



INCORPORACIÓN DE SABERES LOCALES EN
LA DIDÁCTICA DE COMPRENSIÓN LECTORA
EN CASTELLANO EN EL ÁREA DE
COMUNICACIÓN EN UNA ESCUELA EIB -
HUANCANÉ, PUNO
TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL
DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

AUTORES:

AMNER JHON NARVAEZ YARESI

YANETT ROSMERY CHOQUEMAQUE QUISPE

ROSA VIRGINIA APAZA APAZA

ASESOR (A):

MAHIA BEATRIZ MAURIAL MACKEE

ORCID: 0000-0001-7932-9762

LIMA - PERÚ 2025

ASESOR(A):

Dr. Mahia Beatriz Maurial Mackee

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

Los egresados:

Nº	APELLIDOS Y NOMBRES
1.	Narvaez Yaresi, Amner Jhon
2.	Choquemaque Quispe, Yanett Rosmery
3.	Apaza Apaza, Rosa Virginia

Pertenecientes al programa de la **carrera profesional Educación Intercultural Bilingüe**, autores del trabajo titulado: **Incorporación De Saberes Locales En La Didáctica De Comprensión Lectora En Castellano En El Área De Comunicación En Una Escuela Eib - Huancané, Puno**, el cual ha sido elaborado, sustentado y aprobado, según corresponda, para optar por el **Título Profesional** bajo la modalidad de **Tesis**.

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

Nº	APELLIDOS Y NOMBRES DEL DOCENTE	FACULTAD	NIVEL DE ASESORÍA
1.	Murial Mackee, Mahia Beatriz	Educación	Asesor

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

- El documento presenta un porcentaje de similitud de **13%**, según el reporte emitido por el software **Turnitin®** (identificador de entrega: 3397375238; fecha de entrega: **03-11-2025**).
- Tras una revisión detallada del reporte y del contenido del trabajo en cuestión, no se han identificado indicios de plagio.
- Se certifica que el documento respeta los principios de integridad académica y cumple con los requisitos institucionales de originalidad.

Lugar y fecha: **Lima, 13 de noviembre del 2025**

Firma del asesor
Nº DNI: 09136159
ORCID: 0000-0001-7932-9762

Firma del Co-asesor
Nº DNI:
ORCID:
.....

JURADO DE TESIS

Dr. MG. MAGARI DEL ROSARIO QUIROZ NORIEGA

PRESIDENTE

Mg. LEO LAMAN ALMONACID LEYA

VOCAL

Mg. ALBERTO AHUANARI PETSA

SECRETARIO (A)

DEDICATORIA

Este trabajo se lo dedicamos con mucho cariño a nuestras familias, por estar siempre a nuestro lado, dándonos fuerza en los momentos difíciles y celebrando con nosotros cada logro alcanzado. A nuestras madres, padres y abuelos, por enseñarnos con el ejemplo, por su paciencia y por ser la raíz de lo que somos. Lo dedicamos también a los sabios y sabias de nuestras comunidades, que con sus palabras, silencios y costumbres nos han enseñado a mirar el mundo con otros ojos. A ellos les pertenece este esfuerzo, porque son los verdaderos portadores del conocimiento que queremos honrar.

Y, finalmente, dedicamos esta investigación a todos los niños y niñas que aprenden desde su cultura, su lengua y su territorio. Que nunca pierdan las ganas de aprender, valorando lo que llevan dentro, lo que son y de dónde vienen.

AGRADECIMIENTO:

Primero, queremos expresar nuestro profundo agradecimiento a PRONABEC, a la Universidad Peruana Cayetano Heredia y a la Facultad de Educación Intercultural Bilingüe por apostar por nuestra formación académica. Gracias a su valioso apoyo y a los sólidos marcos teóricos que nos brindaron, pudimos llevar a cabo esta investigación.

Expresamos nuestro especial reconocimiento a nuestra asesora de tesis, Mahia Beatriz Maurial MacKee, por su guía constante, sus valiosos aportes y por alentarme a continuar investigando con responsabilidad y compromiso. Asimismo, extendiendo mi agradecimiento al Magíster Hipólito Peralta Ccama, quien nos brindó su apoyo en la redacción en nuestra lengua originaria, el quechua collao. Agradecemos de corazón a Dios, a la Pachamama y a los Apus, por darnos fortaleza, claridad y equilibrio en cada paso de este camino. En los momentos de cansancio, sentimos su guía silenciosa acompañándonos.

A nuestros docentes y asesores, por su paciencia, sus consejos y su compromiso con una educación que valore lo nuestro y a todas las personas de la comunidad que compartieron con nosotros sus vivencias, sus saberes y su confianza: Gracias por abrirnos sus puertas y su corazón.

Este trabajo es fruto del esfuerzo compartido, del aprendizaje profundo y del amor por nuestras raíces.

FUENTES DE FINANCIAMIENTO

Autofinanciamiento

ÍNDICE

RESUMEN

QILLQASQAMANTA PISIYACHIYPI

I.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA O SITUACIÓN A INVESTIGAR.	2
1.1.	Descripción	2
1.2.	Objetivos	3
1.3.	Justificación e importancia de la investigación.....	4
II.	MARCO REFERENCIAL.....	5
2.1.	Antecedentes de estudios similares.....	5
2.2.	Marco normativo.....	14
2.3.	Marco teórico referencial	15
III.	METODOLOGÍA	20
3.1.	Tipo, nivel y diseño.....	20
3.2.	Informantes	21
3.3.	Categorías.....	23
3.4.	Técnicas e instrumentos para recojo de información.....	24
3.5.	Técnica de análisis de datos.	26
3.6.	Consideraciones éticas	31
IV.	RESULTADOS.....	34
4.1.	Análisis de resultados.....	35
4.2.	Discusión de resultados.....	74
	CONCLUSIONES	90
	RECOMENDACIONES	93
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
	Matriz de categorización	104
	Instrumentos.....	106
	Devolución a la comunidad.....	111

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1 CONCEPTO DE CATEGORÍAS.....	18
TABLA 2 MUESTRA DE INFORMANTES	22
TABLA 3 CATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	23

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 UNIDAD DE APRENDIZAJE PARA LA COMPRENSIÓN LEE "6TO GRADO DE PRIMARIA" SIN CONTEXTUALIZAR	41
FIGURA 2 LECTURA SOBRE ALIMENTOS SALUDABLES LOCALES CON APOYO DE IMÁGENES	53
FIGURA 3 LECTURA SELECCIONADA POR EL DOCENTE DE AULA SOBRE LA LEYENDA DEL LAGO TITICACA.....	57
FIGURA 4 JUEGO TRADICIONAL SOBRE LA CORRIDA DE TOROS EN LA IE.....	60
FIGURA 5 ACOMPAÑAMIENTO DEL DOCENTE EN LA LECTURA.	64
FIGURA 6 EN LA IMAGEN SE PUEDE OBSERVAR LA APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA POR UNA ESTUDIANTE.	66
FIGURA 7 LECTURA DESCONTEXTUALIZADA	69

RESUMEN

En muchas aulas del Perú profundo, los conocimientos adquiridos fuera de la escuela no logran incorporarse al aula. El objetivo de esta investigación fue describir cómo se integran los saberes locales en la enseñanza de la comprensión lectora en castellano en una escuela de Educación Intercultural Bilingüe de fortalecimiento, ubicada en Huancané, Puno. Se empleó un enfoque cualitativo con diseño etnográfico, basado en convivencia y observación directa participaron tres docentes de 4º, 5º y 6º grado, así como 58 estudiantes observados y 22 entrevistados del quinto grado. Los instrumentos incluyeron entrevistas, observación y registro de clases. Los resultados muestran que la incorporación de saberes locales es esporádica; depende del compromiso personal de cada docente y carece de lineamientos curriculares y materiales contextualizados. Sin embargo, cuando se emplean leyendas, costumbres o relatos familiares, los estudiantes presentan mayor interés, mejoran la comprensión lectora y fortalecen su identidad cultural. La conclusión señala que integrar el conocimiento ancestral favorece aprendizajes significativos, aunque aún existen retos para lograr su plena incorporación en la práctica pedagógica.

Palabras clave: saberes locales, didáctica, pérdida de saberes locales, escuela EIB.

QILLQASQAMANTA PISIYACHIYPI

Perú suyumanta yaqa hinantin yachay wasikunapi, yachachiyninkunapiqa manam wawakunap sapa p'unchaw kawsasqankumanhinachu yachachikun. Kay yachay k'uskiyqa t'aqwirin imanaptinmi kay sasachakuykuna yachachiypi tarikun. Chayraykum, kay llamk'ayqa willarinqa imayna ayllupi kawsasqankumanhina yachay wasipi yachachikun, kastilla simita yachachikuspa. Kaqtaq iskay simipi iskay kawsaypi yachachiq wasipi, Huancané suyuchapi, Puno sullk'a suyupi. Kay yachay k'uskiyqa *enfoque cualitativo de tipo etnográfico* ukhupim llamk'arikurqan runakunawan qaynaspa hinallataq yachay wasipi kaqkunata sapa p'unchaw qhawapayaspa. Chaypitaq, kimsa yachachiqkunam yanaparqanku kaqtaq tawa, pichqa, suqta ñiq'imanta; pichqa chunka pusaqniyuq yachaqaqkuna hinallataq iskay chunka iskayniyuq tapupayasqa irqikuna pichqa ñ'iqimanta. Chaypaqmi, yachay wasipi kana karqan, yachachiqkunata, yachaqaqkunata uyanaripaq. Llamk'ayta tukuspataq tukuchakunmi; may mayllapi yachachikun ayllupi kawsasqankumanhina, manataq qillqakuna allin wakichisqachu yachachiy yachachikunanpaq. Chaymantapas, irqikunap kawsasqankumanhinaqa yachachikunam sunqunkuman churakuspa yachachinanku, imanaptinchus mana tarikunchu ayllumanta achka qillqasqa yachachikunapaq. Ichaza, rikukunmi yachachiqkunap kallpa churasqanku wawakuna allinta yachaqanankupaq pisi qillqakunawan hina ñawpa willakuy qillqasqata, kawsasqamanta qillqasqata, yawar ayllunkup willasqakumanta qillqasqakunata ñawinchachinku yachayninkuta aypanankupaq. Kay yachay k'uskiymi qhawarichiwanchik imaynam yachay wasi wawakunap kawsasqankumanhina yachachikuptinqa munaytam yachaqkunapas

atinankunatapas atinku. Ichaqa qhawarillanchiktaqmi imayna yachachiqkuna
aswanta llamk'arinanku kachkan sapa p'unchaw yachachinankupaq.

Chanin simikuna: llaqta yachay, yachachipayay, llaqta yachay chinkachiy, Iskay
simipi iskay kawsaypi yachachiq wasi

INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación, “Incorporación de Saberes Locales en las Estrategias de Lectura en el Área de Comunicación”, se plantea para identificar y comprender las falencias en la calidad educativa de una institución ubicada en una comunidad de la provincia de Huancané, región de Puno. La ausencia de una integración de los conocimientos ancestrales en la enseñanza de la lectura limita un aprendizaje que realmente conecte con las vivencias y el entorno cultural de los estudiantes.

Para este estudio se contó con la participación de docentes y estudiantes, quienes aportaron desde su experiencia para entender a fondo la situación actual en la educación intercultural bilingüe (EIB) de la institución.

El informe se organiza de la siguiente manera: En primer lugar, se expone el planteamiento del problema de la investigación, donde se detallan los objetivos generales y específicos. Seguidamente, se describe la metodología utilizada para recolectar y analizar la información, seguido de las consideraciones éticas pertinentes. Después se presenta el capítulo de resultados y discusión, el cual profundiza en el manejo e incorporación de los saberes locales en la didáctica de la comprensión lectora, abarcando aspectos como la planificación curricular, las preferencias en la lectura, la participación familiar y las estrategias didácticas empleadas. Finalmente, se cierra con las conclusiones del estudio, las recomendaciones y los anexos correspondientes.

De esta forma nos enfocamos en el objetivo general de describir la incorporación de los saberes locales en la didáctica de comprensión lectora, al tiempo que se exploran cómo se integran estos conocimientos en la enseñanza, cómo los docentes los incorporan en la planificación curricular y cuáles son los saberes locales más recurrentes en la práctica docente.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA O SITUACIÓN A INVESTIGAR

1.1.Descripción de la situación problemática

El Perú se distingue por su diversidad cultural, donde se relacionan diversos conocimientos, saberes, tradiciones y pensamientos. Aquí coexisten diferentes culturas y cosmovisiones, cada una con una mirada distinta sobre el sentir de la vida, lo que ayudó a que el hombre andino encontrara la forma de crear y adaptar sus conocimientos para producir alimentos sin importar las dificultades climatológicas o geográficas. Además, según Toledo & Bassols (2008), los saberes locales son las memorias bioculturales de los pueblos, que han sido aprendidos por la adaptación, el manejo y dominio de técnicas frente al entorno. Por esto mismo, la pérdida de saberes locales afecta en gran medida a las comunidades indígenas, ya que muchos de esos saberes están en peligro de perderse en los próximos años. Actualmente, se evidencia en observaciones realizadas en las clases, el uso de saberes locales en la didáctica de la competencia “lee”, del área curricular de comunicación, en la escuela EIB de fortalecimiento, que han disminuido y cambiado por conocimientos occidentales, lo que ha causado que muchos estudiantes hayan dejado de lado su cultura original, alineándose más con la cultura occidental. Además, como sostiene la UNICEF (2021), en muchos casos los docentes no reconocen las necesidades académicas de los niños de las poblaciones indígenas y afrodescendientes, porque son minorizados y marginados. De tal forma dejaron de lado la memoria de su comunidad que se ha ido construyendo a lo largo del tiempo, y en consecuencia, estos cambios nos distancian de la naturaleza en la vida cotidiana y en la educación.

Entonces, si no se adquiere consciencia de la situación actual en las instituciones educativas EIB, se podría perder una variedad de saberes locales necesarios para la pervivencia de las comunidades andinas, los cuales se mantienen a base de la agricultura, ganadería y otros trabajos netos de la comunidad, como afirma Reyes et al (2010); hay convicción de que los conocimientos académicos y la educación netamente escolarizada afectan de forma negativa a los saberes locales.

En este contexto, surgen las siguientes interrogantes que orientan la investigación:

Pregunta general

¿Cómo es el manejo e incorporación de los saberes locales en la didáctica de comprensión lectora en el área de comunicación en una escuela EIB?

Preguntas específicas

1. ¿De qué manera los profesores incorporan los saberes locales en la planificación curricular de la competencia “lee” del área de comunicación?
2. ¿Cómo se incorporan los saberes locales en la didáctica de comprensión lectora en el área de comunicación en una escuela EIB?

1.2.Objetivos

Objetivo general

Describir cómo es el manejo e incorporación de los saberes locales en la didáctica de comprensión lectora en el área de comunicación.

Objetivos específicos

1. Identificar cómo los docentes incorporan los saberes locales en la planificación curricular de la competencia “lee” del área de comunicación.
2. Comprender cómo se incorporan los saberes locales en la didáctica de la comprensión lectora en la escuela EIB.

1.3. Justificación e importancia de la investigación

Esta investigación aborda la preocupante ausencia de integración de los saberes locales en la enseñanza de la competencia "lee" dentro del área de comunicación, considerando el valor que dicha incorporación podría tener para fortalecer la comprensión lectora en el contexto de una escuela EIB. Se busca resaltar la relevancia de los conocimientos locales en el contexto educativo, promoviendo el reconocimiento y la valoración cultural entre estudiantes y docentes, quienes deben reconocer y apreciar su entorno.

La investigación también tiene como fin demostrar que la contextualización de la didáctica en la competencia "lee", no solo es crucial para el proceso de aprendizaje conectado con la realidad del estudiante, sino que también fortalece la autoestima de los estudiantes y la identidad cultural. Los maestros pueden aprovechar esa oportunidad para incorporar y enriquecer los saberes locales en las clases de comprensión lectora. Así, la enseñanza vinculada a la EIB deja de sentirse lejana y empieza a sonar como algo que realmente les pasa a ellos.

II. MARCO REFERENCIAL.

2.1. Antecedentes de estudios similares

Internacionales

El estudio doctoral de Saritama (2020), desarrollado en Barcelona, se centra en la preservación de conocimientos autóctonos, el idioma kichwa y la cultura mediante la incorporación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la comunidad Saraguro. Esta investigación destaca la importancia de la EIB como herramienta para fortalecer la identidad cultural y revitalizar saberes ancestrales en contextos escolares. El objetivo principal del estudio fue analizar cómo la implementación de la EIB en Saraguro contribuye al desarrollo de habilidades académicas en lengua kichwa, así como a la preservación y promoción de saberes, cosmovisiones y tradiciones a través del ámbito educativo. La metodología empleada fue de enfoque mixto, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas. Se utilizaron cuestionarios, notas de campo, dibujos y otras herramientas participativas para la recolección de datos. La muestra incluyó actores educativos de la comunidad Saraguro, permitiendo una visión integral del proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la EIB.

Entre los principales hallazgos, se evidenció que la EIB en Saraguro es concebida como un proceso con activa participación comunitaria. No obstante, aunque se incluyen principios de la cosmovisión andina en la enseñanza, estos no se trabajan en lengua kichwa ni se incorporan formalmente en el currículo. Además, se identificó que las políticas estatales de promoción de la EIB son insuficientes y carecen de pertinencia contextual, lo que se refleja en la escasa capacitación docente y en la predominancia del castellano. Las relaciones interculturales en los espacios

comunitarios también se desarrollan principalmente en español, limitando el fortalecimiento del kichwa como lengua académica.

Este antecedente resulta relevante para investigaciones centradas en la incorporación de saberes locales en la didáctica de la comprensión lectora en escuelas EIB, como en el caso de Huancané, Puno. Resalta la importancia de vincular el conocimiento local y la lengua materna para fortalecer la identidad cultural y mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

La tesis doctoral de Palma (2023), desarrollada en Madrid, España, se enmarca en un enfoque cualitativo y analiza el valor pedagógico de las leyendas como recurso para potenciar la comprensión lectora en niños. El estudio se centra en cómo las leyendas centroamericanas, al incorporarse en el proceso educativo, pueden convertirse en herramientas motivadoras que favorecen el aprendizaje de la lectura, la expresión artística, la creatividad y el fortalecimiento de las competencias lingüísticas y literarias en contextos multiculturales.

El propósito central de la investigación fue demostrar el impacto positivo de las leyendas en el desarrollo integral de los estudiantes, especialmente en su comprensión lectora y en la construcción de una identidad cultural compartida.

La metodología adoptada fue de corte cualitativo, priorizando la recolección de datos mediante entrevistas, observaciones de clase y el análisis de producciones artísticas y escritas elaboradas por los estudiantes. Estos instrumentos permitieron explorar cómo los niños interactuaban con las narraciones orales, cómo interpretaban los símbolos culturales presentes en las leyendas y de qué manera estas interpretaciones se traducían en un mayor interés por la lectura y en aprendizajes significativos.

Los principales resultados evidenciaron que la tradición oral constituye una fuente rica de sentido cultural, que refuerza la identidad nacional y motiva a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Los niños no solo mejoraron su comprensión lectora y apreciación estética, sino que también fortalecieron sus capacidades expresivas y alcanzaron un mayor bienestar general al reconocerse dentro de una cultura compartida. Además, se observó que la inclusión de leyendas en el aula promueve la convivencia en la diversidad y fomenta el respeto hacia distintas tradiciones culturales.

Este antecedente es altamente relevante para el proyecto, ya que demuestra que la integración de elementos socioculturales, como las leyendas del saber local, puede contribuir significativamente al fortalecimiento de la comprensión lectora y de las habilidades lingüísticas en los estudiantes. Asimismo, refuerza la importancia de reconocer la tradición oral como un recurso pedagógico que enriquece el aprendizaje y fortalece la identidad cultural en contextos educativos interculturales. La tesis de Baltazar (2022), realizada en México, se desarrolló en una institución educativa con estudiantes de cuarto grado y abordó la mejora de la comprensión lectora a través de la narrativa. El estudio se centró en la implementación de un proyecto de intervención que promoviera el interés por la lectura mediante estrategias lúdicas basadas en textos narrativos, con el fin de fortalecer las habilidades interpretativas de los estudiantes y fomentar su motivación en el proceso escolar.

El objetivo principal fue cultivar el gusto por la lectura y mejorar la comprensión lectora mediante actividades que incentivaran la construcción de significados, reconociendo el papel de la narrativa como recurso pedagógico en el aula.

La investigación adoptó un enfoque cualitativo y se apoyó en las tres fases del proceso lector propuestas por Isabel Solé: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. En cada fase se diseñaron actividades y preguntas orientadas a estimular la interpretación y el pensamiento crítico. La recolección de datos se centró en la observación de las prácticas pedagógicas y en el análisis de las respuestas de los estudiantes frente a los textos narrativos.

Los resultados evidenciaron que la comprensión lectora va más allá de la decodificación de palabras, implicando la elaboración y reconstrucción del sentido profundo de los textos. Se identificó que muchos escolares presentan bajos niveles de comprensión y que la ausencia de estrategias adecuadas limita el desarrollo de su potencial académico. El estudio también subrayó la necesidad de que los docentes asuman su rol social y pedagógico de manera contextualizada y actualizada frente a los cambios histórico-culturales contemporáneos.

Este antecedente aporta perspectivas valiosas a la investigación, al resaltar que la comprensión lectora implica la interpretación activa y la construcción de significados. Además, ofrece herramientas pedagógicas que refuerzan la importancia de vincular la lectura con elementos socioculturales y con el conocimiento local, favoreciendo aprendizajes significativos en contextos educativos diversos.

Nacionales

El estudio de Goicochea y Vilchez (2023), titulado *“Impacto de los relatos tradicionales de la comunidad en el fortalecimiento de las habilidades del desarrollo en la comprensión lectora de los educandos de educación primaria”*, evaluó el efecto de las narrativas comunitarias en la comprensión lectora de

estudiantes de nivel primario. La investigación se centró en el papel de los relatos tradicionales como recurso pedagógico en contextos escolares multiculturales.

El objetivo principal fue explorar cómo el uso de la cultura y las narrativas locales, contextualizadas dentro del currículo escolar, podrían integrarse para ampliar las destrezas lectoras y de escritura de los alumnos, promoviendo aprendizajes significativos y culturalmente relevantes.

La metodología empleada fue el método PRISMA, que consistió en la selección y evaluación de producciones investigativas en español generadas en los últimos cinco años, extraídas de bases de datos académicas. El análisis se enfocó en la pedagogía culturalmente contextualizada, la aplicación de estrategias pedagógicas pertinentes y personalizadas, los efectos en la adquisición de competencias lectoras, las respuestas de los estudiantes y la formación docente.

Los principales resultados mostraron que la escucha de narraciones tradicionales facilita la interpretación de textos, incrementa la motivación y fortalece tanto la autoestima como el sentido de pertenencia de los estudiantes. Sin embargo, estos beneficios dependen de una adecuada estructura pedagógica y de la preparación del profesorado. También se evidenció que la motivación influye directamente en el compromiso de los educandos, lo que se traduce en un incremento en la práctica de la lectura.

Benites (2019) realizó en Lima un estudio etnográfico titulado *“Saberes que desarrollan los niños y las niñas en el contexto comunal y familiar”*. Aunque la investigación partió de la capital, las historias y experiencias recogidas se situaron en Kenallaqta, un asentamiento rural de Coasa, Puno, donde los niños y niñas se desenvuelven cotidianamente entre la chacra, el río y la cocina del hogar. El estudio

se centró en comprender cómo los saberes culturales emergen en la vida cotidiana de los niños en contextos familiares y comunitarios.

El objetivo principal fue identificar y describir los saberes culturales que desarrollan los niños y niñas de cuatro y cinco años en su proceso de socialización dentro del espacio familiar y comunitario, considerando cómo dichas prácticas contribuyen a su formación personal y a la construcción de su identidad cultural.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con diseño etnográfico, lo que permitió un acercamiento directo a la vida diaria de las familias. Se emplearon técnicas como la observación participante, entrevistas y el registro de interacciones cotidianas para recoger información sobre los aprendizajes que emergen de las actividades tradicionales. La población observada estuvo compuesta por niños y niñas en etapa preescolar y sus familias, quienes transmiten conocimientos mediante prácticas agrícolas, pecuarias, culinarias y narrativas orales.

Los resultados evidenciaron que la convivencia familiar y comunitaria constituye un espacio privilegiado de aprendizaje, en el cual los niños interiorizan saberes a través de la práctica directa. Actividades como la siembra, la pesca, el pastoreo y la preparación de alimentos se convierten en escenarios de enseñanza espontánea, donde los adultos transmiten conocimientos mientras realizan labores cotidianas. También se encontró que los relatos, consejos y correcciones de los mayores tienen un peso significativo en la formación de los menores, consolidando aprendizajes más perdurables que los adquiridos en el ámbito escolar. Este proceso refuerza en los niños el sentido de pertenencia a su comunidad y fortalece los vínculos identitarios con su cultura local.

Vargas (2023) llevó a cabo una investigación en Trujillo, Perú, con estudiantes de tercer grado de primaria, centrada en el uso de cuentos contextualizados como estrategia pedagógica para la comprensión lectora. El estudio se desarrolló en la Institución Educativa N.º 80015 Juan Velasco Alvarado y se fundamentó en la teoría constructivista de Piaget y el enfoque sociocultural de Vygotsky, lo que permitió sustentar la importancia de la interacción y del aprendizaje significativo en el proceso lector.

El objetivo principal fue identificar cómo el empleo de relatos cercanos al entorno de los alumnos puede potenciar la comprensión de textos, reconociendo el valor de la cultura local como herramienta para enriquecer el aprendizaje.

La metodología consistió en el diseño de una sesión de aprendizaje con enfoque comunicativo, en la que se utilizó el cuento como recurso pedagógico. La intervención se centró en la lectura de relatos con significados vinculados a la experiencia personal y cultural de los estudiantes, lo que generó un ambiente de motivación y participación activa.

Los resultados mostraron mejoras significativas en la comprensión de textos. Los estudiantes lograron inferir significados implícitos, identificar con mayor rapidez personajes y datos relevantes, y ampliar su vocabulario. Además, se observó un cambio positivo en la actitud frente a la lectura, que pasó de ser percibida como una tarea rígida y formal a convertirse en una experiencia cercana y agradable, semejante a una conversación entre pares. Finalmente, se evidenció que el uso de materiales contextualizados y culturalmente pertinentes fortalece la enseñanza de la lectura y fomenta el interés de los alumnos, constituyendo una estrategia efectiva en contextos escolares con diversidad cultural.

Ramírez (2020) presentó en Lima un estudio enfocado en la lectura en español como segunda lengua, dirigido a niños y niñas de cuarto grado pertenecientes a la comunidad Shipibo-Konibo, en la región Ucayali. El trabajo se enmarca dentro de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y responde a la necesidad de mejorar las competencias lectoras en castellano en contextos donde los estudiantes tienen como lengua materna un idioma originario.

El objetivo principal de la investigación fue analizar cómo potenciar la comprensión lectora en castellano mediante propuestas pedagógicas que respeten y valoren la cultura local de los estudiantes, integrando sus saberes y expresiones culturales en el proceso educativo.

La metodología adoptada fue cualitativa, con diseño de investigación-acción, lo que permitió implementar, observar y retroalimentar intervenciones pedagógicas dentro del aula. Las estrategias aplicadas incluyeron expresiones culturales propias de la comunidad, como las artes visuales, la dramatización y la danza. Además, se utilizó la lengua originaria como recurso mediador en el aprendizaje del español, facilitando la apropiación progresiva del nuevo código lingüístico.

Los resultados mostraron avances significativos en la fluidez, velocidad e interpretación de textos en castellano. También se evidenció un cambio positivo en la actitud de los estudiantes hacia la lectura, quienes demostraron mayor interés, entusiasmo y participación activa en las sesiones. El estudio concluyó que cuando la enseñanza articula el aprendizaje del español con los universos culturales de los alumnos, no solo se fortalecen sus competencias lectoras, sino que también se generan aprendizajes más significativos y se promueve un clima educativo más inclusivo y equitativo.

Medina (2023) desarrolló en Cusco una investigación cualitativa orientada a examinar los saberes ancestrales vinculados a la naturaleza y a describir las estrategias docentes utilizadas para fomentar la lectura en estudiantes del marco de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). El estudio se centró en valorar el conocimiento tradicional como recurso pedagógico y en analizar su impacto en la formación cultural e identitaria de los escolares.

El objetivo principal fue resaltar la importancia de los saberes ancestrales en el ámbito educativo, reconociendo su potencial para enriquecer los procesos de enseñanza y fortalecer la identidad cultural de los estudiantes.

La metodología empleada fue de enfoque cualitativo, lo que permitió identificar y analizar prácticas tradicionales como la siembra, las señales climáticas, el uso de plantas y animales, y la organización del calendario comunal. Estas prácticas fueron estudiadas en su articulación con estrategias didácticas orientadas a la comprensión lectora, permitiendo observar cómo se integran en el aula de manera significativa.

Los resultados muestran que los saberes ancestrales, al incorporarse en unidades didácticas, pueden convertirse en herramientas pedagógicas de gran valor. Su integración favorece experiencias de aprendizaje significativo, estimula la creatividad y el pensamiento crítico, y promueve la participación activa de estudiantes, padres y comunidad. Además, se evidenció que el dominio de estos conocimientos fortalece la identidad cultural individual y colectiva, enriqueciendo los procesos educativos.

Finalmente, el estudio advierte que en algunas instituciones educativas persiste la tendencia a priorizar el conocimiento occidental en detrimento de los saberes locales, lo que puede limitar los aprendizajes. Frente a ello, se subraya la necesidad

de integrar la biodiversidad andina y las señales naturales que orientan las labores agrícolas como ejes pedagógicos para estimular la lectura y mejorar la calidad educativa en contextos de diversidad cultural.

2.2. Marco normativo

Este proyecto de investigación tomará en cuenta las siguientes normativas:

Ley General de Educación del Perú (Ley N° 28044)

1. Artículo 8, Principios de la Educación: La educación en el Perú se orienta hacia la convivencia intercultural y el reconocimiento de la diversidad, elementos esenciales en la investigación educativa, pues facilitan la integración de los conocimientos locales en su entorno específico.
2. Artículo 31, Educación Intercultural Bilingüe (EIB): En este artículo se examina cómo la EIB contribuye al aprendizaje y la enseñanza en lenguas maternas, incorporando además los saberes y costumbres locales, los cuales son esenciales para el desarrollo de la comprensión lectora en entornos donde se hablan dos lenguas.

Constitución Política del Perú

1. Artículo 2, Inciso 19, Derecho a la identidad cultural y lingüística: El artículo respalda el derecho de los pueblos indígenas a conservar sus tradiciones, idiomas y formas de vida, aspectos que se relacionan directamente con la integración del conocimiento local en el ámbito educativo.
2. Artículo 17, Promoción de la Educación Intercultural Bilingüe: El artículo sostiene que es responsabilidad del Estado promover una educación que valore y respete la diversidad cultural.

Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales

1. Artículo 27, Educación intercultural: El artículo establece que los programas educativos deben ser elaborados con la participación activa de las comunidades indígenas, integrando sus saberes, lenguas y formas tradicionales de enseñanza.
2. Artículo 28, Contenidos y Métodos: Es fundamental que los contenidos educativos incluyan la historia, los conocimientos y las prácticas de los pueblos indígenas, para así facilitar la transmisión de su legado cultural en el espacio escolar.

Declaración Universal de los Derechos Humanos

1. Artículo 26, Derecho a la educación: La educación debe ayudar a formar a las personas de manera integral, desarrollando no solo sus capacidades intelectuales, sino también sus valores y su humanidad. Esto incluye enseñar a respetar los derechos de los demás y a reconocer la riqueza de las diferentes culturas y saberes que existen en cada comunidad.

2.3.Marco teórico referencial

A. Definiciones

Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

Se trata de un modelo de educación intercultural que favorece el fortalecimiento de la identidad cultural y la preservación de la lengua originaria. Además, ésta forma a personas desde dos visiones diferentes. Según Droguett (2005) la EIB plantea el fortalecimiento de lo propio a través de un diálogo de saberes entre la cultura indígena y la no indígena. De esta forma se intenta revalorar y fortalecer la cultura en distintas comunidades a través de las instituciones educativas, ya que estas son las encargadas de impartir este modelo de educación para que los estudiantes no

dejen de lado sus raíces y creen una identidad sólida.

Tradiciones

Son expresiones que permanecen en el tiempo a través de la memoria colectiva que se fueron transmitiendo y perduraron hasta la actualidad, y que se practican en distintos lugares y momentos. Según Reyes (2012), las tradiciones son prácticas culturales con una larga historia que se transfieren intergeneracionalmente. Además, estas tradiciones son las que identifican a distintos grupos sociales (comunidad, tribu, pueblos, etnias, etc.). Esto mismo hace que haya una gran variedad de culturas que se distinguen por sus tradiciones ancestrales.

Materiales educativos

Los materiales educativos son recursos utilizados para enseñar, con el fin de atraer la atención y generar entusiasmo en los educandos, al fomentar su curiosidad hacia un determinado tema, lo que trae consigo buenos resultados de aprendizaje. Según Eguren y Belaunde (2021), el material educativo es un instrumento de enseñanza que ayuda en el desarrollo de aprendizajes. Por ello es muy importante garantizar una buena educación en las sesiones ejecutadas.

Procesos didácticos

En la realización de las clases, los contenidos didácticos se ejecutan de manera organizada por el docente y los estudiantes, por lo tanto, es fundamental planificarlos con antelación antes de su implementación en el aula. Según Rosero y colaboradores (2021), en el campo de la didáctica, se define el concepto de proceso como la sucesión de actividades estructuradas con la aspiración de fomentar la adquisición de conocimientos. Las acciones mencionadas son gestionadas y supervisadas por el profesor en un plazo específico, ya sea en el entorno escolar o

fuera de él. Para lograr el objetivo de la sesión, es fundamental planificar cuidadosamente la dinámica de enseñanza mediante la implementación de estrategias que capten el interés del estudiante.

Saberes locales

Son conocimientos adaptados para usarlos en la comunidad, los cuales ayudan a los pobladores a sobrevivir en la zona. Además, son las actividades más comunes entre los habitantes locales y se han transmitido de una generación a otra. Según Senanayake (2006), los saberes locales son propios de cada pueblo que se fueron transmitiendo entre generaciones y adaptando según el contexto.

Interacción de actores con el ambiente educativo

En la educación de los estudiantes participan distintos actores que intervienen en el aprendizaje, porque el niño o niña se desenvuelve en distintos contextos donde se relaciona con varias personas. Sin embargo, los más relevantes son los progenitores. Como mencionan Hoover y Sandler (1995) el involucramiento de los progenitores en la educación de sus hijos genera un impacto favorable mediante actividades, como el modelado, el refuerzo y la instrucción. De esta forma, algunos otros actores pueden llegar a influir de manera positiva en la educación de los educandos.

Comprensión lectora

Leer es una acción que desarrolla la capacidad de comprender e interpretar un texto. Así como plantea Jiménez (2014), es la habilidad que tiene una persona para comprender de forma objetiva lo que el autor ha querido transmitir a través de un texto. La incorporación de estrategias contextualizadas en la enseñanza de la lectura es fundamental porque ancla el aprendizaje a la vida cotidiana del estudiante. Al comenzar la clase con los conocimientos previos, las anécdotas personales y el

entorno social inmediato, el docente reduce la distancia entre el texto y el lector, de modo que la comprensión se vuelve un proceso más accesible y menos intimidante.

B. Conceptos de Categorías

Tabla 1

Concepto de categorías

Categorías	Subcategorías
Saberes locales	Incorporación de saberes locales en la enseñanza
Los saberes locales son conocimientos del contexto que se han mantenido un largo periodo de tiempo, como mencionan Salgado, Keyser & Ruiz (2018). Los saberes locales incluyen conocimientos, estilos y prácticas culturales que se traspasan de generación en generación	La integración de saberes locales en la enseñanza es esencial para conectar el aprendizaje con la realidad cultural de los alumnos en el contexto de la EIB. Estos conocimientos tradicionales, que se transmiten de generación en generación, enriquecen el currículo escolar al adaptarlo al entorno cultural de los alumnos. Según Ferrada, Jara y Seguel (2021), esta incorporación transforma la educación tradicional en una experiencia más inclusiva, mejorando la comprensión lectora al vincularlo en el contenido académico con las prácticas y experiencias comunitarias de los estudiantes.
	Valorización de saberes locales en la educación
	Proceso de reconocimiento y legitimación de los conocimientos y prácticas culturales de las comunidades dentro del sistema educativo, con el objetivo de fortalecer la identidad cultural y enriquecer el aprendizaje de los estudiantes. Como menciona Santisteban (2020), esto permitirá que los estudiantes desarrollen aprendizajes más significativos y reflexivos, integrando sus propios conocimientos con lo que aprenden en la escuela. Además, se sentirán valorados y fortalecidos en su identidad cultural, al ver

	que sus saberes locales son reconocidos como parte importante del proceso educativo. Esta valorización asegura que los saberes locales sean considerados como una parte fundamental del currículo, promoviendo una educación inclusiva y contextualizada que respete y destaque las tradiciones y valores del entorno de los estudiantes.
Textos educativos contextualizados. Los textos educativos contextualizados son importantes para una mejor comprensión de textos de parte de los estudiantes, ya que como menciona Gutiérrez (2019), los textos contextualizados son una estrategia que ayudan a comprender desde su contexto y así los estudiantes ya están compenetrados con la lectura para entenderla mejor.	Estrategias didácticas contextualizadas de la comprensión lectora Existen diversas formas para interpretar una buena comprensión lectora. Sin embargo, es necesario comprender la didáctica, como señala Flores (2011), que proporciona herramientas para mejorar la instrucción y adquisición de conocimientos, permitiendo que los educandos se comprometan y generen conocimiento. Asimismo, estas estrategias didácticas contextualizadas están diseñadas para mejorar la comprensión lectora mediante el uso de textos educativos que reflejan su realidad y experiencias. Según Goodman (1996) y Smith (1997), la lectura implica un proceso en el cual el lector crea y da sentido al texto, basándose en la información que ya posee y sus experiencias previas. Estas estrategias se implementan antes, durante y después de la lectura, aprovechando los saberes previos y el entorno del estudiante para facilitar una conexión más profunda con el contenido del texto y un aprendizaje significativo
	Comprensión lectora Habilidad fundamental para interpretar y procesar información escrita, donde el lector construye el significado del texto a partir de la interacción entre el contenido y su propio conocimiento previo. Según Goodman (1996)

y Smith (1997), este proceso implica utilizar tanto la información presente en el texto como las experiencias y saberes del lector, lo que se potencia al utilizar textos educativos contextualizados que se alineen con la realidad cultural y cotidiana del estudiante, facilitando una comprensión más profunda y significativa.

Nota. Elaboración propia (pág. 18).

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo, nivel y diseño

Este estudio se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo, dentro del paradigma interpretativo, utilizando un diseño de etnografía educativa. Se exploró cómo fueron integrados los saberes locales en la enseñanza de la comprensión lectora en una escuela (EIB), ubicada en la provincia de Huancané, Puno, poniendo especial atención en las interacciones culturales y pedagógicas entre docentes y estudiantes. La etnografía educativa permitió comprender en profundidad las prácticas y creencias de los participantes dentro de su propio contexto, evidenciando la influencia de la cultura en la dinámica del aula. Desde esta mirada interpretativa, se asume que el conocimiento se construye a partir de las experiencias personales y las interacciones sociales que ocurren en un entorno cultural determinado. Como señalan Miranda y Ortiz (2020), este enfoque otorga un lugar central a la dimensión subjetiva de las vivencias, en la que se reconoce el papel que juegan los factores históricos y culturales en la formación del conocimiento.

Asimismo, Murillo y Martínez-Garrido (2010) subrayan que la etnografía educativa resulta especialmente adecuada para analizar las prácticas pedagógicas en contextos interculturales, donde los saberes locales desempeñan un papel

esencial en el proceso de aprendizaje. En este estudio, se utilizaron técnicas como la observación participante, entrevistas semiestructuradas y diarios de campo, para recoger información sobre cómo se incorporan estos saberes en la enseñanza y cómo responden los estudiantes a dicha integración.

La etnografía educativa forma parte del diseño de esta investigación porque permite explorar en profundidad las dinámicas culturales y sociales que ocurren dentro del aula, observando de cerca las prácticas pedagógicas de los docentes y la manera en que los estudiantes se relacionan con los saberes locales durante el proceso de comprensión lectora. Este tipo de investigación busca comprender la cultura de un grupo desde su propia visión, utilizando métodos cualitativos como la observación participante, las entrevistas y la revisión de documentos. Al centrarse en las interacciones, comportamientos y actitudes de los actores educativos en un contexto determinado, la investigación se sitúa en el nivel micro, ya que, como señalan Murillo y Martínez-Garrido (2010). La microetnografía se desarrolla en instituciones sociales o salones de clase donde se analizan las situaciones cotidianas, las relaciones interpersonales y los procesos de comunicación que configuran un microcosmos social. De esta forma, el estudio se focaliza en la dinámica diaria del aula como espacio representativo de la vida escolar intercultural.

3.2. Informantes

A. Muestra de informantes

Tabla 2*Muestra de informantes*

Método o técnica	Actor	Número de actores	Número de aplicaciones
Observación participante	Docentes	3 (1 por Grado)	8 x 3 grados = 24
	niños y niñas	58 (4to hay 16, 5to hay 22, 6to hay 20)	
Entrevista semiestructurada	docentes	3 (1 por grado)	3
	niños y niñas	22 niños(as) del 5to grado	22
Total, de aplicaciones			49

Nota. Elaboración propia (pág. 22).

B. Criterios de selección

La muestra de esta investigación está compuesta por tres educadores de educación primaria que forman parte de una Institución Educativa ubicada en la región de Puno. Además, estos profesionales contaban con experiencia laboral superior a cinco años y llevaban a cabo actividades educativas conforme al currículo nacional de Educación Básica y a las directrices para la interacción con los alumnos. Los participantes de las entrevistas fueron identificados mediante códigos alfanuméricos, tales como D01, D02 y D03.

Por último, se tuvo como muestra para el método de observación participante a cincuenta y ocho (58) niños y niñas, de tres grados del nivel primaria 4to, 5to y 6to.

Además, se tuvo en cuenta los criterios de investigación para las entrevistas, identificando a todos los alumnos de una sección del 5to grado de primaria, con un total de 22 estudiantes (5 niñas y 17 niños), pertenecientes a una Institución Educativa de la provincia de Huancané, región Puno. Estos entrevistados fueron identificados por códigos (E01, E02, E03, E04, ..., E22).

C. Descripción de escenario

El trabajo de investigación se realizó en un distrito de la provincia de Huancané, de la región de Puno, con una población de aproximadamente 13, 193 habitantes. En esta comunidad (urbana) se encuentra una institución educativa EIB de Revitalización Cultural y Lingüística (por tener la lengua quechua como segunda lengua), de nivel primaria, que es polidocente completa y contaba con alrededor de 30 docentes y más de 400 estudiantes. No contaba con educación inicial anexada a la escuela. Contaba con patio, cancha de vóley, fútbol y dirección, mas no tenía ni huerto ni biblioteca escolar en uso.

Los estudiantes de 4°, 5° y 6° grado de primaria fueron observados en el aula durante las sesiones del área de comunicación, enfocadas en el desarrollo de la competencia, "lee diversos tipos de texto". La observación se centrará en cómo se incorporan los saberes locales en la enseñanza de la comprensión lectora, analizando el impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

3.3.Categorías

Tabla 3

Categorías de la investigación

Objetivos específicos	Categorías a priori	Categorías a posteriori
-----------------------	---------------------	-------------------------

		➤ Preferencias e intereses en lecturas
➤ Incorporación de Saberes Locales en la Planificación Curricular de la Competencia "Lee" en el Área de Comunicación	➤ Planificación curricular en Comprensión lectora	- Tipos de textos
	- Niveles de dominio	- Preferencia por saberes locales
	- Factores influyentes:	- Motivaciones
	- Integración de saberes locales en la planificación curricular	- Disponibilidad de textos comunitarios:
		➤ Participación familiar y comunitaria
		- Roles
		- Espacios de difusión
		➤ Valoración de saberes locales en la educación
		- Identidad y pertenencia
		- Impacto de relatos en los estudiantes
➤ Incorporación de Saberes Locales en la Didáctica de la Comprensión Lectora en el Área de Comunicación en una Escuela EIB	➤ Incorporación de saberes locales en la enseñanza	➤ Pérdida o ausencia de saberes locales
	- Grado de integración de saberes locales	- Causas
	- Enfoque pedagógico:	- Consecuencias:
	➤ Estrategias didácticas de la comprensión lectora	
		- Metodologías aplicadas
		- Limitaciones

Nota. Elaboración propia (pág. 23).

3.4. Técnicas e instrumentos para recojo de información

A. Técnicas

a. Observación participante

Esta técnica es muy importante para realizar cualquier tipo de investigación, pero es el método clave de la etnografía educativa. De acuerdo con Rekalde, Vizcarra & Macazaga (2014), la investigación participativa es aplicada en investigaciones

cualitativas, porque ayuda a recopilar datos y comprender la realidad del contexto sociocultural. De esta forma se aplicó en el contexto de la IE observada, interactuando con los sujetos de estudio.

El rol que asumimos fue el de observador como participante en el aula o espacio educativo. Según Kawulich (2005), en esta postura, el observador no forma parte activa del grupo, sino que participa de manera limitada con el propósito de mejorar la calidad de la observación. Además, el grupo observado es consciente de la presencia del investigador, lo cual permite tener contacto con sus miembros sin intervenir directamente en sus actividades esenciales. En este contexto, observamos tanto al docente como a los estudiantes durante las clases del curso de comunicación, enfocándonos particularmente en la comprensión lectora. Nos enfocamos en cómo los docentes integran los saberes locales en sus estrategias de enseñanza y en el desarrollo de la competencia "lee diversos tipos de textos". Esto nos permitió analizar cómo estas incorporaciones impactan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora en los estudiantes.

b. Entrevista semiestructurada

La entrevista es una técnica para reunir datos para lograr recolectar datos e información de un tema. Las preguntas son semiestructuradas, ya que con estas se puede explorar algunas ramas que sean de gran utilidad hacia la investigación o tema de consulta. Como afirma Wilson (2014), las entrevistas semiestructuradas nos ayudaron a profundizar en temas complejos ya que nos permitió explorar con

preguntas espontáneas para tener una mejor comprensión. Así pudimos descubrir y entender información relevante que nos ayudó con la investigación.

B. Instrumentos

a. Guía de entrevista

Es una herramienta útil, la cual adjunta un conjunto de preguntas preparadas con anticipación. Como menciona Troncoso & Amaya (2017), la guía de entrevista es un instrumento utilizado para recopilar información de forma cualitativa que ayuda a obtener información relevante sobre el quehacer del investigado y que apoya al entrevistador para hacer una entrevista eficiente. Una guía de entrevista incluye generalmente interrogantes abiertas, diseñadas para obtener más información y proporcionar una estructura clara y objetiva.

c. Cuaderno de campo

También conocido como diario de campo, es un instrumento aplicado por investigadores de distintas áreas para registrar observaciones durante el trabajo de campo. El investigador puede anotar hechos y sucesos que vio durante su observación, para que así ayude a redactar a detalle la investigación. Como afirma Luna et al (2022), el cuaderno de campo ayuda a observar en tiempo real, para luego recordar y analizar los hechos para poder reflexionar. Así es como se aplicó el cuaderno de campo como técnica e instrumento para entender a profundidad las acciones de los sujetos de estudio.

3.5. Técnicas de análisis de datos.

A. Procedimiento de campo

El trabajo de estudio sobre la Incorporación de Saberes Locales en la didáctica de comprensión lectora en castellano en el Área de Comunicación en una Escuela EIB

en la provincia de Huancané, región Puno, se desarrolló siguiendo un procedimiento sistemático, que incluyeron las siguientes etapas:

1. Recolección de Información Bibliográfica

La primera de ellas consistió en la correspondiente revisión de los trabajos académicos sobre la EIB, la inclusión de conocimientos locales en el aprendizaje en educación formal y las estrategias de enseñanza de la comprensión lectora. Se llevó a cabo una búsqueda en bases de datos académicas para la obtención de estudios y documentos específicos sobre el tema, libros, artículos científicos y documentos normativos. La revisión propuesta se consideró pertinente para la contextualización del estudio y la delimitación de los conceptos clave que guiaron el análisis.

2. Propuesta de Instrumentos

Basado en la revisión bibliográfica y los objetivos del estudio, se elaboraron diversas herramientas para recoger información relevante de los datos; estos incluyeron:

- Guiones de entrevistas semiestructuradas para docentes y estudiantes.
- Guías de observación que permitieron analizar las metodologías aplicadas en el espacio educativo.
- Formato de análisis de información para examinar planes de estudio, materiales didácticos y registros escolares.

Estos instrumentos fueron validados mediante un proceso de revisión por expertos en educación intercultural y métodos cualitativos.

3. Recolección de Información en campo

La fase de recopilación de datos tuvo lugar en una escuela intercultural bilingüe situada en la provincia de Huancané.

Primero, consultamos al director de la institución educativa y a los maestros/as de 4to, 5to y 6to grado, donde se llevaron a cabo las observaciones. Segundo, nos dirigimos a los padres o madres de los alumnos/as entrevistados. Entonces nos presentamos y les comentamos la razón de nuestra presencia, dándoles una explicación clara e ilustrativa sobre los consentimientos y asentimientos informados, de forma que a los diferentes actores implicados les quedara suficientemente clara la comunicación. Por último, para los alumnos/as que fueron seleccionados para la entrevista se les expuso lo que era el asentimiento, con un lenguaje sencillo que fuese fácil de entender por todos ellos/as.

El proceso de recolección de la información se llevó a cabo durante un periodo de cuatro meses, durante el periodo de ejecución de las prácticas profesionales, aplicando una investigación de tipo etnográfico, en donde se llevó a cabo observaciones participativas (observador como participante) en las aulas de 4to, 5to y 6to curso durante el tiempo de ejecución del área de Comunicación, específicamente, en la competencia 'Lee diversos tipos de textos', con el objetivo de generar registros sobre el modo en el que se implementan los saberes locales en la didáctica de la comprensión lectora. Cada sesión de observación fue registrándose en la guía de observación; además se aplicaron entrevistas semiestructuradas con los docentes al final del tiempo de observación, que permitieron ahondar en las estrategias que implementan los educadores para incorporar saberes locales en su práctica de la enseñanza de la lectura, al igual que

los retos que han ido encontrando. Las entrevistas se practicaron en un ambiente distendido e íntimo, para poder facilitar la apertura y la sinceridad de los docentes.

4. Procesamiento de la Información

Cuando obtuvimos los datos, continuamos analizándolos. Las entrevistas fueron transcritas y las observaciones fueron posteriormente sistematizadas mediante la técnica de codificación temática. El proceso de datos da cuenta de una correcta organización de la información y de que los datos estaban adecuadamente dispuestos para realizar un análisis.

5. Análisis de la Información

La información recopilada se analizó por medio del plan de análisis de datos previsto con anterioridad. El análisis sirvió a la vez para organizar y clasificar la información y para identificar regularidades, coincidencias y diferencias en las prácticas pedagógicas observadas; a partir del análisis, se fue capaz de conocer más en profundidad las estrategias que existen en el aula, particularmente las que tienen que ver con la introducción de los saberes locales en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

6. Elaboración del Informe

A partir del procesamiento de la información recabada se redactó un informe detallado, en el que se exponen los resultados de la investigación que, para el caso, incluye el nivel en que se da la integración de saberes locales en la enseñanza de la comprensión de lectura por parte de la profesora en la escuela de la EIB. En el informe se indicaron los resultados alcanzados y las recomendaciones para mejorar dicha integración de saberes locales en el contexto de la EIB.

7. Devolución de los Resultados

Se desarrollarán talleres para devolver los resultados a la comunidad educativa y a otros actores relevantes, que corresponden al cierre del estudio, tanto en la escuela como en reuniones, dando la posibilidad a los participantes de poder analizar y argumentar los resultados del mencionado estudio. La retroalimentación garantizará la comprensión y utilización de los resultados por parte de la comunidad, fomentando el diálogo y la mejora constante de las prácticas educativas.

B. Plan de análisis de datos

Categorización de datos

Después de la obtención de información. Este momento del proceso fue clave para organizar los datos de forma ordenada y coherente, lo que permitió facilitar un análisis más claro y eficiente. Los datos se agruparon por categorías o grupos para determinar patrones y/o tendencias de los datos. Para ello, se emplearon tablas que permiten observar las similitudes y las diferencias entre las categorías. Este sistema permitió resumir la información recogida y prepararla para un análisis más completo.

Codificar los actores

Se le asignaron códigos o etiquetas a los participantes o actores involucrados en el estudio. Esto facilitó el análisis comparativo. Además, al asignar códigos, se facilitó el análisis comparativo y se identificaron los patrones recurrentes o significativos. La codificación fue un paso preliminar hacia la elaboración de una narrativa o teoría basada en la información recogida.

La triangulación

Se buscó aumentar la credibilidad, por ello se realizaron comparaciones y validaciones cruzadas de información obtenida desde distintos métodos y fuentes. Esto reveló consistencias o discrepancias en los datos revelados, contribuyendo a una interpretación más rica y matizada del fenómeno estudiado.

Preparar el informe

Para construir el informe se organizó y sintetizaron los hallazgos de la investigación de manera lógica y coherente. El informe se estructuró de tal manera que refleje el proceso investigativo y proporcione evidencia suficiente para respaldar los resultados.

3.6.Consideraciones éticas

En este proyecto se priorizó el respeto y la integridad de los participantes por lo que se implementó la hoja de consentimiento y asentimiento informado para los padres de familia, estudiantes y docentes.

Autonomía: Se respetó plenamente la autonomía de los estudiantes y docentes del 4to, 5to y 6to grado. Cada participante tuvo la libertad de decidir si desea o no formar parte del proyecto de investigación. No se ejerció presión alguna para su participación, y se utilizó una hoja de consentimiento para los adultos y una de asentimiento para los niños de 8 a 11 años, donde se detallaron los objetivos, el procedimiento y el tiempo estimado de la investigación.

Confidencialidad: La información obtenida de los estudiantes, docentes y padres de familia se trató con estricta confidencialidad. Se asignaron códigos de identificación a cada participante para proteger sus datos personales, y no se mencionaron en los informes el nombre de la institución educativa ni de la

comunidad. Toda la información fue utilizada exclusivamente para los fines del estudio y se mantuvo en anonimato.

Beneficencia: Se tiene previsto realizar un taller con el director, los docentes y los padres de familia, con el objetivo de compartir la importancia de incorporar los saberes locales en el proceso educativo. Asimismo, se llevará a cabo una devolución de los resultados tanto a la comunidad como a la escuela, presentando recomendaciones orientadas a generar un impacto positivo en la comunidad educativa, especialmente en el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes.

La investigación será diseñada desde un enfoque participativo y con profundo respeto por el contexto sociocultural, con la intención de que los resultados contribuyan al desarrollo de prácticas educativas más inclusivas, que reconozcan y valoren los conocimientos y la cultura local. Esta investigación no persigue fines económicos ni beneficios personales para quienes la desarrollan.

No Maleficencia: Se cuidó en todo momento que ninguna de las acciones del proyecto causara daño a los participantes. La información recolectada fue utilizada únicamente con fines académicos y de investigación, asegurando siempre la integridad y veracidad de los datos. Se tomaron medidas para evitar cualquier manipulación o uso indebido que pudiera afectar la seguridad o el bienestar de los involucrados.

En el caso de las entrevistas y observaciones realizadas a estudiantes de entre 7 y 12 años, se garantizó un ambiente seguro y respetuoso, protegiendo su integridad en todo momento, conforme a lo establecido por la Convención sobre los Derechos del Niño y el Código del Niño y del Adolescente. Se usó un lenguaje claro y

apropiado para su edad, asegurando su comodidad y minimizando cualquier incomodidad, con la presencia de un docente o adulto de confianza que les brinde apoyo si es necesario.

No intromisión en el Aula: Durante las observaciones de las aulas en 4º, 5º y 6º grado, se respetó el desarrollo normal de las actividades educativas. Por ello, las observaciones se efectuaron de forma cuidadosa y sin protagonismo, con el fin de no interrumpir ni modificar el ritmo habitual de las clases ni la forma en que se compartía y recibía el conocimiento.

El objetivo fue capturar de manera natural la incorporación de saberes locales en la comprensión lectora, sin alterar el ambiente educativo.

IV.RESULTADOS

Contexto del estudio

La presente investigación se ejecutó en el distrito de Taraco, ubicado en la provincia de Huancané, región Puno. Se encuentra a 52 minutos de viaje de la ciudad de los vientos Juliaca. Cuenta con una población aproximada de 13,193 habitantes. Es una zona mayormente agrícola, donde los pobladores se dedican al cultivo de productos como papa, quinua, cebada, kañiwa y avena. Algunos de estos cultivos también son utilizados para la alimentación de algunos animales, como por ejemplo, las vacas, actividad que se vincula con la planta láctea de la zona, relacionando así una economía con las labores agropecuarias.

En esta comunidad de características urbanas se encuentra una institución educativa intercultural bilingüe (EIB) de nivel primaria, clasificada como EIB de fortalecimiento, debido a que el quechua está reconocido como la lengua originaria de la zona. Esta institución es polidocente completa y cuenta con alrededor de 30 docentes y más de 400 estudiantes. Para el recojo de información se tomó en cuenta tres grados (4to, 5to y 6to), además las entrevistas a estudiantes fueron aplicadas solo en el 5to grado. La Institución Educativa no cuenta con educación inicial. En cuanto a su infraestructura, dispone de un patio amplio, canchas de vóley y fútbol amplias, con aula de computación, y una dirección administrativa; sin embargo, no cuenta con un huerto escolar ni con una biblioteca en uso, lo que limita ciertos espacios pedagógicos complementarios para el desarrollo de aprendizajes contextualizados.

Respecto al contexto lingüístico, predomina el uso de la lengua quechua variación collao, especialmente entre los padres de familia, quienes se comunican con

naturalidad en su lengua originaria. En contraste, los niños comprenden el quechua, pero son muy pocos los que lo hablan con fluidez. Esta diferencia generacional en el uso del quechua evidencia la necesidad de fortalecer procesos de revitalización lingüística desde la escuela.

Para llevar a cabo la investigación, se realizaron observaciones a las clases del área de Comunicación en los grados de 4.º, 5.º y 6.º, centradas en la competencia, “Lee diversos tipos de texto”. Las observaciones se centraron en identificar cómo se incorporan los saberes locales en la didáctica de la comprensión lectora, asimismo sobre la incidencia en el interés y la comprensión por parte de los estudiantes. En este marco se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes (4to, 5to y 6to) y 22 estudiantes solo del 5to grado, complementadas con lo observado en aula.

4.1. Análisis de resultados

A. Manejo e incorporación de los saberes locales en la didáctica de comprensión lectora en el área de Comunicación en una escuela EIB

Este capítulo muestra los principales hallazgos del estudio, organizados en dos partes importantes. Primero, se describe cómo estos saberes locales forman parte del plan de estudios, especialmente de la enseñanza de las lecturas, y cómo esto influye en el aprendizaje de los estudiantes. Segundo, se explica cómo los maestros usan los conocimientos de la comunidad para la mejora de la comprensión lectora de los alumnos, incluyendo las actividades que realizan y las dificultades que encuentran.

Los resultados permiten ver de qué manera la escuela conecta los saberes locales de la comunidad con la educación de los niños y niñas, destacando lo que funciona de manera efectiva en la enseñanza de los estudiantes y lo que se puede mejorar.

Esto ayuda a entender cómo se puede fortalecer la enseñanza de la lectura para que se respete y valore la cultura local.

a) Incorporación de saberes locales en la planificación curricular de la competencia "lee" en el área de Comunicación

La planificación curricular es crucial para incorporar los conocimientos de los saberes locales en la práctica pedagógica de comprensión lectora en una escuela EIB. A través de la adaptación de contenidos y la elección de lecturas, los educadores intentan vincular el aprendizaje con la identidad cultural de los alumnos, para que la lectura sea un puente entre el conocimiento escolar y las experiencias comunitarias. En esta parte se aborda la inclusión de los saberes locales en la preparación de la competencia "lee", teniendo presentes los gustos lectores del alumnado, así como el rol que cumplen la familia y la comunidad en la transmisión de estos saberes, lo que da mayor sentido de pertenencia y participación activa en el proceso educativo.

(a) Planificación curricular en Comprensión lectora

La planificación curricular enfocada en la comprensión lectora dentro de un colegio de EIB debe partir del reconocimiento de los niveles de competencia lectora que poseen los estudiantes, ajustando metodologías que ayudan al desarrollo de sus capacidades interpretativas. En este análisis se examinará cómo, elementos clave la pertinencia de los recursos educativos y la incorporación del contexto sociocultural– influyen directamente en el aprendizaje. Igualmente, se propondrá enfoques que fortalezcan la práctica docente, promoviendo una lectura reflexiva, significativa y en sintonía con la realidad e identidad cultural del alumnado.

(i) Niveles de dominio

Los planes de aprendizaje en la Institución educativa EIB de la comunidad, muestran déficit, en la medida en que no satisfacen del todo las particularidades y exigencias de los estudiantes. Esto se produce porque el profesorado no elabora sus propios planes de aprendizaje, sino que acude a materiales de editoriales que, organizados de acuerdo con el calendario cívico escolar, son materiales que están pensados para contextos de la educación básica regular (EBR), lo que dificulta su adecuación a la educación intercultural bilingüe.

Como resultado del acompañamiento en las clases de comprensión lectora a los estudiantes de 4.º, 5.º y 6.º grado, se evidenció una diversidad de progresos en la interpretación lectora. Algunos alumnos comprendieron los textos con facilidad, mientras que otros tuvieron dificultades para interpretar el contenido y comprender el significado de ciertas palabras. Estos resultados muestran que la comprensión lectora requiere no solo decodificar el texto, sino también interpretar con precisión el mensaje del autor, lo que resalta la importancia de aplicar estrategias pedagógicas que promuevan una lectura significativa y profunda.

Otro estudiante expresó: *“Entiendo... pero a veces se me dificulta entender”* (E16), lo que demuestra que los materiales proporcionados por la editorial no siempre responden a las capacidades de los alumnos. Otro estudiante señaló: *“Más o menos, se me hace un poco difícil entender”* (E22), lo que evidencia la importancia de adaptar las herramientas y metodologías para atender a quienes presentan dificultades léxicas o contextuales.

Las opiniones que dan los alumnos demuestran la distancia que existe entre los materiales que son utilizados en clase y los verdaderos niveles de comprensión de

los alumnos. Frases como que "se me hace un poco difícil" y "se me complica entender", concuerdan en que los textos que proponen las editoriales no son aptos en la medida del nivel lingüístico de los alumnos, ni el entorno cultural al que pertenecen. Estas observaciones resaltan la importancia de contextualizar los recursos didácticos y de aplicar estrategias metodológicas diferenciadas que se ajusten a la diversidad de niveles de comprensión, especialmente en contextos EIB, donde la lengua originaria y la cultura local son elementos clave en el desarrollo del aprendizaje.

(ii) Factores influyentes

Uno de los factores que afectan la comprensión lectora son los términos familiares y desconocidos que utilizan los estudiantes. Se observó que el dominio del vocabulario influye de manera directa en la comprensión, ya que los estudiantes muestran mayores dificultades cuando los textos incluyen palabras que no forman parte de su entorno cotidiano. Durante las sesiones, los docentes recomendaron a los niños y niñas subrayar las palabras que no comprendían para luego buscar su significado en el diccionario, práctica que permitió aclarar dudas y favorecer la comprensión del texto. Sin embargo, se evidenció que los materiales proporcionados por las editoriales no siempre emplean términos cercanos a la realidad lingüística y cultural de los estudiantes, lo que genera dificultades en la interpretación y en la conexión con los contenidos. Un estudiante expresó: *"Poco, porque a veces hay palabras que no entiendo"* (E17); esto demuestra la discrepancia entre los materiales específicos ofrecidos y los conocimientos previos de los estudiantes. Cuando los estudiantes se enfrentan a textos con terminología

técnica o ajena a su contexto sociocultural, la lectura se convierte en una actividad mecánica, lo que dificulta un análisis más profundo del contenido presentado.

Asimismo, el **tipo de textos utilizados** influye en el nivel de comprensión. Los materiales escolares incluyen textos extensos con un enfoque genérico, lo que dificulta su apropiación por parte de los estudiantes. Un alumno mencionó: *“Más o menos entiendo... porque... son largos los cuentos”* (E15). La extensión y estructura de estos textos pueden representar un desafío adicional, especialmente cuando el contenido no está adaptado a la realidad sociocultural de los niños y niñas; esta situación pone en evidencia la necesidad de utilizar materiales más breves, variados y contextualizados, que conecten con los saberes previos y el entorno cultural de los estudiantes, como los cuentos tradicionales, relatos locales o situaciones próximas a su experiencia diaria, porque pueden facilitar una comprensión más profunda y despertar el interés por la lectura.

A pesar de estas dificultades, los docentes han implementado estrategias para mitigar estos obstáculos, incorporando preguntas contextualizadas y relacionando los temas con experiencias locales, con el objetivo de que los estudiantes logren interpretar de manera más efectiva los textos escolares.

(iii) Integración de saberes locales en la planificación curricular

Si bien la planificación curricular en la comprensión lectora de la institución EIB de Taraco sigue un esquema elaborado por una editorial y no contempla la inclusión de saberes locales desde su diseño, los docentes han desarrollado estrategias de adaptación para incorporar conocimientos comunitarios dentro de las sesiones de clase. Un docente explicó: *“[...] También utilizamos relatos y cuentos de los padres de familia, porque esos textos les gustan mucho y les ayudan a comprender mejor*

la lectura." (Docente 6to). Este testimonio refleja el esfuerzo de los docentes por recuperar los conocimientos ancestrales y reforzar el sentido de pertenencia cultural de los alumnos a pesar de la estructura curricular establecida.

Aunque se han hecho ajustes, el currículo todavía no conecta los materiales escolares con la realidad sociocultural de los estudiantes. Como señaló un docente: *"De acuerdo a la programación curricular por ejemplo nos piden de nacional, yo lo adecuo de acuerdo a la realidad no siempre a la nación, sino a la realidad o la región [...]"* (5to). La falta de textos con enfoque comunitario limita la oportunidad de los estudiantes relacionen sus conocimientos previos con las lecturas escolares, afectando su motivación y comprensión.

Descripción de situación: La planificación observada para la competencia "Lee" en los grados de 4to, 5to y 6to presenta un enfoque generalizado que no incorpora referencias explícitas a la identidad cultural y lingüística del estudiantado dentro del modelo EIB, lo que genera una desconexión entre el diseño curricular y la práctica pedagógica, ya que la contextualización ocurre únicamente en el momento de la enseñanza y no desde la estructura de la unidad de aprendizaje.

Figura 1

Unidad de aprendizaje para la comprensión lee "6to grado de primaria" sin contextualizar

UNIDAD DE APRENDIZAJE IX					SEXTO GRADO
Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna. ❖ Obtiene información del texto escrito. ❖ Infiere e interpreta información del texto escrito. ❖ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.	❖ Identifica información explícita, relevante y complementaria que se encuentra en distintas partes del texto. ❖ Deduce características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares, y determina el significado de palabras, según el contexto, y de expresiones con sentido figurado. ❖ Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia, de acuerdo a sus necesidades, intereses y la relación con otros textos leídos; sustenta su posición sobre los valores presentes en los textos, cuando los comparte con otros; y compara textos entre sí para indicar algunas similitudes y diferencias entre tipos textuales y géneros discursivos. ❖ Explica el tema, el propósito, los puntos de vista y las motivaciones de personas y personajes, las comparaciones e hipérboles, el problema central, las enseñanzas, los valores y la intención del autor, clasificando y sintetizando la información, y elabora conclusiones sobre el texto para interpretar su sentido global.	❖ Explica con sus propias palabras lo que comprendió del texto. ❖ Identifica para qué fue escrito el texto. ❖ Ubica información que se encuentra en diversas partes del texto. ❖ Reflexiona dando su opinión sobre el contenido del texto.	❖ Nos afianzamos con el uso de la "ll" y la "y" de textos leídos. ❖ Leemos sobre una historia de vida ❖ Realizamos un resumen a través del subrayado ❖ Leemos para conocer nuestros derechos	❖ Elabora las reglas de uso de la "ll" y "y" de textos leídos. ❖ Lee un texto para conocer la historia de vida de una mujer emprendedora, que cumple el rol de la mujer en la familia y comunidad. ❖ Aprende a usar estrategias o técnicas (subrayado, esquemas) en los textos que lee para una mejor comprensión lectora. ❖ Analiza y reflexiona sobre una convivencia democrática.	Lista de cotejo

Nota. Se evidencia la unidad de aprendizaje de la competencia “lee” de diversos textos en lengua materna, sin contextualizar. Imagen tomada de una unidad de aprendizaje de 6to grados de primaria 2024 (pág. 41).

Lo que puede significar la introducción de los saberes locales en el currículo, es que puede implicar una mayor sustentabilidad de la enseñanza de la comprensión lectora, con lo que así se facilitarían aprendizajes más significativos. En este sentido, se considera fundamental promover un ecosistema cultural, social, económico y estructural en el que el aprendizaje se desplace fuera del aula y se instaure como parte viva de la vida comunitaria. Diferente a ello, no se observó ninguna salida del docente y los estudiantes a la comunidad o al espacio fuera de la escuela. Esto, por supuesto, aseguraría que el aprendizaje realizado no fuera

exclusivamente teórico, sino que se llevara a cabo en prácticas relevantes dentro de la realidad local, fortaleciendo así la identidad y la participación de forma social de los estudiantes. A través de un relato comunitario, generado por y para el aula bajo la forma de textos de lectura, conseguiría reforzar la identidad cultural y mejorar la comprensión lectora, desde una perspectiva intercultural bilingüe.

(b) Preferencias e intereses en lecturas

Las preferencias lectoras de los estudiantes en la escuela EIB están altamente vinculados a su relación con los conocimientos locales y a la representación de su cultura escrita en los textos. En este apartado se considera la variedad de tipos de textos trabajados en el aula y se analiza cuáles de ellos generan mayor interés y mayor conexión con su experiencia. También se explorará la preferencia por saberes locales en la selección de lecturas y cómo esto estimula a que los alumnos se involucren en las actividades de comprensión lectora.

(i) Tipos de textos:

Dentro de las sesiones observadas, se identificó que los textos que se trabajaban con mayor frecuencia eran textos narrativos y descriptivos, específicamente cuentos y relatos con temáticas vinculadas al calendario cívico escolar. Sin embargo, los docentes, al desarrollar la enseñanza, incorporaban saberes locales para facilitar la comprensión de los estudiantes.

Un docente mencionó: “[...] *mayormente los niños toman interés de lo local que es lo que hay; de lo nacionalmente, poco lo interpretan*” (docente 5to). Esto evidencia que, si bien los textos generales predominaban en la planificación, existía una preferencia por narraciones vinculadas a la realidad del estudiante.

A pesar de la presencia de textos expositivos y argumentativos en los materiales oficiales, los docentes favorecen el desarrollo de lecturas con un enfoque narrativo, ya que permitían generar mayor conexión entre los estudiantes y los temas abordados. Otro estudiante comentó: *“Historias de mi comunidad, también me gustaría aprender historias de otras comunidades [...]”* (E5), reflejando cómo los alumnos buscan equilibrar el aprendizaje de lo propio con la exploración de nuevas narrativas.

Los textos trabajados en el aula cumplían parcialmente las habilidades de comprensión de textos establecidas en el currículo, pero la falta de contextualización en los materiales afectaba en la asimilación de los contenidos por parte de los alumnos. En respuesta, los docentes de manera limitada adaptaban la enseñanza al entorno intercultural, incorporando preguntas dirigidas y relatos locales para facilitar la interpretación de los textos.

(ii) Preferencia por saberes locales.

Los estudiantes muestran una clara **preferencia por los saberes locales** en sus sesiones de lectura. Un estudiante mencionó: *"Historias de mi comunidad... porque primero aprendo de mi comunidad y más tarde, cuando yo soy grande, puedo aprender sobre otras comunidades y otros lugares"* (E16). Este interés por los relatos locales evidencia la conexión de los estudiantes con su entorno y su deseo de comprender mejor su propia historia y cultura antes de explorar otras realidades. Se constató que los textos vinculados al entorno familiar y cultural resultan más atractivos y cercanos para los estudiantes, ya que les permiten identificarse con las experiencias narradas y comprender con mayor facilidad el contenido. Para que las lecturas en el aula sean más interesantes y comprensibles para los estudiantes, deben

reflejar su entorno inmediato, integrando costumbres y situaciones de su entorno sociocultural. Esto no solo afianza su sentido de pertenencia cultural, sino que también mejora su comprensión lectora y su motivación para aprender. En este sentido, un enfoque intercultural se vuelve una herramienta pedagógica clave para formular métodos de enseñanza significativas que reconozcan el valor del conocimiento local y potencien el aprendizaje basado en las experiencias de los estudiantes.

De igual forma, el (E3) menciona que, "*De mi comunidad, porque de mi comunidad debo saber primero, debo saber todo de mi comunidad y de ahí recién pasar a otras comunidades, primero es mi comunidad*". Esta postura refleja una comprensión significativa de la importancia de los saberes ancestrales mostrando un interés al aprender desde lo local conectando mejor con lo que leen o estudian, y así desarrollar un respeto genuino por otras realidades a partir del conocimiento propio. Sin embargo, también existe un interés en la diversidad cultural y en textos externos. Como expresó un estudiante: "*De otros lugares, porque quiero conocer más, porque de acá ya me lo sé*" (E12). Esta curiosidad por ampliar sus conocimientos más allá de su comunidad refleja una apertura hacia nuevas culturas y la construcción de una perspectiva más amplia sobre el mundo.

(iii) Motivaciones:

El interés por la lectura responde a diversas motivaciones. Un patrón recurrente es el aprendizaje expansivo de lo local a lo global, donde los niños desean fortalecer su identidad a través de textos de su comunidad y luego explorar otros lugares. Una estudiante explicó: "*Primero de mi comunidad para aprender más y hablar y mejorar en otras comunidades, buscar información cómo son otras comunidades y*

traer a mi comunidad para informar a los demás" (E4). Asimismo, la conexión emocional con los relatos es un factor determinante. Como comentó un estudiante reflejando el valor afectivo: *Mis clases de lectura son emocionantes para mí porque cada vez me entero cosas nuevas que no sabía, por eso un poco más. Yo digo que tendríamos que leer todos[...]* (E8). El estudiante destaca cómo la conexión emocional con la lectura hace que el aprendizaje sea más significativo y motivador. Al descubrir cosas nuevas, se genera un interés genuino que impulsa a seguir leyendo.

(iv) Disponibilidad de textos comunitarios:

La disponibilidad de textos sobre la comunidad dentro de la escuela influye en el grado de exposición del alumnado a los saberes locales. A pesar de la importancia de estos relatos, varios alumnos mencionaron que no han tenido acceso a cuentos de su comunidad dentro del aula. Un estudiante comentó: *"No, pero nunca he escuchado de mi comunidad, me gustaría saber por qué nunca me han contado"* (E13).

Si bien algunos textos comunitarios están presentes en la enseñanza, el acceso a relatos de la tradición oral es aún limitado. Un docente destacó: *"[...] nosotros vemos la competencia y los desempeños y nosotros lo incluimos, ¿no? De acuerdo a la realidad, no, de nuestro distrito y en la cual nosotros leemos diversos tipos de texto [...]"* (Docente 6to). Esto subraya la necesidad de materiales más contextualizados, que permitan a los estudiantes comprender mejor desde su propio entorno. Se evidenció que cuando los textos incluyen experiencias, costumbres o expresiones propias de la comunidad, los estudiantes logran captar con mayor profundidad los contenidos de la lectura. Incorporar relatos y textos que reflejen la

realidad cultural del entorno no solo fortalece el aprendizaje, sino que también reafirma la relación con sus raíces culturales y saberes locales.

(c) Participación familiar y comunitaria

El involucramiento de la familia y la comunidad resulta esencial en la transmisión de saberes locales, ya que contribuye al fortalecimiento de la capacidad de comprensión de textos. En esta sección se analizarán los **roles** que desempeñan los padres y docentes en la enseñanza de estos conocimientos.

(i) Roles

La familia tiene una participación decisiva como transmisión activa de los cuentos orales, contribuyendo a la preservación de los saberes locales. Sin embargo, la transmisión no siempre ocurre de manera efectiva. Un estudiante mencionó:

"Sí me han contado una vez del lago Titicaca... Yo vivo en el campo y me han contado que... a mi tío dice que a su frente le ha aparecido una sirena, luego la sirena... mi tío de dos días dice que se ha enfermado" (E14).

Esta respuesta refleja cómo las narraciones familiares conectan a los niños con la tradición oral de la comunidad. A pesar de esto, se identificó poca colaboración parental en el acompañamiento al aprendizaje de la lectura y la transmisión de saberes. Un docente señaló: *"En la comprensión lectora, papá y mamá casi un poco, se descuidan, no apoyan como debe ser, hay uno que otro que apoya, pero casi no en un cien por ciento"* (Docente de 5to). Esta falta de involucramiento de algunos padres no solo afecta el aprendizaje escolar, sino también la continuidad de los relatos y el conocimiento cultural de los estudiantes.

La afirmación dada por el docente muestra que cuando las familias no participan activamente en la educación de sus hijos, se generan limitaciones tanto en el

rendimiento escolar como en la transmisión de valores y conocimientos culturales. Se enfatiza que la educación no sólo ocurre en el aula, sino que es un proceso compartido entre la escuela y la familia. Si ellos descuidan la educación de sus hijos, se verá debilitada. La cooperación es clave para el crecimiento integral del alumnado. Además, la participación familiar motiva el aprendizaje y facilita la construcción de una identidad cultural fuerte, especialmente en contextos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), donde el conocimiento local y los valores comunitarios juegan un papel importante.

Además, en las comunidades indígenas o rurales, la familia suele ser el principal transmisor de la lengua indígena, de las prácticas ancestrales y del conocimiento del entorno natural y social. Por lo tanto, su ausencia del proceso educativo puede conducir a una pérdida de cultura y limitar el desarrollo del sentido de pertenencia del estudiante.

(ii) Espacios de difusión:

La escuela cumple una función importante como puente para preservar los saberes locales, ofreciendo un entorno estructurado donde los relatos pueden ser compartidos y enseñados. Un docente mencionó:

"Nosotros tenemos que se llama un cuaderno de campo donde permanentemente tenemos reunión con los padres de familia, entonces tenemos que saber y darles a esos padres la importancia de lo que viene a ser las cosas de antes, las danzas, los cuentos, la historia" (Docente de 6to).

La respuesta del docente da cuenta de una práctica valiosa que necesita reforzarse y hacerse visible, para apoyar su trabajo; es importante sistematizar el cuaderno de campo como herramienta didáctica que fomente no solo el registro, sino también la

inclusión significativa de conocimientos del entorno en las experiencias de aprendizaje. Esto incluye ayudar a los profesores a planificar actividades que integren la cultura familiar compartida en diferentes áreas del currículo.

De la misma manera, la comunidad sigue siendo una fuente de conocimientos valiosa, aunque su participación en la enseñanza dentro del aula es limitada. Un docente explicó: *"En esa parte casi no, una que otra, a veces lo hacemos porque ellos no tienen tiempo para estar con sus hijos, están en el trabajo, entonces casi no hay esa participación global entre papá y los niños de la institución"* (Docente de 5to). Esto muestra que aún hay pocos espacios en la escuela donde los padres o sabios de la comunidad puedan compartir lo que saben. La falta de tiempo, las responsabilidades del trabajo y la falta de coordinación con la escuela hacen difícil que este intercambio cultural se dé con frecuencia. Por eso, es importante que las escuelas no solo enseñen lo que está en los libros **MINEDU**, sino que también den espacio a los relatos, conocimientos y experiencias de la comunidad. Así, los estudiantes podrán aprender desde su realidad y afianzar los lazos entre la escuela, la familia y la comunidad.

Esta situación evidencia la importancia de incluir los saberes locales en el sistema educativo como una forma de fortalecer la enseñanza y acercarla más al contexto de los estudiantes. Incorporar los saberes locales e indígenas en los procesos educativos no solo enriquece el aprendizaje, sino que permite una educación más equitativa y con una mirada intercultural. Este enfoque permite valorar los conocimientos que existen en la comunidad y romper con la idea de que solo los contenidos del currículo son válidos. Al darle espacio a las voces locales, se

construye una escuela más inclusiva, significativa y coherente con la vida de los estudiantes.

b) Incorporación de saberes locales en la didáctica de la comprensión

lectora en el área de Comunicación en una escuela EIB

La educación en estrategias de lectura comprensiva en una escuela EIB requiere una integración efectiva de los saberes locales, así como una construcción de conocimientos con sentido propio y culturalmente relevante. En esta sección se analizará cómo los docentes incorporan conocimientos comunitarios en la enseñanza, adaptando materiales y estrategias para afianzar el sentido de pertenencia de los estudiantes. También se explorará el impacto que estas prácticas tienen en la motivación, participación y desarrollo de la competencia lectora dentro del aula.

(a) Valoración de saberes locales en la educación

La valoración de los saberes locales en la educación presenta un factor importante para fortalecer la identidad y la conexión de los estudiantes con su cultura. En esta sección se explorará cómo los docentes integran conocimientos comunitarios en la enseñanza y el impacto de los relatos en la motivación y comprensión lectora.

(i) Identidad y pertenencia:

En el marco educativo EIB de la provincia de Huancané, es necesario enfatizar que el conocimiento local es un elemento esencial en la educación integral del alumnado. Los docentes resaltaron que se deben priorizar los objetivos del reconocimiento de la propia identidad cultural y la de revitalizar la memoria histórica de los pueblos de la región. Al plantear la siguiente pregunta: “¿Te gustó algún cuento o relato que hayas leído?”, un estudiante expresó: “*Sí, el de los cerros,*

eso... Imarrucos. Sí, me ha impactado sobre cómo se han creado los cerros” (E20).

Este testimonio revela el poder que tienen los relatos locales para captar el interés de los estudiantes, convirtiéndose en una técnica clave para fortalecer su identidad cultural. La historia de los Imarrucos no es solo un relato, sino una representación del territorio que habitan, una explicación mítica de su entorno que los conecta con sus raíces y el legado de sus antepasados. Su impacto no solo radica en el contenido, sino en la manera en que los estudiantes logran visualizar y apropiarse de estos conocimientos a través de la narración oral y escrita.

Los relatos locales fortalecen el vínculo con la comunidad y despiertan curiosidad por otras culturas. Se observó que conocer y trabajar con saberes locales contribuye a fortalecer la identidad cultural de los estudiantes, ayudándolos a mantener una conexión con sus raíces y a valorar su propia cultura. En este contexto un docente mencionó: *“Es muy importante incluir los saberes locales, porque de esa parte nosotros empezamos y cómo lo incluimos, con la participación de los niños”* (Docente 6to). Este equilibrio entre lo local y lo externo fomenta una gran articulación entre escuela y comunidad al mismo tiempo que forma una mentalidad abierta y refuerza la transmisión de la identidad cultural mediante la educación.

(ii) Impacto de relatos en los estudiantes

Los relatos tradicionales transmitidos durante las sesiones de lectura han generado experiencias significativas en los estudiantes. Un niño distinto al citado anteriormente compartió: *“Sí, sobre el Cerro Imarrucos... mi mamá me lo contó”* (E7). Estas narrativas no solo fortalecen la memoria cultural, sino también permiten a los estudiantes conectar emocionalmente con las historias de sus antepasados.

Los docentes reconocieron que el uso de relatos es una estrategia pedagógica valiosa. Como explicó un maestro: *“Cuando es local los textos locales sí participan con mayor intensidad de qué trata y ahí aumenta sus argumentos de ellos mismos [...]”* (Docente 5to). Este tipo de actividades facilita un aprendizaje contextualizado y significativo, alineado con los objetivos de la EIB. Se evidencia que los saberes locales vinculados a las actividades socioproductivas, las prácticas culturales y los conocimientos ancestrales permiten a los estudiantes comprender mejor su realidad inmediata y apropiarse de los aprendizajes de manera más efectiva.

(b) Incorporación de saberes locales en la enseñanza

En esta sección se analiza la magnitud de Incorporación de los saberes locales en la enseñanza de la comprensión lectora. A partir de observaciones y entrevistas, se evidenció que el uso de textos vinculados a la cultura local, como leyendas y costumbres, despierta mayor interés y participación en los estudiantes. Estas prácticas no solo potencian la comprensión lectora, sino que también contribuyen a la preservación y valoración de la cultura propia.

Asimismo, se da a conocer las limitaciones en cuanto a la reflexión crítica sobre los valores presentes en los textos, lo cual pone en evidencia la urgencia de aplicar estrategias pedagógicas que integren de manera significativa los saberes ancestrales en el aula. Así, contextualizar la educación dentro de la realidad sociocultural de la comunidad permite un aprendizaje más significativo y pertinente para los estudiantes.

(i) Grado de integración de saberes locales:

La incorporación de saberes locales en la enseñanza de la comprensión lectora en castellano en la escuela observada presenta diversos niveles de integración. En algunos casos, durante las sesiones de aprendizaje, los docentes intentan articular estos conocimientos con el currículo, generando así un aprendizaje significativo para los estudiantes. Sin embargo, en otras situaciones, la conexión con la realidad cultural y social de los alumnos es limitada.

A partir de la recopilación de testimonios de entrevistas a docentes y estudiantes, así como de la observación de sesiones de clase, se identificaron estrategias en las que los saberes locales no solo se mencionan como antecedentes, sino que se constituyen como parte del eje central del trabajo lector. Por ejemplo, en una sesión de clase, se abordó el valor fundamental del cultivo de la quinua y el tarwi, vinculándolos con la alimentación saludable y las prácticas tradicionales de siembra. El docente compartió como un saber previo: *“Nuestros abuelos sembraban en el campo alrededor de los caminos, para que los animales no dañen el producto”* (Observación de campo 7). En esta situación se detalla más cómo se desenvuelve el docente y cómo los estudiantes demuestran interés por la lectura.

Figura 2

Lectura sobre alimentos saludables locales con apoyo de imágenes



Nota. Imagen propia tomada en una sesión de clases del 5to grado de primaria 2024 (pág. 53).

Situación observada: Se observó a una estudiante leyendo la lectura sobre alimentos saludables. Durante la actividad. El docente no solo promovía la comprensión lectora, sino que la articuló con el valor nutricional y cultural de los alimentos tradicionales, favoreciendo la conexión de los estudiantes con los saberes locales. A partir de los textos presentados en la diapositiva, los estudiantes identifican visualmente los alimentos y reconocen su importancia.

En esta sesión de aprendizaje, los estudiantes participan de manera comprometida y flexible. Tras la lectura, el docente plantea preguntas para estimular la

comprensión, comenzando con: “¿Qué han entendido de lo que han leído?” Luego, refuerza el aprendizaje al explicar: “*La quinua es un alimento fundamental, especialmente para los bebés. Se puede consumir en mazamorra, sopa, K’ispiño y jugo de quinua. Además, es rica en proteínas, lo que beneficia a las madres gestantes. La quinua es muy importante, hijitos.*”

Para profundizar en la reflexión, el docente formula otra pregunta: “¿Por qué nuestros abuelos, antiguamente, no tenían cáncer?” Y él mismo responde: “*Porque consumían mucha quinua y cebada. Hoy en día, ¿quién ha comido quinua?*” Ante esta pregunta, tres estudiantes levantan la mano, evidenciando una interacción directa y una conexión con los hábitos alimenticios tradicionales. Estos relatos orales enriquecen el contenido y se erigen como un mecanismo para afianzar la conexión con la identidad cultural dentro del proceso de comprensión lectora.

Este diálogo no solo permite verificar la comprensión del contenido, sino que también fomenta una reflexión sobre cómo la alimentación repercute en la salud, integrando conocimientos científicos y saberes ancestrales en la enseñanza. Para finalizar, los estudiantes realizan exposiciones donde comparten los beneficios de los alimentos leídos, demostrando interés, apropiación del contenido y valoración de sus conocimientos culturales.

Este tipo de narraciones fortalecen el aprendizaje y de esa manera se sienten más conectados con su identidad cultural, permitiendo que los alumnos comprendan su entorno desde una perspectiva cercana a su realidad, y muestra cómo los saberes locales sobre alimentos tradicionales, como los que se mencionaron anteriormente, pueden ser utilizados de manera efectiva para conectar el aprendizaje con la identidad cultural y los conocimientos ancestrales. La manera en que los estudiantes

se involucran, al reconocer estos alimentos como parte de su patrimonio y discuten sus beneficios para la salud, ayuda a resaltar la relevancia de los saberes tradicionales en el aula. Además, la conexión entre lo aprendido en clase y las experiencias que viven los estudiantes refuerza la importancia de incorporar estos saberes en la didáctica de la comprensión lectora.

El ejemplo de la lectura de la kañiwa y el uso de los saberes locales relacionados con la comprensión lectora muestra que estos conocimientos abarcan costumbres culturales, formas propias de entender la naturaleza y experiencias transmitidas de generación en generación. En el aula, estos saberes funcionan como un puente para el aprendizaje de nuevos conocimientos científicos, pues son los medios que permiten a los escolares establecer una vinculación de su identidad cultural con lo que aprenden en la escuela. Así, esta manera de entender la introducción de saberes locales supone un reto importante para el currículo escolar, el cual, en muchas ocasiones, está desvinculado de la realidad sociocultural del escolar. Introducir saberes locales se convierte en un recurso que, además de facilitar la construcción de aprendizajes más situados, se presenta como un elemento que contribuye a reforzar la relación entre lo que se aprende en la escuela y lo que el escolar vive en su contexto comunitario.

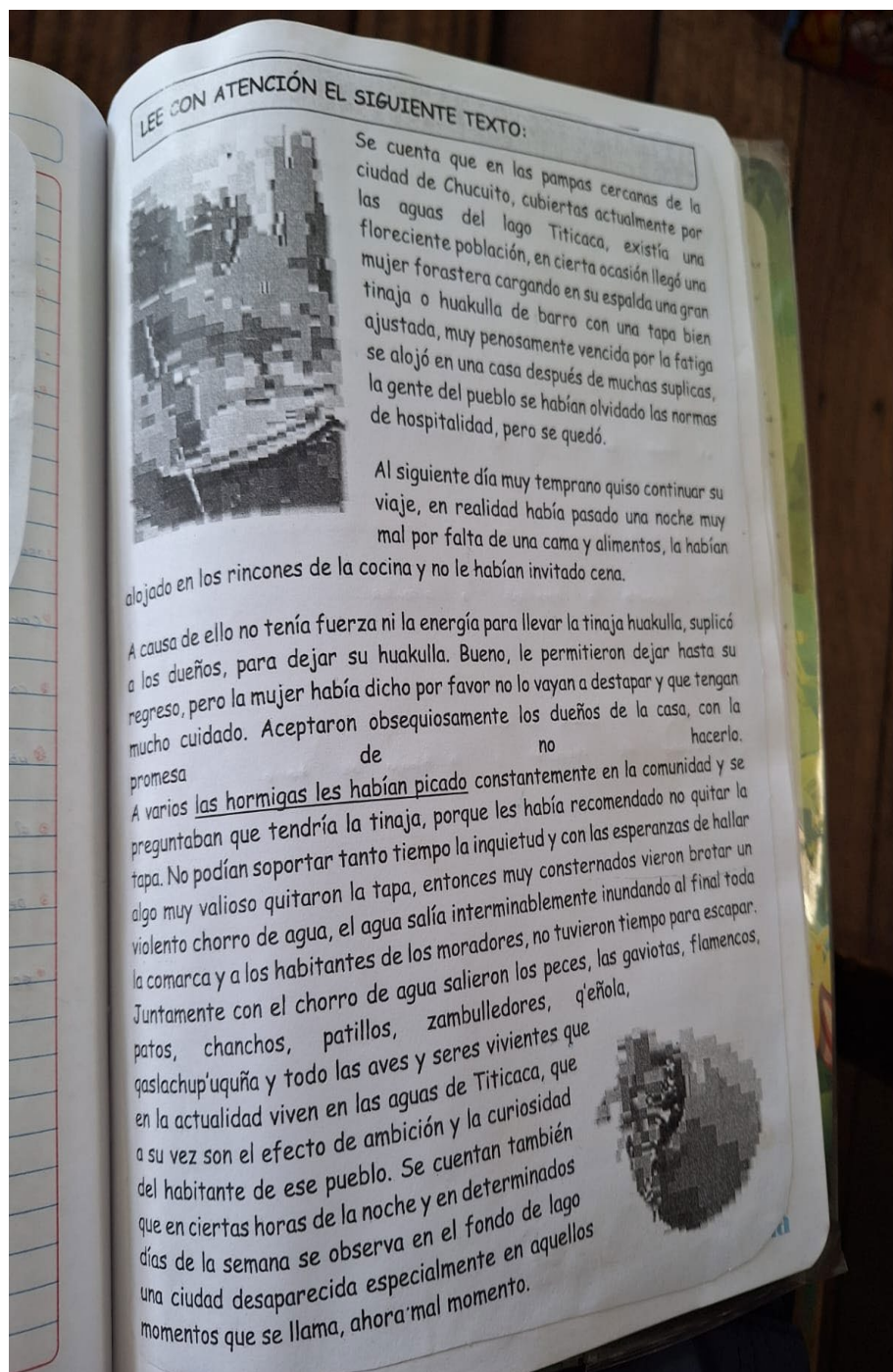
No obstante, la incorporación de conocimientos locales también conlleva desafíos. A pesar de que los educadores consiguen estimular el interés de los alumnos y fomentar su participación activa en la lectura, el proceso enfrenta ciertas limitaciones. Por ejemplo, en una sesión sobre la leyenda del Lago Titicaca, se observó que el docente dirigió preguntas literales sobre el texto, pero no promovió una reflexión sobre sus valores culturales, como la hospitalidad o la figura

simbólica de la señora del lago. Tampoco incentivó que los estudiantes compartieran versiones de la leyenda que hubieran escuchado de sus abuelos, lo que habría enriquecido la comprensión y fortalecido la transmisión intergeneracional del conocimiento.

Esta situación se evidenció con mayor claridad en la siguiente sesión observada, registrada en el cuaderno de campo (5):

Figura 3

Lectura seleccionada por el docente de aula sobre la leyenda del lago Titicaca



Nota. Fotografía propia a partir de observación de aula en 2024 (pág. 57).

La clase se inicia con una explicación del docente dirigida a los alumnos. El propósito: leerán una historieta sin título utilizando la estrategia de lectura en

cadena, con el objetivo de practicar la comprensión lectora. Se entregan fichas con el texto a cada estudiante y se les indica que, al finalizar la lectura, deberán proponer un título adecuado y que el docente hará preguntas para verificar su comprensión.

La lectura se realiza de manera participativa, con turnos asignados. El docente mantiene una actitud cercana, utilizando expresiones afectivas como “ya fuerte, hijitos”, generando un ambiente de confianza.

Al culminar la lectura, el docente vuelve a leer el texto y elige a algunos estudiantes para que expresen lo que entendieron. Las respuestas son variadas: desde frases cortas hasta resúmenes más elaborados que muestran cierta comprensión narrativa. Un estudiante guarda silencio al ser llamado, lo que denota inseguridad; otros se expresan con mayor soltura, haciendo énfasis en elementos como la tinaja, la mujer forastera, y el surgimiento del lago.

Luego, el docente pregunta por el tipo de texto (los estudiantes identifican que es narrativo) y se les invita a proponer títulos. Surgen varias ideas: “La leyenda del Lago Titicaca”, “El misterio del pueblo de Chucuito”, “La ciudad de Chucuito y el lago Titicaca”, entre otros. El docente anota las propuestas y plantea algunas preguntas de repaso literal, como: “¿Dónde se encontraba antes el lago Titicaca?” o “¿Qué trata de explicar el texto?”

Si bien la sesión evidencia una participación activa y comprensión general del contenido, no se brinda la oportunidad a los estudiantes para que reflexionen sobre los valores presentes en la leyenda, como la

solidaridad, la acogida al forastero o la relación simbólica entre el agua, la comunidad y la vida. Tampoco se promueve el diálogo intercultural con la experiencia familiar de los estudiantes, como invitar a compartir otras versiones orales de la leyenda que puedan conocer por tradición oral en sus hogares o comunidades.

En ese sentido, aunque la sesión trabajó un texto con potencial para la integración de saberes locales, la actividad quedó centrada en lo literal, sin aprovechar plenamente el valor cultural del relato ni su posibilidad para fortalecer la identidad local y la oralidad ancestral. Esto evidencia una oportunidad desaprovechada para que los estudiantes reconozcan en los relatos tradicionales aspectos significativos de su herencia cultural. Por lo tanto, aunque incorporar saberes locales en la enseñanza de la comprensión lectora puede tener efectos positivos en la motivación y el aprendizaje de los estudiantes, su implementación depende en gran parte del compromiso del docente y de cuánto conozca el entorno en el que enseña.

(ii) Enfoque pedagógico

Una de las estrategias principales para conectar el aprendizaje con la vida de los estudiantes fue elegir textos que representen sus costumbres y prácticas culturales, geográficas y productivas de su entorno inmediato. Los docentes incorporaron cuentos y leyendas locales, así mismo, como las festividades de Huancané, en la enseñanza de los estudiantes. Estos hechos los estudiantes lo reconocían como parte de su vida cotidiana. Por ejemplo, al leer sobre la corrida de toros o las técnicas agrícolas ancestrales, los niños identificaban conexiones directas con las

actividades que realizaban sus familias, como menciona una estudiante: "*Sí, como el lago Titicaca, el cerro Imarrucos e historias de Huancané o de Taraco*" (E21).

Figura 4

Juego tradicional sobre la corrida de toros en la IE



Nota. Los estudiantes varones realizan juegos inspirados en actividades locales como es la corrida de toros. Se observa que uno de ellos es el capeador y otro juega el papel del toro. *Foto propia tomada en el 2024* (pág. 60).

Situación de aprendizaje:

“Como se observó durante las horas de recreo los alumnos, motivados por lo que ven en su alrededor, imitaban espontáneamente la entrega de cargo que ocurre durante el aniversario de la comunidad de Taraco.” Esta representación natural evidencia cómo los estudiantes traen al espacio escolar experiencias culturales significativas, interiorizadas a través de la

observación y reproducen prácticas sociales y rituales comunitarios, lo que demuestra un fuerte vínculo con su identidad cultural y una oportunidad valiosa para integrarlas durante el desarrollo del aprendizaje.”

Esta forma de trabajo no solo contribuyó a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, sino que también reforzó el vínculo entre la escuela y la comunidad, al reconocer y valorar los saberes locales como parte fundamental del proceso educativo. Se observó que el uso de saberes locales facilitó la comprensión de los textos, ya que permitió a los estudiantes relacionar el contenido con su contexto cultural y sus experiencias cotidianas. Los estudiantes interpretaban los textos desde su propia vivencia, lo que favorecía la argumentación oral y la transferencia de conocimientos. Sin embargo, pese a estos avances, se evidenció una falta de sistematización en la planificación curricular para integrar estos saberes de manera permanente.

(c) Estrategias didácticas de la comprensión lectora

El proceso de la enseñanza en la lectura en un contexto intercultural bilingüe requiere estrategias que permitan conectar el conocimiento escolar con los saberes locales. En este apartado se examinarán las estrategias que emplean los docentes para fortalecer la comprensión lectora, poniendo énfasis en aquellos enfoques participativos y en el uso de materiales adaptados al contexto de los estudiantes. También se identificarán las principales dificultades que limitan la incorporación efectiva de estos saberes en el aula, haciendo visibles los retos que enfrentan los maestros al momento de planificar y llevar a cabo las sesiones de lectura.

(i) Metodologías aplicadas:

a. Sin enfoque contextualizado (cadena y subrayado)

Se observó en las sesiones de lectura que los docentes implementan diversas estrategias para promover la comprensión lectora en los estudiantes. Una de las metodologías recurrentes, si bien no es necesariamente contextualizada, es el enfoque colaborativo a través de la lectura en cadena, donde los alumnos leen de manera secuencial siguiendo el orden de la lista. En palabras de un estudiante: *“Nos hacen leer en cadena uno, dos y otro veintidós así. Están siguiendo al compañero que está leyendo”* (E12). Este procedimiento fomenta la participación grupal y la atención de los estudiantes hacia la lectura conjunta. Se evidenció que esta estrategia, al realizarse en voz alta, genera un intercambio constante entre el docente y los alumnos, quienes interactúan y formulan preguntas a medida que avanza la lectura. Si bien la lectura en cadena observada en las sesiones promueve la participación de los estudiantes y la atención al texto, esta práctica puede centrarse en la lectura mecánica, sin generar necesariamente un espacio de diálogo o reflexión, si no es aplicada correctamente. Por tal motivo, se considera que la efectividad de la lectura compartida radica en el intercambio activo de ideas sobre el contenido del texto, lo cual podría incorporarse a la lectura en cadena para hacerla más enriquecedora desde el punto de vista pedagógico.

Además de la lectura en cadena, la lectura silenciosa resultó ser otra estrategia efectiva para que los estudiantes procesaran textos a su propio ritmo y mejoraran su comprensión individual. Los estudiantes realizan estas actividades de forma independiente para poder entender el material a su propio tempo y construir sus propias capacidades de interpretación. Esta estrategia permite a los estudiantes reflexionar de forma individual mientras organizan sus ideas. Además, hace que comprendan mejor el texto. Aunque se utilizó con menor frecuencia que la lectura

en voz alta, la lectura silenciosa resultó ser una herramienta valiosa que permitió a los estudiantes reconocer las ideas principales y los detalles relevantes de los textos, de acuerdo con su propio nivel de comprensión.

La mediación del docente es clave para mejorar la comprensión lectora en la institución EIB de Taraco. Una estrategia frecuente es la relectura guiada, donde los alumnos leen varias veces el mismo texto para mejorar su interpretación. Un docente señaló: *"Esas dificultades (en la comprensión) se resuelven releendo dos, tres, cuatro veces"* (Docente de 5.º). Se observa que el docente cumple un papel mediador en la enseñanza, especialmente en el desarrollo de estrategias de comprensión lectora. En ese sentido, el rol del docente no se limita a proporcionar textos o corregir respuestas, sino que actúa como un facilitador del pensamiento crítico y de la construcción de significados, al buscar estrategias como releer el texto generando un diálogo para lograr que los estudiantes entiendan y fortalezcan así las habilidades lectoras desde una perspectiva intercultural.

- **Acompañamiento del docente en la lectura**

Descripción de la situación

Se ha observado que el acompañamiento constante durante la lectura es fundamental, cuando se busca que los alumnos entiendan con mayor profundidad. Cuando es aplicada esta estrategia en el aula, los niños y niñas tienen la oportunidad de intervenir, hacer preguntas y expresar las dudas de la lectura. El docente está ahí para guiar, aclarar inquietudes y ayudar a construir el significado del texto paso a paso. Este acompañamiento no solo contribuye a que comprendan mejor los textos, sino que además fortalece

otras habilidades como su confianza y participación activa durante las actividades.

Figura 5

Acompañamiento del docente en la lectura.



Nota. El docente realiza acompañamiento a los estudiantes durante la lectura. *Foto propia tomada en el aula del 5to grado 2024* (pág. 64).

- **Estrategia de la técnica subrayado**

En las sesiones de lectura se evidenció el uso de estrategias de **resaltado durante la lectura**. Según un docente: “*Siempre les digo subrayar para que comprendan. Subrayan de acuerdo al texto que ellos leen*” (Docente de 5to). La aplicación de

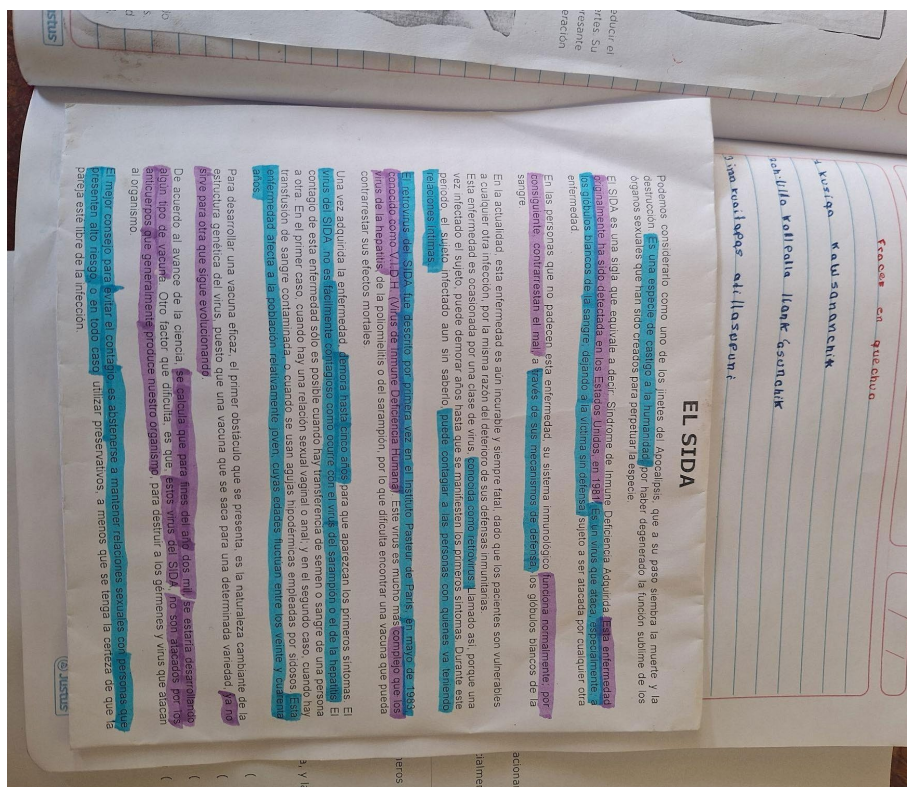
esta herramienta les da a los estudiantes la oportunidad de enfocar su atención en las ideas centrales, facilitando así el proceso de comprensión.

Descripción de la situación

Esta técnica es aplicada en los tres grados: 4to, 5to y 6to, debido a su efectividad en la comprensión lectora. A través de esta estrategia, los estudiantes pudieron identificar con mayor claridad las ideas principales de los textos, lo que les ayudó a comprender y organizar mejor la información. Además de facilitar la interpretación de los contenidos, esta estrategia impulsó el desarrollo de pensamiento crítico en niñas y niños, al invitarlos a reflexionar sobre los aspectos más importantes de cada lectura. Cabe destacar que la estrategia fue adaptada al nivel de cada grado, lo que permitió una participación activa y significativa de todos durante el proceso de lectura y análisis.

Figura 6

En la imagen se puede observar la aplicación de la estrategia por una estudiante.



Nota. Se observa cómo los estudiantes aplican estrategias de comprensión lectora,

“el resaltado”. *Foto propia tomada en el 2024* (pág. 66).

Esta estrategia es utilizada por los niños y niñas en todas las lecturas, ya que les permite comprender los textos con mayor facilidad. Gracias a su aplicación, los estudiantes logran identificar mejor la información clave y organizar sus ideas de manera más clara.

b. Con enfoque contextualizado (comunitario)

Asimismo, los docentes emplean preguntas contextualizadas como estrategia principal para conectar los textos con las vivencias de los alumnos. Un entrevistado, comentó: “Después de leer el texto, buscamos información para responder las preguntas” (E4). Estas preguntas permiten a los alumnos relacionar los contenidos

de los textos con aspectos culturales, así mismo, favorece la reflexión y el pensamiento crítico. Las preguntas planteadas por los docentes de los diferentes grados suelen estar levemente ligadas a las costumbres, conocimientos ancestrales de la localidad, lo que motiva a los estudiantes a involucrarse activamente. Al hacerlo, también mejoran su comprensión lectora.

Así como se visualizó (Observación de campo 9) “*Textos de la realidad del estudiante*”, como en la Observación 10, se redactó en la observación de campo “*Uso de la realidad en los textos sobre la corrida de toros en época de la fiesta del aniversario de la comunidad que incluía esta celebración*”. Donde se aplican diferentes estrategias para una mejor comprensión de la lectura en los estudiantes de los diferentes grados 4to, 5to y 6to.

Otra metodología observada fueron las dinámicas interactivas y el análisis de textos con enfoque comunitario, dado en los ejemplos citados más arriba, donde los docentes aprovechan cuentos y leyendas locales para generar un intercambio significativo. Como mencionaron algunos estudiantes: “*Leemos...el profesor nos pregunta algunas preguntas y luego le respondemos*” (E19); “*son buenas, en clases leemos y nos hacen preguntas para responder*” (E21). Estas actividades fomentan la interacción y el diálogo entre los alumnos y el docente, reforzando el entendimiento del contexto.

A pesar de estas estrategias, las limitaciones de textos con enfoque comunitario siguen siendo un reto, pero son necesarios para el aprendizaje del estudiante. Como indicó un docente: “[...] *de los textos locales sí, si hacen esa argumentación con sus propias palabras, lo aumentan.*” (Docente 5to). Esto demuestra la importancia de reforzar la incorporación de los saberes locales en el proceso educativo.

De esta forma, las estrategias aplicadas fueron fundamentales durante las sesiones para que los estudiantes comprendieran los textos leídos. Se evidenció que dichas estrategias funcionaron como herramientas clave para guiar el proceso de aprendizaje, facilitando una interacción más significativa con los textos y fortaleciendo la comprensión lectora.

(ii) Limitaciones:

A pesar de la implementación de diversas estrategias, se evidencian limitaciones en el desarrollo de la comprensión lectora. Se observó que, aunque las estrategias culturales pueden motivar a los estudiantes, muchos elementos del contexto, como las lenguas originarias, las prácticas culturales, las festividades y los valores comunitarios, aún no están integrados en el currículo, lo que restringe el logro de aprendizajes verdaderamente significativos. Por ejemplo, algunos materiales didácticos carecen de contextualización; un docente explicó: *“los textos son genéricos, no tienen relación con la realidad del entorno”* (Docente 6to). Esta desconexión dificulta la vinculación de los estudiantes con los contenidos y reduce su motivación para participar en las actividades.

Figura 7

Lectura descontextualizada



Nota. El texto es un tema general que no está relacionado con el contexto de los estudiantes ni de la comunidad. *Foto propia tomada en el 2024* (Pág. 69).

Como se muestra en la siguiente sesión (observada n°4):

El docente desarrolló el tema de los derechos del niño con el propósito de planificar una historieta grupal. La clase inició con una breve explicación oral en la que el maestro relacionó el 12 de noviembre con el Día de la Educación Primaria, y comentó sobre los avances respecto a la educación inicial. A lo largo de la sesión, se promovió la participación estudiantil mediante la formulación de interrogantes, como: “¿Cuáles son nuestros derechos?” o “¿Qué derecho les gustaría representar?”, lo cual generó respuestas como el derecho a la salud, a jugar o a opinar. Posteriormente, se asignaron derechos a cada grupo, acompañados de

definiciones previamente elaboradas, para que redacten una historieta representando ese derecho.

Aunque se fomentó la interacción y el trabajo colaborativo, se evidenció que el contenido no se vinculó con saberes locales ni con prácticas culturales de la comunidad. Por ejemplo, el derecho al amor o a la solidaridad se abordó desde una perspectiva general, sin explorar cómo se expresan estos valores en el contexto familiar o comunal andino.

Tampoco se incluyeron textos narrativos, testimonios o relatos orales que permitieran desarrollar la comprensión lectora desde una mirada culturalmente situada. El uso de ejemplos cotidianos fue limitado y, aunque el docente intentó vincular algunos temas con la vida escolar (como la falta de materiales), no se aprovechó la riqueza del entorno sociocultural para enriquecer el aprendizaje. Esta desconexión evidencia que la ausencia de referentes culturales en el currículo y en los materiales didácticos limita la generación de aprendizajes significativos y el fortalecimiento de la motivación lectora en los estudiantes.

Además, se observó que muchos textos brindados por el Estado no reflejan las vivencias, costumbres ni saberes locales, lo cual dificulta que los estudiantes se identifiquen con lo que leen. Esta desconexión cultural impacta negativamente en la construcción de significados, ya que los estudiantes no encuentran referentes reconocibles en los textos propuestos. Por lo presenciado en las observaciones (Guía de observación 6) “*Falta de objetivos curriculares locales en la planificación curricular*”, así también como la (Guía de observación 8) “*Uso de materiales genéricos del MINEDU sin enfoque comunitario*”, varios docentes coinciden en la necesidad de diseñar materiales más pertinentes que partan de la realidad comunal,

integrando historias, personajes y contextos propios de la zona para favorecer una comprensión más profunda y significativa.

Otro desafío es la atención desigual durante las sesiones. Un estudiante mencionó: *“A veces bien y mal, otros juegan y otros ponen atención”* (E5). Este desequilibrio dificulta la dinámica grupal y el aprovechamiento de las metodologías propuestas.

(d) Pérdida o ausencia de saberes locales

Uno de los desafíos para preservar la identidad cultural de los estudiantes es la pérdida del conocimiento local en el aula. Esta sección analiza las causas fundamentales de este problema, incluyendo el impacto de un currículo descontextualizado y la ausencia de transmisión familiar. También analiza cómo esta ausencia afecta la educación de los estudiantes al comprometer su sentido de comunidad, su relación con el entorno y su desarrollo en la comprensión lectora.

(i) Causas:

Se han encontrado numerosos factores que contribuyen a la pérdida o ausencia de conocimientos locales en el contexto de la EIB en Huancané; uno de los más significativos es la transmisión inadecuada de estos conocimientos dentro de la familia, ya que muchos padres no les cuentan historias ni tradiciones a sus hijos. Como lo expresó una alumna:

“Yo leo de otros lugares, pero nunca he escuchado de mi comunidad, me gustaría saber por qué nunca me han contado, mi mamá no está aquí, solo mi papá. Yo leo de otros lugares, pero nunca he escuchado de mi comunidad” (E13).

Aunque algunos estudiantes han desarrollado un interés por la lectura, su acceso a textos relevantes sigue siendo limitado debido a la escasez de libros que reflejen su

cultura en las bibliotecas de aula. Esto significa que, en muchos casos, los niños leen sobre realidades ajenas, desconectadas de su entorno inmediato, lo que dificulta la construcción de una identidad cultural sólida a través de la lectura. La falta de transmisión familiar y un currículo descontextualizado agravan esta situación, dejando la responsabilidad de integrar los saberes locales en manos de los docentes, quienes recurren a relatos orales y experiencias comunitarias para llenar este vacío. Sin embargo, esta estrategia depende de la iniciativa individual del maestro y no de un esfuerzo estructurado que garantice la presencia constante de textos representativos dentro del aula. Asimismo, se identificó que algunas instituciones educativas aún no reconocen plenamente el valor de los saberes locales, priorizando enfoques centrados en el conocimiento occidental. Esta desconexión entre el material educativo y el trasfondo cultural del alumnado limita las oportunidades para que los saberes de la comunidad sean transmitidos y valorados en el aula.

(ii) Consecuencias:

La pérdida de saberes locales tiene varias consecuencias en el proceso de aprendizaje y en la construcción de la identidad cultural del estudiantado. Se observó que un enfoque centrado únicamente en lo académico y escolarizado puede afectar negativamente la preservación de los saberes locales. Uno de los impactos más notorios es el debilitamiento del conocimiento de las tradiciones orales, lo que reduce el vínculo de los niños con su patrimonio cultural y limita la transmisión de sus raíces dentro del entorno educativo. Un estudiante comentó que *“no conozco cuentos de mi comunidad”* (E17). Esta falta de conocimiento refleja una brecha generacional en la transmisión de historias y conocimientos ancestrales, lo cual

amenaza no solo la continuidad de las tradiciones orales, sino también el refuerzo de la identidad cultural del alumnado en las escuelas.

Otra consecuencia relevante es la fragmentación de saberes, donde las costumbres y tradiciones locales comienzan a diluirse en las prácticas diarias. Un docente manifestó: “*Se está tratando de perder las costumbres, no de acá de Taraco*” (Docente de 6to). Esto subraya la necesidad urgente de revitalizar y preservar los saberes locales para garantizar su continuidad y fortalecer la identidad cultural de las generaciones futuras.

4.2.Discusión de resultados.

Se ha dividido la discusión en secciones para seguir la línea de los resultados presentados mas arriba.

A. Niveles de dominio

Se observó que los niveles de comprensión lectora de los estudiantes son heterogéneos, ya que los materiales utilizados en el aula no se adecuan al contexto lingüístico ni cultural de la comunidad. Algunos estudiantes logran comprender los textos con facilidad, mientras que otros presentan dificultades para interpretar el contenido o el significado de ciertas palabras. Esto coincide con lo señalado por Jiménez Pérez (2014), quien afirma que la comprensión lectora implica interpretar con precisión el mensaje que el autor transmite, lo que requiere estrategias pedagógicas que favorezcan una lectura significativa.

Estos resultados se relacionan con lo hallado por Aquino Tafur (2023), quien evidenció que la lectura compartida mejora la comprensión lectora cuando se basa en materiales adecuados al contexto del niño. En la presente investigación, se observó que los estudiantes enfrentan dificultades cuando los textos empleados no responden a su realidad cultural ni lingüística. Esta coincidencia refuerza la importancia de diseñar materiales que se ajusten al entorno sociocultural de los lectores.

Asimismo, Baltazar (2022) plantea que las estrategias narrativas permiten mejorar la comprensión cuando los textos se conectan con la vida cotidiana del estudiante, lo cual se corrobora en este estudio, donde los niveles de dominio lector se ven afectados por el grado de familiaridad del alumno con el contenido. Del mismo modo, Ramírez Nunta (2020) y Goicochea y Vélchez (2023) coinciden en que el

uso del castellano como segunda lengua, sin mediación contextual, puede limitar la comprensión lectora en contextos indígenas. Por tanto, los resultados obtenidos refuerzan la necesidad de adaptar los materiales y estrategias a las particularidades culturales y lingüísticas de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe.

B. Factores influyentes para la comprensión lectora

Se puede afirmar que, según Figueroa y Gallego (2021), el trabajo con el vocabulario es crucial para la comprensión lectora. Coincidente con ello, se encontró que el maestro les indicaba a los niños y niñas que subrayaran las palabras que no comprendían para luego buscarlas en el diccionario, lo cual aclaraba sus dudas y facilitaba la construcción de sentido.

Este hallazgo confirma lo planteado por Flores (2011), quien sostiene que las estrategias didácticas centradas en el trabajo con palabras desconocidas —como la elaboración de glosarios y el uso guiado del diccionario— fortalecen el acceso al significado y favorecen la comprensión. Además, se observa que el subrayado consciente fomenta una lectura activa, elemento también valorado en las propuestas de Flores, al promover la autonomía del estudiante frente al texto.

Asimismo, estos resultados se relacionan con lo señalado por Guerra y Chávez (2021), quienes destacan el papel mediador del docente como facilitador de la comprensión lectora. En esta investigación, se evidenció que cuando el maestro guía el proceso de identificación de vocabulario desconocido, los estudiantes logran una mejor interpretación del texto. En esa línea, Goicochea y Vilchez (2023) también argumentan que la incorporación de estrategias adaptadas al contexto mejora la comprensión en estudiantes de zonas rurales, coincidiendo con la necesidad de intervenciones pedagógicas pertinentes.

C. Integración de saberes locales en la planificación curricular.

Se ha estudiado la importancia de la educación comunitaria junto con la educación escolarizada y la necesidad de tener una escuela abierta al entorno. Para Salgado et al. (2018), es fundamental formar un ecosistema cultural, social, económico y estructural en el que el aprendizaje se desplace fuera del aula y se instaure como parte viva de la vida comunitaria. En contraste, lo observado en esta investigación muestra una ausencia de planificación articulada con el contexto: no se evidenciaron propuestas pedagógicas que incluyeran salidas a la comunidad, ni situaciones de aprendizaje centradas en actividades como la agricultura, la ganadería, el tejido o la pesca.

Este resultado difiere de lo planteado por Oscco (2022), quien documentó experiencias exitosas en la incorporación de saberes ancestrales en la práctica pedagógica. Mientras que en dicho estudio los docentes integran contenidos culturales desde la planificación, aquí se evidencia una desconexión en esta entre la escuela y los saberes locales, lo cual limita el enfoque intercultural propuesto por el currículo. Asimismo, Benites Gamarra (2020) resaltó que los niños construyen saberes significativos en el ámbito familiar y comunal, lo cual debería reflejarse en la escuela. Sin embargo, en este estudio, esos saberes no son considerados en la programación de las unidades de aprendizaje.

De manera complementaria, Goicochea y Vélchez (2023) argumentan que la incorporación de narraciones locales fortalece la comprensión lectora y el sentido de pertenencia. Este planteamiento también contrasta con lo observado, donde las actividades se desarrollan principalmente con materiales editoriales, sin referencias al entorno inmediato. No obstante, observamos el uso por los docentes de algunas

lecturas culturalmente pertinentes y que recogían saberes locales. Por tanto, se puede afirmar que persiste una distancia entre la escuela y la comunidad, situación que limita la construcción de una educación intercultural verdaderamente situada.

D. Preferencia por saberes locales en las lecturas en castellano

Se recogieron expresiones significativas de los estudiantes durante las entrevistas, como “primero es mi comunidad... primero es mi historia”, las cuales evidencian una clara preferencia por los contenidos que reflejan su entorno cultural. Además, se observó que cuando se trabajó con relatos escritos de la localidad y se partió de los saberes previos de los estudiantes, estos mostraron entusiasmo y mayor disposición hacia la actividad. Esta actitud refleja una conexión emocional con los textos que les son cercanos, lo cual favorece la comprensión y la participación activa en el aula.

Este hallazgo coincide con San Martín (2017), quien afirma que la motivación por la lectura está influida por factores emocionales, familiares y comunitarios. Los textos con contenido culturalmente próximo despiertan mayor interés y refuerzan la transmisión intergeneracional del conocimiento, fortaleciendo el vínculo entre identidad e interés por aprender. De manera similar, Goicochea y Vélchez (2023) sostienen que las narraciones locales no solo enriquecen la comprensión lectora, sino que también generan un sentimiento de pertenencia en los estudiantes.

Asimismo, los resultados del presente estudio reafirman lo expuesto por Vicente (2022), quien demostró que el trabajo con relatos locales promueve una lectura más significativa, ya que los estudiantes se sienten identificados con los personajes y situaciones. En este sentido, el uso de textos ligados a la comunidad no solo mejora el rendimiento en comprensión lectora, sino que también contribuye al

fortalecimiento de la identidad cultural en contextos de Educación Intercultural Bilingüe.

E. Disponibilidad de textos comunitarios

Relacionado con lo comentado más arriba, Gutiérrez (2019) señala que el alumnado logra captar con mayor profundidad los contenidos de lectura cuando estos están vinculados a su realidad cultural. Incorporar relatos y textos que reflejen el entorno local no solo enriquece el aprendizaje, sino que también reafirma el vínculo del estudiante con sus raíces y saberes tradicionales. Esta afirmación cobra relevancia en el contexto de la presente investigación, donde se evidenció que los docentes incorporan saberes locales solo de manera ocasional, sin que exista una planificación sostenida que contemple la tradición oral como fuente válida de contenidos pedagógicos.

Este resultado se distancia parcialmente de lo encontrado por Goicochea y Vílchez (2023), quienes demostraron que el uso constante de narraciones locales permite mejorar la comprensión lectora e incrementar el interés por la lectura. Asimismo, Silva y Castañeda (2023) resaltan que la oralidad familiar y comunal, cuando es trasladada al aula a través de relatos, cuentos y anécdotas, se convierte en un recurso poderoso para consolidar aprendizajes y mantener viva la memoria colectiva. En contraste, en esta investigación se advierte una falta de sistematización en la recolección de estos relatos, lo que limita su impacto educativo.

Por ello, resulta pertinente plantear que los docentes deberían involucrarse activamente en procesos de investigación cultural participativa, recuperando relatos orales de padres, madres, abuelos y abuelas. Tal como propone Vicente (2022), los textos comunitarios no solo fortalecen la comprensión lectora, sino que también

constituyen un puente entre la escuela y la vida cotidiana, favoreciendo una educación verdaderamente situada y significativa.

F. Roles de los padres y madres de familia

Se observó en la entrevista a un docente que la participación de los padres y madres de familia en los procesos de aprendizaje es escasa. Este hallazgo coincide con lo señalado por Razeto (2016), quien sostiene que la falta de involucramiento familiar genera desventajas tanto en el rendimiento académico como en la transmisión de valores y conocimientos culturales. Del mismo modo, Hoover y Sandler (1995) argumentan que el compromiso de las familias en la educación se relaciona directamente con el logro escolar y con el fortalecimiento de la identidad de los estudiantes.

Aunque se evidenció que una madre expresó interés por el aprendizaje de su hijo, esta fue una acción aislada que no refleja una estrategia pedagógica sistemática de participación familiar. No se observaron esfuerzos por incluir a sabios o sabias de la comunidad en actividades educativas, ni se promovió el trabajo conjunto con las familias para recoger y valorar sus saberes orales. Además, se constató que las actividades de lectura en castellano no integraron de forma consistente los saberes previos y comunitarios del entorno familiar.

Esta situación contrasta con lo propuesto por Benites (2020), quien afirma que los niños desarrollan saberes significativos en su contexto familiar y comunal, los cuales deben articularse con la escuela. En este estudio, esa articulación fue mínima, lo que evidencia una oportunidad desaprovechada para reforzar la comprensión lectora desde un enfoque intercultural que incluya activamente a las familias como portadoras de saber.

G. Espacios de difusión

Lo anterior coincide con lo señalado por Salgado et al. (2018), quienes afirman que incluir los saberes locales en el sistema educativo no solo potencia la enseñanza, sino que permite una aproximación más significativa al contexto de los estudiantes. Sin embargo, en la presente investigación se observó que no existen espacios formales ni sistemáticos dentro de la escuela para difundir estos saberes, como jornadas culturales, exposiciones escolares o producción de textos comunitarios elaborados por los propios estudiantes y sus familias.

Esta ausencia contrasta con lo propuesto por Oscco (2022), quien destaca experiencias pedagógicas que visibilizan la tradición oral y los conocimientos ancestrales a través de materiales escolares y actividades compartidas con la comunidad. En el caso del presente estudio, no se promovió el uso de recursos como libros cartoneros, murales colectivos o presentaciones de narraciones orales, lo que refleja una limitación en el uso del entorno como fuente de contenido educativo.

En esa misma línea, Reyes (2012) enfatiza que el trabajo sociocultural comunitario es clave para articular la escuela con la vida comunal, generando espacios de difusión del conocimiento local. A diferencia de esta propuesta, lo observado en la institución educativa revela una débil integración entre los saberes de la comunidad y las prácticas escolares, lo que dificulta la construcción de una educación intercultural dialógica y transformadora.

H. Identidad y pertenencia

Durante el trabajo de campo se observó que los relatos locales en el aula generaban un fuerte interés en los estudiantes. Estos textos no solo captaban su atención, sino que también despertaban recuerdos, experiencias y vínculos emocionales con su

entorno familiar y comunal. En este sentido, los relatos locales se consolidaron como una herramienta pedagógica que, además de ser atractiva, refuerza la identidad cultural de los niños y niñas. Su uso frecuente permite a los estudiantes reconocerse en las historias, valorar su cultura y fortalecer el sentido de pertenencia. Este hallazgo confirma lo planteado por Medina (2023), quien sostiene que conocer y trabajar con saberes locales contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural, evitando que los estudiantes se desvinculen de sus raíces. Asimismo, Santisteban (2020) destaca que los saberes locales no solo forman parte del contenido pedagógico, sino que también cumplen una función formativa en la construcción del sujeto cultural, permitiendo aprendizajes contextualizados y significativos. De manera similar, Goicochea y Vélchez (2023) evidenciaron que las narraciones locales no solo mejoran la comprensión lectora, sino que también promueven un sentido de identidad colectiva y orgullo cultural. En contraste con propuestas educativas homogéneas y descontextualizadas, el uso de relatos propios de la comunidad se presenta como una estrategia potente para afirmar la identidad del estudiante en contextos de Educación Intercultural Bilingüe.

I. Impacto de relatos en los estudiantes

Durante las sesiones observadas, se constató que los relatos vinculados a la comunidad generaban una participación activa en los estudiantes. Tal como señaló un docente entrevistado, “cuando es local, los textos locales sí participan con mayor intensidad”, lo cual evidencia que los contenidos culturalmente relevantes capturan mejor el interés del alumnado. Este hallazgo refuerza la idea de que el uso de relatos cercanos a la experiencia del estudiante no solo favorece la comprensión, sino que también mejora el involucramiento durante el proceso lector.

Esta afirmación coincide con lo planteado por Lauracio (2021), quien argumenta que los saberes relacionados con prácticas culturales, conocimientos ancestrales y actividades socioproductivas permiten a los estudiantes comprender su entorno inmediato y apropiarse de los aprendizajes de forma significativa. Asimismo, Goicochea y Vélchez (2023) concluyen que las narraciones locales promueven mayor atención, motivación y participación, aspectos que fueron también evidenciados en el presente estudio.

Además, Vicente (2022) resalta que el uso de relatos propios del entorno escolar contribuye a fortalecer el vínculo afectivo del estudiante con la lectura, al permitirle reconocerse en los textos. En sintonía con estos estudios, los resultados obtenidos en esta investigación muestran que los relatos comunitarios no solo impactan en el aspecto cognitivo, sino también en el emocional, lo que convierte a la lectura en una experiencia más significativa, anclada en la identidad cultural y social del estudiante.

J. Grado de integración de saberes locales

Se constató que los docentes incorporaban algunas veces saberes locales en el desarrollo de los aprendizajes, lo que contribuyó al mayor involucramiento y comprensión por parte de los estudiantes. Un ejemplo de ello fue la lectura sobre la “Kiwicha”, donde se relacionaron contenidos escolares con conocimientos tradicionales sobre alimentación y agricultura, generando participación activa en el aula. Esta experiencia coincide con lo señalado por Salgado et al. (2018), para quienes los saberes locales comprenden costumbres, cosmovisiones y prácticas heredadas, y constituyen un recurso pedagógico fundamental en contextos interculturales.

Asimismo, Oscoco (2022) plantea que cuando los saberes ancestrales se articulan explícitamente con las actividades escolares, se produce una resignificación del conocimiento, donde el aula deja de ser un espacio externo a la comunidad. En el presente estudio, aunque se hallaron intentos de integración, estos fueron esporádicos y no siempre estuvieron sistemáticamente planificados en las unidades o proyectos. Esto sugiere que aún existen retos para consolidar una práctica pedagógica verdaderamente intercultural.

Por otro lado, Benites (2020) subraya que los niños y niñas desarrollan conocimientos valiosos en sus contextos familiares y comunales, que deben ser reconocidos y valorizados en la escuela. En concordancia con ello, los resultados de esta investigación muestran que la integración de saberes locales —aunque incipiente— favorece procesos de aprendizaje más cercanos a la realidad de los estudiantes, fortaleciendo la pertinencia cultural del acto educativo.

K. Enfoque pedagógico

Los hallazgos evidencian que la incorporación de costumbres, prácticas y relatos locales favorece los aprendizajes de los estudiantes, al permitirles interpretar los textos desde su experiencia cotidiana y su contexto cultural. Esta relación directa entre contenido y vivencia convierte al aula en un espacio de reconocimiento y valoración de los saberes comunitarios, promoviendo una lectura más significativa. Durante las sesiones observadas, los estudiantes lograban argumentar con mayor fluidez al sentirse identificados con el contenido trabajado.

Este resultado coincide con lo planteado por Lauracio (2021), quien afirma que el uso de saberes locales permite una mejor comprensión lectora al conectar los textos con las experiencias del estudiante. Asimismo, Goicochea y Vélchez (2023)

sostienen que las narraciones contextualizadas no solo estimulan la participación activa, sino que fortalecen la apropiación del conocimiento y la construcción de sentido. En el presente estudio, estos efectos fueron constatados de manera empírica durante las actividades pedagógicas donde se incorporaron relatos locales.

Sin embargo, a pesar de los avances observados, se identificó una falta de sistematización en la planificación curricular. La integración de los saberes locales aún depende de iniciativas personales del docente, sin que existan lineamientos pedagógicos sólidos ni unidades didácticas estables que orienten esta práctica. Esto contrasta con lo propuesto por Salgado et al. (2018), quienes plantean que los saberes comunitarios deben constituir una base permanente y estructurada en los procesos de enseñanza para lograr una transformación educativa con enfoque intercultural.

L. Metodologías aplicadas

Sin enfoque contextualizado (cadena y subrayado)

Como se evidenció en las aulas, los docentes aplicaban diversas estrategias con el propósito de mantener la atención de los estudiantes durante las actividades de lectura. Entre ellas, destacó el uso de la lectura en voz alta, realizada de forma clara y pausada, la cual facilitaba el seguimiento del texto y la participación espontánea del alumnado. Según Aquino (2023), esta estrategia permite un verdadero intercambio entre estudiantes y docente, ya que mientras se avanza en la lectura, se plantean preguntas, se aclaran dudas y se promueve la interpretación conjunta del contenido.

Asimismo, se observaron otras estrategias como la lectura en cadena y el subrayado de ideas principales, aplicadas como mecanismos de trabajo colaborativo que

permitieron a los estudiantes organizar mejor la información. Esta práctica coincide con lo planteado por Llamazares y Alonso (2016), quienes señalan que estas técnicas fortalecen la comprensión al hacer visible la estructura del texto. No obstante, se identificó que estas estrategias, al no estar articuladas con contenidos significativos para los estudiantes, presentan limitaciones en su impacto pedagógico.

Por tal motivo, resulta pertinente considerar que la lectura compartida —como contempla Aquino (2023), puede ser enriquecida si se complementa con dinámicas que integren la voz del estudiante y se vinculen a su realidad cultural. Esto sugiere que, aunque las estrategias aplicadas son técnicamente válidas, su potencial pedagógico se ve reducido cuando no se inscriben dentro de un enfoque contextualizado y culturalmente pertinente.

Con enfoque contextualizado (comunitario)

Las observaciones realizadas durante las sesiones permitieron reconocer que las dinámicas interactivas, acompañadas de textos vinculados al contexto cultural de los estudiantes, generaban mayor participación, motivación y comprensión lectora. Los relatos que hacían alusión a actividades como la cosecha, las festividades locales o la historia del pueblo, fueron recibidos con entusiasmo, lo que evidenció que la proximidad cultural del contenido favorece la construcción de aprendizajes significativos.

Flores (2011) sostiene que las estrategias de lectura son herramientas fundamentales para que los estudiantes generen conocimiento. No obstante, el presente estudio reafirma que su efectividad depende en gran medida de que dichas estrategias estén contextualizadas. Es decir, que los contenidos utilizados estén

anclados en la experiencia cultural del alumnado, para permitir una comprensión profunda y significativa del texto.

Este hallazgo coincide con lo reportado por Vicente Cconislla (2022), quien indica que los relatos locales no solo promueven una mejor comprensión, sino que también fortalecen el vínculo emocional con la lectura. Asimismo, Goicochea y Vílchez (2023) destacan que las narraciones propias del entorno inmediato despiertan el interés y permiten a los estudiantes proyectarse dentro del relato, favoreciendo la participación y el desarrollo de habilidades lectoras desde una perspectiva intercultural.

M. Limitaciones

A pesar del uso de diversas estrategias para la comprensión lectora, se evidenciaron limitaciones significativas que afectan el proceso de aprendizaje. Una de las principales dificultades observadas fue el uso predominante de textos escolares estandarizados proporcionados por el Estado, los cuales, según docentes entrevistados, “no tienen relación con la realidad del entorno”. Esta desconexión entre el contenido de los materiales y el contexto sociocultural de los estudiantes redujo el interés y dificultó la comprensión de los textos.

Este hallazgo coincide con lo planteado por Ramírez (2020), quien señala que, aunque las estrategias culturalmente pertinentes pueden resultar motivadoras, su eficacia se ve limitada cuando el currículo y los materiales no incluyen referencias a las lenguas originarias, las prácticas culturales, las festividades ni los valores comunitarios. En ese sentido, los docentes enfrentan obstáculos para lograr una lectura significativa, ya que el material disponible no refleja ni valora el entorno cultural del alumnado. De forma complementaria, Eguren y Belaunde (2021)

advierten que en el sistema educativo peruano persiste una débil incorporación de criterios contextuales y culturales en el diseño de los materiales educativos, lo cual restringe su pertinencia en zonas rurales y de diversidad lingüística.

La falta de contextualización en los textos escolares refuerza lo expuesto por Ramírez (2020), la ausencia de referentes culturales en los recursos didácticos impide conectar emocional y cognitivamente al estudiante con la lectura. Esto no solo afecta la motivación por leer, sino que limita el desarrollo de competencias lectoras en contextos de Educación Intercultural Bilingüe, donde el reconocimiento de la identidad cultural es un componente clave para el aprendizaje.

N. Causas

Se observó que una de las causas principales de la pérdida de saberes locales en el contexto escolar es la escasa transmisión de estos conocimientos dentro del aula. Durante el trabajo de campo, se constató que las prácticas pedagógicas en la institución educativa evaluada apenas incluían contenidos relacionados con la cultura viva de la comunidad, como los conocimientos sobre agricultura, cosmovisión, festividades o tradiciones orales. Esta ausencia limita el desarrollo de una pedagogía situada y culturalmente pertinente.

Esta situación coincide con lo afirmado por Medina (2023), quien señala que muchas instituciones educativas aún no reconocen el valor pedagógico y cultural de los saberes locales, privilegiando un enfoque centrado en el conocimiento occidental. En consecuencia, los estudiantes reciben una formación alejada de su realidad cultural, lo que debilita su identidad y reduce las oportunidades para integrar sus experiencias familiares y comunales al proceso de aprendizaje.

La desconexión entre el material educativo y el trasfondo cultural del alumnado como se evidencia en las observaciones impide que los saberes comunitarios se transmitan y sean valorados en la escuela. Esto no solo limita el desarrollo de aprendizajes significativos, sino que también contribuye a la desvalorización simbólica de los conocimientos ancestrales, afectando la continuidad de las tradiciones orales y prácticas locales dentro del sistema educativo.

O. Consecuencias

Uno de los impactos más notorios observados en el trabajo de campo fue el desconocimiento progresivo de las tradiciones orales y otros saberes locales por parte de los estudiantes. Esta desconexión cultural, manifestada en expresiones como la falta de familiaridad con relatos tradicionales, prácticas ancestrales o vocabulario originario, evidencia una ruptura en la transmisión intergeneracional del conocimiento dentro del contexto escolar.

Este hallazgo coincide con lo señalado por Reyes et al. (2010), quienes advierten que un enfoque educativo centrado exclusivamente en contenidos académicos y escolarizados puede generar un impacto negativo sobre los saberes comunitarios. Cuando la escuela se convierte en un espacio que no dialoga con la cultura local, se corre el riesgo de invisibilizar las formas de conocimiento propias de la comunidad, lo cual provoca su fragmentación o eventual desaparición.

De esta manera, el sistema educativo no solo deja de cumplir su función socializadora en términos culturales, sino que además contribuye —aunque de forma no intencionada al debilitamiento del sentido de pertenencia e identidad de los estudiantes. Las consecuencias de esta omisión se reflejan en una menor

valoración del entorno cultural por parte del alumnado y en la pérdida progresiva del patrimonio intangible de la comunidad.

CONCLUSIONES

1. El manejo e incorporación de los saberes locales en la didáctica de comprensión lectora en el área curricular de Comunicación en una escuela EIB de la provincia de Huancané presenta un nivel de integración parcial, condicionado principalmente por la iniciativa de los docentes. Si bien se reconoce el valor pedagógico y cultural de los conocimientos comunitarios, su inclusión no forma parte de una estructura curricular formalizada. En lugar de ello, algunos saberes locales son integrados mediante adaptaciones durante la enseñanza, por medio de estrategias orientadas a vincular los textos escolares con el entorno sociocultural del alumnado.
2. En relación con la planificación curricular de la competencia “Lee”, se observa que los docentes adecuan los contenidos genéricos propuestos por el currículo nacional y las editoriales, reemplazando ejemplos distantes por situaciones propias de la comunidad. Por ejemplo, incorporan textos con temas de la agricultura local, las festividades de la comunidad como se evidencia en la corrida de toros (ya que es una costumbre muy importante y extensa) y de la misma forma con la alimentación tradicional. También, emplean herramientas como el cuaderno de campo en un contexto investigativo para recoger relatos de padres y abuelos (vivencias, leyendas) que fueron introducidas en la clase de comunicación. Sin embargo, estas adaptaciones no se registran formalmente en las unidades de aprendizaje, de modo que respondan al enfoque intercultural bilingüe, lo que evidencia una desconexión entre el diseño y diversificación curricular y la práctica pedagógica que se realiza en aula.

3. La integración de algunos saberes locales en la didáctica de la comprensión lectora se efectúa mediante tres acciones esenciales: el uso de relatos orales y leyendas propias del contexto andino (como el mito del Lago Titicaca o la historia de los cerros Imarrucos), se evidenció un predominio de preguntas contextualizadas de tipo literal e inferencial, mientras que las preguntas críticas fueron menos frecuentes, así como la recuperación de narraciones familiares y comunitarias. Estas prácticas, aunque limitadas, fomentan un considerable interés y participación estudiantil, al tiempo que consolidan su identidad cultural. La integración está principalmente determinada por el conocimiento y enfoque del docente, ya que los textos carecen de información de la cosmovisión o contexto.
4. Pese a estas limitaciones, los estudiantes manifiestan una clara preferencia por los textos que reflejan su contexto cultural y familiar. Se identificó que su nivel de comprensión lectora mejora cuando los contenidos están anclados en sus saberes previos y en su entorno inmediato. Del mismo modo, la implicación de las familias, aunque fue muy limitada, cumple un rol importante en la transmisión oral de conocimientos. Sin embargo, factores como la ausencia de relatos en casa, la falta de textos comunitarios en la escuela y el escaso involucramiento organizado de los padres, madres y sabios locales, dificultan una incorporación sistemática de los saberes locales en el proceso de enseñanza y aprendizaje orientado al desarrollo de la comprensión lectora en lengua castellana.

Entonces, la integración de los saberes locales en la instrucción con el objetivo de fortalecer la comprensión de textos en castellano en esta escuela EIB, responde a

una necesidad reconocida por los docentes y valorada por los estudiantes, pero su aplicación sigue siendo eventual y no estructurada. Esta situación genera una práctica pedagógica que, si bien promueve aprendizajes significativos desde la cultura local, no logra consolidarse plenamente dentro de una planificación coherente y continua. La EIB, en este caso, se sostiene más por el compromiso individual del docente que por un respaldo institucional o curricular que garantice su permanencia y efectividad.

RECOMENDACIONES

1. Se recomienda integrar de manera metódica los saberes locales en la planificación curricular del área curricular de Comunicación en la competencia “Lee diversos tipos de textos”. Esta integración debe ir más allá de adaptaciones espontáneas durante la enseñanza y reflejarse desde el diseño mismo de las unidades y proyectos de aprendizaje. Se sugiere que esta integración se concrete en actividades de lectura que partan de contextos locales, tales como festividades, relatos míticos o rutinas comunales, articulados en las sesiones de aprendizaje. A partir de los hallazgos obtenidos, se recomienda además ampliar esta incorporación de los saberes locales hacia una visión más integral de la escuela y del currículo, fortaleciendo su articulación con las demás áreas, como Ciencia y Tecnología, Personal Social y Matemática. Estas disciplinas también pueden nutrirse de los conocimientos comunitarios vinculados a la agricultura, la observación del clima, los ciclos de la luna, el manejo del agua o la organización comunal, promoviendo así un diálogo de saberes interdisciplinario. Asimismo, se sugiere fomentar una escuela abierta a la educación comunitaria, que reconozca los espacios naturales y socioproductivos (chacras, huertos, pastizales o ríos) como extensiones pedagógicas del aula, útiles para el desarrollo de proyectos integradores que unan ciencia, cultura y tecnología. La incorporación de materiales que se alinean con la cosmovisión, las costumbres, las tradiciones y el estilo de vida de la comunidad no solo optimiza el enfoque bilingüe intercultural, sino que también contribuye a la generación de un aprendizaje más significativo y pertinente en relación con el del alumno.

2. Es importante fomentar la creación y el uso de materiales educativos que estén verdaderamente conectados con el entorno del estudiante. Estos recursos deben recoger relatos orales, leyendas, costumbres y vivencias locales, ya sea a través de la voz de los sabios de la comunidad, de las familias o del trabajo recopilado por los propios docentes. Se recomienda que estos materiales sean diseñados de forma participativa, y que cuenten con elementos visuales, orales y simbólicos propios de la comunidad, con formatos ágiles y motivadores como cartillas ilustradas, dramatizaciones, o recursos sonoros. Asimismo, se sugiere explorar el desarrollo de propuestas digitales innovadoras, tales como aplicaciones interactivas, pódcast educativos con participación comunitaria o narraciones multimedia, y dejar abierta la posibilidad de experimentar con tecnologías emergentes adaptadas al contexto local, como narraciones digitales, libros interactivos, animaciones culturales o entornos de realidad aumentada que potencien el vínculo entre lectura, oralidad e identidad. Cuando los textos escolares reflejan la realidad cotidiana del alumno, no solo se mejora su comprensión lectora, sino que también se fortalece su identidad cultural. En este proceso, resulta esencial reconocer el valor de la tradición oral como una fuente legítima de saber, y adaptarla a formatos adecuados para su uso en el aula.
3. Otro elemento crucial es la potenciación de las habilidades pedagógicas del cuerpo docente a través de procesos de formación continua, unificados en el enfoque intercultural. Se sugiere que los programas de formación incorporen la elaboración de estrategias destinadas a promover la comprensión lectora que integren los conocimientos adquiridos en el ámbito escolar, con los saberes ancestrales y la promoción del pensamiento crítico, mediante el examen de

textos culturales, y la aplicación de técnicas como la creación de glosarios, la relectura orientada, el enfatizado de conceptos fundamentales y las cuestiones de comprensión lectora contextualizadas y en tres niveles. Dichas estrategias deben incluir momentos de reflexión sobre cómo adaptar el diálogo de saberes a las sesiones de lectura, permitiendo al docente guiar procesos de interpretación que valoren tanto el contenido textual como las interpretaciones locales.

4. Es necesario fortalecer la articulación entre la escuela, la familia y la comunidad. La participación de los padres, madres y sabios locales en el proceso educativo a través de jornadas de lectura, narración de historias o visitas al aula, enriquece el aprendizaje, facilita la transmisión de saberes entre generaciones y refuerza el sentido de pertenencia en los estudiantes. La escuela EIB debe convertirse en un espacio donde se encuentren y dialoguen el conocimiento académico y los saberes propios de la comunidad. Se sugiere que estos espacios estén alineados con las competencias lectoras del área de Comunicación, de modo que las actividades de lectura colectiva respondan a propósitos pedagógicos definidos, como la inferencia, interpretación o reconstrucción del sentido de los textos desde la perspectiva cultural. La escuela EIB debe convertirse en un espacio donde se encuentren y dialoguen el conocimiento académico y los saberes propios de la comunidad.
5. Finalmente, se propone sistematizar las prácticas pedagógicas exitosas que el profesorado ha desarrollado para integrar los saberes locales. Estas experiencias deben ser documentadas y difundidas para enriquecer la práctica educativa en contextos similares. También es conveniente implementar bibliotecas de aula y escolares interculturales que alojen libros cartoneros escolares en castellano,

como en lenguas originarias relacionados con la comunidad, permitiendo que los estudiantes accedan a lecturas cercanas a su realidad. Además, se recomienda crear una guía de criterios para seleccionar estos materiales, que contemple su pertinencia lingüística, cultural y didáctica en relación con la comprensión lectora. De este modo, se podrá avanzar hacia metodologías didácticas orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora verdaderamente situada, inclusiva y culturalmente pertinente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aquino Tafur, L. (2023). La lectura compartida para mejorar la comprensión lectora en niños de educación inicial de una institución educativa de Lambayeque – Salas. Tesis de maestría, Universidad César Vallejo, Chiclayo, Perú.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/106740/Aquino_TL-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Baltazar, Marín (2022). Estrategias para promover la comprensión lectora a través de la narrativa en los alumnos de 4° grado [Universidad Pedagógica Nacional].
<http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/140649/2/1772%20-%20UPN092LEIBARA2022.pdf>
- Benites Gamarra, M. B. (2020). Saberes que desarrolla el niño y niña en el contexto familiar y comunal. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/8565>
- Droguett, F. F. (2005). El currículum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación. Cuadernos interculturales, 3(4), 7-25. www.redalyc.org/pdf/552/55200402.pdf
- Eguren, M., & Belaunde, C. (2021). El uso de materiales educativos en las escuelas peruanas: un aprendizaje en proceso.
<https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/1219>
- Escudero Sánchez, C. L., & Cortez Suárez, L. A. (2018). Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica.
<https://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/14209/1/Cap.3-Diseño%20de%20investigación%20cualitativa.pdf>

- Figueroa Sepúlveda, S., & Gallego Ortega, J. L. (2021). Relación entre vocabulario y comprensión lectora: Un estudio transversal en educación básica. 54(106), 354-375. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342021000200354>
- Flores, P. (2011). Aportes en estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora en alumnos de Segundo Ciclo Básico. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/12/DOC1-ESTRATEGIAS-DIDACTICAS.pdf>
- Goicochea Silva, S., & Vílchez Castañeda, M. J. (2023). Influencia de las narraciones locales en el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 3765–3778. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5
- Goodman, Kenneth, (1996). La Lectura, la escritura y los textos escritos. Una Perspectiva Transaccional Sociopsicolingüística en Textos en Contextos N° 2. Los Procesos de Lectura y Escritura. Buenos Aires: Lectura y Vida. (P. 43-57)
- Guerra-García, J., & Chávez-Mondragón, L. E. (2021). El papel mediador del docente en la comprensión lectora: algunos aspectos para reflexionar. 26(9), 31-41. <https://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol.26-Issue9/Series-3/E2609033141.pdf>
- Gutiérrez Cárdenas, M. L. (2019). Estrategias metodológicas en la comprensión lectora a partir de textos contextualizados en estudiantes de una institución educativa de Ayacucho.
- Hoover-Dempsey, K. y Sandler, H. (1995). Participación de los padres en la educación de los niños: ¿Por qué marca la diferencia? Registro de Teachers

College: La voz de las becas en educación , 97, 310 - 331.

<https://doi.org/10.1177/016146819509700202>

Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: Q ué son y qué relación existe entre ellas. Investigaciones sobre lectura, (1), 65–74.

<https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi1.10943>

Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 6(2), Art. 43. <https://doi.org/10.17169/fqs-6.2.466>

Lauracio Ticona, H. (2021). Educación Intercultural Bilingüe en la práctica: Uso y aprendizaje de la lengua aimara y el castellano en las escuelas de Puno . Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú.

<https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/12455882-e83c-4d55-82fb-3e7b9030dc41/content>

Llamazares Prieto, M. T., & Alonso-Cortés Fradejas, M. D. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 71, pp. 151-172.

Luna-Gijón, G., Nava-Cuahutle, A. A., & Martínez-Cantero, D. A. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. Zincografía, 6(11), 245-264.

Marín, R Baltazar (2022). Estrategias para promover la comprensión lectora a través de la narrativa en los alumnos de 4° grado [Universidad Pedagógica Nacional].

<http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/140649/2/1772%20-%20UPN092LEIBARA2022.pdf>

- Medina Cuba, F. (2023). Lectura de señas para la estimulación en lectura y la identidad cultural en los niños y niñas. <http://repositorio.pukllasunchis.org/xmlui/bitstream/handle/PUK/91/TI%20Medina%20Cuba%20Franklin.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Miranda Beltrán, Sorangela, & Ortiz Bernal, Jorge Alexander. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e064. Epub 23 de abril de 2021. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Murillo, F., & Martínez-Garrido, C. (2010). Investigación Etnográfica. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24243w/I_Etnografica_Trabajo.pdf
- Oscoco Quispe, S. (2022). La incorporación de los saberes ancestrales en la práctica pedagógica en el Distrito Tambobamba, Provincia Cotabambas, Apurímac. <https://repositorio.uarm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/8a943d66-f43e-4147-ab7a-20d3cc81eca8/content>
- Palma Campos, S. (2023). Beneficios de la leyenda para la comprensión lectora, un estudio en Madrid, España. *Revista Educación*, 47(1), 318-336. <https://www.redalyc.org/journal/440/44072432033/>
- Ramírez Nunta, T. (2020). Comprensión lectora en castellano como segunda lengua en los niños y niñas Shipibo- Konibo del cuarto grado de primaria. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/9613>
- Razeto, Alicia. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños: Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y

escuelas. Páginas de Educación, 9(2), 184-201. Recuperado en 24 de abril de 2025, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682016000200007&lng=es&tlng=es.

Rekalde, I.; Vizcarra, M.T. y Macazaga, A.M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. Educación XX1, 17 (1), 199-220. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70629509009.pdf>

Reyes, R. M. (2012). El trabajo sociocultural comunitario. Fundamentos epistemológicos, metodológicos y prácticos para su realización. Málaga, España: Fundación Universitaria Andaluza Inca Garcilaso. <https://www.eumed.net/libros-gratis/2012a/1171/1171.pdf>

Reyes-García, V., Kightley, E., Ruiz-Mallén, I., Nuria Fuentes-Peláez, Demps, K., Tomás Huanca, & Maria Ruth Martínez-Rodríguez. (2010). Schooling and local environmental knowledge: Do they complement or substitute each other? *International Journal of Educational Development*, 30(3), 305–313. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.11.007>

Rosero Morales, E. del R., Ruiz Morales, M. I., Pérez Constante, M. B., & Mayorga Jácome, L. C. (2021). Proceso didáctico y destrezas en la lectura en niños de primer año de educación básica. Horizontes. *Revista de investigación en Ciencias de la Educación*, 4(16), 634–644. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i16.142> (Original work published 26 de diciembre de 2020)

- Salgado Medina, Keyser Ohrt & Ruiz de La Torre, Gabriela. (2018). Conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares para educación indígena. Sinéctica, (50). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-003)
- Salgado Medina, R. M., Keyser Ohrt, U., & Ruiz de La Torre, G. (2018). Conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares para educación indígena. Sinéctica.
- San Martín, C. A. (2017). Motivación por la lectura: claves para entender su importancia a partir de una revisión conceptual. Revista estudios hemisféricos y polares, 8(4), 1-19. <https://revistaestudioshemisfericosypolares.cl/ojs/index.php/rehp/article/view/45>
- Santisteban Matto, R. (2020). *Los saberes locales en el proceso de aprendizaje*. Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.
- Saritama, M.. (2020.). La educación intercultural bilingüe en Ecuador: el caso del pueblo indígena. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/670832/masv1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Senanayake, S. (2006). El conocimiento indígena como clave para el desarrollo sostenible. *Revista de Ciencias Agrícolas* , 2, 87. <https://doi.org/10.4038/JAS.V2I1.8117>
- Silva, S. G., & Castañeda, M. J. V. (2023). Influencia de las narraciones locales en el Fortalecimiento de la Comprensión Lectora en estudiantes de primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 3765-3778.
- Smith, Frank (1997). Para darle sentido a la lectura. Madrid: Aprende

- Toledo, & Bassols, B. (2008). La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales (Icaria Ed.). Barcelona: Icaria. Trillas.
- Troncoso-Pantoja, C., & Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329-332.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012000112017000200329&script=sci_arttext
- UNICEF, (2021). Educación Intercultural Bilingüe En América Latina. (n.d.).
<https://www.unicef.org/lac/media/22251/file/EIB-AMERICA-LATINA-SPA.pdf>
- Vargas Eustaquio, J. S. (2023). Los cuentos contextualizados como recurso didáctico en la comprensión de textos en estudiantes del nivel primaria, 2023.
<https://hdl.handle.net/20.500.14414/20886>
- Vicente Cconislla, R. M. (2022). Relatos locales y desarrollo de la comprensión lectora en una escuela primaria EIB de la Comunidad Minascucho, Región Apurímac (p. 48). Universidad Antonio Ruiz de Montoya.
<http://hdl.handle.net/20.500.12833/2444>
- Wilson, C. (2014). Entrevistas semi-estructuradas., 23-41.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-410393-1.00002-8>

Lista Anexos

Matriz de categorización

Título: INCORPORACIÓN DE SABERES LOCALES EN LA DIDÁCTICA DE COMPRENSIÓN LECTORA EN CASTELLANO EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN UNA ESCUELA EIB - HUANCANÉ, PUNO

Problema general	Problema específico	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías a priori	Categorías a posteriori	Técnicas	Instrumentos
¿Cómo es el manejo e incorporación de los saberes locales en la didáctica de comprensión lectora en el área de comunicación en una escuela EIB ?	¿De qué manera los profesores incorporan los saberes locales en la planificación curricular de la competencia “lee” del área de comunicación?	Describir como es el manejo e incorporación de los saberes locales en la didáctica de comprensión lectora en el área de comunicación	Identificar cómo los docentes incorporan los saberes locales en la planificación curricular de la competencia lee del área de comunicación	Planificación curricular en Comprensión lectora • Niveles de dominio • Factores influyentes: • Integración de saberes locales en la planificación curricular	Preferencias e intereses en lecturas • Tipos de textos • Preferencia por saberes locales • Motivaciones Disponibilidad de textos comunitarios: • Participación familiar y comunitaria • Roles • Espacios de difusión	Observación participativa Entrevista semi estructurada	Guía de observacion
	¿Cómo se incorporan los saberes locales en la didáctica de comprensión lectora en el área de comunicación en una escuela EIB?		Comprender cómo se incorporan los saberes locales en la didáctica de la comprensión lectora en la escuela EIB.	Valoración de saberes locales en la educación • Identidad y pertenencia • Impacto de relatos en los estudiantes	Pérdida o ausencia de saberes locales • Causas • Consecuencias:		Cuaderno de campo Guía de entrevista semi estructurada Celular

Incorporación de
saberes locales en
la enseñanza

- Grado de
integración de
saberes
locales
- Enfoque
pedagógico:

Estrategias
didácticas de la
comprensión
lectora

- Metodologías
aplicadas
 - Limitaciones
-

Instrumentos

GUIA DE ENTREVISTA DOCENTES

Información general

- **Entrevistado:**
- **Grado académico:**.....
- **Fecha de entrevista:**/...../.....
- **Hora:**
- **Entrevistador:**
-

PREGUNTAS SEMIESTRUCTURADAS DOCENTES

OBJETIVO 1: Comprender cómo se incorporan los saberes locales en la didáctica de la comprensión lectora en la escuela EIB

Pregunta 1: ¿Usted cree que es importante incorporar los saberes locales en la educación? ¿Sí o no, por qué?

Pregunta 2: ¿Qué estrategias usa para incluir los saberes locales en las lecturas y ayudar a los estudiantes a entender mejor los textos?

Pregunta 3: ¿Qué dificultades ha encontrado al incluir los saberes locales en la enseñanza de la lectura? ¿Cómo las ha resuelto?

Pregunta 4: ¿Cree que es importante incluir los saberes locales en la enseñanza de la lectura? ¿Por qué?

Pregunta 5: ¿Cómo responden los estudiantes cuando se les presentan textos que incluyen saberes locales? ¿Han mostrado mayor interés o participación?

Pregunta 6: ¿Cómo selecciona los textos o temas que incluyen saberes locales? ¿Sigue algún criterio específico?

OBJETIVO 2: Identificar cómo los docentes incorporan los saberes locales en la planificación curricular de la competencia lee del área de comunicación.

Pregunta 7: ¿Cómo incorporan los saberes locales en la planificación de las clases de Comunicación?

Pregunta 8: ¿Qué materiales específicos usa para incluir los saberes locales en la enseñanza de la competencia lectora?

Pregunta 9: ¿Cómo adapta los desempeños en la competencia 'lee diversos tipos de textos' para incluir elementos culturales locales?

Pregunta 10: ¿Ha notado que al incorporar textos contextualizados según saberes locales han mejorado la comprensión lectora de los estudiantes?

Pregunta 11: ¿Qué desafíos ha encontrado al intentar integrar los saberes locales en los textos escolares y cómo los ha superado?

GUIA DE ENTREVISTA NIÑOS Y NIÑAS

Información General

- Entrevistado:
- Fecha de entrevista:/...../.....
- Hora:
- Entrevistador:

PREGUNTAS SEMIESTRUCTURADAS NIÑOS

OBJETIVO 1: Comprender cómo se incorporan los saberes locales en la didáctica de la comprensión lectora en la escuela EIB

Pregunta 1:

¿Cuándo tienen clases de lectura tus profesores traen cuentos, historias, leyendas de tu comunidad?

Pregunta 2:

¿Entiendes los textos que te dan en tus clases de lectura? ¿Te resulta difícil entender? Por ejemplo, ¿entiendes las palabras o el tipo de texto sobre lo que trata?

Pregunta 3:

¿Qué te gusta más leer: historias de tu comunidad o de otros lugares? ¿Por qué?

OBJETIVO 2: Identificar cómo los docentes incorporan los saberes locales en la planificación curricular de la competencia lee del área de comunicación.

Pregunta 4:

¿Cómo son tus clases de lectura? ¿Qué hacen tú y tus compañeros durante esas clases?

Pregunta 5: ¿Conoces algún cuento de tu comunidad? ¿Quién te lo contó?

Pregunta 6: ¿Crees que es importante saber los cuentos, historias de tu comunidad? ¿por qué?

Pregunta 7: ¿Alguna vez has escuchado una historia o leyenda de tu comunidad que te haya sorprendido o gustado mucho? ¿Cuál fue?

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Información General

- **Observador:**.....
- **Fecha de Observación:**/...../.....
- **Hora de Inicio:**
- **Hora de Finalización:**
- **Grado/Nivel:**
- **Nombre del Docente:**

GUÍA DE OBSERVACIÓN

OBJETIVO 1: Comprender cómo se incorporan los saberes locales en la didáctica de la comprensión lectora en castellano en la escuela EIB

¿El docente utiliza textos, historias o materiales de lectura que reflejan la cultura local?	SI	NO
--	----	----

Describe:

¿Se realizan actividades que conectan la lectura con tradiciones, costumbres o conocimientos locales?	SI	NO
---	----	----

Describe:

¿Los estudiantes muestran interés y participan activamente en actividades relacionadas con saberes locales?	SI	NO
---	----	----

Describe:

¿Se observan estrategias interactivas que fomentan la participación de los estudiantes en la lectura de textos locales?	SI	NO
---	----	----

Describe:

¿Existen momentos de reflexión donde los estudiantes puedan compartir sus propias experiencias o conocimientos locales?	SI	NO
---	----	----

Describe:

OBJETIVO 2: Identificar cómo los docentes incorporan los saberes locales en la planificación curricular de la competencia lee (en castellano) del área de comunicación.

¿La planificación curricular incluye objetivos específicos relacionados con los saberes locales de la comunidad?	SI	NO
--	----	----

Describe:

¿El docente utiliza estrategias didácticas específicas para integrar saberes locales en la enseñanza de la comprensión lectora?	SI	NO
---	----	----

Describe:

¿Se observan actividades evaluativas que consideran la comprensión de contenidos relacionados con saberes locales, como cuentos, fábulas y leyendas?	SI	NO
--	----	----

Describe:

¿El docente cómo adapta las actividades de lectura para que reflejen los intereses y experiencias de los estudiantes?	SI	NO
---	----	----

Describe:

¿Se utilizan materiales didácticos que integran ejemplos de la cultura local en las lecciones de lectura?	SI	NO
---	----	----

Describe:

Observaciones Adicionales:

Devolución a la comunidad

A. Plan de Taller de Beneficencia: Incorporación de Saberes Locales en una Escuela EIB - Huancané, Puno.

Dirigido a director, docentes y padres de familia.

Objetivos:

1. Sensibilizar sobre la importancia de incorporar los Saberes Locales en la escuela, lo que podría fortalecer el aprendizaje en la institución educativa y el hogar.
2. Realizar una devolución de resultados después de la investigación

Metodología:

- **Participativa:** Toda la sesión se centrará en la interacción abierta, donde las preguntas del público guiarán la presentación de los resultados.
- **Enfoque comunitario:** Se buscará soluciones desde la perspectiva de bienestar común para fortalecer la relación entre la comunidad y la educación. Guía de entrevista a Padres y Madres de Familia.

Responsables:

- Amner Jhon Narvaez Yaresi
- Rosa Virginia Apaza Apaza
- Yanett Rosmery Choquemaque Quispe

Tiempo de duración: 2 horas

Estructura Modificada del Taller:

momentos	desarrollo de la actividad	responsables	recursos	tiempo
Inicio	Bienvenida e Introducción (5 min): ○ Presentación breve del equipo y del propósito de la Taller. ○ Explicación rápida sobre la investigación etnográfica y su relevancia en la educación intercultural bilingüe (EIB). 2. Interacción con el público (Tiempo Abierto): ○ En lugar de una presentación expositiva larga, invita al público a participar desde el inicio. ○ Preguntas sugeridas para abrir el diálogo:	Amner Jhon Narvaez Yaresi	Pizarra Plumones acrílicos papelotes limpiatipos	35 minutos

- ¿Cómo sienten que los saberes locales impactan en la enseñanza de la lectura en sus comunidades?
- ¿Qué experiencias han tenido incorporando elementos culturales en la educación de sus hijos?

3. **Exploración de resultados a través de preguntas (Tiempo Abierto):**

- **Tópico 1: Incorporación de Saberes Locales**
 - Pregunta: ¿Cómo creen que la escuela actual integra los saberes locales en la comprensión lectora? (Se presentan los resultados de la investigación en respuesta a las ideas del público).
- **Tópico 2: Planificación Curricular**
 - Pregunta: ¿Qué creen que falta para que los saberes locales se integren mejor en el currículo? (Se introduce resultados y perspectivas desde la investigación).
- **Tópico 3: Colaboración entre padres y docentes**
 - Pregunta: ¿Cómo es la interacción entre las familias y los profesores en este proceso? (Se presentan ejemplos prácticos aprendidos en nuestra carrera).

Desarrollo	Identificación de soluciones a través del diálogo (Tiempo Abierto): ○ Se fomenta que los participantes propongan sus propias soluciones a los problemas planteados. ○ Pregunta: ¿Qué acciones concretas podríamos implementar en nuestras escuelas y hogares para fortalecer la educación desde los saberes locales? (los investigadores brindarán ideas a partir de su experiencia)	Rosa Virginia Apaza Apaza	Papelotes plumones limpiatipos	40 minutos
Cierre	Cierre:	Yanett	Papelotes	45 minutos

○ Resumen colectivo de las ideas más valiosas discutidas durante el taller ○ Establecimiento de compromisos basados en las soluciones propuestas por los participantes.	Rosmery Choquemaq ue Quispe	plumones limpiatipo s
por último se realizará un compartir con los participantes del taller		
