

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Facultad de Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

RELATOS LOCALES Y DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN UNA ESCUELA PRIMARIA EIB DE LA COMUNIDAD MINASCUCHO, REGIÓN APURÍMAC

Tesis para optar al Título Profesional de Licenciado en Educación Primaria Intercultural

Bilingüe

Presenta el Bachiller

RONNIE MARVIN VICENTE CCONISLLA

Presidente: Oscar Heerbert Marín García

Asesor: Ítalo Jaime Quispe Pérez

Lector: Oscar Chávez Gonzales

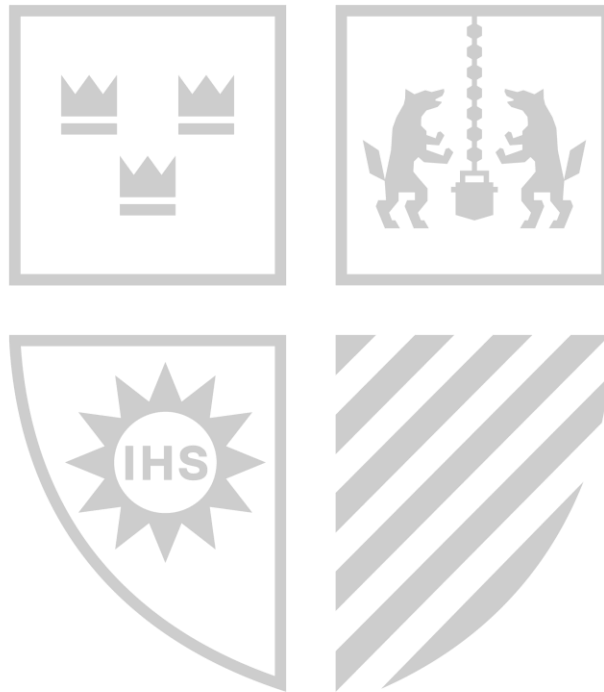
Lima – Perú

Julio de 2022

EPÍGRAFE

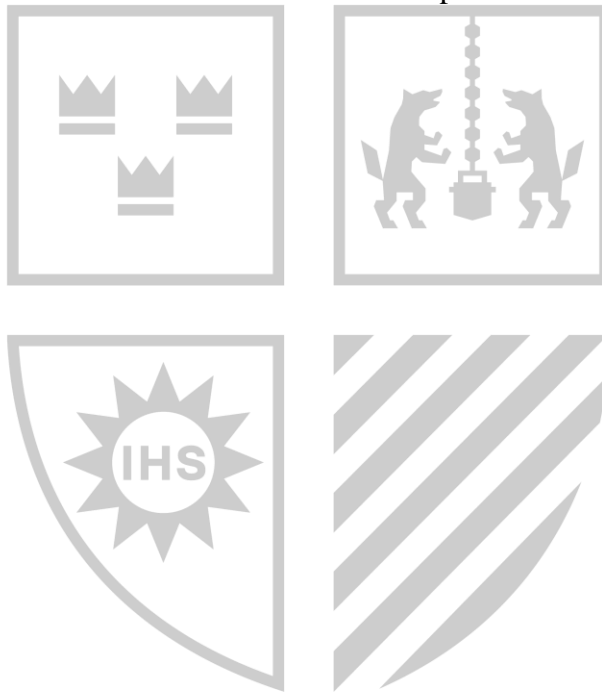
“Si enseñamos a los estudiantes de hoy como enseñamos ayer, les estamos robando el mañana”

John Dewey



DEDICATORIA

Este trabajo de investigación lo dedico a mí mismo,
por el esfuerzo, perseverancia y trabajo continuo.
Y a las personas que fueron apoyo a lo largo de mi
proceso de formación profesional.

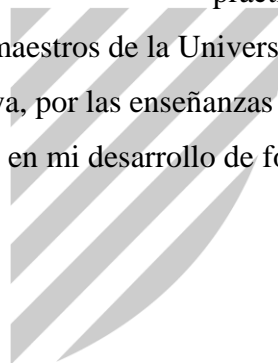
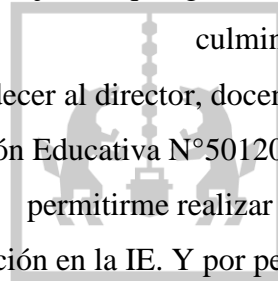


AGRADECIMIENTO

Quiero agradecer a mi asesor de tesis, Prof. Ítalo Jaime Quispe Pérez, por brindarme su motivación y apoyo constante, y por orientarme en el proceso de mi trabajo. Ya que, gracias a ello ha sido posible culminar esta investigación.

Agradecer al director, docente y estudiantes de la Institución Educativa N°501201 de Minascucho por permitirme realizar el presente trabajo de investigación en la IE. Y por permitirme realizar mis prácticas preprofesionales.

A mis maestros de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, por las enseñanzas que me transmitieron en mi desarrollo de formación profesional.



RESUMEN

El presente trabajo de investigación se titula “Relatos locales y desarrollo de la comprensión lectora en una escuela primaria EIB de la comunidad Minascucho, región Apurímac”. La investigación tuvo como objetivo explorar la metodología aplicada por el profesorado en la incorporación de los relatos locales en las sesiones de clase para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de quinto y sexto grado de una IE de la comunidad Minascucho. El campo de estudio fue la comunidad de Minascucho, en la región Apurímac. Se utilizó el enfoque cualitativo de investigación y el método etnometodológico. Los instrumentos utilizados fueron la guía de entrevista semiestructurada y la guía de observación. La población objetivo estuvo constituida por estudiantes de quinto y sexto grado, docente del aula, y sabios de la comunidad. Los resultados de la investigación muestran que la metodología aplicada por el docente en el desarrollo de la comprensión lectora no es pertinente al contexto sociocultural de los estudiantes, pese a que el enfoque educativo EIB exige una práctica educativa situada no se incorpora los relatos locales. Por el contrario, se aísla a este enfoque, desconectándose de la realidad de los estudiantes, y continuando con el modelo educativo tradicional.

Palabras clave: Educación Intercultural Bilingüe, Educación Primaria, relatos locales, comprensión lectora

PISI SIMILLAPI

Kay llamkaymi sutichakun *Llaqtapa willakuyninkuna allinta ñawinchayman ayparinapaq huk yachaywasi EIB nisqapi, Minascucho llaqtapi, Apurímac Suyupi*. Kay llamkaymi rurakurqan, yachachiq imaynatas llaqtapa willakuyninkunata yachay wasipi warmakuna allinta ñawinchanankupaq llamkan, chayta taqwirinapaq. Kay llamkayqa Minascucho llaqtapi, Apurímac suyupin aparikurqan. Kay llamkayqa enfoque cualitativo taqwiriypin, método etnometodológico nisqapipawanmi rurakurqan. Rurakuyqa aparikurqan tapukuywan, qawariypawan. Hinallataq, quinto grado, sexto grado nisqapi warmakunaqan, paykunaq yachachiqninwan, llaqta ukupi yachaqkunapawanmi llamkarikurqan. Kay llamkaypi taqwirikamusqanmi niwanchik, yachachiqqa yachaywasipi rurasqanqa manan warmakunaq munasqankuman hinachu, enfoque EIB nisqaqa manan qhawarikunchu, chayraykun llaqtapa willakuyninkunaqa mana llamkakullantaqchu warmakuna allinta ñawinchayta aypanankupaq. Maman EIB nisqanma hinatachu llamkarikun, aswanmi, tuykuy llaqtapi yachaywasikunapi hinallatan llamkarikun.

Akllasqa rimaykuna: Iskay simipi yachay, llaqtapi willakukuna, ñawinchay, ñawinchayman ayparinapaq,

ABSTRACT

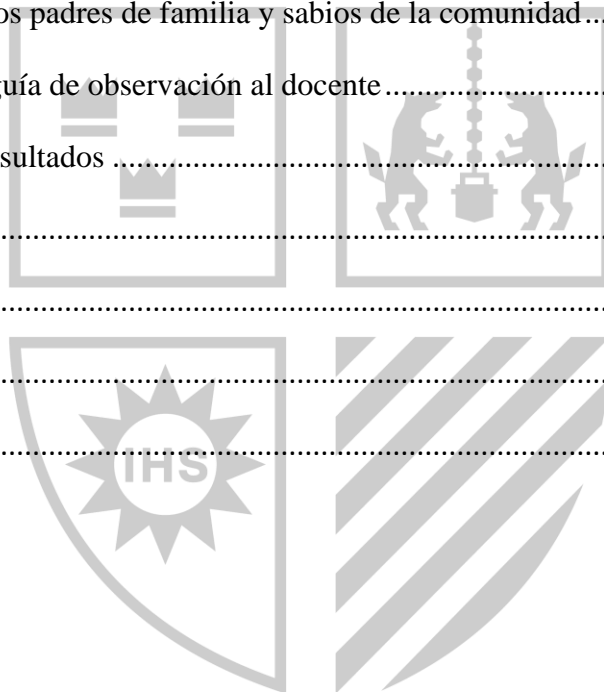
This research work is entitled "Local stories and development of reading comprehension in an EIB primary school in the Minascucho community, Apurímac region". The objective of the research was to explore the methodology applied by the teachers in the incorporation of local stories in class sessions for the development of reading comprehension in fifth and sixth grade students of an EI in the Minascucho community, Apurímac region. The field of study was the community of Minascucho, in the Apurímac region. The qualitative research approach and the ethnomethodological method were used. The instruments used were the semi-structured interview guide and the observation guide. The target population consisted of fifth and sixth grade students, teachers from the educational institution, and wise men from the community. The results of the research show that the methodology applied by the teacher in the development of reading comprehension is not relevant to the sociocultural context of the students, even though the EIB educational approach requires a situated educational practice that does not incorporate local stories. On the contrary, this educational approach is isolated, disconnecting from the reality of the students, and continuing with the traditional educational model.

Keywords: Intercultural Bilingual Education, Primary Education, local stories, development of reading comprehension

TABLA DE CONTENIDOS

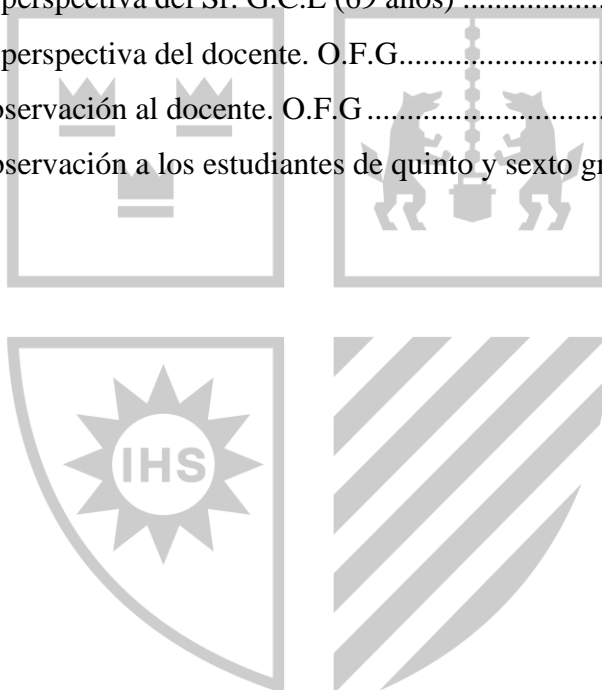
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	15
1.1. Descripción de la Realidad Problemática	15
1.2. Preguntas de Investigación	17
1.3. Objetivos de la Investigación.....	17
1.4. Justificación e Importancia de la Investigación.....	17
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	19
2.1. Antecedentes de la Investigación.....	19
2.1.1. Antecedentes internacionales.....	19
2.1.2. Antecedentes nacionales	21
2.2. Marco Conceptual.....	23
2.2.1. Qué es la EIB y qué supone	23
2.2.2. La metodología educativa de la EIB para el nivel primaria	24
2.2.3. Relatos locales incorporados en las sesiones de clase	26
2.2.4. Estrategias de desarrollo de la comprensión lectora	32
CAPITULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	40
3.1. Enfoque de Investigación.....	40
3.2 Tipo de Investigación.....	41
3.3. Método	41
3.4. Construcción de la ventana de observación	42

3.4.1. Escenario de estudio	42
3.4.2. Observables de estudio	43
3.4.3. Criterios y fuentes de información.....	43
3.5. Técnicas e instrumentos de acopio de información	44
3.6. Trabajo de Campo.....	44
3.7. Método de análisis de información	45
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	46
4.1. Resultados de la Investigación.....	46
4.1.1. Entrevista a los padres de familia y sabios de la comunidad.....	46
4.1.2. Entrevista y guía de observación al docente.....	51
4.2. Discusión de resultados	59
Conclusiones.....	65
Recomendaciones	66
Bibliografía	67
Anexos	71



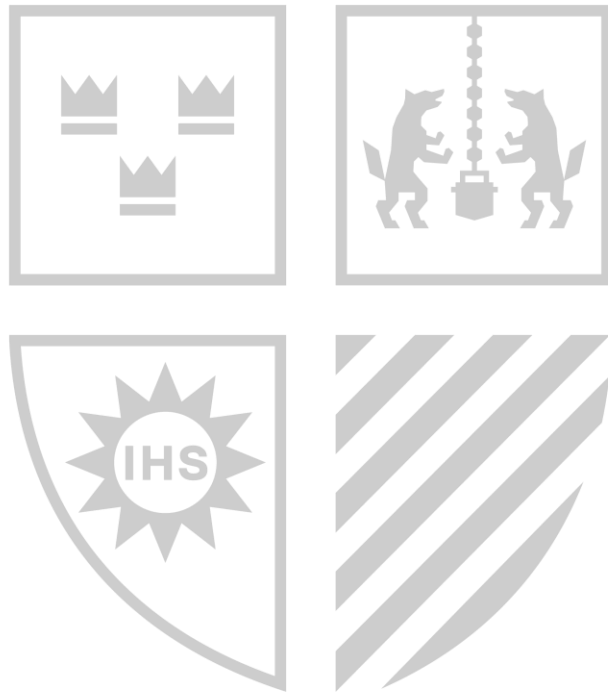
ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Entrevista, perspectiva del Sr. S.C.L (60 años)	46
Tabla 2. Entrevista, perspectiva del Sr. V.C.L (54 años)	48
Tabla 3. Entrevista, perspectiva del Sr. G.C.L (69 años)	50
Tabla 4. Entrevista, perspectiva del docente. O.F.G.....	51
Tabla 5. Ficha de observación al docente. O.F.G.....	55
Tabla 6. Ficha de observación a los estudiantes de quinto y sexto grado.....	57



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Competencias del área de comunicación. Fuente: Elaboración propia.....	25
Figura 2. Elementos de estrategia EIB de nivel primaria, área de Comunicación	25
Figura 3. Recursos de la comprensión escrita EIB de nivel primaria, área de Comunicación	26
Figura 4. Estudiantes leyendo por turnos la lectura propuesta por el docente.....	83
Figura 5. Estudiantes comparando sus respuestas luego de la lectura.....	84
Figura 6. Estudiantes respondiendo y comparando sus respuestas de las preguntas de la lectura.....	84
Figura 7. Fotografía tomada después de la entrevista al sabio.	85
Figura 8. Una de las lecturas foráneas planteadas por el docente.....	85
Figura 9. Preguntas de lectura: preponderancia de preguntas literales.....	86



INTRODUCCIÓN

Desde siempre se han propuesto y aplicado distintos modelos pedagógicos en cada uno de los diversos sistemas educativos nacionales e internacionales. En las últimas décadas, en el Perú y otros países se ha dado mayor interés a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). El Perú es un país pluricultural y multilingüe debido a la diversidad de pueblos o grupos sociales, cada uno con sus respectivas formas de vivir, que existen en el país. En ideas generales, la EIB es un modelo educativo para atender y dar servicio a esta pluralidad de culturas existentes en el país frente a un modelo educativo que atiende de manera homogénea a todos los grupos sociales del Perú. En ese entender, varias instituciones educativas se han focalizado como escuelas que brindan servicio EIB. Ello supone la existencia de instituciones que se rigen a ciertos principios, como lo es el uso de la lengua, el uso de materiales y elementos del entorno sociocultural, diálogo de conocimientos, prácticas interculturales, entre otros. Por lo tanto, una escuela con enfoque EIB es aquella que cuenta con docentes que conocen la cultura, la lengua de los estudiantes y manejan estrategias pedagógicas de EIB. En este contexto, en los últimos años se ha creado la propuesta de la EIB y ha sido incluida en el Plan Nacional de Educación al 2021, para una coexistencia equitativa entre las diferentes culturas y sobre todo para la enseñanza en el ámbito educativo, en su propia lengua materna de los niños y de acuerdo a su contexto sociocultural.

Teniendo en cuenta lo señalado, y desde la perspectiva del enfoque de la EIB, la incorporación de los relatos locales es fundamental para aplicar en el proceso de enseñanza aprendizaje, porque estos se pueden emplear para diversos propósitos de aprendizaje, como lo es para la lectura, escritura, generar conocimientos, lograr aprendizajes. Específicamente, uno de los puntos importante al que aportan la incorporación de los relatos locales es en la comprensión lectora, ya que permite al lector remitir a los saberes previos y relacionarlos con elementos que conocen a partir de su

entorno, lo cual es importante para que el proceso de construcción de significados sea activo.

El presente trabajo de investigación se titula “Relatos locales y desarrollo de la comprensión lectora en una escuela primaria EIB de la comunidad Minascucho, región Apurímac”. El interés de esta investigación surgió a partir de la observación de las clases durante las prácticas educativas preprofesionales en diferentes centros educativos de primaria rurales y reconocidas como EIB. Ya que, los estándares que exige el enfoque EIB en algunas de estas escuelas parecen ser que solo está plasmado en los escritos y en los discursos, olvidando los valiosos conocimientos y otros elementos que existían en las comunidades, no aprovecharlos se convertía en ocasiones en problemáticas, porque los docentes impartían una educación desde un solo enfoque, uno que implicaba enseñanza aprendizaje tradicional y homogénea. Ante estas realidades educativas se desarrolló esta investigación bajo el enfoque cualitativo, en la IE multigrado N° 501201 Minascucho, con docente y estudiantes de quinto y sexto grado. El objetivo principal fue explorar la metodología del docente en la incorporación de los relatos locales en las sesiones de clase para el desarrollo de la comprensión lectora. El estudio fue de tipo empírico, bajo el método etnometodológico, para lo cual se aplicaron los siguientes instrumentos para la recolección de información: guía de entrevista para docentes, sabios y estudiantes y guía de observación para docentes y estudiantes. Durante la investigación de campo, solo se tuvo inconvenientes para ubicar a los sabios y el horario para entrevistarlos, para lo cual se tuvo que acomodar a sus horas libres.

La presente investigación está estructurada de la siguiente manera: en el Capítulo I se realiza el planteamiento del problema, en la que se presenta la pregunta de investigación, los objetivos que la encaminan, justificación e importancia de la investigación. En el Capítulo II, se desarrolla los antecedentes internacionales y nacionales, el marco teórico. En el Capítulo III se da a conocer la metodología de la investigación, donde se muestra el enfoque de investigación, el tipo de investigación, el método, las Técnicas e instrumentos de acopio de información, el trabajo de campo y métodos de análisis de la información. En el capítulo IV se presentan los Resultados y la discusión de la investigación. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción de la Realidad Problemática

En los años 2019 y 2020 realicé mis prácticas preprofesionales en la comunidad de Minascucho, en la que se habla la lengua quechua, distrito Challhuahuacho, provincia Cotabambas, en la región Apurímac. Las prácticas fueron realizadas en una institución educativa de nivel primaria, reconocida como EIB de fortalecimiento, con estudiantes de tercero, cuarto, quinto y sexto grado. El total aproximado de estudiantes a mi cargo fueron repartidos en dos aulas: tercero y cuarto en un aula, y quinto y sexto en otra aula. En este contexto observé que estos estudiantes rurales tenían limitaciones en la competencia de comprensión lectora. Esto se reflejaba en la puntuación de sus calificaciones de la competencia “lee diversos tipos de texto”.

Por otro lado, la Agencia Peruana de Noticias, Andina (2019), señala que a través de los estudios que realizó el MINEDU, hasta el 2019 los resultados indicaron que la comprensión lectora en los estudiantes de estos mismos años está en nivel inicial o proceso. Lo que significa que la comprensión lectora en los estudiantes de las zonas rurales está por debajo del nivel esperado o satisfactorio. En las manifestaciones de los niños aparecen expresiones como: “no me gusta leer”, “me aburre leer”, “no tengo tiempo para leer”; las opiniones negativas hacia la lectura resaltan en ellos. Esta situación genera graves problemas personales, y sociales. Por un lado, se truncan en estudios académicos posteriores porque les dificulta comprender textos que requieren el uso de procesos cognitivos complejos. Por otro lado, influye en el aspecto laboral, ya que tendrán pocas posibilidades a acceder a trabajos calificados y para mejorar su calidad de vida.

De la misma forma, en el contexto internacional, Rezabala (2019) sostiene que, en una IE de Ecuador, se ha percibido carencia de proyectos educativos relacionados con la lectura. Asimismo, en los talleres de lectura los estudiantes mostraron apatía cuando

no comprendían. Esto ha demostrado la poca importancia de la lectura en el proceso educativo, a pesar de que la lectura es esencial en diferentes ámbitos de la vida cotidiana.

La práctica preprofesional la realicé durante dos meses en 2019 y cuatro meses en 2020. Según esta experiencia, para que los estudiantes se encuentren en el nivel básico de comprensión lectora infero que existe cierto disgusto por la lectura y desmotivación, lo cual se puede explicar por la falta de relación entre la lectura y el contexto sociocultural del alumnado. El otro factor que considero es que el profesorado no incluye los relatos locales durante sus sesiones de clase. En otros términos, el desarrollo de la lectura no es adecuado en las zonas rurales ya que no corresponde a las necesidades del estudiantado, y porque la IE no genera condiciones para que la comprensión lectora se desarrolle según al contexto sociocultural.

Sin embargo, el Plan Nacional EIB que plantea el MINEDU (2016) tiene como objetivo “brindar un servicio educativo relevante y pertinente, que garantice la mejora de los aprendizajes de los niños, niñas...” (p.21). Es decir, educación debe ser situada en el contexto en que viven los estudiantes. En esta línea, las escuelas rurales deberían brindar una educación que recoja, pertinentemente, los conocimientos de la localidad de los educandos, tales como los relatos locales y a partir de ello mejorar la lectura y otros aprendizajes del alumnado. Además, el MINEDU (2016) en su definición de la EIB, el Plan Nacional EIB al 2021, plantea que, para el desarrollo de la EIB, la educación debe estar basada en la “herencia cultural que dialoga con conocimientos de otras tradiciones culturales y de las ciencias” (p.7), de los estudiantes. Es decir, la herencia que se transmite por generaciones, así como los relatos, conocimientos y saberes, valores, formas de vivir, y entre otros, no deben estar alejados de la educación de los niños y niñas, sino que se deben recoger e incorporarlas a los aprendizajes de los estudiantes.

En las escuelas del Perú se emplean textos que no corresponden al entorno sociocultural de los estudiantes, no está diversificado ni contextualizado, tal como es el caso de la IE de la comunidad Minascucho, en la que no se cumple lo que exige y estipula el Plan Nacional de la EIB. Si se usa lecturas fuera del contexto de los estudiantes, dificultaría el uso de los conocimientos previos en los estudiantes, ya que, leer, como señala Solé (1992), consiste en que “el lector no procede letra a letra, sino que hace uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto, y se fija en este para verificarlas” (p.19). Por la lejanía de los materiales de lectura, será dificultoso comprender e interpretar textos, esto a su vez

perjudicará en diversas áreas curriculares, y en el futuro del estudiante, como en el colegio o estudios superiores.

Después de todo lo expuesto, sería importante investigar sobre los relatos locales y su incorporación en las sesiones de aprendizaje, como exige los principios de la EIB, para mejorar la competencia de comprensión lectora en los niños del nivel primaria.

1.2. Preguntas de Investigación

La investigación se propuso las siguientes preguntas de investigación.

¿Cuál es la metodología aplicada por el profesorado en la incorporación de los relatos locales en las sesiones de clase para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de nivel primario en una IE de la comunidad Minascucho, región Apurímac?

¿Cuáles de las estrategias del profesorado incorporan relatos locales en el desarrollo de la comprensión lectora en una IE de primaria en la comunidad de Minascucho, región Apurímac?

¿Cuáles de los relatos locales son incorporados por el profesorado en el desarrollo de la comprensión lectora en una IE de primaria en la comunidad de Minascucho, región Apurímac?

1.3. Objetivos de la Investigación

Explorar la metodología aplicada por el profesorado en la incorporación de los relatos locales en las sesiones de clase para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de quinto y sexto grado en una IE de la comunidad Minascucho, región Apurímac

Describir las estrategias del profesorado que incorporan relatos locales en el desarrollo de la comprensión lectora en una IE de primaria en la comunidad de Minascucho, región Apurímac

Indagar los relatos locales incorporados por el profesorado en el desarrollo de la comprensión lectora en una IE de primaria en la comunidad de Minascucho, región Apurímac

1.4. Justificación e Importancia de la Investigación

La investigación es importante porque permitirá conocer de mejor manera el cómo se está incorporando los relatos locales para la mejora de la comprensión lectora, haciendo conocer la realidad de la escuela. También, aportará a otras investigaciones o agentes como por ejemplo a instituciones del Ministerio de educación, UGEL, y otras organizaciones relacionadas con el ámbito educativo. Es decir, contribuirá a futuros estudios y proyectos de mejora relacionados a la comprensión lectora y otros.

Si se logra lo que se plantea en la tesis, identificando las estrategias o las falencias de estas, se podría proponer nuevas estrategias y mejorar el nivel de comprensión de textos de los estudiantes. En cambio, si la situación actual de los estudiantes se mantiene, así como se ha descrito en problemática de este estudio, los estudiantes estarán perjudicados, no solo en el ámbito académico, sino en la vida cotidiana. Finalmente, la problemática repercutirá en sus estudios posteriores y superiores, ya que no tendrán una buena base de comprensión ni estrategias de lectura.

Por otro lado, los resultados de la investigación permitirían investigaciones o intervenciones dedicadas a la búsqueda y conservación de los relatos locales, como un valor cultural más allá de la escuela.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la Investigación

Se han realizado algunos estudios sobre la incorporación de los relatos locales para la mejora de la comprensión lectora. De ello, la mayoría son investigaciones sobre el nivel de los estudiantes en la comprensión lectora, tanto en contexto nacional e internacional. Por otro lado, pocas investigaciones se relacionan con mis variables de investigación, ya que generalmente son escasas los estudios y se alinean a la medición del nivel en la comprensión lectora.

2.1.1. Antecedentes internacionales

Rezabala (2019) escribió una tesis titulada “*La literatura popular (cuento, mito y leyenda) y su influencia en la comprensión lectora de los alumnos del nivel primario, de la escuela de educación básica fiscal José Salcedo Delgado Guayaquil – Ecuador, 2018*”, para obtener el grado académico de maestra en docencia universitaria en la Universidad César Vallejo, Piura, Perú. El objetivo fue “determinar la influencia de la literatura popular (cuentos, mitos y leyendas) en la comprensión lectora del nivel primario de la Escuela de Educación Básica Fiscal José Salcedo Delgado de la Ciudad de Guayaquil, Ecuador” (p.38). Para ello, utilizó el enfoque cuantitativo de diseño no experimental, bajo el paradigma positivista, y de tipo correlacional – causal. La investigadora llegó a las siguientes conclusiones generales. Primero, los cuentos, mitos y leyendas influyen significativamente de manera positiva en la comprensión de lectora, preponderantemente en la comprensión en nivel literal. Segundo, el mito conduce a una mayor comprensión inferencial. Tercero, el cuento favorece mayormente a la comprensión en nivel crítico. Cuarto, el 22,2% de los estudiantes alcanzan comprendieron en un nivel alto los tres tipos

de narrativas, el 62% en un nivel medio, y el 15% entendieron poco o nada de estas narrativas.

Esta investigación permitirá observar la importancia del uso de las narrativas populares para la comprensión lectora, según el tipo y el nivel de comprensión al que se quiere alcanzar con cada uno. Asimismo, permitirá realizar una comparativa de las narrativas con los que los estudiantes comprenden preponderantemente.

Ojeda (2016), hizo una tesis de investigación que titula “*El cuento como estrategia didáctica para la comprensión lectora de los estudiantes de la escuela Agustín Constante del Cantón Pelileo*”, para optar el título de licenciatura en Ciencias de la Educación, en la Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador. El objetivo de la investigación fue “determinar la influencia del cuento como estrategia didáctica para la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto y quinto de educación básica de la escuela Agustín Constante” (p.12). La investigación fue cualitativa y cuantitativa, y la población de estudio fueron 45 estudiantes y 3 docentes. Los resultados generales de esta investigación indican los cuentos como estrategia didáctica favorecen en los procesos de comprensión lectora.

Esta investigación me permitirá observar y relacionar de que los cuentos como herramienta didáctica puede mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, y más aún si se consideran cuentos según los intereses de los estudiantes y relacionados con su entorno sociocultural. Asimismo, me servirá para realizar una comparación con los resultados que arrojará mi investigación.

Ladrón, Leal y Subiabre (2011) escribieron un artículo de investigación titulado *Narrativa en contexto: propuesta pedagógica para mejorar la comprensión lectora*, siendo objeto de investigación la IE denominada Escuela Rural Alerce, en Chile. El objetivo fue “demostrar que los estudiantes logran un mejor rendimiento en la comprensión lectora cuando ésta se enmarca en el contexto personal, social y cultural de su vida cotidiana” (p.9). El diseño fue experimental, porque se aplicó una prueba en comprensión lectora. Los investigadores llegaron a concluir que “los estudiantes se interesan en la lectura cuando corresponde a sus contextos de vida, permitiéndoles valorar sus raíces, rescatar los valores y crear lazos afectivos entre ellos y su comunidad, adquiriendo un aprendizaje significativo” (p.9).

El presente artículo permite observar la importancia de las narrativas del contexto, los cuales favorecen en el desarrollo de la comprensión lectora. Es decir, este elemento

que yace en el contexto sociocultural al emplearse en el aula favorece en la competencia de lectura de los estudiantes.

Fuentes (2009) en su artículo *Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarrica y Loncoche, Chile* realizó un estudio con el objetivo de “evaluar el nivel de comprensión lectora en establecimientos de educación general básica de las comunas de Villarrica y Loncoche, utilizando como instrumento el test CLIP_v5” (31). Utilizaron el enfoque cualitativo de tipo experimental con una muestra de 2 277 alumnos de Villarrica y Loncoche de la región de Chile. Con el resultado señalan que existe bajo rendimiento en comprensión lectora y que la mayoría se queda en el nivel literal. Esta investigación permite relacionar la realidad educativa en comprensión lectora con la del Perú, en la que podría haber posibilidad de que no se incorpore elementos del entorno de los estudiantes y de alguna manera inflencie en los estudiantes. Además, permite saber que los estudiantes se quedan con la comprensión de lectora en nivel básico.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Molina y Lacastro (2017) presentaron una tesis de investigación titulado “*Mejorar la comprensión lectora a través de cuentos y relatos andinos en la institución educativa primaria N° 71006 Yunguyo*”, para obtener el título profesional de licenciado en educación, en la Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú. El objetivo de esta investigación fue “mejorar los hábitos de lectura a través de textos y relatos andinos para tener una adecuada comprensión y optimizar los aprendizajes en todas las áreas” (p.9). La metodología fue cualitativa baso en el diseño de investigación-acción. La población muestra estuvo conformado por 1 docente, 15 estudiantes y 15 padres de familia. Los resultados generales indican que la incorporación de estrategias para la comprensión de textos con cuentos y narrativa andina fue satisfactoria, con una mejora significativa en comprensión en los tres niveles.

Esta investigación permitirá observar la importancia de las narrativas andinas o relatos que son parte del medio de los estudiantes. Asimismo, permitirá analizar y comparar la situación en comprensión de los estudiantes cuando se trabajan con relatos locales u otras narrativas desconectadas del contexto

Rojas y Cruzata (2016) escribieron un artículo de investigación en el Perú titulado *La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú*. La población de estudio fueron estudiantes del 4° grado de primaria de la Institución Educativa N° 56412

de Piedras Blancas del distrito de Livitaca, Provincia de Chumbivilcas, región Cusco. El objetivo de la investigación fue determinar el “desarrollo de comprensión lectora de educación primaria” (p.337). El estudio fue cualitativo, con una muestra de dos docentes y 12 estudiantes. Los resultados indican que “las estrategias empleadas por los docentes no favorecen la comprensión lectora de los estudiantes, porque no siguen una secuencia de actividades planificadas” (p.353)

Esta investigación ayuda a corroborar que los docentes no emplean estrategias adecuadas para desarrollar la comprensión lectora, y pese a que es una institución educativa rural, los resultados permiten observar que, no se brindan un servicio educativo pertinente a las demandas de los estudiantes.

Vidangos (2016), realizó una tesis de investigación titulada “*Cuentos andinos como estrategia para la comprensión de lectura en estudiantes del tercer grado de la I.E.P. N° 70081 de Salcedo - Puno*”, para optar título en Educación Intercultural Bilingüe – Primaria, en la Universidad Nacional del Altiplano, Puno. El objetivo de esta investigación fue “innovar las estrategias metodológicas para mejorar la comprensión de lectura aplicando cuentos andinos en los estudiantes del tercer grado...” (p.18). La metodología de investigación fue cualitativa, con una población muestra de 17 estudiantes. Los resultados generales indican que la estrategia de utilizar cuentos andinos mejora significativamente el nivel comprensión de lectura de los estudiantes, ya que por parte es cercano a las cosas que rodean a los estudiantes.

Esta investigación permite observar y analizar que el uso de los elementos, en la escuela, que rodean a los estudiantes mejora significativamente en sus aprendizajes, así como en la comprensión lectora, ya que se relacionan con sus experiencias.

Alcántara (2014) presentó la tesis *Estrategia didáctica de narración de cuentos y su influencia en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del V ciclo del IE N° 10383 San Juan. Chota, 2014*, para optar el grado de maestría en ciencias de la educación en la Universidad Nacional de Cajamarca. El objetivo fue “mejorar la comprensión lectora de los estudiantes” (p.xii). La metodología de investigación fue cuantitativa, con una muestra de 58 estudiantes del V Ciclo. Los resultados corroboran la hipótesis del autor de que “la aplicación de la estrategia didáctica de narración de cuentos, mejora significativamente la comprensión lectora...” (p.xv).

Este estudio me permite observar que el uso de narrativas como los cuentos mejoran la comprensión lectora de los niños. Asimismo, me permitirá determinar si el

uso de estas narrativas favorece en la comprensión lectora de los estudiantes, y cómo los emplean.

2.2. Marco Conceptual

2.2.1. Qué es la EIB y qué supone

La institución educativa donde se llevó a cabo la investigación es reconocida como una escuela EIB, es decir, que brinda un servicio educativo con modelo EIB. En ese entender y por lo que exige esta investigación a continuación se da una explicación teórica de lo que implica brindar un servicio en Educación Intercultural Bilingüe.

Según la propuesta pedagógica *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad* (Minedu, 2013), una escuela intercultural bilingüe es aquella que brinda un servicio educativo, en la que a lo largo de su proceso educativo “considera los conocimientos de las culturas locales articulados a los de otras culturas, cuentan con materiales educativos pertinentes en la lengua originaria y en castellano y tiene docentes formados en EIB que manejan la lengua de los estudiantes y el castellano, y desarrollan los procesos pedagógicos en estas dos lenguas desde un enfoque intercultural... responde a sus intereses y necesidades que tiene una estructura y funcionamiento acordes con la cultura de los estudiantes” (p.42). Es decir, dado que la escuela esta inserta en la comunidad, esta toma en cuenta la cultura de los estudiantes, la lengua originaria, y funciona de acuerdo a las demandas de los estudiantes y su cultura.

Algunas de las características específicas que plantea la propuesta pedagógica *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad* (Minedu, 2013) son:

Sobre el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje con pertinencia y calidad, “el currículo considera y desarrolla los conocimientos, la historia, las técnicas y valores de la cultura de los estudiantes, de otras culturas y de las ciencias, respondiendo a la diversidad del país” (p.42). Asimismo “implementa una propuesta de uso de lenguas basada en una planificación clara para cada nivel y grado que atiende la institución” (p.42), asimismo, la escuela EIB debe “contar con materiales educativos para las diferentes áreas tanto en la lengua originaria de los estudiantes como en castellano (sean estas como primera o como segunda lengua)” (p.47). Es decir, por una parte, en la escuela se debe desarrollar conocimientos, saberes, historias y otros aspectos que yacen y están presentes en la

comunidad de los estudiantes; por otra parte, la escuela EIB debe promover el uso de la lengua de los estudiantes tanto de forma oral y escrita.

Sobre la relación escuela-familia-comunidad, desde el enfoque intercultural la escuela EIB “tiene como aspecto central la incorporación de la cultura de la familia y de la comunidad en los procesos educativos. Esto implica articular los conocimientos escolares que promueve el currículo con los que provienen de la cultura local” (p.46).

Otra característica, que no se puede obviar es que, una escuela EIB es aquella que “cuente con docentes que conocen y valoran la cultura de sus estudiantes y manejan en forma oral y escrita la lengua originaria de los mismos, así como el castellano. Asimismo, que hayan sido formados y apliquen los enfoques y estrategias de educación intercultural bilingüe” (p.47).

En síntesis, la escuela que brinda el servicio educativo es aquella que incorpora los elementos culturales en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como los saberes de la localidad mediante la participación o incorporación de los pobladores de la comunidad, el uso de materiales del contexto, uso de la lengua de los estudiantes. Para este proceso el rol del docente es indispensable, ya que es quien está en relación directa con los educandos, por ello deben estar capacitados desde el enfoque intercultural bilingüe, conocer el contexto de los estudiantes, y finalmente concretar la propuesta pedagógica EIB, un derecho educativo de los estudiantes.

2.2.2. La metodología educativa de la EIB para el nivel primaria

Según la *Guía Metodológica de Educación Primaria Intercultural Bilingüe* (Minedu, 2018), los principales objetivos de la educación intercultural es el fortalecimiento cultural y lingüístico. La propuesta metodológica para las diferentes áreas muestra objetivos, estrategias y recursos que coadyuvan a la consecución de tales fines mayores.

En lo que respecta al área de Comunicación, una metodología que se considere EIB, entonces, debe presentar objetivos (competencias del área, en este caso), estrategias y recursos, según las condiciones siguientes.

a. Objetivos de la metodología EIB primaria en el área de Comunicación

Las estrategias deben estar dirigidas a alcanzar tres competencias: 1. Se comunica oralmente en su lengua materna. 2. Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna. Y 3. Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.



Figura 1. Competencias del área de comunicación. Esquema: Elaboración propia

La Guía metodológica, respecto de la competencia N°2: Lee diversos tipos de texto escritos en su lengua materna, insiste que “el desarrollo de esta competencia debe entenderse como el desarrollo de una práctica social situada en distintos grupos o comunidades socioculturales. Una interacción dinámica entre el lector, el texto y los textos socioculturales que enmarcan la lectura”. (Minedu, 2018, p. 44)

b. Estrategias de enseñanza

Entre las primeras estrategias se tiene el relato oral, en que se narran historias tradicionales que han sido obtenidas por transmisión de padres a hijos. Para que el uso del relato sea considerado una estrategia, debe tener un proceso y un objetivo claro durante la sesión de clase.

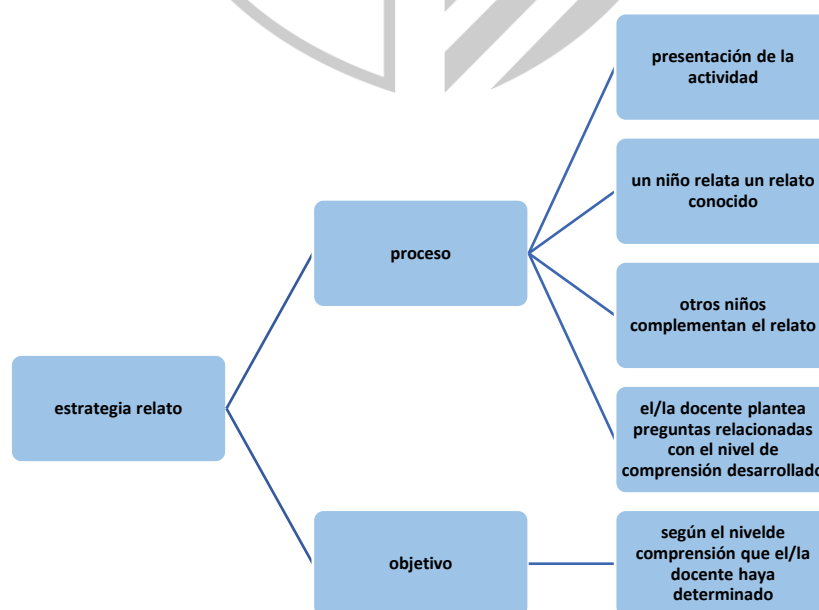


Figura 2. Elementos de estrategia EIB de nivel primaria, área de Comunicación

c. Recursos para la comprensión escrita

La teoría de la EIB sostiene, de manera adecuada, que la comunicación en los pueblos originarios se lleva a cabo de diversas maneras y a través de diversos medios. La oralidad es una forma concreta y evidente de comunicación, pero también tenemos las expresiones comunicativas en el arte, las pinturas o incluso objetos de uso cotidiano que presentan dibujos, letras o relieves con un significado. La metodología EIB, entonces, para ser adecuada al contexto, debe utilizar estos elementos como recursos didácticos.

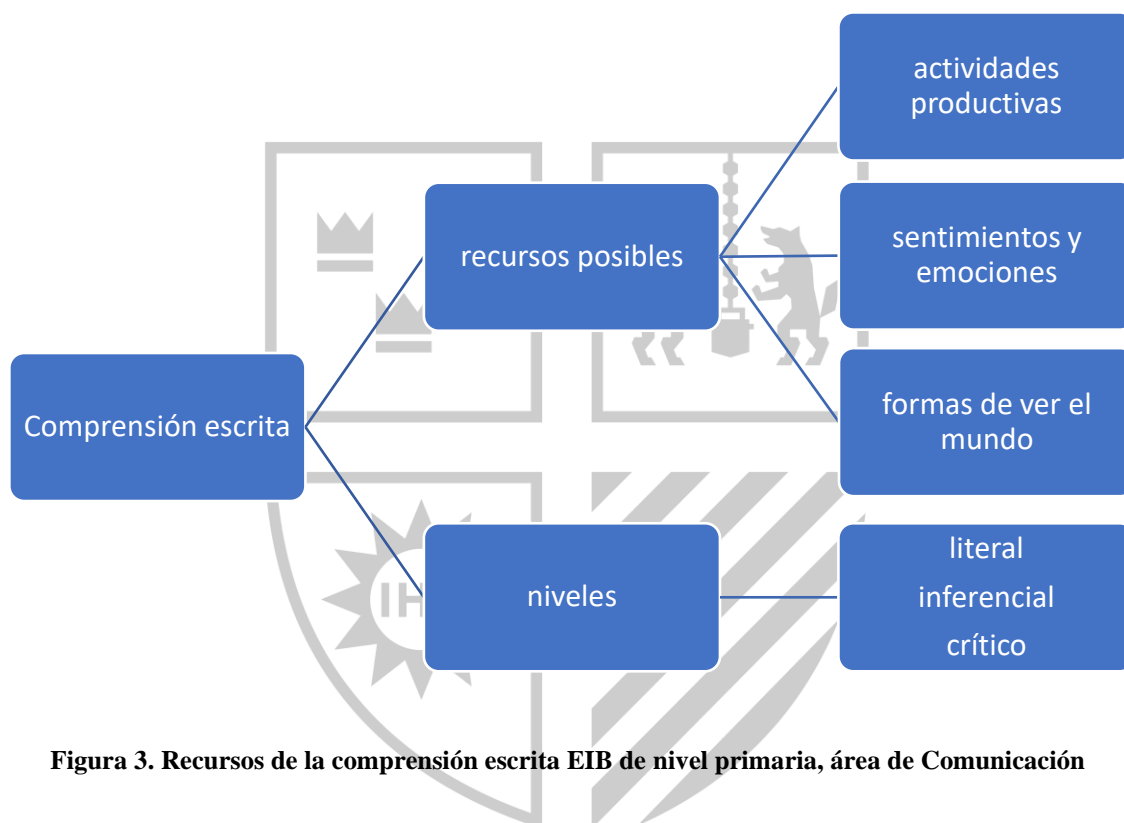


Figura 3. Recursos de la comprensión escrita EIB de nivel primaria, área de Comunicación

2.2.3. Relatos locales incorporados en las sesiones de clase

El uso de los relatos locales como estrategia y como recurso en el área de Comunicación no está limitado al desarrollo de la competencia N°2. Sin embargo, la investigación ha focalizado el estudio de estos recursos como siendo utilizados para el desarrollo de la comprensión lectora. Entonces ¿qué es un relato local? para el acercamiento teórico-conceptual de esta cuestión, la investigación encontró que los llamados relatos pueden organizarse según su clasificación literaria (cuentos, leyendas, mitos).

a. Los Relatos Locales y su clasificación literaria

Zapata & Pérez (2016) señalan que el relato es la forma de contar, describir y transmitir de generación en generación las historias o sucesos acontecidos en un espacio concreto. La transmisión de la historia local implica también, según Álvarez (2011) y Prat (2013), la transmisión de conocimientos, prácticas, religiosidades culturales; todo lo cual está estrechamente relacionado con el ser humano de manera personal y colectiva. La comunicación a través del relato utiliza símbolos o unidades de significado relevantes para la sociedad (Álvarez, 2011). En el caso de los relatos originarios, los símbolos y unidades de significado no se limitan a la significación de las palabras, sino también a la relación que existe entre personas y el contexto que los rodea. A esto es lo que Prat (2013) llama la exigencia de comunicar utilizando símbolos lingüísticos, pero también semióticos.

Más allá de transmitir historias, los relatos pueden tener funcionalidades de otra índole. Según Álvarez (2011), el relato se puede relacionar con “transmitir normas o formas de comportamiento; advertir de peligros” (p. 31). Se sabe, pues, que las normas sociales son disposiciones que se creen “justas” o “correctas” para los involucrados y que están en relación con visiones del mundo, por lo tanto, los relatos son portadores de esta cosmovisión que involucra historia, cierta moral del comportamiento y comprensión del mundo en tanto que contexto que rodea a los individuos sociales (Prat, 2013). Lo resume muy bien Barthes (1977) en la siguiente cita:

El relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos, tienen sus relatos y muy a menudo estos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa (...) el relato está allí, como la vida. (como se cita en Zapata & Pérez, 2016, p. 27)

La “localidad” del relato, entonces, está relacionada con que fue desarrollado (o creado) para referir a explicaciones históricas, sociales y de visión del mundo particulares, es decir, pertenecientes a un pueblo (conjunto de personas que comparten un idioma y un espacio geográfico o que por otras razones se sienten emparentados) que comparte historia y la misma cosmovisión. Cada sociedad o

“localidad”, entonces, tiene sus relatos locales. Según la teoría de la educación EIB, se considera que un relato originario no solo es un medio de comunicación social, se debe agregar siempre, para no olvidar, que la cosmovisión de nuestros pueblos originarios establece como agentes de comunicación (reciben y emiten mensajes) también a seres espirituales y a objetos que se asumen tienen alguna característica animada. Recuérdese, si no, todos los relatos que se relacionan con la *Pachamama* y aquellos que se relacionan con poderes de *apus*, etc.

De esta manera, parece establecerse con claridad la relación entre relato local (cargado de historia, normas y cosmovisión) e identidad en tanto que lengua, espacio e historia compartidas con otras personas. Detrás de los relatos locales se encuentra una creatividad colectiva que ha configurado así, precisamente, la comprensión de lo físico y del espiritual (Prat, 2013). Es en esta dinámica que se puede comprender con claridad lo argumentado por Zapata & Pérez (2016) que refieren que el relato “ayuda a transformar no solo sujetos críticos con su realidad, sino que se fortalece la identidad cuando se da la relación con los otros” (p. 59). Y si además trasladamos esta capacidad del relato en el ámbito de la escuela, entonces los relatos permiten fomentar el debate de ideas y benefician el desarrollo y fortalecimiento de la identidad a través de la creatividad para configurar el “mundo” (Zapata & Pérez, 2016)

En este punto, no hay teoría específica o investigación que haya recogido expresamente los relatos locales de la localidad en que la investigación fue realizada, Minascucho. Sin embargo, podemos anticipar desde la teoría y de un modo a priori que cualquiera que los relatos existan en esta localidad pueden clasificarse según los géneros de la literatura: cuentos, leyendas y mitos (Álvarez, 2013; Prat, 2013).

- **Los Cuentos**

Un cuento es una narración ficticia y breve (Prat, 2013) que suele tener un interés de entretener (Redondo y García, 2017) que, sin embargo, no deja de presentar elementos de interés significativo para la comunidad a la que pertenece. Como se ve, entretener y comunicar historias a partir de hechos significativos, requiere de una gran capacidad “artística para comunicar” (Prat, 2013, p. 6). El arte en el cuento, como en otros géneros y especies de la literatura, viene

presentado en las técnicas, en los recursos lingüísticos y físicos utilizados, así como en el manejo de los tiempos de la narración; y en la capacidad de adaptar los hechos a las nuevas situaciones.

La naturaleza ficticia del cuento, innegablemente quizás, es lo que permite, como recurso o estrategia, potenciar la imaginación en los niños de primaria (Pérez et al, 2013). La capacidad para adaptar las situaciones a contextos nuevos o la capacidad para identificarse con los personajes, a su vez, implican una capacidad en los niños para comprender valores, la necesidad de modificar o ajustar conductas o, incluso herramientas psicosociales para hacer frente a situaciones problemáticas (Redondo y García, 2017). En el ámbito educativo, según Pérez et al (2013), se puede enseñar a los niños, a través de los cuentos, a fortalecer sus afectos y a mejorar su dimensión emotiva lo que, en perspectiva causal, permite el desarrollo de actitudes críticas. Estas capacidades no desarrollan de manera individual. Molina et al (2013) explica que para alcanzar lo mencionado, se requiere del grupo que ayuda en la toma de posiciones frente a ideas o situaciones concretas durante la interacción entre los miembros del aula; y en relación con los docentes.

- **Los Mitos**

El mito considerado como relato, también tiene su particularidad, aunque comparte algunos componentes con el cuento. López, Moreno, Jerez, & Encabo (2003) y García (2018) mencionan que el mito es la narración de hechos imaginarios, que comprenden en la trama a dioses o héroes, los cuales explican y dan cierto sentido a la vida, así como el origen o la existencia de algo; estas narraciones de hechos, generalmente, son históricos y encamina sobre un eje que conecta el pasado con las ideas de un presente y el futuro.

Para una mayor comprensión y distinción del mito se debe realizar una caracterización. Por ello, en palabras de López et al., (2003) y García (2018), el mito se caracteriza por justificar los misterios del mundo, sobre todo de situaciones relacionados a fuerzas creadoras o mágicas (aspecto religioso). En otras palabras, el mito justifica situaciones que no están al alcance del entendimiento del ser humano, pero que a través del mito se explica.

Con respecto a los relatos de mitos, también, en las aulas se debe dar un uso didáctico. Por eso, López et al (2013) señalan que con el mito se puede desarrollar el pensamiento creativo y la imaginación. Además, considerando los aspectos característicos, se puede decodificar los mensajes y representarlos de manera vivencial a través de dramatizaciones, porque los misterios hacen que sean más dinámicos en cuanto a personajes y situaciones.

- **Las Leyendas**

La leyenda corresponde también a la categoría de los relatos y por ello es importante definirlo. Como señalan Soria (2017) y García (2018), la leyenda como relato tradicional es la narración de sucesos con parte ficticia y parte real, así como de personajes reales o irreales.

García (2018) refiere que las leyendas tienen un “carácter fantástico que se presentan como si realmente hubieran ocurrido” (p. 9). García (2018) añade que también se caracteriza por describir una explicación razonable sobre la existencia de un fenómeno, pero que estos en particular se relacionan con personas, comunidad y lugar (parte real). Además, mediante su trascendencia por generaciones puede sufrir modificaciones y adquirir versiones diferentes, y ello depende de la explicación que necesita la sociedad (Soria, 2017). Entonces, se puede señalar que la leyenda es un tipo de narración que cuenta acontecimientos con componentes reales y fantásticos.

En lo que refiere Soria (2017), el trabajar con las leyendas, los alumnos adquieren y fortalecen la creatividad. De la misma forma, García (2018) indica que las leyendas favorecen en el trabajo creativo, permitiendo desarrollar su capacidad de imaginación y creación, que en consecuencia constituyen competencias lingüísticas a través de habilidades como la lectura, el escucha, el habla y la escritura.

- b. Uso de los Relatos Locales en las sesiones de clase**

Para el presente apartado, se ha considerado indispensable desarrollar el siguiente aspecto: en las sesiones de clase, a los cuales contribuye trabajar los cuentos, mitos y leyendas. Los relatos de manera general se pueden trabajar

interdisciplinariamente en todas las áreas. Porque, en las sesiones de clase, los relatos motivan a los estudiantes, captando la atención, es decir, tiene un efecto activador o atrayente, que se concreta en su atención y muestra de interés por la sesión de clase.

- **Motivación**

Los relatos se pueden utilizar para la motivación en una sesión de aprendizaje, porque a los niños les fascina imaginar (Pérez et al., 2013). Los relatos se pueden emplear como una entrada preliminar a un tema que se va a desarrollar (Díaz, 2017). En la parte introductoria de la sesión de clase, los relatos permiten adentrar a los estudiantes en un tema, fomentando su interés. Para ello, se debe seleccionar un relato relacionado al tema para narrar; esta inmersión permitirá facilitar a que los estudiantes conecten sus saberes previos y el relato con el tema.

- **Socialización**

Los relatos se pueden emplear como recurso de apoyo para la socialización (Pérez et al. 2013). Porque lo estudiantes mismos pueden compartir, exponer los relatos que ellos saben ante sus compañeros, esto aumenta el trabajo, la colaboración y diálogo entre compañeros y con el docente. Esta colaboración fortalecerá el aprendizaje entre compañeros y equipos, así como señala Vygotsky en su teoría pedagógica sobre el aprendizaje por la interacción social. Los relatos, al momento de comunicar sus relatos desde sus experiencias, será enriquecedor y aportará para un mayor aprendizaje entre compañeros, potenciando así las relaciones interpersonales de los niños.

En esa línea, García (2018) defiende que los relatos se emplean como herramientas para desarrollar habilidades lingüísticas comunicativas que facilitan la socialización. Para la socialización es indispensable la comunicación, lo cual requiere tener habilidades lingüísticas. Los relatos locales permiten fortalecer las capacidades y habilidades lingüísticas para desenvolverse en público. Ello se puede fortalecer por medio del diálogo para la cooperación, convivencia con sus

compañeros e interacción con otros puntos de vista cuando se trate de elaborar una actividad determinada o una tarea grupal.

- **Desarrollo de aprendizajes**

Con los relatos locales se busca alcanzar que los aprendizajes sean significativos, por ende, como señala García (2018), los relatos deben ser fuente de motivación, que involucre a los estudiantes, que sean partícipes en compartir los relatos que ellos saben, y en las sesiones de clase, particularmente, los relatos ayuden a interiorizar los aprendizajes. En pocos términos, los relatos locales, en su aplicación en el aula, juegan un papel indispensable que aporta al proceso de enseñanza aprendizaje.

En palabras de Pérez et al (2013), los relatos se pueden emplear para desarrollar los contenidos de las diferentes áreas curriculares de manera interdisciplinaria porque en los niños facilita en la retención e interiorización de contenidos, que si se le hubiera enseñado de forma teórica y memorística no lograrían retenerlo, e incluso con el tiempo se olvidarían rápidamente. En ese sentido, en el desarrollo de aprendizajes los relatos actúan como un medio entretenido, dinámico y agradable para internalizar aprendizajes, logrando que realice conexiones por medio de la familiarización con los saberes previos de los niños, y de esa manera facilitar en su comprensión rápida.

Los relatos locales como herramienta se pueden emplear para desarrollar el aprendizaje de manera más eficiente por su carácter de entretenido, lo cual es aplicable en diversas áreas curriculares, no solo en comunicación, por ejemplo, en el curso de Ciencias Sociales cuando se desarrolle el descubrimiento de América, se puede transmitir a los niños ese acontecimiento histórico como a modo de un cuento, dándole un carácter motivador (empleando gestos, entonación en la narración, etc.) que llame la atención. De esa manera, los relatos ayudan al docente a transmitir lo que desea que sus estudiantes aprendan y pueda desarrollar habilidades creativas, comunicativas y cooperativas.

2.2.4. Estrategias de desarrollo de la comprensión lectora

Según la Guía de la EIB (Minedu, 2018), una estrategia presenta un fin determinado y un proceso (pasos) establecidos. De las muchas estrategias utilizadas por los docentes EIB, la investigación se ha focalizado en aquellas que son utilizadas con el fin de desarrollar la comprensión lectora, pero ¿qué significa comprensión lectora? Y ¿qué significa desarrollar?

Solé (2001) señala que “leer es comprender, y que comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender” (p.37). En este proceso es indispensable el propósito del lector frente a la lectura para que éste sea motivado, lo que supone al lector disponer de posibilidades y saberes previos para que el proceso de construcción de significados sea activo. También, para Pinzás (2012), la lectura es un proceso de interpretación personal, en el que el lector va construyendo mentalmente un modelo de texto. De esa manera, la lectura supone el uso de la información previa del lector para que a raíz de ello realice una interpretación personal.

En la actualidad, *comprender* tiene connotaciones hermenéuticas e interpretativas. Hermenéuticas, porque el lector debe ubicar el texto en su contexto en que fue creado; interpretativas, porque la apropiación de lo leído requiere de una relación mental entre lo comprendido y lo vivenciado. Para Cooper (1998), el buen lector elabora significados combinando la nueva información de la que provee el autor con la información almacenada en su mente (como se cita en Espinoza, 2009, p.11). Significa que el desarrollo de la comprensión lectora implica el desarrollo de procesos cognitivos complejos. La enseñanza en este aspecto, dicen Gordillo y Flores (2009), y Herrera et al (2015), solo es posible hasta cierto momento, porque, en realidad la adquisición cognitiva es personal y depende de las habilidades del sujeto para interpretar a su manera.

Pero no solo se trata de interpretación y hermenéutica. Cassany et al (2003) afirman que la lectura es el medio para acceder a la cultura escrita, es herramienta de socialización humana y, en lo individual, es indispensable para entrar en el escenario de “la escolarización y el crecimiento intelectual” (p. 193). Si observamos en concreto, saber leer es importante para acceder con facilidad al rubro laboral, desarrollar el desenvolvimiento personal y la formación de la autonomía. A ello, Gordillo y Flores (2009) añaden que alcanzar la habilidad de comprensión lectora permite proponer alternativas para solucionar problemas del entorno. En pocos términos, la comprensión lectora ayuda a desarrollar una serie de habilidades personales para interactuar en y con el entorno social.

Entonces, la aplicación de la lectura en el aula para el desarrollo de comprensión lectora permite ejercitar y consolidar las capacidades cognitivas superiores, sobre todo la reflexión, la habilidad crítica y la consciencia; ya que estas intervienen en la actividad lectora (Cassany et al, 2003). En esa línea, Herrera et al (2015) considera que la comprensión lectora contribuye al razonamiento que facilita la actividad de docente y estudiante en aula de clase. Asimismo, según Herrera et al., (2015) gracias a la capacidad lectora los estudiantes elaboran esquemas mentales, lo cual ayuda a obtener información de los textos y alcanzar nuevos conocimientos; de esa manera el leer se convierte en un bagaje para próximos requerimientos del estudiante en diferentes ámbitos de la vida. En el Perú, específicamente desde el Ministerio de Educación (MINEDU) la actividad lectora como una competencia a desarrollar en la educación peruana es entendida como: una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Supone un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee, sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos. (MINEDU, 2016, p. 159).

El MINEDU (2016), en la programación curricular respecto a esta competencia, da importancia a la interpretación del estudiante sobre el texto, por otra parte, enfatiza a la lectura como una práctica social en un mundo tecnológico con diversas modalidades, además, indica que el leer como práctica contribuye al desarrollo personal de las personas y de la comunidad.

a. Niveles de comprensión lectora

Los niveles de comprensión lectora son tres: nivel de comprensión literal, nivel de comprensión inferencial y nivel de comprensión crítica. Algunos autores consideran cuatro niveles (incluida la metacognición). Pero, para fines de la investigación se tomarán en cuenta los que predominan en el ámbito académico, es decir, los tres niveles mencionados. Por eso, a continuación, se desarrollan las implicancias de los tres niveles de comprensión, además se puntualizarán las adecuaciones de los tipos de relatos para trabajar cada nivel de comprensión.

- **Nivel de comprensión Literal**

Es el nivel de comprensión básico o inicial, que implica la extracción de las ideas principales del texto escrito, o el significado directo de las palabras dentro de las líneas de oraciones o párrafos. Gordillo y Flores (2009) indican que, la comprensión en nivel literal consiste en identificar, reconocer y captar ideas puntuales del texto, así como la idea general del texto o tema, secuencia de hechos, caracteres, entre otros, pero “sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector” (p. 97). Además, este nivel implica comprender la organización y estructura del texto.

Para Cassany et al., (2003), este nivel es un proceso inicial de comprensión, denominado también como “el de la información explícita del texto” (p.220). Además, como señalan Herrera et al., (2015) y Cassany et al., (2003), comprender a nivel literal consiste en ubicar los datos relevantes que aparezcan evidentemente en el texto, ubicar los datos secundarios como la estructura, presentación y tipo del texto, relación de causa efecto, secuencia de acciones, situación temporal, entre otros.

Para desarrollar el nivel de comprensión literal, los tipos de relatos que se pueden emplear son los tres mencionados anteriormente: el cuento, la leyenda y el mito. Porque este nivel es la base para la comprensión, la más sencilla o básica, en el que se trata solo de identificar o reconocer diferentes aspectos que conciernen al texto y están explícitamente. Los cuentos, los mitos y las leyendas siempre brindarán respuesta a las preguntas de comprensión literal, como por ejemplo: ¿qué le sucedió a...? ¿cómo se llama el protagonista? ¿en qué lugar sucedió?; ya que, solo se trata de recordar y extraer información que aparece en el texto escrito. Por otro lado, desarrollar la lectura en este nivel solo se trata de una actividad mecánica y de repetir o reproducir lo que señala el texto. Por tanto, este nivel es como un proceso previo y base para la comprensión lectora.

- **Nivel de comprensión Inferencial**

El nivel de comprensión inferencial se caracteriza por dar cuenta sobre la información implícita o de un mensaje oculto del texto. Según Gordillo y Flores (2009) y Herrera et al., (2015), el presente nivel consiste en realizar asociaciones de significados, realizar hipótesis, conjeturas y deducciones a partir de significados directos y palabras entre líneas para determinar las ideas principales

y secundarias, características de personajes u otros detalles que no aparecen en el texto. También, las ideas implícitas explican ampliamente la información que quiere expresar en el texto, esto con ayuda de una retrospectiva personal y de experiencias previas, porque agrega otras informaciones más allá del significado directo de las palabras.

Con el nivel inferencial, se puede dar conclusiones por medio de asociación de significados, ya que permite “la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo” (Gordillo, 2009, p. 98). En este nivel, estas inferencias permiten encontrar ideas principales que no podrían estar explícitos en el texto e interpretar lenguajes figurativos o metafóricos.

En el presente nivel, se requiere de algunos procesos mentales, así como el pensamiento o la imaginación para realizar deducciones y un conjunto de asociaciones de ideas del texto (Gordillo & Flores, 2009, Herrera et al., 2015). Por tanto, los relatos que se pueden trabajar pueden predominantemente son los mitos, y en algunos casos los cuentos y leyendas.

Los mitos ayudan a desarrollar este nivel de comprensión porque proponen implícitamente formas de vida, dan cuenta de hechos misteriosos o religiosos, y es aquí cuando intervienen las experiencias del lector (asociar con sus experiencias previas). A partir de ello se pueden formular estas preguntas de nivel inferencial: ¿qué se quiso decir con la siguiente expresión? ¿cuál es el tema central del texto? ¿qué habría pasado si el protagonista...? ¿con qué personaje te caracterizas y por qué? Generalmente la adecuación del tipo de relato dependerá de qué elementos contiene el texto y del cómo se hace la pregunta cuando se quiere alcanzar el nivel inferencial, aunque por su complejidad los mitos se adecúan más. Por otra parte, el nivel inferencial es un proceso intermedio para llegar a la lectura crítica o nivel de comprensión crítico que a continuación se desarrolla.

- **Nivel de comprensión Crítico**

La comprensión crítica, es un nivel de comprensión que abarca la posición subjetiva o perspectiva del lector, lo cual se alcanza con los procesos complejos de pensamiento y con el proceso de juicio moral. Para Gordillo y Flores (2009), alcanzar este nivel de comprensión consiste en “emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos” (p. 98). Herrera et al., (2015) señala

que estos juicios parten de un análisis sobre la realidad, la fantasía y los valores, que se constituyen a través de la evaluación del contenido del texto.

En otros términos, la comprensión de lectora, en el nivel crítico implica juzgar y valorar (moralmente) lo que dice el texto, en este proceso de valoración se involucran las experiencias personales, las creencias y los conocimientos previos, y de esa manera, en esta emisión de juicios se da énfasis al argumento del por qué tal valoración.

Gordillo y Flores (2009) indican que, el nivel crítico destaca la valoración del texto desde el criterio del lector, en ella interviene el proceso de pensamiento. Este nivel se alcanza a través del razonamiento reflexivo, porque con ello se da sentido a la valoración. Por tanto, el tipo de relato con el que se puede desarrollar el nivel de comprensión crítico con preponderancia son los cuentos. Porque estos relatos resaltan las actitudes y conductas de los protagonistas; lo cual puede llevar al juicio personal, ya que, como señala Prat (2013), estos relatos ayudan a transmitir los valores, que se pueden extraer a partir de un análisis de fondo sobre esas actitudes. En cambio, los mitos y leyendas reflejan las actitudes de los personajes precariamente, sobretodo las leyendas.

En caso de los mitos, el contenido está más ligado a resolver misterios, da pautas de formas de vida en la que incluyen a deidades u otros seres. Pero los cuentos están más arraigados con la sociedad misma, y de ella emergen los cuentos, en muchos casos hechos reales mezclados con la fantasía, y de esa manera se resaltan estas actitudes, los cuales pueden ser analizadas valorativamente.

También, partiendo de estas nociones cabe resaltar la formulación de las siguientes preguntas de nivel crítico: ¿qué opinas de...? ¿qué hubieras hecho...? ¿qué te pareció la actitud del protagonista...? ¿estás de acuerdo con...? La comprensión lectora en el presente nivel significa alcanzar un nivel óptimo y destacado de comprensión, ya que, alcanzar al nivel crítico permite incluso cuestionar las ideas del autor. En ese sentido, el relato adecuado para desarrollar la comprensión crítica son los cuentos, además de que en la localidad de investigación tiene predominancia.

Por otro lado, cabe resaltar que, según el Currículo Nacional o Programación Curricular de Educación Primaria que propone el MINEDU (2016), en la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”

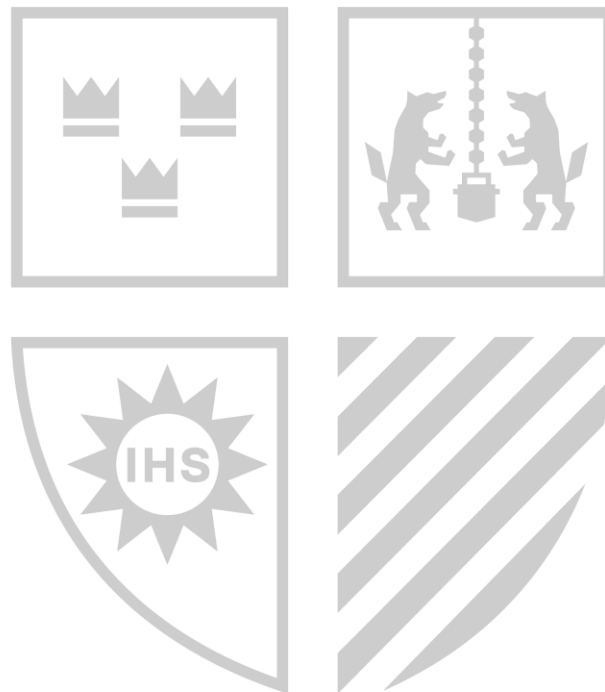
hay siete niveles en el que se desarrolla esta competencia, este último es el estándar, pero también, hay un octavo nivel, el nivel destacado. Según el Minedu (2016), el nivel estándar de la competencia de lectura comprende el conjunto de capacidades de integración de la información del texto con otros textos, reconocimiento de posturas del autor, además de evaluar al texto, y reflexionar sobre el contenido, asumiendo posturas.

La comprensión lectora es un proceso complejo de interpretación, de construcción de significados, un proceso activo de interrogación al texto, y en su máximo nivel de comprensión es una evaluación profunda en términos valorativos. Por tanto, el lector es activo, no solo se trata de captar y asimilarlo, sino de interactuar con las ideas a través de interrogantes. Por eso, cuando se quiere conocer la comprensión del estudiante, se da énfasis a la formulación de preguntas que llevan a responder en cada nivel de su comprensión. En ese sentido, el desarrollo de los relatos locales (predominantemente los cuentos) en las sesiones de clase, pueden conducir a los estudiantes hacia la comprensión lectora. Ya que, en palabras de Álvarez (2011) y Prat (2013) los relatos están ligados a las sociedades, y cuando los estudiantes lean relatos que son de su localidad o contexto facilita relacionar las ideas del texto con sus saberes previos (adquiridos de su comunidad) y podrán comprender óptimamente.

En síntesis, de acuerdo con este marco teórico, los relatos son inherentes al ser humano, y se desarrollan en todas las sociedades, sea forma oral o escrita. En la historia de las sociedades, los relatos se van construyendo, narrando y transmitiéndose de generación a generación. Por tanto, los relatos son expresiones de acontecimientos, en la que se transmiten valores, conocimientos, visión del mundo y formas de vivir.

Dado que, los relatos existen en todos los grupos humano, ello conlleva a que en la comunidad Minascucho (lugar del objeto de investigación) también existen diversos de relatos. La comprensión lectora pretende que el lector interactúe con el texto, en el que intervienen los saberes previos del lector, elemento fundamental para relacionar el mensaje del texto con los conocimientos o experiencias que del entorno. En otras palabras, los relatos locales conllevarían a la mejora de la comprensión lectora, por lo que en los centros educativos los elementos de los relatos locales serían familiares a lo que conocen los estudiantes.

Particularmente los cuentos (de la localidad), por su predominancia, cuando se aplicarían en las sesiones de clase, despertarían el interés de los estudiantes, fortaleciendo y estimulando la imaginación y creatividad, y ello aportaría a comprender el texto. En ese sentido, los relatos locales y la lectura se complementan para la comprensión lectora esperada, en el cuál es indispensable realizar las interrogantes que lleven a alcanzar a los tres niveles de comprensión lectora.



CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En la actualidad, se considera que existe tres supuestos epistemológicos desde donde parten todas las investigaciones, cuyo autor base es el filósofo alemán Jürgen Habermas. Según Vargas (2011), estos supuestos epistemológicos pueden llamarse respectivamente de la siguiente manera. En primer lugar, se tiene el paradigma positivista, que se caracteriza por la separación entre sujeto y objeto, de modo que en la investigación del “objeto” no debe intervenir el mundo psicológico del sujeto. Ejemplos de investigación que se amparan en este paradigma son todas las de las ciencias como la medicina, la biología, la física, la química, etc. En segundo lugar, se tiene el paradigma Hermenéutico-interpretativo, que se caracteriza por considerar la realidad como un sentido en que interviene la subjetividad. Tiene su fundamento en la hermenéutica del filósofo Gadamer (1900-2002) y en la fenomenología de Husserl (1859-1938). Ejemplos de investigaciones que se amparan en este paradigma son los de la sociología, de la psicología social y de la educación. Finalmente, se tiene el paradigma crítico, que se caracteriza por investigar un problema con la finalidad de intervenir en él para cambiarlo o superarlo.

La investigación se llevó a cabo utilizando el paradigma epistemológico Hermenéutico-interpretativo.

3.1. Enfoque de Investigación

El objetivo principal de la investigación fue “explorar la metodología aplicada por el profesorado en la incorporación de los relatos locales en las sesiones de clase para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de nivel primario”. Por lo tanto, la investigación se realizó utilizando el enfoque cualitativo de la investigación científica, ya que este enfoque implica recolectar, analizar datos para interpretar la información desde

el punto de vista subjetivo o creencia de la población de estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Se justifica la elección de este enfoque, porque, los objetivos planteados en la investigación exigieron que la indagación acontezca entre la observación de los hechos y la interpretación de estos. Esto, pues, consistió en recolectar datos sobre los comportamientos y apreciaciones de los docentes y estudiantes con respecto a la incorporación de los relatos locales para el desarrollo de la comprensión lectora. Es decir, se recogió información de las estrategias docentes para el uso de los relatos locales, la valoración de los relatos locales por parte de los profesores y las estrategias empleadas para el desarrollo de la comprensión lectora, y posteriormente se analizó estos datos de realidades subjetivas que fueron recabadas por los instrumentos de recojo de información. De esa manera, se dio respuesta a la interrogante de esta investigación sobre cuál o cuáles son las estrategias metodológicas que aplican los docentes para incorporar los relatos locales en el desarrollo de la comprensión lectora.

3.2 Tipo de Investigación

Esta investigación fue de tipo empírico, porque hacen referencia a “fenómenos observables y medibles directamente a partir de los datos que se obtienen de la realidad” (de Canales, de Alvarado y Pineda, 1994, p.56). Para Vargas (2011), una investigación cualitativa busca responder a la pregunta de investigación a través de los hallazgos obtenidos en el campo de investigación. En ese entender, y dado que esta investigación fue empírica, se justifica la misma porque los hallazgos que se exploraron tienen que ver “con la realidad en el tiempo y el espacio” (Vargas, 2011, p.69). Esta investigación fue de tipo empírico, porque, según lo que exige el objetivo de investigación hay una realidad, comportamientos y fenómenos que explorar y recabar, así como las estrategias que emplean los docentes para usar los relatos locales, valoraciones que tienen de las mismas, y verificación de hechos que se suscitan en el aula con relación a la comprensión lectora.

3.3. Método

Para Hernández, Fernández y Baptista (2010) existen, dentro de los diseños cualitativos, los siguientes métodos de investigación: teoría fundamentada, etnográfico, narrativo, fenomenológico, e investigación-acción. Por otro lado, según Vargas (2011),

existen varios otros métodos de investigación, así como: métodos fundamentalmente positivistas, métodos fundamentalmente hermenéutico-interpretativos y métodos fundamentalmente críticos. Cada uno de estos tienen sus diseños metodológicos particulares. Para esta investigación se ha optado por método fundamentalmente hermenéutico-interpretativo, sin embargo, en este método existen varios diseños metodológicos, así como: el hermenéutico, el etnográfico, el etnometodológico, entre otros.

Para fines de esta investigación se optó por el planteamiento de Vargas (2011), por el método fundamentalmente hermenéutico-interpretativo de diseño etnometodológico. Desde este método, y a través de las observaciones e interpretaciones que se realizan de los hechos, personas, etc., se intenta construir verdades y realidades subjetivas, posteriormente, a través de la interpretación del investigador (Vargas, 2011). Así, el método etnometodológico, toma en cuenta la interacción de las personas en la realidad cotidiana; desde este método “se observan, analizan y reflexionan, los métodos socioculturales y cotidianos del vivir diario de las personas” (Vargas, 2011, p.33). Entonces, siguiendo a Vargas (2011), se optó por el método hermenéutico-interpretativo de diseño etnometodológico, porque se observó las sesiones de clases de manera presencial, lo cual permitió apreciar la inserción de los relatos locales en las clases, el desarrollo de sesiones de clases relacionados con la comprensión lectora, las metodologías aplicadas por el docente para la lectura y el uso de relatos locales. De esa manera, este método permitirá observar la realidad, que posteriormente será interpretada de acuerdo con la subjetividad de los sujetos observados y del investigador.

3.4. Construcción de la ventana de observación

3.4.1. Escenario de estudio

Para Hernández, Fernández y Baptista (2010) el campo de estudio es el escenario donde actúa la sociedad. Sin embargo, puede haber distintos escenarios, los cuales refieren a espacios específicos. En esta investigación, el campo de estudio en el cual se desarrolló la investigación es la región Apurímac, provincia Cotabambas, distrito Challhuahuacho, comunidad Minascucho. La comunidad está habitada actualmente por unos 200 pobladores y la lengua originaria es el quechua. Está ubicado a unos 3400 msnm, en esta comunidad se dedican a la agricultura y ganadería, pero debido a que se ubica a

cerca distancia de la minera las bambas, también, se dedican a trabajar en construcción civil, obras y proyectos de la municipalidad y de la minera Las Bambas.

Los escenarios fueron: Exactamente en la IE de la comunidad Minascucho, el aula de clases del quinto y sexto grado de educación primaria. Quinto y sexto grado comparten una única aula, porque la IE es multigrado con solo dos docentes.

3.4.2. Observables de estudio

Los observables de estudio fueron:

- a. Las estrategias empleadas por los docentes para incorporar los relatos locales en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes durante las sesiones de clases del área de comunicación.
- b. Los comportamientos de los docentes y estudiante durante la dinámica de clases con respecto a la comprensión lectora.

3.4.3. Criterios y fuentes de información

El criterio que se empleó para elegir al docente y estudiantes: la edad y grado de estudios, ello permitió elegir a los estudiantes de quinto y sexto grado. Ya que, en esa edad ya son capaces de leer textos, y hacer procesos cognitivos más complejos, lo cual es importante para observar el desenvolvimiento de estos procesos en la comprensión lectora. El docente ha sido elegido porque es el único, solo un aula para quinto y sexto grado debido a que la Institución Educativa es multigrado donde solo laboran dos docentes. En el caso de las personas entrevistadas se eligió a hombres (tradicionalmente se ha considerado a los hombres como sabios) quienes tienen mayor actividad en relación con las actividades costumbristas de la localidad y conocen respecto a las creencias, relatos, tradiciones y todo aquello relacionado con las vivencias de la localidad.

El docente tiene 40 años, vive en una comunidad vecina. Él es quechua y castellano hablante, con una carrera técnica en educación de una provincia de la región. Actualmente, es casado y dedicado a su trabajo como docente.

Los estudiantes de quinto y sexto grado se ubican entre los 10 y 13 años; de los cuales, de quinto grado fueron 2 mujeres y 1 hombre, de sexto grado fueron 4 hombres y 5 mujeres, un total de 12 estudiantes; la gran mayoría quechua y castellano hablantes. Sus

padres son agricultores, también, en muchos casos albañiles, y trabajan en proyectos y obras civiles en la misma localidad, y netamente quechua hablantes. Cabe señalar que, los estudiantes son de tres comunidades vecinas, por lo que tienen costumbres y actividades similares.

Las personas entrevistadas de la comunidad son hombres adultos con más de 60 años, quienes conocen relatos de la localidad. Todos son agricultores y ganaderos. Tienen experiencias en curandería, mirar hoja de coca, y por la edad que tienen conocen muy bien los múltiples aspectos de la comunidad.

3.5. Técnicas e instrumentos de acopio de información

Para el recojo de información en esta investigación se emplearon dos técnicas: la entrevista y la observación.

Entrevista: La entrevista se utilizó con el profesorado y los sabios de la comunidad con el objetivo de registrar la opinión o puntos de vista de los sujetos sobre el uso de las estrategias de lectura y uso de los relatos locales, también para explorar el conocimiento de los docentes y sabios sobre las narrativas de la localidad. El instrumento fue la guía de entrevista semiestructurada.

Observación directa en campo: La observación se empleó para registrar situaciones y acciones observables de los docentes y estudiantes cuando desarrollaron la competencia de comprensión lectora. Este instrumento permitió constatar la opinión dada por el docente en la entrevista, también, constatar el uso de estrategias de lectura y los relatos locales. Además, permitió explorar las reacciones o comportamientos de los estudiantes frente a las estrategias aplicadas por los docentes con relación a la lectura. Por tanto, se aplicó solo al docente y estudiantes de quinto y sexto grado. El instrumento es la guía de observación.

3.6. Trabajo de Campo

Para el trabajo de campo se estableció un horario previo. Primero, se entrevistó a los sabios de la localidad, previamente se consultó de forma presencial para que colaboren con mi investigación y accedieron, en ello se quedó el día y hora según a sus

disposiciones, ya que los señores trabajaban. A algunos sabios no se les halló en casa, así que se tuvo que regresar nuevamente para proseguir con las entrevistas. Tuve que acomodarme a sus horarios, los cuales eran por las tardes. Así, finalmente se hizo las entrevistas en sus casas.

Para aplicar la ficha de observación a docentes y estudiantes y guía de entrevista al docente, se le consultó previamente unos días para ir de manera presencial al aula y observar sus clases, el docente accedió amablemente. Se realizó en el horario que tienen clases presenciales, me acomodé a sus horarios de trabajo, no se tuvo dificultades para aplicar estos instrumentos, ya que todo se realizó en la misma escuela y en el horario de trabajo en clases. La ficha de observación se aplicó durante las sesiones de clase y la entrevista se realizó después de culminar la sesión, durante el descanso del recreo.

3.7. Método de análisis de información

El método utilizado para el análisis de la información es el método artesanal, porque no se usó ningún software para este propósito.

Se recopiló la información utilizando dos instrumentos. La información se organizó en cuadros de doble entrada en el programa Microsoft Word, y se adjuntó una interpretación. La metodología para ordenar la información fue la codificación abierta, es decir, además de las categorías planteadas, se puso atención a nuevas categorías que ordenaran la información y estuvieran presentes en la misma participación de la población. La lógica empleada para el análisis que nos permitió luego la discusión fue la lógica inductiva.

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4.1. Resultados de la Investigación

4.1.1. Entrevista a los padres de familia y sabios de la comunidad

En esta investigación, sobre la incorporación de los relatos locales en las sesiones de clase para desarrollar la comprensión lectora comprende 3 subcategorías. La primera es “valoración de los relatos locales”, la segunda es “uso de los relatos locales en las sesiones de clase”, y la tercera es “estrategias que desarrollan los niveles de comprensión lectora”. En las tablas que se observan a continuación, se presentan los principales resultados desde la perspectiva de los sabios de la comunidad con respecto a la primera subcategoría “valoración de los relatos locales”.

Tabla 1. Entrevista, perspectiva del Sr. S.C.L (60 años)

Subcategoría: Valoración de los relatos locales	
Pregunta	Respuesta
¿Cuáles son los relatos propios de aquí que usted conoce?, ¿cómo los conoció usted?	Relato de Turyuta (con referencia a toro) y Minascucho, que trata sobre la historia de Minascucho o Minas, donde antiguamente las personas trabajan extrayendo minerales de la falda del morro de Turyuta, al alcanzar a la silla de oro y se sentó un ingeniero exclamando “quien es como yo”, y repentinamente salió un toro de oro y empezó a derrumbarse el morrito, enterrando así a los trabajadores. Mientras el toro de oro se fue haciendo zanjas a su paso hacia <i>Sank'ayu</i> (un morro con aspecto rocoso). Dicen que ese toro se fue hacia Mallmanya (un <i>apu</i> imponente y nevado cerca del distrito Challhuahuacho). Desde ahí viene su nombre Minascucho. También está el relato <i>Wawa mullpumanta</i> (<i>qucha</i> o pozo de agua, por donde actualmente pasa un riachuelo). <i>Wawamullpu</i> es su nombre de ese lugar porque un bebé con su <i>k'iraw</i> (cuna de palitos de madera como cajoncito) desapareció, ha sido

absorbido ahí. También está el relato sobre *puku upyana*, donde antiguamente aves llamadas *pukuchos* venían a tomar agua a ese puquial, desde ahí se llama *pukyu qhata*. También está el relato de *gintil muqu*, habitan ahí entes llamados *inkarri*, estos son abuelos, ahí se encuentran huesos de personas, de abuelos que antiguamente habitaban. Este *inkarri* puede estar vivo también, por eso cuando nos da “mal aire” nos enfermamos porque estos personajes hacen que nos enfermemos. Estos relatos saben todos los pobladores lo que ha pasado de *wawamullpu* y *Minaskuchu*. Los demás relatos las personas antiguas contaban así.

¿Cuál es la enseñanza de estos relatos?	Cuenta la historia de los abuelos y de la comunidad, de los nombres de lugares. Antes a estos lugares como <i>wawamullpu</i> , <i>turyuta</i> , <i>Sank'ayu</i> no se podía acercar, porque era delito, peligroso para la salud. Ahora recién estos lugares son “mansos”. Los pobladores estaban advertidos y se tenía que temer a estos lugares por lo que eran malos para la salud.
¿Cómo se relaciona el relato con los comuneros y las actividades del lugar?	Se relaciona según a lo que vive los pobladores, porque antes no se acercaban por el peligro que representaba, ahora recién se acercan porque está amansado.
¿Es importante que los niños sigan aprendiendo estos relatos? ¿por qué cree que es así?	Ahora los profesores y niños no creo que sepan de estos relatos, de los nombres de los lugares. Entonces los profesores sí deben saber y deben enseñar para que conozcan, es importante porque si no enseñan y nosotros los pobladores antiguos un día dejamos este mundo no van a saber ya estos relatos y se va a perder, los nombres de los lugares, cerros, etc. Solo mirarían y no sabrían siquiera sus nombres o por qué tienen esos nombres.

Cuadro: Elaboración propia

Los resultados muestran que, desde la perspectiva del sabio de la comunidad, hay una fuerte valoración y conocimiento sobre los relatos locales de la localidad. Para ello señala la existencia de algunos relatos importantes; como la historia del nombre de la comunidad Minascucho, la historia del lugar *wawamullpu*, de *pukyu qhata* y *gintil muqhu*. Uno de los aspectos importante de estos relatos que se contaba y tenían que considerar es que pudo haber afectado la salud de las personas, porque esto lugares se consideraban sagrados a los que se temían. Por tanto, hacer actividades cotidianas en el mismo lugar o cerca a ello se debía evitar. Por otro lado, considera que es importante enseñar a los estudiantes porque si ellos, los sabios y personas adultas, llegaran al final de su vida las

nuevas generaciones ya no sabrían ni conocerían la historia de su comunidad, la historia de los lugares, el porqué del nombre de los cerros, entre otros.

Tabla 2. Entrevista, perspectiva del Sr. V.C.L (54 años)

Subcategoría: Valoración de los relatos locales	
Pregunta	Respuesta
¿Cuáles son los relatos propios de aquí que usted conoce?, ¿cómo los conoció usted?	<p>Historia de los españoles y Minascucho, los españoles habían trabajado a aquí en la mina de <i>Minask'uchu</i>, de ahí viene su nombre. Cuando los españoles mineros estaban por alcanzar adentro e iban a sentarse sale el “tapado” y enterró a todos los trabajadores. El “tapado” es el <i>chinchilliku</i>, (en las minas se conoce como el dueño de la mina o minerales). De ese lugar, cuando alcanzaron a ese tapado salieron y se escaparon un toro y una vaca, se fueron por la zanja que va a <i>wawamullpu</i> y ahí desaparecieron. Ese toro se fue hasta <i>mallmanya</i>, y según cuenta sigue ese <i>apu</i> hasta ahora. Minasraqra, también se dice a Minascucho porque cree que está la sangre de las personas que murieron trabajando en esa mina.</p> <p>Este relato trasciende desde los antiguos, de los tatarabuelos.</p> <p>Otro relato que mi mamá y tíos también me cuenta es de <i>wawamullpu</i>, era un lugar malo, se dice que a un bebé con su <i>k'iraw</i> se lo comió. De ahí se dice que viene el nombre del lugar <i>wawamullpu</i>, porque una señora había dejado al bebé cerca de donde había bastante agua (<i>qucha</i>) y había desaparecido. Si alguien se enfermaba ahí se enfermaban, eran mal sitio contra la salud.</p> <p>Otros relatos están también de <i>atuqmaqachina</i>, era trampa para atrapar a los zorros hace tiempo. También está relato de <i>q'aqsa</i>, hacían pagos a este <i>apu</i>. Se cree y se cuenta que <i>maqirwa</i>, <i>yanaqaqa</i> y <i>q'aqsa</i> (<i>apus</i> de la zona) en tiempo de lluvia se comunican para que no vengán las granizadas, heladas, siempre y cuando los pobladores o las comunidades realicen su pago o sus rituales. Sobretudo en tiempo de sembrío y cosecha.</p>
¿Cuál es la enseñanza de estos relatos?	Transmitían temor, cuidado de salud, cuidado de bienes y animales. Sobre eso prácticamente tratan estos relatos.
¿Cómo se relaciona el relato con los comuneros y las actividades del lugar?	Se relacionan con las actividades de la comunidad, sobre todo antiguamente, porque la creencia era más fuerte, así como los rituales. Como, por ejemplo, antes había fuertemente el <i>wanka</i> (<i>canto a la pachamama</i>) en las chacras para la buena producción, también pagos a los <i>apus</i> para que cuiden la ganadería. Pero ahora con las nuevas generaciones ya no hay esas creencias ni esas costumbres de hacer rituales. Entonces se

relacionaba con la agricultura y ganadería a lo que se dedicaban con la comunidad.

¿Es importante que los niños sigan aprendiendo estos relatos? ¿por qué cree que es así?

Sí, es nuestra historia, parte de nuestra identidad. Es muy importante que el docente haga conocer la identidad de esta comunidad campesina, debe explicar a sus alumnos para que sepan de su comunidad, porque estos relatos vienen desde antigüedades, como desde la época de los incas. Los relatos como las *wankas*, sobre las actividades que realizamos se debe enseñar en la escuela, para que no se pierdan. Debe comunicarse con los comuneros el docente, para que enseñe cómo era la comunidad. Las creencias y las prácticas culturales con estas nuevas generaciones se están perdiendo. Solo en los malos momentos se acuerda la población de la Pachamama, de los rituales. Si los profesores no explican a sus estudiantes no van a saber nada de su comunidad. Además, que ahora aún no se pierde completamente estas actividades costumbristas. El docente debe enseñar los estudiantes para que no se pierda, comunicarse el docente con los comuneros, así los niños cuando enseña pueden tomar atención y conocer más su comunidad.

Cuadro: Elaboración propia

Los resultados muestran que, desde la perspectiva del sabio de la comunidad, hay buen conocimiento sobre los relatos locales de la localidad, sobre todo relacionado a las costumbres y creencias. Por eso, señala la existencia de varios relatos; como la historia del nombre de la comunidad Minascucho y los españoles, la historia del lugar *wawamullpu*, de *atuqmaqachina*. la creencia y relato de los *apus q'qsa*, *maqirwa* y *yanaqaqa*. Señala que estos relatos eran importantes para la comunidad porque se narraban para el cuidado de los bienes, animales, cuidado de salud. Los relatos también eran sobre las creencias, ya que se relacionaban con las actividades cotidianas de la comunidad, es decir agricultura y ganadería. Por tanto, había narrativas sobre creencias de la comunidad fuertemente arraigados con su cosmovisión, con sus costumbres y tradiciones. Finalmente, señala que es importante enseñar sobre estos relatos en las escuelas. Los docentes deben poner mayor interés en ello porque, así como el relato sobre prácticas culturales como el *wanka* (canto a la tierra), relato de las creencias, relato de actividades costumbristas o la historia de la comunidad forman parte de la identidad cultural. Principalmente para que los estudiantes se identifiquen con su comunidad y lo conozcan a profundidad.

Tabla 3. Entrevista, perspectiva del Sr. G.C.L (69 años)

Subcategoría: Valoración de los relatos locales	
Pregunta	Respuesta
¿Cuáles son los relatos propios de aquí que usted conoce?, ¿cómo los conoció usted?	Los relatos hay sobre Minas y turyuta donde los españoles trabajaban, cargaban en llamas a Santo Tomás (un distrito de la provincia Chumbivilcas, Cusco). Cuando trabajaban en esa mina alcanzaron al <i>illaturu</i> (toro de oro), <i>quisillaman</i> (silla de oro). Cuando un español se sentó en esa silla de oro exclamó “quién es como yo”, y de repente todo empezó a derrumbarse y enterró a todos los trabajadores. Por eso, el <i>illaturu</i> salió y se fue para <i>wawamullpu</i> , pero después de tiempo se fue hacia <i>mallmanya</i> . También está el relato de <i>wawamullpu</i> , un bebé con su <i>k'iraw</i> había sido dejado ahí, la mamá había ido a su oveja, y a su regreso ya no estaba el bebé. De ahí su nombre <i>wawamullpu</i> . Estos relatos contaron mi mamá.
¿Cuál es la enseñanza de estos relatos?	Según a estos relatos que cuentan, era peligroso acercarse a esos lugares acercarse, ahora recién es “manso” porque si te acercabas te daba mal aire y te enfermabas. Así que se tenía recelo para acercarse al lugar porque podrían caer enfermos la personas, cuidar a los niños de esos peligros.
¿Cómo se relaciona el relato con los comuneros y las actividades del lugar?	Se relaciona con que las personas pueden hacer sus actividades, pero respetar ciertos lugares y tener el cuidado de la salud.
¿Es importante que los niños sigan aprendiendo estos relatos? ¿por qué cree que es así?	Los docentes no se preguntan de estos relatos, pero sí deben enseñar para transmitir a los niños, porque estos son cuentos, sería bueno enseñarlos. Los docentes deben conocer para transmitir a sus estudiantes, porque estos relatos son como cuentos para que estudien.

Cuadro: Elaboración propia

Los resultados muestran que, desde la perspectiva del sabio de la comunidad, hay buen conocimiento sobre los relatos locales de la comunidad. Por eso, señala la existencia de algunos relatos importantes; como el relato sobre *Minas* y *toryota* y el relato que narra la historia de *wawamullpu*; los cuales han sido contados por su madre. Estos relatos transmitían a la población el conocimiento y cierta advertencia sobre los lugares que podrían haber afectado la salud de los pobladores cuando se acercaban, y sobretodo que tuviesen mayor cuidado con los niños. Por otra parte, comenta que los docentes no

preguntan sobre estos relatos a los pobladores, pero que en la escuela sí deben enseñar a los estudiantes como si fuesen cuentos.

4.1.2. Entrevista y guía de observación al docente

En las tablas que continúan, desde la perspectiva de los docentes se presentan los resultados sobre las tres subcategorías, ya que es el principal protagonista de esta investigación para explorar la metodología aplicada en la incorporación de relatos locales para el desarrollo la comprensión lectora. La tabla 4 corresponde a la entrevista realizada después de culminar la sesión de clase. En ese sentido, en las tablas que se observan a continuación se presentan los principales resultados desde la perspectiva del docente.

Tabla 4. Entrevista, perspectiva del docente. O.F.G

Pregunta	Respuesta
¿La IE está reconocido como una escuela EIB?	Sí
¿Tiene conocimiento sobre la EIB? ¿en qué consiste brindar un servicio educativo intercultural bilingüe?	Tratar el tema de interculturalidad, usar las dos lenguas y sí habría más lenguas, también, se refiere a no dejar del lado las lenguas. En este caso enseñanza en lengua quechua y castellano. Antes he llevado cursos de quechua, relacionado al contexto, viendo la ruralidad, así la interculturalidad.
Subcategoría: Valoración de los relatos locales	
¿Cuáles son los relatos propios de aquí que usted conoce? ¿Cómo los conoció usted?	El mito de <i>Maqirwa</i> con <i>Mallmanya</i> . Mis abuelos me contaron.
¿Qué tan seguido utiliza los relatos de la localidad en sus sesiones de clase?	Siempre
¿Puede nombrar algunos relatos locales que utiliza?	Sí. Los piratas y los niños, <i>qurituru</i> , <i>qurilasu</i>
¿Cuál es la enseñanza de estos relatos? ¿qué es lo que da a conocer?	Conocer la historia, de cómo ha sido las mineras, los cerros y <i>apus</i> , conocer cómo es la Pachamama, si verdaderamente vive o no, para que ellos no dejen la idea de revalorar la cultura, y las costumbres de la localidad.
¿Cómo se relaciona el relato con los comuneros y las actividades del lugar?	Se relaciona con la siembra, con los viajes, con los animales, con los fenómenos naturales.

¿Es importante que los niños sigan aprendiendo estos relatos? ¿por qué cree que es así?	Sí, para que conozcan su origen, su historia de su localidad, comunidad, origen de sus grupos familiares, y no olvidarse de su raíz.
---	--

Subcategoría: Uso de los relatos locales en las sesiones de clase.

¿Motiva a sus estudiantes antes de iniciar sus sesiones de clase? ¿Qué acciones realiza para captar la atención de los estudiantes antes de iniciar la sesión de clase?	Se puede utilizar bastantes estrategias para motivar, con figuras, dramatizaciones, con algo que ellos no conozcan para que puedan imaginar hechos, ahí ellos se motivan, como con algún dibujo extraño como de los mitos, ahí se motivan y se puede sacar sus saberes previos.
---	---

¿Emplea los relatos locales para ello?	Siempre
--	---------

¿Qué actividades o estrategias utiliza usted para que los estudiantes interactúen o socialicen entre ellos?	Los estudiantes averiguan y consiguen relatos, de sus abuelos, de sus casas, en la comunidad y socializan en el aula.
---	---

¿Utiliza los relatos de la localidad para que los estudiantes socialicen? ¿Cuáles?	Siempre. Como el “el cuentacuentos” de audios, relato de <i>llaviq</i> , llama yupi <i>yupana</i> o huella de llamas.
--	---

¿Qué actividades realiza usted para desarrollar las habilidades comunicativas en los estudiantes (comprensión y expresión oral) y para su desenvolvimiento en público?	Lectura en redes, dramatizaciones, cuentacuentos de manera individual.
--	--

¿Emplea los relatos locales para este fin? ¿con qué frecuencia?	Siempre
---	---------

¿Emplea los relatos locales para que los estudiantes puedan retener o interiorizar algún contenido curricular? ¿cuáles?	Siempre. Sobre el cuidado de la familia, cuidado de la salud en el tiempo de tormentas (Santiago-relámpago), cuidado de salud de las <i>quchas</i> .
---	--

Estrategias que desarrollan los niveles de comprensión lectora

¿Cómo son las preguntas que plantea usted para que los niños recuerden datos explícitos de los textos leídos? Señale un ejemplo.	Más niveles literales... ¿Cuáles son los personajes...? ¿dónde ha ocurrido el hecho? ¿qué más ha sucedido? Se plantean también de acuerdo a lo que se puede trabajar, porque hay textos que tienen más preguntas inferenciales y otro más literales.
--	--

¿Todos los niños responden correctamente a estas preguntas? ¿por qué cree que es así?	La mayoría responde correctamente, un 90%. Se ha trabajado bien desde grados inferiores y tienen base de nivel de comprensión. Con respecto al 10%, en este caso deben tener alguna dificultad de comprensión, que es cuestión de trabajar ello tiempo, también porque el nivel de aprendizaje no es igual que el
---	---

de los demás, esto podría ser porque falta apoyo en casa, y porque algún problema de aprendizaje debe tener, y por desinterés.

¿Los niños pueden comentar nuevas ideas relacionadas con el texto pero que no están escritas en él? ¿Por qué cree que es así?	Sí comentan ideas nuevas, porque se ha trabajado textos implícitos, con nivel inferencial, por eso ya entienden.
¿Cómo son las preguntas que plantea usted para que los niños deduzcan o infieran sobre el texto?	¿Qué se entiende del texto?, ¿qué mensaje nos deja, qué mensaje transmite el texto? Anticipan también al texto antes de la lectura.
¿Qué se podría hacer para que los niños aprendan a inferir ideas nuevas de un texto?	Se podría emplear más dibujos para que puedan inferir. Porque los dibujos representan ciertas características para que los estudiantes puedan inferir, interpreten. Las características de un dibujo, cómo está, el mensaje que quiere transmitir, eso les puede ayudar más. También el parafraseo, porque implica deducir ideas.
¿Aplica estos métodos o estrategias durante las sesiones de clase? ¿Por qué cree que es así?	Sí, se empleó dibujos para que puedan inferir y deducir. Por ejemplo, se puede traer un relato con su dibujo y ellos pueden inferir, sacar una frase de ello y ellos mismos hacer su texto a partir del dibujo.
¿Los estudiantes saben identificar sobre qué está bien y qué está mal en el texto? ¿Por qué cree que es así?	Sí identifican, cuando entienden el mensaje ellos pueden emitir su opinión.
¿Los estudiantes sustentan con argumento sus posiciones sobre lo que está bien o mal del texto?	A veces. Falta todavía argumentar, y trabajar textos argumentativos.
¿Cómo son las preguntas que usted plantea para que el estudiante opine críticamente?	¿Crees que la acción está bien o está mal? ¿para ti está correcto lo que hizo el personaje? ¿qué opinas del texto del tema? ¿qué opinas de la actitud del personaje?

Cuadro: Elaboración propia

Dado que la escuela es considerada como una institución educativa que brinda servicio educativo EIB, los resultados con respecto al conocimiento sobre la EIB por parte del docente muestran que la EIB es tratar la interculturalidad, pero que esto consiste en la enseñanza y aprendizaje en lengua quechua y demás lenguas. La EIB se reduce meramente a la enseñanza en las lenguas originarias, una enseñanza basada según la lengua contexto de los niños.

Asimismo, los resultados con respecto a la subcategoría “valoración de los relatos locales” muestran que, según perspectiva docente, sí conoce los relatos locales, no obstante, menciona “el mito de *Maqirwa* con *Mallmanya*”, señala solo un mito. También, menciona que es importante enseñar los relatos locales a los estudiantes para que conozcan su origen, la raíz de su localidad, para que revaloren su cultura y sus costumbres. Puesto que, estos relatos se relacionan con actividades de agroganaderas de la comunidad y demás. Asimismo, menciona que el docente usa los relatos locales en las sesiones de clase de manera frecuente, sin embargo, su respuesta sobre los relatos que emplea en clases es lo siguiente: “los piratas y los niños, *qurituru*, *qurilasu*”, pues esto indica que hay una mezcla de relatos occidentales con los posibles relatos locales de menciona.

Por otro lado, los resultados con respecto a la subcategoría “uso de los relatos locales en las sesiones de clase” muestran que el docente, desde su perspectiva, emplea estrategias de motivación al inicio de las sesiones, así como: uso de figuras o dibujos de mitos desconocidos los cuales les permite obtener sus saberes previos; uso de dramatizaciones y otros dibujos para que imaginen hechos. En el desarrollo de la sesión de clase, para la socialización de los estudiantes, el docente les exige a los estudiantes conseguir relatos de su localidad para que todos de manera individual narren en grupo clase.

Los estudiantes averiguan y consiguen relatos, de sus abuelos, de sus casas, en la comunidad y socializan en el aula. Por parte del docente, con respecto a los relatos que ha empleado para la socialización menciona los siguientes: “el cuentacuentos” de audios, “relato de *llaviq*”, “llama *yupi yupana*”. Según menciona los relatos locales lo ha utilizado siempre, sin embargo, el relato de cuentacuentos de audios no es parte del relato local, sino es exótico a la comunidad. Con la finalidad de desarrollar las habilidades comunicativas ha empleado los relatos locales siempre a través de estrategias como las dramatizaciones y lectura en redes. Por otra parte, en las sesiones de clase ha empleado los relatos para enseñar temas curriculares de manera frecuente, así como sobre “el cuidado de la familia, cuidado de la salud en el tiempo de tormentas, cuidado de salud de las *quchas*”.

En cuanto a la subcategoría “estrategias que desarrollan los niveles de comprensión lectora” los resultados muestran que el docente plantea mayormente preguntas de tipo literal. En tanto que respecta al recojo de la comprensión en nivel literal plantea preguntas que permiten recuperar datos que están presentes en el texto, estas

pueden ser por ejemplo sobre datos de personajes, hechos o sucesos que se señalan en los textos. Comenta el docente que frente a estas preguntas literales la gran mayoría responde correctamente en un 90% porque tienen base de comprensión en este nivel, y con respecto al 10% que comprende poco o nada, cree el docente que, es por falta de apoyo en casa, desinterés de estos o problemas de aprendizaje. Los resultados sobre el recojo de comprensión inferencial muestran que para el recojo de la comprensión en nivel inferencial el docente plantea preguntas que permiten inferir a los estudiantes, comentar ideas nuevas que no están presentes en el texto, estas pueden ser, por ejemplo: “¿qué se entiende del texto?, ¿qué mensaje nos deja, qué mensaje transmite el texto?”. Se muestra que algunas las preguntas planteadas tienen características similares al de las preguntas literales. Para que los estudiantes infieran se puede usar dibujos, lo cual que ayudaría a interpretar, también se puede usar el parafraseo para deducir ideas. Señala el docente que, los métodos mencionados en líneas anteriores para la inferencia en los estudiantes los ha utilizado en el desarrollo de sus clases, sobretodo los dibujos. Finalmente, los resultados sobre el recojo de comprensión en nivel crítico muestran que los estudiantes los estudiantes identifican lo que está mal y bien (moralmente) en el texto, y emiten opinión de juicio de valor siempre y cuando entienden el mensaje, pero que no siempre justifican estas opiniones, ya que “falta todavía argumentar, y trabajar textos argumentativos”. Así, las preguntas que plantea el docente son: “¿crees que la acción está bien o está mal? ¿para ti está correcto lo que hizo el personaje? ¿qué opinas del texto del tema? ¿qué opinas de la actitud del personaje?”.

En las tablas que a continuación se muestran, desde la perspectiva del docente se presentan los resultados sobre las tres subcategorías. La ficha de observación se aplicó durante una semana en las sesiones de clase, en el área de comunicación cuando se desarrollaba la comprensión lectora, correspondiente a la competencia del área de comunicación “Lee diversos tipos de textos en su lengua materna”. Las tablas revelan la síntesis de los resultados de las situaciones y actividades desarrollados por el docente.

Tabla 5. Ficha de observación al docente. O.F.G

Subcategoría: Valoración de los relatos locales				
Actividades/Indicadores	Sí	No	A veces	Comentarios
Utiliza los relatos locales en las sesiones de clase.		X		Usa textos foráneos: “chullachaki”, “el mago orgulloso”, el delfín.
Subcategoría: Uso de los relatos locales en las sesiones de clase				

Actividades/Indicadores	Si	No	A veces	Comentarios
El docente emplea los relatos locales para captar la atención de los estudiantes.		X		
El docente realiza actividades para desarrollar habilidades comunicativas en los niños. ¿Cuáles?			X	Solo lectura en redes. Hace leer a los estudiantes por turnos.
El docente utiliza los relatos locales para transmitir contenidos curriculares.		X		No se ha observado.
Estrategias que desarrollan los niveles de comprensión lectora				
Actividades/Indicadores	Si	No	A veces	Comentarios
Plantea preguntas de recojo de información explícita del texto.	X			El docente plantea preguntas como: ¿quiénes son los personajes?; marcar verdadero o falso.
El docente plantea preguntas que permite deducir ideas nuevas sobre el texto.		X		Solo planteó: ¿qué tipo de texto es?, ¿es ficticio o real el texto?
El docente plantea preguntas que implican emitir juicio moral.		X		No se ha evidenciado.

Cuadro: Elaboración propia

Los resultados con respecto a la subcategoría “valoración de los relatos locales” muestran que el docente no emplea los relatos locales en las sesiones de clase, sino que usa textos clásicos (occidentales) o foráneos: “el delfín”, “el mago orgulloso”; y algunos textos de otras regiones del Perú: “el chullachaki”. Sin embargo, justifica la importancia de enseñar a los estudiantes los relatos locales ello lo ha señalado en la entrevista. Con respecto a la subcategoría “uso de los relatos locales en las sesiones de clase” los resultados muestran que el docente no utiliza los relatos locales al inicio de las sesiones de clase para motivar, ni para captar la atención de los estudiantes. Asimismo, el docente a veces, para desarrollar habilidades comunicativas en los niños, permite a los estudiantes solo hacer lectura en redes, cada estudiante lee por turnos. En lo que concierne a la subcategoría “estrategias que desarrollan los niveles de comprensión lectora” los resultados muestran que, casi todas las preguntas de comprensión que plantea el docente son de tipo literal. Sobre las preguntas de comprensión inferencial, plantea mínimamente y de cuestiones básicas: ¿qué tipo de texto es?, ¿es ficticio o real el texto?. En cuanto a

las preguntas de comprensión en nivel crítico no ha planteado ninguna. Cabe resaltar que las preguntas en niveles de comprensión lectora que han sido planteadas por el docente no han sido sobre los relatos locales, sino de textos foráneos, y textos de otras regiones del Perú, los cuales han sido textos desarrollados en las sesiones de clase observadas. Finalmente, se muestra que, el docente, pese a que no emplea los relatos locales sigue las estrategias pedagógicas de lectura: antes, durante y después de la lectura. También, recoge los saberes previos de los estudiantes, haciendo inferir y anticipar el texto mediante imágenes.

4.1.3. Guía de observación a los estudiantes

En las tablas que continúan, se presentan los resultados sobre dos subcategorías que conciernen específicamente a los estudiantes. La ficha de observación se aplicó durante una semana en las sesiones de clase, en ella se observaron tres sesiones de clases correspondientes al área de comunicación y precisamente dos de comprensión lectora con los siguientes textos: “El chullachaki”, “el mago orgulloso”. Aparte de ello, en una sesión se hizo lectura que era parte del plan lector del aula sobre el texto “el delfín”. Por otra parte, el idioma que se utilizó en las sesiones era castellano complementados con expresiones e indicaciones cortas en quechua. Las tablas revelan los resultados de las situaciones y actividades desarrollados por los estudiantes (grupo clase) durante dicha actividad.

Tabla 6. Ficha de observación a los estudiantes de quinto y sexto grado.

Subcategoría: Uso de los relatos locales en las sesiones de clase				
Actividades/Indicadores	Sí	No	A veces	Comentarios
Los estudiantes muestran actitud de interés por la sesión de clase.	X			Los estudiantes se muestran participativos.
Los niños socializan a través de los relatos locales cuando el docente los incluye en su sesión.		X		Responden a las preguntas cuando el docente les plantea sobre los textos leídos, pero no se observó momentos donde socialicen entre ellos: sobre el texto el mago orgulloso, el delfín
Los niños socializan a través de relatos locales en ausencia del docente.		X		

Estrategias que desarrollan los niveles de comprensión lectora

Actividades/Indicadores	Si	No	A veces	Comentarios
Los estudiantes recuerdan datos explícitos del texto.	X			De manera oral el docente preguntó sobre la secuencia de hechos, y casi la mitad levantó la mano, y participaron aportando y acotando a las participaciones de sus compañeros. También, este tipo de preguntas el docente planteó de manera escrita, de 12 respondieron 9 correctamente las primeras preguntas. Las demás preguntas que planteó el docente, la mitad de estudiantes respondieron acertadamente. El conteo se realizó al instante cuando el docente solicitó que levantasen la mano quienes habían respondido correctamente, y el docente daba el visto bueno. Las preguntas de manera escrita que se plantearon se pueden apreciar en el anexo 6, figura 9.
Los niños comentan ideas nuevas con respecto al texto que no están escritas en él.	X			Sobre las preguntas planteadas: ¿qué tipo de texto es?, ¿es ficticio o real el texto? la mayoría deduce correctamente. Por otro lado, en el proceso una minoría de niños comentan ideas nuevas sobre el texto “el mago orgulloso”: “el mago si era tan poderoso y hábil debió eliminar al emisario”
Los estudiantes emiten opinión con juicio moral lo que está mal y bien sobre el texto.			X	
Los estudiantes argumentan sus posiciones de juicio moral			X	

Cuadro: Elaboración propia

Los resultados con respecto a la subcategoría “uso de los relatos locales en las sesiones de clase” muestran que los estudiantes participan dando sus opiniones y respuestas en el proceso de la sesión de clase, pero no se ha utilizado los relatos locales para este fin. Asimismo, los estudiantes no se narran, no dialogan, ni socializan mediante relatos locales, solamente participan cuando el docente les hace preguntas sobre los textos clásicos y los estudiantes responden, pero, tampoco socializan entre estudiantes con estos textos. En cuanto a la subcategoría “estrategias que desarrollan los niveles de comprensión lectora” los resultados muestran que una gran mayoría de estudiantes

recuerdan información que está entre líneas y directas en el texto, pero relacionadas con la secuencia de hechos, de 12 estudiantes 9 responden correctamente a estas preguntas de manera oral y escrita; sin embargo, a las preguntas literales planteadas de manera escrita (anexo 6, figura 9), de manera general, la mitad de estudiantes responden acertadamente. Sobre las preguntas inferenciales que mínimamente plantea el docente: ¿qué tipo de texto es?, ¿es ficticio o real el texto?; la mayoría responde acertadamente, aparte de ello, una minoría, entre dos estudiantes participan comentando ideas nuevas, pero antes de leer el texto infieren interpretando las imágenes que presenta el docente, dando a conocer así sus saberes previos. Cabe resaltar y enfatizar que, si bien las preguntas inferenciales mencionadas han sido respondidas correctamente por la mayoría estudiantil, estas no permiten verificar ni corroborar una comprensión adecuada y real del texto leído en este nivel, porque las preguntas planteadas, ya mencionadas, solo fueron básicas y con carácter de sencillez, que no demandan realizar deducciones e inferencias. Finalmente, los estudiantes no emiten sus opiniones valorativamente de lo que está bien o mal, ya que el docente no ha planteado ese tipo de preguntas en nivel crítico.

4.2. Discusión de resultados

Respecto a los relatos incorporados por el docente en el desarrollo de la comprensión lectora, según la opinión docente (Tabla 4) que se constata en los resultados de la entrevista, él aplica los relatos locales a lo largo de sus sesiones de clase, sin embargo, no se ha evidenciado ello. Puesto que, cuando se solicita mencionar los relatos locales que conoce y utiliza en clase el docente indica: “el mito de *maqirua* con *mallmanya*”, cuyo mito señalado pertenece a la comunidad del docente; “los piratas y los niños, *qurituru*, *qurilasu*”, el primero, desde el nombre se entiende que es una narración extranjera, el segundo si es parte de la comunidad, y el tercero es de una provincia cercana (Chumbivilcas, Cuzco). Asimismo, sobre lo que menciona: “el cuentacuentos de audios, relato de *llaviq*, llama *yupi yupana* o huella de llamas”, lo primero, son narrativas orales que evidentemente no son parte de la comunidad, los dos últimos específicamente no son de la localidad, sino que esos relatos se comparten con comunidades aledañas. Es decir, hay una mezcla de relatos que menciona el docente, de los cuales la mayoría no son de la localidad de los estudiantes o de la comunidad donde está inserta la escuela. El no uso de los relatos se ha evidenciado también en la observación (Tabla 5), sino que ha empleado textos de otras regiones y fuera del contexto de los estudiantes. El desconocimiento de

los relatos locales por parte del docente se puede constatar también a través de lo que se ha recogido en las entrevistas a los sabios o pobladores de la localidad, ya que, todos ellos mencionan relatos diferentes de lo que señala el docente: relatos sobre la historia del nombre de la comunidad Minascucho (*toryotamanta, minas raqramanta*), la historia del lugar *wawamullpu*, de *pukyoqhata, gintil muqu*, de *atuqmaqachina*. la creencia y relato de los *apus (qaqsa, maqirwa y yanaqqa)*, y relato sobre prácticas culturales, actividades costumbristas como el *wanka* (canto a la tierra) y otras creencias. Si bien el docente señala la importancia de los relatos locales y su relación de estos con la comunidad, el docente en su práctica no lo concretiza (Tabla 4, Tabla 5). La importancia de trabajar con los relatos o narrativas de contexto, así como señalaron Ladrón, Leal y Subiabre (2011), es que los estudiantes muestran mayor interés en la lectura cuando corresponde a su contexto, pero ello no se ha demostrado en este hallazgo. Además, desde las opiniones de los sabios de la comunidad (tablas 1 y 2) los relatos se deberían emplear como “cuentos” para el aprendizaje y para que los estudiantes se identifiquen con su comunidad y lo conozcan a profundidad, pues, los elementos que aparecen en los relatos forman parte de la identidad cultural de la comunidad. Asimismo, hay la necesidad de que, si los sabios y personas adultas de la comunidad llegaran al final de sus vidas, las nuevas generaciones ya no sabrían ni conocerían la historia de su comunidad, la historia de los lugares, prácticas culturales, creencias, entre otros, en consecuencia, como ya está sucediendo actualmente, se perdería la riqueza e identidad cultural.

En ese entender, y puesto que la institución es reconocida como una escuela EIB se esperaría que se atienda desde el contexto y necesidades de los estudiantes. Mientras que desde la propuesta de la Educación Intercultural Bilingüe (Minedu, 2013) se señala que una de las características de una escuela EIB es que el docente debe ser conocedor de la del contexto de los estudiantes y aplicarlos en el proceso de enseñanza aprendizaje, ello no se constata la praxis docente tal como indica las características de una escuela que brinda el servicio educativo EIB.

Respecto al uso de relatos locales en las sesiones de clase para la motivación, para la socialización y desarrollo de aprendizajes, tal como muestran los resultados (Tabla 4, Tabla 5, Tabla 6), el docente señala que sí utiliza los relatos locales para estas finalidades, pero no es claro lo que señala, porque al momento de dar respuesta sobre los relatos que ha utilizado nombra narrativas que no son del contexto, por el contrario, tienen características exóticas. Además, ello se constata con los nombres de relatos que señalaron los sabios, y en la observación se halló que no se ha empleado los relatos locales

para estos propósitos. Por tanto, a pesar de que haya utilizado textos o narrativas desde la opinión del docente para motivar, socializar y desarrollar aprendizajes en los estudiantes no corresponden a los relatos que son parte del entorno sociocultural de los educandos.

En cuanto a las estrategias que desarrollan los niveles de comprensión lectora, así como demuestran los resultados (Tabla 4, Tabla 5, Tabla 6), para recoger la comprensión del texto leído, el docente, mayormente plantea preguntas literales, recogiendo solamente los datos e información presente entre líneas del texto, mínimamente plantea preguntas inferenciales, tanto de manera oral y escrita (como las que se mencionaron en la ficha de observación) y ninguna de preguntas de nivel crítico. Generalmente, respecto a todas las preguntas literales, generalmente la mitad de los estudiantes participan y responden correctamente. Ello se ha corroborado con la observación tanto a los estudiantes y al docente con las preguntas que planteó. Sobre las preguntas planteadas de tipo inferencial: ¿qué tipo de texto es?, ¿es ficticio o real el texto?, si bien la mayoría respondió correctamente no porque estas si demandan realizar deducciones, relaciones e inferencias, sino porque son preguntas básicas y simples que frecuentemente se desarrollan al caracterizar los tipos de textos. Por otra parte, el docente señaló que para trabajar la comprensión inferencial se puede emplear estrategias en la que se trabaje con imágenes, parafraseo para la interpretación y conllevar a la inferencia. Si bien en la observación se ha apreciado el uso de imágenes, pero esto se usa al inicio de la lectura, para recoger los saberes previos. No se ha empleado las imágenes con la finalidad de adentrar a los estudiantes hacia la inferencia, sino como recurso para introducir a los estudiantes al contenido de la lectura; y en cuanto al parafraseo, no se ha evidenciado. Por otro lado, cuando se solicitó al docente las preguntas que plantea para recoger la comprensión en nivel inferencial mencionó: ¿qué se entiende del texto?, ¿qué mensaje nos deja, qué mensaje transmite el texto?”, no se alinea con claridad a lo que implica una comprensión en nivel inferencial porque mezcla las preguntas de tipo literal con inferencial, sobre todo con esta pregunta: “¿qué se entiende del texto?”, ya que si eso preguntara a un estudiante la respuesta obvia sería dar un resumen o síntesis sobre lo tratado del texto, lo cual no implica que sea un pregunta que recoja la comprensión en nivel inferencial. Esto se discrepar también con lo que señalan Gordillo y Flores (2009) y Herrera et al., (2015), de que la comprensión en nivel inferencial consiste en asociar significados, realizar hipótesis, conjeturas y deducciones a partir de significados directos y palabras entre líneas para determinar las ideas principales y secundarias, características de personajes u otros detalles que no aparecen en el texto, para lo cual se requiere de algunos procesos mentales,

así como el pensamiento o la imaginación para realizar deducciones y un conjunto de asociaciones de ideas del texto. En ese sentido, cuando el docente plantea “¿qué se entiende del texto?” solamente está solicitando al estudiante sintetizar la información que está explícitamente en el texto, mas no exige al estudiante trabajar otros procesos mentales como la imaginación, deducción o asociaciones. Finalmente, con respecto a la comprensión crítica, como se señaló en los resultados y en líneas arriba, el docente no plantea preguntas de este nivel, tampoco utiliza los relatos locales para ello. En esa línea, según a lo que señala Fuentes (2009), la mayoría estudiantes se quedan en el nivel de comprensión literal, en esta investigación se ha hallado también una situación parecida, por el hecho de que el docente da mayor énfasis en el recuerdo de datos presentes en el texto. Cabe enfatizar que el docente, al desarrollar la comprensión lectora, plantea preguntas literales y la mitad de los estudiantes responden satisfactoriamente, pero ello lo trabaja solo con textos fuera del contexto estudiantil. Pero, con los relatos locales podrían hacerlo mejor, y en los tres niveles como bien lo señalan Vidangos (2016) y Molina y Lacastro (2017), de que la incorporación de los cuentos andinos o narrativas andinas mejoran significativamente la comprensión en los tres niveles y en sus aprendizajes, puesto que era cercano a los estudiantes, esto en comparación con los resultados encontrado en esta investigación no se puede confirmar puesto que el docente no incorporó narrativas de esta característica a pesar que también no se desconecta de su medio.

Entonces, este hallazgo, también, es similar al de Rojas y Cruzata (2016) de que las estrategias usadas por el docente no aportan óptimamente a la comprensión lectora de los estudiantes, ya que solo comprendieron el texto la mitad del total de estudiantes y en nivel de comprensión básico o literal. Es decir, los estudiantes con los textos no locales no llegan a una comprensión esperada del texto. Por otra parte, influye en ello lo que indica el docente (Tabla 4), de que para recoger la comprensión en los estudiantes plantea mayormente preguntas de tipo literal, y poco o nada preguntas inferenciales (Tabla 4, Tabla 5, Tabla 6) y nulamente preguntas de tipo crítico. Además, para desarrollar la comprensión lectora el docente emplea textos foráneos, mas no los relatos locales. Es decir, las actividades empleadas por el docente no son eficientes ni adecuadas para la comprensión lectora que alcance los tres tipos de niveles de comprensión.

Por lo tanto, no es coherente lo afirmado por el docente de que ha incorporado los relatos locales en el desarrollo de las sesiones de clase, ni mucho menos para la

comprensión lectora porque no tiene conocimiento de los relatos y diferentes narrativas existentes en la comunidad donde está inserta la escuela EIB.

De ese modo, sobre las estrategias aplicadas por el docente para incorporar relatos locales se puede señalar que, el docente no emplea estrategias para incorporar los relatos locales, a pesar de su conocimiento sobre importancia de trabajar los relatos locales no ha logrado concretizar de manera adecuada. Entonces, para trabajar la comprensión lectora en los estudiantes, según muestran los resultados, como parte de su estrategia fue utilizar textos occidentales, y otros textos que son de Perú, pero alejados a la realidad de los estudiantes. Por otro lado, para saber si los estudiantes han comprendido la narrativa leída, el docente da mayor prioridad al recuerdo y memorización de datos, los cuales se recoge a través de preguntas literales.

Por lo tanto, la forma de desarrollar la lectura del profesor para el desarrollo de la comprensión lectora no se puede considerar como una metodología educativa de la EIB, porque según la *Guía Metodológica de Educación Primaria Intercultural Bilingüe* (Minedu, 2018), y con respecto a la competencia que involucra la comprensión lectora “Lee diversos tipos de textos”, “el desarrollo de esta competencia debe entenderse como el desarrollo de una práctica social situada en distintos grupos o comunidades socioculturales. Una interacción dinámica entre el lector, el texto y los textos socioculturales que enmarcan la lectura” (Minedu, 2018, p. 44). Es decir, el proceso de desarrollo de comprensión lectora en la realidad educativa del objeto de investigación no es situada al contexto social de los estudiantes, a su vez el docente no promueve una interacción de los estudiantes con los textos socioculturales, sino con textos aislados del entorno. Asimismo, las estrategias de enseñanza, según dicta la *Guía Metodológica de Educación Primaria Intercultural Bilingüe* (Minedu, 2018), deben considerar los relatos orales, sobre todo para la comprensión lectora, que narran historias tradicionales, pero esto debe tener un objetivo claro para desarrollarlo en la sesión de clase. Ello no se ha mostrado en los resultados por lo que la metodología aplicada del docente no es parte de una metodología de educación intercultural bilingüe.

Entonces, después de lo analizado líneas arriba, la metodología aplicada por el profesorado en la incorporación de los relatos locales para el desarrollo de la comprensión lectora está alejado a la realidad y a las necesidades de los que reciben el servicio educativo EIB. Por una parte, el docente no incorpora los relatos locales, pese a que los estudiantes deberían recibir una educación con proceso de enseñanza aprendizaje situada

según a su contexto cultural, y, por otra parte, la práctica pedagógica en el desarrollo de comprensión lectora es incoherente e inadecuada según a lo que exige la propuesta educativa EIB.

La práctica pedagógica del docente sobre la lectura es pues una metodología que intenta desarrollar en los estudiantes la comprensión lectora, pero descuida que el trabajar la comprensión lectora desde el enfoque EIB tiene un fuerte arraigo con el contexto del estudiante, y pese a ello no utiliza los relatos locales. Al mismo tiempo que desarrolla esta metodología omite también lo que implica la comprensión lectora en su totalidad, olvidando que la comprensión lectora abarca también el nivel inferencial y crítico. Finalmente, dado que institución educativa está considerada como una escuela EIB, esta forma de servicio educativo que brinda el docente no cumple ni se alinea con los principios y características de una escuela con enfoque de educación intercultural bilingüe, por el contrario, sigue el modelo tradicionalista de enseñanza y aprendizaje que se imparte en la mayoría de las instituciones educativas en las que la diversidad cultural se opaca y no se toma en consideración. Asimismo, la escuela siendo como IE con EIB de fortalecimiento, en la que los estudiantes tienen como lengua materna el quechua, las sesiones de clases son en castellano, tampoco se usa la lengua quechua para la enseñanza de los relatos locales y otras narrativas, excepto para comentarios o frases cortas; es decir, esto también influye como causa de una educación poco pertinente en lo lingüístico y en lo cultural (en el no uso de relatos locales) frente a una realidad ampliamente diversa.

CONCLUSIONES

1. La metodología con el que el docente desempeña su actividad educativa y para el desarrollo de la comprensión lectora es poco adecuada, poco pertinente, no situado al contexto sociocultural ni a las necesidades de los estudiantes, a pesar de lo que exige los principios de una escuela que brinda el servicio educativo intercultural bilingüe. Por el contrario, se aísla a este enfoque educativo, continuando con el modelo educativo tradicional. Así pues, la EIB solo está presente teóricamente, quedando así la propuesta pedagógica educativa intercultural bilingüe en una mera idealización y aspiración de una escuela rural verdaderamente EIB.
2. Las estrategias empleadas de la práctica docente para el desarrollo de la comprensión lectora a través de los relatos locales no corresponden ni se alinean al contexto estudiantil, ya que en principio no se ha empleado los relatos del contexto, y los textos empleados por el docente no reflejaron una comprensión esperada y eficaz. Por tanto, estas estrategias no propician el desarrollo potencial de los estudiantes en la comprensión lectora.
3. Los relatos incorporados por el profesorado en el proceso del desarrollo de la comprensión lectora es más una anécdota y discurso, existe desconocimiento del docente sobre los relatos locales, por lo que desde ya incorporarlos no ha sido posible, de esa manera la incorporación yace y se estanca solamente en el discurso docente. El discurso y la práctica pedagógica están desconectadas.

RECOMENDACIONES

1. Si bien la educación intercultural bilingüe puede ser cuestionada porque parte de una propuesta pedagógica, ya que, no existe un currículo nacional de EIB, sin embargo, tiene planteamientos interesantes. Uno de ellos es el aprendizaje contextualizado y situado, que considera los elementos culturales del contexto del educando. En el proceso educativo se puede desarrollar diferentes conocimientos y habilidades que pueden partir desde el seno de la comunidad de los estudiantes. El enfoque de educación intercultural bilingüe propicia una educación en triada, donde se relacionan la escuela, la comunidad y familia. En ese entender, para la incorporación de los relatos locales el docente debe involucrarse con la comunidad, con las familias, invitar a los sabios y conocedores de los relatos, creencias, costumbres o diferentes prácticas culturales de la comunidad para trabajar en las aulas, haciéndolos partícipes en el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes en diferentes áreas curriculares además de la lectura. Asimismo, según lo que ha mostrado los resultados de la investigación hay una necesidad de indagar diferentes prácticas costumbristas, ya que todos ellos conllevan un relato por detrás, en palabras de ellos pues, si esto no se indaga, no se recopila y no se recupera, se perderá. Qué mejor podría ser recuperarlo desde el trabajo educativo y utilizarlo con la finalidad de generar aprendizajes.

2. El desempeño docente es fundamental para hacer realidad la propuesta educativa EIB, es el único personaje para brindar una educación de calidad y pertinente a los requerimientos de los estudiantes. Ellos tienen en derecho de recibir una educación diversificada y contextualizada, por eso recae en la responsabilidad y compromiso del docente. En ese sentido, el docente debe aperturarse a nuevas realidades, conocer la teoría y aplicarlo para el desarrollo potencial de las capacidades y habilidades de los estudiantes. Falta, pues, el desarrollo de una “escuela” de formación docente EIB.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, G. (2015). *Educación Intercultural Bilingüe: Educación y Diversidad*. APUNTES Educación y Desarrollo Post-2015. N° 9 UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE09-ESP.pdf>
- Alcántara, S. (2015). Estrategia didáctica de narración de cuentos y su influencia en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del V ciclo de la I. E. N° 10383 "San Juan". Chota, 2014 (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Cajamarca, Cajamarca. Recuperado de <http://repositorio.unc.edu.pe/bitstream/handle/UNC/1562/ESTRATEGIA%20DIDACTICA%20DE%20NARRACION%20DE%20CUEENTOS%20Y%20SU%20INFLUENCIA%20EN%20EL%20NIVEL%20DE%20COMPRENSION%20LECTORA%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Álvarez, Gabriela. (2011). Los relatos de tradición oral y la problemática de su descontextualización y re-significación en contexto escolar (Tesis de maestría). Universidad Nacional de La Plata Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Argentina. Recuperado de https://www.uam.mx/cdi/pdf/publicaciones/lengua_indigena/tesis_alvarez.pdf
- ANDINA, Agencia Peruana de Noticias. (2019, 08, 01). Educación rural: Minedu adopta medidas para mejorar logros en comunicación y matemática. Recuperado de <https://andina.pe/agencia/noticia-educacion-rural-minedu-adopta-medidas-para-mejorar-logros-comunicacion-y-matematica-738433.aspx>
- Burga, E. (2016). POLITICAS EDUCATIVAS. La política de la educación intercultural bilingüe: avances y retos pendientes. Perú. Tarea. Recuperado de https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2016/08/Tarea91_16_Elena_Burga.pdf
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó. Recuperado de http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany_d_luna_m_sanz_g_-_ensenar_lengua.pdf
- Condemarin, M., Galdames, V., y Medina, A. (1997). *Taller de lenguaje. Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito*. Chile: Dolmen Ediciones.

- Díaz, María. (2007). *La motivación para la lectura por medio del cuento en niños de primer grado de primaria* (Tesis de Licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, Zamora. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/24858.pdf>
- Espinoza, M. (2009). *La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura en contextos rurales bilingües*. Lima.
- Fuentes Monsálves, LI (2009). Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarrica y Loncoche, Chile. *Perfiles educativos*, 31 (125), 23-37. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v31n125/v31n125a3.pdf>
- García, Á. (2018). Las leyendas como recurso didáctico y creativo en 2º curso de Educación Primaria (Trabajo de grado en educación primaria). Universidad de Valladolid. Soria. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/31694/TFG-O-1334.pdf;jsessionid=A476974F9003CFEDBF630942B182EBAE?sequence=1>
- Guía Metodológica de Educación Primaria Intercultural Bilingüe*. (2018). Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://www.perueduca.pe/recursosedu/c-documentos-curriculares/primaria/guia-metodologica-primaria.pdf>
- Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad: Propuesta pedagógica*. (2013). Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta-pedagogica-eib-2013.pdf>
- Hernández, Roberto. (2014). *Metodología de la investigación*. México. Sexta edición. Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Ladrón de Guevard, A. L, & Subiabre, J. (2011). *Narrativa en Contexto: Propuesta Pedagógica Para Mejorar La Comprensión Lectora*. Horizontes Educativos, 16(1), 9–17. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/979/97922274002.pdf>
- Leliwa, Susana y Scangarello, I (2016). *Psicología y educación*. Segunda edición. Editorial Brujas
- López, A., Moreno, C., Jerez, I., & Encabo, E. (2003). Cómo enseñar a través de los mitos: la Didáctica de la Lengua y la Literatura en una fábula alegórica. *Didáctica. Lengua y literatura*, (15), 121-138. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0303110121A/19418>
- Milena, Sandra. (2017). Niveles de comprensión lectora literal e inferencial en el área de lengua castellana con estudiantes del grado sexto de educación básica de la institución educativa Fabio Riveros en Villanueva Casanare (Proyecto de grado Magister). Universidad Autónoma de Manizales. Manizales. Recuperado de http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/388/1/Nivel_compre_lecto_literal_inferen_%C3%A1rea_lengua_castella_estudia_sexto.pdf

- Minedu (2016). Programa curricular de Educación Primaria. Lima
- MINEDU (2016). Programa curricular de Educación Primaria. Lima. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-primaria.pdf>
- MINEDU, (2013). Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad: Propuesta Pedagógica. Recuperado de <https://bit.ly/28PXV34>
- Ministerio de Educación. (2016). Plan nacional de educación intercultural bilingüe al 2021. Perú. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/eib-planes/rm-629-2016-minedu-plan-nacional-eib.pdf>
- Molina V. & Lacastro, H. (2017). MEJORAR LA COMPRESION LECTORA A TRAVES DE CUENTOS Y RELATOS ANDINOS EN LA INSTITUCION EDUCATIVA PRIMARIA Nro. 71006 YUNGUYO (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de San Agustín. Arequipa. Recuperado de <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/5939/EDCmocov.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mosonyi, E. y Rengifo, F. (1983) Fundamentos teóricos y programáticos de la educación bilingüe intercultural. En RODRÍGUEZ, N., MASFERRER, E. Y VARGAS VEGA, R (Op. cit.), Vol. 1 [pp: 209-230].
- Ojeda, M. (2016). EL CUENTO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRESIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA AGUSTÍN CONSTANTE DEL CANTÓN PELILEO (Tesis de licenciatura en Ciencias de la Educación). Universidad Técnica de Ambato. Ecuador. Recuperado de <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/23115/1/TESIS%20MARTHA%20OJEDA.pdf>
- Pérez, D., Pérez, A., & Sánchez, R. (2013). El cuento como recurso educativo. *3c Empresa: investigación y pensamiento crítico*, 2(4), 4. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4817922.pdf>
- Pinzás, J. (2001). *Se aprende a leer, leyendo. Ejercicios de comprensión de lectura..* PUCP. Lima
- Pinzás, J. (2012). *Leer pensando: introducción a la visión contemporánea de la lectura. ¿Qué es leer? La visión contemporánea.* Fondo Editorial. Recuperado de <https://es.scribd.com/read/293593589/Leer-pensando-Introduccion-a-la-vision-contemporanea-de-la-lectura>
- Prat, J. (2013). *Historia del Cuento Tradicional.* Urueña, Fundación Joaquín Díaz. Recuperado de https://funjdiaz.net/folklore/pdf/prat_ferrer_historia_cuento_tradicional.pdf
- Redondo, F., & García, G. (2017). Lecturas ecológicas y emoción a través de los cuentos tradicionales: proyecto dirigido al alumnado de primaria y con dificultades específicas de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del*

Profesorado, 90 (31.3), 91-101. Recuperado de http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/9350/0213-8646_90_91.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rezabala, A. (2019). La literatura popular (cuento, mito y leyenda) y su influencia en la comprensión lectora de los alumnos del nivel primario, de la escuela de educación básica fiscal José Salcedo Delgado Guayaquil – Ecuador, 2018 (Tesis de maestría en docencia universitaria). Universidad César Vallejo. Piura. Recuperado de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/43766/Rezabala_SA_M%20-%20SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rojas Cáceres, M. & Cruzata-Martínez, A. (2016). La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú. *Revista de Educación*, (9). Recuperado de http://200.37.102.150/bitstream/USIL/1930/1/2016_Rojas_La-comprension-lectora-en-estudiantes-de-educacion-primaria-en-Peru.pdf

Solé, Isabel. (1992). *Estrategias de lectura*. España. Primera educación. Editorial GRAÓ. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>

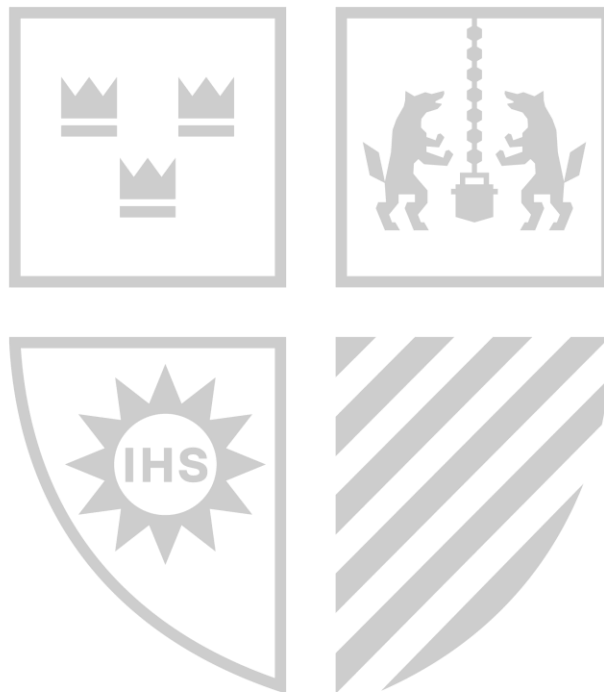
Solé, M. (2012). *Guías de lectura contextualizadas*. Venezuela. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35626140007.pdf>

Soria, D. (2017). La Leyenda como recurso didáctico en el segundo internivel de Educación Primaria (Trabajo de grado en educación primaria). Universidad de Valladolid Facultad de Educación de Soria. Soria. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/29620>

Vidangos, J. (2016). CUENTOS ANDINOS COMO ESTRATEGIA PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN ESTUDIANTES DEL TERCER GRADO A DE LA I.E.P. N° 70081 DE SALCEDO – PUNO (Tesis de especialización en Educación Intercultural Bilingüe). Universidad Nacional del Altiplano. Puno. Recuperado de http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/7136/Juana_Bautista_Vidangos_Condori.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Zapata, W. & Pérez, C. (2016). Entre voces y relatos una investigación formativa sobre la historia local de la vereda el Aitón del municipio de Santa Rosa de Osos (Tesis de licenciatura). Universidad de Antioquia Facultad de educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Colombia. Recuperado de http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2147/1/PB0283_perezchristian_zapatawilton.pdf

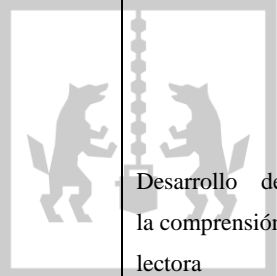
ANEXOS



ANEXO 1: MATRIZ DE CATEGORÍAS

Título: INCORPORACIÓN DE LOS RELATOS LOCALES EN LAS SESIONES DE CLASE PARA DESARROLLAR LA
COMPREENSIÓN LECTORA EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN UNA ESCUELA DE LA COMUNIDAD MINASCUCHO,
APURÍMAC

Descripción de la realidad	Preguntas de investigación	Objetivos	Teorías	Categorías	subcategorías	Metodología	Plan de análisis de datos
Las evaluaciones en la competencia “Lee diversos tipos de texto” los estudiantes de las escuelas rurales están por debajo del nivel esperado o satisfactorio. Por parte de los estudiantes aparecen perspectivas negativas y aversión a la lectura. De modo que, las estrategias de para	¿Cuáles de los relatos locales son incorporados por el profesorado en el desarrollo de la comprensión lectora en una IE de primaria en la comunidad de Minascucho, región Apurímac?	Indagar los relatos locales incorporados por el profesorado en el desarrollo de la comprensión lectora en una IE de primaria en la comunidad de Minascucho, región Apurímac.	Educación Intercultural bilingüe	Relatos locales incorporados en las sesiones de clase	Valoración de los relatos locales	Paradigma Hermenéutico-interpretativo. Enfoque cualitativo. Tipo empírico. Método etnometodológico.	Metodología artesanal. Codificación apriorística y abierta Lógica inductiva.

desarrollar la comprensión lectora es inadecuado en las zonas rurales y no corresponde a las necesidades de los y las estudiantes, ya que los textos que se aplican no permiten relacionar los conocimientos previos de los estudiantes con las ideas de los textos.	¿Cuáles de las estrategias del profesorado incorporan relatos locales en el desarrollo de la comprensión lectora en una IE de primaria en la comunidad de Minascucho, región Apurímac?	Indagar las estrategias del profesorado que incorporan relatos locales en el desarrollo de la comprensión lectora en una IE de primaria en la comunidad de Minascucho, región Apurímac.		Desarrollo de la comprensión lectora	Uso de los relatos locales en las sesiones de clase		
	¿Cuál es la metodología aplicada por el profesorado en la incorporación de los relatos locales en las sesiones de clase para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de nivel primario en una IE de la comunidad Minascucho, región Apurímac?	Explorar la metodología aplicada por el profesorado en la incorporación de los relatos locales en las sesiones de clase para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de nivel primario en una IE de la comunidad Minascucho, región Apurímac			Estrategias que desarrollan los Niveles de Comprensión lectora		

ANEXO 2: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DEL DOCENTE

Fecha: ____/____/____ Hora: _____

Nombre del entrevistado:

Institución Educativa:

OBJETIVO: Explorar la metodología aplicada por el profesorado en la incorporación de los relatos locales en las sesiones de clase para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de nivel primario en una IE de la comunidad Minascucho, región Apurímac

PREGUNTAS:

1. ¿La IE está reconocido como una escuela EIB?
 - a. Sí
 - b. No
2. ¿Tiene conocimiento sobre la EIB? ¿en qué consiste brindar un servicio educativo intercultural bilingüe?

I. VALORACIÓN DE LOS RELATOS LOCALES

3. ¿Cuáles son los relatos propios de aquí que usted conoce? ¿Cómo los conoció usted?

4. ¿Qué tan seguido utiliza los relatos de la localidad en sus sesiones de clase?

- a. Siempre
- b. A veces
- c. Nunca

5. ¿Puede nombrar algunos relatos locales que utiliza?

- a. No
- b. Sí

Nombre: _____

6. ¿Cuál es la enseñanza de estos relatos?, ¿qué es lo que da a conocer?

7. ¿Cómo se relaciona el relato con los comuneros y las actividades del lugar?

8. ¿Es importante que los niños sigan aprendiendo estos relatos? ¿por qué cree que es así?

II. USO DE LOS RELATOS LOCALES EN LAS SESIONES DE CLASE

9. ¿Motiva a sus estudiantes antes de iniciar sus sesiones de clase? ¿Qué acciones realiza para captar la atención de los estudiantes antes de iniciar la sesión de clase?

10. ¿Emplea los relatos locales para ello?

- a. Siempre
- b. A veces
- c. Nunca

11. ¿Qué actividades o estrategias utiliza usted para que los estudiantes interactúen o socialicen entre ellos?

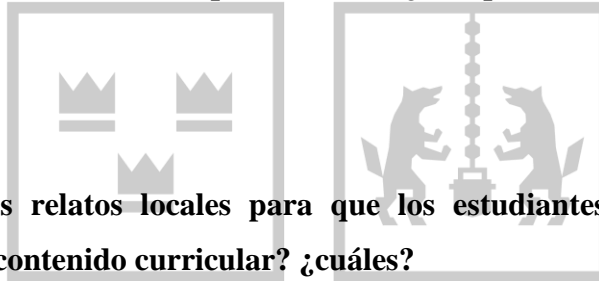
12. ¿Utiliza los relatos de la localidad para que los estudiantes socialicen? ¿Cuáles?

- a. Siempre
 - b. A veces
 - c. Nunca
-
-

13. ¿Qué actividades realiza usted para desarrollar las habilidades comunicativas en los estudiantes (comprensión y expresión oral) y para su desenvolvimiento en público?

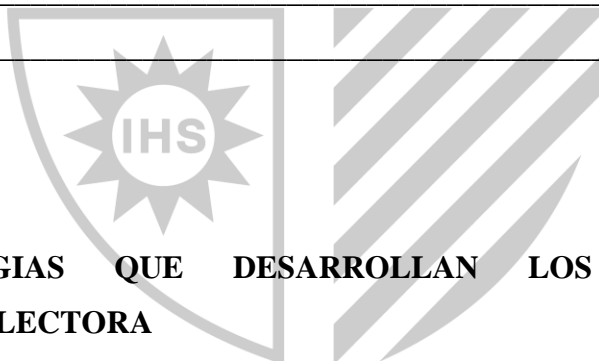
14. ¿Emplea los relatos locales para este fin? ¿con qué frecuencia?

- a. Siempre
- b. A veces
- c. Nunca



15. ¿Emplea los relatos locales para que los estudiantes puedan retener o interiorizar algún contenido curricular? ¿cuáles?

- a. Siempre
- b. A veces
- c. Nunca



III. ESTRATEGIAS QUE DESARROLLAN LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

16. ¿Cómo son las preguntas que plantea usted para que los niños recuerden datos explícitos de los textos leídos? Señale un ejemplo.

17. ¿Todos los niños responden correctamente a estas preguntas? ¿por qué cree que es así?

18. ¿Los niños pueden comentar nuevas ideas relacionadas con el texto pero que no están escritas en él? ¿Por qué cree que es así?

19. ¿Cómo son las preguntas que plantea usted para que los niños deduzcan o infieran sobre el texto?

20. ¿Qué se podría hacer para que los niños aprendan a inferir ideas nuevas de un texto?

21. ¿Aplica estos métodos o estrategias durante las sesiones de clase? ¿Por qué cree que es así?

22. ¿Los estudiantes saben identificar sobre qué está bien y qué está mal en el texto? ¿Por qué cree que es así?

23. ¿Los estudiantes sustentan con argumento sus posiciones sobre lo que está bien o mal del texto?

- a. Siempre
- b. A veces
- c. Nunca

24. ¿Cómo son las preguntas que usted plantea para que el estudiante opine críticamente?

ANEXO 3: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DEL SABIO

Fecha: ____/____/____

Nombre del entrevistado:

Comunidad:

OBJETIVO:

Explorar la metodología aplicada por el profesorado en la incorporación de los relatos locales en las sesiones de clase para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de nivel primario en una IE de la comunidad Minascucho, región Apurímac

PREGUNTAS:

VALORACIÓN DE LOS RELATOS LOCALES

1. ¿Cuáles son los relatos propios de aquí que usted conoce?, ¿cómo los conoció usted?

¿Cuál es la enseñanza del relato?

2. ¿Cómo se relaciona el relato con los comuneros y las actividades del lugar?

3. ¿Es importante que los niños sigan aprendiendo estos relatos? ¿por qué cree que es así?

ANEXO 4: GUÍA DE OBSERVACIÓN DEL DOCENTE

Fecha: ____/____/____

Lugar:

Grado y sección: _____

Institución Educativa:

Profesor:

OBJETIVO:

Explorar la metodología aplicada por el profesorado en la incorporación de los relatos locales en las sesiones de clase para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de nivel primario en una IE de la comunidad Minascucho, región Apurímac

Actividades/Indicadores	Sí	No	A veces	Comentarios
1. Valoración de los relatos locales				
Utiliza los relatos locales en las sesiones de clase.				
Justifica la importancia de los relatos locales para el aprendizaje de los estudiantes.				
2. Uso de los relatos locales en las sesiones de clase				

El docente emplea los relatos locales para captar la atención de los estudiantes.				
El docente realiza actividades para desarrollar habilidades comunicativas en los niños. ¿Cuáles?				
El docente utiliza los relatos locales para transmitir contenidos curriculares.				
3. Estrategias que desarrollan los Niveles de Comprensión Lectora				
Plantea preguntas de recojo de información explícita del texto.				
El docente plantea preguntas que permite deducir ideas nuevas sobre el texto.				
El docente plantea preguntas que implican emitir juicio moral.				

ANEXO 5: GUÍA DE OBSERVACIÓN DEL ESTUDIANTE

Fecha: ____/____/____

Lugar: _____

Grado: _____

Institución Educativa: _____

Profesor: _____

OBJETIVO:

Explorar la metodología aplicada por el profesorado en la incorporación de los relatos locales en las sesiones de clase para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de nivel primario en una IE de la comunidad Minascucho, región Apurímac

Actividades/Indicadores	Sí	No	A veces	Comentarios
1. Uso de los relatos locales en las sesiones de clase				
Los estudiantes muestran actitud de interés por la sesión de clase.				
Los niños socializan a través de los relatos locales cuando el docente los incluye en su sesión.				

Los niños socializan a través de relatos locales en ausencia del docente.				
2. Estrategias que desarrollan los Niveles de Comprensión Lectora				
Los estudiantes recuerdan datos explícitos del texto.				
Los niños comentan ideas nuevas con respecto al texto que no están escritas en él.				
Los estudiantes emiten opinión con juicio moral lo que está mal y bien sobre el texto.				
Los estudiantes argumentan sus posiciones de juicio moral				

ANEXO 6: REGISTRO FOTOGRÁFICO



Figura 4. Estudiantes leyendo por turnos la lectura propuesta por el docente



Figura 5. Estudiantes comparando sus respuestas luego de la lectura.



Figura 6. Estudiantes respondiendo y comparando sus respuestas de las preguntas de la lectura.



Figura 7. Fotografía tomada después de la entrevista al sabio.

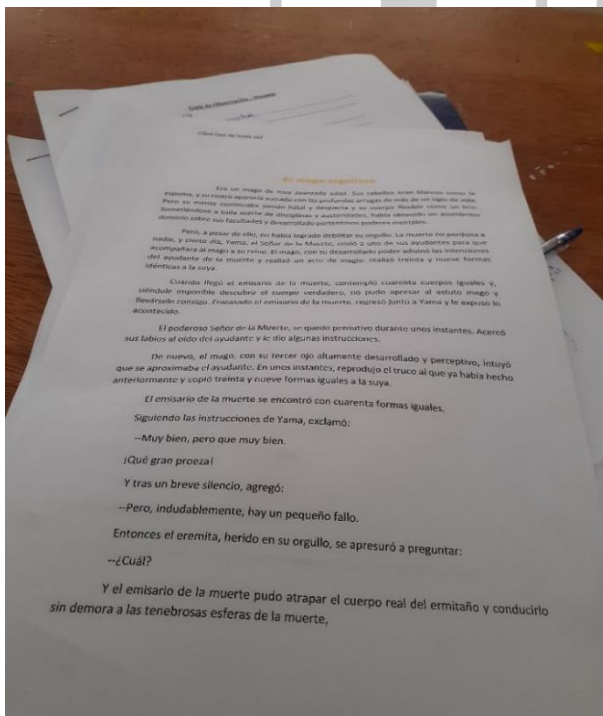


Figura 8. Una de las lecturas foráneas planteadas por el docente

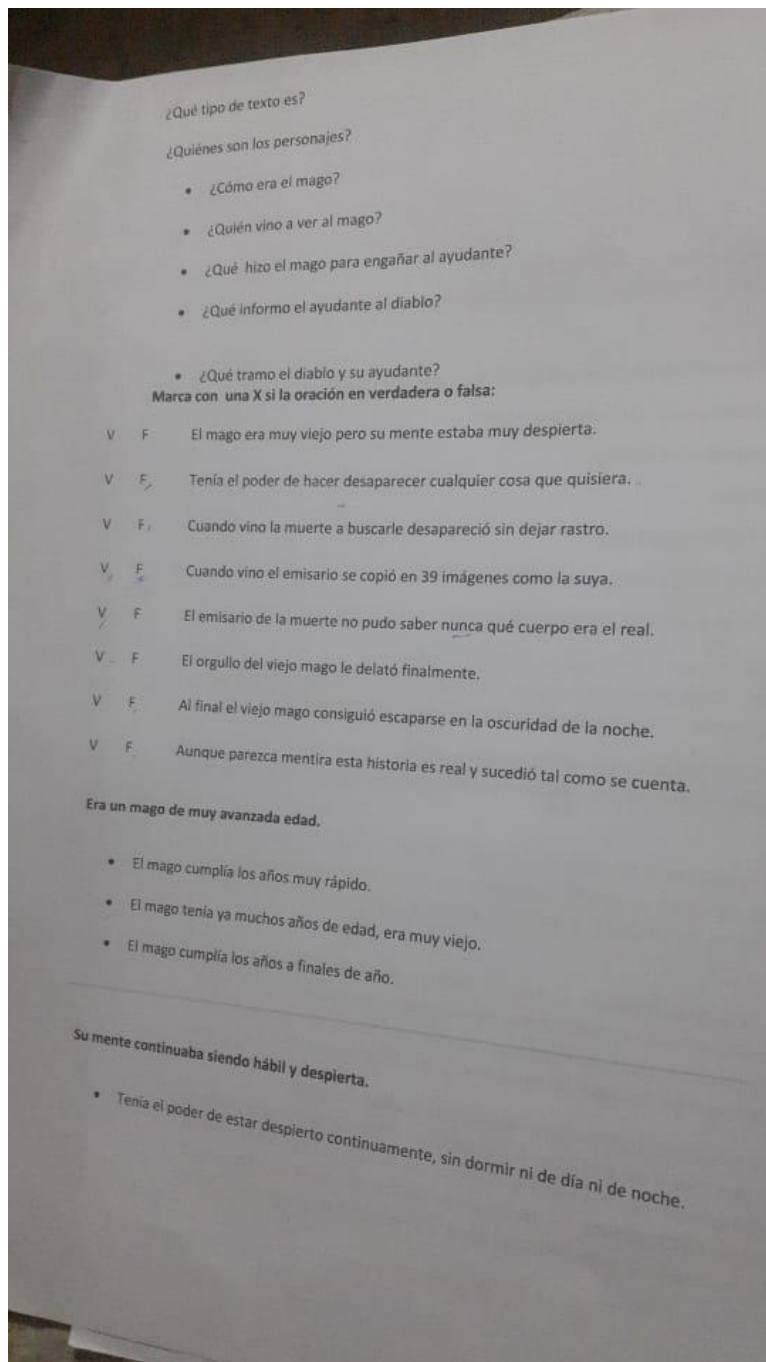


Figura 9. Preguntas de lectura: preponderancia de preguntas literales