales andinos y la resistencia a adoptar el enfoque comunicativo limitaban el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Inmediatamente se formuló la hipótesis de acción, que hacía referencia a que la incorporación de los saberes locales en los procesos pedagógicos con enfoque comunicativo mejoraría el aprendizaje de la lectura y escritura de los niños y las niñas del primer grado.

De ese modo, la investigación tuvo como objetivo mejorar el aprendizaje de la lectura y escritura mediante la incorporación pedagógica de los saberes locales andinos con enfoque comunicativo en el primer grado de la Institución Educativa 56039 de Tinta, Canchis, Cuzco.

En la segunda parte se presenta el marco referencial para la acción pedagógica, que sirvió de pauta para iniciar la experiencia en el aula y para el diálogo reflexivo a lo largo de la investigación. Aquí se abordan temas en dos vertientes: el enfoque comunicativo y el de los saberes locales andinos desde una perspectiva de afirmación cultural. En la tercera parte se desarrolla la acción pedagógica, es decir, la experiencia pedagógica propiamente dicha, que se describe como el conjunto de acciones previamente planificadas que fueron empleadas para mejorar el aprendizaje de la lectura y escritura, y en la que la innovación estuvo caracterizada por la presencia de los saberes locales y sus protagonistas, los *yachaq* y las *yachaq*, mediados a su vez por un proceso de investigación realizado por los propios niños y niñas.

En la cuarta parte se incluyen los logros y reflexiones pedagógicas y socioculturales, que intentan sistematizar los conocimientos pedagógicos como fruto de la acción-reflexión en el terreno del aprendizaje de la lectoescritura contextuada que, se espera, sea un aporte sustancial al estudio de este importante rubro educativo. Cierran el libro las conclusiones y sugerencias.

La situación problemática de la incorporación de los saberes locales andinos en el aprendizaje de la lectoescritura en Tinta

Uno de los aspectos que hace singulares y diferentes a las civilizaciones y las culturas es su forma de producir y transmitir conocimientos. Las comunidades andinas han desarrollado sistemas de conocimiento local en relación con la agricultura, la actividad pecuaria, la estética, una concepción religiosa singular, además del manejo de los sistemas ecológicos y el consiguiente aprovechamiento social de los recursos naturales sin que se agote la capacidad de regeneración de la naturaleza. Todos reconocen estos saberes culturales; lo que no se sabe con precisión es de qué manera la escuela viene (o no) incorporándolos en el desarrollo curricular. Para averiguarlo, se ha recogido datos mediante la observación y entrevistas realizadas en los escenarios y con actores educativos que dan cuenta de cómo se viene desarrollando la educación en referencia a los saberes locales. Y lo que viene es lo que se ha encontrado.

1. Percepciones de los actores educativos sobre la cultura local andina de Tinta

Diversas prácticas culturales, especialmente las relacionadas con aquellos actos rituales que acompañaban a las actividades agropecuarias y que hasta hace unos veinte años se practicaban en el distrito de Tinta, han disminuido de manera notoria. Los pocos rituales que se realizan hoy ya no se hacen de manera completa ni con la rigurosidad de antaño. Antes, estas prácticas se llevaban a cabo con mucho respeto por la *Pachamama*. Así, por ejemplo, en el caso del *Sara T'ipiy* (deshoje de maíz), las señoras con las que conversamos nos manifestaron que el guardado del maíz solo se acompaña ahora con el sahumerio con coca, con el *wayrallika* y azúcar. Además, nos dijeron que esta práctica cultural solo está siendo realizada por algunas pocas personas, ya no por la gran mayoría de la población, como se hacía antes.

Las explicaciones que dan cuenta de las prácticas rituales propias de la cultura local son diversas: unos dicen que ya no las realizan porque demandan un costo económico que no está a su alcance; otros, que su nueva creencia no las admite. En el caso de los jóvenes, han adquirido otras formas de convivir en la sociedad, dejando de lado lo comunal, el *ayni* y la *minka*, lo que conlleva la pérdida de muchos valores culturales, incluida la lengua quechua.

En el caso de la IE materia de esta investigación, programamos nuestras unidades cada fin de mes en reunión con todos los docentes. Allí establecemos el tema del mes y temas transversales, los valores y las capacidades por trabajar. Una vez hecho esto, cada docente, en forma individual, desarrolla su propia programación mensual. Ocurre, entonces, que no todos los docentes incorporan los saberes locales ni, menos, la enseñanza del quechua: solo se fija una denominación general, y en una o dos actividades de Comunicación Integral se incluyen labores que serán realizadas con la población, mientras que las demás áreas no contemplan nada de los saberes locales o andinos que se practicaban o aún se practican.

En cuanto al concepto de cultura local, las personas entrevistadas hacen referencia a varios aspectos, como las diferentes manifestaciones, costumbres y tradiciones de un determinado pueblo o comunidad; otros señalan que cada familia tiene su propia cultura y adapta su forma de vivir de acuerdo con ella. Otros relacionan cultura, identidad y pasado, y respecto de este último indican que las generaciones anteriores estaban más identificadas con su cultura, situación que ha cambiado en estos tiempos.

Los docentes, por su parte, manifiestan que la cultura local no se trabaja suficientemente en la escuela, debido a que ellos mismos no la practican en su vida cotidiana. Mencionan, por ejemplo, que el pago a la *Pachamama* se realizaba antes en la institución y hoy ya no se practica, aunque es muy importante resaltar que tienden a considerar necesaria la recuperación de estos saberes. Excepcionalmente, algunos docentes reconocen que realizan algunas acciones vinculadas a la cultura de la localidad y en el idioma quechua; por ejemplo, en la Semana Santa, el *Hampi Huñuy* o recolección de hierbas medicinales, que ayuda a promover y recuperar lo nuestro (costumbres, tradiciones, historias y la lengua originaria). Pero son conscientes, también, de que esto es insuficiente. En realidad, la mayoría de los docentes no damos la debida importancia a los saberes andinos o locales, a pesar de que en sus unidades didácticas se consideran muchas de estas prácticas.

Los docentes recuerdan que en años pasados trabajaron con el Proyecto ERA (Educación Rural Andina), en el que se utilizaba algo de la lengua quechua, pero con el tiempo todo lo avanzado se fue perdiendo por falta de estrategias de sostenibilidad que aseguraran la continuidad de lo aprendido. Además, dicen que cuando se desarrollaba ese Proyecto hacían las cosas por obligación —lo que incluía el uso de la lengua quechua—, sin comprender a plenitud los fundamentos básicos de la educación intercultural bilingüe.

Algunos docentes narran experiencias según las cuales en otras escuelas en las que trabajaron practicaban los saberes de la cultura local y los incorporaban en las actividades

vivenciales de esas escuelas. Es el caso, por ejemplo, de la *Cruz Velacuy* o Fiesta de la Cruz, que no es muy importante en Tinta.

2. Reconocimiento de las manifestaciones culturales locales

Las conversaciones grupales que tuvimos con los padres de familia dejaron ver la preocupación social por la pérdida de saberes de sus hijos; ellos quieren que en la escuela se comuniquen, escriban y aprendan en las dos lenguas (castellano y quechua), para, así, evitar la pérdida de la última. En la escuela se hace muy poco por responder a esta petición. Algunos docentes señalan que recurren al quechua solo para algunas emergencias. Como se pudo observar, la mayoría de los niños no se comunican en esta lengua ni siquiera en los momentos de recreo. El castellano es, por mucho, la lengua dominante.

Con respecto a las manifestaciones culturales que se realizan en Tinta, manifiestan que las fiestas más grandes e importantes son la de la Virgen de las Nieves y la del Patrón San Bartolomé, que se llevan a cabo en el mes de agosto y en las que participan diversas comparsas que escenifican una variedad de danzas de la región, como Saqra, Qapaq negro, Siqlla, Mestiza Quyacha, sayas, Rey Caporal, Qhapaq qulla, K'achampa, Ch'unchu y Solischa. Otra de las fiestas importantes, que se desarrolla en febrero o marzo, es el carnaval.

La Fiesta del Patrón San Bartolomé incluye la entrada de los albazos y matrimonios que se llevan a cabo durante una semana; la de San Isidro y la de la Cruz, de mayo, no conservan la fe y devoción anteriores. En cuanto a la actividad del pago a la *Pachamama*, su frecuencia también ha disminuido. Hemos encontrado también a personas que no saben nada de las costumbres de nuestros antepasados, a pesar de la riqueza cultural de nuestro pueblo. Es pues tarea del maestro integrar todas esas actividades al proceso de enseñanza-aprendizaje, para que sean significativas para los niños.

En lo que concierne a su actitud frente a otras manifestaciones culturales, los entrevistados valoran las costumbres antiguas en todo aspecto, porque se convivía con la *Pachamama* y se apreciaba el conocimiento pleno. Este cambio se debe, como ya se indicó, al elevado gasto que implica la celebración de estas actividades, o a que los jóvenes ya no tienen interés en ellas.

3. El quechua en la escuela

Algunos docentes manifiestan que enseñar a los alumnos y alumnas en quechua es muy necesario, porque los ayuda a sentirse parte de su cultura, y, además, porque así sus estructuras mentales se desarrollarán en su lengua materna. Sin embargo, en las sesiones de clase hay una presencia muy fuerte del castellano. Los padres de familia, a su vez, indican que en la comunidad donde viven todos se comunican en quechua, principalmente en las actividades sociales, como son los trabajos de la chacra, las asambleas comunales, las faenas, las reuniones del Programa del Vaso de Leche y otras; pero cuando van a las

instituciones —Municipalidad, Ministerio de Salud, comisarías, entre otras, incluidas colegios y escuelas—, tienen que comunicarse en castellano, porque allí los trabajadores les hablan solo en castellano.

4. El quechua en la familia

Los abuelitos entrevistados nos informan que en las actividades que realizan en su casa y en familia se comunican con sus hijos en quechua, pero con sus nietos la comunicación es en castellano, porque ellos ya no entienden la lengua originaria de sus antepasados y porque sus padres no quieren que solo hablen quechua. Los mismos padres de familia cuentan que ellos sí conversan en quechua, pero no de modo cotidiano.

En el caso de los niños entrevistados, nos dicen que en su casa se comunican en castellano, y que lo mismo ocurre en la escuela cuando realizan sus actividades académicas, juegos y trabajos. Las madres de familia, a su turno, informan que cuando se comunican en castellano se sienten mal, porque su lengua es el quechua y están bien identificadas con ella: “Pero no puedo hacerlo, porque todos mis hijos hablan en castellano”, nos dijo una. Por eso ella quiere que sus hijos también se comuniquen con ella en quechua, que es la lengua que usa también en sus reuniones sociales, de trabajo o en diferentes compromisos. Esta misma madre desea que cuando sus hijos se encuentren en otros lugares puedan adaptarse fácilmente al ritmo de vida de otras personas, sabiendo que tienen como base el quechua y el castellano. “Por eso mi compromiso para con mis hijos es que, desde ahora, en lo posible, nuestra comunicación sea en quechua”. Ella misma comenta: “Tengo una hija mayor a la que, cuando ingresó a una institución superior, le hicieron la entrevista en quechua. Por eso tuvo dificultades muy serias para responder”. En esa ocasión la hija le dijo: “Mamá, ¿por qué no me has enseñado el quechua? Ahora yo sufro porque no sé hablar”.

5. La lectoescritura en el aula y la cultura local

5.1. Limitada interacción con textos escritos antes de ingresar a la escuela

Hasta ahora, el trabajo de alfabetización infantil en el mundo andino ha sido realizado siempre en castellano, lo que ha provocado muchas dificultades. La alfabetización en una lengua extraña resulta muy complicada y terriblemente laboriosa para la profesora, pero lo es muchísimo más, sin duda, para los niños y las niñas quechuahablantes.

Uno de los problemas que más ha afectado a la escuela rural o semirural, y que ha producido una serie de fracasos, tiene que ver con que no se ha reflexionado sobre la lengua escrita, cuyo uso en estas zonas altoandinas se reduce a la escuela, mientras que en las urbes algunos niños tienen a su alcance libros, revistas, periódicos e incluso a personas mayores que les leen cuentos desde muy temprana edad. En el caso de Tinta existen grupos de niños y niñas que han visto limitadas sus posibilidades de interacción con la escritura y la lectura antes de ingresar a la escuela.

5.2. Resistencia a asumir nuevos enfoques en lectoescritura

Iniciar a niños y niñas en la lectoescritura me fue difícil, porque encontré que provenían de hogares en los que los padres y madres se ven limitados, por su condición de no letrados, para apoyar a sus hijos en sus aprendizajes escolares. Por eso, me resultaba complicado decidir si trabajaba con palabras “normales” o mediante textos complejos. En la última década los profesores hemos recibido una serie de informaciones en diversos talleres en los que se indicaba que en todo proceso de lectura se debía trabajar desde el enfoque comunicativo textual, o a partir del significado y significante, pero la mayoría preferimos no arriesgarnos a implementar este nuevo enfoque de enseñanza de la lectoescritura y optamos por seguir con aquellos métodos que ya habíamos manejado y que considerábamos eficaces. Es tarea prioritaria de los profesores tener pleno conocimiento de las nuevas teorías y, sobre todo, animarnos a incorporar en nuestras aulas los nuevos enfoques en lectoescritura.

5.3. Homogeneización del niño y de la niña desde la lectoescritura

Enseñar y aprender a leer y escribir es un proceso complejo que presenta dificultades siempre diferentes y de difícil solución. Ello obedece, en gran parte, a que el sistema educativo cae en el error de considerar que todos los niños y niñas tienen un desarrollo idéntico, cuando la realidad nos muestra a cada momento que ningún niño es igual a otro. No lo son cuando nacen ni cuando llegan a la escuela. Al momento de iniciar su escolaridad llegan ya con un cúmulo de conocimientos y saberes previos, actitudes y experiencias distintas, culturas familiares y sociales diversas. La enseñanza de la lectoescritura no recoge estas diferencias; por eso seguimos usando un solo tipo de texto para enseñar a leer.

5.4. Dificultades en comprensión lectora

En la escuela, sobre todo en los primeros grados, se ha observado que los profesores y las profesoras priorizamos en demasía la lectura en voz alta. No hay duda de que es importante recurrir a este recurso cuando de aprender a leer se trata, pero esto debe hacerse dosificadamente, porque el uso y el abuso de la oralización en las aulas hace que el niño crea que leer es pronunciar y entonar correctamente las palabras. Escuchamos su lectura y casi no nos preocupamos por si comprende o no el significado. Las grafías que la vista observa se traducen en sonidos, y cuando éstos son escuchados se procesa la información en la mente del niño. De tal modo, éste es un proceso lento que realiza una numerosa población escolar. A este ejercicio se destina en los primeros grados casi todo el tiempo, y queda muy poco para trabajar la comprensión. Éste es el modelo lector que muchas veces desarrollamos y que habla de la idea de que aquel niño o niña que pronuncia y entona correctamente comprende un escrito.

Se quiere uniformar el ritmo lector de los componentes de un aula, lo que aburre a los buenos lectores y provoca ansiedad a quienes se muestran incapaces de seguir la lectura de sus compañeros. A quien lee se le exige un doble trabajo: que emita un claro mensaje hacia el oyente y que, a la vez, comprenda lo que lee. Le pedimos que sea

emisor y receptor al mismo tiempo, sin caer en la cuenta de que para comprender el significado del escrito se utilizan estrategias diferentes de las requeridas para la fonetización de éste.

5.5. La expresión oral en la iniciación de la lectoescritura

En las escuelas que se mueven entre lo urbano y lo rural, buena parte de los niños y niñas quechuas, especialmente los provenientes de las comunidades aledañas, se muestran muy inhibidos. No es que tengan problemas de comunicación: en lengua quechua hablan y oyen perfectamente. El problema es que las clases se dictan exclusivamente en castellano, y eso hace que se queden callados; y si hablan, lo hacen en un tono muy bajo. Cuando la maestra les pregunta obtiene como respuestas monosílabos o un silencio absoluto, con lo que solo participan los niños y niñas que lo hacen cotidianamente en sus hogares y en horas de recreo. Este problema se agrava porque, además de la improvisación de estrategias con contenidos descontextualizados, se cuenta con docentes que no dominan la lengua materna de los niños y niñas, o, peor aun, que, dominando el quechua, no lo quieren usar durante sus clases, viéndose forzados a traducir los textos orales, lo que cambia el sentido de lo que se quiere comunicar. Si el docente no maneja los códigos lingüísticos de los niños se torna imposible la comunicación y, consiguientemente, el desarrollo de la expresión oral y la lectoescritura.

Por otro lado, se suele considerar que los niños y las niñas no se adaptan a la institución educativa y se deja entrever una perspectiva escolarizante; las maestras demarcan la distancia existente entre el contexto sociocultural y familiar del alumno y alumna y la institución educativa, distancia que —según algunas de ellas— obstaculiza la adaptación de uno y la otra al contexto escolar. Ocurre que el niño o niña tiene que adaptarse a dos mundos diferentes: su hogar y la nueva institución; conforme se adapta a esta última, siente que va desprendiéndose del hogar y adecuándose a la cultura escolar. La observación realizada nos indica que la planificación de estrategias de aprendizaje se viene haciendo de forma mecánica y rutinaria; es cierto que se conoce cómo se aplica, los pasos del procedimiento que se repite por hábito, pero se deja de lado la exploración de los saberes previos, el contexto del niño y la niña, su participación en actividades vivenciales. Esto limita las oportunidades de expresarse. En la mayoría de los casos no se contextualiza el contenido desarrollado; por ejemplo, muchas veces se utilizan materiales educativos cuyas características no corresponden a su realidad, por lo que no despiertan el interés de los niños y niñas.

Esta situación queda nítidamente graficada cuando niños y niñas monolingües quechuas se ven obligados a aprender —en un esfuerzo injusto de adaptación— las lecciones “en castellano”. La educación oficial no toma aún suficiente conciencia de esto: hay un idioma en el hogar, la familia y el círculo de amigos, y en el aula se exige hablar solamente el castellano. Son niños y niñas inteligentes, que aprenden bien y hacen sus trabajos y tareas con gran dedicación, pero que se ven limitados ante esta situación. Cuando no entienden algo prefieren preguntar a sus compañeros del salón, y realmente hacen esfuerzos por comprender para no tener que preguntar a la maestra, u optan por callarse.

Con respecto a la capacidad de escuchar, componente primordial de la expresión oral, se ha encontrado muchas dificultades; por ejemplo, no damos la debida importancia a lo que el niño o la niña trae de su contexto social y doméstico; incluso, a veces dejamos de escuchar su opinión o conversación, lo que revela que para nosotros es más importante aprender conocimientos externos. Saber escucharlos y dar la debida importancia a lo que dicen es importante para fortalecer su expresión. Por lo general los docentes nos avocamos a cumplir nuestra planificación curricular y nos descuidamos de ese desarrollo comunicativo-expresivo del niño y la niña, necesario en procesos reales de comunicación y que debe traducirse en el logro de coherencia y cohesión en sus niveles de comunicación a partir de acciones vivenciales.

Un aspecto primordial es que el docente conozca la lengua materna de los niños y niñas, lo que le permitirá alcanzar niveles de comunicación pertinente, sobre todo para aquellos niños que apenas se inician en el proceso de la lectoescritura.

Otra situación que se observa a diario es que los docentes damos la debida importancia solo a niños y niñas que participan con frecuencia; a los que no están seguros de poder decir lo que desean no los tomamos en cuenta, y con esta actitud cortamos su iniciativa para expresarse.

Como se ve, depende de nosotros, maestros y maestras, hacer frente a las dificultades señaladas para lograr que niños y niñas alcancen sus capacidades en lectoescritura.

6. Hipótesis de acción

La incorporación de los saberes locales en los procesos pedagógicos con enfoque comunicativo mejorará el aprendizaje de la lectura y escritura de los niños y de las niñas del primer grado.

7. Objetivo de la investigación

Mejorar el aprendizaje de la lectura y la escritura mediante la incorporación pedagógica de los saberes locales andinos con enfoque comunicativo en el primer grado de la Institución Educativa 56039 de Tinta, Canchis, Cuzco.

1. Aprendizaje de la lectura y la escritura

Escuchar, hablar, actuar y leer son actividades que inician al niño en el aprendizaje de la lengua y contribuyen a desarrollar sus habilidades de lectoescritura. Las investigaciones realizadas demuestran que si los adultos les leen libros y conversan con ellos a menudo —incluso desde mucho antes de que los pequeños puedan hablar—, los niños y niñas logran un mayor desarrollo del pensamiento, se comunican mejor y con el tiempo llegan a ser mejores lectores. Como dice Ferreyros (1983), los niños no esperan tener 6 años de edad y una maestra delante para comenzar a reflexionar acerca de problemas extremadamente complejos, y nada impide que un infante que crece en una cultura en la que la escritura existe reflexione también acerca de esta clase particular de marcas y organice sus ideas al tratar de comprenderlas.

Cuando el niño o niña ingresa en la escuela rural, lo primero que se observa es que empieza a vivir dos realidades: la de la escuela y la de la casa. En la primera los aprendizajes giran en torno de la lectura y la escritura, mientras que en la casa lo hacen alrededor de las labores agrícolas y ganaderas propias de la comunidad. Así se generan entre ambas (escuela-casa) brechas a manera de dos mundos que no se pueden juntar, a lo que se suma el uso de dos lenguas en estos mismos contextos: la quechua en la familia y la comunidad, el castellano en la institución educativa. En el ámbito infantil se produce a menudo un conflicto cultural entre los dos modelos antagónicos de vida, conflicto que el niño debe enfrentar especialmente durante la edad escolar. Cuando domina la lengua familiar, esto genera un conflicto entre el medio exterior y el universo íntimo del niño; de ahí la importancia de la motivación como vehículo de ayuda en el aprendizaje, la sensibilización ante las necesidades del niño y niña y su capacidad de enfrentar la coexistencia de ambas lenguas sin que ello suponga la erosión de ninguna de ellas.

Además de estas dos realidades, influye la habilidad natural de cada niño, la preparación, la capacidad y el compromiso del docente con la educación. Si el docente no tiene

la sensibilidad pedagógica, lo más seguro es la paralización de muchos proyectos de vida.

A su turno, la familia juega una función vital como apoyo en la escolaridad. Influye también, y sobremanera, el contexto letrado o iletrado, los medios de comunicación, la cantidad de personas que leen y escriben, pues los hábitos de lectura se forman en el niño cuando éste ve a personas de su entorno que leen y escriben. Por otro lado, podemos decir que los niños y niñas, desde muy pequeños, se sienten naturalmente atraídos por las ilustraciones, los avisos publicitarios, los carteles y los letreros que se les presentan y aquéllos a los que tienen acceso diario; esto, en alguna medida, les facilita su acercamiento al mundo letrado, debido a que van relacionando las grafías con los dibujos. A partir de todo ello, se logra que cada uno de los lectores construya sus propios conocimientos e ideas de acuerdo con sus propias vivencias y experiencias.

Es importante también tener en cuenta que los diferentes factores que hacen que la lectura comprensiva sea efectiva dependen del desarrollo de la percepción visual, la noción temporal, lo sensorial y la función verbal. El lector puede evaluar, sintetizar, analizar e interpretar. Un buen lector puede monitorear su propia comprensión, interpretar gráficas y tablas, resumir, conectar o relacionar lo que está leyendo y procesar el texto después de leerlo. Finalmente, un buen lector puede recordar y discutir profundamente lo que ha leído (Tankersley 2003).

Asimismo, para el niño la escritura puede resultar una experiencia muy interesante, provechosa, atractiva y valiosa cuando sirve para comunicar lo vivido con sus padres, en qué ambiente se ha formado y quiénes lo rodeaban; además, dependerá del estímulo, aprecio y cariño que reciba en la escuela. Cuando el niño o niña se inician en la escritura, sienten ese placer y la felicidad de poder plasmar lo que sienten, piensan o conocen a través de mensajes, la creación de textos de acuerdo con la realidad en la que viven y conviven con la naturaleza.

Es importante tener en cuenta que para iniciar el aprendizaje de la lectoescritura los niños y las niñas cuentan con una base fundamental, su amplio bagaje lingüístico, que se pondrá al servicio de la lectura. Les falta, aún, conectar los diferentes elementos del texto escrito (palabras, sílabas o letras) con aquéllos correspondientes en la lengua oral que ya conoce (Alegría 1993). Se podría decir, incluso, que lo primordial e interesante es la función verbal, es decir, que los niños y niñas comuniquen lo que entendieron y lo relacionen y dialoguen con sus vivencias.

Para las familias, que el niño aprenda a escribir textos tiene un valor muy distinto, propio de cada una, pues así se ingresa en el mundo de la “cultura escrita”. Una vez que inician su etapa escolar, niños y niñas se ven en un mundo distinto del de la familia y la comunidad. Para ello, primero deben desarrollar habilidades para dibujar, porque éste es un aspecto fundamental que hará posible, luego, escribir sus ideas y sus sentimientos, asociándolos con garabatos que al principio solo él o ella comprenden. En suma, la escritura es un instrumento que se adquiere y aprende por lo general en la escuela y que, a partir de ella, se extiende a la sociedad y sirve para comunicarnos.

Desde la perspectiva psicogenética, Ferreiro y Teberosky (1999) diferenciaron el proceso de aprendizaje de la escritura en cinco niveles o etapas. Estas etapas, también llamadas categorías de escritura, son: escritura presilábica, silábica inicial, silábica estricta, silábica-alfabética y alfabética. Los niños del tercer ciclo implicados en la investigación apenas están iniciando la producción de textos descriptivos, razón por la cual es necesario señalar que sus producciones se ubicaban en estas categorías:

- a) *Presilábica*: En este nivel no hay búsqueda de correspondencia entre los grafemas y los fonemas (las letras y sus sonidos). Se utilizan letras convencionales (garabatos), con lo que se manifiesta la exigencia de cantidad y producción de diferencias intencionales entre las distintas escrituras. Si el niño o niña conocen muchas letras, las utilizan todas; si saben pocas, su orden para escribir varía. Puede llegar a confundir letras con números. El dibujo provee un apoyo a la escritura, como garantizando su significado.
- b) *Silábica inicial*: Es el periodo de transición entre la escritura presilábica y la silábica. Se observan los primeros intentos por asignar a cada letra un valor sonoro silábico. Pueden predominar las vocales. Cuando se pide al estudiante que interprete lo que escribió, desliza su dedo de izquierda a derecha, sin ninguna detención, a la vez que “lee” la palabra escrita. Poco a poco, va asignando estrictamente una letra por sílaba. Aparece un valor sonoro inicial.
- c) *Silábica estricta*: Hay una correspondencia sistemática entre la cantidad de letras que se utiliza y la cantidad de sílabas que se quiere escribir. En algunos niños y niñas comienza a observarse la escritura silábica estricta con valor convencional. En este caso, las letras pertenecen efectivamente a la sílaba que se intenta representar.
- d) *Silábica-alfabética*: Es un periodo de transición en el que el niño trabaja simultáneamente con dos hipótesis diferentes: la silábica y la alfabética. Se comienzan a usar más letras para la escritura de una sílaba, pero no para otras. De esta manera, mariposa puede ser escrita como “maipoa”. Si bien, obviamente, no está escrito correctamente, ya que hay dos letras omitidas, se considera un avance en la escritura del niño con respecto a sus escrituras silábicas anteriores.
- e) *Alfabética*: Hay correspondencia entre fonemas y letras. El niño escribe como habla. Es muy probable que presente dificultades ortográficas en las que trabajará e irá avanzando de forma individual, interactuando con sus compañeros y con la ayuda del docente.

2. ¿Qué es la lectura?

La diversidad de concepciones en torno a la lectura es inabarcable, aunque todas ellas abordan o enfatizan una determinada perspectiva; tomándolas una a una, dan cuenta de la complejidad de la lectura. Para el propósito de esta investigación adoptaremos el con-

cepto de Gómez (1996), quien indica que la lectura es un proceso interactivo de comunicación en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje e interiorizarlo, construye su propio significado.

Como se puede ver, este concepto es opuesto a los tradicionales, que ponen énfasis en la transferencia de información para comprender explícitamente lo dicho en el texto, es decir, que su sentido reside solo en las palabras y oraciones que lo componen, y que el papel del lector consiste en descubrirlo. Por el contrario, el concepto que se asume considera que los niños y las niñas integran sus saberes culturales previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos o significados.

3. La escritura y el contexto sociocultural

Las investigaciones en torno a la forma cómo los niños y las niñas aprenden la escritura han arrojado resultados sorprendentes. Son numerosos los aportes intelectuales que han contribuido con este fenómeno, entre ellos la teoría sociocultural de Lev Vigotsky, la teoría cognitiva de Jean Piaget y la teoría sociopolítica de Paulo Freire. Tomando como referencia estas investigaciones, se han construido nuevas propuestas pedagógicas como el aprendizaje de la lengua escrita de Emilia Ferreiro.

Ferreiro (1983) ha explicado que el proceso de apropiación de la lengua escrita encuentra que los niños y las niñas pasan por una serie de niveles y subniveles en el proceso de aprendizaje, y que al ingresar a la escuela poseen algunas concepciones sobre la escritura. Esto quiere decir que desde edades muy tempranas los párvulos se han apropiado de la información escrita transmitida de diversas fuentes: empaques de galletas, refrescos, periódicos, libros, entre otros materiales. Chávez (2001) señala que en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura interviene en gran medida el contexto sociocultural y la función social de la lengua escrita para comunicar significados, ya que por medio de ella se trasmite lo que la persona piensa, cree, conoce y siente. Dicho de otro modo: en la apropiación de la lengua escrita es fundamental el contexto sociocultural y la utilidad que le den el niño y la niña al lenguaje para expresar significados, razón por la cual es necesario que las educadoras y los educadores y otros adultos que interactúan con ellos promuevan la capacidad comunicativa en todas sus formas, lo que le permitirá la socialización de sus actos y la integración con las diversas culturas. Los profesores y profesoras deben echar mano de los contenidos culturales del contexto social para que sus niños y niñas comprendan que la acción y el lenguaje que ellos utilizan son el reflejo de su cultura familiar y comunal y que, en consecuencia, es lo verdaderamente significativo para ellos.

4. Etapas de la producción de textos

La producción de un texto comprende actividades que van más allá de la escritura misma. Hay tareas previas y posteriores a ella que no debemos descuidar. De modo general, encontramos tres etapas (Inostroza 1996):

- a. *La planificación*: Etapa que corresponde a la generación y selección de ideas, la elaboración de esquemas previos, la toma de decisiones sobre la organización del discurso, el análisis de las características de los posibles lectores y del contexto comunicativo, así como la elección de estrategias para la planificación del texto. Durante esta etapa se debe dar respuestas a los siguientes interrogantes: ¿A quién estará dirigido el texto? ¿Cuál es la relación del autor con el destinatario? ¿En calidad de qué escribe el autor: a título personal, en representación de alguien, representando a un grupo? ¿Con qué propósito escribe? ¿Qué tipo de texto se escogerá de todos los posibles? ¿Cuál será su aspecto general, la “silueta” del texto? ¿Qué material se empleará? (textura, tamaño de la hoja) ¿Qué instrumento se usará para escribir? (lapicero, plumón, máquina de escribir, computadora) ¿El instrumento escogido será conveniente para el papel y el formato seleccionado?
- b. *La textualización*: Es el acto mismo de poner por escrito lo que se ha previsto en el plan. Lo que se ha pensado se traduce en información lingüística, y esto implica tomar una serie de decisiones sobre la ortografía, la sintaxis y la estructura del discurso. Durante la textualización se consideran algunos aspectos como: tipo de texto, forma del texto, coherencia textual o que el texto se entienda.
- c. *La revisión*: Está orientada a mejorar el resultado de la textualización. Se cumplen tareas como la lectura atenta y compartida de lo escrito para detectar casos de incoherencia. Se da respuesta a interrogantes como: ¿Hay coherencia entre los diferentes apartados del texto? ¿Las palabras empleadas están escritas correctamente? ¿El registro empleado es el más adecuado? ¿Hay casos de impropiedad y ambigüedad?

5. Enfoque comunicativo textual

El enfoque comunicativo textual en nuestro contexto aparece en los Diseños Curriculares Nacionales (DCN). Aquí se plantea fundamentalmente el trabajo con los textos completos y no con las oraciones, las palabras, sílabas o grafías. Se decía que debemos leer y escribir los textos para comprender y comunicarnos. A pesar de las capacitaciones, muchos colegas siempre tienden a trabajar los conceptos, las clasificaciones y la gramática de la lengua castellana. Esto ocurre porque los docentes han sido formados con un enfoque estructural de la lengua y es bastante difícil que puedan cambiar su manera de enseñar. Recordemos el enfoque comunicativo textual desde el punto de vista de uno de sus primeros propulsores.

Para Cassany, Luna y Sanz (1994), el enfoque comunicativo es un método o planteamiento didáctico que sigue una nueva visión de la lengua centrada en la comunicación y en el método nocional-funcional. Esto es, se intenta conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor con su lengua, para lo cual habrá que pensar en clases más participativas, con ejercicios reales en una situación comunicativa concreta, teniendo en cuenta —desde luego— las necesidades lingüísticas y los intereses o motivaciones de los alumnos, que son diferentes y personales.

Es textual porque los usos del lenguaje corresponden tanto a la expresión oral como a la escrita en la vida cotidiana y porque se asume que el lenguaje escrito es una representación gráfica que utiliza el hombre para comunicarse. El niño y la niña aprenden a comunicarse imitando a los adultos. Este modelo pedagógico permite que fluya la comunicación oral y escrita en las aulas, con propósitos y destinatarios reales. Leer y escribir sirve para comunicar, expresar, entretener, informar, investigar, hacer algo; de tal modo, en un aula de enfoque comunicativo encontramos niñas y niños desarrollando competencias para hablar, opinar, describir, leer, comprender y producir textos; es decir, desarrollando competencias comunicativas desde y para la vida.

6. Saberes locales y escuela

En toda la región andina se encuentran diversas culturas que se mezclan entre sí. Esto ocurre también en la comunidad de Tinta, donde se puede notar una especie de sincretismo religioso en actividades como las ofrendas a la *Pachamama*, la presencia de símbolos religiosos de la cultura occidental en ritos andinos, la crianza de la chacra, las señas y los secretos denominados “saberes locales”. En el ámbito lingüístico, una buena cantidad de la población emplea la lengua quechua.

Casi toda la agricultura emplea tecnología andina, lo que incluye tanto el uso de sus herramientas como las formas de trabajar la chacra. Asimismo, en las fiestas patronales se puede observar que se mantienen las costumbres tradicionales al tiempo que se agregan otras. Pero, simultáneamente, la modernidad ha ido incluyendo el uso de fertilizantes, insecticidas y tecnología externa. La música andina se ha comercializado y se han incorporado instrumentos musicales foráneos. La proliferación de las sectas religiosas ha trastocado fuertemente la creencia en la *Pachamama*, con el pretexto de combatir el consumo exagerado del alcohol.

En los pueblos andinos los indígenas viven en un mundo de creencias y valores; son agrocentristas: se centran en la *Pacha* (tierra), que es la madre de toda la humanidad, la naturaleza y deidades. En este mundo todos tienen vida y constituyen una familia, se ayudan mutuamente, hay armonía y respeto entre todos. Ahora veamos qué dicen los expertos sobre este tema.

Se entiende la cultura escolar como el conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende provocar en las nuevas generaciones a través de la institución escolar (Pérez 2000), puesto que las diferentes acciones personales y grupales generadas por los docentes adquieren un sentido muy peculiar que se va reforzando en los diferentes espacios y escenarios dentro y fuera del aula. En ese sentido, la cultura escolar está referida al quehacer educativo durante los procesos que implican desarrollar la práctica pedagógica, dentro y fuera del salón de clases.

En el nivel operativo, esto toma diversos matices, en el sentido de que algunas veces puede que la cultura escolar responda a las expectativas y demandas de las familias y pobladores que moran en una determinada comunidad, mientras que en otras puede

ser que la escuela se desenvuelva de manera aislada y desconectada de la problemática comunal, a pesar de estar inmersa en ella.

7. La cosmovisión andina

Es la forma particular de percibir, interpretar y ver la realidad, la vida, el mundo, el tiempo y el espacio; es pensar y sentir los latidos y pulsaciones del “*pacha*”, criar y dejarse criar con cada uno de los componentes de la colectividad natural, compuesta por la comunidad humana, las deidades y la naturaleza. Es la manera como el hombre (*runa*) convive y se relaciona con el universo (*pacha*). Esto hace referencia a los modos de ver y estar en el mundo, de filosofar y sentir la relación existente en el *pacha*. El *runa* cría y es criado por la *Pachamama* y por los elementos que se hallan en el universo (humanos, deidades y naturaleza). La cosmovisión andina se manifiesta sobre todo en las creencias y valores, en los mitos y ritos (Chambi 1999).

8. Saberes culturales

Los saberes, a diferencia de los conocimientos, son aquellas prácticas propias de la cultura andina. Estos saberes, que no están registrados en ninguna de las ciencias, ocurren en las prácticas agrícolas y ganaderas, en la preparación de las comidas, en el tratamiento de las enfermedades. Incluyen, además, la lectura de las señas que presenta la *Pachamama*; es decir, el *runa* “lee” en todo momento la naturaleza, tiene la capacidad de ver lo que va a ocurrir en la floración de las plantas, en el río, en el viento, en el comportamiento de los animales y otros. Ahora veamos qué manifiestan los diferentes autores al respecto.

Pacha

Pacha es la representación simbólica del cosmos interrelacionado mediante los distintos ejes cardinales. Significa tierra, globo terráqueo, mundo, planeta, espacio de la vida, pero también universo y estratificación del cosmos (Esterman 1998).

Chacra

Es el lugar, tiempo y espacio o escenario donde uno cría todo lo que vive o existe, de la misma forma como es criado. Estas crianzas comprenden las actividades agrícolas y pecuarias a las que se dedica el hombre. De este modo, todo lo que existe en la naturaleza son chacras. La crianza de la chacra nunca se hace sola, sino de manera colectiva, e incluye conversaciones rituales con el *ch’allasqa* o *k’intusqa*; por eso dicen que en el mundo andino todo es chacra, porque la cultura andina es una cultura de crianza de la chacra.

Crianza

Crianza es una relación de servicio y conversación recíproca. El lugar de la crianza es la chacra y ésta se refiere a los sitios destinados a la crianza de plantas y animales, sean do-

mésticos o silvestres. A criar se aprende en los momentos de conversación con otros, en la escuela, en la participación en las distintas actividades, fiestas y rituales. Se aprende a cosechar en la cosecha y es para la cosecha de ese momento.

El criador no se preocupa solo por su chacra, es decir, por la chacra humana, sino por la crianza de la chacra de los miembros de la naturaleza y de las deidades. Una chacra es saludable si todas las demás chacras del paisaje están vigorosas (Rengifo 2003).

9. Ritualidad andina

Las actividades rituales religiosas son ceremonias practicadas en el mundo andino para el buen funcionamiento del sistema económico y social del *ayllu*. Con estas actividades rituales y celebraciones se expresa la alegría y pena ante las divinidades, por los logros y fracasos. Por tanto, se trata de gestos de agradecimiento y de reciprocidad dirigidos a la *Pachamama*. Según Kessel y Enríquez (2004), los rituales que se realizan en los Andes son varios. Esta vez resaltamos tres:

- a. *La ch'alla*: Tiene el significado de hacer beber a la *Pachamama* cualquier bebida refrescante o licor antes de que la persona que tiene deseos de beber lo haga. Es un gesto respetuoso que consiste en compartir con ella y una súplica piadosa por su protección. Para llevar a cabo este sencillo ritual de profundo significado simbólico, la persona echa antes de servirse algo de bebida de la botella al vaso, se inclina muy respetuosamente ante la *Pachamama* y echa el licor con un movimiento muy firme desde donde está parado hacia el Oriente, en dirección de la salida del Sol. Al mismo tiempo que vierte el licor va implorando las siguientes palabras: *Pachamama, sumaqla kachun tukuy imapas* (Pachamama, que sea bonito, bueno nomás todo). Terminada la *ch'alla* las personas leen la línea de mancha que dejó el licor en el suelo y la van interpretando según se haya formado alguna figura lineal como buen o mal augurio para aquello que están realizando o lo que se tiene pensado realizar. Así leen la respuesta de la tierra como un aviso, como una respuesta de complacencia, descontento o desagrado, respaldo o apoyo durante las ceremonias que se llevan a cabo a lo largo del calendario ritual agropecuario. La *ch'alla* se realiza en varios momentos, habitualmente con vino y alcohol.
- b. *El k'intusqa*: Se realiza para agradecer o pedir licencia a la *Pachamama* antes de la realización de alguna actividad propia del calendario agrícola o pecuario, como: sembrío, cosecha, almacenamiento de los productos, floreo del ganado y la chacra. En la ejecución del *k'intusqa* el jefe de la familia prepara el plato ritual con el fin de empezar la actividad. La esposa, en seguida, extiende la *unkuña* con coca y coloca a ambos lados las botellas de alcohol y vino. Alrededor de la *unkuña* se congregan todos los miembros de la familia y los invitados. Ellos escogen tres hojas de *kuka k'intu* y las elevan para orar con profunda devoción invocando el apoyo, licencia y amparo de la *Pachamama* y de los diversos *apus* de la localidad. Además, se realiza con la intención de obtener un resultado exitoso en las actividades programadas. Al finalizar la actividad, la ofrenda

que fue preparada en *unkuña* se coloca en el plato de papel y esto, a lo que se agrega incienso y gotas de alcohol o vino, se pone al fuego de la fogata.

A diferencia del *ch'allay*, el *k'intusqa* es un ritual más solemne y de mediana complejidad que realiza la familia generalmente para agradecer o pedir licencia a la *Pachamama* previa a la realización de alguna actividad propia del calendario agrícola o pecuario: sembrío, cosecha o almacenamiento de productos, floreo y cualquier otra actividad relacionada con la salud, los negocios, viajes, matrimonios, según la actividad que se está iniciando. El *k'intusqa* se puede realizar dentro del hogar de la familia, en su patio, en la chacra o en su canchón de ganado.

- c. *Pachamaman Haywakuy*: Esta actividad se realiza en dos oportunidades del año: una en los meses de enero a febrero, y la más importante en el mes de agosto. En este segundo mes la *Pachamama* está viva y tiene la boca abierta para comer y beber. Una de estas actividades es el *uywa t'ikachay* o floreo del ganado, y se realiza para cumplir la responsabilidad de crianza recíproca, porque con esta actividad se expresa la relación armoniosa entre el pastor y su ganado. La ceremonia requiere el uso de insumos como flores, manzanas, membrillos verdes, flores de *panti*, coca, incienso, cohetes, alcohol y vino.

Para empezar esta actividad se realiza el *k'intukuy*, con el fin de pedir la licencia y el agradecimiento de la *Pachamama*. Luego se coloca el ganado con serpentinas como especie de cadena de matrimonio y se *ch'alla* haciendo tomar el vino y *pikchar* la coca. Para finalizar la actividad se asperja vino y alcohol al rebaño y se le arrojan dulces, misturas, serpentinas y flores.

En agosto la *Pachamama* recibe con ganas todo aquello que se le puede alcanzar en agradecimiento por las cosechas recibidas y la procreación del ganado, así como las peticiones de buena salud y protección para la realización de alguna empresa familiar. La realización está a cargo del *yachaq*, autoridad ritual que se ocupa de preparar y ofrecer las mesas solemnes según las necesidades de la familia que necesita su servicio.

El Calendario Agrofestivo y Ritual

Es importante comprender primero la terminología que enmarca esta temática desde una concepción andina. El calendario para este caso se entiende como binomio tiempo-espacio en el que la colectividad natural cría la chacra. Son periodos cíclicos de las épocas productivas (meses del año, épocas de lluvia y épocas secas) de las comunidades andinas, y espacio como el lugar en que acontece el trabajo agrícola.

El Calendario Agrofestivo y Ritual está compuesto por un conjunto de actividades y vivencias agrícolas y ganaderas que incluye comidas, lenguas, historia, pensamientos, sentimientos y percepciones que rigen la vida en nuestras comunidades campesinas. En su celebración participa toda la colectividad; las interrelaciones se dan en un plano de cariño, respeto y equidad en el marco de las ritualidades en un tiempo y un lugar específicos.

Así, la vida en el *ayllu* se regenera cíclicamente y por conversaciones criadoras de armonía que brotan en ese ambiente de equivalencia que es la chacra. De este modo, el Calendario Agrofestivo y Ritual de una comunidad determinada es eminentemente local y propio de cada cultura, y esto es recreado año a año porque algunas actividades cambian de fecha.

Es agrario porque lo agrícola hace referencia a la chacra como el escenario de crianza de toda forma de vida. En tal sentido, el agrocentrismo alude a la agricultura como el centro y eje articulador de las relaciones del *runa* con la naturaleza (PRATEC 2006).

Sabios o *yachaq* de la zona o la comunidad

Yachachiq es una voz quechua que se refiere a campesinos líderes tecnológicos que saben y enseñan (Paredes 2008). Por su parte, los *yachaq* son los hombres y mujeres que poseen un conocimiento en un grado elevado (De la Torre 2004). Se considera sabios de la comunidad a las personas mayores —la mayoría ancianas o ancianos— que ‘tienen mano’ para diferentes actividades como la agricultura, la medicina, los ritos, la música, la ganadería y otras.

Los saberes de los *yachaq* son transmitidos de padres a hijos mediante la observación y la práctica continua. En el Ande no se enseña con métodos sofisticados: se aprende mirando nomás. El *yachaq* anteriormente ponía en práctica su saber de manera desinteresada, pues sentía que tenía que enseñar. Ahora en la escuela se recurre a las actividades vivenciales que se refieren a aquellas experiencias vividas por el *runa* en una tarea, acción o movimiento en un *ayllu* o comunidad. Se caracteriza por la participación directa del *runa* en el proceso de ejecución de actividades agrícolas, pecuarias y rituales a través de las que obtiene múltiples experiencias.

Una actividad vivencial consiste en la explicación y conceptualización de la sabiduría popular andina (como universo simbólico) que siempre está presente en el quehacer y la cosmovisión del *runa*. Es el conjunto de concepciones, modelos, ideas y categorías vividos por el *runa*, es decir, la experiencia concreta y colectiva del hombre andino en su universo (Estermann 1998).

Las experiencias vivenciales se construyen en todas las actividades que se desarrollan en el *ayllu* (comunidad) y, por ende, en el universo (*pacha*). Las más relevantes son las ganaderas, las agrícolas, las rituales y las religiosas.

Incorporando los saberes locales andinos con enfoque comunicativo en el aprendizaje de la lectura y escritura en el primer grado de Educación Primaria

1. Realizamos la actividad vivencial del *Hampi Huñuy* en la Semana Santa

La actividad vivencial del *Hampi Huñuy* (recolección de hierbas medicinales) se ha realizado porque vi la necesidad de que los niños y niñas conozcan las plantas o hierbas que se recolectan los días de Semana Santa y la utilidad que les dan sus padres en la casa; asimismo, con ella me propuse promover el diálogo y la comunicación durante el desarrollo de la propia actividad. Ésta se llevó a cabo en quechua, la lengua materna, porque mis niños recién estaban ingresando en el primer grado de educación, así como para no alejarlos de su realidad.

Para iniciar la actividad lo primero que hice fue darles las siguientes indicaciones: cómo salir de la institución y cómo llegar al lugar de Quehuera; durante el recorrido todos los niños y niñas se comunicaban en quechua, y así también saludaban a todas las personas respetuosamente; compramos chicha de jora de cebada para poder compartir entre todos. Yo, como su monitora y guía, iba respondiendo algunas inquietudes de mis niños y niñas; todo se hacía en la lengua quechua. Cuando ya estuvimos cerca del lugar, mis pequeños empezaron a recoger todas las hierbas que encontraban a su paso. Muy atentos, preguntaban el nombre de la hierba, y los que ya lo sabían porque se los había dicho sus padres cuando iban a trabajar a la chacra, se los decían alegremente a sus compañeros. Yo también les decía el nombre y la utilidad de cada una de las plantas que recolectaban.

Las niñas iban recogéndolas en sus manteles o mantas, mientras que los niños lo hacían en costalillos y pitas que les di para que pudieran amarrarlos. Esta actividad sirvió mucho para el desarrollo de la habilidad del diálogo y la comprensión; puedo decir que mis pupilos se sentían alegres y realizados porque era una actividad de su cultura o vivencia,

pertinente a su contexto, en cumplimiento de las actividades programadas del calendario comunal.

Cuando llegamos al lugar de Quehuera descansamos. Todos los niños y niñas se sentaron para compartir los fiambres que habían llevado, y esto se hizo de una forma muy bonita, juntos hombres y mujeres. Yo, por ejemplo, tengo en mi aula a un niño de Utopia (comunidad cercana), monolingüe quechua, no obstante lo cual sus demás compañeros no hicieron diferencias, y hasta le invitaron algunas comiditas o frutas que llevaron. Formamos un círculo para estar más cerca unos de otros, y en ese momento nos comunicamos en quechua.

Después de comer se sirvió la chicha. Primero tomé yo realizando el *challay*, ya descrito antes, a la *Pachamama*, y luego hicieron lo mismo todos los niños y niñas. Culminado esto, se dieron las indicaciones para que recogieran las hierbas en los manteles o en los costalillos que habían llevado para ese propósito.

Como se puede observar, nuestra naturaleza es muy hermosa, porque nos muestra la diversidad de plantas y hierbas que debíamos recoger, pues en Semana Santa todas esas hierbas son medicinales y curativas. Cuando ya pasó la hora, tuvimos que regresar a la institución, y durante el recorrido se les fue explicando por qué y para qué estamos llevando las hierbas.



Niñas y niños en camino hacia actividad vivencial.



Niños cumpliendo la actividad vivencial del Hampi Huñuy o recolección de hierbas.



Un momento de descanso, luego de actividad vivencial.

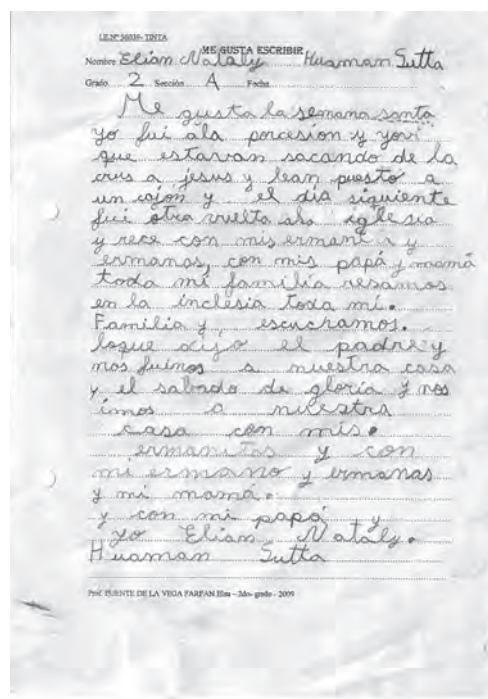
Desde la actividad vivencial practicamos la comprensión lectora

Retornando al salón todos descansamos, para luego realizar la actividad de la interrogación de textos. Primero todos pusimos las hierbas encima de las mesas; es allí donde empiezo a realizar las preguntas y ellos tienen que recordar y reconocer dicha hierba y su utilidad. Aprecié que todos los niños y niñas respondían recordando el nombre de las plantas, porque forman parte de su diario vivir.

2. Participación de los niños y niñas en las actividades programadas durante la Semana Santa

Después de recoger las hierbas acordamos con los niños y las niñas que participaran directamente en las diferentes actividades por Semana Santa: misa, procesión del Señor, ayuno, preparación de los doce platos y misa de Domingo de Pascua. Con ese fin, días antes trabajamos en el salón de clase temas concernientes a la Semana Santa, para que durante la celebración de las fiestas observen, aprecien y aprovechen estar junto a sus padres y tomen nota de la secuencia de estas actividades. Se trataba de que, de vuelta a clase, en forma individual o grupal, puedan narrar con facilidad todo lo acontecido en esos días. Por ejemplo, un grupo cuenta los sucesos del Jueves Santo; otro, la preparación de los 12 platos; un tercero, la procesión del Señor y, finalmente, un cuarto la Pascua de Resurrección.

Al empezar el año los niños y niñas comunican lo que vieron y narran algunos sucesos en los que participaron directamente. Para esto se forman grupos pequeños, que van narrando lo vivido en su casa durante las vacaciones, con el propósito de fomentar el diálogo y la comunicación y, con ellos, un ambiente de confianza en el aula.



Reproducción de una página del cuaderno de Elián Nataly Huaman Sutta.

3. La visita al Señor de Akero en las fiestas de Cruz Velacuy para desarrollar la habilidad de diálogo y comunicación

Programamos una visita a Akero, lugar en el que se encuentra el Señor del mismo nombre, para la Fiesta de la Cruz (*Cruz Velakuy*), en el mes de mayo. Los niños y niñas y sus padres y madres participan directamente, pues esta actividad está comprendida en el calendario comunal como parte de los saberes locales de nuestro pueblo.

Así, el 3 de mayo salimos con dirección a Akero, dándoles antes de iniciar la caminata las recomendaciones y cuidados que tienen que guardar durante el peregrinaje. Cuando estábamos cerca del lugar vimos una casita pequeña con la puerta abierta, por lo que pasamos todos con mucho respeto, saludando a todas las personas que se encontraban en ella. Luego, en forma silenciosa y ordenada, realizamos nuestras oraciones, porque allí había una cruz grande y también había para prender una vela.

Una vez concluida la visita a la casa, proseguimos nuestra caminata hasta llegar al lugar programado, donde pudimos oír la misa; muchos de los vecinos de Tinta y los del cargo compartieron su chicha e hicieron bendecir sus cuadros. Además, los niños y niñas recibieron la bendición del padre en la parte baja del santuario. Cuando acabó la misa subimos hasta el mismo lugar y entramos persignándonos con agua bendita, y después de un rato uno de sus compañeros les hizo rezar las oraciones, mientras yo también prendía mis velitas para hacer mi petición personal. Llegado el turno de alumnos y alumnas, se les recomendó que pidieran por el bienestar de todos nosotros y de nuestros compañeros, por nuestros padres, por nuestros profesores. Después entonamos una canción a Jesús, e inmediatamente algunos nos fuimos a descansar mientras otros niños y niñas armaban sus casitas de piedra, tal como hacían los demás visitantes.



Visita al Señor de Akero. Niñas y niños después de realizar la oración.

Desarrollando la habilidad de la comprensión a partir de actividades concretas

Una vez que terminaron de hacer sus casitas de piedra emprendimos el camino de retorno a la escuela. Durante el recorrido los niños y niñas realizaban preguntas, dialogaban entre ellos, en grupo o en parejas. Algunos indicaban que su papá, su tío o alguno de sus familiares estaban de cargo y comentaban entre ellos cosas muy interesantes. Una vez que llegamos a la escuela se inició el trabajo de interrogación de textos, para lo que se plantearon diversas preguntas concernientes a la actividad. Observamos que ni los niños ni las niñas se cansaron de contar lo que se hizo, porque ellos y ellas viven directamente la actividad.

Así se logró la habilidad de entender primero y responder después a esas preguntas. Luego se creó un texto con lo que la profesora fue registrando de la información que proveían los niños y niñas con respecto a la actividad realizada. Finalmente se organizó el texto para fines de lectura, en tres momentos: antes, durante y después de la lectura.

4. **Sara T'ipiy (Deshoje de maíz): Actividad vivencial para el logro de la comunicación, la participación y el compartir**

La actividad del *Sara T'ipiy* se programó con la finalidad de que los alumnos y alumnas puedan identificarse con las actividades culturales que se realizan en su pueblo y en su casa. Para iniciar la actividad se acordó visitar una chacra en la que se estaba realizando el *Sara T'ipiy*. Una vez identificada la chacra, lo que se hizo días antes, se les indicó que tenían que traer una *t'ipina*, manteles, *siq'a* y costalillos que les servirían para realizar los trabajos designados por el *chaqrakuy* (dueño de la chacra), quien pidió que también lleváramos chicha y coca, elementos importantes para el trabajo.

Llegado el día, salimos de la escuela con dirección a la chacra, siempre dándoles las indicaciones concernientes al recorrido, el trabajo y el comportamiento de los niños y niñas para demostrar de esa manera el respeto a los mayores. Cuando llegamos a la chacra lo primero que se hizo fue saludar a los señores, que ya estaban listos para iniciar el trabajo. Allí se encontraban el *chaqrakuy*, su esposa y su mamá; además, los arcos de maíz estaban listos. Mientras los niños y niñas descansaban de la caminata, el dueño les daba las indicaciones y tareas que tenían que realizar. Este mismo dueño organizó el trabajo por grupos pequeños para que pudieran cumplir bien y en orden; asimismo, les fue relatando los pasos que había que realizar, incluso desde el tiempo de sus abuelos, así como algunas cosas que él mismo ya no hace. Terminadas las indicaciones, chicos y chicas empezaron a trabajar mientras yo miraba y ayudaba en el trabajo que realizaban.

En esta etapa nos comunicamos en lengua quechua, ya que ésa es la lengua del *chaqrakuy*; cuando alguien no entendía, sus compañeros le explicaban. Durante el desarrollo de la actividad se pudo observar todo lo que los niños y niñas saben hacer, las costumbres o actividades que realizan con sus padres en su casa, así como las ganas y el gusto con que lo hacen. Si bien a muchos niños y niñas sus padres no los dejan trabajar en casa,



Niñas y niños participando directamente en el deshoje de maíz y en relación con los dueños.

en la chacra se vio a todos y todas comprometidos y colaboradores, cumpliendo con las tareas y recomendaciones que el *chaqrakuq* había dado al iniciar la jornada.

Luego de un largo trabajo todos descansaron mientras, sentados, comían sus fiambres y frutas. Durante el descanso conversaban en quechua, como hacen los adultos, y los compañeros que no entendían oían con atención los diálogos. Debemos destacar la actitud de Miguel, quien estuvo apoyando a sus compañeros en todo momento, explicando a los que no comprendían, haciéndoles entender, incluso, algunas instrucciones que daba el *chaqrakuq*.

Después de un merecido descanso, los niños y niñas volvieron a retomar el trabajo. Cuando se sintieron cansados, tuvimos que despedirnos de los dueños de la chacra y agradecer la contribución del *chaqrakuq*, quien nos explicó el “deshoje de maíz”. El maestro nos comentó que se puede conocer las variedades y clases, su utilidad, si es para consumo o venta, así como el uso que se dará a la *chala*, qué hace y para qué sirve.

Iniciamos inmediatamente el camino de retorno a la escuela, pues faltaba realizar la reflexión y evaluación de la actividad vivencial desarrollada. Una vez en la institución, les planteé varias interrogantes referentes a lo desarrollado, y los niños y niñas respondían de acuerdo con lo vivido en el trabajo (de forma secuencial). Y aunque la actividad estaba programada para desarrollarse en quechua, se terminó haciendo en castellano y quechua, pues había pequeñitos y pequeñitas que no entendían o que, si entendían, respondían en castellano. La facilidad con la que daban sus respuestas es un indicador de que habían comprendido el motivo de la actividad.

5. La narración de cuentos a partir de la participación de un *yachaq*

Viendo la necesidad de que niños y niñas se relacionen y tengan diálogos en quechua con personas mayores de nuestra localidad, incluimos en nuestra programación la narración de cuentos a cargo de un *yachaq* de la comunidad. Lo primero que se hizo para poner en práctica esta actividad fue investigar y buscar quién podía venir a la escuela a realizarla. Me contacté entonces con las madres de familia de los niños de mi aula y otra gente del pueblo, y cuando tuve el nombre me dirigí a su casa a invitarlo, a lo que accedió con amabilidad.

Llegó el día esperado: cuando el *yachaq* ingresó en el salón de clases, los niños y niñas lo recibieron con mucho cariño y respeto. Claro: algunos pequeños y pequeñas ya lo conocían, por lo que ya tenían mayor confianza con él y lo saludaban con cariño. Compartimos coquita con nuestro visitante, todos juntos; mientras nos íbamos conociendo, compartíamos alguna conversación o inquietud de los niños y niñas. El diálogo se desarrolló en quechua, y los que no lo podían hablar se esforzaban por entender y tratar de integrarse en la comunicación con ayuda de los demás. Antes de iniciar la narración, se les indicó que debían escuchar con mucha atención lo que nos iba a contar el invitado.

Cuando el *yachaq* inició la narración, se pudo ver que los niños y niñas estaban interesados en oír el relato. Algunos iban relacionando lo escuchado con aspectos que ya conocían o de los que habían oído hablar, mientras que para otros era algo novedoso; según ellos mismos, porque sus abuelos y sus padres ya nos les hablaban de estas cosas.

Terminada la narración, el *yachak* formuló a niños y niñas, en quechua, varias preguntas con respecto a lo contado. Los niños y niñas que comprendieron todo lo relatado dieron respuestas inmediatas, mientras a quienes no entendían el quechua se les tuvo que explicar en castellano para garantizar que todos comprendieran. Este espacio contribuyó a que ganaran confianza entre todos, ya que después de la intervención de nuestro *yachaq* los pequeños y pequeñas comenzaron a realizar diversas preguntas, relacionadas o no con el tema de lo narrado.

Yo, como profesora, también intervine con algunos comentarios e interrogantes en ambas lenguas (quechua y castellano), para garantizar la participación de todos los niños y niñas. Esta forma de trabajo permitió motivar a los estudiantes a que indaguen y busquen información con sus padres y madres y, así, se identifiquen cada vez más con su cultura y con su lengua.

Además de la actividad propiamente tal, el *yachaq* nos hizo también algunas interrogantes en relación con nuestra vida cotidiana, y jugamos a las chapaditas, *imasmaris* (adivanzas), órdenes que ellos pudieran cumplir, entre otras cosas, haciendo uso de la lengua materna (quechua). Es interesante ver la sorpresa y el esfuerzo de los niños y niñas por hablar y responder al visitante y tratar de cumplir sus indicaciones. Se apoyaban entre ellos: “¿Será eso, o será otra cosa?”. El mayor logro de esta actividad consiste en que los niños y las niñas se comuniquen, participen, pregunten y respondan algunas inquietudes, sin temor, en su lengua materna. Así trabajan la comprensión, la expresión oral en quechua y la comunicación con el *yachaq*.



Yachaq narrando cuentos en la lengua quechua y niños escuchando.

6. Participación activa en la hora cívica empleando el quechua y el castellano

Todos los grados y secciones realizamos en forma rotativa la hora cívica en todas las instituciones, de acuerdo con la programación de la escuela. Faltando tres o cuatro días, la docente, los niños y niñas de la sección "A" del primer grado de nuestra escuela empezamos a prepararnos, para lo que realizamos diversas actividades con el fin de recordar los trabajos que hicimos en sesiones anteriores, como canciones, poemas, adivinanzas y pensamientos, en quechua y castellano.

Para eso se elaboró un breve programa con la participación de los niños y las niñas, en el que se consideró un pequeño concurso de lectura para seleccionar a quien podría dirigir el programa. Aunque esta actividad nos llevó mucho tiempo, me permitió ver el progreso de alumnos y alumnas en lectura. Quedaron como semifinalistas tres niños. Posteriormente se volvió a realizar la misma actividad hasta seleccionar a uno de ellos para que lea el programa y conduzca la hora cívica; los otros dos —un niño y una niña— leerían los pensamientos.



Niña participando en la hora cívica, expresándose en quechua.

Lectura y evaluación de la actividad realizada

Durante el desarrollo de la actividad pude constatar que la mayoría de los niños y niñas de mi aula ya están leyendo, como quedó demostrado en la actividad de la hora cívica. Primero se hizo formar a todos los alumnos y alumnas de la institución educativa para dar inicio a la actividad; luego, como el programa ya estaba preparado, los niños y niñas, autónomamente, empezaron a desarrollar desde el saludo hasta concluir todas las actividades.

Yo me sentí muy feliz, porque los niños y niñas de mi aula ya se desenvuelven solos. En la actividad programada participaron todos los del salón: uno dirigía el programa, dos leían los pensamientos, otros llevaban la bandera, y los demás tomaron parte en diferentes números. La actividad se desarrolló en las dos lenguas.

Una vez concluida esta actividad, hicimos una autoevaluación en clase: los niños y niñas se dieron cuenta solos y decían quiénes lo hicieron bien y quiénes mal, y a partir de ello se comprometieron para seguir mejorando cada día. Con esta actividad se logró desarrollar la lectura oral y en público. Es un buen avance para los alumnos y alumnas, porque los vi desenvolviéndose con normalidad, dirigiendo el programa, leyendo todos los textos, que fueron preparados con anticipación.

A ello hay que añadir la constatación de que no todos los niños están en el mismo nivel de aprendizaje, ni todos tienen los mismos ritmos de aprendizaje. En ello influyen otros factores, como la familia y el ambiente. De ahí que se requiera mucha dedicación, compromiso y esfuerzo para que los niños y niñas tengan una buena base, que es primordial en el primer grado. Con la aplicación del enfoque comunicativo textual en la enseñanza-aprendizaje de los niños logré desarrollar capacidades muy importantes, que les permitieron producir sus textos y desarrollar la habilidad de comprensión lectora, sobre todo a partir de la interrogación de textos.

7. Participación directa en la Fiesta de la Virgen de las Nieves

En vista de que es importante que los niños y niñas conozcan las fiestas costumbristas de su pueblo, primero se trabajó para conocer la historia de la Virgen de las Nieves. Con ese fin se presentó a los alumnos y alumnas una ficha con tal historia para, luego, iniciar la actividad.

Para empezar les conté la historia, de modo que, posteriormente, ellos pudieran realizar la lectura aplicando sus momentos: primero en forma individual y silenciosa, y después en voz alta. Es interesante observar que, en cada grupo, los compañeros ayudaban a los que no podían leer. Concluidas varias lecturas, se aplicó una ficha de preguntas acerca de la historia, y los niños respondieron de acuerdo con lo que habían comprendido. En esa etapa se pudo percibir que la mayoría comprende lo que está leyendo.

En relación con esta fiesta patronal, que dura de tres a cuatro días, hay que decir que es grande y muy bonita, y que la aprovechamos para desarrollar actividades propias del proceso de enseñanza-aprendizaje, como la producción de textos, ya que, al lado de sus padres, los niños observan desde muy pequeños de cerca todas las actividades que se realizan los días de fiesta. La octava en la que se hacen las bendiciones es también un espacio vivencial importante para el desarrollo de estas capacidades.



Niños y niñas participan en las diferentes actividades programadas por la Fiesta de la Virgen de las Nieves.

7.1. La comunicación social y la comprensión lectora en esta actividad

Primero se formulan una serie de interrogantes sobre la Fiesta de la Virgen de las Nieves, y los alumnos y alumnas responden de manera muy rápida, porque han vivido ya la actividad. Para explicar y hacerles recordar con precisión la fiesta, un día fuimos donde el Alcalde de Tinta, quien, muy gentilmente, nos obsequió unas láminas de la festividad de la Virgen de las Nieves con todas las actividades programadas.

A partir de ahí los niños empezaron a describir y comentar cada una de las actividades. Se les planteaban interrogantes y los niños respondían con mucha facilidad y exactitud sobre la misa, las comparsas de danzas —*siqlla, k'achampa, mestiza quyacha, chilenos, sayas, qapaq negro* y muchas otras—. Algunos incluso describieron las vestimentas que llevaba cada uno de los bailarines y las comparsas, el color, la cantidad de danzarines.

Pero como había también niños y niñas que no conocían, nos organizamos para que todos podamos participar en la misa de la octava en homenaje a la Virgen de las Nieves. Fuimos todos y escuchamos muy atentos la celebración de la misa, en la que la mayoría de los niños participó como se les había indicado. Esto quiere decir que la mayoría está logrando esa habilidad de escuchar y entender. Por mi parte, participé muy dinámicamente

ME GUSTA LEER

NOMBRE...

GRADO...

SECCIÓN...

FECHA...

Lee atentamente la lectura.

HISTORIA DE LA VIRGEN DE LAS NIEVES

En la época colonial en la ciudad del Cusco con la construcción de su hermosa catedral que hasta el momento existe. El obispo del Cusco de ese entonces, pidió a España una virgen dolorosa para su catedral. entonces la trajeron por mar hasta el Callao, para luego trasladar por vía terrestre en cuadrillas hasta el Cusco descansando en los lugares que anocheaban.

Un día 4 de agosto les anocheió en Tinta se quedaron a dormir, para la amanecida del 5 de agosto había caído nieve con una altura casi de un metro y no pudieron proseguir el viaje por las inclemencias de la naturaleza.

En la mañana del día 6 de agosto toda la cuadrilla de casi un centenar de personas se acercó al lugar de la virgen y no pudieron mover por más esfuerzo que realizaban. Así comunicaron a Cusco al obispo entonces el obispo envió mas cuadrillas de hombres hacia Tinta y no pudieron mover a la Virgen Dolorosa.

Llegó el obispo del Cusco creyendo que se estaba mintiendo y constato el mismo, que la virgen se quedo clavada en el lugar del descanso (actual capilla) entonces el obispo ordeno que se quedara y que se levante una capilla en el mismo lugar que actualmente existe.

El nombre de la Virgen de las nieves, es por la nieve que habia caído en la noche de la llegada de la Virgen a Tinta. Desde aquellos años la Virgen de las Nieves en Tinta se viene festejando los días 5 y 6 de agosto de cada año con comparsas de la zona.

Responde las siguientes preguntas planteadas.

¿Qué paso el día que la Virgen llegó a Tinta?

No pudieron mover a la Virgen Dolorosa y luego cayo una nevada

¿Qué ordeno el obispo al ver que no se podía mover a la Virgen?

Ordeno que bajaran a la Virgen

¿Por qué se le conoce hoy como la Virgen de las Nieves?

Porque caíó Nieve

¿La Virgen de las Nieves será nuestra madre por qué?

Si llamamos a Dios mamá porque es una V.

¿Que opina acerca de la fiesta de la Virgen de las Nieves?

Que sea muy bonito lindo y hermoso

Profesora Elsa Puente de la Vega Farfán - 2- "A"

en la misa, entonando canciones y otros. Como los niños y niñas lo notaron, estuvieron junto a mí, muy callados y atentos a la misa. Concluida la ceremonia se llevó a cabo la procesión de la Virgen por la Plaza de Armas; los niños de mi aula, todos juntos y muy alegres, acompañaron la procesión cantando algunas canciones. Llegando a la puerta del templo se dio la bendición para que luego la Virgen entrara. Para cerrar el día se bailó la danza de los *pabluchas*, que nos quedamos mirando para aprender más de esta fiesta y así poder producir mejor nuestro texto.

Estas actividades desarrollan la capacidad de comprensión de niños y niñas, poniendo énfasis en el significado del texto, evitando la repetición mecánica de palabras y oraciones. Esta manera de aprender ofrece como ventaja que, partiendo de palabras cercanas a su experiencia, sirven como punto de apoyo para identificar y reconstruir nuevas palabras en otros contextos (Cépeda 2000).

7.2. Pasos que se debe seguir para producir textos

Para la producción del texto se les pidió, primero, que recuerden todas las danzas que observaron en la fiesta. Con ese propósito se les entregaron tarjetas de cartulina en blanco y plumones para que cada uno pudiera escribir el nombre de las danzas que haya visto o recuerde de lo observado en los afiches de la festividad. Una vez escritas todas las comparsas en grupos, los niños y niñas las colocaron en un papelote para, luego, realizar la respectiva lectura. Después se eligió la danza que más les gustaba y se les pidió que escribieran en diferentes tarjetitas la vestimenta que llevaban los danzantes, tanto varones como mujeres. Para llevar a cabo esta tarea contaron con la participación y ayuda de cada uno de los integrantes del grupo. Si bien esta actividad les tomó mucho tiempo, ya que como primer paso tenían que recordar el traje que llevaba cada bailarín, escribir y anotar en las tarjetas les fue muy fácil.

Cuando todos terminaron de pegar sus tarjetas, los grupos que acabaron antes iniciaron la lectura de sus papelotes. En un primer momento esto se realizó por grupos, y luego individualmente y de forma voluntaria; y se vio que todos querían pasar a leer sus trabajos.

Terminada la labor y ya en el aula, se repartió a cada uno una ficha en blanco para que, en su casa y con ayuda de sus padres, pudieran redactar un texto sobre la Fiesta de la Virgen de las Nieves que narre toda la secuencia, desde el inicio hasta el final, de una de las actividades que más les hayan gustado o llamado la atención. Con esta estrategia podíamos darnos cuenta de cómo lo habían hecho, porque los niños y niñas contaron los sucesos tal y como los habían observado; incluso, algunos produjeron textos muy detallados. Las actividades vivenciales en las que los niños observan y participan directamente los ayudan a empezar a escribir desde su propia experiencia. Finalmente, es preciso tomar en cuenta que al revisar estos escritos no se dio mucha importancia a la ortografía, pues se privilegió el mensaje.

I.E. N° 56039- TINTA

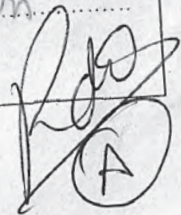
¡Ya se escribir!

Nombre Luis Fernando Oblitas

Grado 1° Sección A Fecha 24-11-2008

La fiesta de la virgen de las nieves
en el distrito de Tinta se
celebra la fiesta de la
Virgen de las nieves y a
unos bailarines que bailaban
muy bien y algunos me
y mi papá bailó
salsa y yo me bailé
mestizo guayana y muchos
más como mi compañero
Kevin bailó salsa con su
papá y su mamá era su
pareja y le pidió que era su
pareja y bailó muy bien

Prof. PUENTE DE LA VEGA FARFAN Elsa - 1er grado - 2008



YA SE ESCRIBIR

Nombre Elian Nataly Huamán Sutta
 Grado 2 Sección A Fecha 12.08.2009

La ida a la misa de la Virgen

Un día 12.08 del 2009 mi clase
 fuimos a la misa y
 cuando llegamos y entramos a la
 misa luego cantamos antes mi
 profesora saca antes fotos y nos salimos.

y luego la sacaron a la Virgen
 de los ríos y caminamos dando
 una vuelta de la plaza y el
 padre nos abla de nosotros
 y luego cantamos hacia
 adelante y seguía sacando fotos
 mi profesora cuando llegamos.

miraron pabluchas y tomaron
 lo que se estaban comiendo con
 su sanmartín y nos estaban riendo
 y nuestra profesora nos dijo que nos vallamos.

a la clase y nos fuimos a mi
 escuela en orden cuando llegamos
 estudiamos un tema.

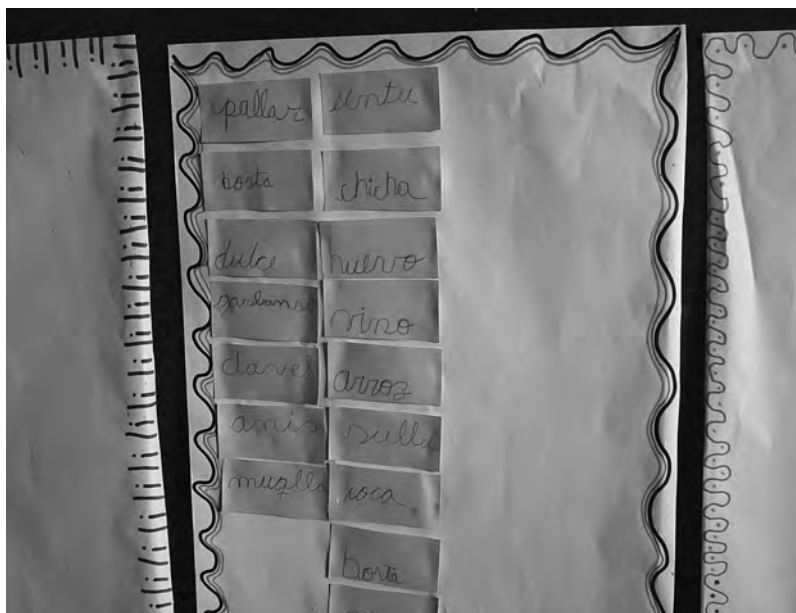
Prof. PUENTE DE LA VEGA FARFAN Elsa - 2do grado - 2009

8. Participación directa del *yachaq* en el proceso del ritual a la *Pachamama*

Según el calendario comunal, el ritual a la *Pachamama* está programado para el mes de agosto, porque el clima es entonces el más propicio para ese tipo de actividad. Desarrollamos, así, la actividad vivencial de la ceremonia, para lo que debí buscar un *yachaq* que viniera a mi aula y explicara todo el proceso de la ofrenda. El maestro indicó a niños y niñas cuáles son las ofrendas o recados que se debía comprar para entregarlas como agradecimiento por todo lo que la *Pachamama* nos da y porque nos cría como sus hijos. El día programado para la ofrenda vino el *yachaq*, quien indicó minuciosamente las cosas que debía tener una mesa para el ritual y el proceso que se había de seguir. Asimismo, explicó por qué se hace este ritual. Para el inicio del ritual, lo primero que hicimos fue *pik-char* nuestra coca y dialogar un poco con el *yachaq*, a quien se le sirvió la chicha; luego él hizo el *challay*, después lo hice yo y finalmente los niños.



Niños y niñas participando directamente en la actividad vivencial del ritual a la Pachamama.



Escribiendo en forma grupal e individual el nombre de los recados para la Pachamama.

8.1. Proceso metodológico para realizar la producción de textos en forma descriptiva

Al día siguiente se hizo una sesión de aprendizaje considerando los materiales utilizados en el acto ritual de la *Pachamama*. En ella participaron los niños y niñas, a quienes se repartieron unas tarjetas para que escribieran el nombre de cada uno de los recados que recordaban utilizados en la ceremonia. Una vez que se terminó de escribir, se presentó a cada grupo tarjetitas con diversos contenidos: coca, *muqllu*, anís, arroz, pallar, garbanzo, clavel, *sullu*, *untu*, vino, bosta, etcétera, para que las contrastaran con lo que habían escrito y vieran qué les faltaba. Los niños y niñas observaron detenidamente y algunos fueron recordando que sus padres también hacían estos rituales.

Al final del proceso, todos se dieron cuenta de lo fácil que es aprender a leer y escribir pero partiendo de las actividades que realizan en su diario vivir; y de esa manera, además, se identifican con su cultura, lo que hicieron muy bien. Posteriormente se pegaron en un papelote las ofrendas o materiales concretos elaborados con anterioridad, para que otros niños coloquen el nombre que corresponde a cada uno de ellos.

8.2. Otra forma de producir textos a partir de la misma actividad, pero de manera narrativa

Al día siguiente se realizó otra estrategia de producción de textos, pero utilizando los mismos materiales del acto ritual. Así, se trabajó con las producciones del día anterior, que nos sirvieron de mucho. Primero dieron una pequeña lectura a todo lo producido y recordaron los nombres. Luego les indiqué que pensaran para qué sirven esos materiales, dónde se los puede comprar y con qué fin o propósito. Mientras pensaban se les entregó una ficha preparada para que puedan elaborar sus textos creando oraciones a partir de esos materiales.

Esta estrategia resultó muy exitosa, porque los niños y niñas escribieron con facilidad todas las oraciones que se les venían a la cabeza. Aquí sí se les pidió que respetaran las mayúsculas y el punto final, pero no se enseñó el concepto de cada uno de ellos.

Una vez que terminaron de crear sus oraciones, las pegaron en un papelote e instalaron un museo para que todos las pudieran ver; posteriormente realizaron la lectura correspondiente de todo lo que escribieron, hasta terminar. Después, desde sus lugares, se dieron cuenta de cómo realizó cada uno su trabajo, pues hicieron comparaciones entre compañeros. De este modo, en adelante ya hubo textos más presentables y realizaban con muchas ganas el museo de sus trabajos.

Nombre Narvelly Yolanda Haayhua Quispe ME GUSTA ESCRIBIR!

Grado 1 Sección A Fecha

Mis oraciones de la pachamama

1. El vino es para challar la tierra.
2. Mi mamá compra los recados.
3. El ajachag se paga a la tierra.
4. El maíz amarillo nos da suerte y plata.
5. Con la coca se huere el quinto.
6. Yo he participado en la pachamama.
7. Los clavetes son para floures.
8. Nosotros hemos picchado coca.
9. El untu se pone en el quinto.
10. En la mesa viene ricos dulces.
11. Yo he tomado chicha.
12. El ajachag sea lido feliz.
13. Me gusta la pachamama que vive en mi familia.

Prof. PUENTE DE LA VEGA FARFAN Elsa - 1er grado - 2008

I.E. N° 56039- TINTA

Nombre Gabriela ¡Ya se escribir!
Patty Puntaca Charca
Grado 2° Sección A Fecha 10-12-2008

Devor a pachamama
Encima de la mesa ponemos
honguina y papel y en hoy
sacamos las flores y despues
hacemos Cruz de las hojas
ensema ponemos pallar
garbanzo honto huevo
coca maiz arroz mugllu
anis clavel chicha vino
sullu dulces bosta
despues secan guardado
amazado en una
honguina.

Prof. PUENTE DE LA VEGA FARFAN Elsa - 1er grado - 2008

9. Aprovechando la Fiesta del Patrón San Bartolomé para desarrollar actividades en el aula

Tinta, nuestro pueblo, tiene fiestas tradicionales grandes y muy bonitas; de ahí que, de acuerdo con lo planificado en el calendario comunal, se logra trabajar todas las actividades programadas incorporando su cultura en el proceso de lectoescritura y se desarrollan las habilidades de comprensión lectora y producción de textos. Participamos en las festividades para luego recordar la secuencia en la que se desarrollan: se inician con la santa misa, seguida de la entrada de los albazos, la corrida de toros, la pelea de gallos y los matrimonios, para terminar con el *solischa*.

La Fiesta de San Bartolomé dura casi una semana. Los niños fueron a observar, en forma muy minuciosa, todas las acciones que se realizaban durante esos días, porque antes yo les había dado algunas consignas pensando en que luego se trabajaría esta actividad para lectura y producción de textos, así como para la integración de áreas. Sobre la base de lo observado, los niños y niñas dialogaron en grupos pequeños sobre las actividades de la semana de fiesta.

9.1. Participación directa en la festividad

Primero se participó con todos los niños en la misa central de la Fiesta de San Bartolomé, y luego en la procesión del Señor por toda la plaza de Tinta. Todo esto se realizó no por perder el tiempo, sino para aprovechar al máximo todo lo visto y oído para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños. Una vez concluidas estas actividades nos fuimos a la institución educativa, donde se les dieron algunas tareas relacionadas con las acciones que se iban a realizar por la tarde y que generarían los textos del día siguiente, cuando hicimos un recuerdo del día anterior para luego anotar las acciones importantes ocurridas ese día. Yo escribí en la pizarra, y como ellos ya tenían muchos “insumos” en la memoria, estaban prestos para producir sus textos en forma libre y de acuerdo con su creatividad.



Participando en la misa del Patrón San Bartolomé.



Procesión del Patrón San Bartolomé y el inicio de la Fiesta de los Albazos.

9.2. Creando textos a partir de la actividad presenciada

Para ello se entregó una ficha con algunas estructuras ya escritas y que los niños y niñas debían completar: su nombre, grado, fecha y la estructura de los escritos que iban a realizar. Así, se les indicó, entre otras cosas, que siempre al empezar se escribe con mayúscula, y que lo mismo se hace con los nombres de las personas. También se trató el uso del punto (seguido y aparte). Conforme iban trabajando, yo monitoreaba grupo por grupo y apoyaba individualmente a quienes lo requerían. Así pude ver que los niños y niñas entraron ya en el ritmo de la escritura, de modo que se les hizo muy fácil empezar a producir textos. También pude ver que escribieron todo lo que vieron de principio a fin. Hubo incluso alumnos y alumnas que acompañaron sus escritos con dibujos, costumbre que adquirieron desde muy pequeños con sus padres. Una vez que terminaron de escribir, uno por uno fueron pasando al frente a leer sus textos, mientras los demás escuchaban callados. Todo esto me permitió darme cuenta de cuán importante es trabajar con los alumnos y alumnas desde su vivencia, tratando de rescatar lo que se está perdiendo, porque lo que hacemos comúnmente es desligarlos de todas las actividades locales y enseñarles otras cosas que muchas veces no tienen para ellos y ellas la menor importancia, lo que se traduce en sus pocas ganas de aprender.

LE N° 56039- TINTA

ME GUSTA ESCRIBIR!

Nombre Mireya A. Fernández Olmedo

Grado 1° Sección 1 Fecha 29.11.2008

Patron San Bartolome
En la fiesta del Patron San
Bartolome hay una mira
para verar y cantar despues
los alvases y los buvros corren
en la plaza, las personas
miran lo que bailan la
manera los alvases, en
la plaza tambien vende
jugos fer de barao y el
ultimo dia bailan solista
en la plaza y tambien
hey ido a la corrida.

Prof. PUENTE DE LA VEGA FARFAN Elsa - 1er grado - 2008

Hoja de trabajo de Mireya A. Fernández Olmedo.

10. Paseo por el Día del Estudiante a la comunidad de Sullia

Se programó, en coordinación con todos los docentes de la IE, salir un día de paseo. Nosotros, los del primer grado, tuvimos que organizarnos en el aula. Lo primero que se hizo fue darles recomendaciones, como que trajeran sus gorros o sus sombreros, su fiambre y su tostado; que vengan con ojotas o con zapatillas y con buzos, porque una vez que llegáramos al lugar habría un encuentro deportivo intersecciones y por ciclos.

El paseo se inició con la caminata, que estuvo marcada por la alegría de niños y niñas. Cuando llegamos a Sullia la profesora responsable organizó el campeonato de fútbol empezando por los primeros grados; quienes no participaban del juego hacían barra. Concluido el campeonato, todos juntos fuimos a comer nuestros fiambres y a servirnos el refresco, y después se les dio un tiempo libre para que hicieran lo que quisieran. Antes de retornar a la escuela se les indicó que al día siguiente debían traer una composición sobre lo vivido este día.

Al día siguiente constaté que todos habían escrito muy bien sus textos, considerando la secuencia de las actividades del paseo. Algunos acompañaron sus escritos con dibujos. Luego, y como ellos ya saben también, algunos niños leyeron sus trabajos.

11. Elaboración de pancartas sobre los derechos del niño

Esta actividad se realizó porque estaba programada en nuestro calendario comunal, y tiene como propósito dar a conocer a la sociedad los derechos de los niños y las niñas. Así, lo primero que hicimos fue seleccionar algunos derechos, los más impactantes o primordiales para ellos; se eligieron cinco, de modo que cada grupo elaboró su pancarta escribiendo el derecho que le había tocado y el mensaje contenido. Para ello se les entregaron materiales de trabajo como plumones, papel lustre de diversos colores, plantillas de letras, colores, goma, tijeras, etcétera.

Se pegó en la pizarra un modelo de cartel para que lo observaran y se guiaran de él. Los niños, por grupos, trabajaban en forma coordinada y participativa; todos se ayudaban y compartían su material. Esta actividad duró hasta las 11 de la mañana. Una vez acabados los trabajos, se pusieron en un marco para que cada grupo pudiera llevarse el suyo.

Para la salida a la Plaza de Armas se eligió el jueves, día en que se lleva a cabo la feria y, por lo tanto, se registra una alta concurrencia. Salimos y desfilamos con nuestras pancartas para dar a conocer el mensaje sobre los derechos del niño, de modo que cumplimos una función social. Todos los que nos veían en la plaza miraban muy atentos y se enteraban de lo que estábamos comunicando. De regreso en la escuela, y cuando todos los grupos habían leído sus respectivas pancartas, se colocó el material en el sector de Personal Social, para que en otras oportunidades se pueda utilizar como material de trabajo.



Desfile de pancartas alusivas a los derechos de los niños y las niñas en la plaza ferial de los jueves en la Plaza de Armas.

12. La actividad de Todos los Santos y el proceso de lectoescritura en el aula

Al principio, para el inicio de esta actividad se pensó elaborar panes y bizcochuelos con la participación de todos los niños. Sin embargo, esto no se llegó a hacer, lo que fue subsanado porque los niños y niñas participaron en sus casas, directamente, en todas las actividades por la Fiesta de Todos los Santos.

Lo que sí se hizo fue recordar día a día y actividad por actividad para que, posteriormente, los niños puedan realizar sus textos a partir de ellas. Para ellos fue fácil producir un texto, pues sabían muchas cosas que aprendieron con sus padres, sobre todo los que tenían difuntos. Quienes quisieron hacerlo contaron lo que habían hecho con sus padres y madres, como elaborar el pan, el bizcochuelo, los maicillos, las ofrendas, las wawas, etcétera. Relataron minuciosamente el día, lugar y hora en que hicieron esta actividad.

12.1 Escribimos textos a partir del uso de material concreto

Para este proceso de producción de textos se presentó el material concreto, como panes de trigo, bizcochuelos, pan *wawa*, maicillos y ofrendas. A partir de ello se narraron las actividades realizadas esos días. Después de que escuchamos estos relatos les entregué unas tarjetas en blanco en las que los niños y las niñas debían escribir los nombres de los materiales. Concluida esta actividad, escribí en unas tarjetas más grandes el nombre

Nombre... Luis Denji Hilario Albaradosfecha 17.11.2017Grado ASección 1

YA SE LEER.

MIS DERECHOS DE HIJO Y DE NIÑO

Los niños tenemos derechos como:

- 1.- Todos los niños tenemos derecho a tener un nombre y una nacionalidad. El nombre y apellido es para diferenciarlos de los demás.
- 2.- Tengo derecho a la vida, como son tener una vivienda, alimentación y atención medica adecuada.
- 3.- Igualmente todos los niños tenemos el derecho a una educación, entonces ya sea niños de la ciudad o del campo todos tienen el derecho de estudiar.
- 4.- Todas las personas necesitamos estar con alguien, por eso tenemos derecho a vivir con la familia, vivir con nuestros padres, por que necesitamos cariño y amor.
- 5.- Los niños queremos expresar lo que sentimos, lo que pensamos entonces todos tenemos derecho a opinar y la libre expresión.



Photo

de cada uno, y las pegué en la pizarra para que pudieran contrastarlas con sus escritos, y finalmente todos hicieron la respectiva lectura.

A partir de los materiales concretos se habló mucho de la elaboración del pan; los niños empezaron a recordar todos los ingredientes utilizados y contaron que sus papás habían puesto la sal, la harina, el azúcar, el queso y la levadura; lo mismo se hizo con el bizcochuelo, los maicillos y la *wawa*: por grupos, dialogaban entre ellos. Había niños que ya conocían algunos ingredientes.

Para iniciar la creación de textos se hicieron diversas preguntas a los niños sobre los ingredientes y la forma de preparación. Ellos iban recordando lo que habían visto y me lo dictaban, y yo iba escribiendo en la pizarra algunas ideas o palabras importantes. Lo mismo se hizo con cada uno de los productos. Después, se entregó a cada niño y niña una ficha prediseñada para que pudieran producir sus textos.

Empezaron a escribir en forma individual, mientras yo iba monitoreándolos constantemente. Así pude observar que lo hacían muy bien, lo que atribuyo, como ya dije, a que habían participado directamente en las actividades, observando y en algunos casos haciendo. Por eso disfrutaban al producir sus textos, y algunos hasta se preocuparon por la ortografía: alguno me preguntó, por ejemplo, si 'había' se escribía con hache o sin hache. Del mismo modo, yo les pregunté si 'había' llevaba 'b' o 'v'.

Conforme terminaban de escribir, iban pegando sus textos en la pizarra y leyéndolos. Culminada esta etapa, se inició la presentación, en museo, de todos los trabajos, de modo que cada uno pudiera observar todos e incluso evaluarlos, incluido el propio. Esto nos permitió concluir que sí se está logrando lo planificado en mis indicadores. Esta misma actividad fue realizada para trabajar la lectura comprensiva.

De igual forma, esta actividad sirvió para que, en sesiones posteriores, de creación de oraciones, los niños y niñas, en forma individual, produjeran sus textos considerando cómo hacer oraciones y tomando en cuenta que había que iniciarlas con mayúscula y cerrarlas con un punto.

12.2. Practicando la lectura a partir de sus costumbres

Para Comprensión Lectora, primero se presentó el material concreto del día anterior, y luego se les entregaron sus producciones para que las leyeran varias veces hasta haberlas comprendido. Con ese fin, primero se hizo una lectura general en voz alta y, luego, otra lectura grupal en voz alta, lectura en cadena en la cual participé.

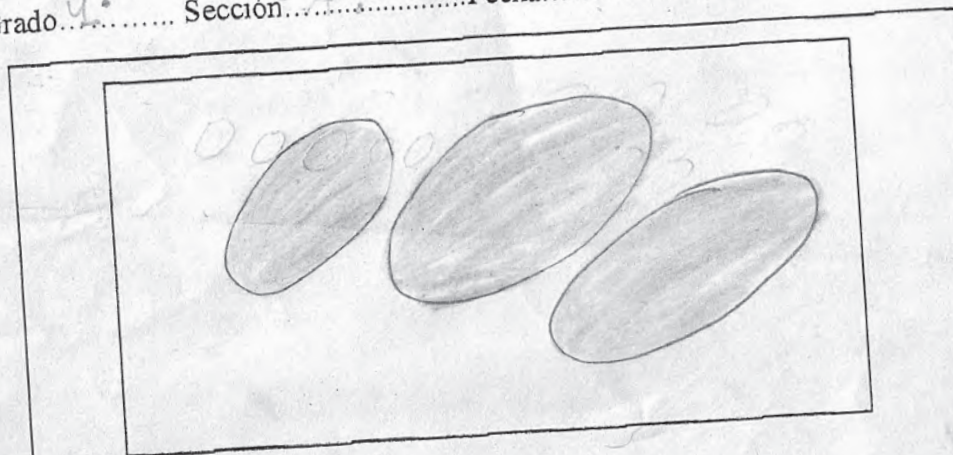
Para desarrollar la lectura se cumple el mismo proceso con todos los niños: primero leen el texto y en seguida se les hacen preguntas de tipo literal, inferencial y crítico, especialmente las primeras. En mi aula tengo muchos textos producidos por ellos que sirven muy bien como material de lectura; y a medida que van avanzado ellos mismos se van dando cuenta de los errores que han cometido.

I.E. N° 56039- TINTA

¡ME GUSTA ESCRIBIR!

Nombre... Luis Fernando Oblitas Alencastre...

Grado... 4°... Sección... 1°... Fecha...



El pan es rico
Yo con mi papá y mi mamá
hemos hecho pan mi papá a Merado
la harina y yo le puse el aceite
y mi mamá a Merado el azúcar
y rico a salido del horno y rico
estaba cuando se a oído
mi mamá y era una masa muy buena
y he mirado tele viendo...

Prof. PUENTE DE LA VEGA FARFAN Elsa - 1er grado - 2008

LE N° 56039- TINTA

Nombre. Mireya A. Fernández Olmedo ¡Ya se escribir!
Grado. 1° Sección. "A" Fecha. 26-11-2008

Haciendo pan y biscochos
Para hacer el pan se prepara
la masa, un ratito se hace
fermentar después se amasa
y se mete al horno para el
biscocho se hacen las
cajetas de papel con, paga
después se va al horno y
se vate los huevos ahí se
añado, azúcar, harina y
sal, esa masa se pone en
cajitas y se mete al horno
después está listo para comer.

Prof. PUENTE DE LA VEGA FARFAN Elsa - 1er grado - 2008

[Firma]
A

Cuando se trabaja a partir del entorno real y de las vivencias diarias del niño, se puede observar el gusto y agrado con el que realizan sus trabajos, tanto en comprensión de lectura como en producción de textos. Pero cuando se elaboran o leen textos con los que no se identifican, su interés se pierde.

En cuanto a la lengua quechua, también la trabajamos a partir de la actividad por Todos los Santos, y a los niños les faltó tiempo para contar todo lo que hicieron durante esos días. Los alumnos y las alumnas contaron toda la actividad en forma secuencial y clara en la lengua materna, y así se logró un buen diálogo y comunicación entre parejas.

13. La actividad vivencial del *sara hallmay* y la comunicación compartida en la chacra

Planificamos esta actividad en coordinación con los alumnos practicantes del Instituto Superior Pedagógico de Tinta. Para esto nos organizamos por tareas que se asignaron de manera individual: traer *qurana*, *piquito*, *allachu*, *wanu*, *kuka*, chicha, cámara, grabadora y otros; asimismo, determinamos que los niños y niñas trajeran lo que tienen y sirve para este trabajo: herramientas, sombreros, gorros y fiambres.

Cuando llegó el día planificado, y una vez que se dieron las indicaciones y recomendaciones, salimos rumbo a la chacra. Lo lindo fue que toda la comunicación, desde que salimos, se hizo en quechua, y así pude observar que mis alumnos y alumnas ya están comprendiendo y aprendiendo que estas cosas las hacen en sus casas, con sus padres. Otro aspecto interesante son sus ganas de colaborar: todos querían llevar las herramientas, el guano, etcétera. En eso Miguel, mi alumno que solo habla quechua y que suele no participar mucho en otras actividades, cargó con mucha gracia el guano en su costalillo; todos lo miraban muy alegres.

Durante el recorrido, los niños y las niñas expresaron muchas inquietudes, interrogantes y diálogos en quechua; asimismo, mostraban respeto y saludaban a todas las personas con las que nos encontrábamos en el camino. Cuando, por fin, llegamos al lugar de los hechos, descansamos todos sentándonos en grupos. Entonces el *chaqrayuq* se dirigió a los niños para darles las explicaciones e indicarles los procesos que se debía seguir para realizar el trabajo del *sara hallmay*.

Lo primero que se hizo fue el *k'intukuy*, a cargo del dueño de la chacra, con total respeto por la *Pachamama*. Seguimos las personas mayores que fuimos a realizar la actividad y después todos los niños y niñas. A continuación hicimos el *ch'allakuy* con la chicha, también con mucho respeto y cariño por nuestra Madre Tierra; y, finalizado éste, se repartió la *kuka* a todos los niños para *pikchar* (compartir). Entonces vi con felicidad que mis niños ya estaban entrando a vivir lo que es de ellos; también me sentía fortalecida por las cosas que estoy haciendo y por estar cumpliendo todo lo que había planificado para este año.



Niñas y niños trabajando en la chacra, en la actividad vivencial del sara hallmay.

Luego el *chaqrakuq* dio órdenes a los niños para que trabajaran de acuerdo con lo que ya sabían, por grupos: unos tenían que sacar las malezas de la chacra, otros le echaban *wanu*, y otros más realizaban el palmeo. Una vez concluido este proceso, tenemos muchas evidencias de que es muy necesario empezar a hacer con los niños y niñas algo desde su contexto.

Luego de trabajar hicimos un descanso (*hallpay*) en el que se pudo compartir la chicha y la *kuka* y comer la *q'ukawa* (fiambre) que habían llevado. Todos y cada uno de los niños y las niñas realizaron sus trabajos muy felices y contentos, porque estaban en contacto con la Madre Tierra, que nos cría y nos cuida.

Nos alistamos para retornar a la escuela. Guardamos nuestras cosas (herramientas y todas las pertenencias personales), y luego fuimos al río a lavarnos las manos y los pies, pues habíamos hecho el trabajo todos descalzos. Era una situación muy impresionante, para mí misma, ver a mis niños pequeños del primer grado trabajando como si fueran hombres grandes que sabían hacer esa actividad. Terminando de lavarnos iniciamos el camino de retorno. Durante el recorrido los niños y niñas anduvieron felices, conversando sobre lo que habían hecho en la chacra.

Llegando a la escuela todos compartimos nuestra lonchera escolar, que consiste en una comidita preparada con los productos de nuestra localidad. Después nos lavamos todos las manos y nos cepillamos los dientes, porque así lo establecían nuestras normas. Luego, cuando tocaba ya la salida, se les entregó una hoja organizada y esquematizada para que, en sus casas, produjeran los textos narrando de una manera secuencial lo que hicieron en la chara ese día. Se trataba de encontrar palabras nuevas y de incrementar así nuestro vocabulario, de formar oraciones y crear textos narrativos y descriptivos.

Alguien podría pensar que estas actividades (chacra) son una pérdida de tiempo; al contrario: es incorporarla al proceso que desarrollamos con nuestros niños en la escuela.

13.1. Creando textos desde la actividad ejecutada

Al día siguiente de la actividad realizamos un pequeño recuerdo de lo desarrollado el día anterior, el *sara hallmay*, con el fin de crearles interés para que puedan producir sus textos a partir de una actividad vivencial. Con tal fin, después de un largo diálogo nos pusimos de acuerdo para producir textos en papelotes y por grupos, cambiando la forma anterior. En este proceso uno escribe y los demás compañeros aportan con sus ideas para producir el texto en forma secuencial, ordenada y, sobre todo, comprensible.

Los niños y niñas del grado que tengo a mi cargo lo hicieron muy bien; más aun: puedo afirmar que están desarrollando esa habilidad de crear textos a partir de su cultura y de la aplicación o puesta en práctica. Para lograrlo tuve que monitorearlos constantemente, para apoyar a todos los grupos; incluso, como ya se indicó, muchos trabajos estaban acompañados de dibujos pintados. Una vez que terminaron de escribir se hizo el museo de sus trabajos y todos los colocaron en el papelote; después cada grupo se puso de

LE N° 56039- TINTA

¡Ya se escribir!

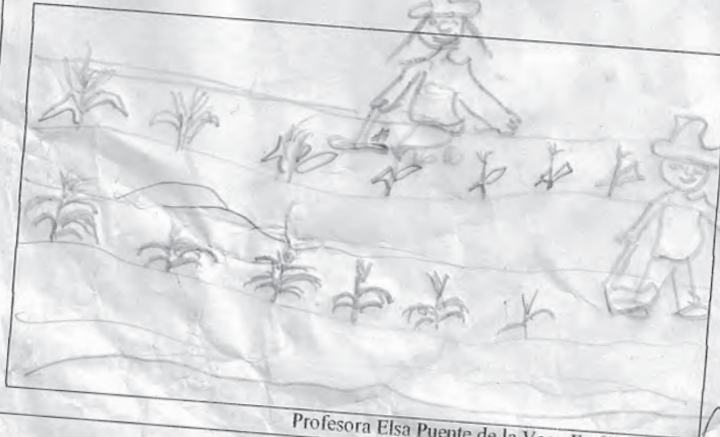
Nombre... Olinda Llaka Mamani

Grado primera sección A fecha 26 11 2008

Produce un texto

Sara Ballamay
yo ido a la chacra a jallmar primero
vacamos las hierbas y despues ponemos
abono resin empezamos a jallmar
un ratito descansamos para tomar
chicha y coca pishan y despues comiamos
a jallmar cuando estan enmitad de
un terreno grande dejan su lampas en
el surco y descansa para comer el
fiambre del mediodia terminen de
comer y despues toman su cañarito y
coca y finalmente proceden a jallmar.

Realiza tu dibujo.



Profesora Elsa Puente de la Vega Farfán.

acuerdo para ver quién iba a leer su producción, y mientras cada representante de grupo leía los demás escuchaban atentos.

En todos los textos que producen están presentes la ortografía y la caligrafía. Se busca que los niños, solos, se den cuenta de sus errores a medida que van trabajando, para que las correcciones se les graben de por vida. Sin embargo, nunca se marcó sus errores con rojo, porque esto mata la creatividad. Finalmente, hay que decir que en esta etapa no se trabajó nada de conocimientos.

13.2. Aprovechando la comprensión lectora en la actividad realizada

En lo que concierne al proceso de comprensión de lectura, lo primero que se hizo fue hacerles leer su mismo producto, de modo que les fuera más fácil responder a las preguntas planteadas y realizar las oraciones, incidiendo bastante en la utilización de la mayúscula y el punto final en dos lenguas. Puedo decir, al respecto, que los niños y niñas a mi cargo están mejorando día a día y superándose individualmente.

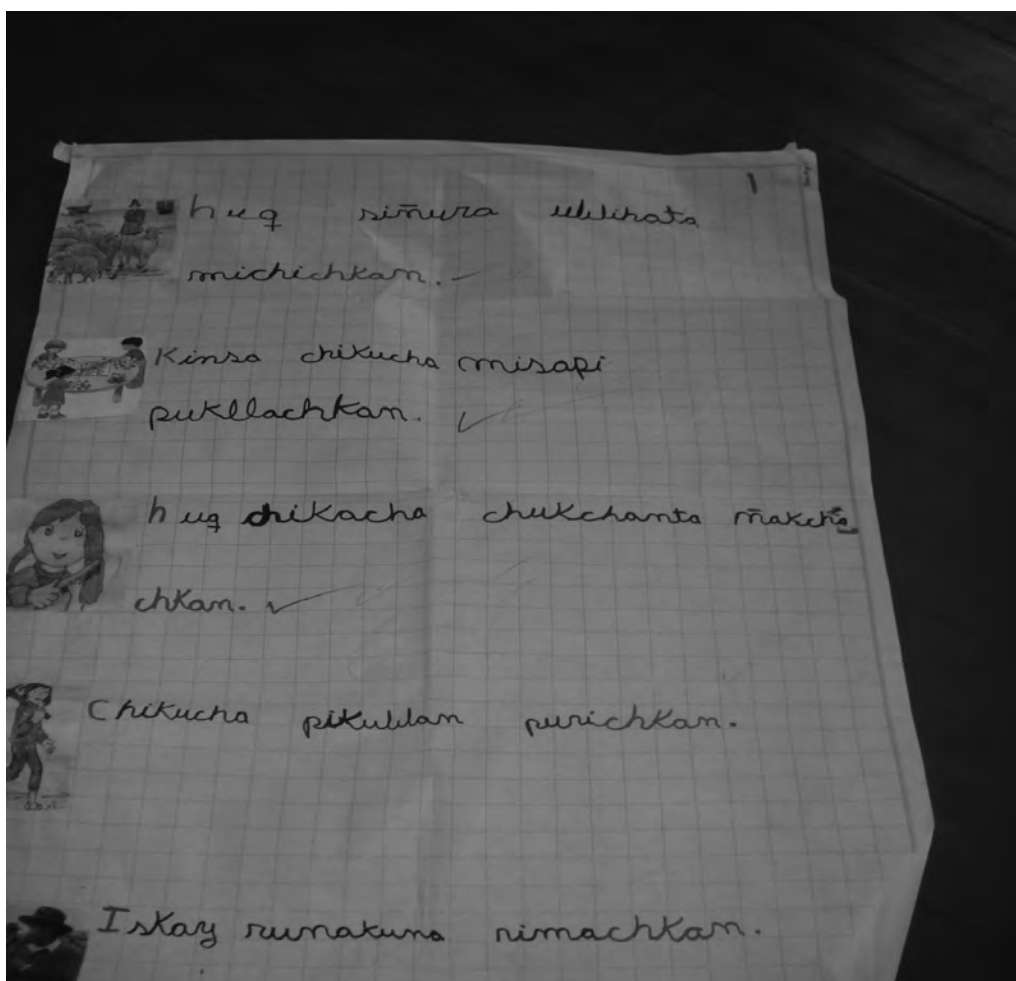


Foto de cuaderno

En cuanto a la lectura y producción, se puede acompañar con dibujos y fotos de los trabajos en la chacra. Es a partir de estos hechos reales y aplicables como los niños se están

identificando mucho más con su cultura, comunicándose muy bien en su lengua materna. Se trata, también, de que rescaten su propia identidad.

14. Compartiendo experiencias de socialización con los niños de la institución de Salloq'a

Gracias al apoyo de TAREA, y de acuerdo con lo previsto con mi monitor de ella, decidimos visitar la institución de la colega Nélida, que está dentro de la comunidad de Salloq'a. Para esto nos tuvimos que organizar un día antes con los niños y niñas, para indicarles que traigan los siguientes materiales: mantelito, unkuña, costalillo, *siq'a*, gorro, sombrero, *piquito* pequeño, etcétera.

Al día siguiente salimos rumbo al lugar, al que viajamos en una combi acompañados por el monitor de TAREA. Él compró coca, chicha, panes y dulces para compartir con los niños de esa institución. Después de un largo viaje llegamos a nuestro destino. La profesora y los niños nos recibieron muy atentos y cordiales, pasamos al aula y compartimos brevemente algunas experiencias acompañadas de canciones y poesías en quecha y castellano tanto de la institución de Tinta como de la de Salloq'a. Allí vimos que los niños se desenvolvieron con naturalidad, sin miedo ni vergüenza.

Terminada esta actividad nos organizamos para ir a la chacra a recoger nabo, ya que la actividad programada se llamaba preparación del *yuyo haucha* (comida). Fuimos con todos los niños y niñas de ambas instituciones, acompañados de los docentes y una madre de familia que fue llevando la lonchera escolar. Llegando a la chacra la profesora les dio las recomendaciones pertinentes para empezar a recoger el nabo, como que no deben pisar las plantas, ni sacar las habas y los maíces; asimismo, se les dijo que al recoger el nabo debían juntar todos con una sola cabeza.

Una vez terminada la recolección, regresamos a la escuela e inmediatamente nos pusimos a lavar el nabo en forma ordenada, para que las madres de la institución visitada lo pudieran picar. Al mismo tiempo, la profesora iba enseñando a las niñas, por medio de la demostración, cómo picar el nabo, mientras que los varones hacían arder el fuego y las demás mamás complementaban con el preparado. Los niños seguían atentamente todos los pasos, porque esto nos servirá de mucho para el proceso de aprendizaje en el aula en relación con la lectura y la producción de textos.

Mientras terminaban de cocinar, nos fuimos con todos los niños a practicar un poco de deporte. Luego de que se pusieran de acuerdo sobre qué hacer, se eligió jugar fútbol, y para ello se formaron dos grupos integrados por los niños y los docentes. Después de esa actividad retornamos a la institución educativa de Salloq'a, donde nos sentamos todos. La profesora trajo textos en quechua y castellano, y los alumnos y alumnas eligieron libremente, luego de lo cual, echados todos en el pasto, iniciaron la lectura.



Realizando la recolección del nabo para preparar la comida del yuyu jaucha, en la que niñas y niños participan activamente y con gusto porque son acciones que realizan en forma diaria.

I.E. N° 56039- TINTA

ME GUSTA ESCRIBIR!

Nombre... OWEN

Grado... 1º

Sección... 141

Fecha... 4-12-2008

yo visita a salloca
primero hemos subido
al carro todos mi amigos
y amigos y cuando hemos
llegado a Salloca hemos
leído un rato y después
hemos jugado y las niñas
nos habían ganado cuatro a
tres y después hemos comido
y también hemos tomado
nuestros refrescos y después
los hemos entrado a nuestras
casas

Prof. PUENTE DE LA VEGA FARFAN Elsa - 1er grado - 2008

Hoja de trabajo de Owen.

Cuando la comida estuvo lista, los niños se lavaron las manos para luego acercarse cada uno con su plato para que les sirvieran. El refrigerio constaba de yuyo o nabo, mote de haba y maíz. Todos compartimos muy felices y satisfechos de realizar este intercambio de experiencias tan fructíferas.

Cuando llegó la hora de retornar, tuvimos que despedirnos de los compañeros, de la profesora y de las madres que nos acompañaron durante la actividad. Regresamos en el mismo carro, y por el trayecto algunos niños se fueron bajando en sus comunidades o cerca de ellas. La parada final fue en la plaza de Tinta, donde nos despedimos.

14.1. Producción de texto instructivo (receta) sobre la preparación del *yuyu hawcha*

Al día siguiente de la actividad se pidió a un niño voluntario que narre lo realizado en Salloq'a. Los candidatos fueron muchos, pero por esta vez lo hicieron solo unos cuantos, a quienes se les indicó que narraran todo el proceso y, luego, escribieran un texto. Durante el relato yo anotaba algunos ingredientes que se mencionaban para la preparación de la comida, y luego se planteó una serie de preguntas; tanto fue el diálogo, que quedamos en hacer una receta para la preparación del *yuyu hawch'a* o segundo de nabo.

Respetando los momentos para la producción de textos —planificación, textualización y revisión—, iniciamos nuestra escritura, para lo cual les entregué una hoja que contenía la estructura del texto y presenté la silueta del texto en un papelote para luego explicarles el proceso que debíamos seguir para elaborar nuestro escrito. Los niños y niñas empezaron a producir en forma individual recordando todo el proceso realizado, y una vez que lo concluyeron lo pegaron en un papelote; así se hizo el museo de todos los trabajos. Ellos mismos se sintieron muy satisfechos de ver escrito todo lo que saben y sienten de su propia cultura y su realidad. Este mismo producto nos servía como material para la lectura y comprensión.

Como una reflexión personal y después de seguir el proceso, me di cuenta, en los últimos meses del año, de que los niños y las niñas ya escribían con una facilidad y rapidez todos los mensajes que querían comunicar.

LE N° 56039- TINTA

Nombre: Luis Fernando Oblitas Alvarado

Grado: Sección: Fecha: 4-11-2008

ME GUSTA ESCRIBIR!

Los ingredientes del *yuyu hawcha*

ajo	ingrediente comino
tomate	aceite
yuyo o abono	colombito
sal	cebolla
soda	papa
Wacotay	nabo

Preparación

primera hacemos hervido yuyo y hamos picado el queso y comino cuando llega el arroz y nos hamos ydo pates con nuestras papas

proceder

Prof. PUENTE DE LA VEGA FARFAN Elsa - 1er grado - 2008

Hoja de trabajo de Luis Fernando Oblitas.

15. Participación en la Gran Lectura organizada por los docentes de TAREA

Para poder participar en la Gran Lectura llevada a cabo en todas las escuelas que trabajamos con la institución TAREA, nos dieron unos textos tipo cartilla en los que se encontraban todas las lecturas para ese día. Para desarrollar la mencionada actividad se tenía, primero, que difundir en la institución, tarea para la cual nos pusimos de acuerdo con los niños para elaborar afiches en papelotes. Entonces se entregó a cada grupo los materiales necesarios para que ellos vieran de qué forma y cómo hacían su afiche. Luego se saldría al patio de la IE para, a modo de sensibilización, dar a conocer la actividad. Así, paseamos con los afiches por todos los patios, y cuando terminamos el recorrido los pegamos en la pared de la parte exterior del aula. Todos se acercaban a leer y así se enteraban de su contenido. Con esto pudimos cumplir con las actividades que pide realizar el enfoque comunicativo textual, porque su fin es comunicar a la sociedad o a las personas de su entorno.



Afiches elaborados por niños y niñas para invitar a las demás secciones a que participen en la Gran Lectura.



Niños participando en la actividad de la Gran Lectura.

Tarea

"LEER Y ESCRIBIR APRENDIZAJES DESDE LA CULTURA, PARA LA VIDA"



III
CICLO

Nombre y Apellidos
Institución Educativa
Grado y Sección

Elían Nataly Huaman Sutta
56-0-39-
2° A

Fecha: 24.04 2009

Hilaria Supa
Congresista de la República.

TESTIMONIO:

Yo nací en una comunidad muy chiquita y pobre que se llama Huallaccocha, en Anta, Cusco, en 1958. Cuando era niña fui pastora de ovejas y agricultora. Crecí ahí sin conocer la escuela, nunca tuve la oportunidad porque mi familia era muy pobre. Yo vivía con mis abuelos, no con mis padres, pero cuando mi abuelo falleció tuve que migrar a la ciudad, me llevaron a Arequipa.



Tenia 5 o 6 años y no sabía hablar castellano, sólo el quechua. Sufri bastante porque yo quería entrar a la escuela, pero la gente sólo quería que yo les sirviera, nunca se preocuparon por mi educación.

Trabajaba en el servicio doméstico, cuidaba niños, lavaba ropa y por eso sufro de artritis.

Después de años regresé a mi pueblo, pero todo ahí era violencia, las mujeres eran maltratadas, mi madre también. El alcoholismo estaba en todo lado; fue una etapa muy fea en mi vida. Por eso quise aprender a leer y escribir porque creo que todo eso era por falta de educación y falta de atención de parte de los gobiernos de turno.

Era muy difícil no saber leer ni escribir. No entendía lo que era la justicia porque los jueces hablaban en castellano, en los centros de salud todo es lectura y no entendía nada; era como si me taparan los ojos, era una barrera enorme, me sentía impotente.

Yo aprendí a leer y escribir a los 25 años, con una señora de una ONG que me invitó a participar de los círculos de alfabetización. Ahí no sólo aprendí sino que también apoyé y convoqué a más mujeres para que aprendan como yo. Nos juntamos 10 mujeres para aprender, pero en esos días había mucho machismo, los hombres no querían que nos reunamos porque pensaban que las mujeres no debían aprender a leer. "Las mujeres son para que cocinen, para que cuiden, no para eso, será para que estén mandando cartas"... Fue difícil pero lo hicimos.

La alfabetización marcó un antes y un después en mi vida, fue descubrir un nuevo mundo que me cambió la vida, me ayudó a ser un líder y ahora una congresista, yo sigo aprendiendo cada día, porque quiero hacer más perfecta mi letra y la lectura, quiero hacerla más rápido.

Por eso opino que el Gobierno debe establecer como política de Estado que todos los niños y niñas vayan a la escuela porque es muy importante y que

además se imparta la educación en la propia lengua de los niños, sea quechua o aimará. Es básico que todos los niños vayan a la escuela, porque es un derecho humano y una obligación de los padres y del Estado para con los niños. La educación no es un gasto, es una inversión para el futuro.

Luego de haber realizado la lectura, responde a las siguientes preguntas, marcando con un aspa (X) la respuesta correcta:

1. ¿De quién habla el texto que has leído?

a) De las mujeres

☒ b) De Hilaria Supa

c) De Maruja Dueñas

2. ¿Por qué había sufrido de artritis el personaje central del texto?

a) Porque no se lavaba

b) Por jugar mucho

☒ c) Porque lavaba ropa

3. ¿Te gustó el texto (testimonio) que has leído?

☒ SÍ

☐ NO

¿Por qué?

*Por que era triste y sufría mucho
también aprendió a leer y escribir a los 25 años
y escribir y también*

4. ¿Cuál es la idea principal del texto?

a) Lo que sufren las mujeres por no saber leer y escribir

b) Que los Alcaldes deben apoyar a la educación

☒ c) Que los niños y niñas deben aprender en su lengua

5. ¿Qué le dirías a Hilaria Supa?

*que es buena cogerista de República
y también alluda a las
mujeres*

6. En tu cuaderno dibuja a Hilaria Supa pastando sus ovejas

15.1. La Gran Lectura para el uso de la interrogación de textos

Para poner en marcha esta actividad, que fue programada a escala nacional, lo primero que se hizo fue llevar fichas, para todos los niños, de algunas lecturas seleccionadas, todas de, máximo, una página. Una vez que se entregaron las fichas de lectura, todos empezamos a leer cumpliendo los momentos típicos de esta actividad: el antes, el durante y el después. A partir de esto se plantearon una serie de interrogantes y los niños fueron respondiendo de acuerdo con lo que entendieron, porque estas lecturas que presenté no son del contexto, no obstante lo cual la mayoría entendía lo que leía, de modo que les fue fácil responder a las preguntas planteadas. Esta actividad terminó allí, porque era como una antesala para el día de la Gran Lectura.

Llegado este día, los responsables de TAREA vinieron a monitorear la actividad. Fueron ellos quienes trajeron el texto que se leería en La Gran Lectura, y cuyo título era “Hilaria Supa: la congresista del Perú”. Se entregó las fichas de lectura a todos los niños y se les dieron las recomendaciones. La lectura fue leída primero en forma silenciosa. En el reverso de la hoja aparecían las preguntas de tipo literal, inferencial y de valor crítico.

La actividad duró aproximadamente una hora y media. El monitor de TAREA vino justo cuando se estaba terminando de responder a las interrogantes. Una vez concluida, pidió la intervención de algunos niños, siendo el mismo monitor quien indistintamente hacía leer a los niños. Pasaron los niños y leyeron muy bien, con entonación clara y con una voz adecuada; incluso se grabó esta acción. De igual forma, se hicieron preguntas en forma oral, utilizando los tipos de pregunta literal, inferencial y crítica, a las que los niños respondieron bien, lo que quiere decir que sí comprenden los textos que leen. Al final de la actividad todos los niños y las niñas se sacaron fotos con sus fichas de lectura y con los afiches o propagandas de la Gran Lectura.

Proceso metodológico que se utilizó en la comprensión y producción de textos

El enfoque comunicativo textual favorece el aprendizaje de la lectura y escritura de manera comprensiva:

- A hablar se aprende hablando.
- A leer, leyendo.
- A escribir, escribiendo.

Comprensión de textos

Para poner en práctica la iniciación en la lectura a partir de sus saberes locales y su cultura, la mayor parte de las veces se siguió el siguiente proceso metodológico (Sole 1994):

Antes de la lectura

En esta etapa se realiza la exploración de sus saberes. Para esto es necesario tener muy en cuenta el propósito de la lectura en sí, pues de esa manera se obtiene la información que se desea desde la actividad vivencial que se realiza, para luego dar a conocer o comunicar lo que han investigado o aprendido.

- ¿Para qué voy a leer? (determinar los objetivos de la lectura).
- ¿Qué sé de este texto? (activar el conocimiento previo). ¿De qué trata este texto?
- ¿Qué me dice su estructura? (formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto).

Durante la lectura

- Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto.
- Hacer preguntas sobre lo leído.
- Aclarar posibles dudas acerca del texto.
- Resumir el texto.
- Releer partes confusas.
- Pensar en voz alta para asegurar la comprensión.
- Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas.

Después de la lectura

- Hacer resúmenes.
- Formular y responder preguntas.
- Recontar.

Producción de texto

Una vez realizadas las actividades vivenciales, para escribir textos se consideraron los siguientes pasos:

- Planificación, en la que nos hacemos varias preguntas: ¿Para quién o quiénes vamos a escribir y qué tipo de texto? ¿Qué vamos a escribir (mensaje del texto)? ¿Para qué vamos a producir, con qué fin o motivo? ¿Cómo lo vamos a escribir; vamos a dar a conocer todo el procedimiento?
- Lo importante es cumplir estos procesos metodológicos para hacer la parte de la planificación.
- Como segundo momento general se tiene la producción del texto propiamente dicho, es decir, la textualización.
- En este momento se pone en marcha el discurso verbal (oral) que se pensó antes en la planificación. Se trata, aquí, de presentarlo en forma escrita, una vez que ya se tiene claro el tipo de texto elegido. En este momento los niños pueden explayarse y escribir de acuerdo con sus habilidades.
- Como tercer paso el procedimiento incluye la revisión o lectura de los textos. Sin embargo, esto no se hizo, pues se consideró que, por tratarse de niños de primer grado que escribían un texto por primera vez, si se corrigen sus trabajos, peor aun con lapicero rojo, ya no van a querer escribir, por temor a equivocarse. Por eso, para mí, todos sus escritos están bien hechos.

Y al final de todo esto se ponía los textos en conocimiento de los compañeros y de la sociedad, para cumplir con el enfoque comunicativo que nosotros hemos aplicado.

1. Aprende a leer a partir de sus propias experiencias, interactuando con el texto y encontrando significado a lo que lee

Para lograr esta habilidad primero se desarrolló la expresión oral, el diálogo, la participación activa de los niños y niñas a partir de su contexto sociocultural y su cosmovisión andina, considerando actividades cotidianas que realizan sus padres, así como sus prácticas culturales. Esto me permitió estimularlos y comprender que la intención de lograr niveles de lectura a partir de sus propias habilidades y vivencias facilita el desarrollo lector, fijándose como una actividad significativa. Para esto se tomaron como punto de partida las actividades cotidianas, que se iniciaron con una reunión con los padres de familia para plantear los trabajos que se iban a realizar durante el año y, de esa manera, ponernos de acuerdo sobre el tipo de trabajo por emprender con los niños y niñas. Los padres, con muchas ganas y alegría, aceptaron apoyar las actividades programadas, coordinadas y cronogramadas para todo el año; por turnos, ayudaban, participaban en las acciones realizadas en el salón, en la chacra, en actividades vivenciales, paseos o visitas a otros lugares.

Por otra parte, para que el niño interactúe, analice, confronte, sistematice y dé a conocer lo que piensa y siente sobre un aspecto o hecho real, después de una actividad vivencial siempre se producía un texto completo y se pegaba un papelógrafo en el que la profesora anotaba las ideas que los niños y las niñas iban dictando. Esto se hacía sin tomar en cuenta si conocían o no las palabras que a veces deducen por simple inferencia o relación con las imágenes (dibujos, láminas, afiches). Esta práctica, realizada constantemente, ha ido favoreciendo el desarrollo de la lectura. Además, se ha aplicado siempre el enfoque comunicativo textual y trabajado desde los textos completos. Gracias a la perseverancia en la lectura, los alumnos y alumnas han llegado a adquirir muchas palabras, de modo que se han familiarizado con ellas y pueden leer sus textos en un espacio determinado con satisfacción y no por obligación. Cuando alguien interrumpe la sesión, ellos solos cumplen con las responsabilidades que se les encomiendan, pues ya saben

lo que deben hacer; y deciden emplear esos momentos para realizar sus lecturas libres de los textos que se encuentran en la biblioteca de aula y que les son entregados por el responsable. También debo mencionar que una minoría no logra aún esta habilidad para la lectura.

Es sumamente importante tomar en cuenta todas las actividades que vivencian los niños en su relación social y desde la concepción de sus padres, pobladores y su idiosincrasia; y no solo como información o investigación para conocer esas actividades, sino para ponerlas en práctica y vivenciarlas junto a ellos. A estos aspectos hay que sumar las ganas y el entusiasmo que ponían los niños y las niñas para aprender a escribir y, de esta forma, poder comunicarse a través de la lectoescritura, lo que les permitió llegar a niveles de lectura adecuados y casi correctos. Así, después de muchos meses y de la perseverancia en este trabajo, los niños y niñas, solos, empezaron a leer con mucha facilidad.

Merece ser destacado que en este proceso no se utilizan palabras sueltas, sino que se trabajó a partir de textos completos, poniendo en práctica, de manera experimental, el enfoque comunicativo textual, que resultó muy fructífero. Para llegar a escrituras adecuadas partí de acontecimientos concretos, reales, vivenciales; además, en los textos que se les presentaban los niños encontraban algunas palabras que ya conocían y otras que aprendieron con la práctica, que los llevó a familiarizarse con palabras y textos completos.

Debemos entender, de acuerdo con J. Jolibert, que: "Leer es comprender y no el simple ejercicio de descifrar, sino construir significados. Es comprender el mensaje a partir de los signos gráficos que reconoce y asocia el lector de acuerdo con sus vivencias". Es un proceso interactivo por el cual el lector construye una representación mental del significado del texto al relacionar sus conocimientos previos con la información presentada en él. Esto quiere decir que el producto final de la comprensión depende tanto de los conocimientos de distinto tipo como de las características del texto.

2. Anticipa los hechos de la lectura a partir de una serie de imágenes, desarrollando sus propias estrategias

A partir de esta actividad consistente en anticipar la lectura mediante una serie de imágenes que se le presentan al niño se logra una serie de procesos mentales pertinentes y adecuados, para lo que se emplean estrategias de lectura como la interrogación de textos, que nos permite desarrollar esta lectura con cierta facilidad, así como la comprensión de textos en menos tiempo, partiendo siempre de su propia realidad cultural, de actividades vivenciales y de textos completos.

El hombre, un ser eminentemente social, se siente impulsado a relacionarse con los demás, directa o indirectamente, por diferentes medios. Uno de ellos es el escrito. Como maestra, pude aprovechar esta condición para llegar con mis alumnos y alumnas a niveles de lectura adecuados. Para esto se enfatizó mucho en la aplicación y puesta en práctica de los momentos de la lectura: el "antes", en el que niños y niñas dan a conocer sus

saberes previos relacionados con la lectura, poniendo en funcionamiento su imaginación y creatividad para anticipar, inferir, relacionar y crear su propio saber o conocimiento; el “durante”, que se refiere a la acción misma de leer, para después hacer la lectura de meta-cognición o evaluación hacia el lector.

A medida que los niños y las niñas se van acercando al código convencional de lectura, se debe intervenir para hacerles notar los errores que van cometiendo, cuidando siempre de no dañar su desarrollo personal y su autoestima. Se trata de lograr una buena construcción mental sobre la base de las vivencias de cada uno para, de esta forma, alcanzar niveles adecuados de lectura en corto tiempo.

También es importante crear en ellos y ellas hábitos de lectura. Para esto tenemos que lograr que sientan placer por medio de la aplicación de diferentes estrategias, como se mencionó en el capítulo anterior. Así lograremos que los niños y niñas sean reflexivos, analíticos, preguntones, investigadores, y que tengan ganas de aprender. Solo así conseguiremos que nuestros estudiantes sean lectores porque quieren y no por obligación; si esto se logra con todos, creo que estaríamos cumpliendo el compromiso de trabajo por los niños y las niñas; de lo contrario vamos a seguir con la rutina de antes.

3. Analiza y comprende los textos que lee descubriendo el mensaje, la idea principal y la(s) secundaria(s), los personajes y los sucesos de los textos leídos

Lo primero que hay que decir aquí es que no son solo estos aspectos los que se deben lograr: nuestra meta es mucho más amplia y profunda. Sin embargo, tocaré únicamente uno de los logros alcanzados en la lectura de los niños. Para tener resultados positivos, lo más resaltante fue que se trabajó aplicando varias formas de hacer lectura por medio de la utilización de diversos materiales como fichas individuales y grupales, el uso de textos personales y colectivos, papelógrafos, láminas, afiches, trípticos y todo tipo de material que se encontraba a nuestro alcance.

Como estrategia de trabajo se aplicó la interrogación de textos, a la que los niños y las niñas respondían desde sus propios conocimientos e incluso exponían su postura crítica. Puedo decir que de tanto aplicar estos procesos llegaron a sentir placer por la lectura, debido a que querían descubrir si el texto trataba de lo que ellos manifestaban. Al principio estas actividades se desarrollaban de manera oral, dialogando, comentando, porque aún no sabían escribir.

Una vez que iniciamos la escritura se empezaron a aplicar fichas de comprensión lectora que contienen interrogantes que ellos tenían que responder. Así se logró que la mayoría de los niños y niñas analizaran lo leído, lo que me demostró que ya comprendían las lecturas y que se encontraban en condiciones de leer cualquier tipo de texto, así como de comunicar (en forma oral o escrita) lo que ellos y ellas entendían.

También puedo decir que este proceso tiene que ser desarrollado de acuerdo con la necesidad e interés de los niños y las niñas. Por eso yo no tenía un horario cerrado para la lectura y la escritura, sino uno flexible que me permitiera alargar o acortar, según la actividad programada, trazando objetivos claros sobre lo que se quiere alcanzar con los educandos, más aun tratándose de niños de primer grado, con quienes se deben sentar bases sólidas. Como siempre dije, lo fundamental no es avanzar solo en conocimientos y llenar el cuaderno, sino que los niños y niñas logren habilidades concretas para que ese aprendizaje sea duradero, partiendo siempre de su cultura, del contexto en el que vive.

En el trabajo que desarrollé de manera experimental prioricé las labores prácticas, es decir, escritos que tuvieran diferentes usos, de modo que dejé para otro momento el desarrollo conceptual que pide el currículo nacional. Así, partimos de los textos que los alumnos y alumnas producen para explicar algunos conocimientos básicos con los que deben contar los alumnos y alumnas del primer grado.

4. Aprende a escribir tomando en cuenta sus experiencias vivenciadas desde su realidad

Aunque actualmente me parece obvio que escribir es un proceso que va más allá de dibujar letras y signos sobre un papel en blanco, porque sabemos que implica elaborar un significado global y preciso utilizando el código escrito, no siempre ha sido así. Una buena muestra de ello es que muchas de las prácticas para aprender a escribir que encontramos en el aula se basan en la caligrafía y el logro gramatical de dominio de la escritura muchas veces de forma mecánica y repetitiva, y que pocas veces abarcan el proceso completo de producción de textos. Por ello prioricé en mi aula el proceso que nos llevara a adquirir una escritura adecuada y fácil partiendo de la realidad de los niños y niñas. A escribir se aprende escribiendo, pero con un propósito definido relacionado con sus propias vivencias, tomando siempre en cuenta los momentos de la producción, que son la planificación, la textualización y la revisión, procesos muy importantes para propiciar un adecuado nivel de escritura.

En esa línea, es preciso aclarar que en un primer momento se logró una escritura que no se entendía completamente pero que fue mejorando conforme ellos mismos se daban cuenta de sus errores, de modo que al finalizar el año la mayoría ya escribía textos completos, aunque sin respetar estrictamente la ortografía, aspecto que consideré secundario y que se puede ir superando poco a poco a medida que van avanzando de grado, porque cuando se les corrige desde el principio, y sobre todo cuando esto se hace con lapicero rojo, los niños se frustran y a la próxima ya no quieren escribir nada. Lo importante es que el niño escriba todo lo que quiere decir o expresar, y que cuando uno lea lo que ha escrito se entienda el mensaje o lo que querían comunicar o informar a los demás. Eso es lo que debemos lograr con niños que se están iniciando en la escritura.

Aquí quiero compartir algo que me ayudó mucho a lograr que mis alumnos y alumnas escribieran: trabajar desde la "literacidad autogenerada", que consiste en producir textos

desde sus experiencias y sus modos de vida, revalorando y representando aquello que se practicaba y se practica en su cultura, y no tomando en cuenta únicamente las reglas formales y procedimientos para aprender a escribir, porque esto no permite expresar y plasmar lo que siente, piensa y vive. Con esto no quiero decir que dejemos de lado la escritura “formal”, sino que la dejemos para cuando los niños y las niñas hayan logrado ciertas destrezas en la producción.

Lo difícil no es aprender a escribir, sino aprender a escribir de “ciertas formas” asociadas a las distintas habilidades y destrezas del niño y la niña. La escritura es una práctica social que se debe desarrollar continuamente; para ello es importante que empecemos con lo que ellos desean y no forzarlos con lo que nosotros queremos, porque si hacemos esto último ese proceso se hace aburrido, tedioso y difícil.

La producción de un texto compromete además la capacidad cognoscitiva, referida al contenido del texto o mensaje. Mientras mejor conoce el tema y más involucrado se siente afectivamente con él, mejores serán las condiciones para obtener un texto rico en ideas y capaz de cumplir con la intención propuesta. Producir un texto sobre algo desconocido o que no le interesa resultará una tarea difícil y tediosa, porque no tendrá qué decir, le faltará motivación y terminará desanimándose.

Además de dominio sobre el tema y manejo del código lingüístico, para producir un texto se necesita conocer el contexto social y cultural en el que se produce y desde el cual será interpretado. Por eso, se recomienda iniciar a los niños produciendo textos de uso frecuente en su ambiente, como noticias, cartas, descripciones y narraciones sobre sus experiencias; así como cuentos, poesías, adivinanzas y todo tipo de juegos con palabras.

5. Utiliza adecuadamente el punto y la mayúscula en la producción de sus textos, identificando la estructura del tipo de texto

Muchos de los docentes creemos que el niño, desde el inicio, debe ir aprendiendo a escribir de forma correcta, considerando algunas reglas. La verdad es que los alumnos y las alumnas, desde el uso de su pensamiento lógico y su función socializadora, escriben adecuadamente; para ello no es necesario aún enseñarles las reglas ortográficas, sino realizar permanentemente ejercicios de escritura en los que se haga hincapié en cómo se inicia un texto, cómo se separan unas ideas de otras y cómo se debe construir un escrito uniendo los pensamientos (ideas claves) y mensajes que el niño tiene que dar a conocer. Y para esto no considero imprescindible aún enseñar la ortografía.

Aunque la ortografía es un elemento importante en la producción de textos, no puede ser el punto de partida ni un fin en sí mismo. Ella es solo una parte del proceso de producción de textos, una parte que debemos ir introduciendo sin que se convierta en un aprendizaje monótono de reglas.

En este punto el docente asume la responsabilidad de guiar a los jóvenes escritores a autocorregir las fallas ortográficas subrayando las palabras que deben ser corregidas, de tal manera que los mismos niños puedan, con ayuda del diccionario, identificar la falla y corregirla; de esta manera fijará su atención primero en reconocer en qué consiste su error y luego en reescribir la palabra de manera correcta. Teniendo como referente las fallas más comunes y las correcciones realizadas por los propios niños se puede proceder a deducir la regla ortográfica correspondiente.

Lo importante es que, en los distintos momentos del proceso, los niños construyan significados a partir de sus experiencias y conocimientos, de modo que desde el inicio lean de manera comprensiva para, de esta manera, ir avanzando de la comprensión literal, basada en la información explícita del texto, a la comprensión inferencial, es decir, a la información implícita.

Cuando se enseña a leer hay que tener en cuenta todos los factores que intervienen en la comprensión lectora: la percepción visual, la integración intersensorial, la noción temporal y la función verbal. De estos factores, la función verbal es fundamental para la comprensión lectora. En un proceso constructivo de lectura, los niños participan activamente, no solo decodificando el texto, sino principalmente elaborando significados. Ellos utilizan diferentes estrategias para hacer sus predicciones o hipótesis:

- El significado de las palabras, pudiendo incluso comprender una palabra nueva por el contexto en que se utiliza: semántica.
- El orden de las palabras en las oraciones: sintaxis.
- La experiencia anterior y el contexto en que vive su cultura: pragmática.
- La forma de las letras, que tiene que ver con la percepción visual y auditiva: grafo-fonética.

6. Escribe por placer y satisfacción desde los acontecimientos realizados y vivenciados tomando en cuenta la separación de palabras y redactando de forma clara

El reto que debe asumir la escuela en la actualidad es que los niños y niñas logren usar la escritura con un propósito social específico. Como podemos darnos cuenta, no es suficiente que los niños y niñas aprendan el código alfabético y adquieran habilidades y destrezas en la forma de trazar la letras, ni que escriban por escribir textos completos: es imprescindible seguir fomentando en el aula el sentido de la escritura como práctica social. Con este fin, urge convertir a la escuela en una comunidad de escritores que producen sus propios textos desde las actividades vivenciales, para dar a conocer sus ideas e informar sobre hechos que los destinatarios deben conocer. Se trata de hacer de la escuela un ámbito en el que la escritura sea práctica viva e importante, donde escribir sea un instrumento que permita establecer una comunicación atinada y pertinente.

7. Valoración y actitudes hacia la cultura local

Como podemos ver, nuestra realidad es propia de nuestra cultura y distinta de la de otros pueblos. En muchos lugares se está perdiendo el valor que se le da a nuestra propia cultura, lo que se traduce en el desprecio por nuestras formas de vivir y vestir, por nuestras actividades tradicionales y otras manifestaciones que identifican a nuestro lugar y nuestra cultura. Nos toca, desde las instituciones educativas en las que laboramos, empezar, con nuestros niños, a rescatar todo lo que ya no se pone en práctica, desarrollando al principio actividades pequeñas que podemos incorporar en el proceso enseñanza-aprendizaje, para que los niños y niñas tengan una relación directa con las actividades sociales, culturales, históricas y con las costumbres de su pueblo. Por qué no partir de las propias vivencias de los niños —principalmente de los que vienen al primer grado—, relacionando las actividades que hacen en su casa y crear un ambiente más amable y así tratar de evitar la deserción escolar.

8. El quechua en la escuela, la familia y la comunidad

Cuando se inició el trabajo con los niños del primer grado, lo primero que se hizo fue aplicar un diagnóstico psicolingüístico en el que se pudo ver claramente que la mayoría de los niños tienen como lengua materna el quechua pero ya no lo hablan ni lo usan para comunicarse, porque sus padres no quieren y dicen que deben conversar en castellano.

En el mes de marzo se tuvo una primera reunión para plantearles el trabajo que se iba a realizar en el aula. Asimismo, para comunicarles la importancia de rescatar su lengua materna, el quechua. Dialogué con todos los padres y madres de familia y muchos dijeron que es muy importante que nuestros hijos se comuniquen en las dos lenguas, porque en las instituciones superiores hoy en día es básico saber el quechua; entonces llegamos a acuerdos claros y se vio la felicidad de los padres de familia porque sus hijos aprendan a la par los dos idiomas.

Por eso el trabajo se inició con varias estrategias destinadas a lograr la expresión, la comunicación y el diálogo entre compañeros en quechua y castellano; de la misma forma, se trabajó todo un día para planificar actividades para que los niños puedan dialogar en quechua, tanto en el aula como en la chacra y en las actividades vivenciales. Sin embargo, un número reducido de padres y madres de familia no permiten que sus hijos se comuniquen en esta lengua. Al respecto, creo conveniente decir a mis colegas que si nuestros niños tienen como lengua materna el quechua, es necesario empezar a trabajar desde su idioma y sus vivencias; solo así lograremos niños analíticos, reflexivos, participativos, capaces de tomar decisiones libres y auténticas. Puedo afirmar que tomar en cuenta la lengua de los niños hizo posible, durante el año, obtener resultados positivos, como que la mayoría pueda expresarse libremente, como le sea posible, pero en su lengua materna.

9. La cultura local en la escuela, la familia y la comunidad

Hablar de la cultura local es muy importante, porque engloba aspectos sociales, étnicos, históricos y, como parte fundamental, la lengua propia. En Tinta, nuestro pueblo, las actividades religiosas, cultos, etcétera, se practican con mucha fe y devoción. Sin embargo, en nuestra institución educativa no se consideran estas actividades. Por eso mi programación anual contempló estas actividades que nos vinculan con nuestra cultura, para lo cual se formó un trinomio compuesto por la profesora, los niños y los padres de familia. Así, por ejemplo, los niños comparten su lonchera escolar, que consiste en una comida y su mate o refresco preparados por los padres de familia de la sección con productos de la localidad como la quinua, el trigo, el maíz, las habas, la papa y el *ch'uñu*, a los que se les da el valor proteico agregando carne roja. Actividades como éstas son las que se fueron desarrollando a lo largo del año.

Desde mi punto de vista, y como docente EIB, creo primordial, primeramente, conocer lo nuestro, el lugar donde trabajamos, porque si no conocemos nuestra cultura y no nos identificamos con ella no vamos a poder lograr lo que tanto anhelamos: trabajar desde la realidad de los niños; nos quedaríamos en el desarrollo de conocimientos traídos desde fuera. Trabajar partiendo de la vivencia de niños y niñas genera más expectativas en ellos y ellas. Si nos comprometemos de verdad, como maestros, con la causa justa de nuestros niños y niñas, todos nuestros anhelos y objetivos serán fáciles de alcanzar. Así podremos decir que estamos apostando por una educación para la vida, que servirá de mucho a nuestros futuros hombres y mujeres.

10. Breve análisis de los logros en cuadro de comprensión lectora

El cuadro corresponde a los indicadores formulados en comprensión de lectura. Como se puede ver, hay un alto porcentaje de “siempre” (63,2%) en muchos indicadores, como “aprende a leer sobre sus propias experiencias”, “aprende a leer leyendo”, “trata de encontrar significado a lo que lee”, “desarrolla sus propias estrategias para leer un texto”, “afianza la expresión oral de su lengua materna y segunda lengua”, “se ayuda con la imagen”, “establece relaciones al leer”, “confronta sus afirmaciones con lo que dicen los otros”, “identifica la estructura y las partes del texto”, “lee comprensivamente textos sencillos en letra ligada y de imprenta”. Todos estos indicadores están relacionados con la lectura propiamente dicha, lo que quiere decir que un buen porcentaje de niñas y niños lograron la comprensión de lectura. De ello se colige que lo que se debe hacer es que el niño logre los hábitos de lectura en primer grado. De igual forma, vemos que 52,6% de los niños no logran satisfacer los siguientes indicadores: “lee interactuando de manera activa con el texto”, “formula algunas hipótesis sobre lo escrito”, “indaga con el texto y busca índices (ilustraciones, formatos)” e “interpreta imágenes y dibujos integrando sus elementos para explicar escenas o relaciones de causa y efecto”. De ahí la necesidad de trabajar con más frecuencia en estos aspectos: no se trata de leer por leer, sino de hacerlo comprendiendo. En este mismo rubro tenemos tres indicadores con resultados bajos: “predice o anticipa lo que dice un texto antes de leer”, “comprueba sus hipótesis” y “formula hipótesis sobre el significado o contenido de un texto a partir de los indicadores que éste ofrece”.

Cuadro 1: Comprensión lectora (porcentajes)

Indicadores		Antes				Después								
		Nunca		A veces		Siempre		Nunca		A veces		Siempre		
Aprende a leer sobre sus propias experiencias.		3	15,8	16	84,2	0	0	0	3	15,8	4	21,1	12	63,2
Aprende a leer leyendo.		1	36,8	12	63,2	0	0	0	4	21,1	3	15,8	12	63,2
Lee interactuando de manera activa con el texto.		10	52,6	9	47,4	0	0	0	4	21,1	4	21,1	11	57,9
Trata de encontrar significado en lo que lee.		8	42,1	11	57,9	0	0	0	3	15,8	4	21,1	12	63,2
Desarrolla sus propias estrategias para leer un texto.		5	26,3	14	73,7	0	0	0	3	15,8	4	21,1	12	63,2
Afianza la expresión oral de su lengua materna y segunda lengua.		4	21,1	15	78,9	0	0	0	1	5,3	6	31,6	12	63,2
Establece la relación entre lo hablado y lo escrito.		4	21,1	15	78,9	0	0	0	3	15,8	6	31,6	10	52,6
Predice o anticipa lo que dice un texto antes de leer.		11	57,9	8	42,1	0	0	0	6	31,6	4	21,1	9	47,4
Se ayuda con la imagen.		1	5,3	18	94,7	0	0	0	0	0	7	36,8	12	63,2
Formula algunas hipótesis sobre lo escrito.		15	78,9	4	21,1	0	0	0	5	26,3	3	15,8	11	57,9
Indaga con el texto y busca índices (ilustraciones, formatos).		7	36,8	12	63,2	0	0	0	3	15,8	5	26,3	15	57,9
Encuentra el significado global del texto.		14	73,7	5	26,3	0	0	0	3	15,8	6	31,6	10	52,6
Propone el significado global de lo leído.		15	78,9	4	21,1	0	0	0	3	15,8	6	31,6	10	52,6
Establece relaciones al leer.		6	31,6	13	68,4	0	0	0	3	15,8	4	21,1	12	63,2
Comprueba sus hipótesis.		17	89,5	2	10,5	0	0	0	5	26,3	5	26,3	9	47,4
Confronta sus afirmaciones con lo que dicen los otros.		10	52,6	9	47,4	0	0	0	4	21,1	3	15,8	12	63,2
Identifica la estructura y las partes del texto.		8	42,1	11	57,9	0	0	0	4	21,1	3	15,8	12	63,2
Interpreta imágenes y dibujos integrando sus elementos para explicar escenas o relaciones de causa y efecto.		7	36,8	12	63,2	0	0	0	3	31,6	6	15,8	10	52,6
Identifica la estructura y las partes del texto.		4	21,1	15	78,9	0	0	0	3	15,8	4	21,1	12	63,2
Formula hipótesis sobre el significado o contenido de un texto a partir de los indicadores que éste ofrece.		18	94,7	1	5,3	0	0	0	6	31,6	4	21,1	9	47,4
Lee comprensivamente textos sencillos en letra ligada y de imprenta.		4	21,1	15	78,9	0	0	0	3	15,8	4	21,1	12	63,2

Entonces, si se comparan los “siempre” en los dos rubros —las filas de “antes” y “después”—, se observa que antes todos tenían un 0% de notas, mientras que con todas las estrategias aplicadas se pudo lograr mucho en lectura. Pasando al rubro “después” y dando una mirada a la fila de “a veces”, se aprecia un porcentaje de 31,6 en los siguientes indicadores: “afianza la expresión oral de su lengua materna y segunda lengua”, “establece la relación entre lo hablado y lo escrito”, “encuentra el significado global del texto”, “propone el significado global de lo leído”. Este resultado es, por su número, muy pequeño, pero eso no quiere decir que se debe dejar de lado, sino, por el contrario, trabajar más. El porcentaje de 15,8 significa que tres niños no pudieron lograr los objetivos, por lo que es importante tomar muy en cuenta esos indicadores para los grados siguientes. Por último, en la fila de “nunca” se puede ver que fueron pocos los niños que no lograron algunos indicadores planteados: el porcentaje alto es 31,6, y el mínimo, 15,8. Esto quiere decir que en el rubro “después” se logró en un término medio, si se lo compara con “antes”.

11. Breve análisis de los logros en producción de textos

El cuadro presenta los resultados de los indicadores aplicados relacionados con la producción de textos. Para su análisis se hacen las comparaciones necesarias entre los porcentajes altos y los más bajos. Primero se aprecian el rubro “después” y la fila “siempre”. Allí se ve que 73,7% establece la relación entre lo hablado y lo escrito, dibuja la parte del cuento que más le gustó, reconoce palabras escritas en diferentes tipos de letra, parea palabras y dibujos, ubica la palabra aprendida dentro de un texto original y se da cuenta de que se tiene que escribir diferente cada palabra. Las comparaciones arrojan que los porcentajes bajos en la fila de “siempre”, con 52,6, corresponden a los siguientes indicadores: “se siente capaz de producir escritos”, “toma conciencia de que escriben a un destinatario”, “se da cuenta de que las palabras están separadas”, “se da cuenta de que lo que dice queda registrado y otros lo pueden leer”, “escribe alfabéticamente respetando algunas normas elementales (mayúscula, separación de palabras)”, “forma oraciones con palabras recortadas respetando la estructura de la oración”, “separa palabras que se han juntado”, “interpreta imágenes y dibujos integrando sus elementos para explicar escenas o relaciones de causa y efecto”. Como vemos, son varios los indicadores satisfechos por la mayoría de niños en condiciones regulares, no obstante lo cual falta lograr mejores porcentajes, para lo que nos queda trabajar con todos los indicadores no logrados. Cuando se analiza el “después” y se mira la fila de “a veces”, se aprecia un porcentaje alto (36,1) en los siguientes indicadores: “escribe alfabéticamente respetando algunas normas elementales (mayúscula, separación de palabras)”, “indaga con el texto y busca índices (ilustraciones, formatos)”, “forma oraciones con palabras recortadas respetando la estructura de la oración”, “separa palabras que se han juntado”. Esto lo realizan algunos niños “a veces”, lo que significa que debemos darle más énfasis. El porcentaje bueno es de 10,5, lo que implica que falta lograr estos objetivos solo con dos alumnos. Se puede ver también, claramente, que antes en este rubro lo hacían “a veces” muchos alumnos y después se pasó a “siempre”, en tanto en relación con el “nunca” podemos ver que a muchos niños a quienes les faltaba lograr muchos indicadores en el rubro de “después” disminuyeron, lo que quiere decir que los niños aprovecharon bien el trabajo de las estrategias aplicadas durante el trabajo de investigación.

Cuadro 2: Producción de textos (porcentajes)

Indicadores	Antes				Después							
	Nunca		A veces		Siempre		Nunca		A veces		Siempre	
Aprende a escribir sobre sus propias experiencias.	3	15,8	16	84,2	0	0	2	10,5	4	21,1	13	68,4
Aprende a escribir escribiendo.	3	15,8	16	84,2	0	0	2	10,5	4	21,1	13	68,4
Escribe a partir de expresiones o mensajes que quieren construir.	7	36,8	12	63,8	0	0	2	10,5	4	21,1	13	68,4
Se siente capaz de producir escritos.	9	47,4	9	47,4	1	5,3	5	26,3	4	21,1	10	52,6
Dicta a la profesora aquello que quieren ver escrito.	3	15,8	12	63,2	4	21,1	1	5,3	4	21,1	14	73,7
Toma conciencia de que escribe a un destinatario.	13	68,4	6	31,6	0	0	5	26,3	4	21,1	10	52,6
Establece la relación entre lo hablado y lo escrito.	7	36,8	12	63,2	0	0	1	5,3	4	21,1	14	73,7
Dibuja la parte del cuento que más le gusta.	4	21,1	14	73,7	1	5,3	0	0	5	26,3	14	73,7
Se da cuenta de que las palabras están separadas.	4	21,1	15	78,9	0	0	4	21,1	5	26,3	10	52,6
Se da cuenta de que lo que dice queda registrado y otros lo pueden leer.	11	57,9	8	42,1	0	0	4	21,1	5	26,3	10	52,6
Escribe alfabéticamente respetando algunas normas elementales (mayúscula, separación de palabras).	13	68,4	5	26,3	1	5,3	3	15,8	6	31,6	10	52,6
Indaga con el texto y busca índices (ilustraciones, formatos).	7	36,8	12	63,2	0	0	2	10,5	6	31,6	11	57,9
Identifica la estructura y las partes del texto.	7	36,8	10	52,6	2	10,5	3	15,8	4	21,1	12	63,2
Reconoce palabras escritas en diferentes tipos de letra.	4	21,1	14	73,7	1	5,3	2	10,5	3	15,8	14	73,7
Forma oraciones con palabras recortadas respetando la estructura de la oración.	6	31,6	12	63,2	1	5,3	3	15,8	6	31,6	10	52,6
Separa palabras que se han juntado.	5	26,3	14	73,7	0	0	3	15,8	6	31,6	10	52,6
Parea palabras y dibujos.	4	21,1	15	78,9	0	0	0	0	5	26,3	14	73,7
Ubica la palabra aprendida dentro de un texto original.	3	15,8	16	84,2	0	0	2	10,5	3	15,8	14	73,7
Se da cuenta de que hay que escribir siguiendo una línea imaginaria de izquierda a derecha.	8	42,1	10	52,6	1	5,3	5	26,3	4	21,1	10	52,6
Se da cuenta de que se tiene que escribir diferente cada palabra.	3	15,8	16	84,2	0	0	3	15,8	2	10,5	14	73,7
Interpreta imágenes y dibujos integrando sus elementos para explicar escenas o relaciones de causa y efecto.	12	63,2	6	31,6	1	5,3	4	21,1	5	26,3	10	52,6
Se da cuenta de que se tiene que escribir diferente cada palabra.	3	15,8	15	78,9	1	5,3	3	10,5	2	10,5	14	73,7
Escribe textos sencillos para comunicarse y expresarse con creatividad.	3	15,8	15	78,9	1	5,3	2	10,5	5	26,3	12	63,2
Muestra satisfacción por producir escritos diversos.	4	21,1	14	73,7	1	5,3	3	15,8	4	21,1	12	63,2

1. Incorporación de los saberes locales en el aprendizaje

Por todo lo expuesto hasta aquí, vemos que la alfabetización no puede ser independiente de un proceso de movilización de cultura a través de la formación de centros de lectura e interacción sociocultural, organizados alrededor del periódico. El educador que coordine la actividad de estos centros entregará el alfabeto con la ortografía quechua. Este alfabeto es fácilmente aprendido, hasta tal punto que, en muchos casos, no es necesario enseñarlo sino en algunos detalles: el campesino, que conoce su lengua, capta por contexto la fonética de los signos, a diferencia de quienes desconocen o conocen muy poco el quechua. La incorporación de los saberes locales, como costumbres, tradiciones, historias, mitos, saberes andinos y la cosmovisión andina en la planificación curricular y en el proceso de la construcción del conocimiento y la adquisición de la lectoescritura del niño, es determinante en el proceso de su aprendizaje si se considera que los niños aprenden de las actividades que ellos mismos y sus padres realizan; estas actividades son un material riquísimo en el logro de la lectoescritura, porque nada está fuera de sus pensamientos o estructuras mentales.

Para ello debemos tener presente que el conjunto de formas o modos particulares de expresar la vivencia del mundo, como la danza, la música, la cerámica y el teatro, son modos adquiridos de concebir el mundo, de pensar, de hablar, de expresar, percibir, comportarse y organizarse: éste es el bagaje cultural que me permitió lograr niveles de escritura y lectura desde esa expresión viva; aquí no importa cuánto conoce el niño o la niña las letras o escribe, sino cómo logra leer a partir de lo que le inquieta y lo que vive.

El modo de fortalecer sus estructuras cognitivas está orientado a la recuperación de los saberes, conocimientos y tecnologías de su propio mundo (lengua y cultura), pero sin desconocer las incorporaciones materiales de otra cultura. A la historia y la geografía generales se agregan conocimientos sobre la historia local, nombres geográficos del lugar, de plantas, el calendario comunal y fechas festivas o fiestas patronales.

Para resumir, diríamos que todas las actividades culturales que realizan sus padres constituyen material importante para la incorporación y afirmación de logros de aprendizaje, a la que se suma la creatividad en la producción de textos, que al principio se manifiesta con representaciones gráficas o dibujadas hasta que, poco a poco, llegan a mayores niveles de expresión oral (lectura) y escrita. Si deseamos lograr niveles de lectura y escritura adecuados, debemos hacer que empiecen por sus actividades sociales, familiares y culturales.

Sugerencias

Es muy importante conocer e identificarnos con la cultura del contexto donde está ubicada la institución educativa para realizar una programación curricular adecuada que responda a las grandes necesidades de los niños y niñas, quienes disfrutan comentando y hablando de las actividades sociales y culturales que realizaron en cumplimiento del calendario comunal.

Para empezar a trabajar con niños bilingües es muy importante elaborar el calendario comunal identificando claramente los distintos saberes locales, porque esto se realiza con la participación directa de los padres de familia, quienes asumen compromisos de apoyar el bilingüismo del niño.

2. Proceso de diversificación desde su cultura

El reto es brindar una educación con propuestas diversificadas según las distintas realidades del país. Una educación nacional con enfoque intercultural se orienta a las necesidades de cada niño y niña, de cada individuo, de cada grupo sociocultural, y busca la formación de personas identificadas con su cultura, con autoestima individual y social, con actitudes de respeto por los que tienen otros conocimientos y formas de ser y de vivir, y capaces de recoger los aportes de esas culturas para enriquecer la suya y mejorar las condiciones de vida de su pueblo. De ahí la urgencia de la diversificación curricular desde las formas sociales y manifestaciones culturales de ese contexto, para que ese niño o niña sea capaz de responder en diversos escenarios culturales con facilidad sin destrozar su autoestima y su relación con los otros.

Debo a TAREA los aspectos más relevantes de mi motivación profesional en el proceso de manejar y entender la diversificación curricular y la programación de unidades didácticas, porque fue la primera institución con la que trabajé el calendario comunal y la priorización de actividades. Para ello, los docentes debemos entender que un verdadero proceso de diversificación no se agota en la letra o el lenguaje oral, sino que comprende también las diversas actividades sociales, culturales y saberes locales de esa sociedad y de ese mundo familiar, que el niño vive con tanta pasión que representa un excelente insumo para la experiencia profesional de maestros y maestras.

Sugerencia

Considero primordial tomar en cuenta las diversas actividades sociales, culturales y sus saberes andinos en la planificación curricular, no como proceso de estudio sino como factor vivencial.

3. Iniciación en la lectoescritura a partir de los saberes locales

Aprender a leer y escribir tomando como insumos sus propias vivencias no implica hacerlo de manera desorganizada: hay que tomar en cuenta y analizar las demandas de los niños y niñas y de los padres y madres de familia.

Sugerencias

La incorporación de los saberes locales en el proceso de la lectoescritura también es muy importante porque permite que los niños y las niñas construyan sus estructuras mentales a partir de una serie de acontecimientos y significados.

4. La lengua quechua como un proceso importante en la expresión oral

Lo primero que debe hacer un docente en su aula para conocer la condición de los niños y niñas —si hablan castellano o quechua— es aplicar el diagnóstico psicolingüístico, que nos permite, luego, tomar decisiones. Un aspecto fundamental es lograr que se expresen en quechua a partir de sus actividades diarias.

Por otra parte, lo que también se hizo es aprender y practicar con mucha frecuencia canciones en quechua, la creación de los *imasmari* (adivinanzas) y la participación activa de los niños y niñas en el desarrollo de la hora cívica. Asimismo, se planificó trabajar en quechua un día completo, en el que todos nos expresamos en su lengua materna.

Sugerencias

Es importante desarrollar la lengua quechua desde los primeros grados, porque así enlazamos mediante el diálogo y la comunicación lo que ellos piensan y sienten desde las actividades que practican en su casa. Empecemos entonces por hacerlos sentir importantes y valiosos al utilizar el quechua; solo así tendremos niños con capacidades desarrolladas como ellos lo desean.

Por otra parte, es muy importante que nosotros los docentes nos comuniquemos en las dos lenguas, porque en una institución educativa siempre hay niños quechuahablantes.

Alegría, J. (1993). "Análisis segmental y adquisición de la lectura: A propósito de lo que el niño sabe y de lo que ignora cuando le empiezan a enseñar a leer". *Actas del V Symposium de Logopedia y Psicología del Lenguaje: La lectura*. Salamanca: Universidad Pontificia.

Braslavsky, Berta (1992). *La escuela puede: Una perspectiva didáctica*. Buenos Aires: AIQUE.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
----- (2009). *Aula de innovación educativa*.

Cassany, Daniel; M. Luna y G. Sanz (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: GRAO.

Cepeda García, Nora (2000). Documento de trabajo. Lima: Tarea.

Chambi, W. (1999). *Visión andina de siempre*. Puno: Asociación Chuyma de Apoyo Rural "Chuyma Aru".

Chávez, A. (2001). "La apropiación de la lengua escrita: Un proceso constructivo, interactivo y de producción cultural". *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, número 1. San José: Universidad de Costa Rica.

De la Torre, C. (2004). *Kamayoq: Promotores campesinos de innovaciones tecnológicas*. Cuzco: MASAL.

Estermann, J. (1998). *Filosofía andina: Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito: Editorial Abya-Yala.

Ferreiro, Emilia (1983). "Psico-génesis de la escritura". En Coll, César (compilador). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Barcelona: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. y A. Teberosky (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.

Gómez, M. (1996). *La lectura en la escuela*. México: SEP.

Inostroza, G. (1996). *Aprender a formar niños lectores y escritores: Talleres de formación docente*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

Jung, Ingrid y Luis López (1994). *Propuesta de formación del maestro bilingüe*. Lima: Foro Educativo.

Kessel, J. y P. Enríquez (2004). *La expansión de la frontera agrícola andina hacia arriba: La lucha contra las heladas y las granizadas*. Santiago de Chile: IECTA. Cuaderno de Investigación en Cultura y Tecnología Andina número 14.

Paredes, C. (2008). "Los *yachachiq*: Una experiencia de desarrollo inclusivo y sostenible". *Revista de Agroecología*. LEISA, diciembre.

Pasco, Consuelo, Nora Cepeda y Luisa Pinto (2006). *Gira girando: Propuesta pedagógica para docentes de inicial y primer ciclo*. Lima: TAREA.

Pérez, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Pinto, L., C. Pasco C. y N. Cepeda (1996). *Giraluna: Guía para docentes de segundo grado de primaria*. Lima: TAREA.

Pinzás, J. (1999). *Comprensión lectora*.

----- (2001). *Niveles de comprensión lectora*.

Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (2006). *Calendario agrofestivo en comunidades y escuela*. Lima: PRATEC.

Rengifo, G. (2003). *La enseñanza es estar contento: Educación y afirmación cultural andina*. Lima: PRATEC.

Tankersley (citado por Ortega, N., R. García y M. Romero 2003). "Reconceptualizando a la lectura como recurso de aprendizaje". *Revista Científica de Psicología* número 6. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Zavala, Virginia (2002). *Encuentros con la escritura: Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Ciudad: Editor.

1. Instrumento de medición de comprensión lectora y producción de textos

Institución Educativa 56039, Tinta. Primer grado "A".

Apellidos y nombres del niño o la niña.....

Indicadores	Nunca (0 puntos)	A veces (1 punto)	Siempre (2 puntos)
Aprende a leer sobre sus propias experiencias.			
Aprende a leer leyendo.			
Lee interactuando de manera activa con el texto.			
Trata de encontrar significado en lo que lee.			
Desarrolla sus propias estrategias para leer un texto.			
Afianza la expresión oral en su lengua materna y segunda lengua.			
Establece la relación entre lo hablado y lo escrito.			
Predice o anticipa lo que dice un texto antes de leer.			
Se ayuda con la imagen.			
Formula algunas hipótesis sobre lo escrito.			
Indaga con el texto y busca índices (ilustraciones, formatos).			
Encuentra el significado global del texto.			
Propone el significado global de lo leído.			
Establece relaciones al leer.			
Comprueba sus hipótesis.			
Confronta sus afirmaciones con lo que dicen los otros.			
Identifica la estructura y las partes del texto.			
Interpreta imágenes y dibujos integrando sus elementos para explicar escenas o relaciones de causa y efecto.			
Muestra interés por leer o que le lean y disfruta de la lectura.			
Formula hipótesis sobre el significado o contenido de un texto a partir de los indicadores que éste ofrece.			
Lee comprensivamente textos sencillos en letra ligada y de imprenta.			

2. Instrumento de medición de la producción de textos

Institución Educativa 56039, Tinta. Primer grado “A”

Apellidos y nombres del niño o la niña.....

Indicadores	Nunca (0 puntos)	A veces (1 punto)	Siempre (2 puntos)
Aprende a escribir sobre sus propias experiencias.			
Aprende a escribir escribiendo.			
Escribe a partir de expresiones o mensajes que quiere construir.			
Se siente capaz de producir escritos.			
Dicta a la profesora aquello que quiere ver escrito.			
Toma conciencia de que escriben a un destinatario.			
Establece la relación entre lo hablado y lo escrito.			
Dibuja la parte del cuento que más le gustó.			
Se da cuenta de que las palabras están separadas.			
Se da cuenta de que lo que dice queda registrado y otros lo pueden leer.			
Escribe alfabéticamente respetando algunas normas elementales (mayúsculas, separación de palabras).			
Indaga en el texto y busca índices (ilustraciones, formatos).			
Identifica la estructura y las partes del texto.			
Reconoce palabras escritas en diferentes tipos de letra.			
Forma oraciones con palabras recortadas respetando la estructura de la oración.			
Separa palabras que se han juntado.			
Parea palabras y dibujos.			
Ubica la palabra aprendida dentro de un texto original.			
Se da cuenta de que hay que escribir siguiendo una línea imaginaria de izquierda a derecha.			
Se da cuenta de que se tiene que escribir diferente cada palabra.			
Interpreta imágenes y dibujos integrando sus elementos para explicar escenas o relaciones de causa y efecto.			
Escribe con letra legible.			
Escribe textos sencillos para comunicarse y expresarse con creatividad.			
Muestra satisfacción por producir escritos diversos.			

3. Entrevista con un niño

¿Cómo te llamas?

—Walter.

¿Y cuál es tu apellido?

—Mamani Tupa.

¿Me puedes decir dónde vives?

—Más abajo que su casa de Lucero.

Bien... ¿Vives con tu papá y con tu mamá, o con otras personas?

—Vivo con mi papá y con mi mamá y mi hermano.

¿En tu casa tu papá y tu mamá hablan quechua?

—No hablan.

¿Tienes abuelitos? ¿Ellos hablan quechua?

—No hablan.

Tú, aquí en la escuela, ¿hablas quechua?

—No.

¿Quisieras aprender quechua y castellano en la escuela?

—Sí.

¿Tú crees que es importante aprender el quechua?

—Sí.

Aquí en la clase, ¿en qué momento hablas quechua?

—Cuando cantamos la canción de lavarnos las manos.

En Tinta, en las fiestas, ¿qué danzas bailan?

—*Saqra, capaqnegro, carnaval, solischa*, lo que se chicotean, lo que se abrazan.

¿Tú sabes aquí en Tinta, en la Fiesta de la Virgen de las Nieves, qué hacen y cómo la festejan?

—Cargan a la Virgen para que les perdone lo que han hecho malo.

Y en la fiesta del patrón San Bartolomé, ¿qué hacen aquí en Tinta?

—Cargan a Diosito para que nunca les castigue, les perdone lo que les ha castigado, para que les perdone sus pecados.

¿En tu escuela te comunicas con tus compañeros en quechua?

—No hablo.

¿Y en la escuela tú crees que hablan quechua?

—No hablan.

¿Tú quisieras aprender quechua en la escuela?

—Sí.

¿Para qué?

—Para que sea un buen estudiante.

4. Entrevista con el profesor

Profesor, dígame, ¿usted sabe qué es la cultura local?

—La cultura local es referencia a Tinta o de repente a la ciudad internamente o externamente.

¿Qué piensa usted sobre la cultura local?

—Yo pienso personalmente valorar o referirme a la cultura local.

Usted, en sus sesiones de aprendizaje, ¿aplica la cultura local?

—Aplico los festejos u otras fiestas de la escuela, los valores de la cultura local.

¿Practica en su aula la comunicación en quechua? ¿Trabaja quechua en su clase, o no?

—Sí, referente al quechua local casi mayormente en castellano.

¿De qué manera se comunica con sus niños?

—Nosotros nos comunicamos hablando con sus papás y otros prácticamente nos comunicamos con los niños de la comunidad.

Usted, como profesor, ¿qué hace frente a la pérdida de la cultura local?

—Analizar a toda la comunidad o distrito; más que todo el medio rural, para poder realizar.

¿De qué manera logra el aprendizaje con los niños?

—En cuanto al aprendizaje de los niños, cognitivo: estrategias para poder lograr a los niños y a las niñas.

¿Considera que es importante leer y escribir en quechua?

—Sí es necesario quechua y castellano. A veces no sabemos dar la respuesta. Sí es necesario quechua y castellano.

Entonces ¿se debería enseñar en quechua?

—Sí, actualmente estamos aplicando el quechua; incluso tenemos horario de quechua.

¿Desde hace años aplica? ¿Desde cuándo?

—Recién desde este año.

¿En la institución educativa los docentes practican los saberes andinos, como el pago a la Pachamama, los festejos locales...?

—No en su totalidad: algunos practican, algunos no practican.

Muchísimas gracias, profesor.

—Ya, profesora. Gracias.

5. Entrevista con una mamá

Señora lindita, ¿sabe usted qué es la cultura local?

—Manan, profesora, intiendisianichu. Noqa t'aqarikapuni Antesqa yacharani pero kunanqa creente kapuni.

Chay cultura local chayqa costumbrischis kay Tinta llaqtapi ruwankuchu?

—Chay costumbrikuna nish u gasto profesora chaymi mana costumbritaqa ruwaniñachu por que noqa wawaykunapaq nistani noqaq pinsarinninmantaqa manan allinchu.

Kay tintapi familiankiwan tiyaspa ima lenguapin rimankichis masta wasiykipi.

—Castellano simipi porque manan intiendiwanachu runasimita.

Qay castellano simita rimaspa imaynata sintikunki.

—Manan allinchu sintikuni porque yachanankupuni runasimita esque manaya intiwankuchu wawakuna.

Qan mama hina munawaqchu runasimipi yachanankuta.

—Munaymanmi profesora porque chaywanmi vidankuta pasanqaku iskanninta yachankuman allinmi kanman.

Entonces, ¿wasipi pisimanta pisi runasimi rimapayanayki?

—Ari profesora. Kunanmantaqa rimapayasaq runasimipi intindiwananpaq mama intindiwananpaq.

Qan munawaqchu wawayki runasimipi yachananta.

—Ari profesora. Allinmi qanman imapaqpas kunanqa chaymi nistakushan.

Qan yachanki o ruwanki chay pago a la pacha mama chayta icha manachu.

—Manan ruwanichu por que nishu gasto y religionninkupi mana chaykunaqa kanchu.

Ya mamacita, muchísimas gracias.

—Ya profesora.

6. Entrevista con una abuelita

Abuelita, ¿me puedes decir qué costumbres practicaban aquí en Tinta?

—Se hace en agosto, y también mamancis lacinsa, bailan pabluchas, collas y otros.

Mamita, ¿tú haces el pago a la Pachamama?

—Sí estoy haciendo, pero ya poco.

¿Tú sabes algo de las señas?

—Sí, antes se miraba bien todo esto y coincidía las señas.

¿Cómo guardaban antes sus productos?

—Ahora nosotros solo le hacemos sahumear con coca y otros también para guardar los productos.

En tu casa, con tus nietos, ¿en qué lengua se comunican?

—Nos comunicamos todos en quechua.

¿Y tú?

—En castellano, porque antes todo era quechua y ahora ya no entienden los niños actuales.

Aquí en Tinta, cuando vienes a la plaza, ¿en qué lengua se comunican?

—Siempre en quechua, porque yo soy quechuahablante. Por eso siempre converso en quechua.

¿En qué lengua antiguamente se comunicaban más ustedes?

—Los hijos de antes todos hablaban el quechua, y ahora ya no entienden los nietos.

Mamita, según tu parecer, ¿está bien cómo se están perdiendo las costumbres en nuestro pueblo?

—No está bien, porque antes todos nos vestíamos con ropa de bayeta, pero ahora los jóvenes usan otras ropas compradas.

7. Guía de entrevista:
Para niños y niñas de la Institución Educativa 56039

Nombre

Grado y sección

Edad

Sexo

En tu comunidad, ¿quiénes mayormente hablan el quechua y en qué momentos?

¿Cómo te sientes cuando no te comunicas en tu lengua materna, el quechua?

¿Tus padres practican los saberes andinos? ¿De qué manera?

¿Sabes tú que es cultura local?

¿Qué piensas tú sobre la cultura local?

¿Qué relación existe entre la cultura local y los niños y las niñas?

¿Practicas en el aula la comunicación en quechua?

¿Qué haces tú frente a la pérdida de la cultura local?

¿Qué quisieras que te enseñen este año?

¿De qué manera te gustaría aprender a leer y escribir?

En tu familia, ¿qué lengua utilizan más?

¿En qué lengua desarrollan sus actividades pedagógicas?

¿Qué lengua hablas más o en qué lengua te comunicas en tu casa, en la comunidad?

¿En qué momentos utilizas con frecuencia el quechua?

¿Consideras que es importante leer y escribir en quechua?

¿Quisieras comunicarte, leer y escribir en las dos lenguas? Si no, ¿por qué?

8. Guía de entrevista:
Para los docentes de la institución Educativa 56039

Nombre

Grado y sección

Edad

Sexo

¿Qué es la cultura local?

¿Qué piensas tú sobre la cultura local?

¿Qué pienso yo sobre la cultura local?

¿Practicas en tu aula la comunicación en quechua?

¿De qué manera me comunico en el aula con mis niños y niñas?

¿Qué hago yo frente a la pérdida de la cultura local?

¿De qué manera llego a mis niños para lograr el aprendizaje?

¿Cómo es mi forma de trabajo pedagógico hacia mis niños?

¿Usted como profesor considera que es importante leer y escribir en quechua?

¿Crees que es importante enseñar a los niños en quechua?

¿En tu institución educativa los docentes practican los saberes andinos? ¿Cómo?

9. Guía de entrevista:
Para los padres de familia de la institución Educativa 56039

Nombre

Comunidad

Edad

Sexo

Grado de instrucción

¿Qué piensas tú sobre la cultura local?

¿Cuál es la relación que hay entre los padres de familia y la cultura local?

¿De qué manera se relacionan los niños con sus padres en su lengua materna?

¿Qué hago yo frente a la pérdida de la cultura local?

¿Eres comunero? ¿Cómo te sientes y qué haces en tu comunidad?

¿Qué aspectos o hechos practicados en tu comunidad consideras importantes?

¿Qué lengua hablas más o en qué lengua te comunicas en tu casa, en tu comunidad?

¿En qué momentos utilizas con frecuencia el quechua?

¿Consideras que es importante leer y escribir en quechua?

¿Quisieras que tus hijos se comuniquen, lean y escriban en las dos lenguas? Si no, ¿por qué?

¿Se puede hacer en castellano el rito a la *Pachamama*?

¿En qué lengua desarrollan sus asambleas comunales?

Cuando estás en la chacra, ¿qué se habla más: quechua o castellano?

En tu familia, ¿qué lengua utilizan más?

¿Quién o quiénes son los personajes más respetados en tu comunidad?

10. Guía de entrevista

Para los abuelitos de la institución educativa y de nuestra comunidad de Tinta

Nombre

Comunidad

Edad

Sexo

Grado de instrucción

¿Qué piensas tú sobre la cultura local?

¿Qué haces tú frente a la pérdida de la cultura local?

¿Tú conoces los saberes andinos que se practicaban antes?

¿Me puedes decir cuáles son los factores que influyen para la pérdida de esos conocimientos?

¿Los saberes de antes eran buenos o malos?

¿En la actualidad practicas los conocimientos andinos, saberes o costumbres?

¿La forma de vivir en nuestras comunidades cambió o no en comparación con antes?
¿Qué cambió?

¿Te gustaría vivir en la ciudad? ¿Por qué?

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE

TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA

PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156-164 – BREÑA

CORREO E.: tareagrafica@tareagrafica.com

PÁGINA WEB: tareagrafica.com

TELÉFONO: 332-3229 FAX: 424-1582

DICIEMBRE DEL 2011 LIMA – PERÚ



Esta publicación se realiza gracias al apoyo de:

