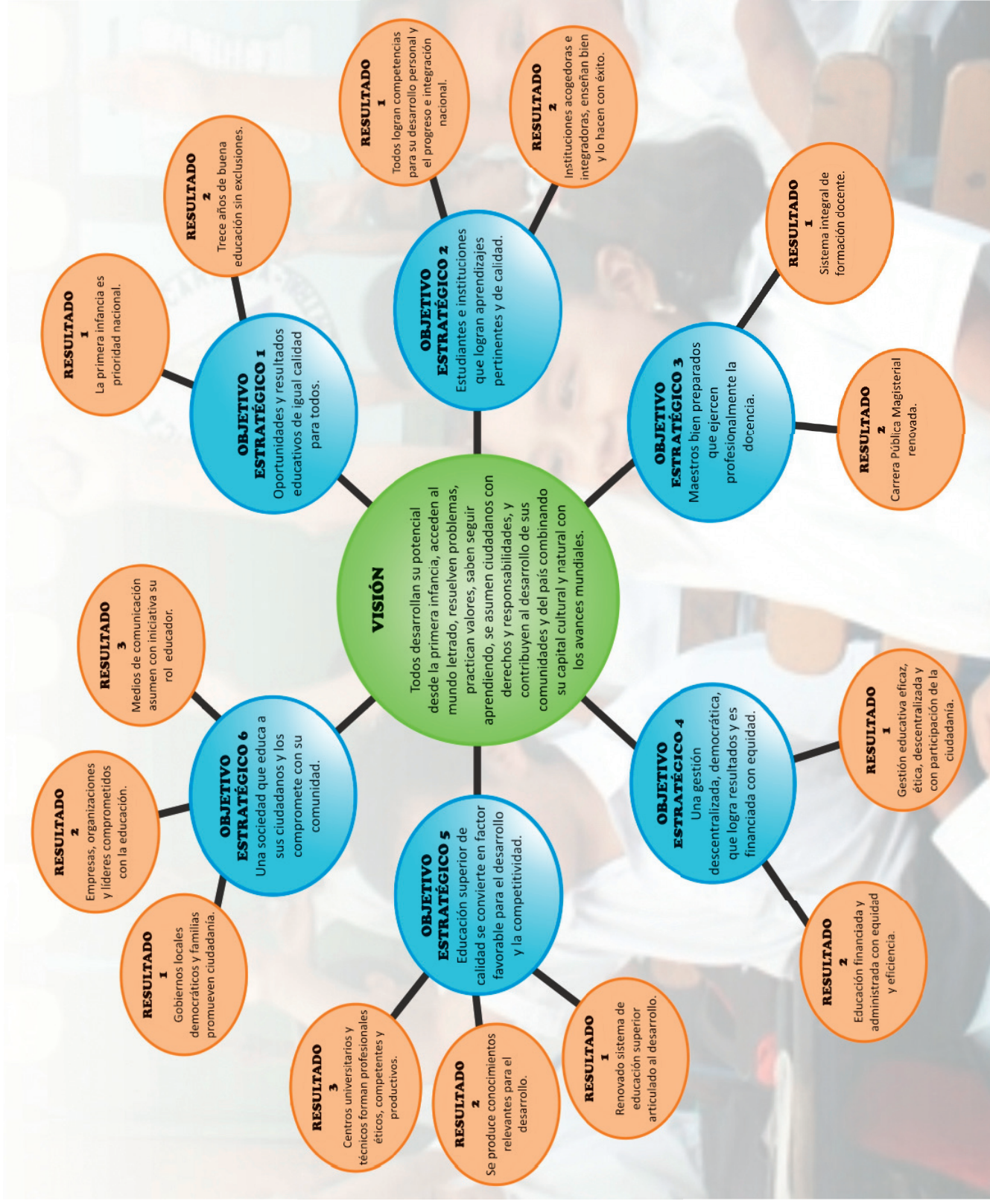




Guía metodológica de educación inicial EIB

Ciclo II

PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL AL 2021





Guía metodológica de educación inicial EIB



Ciclo II





Ministerio de Educación

GUÍA METODOLÓGICA DE EDUCACIÓN INICIAL EIB - CICLO II

©Ministerio de Educación
Av. De la Arqueología cuadra 2, San Borja
Lima, Perú
Teléfono: 615-5800
www.minedu.gob.pe

Primera edición, marzo 2018
Tiraje: 12 600 ejemplares

Impreso en julio 2018

Elaboración de contenido (Digeibira - DEIB)

Bertha Pacheco, Lucía Nina, Madeleine Nuñonca, María Julia Tagle, Margot Sánchez, Marianela Lazo, Martha Morales, Milca Escobar, Nair Burga, Marlene Silva.

Revisión de contenido

Selva Chirif Trapnell

Diseño y diagramación

Jesús Alberto Franco Seminario

Ilustraciones

Archivo Digeibira - DEIB

Cuidado de edición

Javier Ugaz Aguilar

Impreso en: Quad/Graphics Perú S.A.
Av. Los Frutales 344, Ate, Lima 03, Perú
RUC 20371828851

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del
Perú: N° 2018 - 09044

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

Impreso en el Perú/*Printed in Peru*

Presentación

Los niños y las niñas de los pueblos originarios o indígenas de nuestro país tienen derecho a recibir una educación pertinente y de calidad. Con este fin, la Educación Inicial Intercultural Bilingüe se implementa a partir de las formas propias de aprender, de las prácticas de crianza de las familias y de la comunidad, de los saberes, la espiritualidad y la lengua de su pueblo. Con ello, sienta las bases para el aprendizaje de otros saberes orientados a la formación integral de ciudadanos y ciudadanas interculturales para que puedan desenvolverse en diferentes contextos.

La presente guía brinda orientaciones a los docentes de aula, profesoras coordinadoras y promotoras educativas comunitarias de Pronoei, del ciclo II, a fin de que desarrollen una educación inicial intercultural bilingüe. Ellas tienen el rol de acompañar a los niños y niñas de 3 a 5 años en la construcción de su sentido de pertenencia, el desarrollo de su lengua materna y el aprendizaje oral de una segunda lengua, así como el aprendizaje de diversos saberes con la participación de las familias y la comunidad.

La guía está organizada en cuatro capítulos. El primer capítulo aborda los principios de la educación inicial, la importancia de la educación intercultural bilingüe (EIB) y el rol de los actores. En el segundo, se presentan algunas consideraciones para el trabajo pedagógico. En el tercer capítulo se aborda la planificación curricular anual y a corto plazo. Finalmente, en el cuarto capítulo se desarrollan estrategias para trabajar cada una de las áreas desde un enfoque intercultural.

Como es sabido, los docentes de inicial y promotores educativos comunitarios son, en su mayoría, mujeres. Sin dejar de reconocer la presencia del varón en el nivel inicial —que se remonta a los inicios de los programas no escolarizados en Puno— en la presente guía utilizaremos el femenino para referirnos tanto a hombres como mujeres.

Lo que encontrarás en esta guía

Capítulo I. La Educación Inicial Intercultural Bilingüe

- 1.1 La Educación Inicial Intercultural Bilingüe
- 1.2 Principios de la Educación Inicial
- 1.3 ¿Para qué se implementa una Educación Inicial Intercultural Bilingüe?
- 1.4 Niños y niñas protagonistas de la Educación Inicial Intercultural Bilingüe
- 1.5 ¿Quiénes y cómo participan en la Educación Inicial Intercultural Bilingüe?

Capítulo II. Consideraciones para el trabajo pedagógico en Educación Inicial Intercultural Bilingüe

- 2.1 Condiciones que favorecen el aprendizaje de los niños y niñas
 - 2.1.1 Espacios de aprendizaje
 - 2.1.2 Interacciones positivas en la institución educativa o Pronoei
- 2.2 El diálogo de saberes en educación inicial
- 2.3 Las vivencias como marco generador de aprendizajes integrales
- 2.4 Estrategias de aprendizaje
 - 2.4.1 Observación
 - 2.4.2 Escuchar y conversar
- 2.5 El juego
 - 2.5.1 El juego libre
 - 2.5.2 Situaciones lúdicas o juego planificado

Capítulo III. Planificación del trabajo pedagógico

3.1 Conociendo el contexto y los actores educativos

3.1.1 Caracterización del contexto sociocultural y lingüístico de la comunidad

3.1.2 Caracterización de los niños y niñas

3.2 Planificación curricular

3.2.1 Planificación anual

3.2.2 Planificación de unidades didácticas

3.2.3 Planificación de la jornada diaria

Capítulo IV. Desarrollo de las áreas curriculares con enfoque intercultural

4.1 Personal Social y Ciencia y Tecnología

4.2 Comunicación

4.3 Castellano como segunda lengua

4.4 Matemática

Anexos

Anexo 1: Planificación del proyecto “Celebramos la fiesta de las tantawawas”

Anexo 2: Planificación del proyecto “Hacemos una plata para las taricayas”

Objetivos de la guía

Objetivo general

Orientar a las directoras de instituciones educativas, docentes de aula, profesoras coordinadoras de programas no escolarizados y promotoras educativas comunitarias en la implementación de la Educación Inicial Intercultural Bilingüe, ciclo II.

Objetivos específicos

- Orientar la planificación curricular con enfoque intercultural y bilingüe.
- Brindar orientaciones metodológicas para el desarrollo de las competencias de las áreas.

Capítulo

1

La Educación Inicial Intercultural Bilingüe

1.1 La Educación Inicial Intercultural Bilingüe



La EIB busca garantizar el derecho que tienen los niños y niñas de recibir una educación de acuerdo con su cultura y en su lengua materna, sea esta originaria o castellano. Cuando la lengua materna es el castellano, tienen derecho de revitalizar su lengua originaria o lengua de herencia. (RM n.º 629-2016-MINEDU. Plan Nacional de EIB al 2021).

La Educación Intercultural Bilingüe se caracteriza por lo siguiente:

- **Es acompañada por una docente o promotora educativa comunitaria bilingüe**, quien se comunica en la lengua materna de los educandos y el castellano. Es formada y capacitada en diferentes estrategias para la enseñanza a niños y niñas de tres a cinco años.
- **Privilegia la participación de la familia** considerada la matriz cultural, donde los niños y niñas inician el desarrollo de sus procesos cognitivos, espirituales, afectivos y sociales a través de sus prácticas de crianza. Asimismo, promueve la **participación de las parentalidades y la comunidad** quienes comparten con los estudiantes experiencias de aprendizaje propias de su tradición cultural.
- **Desarrolla una planificación curricular con enfoque intercultural** que inicia a los niños y niñas en el diálogo de saberes, partiendo de la caracterización sociocultural y lingüística del contexto y desde los referentes culturales que los niños y niñas construyen. Simultáneamente, inicia la visibilización de realidades culturalmente diversas en aspectos referidos a: vivienda, alimentación, vestimenta, música, juegos y actividades productivas.
- **Implementa estrategias para el desarrollo de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua**, en este sentido los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollan en su propia lengua con estrategias pertinentes según la edad. El aprendizaje de una segunda lengua se desarrolla de forma oral.
- **Utiliza materiales educativos en lenguas originarias**, orientados a desarrollar aprendizajes establecidos en el currículo desde sus prácticas culturales.

1.2 Principios de la educación inicial

La educación inicial es el primer nivel del sistema educativo peruano que atiende a niños y niñas menores de 6 años a través de cunas, jardines y programas no escolarizados. Se rige por **principios pedagógicos** que orientan la acción educativa y responden a las características y necesidades de la niñez. En esta guía se han ajustado los principios de la educación inicial a las particularidades de los niños y las niñas de los pueblos originarios.



Un buen estado de salud

Todo niño o niña debe gozar de un buen estado de salud física, mental y social.



Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) la salud es entendida como “un estado de completo bienestar físico, psicológico y social, y no meramente la ausencia de enfermedad”¹.

En los pueblos originarios la salud es entendida como resultado de las relaciones armoniosas de la persona consigo misma, con la familia, la comunidad y los diferentes seres del cosmos. Esta noción integral se puede traducir en el **Buen Vivir** o vivir en plenitud.

Un niño o niña se encuentra con buena salud cuando está feliz, ríe, come, duerme tranquilo y juega. Desde la visión de los pueblos originarios, un niño se encuentra mal cuando manifiesta ciertos síntomas de enfermedad (diarreas, vómitos, llanto, irritabilidad, falta de sueño, no come) originados por el “mal aire”, un “susto” o la cutipa.

Es necesario que los niños y niñas tengan acceso a los controles médicos y a las curaciones propias de su herencia cultural.

La docente o promotora pone en práctica este principio al:

- Mantener el aula, los espacios exteriores y los materiales limpios, ordenados y en buen estado.
- Practicar hábitos de higiene diariamente, antes y después de ingerir los alimentos.
- Promover las curaciones tradicionales de la herencia de cada pueblo para mantener la salud física y espiritual.
- Promover el consumo de alimentos nutritivos que producen la comunidad y otros pueblos para prevenir la anemia y la desnutrición.

¹ Currículo Nacional de Educación Inicial. MINEDU, 2016.

Respeto

Todo niño o niña merece ser aceptado y valorado en su forma de ser, sentir y estar en el mundo, en su identidad personal y cultural.



Cada niño o niña es un ser completo desde el nacimiento, un sujeto activo que a través de sus iniciativas y posibilidades va transformando su entorno. Forzar a los niños a lograr ciertas habilidades antes de tiempo significa no reconocer al niño que es, aquí y ahora, sino lo que los adultos quisiéramos que sea (Chokler, 2013).

Respetar al niño y niña significa:

Respetar su identidad cultural, reconocerlos, valorarlos y orientar su desarrollo sobre la base de sus propios patrones de crianza y de su herencia cultural y lingüística.

Respetar sus procesos madurativos, entender que cada niño es único, original y se desarrolla a su ritmo. Respetar implica reconocer su individualidad, su identidad, cultura, lengua materna y sus procesos madurativos sin pretender adelantarlos (Minedu, 2015).

La docente o promotora pone en práctica este principio al:

- Planificar actividades pedagógicas y de aprendizaje tomando en cuenta el ritmo madurativo de los niños y niñas, las prácticas de su herencia cultural y su lengua materna.
- Hablar a los niños y niñas en su lengua materna, con voz serena, evitando gritos y amenazas.
- Considerar las diversas formas de aprender desde su pueblo originario.
- Fortalecer su autoestima valorando sus progresos.
- Llamar a los niños y niñas por su nombre, sin hacer uso de apelativos.
- Ofrecer materiales que respondan a sus necesidades de aprendizaje.

Seguridad

Todo niño o niña tiene derecho a que se le brinde seguridad física y afectiva.



La seguridad se brinda física y afectivamente. El adulto debe responder a las necesidades del niño y de la niña de manera cálida y respetuosa. Un niño seguro física y emocionalmente será capaz de explorar con seguridad e iniciativa.

El vínculo de apego seguro entre la madre o cuidadora y el bebé desarrollará la confianza y seguridad para relacionarse con otras personas y para sostener vínculos más seguros y estables con los demás a lo largo de la vida (Gutman, 2003).

Desde los pueblos originarios la seguridad implica atender no solo el aspecto físico y afectivo sino también la protección espiritual a través de arcanas o vacunas naturales. Asimismo, al propiciar el uso de la lengua materna, los niños y niñas se sienten más confiados, participan activamente y entienden mejor lo que aprenden.

Por otro lado, es necesario garantizar la seguridad física del niño protegiéndolo de animales

u otros peligros como botellas con líquidos tóxicos, hélices de motores, palos, clavos, entre otros.

La docente o promotora pone en práctica este principio al:

- Brindar libertad y confianza para que los niños y niñas se expresen en su lengua materna, sea esta originaria o castellano.
- Organizar espacios seguros libres de elementos y animales peligrosos.
- Brindar asistencia oportuna de manera cálida y respetuosa a sus necesidades y demandas.
- Identificar las dificultades de los niños y niñas y retroalimentar sus aprendizajes.
- Anticipar y coordinar las actividades y rutinas diarias a desarrollar.
- Permitir que los niños y niñas culminen sus actividades sin interrupciones.

Comunicación

Todo niño o niña debe expresarse, escuchar y ser escuchado.



La comunicación es una necesidad esencial que se origina desde el inicio de la vida, a través de las miradas, los movimientos del cuerpo, el llanto o la queja. Estas formas de comunicación nos indican lo que el bebé quiere expresar.

Conforme los niños y niñas van creciendo, desarrollan otras formas de comunicación no verbal y verbal, como las expresiones gestuales, corporales, grafismos, y desarrollan la expresión oral mediante el diálogo.

En los pueblos originarios la comunicación no verbal (silencios y símbolos) juega un papel importante porque permite interrelacionarse con la naturaleza y describir los mensajes de las prácticas socioculturales (cerámicas, tejidos, etc).

La docente o promotora pone en práctica este principio al:

- Brindar oportunidades para que los niños y niñas expresen sus ideas, opiniones, experiencias y emociones en forma oral o escrita (dibujos o grafismos).
- Considerar las diversas formas de comunicación de su pueblo: lectura de señas y señales, de dibujos y diseños (tejidos, pinturas, diseños faciales y corporales).
- Escuchar con atención a los niños y niñas y responder a sus preguntas en el momento oportuno.
- Promover la escucha entre los compañeros y el respeto de los turnos para hablar.
- Letrear el aula con ayuda de los niños y niñas, de acuerdo con sus necesidades e intereses, y promover el letrado en la comunidad.

Autonomía

Todo niño o niña debe actuar a partir de su propia iniciativa, de acuerdo con sus posibilidades.



La actividad autónoma se produce desde el nacimiento, cuando las niñas y los niños exploran, juegan y actúan con libertad y desde su propia iniciativa en un espacio que le brinde seguridad.

Desde la cosmovisión de los pueblos originarios la autonomía se consolida en interdependencia con los miembros de la familia y el entorno, y busca el desarrollo de un fuerte sentimiento de pertenencia a una familia y a una comunidad (Formabiap, 2008).

También se valora la autonomía personal, asociada con la capacidad que tienen las personas de desenvolverse en su medio de manera competente para satisfacer sus propias necesidades y solucionar problemas de la vida cotidiana.

Los niños y niñas de pueblos originarios participan en las diferentes actividades cotidianas de su ámbito social desde pequeños (Ames, 2013).

De esta manera asumen una serie de tareas que desempeñan con creciente autonomía y destreza de acuerdo con su nivel de maduración.

La docente o promotora pone en práctica este principio al:

- Organizar espacios con elementos del contexto que estén al alcance de los niños para que interactúen desde su propia iniciativa.
- Consensuar las responsabilidades del aula.
- Considerar los temas que los niños y niñas proponen en sus proyectos educativos.
- Respetar las decisiones e iniciativas de los niños y niñas en el juego y en el desarrollo de otras actividades.
- Acompañar respetuosamente a los niños y niñas durante su juego, e intervenir cuando lo soliciten.

Movimiento

Todo niño o niña necesita libertad de movimiento para desplazarse, expresar emociones, aprender a pensar y construir su pensamiento.



Desde el nacimiento los bebés tienen una fuerza interior que los moviliza a conocer y explorar. La libertad de movimiento permite a los niños y niñas desplegar sus iniciativas y construir sus planes de acción. Asimismo, posibilita un desarrollo en relación y en oposición con los otros.

A través del movimiento de todo su cuerpo, los niños y las niñas van adquiriendo nuevas experiencias que contribuyen a tener un mayor dominio y control sobre sí mismos, de sus posibilidades de desplazamiento, del conocimiento del espacio y el tiempo como medios de orientación en la comunidad, la chacra, el monte, el cerro, entre otros lugares.

En los pueblos originarios andinos y amazónicos, los niños y las niñas desarrollan habilidades motrices a consecuencia de su permanente relación con la familia, la comunidad y con la naturaleza.

La docente o promotora pone en práctica este principio al:

- Desarrollar actividades de movimiento con todo el cuerpo fuera del aula: saltar, trepar, rodar, correr, etc., evitando decirles lo que deben hacer.
- Organizar dos veces a la semana el taller de psicomotricidad.
- Colocar en el aula poco mobiliario para que se desplacen con libertad, facilidad y seguridad.
- Ofrecer espacios seguros fuera del aula.

Juego libre

Al jugar, los niños y las niñas aprenden a interactuar con otros.



En el juego, los niños y niñas se apropian de los espacios y objetos e interactúan con los demás. A través de esta acción espontánea elaboran estrategias para intervenir y resolver conflictos y problemas. Es así como se construye el aprendizaje.

A través del juego, representan las actividades que se realizan en su entorno sociocultural. Juegan a representar algo vivido con intensidad en su vida cotidiana. Por ejemplo, a alimentar a los animales, a hacer masato, a construir la casa, al pastoreo, entre otros.

El juego libre hace que los niños y niñas disfruten y practiquen distintas habilidades cognitivas (atención, representación, planificación, etc.), junto con habilidades motoras, sociales y comunicativas. La actividad lúdica es la actividad que integra mejor y de forma natural los múltiples aspectos del desarrollo así como los distintos objetivos de los programas de educa-

ción inicial (Peralta y Hernández, 2012). Por este motivo, la educación inicial debe ser un espacio para aprender jugando (Minedu, 2015).

La docente o promotora pone en práctica este principio al:

- Considerar en la jornada diaria un tiempo para el juego libre y otro para el juego en sectores.
- Ofrecer materiales y objetos variados, seguros y propios del contexto para que jueguen libremente.
- Observar los juegos de los niños y niñas evitando intervenir a menos que lo soliciten.
- Practicar con los niños y niñas juegos de su propio pueblo originario y de otros pueblos.

1.3 ¿Para qué se implementa una Educación Inicial Intercultural Bilingüe?

a. Para garantizar el derecho de los pueblos originarios a una educación pertinente y de calidad

La atención a la infancia es el punto de partida para la verdadera equidad. La escuela tiene el compromiso ético, político y social de brindar una educación de calidad que responda a sus necesidades particulares. Asimismo, según el artículo 29 del Convenio 169 de la OIT, los niños y niñas deberán recibir conocimientos generales que les ayuden a participar plenamente en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional (OIT, 2014, p. 58).

b. Para fortalecer las culturas y lenguas que están vivas y las lenguas que necesitan revitalización



La Educación Inicial Intercultural Bilingüe busca fortalecer el desarrollo de las lenguas originarias promoviendo el desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas de los niños y las niñas en su lengua materna.

Frente al debilitamiento y desplazamiento del uso de algunas lenguas, la educación intercultural bilingüe (EIB) apuesta por la revitalización lingüística mediante estrategias que fomenten su práctica oral. Por ejemplo, la implementación de nidos lingüísticos, (espacios donde el adulto se comunica con los niños y niñas en la lengua originaria).

c. Para responder y preservar la diversidad biológica

La EIB busca fortalecer en los niños y niñas la cosmovisión de los pueblos originarios (relación con la naturaleza, la tierra, el territorio, los seres espirituales y las deidades).

1.4 Niños y niñas protagonistas de la Educación Inicial Intercultural Bilingüe



“Los niños y niñas de un pueblo originario andino y amazónico, son integrantes de una cultura que ha desarrollado un conjunto de formas y modos de concebir el mundo, de pensar, de comunicarse, de comportarse y organizarse socialmente. Por consiguiente, la educación debe contribuir a desarrollar su identidad, una fuerte autoestima, sentido de pertenencia y valoración de lo propio y lo de otras culturas promoviendo una ciudadanía comprometida con su pueblo, su comunidad, su país y con la humanidad entera” (Minedu, 2013b, p. 9).

La educación inicial favorece el desarrollo integral de los niños y niñas. Promueve que la familia y la comunidad generen oportunidades y condiciones necesarias para su pleno desarrollo.

Se reconoce a los niños y niñas como:

- **Seres únicos** que tienen características propias y ritmos de desarrollo y de aprendizaje diferentes, los cuales deben ser conocidos y considerados por el docente o promotora educativa al formular las actividades de aprendizaje.
- **Sujetos de derechos** que necesitan de condiciones específicas para desarrollarse. En los pueblos originarios la comunidad participa en los cuidados y en la crianza del niño y la niña. Por tanto, la familia y la comunidad son responsables de garantizar su crecimiento. Por su parte, el Estado es responsable de brindar una educación libre de

todo aquello que los pueda lastimar, a través de las diferentes instituciones como la Demuna, el Centro de Emergencia Mujer (CEM), la policía, la fiscalía, entre otras.

- **Seres de acción** más que de reacción, que tienen iniciativa, de pensamiento activo y con capacidad creativa. Confían en sus posibilidades mostrando una actitud de apertura e interés hacia el medio que los rodea.
- **Seres que aprenden a su propio ritmo.** Por esto es necesario que quienes los acompañen en su desarrollo respeten sus tiempos para aprender, brindando actividades que planteen nuevos retos y desafíos que estimulen sus expectativas (Minedu, 2015b).
- **Seres con actitud de apertura** e interés hacia el medio que los rodea. Aprenden a través de su relación con la naturaleza y participación en actividades que realizan con sus familias en función de su género y edad. A su vez, aprenden saberes de otros pueblos, lo que amplía su conocimiento del mundo.
- **Seres sociales** que desarrollan saberes, habilidades y valores de su matriz cultural al interior del hogar y la comunidad; los cuales deben ser fortalecidos y desarrollados en la institución educativa inicial o en el Pronoei.
- **Seres que conviven** en un ambiente de reciprocidad e intercambio con los diferentes seres de la naturaleza y realizan labores complementarias de acuerdo con el género y la edad en busca del buen vivir.

¿Cómo aprenden los niños y niñas de pueblos originarios?

“El niño y la niña aprenden..., con el cuerpo y los sentidos al hacer cosas, y con el corazón los valores y actitudes” (Rengifo, 2005, p. 52).

Observando las labores cotidianas de su familia y de la comunidad. En algunas ocasiones la madre o el padre le conversa mientras va realizando la acción y los niños observan atentamente.

Escuchando narraciones orales a partir de las cuales aprenden sobre la cosmovisión de su pueblo.

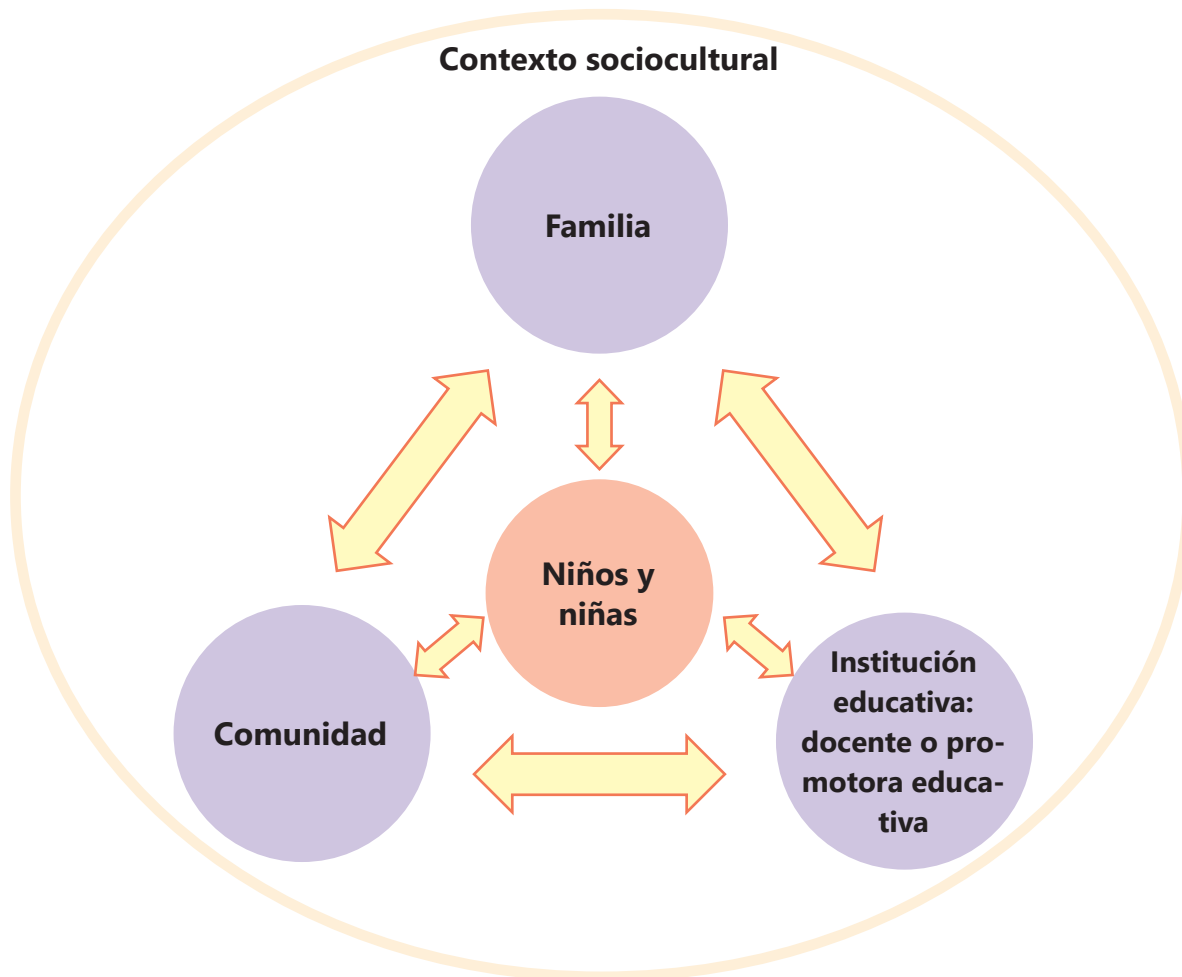
Jugando a la caza, el pastoreo, la pesca y otros juegos desarrollan habilidades que les permite desenvolverse en su contexto.

Participando en las actividades familiares de acuerdo con el rol que culturalmente se le asigna. Por ejemplo: desgranar maíz, barren el patio, dan de comer a las gallinas.

Practicando mientras un adulto lo guía a través de la palabra.

La docente o promotora debe considerar estas formas de aprender incorporándolas en sus estrategias metodológicas.

1.5 ¿Quiénes y cómo participan en la Educación Inicial Intercultural Bilingüe?



La institución educativa inicial o Pronoei, la familia y la comunidad establecen relaciones de interdependencia para propiciar la formación integral de los niños y niñas.



a. La familia, principal transmisora de la herencia cultural

La familia coloca los cimientos para el desarrollo físico, cognitivo, afectivo y social de los niños y las niñas. Es responsable de brindarles alimentación, salud, protección, afecto y cuidado.

La participación de los niños y niñas en la vida familiar y comunitaria les permite adquirir conocimientos y destrezas específicas y desarrollar su identidad como miembros de un grupo social.

A través de las prácticas de crianza, la familia transmite las formas de sentir, pensar, conocer, comunicar y actuar propias de su herencia cultural.

Las familias cumplen un rol importante en la institución educativa o Pronoei:

- Participan en la caracterización de la comunidad y en la elaboración del calendario comunal, lo que garantiza que se tomen en cuenta los saberes de su pueblo.
- Transmiten los saberes de su herencia cultural al participar en algunos proyectos y actividades de aprendizaje, ya sea en el aula, en las casas o en cualquier otro espacio de la comunidad.
- Promueven y fortalecen el desarrollo de la lengua originaria en sus hijos e hijas.
- Ayudan en la elaboración de materiales educativos con recursos propios de la zona y participan activamente en los proyectos de aprendizaje.
- Vigilan que la educación de sus hijos e hijas se desarrolle en lengua materna e incorpore los conocimientos propios de su herencia cultural.



b. Las abuelas, abuelos, conocedores y otros miembros de la comunidad

Cumplen un rol importante en la institución educativa o Pronoei:

- Brindan orientaciones para el cuidado de los niños y las niñas en cada una de las etapas de la vida.
- Asumen un rol orientador en el cumplimiento de las normas sociales (conductas

prescriptivas y prohibitivas) respecto de la crianza de los niños y niñas.

- Participan en el desarrollo de actividades de aprendizaje cuando la docente o promotora lo requiere.
- Aconsejan a las madres sobre la curación de algunas enfermedades infantiles con plantas u otras medicinas del medio.
- Aconsejan a las madres sobre curaciones para la adquisición de habilidades (curaciones para ser buenos pescadores, buenas tejedoras, para hablar bien, para ser inteligentes, etc.).
- Narran a los niños y niñas los relatos sobre el origen de la vida, animales, plantas, sobre los valores y normas de convivencia.
- Desarrollan diferentes actividades productivas y sociales, como la elaboración de cerámica, tejido, hilado, agricultura, cocina, pesca, preparación de masato, chicha, huatia, minga y la construcción de casas, en las cuales participan los niños y niñas.



c. La docente o promotora educativa comunitaria

Facilita y acompaña los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas, en estrecha coordinación con las familias y la comunidad.

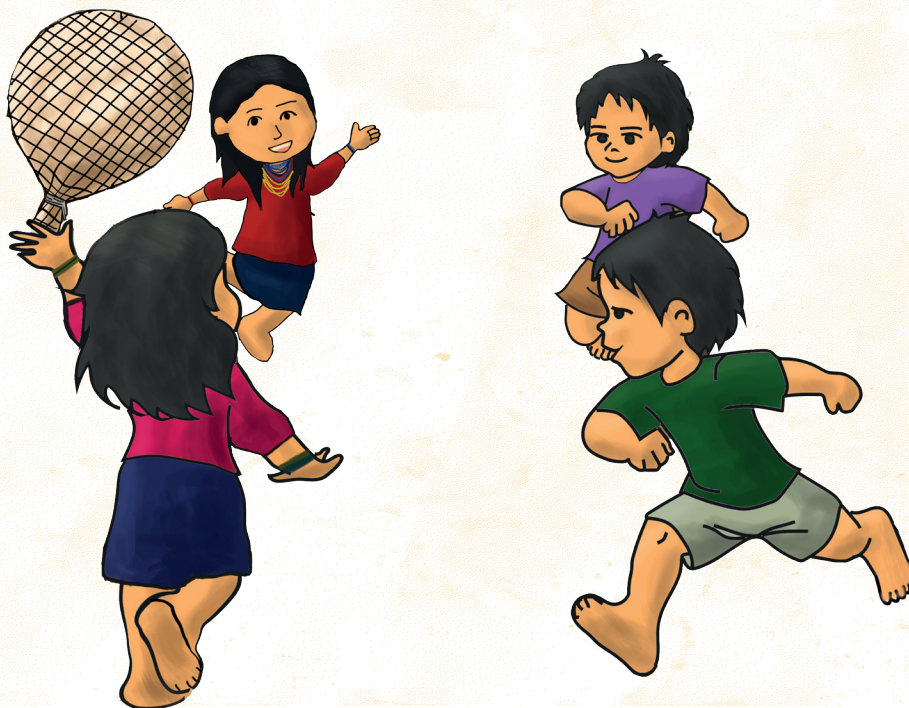
La docente o promotora educativa comunitaria con el apoyo de la docente coordinadora:

- Conocen el desarrollo integral del niño y la niña desde sus propias concepciones, cosmovisiones y desde la psicopedagogía.
- Hablan y escriben en la lengua materna de los niños y niñas a los que atiende.
- Conocen y valoran las prácticas culturales de su pueblo.
- Conocen a los niños y niñas que tienen a su cargo. Son capaces de identificar y atender sus necesidades de aprendizaje, potencialidades e intereses para favorecer su desarrollo integral en un clima de convivencia democrática e intercultural.
- Promueven el desarrollo de la identidad individual y colectiva de los niños y niñas a través del fortalecimiento de su sentido de pertenencia a un grupo social que comparte una historia y un conjunto de prácticas culturales.
- Diseñan y desarrollan la planificación curricular² con un enfoque intercultural, en el marco de los saberes propios de su herencia cultural y las competencias y capacidades previstas en el currículo vigente.
- Diseñan y desarrollan estrategias didácticas que responden a las formas de aprender de

² En el caso de las promotoras comunitarias, esto se realiza con apoyo de su docente coordinadora.

los niños y niñas y a otras estrategias de la tradición escolar.

- Promueven actividades para desarrollar las actitudes y comportamientos interculturales en los niños y niñas: autoestima, habilidades sociales como la empatía, la escucha activa, el diálogo y el respeto hacia las diferentes manifestaciones culturales.
- Favorecen el aprendizaje y desarrollo de la lengua materna, y el aprendizaje de una segunda lengua a nivel oral. Promueven la revitalización de la lengua originaria en caso de que esta se encuentre debilitada.
- Fomentan la participación de las madres, padres, abuelos, abuelas y otros miembros de la comunidad en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas.



Capítulo

2

Consideraciones para el trabajo pedagógico

2.1 Condiciones que favorecen el aprendizaje de los niños y niñas

Entre las condiciones que contribuyen a brindar oportunidades de aprendizaje y un desarrollo socioemocional, cognitivo y motor de los niños y las niñas, se consideran:

- Los espacios de aprendizaje.
- Las interacciones positivas.

Si estas condiciones son favorables, los niños y niñas se sentirán más seguros, emocional y físicamente, y contribuirá a desplegar sus iniciativas y su creatividad, construir conocimientos y adquirir habilidades.

2.1.1 Espacios de aprendizaje

Los aprendizajes se desarrollan en distintos espacios ubicados dentro o fuera del aula y en la comunidad.

a. El aula: un espacio de aprendizaje

En el aula se profundizan los saberes del entorno sociocultural para favorecer el aprendizaje a través de actividades significativas. En colaboración con los padres de familia, la docente o promotora comunal garantiza que el aula tenga:



Buena iluminación con luz natural.

Paredes limpias y piso libre de elementos que provoquen accidentes.

Ventanas libres de carteles o muebles, con protección de acuerdo al clima.

Mobiliario en buen estado y adecuado para la edad de los niños y niñas.

Ubicación del mobiliario para garantizar el desplazamiento de los niños y niñas.

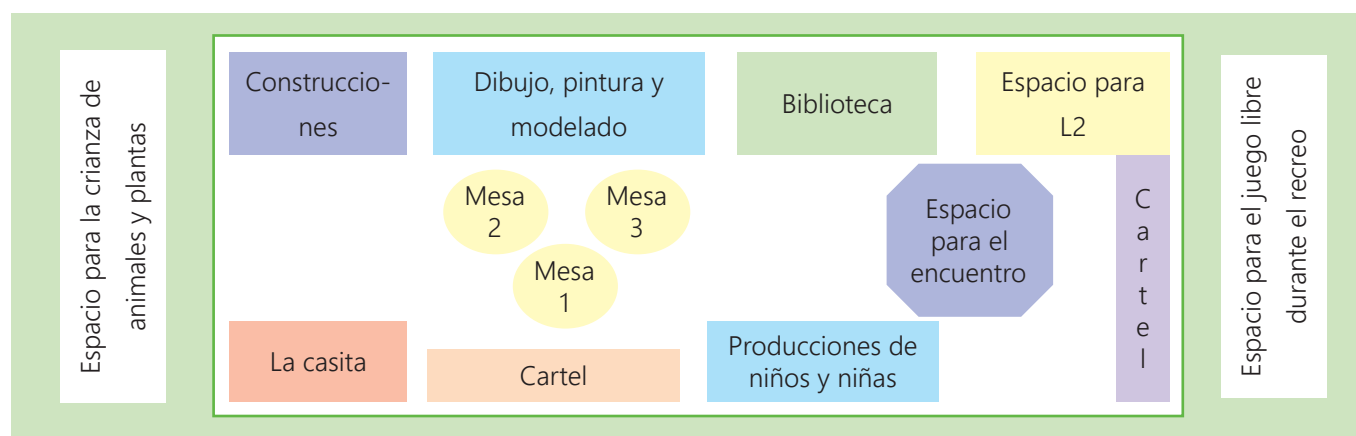
Ambientación con elementos del contexto y de la tradición cultural.

La docente o promotora responde a las características e intereses de los niños y niñas al ofrecer un espacio con diversas opciones que estimulan el juego, la exploración, la interacción y la creatividad.

Al organizar el espacio consideramos:

- Un lugar para el encuentro, donde la maestra se reúna con los niños y niñas para organizar la jornada del día, sostener conversaciones o pequeñas asambleas y efectuar otras actividades que convoquen la presencia de todos los niños y niñas.
- Sectores para el juego libre, espacios delimitados dentro del aula donde los niños y niñas interactúan con diversos elementos para el desarrollo de diferentes aprendizajes.

- Espacio para la segunda lengua o para la lengua de herencia³, en el cual los niños y niñas interactúan y practican la lengua de manera espontánea.
- Espacio para las producciones de los niños y niñas.
- Espacio para la crianza de animales o plantas, organizado fuera del aula.
- Espacio para el juego al aire libre, donde se colocan equipos y elementos para el desarrollo de habilidades motrices.



Sectores para el juego libre

Son espacios de aprendizaje especialmente preparados y equipados para propiciar múltiples experiencias de aprendizaje a nivel individual y colectivo. Una adecuada organización e implementación posibilita la representación de las vivencias de los niños y niñas, promueve la expresión de sus emociones y la construcción nuevos aprendizajes.


³ El espacio para la segunda lengua (castellano) solo se considera en aulas donde se atiende a niños y niñas de 5 años. El espacio para la lengua de herencia se considera en aulas donde se atiende a niños y niñas desde los 3 años.

La maestra organiza e implementa los sectores considerando:

Intereses de los niños y niñas	Necesidades de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none">• Les gusta imitar las actividades que realizan sus familias.• Les gusta inventar y crear.• Les gusta observar imágenes.• Les gusta hacer música.• Les gusta dibujar y pintar.	<ul style="list-style-type: none">• Favorecer la construcción de su identidad cultural.• Desarrollo de habilidades comunicativas.• Desarrollo de la función simbólica.

Para organizar los sectores se sugiere:

- Implementar los sectores con ayuda de los niños y niñas.
- Ubicar y definir bien los sectores, de tal manera que las actividades no interfieran unas con otras. Separar los que requieren tranquilidad y concentración de los vinculados a mayor movimiento.
- Implementar los sectores con elementos del contexto, juguetes elaborados por los padres y madres de familia, materiales educativos del Minedu, entre otros.
- Ubicar los juguetes y materiales a la altura y disposición de los niños y niñas para favorecer la autonomía y el juego libre.
- En caso de que no se cuente con espacio suficiente, implementar por lo menos tres sectores: construcciones, la casita y biblioteca.



Si no se cuenta con espacio suficiente, los juguetes y materiales se pueden guardar en cajas temáticas. A la hora del juego libre en los sectores estas cajas se colocan en las mesas o fuera del aula.

A continuación se presentan algunos sectores que podemos implementar en el aula:

La casita



¿Qué materiales colocamos?

- Vasijas, utensilios de la casa.
- Hamacas.
- Escobas.
- Muñecos de diferentes materiales.
- Vestimentas (sombreros, fajas, faldas, ponchos).
- Herramientas o instrumentos que utilizan los niños y niñas.

¿Qué hacen los niños y niñas?

- Juegan a imitar lo que hacen con sus familias.
- Imitan lo que hacen otras personas de la comunidad en sus actividades diarias (socioproductivas y festivas).
- Imitan a los animales.

¿Qué aprenden?

- Desarrollan habilidades lingüísticas y juegos simbólicos.
- Integrarse al grupo.
- Identidad, autoestima.
- Resolución de problemas.

Otros sectores que promueven la dramatización y desarrollan el juego simbólico son: la tiendita, la posta de salud o la feria. Estos se implementan de acuerdo con las características del contexto y los intereses de los niños y niñas.

Construcciones



¿Qué hacen los niños y niñas?

- Construyen puentes, casas, maquetas de la comunidad, cometas, flechas, cañas de pescar, etc.

¿Qué materiales colocamos?

- Cajas, bloques de madera, paja.

- Cubos, botellas de plástico, latas, tapitas de plástico.
- Módulo de materiales del Minedu.
- Piedritas, palitos, arcilla.

¿Qué aprenden?

- Ubican y nombran la ubicación de los objetos.
- Desarrollan su capacidad de representar.
- Desarrollan su imaginación y creatividad.
- Resuelven problemas.
- Nociones de forma, tamaño, longitud, peso, entre otras.
- Conceptos de equilibrio y gravedad.
- Anticiparse a las metas.

La biblioteca



¿Qué hacen los niños y niñas?

- Escuchan las historias que les lee la docente o promotora.
- "Leen" textos para sí mismos y para sus compañeros.
- Describen imágenes.
- Crean historias.
- Se expresan libremente.

¿Qué materiales encontramos?

- Cuentos de la zona, cuentos de otros lugares, revistas, afiches, láminas, tarjetas.
- Textos en su lengua materna y en castellano.
- Esteras, petates, cojines, cueros o pellejos para que los niños y niñas se sienten o recuesten.
- Troncos para que se siente el abuelo, abuela, sabio o sabia.

¿Qué aprenden?

- A familiarizarse con los materiales escritos en su lengua materna y en castellano.
- Las enseñanzas de su pueblo y de otros pueblos.
- A relacionar el texto oral con el texto escrito.
- A identificar palabras y letras.

Hacemos música



¿Qué hacen los niños y niñas?

- Exploran e imitan sonidos.
- Crean secuencias rítmicas.
- Cantan.

¿Qué materiales encontramos?

- Bombo, tambor, palo de lluvia, pandere-
ta, palitos de madera.
- Envases rellenos con piedritas, semillas
de árboles y otros.

¿Qué aprenden?

- A diferenciar sonidos.
- A coordinar movimientos.
- A crear secuencias en forma colectiva.
- Las manifestaciones artísticas de su he-
rencia cultural y de otras culturas.
- A cantar sus propias canciones.



Recuerda

- Implementa los sectores con material suficiente y variado: estructurados (muñecos, pelotas, rompecabezas, etc.) y no estructurados (cajas, palitos, baldes, vasijas, tubos, sogas, semillas de árboles, etc.), que ofrezcan diversidad de usos en el juego o para construir nuevos objetos.
- Elabora, junto con los niños y niñas, las normas para el cuidado de los materiales y de los sectores: cuidar, limpiar, guardar después de utilizar, etc.
- Asigna un nombre o una imagen que identifique al sector, con participación de los niños y niñas.
- Mantén limpios los juguetes y materiales, en colaboración con los padres de familia. Desecha aquellos que no garantizan seguridad.
- De ser necesario y de acuerdo con las condiciones de espacio, organiza fuera del aula algunos sectores. Asegúrate de hacerlo bajo techo.
- Cada cierto tiempo, cambia los materiales de los sectores. Por ejemplo, en el del hogar cambia las telas, las ropas, los sombreros, etc.


Espacio para la segunda lengua o para la lengua de herencia

La docente o promotora educativa comunitaria organiza con los niños y niñas un espacio en el aula para colocar imágenes, láminas y textos en castellano o en la lengua de herencia. El objetivo de este espacio es promover la práctica espontánea de la misma en cualquier momento de la jornada del día.

Aquí se colocan los productos de los niños y niñas elaborados durante las actividades de aprendizaje de la segunda lengua o de la lengua de herencia.

Espacio para las producciones de los niños y niñas

Considera un espacio donde los niños y niñas coloquen sus producciones individuales y colectivas. Este espacio se organiza y ambienta con ellos y ellas. Las producciones se rotan o cambian de acuerdo con los proyectos o con la unidad de aprendizaje que se está desarrollando.



Los carteles del aula son un apoyo visual que evidencia la forma de organización de los niños y niñas, la asignación de responsabilidades, la asistencia, los acuerdos de convivencia, así como otros datos importantes y útiles para favorecer las interacciones en el aula.

Vinculan a los niños y niñas con el mundo escrito; por lo tanto, se escriben en su lengua materna.

Los carteles son elaborados por la docente o por la promotora educativa comunitaria con la participación de los niños y niñas para que conozcan su propósito y se colocan a su alcance para facilitar su uso.

Espacio para el juego libre

La mayoría de instituciones educativas y Pronoei cuentan con espacios al aire libre que posibilitan que los niños y niñas jueguen libremente o desarrollen actividades de taller o del proyecto de aprendizaje.

La docente o promotora, en colaboración con los padres de familia, mantiene esta área con el pasto bien cortado, libre de basura y de elementos que puedan causar daño. De ser posible se delimita con un cerco.

En este espacio se colocan juegos, juguetes y otros elementos (columpios tradicionales, pelotas, hula hula, sogas, llantas, troncos, etc.) que promuevan el desarrollo motor de los niños y niñas. Todo juego o elemento que se ubica en este lugar debe encontrarse en buen estado y ofrecer seguridad para su uso.



Espacio para la crianza de animales o plantas

El espacio exterior es también propicio para implementar una huerta, una chacra o la crianza de animales. Esta implementación será producto de un proyecto desarrollado con participación de los niños, niñas y padres de familia. **La crianza de aves, animales y plantas** es una oportunidad para la profundización y la práctica de saberes locales así como el desarrollo de competencias del currículo.



b. Espacios de aprendizaje en la comunidad

La comunidad es un lugar ideal para aprender. “La plaza del pueblo, el local comunal, la chacra, el río, la playa, las casas de las familias y los demás lugares de la comunidad constituyen parte del espacio educativo porque en ellos, niños y niñas, adquieren sus experiencias de vida familiar y comunal” (Minedu, 2013, p.104).

Las fiestas comunales, la construcción de casas, la pesca en el río y la elaboración de adobes son eventos de la comunidad considerados como oportunidades para aprender de manera vivencial.

Estos espacios que trascienden al aula y la escuela posibilitan la observación, experimentación, investigación, análisis y vivencia de hechos, fenómenos y acontecimientos de aprendizaje *in situ* y son el potencial para el trabajo pedagógico.



2.1.2 Interacciones positivas en la institución educativa o Pronoei

Los niños y niñas interactúan con su entorno desde los primeros años de vida. Las primeras relaciones de confianza se construyen con la madre, el padre, los hermanos y algún otro adulto que los cuida.

A medida que el niño y la niña crecen su espacio social se amplía por la interacción con otras personas diferentes de su familia. En este tipo de interacciones los niños se ven rodeados de mensajes acerca de lo que está y no está permitido, de lo que se espera o no de ellos, tanto dentro de la familia como en la comunidad.

El aula es otro espacio de socialización infantil donde los niños y niñas aprenderán a estar con otros, a descubrir juntos, a aprender en grupo, a compartir y cooperar. Aquí también surgen los primeros conflictos interpersonales que constituyen una oportunidad para dialogar y reflexionar con calidez.

Estas experiencias de socialización entre los niños y con los adultos generan sentimientos de seguridad y ansiedad que fortalecen o afectan su desarrollo y aprendizaje; por ello, la tarea de la docente o promotora estará centrada en hacer que estas experiencias se conviertan en situaciones positivas de interacción social (Minedu, 2015b).

a. Interacción docente-niño

La tarea esencial de la docente o promotora es generar un vínculo de continuidad entre la vida familiar y comunitaria con la vida escolar.

La docente o promotora genera interacciones positivas con los niños y niñas cuando:

- Brinda confianza y seguridad a cada uno de los niños y niñas.
- Mantiene un trato respetuoso con los niños y niñas sin demostrar un afecto exagerado.
- Habla con los niños y niñas en su lengua materna y escucha atentamente sus inquietudes y expresiones.
- Respeta y apoya las iniciativas de los niños y niñas e interviene solo cuando sea necesario.
- Acompaña los progresos y alienta los logros de los niños y niñas.
- Establece acuerdos para la convivencia dentro y fuera del aula, con la participación de los niños y niñas.

- Propicia la conversación informal con los niños y niñas. Formula preguntas que ayudan a que su pensamiento sea cada vez más complejo. Por ejemplo: ¿Qué crees que pasa cuando...? ¿Cómo lo hiciste? ¿De qué otra forma puedes hacerlo? ¿Te gustaría volver a intentarlo? ¿Qué sucedería si...? (Minedu, 2015).
- Agrega información sobre algún tema planteado por los niños y niñas para ampliar y construir nuevos aprendizajes.

b. Interacciones entre niños y niñas

Las interacciones entre los niños y niñas de un aula son diversas, están condicionadas por las estrategias, las actividades y los objetivos que se pretenden lograr. En todo momento se promueve la convivencia en un ambiente de reciprocidad, respeto y afecto.

La docente o promotora genera interacciones positivas entre todos los niños y niñas cuando:

- Ofrece oportunidades para que los niños y las niñas se relacionen con sus compañeros, trabajando en equipo y asumiendo responsabilidades.
- Propicia que se relacionen espontáneamente sin establecer normas arbitrarias.
- Conformar pequeños grupos para el aprendizaje, propiciando una mayor interacción.
- Establece las normas y acuerdos de convivencia con la participación de los niños y las niñas.
- Brinda oportunidades de cooperación en distintos momentos del desarrollo de una actividad. Por ejemplo, compartiendo material de trabajo y de juegos o asignándoles tareas (Minedu, 2015).
- Organiza los materiales y el mobiliario del aula para evitar situaciones que generen conflictos.

Durante la interacción se pueden producir conflictos de todo tipo. Estos conflictos son buenas oportunidades para que los niños y niñas aprendan a convivir en un ambiente de diversidad, se respeten, sean empáticos y tengan una actitud dialogante.



Para manejar adecuadamente los conflictos se sugiere:

- Intervenir cuando sea necesario, conversar con los niños y niñas sobre las posibles soluciones y no forzarlos a que se den muestras de cariño cuando están molestos.
- Motivarlos a expresar sus molestias y a reconocer sus emociones.
- Plantear situaciones conflictivas, a través de un cuento o del uso de títeres, para que reflexionen sobre las acciones y posibles soluciones (Minedu, 2015).

c. Interacciones docente–familia-comunidad

Es importante la relación de la docente o promotora con la familia y la comunidad a través de un diálogo horizontal, permanente, de búsqueda de consensos y de trabajo en conjunto.

Se generan interacciones positivas entre el docente o promotora con la familia y la comunidad cuando:

- Permite que los padres, madres o cuidadores permanezcan en el aula (al inicio del año escolar) el tiempo necesario para que los niños y niñas se sientan seguros en este nuevo espacio.

- Se comunica en la lengua materna de las familias y la comunidad.
- Conoce el contexto familiar de cada niño o niña.
- Coordina con los padres y madres de familia para que participen en distintas actividades pedagógicas y les comunica su rol en dicha actividad. Por ejemplo, enseñar a tejer, a hacer cerámicas, a sembrar, etc.
- Organiza reuniones de intercambio de experiencias entre padres y madres de familia para compartir formas de crianza, elaborar materiales, etc.
- Participa en las actividades socioculturales y festivas de la comunidad manteniendo una actitud ética, de respeto y valoración.



2.2 El diálogo de saberes en educación inicial

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

Busca visibilizar la existencia de las diferentes maneras de concebir la realidad y de construir aprendizajes.

En el nivel inicial el diálogo de saberes se desarrolla a través de:

Profundización de conocimientos y visiones del pueblo originario.

Reconocimiento de semejanzas y diferencias entre aspectos visibles y característicos de su tradición cultural con los de otras tradiciones culturales.

a. La profundización

Consiste en la indagación de los conocimiento y visiones del pueblo que los niños y niñas están construyendo desde sus referentes culturales. Considerando la temática de la unidad o proyecto, la docente o promotora selecciona el saber sobre el cual se va a profundizar, promueve que los niños y niñas busquen la información a través de las formas propias de aprendizaje de los pueblos (vivencia, observación, escucha de relatos, diálogo) y la valoración del saber propio.

Presentamos un ejemplo de profundización de saberes durante el desarrollo de un proyecto:

La docente Eulalia ha planificado junto con sus estudiantes el proyecto “Participamos en la cosecha de la papa”. Eulalia piensa que esta actividad socioproductiva es una buena oportunidad para que los niños y niñas profundicen sus conocimientos sobre la cosecha de papa y sobre la visión que tiene su pueblo acerca de la papa. Por este motivo ha considerado las siguientes actividades para promover la profundización de saberes:

- Vivencia de la cosecha de papas en la cual aprenderán más acerca de las normas para cosechar las papas y a seleccionarlas según los criterios propios del pueblo. Asimismo, conocerán algunos secretos para preparar la huatia.
- Escuchar el relato del origen de la papa con el cual aprenderán la visión propia del pueblo quechua sobre la papa. Este relato será narrado por un abuelo.
- Diálogo para identificar y valorar los aspectos más importantes de la visión de la papa.

b. Reconocimiento de semejanzas y diferencias entre aspectos visibles y característicos de su tradición cultural con los de otras tradiciones culturales

Estos aspectos visibles pueden ser: vivienda, alimentación, vestimenta, música, juegos, artesanías, instrumentos, actividades productivas, formas de realizar las actividades, entre otros.

Los niños y niñas, junto con la maestra, recogen primero la información relacionada con los saberes del pueblo originario desde las formas propias de aprender. Luego, recoge información sobre el conocimiento del otro pueblo e identifica las semejanzas y diferencias entre ambos.

A continuación se presenta un ejemplo de comparación, en el marco de un proyecto de aprendizaje:

Same, una docente shipiba, ha planificado con sus niños y niñas el desarrollo del proyecto “Construimos una casita en el jardín”. Ella considera que esta es una oportunidad para que los niños y niñas profundicen sus saberes relacionados con la construcción de casas desde la visión shipiba y, a su vez, desde otras visiones.

En los textos de la biblioteca los niños y niñas tienen acceso a imágenes de casas de la zona andina y les ha causado curiosidad pues observan que son distintas a las que construyen en su comunidad. Same ha decidido buscar más información sobre la construcción de casas desde la visión quechua para compartirla con los niños y niñas.

Entre las actividades planificadas junto con los niños y niñas ha considerado:

- Visita a un abuelo para que les narre un relato relacionado con la construcción de casas.
- Visita a la comunidad para identificar los diferentes tipos de casas que construyen los shipibos.
- Observan la construcción de la casa de un compañero para aprender más acerca de su estructura y de los materiales que se utilizan.
- Dialogan sobre las características de las casas del pueblo shipibo.
- Leen textos con imágenes sobre la construcción de casas en la zona andina.
- Dialogan e identifican semejanzas y diferencias en la construcción de las casas: forma, materiales, rol de las personas al construir las casas.
- Reflexionan sobre aspectos importantes de la construcción de casas desde el pueblo shipibo: la ayuda mutua en la construcción, la estructura como respuesta al clima, el tallado del horcón, el humeado de la casa, entre otros.



Niños y niñas identificando semejanzas y diferencias en la construcción de las casas.

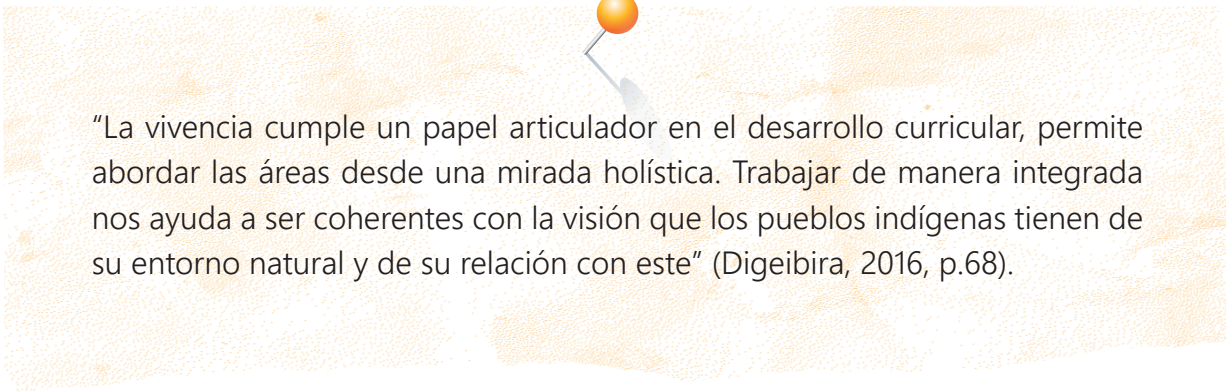
Durante la planificación de la unidad y del proyecto de aprendizaje la docente o promotora selecciona los saberes a profundizar. Si es pertinente, planifica actividades para aproximar a los niños y niñas a otra tradición cultural y promover la comparación entre estos saberes para evidenciar las similitudes, diferencias y complementariedades.

2.3 Las vivencias como marco generador de aprendizajes integrales

Los niños y niñas de los pueblos originarios participan de acuerdo con su edad y sexo en las actividades socioproductivas de la comunidad registradas en el calendario comunal.

La pesca, la caza, el pastoreo, la siembra, la cosecha, la recolección de animales y vegetales y la fabricación de diversos instrumentos les ofrecen la oportunidad de aprender en la vida cotidiana. A través del juego, la observación, la imitación y la práctica, los niños y niñas van adquiriendo habilidades, conocimientos y valores que les permitirán desarrollarse en su medio e insertarse en el tejido social de la comunidad.

Asimismo, la participación en las actividades socioproductivas posibilita que los niños y niñas interactúen con otras personas y seres del cosmos (plantas, agua, animales, seres espirituales) y que se apropien de los **saberes de su pueblo** para desenvolverse en su medio natural y social.



“La vivencia cumple un papel articulador en el desarrollo curricular, permite abordar las áreas desde una mirada holística. Trabajar de manera integrada nos ayuda a ser coherentes con la visión que los pueblos indígenas tienen de su entorno natural y de su relación con este” (Digeibira, 2016, p.68).

Al planificar y desarrollar la vivencia en el marco de los proyectos y unidades de aprendizaje se deberá tener en cuenta algunas recomendaciones:

Antes de desarrollar la vivencia:


- Coordina con la persona o familia que realizará la actividad socioproductiva.
- Coordina y organiza con los estudiantes, los padres y madres la hora, lugar, fecha, materiales y otros aspectos que se requieran para participar en la vivencia.
- Recuerda con los niños y niñas las pautas y normas propias durante la participación de la actividad.

Durante el desarrollo de la vivencia:

- Practica las normas de saludo, agradecimiento y despedida propios de la actividad que se está vivenciando.
- Ten en cuenta las lógicas y pedagogías propias de cada pueblo originario.
- Evita la intervención de la docente cuando el comunero o comunera está desarrollando la actividad. Cuando esto sucede se corre el riesgo de perder la posibilidad de acceder a los saberes culturales desde las formas de aprender de los pueblos originarios.

Después de la vivencia (se puede desarrollar al día siguiente):

- Dialoga acerca de los saberes que han observado y practicado durante la vivencia.
- Plasma la vivencia en un dibujo, modelado u otra forma de representación gráfico-plástica. Se puede desarrollar al día siguiente.



Selecciona la vivencia, de manera cuidadosa y concertada con los padres de familia, al inicio del año escolar o cuando estés diseñando las unidades o proyectos de aprendizaje.

A continuación se presenta el desarrollo de una vivencia:



En esta época todas las familias de la comunidad están cosechando papas, es una oportunidad para planificar un proyecto relacionado con esta actividad del calendario comunal. Planificaré una visita a la chacra para que los niños y niñas participen de la cosecha y profundicen sus conocimientos sobre esta actividad.

Actividad: Participamos de la cosecha de la papa

Eulalia coordinó días antes con la familia Mamani, quienes están cosechando papas en su chacra. Les comunicó que los visitaría con los niños y niñas para que identificasen las normas y los saberes relacionados con la cosecha, la selección de la papa y la preparación de la huatia.

En el aula

El día de la visita, antes de ir a la chacra, Eulalia conversó con los niños y niñas acerca de la papa y se sorprendió por los saberes que poseían:

Eulalia recordó a los niños y niñas que al llegar a la chacra deben esperar a que los dueños indiquen dónde se van a ubicar para observar cómo cosechan y cómo pueden ayudar.

En la chacra

El señor Mamani, acompañado de sus familiares, recibió a los niños y niñas. Les contó cuándo sembraron las papas y cómo las cuidaron. También les dijo que había pedido permiso a la Pachamama para empezar la cosecha.

Ahora prepararemos la huatia, vamos a hacer el horno pero hay que mirar por dónde sopla el viento.



Mientras cosechaban, unas señoras orientaban a los niños y niñas a ordenar las papas. Las juntaron de acuerdo con sus propios criterios: las papas más oscuras, las más redonditas, las papas para chuño, para moraya y las papas para semilla.

Preparando la huatia

El señor Mamani y sus familiares armaron el horno para preparar la huatia. Hicieron un hoyo y colocaron piedras al lado de la puerta y trozos de tierra,

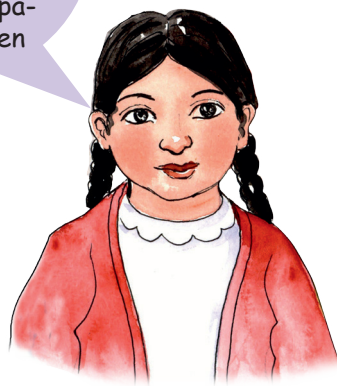
de grandes a pequeños. Prendieron el horno y la atizaron con leña de eucalipto, ramas y hierbas secas que alcanzaron los niños y las niñas.

Mientras la huatia estaba en plena cocción, algunos niños y niñas jugaban y otros escuchaban las historias de los adultos, hasta que el aroma del eucalipto anunció el momento del desentierro. Los adultos, con pico y algunas palas, retiraron toda la tierra para luego escarbar la papa por debajo de la brasa.

Con mucho cuidado sacaron la huatia, sin dañar las papitas, y las colocaron sobre una manta en el piso. Los niños, niñas y adultos se sentaron alrededor. Cada niño se sirvió papitas acompañada con queso y *ch'aqu*⁴. Los adultos se sirvieron con ají.

Finalmente, regresaron a su escuela con un costal de papas que el señor Mamani les regaló para que compartieran.

La cosecha de la papa y la preparación de la huatia la realizamos en un contexto real y en la misma chacra. El señor Mamani y su familia orientaron toda la preparación como ellos saben hacerlo.



Al otro día, Eulalia, los niños y las niñas dialogaron acerca de lo vivido en la chacra, motivados con las siguientes preguntas: ¿Cómo juntamos las papitas en la chacra? ¿Cómo prepararon la huatia? ¿Cómo calentamos el horno? ¿En qué ayudamos?

Los niños y niñas se organizaron en grupo y representaron lo vivido en la chacra a través de dibujos y modelado en arcilla. Luego, socializaron sus productos en el aula.

⁴ El *ch'aqu* es una arcilla que se come mezclada con agua.

2.4 Estrategias de aprendizaje

La construcción de aprendizajes desde la EIB requiere que las docentes y promotoras, con ayuda de las coordinadoras, formulen estrategias de enseñanza considerando tanto las formas propias de aprender de los niños y niñas de los pueblos originarios amazónicos y andinos como aquellas que son propias de la tradición escolar.

2.4.1 Observación

Los niños y las niñas indígenas obtienen información mientras observan a las personas en las diferentes actividades cotidianas. La observación es considerada por los pueblos originarios como una forma de aprendizaje fundamental. Es la base de la imitación, la cual es una estrategia que contribuye al autoaprendizaje y que permite que vayan apropiándose de los conocimientos y técnicas que utilizarán para desenvolverse en su contexto.

En educación inicial, los niños y niñas aprenden por medio de la observación cuando participan en las vivencias propias de las actividades socioproductivas y festivas de su comunidad, así como cuando visitan a los comuneros y comuneras mientras tejen, hilan, pintan o elaboran cerámicas y medicinas, preparan algunas comidas, etc.

2.4.2 Escuchar y conversar

Mediante la escucha y la conversación obtenemos información y nos comunicamos con los demás. Los niños y niñas de los pueblos originarios escuchan relatos y consejos de los abuelos, abuelas, padres y madres. No es lo mismo conversar con un anciano que está narrando el relato de origen de su pueblo, que conversar con un enfermero o sanitario. Las posturas y actitudes de los niños y niñas serán diferentes. El desarrollo de la conversación dependerá de los propósitos que se establezcan y de quien sea el interlocutor.

2.5 El juego

“El juego se presenta como una actividad universal y multicultural, inherente al ser humano, que sirve para socializar, para el conocimiento de sí, para descubrir y construir su entorno, preparando al ser humano para la vida” (Posada, 2014).

El juego es la razón de ser de la infancia. El niño y la niña juegan sin necesidad de que el adulto les enseñe, lo importante es brindarle un lugar seguro, agradable y con materiales apropiados para su etapa de desarrollo bajo la mirada de un adulto que los acompañe afectivamente.

En los pueblos originarios los niños y niñas juegan a construir casas, canoas y otros objetos con piezas de madera o con elementos que se encuentran en la comunidad. También juegan en los diferentes espacios de la comunidad como el río, alrededor de sus casas o la cancha de fútbol. Estas actividades se realizan, generalmente, en grupo, lo que propicia las relaciones sociales, el cumplimiento de reglas y potencia la capacidad de compartir y llegar a acuerdos.

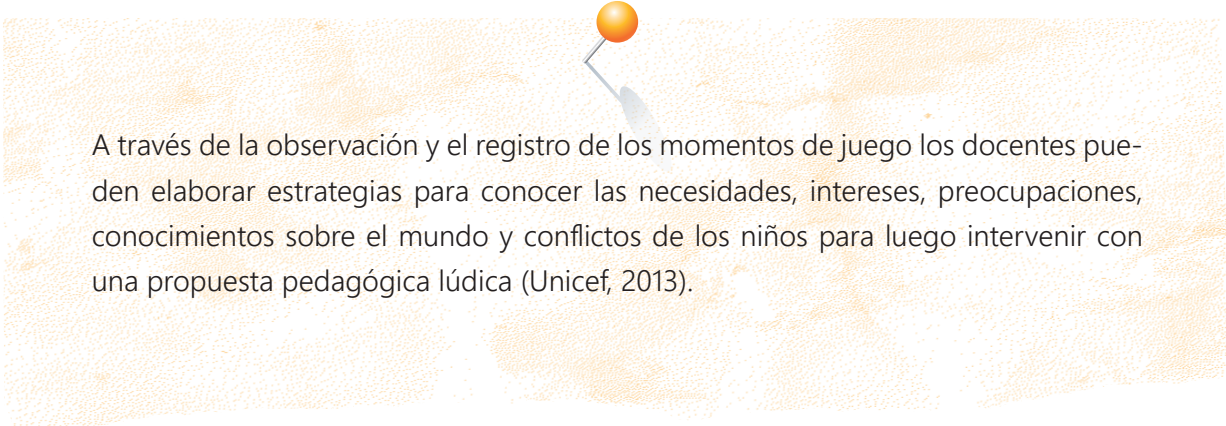



2.5.1 El juego libre

Jugar libremente es una actividad espontánea y placentera que no debe ser impuesta o dirigida. Logra que los niños y niñas representen lo que sucede a su alrededor, consensúen formas de comunicación y desarrollen formas de lenguaje verbal y no verbal, a partir del diálogo que establecen en situaciones imaginarias y compartidas entre pares. Además, aprehenden los mecanismos de socialización a partir de la construcción de reglas de juego, roles, negociación y consenso, y afirman su identidad como seres individuales con gustos e intereses particulares y dentro de un grupo o en su interacción con los adultos y el entorno social (Minedu, 2015b).

En la planificación diaria de educación inicial se consideran dos momentos que brindan espacios para el juego libre:

- El juego libre en los sectores⁵.
- Juego al aire libre.




A través de la observación y el registro de los momentos de juego los docentes pueden elaborar estrategias para conocer las necesidades, intereses, preocupaciones, conocimientos sobre el mundo y conflictos de los niños para luego intervenir con una propuesta pedagógica lúdica (Unicef, 2013).

⁵ En el capítulo III se brindan algunas pautas para desarrollar el juego libre en los sectores.

2.5.2 Situaciones lúdicas o juego planificado

Como parte de las estrategias de enseñanza y aprendizaje la docente o promotora planifica situaciones lúdicas con una clara intencionalidad pedagógica. Se plantean juegos como dramatizaciones, hacer hablar a un títere, imaginar que están en el río y nadar, jugar a pescar, a construir casas, jugar a hablar como el personaje de un cuento, repetir una rima o canción con movimiento, con la intención de favorecer el desarrollo de diferentes competencias.

A su vez, propone otros tipos de juegos que plantean un nuevo desafío o problema a resolver; por ejemplo, juegos de memoria, rompecabezas, juegos motrices con reglas, juegos matemáticos, etc.



Durante la jornada pedagógica también se desarrollan algunas actividades que no son lúdicas pero que son placenteras para los niños y niñas. Por ejemplo: escuchar historias, dictar un cuento para que escriba la docente, preparar una receta, entre otros.





Capítulo

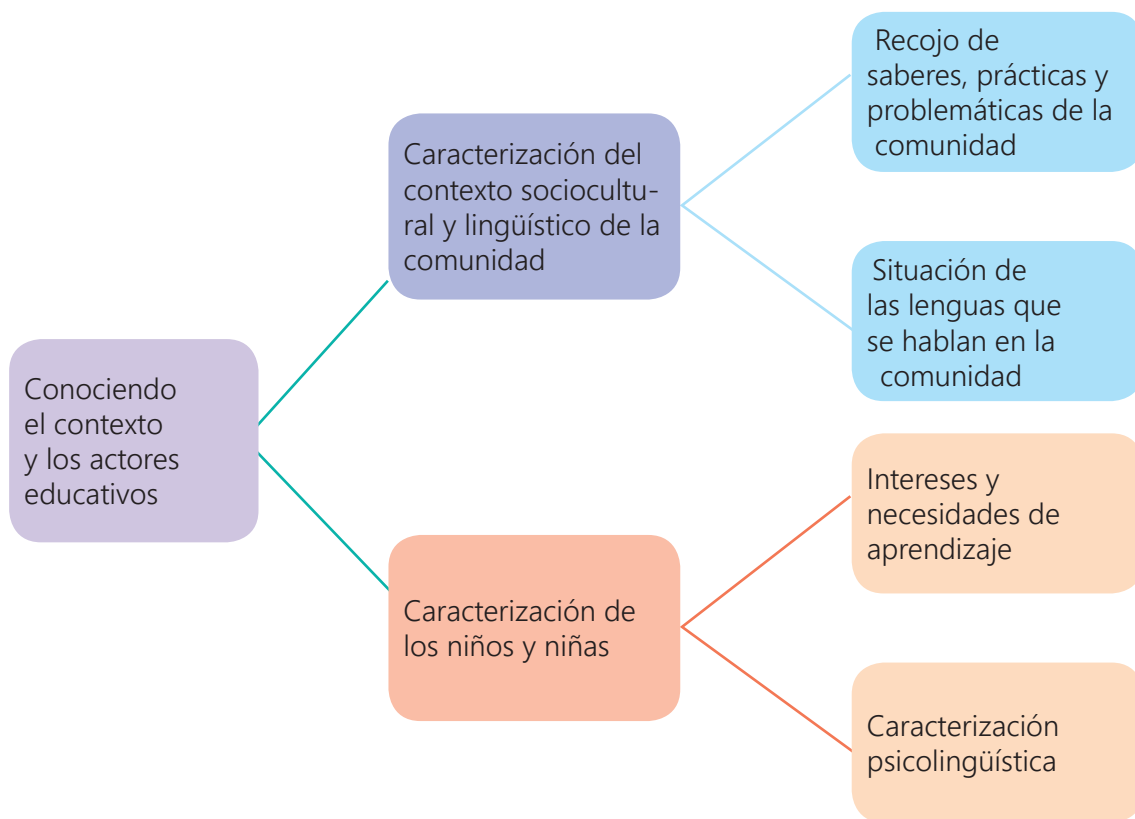
3

Planificación del trabajo pedagógico



3.1 Conociendo el contexto y los actores educativos

La planificación del trabajo pedagógico en EIB tiene por finalidad garantizar la formación integral de los niños y niñas, así como la calidad y equidad en el logro de los aprendizajes. Alcanzar este propósito requiere conocer el contexto sociocultural y lingüístico de la comunidad, y los intereses y necesidades de aprendizaje de los niños y niñas, proceso que debemos realizar en consenso con las autoridades comunales, padres y madres de familia.



3.1.1 Caracterización del contexto sociocultural y lingüístico de la comunidad



La caracterización del contexto sociocultural y lingüístico de la comunidad y de los estudiantes requiere de un trabajo previo de acercamiento y consenso con las autoridades comunales y con los padres y madres de familia de las instituciones educativas. La clave de este trabajo es lograr la “licencia local” en el marco de un nuevo pacto con la comunidad. De no hacerse este esfuerzo previo el trabajo de gestión con la comunidad será sumamente débil. Esta caracterización es la

base para que el docente planifique todo su trabajo educativo en correspondencia con las particularidades culturales, lingüísticas y educativas de sus estudiantes y del contexto en el que viven.

Basado en la *Propuesta Pedagógica de EIB* (p. 52).

Para conocer el contexto sociocultural y lingüístico de la comunidad es necesario acercarse a las autoridades y solicitar que convoquen a una reunión o asamblea comunal para conversar sobre el trabajo educativo a desarrollar. En la reunión se recogerán los saberes, las prácticas y la problemática de la comunidad desde el calendario comunal así como la situación de las lenguas que se hablan en la comunidad.

a. El recojo de saberes, prácticas y la problemática de la comunidad desde el calendario comunal



La caracterización del contexto sociocultural de la comunidad será elaborada o actualizada por el director y el equipo de docentes.



El calendario comunal se va enriqueciendo cada año. Por ello, a la asamblea con la comunidad debemos llevar el calendario elaborado el año anterior.

La elaboración del calendario comunal



El calendario comunal es una herramienta pedagógica que registra la dinámica social y productiva de la comunidad, de la vida en esta a lo largo de un ciclo, que suele ser un año solar. Se elabora en un formato o instrumento que permite “sistematizar” las actividades tradicionales como también otras actividades nuevas que hoy en día se practican en la comunidad.

(Minedu, 2013b, p. 59).

La elaboración del calendario comunal es una oportunidad para que los docentes, comuneros y comuneras socialicen y organicen los saberes y conocimientos de la comunidad. Se recomienda aprovechar este espacio para escuchar a los integrantes de la comunidad, comprender sus visiones del mundo, sus preocupaciones, intereses y saberes, así como asignar responsabilidades.



Esta información es de utilidad para todos. Organízate con los docentes de las instituciones educativas (inicial, Pronoei, primaria, secundaria) que existen en la comunidad para elaborar el calendario comunal.

Para elaborar el calendario comunal en la reunión, se sugiere:

- Nombrar, con la aprobación de los asistentes, un secretario o secretaria que redactará el acta de los acuerdos.
- Conversar sobre la importancia de la participación de los padres, madres de familia y de la comunidad en los procesos de aprendizajes de las niñas y los niños.
- Identificar, con ayuda de los participantes, los tiempos o épocas que influyen en su vida comunal.
- Conversar acerca de las actividades a las que se dedican, como la agricultura, pesca, caza, cerámica, tejido, turismo, ganadería, construcción de casas y otras actividades productivas que hoy en día se desarrollan en la comunidad.
- Escuchar a los conocedores y sabios (varones o mujeres) acerca de las señas o indicadores (plantas, animales, astros, ríos, etc.), que anuncian o comunican cómo será una determinada época.
- Dialogar sobre las festividades de la comunidad: fiestas religiosas, peregrinación, fiestas de la tierra, del agua, del bosque, del río, del mar, etc., rituales y otras actividades sociales que se practican en la comunidad.
- Identificar las actividades significativas que pueden ser trabajadas desde la institución educativa por las niñas y los niños de 3 a 5 años.

- Identificar los juegos que realizan las niñas y los niños menores de 5 años en cada época de acuerdo con las actividades socioproductivas.

En la misma reunión debemos ir registrando lo conversado. Haz un dibujo o un mapa conceptual que te permita organizar las épocas y los meses del año.



- Reflexionar sobre los problemas que enfrenta la comunidad y que se relacionan con las actividades priorizadas del calendario comunal, como por ejemplo:

Estamos sufriendo con los problemas de contaminación del agua porque toda la basura va al río.



Nuestra siembra no tiene buena productividad. ¿Qué podemos hacer para garantizar la alimentación de nuestros hijos?



- Conversar sobre los otros tipos de problemas de la comunidad, que puedan abordarse de acuerdo con la edad de los niños y niñas; por ejemplo, problemas de salud y nutrición.

Opcionalmente, en la misma asamblea se puede recoger información adicional acerca de la vida de los niños y las niñas de la comunidad, con ayuda del siguiente cuadro:

La vida de los niños y niñas (3 a 5 años)	
¿Qué actividades realizan en la comunidad?	Por ejemplo: la fiesta patronal, caza, pesca, pastoreo.
¿Qué aprenden de la comunidad?	Por ejemplo: relatos, hacer mocahuas, preparar patarashca, sembrar, cazar ratones, trabajar en minga.
¿Qué les interesa o les gusta de la comunidad?	Por ejemplo: jugar en el río, jugar a la pesca con hojas, subir a los árboles, juntar chicharras, cosechar frutos.

La organización del calendario para la planificación

Las actividades priorizadas en el calendario comunal constituyen oportunidades de aprendizaje y de articulación entre la escuela y la comunidad. Asimismo, muestra las formas de enseñar y aprender de un pueblo originario.

Luego de elaborar el calendario comunal, en el nivel inicial se organiza el cartel de saberes para la planificación curricular. Para esto se recogen los saberes propios de las actividades seleccionadas y se identifican a los colaboradores de la comunidad que participarán en su desarrollo.



El calendario comunal es importante porque contribuye a:

Transmitir los conocimientos y prácticas culturales a los niños y niñas.

Mejorar aprendizajes interculturales al admitir aprender conocimientos de su cultura.

Se sugiere el siguiente cuadro para organizar la información:

Pueblo shipibo

Mes o meses	Actividades sociales y productivas	Saberes	Responsable de apoyar al docente en el desarrollo de la actividad
Marzo/ abril	Siembra de la yuca	Selección de tallos de yuca para sembrar. La forma de sembrar la yuca.	Señora Zoraida

Pueblo aimara

Mes o meses	Actividades socio-productivas	Saberes	Responsable de apoyar al docente en el desarrollo de la actividad
Agosto	Siembra de la quinua	Florecimiento de cantutas (señas o señaleros). Rituales para preparar el terreno. Preparación del terreno. Preparación de comidas.	Sabio Sabino Mamita María

b. La situación de las lenguas que se hablan en la comunidad



Conocer la realidad lingüística de la comunidad nos permite entender las diversas dinámicas de uso de una lengua o lenguas, las reacciones, actitudes y expectativas de los pobladores hacia una u otra lengua.

Propuesta Pedagógica de EIB (p. 56).

Es importante recoger información de las lenguas que se hablan en la comunidad así como de su valoración y las actitudes que sobre aquellas tienen las personas.

El recojo de esta información puedes hacerlo en la misma reunión con la comunidad. Se sugiere el siguiente organizador:

Lenguas que se hablan en la comunidad.	
Lenguas que prefieren hablar los jóvenes, los niños y las niñas.	
Lenguas que habla la mayoría de los jóvenes, niños y niñas.	



Otra forma de recoger la información sobre la situación de las lenguas en la comunidad es teniendo en cuenta las pautas que figuran en el capítulo 2 de la herramienta "Cómo realizamos la caracterización sociolingüística y psicolingüística en la Educación Intercultural Bilingüe".

3.1.2 Caracterización de los niños y niñas

a. Las necesidades de aprendizaje y los intereses de los niños y niñas



“...Las necesidades son carencias identificadas por el docente o expresadas de manera espontánea por las niñas y los niños con respecto a su educación. La identificación puede hacerse sistematizando los logros de aprendizaje del año anterior o actual, conversando con los propios niños y niñas y sus padres y madres, a través de observaciones periódicas”.

(Minedu, 2013b, p. 56).

Al inicio del año escolar, la docente o promotora, con ayuda de la coordinadora, organiza una serie de actividades para recoger el nivel de desarrollo de las competencias de los niños y niñas en las diferentes áreas (evaluación diagnóstica). Durante este periodo se busca también establecer un clima de confianza entre los niños y niñas con la docente o promotora.

Una forma de conocer las necesidades de aprendizaje es observando y analizando los trabajos de los niños y niñas correspondientes al año anterior, o también observando los juegos que realizan durante el periodo de adaptación.

En los primeros días del año escolar también se recoge información referida a los intereses de los niños y niñas ya sea a través de la observación directa, la asamblea de aula o de los diálogos espontáneos acerca de lo que les gustaría aprender, hacer y conocer.

Luego de recoger esta información la docente o promotora selecciona lo que tomará en cuenta para la organización de espacios, selección de materiales, planificación de talleres o proyectos.

Los intereses y necesidades de aprendizaje de los niños y niñas se recogerán en forma permanente, no solo al inicio del año escolar.



Durante el año cada proyecto o unidad de aprendizaje generará evidencias de aprendizaje, que servirá como diagnóstico para la siguiente unidad.

b. Caracterización psicolingüística de los niños y niñas

La caracterización psicolingüística es el proceso por el cual se identifica la lengua materna, la segunda lengua o la lengua de herencia de los niños y niñas, así como el nivel de dominio que tienen de cada una. Esta caracterización permite determinar el escenario lingüístico y planificar el tratamiento pedagógico de las lenguas⁵.

El recojo de la información se realiza observando a cada niña y niño en diferentes situaciones de interacción libre o estableciendo diálogos sencillos con cada uno y registrándola en un instrumento.

⁵ Al decir tratamiento pedagógico de las lenguas nos referimos a definir la lengua en que se realizarán las actividades de la jornada diaria, el letrado del aula y la lengua que se aprenderá como segunda lengua o lengua de herencia.



Para realizar la caracterización psicolingüística y sistematizar la información sobre el nivel de dominio de las lenguas de cada estudiante, es necesario tener en cuenta las pautas del capítulo 3 de la herramienta pedagógica “Cómo realizamos la caracterización sociolingüística y psicolingüística en la Educación Intercultural Bilingüe”.

Con los resultados de la caracterización sociolingüística y psicolingüística se determina uno de los siguientes escenarios lingüísticos⁶:

Escenario	Característica
1	Los niños y las niñas tienen la lengua originaria como lengua materna, por lo tanto es la que predomina en su comunicación en el aula y la comunidad. En este escenario lingüístico son muy pocos los niños que conocen algo de castellano.
2	Los niños y las niñas hablan la lengua originaria pero manejan también el castellano. Se comunican aceptablemente en ambas lenguas.
3	Los niños y las niñas hablan el castellano y hablan de manera incipiente o comprenden la lengua originaria. El contexto es favorable para el aprendizaje de la lengua originaria.
4	Los niños y niñas hablan solo castellano y la lengua originaria ha sido desplazada casi completamente por el castellano. La lengua originaria solo es utilizada por los abuelos en forma esporádica.
5	En ámbitos urbanos y periurbanos. Los niños y niñas hablan castellano o la lengua originaria presentando diferentes grados de bilingüismo. En estos contextos se encuentran estudiantes que provienen de diferentes pueblos originarios y por tanto hablan diferentes lenguas encontrándose en un ambiente de multilingüismo.


⁶ Tomado de “Cómo realizamos la caracterización sociolingüística y psicolingüística en la Educación Intercultural Bilingüe”.(Minedu, 2016a).

3.2 La planificación curricular

Las docentes de aula y las docentes coordinadoras de Pronoei (con la participación de las promotoras educativas comunitarias) deben lograr que su planificación sea pertinente y de calidad, cumpliendo con las siguientes características:



Planificar es el arte de imaginar y diseñar procesos para que los estudiantes aprendan. Es necesario considerar las aptitudes, las necesidades, los intereses, las experiencias, los contextos, entre otros factores, de los niños y las niñas; así como prever, organizar, reflexionar y decidir sobre los recursos y materiales, procesos pedagógicos y didácticos, interacciones, estrategias diferenciadas, clima de aula, contextos socioambientales, entre otros, que hagan posible el proceso de enseñanza y aprendizaje (Minedu, 2016b).



La planificación curricular no es un fin en sí mismo, sino un medio a través del cual organizamos todos los elementos necesarios para prever el trabajo pedagógico y brindar una educación de calidad a los niños y niñas.

Para que los docentes diseñen la planificación a largo y corto plazo deben tener conocimiento de los siguientes insumos:

- Propósitos de aprendizaje: competencias, capacidades, desempeños por edad y enfoques transversales.
- Las actividades socioproductivas seleccionadas, consignadas en el **calendario comunal**.
- Los resultados de la caracterización psicolingüística de los estudiantes.
- Las necesidades de aprendizaje e intereses de los niños y de las niñas.
- El diseño curricular regional elaborado por la región (si lo hubiera).
- El proyecto curricular institucional (si lo hubiera).
- Los cuadernos de trabajo en lenguas originarias.



La docente o la profesora coordinadora de Pronoei del ciclo II, junto con la promotora, analizarán las competencias y capacidades del currículo vigente para planificar y promover su desarrollo.

Asimismo, se recomienda revisar como insumo los cuadernos de trabajo que están organizados a partir de algunas actividades del calendario comunal.

3.2.1 La planificación anual

En la planificación anual se organizan y priorizan los aprendizajes que los niños y niñas deben lograr a lo largo del año escolar. Aquí se relacionan las actividades socioproductivas del calendario comunal y las necesidades de aprendizaje e intereses de los niños y niñas con los propósitos de aprendizaje (competencias, capacidades, desempeños y enfoques transversales). Asimismo, se garantiza la organización del tiempo para el desarrollo de la lengua materna y de una segunda lengua o de la lengua de herencia de acuerdo con la **caracterización psicolingüística**.

La **planificación anual es flexible**, por lo tanto es posible incorporar nuevas situaciones, sucesos y acontecimientos que no fueron considerados en la planificación inicial, y que debieran ser tomados en cuenta por ser de interés de los estudiantes.



A continuación se presenta un esquema sugerido de planificación anual:

Esquema sugerido de la planificación anual

- I. Datos informativos** :
- 1.1. Institución educativa** :
- 1.2. Docente responsable** :
- 1.3. Escenario lingüístico** : 1

II. Organización de la planificación anual

		I TRIMESTRE			II TRIMESTRE			III TRIMESTRE		
Aspecto	Unidades	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8	U9
	Actividad del calendario									
	Saberes locales									
	Juegos									
	Nombre de la unidad didáctica									
Área	Comp.	Capacidades								
P. S.										
C. T.										
COM.										
MAT.										
Talleres de lenguajes artísticos		Nombre del taller	Nombre del taller	Nombre del taller						
		Competencia	Competencia	Competencia						
		Nombre del taller	Nombre del taller	Nombre del taller						
		Competencia	Competencia	Competencia						
Taller de psicomotricidad		Nombre del taller								
		Competencia								

Las competencias y capacidades se seleccionan en función de las necesidades de aprendizaje identificadas en el período de adaptación.



3.2.2 Planificación de unidades didácticas

Las unidades didácticas son secuencias de actividades de aprendizaje a través de las cuales se implementa la planificación del aula, que recoge los insumos de la planificación anual (Minedu, 2013a, p.13).


En educación inicial se consideran tres tipos de unidades didácticas: unidades de aprendizaje, proyectos de aprendizaje y talleres. En esta guía se enfatizarán los proyectos de aprendizaje y talleres.

a. Los proyectos de aprendizaje


“El proyecto es una forma de planificación integradora que permite desarrollar competencias en los estudiantes, con sentido holístico e intercultural, promoviendo su participación en todo el desarrollo del proyecto. Comprende, además procesos de planificación, implementación, comunicación y evaluación de un conjunto de actividades articuladas, de carácter vivencial o experiencial, durante un periodo de tiempo determinado, según su propósito en el marco de situaciones de interés de los estudiantes o problema del contexto” (Minedu, 2013, p. 15).




Los proyectos de aprendizaje se caracterizan porque:




Brindan protagonismo a los niños y niñas desde la planificación hasta su evaluación.




Involucran la participación de padres, madres, abuelos, sabios y otros miembros de la comunidad.




Promueven el desarrollo y fortalecimiento de la identidad cultural y lingüística de los niños y niñas.




Promueve el trabajo en equipo y el desarrollo de valores y normas de convivencia, enmarcados en el respeto y la democracia.




Favorecen la integración y desarrollo de aprendizajes con enfoque intercultural, a partir de temáticas de la realidad inmediata que son de su interés.



Despiertan en los niños y niñas la emoción por aprender y la curiosidad, lo que les impulsa a explorar, experimentar y resolver situaciones de manera concreta.



Ofrecen experiencias de interacción e intercambio con sus compañeros y su contexto, donde reconocen y profundizan sus saberes.



Promueve la actividad creadora en los niños y niñas a través de la palabra y otros lenguajes expresivos como el dibujo, modelado, dramatización.

Los proyectos surgen a propuesta de los niños y niñas o a propuesta de la docente o promotora, quien debe asegurarse de que la situación sea relevante y significativa para los niños y niñas. Las situaciones pueden ser:

A partir de un hecho o situación de la vida cotidiana que es de nuestro interés.



Preparar nuestros anzuelos para la pesca.

Preparar nuestras tantawawas y ofrendas para el Día de los Muertos.



Cuando identificamos una necesidad de aprendizaje de los niños y niñas.

Al identificar un problema en el aula o de la comunidad que afecta a los niños y niñas.



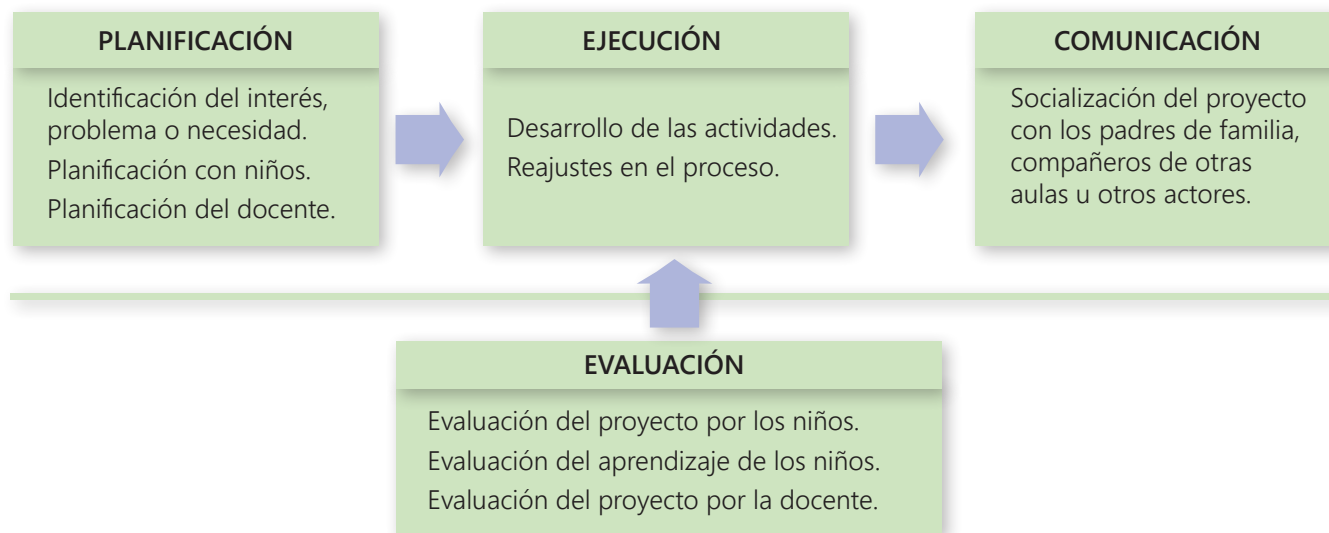
Consumo de alimentos saludables y de agua segura.
Recuperación de prácticas culturales.

La acumulación de basura alrededor de la institución educativa.



Un proyecto tiene sentido si favorece la construcción de un conocimiento que promueva la comprensión del mundo y la capacidad para actuar en él de una manera responsable y solidaria (Algas, 2010).

El siguiente gráfico resume la planificación y desarrollo de un proyecto.



Durante el desarrollo del proyecto tu rol como docente es:

- Acompañar y guiar el proceso de aprendizaje de los niños y niñas.
- Escuchar a los niños y niñas y generar oportunidades para que exploren, replanteen sus ideas, profundicen y construyan nuevos conocimientos.
- Ofrecer situaciones retadoras que les permita poner en práctica sus habilidades y saberes.
- Promover la participación de todos los niños y niñas, planteando preguntas abiertas.
- Guiar y ofrecer criterios para la toma de decisiones.
- Ser fuente de información disponible, pero no la única. Ofrecer la información según la demanda de los niños y niñas.
- Ofrecer retroalimentación en el momento oportuno.



a.1 Planificación

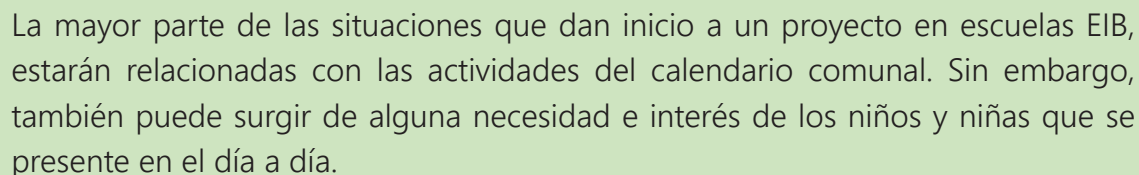
Identificación de un interés, una necesidad o un problema

Implica observar a los niños y niñas para identificar un interés, un problema o una necesidad de aprendizaje posible de ser atendido a través de un proyecto de aprendizaje.

Lo primero que realiza la docente o promotora es identificar la situación que dará origen al proyecto. Esta puede ser:

- Un interés de los niños que se vincule con las actividades socioproductivas del calendario comunal; por ejemplo, ¿por qué se pudren la papas?, o un interés a partir de situaciones emergentes: la llegada del teléfono a la comunidad.
- Un problema identificado por los niños, por ejemplo: la contaminación de un río cercano a la I. E.
- La elaboración de un producto; por ejemplo, preparar una función de títeres para el aniversario de la comunidad, construir una casita para jugar.

Después de identificar la situación que dará origen al proyecto, la docente o promotora debe analizar si dicha situación brinda la oportunidad para profundizar los saberes locales, si es de interés para los niños y niñas y si puede sostener el desarrollo de un proyecto. Para verificar el interés de los niños y niñas, la docente planifica una actividad de aprendizaje que provoque el diálogo sobre la situación identificada.



La mayor parte de las situaciones que dan inicio a un proyecto en escuelas EIB, estarán relacionadas con las actividades del calendario comunal. Sin embargo, también puede surgir de alguna necesidad e interés de los niños y niñas que se presente en el día a día.

Planificación con los niños y niñas:

La docente o promotora presenta la actividad planificada para provocar el diálogo con los niños y niñas y recoger lo que saben respecto de la situación, así como sus propuestas de actividades para el proyecto.

Si la situación parte de las actividades del calendario comunal se puede iniciar de la siguiente forma:


- Con un diálogo que permitirá identificar lo que conocen de la actividad y lo que les causa interés.
- Con una visita de donde pueden surgir propuestas para profundizar algunos saberes.
- Colocando en el aula algún producto o herramienta que esté relacionado con la actividad socioproductiva del calendario comunal.
- Narrando o leyendo un cuento o historia.

En este momento es clave formular preguntas que movilicen las ideas y propuestas de los niños y niñas, así como también que los motive a desarrollar el proyecto.



A modo de sugerencia se presentan algunas preguntas orientadoras:


Si la situación se encamina a solucionar un problema	Si la situación está relacionada con el interés por indagar o profundizar	Si la situación está relacionada con la elaboración de un producto
<p>¿Qué está pasando? ¿Qué podemos hacer para...? ¿Cómo podemos resolverlo? ¿Quiénes nos pueden ayudar a...? ¿Qué necesitamos? ¿Qué pasaría si...?</p>	<p>¿Qué sabemos acerca de...? ¿Qué nos gustaría saber? ¿Cómo podemos averiguarlo? ¿Dónde lo podemos averiguar? ¿Quiénes nos pueden ayudar?</p>	<p>¿Qué queremos hacer? ¿Qué necesitamos? ¿Cómo lo podríamos hacer? ¿Quiénes nos pueden ayudar?</p>



La planificación con los niños y niñas es la oportunidad para que expresen sus ideas, lo que conocen del mundo que los rodea y sus prácticas familiares. La docente o promotora debe estar atenta a lo que expresan y a sus silencios, para saber por dónde encaminar el proyecto. Asimismo, fomenta la participación de todos, los ayuda a confrontar sus ideas y a aceptar las de otros para llegar a acuerdos.

El rol de la docente o promotora durante este momento y durante todo el proyecto es de apoyar, desafiar y entusiasmar a los niños y niñas. Ella también puede presentar sus propuestas y entre todos decidir si se ejecutan o no.


Planificación docente



Con las propuestas de los niños y niñas se realiza la planificación pedagógica definiendo la situación significativa y seleccionando las competencias y capacidades de la planificación anual. Además, la docente o promotora organiza las primeras actividades acordadas.

Una vez hecha la planificación con los niños y niñas, la docente o promotora desarrolla la planificación pedagógica:

- Selecciona y organiza los saberes locales y conocimientos que se abordarán durante el desarrollo del proyecto. Si es necesario busca información para profundizar sobre ellos.
- Selecciona las competencias, capacidades y desempeños teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
- Estructura la secuencia de las primeras actividades sobre la base de lo planificado con los niños y niñas.
- Organiza los materiales y recursos que se necesitan.
- Precisa las actividades de aprendizaje es decir, organizar y describir cada una con un criterio pedagógico, proponiendo los procesos necesarios para desarrollar aprendizajes en los niños y niñas.



Un proyecto no puede ser cerrado, pues se va alimentando y enriqueciendo con las ideas de todos y todas. Por ello se dice que una planificación es flexible y está sujeta a cambios o a variaciones en función de los intereses de los niños o acontecimientos que surjan durante su desarrollo.

Título del proyecto

1. Duración aproximada:
2. Edad:
3. Descripción de la situación significativa:
4. Competencias y capacidades:

Competencias	Capacidades	Desempeños

5. Evidencias de aprendizaje e instrumento de evaluación:

Evidencias	Instrumentos

6. Secuencia de actividades:

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Planificación	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4
		Socialización del proyecto	Evaluación del proyecto	

7. Materiales:

Recuerda que algunas actividades pueden variar por el desarrollo del proyecto.

“Cuando nos referimos a evidencia de aprendizaje estamos hablando de las producciones o trabajos de los niños y las niñas tangibles o intangibles, a través de las cuales podemos observar o interpretar lo que es capaz de saber hacer, el niño o la niña respecto de sus competencias” (MINEDU, 2016b).

Para planificar las actividades, nos podemos ayudar con el siguiente esquema:

Nombre de la actividad:

1. Competencias:

Competencias	Capacidades	Desempeños

2. Materiales:

3. Descripción de la actividad:

- Inicio: Se plantea a los niños y niñas el propósito de la actividad, se propone un reto o conflicto cognitivo para despertar el interés (motivación) y se recogen saberes previos.
- Desarrollo: Aquí se especifica lo que hacen los niños y niñas cómo acompaña la docente en la construcción de los aprendizajes. Las acciones se proponen en función de las competencias y capacidades planificadas en la actividad de aprendizaje. Se detallan acciones y materiales diferenciados de acuerdo a la edad y/o al avance de los niños y niñas.
- Cierre: Se motiva a los niños y niñas para que expresen lo que aprendieron y como lo aprendieron. También pueden organizar acciones para la siguiente sesión.

En esta secuencia, el docente plantea los procesos necesarios para desarrollar aprendizajes en los niños y niñas.

a.2 Ejecución del proyecto

Se ponen en práctica las primeras actividades planificadas con los niños y niñas. Para ello el docente o promotora prepara los materiales, coordina las visitas, es decir, prepara todo lo necesario para implementar las actividades planificadas y otras que puedan surgir durante el desarrollo del proyecto. Asimismo, está atenta a las expresiones de los niños y niñas para realizar los cambios que sean pertinentes.

Recuerda que es necesario promover el rol activo de los niños y niñas, observar, escuchar sus ideas y propuestas, y brindar retroalimentación durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Durante el desarrollo del proyecto los niños y niñas, junto con la docente y promotora, van recogiendo evidencias de sus aprendizajes (dibujos de sus visitas, de los diálogos, de las observaciones). Estas se pueden ir organizando en un mural o en una carpeta que dé cuenta de su desarrollo.

Las actividades de aprendizaje de un proyecto se planifican y desarrollan siguiendo un hilo conductor: elaborar un producto, resolver un problema o indagar sobre algo; por ello, se recomienda considerar los siguientes aspectos de acuerdo con el tipo de proyecto a implementar:

Proyectos enfocados en la investigación o indagación	Proyectos enfocados en la resolución de problemas	Proyectos enfocados en la elaboración de un producto
Definición del tema.	Identificar el problema.	Definición del producto.
Plantear preguntas para promover la observación, expresión de ideas, tomar decisiones.	Reflexionar sobre la problemática. Plantear y diseñar alternativas de solución.	Recojo y socialización de ideas. Diseño previo del producto.
Recoger los saberes e hipótesis de los niños.	Ejecución de las alternativas de solución.	Elaboración y construcción del producto.
Búsqueda de información, que considera: observar, registrar, representar, experimentar, visitar a expertos, visita de campo, etc.	Evaluación y socialización del proyecto.	Evaluación y comunicación del proyecto.
Análisis y conclusiones, Evaluación y socialización del proyecto.		

a.3 Comunicación del proyecto

Al finalizar el proyecto, los niños y niñas proponen cómo y a quién lo socializarán. El público puede estar compuesto por niños de otras aulas o padres de familia. La docente organiza con los niños y niñas un espacio para presentar lo que han aprendido o lo que han elaborado (dependiendo del tipo de proyecto realizado). Es probable que en un inicio los niños se queden en silencio al socializar sus proyectos, pero con el tiempo todos se animarán a contar sus experiencias.

a.4 Evaluación

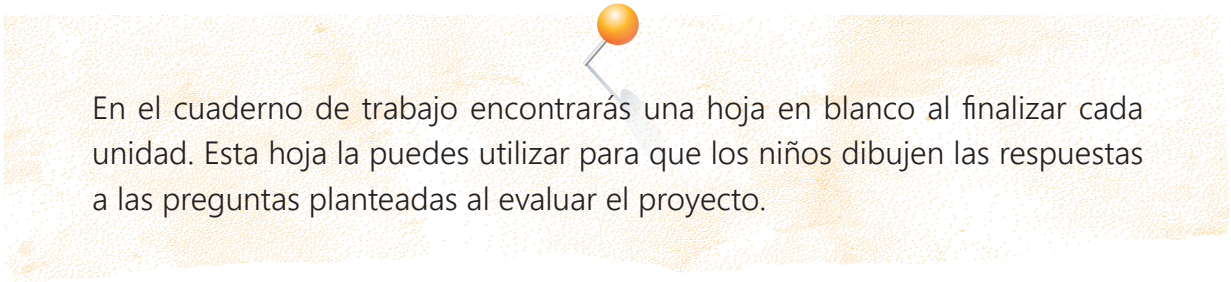
La evaluación es un proceso que está presente desde el inicio hasta finalizar el proyecto.

Al inicio, cuando se recogen los saberes previos de los niños y niñas.

Durante, cuando se recogen las evidencias de los niños y niñas, que permiten hacer el seguimiento a sus aprendizajes y la retroalimentación.

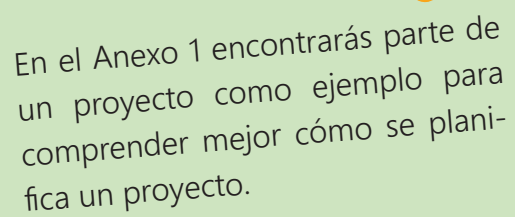
Al finalizar, cuando junto con los niños y niñas se verifica el logro de los propósitos planteados, el cumplimiento de las expectativas, si han surgido problemas y cómo se resolvió.

Algunas preguntas que se puede plantear son: ¿Qué aprendimos acerca de...? ¿Qué descubrimos? ¿Cómo resolvimos el problema?



En el cuaderno de trabajo encontrarás una hoja en blanco al finalizar cada unidad. Esta hoja la puedes utilizar para que los niños dibujen las respuestas a las preguntas planteadas al evaluar el proyecto.

La docente evalúa el desarrollo de las competencias de los estudiantes analizando las evidencias recogidas con el objetivo de considerarlas en el siguiente proyecto.



En el Anexo 1 encontrarás parte de un proyecto como ejemplo para comprender mejor cómo se planifica un proyecto.

b. Los talleres


El taller permite que los niños y niñas tengan un espacio de tiempo específico para:

- Expresarse en diferentes lenguajes artísticos (musical, gráfico-plástico, danza, dramatización).
- Desarrollar su psicomotricidad.
- Desarrollar la creatividad.
- Fortalecer su identidad cultural y lingüística.

De acuerdo con el propósito y el tipo de taller, este es desarrollado por las docentes de la institución educativa, o promotoras de Pronoei, con el apoyo de los padres, madres, abuelas, abuelos y otros actores de la comunidad. Se plantean en respuesta a las demandas e intereses de los niños y niñas.

Para la ejecución del taller se acondiciona el espacio y se seleccionan los materiales y recursos teniendo en cuenta el contexto. Si se va a desarrollar el taller con la participación de un padre, madre, abuelo o abuela, es necesario coordinar previamente los momentos y tiempos de su participación.

El desarrollo del taller tiene una duración aproximada de 40 minutos. Este varía de acuerdo con el interés de las niñas y niños y de las condiciones que brinda la institución.



La docente o promotora plantea los talleres de acuerdo con los intereses y necesidades de los niños y niñas. Los talleres pueden ser de psicomotricidad, dramatización, expresión gráfico-plástica, música, creación literaria, cerámica, tejidos, entre otros, desde el saber de los pueblos.

b.1 Talleres de lenguajes artísticos

Para favorecer el desarrollo de la imaginación y la libre expresión a través de los lenguajes artísticos se sugiere la siguiente secuencia en los talleres:

Inicio: Los niños y niñas conversan sobre el desarrollo de la actividad, recuerdan las normas de uso y cuidado de materiales, crean normas sobre lo que se puede y no se puede hacer durante el taller. En esta etapa eligen el material a utilizar y exploran de manera libre sus posibilidades de uso.


Desarrollo: Los niños y niñas desarrollan sus propuestas con el material elegido.

Cierre: Los niños y niñas que desean pueden enseñar y comentar lo que hicieron.



b.2 Taller de psicomotricidad

La psicomotricidad desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad. El desarrollo motor contribuye a la construcción del pensamiento y al desarrollo integral de los niños y la niñas.

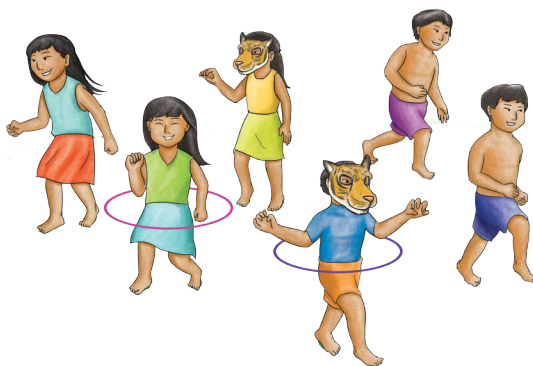


Trabajar el área de psicomotricidad no implica practicar ejercicios repetitivos o hacer un deporte. Es importante evitar juegos de competencia porque puede generar frustración en los niños y niñas.

El taller de psicomotricidad se desarrolla dos veces a la semana, considerando la siguiente secuencia metodológica:

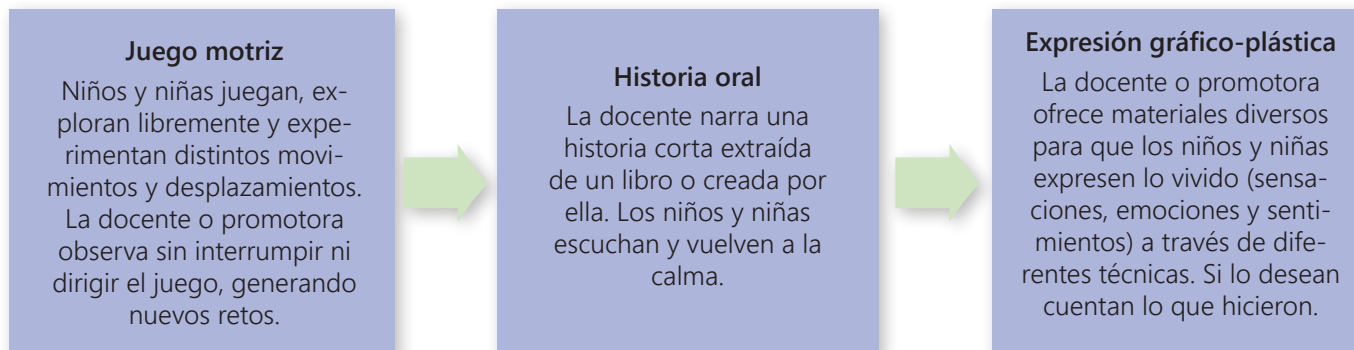
Inicio

La docente o promotora convoca a los niños y niñas a una asamblea para explicarles la secuencia del taller, recordarles las pautas de cuidado y las normas de convivencia (nos cuidamos, cuidamos al compañero y cuidamos el material).



Desarrollo

La docente o promotora organiza acciones para la expresión motriz a través del juego y la exploración libre, organiza un tiempo para contar una historia y otro para la representación gráfica, que permitirá a los niños pasar del movimiento del cuerpo a la representación simbólica mediante el dibujo o la construcción con bloques de madera (según la elección del niño) (Minedu, 2014).



Cierre

Para finalizar, la docente o promotora reúne a los niños en círculo o media luna para conversar sobre lo que les gustó, lo que no les gustó y lo que les gustaría hacer la próxima vez.

Rol de la docente durante el taller de psicomotricidad

Para el desarrollo del taller de psicomotricidad la docente y promotora debe:

- Organizar un espacio seguro y limpio para que los niños jueguen sin temores.
- Colocar materiales que les permitan trepar, saltar, caer, rodar, balancearse, taparse, esconderse.
- Proponer con anticipación una rutina estable para que los niños y niñas conozcan la secuencia y la dinámica del taller.
- Respetar el tiempo para jugar, moverse y expresarse con naturalidad.
- Acompañar con una actitud favorable: implica estar atentos a las necesidades de los niños y niñas, procurando un ambiente seguro, promoviendo su autonomía, observando sus procesos, alentando sus posibilidades y respetándolos en sus propios ritmos de maduración (Minedu, 2014).

3.2.3 Planificación de la jornada diaria

En la jornada diaria se realizan diversas actividades planificadas por la docente o promotora que responden a las necesidades de aprendizaje y a los intereses de los niños y niñas. Estas actividades se distribuyen haciendo un buen uso del tiempo.

La docente o promotora acompaña a los niños y niñas en cada una de las actividades y está siempre atenta para lo que necesiten.

En la jornada del día están enmarcadas las actividades de las unidades didácticas (unidades o proyectos de aprendizaje y talleres) que se consideran en la planificación anual.

En educación inicial cada una de las actividades es una oportunidad para el desarrollo de competencias. A continuación, presentamos las que se consideran diariamente y otras que se desarrollan algunos días de la semana.



Recuerda que las actividades se desarrollan tomando en cuenta la lengua materna de los niños y niñas, su edad y el contexto.

Momento o actividad	Duración aproximada	Intención pedagógica
Juego libre en los sectores	60 minutos	Promueve el juego espontáneo a través del cual se desarrollan los pensamientos simbólico y matemático, la comunicación oral, la expresión con otros lenguajes y el desarrollo socioemocional.
Actividades permanentes	15 a 20 minutos	De organización Promueve la organización de los niños para el desarrollo del día, por ejemplo: la asamblea para contarles lo que se hará durante el día.
	20 minutos para las aulas de 4 y 5 años 30 minutos para las aulas de 3 años	De alimentación e higiene Promueve el desarrollo de hábitos relacionados con la alimentación e higiene. Contribuye al desarrollo de la autonomía, la socialización, el cuidado entre pares, etc. El lavado de manos antes de comer los alimentos forma parte del momento de alimentación.
Juego libre en el patio	20 a 30 minutos	Promueve el juego libre a través de movimientos gruesos y otros más tranquilos que se pueden realizar en espacios abiertos.
Desarrollo de las unidades didácticas	45 a 120 minutos a lo largo de toda la jornada.	Ejecución de actividades de aprendizaje que promueven el desarrollo de las competencias y capacidades programadas en la unidad didáctica. Por lo general, una actividad de aprendizaje dura 45 minutos y se amplía de acuerdo con el interés de los niños y niñas o cuando la actividad lo amerite.
Actividades de segunda lengua o de lengua de herencia	25 minutos	Desarrollo de actividades de aprendizaje para promover el desarrollo de competencias orales en castellano o en la segunda lengua.
Talleres: Psicomotricidad y expresión en otros lenguajes	40 minutos Se desarrollan algunos días de la semana	Promueven la libre expresión a través del movimiento y la acción, de los diversos lenguajes de su pueblo (danza, música, gráfico-plástico, tejidos, cerámica). Se pueden desarrollar los lenguajes de forma separada o integrada.

Tomado de la cartilla para el uso de las unidades y proyectos de aprendizaje del II ciclo de Educación Inicial (Minedu, 2013a, p. 19).

¿Cómo se organiza la jornada diaria?

- Respondiendo a las **características del contexto y a los intereses** y necesidades de los niños y niñas para el desarrollo de las actividades de aprendizaje.
- Considerando las **características lingüísticas** del aula, destinamos tiempos específicos para desarrollar actividades en la lengua materna y para enseñar una segunda lengua o la lengua de herencia.
- **Alternando actividades** de mayor movimiento con otras que requieren mayor concentración, actividades que se realizan dentro del aula con las que se realizan fuera, actividades libres y espontáneas con otras actividades propuestas por la docente y promotora, pero que responden a los intereses de los niños y niñas.
- Asegurando que exista **constancia y regularidad en el horario** de las actividades pues ello genera seguridad en los niños y niñas.
- **Usando el tiempo con flexibilidad.** Es bueno anticipar los tiempos pero no tomarlos con rigidez, ya que se debe respetar el ritmo de los niños y niñas. Además, pueden surgir situaciones imprevistas que obliguen a reprogramar las actividades.

Los niños y niñas participan en la organización de la jornada diaria. De esta manera se anticipan al desarrollo de las actividades programadas. Al final del día evalúan con la docente o promotora el cumplimiento de las actividades programadas.

A continuación se presentan algunos ejemplos para organizar la jornada diaria de acuerdo a las características lingüísticas del aula. Debajo de cada actividad se indica la lengua en que la docente o promotora la dirige.

Ejemplo 1:

En el aula de la profesora Rebeca la mayoría de los niños y niñas tienen como lengua materna el awajun y se comunican en todo momento en esta lengua. Considerando las características de los niños y niñas ella organiza y desarrolla la jornada diaria en awajun, planificando la enseñanza del castellano como segunda lengua. Su jornada para el primer trimestre del año es como sigue:

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Recepción de los niños y niñas (awajun)				
Juego libre en los sectores (awajun)	Juego libre en los sectores (awajun)	Juego libre en los sectores (awajun)	Juego libre en los sectores (awajun)	Juego libre en los sectores (awajun)
Actividades permanentes de organización (awajun)				
Actividad del proyecto (awajun)				
Actividades permanentes de refrigerio y juego libre en el patio (awajun)				
Actividades de castellano L2	Actividades de castellano L2	Actividad del proyecto	Actividades de castellano L2	Actividades de castellano L2
Taller de psicomotricidad (awajun)	Taller de lenguajes artísticos (awajun)	Narrar historias (awajun)	Taller de lenguajes artísticos (awajun)	Taller de psicomotricidad (awajun)
Actividades permanentes de salida (awajun)				

Ejemplo 2⁷:

En el aula de la profesora Iris la mayoría de los niños y niñas se expresan en castellano y comprenden ashaninka, inclusive algunos hablan palabras en esta lengua. En la comunidad se habla tanto ashaninka como castellano. Los padres de familia de la institución educativa han acordado que sus hijos reciban una educación bilingüe por ello, Iris ha organizado su jornada diaria para el primer trimestre de la siguiente manera:

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Recepción de los niños y niñas (ashaninka)				
Juego libre en los sectores (ashaninka)	Juego libre en los sectores (ashaninka)	Juego libre en los sectores (ashaninka)	Juego libre en los sectores (ashaninka)	Juego libre en los sectores (ashaninka)
Actividades permanentes de organización (castellano)				
Actividad del proyecto (castellano)				
Actividades permanentes de refrigerio y juego libre en el patio (ashaninka)				
Taller de psicomotricidad (ashaninka)	Actividades para aprender ashaninka	Taller cuéntame una historia (ashaninka)	Actividades para aprender ashaninka	Taller de psicomotricidad (ashaninka)
	Taller de lenguajes artísticos (castellano)		Taller de lenguajes artísticos (castellano)	
Actividades permanentes de salida (ashaninka)				

⁷ Esta forma de organizar las actividades también se puede utilizar cuando la mayoría de los niños y niñas hablan lengua originaria y castellano.

Ejemplo 3:

En el aula de Lucía la mayoría de los niños y niñas tienen como lengua materna el castellano y se comunican en todo momento en esta lengua. En las familias y en la comunidad algunas personas hablan en quechua por ello han acordado revitalizar esta lengua originaria. Lucía, considerando las características de la comunidad y de los niños y niñas, organiza y desarrolla la jornada diaria en castellano, planificando la enseñanza del quechua. Para ello ha coordinado con algunos padres, madres y abuelos para que los visiten al jardín durante las actividades para aprender quechua.

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Recepción de los niños y niñas (quechua)				
Juego libre en los sectores (castellano)	Juego libre en los sectores (castellano)	Juego libre en los sectores (castellano)	Juego libre en los sectores (castellano)	Juego libre en los sectores (castellano)
Actividades permanentes de organización (castellano)				
Actividad del proyecto (castellano)				
Actividades permanentes de refrigerio y juego libre en el patio (castellano)				
Actividades para aprender quechua	Actividades para aprender quechua	Actividades del proyecto	Actividades para aprender quechua	Actividades para aprender quechua
Taller de psicomotricidad (castellano)	Taller de psicomotricidad (castellano)	Actividades para aprender quechua	Taller de psicomotricidad (castellano)	Taller de psicomotricidad (castellano)
Actividades permanentes de salida (quechua)				

A continuación se presentan pautas para desarrollar algunas actividades de la jornada diaria:

Juego libre en los sectores

Esta actividad es de alta importancia para promover el desarrollo de los niños y niñas y para el logro de competencias. Se realiza todos los días como parte de la jornada diaria:

- Participan todos los niños y niñas, quienes deciden a qué jugarán, con quiénes lo harán y qué juguetes o materiales utilizarán.
- La docente o promotora planifica, diseña e implementa los sectores dentro o fuera de la I. E. o Pronoei, respondiendo a los intereses y necesidades de juego de los niños y niñas.
- La secuencia metodológica se inicia cuando todos los niños y niñas se encuentran en el aula, pues no es una actividad de espera.

La secuencia metodológica plantea tres momentos:

Planificación y organización

La docente o la promotora realiza una asamblea con los niños y niñas para elegir en qué sector van a jugar, con qué y con quiénes. Asimismo, recuerdan las normas de convivencia durante el juego y acuerdan el tiempo que van a jugar.

Desarrollo del juego

Los niños y niñas juegan en el sector elegido, se ponen de acuerdo sobre los roles que desempeñarán y con qué materiales jugarán.

La docente o promotora acompaña el juego a solicitud de los niños y niñas y da soporte cuando es necesario. Además, participa formulando preguntas que les ayuden a profundizar los detalles del juego y expandir su imaginación y creatividad. Si identifica que algún niño se aísla, lo acompaña a encontrar un juego con el que se sienta cómodo.

Socialización, representación, metacognición y orden

En asamblea, la docente propicia el diálogo para que los niños y niñas que deseen expresen a qué jugaron, con quiénes jugaron, cómo se sintieron y lo que pasó durante el juego.

Luego, se da un momento para que representen su juego de manera individual o grupal a través de diversos lenguajes.

Se retoma el diálogo a través de preguntas que les ayuden a pensar en los aprendizajes que han ido logrando durante el juego. Este momento no debe ser forzado. Finalmente, los niños y niñas ordenan los sectores para iniciar otras actividades programadas en la jornada diaria.

Juego libre en el patio

- La docente o promotora asigna por lo menos 20 minutos diarios para el juego fuera del aula.
- Durante este tiempo todos los niños y niñas están fuera del aula jugando a lo que quieran y con lo que quieran. Si el clima lo impide, la actividad se realiza en el aula o en otro lugar cubierto.
- Los niños y niñas practican juegos tradicionales de su pueblo y de otros pueblos.



El juego libre en los sectores y el juego libre en el patio son momentos en los que los niños y niñas desarrollan el pensamiento simbólico, la creatividad y se mueven con libertad.



Capítulo

4

Desarrollo de las áreas curriculares con enfoque intercultural

4.1 Personal Social–Ciencia y Tecnología

El trabajo holístico de las áreas de Personal Social y Ciencia y Tecnología

La separación entre sociedad y naturaleza, que subyace en los currículos nacionales, responde a una determinada concepción de la realidad y de la vida ajena a la concepción holística del universo, que es propia de la tradición cultural de los pueblos originarios. Según este punto de vista, existe un cosmos que los seres humanos comparten con las plantas, animales y seres espirituales (almas, fuerzas y espíritus que viven en diferentes espacios). Desde esta tradición cultural todos los elementos se encuentran enlazados y son interdependientes, por lo que la acción de un elemento repercute sobre el resto. Animales, plantas, suelo, aire, agua, montañas, seres espirituales y seres humanos integran un mundo, en el cual cada uno asume determinados roles para hacer posible su existencia y la de los demás.

Reconocerse como un elemento dentro del conjunto exige a hombres y mujeres actuar desde una perspectiva de intercambio y reciprocidad con todo lo que los rodea. Esto constituye la base que les permite vivir en su ambiente.

Esta visión de la realidad interpela la manera como, desde la escuela, se viene abordando el trabajo en las áreas de Personal Social y Ciencia y Tecnología y plantea la necesidad de integrarlas, de tal manera que tengan sentido para el estudiante que pertenece a un pueblo originario.

¿Cómo se le da un tratamiento holístico a estas áreas?

En el marco de respeto a la diversidad cultural se tratará de abordar la realidad desde una mirada holística, superando la división entre sociedad y naturaleza. En términos concretos, implica enriquecer el área de Personal Social con aspectos vinculados con lo que el currículo denomina “naturaleza” e incluir las relaciones sociales que se producen en esta, al abordar el área de Ciencia y Tecnología.

A continuación, se presentan algunos ejemplos que enriquecen el área de Personal Social desde esta perspectiva:

Algunos valores, como el respeto, no se limitan a la relación entre humanos sino que también rigen con quienes son los dueños de los diferentes espacios de los animales o plantas.

Los quechuas conciben a las semillas, plantas y animales como personas, por eso las respetan como tales. Al encontrar una semilla tirada en el suelo la recogen y le dicen *allawchi waqaykanchi* (pobrecito, estará llorando).

Lo mismo sucede con el intercambio o la cooperación entre personas y también entre las personas con otros seres.

Cuando necesitan curar enfermedades, las mujeres del pueblo shipibo acuden al árbol de la lupuna para extraer su resina o sus hojas. Previamente, la mujer tiene que llevar algo, como monedas o ropa, para intercambiar con la madre del árbol. Antes de extraer la resina, la mujer le explica: “Mi hijo... está enfermo, necesito que se cure. Para eso te pido tu resina y tus hojas. Te dejo esto para ti”.

De igual manera, al desarrollar la competencia de construcción de la identidad será necesario considerar las habilidades que desarrollan los niños y niñas y el papel que cumplen diversos seres (animales y vegetales) en este proceso.

Cuando un niño o niña yanesha pesca por primera vez debe dejar el pescado en un panal de hormigas *chak* para que estos se lo coman y luego lo comuniquen a su madre. La madre de las hormigas hace que el nuevo pescador o pescadora tenga una pesca abundante, al igual que las hormigas, que son muy numerosas. Esta acción se complementa con algunas conductas que el pescador debe seguir como cocinar el chilcano con mucho cuidado para que no se rebalse. Derramar caldo en la ceniza puede ocasionar huaycos y perjudicar los pozos donde viven los peces.

Si se aborda la actividad desde Ciencia y Tecnología, se puede incorporar lo social, al reconocer la manera en que se produce este tipo de relaciones en la naturaleza.

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.

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

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 ashaninka le hablan a la trampa que han construido, tratándola como hermana, para pedirle que los ayude a atrapar aves y animales.

En síntesis, al abordar el área de Personal Social se debe buscar el vínculo con la naturaleza, y al hacerlo desde Ciencia y Tecnología se debe evidenciar su relación con lo social. Así se busca reconocer y valorar la visión holística de la realidad, propia de la tradición cultural de los pueblos originarios, la cual se expresa en su práctica cotidiana y en su cosmovisión.

Personal Social

Esta área atiende el desarrollo del niño y la niña desde las dimensiones personal (como ser individual en relación consigo mismo) y social (como ser en relación con otros). Busca que la persona se conozca a sí misma y a los demás a partir del reconocimiento de sus características y capacidades y de las relaciones que establece, base para la convivencia sana en su medio social.

Desde la propuesta EIB es necesario abordar esta área con un enfoque intercultural que considere la visión de la persona, según la cual esta se va constituyendo no solamente a través de su relación con los seres humanos sino también con los seres del cosmos (seres espirituales o deidades).

Asimismo, el desarrollo personal requiere aprender a convivir democráticamente y la formación en valores. Para los pueblos originarios esta convivencia no solo se produce con los seres humanos sino que también incluye a los diferentes seres que pueblan el universo. El respeto hacia los seres humanos y los dueños de diferentes seres o espacios es otro valor fundamental y necesario para garantizar una vida en armonía.



Por último, desde que nace, el niño y la niña se relaciona con el mundo a través de su cuerpo y el movimiento con los que genera sensaciones y conocimientos. La construcción de la imagen corporal, que es un elemento clave en la formación de la identidad, se logra a partir de la práctica motriz, la libre expresión y el juego.

Desde muy pequeños, en los pueblos originarios desarrollan habilidades motrices producto de la libertad de movimiento que les brindan en casa y la comunidad. Los niños y niñas cumplen roles asumidos y adjudicados de acuerdo con su edad y madurez, como pastar ovejas, recoger leña, traer agua, recolectar frutos junto con sus hermanos mayores, acompañar a sus padres o abuelitos en la pesca, en la siembra o en la cosecha. En esa dinámica todo el tiempo caminan, corren, saltan, trepan, se arrastran, gatean.

Algunas actividades que nos ayudan a promover la construcción de la identidad personal y social

- Llamar al niño o niña por su nombre, pedir que nos explique el significado de su nombre o por qué sus padres decidieron ponérselo.
- Proponer actividades en las que se dibujen a ellos mismos y a sus familias.
- Dialogar sobre sus actividades favoritas y representarlas gráficamente.
- Visitar la casa de algún abuelo o abuela de la comunidad para que nos explique sobre las diferentes vestimentas, tejidos, instrumentos que se utilizan en nuestra comunidad, o cuente algunos relatos de origen.
- Invitar a las madres y a otros miembros de la comunidad para compartir recetas nutritivas y cocinar con la participación del niño y la niña.



- Participar en actividades socioproductivas a través de los proyectos basados en el calendario comunal.
- Participar en las actividades festivas de la comunidad, ayudando en la decoración e informándonos sobre la historia de la festividad⁸.

Algunas actividades que nos ayudan a trabajar la convivencia

- Realizar asambleas para proponer acuerdos de convivencia con los niños y niñas.
- Indagar con los abuelos, abuelas, padres y madres sobre cómo se pide permiso a las deidades o seres espirituales para poder realizar ciertas actividades socioproductivas.
- Realizar reflexiones con los niños y niñas sobre las restricciones y prohibiciones que deben observar según las normas de su pueblo o comunidad.
- Escuchar relatos en los que estén presentes algunas de las normas de convivencia del pueblo originario.
- Escuchar consejos de los abuelos y abuelas de la comunidad.



⁸ Tomado y adaptado del *Diseño curricular de educación inicial y primaria intercultural bilingüe de los pueblos awajún y wampis. Región Amazonas*. Documento de trabajo (Unicef, 2013).

Escuchar relatos

Los relatos son narrados de preferencia por un abuelo, abuela o yachaq.

Hay relatos que enseñan el origen de actividades productivas, o las características y poderes que poseen los seres del cosmos.

Otros relatos transmiten los valores y conductas que las personas deben practicar a lo largo de la vida.

¿Qué hace la maestra?

Coordina con el abuelo, abuela o yachaq y se ponen de acuerdo en el tema y lugar.

¿Qué hacen los niños y niñas?

Escuchan respetando las prácticas propias del pueblo.

Al finalizar, se despiden de acuerdo con las prácticas de su pueblo.

En el aula vuelven a narrar el relato con sus propias palabras*. Dialogan sobre las enseñanzas del relato de ser el caso.

El pajil enseña a pescar a los matsés

Cuando el pajil era persona invitó a los huérfanos a pescar en la quebrada.

Cuando llegaron a la quebrada encontraron un pozo con bastantes peces, entonces el pajil mandó a uno de los huérfanos a traer un palo largo.

El pajil le dijo a los huérfanos que se escondan detrás de los árboles.

Cuando los huérfanos se escondieron el pajil clavó el palo en el medio del pozo y la quebrada se empezó a secar.

Cuando estuvo bien seca llamó a los huérfanos para que juntaran los peces. Así enseñó el pajil a pescar.

(*) En los cuadernos de trabajo *Aprendamos juntos* se encuentran imágenes de algunos relatos para que los niños y niñas los vuelvan a contar después de escuchar a los abuelos o para que la docente y promotora lo narre.

El maíz que llora

Cierto día un hombre viajó del valle hacia el Cusco cargando su costal de maíz. En el camino se cayó un grano de maíz y se quedó ahí solito, pasaron las ovejas y lo pisotearon, los caballos lo aplastaron, hasta el perro vino y lo orinó. El maicito se puso a llorar diciendo: "¿Cómo? ¿Nadie me va a recoger? Mi cuerpo me está doliendo". Al día siguiente, las personas pasaban y pasaban, nadie lo recogía. El maicito seguía llorando. Así pasaron muchos días hasta que un ratoncito hambriento que buscaba comida lo vio, dio un salto alegre al ver al maicito, se frotó sus manitas y exclamó: "¡Por fin voy a comer!". El maicito le habló: "Ratoncito, me encontraste después de estar tirado y sin nadie que me recogiera, estaba sufriendo y llorando solito. ¿Tú quieres comerme?". "No, pues, maicito", respondió el ratoncito, "después de lo que me has contado no puedo comerte". Entonces, el maíz le dijo: "Mira, como soy agradecido, te mostraré esa chacra, allí hay mucho maíz, ve con toda tu familia y coman todo lo que puedan". El ratoncito se fue contento y agradecido, pero antes levantó al maicito y lo dejó dentro de la chacra. En ese lugar donde el maíz se encontraba solito vino la lluvia. De por sí el maicito empezó a crecer y cuando los pobladores se acercaron a ver la chacra solo vieron que salían muchos ratones. Decían: "Aquel maicito solito creció a pesar de haber estado tirado en el camino. ¿Quién lo habrá recogido? y ¿cómo nuestros maíces se lo comieron los ratones?".

Desde ese día, todos los pobladores aprendieron que todas las semillas de los granos no se botan, si encuentran un grano lo recogen y lo guardan en sus almacenes con mucho cuidado y cariño.

Nuestra historia personal

Esta estrategia se desarrolla con la participación de la familia y contribuye en la construcción de la identidad personal y cultural de los niños y niñas, a través de la elaboración de un álbum. Asimismo, visibiliza la estrecha relación que tienen los seres de la naturaleza con la formación de la persona.

La construcción de este álbum puede durar dos meses y se recomienda destinar 45 minutos una vez a la semana para esta actividad.

La información está referida a la preparación de los padres para que nazca bien el niño o niña; época y momento del día en que nació y significado de su nombre. ¿Cómo era de bebé? Curaciones y cuidado desde el nacimiento, alimentación y juguetes que usaba de pequeño. ¿Cómo soy ahora? Lo que me gusta, lo que me disgusta, en qué soy hábil. ¿Con quiénes vivo? Nombre de mis familiares y a qué se dedican.

Para desarrollar la estrategia, la maestra:

1. Se reúne con las familias para explicar cómo será su participación en la construcción de la historia personal.

2. Realiza una asamblea con los niños y niñas para motivarlos a conocer más sobre ellos y sus familias.
3. Selecciona un tema para iniciar la elaboración de la historia personal. El primer tema podría ser: ¿Cómo se cuidan sus padres para que nazca bien el niño o niña?
4. Inicia el diálogo para explorar los saberes de los estudiantes y luego reparte hojas⁹ preparadas especialmente para recolectar la información en casa.
5. Motiva a los niños y niñas para que socialicen lo que les contaron en casa.
6. Al socializar encontrarán similitudes y diferencias en las prácticas de crianza de sus familias.
7. Al finalizar la socialización comparte la nueva temática a investigar.

Los niños y niñas, con ayuda de sus familias, organizan las hojas en un folder y lo decoran.

⁹ Los cuadernos de trabajo *Aprendamos juntos* presentan fichas de trabajo para elaborar este álbum.

Ciencia y Tecnología

“En el área de ciencia y tecnología se tiene como propósito promover experiencias que los motiven a explorar, inventar y cuestionarse sobre los objetos, seres vivos, hechos y fenómenos que observan; a buscar información para responder a aquellas preguntas que los intrigan; poner a prueba sus “ideas y teorías” para reafirmarlas o transformarlas; descubrir posibles relaciones entre las características de los objetos; y describir lo que observan, así como explicar y comunicar sus descubrimientos”. (Minedu, 2016b)

Desde esta perspectiva, la naturaleza se considera como un objeto de estudio y de cuidado, lo cual es ajeno a la visión indígena del cosmos porque, como ya hemos explicado, no existe una división entre lo natural y lo social. Por otro lado, existen otras formas de acceder al conocimiento que no necesariamente se limitan al método científico. Por estas razones es necesario enriquecer la perspectiva del área desde un enfoque intercultural.

Actividades para desarrollar la competencia del área:

- Realizar experimentos con elementos del entorno, como mezclas con arena y agua, sal y arena, y observar y plantear hipótesis sobre lo que sucede al mezclar este tipo de elementos.
- Identificar algún tema que genere curiosidad en los niños y niñas (por qué se muere una planta), orientar la formulación de una posible respuesta (hipótesis), buscar información y plantear conclusiones.
- Escuchar relatos que les ayuden a conocer el origen de los animales, plantas, astros y otros seres del entorno según la concepción de su pueblo originario.
- Conversar con algún abuelo o abuela sobre los nombres de los ríos, cerros, quebradas, puquios de su comunidad y su significado.

- Visitar diferentes espacios de la comunidad (chacra, purma) con el fin de observar e identificar las características del espacio y la diversidad de especies que existen en cada uno.
- Recorrer diferentes lugares de la comunidad y conversar sobre los lugares donde viven los diferentes animales y de qué se alimentan.
- Visitar la huerta de alguna mamá que tenga plantas medicinales y aromáticas con la finalidad de que los niños reconozcan su uso.
- Visitar una chacra con el fin de reconocer los lugares donde se siembran los diferentes cultivos.



4.2 Comunicación

En los pueblos originarios la comunicación se efectúa no solo entre personas, también se produce con los diversos elementos de la naturaleza y los seres espirituales. En algunos casos cumplen un rol de mediadores los chamanes, los yachaq o personas experimentadas a través de la toma de ciertas plantas u olores fuertes o sueños.

Asimismo, desde pequeños, los niños aprenden a leer las señas y señales de la naturaleza, como por ejemplo, las nubes o la floración y fructificación de los árboles.

El desarrollo de competencias comunicativas en educación inicial intercultural bilingüe implica incluir en la práctica pedagógica las distintas formas de comunicación desarrolladas por los pueblos originarios. La escuela debe practicar formas comunicativas propias del espacio escolar y otras desarrolladas por las diversas sociedades o comunidades.

Enfoque del área

Las competencias del área se enmarcan en el **enfoque comunicativo** con una perspectiva sociocultural y se enfatizan las prácticas sociales del lenguaje. De esta manera, las actividades:

- Parten de situaciones comunicativas propias del contexto para que los niños y niñas comprendan y produzcan textos orales y escritos de distinto tipo, con diferentes propósitos.

- Consideran el uso del lenguaje en el contexto sociocultural de los niños y niñas. La docente o promotora, con ayuda de los padres de familia y conocedores de la comunidad, investiga sobre los diferentes usos del lenguaje así como sobre las normas para establecer la comunicación y situar las experiencias de aprendizaje.

Desarrollo de la expresión y comprensión oral

Todos aprendemos a hablar escuchando y hablando con las personas que nos rodean por una necesidad fundamental de los seres humanos: la de comunicarnos.

La comunicación oral se desarrolla desde las propias prácticas de los pueblos originarios y desde la escuela. Por ello, es importante que las docentes y promotoras respeten las formas comunicativas de los pueblos originarios que, entre otras, pueden ser:

- Formas de hablar discretas y respetuosas.
- La observación atenta de las actividades, la cual forma parte de los modos de aprendizaje de los niños y niñas en muchas sociedades indígenas. De ahí la necesidad de dejarlos que observen y no exigirles, desde un inicio, la intervención verbal como forma de expresar los aprendizajes.
- El silencio, como parte de las interacciones discursivas, debe ser respetado por los docentes.

Al inicio del año escolar la docente o promotora recoge un listado de textos orales propios presentes en la comunidad para considerarlos en los proyectos y en otras actividades que desarrollará en el aula.

a. **Desde las prácticas orales de los pueblos** se consideran:

- Cantos, adivinanzas, discursos, saludos agradecimientos, entre otros.
- Los testimonios de vida de los ancianos y ancianas de la comunidad.



b. Desde las formas escolares se utilizan:

- La descripción de situaciones del entorno, objetos, láminas.
- Los juegos verbales o lingüísticos (palabras, adivinanzas, rimas).
- Los juegos de imitación y juegos de roles.
- Diálogos sobre la noticia personal o noticias de la radio o TV (en comunidades donde haya presencia de estos medios de comunicación).
- Asambleas como espacios de intercambio entre los niños y la docente o promotora educativa comunitaria, o como espacio para planificar un proyecto o las actividades del día.
- El diálogo con diversos propósitos en parejas o grupos pequeños.

Lee diversos tipos de textos

Leer es comprender y comprender un texto escrito es darle un significado. Por ello, una competencia esencial de la lectura es el manejo e identificación de la información en los textos escritos, su reorganización e inferencia de lo que está implícito, es decir aquello que no se dice.



Los pueblos originarios cuentan con formas propias de escritura para comunicar sus actividades productivas, sus sentimientos, emociones, estados de ánimo, formas de ver el mundo, la relación con los seres del cosmos, etc.

El pallay (textil andino), los textiles y cerámicas shipibas, los diseños faciales de los shawi, los mates burilados, entre otros, representan estas formas propias de comunicación.



Para desarrollar esta competencia se ofrece:

- Cerámicas, textiles o imágenes con diseños faciales propios de su herencia cultural.
- Un aula textualizada con carteles escritos en la lengua de acuerdo con el escenario lingüístico. Por ejemplo, la lista de asistencia donde está su nombre.
- Diferentes textos con imágenes para ser leídos por los niños y niñas o por el adulto, y fomentar su imaginación.
- Textos reales y completos que ofrecen información de interés.

Escribe diversos tipos de textos

Los niños y las niñas producen textos escritos de diverso tipo y complejidad en variadas situaciones comunicativas. Para ello recurren a sus experiencias previas y a diversas fuentes de información.

La producción de un texto escrito está ligado a la necesidad de expresar y de comunicar. Para el niño y la niña, producir un texto es escribir “de verdad”, desde el inicio debe producirse textos auténticos en situaciones reales de uso y de comunicación, relacionados con sus necesidades e intereses.






Con la finalidad de desarrollar esta competencia se ofrece oportunidades para:

- Ver escribir a su docente.
- Escribir textos por sí mismos, como ellos creen que se escribe, en forma individual o en grupos. Por ejemplo, su nombre, el de sus compañeros de grupo, de su familia.

Para producir textos, la docente o promotora guía el proceso a través de las siguientes acciones:

- Planificación: los niños deciden a quién va dirigido el texto, qué texto van a escribir y para qué lo van a escribir.
- Textualización: dictan a la docente o promotora o escriben a su manera el texto planificado.
- Revisión: con ayuda de la docente o promotora revisan si el texto dice lo que han dictado y si cumple su propósito.



Producir un texto con los niños y niñas puede tomar más tiempo del asignado a una actividad de aprendizaje.

A continuación se detallan algunas estrategias para favorecer el desarrollo de las competencias comunicativas:

La asamblea de los niños y niñas

¿Qué competencias desarrollan los niños y niñas?

Se comunica oralmente en su lengua materna.

Se organiza por lo menos una vez a la semana.

Durante la asamblea se puede:

- Planificar actividades con los niños y niñas.
- Evaluar el cumplimiento de acuerdos y responsabilidades.
- Dialogar sobre un tema de interés de los niños y niñas o de las dificultades que se presentan en el aula.

La docente:

- Ubica a los niños y niñas en círculo, de tal forma que todos se puedan ver y escuchar.
- Evita interrogatorios masivos.
- Incentiva la participación de todos y todas.
- Está atenta para relacionar las ideas y opiniones de los niños y niñas.

Lluvia de preguntas

¿Qué competencias desarrollan los niños y niñas?

Se comunica oralmente en su lengua materna.

Con esta estrategia se puede iniciar el desarrollo de un proyecto.

La docente:

- Presenta a los niños y niñas la imagen o foto de un lugar, una práctica cultural, un animal, una planta, una herramienta, que sea poco conocida por ellos.
- Formula una pregunta e incentiva a los niños y niñas a formular otras.
- Registra por escrito las preguntas formuladas.
- Promueve la búsqueda de la información en diferentes fuentes para dar respuesta a sus preguntas.

La entrevista

¿Qué competencias desarrollan los niños y niñas?

Se comunica oralmente en su lengua materna.

Para desarrollar la entrevista:

- Los niños y niñas, junto con la docente y promotora, eligen a quién van a entrevistar y para qué lo van a entrevistar.
- Según la persona por entrevistar, acuerdan cómo entrevistarla.
- Formulan las preguntas de acuerdo con lo que desean conocer.
- Hacen la entrevista.
- Realizan un recuento de la entrevista.

La docente:

- Junto con los niños y niñas formula las preguntas y les da un orden.
- Coordina previamente con la persona que será entrevistada.
- Organiza a los niños y niñas para realizar las preguntas.
- Ayuda a sintetizar los aportes de la entrevista.

Yo cuento un poco y tú sigues

¿Qué competencias desarrollan los niños y niñas?

Se comunica oralmente en su lengua materna.

La docente:

- Inicia con una frase como: "Había una vez un tucán enojón...".
- Promueve que uno de los niños o niñas continúe con una parte de la historia. Formula preguntas como: ¿Por qué estaba enojado el tucán? ¿Dónde estaba?
- Luego da pase a otro niño para que cuente una parte más de la historia. Le puede preguntar: ¿Qué le paso?
- Finalmente, le da pase a un tercer niño o niña para que concluya la historia.

Recuerda que no es lo mismo conversar con un anciano o anciana que conversar con el enfermero o sanitario. Los ancianos transmiten sus saberes a través de sus propias formas de comunicación, no es adecuado hacerles entrevistas.

Lectura de textos icono-verbales

¿Qué competencias desarrollan?

Lee diversos tipos de textos en su lengua materna.

Previamente la docente y promotora:


- Elabora el texto sustituyendo algunas palabras con imágenes.
- El texto puede ser una canción, un instructivo o una historia.
- El texto debe tener letras grandes.


Durante la actividad de aprendizaje:

- Muestra la lámina con el texto icono-verbal*.
- Pregunta a los niños y niñas si imaginan qué dice el texto.
- Lee el texto de palabras e imágenes con un palito o puntero, cuando el palito señale el dibujo te quedas en silencio para que los niños y niñas la nombren.
- Finalmente, los niños y niñas leen solos el texto.


Cuaderno de trabajo Kuska yachasunchik-5 años

Phaway uwihacha

Phaway, phaway 

 chakrachakunaman

Paqtataq apasunkiman

 wasichanman.

Sutiymi:

69

(*) Un texto icono-verbal combina palabras con dibujos. Este tipo de textos podrás encontrarlos en los cuadernos *Aprendamos juntos*.

Expresión en lenguajes artísticos

- Los diversos pueblos del mundo usan varios lenguajes para comunicarse: danza, música, pintura, dibujo, escultura, teatro, tejido, cerámica, entre otros.
- Es importante propiciar la vivencia de los diversos lenguajes para expresarse no solo a nivel oral y escrito sino a través de otras manifestaciones que surgen de la necesidad de expresar y comunicar vivencias y emociones.
- Estas manifestaciones se producen en las actividades socioproductivas, festivas y otros eventos como, por ejemplo, para festejar la cosecha, la siembra, el nacimiento, la muerte, entre otros.
- El desarrollo de esta competencia se trabaja a través de talleres (ver Capítulo III).



4.3 Castellano como segunda lengua

La base para el aprendizaje de una segunda lengua es el desarrollo y consolidación de las habilidades comunicativas orales en la lengua materna del niño y la niña. La propuesta pedagógica de EIB considera la enseñanza del castellano a partir de los cinco años. A esta edad, aunque han avanzado en el dominio de su lengua materna (manejo de la estructura y vocabulario básicos), se encuentran en un proceso de consolidación de esta lengua.

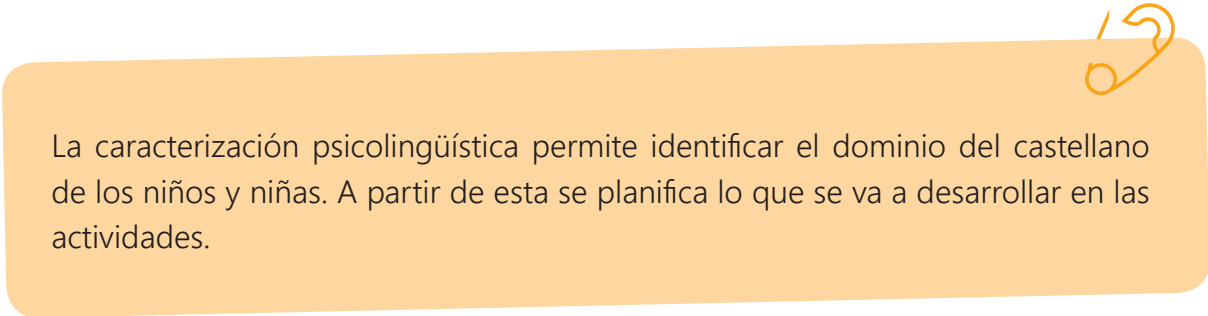
La competencia comunicativa oral en la segunda lengua se irá adquiriendo de manera progresiva. Al inicio, es posible que el niño entienda lo que se le dice en castellano, pero no responde verbalmente sino con gestos, movimientos o conteste en su lengua materna o en castellano utilizando palabras o formas gramaticales de su lengua materna.

Las actividades de castellano como segunda lengua se desarrollan con niños y niñas de cinco años que tienen un mayor dominio de la lengua originaria. En caso de que la docente tenga a cargo un **aula multiedad** la desarrolla con todos los niños y niñas, aunque debe poner especial énfasis en los niños de 5 años.

Al enseñar la segunda lengua la docente y promotora toman en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Vocalizar claramente al dirigirse a los niños y niñas. Utilizar tonos de voz adecuados del contenido de lo que expresa. Hablar pausado y realizando gestos y movimientos corporales para favorecer la comprensión.
- Hacer uso de la lengua materna de los niños y niñas cuando sea necesario.
- Empezar y terminar cada clase con un símbolo (canción, rima, un muñeco u otro) para que los niños sepan que empieza la actividad de la segunda lengua. Un títere de un personaje significativo que esté relacionado con la segunda lengua es un buen recurso afectivo para los niños y niñas.
- Utilizar diferentes estrategias como juegos, canciones, manualidades, actividades de respuesta motriz, entre otras.
- Planificar actividades donde los niños y niñas puedan trabajar en pares y en grupos para promover la interacción.

La enseñanza de castellano como segunda lengua tiene una planificación independiente de las unidades didácticas (proyectos o unidades de aprendizaje). Estas actividades giran alrededor de un tema del cual se desprenden tres situaciones comunicativas que promueven el uso de expresiones lingüísticas, vocabulario y aspectos gramaticales del castellano.



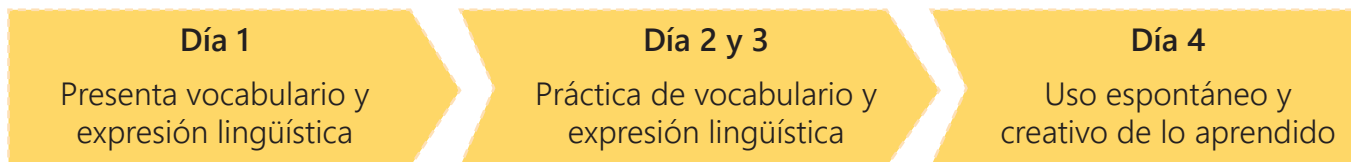
La caracterización psicolingüística permite identificar el dominio del castellano de los niños y niñas. A partir de esta se planifica lo que se va a desarrollar en las actividades.



Primer trimestre				
Unidades	1. Nos conocemos	2. Nuestra familia	3. Nuestra aula	4. Nuestro cuerpo
Situación comunicativa 1	Nos presentamos y saludamos	Las personas con quienes vivo	En nuestra aula hay	Yo muevo mi cuerpo
Expresiones que se ponen en uso en los textos orales.	Hola / Chau ¿Cómo te llamas?/ Yo me llamo ... ¿Cuántos años tienes?/Yo tengo ...	¿Con quién vives? Yo vivo con mi ...	¿Qué hay en el aula? En el aula hay ...	¿Qué mueves? Yo muevo mi/mis
Vocabulario que se utilizara con mayor frecuencia.	Nombres de los niños y niñas. Edad: cuatro, cinco.	Mama, papa, hermano, hermana, abuela, abuelo, tía, tío.	Sillas, mesas, pizarra, juguetes, cuentos, balde, lavador.	Pies, cabeza, manos, brazos, piernas, cintura.
Situación comunicativa 2	¿Dónde vives?	Te presento a mi familia	¿Cómo son los objetos del aula?	¿Qué hay en tu cara?
Expresiones que se ponen en uso en los textos orales.	¿Dónde vives? Yo vivo en ...	¿Cómo se llama tu ...? Mi se llama	¿De qué color es ? Es de color.... ¿De qué tamaño es?/ Es	En mi cara hay ...
Vocabulario que se utilizara con mayor frecuencia.	Nombre de la comunidad y/o sector o referentes donde viven los niños del aula.	Nombre de los familiares. Mama, papa, hermano, hermana, abuela, abuelo.	Azul, rojo, amarillo, marrón, negro, verde. Grande, pequeño.	Ojos, nariz, orejas, boca, cejas, pestañas.
Situación comunicativa 3	Conocemos a nuestros amigos	¿Qué hace tu familia?	Ordenamos el aula	Aseamos nuestro cuerpo
Expresiones que se ponen en uso en los textos orales.	¿Cómo se llama tu amigo/amiga? ¿Cuántos años tiene?	¿Qué hace tu ...? Mi	Dame el/la ... Gracias.	¿Qué te lavas?/ Yo me lavo ... ¿Con qué te lavas?/ Me lavo con ...
Vocabulario que se utilizara con mayor frecuencia.	Nombres de sus compañeros. Edad: cuatro, cinco.	Cocina, lava, cosecha, trabaja, pesca.	Pelota, crayola, plomón, tapa, papel, palo.	Jabón, agua, champú, pasta dental, dientes, cabello.

Secuencia metodológica

Cada situación comunicativa se desarrolla en cuatro días de acuerdo con la siguiente secuencia:



Día 1


La docente o promotora:

- Presenta la situación comunicativa.
- Presenta el vocabulario y la expresión lingüística que aprenderán los niños y niñas utilizando imágenes u objetos.
- Fija el vocabulario a través de situaciones lúdicas.
- Promueve el trabajo con todo el grupo.

Día 2 y día 3

La docente o promotora:

- Hace uso de estrategias lúdicas que implican movimiento, canciones y juegos verbales para fijar el uso de la expresión lingüística y el vocabulario.
- Retroalimenta el uso de la expresión lingüística y el vocabulario.
- Se promueve el trabajo en pequeños grupos y en pares.



En las cartillas de castellano como segunda lengua encontrarás juegos, canciones, rimas y adivinanzas que podrás adaptar e incluir en tus actividades de segunda lengua.

Día 4

La docente o promotora:

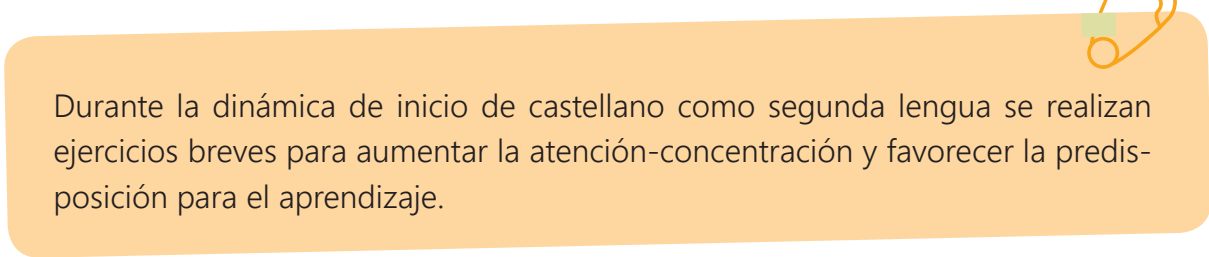
- Continúa practicando las expresiones lingüísticas y el vocabulario a través de otras estrategias lúdicas.
- Promueve la aplicación de lo aprendido de una manera libre y creativa a través del trabajo en pares.

Cada día la actividad se organiza en tres momentos:

Inicio: saludo con el símbolo de L2 (títere, sombrero, muñeco, etc). **Dinámica de inicio** que prepara la mente y el cuerpo para aprender. Actividad para iniciar o recordar lo aprendido de la clase anterior.

Desarrollo: actividades centrales.

Cierre: despedida con el símbolo (títere, sombrero, muñeco, etc.).



Durante la dinámica de inicio de castellano como segunda lengua se realizan ejercicios breves para aumentar la atención-concentración y favorecer la predisposición para el aprendizaje.

Sugerencia de estructura de una situación significativa:

Título de la situación comunicativa : Aseamos nuestro cuerpo	
Fecha	Del 16 al 20 de julio
Desempeño	Recupera información explícita de un texto oral donde predominan palabras de uso frecuente y son expresados con apoyo de gestos, expresiones corporales y tono de voz del interlocutor. Responde a un interlocutor (compañero de clases o profesora) utilizando palabras y frases de su lengua materna.
Expresiones	¿Qué te lavas? Yo me lavo la/el/las/los ... ¿Con qué te lavas la/el/las/los...? Yo me lavo la/el/las/los ... con ...
Vocabulario	Útiles de aseo: jabón, champú, cepillo de dientes, pasta dental, agua. Partes del cuerpo: mano(s), pie(s), dientes, cara, oreja(s) cabello, cuello.
Materiales	Dado con imágenes de útiles de aseo. Dado con imágenes de partes del cuerpo. Tarjetas pequeñas con imágenes de útiles de aseo y partes del cuerpo, dos cajitas de cartón u otros depósitos para guardar las tarjetas. Lavador con agua, jabón, champú, cepillo de dientes, pasta dental.
Resumen de actividades	Día 1: Presentación de la situación comunicativa: expresiones lingüísticas. Juego con objetos y dado para presentar y fijar vocabulario.
	Día 2: Práctica de las expresiones lingüísticas y vocabulario a través de una canción con grupo clase y pequeños grupos.
	Día 3: Práctica de las expresiones lingüísticas y vocabulario en pequeños grupos y pareja a partir de la canción incompleta y juego con tarjetas.
	Día 4: Producción creativa individual a partir de un juego de roles.

Día 1

Inicio

- Los niños dispuestos en círculo realizan junto con la profesora la dinámica de inicio “Espantado”
- Uno de los títeres utilizados para las sesiones de castellano como L2 saluda a los niños con la cara y manos sucias. La profesora lo mira y les hace ver a los niños que el títere está sucio. Le dice al títere que tiene que lavarse con jabón. El títere responde ¿Jabón? ¿qué es eso? La profesora le dice que van a enseñar al títere con qué se tiene que lavar. La profesora coloca al títere en un lugar donde todos puedan mirarlo.

Desarrollo

- Presenta los útiles de aseo tapados con una tela. Pregunta a los niños ¿qué tendremos aquí?
- Permite que algunos niños que deseen se acerquen y toquen lo que hay debajo de la tela para que adivinen lo que es. Los niños responden en su lengua materna o en castellano.
- Luego la profesora va sacando uno por uno los elementos y los presenta diciendo su nombre en castellano.
- Juegan a lanzar un dado gigante. Primero lanza ella y pregunta ¿Qué es?, los niños responden y ella refuerza diciendo el nombre de la imagen que ha salido.
- La profesora indica que algunos niños y niñas van a lanzar el dado y todos nombrarán el elemento que sale y van diciendo el nombre de los útiles de aseo que indica el dado, repitiendo la última sílaba de la siguiente forma: Jabón, jabón, jabón – bon – bon
- Luego de jugar algunas veces, presenta un segundo dado con partes del cuerpo (mano, manos, cara, oreja, orejas, dientes). Lanzan los dados de forma alternada y dicen el nombre de la imagen.



Después

- Se presenta el títere de castellano como L2 quién mostrando el jabón expresa: Yo me lavo las manos con jabón. Junto con los niños coloca tarjetas con imágenes del vocabulario aprendido en el espacio de castellano como segunda lengua. Se despide de los niños y niñas ubicándose en el lugar de L2.

Día 2

Inicio

- Los niños dispuestos en círculo realizan junto con la profesora la dinámica de inicio "Espantado"
- El títere utilizado para las sesiones de castellano como L2 saluda a los niños y mostrando los útiles de aseo que están en una mesa pregunta a los niños ¿Qué es esto? Los niños responden en castellano o en su lengua materna, el títere repite el nombre del objeto en castellano. y empieza a cantar "Yo me lavo", les dice a los niños que hoy van a aprender una canción para que la canten cuando se laven las diferentes partes del cuerpo. La profesora coloca al títere cerca de ella.



Desarrollo

- La profesora canta realizando gestos y movimientos corporales necesarios y mostrando los útiles de aseo.

Yo me lavo las manos con jabón
Si con jabón, si con jabón
Hay que bonitas y que limpias quedaran
Con el jabón tralalá.

- Invita a los niños a cantar y hacer la mímica.
- La profesora pregunta al títere ¿Qué te lavas?, el títere se toca la cara y dice el nombre en castellano. Luego pregunta ¿con qué te lavas? señalando los útiles de aseo para que los niños respondan y el títere responde yo me lavo la cara con jabón.
- El títere al decir la expresión hace énfasis en el artículo.
- Cantan la canción tocándose la cara y mostrando el jabón. Anima a los niños y niñas a cantar haciendo la mímica. Repite un par de veces más con el títere cambiando la parte del cuerpo y útil de aseo luego se dirige a hacer la pregunta a los niños* para continuar cantando con las respuestas de los niños.

Cierre

- El títere de castellano como L2 se despide de los niños y niñas.

Día 3

Inicio

- Los niños dispuestos en círculo realizan junto con la profesora la dinámica de inicio "Espantado"
- El títere saluda y junto con la profesora cantan :

Yo me lavo las orejas con jabón
Si con jabón si con jabón
Hay que bonitas y que limpias quedaran
Con el jabón tralala.

- El títere propone jugar a la canción incompleta.



Desarrollo

- El títere canta la siguiente estrofa :

Yo me lavo... (Muestra los pies y
espera a que la profesora mencione la parte del cuerpo
que señala)* la profesora completa la idea diciendo: Los pies.
con... (Muestra el jabón)*.
"Jabón" responde la profesora

- Se repite la canción con otras dos partes del cuerpo y haciendo énfasis al pronunciar los artículos (el, los, la, las).
- Se forma cuatro grupos, y eligen un representante de cada grupo para que saquen dos tarjetas de las cajas que ha colocado la profesora sobre la mesa. En una caja están colocadas las tarjetas con las diferentes partes del cuerpo que conocen los niños y niñas y en la otra los útiles de aseo. Cuando tienen su tarjeta las muestran a su grupo para que digan la expresión "Yo me lavo... (mencionan la parte del cuerpo que hay en la tarjeta) con... (mencionan el útil de aseo que está en la otra tarjeta). Para una mejor comprensión de las indicaciones del juego la profesora puede hacer uso de la lengua materna de los niños y niñas.
- Juegan las veces que los niños y niñas deseen.

Cierre

- Se presenta el títere de castellano como L2 y se despide de los niños y niñas.

Día 4

Inicio

- Los niños dispuestos en círculo realizan junto con la profesora la dinámica de inicio “Espantado”
- El títere utilizado para las sesiones de castellano como L2 saluda a los niños y junto con ellos canta la canción “Yo me lavo”. Luego les dice que hoy van a jugar a adivinar lo que se lavan sus compañeros. La profesora coloca al títere en un lugar donde todos puedan mirarlo.

Desarrollo

- Se organizan en dos grupos e invita a un niño o niña a salir en forma espontánea a colocarse frente a los útiles de aseo. La profesora indica que se coloquen de espaldas y se laven la parte del cuerpo que deseen**. Los integrantes de uno de los grupo, con ayuda de la profesora, preguntan: ¿Qué te lavas?, esperan la respuesta del niño o niña. El otro grupo pregunta: ¿Con qué te lavas? El niño o niña contesta.
- La profesora ayuda a preguntar y contestar, para luego dejar que lo hagan solos.
- Participan otros niños y niñas que deseen, y los grupos se intercalan para hacer las preguntas.

Cierre

- El títere de L2 se despide de los niños y niñas.

(*) Si los niños no responden la profesora completa la expresión.

(**) Los niños se lavan las diferentes partes del cuerpo que han aprendido durante la unidad y cuyas imágenes se encuentran en el espacio de castellano como segunda lengua.





En las instituciones educativas donde niños y niñas hablan castellano pero algunas personas de la comunidad y familias se comunican en lengua originaria, se promueve el aprendizaje y uso de la lengua de herencia desde los 3 años.

Se generan oportunidades de aprendizaje en situaciones reales de comunicación con el apoyo de sabios y sabias y otros actores de la comunidad en coordinación con la Apafa o Conei.

Se sugiere hacer uso de la lengua a nivel de institución educativa y de aula a través de las siguientes estrategias y actividades:

- Las **actividades permanentes** al iniciar el día de trabajo con saludos y canciones.
- **La hora de nuestra lengua**, momento de la jornada diaria destinado al aprendizaje de la lengua de herencia con estrategias específicas.
- **Talleres de artesanía, tejidos y otros.** Durante la hora asignada a los talleres, uno de ellos estará a cargo de un sabio o una sabia quien dirige la actividad a partir de su experticia y usando preferentemente la lengua originaria.

En la comunidad la maestra promueve la participación de las familias en las siguientes actividades:

- Recupera espacios de uso cotidiano y permanente para apoyar el aprendizaje de la lengua originaria de sus hijos; en algunos momentos todos los miembros de la familia se comunican preferentemente en la lengua originaria.
- **Nidos lingüísticos:** es un espacio para el desarrollo de competencias comunicativas de los niños y niñas menores de 7 años. Se desarrolla de acuerdo con el contexto sociocultural y las dinámicas propias de la vida familiar y comunal del pueblo originario.
- **Letrado de la comunidad:** para sensibilizar e invitar a las familias, autoridades, estudiantes, docentes, sabios y padres de familia y comunidad en su conjunto a revitalizar la lengua y cultura originaria.

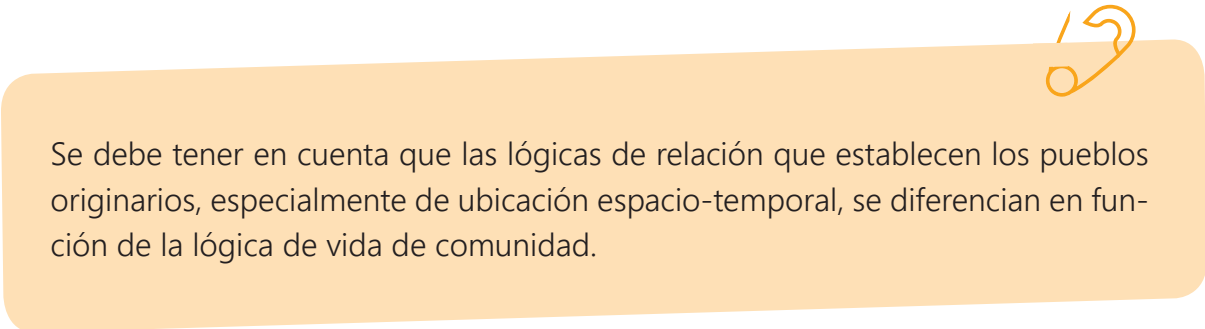
4.4. Matemáticas

Cada cultura tiene una forma de entender y resolver nociones relativas a la cantidad, el espacio, la forma, etc. Incluso poseen términos propios para expresar las formas de conteo, medición, localización, diseño, entre otras; que responden a su forma de concebir el mundo (Minedu, 2013b, p. 13).

El aprendizaje de las matemáticas se suscita en la práctica cotidiana al desarrollar actividades sociales y productivas. En estas actividades se desarrollan los saberes matemáticos de forma integrada con otros saberes.

Por ejemplo, cuando van a la chacra a sembrar yuca y calculan los espacios necesarios para sembrar contando los pasos; o cuando pescan y seleccionan los peces más grandes y devuelven al río los pequeños; o cuando seleccionan semillas para sembrar maíz, etc.

Tales saberes enmarcados en la cosmovisión del pueblo originario constituyen su matemática. Bishop (1999) sostiene que la matemática de los pueblos implica, principalmente, las prácticas de contar, medir, estimar, localizar, diseñar, jugar y explicar (Bishop, 1999, p. 41).



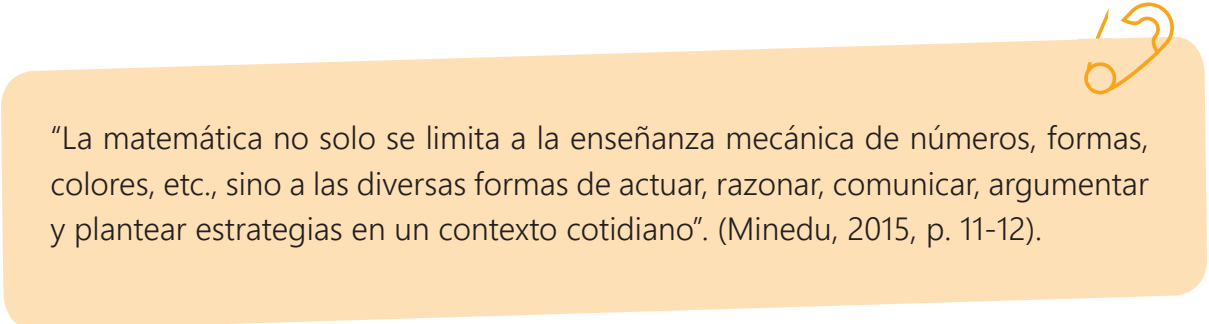
Se debe tener en cuenta que las lógicas de relación que establecen los pueblos originarios, especialmente de ubicación espacio-temporal, se diferencian en función de la lógica de vida de comunidad.

Enfoque del área

El enfoque que orienta la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas es el centrado en la resolución de problemas. Este tiene la intención de promover formas de enseñanza y aprendizaje a partir del planteamiento y resolución de problemas en diversos contextos.

Las características esenciales del enfoque son los siguientes: (Minedu, 2015, p. 16):

- Se plantea en situaciones de la vida cotidiana utilizando las formas de comunicación y expresión, técnicas e instrumentos de la matemática y de la propia herencia cultural.
- Se enseña y se aprende resolviendo problemas. La resolución de problemas sirve de contexto para que los niños y las niñas construyan nuevos conceptos matemáticos.
- Los problemas planteados se presentan como retos y desafíos interesantes que involucra a los niños y niñas en la búsqueda de soluciones.
- Los problemas motivan a los niños y niñas a pensar, actuar y expresarse matemáticamente en todo momento.



“La matemática no solo se limita a la enseñanza mecánica de números, formas, colores, etc., sino a las diversas formas de actuar, razonar, comunicar, argumentar y plantear estrategias en un contexto cotidiano”. (Minedu, 2015, p. 11-12).

Las situaciones o problemas que se plantean a los niños son novedosas, se corresponden con su realidad y constituyen un desafío a sus conocimientos matemáticos, es decir, lo que conocen no es suficiente para resolverlo y por ello se motivan a hacerlo.




Por ejemplo:

La docente de un jardín de la comunidad de Checani (Cusco) inicia la actividad contándoles a los niños y niñas que el río ha crecido y se ha llevado el puente. Cuando el río ha bajado los pobladores no pudieron cruzar. La docente pregunta: “¿Qué podemos hacer para que los pobladores crucen el río? ¿Cómo tiene que ser el puente?”. La docente propone elaborar un modelo de puente para mostrarle a sus padres. Les ofrece algunos materiales, palos gruesos y delgados y plastilina. Los niños se organizan para diseñar sus propuestas.

Al plantear a los niños y niñas una situación–problema se debe dedicar todo el tiempo necesario para que la comprendan antes de encontrar la respuesta. Durante las actividades de aprendizaje que tienen como énfasis desarrollar competencias matemáticas la docente o promotora realiza las siguientes acciones:

- Guía la comprensión de problema formulando preguntas que ayuden a la niña o niño a establecer diferentes relaciones con la información ofrecida.
- Solicita a los niños y niñas que digan lo que comprendieron del problema con sus propias palabras.
- Propicia la representación del problema con material concreto o dibujos.

- Permite a los niños y niñas hacer uso de estrategias que se adecúen a sus posibilidades como, por ejemplo, el ensayo y error, la simulación, uso de un dibujo, manipulación de material concreto, etc., para resolver el problema.
- Fomenta que los niños y niñas comuniquen cuál fue el proceso de resolución.
- Rescata los procesos de resolución que fueron efectivos y también los que no lo fueron para que luego los niños aprendan de los errores.
- Realiza junto con los niños y niñas la estimación de resultados.
- Potencia la reflexión, la perseverancia y el esfuerzo realizado por cada niño y niña.
- Reflexiona y valora el proceso de resolución de la situación-problema y no solo el resultado.



En educación inicial los niños transitan desde el hacer con su cuerpo al pensamiento, esto se hace visible a través de diversas formas de representación: corporal (vivencial), gráfico-plástica y verbal. La representación verbal es la de más elevado nivel de simbolización (Minedu, 2015, p. 32).

Estrategias para el desarrollo de competencias matemáticas

Las competencias matemáticas se desarrollan en diferentes momentos de la jornada diaria de manera espontánea o a partir de propuestas realizadas intencionalmente por la docente o promotora.



- a. **Las Actividades permanentes** deben representar un desafío considerando la edad de los niños y niñas. Por ejemplo:

Al contar a los asistentes utiliza el conteo expresado oralmente, representa la cantidad a través del lenguaje pictórico, gráfico o simbólico. Compara la cantidad de niños y niñas que asisten.

Al registrar la fecha usa expresiones que muestran su comprensión del tiempo (ayer, hoy, mañana) y expresan cuántos días faltan para un acontecimiento, y se relaciona con los numerales.

Durante el reparto de materiales establece relaciones de correspondencia uno a uno. Utiliza el conteo. Establece la relación parte-todo.

b. Juego en sectores

El juego permite partir **desde lo vivencial y lo concreto**, debido a que el cuerpo y el movimiento son la base para iniciar a los niños en la construcción de nociones y procedimientos matemáticos básicos. Durante el juego en los sectores, los niños y niñas se relacionan con algunas nociones matemáticas como se puede apreciar a continuación:

Sector de construcciones

Colocar elementos con diferentes características, esto le permitirá explorar, manipular y descubrir de manera natural rasgos de los objetos, realizar comparaciones, descubrir propiedades y solucionar problemas al momento de realizar sus construcciones.

La tienda

Implementarla con diferentes objetos y, junto con los niños y niñas, asignar precios. En la implementación ubican objetos, relacionan por características y expresan con palabras la ubicación. Al jugar hacen uso del conteo.

Sector de arte (pintura, modelado)

Relaciona formas, medidas y ubica objetos en el espacio. Diferencia características de los objetos.



c. Situaciones lúdicas

Cuando el juego es presentado por la docente con intencionalidad pedagógica deja de ser un juego espontáneo y pasa a convertirse en actividad lúdica que plantea situaciones problémicas.

La docente debe proponer situaciones lúdicas que impliquen un reto cognitivo a superar, garantizando interés, motivación y construcción de saberes. La situación que se plantea debe permitir que todos o la mayoría de los niños y niñas del aula participen activamente del juego.

Al plantear situaciones lúdicas considerar lo siguiente:

- La edad de los niños y niñas y sus intereses.
- Que tenga reglas sencillas y que sea de corta duración.
- Repetir los juegos varias veces. Esto favorece que los niños y niñas propongan diversas estrategias.
- Destinar tiempo para dialogar con los niños durante y después del desarrollo de la actividad. De esta manera verbalizan cómo han solucionado ciertos problemas durante el juego.

Recuerda que en esta etapa el cuerpo y el movimiento son la base para iniciar a los niños en la construcción de nociones y procedimientos matemáticos básicos (Minedu, 2015, p. 18).



Los juegos tradicionales se juegan tal cual se practican en la comunidad. La docente identifica las nociones matemáticas que aparecen en el juego para observar la respuesta de los niños y niñas. Después del juego crea un espacio de reflexión sobre estos conceptos matemáticos.

Cuaderno de trabajo: Kuska Yachasunchik 4 y 5 años

Actividad: Juguemos a la ollitas.

Competencia: Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.

Organizamos a los niños y niñas y dialogamos sobre algunas normas para jugar. Solicitamos que uno de los niños nos explique cómo se juega a las ollitas. Los niños o niñas que deseen pueden opinar.

Fuera del aula conformamos equipos de tres niños y niñas, trazamos una línea de llegada y el punto de partida. Dos de los niños cargan al tercero y lo trasladan con cuidado hacia la meta. Cada equipo escoge a quien va a cargar y dialogan sobre la mejor forma de llegar hasta la meta. Todos parten cuando suena el tambor. Si uno de los niños se suelta, se queda parado hasta que los demás lleguen a la meta.

En el aula dialogamos sobre el juego que hemos realizado, dónde nos quedamos, cuánto nos faltó para llegar a la meta, qué hicimos para llegar a la meta.

Anotamos algunas recomendaciones para tomarlo en cuenta la próxima vez que juguemos.

Entregamos la ficha de trabajo para identificar a los niños y niñas que quedaron en la misma posición que nosotros al jugar. Al terminar socializamos los productos.



Suflymi:

d. Situaciones que son parte del proyecto de aprendizaje

Como se indicó anteriormente, se plantean situaciones-problema reales que los niños y niñas han experimentado o las pueden experimentar en algún momento. A continuación se presenta una actividad propuesta en los cuadernos *Aprendamos juntos*.

Cuaderno de trabajo: Kichwa

Actividad: Compartimos tamalitos de huevera.

Competencia: Resuelve problemas de cantidad.

Presentamos la siguiente situación a los niños y niñas:

Una madre de familia ha preparado tamales de huevera y quiere traer para invitarnos. Por eso desea saber cuántos debe traer. Nos ha pedido que le alcancemos por escrito cuántos somos en cada mesa.

Dialogamos con los niños y niñas acerca de las diferentes formas en que podemos ofrecer la información a la señora. Anotamos en la pizarra las propuestas de los niños y niñas. Cada equipo elige cómo contar y anotar la respuesta y lo pone en práctica. Observamos el trabajo que desarrollan los equipos y los ayudamos si se les presenta algún inconveniente al momento de contar.

Ofrecemos un papel de diferente color en cada mesa para que anoten sus respuestas. Cada equipo cuenta a sus demás compañeros lo que hicieron y entre todos verifican si han anotado la cantidad exacta para asegurarnos de que todos tengan su tamal.

Durante la explicación de los niños realizamos algunas preguntas como: ¿Qué hicieron para saber la cantidad exacta de tamales que necesitan? ¿Cómo saben todos que tendrán su tamal? Si es necesario, formulamos otras preguntas para que los mismos niños y niñas se den cuenta y hagan las correcciones.

Cuando llega la madre de familia el representante de cada equipo entrega el papel para que les den la cantidad de tamales indicada. Luego de disfrutar del tamal y el juego al aire libre, se entrega el cuaderno de trabajo y se siguen las indicaciones.

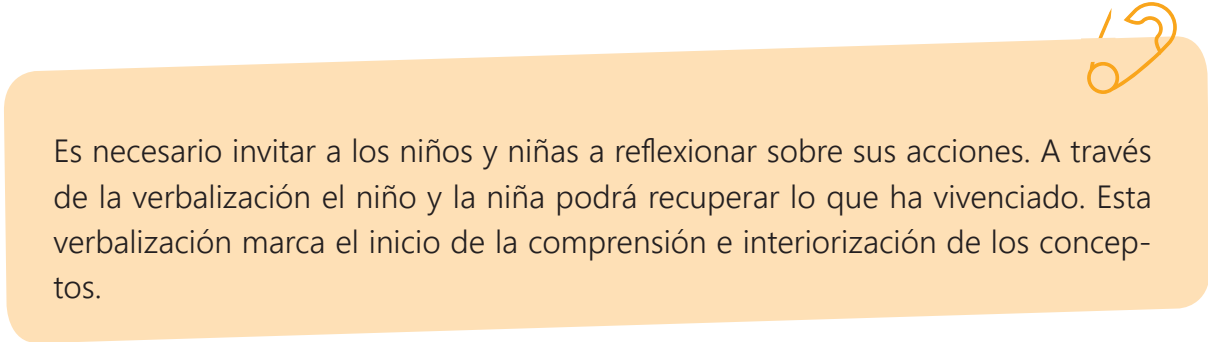


e. A partir de una experiencia vivencial

El desarrollo de las matemáticas para la vida exige reorientar y replantear estrategias de enseñanza y aprendizaje, considerando actividades del contexto que recojan determinadas prácticas de la comunidad y que permitan a los niños y niñas interactuar e interrelacionarse con el entorno para incorporar nociones matemáticas y descubrir el mundo de los objetos a través de sus sentidos. Así desarrollará su pensamiento matemático.

Para promover el aprendizaje de las matemáticas en situaciones reales y significativas es necesario:

- Identificar situaciones matemáticas del contexto que sean significativas para la comunidad y que tengan alto potencial pedagógico (ferias comunales, la cosecha, la trilla, la construcción de una casa, juegos tradicionales y otros).
- Propiciar la participación de los niños y niñas en las situaciones matemáticas de las actividades socioproductivas de la comunidad mediante la experiencia vivencial.



Es necesario invitar a los niños y niñas a reflexionar sobre sus acciones. A través de la verbalización el niño y la niña podrá recuperar lo que ha vivenciado. Esta verbalización marca el inicio de la comprensión e interiorización de los conceptos.

Anexo 1

Proyecto “Celebremos la fiesta de las tantawawas”⁹

I. Planificación del proyecto

a. Identificación de un interés, necesidad o problema:

La docente de un aula multiedad, convencida de que el juego simbólico es importante para el aprendizaje de los niños, decidió observar los juegos que surgían en los diferentes espacios educativos con la finalidad de recoger algún interés que pueda dar lugar a un proyecto de aprendizaje. Así, decide observar a detalle el desarrollo del juego libre en los sectores.

En el sector del hogar observa a un grupo de niñas y niños que juegan a las muñecas buscando quién quiere ser la mamá y el papá de las wawitas (así es como los llaman ellos); a otros niños y niñas jugar a la cocinita y, con gran interés, preparar comidas para invitar a los compadres y visitantes que vendrán a sus casas para la fiesta de las almitas; a otros jugar a amasar las tantawawas utilizando las plastilinas, le ponen mucho interés en preparar las tantawawas porque ya se acerca la fiesta.

En el transcurso del juego, la docente escucha y registra el siguiente diálogo:

- Marco:** Yo voy a hacer las tantawawas.
Dora : Ya, yo te ayudo a frotar la masa.
Néstor: Yo también hago los caballos.
Rosa: Ya, yo quiero mi tantawawa con caretita bonita.
Néstor: Sí, quiero hacer las palomitas.
Dora: Voy a traer chicha para invitar a los que vienen.
Ricardo: (Dirigiéndose a Dora) Yo también quiero chicha, estamos jugando a la comida.
Dora: Yo también voy a jugar.

La docente observó que el juego de preparar comida y preparar las tantawawas era recurrente en los niños y que, para hacerlo, cogían los materiales de la cocinita. Al observar la situación, la docente identificó la necesidad de poder preparar las tantawawas.

Consideró que era posible realizar un proyecto para elaborar las tantawawas y a la vez dialogar sobre el significado de las tantawas y de la fiesta de las almitas, generando el desarrollo de diferentes aprendizajes. Así, en su cuaderno organizó sus primeras ideas.

¹⁰ Adaptación de proyecto de aprendizaje elaborado por Prof. Yanet Aparicio. I.E.I. N° 457 “Viva el Perú” Santiago, Cusco.

¿Cómo celebramos la fiesta de las tantawawas?

Significado de la fiesta.

Visita a las familias.

Tipos de ofrendas que se preparan.

Preparación y horneado de las tantawawas.

Otros productos que se preparan en la fiesta de las tantawawas.

Lugares que se visitan.

Preparar las tantawawas y festejar el día de las almitas:

- Permitirá que los niños trabajen cooperativamente, tomen decisiones y se pongan de acuerdo para conseguir un fin.
- Aprender el significado que tiene la fiesta de las almitas para su familia y la comunidad.
- Observar de cerca la transformación de la masa por efectos de la levadura y el calor.

La docente, después de organizar sus primeras ideas, plantea a los niños y niñas la posibilidad de hacer un proyecto.

b. La planificación con los niños

Después del juego en los sectores, la docente llamó a los niños a una asamblea y abrió el diálogo preguntando sobre los juegos que habían realizado, motivándolos a contar aquellos que más les gustaban hacer. Entre las respuestas que dieron estaba jugar a la cocinita y preparar las tantawawas, ya que la fiesta de la fiesta de las almitas estaba por llegar. La docente profundiza en el tema realizando algunas preguntas: ¿Quiénes jugaron a la cocinita? ¿Quiénes jugaron a preparar las tantawawas? ¿Porqué preparamos tantawawas?

La docente recoge los conocimientos e ideas que los niños tienen sobre las tantawawas para que a lo largo del proyecto puedan relacionarlos con la información que irán obteniendo y lograr construir nuevos aprendizajes.

Los niños respondieron:

Matías: Mi papá dice que vamos hacer caballos y palomitas.

Docente: Caballos y palomitas, ¿para qué prepararán?

Nicolás: Mi mamá preparará coronas para llevar al cementerio.

Rosa: Mi mamá me va a hacer mi tantawawa.

Norma: Mi abuelita dice que es para la fiesta.

Docente: Entonces, podemos decir que hay tantawawas de diferentes formas (caballos, palomitas, wawitas). ¿Qué se necesita para preparar una tantawawa? ¿Ustedes saben?

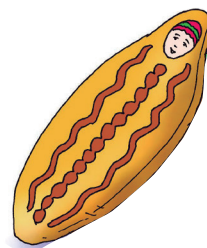
Jenny: Mi mamá compra todo en el mercado.

Marco: Yo ayudo a mi mamá a comprar.

Este diálogo sirvió a la docente para saber las ideas de los niños y niñas acerca de las tantawawas. Además, se dio cuenta de que en ningún momento salió el tema de la fiesta de las almitas. Esto la hizo reflexionar sobre si los niños sabían la relación de las tantawawas con esta celebración, y anotó la inquietud en su cuaderno de campo.

La docente comentó a los niños que hay muchas cosas que se hacen en estos días, como por ejemplo, elaborar coronas, preparar tantawawas y diferentes comidas. Hicieron una lista de lo que ellos veían que están preparando en sus casas porque se acercaba la fiesta.

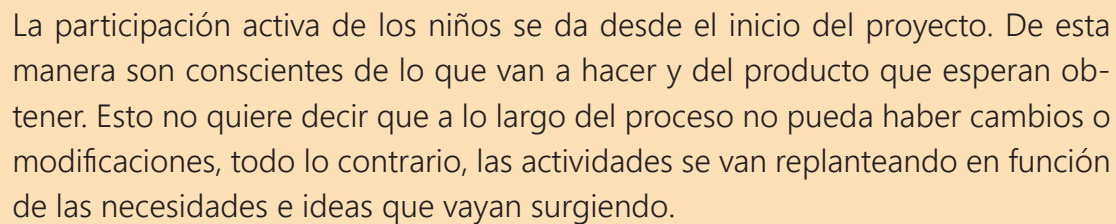
La docente junto con los niños planificaron como celebrar la fiesta de las tantawawas, para ello colocó un papelógrafo dividido en tres columnas con las siguientes preguntas ¿Qué haremos para la fiesta de las tantawawas? ¿Cómo lo haremos? ¿Qué necesitaremos?



¿Qué haremos para celebrar la fiesta de las tantawawas?	¿Cómo lo haremos?	¿Qué necesitaremos?
Prepararemos tantawawas. Haremos coronitas para las almitas. Comeremos lechón con tantawawa. Iremos al cementerio	Visitaremos el horno de Jeremy. Preguntamos a las mamás cómo se hacen las tantawawas. Haremos flores con papel.	Harina, leche, huevos, queso, maíz. Un horno. Papel, cinta, tijeras y goma.

La docente también planteó la siguiente pregunta: ¿Por qué se prepara en esta fecha las tantawawas? Para responder esta pregunta les planteó hacer tres grupos y que cada uno converse sobre sus ideas y luego las dibuje o “escriba” a su manera.

La docente fue acompañando a cada grupo, observó que, en uno de ellos, los niños dibujaban a la vez, mientras que en el otro grupo solo hablaban, así que los fue ayudando según las necesidades que veía. Una vez terminado el trabajo, compartieron sus ideas con los demás. La docente organizó las ideas que los niños iban diciendo en el papelógrafo.



La participación activa de los niños se da desde el inicio del proyecto. De esta manera son conscientes de lo que van a hacer y del producto que esperan obtener. Esto no quiere decir que a lo largo del proceso no pueda haber cambios o modificaciones, todo lo contrario, las actividades se van replanteando en función de las necesidades e ideas que vayan surgiendo.

c. La planificación del docente

Con las propuestas de los niños, la docente hizo su planificación pedagógica definiendo la situación significativa, seleccionando las competencias y desempeños. Así mismo hizo un listado de los saberes propios a desarrollar.

Aprendizajes relacionados con la sabiduría local

- Significado de la fiesta de todos los santos o de las almitas.
- Significado de los diferentes tipos de pan y tantawawas que se preparan.
- Secretos para hornear la tantawawa.
- Resposos que hacen los niños.
- Juego del Sullukus.

Planificación pedagógica:

1. **Título del proyecto:** Celebramos la fiesta de las tantawawas
2. **Duración aproximada:** Dos semanas
3. **Edad:** 5 años de edad
4. **Descripción de la situación significativa del contexto:**

La fiesta de Todos los Santos es una fiesta esperada por todas las familias, particularmente por los nuevos almayuq (familia con reciente difunto), en la que se recuerda el día de los vivos y de los muertos. Los niños y niñas la conocen como la fiesta de las tantawawas pues es la única época del año en que pueden disfrutar de este tipo de pan.

Para esta celebración se preparan tantawawas, en forma de caballito, escalera, palomas, sol, luna y de wawas. Estos los colocan en la mastasqa (mesada). Sobre una manta negra ponen las ofrendas: comidas, frutas, dulces, flores y velas, empezando la noche del día anterior de los vivos.

Preparar las tantawawas es una actividad que genera mucho interés en los niños y niñas, desarrollando competencias del área de comunicación y de matemáticas, así mismo observan y experimentan la transformación de la masa al momento de hornearlas.

5. Propósitos de aprendizaje

Área	Competencias	Desempeños 5 años
Comunicación	Escribe diversos tipos de texto en su lengua materna.	- Escribe por propia iniciativa y a su manera sobre lo que le interesa. Utiliza trazos, grafismos u otras formas para relatar una vivencia.
	Se comunica oralmente en su lengua materna.	Participa en conversaciones y diálogos. Espera su turno para hablar, escucha mientras su interlocutor habla, pregunta y responde sobre lo que le interesa saber o lo que no ha comprendido con la intención de obtener información.
Matemática	Resuelve problemas de cantidad.	Establece relaciones entre los objetos de su entorno según sus características perceptuales, al comparar, agrupar y dejar algunos elementos sueltos. Dice el criterio que usó para agrupar.
		Usa diversas expresiones que muestran su comprensión sobre la cantidad, el peso y el tiempo ("muchos", "pocos", "ninguno", "más que", "menos que", "pesa más", "pesa menos", "ayer", "hoy" y "mañana").
Personal Social	Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.	Se relaciona con adultos de su entorno, juega con otros niños y se integra en actividades grupales del aula. Propone ideas y acciones. Se pone de acuerdo con el grupo para realizar su presentación. Propone y colabora en actividades colectivas a nivel de aula.

6. Proyección de actividades:

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Negociamos el proyecto con los niños y niñas.	Escuchamos la historia de la abuela Micaela.	Conversamos sobre el día de las almitas.	Averiguamos como se preparan las tantawawas.	Hacemos una receta para preparar tantawawas.

Estas son las primeras unidades que se planifican con los niños y niñas.

II. Ejecución del proyecto

La docente desarrolla las primeras actividades planificadas junto con los niños y niñas. Previamente coordina con las madres de familia para que nos enseñen a preparar las tantawawas, con el dueño del horno, con los abuelos para que nos conversen sobre el significado de las tantawawas y las ofrendas. Así mismo, revisa el cuaderno de trabajo en lengua originaria para seleccionar las fichas que pueden complementar los aprendizajes. Durante el desarrollo del proyecto los niños junto con la maestra elaboran un mural con los productos del día.

III. Comunicación del proyecto

A partir de las propuestas planteadas, el docente invita a los niños y niñas de otras aulas y a los padres de familia con la finalidad de compartir el proyecto desarrollado. Organiza con los niños y niñas un espacio para demostrar sus trabajos y explica brevemente cada actividad realizada.

IV. Evaluación

Se realiza una asamblea con los niños y niñas para conversar sobre las actividades vivenciadas durante el proyecto, si realizaron todas las actividades planificadas y los inconvenientes que se presentaron. Para esto puedes hacer una línea de tiempo e ir dibujando las actividades que los niños y niñas recuerdan. Pregunta: ¿Qué hicimos primero?, ¿y luego?, etc.

A continuación presentamos el desarrollo de una de las actividades realizadas con los niños y niñas.

Actividad 5

Hacemos una receta sobre las tantawawas

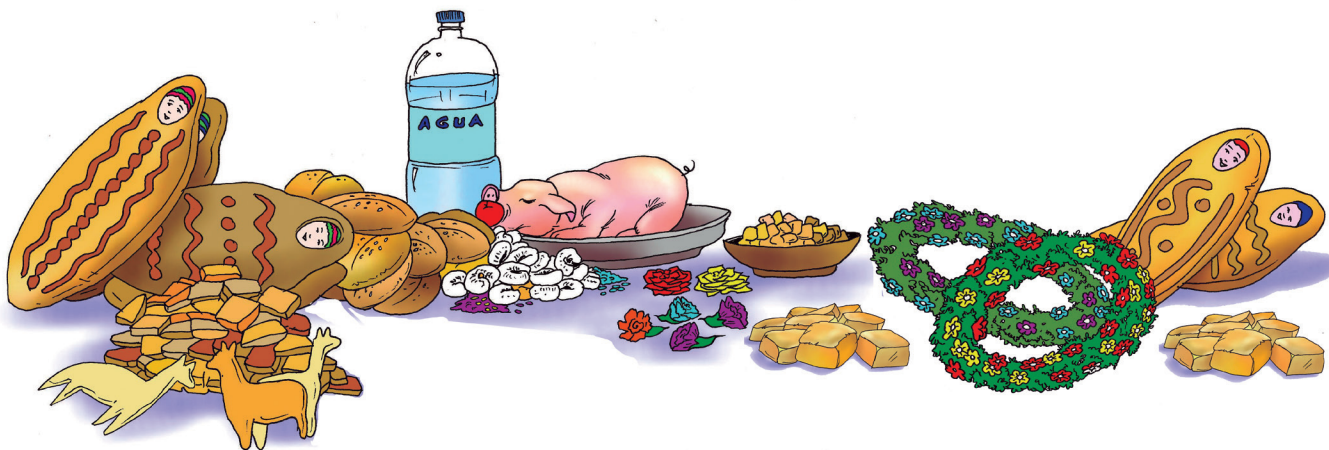
La docente empezó invitando a los niños a recordar la visita que hicieron a la casa de doña María para escuchar el relato de las tantawawas y fomentó el diálogo preguntándoles si conocen o saben lo que se necesita para preparar las tantawawas. Luego los invitó a organizarse en grupos de mesa para que puedan dibujar y a escribir los ingredientes que se necesita en la preparación de las tantawawas. Cada grupo tuvo a su disposición diversos materiales como hojas, lápiz, colores y plumones.

Después de dibujar, los grupos exponen los ingredientes que se necesitan para la preparación, así como de algunos elementos que se adicionan: las caretas para las wawas, caballos y agüita de airampo para pintar las palomitas. Cada grupo compartió su lista y la docente integró todo en un gran papelote. Al finalizar quedó registrada la lista de las cosas para elaborar la receta.

¿Qué se necesita para preparar la tantawawa?

- Harina de trigo
- Levadura
- Manteca
- Leche
- Huevos
- Un poquito de sal
- Azúcar
- Agua hervida fría

Para cerrar la actividad, la docente saludó el entusiasmo de los niños, los felicitó por el trabajo realizado en equipo y los motivó a compartir lo que les gustó hacer, cómo se pusieron de acuerdo, si les gustó trabajar en equipo, etc.



Anexo 2

Proyecto “Hacemos una playa para las taricayas”

I. Planificación del proyecto¹¹

a. Identificación de un interés, necesidad o problema:

Entre junio y noviembre es época de vaciante de los ríos en la cuenca del Napo y afluentes. Surgen las playas y es el momento apropiado para que las taricayas hagan sus nidos.

Sandra, profesora de los niños del C.E.I. Dos de Mayo, escucha a sus alumnos conversar.

Miguel: Ayer mi papá se fue a la playa a recoger huevitos de taricaya y ha traído poquitos nomás. No hemos podido comer bien.

Luisana: Mi abuelito dice que ya no hay tantos huevos en las playas porque viene gente de las ciudades a llevarse todos y no nos dejan casi nada.



Sandra escucha esta conversación y decide hablar con sus alumnos. Todos se sientan en círculo.

Sandra les dice: “He estado escuchando que ahora que es época de huevos de taricaya sus papás vienen con poquitos huevos. ¿Qué creen que está pasando? ¿Por qué ya no hay tantos huevos de taricaya como antes?”

Los niños y niñas comienzan a hablar entre ellos de que sus papás tampoco están trayendo huevos de las playas que a ellos les gustan tanto.

¹¹ Proyecto tomado y adaptado de “Naturaleza, sociedad y currículo en educación inicial”.

Luis: Seguro que ya no hay taricayas por eso no hay huevos.

Una niña comenta: Profesora, mi abuelito me ha contado que vienen de Iquitos y se llevan todos los huevos para vender. Por eso nosotros ya no tenemos mucho.

Sandra: ¿Qué podríamos hacer para volver a tener huevos de taricaya en nuestra comunidad o en las playas cercanas?

Juan: Hay que decirle a los señores que no se lleven las taricayas.

Sofía: Mi papá trabaja en un proyecto para salvar a las taricayas y para que no desaparezcan.

Juan: ¿Por qué las tienen que salvar?

Los niños se quedan asombrados y preguntan a Sofía qué es lo que hacen. Sofía señala que no lo sabe pero que puede preguntar.

Juan: Seguro que las esconden en un lugar para que no se las lleven.

b. Planificación con los niños:

Al día siguiente, Sofía llega emocionada al salón y les cuenta a todos:

“Ya sé qué podemos hacer. Mi papá me contó que ellos hacen unas playas así igualitas pero de mentirita. La podemos armar acá en nuestra comunidad”.



Sandra reúne a los niños y niñas para planificar lo que desarrollarán durante el día. Sofía cuenta a todos sus compañeros lo que su papá le dijo de la playa de mentiritas.

Aurora: ¿Una playa de mentiritas?

Luis: ¿Las taricayas también son de mentiritas? Entonces no van a poner huevos.

Sofía: Nooooo, mi papá dice que solo la playa es de mentiritas. Las taricayas son de verdad.

Aurora: ¿La podemos hacer aquí en el jardín?

Sofía: Seguro que sí. Tenemos que preguntar a mi papá.

Marita: ¿Lo podemos hacer solos? ¿Quién nos va ayudar?

Aurora: ¿Cómo van a venir las taricayas? ¿De dónde vienen las taricayas?

Sandra y todos los niños y niñas empiezan a planificar la manera en que harán una playa de mentiritas.

¿Qué queremos hacer?	¿Qué tenemos que hacer para construir la playa de mentiritas?	¿Quiénes nos pueden ayudar?
Una playa de mentiritas para sembrar huevos de taricayas.	Tenemos que averiguar cómo se hace la playa. Conseguir los materiales. Buscar un lugar para hacer nuestra playa. Llamar a las taricayas para que vengan a nuestra playa.	El papá de Sofía. Otras personas que saben hacer playas. La comunidad. Nuestros padres y madres.

c. Planificación del docente:

Con las propuestas de los niños y niñas, la docente hace su planificación pedagógica definiendo la situación significativa. Consulta el calendario comunal y hace un listado de los saberes propios a desarrollar, averigua acerca del peligro de extinción de las taricayas.

Aprendizajes relacionados con la sabiduría local

- Identificar las señales que nos indican que es tiempo de recolección de huevos de taricayas: el río baja y permite que se formen playas.
- Conocer los relatos de su pueblo vinculados con el agua y los animales que allí viven.
- Aprender las diferentes comidas que se preparan en su comunidad con huevos de taricaya.
- Identificar cuáles son las prohibiciones y prescripciones para ir a recolectar huevos de taricaya.

Asimismo, selecciona las competencias y capacidades según el programa curricular que está utilizando en el momento.

Organiza las primeras actividades a desarrollar con los niños y niñas.

Planificación pedagógica:

- 1. Título del proyecto:** Construimos una playa para salvar a las taricayas y sus huevos
- 2. Duración aproximada:** tres semanas
- 3. Edad:** 3, 4 y 5 años de edad
- 4. Descripción de la situación significativa del contexto:** Entre junio y noviembre es época de vaciante de los ríos en las tierras bajas de la Amazonía. Surgen las playas y es el momento apropiado para que las taricayas hagan sus nidos. Los comuneros buscan estos huevos que son una fuente muy rica en proteínas, necesarias para su dieta alimenticia.

La comunidad se organiza para ir a recolectar huevos de taricayas. Sin embargo, los comuneros andan muy preocupados porque los comerciantes de huevos están haciendo que las taricayas se extingan. Dada la preocupación de los niños y niñas, y frente a la propuesta de elaborar una playa artificial se presenta el reto para los niños y niñas con las preguntas: ¿Qué podríamos hacer para volver a tener huevos de taricaya en nuestra comunidad? ¿Cómo hacemos una playa artificial? ¿Cómo hacemos para que las taricayas no desaparezcan?

Con este proyecto se recuperarán algunos saberes locales relacionados con las taricayas y las tecnologías para la construcción de la playa. Asimismo, es un espacio apropiado para el aprendizaje intergeneracional.

5. Propósitos de aprendizaje

Áreas	Competencia	Capacidades	Desempeños		
			3 años	4 años	5 años
Comunicación	Se comunica oralmente en su lengua materna.	<p>Obtiene información del texto oral. Infiere e interpreta información del texto oral. Adecua, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada. Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica. Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores.</p>	Participa en conversaciones y escucha relatos de la tradición oral. Formula preguntas sobre lo que le interesa saber, o responde a lo que le preguntan.		Participa en conversaciones y diálogos, espera su turno para hablar, escucha mientras su interlocutor habla, pregunta y responde sobre lo que le interesa saber.
			Recupera información explícita de un texto oral, menciona algunos hechos importantes sobre las taricayas. Vuelve a contar con sus propias palabras los sucesos que más le gustaron.		
	Escribe diversos tipos de texto en su lengua materna.	<p>Adecua el texto a la situación comunicativa. Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada. Utiliza convenciones de lenguaje escrito de forma pertinente. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.</p>		<p>Escribe por propia iniciativa y a su manera sobre lo que le interesa. Utiliza trazos, grafismos u otras formas para relatar una vivencia y un cuento.</p>	<p>Escribe por propia iniciativa y a su manera sobre lo que le interesa; considera a quién le escribirá y para qué lo escribirá. Utiliza trazos, grafismos u otras formas para relatar una vivencia y un cuento.</p>

Matemática

Resuelve problemas de cantidad.	<p>Traduce cantidades a expresiones numéricas.</p> <p>Comunica su comprensión sobre los números y las operaciones.</p> <p>Usa estrategias y procedimientos de estimación y cálculo.</p>	Estable relaciones entre los objetos de su entorno según sus características perceptuales, al comparar y agrupar los objetos similares y dejar algunos elementos sueltos.		Estable relaciones entre los objetos de su entorno según sus características perceptuales, al comparar y agrupar los objetos similares y dejar algunos elementos sueltos. Dice el criterio que usó para agrupar.
		Utiliza el conteo espontáneo en situaciones cotidianas siguiendo un orden no convencional respecto de la serie numérica.	Utiliza el conteo hasta 5 en situaciones cotidianas en las que se requiere contar.	Utiliza el conteo hasta 10 en situaciones cotidianas en las que se requiere contar.
Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.	Usa estrategias y procedimientos para orientarse en el espacio.	Prueba diferentes formas de resolver una determinada situación relacionada con la ubicación y el desplazamiento en el espacio.		Prueba diferentes formas de resolver una determinada situación relacionada con la ubicación y el desplazamiento en el espacio. Elige una manera para lograr su propósito y dice porqué la uso.

Personal Social	Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.	Interactúa con todas las personas. Construye normas y asume acuerdos y leyes. Participa en acciones que promueven el bienestar común.	Participa en actividades grupales poniendo en práctica normas de convivencia y los límites que conoce.	Realiza actividades cotidianas con sus compañeros y se interesa por conocer sus costumbres.	Realiza actividades cotidianas con sus compañeros y se interesa por compartir las costumbres de su familia.
Ciencia y Tecnología	Indaga mediante métodos científicos para construir su conocimiento.	<p>Problematiza situaciones para hacer indagación.</p> <p>Diseña estrategias para hacer indagación.</p> <p>Genera y registra datos o información.</p> <p>Analiza datos e información.</p> <p>Evalúa y comunica el proceso y resultado de su indagación.</p>	Hace preguntas, expresan su curiosidad sobre las taricayas y su extinción.	Obtiene información sobre las características de las taricayas que explora a través de sus sentidos	<p>Hace preguntas que expresan su curiosidad sobre las taricayas y su extinción. Da a conocer lo que sabe y las ideas que tiene acerca de las taricayas y su extinción.</p> <p>Obtiene información sobre las características de las taricayas y establece relaciones con otros quelonios.</p>

6. Proyección de actividades:

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Iniciamos el proyecto: Planificación con los niños y niñas.	Escuchamos relatos sobre el agua y las conductas a seguir para la recolección de huevos.	Preguntamos a los conocedores de la comunidad sobre cómo y dónde viven las taricayas.	Aprendemos cómo se hace una playa (artificial) para las taricayas.	Dibujamos nuestra playa.
¿Por qué son importantes las taricayas en la comunidad?	Buscamos un lugar para hacer nuestra playa.	Recolectamos materiales para construir la playa.	Construimos nuestra playa con ayuda de nuestros padres.	Creamos una historia sobre cómo proteger a las taricayas.
Jugamos a hacer nuestros nidos en el salón.	Realizamos el recorrido para ir a la playa de taricayas.		Socialización del proyecto a nuestros compañeros.	

II. Ejecución del proyecto

La docente desarrolla las primeras actividades planificadas junto con los niños y niñas. Previamente coordina con las familias y sabios para realizar las visitas, entrevistas y vivencias, buscan el terreno para hacer junto con los niños la playa artificial. Así mismo, revisa el cuaderno de trabajo en lengua originaria para seleccionar las fichas que pueden complementar los aprendizajes.

Durante el desarrollo del proyecto se recolectan evidencias de los aprendizajes.

III. Comunicación del proyecto

A partir de las propuestas planteadas, el docente invita a los niños y niñas de otras aulas y a los padres de familia con la finalidad de compartir el proyecto desarrollado. Organiza con los niños y niñas un espacio para demostrar sus trabajos y explica brevemente cada actividad realizada.

IV. Evaluación

Utilizamos la última página en blanco del cuaderno de trabajo para evaluar mediante un dibujo nuestro proyecto de las taricayas.

Hacemos una asamblea con los niños y niñas y conversamos sobre las actividades vivenciadas durante el proyecto. Para esto puedes hacer una línea de tiempo e ir dibujando las actividades que los niños y niñas recuerdan. Pregunta: ¿Qué hicimos primero?, ¿y luego?, etc.

Bibliografía

- Algas, P. (2010). *Los proyectos de trabajo en el aula. Reflexiones y experiencias prácticas*. España: Editorial Laboratorio Educativo.
- Ames, P. (2013). Niños y niñas andinos en el Perú: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades. In *Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos- Número 42*. París. Retrieved from <https://bifea.revues.org/4166>.
- Bishop, A. (1999). *Enculturación matemática: la educación matemática desde la perspectiva cultural*. Barcelona: Paidós.
- DIGEIBIRA. (2016). Documento de trabajo. Módulo autoformativo de pedagogía intercultural. Lima, Peru.
- Formabiap. (2008). Currículo de Educación Inicial Intercultural Bilingüe. Pueblo Kukama-Kukamiria. Construyendo participativamente la educación que queremos. Iquitos: AIDSESEP.
- Gutman, L. (2003). *La maternidad y el encuentro con la propia sombra*. Buenos Aires, Argentina: Editorial del Nuevo Extremo.
- MINEDU. (2008). *Diseño curricular nacional de educación básica regular*. (2DA ed.). Lima, Perú.
- MINEDU. (2013a). *Cartilla para el uso de las unidades y proyectos de aprendizaje. II ciclo de Educación inicial*. Lima, Perú.
- MINEDU. (2013b). *Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad. Propuesta Pedagógica*. Lima, Perú.
- MINEDU. (2013c). *Los proyectos de aprendizaje para el logro de competencias. Educación primaria*. Lima, Perú.
- MINEDU. (2014). *Taller de psicomotricidad. II Ciclo. aulas de 3, 4, 5 años y multiedad de educación inicial*. (Vol. 2). Lima, Perú.

- MINEDU. (2015a). ¿ Qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas ? II Ciclo Área Curricular Matemática. Lima, Perú.
- MINEDU. (2015b). *Entorno educativo de calidad en Educación Inicial. Ciclo II*. Lima, Perú.
- MINEDU. (2016a). *Cómo realizamos la caracterización sociolingüística y psicolingüística en la Educación Intercultural Bilingüe*. Lima, Perú.
- MINEDU. (2016b). *Programa curricular de Educación inicial*. Lima, Perú.
- MINEDU, DEI (2017). *Documento de trabajo. Guía para la planificación de Proyectos de Aprendizaje*. Lima, Perú.
- OIT. (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Oficina Internacional del Trabajo (Vol. 53)*. Lima, Perú. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Peralta, V., & Hernández, L. (2012). *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana. Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana*. Madrid, España: UNICEF, OEI, BBVA. Retrieved from <http://www.oei.es/metas2021/infancia2.pdf>
- Rengifo, G. (2005). *Ser wawa en los andes*. Lima, Perú: PRATEC.
- Sarle, P (2010) Enseñar en clave de juego. Noveduc. Buenos Aires, Argentina.
- UNICEF. (2013). *Diseño curricular de educación inicial y primaria intercultural bilingüe de los pueblos Awajun y Wampis. Región Amazonas. Documento de trabajo*.

CARTA DEMOCRÁTICA INTERAMERICANA

I La democracia y el sistema interamericano

Artículo 1

Los pueblos de América tienen derecho a la democracia y sus gobiernos la obligación de promoverla y defenderla. La democracia es esencial para el desarrollo social, político y económico de los pueblos de las Américas.

Artículo 2

El ejercicio efectivo de la democracia representativa es la base del estado de derecho y los regímenes constitucionales de los Estados Miembros de la Organización de los Estados Americanos. La democracia representativa se refuerza y profundiza con la participación permanente, ética y responsable de la ciudadanía en un marco de legalidad conforme al respectivo orden constitucional.

Artículo 3

Son elementos esenciales de la democracia representativa, entre otros, el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales; el acceso al poder y su ejercicio con sujeción al estado de derecho; la celebración de elecciones periódicas, libres, justas y basadas en el sufragio universal y secreto como expresión de la soberanía del pueblo; el régimen plural de partidos y organizaciones políticas; y la separación e independencia de los poderes públicos.

Artículo 4

Son componentes fundamentales del ejercicio de la democracia la transparencia de las actividades gubernamentales, la probidad, la responsabilidad de los gobiernos en la gestión pública, el respeto por los derechos sociales y la libertad de expresión y de prensa. La subordinación constitucional de todas las instituciones del Estado a la autoridad civil legalmente constituida y el respeto al estado de derecho de todas las entidades y sectores de la sociedad son igualmente fundamentales para la democracia.

Artículo 5

El fortalecimiento de los partidos y de otras organizaciones políticas es prioritario para la democracia. Se deberá prestar atención especial a la problemática derivada de los altos costos de las campañas electorales y al establecimiento de un régimen equilibrado y transparente de financiación de sus actividades.

Artículo 6

La participación de la ciudadanía en las decisiones relativas a su propio desarrollo es un derecho y una responsabilidad. Es también una condición necesaria para el pleno y efectivo ejercicio de la democracia. Promover y fomentar diversas formas de participación fortalece la democracia.

II La democracia y los derechos humanos

Artículo 7

La democracia es indispensable para el ejercicio efectivo de las libertades fundamentales y los derechos humanos, en su carácter universal, indivisible e interdependiente, consagrados en las respectivas constituciones de los Estados y en los instrumentos interamericanos e internacionales de derechos humanos.

Artículo 8

Cualquier persona o grupo de personas que consideren que sus derechos humanos han sido violados pueden interponer denuncias o peticiones ante el sistema interamericano de promoción y protección de los derechos humanos conforme a los procedimientos establecidos en el mismo. Los Estados Miembros reafirman su intención de fortalecer el sistema interamericano de protección de los derechos humanos para la consolidación de la democracia en el Hemisferio.

Artículo 9

La eliminación de toda forma de discriminación, especialmente la discriminación de género, étnica y racial, y de las diversas formas de intolerancia, así como la promoción y protección de los derechos humanos de los pueblos indígenas y los migrantes y el respeto a la diversidad étnica, cultural y religiosa en las Américas, contribuyen al fortalecimiento de la democracia y la participación ciudadana.

Artículo 10

La promoción y el fortalecimiento de la democracia requieren el ejercicio pleno y eficaz de los derechos de los trabajadores y la aplicación de normas laborales básicas, tal como están consagradas en la Declaración de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) relativa a los Principios y Derechos Fundamentales en el Trabajo y su Seguimiento, adoptada en 1998, así como en otras convenciones básicas afines de la OIT. La democracia se fortalece con el mejoramiento de las condiciones laborales y la calidad de vida de los trabajadores del Hemisferio.

III Democracia, desarrollo integral y combate a la pobreza

Artículo 11

La democracia y el desarrollo económico y social son interdependientes y se refuerzan mutuamente.

Artículo 12

La pobreza, el analfabetismo y los bajos niveles de desarrollo humano son factores que inciden negativamente en la consolidación de la democracia. Los Estados Miembros de la OEA se comprometen a adoptar y ejecutar todas las acciones necesarias para la creación de empleo productivo, la reducción de la pobreza y la erradicación de la pobreza extrema, teniendo en cuenta las diferentes realidades y condiciones económicas de los países del Hemisferio. Este compromiso común frente a los problemas del desarrollo y la pobreza también destaca la importancia de mantener los equilibrios macroeconómicos y el imperativo de fortalecer la cohesión social y la democracia.

Artículo 13

La promoción y observancia de los derechos económicos, sociales y culturales son constitucionales al desarrollo integral, al crecimiento económico con equidad y a la consolidación de la democracia en los Estados del Hemisferio.

Artículo 14

Los Estados Miembros acuerdan examinar periódicamente las acciones adoptadas y ejecutadas por la Organización encaminadas a fomentar el diálogo, la cooperación para el desarrollo integral y el combate a la pobreza en el Hemisferio, y tomar las medidas oportunas para promover estos objetivos.

Artículo 15

El ejercicio de la democracia facilita la preservación y el manejo adecuado del medio ambiente. Es esencial que los Estados del Hemisferio implementen políticas y estrategias de protección del medio ambiente, respetando los diversos tratados y convenciones, para lograr un desarrollo sostenible en beneficio de las futuras generaciones.

Artículo 16

La educación es clave para fortalecer las instituciones democráticas, promover el desarrollo del potencial humano y el alivio de la pobreza y fomentar un mayor entendimiento entre los pueblos. Para lograr estas metas, es esencial que una educación de calidad esté al alcance de todos, incluyendo a las niñas y las mujeres, los habitantes de las zonas rurales y las personas que pertenecen a las minorías.

IV Fortalecimiento y preservación de la institucionalidad democrática

Artículo 17

Cuando el gobierno de un Estado Miembro considere que está en riesgo su proceso político institucional democrático o su legítimo ejercicio del poder, podrá recurrir al Secretario General o al Consejo Permanente a fin de solicitar asistencia para el fortalecimiento y preservación de la institucionalidad democrática.

Artículo 18

Cuando en un Estado Miembro se produzcan situaciones que pudieran afectar el desarrollo del proceso político institucional democrático o el legítimo ejercicio del poder, el Secretario General o el Consejo Permanente podrá, con el consentimiento previo del gobierno afectado, disponer visitas y otras gestiones con la finalidad de hacer un análisis de la situación. El Secretario General elevará un informe al Consejo Permanente, y éste realizará una apreciación colectiva de la situación y, en caso necesario, podrá adoptar decisiones dirigidas a la preservación de la institucionalidad democrática y su fortalecimiento.

Artículo 19

Basado en los principios de la Carta de la OEA y con sujeción a sus normas, y en concordancia con la cláusula democrática contenida en la Declaración de la ciudad de Quebec, la ruptura del orden democrático o una alteración del orden constitucional que afecte gravemente el orden democrático en un Estado Miembro constituye, mientras persista, un obstáculo insuperable para la participación de su gobierno en las sesiones de la Asamblea General, de la Reunión de Consulta, de los Consejos de la Organización y de las conferencias especializadas, de las comisiones, grupos de trabajo y demás órganos de la Organización.

Artículo 20

En caso de que en un Estado Miembro se produzca una alteración del orden constitucional que afecte gravemente su orden democrático, cualquier Estado Miembro o el Secretario General podrá solicitar la convocatoria inmediata del Consejo Permanente para realizar una apreciación colectiva de la situación y adoptar las decisiones que estime conveniente. El Consejo Permanente, según la situación, podrá disponer la realización de las gestiones diplomáticas necesarias, incluidos los buenos oficios, para promover la normalización de la institucionalidad democrática. Si las gestiones diplomáticas resultaren infructuosas o si la urgencia del caso lo aconsejare, el Consejo Permanente convocará de inmediato un período extraordinario de sesiones de la Asamblea General para que ésta adopte las decisiones que estime apropiadas, incluyendo gestiones diplomáticas, conforme a la Carta de la Organización, el derecho internacional y las disposiciones de la presente Carta Democrática. Durante el proceso se realizarán las gestiones diplomáticas necesarias, incluidos los buenos oficios, para promover la normalización de la institucionalidad democrática.

Artículo 21

Cuando la Asamblea General, convocada a un período extraordinario de sesiones, constate que se ha producido la ruptura del orden democrático en un Estado Miembro y que las gestiones diplomáticas han sido infructuosas, conforme a la Carta de la OEA tomará la decisión de suspender a dicho Estado Miembro del ejercicio de su derecho de participación en la OEA con el voto afirmativo de los dos tercios de los Estados Miembros. La suspensión entrará en vigor de inmediato.

El Estado Miembro que hubiera sido objeto de suspensión deberá continuar observando el cumplimiento de sus obligaciones como miembro de la Organización, en particular en materia de derechos humanos.

Adoptada la decisión de suspender a un gobierno, la Organización mantendrá sus gestiones diplomáticas para el restablecimiento de la democracia en el Estado Miembro afectado.

Artículo 22

Una vez superada la situación que motivó la suspensión, cualquier Estado Miembro o el Secretario General podrá proponer a la Asamblea General el levantamiento de la suspensión. Esta decisión se adoptará por el voto de los dos tercios de los Estados Miembros, de acuerdo con la Carta de la OEA.

V La democracia y las misiones de observación electoral

Artículo 23

Los Estados Miembros son los responsables de organizar, llevar a cabo y garantizar procesos electorales libres y justos. Los Estados Miembros, en ejercicio de su soberanía, podrán solicitar a la OEA asesoramiento o asistencia para el fortalecimiento y desarrollo de sus instituciones y procesos electorales, incluido el envío de misiones preliminares para ese propósito.

Artículo 24

Las misiones de observación electoral se llevarán a cabo por solicitud del Estado Miembro interesado. Con tal finalidad, el gobierno de dicho Estado y el Secretario General celebrarán un convenio que determine el alcance y la cobertura de la misión de observación electoral de que se trate. El Estado Miembro deberá garantizar las condiciones de seguridad, libre acceso a la información y amplia cooperación con la misión de observación electoral. Las misiones de observación electoral se realizarán de conformidad con los principios y normas de la OEA. La Organización deberá asegurar la eficacia e independencia de estas misiones, para lo cual se las dotará de los recursos necesarios. Las mismas se realizarán de forma objetiva, imparcial y transparente, y con la capacidad técnica apropiada. Las misiones de observación electoral presentarán oportunamente al Consejo Permanente, a través de la Secretaría General, los informes sobre sus actividades.

Artículo 25

Las misiones de observación electoral deberán informar al Consejo Permanente, a través de la Secretaría General, si no existiesen las condiciones necesarias para la realización de elecciones libres y justas. La OEA podrá enviar, con el acuerdo del Estado interesado, misiones especiales a fin de contribuir a crear o mejorar dichas condiciones.

VI Promoción de la cultura democrática

Artículo 26

La OEA continuará desarrollando programas y actividades dirigidos a promover los principios y prácticas democráticas y fortalecer la cultura democrática en el Hemisferio, considerando que la democracia es un sistema de vida fundado en la libertad y el mejoramiento económico, social y cultural de los pueblos. La OEA mantendrá consultas y cooperación continua con los Estados Miembros, tomando en cuenta los aportes de organizaciones de la sociedad civil que trabajen en esos ámbitos.

Artículo 27

Los programas y actividades se dirigirán a promover la gobernabilidad, la buena gestión, los valores democráticos y el fortalecimiento de la institucionalidad política y de las organizaciones de la sociedad civil. Se prestará atención especial al desarrollo de programas y actividades para la educación de la niñez y la juventud como forma de asegurar la permanencia de los valores democráticos, incluidas la libertad y la justicia social.

Artículo 28

Los Estados promoverán la plena e igualitaria participación de la mujer en las estructuras políticas de sus respectivos países como elemento fundamental para la promoción y ejercicio de la cultura democrática.

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.

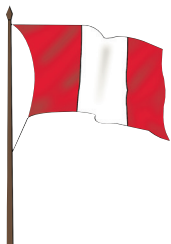
3. Competitividad del País

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



HIMNO NACIONAL



ESCUDO

Declaración Universal de los Derechos Humanos

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.