

# Guía metodológica de Educación Primaria Intercultural Bilingüe

Cómo desarrollamos los aprendizajes en la educación primaria Intercultural Bilingüe



**Serie: Herramientas pedagógicas**

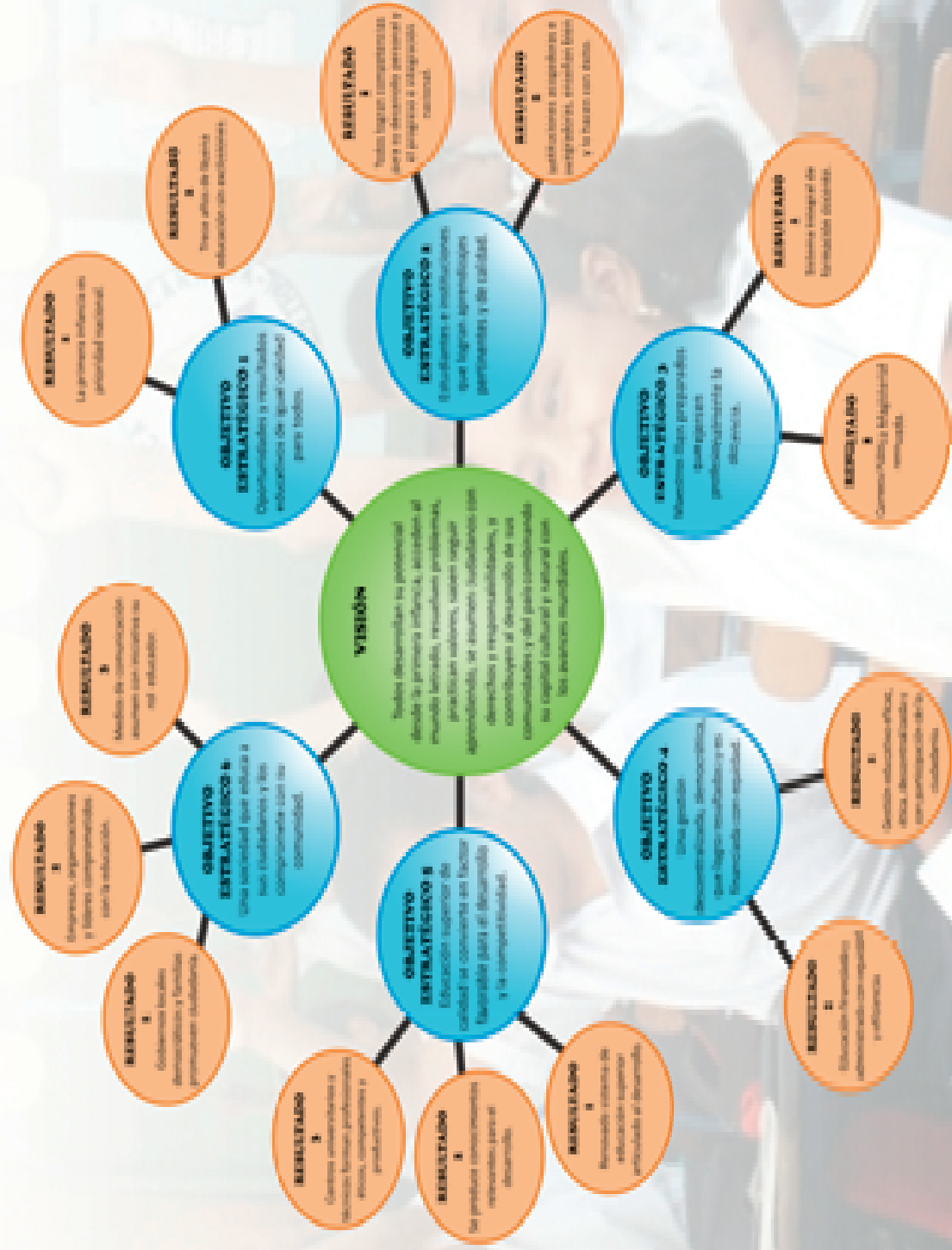


PERÚ

Ministerio  
de Educación

Documento en validación

# PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL AL 2021



# **Guía metodológica** **de Educación Primaria** **Intercultural Bilingüe**

**(Fortalecimiento cultural y lingüístico)**





Dirección General de Educación ~~Básica~~ Alternativa, Intercultural Bilingüe  
y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural

Dirección de Educación Intercultural Bilingüe

## **Guía Metodológica de Educación Primaria EIB**

©Ministerio de Educación

Av. De la Arqueología cuadra 2, San Borja

Lima, Perú

Teléfono: 615-5800

[www.minedu.gob.pe](http://www.minedu.gob.pe)

Primera edición, noviembre 2018

Tiraje: 22,019 ejemplares

### **Elaboración de contenido**

Rossanna Bartra Arévalo, Angélica Quispe Sacsi, Melquiades Quintasi Mamani, Humberto León Huarac, Lucy Trapnell Forero, Martha Villavicencio Ubillus, Moises Cá denas Guzmá , Milton Loarte Alvarado, Marcelino Galindo Vivanco, David López Santiago.

### **Cuidado de edición**

Javier Ugaz Aguilar, Jhordan Morales Dávila

### **Diseño y diagramación**

Walter Año Mendoza

### **Ilustraciones**

Archivo DEIB-Digeibira

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º 2018-17347

Impreso en Quad/Graphics Perú S.A.

Av. Los Frutales 344, Ate, Lima 03, Perú

RUC 20371828851

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial de este documento sin permiso del Ministerio de Educación.

Impreso en el Perú/*Printed in Peru*



# Contenido

## Presentación

### I. EL trabajo en una escuela de EIB.

- 1.1. Las vivencias como marco generador de aprendizajes integrales.
- 1.2. La participación de sabios, sabias y otros miembros de la comunidad y su rol en la formación del niño y niña.
- 1.3. La comunidad: espacio de aprendizaje.
- 1.4. La organización escolar.
  - 1.4.1. Estrategias de trabajo multigrado.
    - a. Formas de trabajo.
    - b. El tipo de atención dado por el o la docente.
    - c. El trabajo cooperativo.
    - d. Los sectores y materiales educativos del aula.

### II. Orientaciones para el desarrollo de las áreas.

#### 2.1. Áreas de Personal Social-Ciencia y Tecnología.

- 2.1.1. Tratamiento complementario de la áreas de Personal Social-Ciencia y Tecnología.
- 2.1.2. Enfoques de las áreas de Personal Social-Ciencia y Tecnología.
- 2.1.3. Análisis de las competencias y capacidades de Personal Social-Ciencia y Tecnología.
- 2.1.4. El diálogo de saberes en las áreas de Personal Social-Ciencia y Tecnología.
  - 2.1.4.1. Orientaciones para el desarrollo de competencias de las áreas de Personal Social-Ciencia y Tecnología.
    - a. Desarrollo de los procesos del diálogo de saberes.
    - b. La indagación y el diseño de prototipos tecnológicos en el abordaje complementario de Personal Social-Ciencia y Tecnología.
- 2.1.5. Estrategias para el trabajo con las áreas de Personal Social-Ciencia y Tecnología.

#### 2.2. Área de Comunicación.

- 2.2.1. Enfoque del área.
- 2.2.2. Análisis de las competencias de Comunicación.
- 2.2.3. Orientaciones para el desarrollo de las competencias del área.
  - 2.2.3.1. Adquisición del código escrito.
  - 2.2.3.2. Consolidación de la lectura y escritura.

#### 2.3. Área de Matemática.

- 2.3.1. Enfoque de resolución de problemas.
- 2.3.2. Competencias, capacidades y desempeños.
- 2.3.3. Estrategias metodológicas del área de Matemática.
  - 2.3.3.1. Procesos de resolución de problemas.
  - 2.3.3.2. Fases del aprendizaje de la matemática.



## PRESENTACIÓN

El desarrollo de competencias y capacidades de los estudiantes de contextos bilingües debe ser acompañado por maestros y maestras con formación EIB, con conocimiento de las características socioculturales y lingüísticas de los estudiantes que promuevan el uso de la lengua originaria y el castellano en los procesos pedagógicos y desarrollen prácticas pedagógicas pertinentes que contribuyan a la formación de ciudadanos interculturales capaces de contribuir a la construcción de una sociedad más justa.

El propósito de la guía es orientar a los maestros y maestras para que logren procesos de enseñanza aprendizaje pertinentes y de calidad en los que se evidencie de manera explícita la propuesta pedagógica intercultural bilingüe, lo cual implica el uso de los materiales en lengua originaria y en castellano, la promoción de la convivencia intercultural y favorable al aprendizaje, así como la estrecha relación escuela-familia-comunidad.

Para lograr estos propósitos se ha estructurado la guía en dos capítulos: el primero está referido al trabajo en una escuela de EIB, en el que las experiencias vinculadas a las actividades socio productivas y la participación de sabios, sabias y otros miembros de la comunidad juegan un rol fundamental y se constituyen en vivencias generadoras de aprendizajes integrales en los estudiantes. En este marco se establecen orientaciones para la organización escolar y el trabajo en las escuelas multigrado.

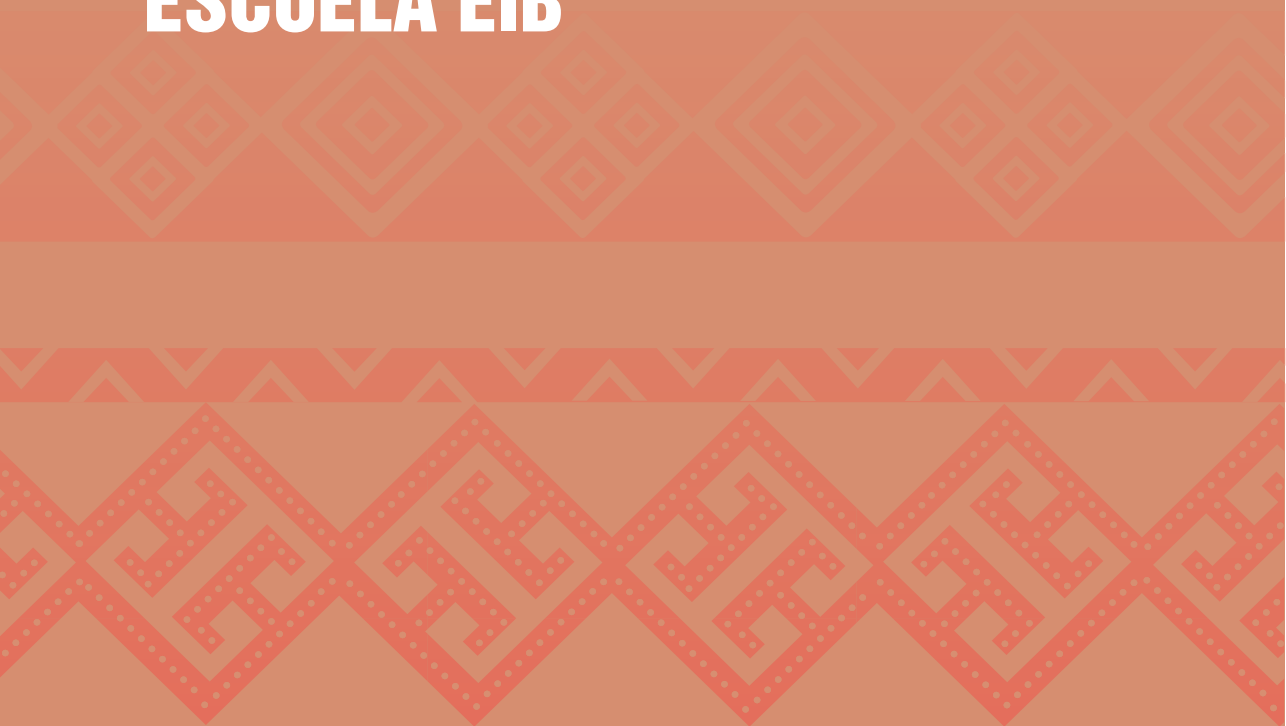
En el segundo capítulo se presentan orientaciones para el desarrollo de las Áreas de Personal Social-Ciencia y Tecnología, Comunicación y Matemática. Se precisan los enfoques, el análisis de las competencias y las orientaciones para su desarrollo en cada una de estas áreas. Se presenta el tratamiento holístico de las Áreas de Personal Social-Ciencia y Tecnología, así como sus estrategias de trabajo, haciendo hincapié en el diálogo de saberes, los procesos que comprende, así como orientaciones para el desarrollo de la indagación y el diseño de prototipos tecnológicos.

Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB)  
Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y  
de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA)



## CAPÍTULO I:

# EL TRABAJO EN UNA ESCUELA EIB





## 1.1. Las vivencias como marco generador de aprendizajes integrales.

Le damos el nombre de vivencias a las experiencias de aprendizaje vinculadas al desarrollo de las actividades socio productivas de la comunidad que se desprenden del calendario comunal. Estas actividades pueden ser organizadas por un comunero/a, una familia o la comunidad en su conjunto o por el o la docente. Se desarrollan en espacios y tiempos pertinentes y los estudiantes participan en su desarrollo según su edad y la división sexual del trabajo propia de cada pueblo originario.



### ¿Por qué trabajar a partir de las vivencias?

- Permiten el acercamiento a los saberes de los pueblos originarios a partir de sus propias formas de aprender, siendo un espacio donde los estudiantes podrán establecer relaciones respetuosas con otras personas, con diversos seres de su entorno y con los seres espirituales.
- Cumplen un papel integrador en el desarrollo curricular porque permiten abordar las áreas desde una mirada holística, en coherencia con la visión que los pueblos indígenas tienen de su entorno.
- Vinculan los aprendizajes escolares con la vida cotidiana de los estudiantes.
- Ponen en juego la totalidad del cuerpo y les permiten a los estudiantes responder a un conjunto de interrogantes sobre qué hacer y cómo hacerlo a partir de los saberes de su pueblo originario, base para la construcción del diálogo de saberes con otras tradiciones culturales. Por ello, las vivencias no se agotan en si misma sino que son la base para la reflexión posterior y la construcción de nuevos aprendizajes asociados a ellas.

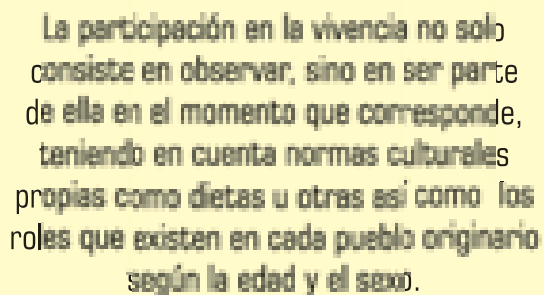
Podemos distinguir tres momentos en el desarrollo de la vivencia.

### 1. Antes de la vivencia:

- Se coordina con el sabio, sabia o familia que realizará la actividad socioproductiva.
- Se coordina y organiza con los estudiantes y los padres la hora, materiales y otros aspectos que se requieren para participar en la vivencia.

### 2. Durante la vivencia:

Las actividades se desarrollan teniendo en cuenta las lógicas propias de cada pueblo originario. Quien conduce la actividad es la persona que la organiza.



La participación en la vivencia no solo consiste en observar, sino en ser parte de ella en el momento que corresponde, teniendo en cuenta normas culturales propias como dietas u otras así como los roles que existen en cada pueblo originario según la edad y el sexo.

### 3. Después de la vivencia:

Al término de la vivencia reflexionamos sobre nuestra participación. Las siguientes preguntas pueden ayudarnos:

- ¿Qué actividades hemos realizado?
- ¿Qué saberes hemos aprendido?
- ¿Qué actividad nos faltó realizar?
- ¿Hemos cumplido con las normas acordadas?
- ¿Qué proponemos mejorar en la próxima participación?
- ¿En qué momento vamos a usar lo que hemos aprendido?

Luego de realizar esta reflexión es fundamental que el docente vincule lo realizado durante la vivencia con los aprendizajes que abordará después de la misma.

## 1.2. La participación de sabios, sabias y otros miembros de la comunidad y su rol en la formación del niño y niña.

La escuela no debe estar desligada de los quehaceres de la comunidad, más aun en el marco de una propuesta de educación intercultural bilingüe. Los docentes buscaremos abrir espacios en la escuela y recuperar otros en la vida familiar para que los padres, madres, abuelos, tíos y demás parientes sean agentes activos en el aprendizaje de saberes tradicionales y en el desarrollo del trabajo escolar.



Es importante recalcar que se debe lograr la participación de los agentes de la comunidad de acuerdo a sus formas tradicionales de guiar los procesos educativos y no imponerles formas escolares. De la mano de diferentes conocedores el niño y la niña aprenderán a relacionarse con su entorno. Con ellos participará en distintos espacios ya sea en la casa, chacra, quebrada, bosque, puquio u otros lugares, en distintos momentos del día.

## 1.3. La comunidad: espacio de aprendizaje.

La ventaja para el desarrollo de aprendizajes en el área rural es la cercanía a los espacios naturales y la posibilidad de aprovecharlos en el desarrollo del trabajo educativo. Las situaciones de aprendizaje no pueden restringirse al aula, se trata más bien de abrirse a otros eventos con actores y tiempos/espacios de aprendizaje diversos como: el río, las cochas, las chacras, el bosque, el taller del artesano, la plaza del pueblo, la casa o local comunal, lagunas, acequias, puquiales, cerros, granjas, corrales, estancias, molinos arroceros, viñedos, bofedales, frutales, fitotoldos, entre otros. Estos espacios que trascienden el aula y la escuela hacen posible la observación, experimentación, investigación, análisis o vivencia de hechos, fenómenos y acontecimientos de aprendizajes in situ y ofrecen un gran potencial para el trabajo pedagógico.

Las actividades socioculturales como las faenas, fiestas comunales, construcción de casas, limpieza de canales de regadío, deshierbe de chacras, esquila de animales, pesca en el río, recolección de frutos comestibles, preparación de adobes son oportunidades para aprendizajes significativos. El desarrollo de competencias y capacidades que trascienden a la repetición y memoria tienen lugar en estos espacios.

Los espacios y eventos de la comunidad facilitan la incorporación del saber local en el desarrollo curricular y permiten la participación de los padres y madres de familia, sabios, líderes y profesionales de la comunidad, quienes comparten sus conocimientos y experiencias y generan oportunidades de aprendizaje en el marco del diálogo de saberes. Es donde se pueden poner en práctica los saberes de diferentes tradiciones para encarar una dificultad.

## **1.4. La organización escolar**

Es función de la escuela crear las condiciones para incorporar las formas propias de organización y trabajo colectivo que son parte viva de la herencia cultural de cada pueblo originario, así como las de otras tradiciones culturales. Para el aprendizaje y la convivencia en el aula, podemos organizar a nuestros estudiantes de diversas formas teniendo en cuenta sus características personales, de su familia y su comunidad. Esta organización estará condicionada por las actividades, las estrategias, las competencias y capacidades que se desarrollarán.

### **1.4.1 Estrategias de trabajo multigrado**

El reto principal de un aula multigrado consiste en planificar, preparar y desarrollar sesiones de aprendizaje que permitan que cada uno de los estudiantes sea atendido considerando sus particularidades.

La atención simultánea y diferenciada (ASD) es la base para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje con grupos multigrado. Consiste en que cada docente preste atención a todos sus estudiantes a la vez (atención simultánea) y a cada uno según sus características (atención diferenciada).

Para desarrollar sesiones en un aula multigrado, el o la docente deberá considerar distintas formas de trabajo, el tipo de atención dado por el o la docente, el trabajo colaborativo y los materiales educativos y los sectores.

#### **a. Formas de trabajo**

- Trabajo con el grupo clase o con toda el aula.- Se realiza simultáneamente con todos los estudiantes que conforman el aula, sin diferenciar el grado o nivel. Esta forma de organización permite la interacción global así como el conocimiento y la socialización de aspectos generales. Promueve la reflexión colectiva frente situaciones concretas y la solución de problemas generales.

- Trabajo en grupos pequeños.- Estos grupos pueden estar conformados por tres o más estudiantes de un mismo grado, de diferentes grados, por niveles, estilos o ritmos de aprendizaje, intereses, u otros criterios particulares. Esta estrategia permite lograr aprendizajes sobre la base del consenso y el diálogo apoyados en las capacidades de los estudiantes con la asesoría del docente.
- Trabajo en parejas.- Las actividades en pareja no solo permiten aprender en la actividad en común, sino también los motiva a realizar y perfeccionar sus propios trabajos. Refuerza las habilidades para dialogar, intercambiar ideas y construir juntos. Esta forma de organización es recomendable en los primeros grados porque en esta etapa se necesita afirmar y desarrollar niveles de confianza que les dará mayor seguridad cuando trabajen en las otras formas de organización.
- Trabajo individual.- Comprende acciones o tareas realizadas de manera individual durante el proceso de aprendizaje. Esta forma de trabajo debe ser parte de la actividad de aprendizaje general. Permite al niño trabajar según su propio ritmo sin sentirse forzado por los avances de sus compañeros o interrumpido por otros.
- El estudiante-tutor en el aula multigrado.- En cada aula siempre hay uno o más estudiantes con mayor talento, capacidad o competencia en determinados aspectos temas o áreas, que reúnen las condiciones para colaborar en el proceso de construcción de aprendizajes de sus compañeros.



Estos estudiantes, con orientación del maestro o en base a su experiencia, asumen el rol de monitores orientando a sus compañeros en la resolución de tareas. Así, potenciarán su propio desenvolvimiento, motivación personal y autoestima, al mismo tiempo ayudarán al compañero. La formación de estos grupos se pueden hacer bajo determinados criterios: por grados, por grupos, por niveles, por intereses, por género, etc.

#### b. El tipo de atención dado por el o la docente

- **Directa:** consiste en la atención presencial del docente con un estudiante o un grupo durante el desarrollo de la actividad. Mientras trabaja con un estudiante o un grupo, los demás realizan actividades dadas previamente por el docente- de manera independiente.
- **Indirecta:** Consiste en planificar estrategias, materiales y otros recursos como mediadores de aprendizajes que permitan a los estudiantes trabajar de manera autónoma.

Los cuadernos de trabajo, las fichas, Ocasiones para Aprender (OCAS) entre otros materiales diseñados para la EIB, podrán ser utilizados para este fin.

#### c. El trabajo cooperativo

El aprendizaje colaborativo se desarrolla en pequeños grupos dentro o fuera del aula y se sustenta en que los estudiantes forman pequeños equipos para desarrollar una actividad específica previa instrucción del docente. En el proceso hay intercambio de información y apoyo mutuo porque se pretende que se aprenda a través de la colaboración. Está demostrado que cuando un estudiante enseña a otro, los dos aprenden, por eso será necesario desarrollar en el aula dos condiciones esenciales para una buena comunicación en el grupo: la relación entre iguales y la necesidad de sentirse miembro del aula y la institución educativa. Un docente EIB reconoce y valora las prácticas propias del pueblo originario y las interacciones que se dan entre sus miembros; sin embargo, la escuela plantea nuevas formas de relacionarse y en ese marco otras normas de convivencia que garanticen relaciones simétricas entre todos los niños y niñas, pero además que permitan que se sientan cómodos interactuando entre ellos y ellas.

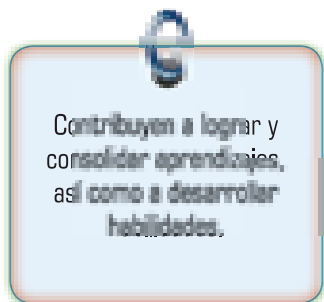
## d. Los sectores y materiales educativos del aula

### Los sectores del aula.

La organización de los sectores se prevé desde la planificación, es progresiva y se implementa con la participación de los estudiantes. Podemos organizarlo por áreas curriculares, centros de interés u otros criterios. En toda aula deben apreciarse los espacios o sectores del aula y los espacios para cada una de las lenguas del contexto con elementos representativos de la cultura local. El uso de los sectores favorece la consolidación del aprendizaje autónomo y colaborativo, propicia la manipulación, exploración, investigación, redacción de informes, producción de textos, lectura y escritura con los más pequeños y la construcción de textos funcionales con los estudiantes de los grados superiores,

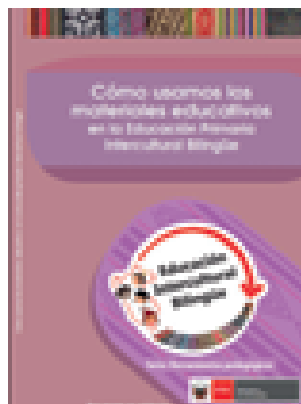
### Los materiales educativos

Los materiales educativos son recursos de apoyo y refuerzo de los aprendizajes. Para su uso adecuado debemos planificarlo en las unidades didácticas y de manera concreta en las sesiones de aprendizaje. Los materiales educativos del MINEDU buscan garantizar los aprendizajes mínimos que deben lograr los estudiantes, por lo tanto, es necesario garantizar que cuenten con ellos de manera oportuna y que reúnan los requisitos de pertinencia y calidad.



La gestión y planificación de estrategias para el uso frecuente y pertinente de los materiales y los recursos de aprendizaje pueden ser compartidas con los padres de familia. El principio elemental es el empleo funcional y responsable de los materiales por todos los estudiantes, en diferentes espacios.

Para el desarrollo de las áreas en lengua originaria como lengua materna, se han elaborado un conjunto de materiales, entre los que destacan los cuadernos de trabajo. El uso pedagógico de estos materiales se orienta en la serie de herramientas pedagógicas “Cómo usamos los materiales educativos en la Educación Primaria Intercultural Bilingüe”.





## CAPÍTULO II:

# Orientaciones para el desarrollo de las áreas



## 2.1. Áreas de Personal Social–Ciencia y Tecnología

### 2.1.1 Tratamiento complementario de las áreas de Personal Social-Ciencia y Tecnología.

La relación entre sociedad y naturaleza, que subyace a los currículos nacionales, responde a una determinada concepción de la realidad en términos ecosistémicos desde una visión antropocéntrica ajena a la concepción holística del universo, propia de la tradición cultural de los pueblos originarios. Según esta última existe un cosmos que los seres humanos comparten con plantas, animales y seres espirituales. Desde esta tradición cultural, todos estos elementos están enlazados y son interdependientes. De tal manera, la acción de un elemento repercute sobre el resto.

Esta visión de la realidad interpela la manera como, desde la escuela, se viene abordando el trabajo con estas áreas y plantea la necesidad de un acercamiento entre sociedad y naturaleza, también a la luz del saber holístico de los pueblos originarios. De este modo, los estudiantes tendrán la oportunidad de ver la realidad tanto como un todo interrelacionado, como a la manera de la ciencias modernas, de tal manera que tengan visiones plurales y críticas de la relación humano-naturaleza desde un enfoque intercultural.

#### ¿Cómo le damos un tratamiento complementario a estas dos áreas?

Desde la perspectiva del respeto a la diversidad cultural se tratará de abordar la realidad desde una mirada holística proponiendo alternativas que contribuyan a superar la división y jerarquía entre sociedad y naturaleza con aportes de los pueblos originarios. En esa medida se tratará de enriquecer el área de Personal Social con saberes locales referidos a lo que el currículo denomina “naturaleza”. Igualmente, en el área de Ciencia y Tecnología enriquecer sus aprendizajes con formas sociales de relación propias de los pueblos originarios para que la fragmentación entre sociedad y naturaleza sea percibida como algo superable desde otras perspectivas de la realidad. Ejemplos de enriquecimiento del área de Personal Social desde enfoques indígenas: algunos valores como el respeto no solo concierne a la relación entre humanos, también rigen las relaciones con los “dueños-madres” de diferentes lugares, animales o plantas.

Los quechuas conciben a las semillas, plantas y animales como personas, por ello les respetan como tales. Por ejemplo, al encontrar una semilla tirada en el suelo la recogen y le dicen "Allawichi waqaykanchi" (Pobrecito, estaré llorando).

Lo mismo sucede con el intercambio o la cooperación que no solo se da entre personas sino también con dichos seres.

Cuando necesitan curar enfermedades, las mujeres del pueblo Shipibo acuden al árbol de lupuna para extraer su resina o sus hojas. La mujer tiene que llevar algo, monedas o ropa, para intercambiar con la "madre" del árbol. Antes de extraer la resina la mujer le dice: -Mi hijo, hija... está enfermo, necesito que se cure. Para eso necesito tu resina y tus hojas. Te dejo esto para ti.

De igual manera, al desarrollar la competencia Construcción de la Identidad será necesario considerar las habilidades que desarrollan los y las estudiantes y el papel que cumplen los diversos aportes de animales y vegetales en este proceso.

Cuando un niño o niña yanasha pesca por primera vez debe dejar el pescado en un panel de hormigas chek. Estas se lo comen y luego comunican a su madre. Ella hace que el nuevo pescador o pescadora tenga una pesca abundante al igual que las hormigas que son muy numerosas. Esto se complementa con algunas conductas que el pescador debe seguir; como el cocinar el chilcano con mucho cuidado para que no rebalse. El derramar caldo en la ceniza puede ocasionar huaycos y perjudicar los pozos donde viven los peces.

Si abordamos la sesión desde Ciencia y Tecnología podemos incorporar la dimensión social al reconocer que las relaciones que se dan en la llamada "naturaleza" tienen un fuerte componente social que debe ser puesto en evidencia.

Los quechuas realizan ritos a las semillas tratándolas como madre. Ejemplo: "mama sara" (madre maíz), "kawsay mama" (madre semilla).

Por ejemplo, se pueden hacer explícitas las relaciones de parentesco entre plantas y entre animales o las maneras como las personas nos dirigimos a ellos, utilizando términos de parentesco.

De igual manera los objetos técnicos también tienen una dimensión humana y social en la medida que se les “cura” y se les habla para que puedan “funcionar” de manera adecuada.

Los asháninka le hablan a la trampa que construyeron, tratándole como hermana. Le piden que les ayude a atrapar aves y animales.

En síntesis, al abordar el área de Personal Social se debe buscar el vínculo con la llamada “naturaleza”. Al hacerlo desde Ciencia y Tecnología se debe buscar su relación con lo social. Al trabajar las áreas de esta manera se reconoce y valora la visión unitaria de sociedad y naturaleza propia de los pueblos originarios que se constituye actualmente como alternativa a la relación humano-naturaleza venida a menos, la cual no solo se expresa en su cosmovisión sino también en su práctica cotidiana.

## 2.1.2 Enfoques de las áreas Personal Social-Ciencia y Tecnología

**Personal Social.** Tal como aparece en el Currículo Nacional (MINEDU 2016:72) el marco teórico y metodológico que orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje en esta área corresponde a los enfoques de desarrollo personal y ciudadanía activa. En cuanto al enfoque de desarrollo personal enfatiza la construcción de persona alcanzando sus potencialidades sobre la base de sus transformaciones biológicas, cognitivas, afectivas, comportamentales y sociales a lo largo de la vida. El vínculo con el mundo natural y social es otro aspecto importante ligado a la construcción de un punto de vista crítico y ético para relacionarse con el mundo. En relación a la ciudadanía activa reconoce que las personas son ciudadanos con derechos y responsabilidades que participan del mundo social y propician la vida en democracia, la disposición al enriquecimiento mutuo y al aprendizaje de otras culturas, así como una relación armónica con el ambiente. Incluye también la comprensión de procesos históricos, económicos, ambientales y geográficos que son necesarios para ejercer una ciudadanía informada.

**Ciencia y Tecnología.** Los enfoques asumidos (MINEDU 2016:272) para el proceso de enseñanza y aprendizaje en esta área son la indagación y alfabetización científica y tecnológica. Se basa en la construcción activa del conocimiento a partir de la curiosidad, la observación y el cuestionamiento que realizan los estudiantes al interactuar con el mundo. La exploración de la realidad desde el pensar en contraste con los conocimientos científicos establecidos permiten profundizar y construir nuevos conocimientos, resolver situaciones y tomar decisiones con fundamento científico. Igualmente, se reconocen los beneficios y las limitaciones de la ciencia y la tecnología y sus relaciones con la sociedad.

En ese marco, la indagación científica permite conocer, comprender y usar los procedimientos de la ciencia para construir o reconstruir conocimientos. Por otro lado, la alfabetización científica y tecnológica implica que los estudiantes usen el conocimiento científico y tecnológico en su vida cotidiana para comprender el mundo que los rodea, el modo de hacer y pensar de la comunidad científica, así como para proponer soluciones tecnológicas que satisfagan necesidades en su comunidad, región, país y mundo.

En el marco de la EIB y la puesta en práctica de la pedagogía intercultural se reconoce la existencia de distintas visiones del mundo. Sin embargo, los enfoques didácticos planteados desde las dos áreas mantienen la separación cartesiana del humano con la naturaleza y la construcción de la realidad desde el pensar lógico limitando las posibilidades de abordar la existencia de diferentes maneras de comprender la naturaleza, el cuerpo humano, la salud y la vida -entre otros aspectos fundamentales- desde la mirada de los pueblos originarios. No obstante, tratándose de un Currículo Nacional (MINEDU 2016:185) flexible, abierto y diversificado el enriquecimiento desde las características y potencialidades culturales, lingüísticas, etc., posibilitarán el abordaje desde una perspectiva intercultural. Esto permitirá incorporar las formas de ver el mundo del pueblo originario al que pertenece el educando, analizar la que presenta la ciencia e identificar y comprender otras maneras de entender la realidad que han ido construyendo distintos grupos socioculturales. Este proceso dará al estudiante posibilidades de formarse con diferentes visiones de la realidad en el marco del dialogo de saberes.

### **2.1.3 Análisis de las competencias y capacidades de Personal Social-Ciencia y Tecnología.**

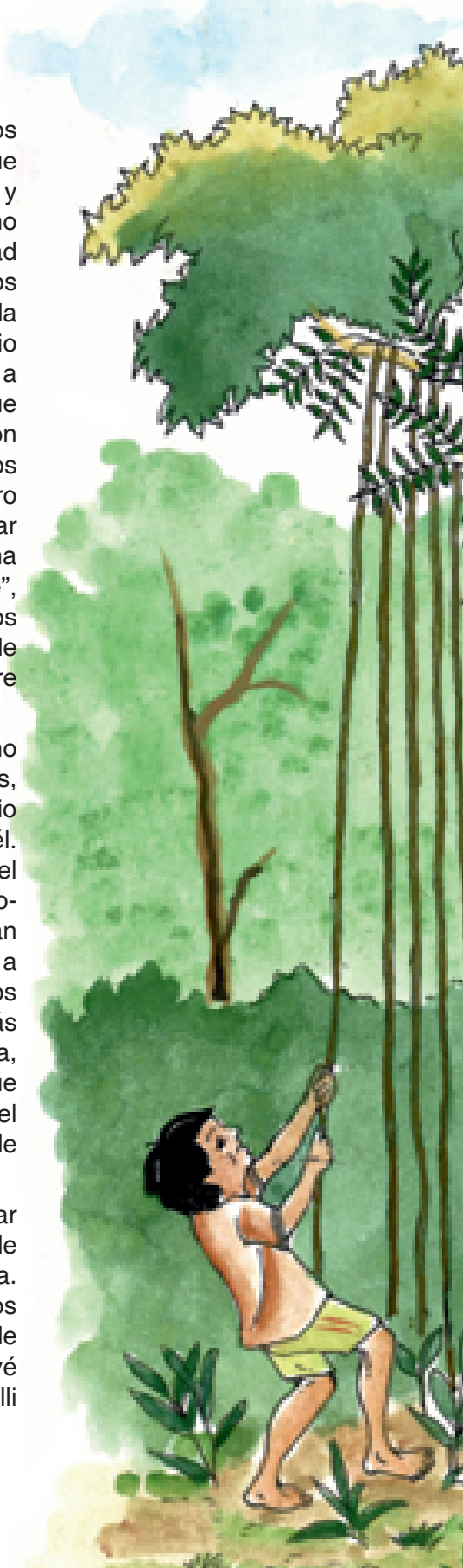
a) **Personal Social.** Las competencias y capacidades que presenta esta área deben ser revisadas considerando la visión holística de los pueblos originarios y desde un enfoque intercultural. Por ejemplo, la competencia “Construye su identidad” debe considerar el desarrollo de la persona según la visión de su pueblo originario, la cual aborda tanto la dimensión individual como colectiva. En tal sentido, el proceso de construcción de la identidad debe necesariamente tomar en cuenta a la familia, la comunidad y el territorio.

Asimismo, el desarrollo personal incluye la formación ética de la persona y que esta practique valores como justicia, solidaridad, responsabilidad, respeto, entre otros, tanto en espacios públicos como privados. En el marco de una EIB será necesario identificar y precisar el significado de estos valores en el contexto sociocultural en el que se aplican, pero, a su vez, incorporar aquellos que cada grupo sociocultural considera fundamentales para promover una buena convivencia.

Al respecto, una noción arraigada en los pueblos originarios es la reciprocidad, valor que regula gran parte de sus relaciones sociales y económicas, y que muchas veces se toma como sinónimo de solidaridad, cuando en realidad se refiere al intercambio de bienes y servicios en función a reglas establecidas por cada sociedad. Cabe señalar que, este intercambio va más allá de las personas e incorpora a deidades y seres espirituales, con los que también habrá que aprender a relacionarse con ética. El respeto hacia los seres humanos y los dueños de diferentes seres o lugares es otro valor fundamental y necesario para garantizar una vida en armonía. La competencia “Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente”, implica comprender las relaciones entre los elementos naturales y sociales; en la visión de los pueblos originarios la naturaleza es madre y lo que existe en ella son sus hijos e hijas.

Por otro lado, implica el uso de fuentes como la cartografía, la fotografía, cuadros, gráficos, entre otros que permitan analizar el espacio geográfico, orientarse y desplazarse en él. Desde la visión de los pueblos originarios, el lugar/territorio está cargado de significado-personas por los diferentes sucesos que han ocurrido en él durante tiempos ancestrales y a lo largo de su historia. Los topónimos son claros ejemplos que permiten entender cómo detrás de un lugar determinado hay una historia, personajes y explicación de la realidad que actualizan permanentemente el pasado con el presente y dan forma a las reglas y normas de convivencia del pueblo originario.

Asimismo, esta competencia implica generar acciones para preservar el ambiente desde la conciencia humana para con la naturaleza. Desde la visión de los pueblos originarios existen principios, valores y prácticas donde el sentido relacional humano-naturaleza prevé una mutua crianza en calidad de parientes. (alli kaway).



b) **Ciencia y Tecnología.** Abordar las competencias y capacidades del área de Ciencia y Tecnología desde una perspectiva intercultural exige incorporar diferentes perspectivas sobre la realidad y no solo las que plantea la ciencia. Esto implica analizarlas y enriquecer la manera cómo se abordarán en la escuela EIB.

Por ejemplo, la competencia “Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos” enfatiza la necesidad de construir conocimientos a través de procedimientos propios de la ciencia: problematización, indagación, registro y análisis de datos para finalmente evaluar y comunicar hallazgos. Igualmente, en el marco de la EIB implica estudiar también otras formas de acceder al saber de los pueblos originarios a través de sueños, tomas de bebidas, curaciones, rituales, entre otras prácticas que les permiten hacer su vida cotidiana. Otro ejemplo es el de la competencia: “Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre seres vivos, materia y energía, biodiversidad, tierra y universo.” Las interpretaciones de la ciencia, por la diferencia epistémica, no siempre coinciden con las de los pueblos originarios. El ejemplo más visible es la separación que hace la ciencia entre los seres vivos y no vivos y las relaciones ecosistémicas entre ellos. Para la mayoría de pueblos originarios, tal división no existe. Por ejemplo, para algunos el agua tiene vida y en algunos casos, sexo. Algunas comunidades andinas afirman que el agua que corre es masculina y la estancada, femenina. A su vez, los achuar diferencian dos tipos de agua, cada una con un significado, nombre y utilidad distinta.

Para los shawi las piedras son seres con el poder de enfermar o curar a las personas; los aimara tienen múltiples expresiones para denominar el origen y la calidad de los vientos, pues estos comunican los tiempos agrícolas, pero también pueden causar enfermedades.

### **2.1.3.1 Los desempeños y el tratamiento complementario de las áreas.**

El análisis de las competencias y capacidades nos permite tomar distancia del enfoque que les subyace y revisar los desempeños viendo su pertinencia en el aula. A través de los desempeños se pueden observar y verificar los aprendizajes logrados por los estudiantes. Algunos de estos desempeños deben precisarse y otros formularse para abordar el trabajo de las áreas desde una mirada intercultural.

A continuación veamos algunos ejemplos de cómo precisar y proponer desempeños desde un enfoque intercultural, que incorpore las visiones de los pueblos originarios.

a) Ejemplo de precisión de desempeños.

<b>Personal Social V ciclo</b>	
<b>Desempeño en el CN - quinto grado</b>	<b>Desempeño precisado – quinto grado</b>
Describe las prácticas culturales de su familia, institución educativa y comunidad señalando semejanzas y diferencias.	Describe la siembra de la papa que realiza su familia y la comunidad señalando semejanzas y diferencias.

<b>Ciencia y Tecnología III ciclo</b>	
<b>Desempeño en el CN - primer grado</b>	<b>Desempeño precisado – primer grado</b>
Relaciona los objetos tecnológicos con su utilidad para satisfacer las necesidades de las personas y opina como su uso impacta en ellos.	Relaciona la chakitaklla y el tractor con su utilidad para satisfacer las necesidades de las personas y opina como su uso impacta en ellos.

Los desempeños precisados de este modo permiten un abordaje intercultural de la competencia a la que pertenece. En el primer caso, desarrollará dos maneras de describir una práctica cultural referida a la siembra de la papa tanto a nivel de su familia como a nivel de comunidad. En el segundo caso, relacionará dos tecnologías: la primera al saber local (chakitaklla) y la segunda referida a una tecnología moderna (tractor).

## 2.1.4 El diálogo de saberes en las áreas de Personal Social-Ciencia y Tecnología

El diálogo de saberes se entiende como un proceso que desarrolla la interrelación dinámica, enriquecedora, equitativa y permanente entre sistemas de saberes y conocimientos de diferentes tradiciones culturales.

El diálogo de saberes es un componente de la pedagogía intercultural, que busca visibilizar la existencia de diferentes maneras de concebir la realidad y de construir aprendizajes.

Desde la escuela el diálogo de saberes se aborda de manera planificada, equitativa y permanente y permite responder a potencialidades, problemáticas y desafíos locales-globales desde el reconocimiento de la existencia de más de una forma válida de acceder a los conocimientos y comprensión de la realidad para interactuar con ella. Este proceso genera la creación de un nuevo espacio de conocimiento tanto a nivel individual como colectivo, resultado de la dinámica de encuentro entre diversas tradiciones culturales.

El diálogo de saberes genera condiciones para visibilizar diferentes conocimientos, sensibilidades, sistemas de valores, visiones de la realidad, relaciones con el entorno social y natural, y formas de construir y transmitir saberes.

Las relaciones entre los conocimientos pueden ser de complementariedad (desde la identificación de aspectos comunes) o de conflicto (a partir de la identificación de aspectos que entran en contradicción), y pueden generar eventualmente una nueva aproximación a la interpretación de la realidad, en la que se integran diferentes visiones y conocimientos.


El diálogo de saberes se desarrolla principalmente en las áreas de Personal Social-Ciencia y Tecnología porque estas abordan con mayor precisión aspectos relacionados con la visión de la persona, la naturaleza y la sociedad, así como los conocimientos asociados a estos aspectos.

**Los procesos sugeridos que orientan el diálogo de saberes son:**

La **profundización** de conocimientos y visiones de su pueblo.

La **comparación** o el reconocimiento de las semejanzas y diferencias entre distintos conocimientos y visiones de la realidad.





El planteamiento de alternativas a problemas y necesidades considerando los aportes de su tradición cultural y de otras.

### 2.1.4.1 Orientaciones para el desarrollo de competencias de las áreas de Personal Social–Ciencia y Tecnología.

En el proceso de planificación curricular se identifican las situaciones significativas que permitirían desarrollar la vivencia de actividades socioproductivas, los procesos de diálogo de saberes (profundización, reconocimiento de semejanzas y diferencias e identificación de problemas y planteamiento de alternativas) así como el desarrollo de la indagación y construcción de prototipos tecnológicos.

Cabe señalar que se pueden considerar uno o dos vivencias y dos o tres procesos de diálogo por unidad didáctica. Todo dependerá de las capacidades que se quieran abordar en ellas.

#### A) Desarrollo de los procesos del diálogo de saberes.

a) **Profundización de conocimientos y visiones de su pueblo.** Proceso íntegramente orientado al desarrollo de competencias a partir del aspecto de la tradición cultural que ha sido seleccionado. La profundización de un saber se prevé en la matriz de selección de propósitos de la unidad didáctica con un desempeño formulado para tal fin.

Ejemplo de desempeños formulados para la profundización.

Área	Competencia	Desempeños formulados	
		Tercero	Cuarto
Ciencia y Tecnología	Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, tierra y universo.	Explica una forma de preparación y/o técnica de fertilización local de la tierra.	Utiliza una forma de preparación y/o técnica de fertilización local de la tierra.

Al desarrollar la comparación se recomienda:

- Partir de un diálogo sobre el saber que se quiere comparar indicando el por qué.
- Buscar información a través de las formas propias de aprendizaje del pueblo u otras y analizarla con diferentes herramientas.
- Finalizar la sesión explicando la importancia del saber para la vida actual.



**Ejemplo.** Proceso de comparación usando el cuaderno de trabajo del pueblo Ashaninka.

- **Nombre de unidad:** Sembramos nuestra chacra (Cuaderno Ashaninka V Unidad)
- **Duración:** dos sesiones.
- **Propósitos:**

Área	Competencia	Desempeños formulados	
		Tercero	Cuarto
Ciencia y Tecnología	Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, tierra y universo.	Describe las variedades de yuca, maíz y pituca que ha criado su pueblo y los cambios que se han dado con relación a su siembra.	Argumenta sobre el valor de la siembra en mezcla que hace su pueblo y los cambios que se vienen dando respecto a ella.

El docente presenta el propósito de la sesión. Luego inicia un diálogo sobre ¿qué están sembrando los comuneros en esta temporada?, ¿qué siembran para comer, qué siembran para vender? Reflexionan sobre la necesidad de cultivar en mezcla diversos productos para garantizar una buena alimentación.

## Problematización

Visita a la chacra de un comunero que sembró diversas especies y variedades de plantas. Los estudiantes observan los cultivos. El dueño les indica el nombre de las variedades de especies que ha sembrado y les explica por qué prefiere tener una chacra con muchos cultivos distintos. Al volver al salón dialogan sobre las variedades de yuca, pituca y plátano que han visto en la chacra y elaboran un cuadro en el cual dan cuenta de ellas. Hacen el mismo ejercicio con relación a la chacra escolar y comparan los dos cuadros. Los estudiantes identifican las variedades de yuca, pituca y plátano que siembran sus padres en sus chacras e indican cuáles no tienen en la chacra escolar. Se comprometen a traer semillas de las variedades de yuca, pituca y plátano, que no hay en la chacra escolar, con el fin de sembrarlas durante la próxima sesión de clase. El docente entrega fichas con el dibujo y descripción de un tipo de yuca, escriben los nombres de dos variedades más, las dibujan y señalan las semejanzas y diferencias entre ellas. Los estudiantes de tercer grado desarrollan el mismo ejercicio con variedades de pituca y de plátano. Los de cuarto grado leen un texto sobre las asociaciones de cultivos en la chacra y reflexionan sobre cómo estas responden al tipo de suelo y a las relaciones sociales que los ashaninkas reconocen entre las plantas. Responden algunas preguntas sobre el texto y las socializan. Segunda sesión. El docente presenta el propósito de la clase. Luego todos salen a la chacra escolar para sembrar las semillas de variedades de pituca y plátano que han podido conseguir. La yuca la sembrarán muy temprano en la mañana en un día acordado con el docente. El docente orienta un diálogo sobre los cambios que se han venido dando en las comunidades y el tránsito de chacras de policultivo a chacras de monocultivo. Organizados en pares responden a preguntas en las que dan su opinión sobre el tema. Socializan sus trabajos.

## Búsqueda y análisis de la información

Los estudiantes conversan sobre las ventajas de una chacra de policultivo y sobre la necesidad de mantener las diversas variedades de cultivos.

Diseñan un plano sobre cómo quisieran que sea su chacra. Lo sustentan.

Valoración del saber propio

b) **Comparación o identificación de semejanzas y diferencias de saberes y visiones de su pueblo.** Proceso orientado al desarrollo de competencias a través de la comparación de saberes. La comparación de saberes se prevé en la matriz de selección de propósitos de la unidad didáctica con un desempeño formulado para tal fin.

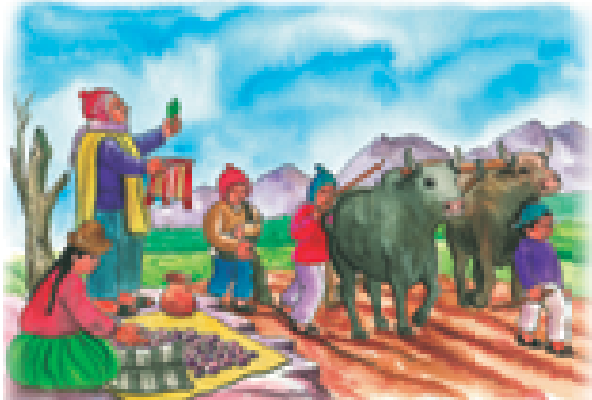
Ejemplo de desempeños formulado para la comparación.

Al desarrollar la comparación se recomienda:

- Empezar con un diálogo sobre algún aspecto de la realidad comunal regional o nacional relacionada con el saber que se quiere comparar.
- Recoger el saber del pueblo originario sobre el aspecto elegido utilizando las formas de aprender locales u otras y estudiarla.
- Recoger información sobre el conocimiento de otro pueblo, grupo socio cultural o la ciencia y estudiarla.
- Identificar las semejanzas y diferencias entre los saberes/ conocimientos y su valor para la vida actual.

**Ejemplo.** Proceso de comparación o reconocimiento de semejanzas y diferencias usando el cuaderno de trabajo del pueblo Ashaninka.

- **Nombre de la unidad:** Sembramos nuestra chacra (Cuaderno Ashaninka V Unidad)
- **Duración:** dos sesiones.
- Tercero y cuarto grados.
- **Propósitos de aprendizaje.**



Área	Competencia	Desempeños formulados	
		Tercero	Cuarto
Personal social	Convive y participa democráticamente.	Compara las conductas que sigue su pueblo al momento de sembrar para asegurar una buena cosecha con las del pueblo aymara.	Compara las implicancias de las conductas que sigue su pueblo al momento de sembrar para asegurar una buena cosecha con las del pueblo Jaqaru.

### Primera sesión

El docente presenta el propósito de la sesión. Los estudiantes comparten sus conocimientos sobre los conocimientos y normas de conducta que siguen los ashaninkas al momento de sembrar la yuca y el maíz, con el fin de garantizar una buena cosecha. Los estudiantes comentan lo que han visto o escuchado de sus padres. Dialogan sobre la práctica actual de esas normas de conducta. El docente hace una pregunta: ¿Estas normas serán iguales al de otros pueblos?

**Problematización**

Los estudiantes comentan lo que conocen sobre el origen de la yuca. El docente les cuenta el relato de origen relacionado con el grillo Oretsi y reflexionan sobre el significado que tiene la yuca para su pueblo. El docente complementa el saber que tenían los estudiantes sobre las normas que se siguen al sembrar yuca y maíz.

Organizados en pares los estudiantes escriben sus respuestas a las siguientes preguntas. ¿Por qué debemos mantener las formas de sembrar de nuestro pueblo? ¿Por qué utilizamos hierbas al sembrar yuca? ¿Todos los cultivos requieren de normas de conducta al ser sembrados? ¿Por qué?

Socializan sus respuestas.

Los estudiantes de tercer grado completan un cuadro en el que diferencian las conductas que orientan la siembra de la yuca y del maíz. Los de cuarto grado completan un cuadro indicando qué conductas se deben observar antes, durante y después de la siembra de yuca y maíz.

### Segunda sesión

El docente explica que existen otros pueblos originarios en la zona andina que también tienen un conjunto de conductas que realizan al momento de sembrar para garantizar buena cosecha. Los estudiantes de tercer grado escuchan información sobre la población del pueblo aimara y su ubicación geográfica (con ayuda de un mapa) y sobre el tarwi (con ayuda de una lámina). Luego leen un texto sobre la siembra de tarwi entre los aimaras. Los estudiantes de cuarto grado escuchan información sobre la población del pueblo Jaqaru y ubican donde viven con ayuda de un mapa. Luego leen un texto sobre la siembra de maíz en ese pueblo.

**Búsqueda y análisis de la información**

Los estudiantes de tercer y cuarto grado desarrollan ejercicios orientados a identificar las normas que sigue cada pueblo para sembrar. Luego desarrollan un ejercicio en el cual diferencian las que pertenecen a su pueblo y al otro pueblo originario estudiado. Finalmente realizan un balance sobre la manera cómo cada pueblo trata de garantizar una cosecha de calidad, en este momento identifican las semejanzas y diferencias entre ambos pueblos.

c) **Planteamiento de alternativas considerando los aportes de su tradición cultural y de otras (aportes).** Proceso orientado a abordar el problema y/o reto asumido en el diseño de la unidad didáctica que implica el planteamiento de alternativas de solución frente a problemas y/o necesidades tanto desde saberes locales como desde otros saberes de otras tradiciones culturales, incluida la ciencia. El planteamiento de alternativas frente a un problema o necesidad se prevé en la matriz de selección de propósitos de la unidad didáctica con un desempeño formulado para tal fin.

Ejemplo de desempeños formulado:

Área	Competencia	Desempeños formulados	
		Tercero	Cuarto
Ciencia y tecnología	Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, tierra y universo.	Describe dos modos de fertilización de la tierra factibles de usarse en simultáneo comenzando con el saber quechua más el de la agricultura moderna orgánica.	Fertiliza la tierra usando dos modos de fertilización en simultáneo comenzando con el saber quechua más el de la agricultura moderna orgánica.

Al desarrollar este proceso se recomienda:

- Retomar el problema o reto asumido en la unidad didáctica.
- Recoger los saberes que el pueblo originario ha desarrollado para responder al problema utilizando las formas de aprender del pueblo originario u otros y analizarlos.
- Recoger los saberes de otros pueblos originarios, grupos socioculturales o la ciencia para resolver el problema y analizarlos.
- Hacer un balance de los aportes de los diferentes saberes y/o aplicarlos en simultáneo para la solución del problema.



**Ejemplo.** Planteamiento de alternativas usando el cuaderno de trabajo del pueblo Ashaninka.

- **Nombre de unidad:** Sembramos nuestra chacra (Cuaderno Ashaninka V Unidad).
- **Duración:** dos sesiones.
- **Propósitos de aprendizaje:** los que aparecen en el cuadro anterior.



### Primera sesión.

El docente presenta el propósito de la sesión. Diálogo sobre los criterios que utilizan los comuneros y comuneras para identificar el suelo más apropiado para la siembra de diferentes cultivos. Visita a un conocedor o conocedora quien les orienta sobre los criterios que consideran al momento de ubicar un terreno para la chacra.

**Problematicación**

Al momento de volver al salón cada estudiante escribe uno de los criterios que les ha enseñado el conocedor y lo comparte con sus compañeros. Los de tercer grado luego desarrollan un ejercicio sobre el suelo que se necesita para sembrar cada tipo de cultivo. Los de cuarto grado hacen un análisis de la situación actual de los suelos de la chacra. Los estudiantes socializan sus trabajos y se utilizan los de cuarto grado para conversar sobre la situación actual de los suelos de la chacra. Se organizan en pares y cada grupo identifica una práctica que deteriora el suelo tal como siembra de productos en ladera, siembras de monocultivo cultivo de piña, exposición del suelo al sol. etc. Socializan sus trabajos. Leen un texto sobre la manera como los ashaninkas impedían el impacto directo de la lluvia y el sol sobre el suelo y la competencia por los mismos nutrientes. Hacen un dibujo en el cual grafican estas estrategias.

**Búsqueda y análisis de la información**

### Segunda sesión.

El docente plantea el propósito de la sesión. Conversan sobre algunas alternativas que conocen para mejorar la calidad del suelo tales como la lombricultura y las composteras, siembra de leguminosas. Se refuerzan estos saberes a través del uso de láminas y textos. Los estudiantes responden a preguntas referidas a estas tres alternativas.

**Valoración de los aportes de cada saber**

Finalmente desarrollan un balance en el cual identifican el alcance de los conocimientos de su pueblo y las tres estrategias alternativas planteadas con el fin de determinar cómo podrían responder al desafío planteado. Los estudiantes del 4to grado acuerdan aplicar los aportes en una chacra cercana.

## B) La indagación y el diseño de prototipos tecnológicos en el abordaje complementario de Personal Social-Ciencia y Tecnología

La indagación y el diseño de prototipos tecnológicos son dos competencias del área de Ciencia y Tecnología. La competencia de indagación está orientada a que los estudiantes se apropien del mundo natural y artificial que los rodea a través de procedimientos propios de la ciencia. El diseño de prototipos tecnológicos busca que el estudiante sea capaz de construir objetos, procesos o sistemas tecnológicos basándose en conocimientos científicos, tecnologías y de prácticas locales para dar respuesta a problemas del contexto. Ambas competencias se desarrollan con una secuencia particular, asociada al desarrollo de las capacidades que se quieren lograr, como se detalla en los ejemplos de sesiones que se presentan más adelante. Desde la propuesta de trabajo complementario de las áreas de Personal Social y Ciencia y Tecnología, las sesiones de indagación también pueden orientarse a temas de carácter social.

Además, al abordar las sesiones sobre prototipos tecnológicos que incluyan herramientas o sistemas tecnológicos creados por el pueblo originario se considerarán las estrategias que los pueblos utilizan para asegurar su eficiencia. Como hemos visto anteriormente, estas apelan a su condición de seres animados que pueden ser curados o activados a través del uso de la palabra. Las sesiones orientadas a la construcción de prototipos tecnológicos diseñados por el pueblo originario son espacios en los que se profundiza el conocimiento del pueblo utilizando una determinada secuencia metodológica. Las de indagación siguen la secuencia del método científico y no hay cabida para el diálogo de saberes en el proceso. No obstante, el resultado de la indagación puede ser utilizado como un conocimiento que puede ser considerado al momento de realizar comparaciones o plantear problemas y alternativas de solución desde la ciencia.

En el proceso de indagación los estudiantes podrán desarrollar diversos experimentos. Esto les abre las puertas hacia nuevas formas de adquirir conocimientos considerando la necesidad y el tipo de problemas que desean investigar. Los y las estudiantes podrán realizar estas actividades experimentales fuera o dentro del aula.

### **Ejemplo.** Indagación científica

- **Nombre de unidad:** Caza en la comunidad (Cuaderno Shipibo, VI Unidad).
- **Duración:** dos sesiones.
- **Propósitos de aprendizaje:**

Área	Competencia	Desempeños	
		Quinto	Sexto
Ciencia y tecnología	Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos.	<p>Formula preguntas sobre las causas (variables) de un hecho (incendio forestal) que observa en su entorno.</p> <p>Plantea hipótesis que expresan la relación causa-efecto y determina las variables involucradas.</p> <p>Propone un plan para indagar sobre las variables del hecho, obtener datos para comprobar sus hipótesis. Selecciona los materiales e instrumentos que necesitara para la indagación, así como las fuentes de información que le permitan comprobar la respuesta.</p> <p>Obtiene datos cualitativos al llevar a cabo el plan que propuso para responder la pregunta. Organiza los datos y los representa en organizadores.</p> <p>Utiliza los datos obtenidos y los compara con la respuesta que propuso, así como con la información científica que posee.</p> <p>Elabora sus conclusiones.</p> <p>Comunica las conclusiones de su indagación y lo que aprendió usando conocimientos científicos. Evalúa si los procedimientos seguidos en su indagación ayudaron a comprobar sus hipótesis. Propone mejoras. .</p>	

Proceso didáctico	Proceso de indagación
<p><b>Problematización de una situación auténtica.</b>  <b>Identificación del problema.</b>  <b>Planteamiento de hipótesis.</b></p>	<p>El docente presenta el propósito de la sesión. Luego lee un recorte periodístico vinculado a un incendio forestal en un área protegida. Después de conversar sobre qué son áreas protegidas e identificar la que mencionan en la noticia los estudiantes contestan: ¿Cuál habrá sido la causa de este incendio? ¿Ha sucedido algo parecido en la comunidad? ¿Por qué se afirma que es una masacre ambiental? ¿Quiénes son los más perjudicados con un desastre como este? ¿Por qué? Frente a esta última interrogante el profesor y los estudiantes se preguntan:  A. Si el lugar donde viven estas especies se destruye, ¿Creen que pueden vivir en otro lugar? ¿Por qué?  B. ¿En un solo lugar pueden vivir muchas especies?  El docente anota en un papelote las diferentes respuestas de los estudiantes y lo pega en un lugar visible diciendo que desarrollarán algunas actividades que les permitirán comprobar estas respuestas.</p>
<p><b>Recojo de información a través de diversas fuentes.</b></p>	<p>Registan la información a través de distintos instrumentos: observación de un hábitat, entrevista a conocedores:</p>
<p><b>Análisis e interpretación de los datos.</b>  <b>Identificación de los resultados de la indagación.</b></p>	<p>Cada miembro del grupo lleva sus hallazgos registrados y los compara con sus compañeros. Identifican la información que ha sido común en todos y la que es distinta. Analizan el por qué y sacan las conclusiones del equipo para posteriormente conversar con los otros grupos.  El docente dirigirá el plenario recordando las preguntas que iniciaron la investigación y las respuestas escritas en el papelote. A partir de esto, el docente pregunta: ¿Siguen pensando lo mismo? ¿Cambiarían en algo estas respuestas?  Cada grupo da a conocer sus hallazgos confrontándolo con las hipótesis iniciales. Luego que todos comunican lo que investigaron escriben las conclusiones a las que llegó todo el salón luego de este trabajo.</p>

<b>Evaluación del proceso de indagación.</b>	Los estudiantes reflexionan sobre el proceso que han seguido para comprobar su hipótesis y evalúan su eficacia.
<b>Comunicación de los resultados.</b>	Socializan sus conclusiones.

**Ejemplo.** Diseño y construcción de prototipos tecnológicos. Pueblo quechua.

- **Unidad didáctica:** Participamos en las cosechas de productos. (Cuaderno Quechua Collao, III unidad).

- **Duración:** dos sesiones.

- **Propósitos de aprendizaje:**

Área	Competencia	Desempeños	
		Quinto	Sexto
Ciencia y tecnología.	Diseña y construye soluciones tecnológicas para resolver problemas de su entorno.	<p>Determina el problema tecnológico y las causas que lo generan en la época de la cosecha de productos. Propone alternativas de solución con base en prácticas locales.</p> <p>Representa su alternativa de solución tecnológica con dibujos y textos; describe sus partes o etapas, la secuencia de pasos, sus características, forma, estructura y función.</p> <p>Selecciona herramientas, instrumentos y materiales según sus propiedades físicas.</p> <p>Construye su alternativa de solución tecnológica manipulando materiales, instrumentos y herramientas según sus funciones; cumple las normas de seguridad y medidas de coeficiencia.</p>	



		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usa unidades de medida convencionales. Realiza cambios o ajustes para cumplir los requerimientos o mejorar el funcionamiento de su alternativa de solución tecnológica.</li> <li>- Realiza pruebas para verificar si la solución tecnológica cumple con los requerimientos establecidos.</li> <li>- Explica como construyo su alternativa de solución tecnológica, su funcionamiento, el conocimiento científico o las prácticas locales aplicadas, las dificultades superadas y los beneficios e inconvenientes de su uso.</li> </ul>
--	--	---

Proceso didáctico	Proceso de diseño y construcción del prototipo
<p><b>Identificación del problema a solucionar a través de la construcción de un objeto tecnológico.</b></p> <p><b>Determinación una alternativa de solución tecnológica</b></p>	<p>El docente presenta el propósito de la sesión. Dialogan sobre la cosecha en la comunidad, a través de las siguientes preguntas: ¿Qué productos se están cosechando en la comunidad?, ¿luego de cosechar qué se hace para que los productos se conserven sanos?</p> <p>Los estudiantes determinan una alternativa de solución para que los productos se conserven sanos.</p> <p>Los estudiantes consensuan para construir un taqi (granero) de totora.</p>
<p><b>Diseño de la alternativa de solución tecnológica</b></p>	<p>Los estudiantes salen a visitar a un sabio para averiguar sobre la construcción de taqi.</p> <p>Los estudiantes conversan sobre las características del taqi de totora que construirán; se ayudan con las siguientes preguntas: ¿Qué forma tendrá el taqi?, ¿de qué tamaño será el taqi? Luego lo diseñan.</p>

<p><b>Proceso de construcción del prototipo tecnológico.</b></p> <p><b>Validación de lo construido: Poner a prueba lo construido.</b></p>	<p>Los estudiantes prevén materiales que se requieren para construir el taqi de totora, a través de las siguientes preguntas: ¿Qué materiales necesitamos? ¿Dónde los adquiriremos? Luego establece algunos criterios y normas a tener presente en la construcción del taqi.</p> <p>Los estudiantes, con la asesoría de un sabio, construyen el taqi de totora. Una vez terminado hacen los acabados. Los estudiantes ponen a prueba el taqi construido. Para ello, prevén materiales e insumos, lo ch'allan y lo bautizan.</p>
<p><b>Evaluación del proceso de construcción de la solución tecnológica y del funcionamiento del prototipo.</b></p> <p><b>Comunica el funcionamiento y los impactos de su alternativa de solución tecnológica.</b></p>	<p>Los estudiantes con la ayuda del sabio y el docente evalúan el proceso de construcción del taqi y su funcionamiento, a través de las siguientes preguntas: ¿Cómo funciona nuestro taqi? ¿Qué faltó en la construcción del taqi? ¿Qué cosas podemos mejorar?</p> <p>Los estudiantes preparan un organizador visual con todo el proceso seguido en la construcción y el uso del taqi, luego hacen una presentación ante sus padres.</p>

En el siguiente acápite se presentan algunas estrategias que pueden ser utilizadas al momento de desarrollar sesiones orientadas al diálogo de saberes, la indagación y el diseño de prototipos tecnológicos.

### **2.1.5 Estrategias para el trabajo con las áreas de Personal Social-Ciencia y Tecnología.**

La construcción de aprendizajes desde la EIB debe recoger las formas propias de aprender de los pueblos originarios amazónicos y andinos. Si bien, los programas de EIB han incorporado la lengua y los conocimientos de los pueblos originarios en el trabajo escolar, lo han hecho a través del uso de diferentes estrategias sugeridas por la pedagogía contemporánea. El proceso de construcción de una pedagogía intercultural requiere que los docentes tomen distancia de los métodos y técnicas aprendidas durante sus procesos de formación como estudiantes, y luego como docentes, y construyan nuevas formas de aprendizaje que incorporen aquellas propias de los pueblos con los que trabajan.



a. **Veamos algunas estrategias de aprendizaje:**

**La observación e imitación.** Los niños y niñas indígenas obtienen información observando a las personas mientras desarrollan diferentes actividades cotidianas. Sin embargo, estas actividades no están explícitamente destinadas a lograr que los niños aprendan. Aun cuando ellos parecen no prestar atención, escuchan y perciben un sinnúmero de aspectos y detalles que demuestran su gran capacidad de observación. Los pueblos originarios consideran a la observación como una forma de aprendizaje fundamental. Ella es la base de la imitación, estrategia que les permite desarrollar autoaprendizajes, a través de los cuales irán apropiándose de los conocimientos y técnicas que utilizarán para desenvolverse en su medio social y natural.

La habilidad de observar lograda por los niños y niñas indígenas en su vida cotidiana deberá ser aprovechada por la escuela. Para esto será necesario identificar cómo cada niño y niña desarrolla esta habilidad en su contexto sociocultural. Cabe señalar que si bien la observación e imitación son procesos individuales de autoaprendizaje, en los cuales cada niño y niña realiza sus aprendizajes de acuerdo a sus ritmos, preferencias y habilidades, todo el sistema formativo de las sociedades indígenas se orienta a promover estas estrategias.

**Escuchar y conversar.** Es un recurso utilizado para obtener información y comunicarse. No es lo mismo conversar con un anciano que está narrando el relato de origen de su pueblo, que conversar con el enfermero o sanitario acerca de la malaria. Las posturas y actitudes de los niños y niñas serán diferentes. El desarrollo de la conversación dependerá de los propósitos que se establezcan y del interlocutor.

- La escucha de relatos. Tradicionalmente, se accede a muchos de los conocimientos y valores de la herencia cultural de los pueblos originarios a través de relatos que permiten comprender el mundo que nos rodea e interactuar en él. Por ello una escuela intercultural bilingüe deber incorporar los relatos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.





Los relatos permiten a los hombres y mujeres remitirse a tiempos antiguos cuando los animales, plantas y astros eran seres humanos y vivían con las personas. Con ellos aprendemos a conocer el origen de algunos poderes espirituales que hoy poseen ciertos seres y cómo algunos animales y plantas pueden transformarse en otros.

Los relatos nos demuestran que no existen fronteras entre personas, animales y plantas, ya que todos estos seres, al compartir una misma humanidad –en un determinado tiempo–, poseen la misma esencia que nos permite establecer relaciones e interactuar, de ahí la importancia de conocer y aplicar ciertas conductas y determinados discursos que harán posible esta comunicación.

Los relatos enseñan ¿cómo surgen las actividades productivas?, ¿quién las enseñó? y ¿por qué?; por ejemplo, los kandozi saben que Apanchi fue un hombre que enseñó a los antiguos qué animales podían cazar y pescar. Para esto les enseñó cantos especiales para atrapar a cada animal, ave y pez. Con este relato los hombres y mujeres kandozi aprenden los distintos cantos para cazar y pescar.

Los relatos transmiten una serie de valores y conductas ético morales que las personas deben practicar a lo largo de la vida. Cuentan los ashaninka que los peces que hoy conocemos como boquichico y carachama eran personas y que al no obedecer a su abuelo, Nabireri los convirtió en peces.

En los relatos también se pueden encontrar las explicaciones del comportamiento y características de determinados seres, por ejemplo, el relato sobre el origen del boquichico y la carachama nos cuenta que cuando ambos niños se encontraron con Nabireri, el boquichico asustado se tiró al río y al fondo había una gran piedra y con ella se golpeó los labios. Eso explicaría porque este pez tiene esa forma de boca; mientras que la carachama -con el susto- cayó de barriga, de ahí su panza achatada.

- La escucha de consejos. A través de ellos los adultos y conocedores recomiendan, sugieren, amonestan, influyen, opinan y proponen sobre determinadas conductas y prácticas de vida. Las formas de aconsejar varían entre un pueblo y otro, sin embargo tienen el común denominador de ser una de las formas de aprender más importantes de los pueblos originarios, pues se orientan a garantizar la formación integral de la persona.



- **Normas para escuchar y conversar.** En los pueblos originarios las formas de escuchar y conversar están pautadas. Por lo general, los niños no interactúan con los adultos tal y como lo hacen con sus compañeros en una conversación o juego, por el contrario ellos hablan con los adultos cuando ellos les piden que les indiquen algo, contesten a las preguntas que se les planteen o que sigan las indicaciones que se les dan. Cuando se planifiquen actividades de conversación, es importante que el profesor o profesora se plantee estas interrogantes: ¿con quién o quiénes van a conversar los niños y niñas, en qué lugar lo harán y sobre qué temas hablarán?

b. **Algunas técnicas:**

**Técnicas de interrelación social.** El trabajo en la escuela debe ser dinámico y creativo. Para esto nada mejor que recurrir a diversas técnicas artísticas y lúdicas como juegos de roles, sociodramas, dibujos y modelados, que permitan a los educandos expresar sus ideas y experiencias en forma creativa.

Con los niños y niñas de los ciclos mayores, además de lo mencionado, se puede elaborar periódicos murales, tarjetas y postales, que utilicen las formas estéticas propias que cada pueblo diseña para expresar su mundo circundante.

**Técnicas para la ubicación en el tiempo y el lugar.** El reto de una escuela EIB es trabajar en torno a la historia de los pueblos originarios y narrar los procesos históricos desde sus puntos de vista y considerando la estrecha relación que establecen entre espacio y tiempo.

La enseñanza de la historia tiene como objetivo ayudar a los educandos a desarrollar una actitud crítica y reflexiva frente a los acontecimientos ocurridos en su entorno, pueblo y nación llevándolos a sugerir alternativas de solución frente a problemas concretos, en función de un proyecto a futuro.



La enseñanza de la geografía en el CN se ubica en el área de Personal Social y busca “una posición crítica y una perspectiva de desarrollo sostenible y participa en acciones de mitigación y adaptación al cambio climático y de disminución de la vulnerabilidad de la sociedad frente a distintos desastres”. Señala que “el espacio es una construcción social dinámica, un espacio de interacción entre elementos naturales y sociales que se va transformando a lo largo del tiempo y donde el ser humano cumple un rol fundamental” (CN 2016:112).



Como bien se señala esta aproximación al paisaje se vincula con una manera particular de entender el ambiente orientada a su aprovechamiento con fines industriales.

Desde la concepción de los pueblos originarios orientada al buen vivir, más bien interesa promover la comprensión del paisaje como un espacio cargado de significado cultural que se ha ido construyendo a lo largo del tiempo con la participación de diversas divinidades y seres poderosos. Así lo demuestran los diferentes nombres de los ríos, cerros, lagunas y otros elementos del paisaje y los relatos que explican su origen. De esta manera se van tejiendo relaciones afectivas y simbólicas que constituyen fundamentos de la identidad de los pueblos originarios.

Sin embargo, como destaca Chirif, “la visión de los pueblos originarios sobre el paisaje, no solo tiene que ver con sucesos que ocurrieron en tiempos míticos, cuando los dioses andaban por la tierra estableciendo cómo debían funcionar las cosas. También tiene que ver con sucesos históricos más recientes, como pueden ser para ellos la colonización o los años de violencia terrorista. La visión indígena implica una visión dinámica de la historia y la geografía, donde los nuevos acontecimientos se siguen inscribiendo en el paisaje” (Chirif s/f).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Chirif, Alberto s/f. Módulo sobre el territorio. Formabiap.

## 2.2. Área de comunicación.

### 2.2.1 Enfoque del área.



En los pueblos indígenas u originarios, la comunicación va más allá de las personas, existe comunicación entre personas y seres espirituales que se encuentran en el mundo de las personas y en los distintos espacios según su cosmovisión (agua, tierra, aire). La comunicación no solo se hace a través de las palabras y gráficos, sino también a través de sueños y la toma de ciertas bebidas, entre otras prácticas.

Desarrollar competencias comunicativas en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), implica incluir a la práctica pedagógica distintas formas de comunicación desarrolladas por los pueblos indígenas u originarios y otras que son propias del espacio escolar.

### 2.2.2. Análisis de las competencias de Comunicación

#### 1. Se comunica oralmente en su lengua materna.

Se define como una interacción dinámica entre uno o más interlocutores para expresar y comprender ideas y emociones. Supone un proceso activo de construcción del sentido de los diversos tipos de textos orales, en los cuales el estudiante participa de forma alterna como hablante o como oyente, ya sea de forma presencial o virtual.

Comunicarse, para los pueblos indígenas u originarios, implica también aprender a dialogar con la naturaleza, lo cual exige seguir conductas, normas y reglas que los ayudarán a estar preparados para interactuar con ella.

Entender los mensajes que la naturaleza proporciona, implica que deben aprender a leer sus códigos, reconocer sus señales, identificar sus estados de ánimo y saber los momentos y procedimientos adecuados para hacer las peticiones o devolverle los favores prestados en un círculo de intercambio y reciprocidad que consoliden su relación.

Muchos de estos saberes se van adquiriendo a través de los consejos, narraciones y relatos, los cuales, a su vez, transmiten mecanismos de interacción personas-seres espirituales y se manifiestan en la realización de las actividades sociales y productivas que necesitan para vivir.



Cuando vamos a sembrar sachapapa mi mamá habla con el bosque.

Yo veo que mi papá lo hace con la tierra.



Cuando vamos a pescar mi papá escucha el canto de la chicua.

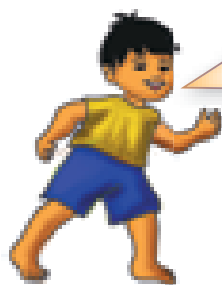
Cuando mi mamá nos lleva a la chacra, nos dice que no iremos a la chacra. Así la culebra no nos escuchará y todo saldrá bien.



## 2. Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna

Esta competencia debe entenderse como el desarrollo de una práctica social situada en distintos grupos o comunidades socioculturales. Una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Supone para el estudiante un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos.

Para los pueblos originarios, la naturaleza es un libro abierto en el que se aprende a leer, a entender sus códigos e interpretar sus mensajes. El cielo, la tierra, el sol, la luna, las estrellas, los animales, las plantas, los ríos, la nieve, la lluvia, el fuego, el viento, los relámpagos, los truenos, el arco iris y todo lo que nos rodea, dan explicaciones de lo que somos y brindan conocimientos para mantener o recuperar la armonía entre todos.



Cuando acompañaba a mi papá a pescar, me enseñó a ubicar la posición de la garza; si nos encontrábamos frente a frente con ella, no pescábamos nada.

Mi papá antes de hacer el aporque de la papa, lee las señas del cerro para garantizar que la actividad salga bien.



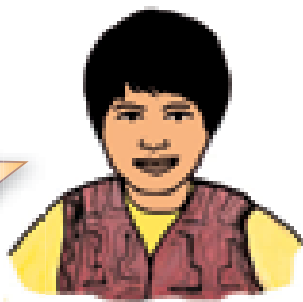
## 3. Escribe diversos tipos de textos en lengua materna

Esta competencia se define como el uso del lenguaje escrito para construir sentido en el texto y comunicarlos a otros. Se trata de un proceso reflexivo porque supone la adecuación y organización de los textos considerando los contextos y el propósito comunicativo, así como la revisión permanente de lo escrito con la finalidad de mejorarlo.

En esta competencia, el estudiante pone en juego saberes de distinto tipo y recursos provenientes de su experiencia con el lenguaje escrito y del mundo que lo rodea.



Mi abuelo hace los retablos, ahí se ve las representaciones de las actividades religiosas, agrícolas y otros.



Cuando murió mi abuelo, mi mamá se pintó la cara con un diseño distinto que usa para ir a la chacra.

Para los pueblos indígenas u originarios, la existencia depende de la manera como se comunican con la naturaleza. En ese contexto, también han desarrollado formas propias de lectura y escritura que se plasman en diseños faciales y corporales, en mantos, cerámicas y otros elementos que dan cuenta de su organización y forma de ver el mundo. Las formas propias de escritura están relacionadas con la realización de sus actividades productivas, sus sentimientos, emociones, estados de ánimo, distintas formas de ver el mundo, la relación con la naturaleza y con los seres que la habitan, entre otros aspectos propios de sus vivencias.

La escritura de tipo alfabético, tanto en las lenguas originarias como en el castellano, se ha convertido en uno de los principales retos de la educación intercultural bilingüe. Desarrollar la práctica de la lectura y escritura con el código alfabético exige a los hablantes de lenguas originarias desarrollar un alfabeto y construir consensos en la práctica escrita en la lengua originaria en espacios locales, comunales y regionales.

## 2.2.3. Orientaciones para el desarrollo de las competencias del área

### 2.2.3.1. Adquisición del código escrito

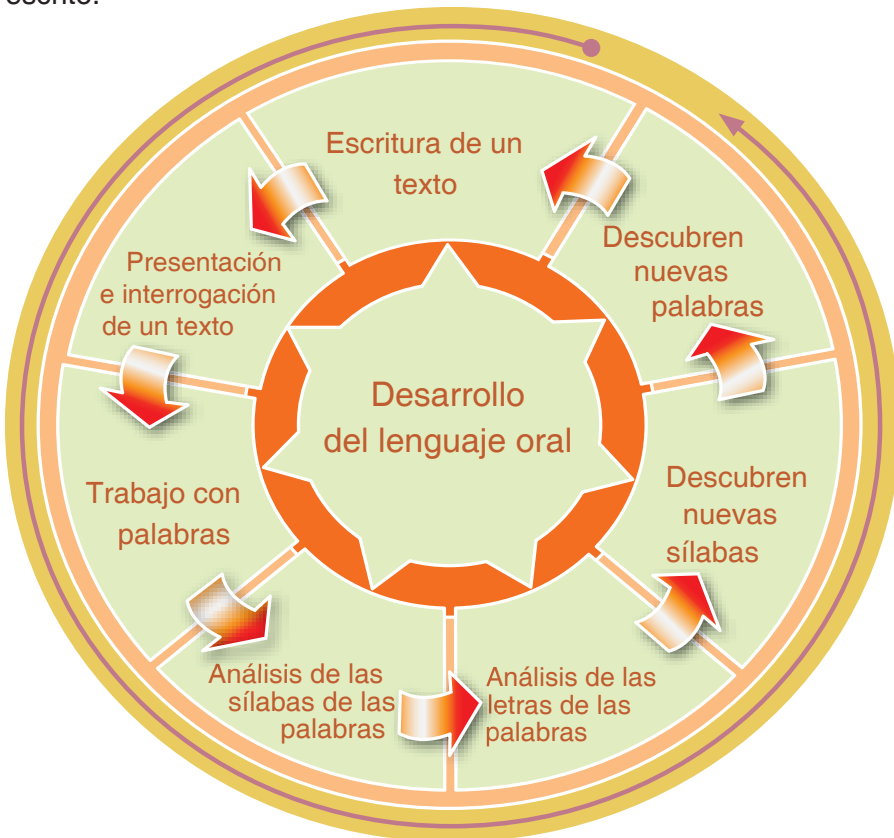


Recordemos que los niños y niñas de los pueblos indígenas se relacionan con formas de lecturas propias desde temprana edad de manera espontánea.

Si, para el aprendizaje de la lectura y escritura alfabética, es clave reconocer la experiencia lectora de los textos propios con la que los niños y niñas llegan a la escuela y la familiarización con el mundo escrito.



En el siguiente gráfico se presenta el proceso de adquisición del código escrito.





- 1. Desarrollo del lenguaje oral.** Consiste en desarrollar tanto la oralidad desde las formas propias de los pueblos originarias como la expresión oral desde las diversas estrategias que la pedagogía propone. En este proceso se promueve la construcción colectiva del significado.
- 2. Presentación e interrogación de un texto.** Consiste en desarrollar la capacidad que poseen los niños y niñas de intentar comprender el significado de un texto, incluso antes de aprender a decodificarlo.
- 3. Trabajo con palabras significativas.** Consiste en favorecer el desarrollo de mayor fluidez en la lectura y mejorar la capacidad de comprender lo que se lee a partir del reconocimiento a primera vista de las palabras.
- 4. Análisis de las sílabas de las palabras.** Consiste en desarrollar la conciencia fonológica a través de identificación de las sílabas que forman las palabras.
- 5. Análisis de las letras de las palabras.** Consiste en desarrollar la capacidad de identificar los grafemas o letras y que los asocian a sus correspondientes fonemas o sonidos.
- 6. Descubren nuevas sílabas.** Consiste en reforzar el trabajo de la conciencia fonológica a través del reconocimiento de nuevas sílabas con las letras estudiadas y con las nuevas palabras.
- 7. Descubren nuevas palabras.** Consiste en reforzar el trabajo de la conciencia fonológica a través del reconocimiento de nuevas sílabas con las letras estudiadas y con las nuevas palabras.
- 8. Escritura del texto.** Consiste en promover la escritura de pequeños textos según su nivel de escritura. En esta etapa, los niños y niñas pondrán en funcionamiento sus concepciones y saberes previos de escritura, para confrontarlos con sus pares y reconstruir el sistema de escritura convencional.

## 1. Desarrollo del lenguaje

- Anuncia a tus estudiantes que es la hora de narrar los relatos escuchados de sus padres y madres.
- Organízalos cómodamente y recomiéndales que escuchen atentamente sin distraer a los demás.

El relato es una estrategia, como estas hay otras más, además de aquellas de la pedagogía escolar.

- Invita a uno de tus estudiantes que narre el relato que conoce.
- Luego de que él o la estudiante hayan terminado, pregúntales a todos y todas si saben de ese mismo relato y si desean complementar.
- Si nadie más conoce el relato escuchado, puedes proponer reconstruir el relato, empieza tú acompañando con gestos y movimientos según el relato, y pide a uno de tus estudiantes que continúe narrando acompañado de gestos y movimientos, así sucesivamente hasta terminar con el relato.
- Antes de hacer preguntas directas para que tus estudiantes te respondan, recuérdales el contenido del relato y señala algunos puntos para un diálogo dinámico durante la identificación de las características.

## 2. Presentación e interrogación del texto

- Pide a tus estudiantes que abran su cuaderno de trabajo en la página donde se encuentra el texto que van a leer, lee el título del texto y pide que traten de comprenderlo a través de la observación de las imágenes.
- Pide que te digan de qué creen que trata el texto y anota en la pizarra las ideas que van diciéndote.
- Lee las preguntas que están antes del texto en el cuaderno de trabajo de los y las estudiantes y pide que respondan.
- Diles que vas a leer el texto y que estén atentos para que verifiquen las ideas que ellos tuvieron antes de escuchar lo que dice el texto.
- Promueve a través de preguntas que contrasten sus ideas (las que escribiste en la pizarra y lo que respondieron según las preguntas del cuaderno de trabajo) con lo que escucharon que dice en el texto.
- Vuelve a leer el texto y pide que te acompañen en la lectura.
- Lee las preguntas que están en el cuaderno de trabajo y pide que respondan oralmente en forma individual.
- Pide que desarrollen la ficha que está en el cuaderno de trabajo.

## 3. Trabajo con palabras significativas

- Pide a tus estudiantes que identifiquen en el letrado del aula palabras que se relacionan con el texto leído el día anterior (tinaja y tazón)

- Entrégales tarjetas con las palabras elegidas el día anterior y pide que esas palabras las ubiquen en los textos del aula.
- Organízalos en grupos y pide que revisen textos relacionados con las palabras elegidas el día anterior para que las identifiquen.
- Coloca las tarjetas léxicas (tinaja - TINAJA - tazón - TAZÓN) al frente (en la pizarra, si están en el aula).
- Muestra las diferencias entre las letras mayúsculas y minúsculas de las palabras.

tazón

TAZÓN

tinaja

TINAJA

- Pide que busquen, en los textos del aula, las palabras donde se diferencian las letras mayúsculas y las letras minúsculas. Puedes jugar a: *¿quién encuentra más palabras con letra mayúscula?, etc.*
- Finalmente, desarrollan fichas que afiance la lectura y escritura de las palabras significativas.

#### 4. Análisis de las sílabas de las palabras

- Pide que lean las palabras que conocen en los diversos textos del aula (letrado del aula, en los textos de la biblioteca, en las cartillas, etc).
- Muestra las tarjetas léxicas pegadas en la pizarra e invítalos a golpear las manos, los pies, la mesa, los palitos, etc., toda vez que tenga el sonido de las sílabas que forman cada palabra.
- Organízalos para que desarrollen las siguientes actividades con cada una de las palabras significativas:

tazón

tinaja

- ✓ Presenta solo una de las palabras con letras minúsculas y escribe las sílabas que los y las estudiantes dictan.

tinaja

ti

na

ja

- ✓ Haz lo mismo con la palabra escrita en letras mayúsculas.

TINAJA

TI

NA

JA

- ✓ Lee e invita a algunos estudiantes a leer las sílabas escritas en la pizarra.
- ✓ Distribuye a cada estudiante su tarjeta léxica con la palabra escrita en la pizarra.
- ✓ Pide a los y las estudiantes que separen con su lápiz las sílabas de la palabra significativa que está escrita en su tarjeta léxica.

ti

na

ja

- ✓ Invita a los y las estudiantes a recortar las sílabas de la palabra que separaron en su tarjeta léxica.

ti

na

ja

- ✓ Pide a los estudiantes que busquen palabras que contengan esas sílabas en los textos del aula.
- ✓ El docente escribe en la pizarra las palabras que los y las estudiantes van encontrando con las sílabas que conocen.

**tina jarra naranja sortija  
jabón Ana James tigre**

- ✓ Invita a algunos estudiantes a encerrar en un círculo la sílaba que conoce en las palabras escritas en la pizarra.

**t** i g r e      s o r t **i** j a      A **n** a

Finalmente, felicita sus resultados y, si te piden que escribas lo que quisieron decir en sus textos, escribe junto a sus escritos.

Refuerza la lectura y escritura de las palabras significativas haciendo uso de fichas de trabajo.

### 5. Análisis de las letras de las palabras

- Pide que lean el letrado del aula o los textos que ellos deseen.
- Luego pregunta si desean contarte sobre lo que han leído. Realizar comparaciones con sus experiencias vividas.
- Seguidamente pide que ubiquen en el aula las palabras significativas, colócalas en la pizarra y pide a algunos estudiantes que salgan a leer y a separarlas en sílabas.

tazón

ta-zón

tinaja

ti-na-ja

Organiza a los estudiantes para realizar juegos lingüísticos. Es una excelente estrategia para el aprendizaje de los grafemas o letras.

El proceso que viene a continuación debe seguir con cada una de las letras de las palabras significativas.

El o la docente presenta la palabra tinaja que es con la que van a empezar a estudiar las letras.

Organiza a tus estudiantes para realizar los siguientes juegos:

### **Juego 1: los vendedores**

Invita a los y las estudiantes a decir otras palabras que empiecen con el primer sonido de la palabra tinaja. Por ejemplo, la maestra dice: “Han llegado unas personas vendiendo tinajas”. Los y las estudiantes deben decir palabras como tina, tío tito, tijera, etc.

### **Juego 2: pagar el pasaje del peque peque**

Dibuja un bote en el piso y embarca a todos en él, él o la docente simula ser el cobrador de los pasajes para bajar del peque peque y solo deja bajar a los niños que dicen una palabra que comience con la segunda letra de la palabra que estamos estudiando. Por ejemplo, la maestra o maestro dice: “Para bajar del peque peque cada estudiante debe decir una palabra que empiece con i”. Dicen palabras como imán, igual, isula, Ítalo, Iván, imagen, etc., y van pasando.

Podemos seguir usando otros juegos para completar las letras de la palabra.

Después de realizar las actividades mencionadas, el o la docente escribe en la pizarra las letras de los sonidos a estudiar.

t

i

n

a

j

- Pide a los y las estudiantes que los lean y que propongan palabras que comienzan con esos sonidos; escribe las palabras que ellos te dicten.
- Juntos con los y las estudiantes elige una palabra clave que identifique el sonido de las letras en estudio, ejemplo: tina, imán, naranja, ají, jarra.

- Confecciona una tarjeta grande con el dibujo de la palabra clave para cada letra; en este caso para t, i, n, a, j; las palabras claves serán tina, imán, naranja, ají, jarra).



tina

- Dibuja en la pizarra las letras en estudio (t – i – n – a – j) y pide que te dicten palabras que contengan esas letras, y vas escribiendo alrededor de las letras dibujadas.
- Luego, invita a tus estudiantes a circular las letras en estudio dentro de cada palabra. Ejemplo:



- Asimismo, pide que identifiquen las letras estudiadas en los textos del aula.
- Finalmente, pide que desarrollen los ejercicios del cuaderno de trabajo, correspondiente a la identificación de letras.

Recuerda que el proceso descrito líneas arriba debe desarrollarse con cada una de las palabras significativas para conocer y reflexionar cada una de las letras nuevas de cada palabra.

Para afianzar el trabajo de reconocimiento de las letras, realiza ejercicios de lectura y escritura utilizando las:

l e t r a s

m ó v i l e s

## 6. Descubre nuevas sílabas

- Lee a los y las estudiantes algún texto que sea parte del letrado del aula.
- Pide que te respondan preguntas sobre el texto que has leído.
- Luego, pega el texto en la pizarra y pide a algunos estudiantes que subrayen las palabras que conocen, que lean los grafemas o letras y diles que encierren con un círculo todas las que conocen.
- Después, escribe en la pizarra todas las letras que tus estudiantes encerraron con círculos.

t i n a j z o

- Haz un juego rápido para que tus estudiantes mencionen distintas palabras que comiencen con cada una de las letras; como por ejemplo, decir nombres de personas.
- Organízalos en grupos y distribúyeles las letras móviles (solo las letras que conocen), pide que libremente formen nuevas sílabas con sus letras móviles.



- Promueve el reconocimiento de las vocales y consonantes de las letras en estudio y ejemplifica la formación de sílabas colocando la vocal antes y después de cada consonante:

t n j z a i o  
ta - ti - to - at - it - ot - na - ni ...

- Realiza juegos para ver qué grupo forma más sílabas. Para ello divide la pizarra según la cantidad de grupos y escribe las sílabas que los grupos van dictándote.
- Finalmente, escriben todas la nuevas sílabas en tarjetas.



## 7. Descubren nuevas palabras

- Organiza a tus estudiantes en grupos y distribuye las tarjetas silábicas (todas las que trabajaron), realiza juegos para reconocer las sílabas y formar palabras nuevas.
- Mientras van descubriendo las palabras, escribe en la pizarra todas las palabras que te dictan, tengan o no significado (seudopalabras), puedes escribir en el siguiente cuadro:

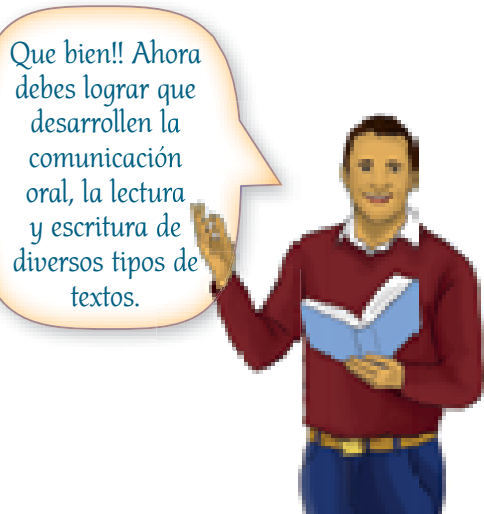
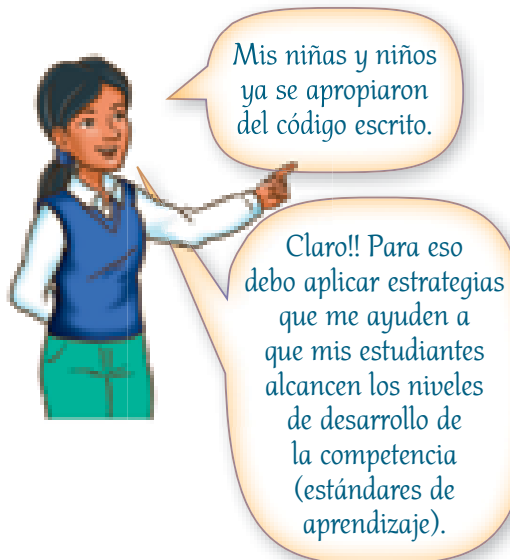
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Tita – jono aani –	Nota – jato anto –	Joi t To ni	zita zoto

- Luego, reflexionen juntos sobre el significado de las palabras, pide que dibujen y escriban en sus cuadernos aquellas que tienen significado.
- Finalmente, con fichas de trabajo, afianza la lectura y escritura de las nuevas palabras con todas las sílabas estudiadas; asimismo, pide a tus estudiantes que desarrollen los ejercicios del cuaderno de trabajo, correspondiente al reconocimiento de las nuevas sílabas.

## 8. Escritura de un texto

- Planifica diferentes estrategias para motivar a tus estudiantes a escribir.
- Organiza a tus estudiantes en grupos y muéstrales laminas con imágenes relacionadas con las actividades desarrolladas en los procesos anteriores y pide que por grupos elijan una imagen, lo describan y comenten lo que han aprendido de estas en las clases anteriores.
- Pide a un representante de cada grupo que comente ante todos lo que han dicho de la imagen que han elegido.
- Propón que dibujen en su cuaderno la imagen elegida y que escriban lo que han dicho de esta, promueve que se ayuden entre compañeros de grupo.
- Finalmente, felicita sus resultados.

### 2.2.3.2. Consolidación de la lectura y escritura



#### 1. Desarrollo de la comunicación oral.

La comunicación oral se desarrolla desde la emisión de la primera palabra y según los niveles de estimulación (consciente e inconsciente), unos lo desarrollan más que otros, esto nos damos cuenta en la escuela, y para que los estudiantes no se vean afectados en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, se planifica el desarrollo de la comunicación oral con estrategias interculturales.



### a. Desde las formas propias:



Para desarrollar la oralidad a partir del relato, implica no solo conocer el relato, sino también conocer las interacciones que los estudiantes muestran al escuchar, el escenario donde se debe escuchar el relato y si el que narra debe ser hombre o mujer.

Para desarrollar la oralidad a partir de los consejos, implica no solo conocer las prohibiciones y prescripciones que a través de los consejos se dan, sino también asumirlos como maestros en su real dimensión, en obediencia a los patrones culturales; así por ejemplo, durante los consejos, el silencio es una interacción discursiva propia del pueblo Yanesha; es por ello que en la escuela, es importante dejar que los niños y niñas ejerzan esta forma, y no exigir desde el inicio la interacción verbal.

### **Ejemplo a manera de secuencia para las sesiones de aprendizaje a partir de la vivencia “Limpieza de las acequias”**

#### **Descripción de la vivencia:**

Para las culturas originarias, el agua es una persona que cría a los hombres, a las plantas, a los animales, a las deidades y a todos los seres del pacha. El agua es sagrada en la vida de la población; por ello, no se debe ensuciar sin razón, no se debe tirar piedras u otros elementos sin motivo, no se puede negar agua a quién necesite. Como persona que cría a todos, necesita también que en algún momento se le atienda, se le críe.

El ritual se desarrolla en la toma de la acequia, con los primeros rayos de sol, se prepara la mesa ritual para ofrecer una ofrenda a la madre agua y armonizar con su espíritu para poder entrar a limpiar, pisar y quizá ensuciar durante la actividad.

La preparación del ritual es acompañada de música y cantos especiales conocidos como “wanka”, dedicados al agua. Las letras de las “wankas” muestran agradecimiento al agua de parte de todos los seres del pacha, relevan su importancia para la vida y la salud, llaman el espíritu de las aguas de la localidad y despiertan el espíritu del agua para lograr buena armonización. Durante la preparación del ritual hay diferentes niveles de participación, un sabio dirige el ritual, varios ayudantes escogidos de acuerdo al conocimiento que tienen del ritual; mientras el sabio prepara la mesa, los ayudantes organizan los elementos rituales, alcanzan todo lo necesario.

Para empezar el ritual la música y los cantos paran y durante el ritual el sabio dialoga con el espíritu del agua a través de un discurso: “Yaku mama, amama piñakunkichu, sumaqtama lliwta uywawankiku, lliwpaqya pachamamapa yawarni aypachun. Yaku mama, Yakunayaqtayá taniyachinki, unquqtayá hampiykunki, tawiqtayá kawsarichinki, sumaqtayá uywawankiku mamallay, qampim kawsayniyku yaku mamallay. Chaskiykuwaukuyá kuyakuyniykuta, tukuy sunquwanmi churapamuykiku”, y los participantes se mantienen en silencio invocando al agua. Si en la entrega de la ofrenda hay bulla, no se logra armonizar con el espíritu del agua, la ofrenda no es recibida. Si eso sucede, durante el año, el agua será escasa, no será suficiente para regar las chacras, no alcanzará para los animales.

Luego de entregar la ofrenda, el sabio lee el mensaje del agua, que a través de su caudal, sus movimientos y otros señales comunican si se logró armonizar o no, de cómo será ese año y otros más. Recibido el mensaje, todos los presentes muestran júbilo y alegría, arrojan flores en señal de agradecimiento y reinicia la música, los cantos, las danzas y con ella la limpieza.

### En el aula:

- Anuncia a tus estudiantes que recordarán el contexto de la actividad vivenciada, el momento y los elementos rituales que utilizaron. Puedes hacerlo a través de las siguientes preguntas:
  - ▶ ¿Por qué se desarrolló el ritual?, ¿quiénes participan en el ritual?, ¿por qué el ritual se desarrolla con los primeros rayos de sol?, ¿para qué se acompaña con música y cantos la preparación del ritual?, ¿cómo se comunica el sabio con el espíritu del agua?

- ▶ Reflexionen sobre el mensaje: A quiénes se refiere el sabio cuando dice: “Yaku mama, amama piñakunkichu, sumaqtama lliwta uywawankiku”; ¿Por qué el sabio le habla al agua?, ¿qué pasa si no se logra armonizar con el espíritu del agua?, ¿por qué el ritual es importante en la limpieza del agua?
- Pídeles que en parejas conversen sobre la experiencia y elijan una escena del ritual y la dibujen.
- Luego que hayan terminado su dibujo, pídeles que se unan con otra pareja.
- En el grupo formado, cada pareja debe describir la escena que dibujaron y explican la razón por lo que eligieron esa escena.
- Finalmente, en los mismos grupos, pídeles que recuerden y escriban (el sabio o el docente debe ayudar en este proceso) el discurso de invocación al momento de la entrega de la ofrenda al espíritu del agua:

Otro día puedes seguir trabajando el desarrollo de la oralidad a partir de la misma vivencia, pidiéndoles que canten las canciones “wanka” alusivos a la limpieza del agua, que reflexionen sobre la importancia del ritual y que escriben consejos dirigidos a las autoridades de la comunidad y toda la gente para que participen en rituales para el agua y fortalezcan esta práctica.

### **b. Desde lo escolar:**

Son aquellas que los y las docentes promueven el desarrollo de la comunicación oral a partir de la escucha activa en variadas situaciones comunicativas, expresando ideas, sentimientos, pensamientos, vivencias, etc. estrategias<sup>2</sup> como:

- |                                  |                             |
|----------------------------------|-----------------------------|
| - Somos narradores               | - Diálogos y conversaciones |
| - Jugamos con palabra ilógicas.  | - Juegos lingüísticos       |
| - ¡A entrevistar!                | - Dramatizaciones           |
| - Escucho con atención y dibujo. | - Juegos de roles           |
| - ¡Adivina adivinador!           | - Debates y discusiones     |

<sup>2</sup> De rutas del aprendizaje: Desarrollo de la expresión y comprensión oral (2014). Enseñanza de lengua indígena como lengua materna de Aida Walqui y Viviana Galdames.

## Ejemplos<sup>3</sup> a manera de secuencia para las sesiones de aprendizaje

### ¡A entrevistar!

#### Planificamos la entrevista.

- ✓ Seleccionamos un tema que nos interesa.
- ✓ Decidimos a quién o a quiénes vamos a entrevistar.
- ✓ Hacemos una lista o cuestionario de preguntas.
- ✓ Practicamos cómo vamos a hacer las preguntas al entrevistado.
- ✓ Recordamos que durante la entrevista debemos: ser amables, usar el tono de voz adecuado y tener paciencia para esperar las respuestas.



#### Ejecución de la entrevista.



- ✓ Saludamos al entrevistado o entrevistada.
- ✓ Le hacemos las preguntas que hemos pensado.
- ✓ Al final le agradecemos y le despedimos.

#### Análisis de la ejecución de la entrevista.

- ✓ Conversamos sobre lo más resaltante de la entrevista.
- ✓ Identificamos las omisiones y repeticiones, y otras situaciones que surgieron durante la entrevista.
- ✓ Escribe las ideas más resaltantes de la entrevista.

## 2. Desarrollo de la lectura de diversos tipos de textos escritos.

El desarrollo de la lectura de textos completos implica una serie de estrategias para anticipar, predecir, interpretar, formular preguntas, entre otras; Quintana, Solé (1994) recomienda que cuando uno inicia una lectura se acostumbra a contestar preguntas antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

<sup>3</sup> Otros ejemplos en: Módulo Autoformativo de Comunicación L1. Programa de Formación para Acompañantes del Soporte pedagógico Intercultural. MINEDU p 84 al 88.

Esto es un consenso de todos los investigadores sobre las actividades que los lectores siguen al leer un texto.<sup>4</sup>

**Antes de la lectura,** momento básico para activar los conocimientos que los y las estudiantes tienen cerca del texto que van a leer.

**Durante la lectura,** momento que permite que los y las estudiantes confrontan sus ideas con las ideas del texto.

**Después de la lectura,** momento para profundizar la comprensión del texto leído.

Como lo señala Quintana (2004), “**la lectura es un proceso interno**, no tenemos conciencia de ello hasta que nuestras predicciones se van verificando”.



Debemos preocuparnos de dar un tiempo esencial a las y los estudiantes para que puedan predecir sobre lo que creen que dice el texto, porque comprobar las predicciones durante la lectura respalda la comprensión del texto.

Es importante que después de leer un texto escrito, promuevas con los y las estudiantes el desarrollo de actividades relacionadas a las tres niveles de la lectura: literal, inferencial y criterial.

**Nivel literal,** implica trabajar la identificación de todo aquello que se encuentra explícito en el texto.

**Nivel inferencial,** se desarrolla tomando en cuenta los conocimientos previos, implica promover interacción con el texto: hacer conclusiones por párrafos, anticipar, etc.

**Nivel criterial,** implica deducir, expresar opiniones y emitir juicios.

<sup>4</sup> Estrategias para los tres momentos de la lectura en: Módulo Autoformativo de Comunicación L1. Programa de Formación para Acompañantes del Soporte pedagógico Intercultural. MINEDU p 92 al 99.



Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel criterial
<ul style="list-style-type: none"><li>• Distinguir la información relevante, sustancial del texto (qué, quién, cuándo, dónde, cómo, para qué...)</li><li>• Identificar la idea principal y las ideas secundarias del texto que se hayan explícitas.</li><li>• Relacionar los enunciados explícitos que hagan referencia a la causa-efecto.</li><li>• Seguir instrucciones a partir de un texto.</li><li>• Saber secuenciar una acción.</li><li>• Identificar puntos de comparación en un texto.</li><li>• Reconocer las analogías que se presentan en un texto.</li><li>• Encontrar palabras con múltiples significados.</li><li>• Reconocer sinónimos, antónimos y homófonos en un texto.</li><li>• Dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Deducir el tema, así como también las ideas principales y secundarias del texto que no están explícitas.</li><li>• Deducir el propósito o la intención comunicativa del autor/texto.</li><li>• Anticipar acciones, predecir hechos, realizar hipótesis, deducir sentimientos o motivaciones en los personajes.</li><li>• Inferir el significado de palabras que no están en su vocabulario, de acuerdo con el contexto de la lectura.</li><li>• Deducir las cualidades o defectos de un personaje.</li><li>• Extraer conclusiones a partir de pistas o indicios ofrecidos por el texto.</li><li>• Deducir el mensaje o la enseñanza del texto.</li><li>• Deducir las acciones que conllevan a ciertas consecuencias, considerando la secuencia lógica.</li><li>• Saber interpretar el lenguaje figurativo, refranes, metáforas o doble sentido.</li><li>• Reelaborar un texto modificado algún acontecimiento, personaje, etc.</li><li>• Pensar originalmente en un final diferente al que propone el texto.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Juzgar el contenido de un texto bajo un punto de vista propio.</li><li>• Diferenciar un hecho de una opinión; lo subjetivo de los objetivo.</li><li>• Emitir una valoración como lector, dando argumentos frente a una acción determinada.</li><li>• Demostrar las emociones que produce un texto determinado.</li><li>• Reflexionar y evaluar sobre los aspectos formales del texto.</li><li>• Analizar y criticar la intención del autor.</li></ul>



## Ejemplos a manera de secuencia para las sesiones de aprendizaje

### Secuencia 1

- Anuncia a tus estudiantes que van a leer un texto y preséntales el título.
- Pídeles que se formen en parejas.
- Preséntales un cuadro en la pizarra e invítalos a dibujar en su cuaderno.

El docente debe escribir proposiciones falsas o verdaderas extraídas de texto.

Proposiciones	De acuerdo	En desacuerdo
1.		
2.		
3.		
4.		

Antes de la lectura

- Pídeles que en parejas lean y decidan si están de acuerdo o en desacuerdo con los planteamientos.
- Invita a tus estudiantes que comuniquen sus respuestas en voz alta, resaltando que entre las parejas hay semejanzas y diferencias en las respuestas.
- Pídeles que lean el texto y vayan revisando sus respuestas.
- Luego que hayan terminado de revisar sus respuestas, y si algunos no concuerdan, pídeles que expliquen por qué, utilizando sus propias palabras.
- Vuelve a pedirles que lean el texto individualmente, y que utilicen el subrayado para resaltar las ideas más relevantes, también pueden ir haciendo anotaciones o comentarios según van avanzando la lectura.
- Luego, plántales preguntas relacionadas con los tres niveles: literal, inferencial y crítico.<sup>5</sup>

Durante la lectura

Después de la lectura

<sup>5</sup> Recuerda que no siempre se pueden formular preguntas criterioales en todos los textos. Este tipo de preguntas se plantea sobre todo en textos argumentativos y en algunos narrativos e informativos como las noticias, cuando hay pugna, conflicto de intereses entre personajes o disputas por un objeto, idea con distintos punto de vista. Cabe señalar también, que este tipo de preguntas siempre debe ser abierto.

## Secuencia 2

- Anuncia a tus estudiantes que leerán el texto: “Caminando de cabeza.”
- Comunícales el propósito de la lectura, ¿Para qué vamos a leer? Leeremos en esta oportunidad para informarnos.
- Escribe en la pizarra el título del texto “Caminando de cabeza” y luego pregúntales ¿De qué creen que tratará el texto?, ¿a quiénes conocen ustedes que caminan de cabeza?
- Registre en la pizarra las respuestas de tus estudiantes.
- Entrégales el texto a tus estudiantes y léalos con ellos.
- Pídeles que contrasten sus ideas con lo que encontraron en el texto.
- Ahora sí, pídeles que vuelvan a leer el texto en forma individual.

Antes de la lectura

Durante la lectura

### CAMINANDO DE CABEZA

Seguro que has visto caminar a las moscas cabeza abajo por el techo de alguna habitación.

¿Sabes por qué no se caen? (el docente puede hacer un alto a la lectura del texto para preguntar a los niños y niñas lo siguiente: “¿Por qué creen que no se caen?”, de esta manera, se los motiva a seguir haciendo predicciones durante la lectura). Porque al final o en el extremo de sus patitas tienen un par de pequeñas garras y, entre estas, una almohadilla de pelos delgadísimos.

Estos pelos están cubiertos de una sustancia adhesiva. Las moscas la segregan por una glándula que tienen en el cuerpo (el docente hace un alto y pregunta: “Según el texto, ¿qué significa o quiere decir “adhesiva”?”, y a continuación anota las respuestas en la pizarra; más adelante, los estudiantes confirmarán sus afirmaciones).

En una superficie rugosa, como la corteza de un árbol, la mosca se mantiene en equilibrio porque se sujeta fuertemente con sus garras.

Y cuando camina por una superficie lisa, como el vidrio, esos pelos se cubren de dicha secreción adhesiva, como especie de pegamento fuerte, y así se sostiene.

- Pídeles que contrasten sus ideas con lo que encontraron en el texto.
- Ahora sí, pídeles que vuelvan a leer el texto en forma individual.
- Plantéales preguntas relacionadas con los tres niveles: literal, inferencial y crítico.
  1. ¿Por qué se llamará así este texto?
  2. ¿De quién o de quiénes hablan en el texto?
  3. Según el texto, ¿qué significa que “la mosca se mantiene en equilibrio”?
  4. ¿Por qué las moscas pueden pararse en el techo de un cuarto?
  5. ¿Qué pasaría si la mosca no segregara esa sustancia?
  6. ¿Conoces otro animal que camine y se sostenga de esa manera? ¿Cuál? ¿Qué más sabes de él?

Además, puedes pedirles a los niños que hagan un resumen, un mapa conceptual, investiguen acerca de otros animales que tengan similares características, amplíen el tema. También puedes pedirles que conviertan el texto en una noticia, un cuento, una historieta, hagan una puesta en escena, etc.

Después de la lectura

### 3. Desarrollo de la escritura de diversos tipos de textos.

Para escribir cualquier tipo de texto es necesario tener un conocimiento previo de lo que vamos a escribir, luego esas ideas deben ser escritas en un texto.

Escribir requiere tiempo y dedicación, pues es un proceso complejo y lento que requiere de una reflexión de principio a fin.

Para escribir cualquier tipo de texto pasamos por tres procesos:

**Planificación del texto**, implica pensar sobre el texto que vamos a escribir: el tema, el tipo de texto y el lector ideal.

**Escritura del texto**, implica poner atención en el proceso, actúan un conjunto de habilidades mentales para transformar la lengua en un texto escrito.

**Revisión y reescritura del texto**, garantiza tener un texto escrito coherentemente, para este proceso es importante guiarse de la planificación; luego se reescribe el texto para el producto final.

Como lo señala Pérez (2005), "...la producción de textos ... debe ser un proceso guiado por el docente. Se ubica en lo que Vigorsky llama zona de desarrollo próximo, donde el niño no puede desarrollar un aprendizaje autónomo, pues requiere apoyo del docente". (p27)

Debemos preocuparnos de dar un tiempo esencial al proceso de planificación y revisión más que al producto que depende de la calidad de ambos procesos.



## Ejemplos a manera de secuencia para las sesiones de aprendizaje

### Secuencia 1

- Conversa con tus estudiantes sobre el texto que van a escribir, en este caso será un cuento.
- Recuérdales las características que tiene un cuento.
- Promueve la planificación del texto a través de preguntas que pueden ir respondiendo en el siguiente cuadro:

¿Para qué van a escribir?	¿Quiénes serán sus personajes?
¿Cómo se llamarán sus personajes?	¿Qué características tienen cada uno de ellos?
¿Qué les sucederá a los personajes?	¿Cómo será el final del cuento?

Planificación del texto

- Pídeles que escriban el primer borrador de su historia.
- Guíales durante la escritura sobre su cuento recordándoles sobre lo que conversaron.
- Luego, pídeles que revisen su historia, y para ello proporcionales pautas como la del siguiente cuadro:

Textualización

Mi cuento	Si	No
¿Tiene un título?		
¿Tiene personajes?		
¿Los personajes pasan situaciones?		
¿Tiene un final?		
¿Escribí oraciones con sentido completo?		

Revisión de texto

Reescritura

- Finalmente, pídeles que vuelvan a escribir su texto haciendo las correcciones y también pídeles que realicen lindos y creativos dibujos.

## Secuencia 2

- Conversa con tus estudiantes sobre el texto que podríamos escribir: ¿qué tipo de texto podríamos escribir?, ¿podríamos escribir el texto que leímos (afiches)?, ¿para qué vamos a escribir?
- Recuérdales las características que tiene un afiche.
- Pídeles que respondan las siguientes preguntas:

¿Cómo sería el título del afiche?	
¿La letra del título será grande o pequeña?	
¿De qué color será el título?	
¿Qué dirá el slogan del afiche y qué tipo de letra?	
¿Para quiénes será el afiche?	
¿Convocaremos a algún lugar y a qué hora?	
¿Cómo será la imagen del afiche?	

Planificación del texto

- Luego pídeles que escriban el afiche con las ideas que escribieron en el cuadro anterior.
- Guíales durante la escritura recordándoles que se guíen de las ideas que escribieron en el cuadro.
- Luego, pídeles que revisen su afiche, y para ello proporcionales pautas como la del siguiente cuadro: con las pautas del cuadro:

Textualización

Mi afiche	Si	No
Tiene distintos tamaños y colores de letras.		
La imagen está referido al mensaje.		
El slogan es relevante.		
Muestra letras mayúsculas según correspondan.		

Revisión de texto

- Finalmente, pídeles que vuelvan a escribir su afiche mejorándolo según las observaciones encontradas .

Reescritura

## Niños escribiendo su texto



## 2.3. Área de Matemática

### 2.3.1. Enfoque de resolución de problemas

El enfoque está centrado en el planteamiento y la resolución de situaciones problemáticas, especialmente de contexto real, como vehículo para desencadenar aprendizajes matemáticos significativos. Permite enfrentar y resolver sistemáticamente problemas a partir de la propia experiencia y el uso de diversas estrategias que el mundo circundante de índole social y cultural le ofrece.

La resolución de problemas no es un contenido matemático al que hay que tratar en un tiempo determinado; sino es un aspecto central que alrededor del cual se organiza las actividades de enseñanza y aprendizaje de la matemática. Los problemas se deben plantear en una situación auténtica de la vida real, que sean de interés de los estudiantes para que las formas y modos de resolución cobren sentido y que el aprendizaje sea significativo, de tal manera que el estudiante va resolviendo problemas y aprendiendo matemática, por ende la resolución de problemas sirve de contexto para el aprendizaje de la matemática.

El enfoque de resolución de problemas permite también tomar en cuenta el uso de las formas propias de resolver el problema o enfrentar una situación real con estrategias propias individuales y colectivas.

### 2.3.2. Competencias, capacidades y desempeños

Resuelve problemas de cantidad	Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio	Resuelve problemas de forma, movimiento y localización	Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre
<ul style="list-style-type: none"><li>• Traduce cantidades a expresiones numéricas.</li><li>• Comunica su comprensión sobre los números y las operaciones.</li><li>• Usa estrategias y procedimientos de estimación y cálculo.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Traduce datos y condiciones a expresiones algebraicas y gráficas.</li><li>• Comunica su comprensión sobre las relaciones algebraicas.</li><li>• Usa estrategias y procedimientos para encontrar equivalencias y reglas generales.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Modela objetos con formas geométricas y sus transformaciones.</li><li>• Comunica su comprensión sobre las formas y relaciones geométricas.</li><li>• Usa estrategias y procedimientos para orientarse en el espacio.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Representa datos con gráficos y medidas estadísticas o probabilísticas.</li><li>• Comunica su comprensión de los conceptos estadísticos y probabilísticos.</li><li>• Usa estrategias y procedimientos para recopilar y procesar datos.</li></ul>

- Argumenta afirmaciones sobre las relaciones numéricas y las operaciones.

- Argumenta afirmaciones sobre relaciones de cambio y equivalencia.

- Argumenta afirmaciones sobre relaciones geométricas.

- Sustenta conclusiones o decisiones con base en la información obtenida.

### 2.3.3. Estrategias metodológicas del área de matemática.

#### 2.3.3.1. Procesos de resolución de problemas

El enfoque de resolución de problemas da pautas para aprender matemática resolviendo problemas y esto tiene sus propios procesos que facilita la construcción de nuevos aprendizajes matemáticos en una situación de contexto. Estos procesos son:

##### a) Comprender e identificar el problema

En esta primera etapa, luego del planteamiento del problema el estudiante debe comprender o entender el problema identificando el contexto donde sucede, quiénes son las personas que participan, que es lo que hacen, que datos existen, cuál es la interrogante que se debe responder. Para ello es necesario leer bien, realizar las repreguntas, parafrasear el problema con propias palabras y estar seguro de lo que pide la interrogante.

Si planteamos el problema siguiente para el primer grado.



“En la escuela de Pumawasi la profesora a la hora de compartir los productos verdes ha distribuido equitativamente a todos. Los hermanos Alcarraz que son dos recibieron en un plato dos papas. ¿Cuántas papas recibieron los hermanos Rojas si son tres?”

Para ayudar a comprender este problema se puede plantear las siguientes interrogantes:

- ¿Dónde sucede el evento?
- ¿Quiénes son los que participan en el evento?
- ¿Qué hace el profesor?
- ¿Cuántas papas reciben cada uno de los hermanos Alcarraz?
- ¿Qué pregunta tenemos que responder?
- ¿Pueden plantear el problema con vuestras propias palabras?



## b) Búsqueda y determinación de la estrategia para resolver el problema.

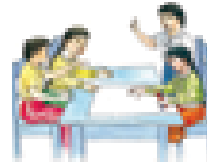
En esta etapa los niños de acuerdo a sus alcances y posibilidades, buscan las estrategias posibles. Unos pueden encontrar una estrategia otros dos o más estrategias y seleccionan una para aplicar y resolver el problema, estas pueden ser:

- Usando sus propios cuerpos y objetos a modo de dramatización. Los niños representan a los niños de la familia Alcarraz y Rojas, y usan en representación de las papas algún objeto. En otros casos los mismos niños representan a las papas.
- Representando con algunos objetos o materiales concretos. En este caso pueden representar a través de dibujos, siluetas, piedritas, hojas, palitos, pepas, semillas, bloques lógicos, material base 10, bloques de construcción, regletas de colores, etc.
- Unos decidirán resolver el problema graficando los personajes y los objetos en cuestión. En este caso graficarán niños de la familia Alcarraz y la familia Rojas con sus respectivos platos y cantidad de papas.
- Usando como parte de su experiencia el razonamiento directo. Si los hermanos Alcarraz que son dos, han recibido dos papas en su plato. Y los hermanos Rojas que son tres también recibirán tres papas.

## c) Ejecución de la estrategia

Una vez seleccionado la estrategia se procede a la aplicación de los procesos específicos que involucra la resolución del problema.

- Usando sus propios cuerpos.



- Usando material concreto, en este caso las chapas de color amarillo representan a las papas.



- Graficando a los personajes y las papas.



- En base a la experiencia previa usando el razonamiento.



Si dos niños han recibido dos papas entonces tres niños recibirán tres papas.

Estas estrategias son usadas indistintamente, sin embargo; cabe aclarar que cuando se trabaja un contenido matemático nuevo es necesario respetar los niveles de desarrollo del pensamiento, pasando por lo concreto, representativo gráfico y simbólico.

#### d) Verificación del resultado.

En esta etapa luego de resolver el problema se revisa el proceso seguido para saber si la solución es correcta o no. Si aún existen dudas se analiza y se busca otras estrategias de solución.

Estoy aprendiendo como escribir números

1	2	3
---	---	---

Lo hice de esta manera y está bien, los hermanos Rojas reciben tres papas.

Yo lo hice así pero tengo dudas

El desarrollo de situaciones de aprendizaje auténticas es el escenario adecuado para el aprendizaje de la matemática, este contexto permite al niño construir aprendizajes sobre la noción de número (numeración del uno al tres), porque durante la resolución del problema tuvo la oportunidad de manipular, contar, juntar, recontar, representar, escribir, etc. En este proceso también se ha evidenciado la presencia de las fases del aprendizaje de la matemática, utilizando material concreto, luego material representativo gráfico y finalmente los símbolos.

#### e) Reflexión y transferencia.

Es esta etapa el estudiante reflexiona sobre el problema que ha resuelto, las estrategias que ha utilizado para resolver, la construcción de nuevos aprendizajes, el impacto de la actividad y el contenido del problema con un enfoque social, cultural, económico y político.

El proceso de transferencia sucede cuando el niño usa los nuevos conocimientos que ha construido al resolver otros problemas de magnitud similar en otras situaciones de contexto de la vida real.

### 2.3.3.2. Fases del aprendizaje de la matemática.

En el proceso de resolución de problemas se transita por las fases que permiten construir aprendizajes de la matemática de manera lógica a fin de garantizar el aprendizaje sostenido y el desarrollo de la competencia de resolución de problemas.

#### a) Fase manipulativa y/o experimental.

En esta fase los niños y las niñas exploran materiales concretos estructurados o no estructurados, estar en contacto directo e interrelacionarse directamente con el material concreto, palpar, sentir, oler, juntar, aumentar, separar, contar, etc. Por ejemplo. Para el desarrollo de la noción de número, en el momento de la ejecución de la actividad, están en contacto directo con los choclos, papas, las habas, etc. aquí al momento de manipular y contar se va estructurando la noción de número y la numeración.



#### b) Fase representativo gráfico.

Es la representación gráfica mediante dibujos o esquemas de lo experimentado, en ella hace uso de lo visto o descubierto durante la actividad concreta y real.

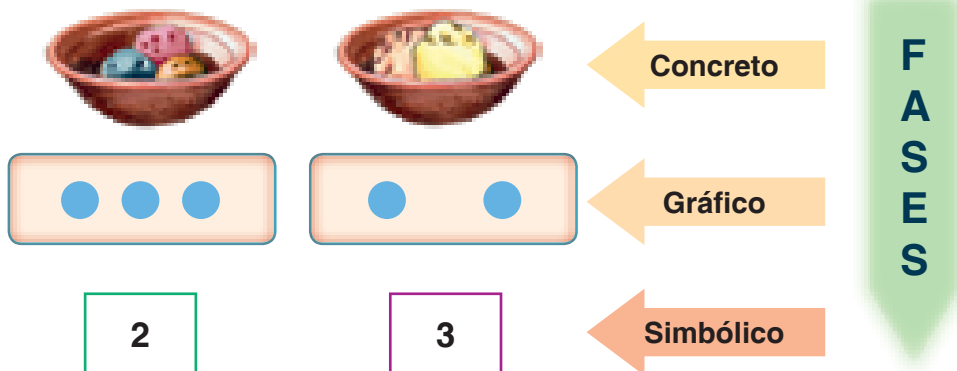


#### c) Fase simbólica.

En esta fase se hace uso de los signos o símbolos como parte del proceso de aprendizaje del lenguaje matemático escrito.



Estas fases se resumen en el siguiente cuadro:



- **Desde una perspectiva propia**

En este caso el propósito de aprendizaje de la matemática propia será la estimación de la cantidad de productos verdes, la lectura de señas referidas a la situación matemática, selección de productos de acuerdo a los criterios culturales propios. En caso de papas los que se sancochan con facilidad, los que se sancochan difícilmente, los que son harinosos, los que son aguanosos, etc.

Los estudiantes 3° a 6° grados manejarán criterios de selección de cada uno de los productos que están aptos para coger, mientras los niños de 1° y 2° grados van observando y aprendiendo.

En el caso del choclo mínimo se tienen que considerar tres criterios:

- i) El cabello del choclo tiene que estar de color negro.
- ii) El cuerpo del choclo tiene que estar duro.
- iii) La parte superior del choclo al tratar de doblar tiene que estar blanda.

Igualmente en el caso de las habas deberán estar:

- i) Bien hinchadas
- ii) La cascara de la vaina brillante
- iii) La vaina dura

La papa que está apta para escarbar presentará las siguientes características:

- i) La planta de la papa amarillenta.
- ii) Ya no debe tener flores sino frutos.



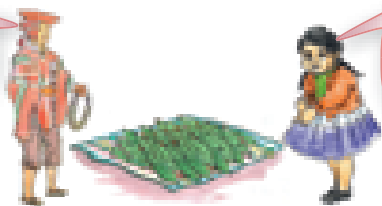
Teniendo en cuenta estos criterios los estudiantes con la ayuda del sabio cogerán el choclo, las habas y la papa. Si son 20 niños cogerán una manta casi llena de choclo y otros así de haba y papa.

¿Cuántos choclos me darán?



Creo que vamos a comer a un choclo.

¿Cuántos choclos vamos a coger?

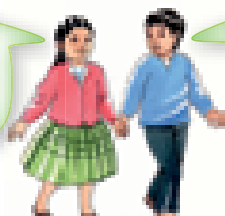


Creo que una manta llena nos alcanza para todos.

Los estudiantes previamente al decir que una manta llena de choclos podría alcanzar para los 20 alumnos, están estimando y poniendo en juego una serie de capacidades matemáticas. Los resultados de esta operación matemática pueden estar cerca o muy cercano a lo que sucede en la realidad. Pero no tan lejano como decir por ejemplo que hay que coger cinco ó seis costales de choclo o coger cuatro choclos o tres papas.

Al cargar el producto igualmente se presiente que si es suficiente o no para la cantidad de personas que van a consumir. Al salir de la chacra y encontrarse con algo también son indicadores o señas que avisan de la estimación o el cálculo que han hecho está bien o mal.

Está bien nos va alcanzar, mira las puntas de la manta de choclos, están parejos.



Si, pero creo que las habas no nos va alcanzar porque las puntas de la manta no quedaron parejas. Entonces, podemos aumentar.

Utiliza también como indicador el comportamiento de la manta que al poner los choclos y envolver para cargar las puntas queda de igual tamaño. En este caso la manta avisa que la cantidad que están llevando es suficiente para la cantidad de personas que van a consumir. Mientras cuando las puntas de la manta de las habas han quedado desiguales, avisa que la cantidad no alcanzará o es que no se va a sancochar o alguna dificultad se va tener, entonces hay que prever para que el sancochado salga bien.

Si, ya es suficiente. Para el choclo, hay que echar poca agua.



¿Será suficiente la leña y el agua?

Es también **estimar en cuantas ollas y en qué tamaños de ollas** se van a sancochar cada uno de los productos como el choclo, la papa y las habas que se han cogido. Al mismo tiempo, **estimar la cantidad de leña, de agua** que se requiere para sancochar estos productos verdes, si estas **papas son de color que se sancochan con facilidad y las papas que demorarán** para sancocharse, estas papas que difícilmente suelen sancocharse se ubicará a la base de la olla y las otras papas de color se pondrá encima incluso después de un rato que haya hervido la primera parte. **Calcular el tiempo que se requiere para sancochar.** ¿Cómo se sabe que un producto ya está sancochado?, ¿qué pasa cuando el tiempo se sobrepasa? **¿Qué saberes existen para que se sancoche bien los productos?**

Preparan el qapchi y la ensalada de queso. Aquí igualmente se calcula la cantidad de quesos, la cantidad de cebollita china, huacatay y sal.

Una vez sancochado los productos se distribuyen de acuerdo a como se organicen los alumnos. Para comer muchas veces se organizan en grupos de varones y otro grupo de mujeres, por grados, por afinidad en la que se juntan entre hermanos primos o vecinos, etc. o todos conformarán un solo grupo.



El momento de la distribución se realizará tomando en cuenta la cantidad de niños del grupo y la cantidad de productos sancochados. En este momento el grupo de alumnos que es encargado de la distribución usa la capacidad de estimación y hacen que la distribución sea equitativa.

- **Desde la matemática disciplinar**

Después de participar en la actividad vivencial y para desarrollar de manera exitosa los procesos de aprendizaje se debe tomar en cuenta los propósitos de aprendizaje, las evidencias de aprendizaje, diseñar y organizar situaciones de aprendizaje, tener material educativo disponible.

En cuanto a los propósitos de aprendizaje tomaremos esta situación significativa para tratar las cuatro competencias de la matemática a manera de ejemplo.

**Competencia:** Resuelve problemas de cantidad

**Primero y segundo grados**

Competencias y capacidades	Desempeños	
	Primero	Segundo
<b>Resuelve problemas de cantidad</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Traduce cantidades a expresiones numéricas.</li><li>• Comunica su comprensión sobre los números y las operaciones.</li><li>• Usa estrategias y procedimientos de estimación y cálculo.</li><li>• Argumenta afirmaciones sobre las relaciones numéricas y las operaciones.</li></ul>	<b>Establece relaciones</b> entre datos y acciones de <b>agregar y juntar cantidades</b> de objetos cuyo número resultante es menor o igual que tres ( $n \leq 5$ ), expresándolas en un <b>modelo de solución aditiva de una sola etapa</b> con soporte concreto o pictórico.	<b>Establece relaciones</b> entre datos y una o más acciones de <b>agregar y juntar cantidades</b> de objetos cuyo número es menor o igual que treinta ( $n \leq 30$ ), expresándolas en un <b>modelo de solución aditiva de una sola etapa</b> . con soporte concreto o pictórico.

Después de la actividad de probar los productos verdes se plantean problemas para cada uno de los grados.

### Problema

*Manuel ha cogido un choclo y su hermana Dora, dos. ¿Cuántos choclos recogieron entre los dos hermanos?*



a) Una vez planteado el problema se procede a ayudar al estudiante que comprenda el problema a través de algunas interrogantes:

- ¿Quiénes cogieron choclo?
- ¿Cuántos choclos cogió Manuel?
- ¿Rosa cuántos choclos?

- ¿Qué es lo que pide el problema? O ¿qué es lo que está preguntado?
- ¿Puedes formular otro problema parecido con los mismos datos?

b) Se le da un espacio para que puedan buscar la forma de resolver el problema o la respuesta a la pregunta.

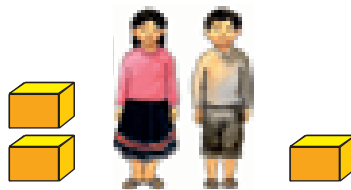
- Algunos dirán representando con los materiales que tenemos.
- Otros dirán graficando en el cuaderno.
- Otros dirán graficando palitos o bolitas.
- Otros que ya tienen dominio del uso de la representación simbólica de los números.

c) Aplica las estrategias que ha seleccionado para la resolución del problema.

- Representando los choclos y los niños con las siluetas.



- Representando con materiales que tenemos en aula, base 10, piedritas, etc.



- Usando piedritas para representar los choclos.





- Graficando en el cuaderno la cantidad de choclos.



d) Verifican sus hallazgos

- Verifican si lo que hicieron es correcto o no.
- ¿Tu respuesta responde a la pregunta?
- ¿Se puede responder de manera más sencilla?
- Compara con la de tus compañeros.
- Verifican que han aprendido que

$$2 + 1 = 3$$

e) Los estudiantes tienen un momento de reflexión sobre la actividad realizada.

¿Qué parte estuvo difícil de realizar?

¿Nos gustó lo que hicimos?

¿Está bien que aprendamos a sumar, juntar usando los productos?

¿Cómo lo hemos usado los productos?



f) Los estudiantes transfieren lo que han aprendido y usan en otras situaciones.

- ¿Qué cosas más podemos sumar?
- ¿Cómo podemos plantear un problema parecido?
- ¿En qué textos podemos encontrar problemas parecidos?
- Usan el cuaderno de trabajo la primera lección de yupana 1.

¿Quién me ayuda a resolver el problema en el cuaderno?

Pero es casi igual con lo que hicimos, está fácil.



## Segundo grado

*En la escuela de Sarahuarcay somos 10 estudiantes varones y 12 estudiantes mujeres, si cada uno han comido a un choclo, ¿cuántos choclos han comido en total?*

Frente a este problema los estudiantes realizan acciones siguiendo el siguiente proceso:

a) Los estudiantes comprenden el problema con ayuda de algunas interrogante como:

- ¿Dónde se realiza la actividad de sancochar los productos verdes?
- ¿Cuántas personas han estado presentes en la actividad?
- ¿A cuántos choclos habrán comido?
- ¿Cuántos choclos han comido en total?
- ¿Qué es lo que pide el problema?
- ¿Puedes plantear un problema parecido?

b) Luego de comprender el problema se busca las estrategias de resolución, las formas cómo puede resolver el problema.

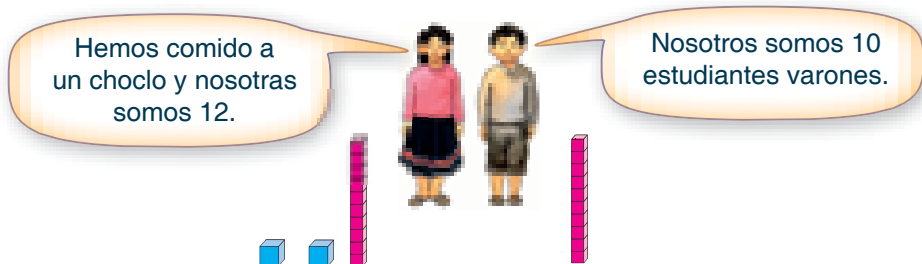
- Algunos estudiantes propondrán como estrategia el uso de los materiales como los palitos, hojas, chapas, etc. para representar la cantidad de personas y los choclos.
- Otros dirán graficando en el cuaderno las personas y los choclos.
- Otros dirán realizando la operación de la suma usando los palitos y los dedos.
- Otros que ya tienen dominio del uso de la representación simbólica de los números resolverán usando los números.

c) En esta etapa los estudiantes aplican una de las estrategias que más le puede ayudar a resolver el problema.

- Usando las piedritas y hojitas para representar los choclos y las papas.



- Usando material base diez.



- Graficando las personas y los choclos.



- Usando el razonamiento directo y los números.



d) Verificación de los hallazgos

- Contrastan sus tareas con los compañeros de aula.
- Verifican si lo que hicieron es correcto o no.
- Verifican si la respuesta responde a la pregunta planteada.
- ¿Se puede responder de manera más sencilla?
- Compara con la de tus compañeros.

e) Los estudiantes reflexionan sobre la resolución del problema.



f) Los estudiantes transfieren lo que han aprendido y usan en otras situaciones.

- ¿Qué cosas más podemos sumar?
- ¿Podemos sumar usando otras cantidades?
- ¿Podemos plantear otros problemas similares?
- ¿En qué textos podemos encontrar problemas parecidos?
- Usan el cuaderno de trabajo la primera lección de yupana 2.



**Competencia:** Resuelve problema regularidad equivalencia y cambio  
**Tercero y cuarto grados**

Competencias y capacidades	Desempeños	
	Tercero	Cuarto
<b>Resuelve problemas de regularidad equivalencia y cambio.</b>	<p><b>Establece relaciones</b> de equivalencias entre dos grupos de hasta 10 objetos y las transforma a igualdades que contienen adiciones o sustracciones, con números hasta 20.</p> <p><b>Establece relaciones</b> entre los datos que se repiten (objetos, colores, diseños) o cantidades que aumentan o disminuyen regularmente y los transforma a patrones de repetición (con criterios perceptuales o de cambio de posición) o a patrones aditivos, con números hasta 20.</p>	<p><b>Establece relaciones</b> entre datos de hasta dos equivalencias y las transforma a igualdades que contienen adiciones o sustracciones, con números hasta 200</p> <p><b>Establece relaciones</b> entre los datos de una regularidad y los transforma a patrones de repetición (que combinan criterios perceptuales) o a patrones aditivos y patrones aditivos o multiplicativos (con números de hasta tres cifras).</p>

De la misma situación vivenciada se plantea el problema en este caso de la competencia resuelve problemas de regularidad equivalencia y cambio para el IV ciclo.

Ejemplo de la sesión de aprendizaje.

**Título:** Calculamos la cantidad de productos verdes que compartimos.

Propósitos de aprendizaje

**a. Competencia: Resuelve problemas de cantidad**

**Contamos productos al compartir**

Dialoga con tus estudiantes las cosas que hicieron en la actividad de compartir los productos verdes y plantea los siguientes problemas:

Primer grado	Segundo grado
Manuel ha cogido un choclo y su hermana Dora dos choclos. ¿Cuántos choclos cogieron entre los dos hermanos?	En la escuela de Sarahuarcay somos 10 estudiantes varones y 12 estudiantes mujeres. Si cada uno hemos comido un choclo, ¿cuántos choclos hemos comido en total?



Asegura que tus estudiantes comprenda el problema a través de algunas interrogantes:

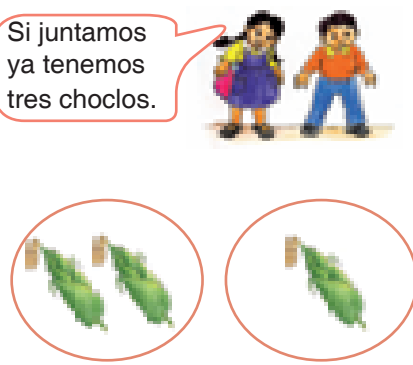
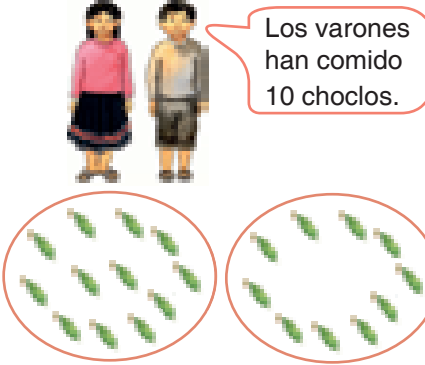
Primer grado	Segundo grado
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Quiénes cogieron choclo?</li> <li>• ¿Cuántos choclos cogió Manuel?</li> <li>• ¿Cuántos choclos cogió Rosa?</li> <li>• ¿Qué es lo que pide el problema? o ¿qué es lo que está preguntando?</li> <li>• ¿Puedes formular otro problema parecido con los mismos datos?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Dónde se realiza la actividad de sancochar los productos verdes?</li> <li>• ¿Cuántas personas han estado presentes en la actividad?</li> <li>• ¿A cuántos choclos habrán comido?</li> <li>• ¿Cuántos choclos han comido en total?</li> <li>• ¿Qué es lo que pide el problema?</li> <li>• ¿Puedes plantear un problema parecido?</li> </ul>



Promueve **la búsqueda de estrategias**. Con este fin da un espacio para que tus estudiantes en pares o en grupos de tres a cuatro niños y niñas puedan buscar la forma o estrategias de resolver el problema y dar respuesta a la pregunta. Para ello pon a su disponibilidad los materiales que se ha preparado.

Motiva a que tus estudiantes apliquen la estrategia o estrategias que han seleccionado y resuelvan el problema.

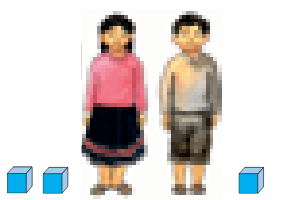
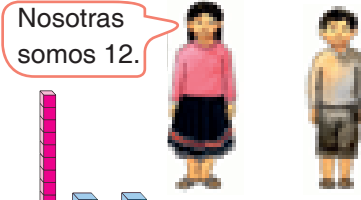
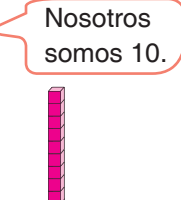
- Algunos representan los choclos y los niños con las siluetas.

Primer grado	Segundo grado
<p>Si juntamos ya tenemos tres choclos.</p> 	<p>Los varones han comido 10 choclos.</p> 

- Otros usan piedritas para representar los choclos.



- Otros representan con materiales del aula, base 10.

Primer grado	Segundo grado
	<p>Nosotras somos 12.</p>  <p>Nosotros somos 10.</p> 

- Grafican en el cuaderno la cantidad de choclos.



- Niños y niñas que ya tienen experiencia y ya conocen los números pueden usar la forma de resolver el problema usando las tarjetas numéricas y de signos.



Pide a tus estudiantes que expliquen lo que hicieron, monitorea que tus estudiantes comprueben lo que hallaron.

- Verifican si lo que hicieron responde a la pregunta del problema.
- Comparan con hallazgos de los demás compañeros.
- Contrastan la cantidad de objetos y los respectivos numerales.



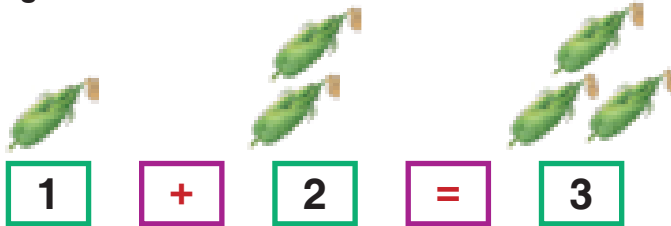
- Verifican que han aprendido que dos más uno es igual a tres.

$$\boxed{2} \quad \boxed{+} \quad \boxed{1} \quad \boxed{=} \quad \boxed{3}$$

Formaliza los aprendizajes de los estudiantes. Para ello, pregúntales ¿Qué hicieron para resolver el problema?, ¿qué sumamos?.

Comunícale que “en este tipo de problemas hemos juntado los productos y hallado la cantidad total, sumando”.

**Primero grado:**



**Segundo grado:**

D	U
1	0
2	2

$$\boxed{1} \boxed{2} \quad \boxed{+} \quad \boxed{1} \boxed{0} \quad \boxed{=} \quad \boxed{2} \boxed{2}$$

Indica a tus estudiantes que por grupos registren el resultado de su trabajo en un papelote y lo ubiquen en el sector que corresponde en el aula, y que luego lo registren en sus cuadernos.

Reflexiona con tus estudiantes sobre las estrategias y recursos que utilizaron para solucionar el problema, plantea preguntas como:

¿Qué parte estuvo difícil de realizar?

¿Nos gustó lo que hicimos?

¿Está bien que aprendamos a sumar usando los productos?

¿Cómo hemos usado los productos?



Ayuda a tus estudiantes a transferir lo que han aprendido a otras situaciones problemáticas.

- ¿Qué otras cosas podemos sumar?
- ¿Cómo podemos plantear un problema parecido?
- ¿En qué textos podemos encontrar problemas parecidos?

¿Quién me ayuda a resolver el problema en el cuaderno?

Pero es casi igual a lo que hicimos, está fácil.



**b. Competencia: Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio.**

**Construimos patrones usando materiales y tarjetas numéricas**

Conversa con tus estudiantes sobre la actividad desarrollada y plantea los siguientes problemas:

Tercer grado	Cuarto grado
Ana recibe un plato con un choclo, 12 habas y cinco papas. En el grupo de María hay dos niñas y reciben un plato con dos choclos, 24 habas y 10 papas. Teresa y sus compañeros son cuatro en el grupo. Si a cada niña se le da la misma cantidad de productos, ¿cuánto de cada producto reciben para los cuatro en el grupo de Teresa?	Tomás intercambió dos choclos con tres puñados de habas, un puñado de habas con cinco papas. Si Susana intercambia seis choclos por papas, ¿cuántas papas recibirán?



Asegura que tus estudiantes **comprendan el problema** a través de algunas interrogantes:

Comprensión del problema

Tercer grado	Cuarto grado
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuánto de cada producto recibe Ana?</li> <li>• ¿María cuánto recibe? ¿Cuántos hay en su grupo de María? ¿Cuántos de cada producto recibe para cada uno?</li> <li>• ¿Cuántos hay en el grupo de Teresa?</li> <li>• ¿Qué pregunta se tiene que responder?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuántos choclos, puñados de habas y papas tiene Tomás?</li> <li>• Si un puñado de habas se intercambia con cinco papas, ¿cuántas papas tendría Tomás al intercambiar los tres montoncitos de habas?</li> <li>• Cuatro choclos, ¿con cuántas papas se intercambiará?</li> <li>• ¿Qué pregunta tenemos que responder?</li> </ul>

Promueve en tus estudiantes la búsqueda de estrategias. Para ello pon a disponibilidad los materiales y recursos que se ha previsto y plantea preguntas para ayudarlos en la selección de estrategias.

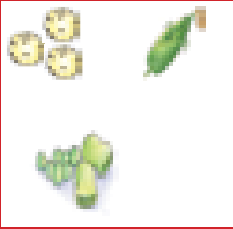
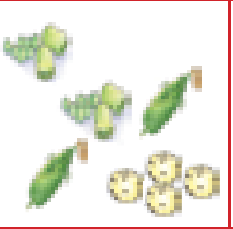
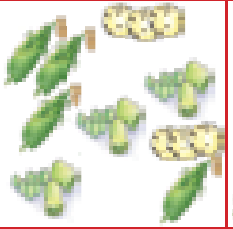
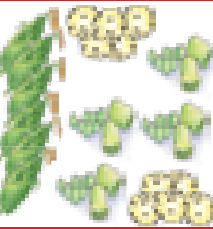
¿En algún momento resolvieron un problema parecido?, ¿cómo la resolvieron?, ¿qué cosas usaron para resolverlos?; ¿cómo se puede resolver este problema?, ¿qué tenemos para resolver este problema?, etc.

Búsqueda de estrategia

Invítalos a aplicar su estrategia o estrategias con flexibilidad. Pueden ir adecuándolas a medida que las van desarrollando. En este proceso es importante que uses preguntas.

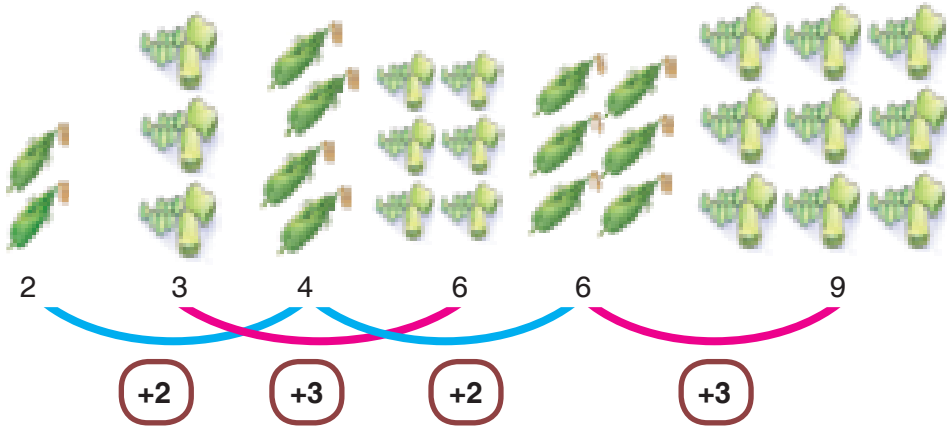
### Tercer grado :

En la estrategia seleccionada se puede usar las silueta de los productos verdes.

Primero	Segundo	Tercero	Cuarto
			
choclo: 1 habas: 6 papas: 3	2 12 4	4 18 6	... ... ...

### Cuarto grado :

Los dos choclos se intercambia con tres puñado de habas, los seis choclos se intercambiara con nueve puñados de habas.



En el intercambio de choclos con habas, lo choclos aumentan en +2, mientras las habas en +3.

Un puñado de habas con cinco papas, dos puñados de habas con 10 papas, tres puñados con 15 papas, así sucesivamente hasta llegar a intercambiar los 15 puñados de habas.



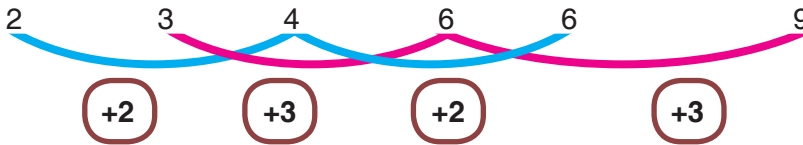
En el intercambio las habas aumentan en un puñado y las papas de 5 en 5; es decir las habas aumentan en +1 y las papas en +5.

Pide a tus estudiantes que expliquen lo que hicieron, en este proceso todos van comprobando lo que hallaron.

- Verifican si lo que hicieron responde a la pregunta del problema.
- Comprueban si la estrategia que utilizó le ayudó a resolver el problema o pudo usar otra estrategia más efectiva.

Indica a tus estudiantes que registren en un papelote la resolución del problema realizada por su grupo, lo ubiquen en el sector que corresponde en el aula y luego la registren en sus cuadernos.

**Formaliza** los aprendizajes de los estudiantes. Para ello, pregúntales ¿Qué hicieron para resolver el problema?, ¿cuál es el patrón numérico?, ¿cómo aumentan las cantidades?, y comparte un ejemplo para ayudarles a entender el concepto de patrón de repetición.



Formalización

**Reflexiona** con los estudiantes sobre lo que aprendieron en la actividad.

¿Cómo se sintieron con el trabajo realizado?

¿Qué les ayudó a resolver el problema?

¿Cómo hemos identificado el patrón de repetición?

¿Qué operaciones realizaron?



Ayuda a transferir a los estudiantes a otras situaciones problemáticas.

- ¿Qué otros productos podemos intercambiar?
- ¿Cómo podemos plantear un problema parecido?
- ¿Cómo podemos identificar el patrón de repetición en otras situaciones?

Reflexión y transferencia

**c. Competencia: Resuelve problemas de de forma, movimiento y localización.**

El siguiente ejemplo es a partir de otra situación significativa “**elaboración de panes en Todos los Santos**”.

**Calculamos el volumen de un cubo y la longitud de una circunferencia.**

Dialoga con tus estudiantes sobre las cosas que vieron durante la elaboración de panes y plantea los siguientes problemas:






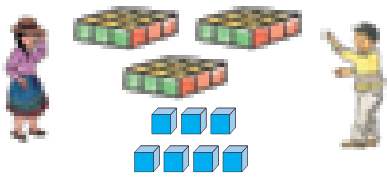


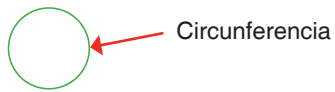

5° grado	6° grado
Anita quiere saber el volumen de la caja donde guardaron los panes. Si cada arista mide 30 cm, ¿cuál es el volumen da la caja?	Juan quiere saber la longitud de la circunferencia de la base de la taza. El diámetro de esta circunferencia mide 8 cm. Halla su longitud.

Asegura que tus estudiantes comprendan el problema a través de las siguientes interrogantes.

5° grado	6° grado
<p>¿Qué es lo que quiere saber Anita?</p> <p>¿Cómo se puede hallar el volumen de la caja?</p> <p>¿Qué forma tiene la caja?</p> <p>¿Todas sus aristas miden igual?</p>	<p>¿Qué quiere hacer Juan?</p> <p>¿Qué forma tiene la taza?</p> <p>¿Qué parte de la taza quiere medir?</p> <p>¿Cómo se puede hallar la longitud de una circunferencia?</p>

Comprensión del problema

Promueve en tus estudiantes la búsqueda de estrategias de resolución del problema, puedes dar algunas pautas como soporte.

5° grado	6° grado
<p>Buscan estrategias para resolver el problema y sugieren medir una caja similar a la caja que tenía la familia de Anita.</p>  <p>Luis propone que cada 10 centímetros de caja se represente con 1 cm y utilizar los cubitos del material base diez. Cada cubito tiene 1 cm de arista es decir el volumen de un cubito es <math>1 \text{ cm}^3</math>.</p> <p> <math>1 \text{ cm}^3</math>     3 cm</p> <p> 30 cm    </p> <p>Empieza a armar el cubo que mide 3 cm de arista. Para ello deciden armar así:</p> 	<p>César y su grupo comprendieron el problema y buscan algunas estrategias de resolución y proceden a utilizarlas. Observan la taza y dibujan considerando sus medidas tal cual es.</p>  <p>Tomán en cuenta la forma de la taza que ha graficado, especialmente el contorno de la base de la taza.</p>  <p>El contorno del círculo se llama circunferencia.</p>  <p>La circunferencia se puede medir usando la cinta métrica o hilo y luego medir el hilo que cubre la circunferencia.</p>  <p>Como quiere saber la medida del contorno de la base de la taza que mide.</p>

Búsqueda y aplicación de estrategias

Armaron tres bloques que tiene tres cubitos por lado; es decir, tiene nueve cubitos.

$$3+3+3=9$$

$$3 \times 3 = 9$$

En cada placa hay nueve cubitos.

Arman la forma de la caja o el cubo con las tres placas que formaron.

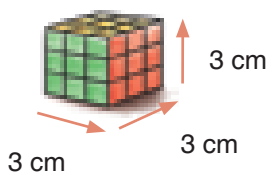
En el cubo hay 27 cubitos.



$$9+9+9=27$$

$$3 \times 9 = 27$$

Comprueban que el cubo que tiene 3 cm de arista mide  $27 \text{ cm}^3$ , ya sea contando los cubitos o realizando la operación.

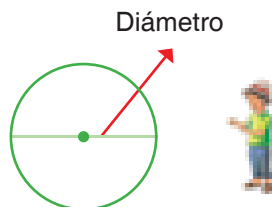


$$3 \times 3 \times 3 = 27 \text{ cm}^3$$

El volumen del cubo que tiene 3 cm de arista es  $27 \text{ cm}^3$ .

Entonces la caja de Anita que mide 30 cm de arista, tiene el volumen de  $27\,000 \text{ cm}^3$ , porque  $30 \text{ cm} \times 30 \text{ cm} \times 30 \text{ cm} = 27\,000 \text{ cm}^3$ .

8 cm de diámetro de otra manera, primero reconoce el diámetro.



Para hallar la longitud de la circunferencia aplica la siguiente formula:

$$\text{Circunferencia} = \text{Diámetro} \times \pi$$

Valor de  $\pi = 3,1416$

$$\text{Circunferencia} = 8 \times 3,1416 = 25,1318 \text{ cm.}$$

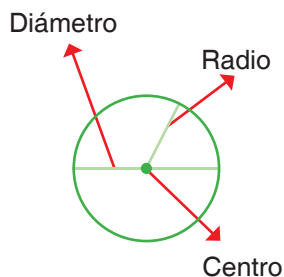
Respuesta: El contorno de la base de la taza que mide 8 cm de diámetro mide 25,1318.

A continuación van reconociendo cada uno de los elementos básicos de la circunferencia.

**Diámetro** es el segmento de recta que va de un punto a otro punto opuesto de la circunferencia pasando por el punto del medio.

**Radio** es el segmento de recta desde el centro a cualquier punto de la circunferencia.

**Centro** punto central que está a la misma distancia de todos los puntos pertenecientes a la circunferencia.



**Formaliza** los aprendizajes de los estudiantes. Para ello, pregúntales ¿Qué hicieron para resolver el problema? Y comparte un ejemplo para ayudarles a entender el concepto.

Formaliza

**Reflexiona** con los estudiantes sobre la actividad realizada.

¿Los materiales o recursos que utilizamos estuvieron bien?

¿Podemos resolver otro problema parecido?

¿Cómo hicimos para poder dar respuesta a la pregunta del problema?

¿Qué hemos aprendido?



Sugiere y ayuda a los estudiantes a plantear otros problemas a modo de transferencia.

¿Qué objetos son parecidos a la base de la taza?, ¿pueden calcular a medida de la longitud de su circunferencia?

¿De qué cuerpos se puede hallar su volumen?

¿Qué unidad de medida de volumen conocen?

Reflexión y transferencia

**d. Competencia: Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre.**

**Registramos datos de la actividad que realizamos**

Los niños y niñas de 3° y 4° grados quieren registrar la cantidad de wawas, caballos y panes que ha hecho la familia de cada uno de ellos. Para ello plantea el problema.

Comprender el problema

**3° grado**

**4° grado**

Los niños y niñas de 3° grado son 14, cada uno de ellos ha hecho wawas y caballos.  
¿Cuántos caballos y cuántas wawas han hecho en total?

Los alumnos de 4° grado son 19. Sus familias han hecho wawas, caballos y panes.  
¿Cuántos caballos hay en total?  
¿Cuántos wawas hay en total?  
¿Cuántos panes hay en total?

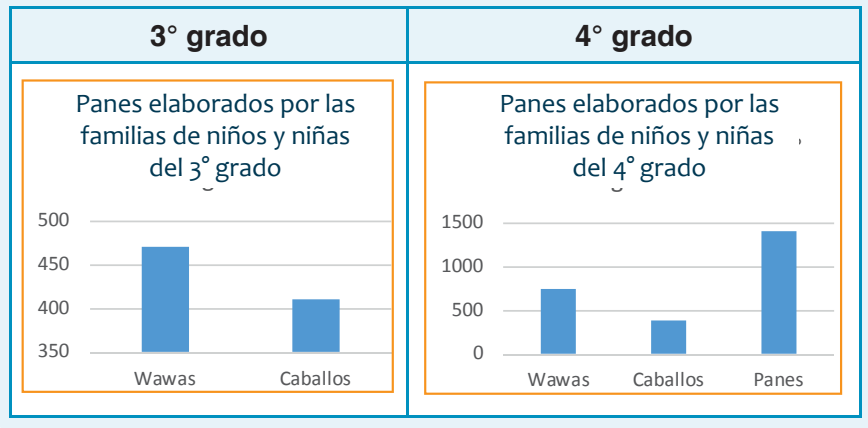
Cerciórate que tus estudiantes comprendan el problema a través de las siguientes preguntas:

- ¿Qué datos se va a registrar?
- ¿Qué tenemos que hacer para responder las preguntas?
- ¿Cuántos caballos y wawas hicieron cada familia?

Promueve que tus estudiantes busquen estrategias para resolver el problema. Algunos optan por utilizar la encuesta como estrategia para poder responder las preguntas. Otros propusieron que cada uno registre la información en un cuadro de doble entrada y empiece a intercambiar. Por ejemplo:

3° grado	4° grado																																																																																											
<p>Construyen la siguiente tabla y registran de manera individual.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-bottom: 10px;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;">Familia de</th> <th style="width: 33%;">Wawas</th> <th style="width: 33%;">Caballos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Anita</td> <td style="text-align: center;">35</td> <td style="text-align: center;">35</td> </tr> </tbody> </table> <p>Construyen otra tabla para consolidar los datos.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-bottom: 10px;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;">Familia de</th> <th style="width: 33%;">Wawas</th> <th style="width: 33%;">Caballos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Anita</td> <td style="text-align: center;">35</td> <td style="text-align: center;">35</td> </tr> <tr> <td>Juana</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Luis</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Intercambian los datos registrados de manera individual y los organiza en la tabla. Suponiendo que los totales se registraron así:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;">Familia de</th> <th style="width: 33%;">Wawas</th> <th style="width: 33%;">Caballos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>María</td> <td style="text-align: center;">35</td> <td style="text-align: center;">35</td> </tr> <tr> <td>Inti</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Jose</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Eduarda</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>Total</b></td> <td style="text-align: center;"><b>473</b></td> <td style="text-align: center;"><b>405</b></td> </tr> </tbody> </table>	Familia de	Wawas	Caballos	Anita	35	35	Familia de	Wawas	Caballos	Anita	35	35	Juana			Luis			Total			Familia de	Wawas	Caballos	María	35	35	Inti			Jose			Eduarda			<b>Total</b>	<b>473</b>	<b>405</b>	<p>Construyen la siguiente tabla y registra los datos respectivos.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-bottom: 10px;"> <thead> <tr> <th style="width: 25%;">Familia de</th> <th style="width: 25%;">Wawas</th> <th style="width: 25%;">Caballos</th> <th style="width: 25%;">Panes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Inti</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Construyen otra tabla para organizar los datos.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-bottom: 10px;"> <thead> <tr> <th style="width: 25%;">Familia de</th> <th style="width: 25%;">Wawas</th> <th style="width: 25%;">Caballos</th> <th style="width: 25%;">Panes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Inti</td> <td style="text-align: center;">60</td> <td style="text-align: center;">23</td> <td style="text-align: center;">120</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Intercambian los datos registrados de manera individual y los organiza en la tabla. Ejemplo: Suponiendo que los totales sean:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 25%;">Familia de</th> <th style="width: 25%;">Wawas</th> <th style="width: 25%;">Caballos</th> <th style="width: 25%;">Panes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>María</td> <td style="text-align: center;">35</td> <td style="text-align: center;">35</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Inti</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Jose</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Eduarda</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>Total</b></td> <td style="text-align: center;"><b>789</b></td> <td style="text-align: center;"><b>340</b></td> <td style="text-align: center;"><b>1363</b></td> </tr> </tbody> </table>	Familia de	Wawas	Caballos	Panes	Inti				Familia de	Wawas	Caballos	Panes	Inti	60	23	120									Total				Familia de	Wawas	Caballos	Panes	María	35	35		Inti				Jose				Eduarda				<b>Total</b>	<b>789</b>	<b>340</b>	<b>1363</b>
Familia de	Wawas	Caballos																																																																																										
Anita	35	35																																																																																										
Familia de	Wawas	Caballos																																																																																										
Anita	35	35																																																																																										
Juana																																																																																												
Luis																																																																																												
Total																																																																																												
Familia de	Wawas	Caballos																																																																																										
María	35	35																																																																																										
Inti																																																																																												
Jose																																																																																												
Eduarda																																																																																												
<b>Total</b>	<b>473</b>	<b>405</b>																																																																																										
Familia de	Wawas	Caballos	Panes																																																																																									
Inti																																																																																												
Familia de	Wawas	Caballos	Panes																																																																																									
Inti	60	23	120																																																																																									
Total																																																																																												
Familia de	Wawas	Caballos	Panes																																																																																									
María	35	35																																																																																										
Inti																																																																																												
Jose																																																																																												
Eduarda																																																																																												
<b>Total</b>	<b>789</b>	<b>340</b>	<b>1363</b>																																																																																									

Los datos consolidados en el cuadro de doble entrada son representados en gráficos de barras.



Formaliza

**Reflexiona** con los estudiantes sobre la actividad realizada.

¿Qué cosas hicimos para resolver el problema?

¿Cómo podemos plantear otro problema parecido?

¿Los materiales o los recursos nos ayudaron resolver el problema?

¿Qué hemos aprendido?

Ayuda a los estudiantes a plantear otros problemas a modo de transferencia de los conocimientos construidos.

¿Qué datos más podemos registrar usando las tablas y representar en gráfico de barras?

¿De qué manera más se puede registrar los datos?

Reflexión y transferencia



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M. (2011). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. España.
- Andrés, M. L. (2011). Relación de las habilidades metalingüísticas con la adquisición y consolidación de la lectura. España.
- Bartra Arévalo, R. (2015). Los niños y niñas de las escuelas EIB también leen y escriben en su lengua materna (Módulo de enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura en L1). UNICEF PERÚ (no publicado).
- Cassany, D. y Luna, M. (2000). Enseñar lengua. Graó, Barcelona.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Anagrama, Barcelona.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI, México.
- Galdames, V. y Walqui, A. (2005). Enseñanza de lengua indígena como lengua materna. Bolivia.
- García Ponce, I. (2015). Enseñanza del idioma español a hablantes de otras lenguas. Módulo, métodos y técnicas para la enseñanza del español. PUCP, Lima.
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos. Universidad de Arizona, Estados Unidos.
- Hernández, A. y otros (1999). Comprensión y composición escrita. Madrid.
- Martín, E. (coord.) 2003. Diccionario de términos clave de ELE. (documento en línea) recuperado de [http://cvc.cervantes.es/obref/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/)
- MINEDU (2013). Diseño Curricular Experimental de Educación Intercultural Bilingüe. Lima.
- MINEDU (2014). Rutas del aprendizaje ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? Lima.

- Hernández, A. y otros (1999). *Comprensión y composición escrita*. Madrid.
- Martín, E. (coord.) 2003. *Diccionario de términos clave de ELE*. (documento en línea) recuperado de [http://cvc.cervantes.es/obref/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/)
- MINEDU (2013). *Diseño Curricular Experimental de Educación Intercultural Bilingüe*. Lima.
- MINEDU (2014). *Rutas del aprendizaje ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes?* Lima.
- MINEDU (2015). *Rutas de aprendizaje*. Lima.
- Marín, M. (2006). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique, Buenos Aires.
- Martínez, C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer y escribir*.
- Navarro, J. (2011). *Relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y el desempeño lector*. España.
- Ramírez de Sánchez Moreno, E. (1996). *Cuaderno de Capacitación*.
- Richards J.C. y Rodger, T.S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press, Madrid.
- Santos Granero, F., Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana, Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (2000). *El ojo verde: cosmovisiones amazónicas*. Fundación Telefónica, Lima.
- Solé, I. y Teberosky, A. (2001). *La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización. Una perspectiva psicológica en Coll*.
- Solsona, J. (2011). *La atención mental en el aprendizaje de la lengua escrita*. España.

# El Acuerdo Nacional

El 22 de julio de 2002, los representantes de las organizaciones políticas, religiosas, del Gobierno y de la sociedad civil firmaron el compromiso de trabajar, todos, para conseguir el bienestar y desarrollo del país. Este compromiso es el Acuerdo Nacional.

El Acuerdo persigue cuatro objetivos fundamentales. Para alcanzarlos, todos los peruanos de buena voluntad tenemos, desde el lugar que ocupemos o el rol que desempeñemos, el deber y la responsabilidad de decidir, ejecutar, vigilar o defender los compromisos asumidos. Estos son tan importantes que serán respetados como políticas permanentes para el futuro.

Por esta razón, como niños, niñas, adolescentes o adultos, ya sea como estudiantes o trabajadores, debemos promover y fortalecer acciones que garanticen el cumplimiento de esos cuatro objetivos que son los siguientes:

## 1. Democracia y Estado de Derecho

La justicia, la paz y el desarrollo que necesitamos los peruanos sólo se pueden dar si conseguimos una verdadera democracia. El compromiso del Acuerdo Nacional es garantizar una sociedad en la que los derechos son respetados y los ciudadanos viven seguros y expresan con libertad sus opiniones a partir del diálogo abierto y enriquecedor; decidiendo lo mejor para el país.

## 2. Equidad y Justicia Social

Para poder construir nuestra democracia, es necesario que cada una de las personas que con-

formamos esta sociedad, nos sintamos parte de ella. Con este fin, el Acuerdo promoverá el acceso a las oportunidades económicas, sociales, culturales y políticas. Todos los peruanos tenemos derecho a un empleo digno, a una educación de calidad, a una salud integral, a un lugar para vivir. Así, alcanzaremos el desarrollo pleno.

## 3. Competitividad del País

Para afianzar la economía, el Acuerdo se compromete a fomentar el espíritu de competitividad en las empresas, es decir, mejorar la calidad de los productos y servicios, asegurar el acceso a la formalización de las pequeñas empresas y sumar esfuerzos para fomentar la colocación de nuestros productos en los mercados internacionales.

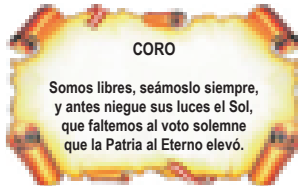
## 4. Estado Eficiente, Transparente y Descentralizado

Es de vital importancia que el Estado cumpla con sus obligaciones de manera eficiente y transparente para ponerse al servicio de todos los peruanos. El Acuerdo se compromete a modernizar la administración pública, desarrollar instrumentos que eliminen la corrupción o el uso indebido del poder. Asimismo, descentralizar el poder y la economía para asegurar que el Estado sirva a todos los peruanos sin excepción. Mediante el Acuerdo Nacional nos comprometemos a desarrollar maneras de controlar el cumplimiento de estas políticas de Estado, a brindar apoyo y difundir constantemente sus acciones a la sociedad en general.

# SÍMBOLOS DE LA PATRIA



BANDERA



CORO

Somos libres, seámoslo siempre,  
y antes niegue sus luces el Sol,  
que faltemos al voto solemne  
que la Patria al Eterno elevó.

HIMNO NACIONAL



ESCUDO

## El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos, cuyos artículos figuran a continuación:

**Artículo 1.-** Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y (...) deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

**Artículo 2.-** Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona (...).

**Artículo 3.-** Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona. **Artículo 4.-** Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre; la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.

**Artículo 5.-** Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

**Artículo 6.-** Todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica.

**Artículo 7.-** Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración (...).

**Artículo 8.-** Toda persona tiene derecho a un recurso efectivo, ante los tribunales nacionales competentes, que la ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales (...).

**Artículo 9.-** Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado.

**Artículo 10.-** Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial, para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal.

**Artículo 11.-**  
1. Toda persona acusada de delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad (...).

2. Nadie será condenado por actos u omisiones que en el momento de cometerse no fueron delictivos según el Derecho nacional o internacional. Tampoco se impondrá pena más grave que la aplicable en el momento de la comisión del delito.

**Artículo 12.-** Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques.

**Artículo 13.-**

1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.

2. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.

**Artículo 14.-**

1. En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país.

2. Este derecho no podrá ser invocado contra una acción judicial realmente originada por delitos comunes o por actos opuestos a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

**Artículo 15.-**

1. Toda persona tiene derecho a una nacionalidad.

2. A nadie se privará arbitrariamente de su nacionalidad ni del derecho a cambiar de nacionalidad.

**Artículo 16.-**

1. Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia (...).

2. Sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio.

3. La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.

**Artículo 17.-**

1. Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente.

2. Nadie será privado arbitrariamente de su propiedad.

**Artículo 18.-** Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión (...).

**Artículo 19.-** Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión (...).

**Artículo 20.-**

1. Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas.

2. Nadie podrá ser obligado a pertenecer a una asociación.

**Artículo 21.-**

1. Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos.

2. Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país.

3. La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto.

**Artículo 22.-** Toda persona (...) tiene derecho a la seguridad social, y a obtener (...) habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.

**Artículo 23.-**

1. Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo.

2. Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual.

3. Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social.

4. Toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicarse para la defensa de sus intereses.

**Artículo 24.-**

Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas.

**Artículo 25.-**

1. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.

2. La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social.

**Artículo 26.-**

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

**Artículo 27.-**

1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.

2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.

**Artículo 28.-** Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se hagan plenamente efectivos.

**Artículo 29.-**

1. Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad (...).

2. En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática.

3. Estos derechos y libertades no podrán, en ningún caso, ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

**Artículo 30.-** Nada en esta Declaración podrá interpretarse en el sentido de que confiere derecho alguno al Estado, a un grupo o a una persona, para emprender y desarrollar actividades (...) tendientes a la supresión de cualquiera de los derechos y libertades proclamados en esta Declaración.

**DISTRIBUIDO GRATUITAMENTE POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
PROHIBIDA SU VENTA**