UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMON

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

DEPARTAMENTO DE POST GRADO

PROGRAMA DE EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE

PARA LOS PAISES ANDINOS

PROEIB Andes

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE ENSEÑANZA Y USO DE LENGUAS EN DOCENTES DE ESCUELAS EBI EN EL DISTRITO DE MAÑAZO-PUNO

Yanet Tapia Fernández

Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón,
en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención
del título de Magister en Educación Intercultural Bilingüe
con la Mención Formación Docente

Asesor de tesis: Dr. Pedro Plaza Martínez

Cochabamba, Bolivia

2002

La presente tesis ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE ENSEÑANZA Y USO DE LENGUAS EN DOCENTES DE ESCUELAS EBI EN EL DISTRITO DE MAÑAZO-PUNO fue aprobada el .....

Asesor **Tribunal**

Tribunal **Tribunal**

Jefe del Departamento de Post-Grado **Decano**

Con profunda gratitud a mis padres:

Wigberto y Leonor

Agradecimientos

A la Academia de la Lengua Quechua de Puno y en particular a Félix Salas, por el respaldo brindado para la postulación al PROEIB Andes.

A la Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) por el apoyo brindado.

Al fondo para el desarrollo de los Pueblos indígenas de América Latina y el Caribe, por el apoyo financiero que recibimos los estudiantes peruanos.

Al PROEIB Andes, en su personal académico, administrativo y de servicio, por dos años y medio de enseñanzas y aprendizajes, y su apoyo incondicional.

A los profesores de la escuela de Huilamocco Calixto Zona, Juan Chuquicallata y la profesora Ana Antía. También a los profesores de Conaviri Erasmo Herrera, Ferrer Herrera y Wigberto Coaquira, por el apoyo brindado para la investigación.

A los padres y madres de familia, y también a los niños/as de las comunidades de Huilamocco y Conaviri, por su comprensión y apoyo incondicional.

A mis compañeros/as Teresa Cárdenas, Olga Síles y Hernán Lauracio, por su gratificante aliento.

A María René Orellana, Eduardo Arias y Mario Eduardo, por su generosidad y desprendimiento en toda esta etapa de mi estadía en Cochabamba, también por hacerme parte de su familia compartiendo momentos de gozos y tristezas.

A Luis Enrique López, por la comprensión y apoyo brindado a mi persona durante el transcurso de la maestría.

A Pedro Plaza, mi asesor de tesis, por su paciente y minuciosa lectura de los borradores y versiones de esta investigación, y su comprensión durante la tutoría permanente y constante en el proceso de construcción de este trabajo y por haberme brindado consejos y experiencias útiles.

A mis padres Wigberto y Leonor, por su apoyo incondicional para concluir los estudios

A mis hermanos Ferrer y Giner, por su decidido apoyo, y en especial a Aldair quien fue motivo de inspiración.

Además, deseo agradecer a los lectores de la tesis por su minuciosa lectura, sus sugerencias y comentarios, en las personas del Dr. Gustavo Gottret y la Dra. Norma Meneses.

Resumen

El presente trabajo de investigación se centra en las estrategias metodológicas de enseñanza y uso de lenguas en docentes de escuelas EBI (Educación Bilingüe Intercultural) en el distrito de Mañazo, departamento de Puno, Perú.

Esta investigación se efectuó con cinco docentes de dos escuelas EBI, que son: La escuela de Huilamocco No 70702, que cuenta con tres docentes y la escuela de Conaviri 70730, que cuenta también con tres docentes. Estas escuelas se encuentran ubicadas en dos comunidades de la zona quechua, del distrito de Mañazo, provincia y departamento de Puno.

La investigación tiene un carácter predominantemente descriptivo, porque el propósito es identificar y describir de una forma detallada y minuciosa las estrategias metodológicas y el uso de lenguas a las cuales acude el docente en la enseñanza de las asignaturas de ciencias naturales, matemáticas, lengua materna y lenguaje en escuelas EBI.

El trabajo presenta la contextualización de la situación sociolingüística en el Perú, asimismo una breve referencia histórica de la EBI en el Perú, la educación bilingüe intercultural en Puno y finalmente una aproximación a las estrategias metodológicas en la EBI.

El trabajo también muestra la enseñanza de las clases denominadas de L1, en la cual los docentes hacen uso de una variedad de estrategias metodológicas. Estas estrategias las clasificamos en comunes y particulares, en el primer caso están las usadas por la mayoría de los docentes y la segunda las estrategias particulares utilizadas en la enseñanza en las dos escuelas EBI, aquí las subdividimos en estrategias que cada uno de los docentes hace uso en la enseñanza.

Dentro de la clasificación de las estrategias comunes, a su vez las dividimos en estrategias de apertura de las sesiones de clase, desarrollo de las sesiones de clase y cierre de las mismas. En la primera subclasificación se muestra las diferentes formas en que inician los docentes sus sesiones de clase. En la segunda subclasificación mostramos las diversas estrategias que los docentes utilizan en el desarrollo de la sesión de clase y en la tercera subclasificación damos a conocer la manera cómo finalizan los docentes la sesión de clase.

El trabajo también muestra el uso de lenguas en el aula y los sujetos del proceso enseñanza aprendizaje, aquí damos a conocer las lenguas en las que se expresan cada uno de los docentes en el desarrollo de las sesiones de clase en las dos

escuelas de Huilamocco y Conaviri. Asímismo damos a conocer las lenguas en las que se expresan los estudiantes en las aulas de dichas escuelas durante el desarrollo de las sesiones de clase. Las lenguas en las que se expresan docentes y estudiantes son el quechua y el castellano, es decir son sesiones de clase híbridas, donde se introduce la alternancia de códigos y se advierte mayor preferencia del castellano.

Además, en este trabajo presentamos las relaciones de los docentes con los estudiantes por ser sujetos protagonistas en el acto educativo. Como forma de relación docente-alumnos mostramos el uso de cuñas y diminutivos por parte de los profesores, que denota las relaciones afectuosas de parte de ellos hacia los estudiantes.

Contenidos

Agradecimientos iv
Resumen v
Contenidos vii
Abreviaturas ix
CAPITULO I 1
Introducción 1
CAPITULO II 3
Aspectos metodológicos 3
Primera parte 3
2.1. Planteamiento del problema 3
2.1.1. Objetivos 8
2.1.2. Preguntas 9
2.2. Justificación 9
Segunda parte 10
2.3. Metodología 10
2.3.1. Tipo de investigación 10
2.3.2. Metodología empleada 11
2.3.3. Las etapas de la investigación 12
2.3.4. Descripción de la muestra 14
2.3.5. Instrumentos 17
2.3.6. Procedimiento de la recolección de los datos 17
2.3.7. Consideraciones éticas 23
2.3.8. Categorización y análisis de los datos 24
CAPITULO III 26
Marco Referencial 26
3.1. Contextualización de la situación sociolingüística en el Perú 26
3.2. Breve referencia histórica de la EBI en el Perú 30
3.3. La Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en Puno 37
3.4. Una aproximación a las estrategias metodológicas en la EBI 41
CAPITULO IV 53
Presentación de resultados 53
4.1. Breve descripción contextual del ámbito de estudio 53

4.1.1. Rumbo a las comunidades y las escuelas 53
4.1.2. Explorando en las comunidades 55
4.1.3. Adentrándonos en las escuelas 58
4.1.4. Los profesores de las escuelas 60
4.1.5. Organización de las aulas de las dos escuelas 62
4.2. Estrategias comunes usadas en la enseñanza en las escuelas de Conaviri y Huilamocco 64
4.2.1. Estrategias de inicio de las sesiones de clase 64
4.2.2. Estrategias de desarrollo de las sesiones de clase 67
4.2.3. Estrategias de cierre de las sesiones de clase 81
4.3. Estrategias particulares utilizadas en la enseñanza en las escuelas de Conaviri y Huilamocco 85
4.3.1. Estrategias usadas por el profesor Fredy en la enseñanza de las matemáticas 85
4.3.2. Estrategias usadas por la profesora Amelia en la enseñanza de lengua materna 100
4.3.3. Estrategias usadas por el profesor José en la enseñanza de las Ciencias naturales 114
4.3.4. Estrategias usadas por el profesor Wilber en la enseñanza de lenguaje . 123
4.4. Uso de lenguas en el aula como estrategia de enseñanza 129
4.5. Relaciones docente-alumnos 135
CAPITULO V 138
Conclusiones 138
CAPITULO VI 146
Sugerencias 146
Qhichwa simipi pisichaynin 153
Referencias bibliográficas 158
ANEXOS 165

Abreviaturas

Abreviaturas Institucionales

CAAAP	Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica
DAAEI	Dirección de Asuntos Académicos y Efectividad Institucional
DINEIP	Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria
DUDL	Declaración Universal de Derechos Lingüísticos
EBI	Educación Bilingüe Intercultural
FONCODES	Fondo Nacional de Compensación para el Desarrollo Social
ICISEC	Instituto de Capacitación e Investigación Socio Económico Cultural
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
PEBIAN	Proyecto de Educación Bilingüe del Alto Napo
PEEB-P	Proyecto Experimental de Educación Bilingüe Puno
PLANCAD	Plan Nacional de Capacitación Docente
UNEBI	Unidad de Educación Bilingüe Intercultural

Abreviaturas Operativas

L1	Lengua Indígena, primera lengua
L2	Segunda lengua

Abreviaturas usadas en las transcripciones:

A	Niño/a
AA	Algunos niños/as
AAA	Todos los niños/as
Entrev	Entrevistas
NE	No se Entiende /no se escucha
P	Profesor/a
SL	Silencio

CAPITULO I

Introducción

Diversos investigadores caracterizan al Perú como un país multilingüe, multiétnico y multicultural (Montoya 1990, López 1991, Pozzi-Escot 1998), sin embargo, el sistema educativo tradicional no reconoce esta diversidad y se caracteriza por ser homogeneizador. “Desde 1532 hasta 1946 los colonizadores españoles y sus herederos impusieron el castellano como única lengua oficial” (Montoya 1990:51), dándose una enseñanza castellanizante en las zonas rurales serranas, altiplánicas y selváticas habitadas por poblaciones indígenas. Entonces, el sistema educativo vigente dio rienda suelta a la labor civilizadora y de reproducción del orden hegemónico criollo, desconociendo las manifestaciones socioeconómicas, culturales y lingüísticas de dichas poblaciones.

La situación va cambiando en el gobierno de Velasco Alvarado (1968-1975), “en el que se planteó el problema de la educación para los pueblos llamados indígenas y se sentaron las bases de lo que más tarde propondrían la Ley de Educación de 1972 y la constitución de 1979” (Montoya 1990:53). La reforma educativa propuesta por el gobierno de Velasco tomó en cuenta por primera vez, por lo menos en el discurso, la realidad multicultural y multilingüe del Perú, “en ese contexto tuvo lugar la revalorización parcial de las culturas oprimidas, la reivindicación de la figura de Túpac Amaru, el Primer seminario de educación bilingüe, la Ley de Educación y la oficialización del quechua” (Ibíd.). Sin embargo, los gobiernos posteriores de Morales Bermúdez (1975-1980), Belaúnde Terry (1980-1985), García Pérez (1985-1990) y Fujimori (1990-1995) y parte de su segundo período de gobierno, en vez de seguir avanzando en la afirmación de una política de educación bilingüe, han preferido dar marcha atrás (Op.cit.).

Pese a los acelerados procesos de aculturación y del avance de un sistema educativo uniformizador en los pueblos indígenas y en aquellos lugares en los cuales las lenguas indígenas son idiomas de uso predominante, la persistencia de lo indígena es tal que su presencia es no sólo innegable, sino incluso más obvia que antes.

La educación bilingüe surge en el Perú en 1946 con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), posteriormente surgió en 1964 el Proyecto de Educación Bilingüe del Instituto de Investigación en Lingüística Aplicada (IILA) de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Ayacucho, en 1975 el Proyecto de Educación Bilingüe del Alto Napo (PEBIAN), en 1977 el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno (PEEB-P) y en 1988 el Proyecto de educación bilingüe bicultural para los asháninka del río

Tambo, denominado Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP) (Ibíd.).

En este contexto de proyectos, sistema educativo y situación local surge la inquietud de realizar el presente estudio sobre el aspecto educativo en las áreas rurales quechuas, específicamente este trabajo describe las estrategias metodológicas a las cuales recurren los docentes en la enseñanza de las asignaturas de lenguaje. matemáticas, ciencias naturales y lengua materna en los procesos áulicos. Para el presente trabajo se consideró como ámbito de investigación a las comunidades de Huilamocco y Conaviri, ubicadas en el distrito de Mañazo, provincia y departamento de Puno-Perú.

El trabajo comprende cinco capítulos. En este primer capítulo realizamos una breve presentación del trabajo.

El segundo capítulo comprende dos partes. La primera presenta el problema de investigación y las preguntas que orientaron su diseño y desarrollo, así como los objetivos planteados. La segunda parte de este capítulo presenta la justificación de la elección del tema y la elección de la metodología empleada.

El tercer capítulo del Marco Teórico: contextualiza la situación sociolingüística en el Perú, hace una breve referencia histórica de la Educación y la EBI en el Perú, la Educación Bilingüe Intercultural en Puno y establece una aproximación a las estrategias metodológicas en las escuelas EBI.

El cuarto capítulo, la presentación de resultados, está dividido en dos partes. La primera presenta el contexto en el que se ubica la investigación. La segunda parte comprende los resultados principales logrados en las dos comunidades de estudio, el análisis y comentario de los mismos.

En el quinto capítulo, en términos de un balance de los resultados de la investigación, planteamos un conjunto de conclusiones del estudio y de los hallazgos presentados. Asimismo, presentamos algunas sugerencias dirigidas a los responsables del sector educativo y a todos los implicados con la educación.

Finalmente, presentamos un resumen del estudio en lengua quechua, las referencias bibliográficas y los anexos.

CAPITULO II

Aspectos metodológicos

En este segundo capítulo nos abocaremos a los aspectos metodológicos del estudio realizado. Este capítulo comprende dos partes: La primera parte está dedicada al planteamiento del problema, a la presentación de las preguntas y objetivos de la investigación y a la justificación del problema elegido; la segunda parte aborda los aspectos metodológicos de la investigación, tipo de investigación, metodología empleada, etapas de la investigación, descripción de la muestra, instrumentos utilizados, el procedimiento de recolección de datos y consideraciones éticas.

Primera parte

2.1. Planteamiento del problema

Iniciamos esta parte dando a conocer de manera sucinta la problemática de la aplicación de EBI en el Perú. La educación formal propuesta por el Estado peruano a las poblaciones indígenas a partir de los 1900 era castellanizante y en la actualidad todavía existen escuelas rurales donde la enseñanza continúa en castellano, sin considerar la lengua materna de los estudiantes, así:

> Cuando los niños quechuas, aymaras, asháninkas, o aguarunas –por ejemplo- llegan a una escuela en algún lugar de la selva o los andes peruanos, descubren que sus lenguas no son tomadas en cuenta, que deben aprender una cultura que no es la suya en una lengua que tampoco es suya. Deben aprender el castellano con palabras que no entienden, con historias ajenas a sus universos culturales. (Montoya 1990:17)

La educación tradicional donde no se toma en cuenta la lengua de los estudiantes y donde ellos tienen que aprender una cultura que no es de ellos y con elementos ajenos a su cultura, es una forma de “agresión cultural”, porque se está ignorando la cultura y el saber de los mismos. Y como consecuencia, los niños repiten sin comprender nada de lo que dicen. Como ejemplo mencionamos un relato sobre este suceso, López (1994) trata sobre un relato dramático de la realidad educativa en los Andes peruanos, el relato nos da a conocer que la profesora escribió en castellano unos versos sobre la muñeca de vestido azul y les hace repetir dichos versos a los niños, este caso del relato es una realidad que no se puede negar.

Para no incidir en lo mismo del relato, "la mejor garantía para el éxito de la enseñanza es emplear como medio de comprensión la lengua que el niño domina mejor al entrar a la escuela" (Von Gleich 1989:85), es decir su lengua materna.

La EBI se constituye en alternativa educativa desde lo lingüístico, donde se considera la enseñanza en dos lenguas y desde lo cultural es pensada desde las diferencias culturales. En cuanto a lo intercultural, “significa no sólo tomar en cuenta la cultura de los niños, sino también prepararlos para que establecezcan (sic.) relaciones de respeto, mutua aceptación y enriquecimiento con miembros de culturas diferentes y que hablan otras lenguas” (Zúñiga, et al. 2000:2).

En lo que respecta a la interculturalidad, Zúñiga et al (2000), dan a entender que los dominantes también deben respetar a los subordinados; al contrario Patzi (2000) entendió la interculturalidad en un solo sentido como si las propuestas de interculturalidad que hablan de equidad estuvieran planteando más bien la inequidad proponiendo respeto sólo al dominante. En este sentido, dicho autor realiza una crítica a la propuesta de la educación Intercultural y Bilingüe, porque “la considera como una posición reaccionaria que elimina las posibilidades de emancipación de los pueblos indígenas, al enfatizar la interculturalidad como un reconocimiento y respeto al otro como diferente” (Patzi 2000:13). Nosotros entendemos que la interculturalidad busca responder a las condiciones sociales y culturales de una sociedad pluricultural, tratando de contribuir en la búsqueda de una correlación más armónica entre lo propio y lo ajeno. Lo intercultural de la educación, según López y Küper, está referido a la relación curricular que se constituye entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, en la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental (2001:34). En este sentido la EBI es una educación enraizada en la cultura de los educandos, pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otras culturas.

A pesar que la educación bilingüe intercultural se viene aplicando en el Perú desde 1972, ésta todavía no cubre en su integridad la demanda, en las áreas en las que los alumnos tienen por lengua materna una lengua vernácula. Al respecto de la problemática sobre la aplicación EBI en Puno, en la actualidad existen indicios de diferentes problemas de los cuales nosotros tenemos conocimiento. Así, en este departamento sólo se da EBI en las escuelas unitarias y polidocentes incompletas, como en el caso de las escuelas donde realizamos el trabajo de investigación, mientras que a una hora de caminata aproximadamente desde Mañazo a la comunidad de Cari Cari (casi la misma distancia que a Huilamocco), encontramos una escuela primaria polidocente donde la enseñanza sólo era en castellano, a pesar de ser un contexto rural y donde los habitantes de esta comunidad eran bilingües en diversos grados, como también existían personas monolingües quechuas. Es decir, en

el departamento de Puno, la EBI aún no esta extendida de manera total en el medio rural de las escuelas polidocentes, sólo atiende a las escuelas unitarias y polidocentes incompletas (que tienen de uno a tres docentes), en la actualidad los centro educativos participantes en Educación Bilingüe Intercultural en el departamento de Puno son 839 y los docentes de aula capacitados son 734 (Ministerio de Educación 2000).

Otro problema es en cuanto a reducción de las capacitaciones de los docentes sólo a escuelas con un docente hasta tres docentes. También es preciso dar a conocer que "funcionarios de la oficina departamental de Puno nombran maestros quechuas en zonas aymaras y maestros aimaras en zonas quechuas, independientemente de la política de educación bilingüe que la propia departamental debe implementar" (López[1] citado en Montoya 1990: 173), lo cual conduce al problema de profesores monolingües castellano hablantes trabajando en escuelas bilingües.

Este problema no es nuevo y en la actualidad perdura. Así en Puno, donde se hablan además del castellano, el quechua y el aimara, todavía podemos encontrar casos de profesores monolingües en castellano en escuelas que vienen aplicando la EBI, y casos de profesores quechua hablantes asignados a una zona aimara-hablante y viceversa. Al tener un profesor aimara o castellano hablante con niños quechua hablantes, tendremos por lo menos inicialmente muchos problemas de comunicación.

A todo esto se suma el traslado de los profesores preparados o capacitados de las escuelas EBI a otras escuelas que no son EBI. Este problema no es reciente, sino que persiste desde varios años atrás y es un problema que también confrontó el PEEB Puno. Con relación a esto Hornberger anota:

> A pesar de las repetidas conversaciones con los directores de personal y otros funcionarios del ramo educativo tanto en Puno como en Juliaca, el PEEB fue incapaz de interceder de manera efectiva para detener el traslado de sus profesores entrenados de las escuelas PEEB hacia otras, usualmente escuelas no-PEEB. (Hornberger 1989:77)

El mismo problema que encontró Hornberger en el PEEB, también lo hallaron Villavicencio y López de Castilla, quienes expresan:

> Uno de los mayores problemas que el Proyecto ha debido afrontar ha sido la falta de permanencia de algunos docentes en sus centros educativos por lo menos durante un año escolar, a causa de los traslados de docentes de un centro educativo a otro que no han cesado de efectuarse aún hasta en el mes de Septiembre en ciertos casos, debido a que el docente de las

[1] López, Luis Enrique, 1988b. Con Ingrid Jung y Juan Palao, Educación bilingüe en Puno: reflexiones en torno a una experiencia que concluye. Mimeo, 50 pp. Puno.

> zonas rurales tiende a solicitar su traslado a un centro educativo más cercano a la ciudad. (Villavicencio y López 1984:38)

Resumiendo, este problema del traslado de los profesores que ha confrontado el PEEB continúa hasta la actualidad, esto porque son los mismos docentes quienes solicitan su traslado a zonas más urbanas.

En cuanto a las dificultades sobre la aplicación de la EBI en el contexto áulico, mencionamos que algunos profesores piensan que se debe enseñar en lengua materna vernácula sólo hasta que los niños[2] aprendan el castellano. Así como fue en el PEEB Puno en los primeros años de su inicio (1977 a 1979), siguiendo lo postulado por "el modelo de educación bilingüe de Ledesma y Vanden Eyden el mismo que está basado en una educación bilingüe de tipo transicional o de 'puente' como ellos la llaman" (López et al 1982:5). En este sentido Jung y López (1989:39) anotan:

> En algunos programas de educación bilingüe, la lengua materna es utilizada sólo en la fase inicial de la escolaridad y principalmente para la enseñanza de la lectura y escritura, y el castellano se enseña como segunda lengua y se utiliza como lengua primordial de educación hasta llegar a un momento en el cual el castellano sustituye a la lengua materna como lengua de educación.

Cabe indicar que utilizar la lengua materna como "puente temporal" va en desmedro de la EBI, porque la educación bilingüe intercultural utiliza dos lenguas como instrumentos de aprendizaje: la L1 y la L2, y según lo mencionado en la cita anterior, sólo se estaría usando el quechua hasta que los niños aprendan el castellano para de ahí en adelante continuar con la castellanización. Al respecto, López anota que:

> En el Perú la educación bilingüe es pensada sólo para atender a los niños vernáculos hablantes que ingresan al sistema educativo formal y con vistas a su apropiación del castellano. Pero una vez que ellos saben o hablan y escriben castellano nos cuesta justificar, y les cuesta también a las autoridades entender, las razones que aconsejan seguir trabajando con y en su lengua materna. (López 1996:317)

Entre las razones que aconsejan seguir trabajando con y en su lengua materna mencionamos que:

> El mejor medio para la enseñanza de un niño es en su lengua materna. Desde el punto de vista psicológico, la lengua materna es el sistema de signos significativos, que garantiza automáticamente la expresividad y la comprensión. En la sociedad es el medio para identificarse con los miembros de su comunidad de origen. Desde el punto de vista de la política educativa, el educando aprende más rápido a través de su lengua

[2] Cuando escribimos niños, también hacemos referencia a las niñas, de igual manera al referirnos a estudiante, hacemos referencia a lo femenino. Lo dicho se verá en toda la tesis.

> materna que a través de una lengua que no le es familiar. (UNESCO[3], 1953: citado en Von Gleich 1989: 84)

Compartimos lo mencionado en la cita que el mejor medio para la enseñanza de un niño es en su L1, porque es la lengua que mejor comprende y en la que mejor se expresa. También porque es un derecho que se tiene el de ser educados en la lengua materna sin negar la posibilidad de aprender una segunda lengua. Pero existen algunas escuelas donde al parecer los profesores[4] enseñan solamente en lengua materna hasta que sus alumnos aprendan el castellano, para después ir dejando la L1. A esto se podría decir que es una educación de "transición", porque es aquélla que "propone la enseñanza de la lengua materna y en lengua materna sólo como un puente temporal para llegar más fácil y eficazmente al castellano" (Montoya 1990:188). Además existe la necesidad de capacitación sobre escritura del quechua, porque los docentes aún siendo hablantes de la lengua vernácula no dominan la escritura de dicha lengua.

Siendo estos algunos de los problemas de los cuales tuvimos conocimiento, fue necesario ver cómo se venía aplicando en la actualidad la enseñanza de las asignaturas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y lengua materna en los procesos áulicos. Porque, en escuelas EBI la lengua materna posee dos roles, como lengua de instrucción principal y como objeto de enseñanza y aprendizaje de una asignatura, lo cual nos motivó para realizar este trabajo y observar qué rol se le asignaba al quechua en las dos escuelas.

En ese contexto es necesario conocer las estrategias metodológicas de enseñanza que los profesores aplican en las sesiones de clase de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y lengua materna en alumnos del nivel primario. En este sentido el propósito de este estudio es realizar una inferencia de las estrategias metodológicas y el uso de lenguas por parte de los profesores en dos escuelas EBI, asimismo detectar y registrar las dificultades que tienen los mismos en la enseñanza de L1.

Es importante conocer también la aplicación práctica de las estrategias metodológicas de enseñanza en clases llamadas de L1 por parte de los profesores producto de su experiencia, creatividad y capacitaciones que ellos reciben.

Decimos clases "denominadas" de L1, porque el tema en un inicio estaba centrado en la observación de la enseñanza del quechua como lengua materna, pero una vez

---

[3] UNESCO 1953. The Use of Vernacular Languages in Educatión. Monographs on Fundamental Educatión VII, Paris.

[4] Al decir profesores, no sólo nos referimos a los varones, sino también a las mujeres.

constituidos en las dos escuelas y luego de haber indagado en la comunidad con los directores, y los docentes sobre dicha enseñanza, nos dimos con la sorpresa que en la hora de enseñanza del quechua como lengua materna enseñaban asignaturas como lenguaje, matemáticas y ciencias naturales, que los docentes denominaban enseñanza del quechua como lengua materna, además en la enseñanza de estas asignaturas utilizaban el castellano y el quechua, percibiendo esta realidad decidimos también observar el uso de lenguas como estrategia metodológica de enseñanza por parte de los docentes.

En este sentido, en la presente investigación nuestra intención ha sido observar y describir desde la perspectiva sociolingüística y pedagógica las estrategias metodológicas y uso de lenguas por parte de los docentes en la enseñanza.

En cuanto a nuestro tema de investigación, manifestamos que existen trabajos que están relacionados a la investigación realizada, seguidamente los mencionamos: “Enseñanza del castellano como segunda lengua. Un análisis desde la historia de vida y el posicionamiento social de tres maestros rurales” (Marzana 2001); “La lengua aimara y el castellano en el wawa uta” (Lauracio 2001), ”Uso de las lenguas quechua y castellano en la escuela urbana: un estudio de caso” (Julca 2000); “Enseñanza del castellano como segunda lengua en dos comunidades awajun: Nueva Napuruka y Nuevo Jerusalén” (Shimbucat 2001), “Uso de los módulos quechuas en las unidades educativas de Pie de Gallo y Candelaria (Colomi-Cochabamba)” (Siles 2001).

2.1.1. Objetivos

Objetivo general

Nuestro objetivo general fue:

Identificar y describir las estrategias metodológicas y el uso de lenguas utilizadas por los docentes en la enseñanza formal de las asignaturas de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y lengua materna en escuelas EBI del distrito de Mañazo.

Objetivos Específicos

Nuestros objetivos especì ficos fueron:

- Identificar las estrategias metodológicas de enseñanza de acuerdo a las materias y a los docentes.

- Identificar el uso de lenguas en el aula de las escuelas EBI como estrategia metodológica.

2.1.2. Preguntas

Las preguntas planteadas y que sirvieron para guiar el proceso inicial y el desarrollo de la investigación en todas sus etapas fueron las siguientes:

> ¿Cuáles son las estrategias metodológicas que utilizan los docentes en la enseñanza de las asignaturas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y lengua materna?
>
> ¿En qué lengua se expresan mayormente docentes y estudiantes en las dos escuelas EBI?

2.2. Justificación

En las escuelas peruanas donde se viene aplicando la EBI, la investigación sobre demanda y necesidad de educación bilingüe en el sur andino estaba destinada a "obtener información para conocer mejor la realidad sociolingüística del sur andino y, al mismo tiempo, para que sirviera de insumo en el diseño y la planificación de una adecuada política educativa" (Zúñiga, et al 2000:3). En dicha investigación, uno de los resultados anotados fue que: "Al analizar los datos por departamento, en todos los casos encontramos que los porcentajes de aprobación para que la escritura se haga en lengua nativa son menores a los que están a favor de la educación bilingüe (Zúñiga, et.al.2000: 42). Es decir, que un porcentaje mayor de docentes de los diferentes departamentos donde se llevó a cabo la investigación estarían a favor de la educación bilingüe, pero sería menor el porcentaje de docentes que aprueben que la escritura se realice en lengua materna de los estudiantes. Se puede decir que esto es una evidencia de la existencia de problemas con la enseñanza del quechua como L1.

Así el presente estudio es importante porque permite conocer en la práctica la forma de enseñanza del quechua en un enfoque bilingüe (EBI), sobre todo en lo que concierne a la aplicación de estrategias metodológicas para la enseñanza de la L1.

Asimismo nos ayuda a comprender la importancia que tiene la lengua materna en la enseñanza en las escuelas. La enseñanza en lengua materna es importante porque la mejor garantía para el aprendizaje es el uso de la lengua materna de los niños, pues contribuye a un mejor aprendizaje de la segunda lengua. Al respecto López anota:

> Si el niño afianza el manejo que tiene de su propia lengua; si aprende a desarrollar determinadas capacidades lingüísticas, tales como, por ejemplo, leer y escribir, haciendo uso de la lengua que mejor conoce; entonces, al llegar el momento de "aprender" la segunda lengua, no sólo abordará esta tarea con mayor seguridad, sino, lo que es más interesante

> aún, podrá transferir a esta nueva lengua lo que ya sabe hacer en su lengua materna. (López 1993:194)

Por lo dicho anteriormente, enseñar en lengua materna es ventajoso para un mejor aprendizaje de una segunda lengua. Es decir, existe una interrelación en el aprendizaje de la segunda lengua y el afianzamiento de la primera lengua.

La decisión de centrar la investigación en las actividades de enseñanza del docente, es porque es el agente de la enseñanza y es quien determina una parte importante de la vida material e intelectual de la clase. La investigación nos da luces para formular propuestas y medidas pertinentes para la capacitación y formación docente en EBI para contextos rurales y tal vez para áreas urbanas. Es decir, se contribuirá a la EBI aportando insumos para la renovación (creación) de estrategias en la enseñanza del quechua como L1 y aplicación de estrategias metodológicas, cada vez más óptimas, para la enseñanza del quechua como L1. De este modo, busca contribuir a una mejor educación para la niñez indígena.

En este sentido, también consideramos que los resultados de nuestra investigación servirán como insumo para mejorar la enseñanza del castellano como L2 y del quechua como L1 en las escuelas EBI del contexto rural. En este sentido, se coadyuvará para la separación de lenguas en la enseñanza como dos asignaturas. Es decir, como objeto de enseñanza y aprendizaje de un curso denominado comunicación integral (L1 y L2). Del mismo modo, contribuirá para impulsar la implementación del programa EBI en las escuelas que siguen con el programa de corte tradicional, homogeneizante en castellano.

Segunda parte

2.3. Metodología

2.3.1. Tipo de investigación

La investigación es de naturaleza descriptiva, lo cual permite describir la realidad observada en forma natural tal “cómo es y se manifiesta determinado fenómeno. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (Dankhe[5] citado por Hernández et al 1998:60). La investigación tiene un carácter predominantemente descriptivo porque nuestro propósito es describir y dar a conocer

[5] Danhke, G. L., 1989: “Investigación y Comunicación”. En C. Fernández-Collado y G. L. Danhke (comps). La comunicación humana: ciencia social. México: McGraw-Hill, 385-454.

el estado actual de la enseñanza de la L1 por parte de los profesores en los procesos áulicos de dos escuelas que están aplicando el enfoque EBI.

Como parte de esta descripción general buscamos identificar e inferir las estrategias metodológicas a las cuales acuden los docentes en la enseñanza de las sesiones de clase llamadas de L1, de una forma detallada y minuciosa.

En este trabajo adoptamos el estudio descriptivo, que prioriza la base empírica, que en este caso es la observación de aula. Por tanto, damos a conocer los datos obtenidos de la manera más detallada posible sin alterarlos, infiriendo las estrategias utilizadas por cada uno de los docentes y las estrategias comunes, tal como se dieron.

El estudio se enmarcó dentro del enfoque de investigación cualitativa, concretamente se trata de un estudio descriptivo-cualitativo de casos, para conocer el desenvolvimiento de los docentes en la enseñanza dentro del aula en dos escuelas de la zona rural de Puno. En este sentido, es importante destacar que, “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake 1999:11), siendo su cometido real del estudio de casos la particularización y no la generalización.

2.3.2. Metodología empleada

El presente trabajo de investigación es de naturaleza cualitativa con enfoque etnográfico; pues como dicen Taylor y Bodgan: “metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos” (Taylor y Bodgan 1996: 19-20).

En este caso adoptamos la metodología cualitativa, porque:

> ...no reduce la explicación del comportamiento humano a la visión positivista, que considera los hechos sociales como “cosas” que ejercen una influencia externa y causal sobre el hombre, sino que valora también, y sobre todo, la importancia de la realidad como es vivida y percibida por él: sus ideas, sentimientos y motivaciones. (Martínez 1999:7)

Al respecto, compartimos la idea del autor sobre la metodología cualitativa que valora la importancia de la realidad en su forma natural es decir en la forma como se produce.

En este estudio, en congruencia con la metodología cualitativa, usamos además el punto de vista etnográfico, lo cual supone:

> acceder al lugar de estudio y poder permanecer [en él] sin alterar la vida cotidiana de las personas y al mismo tiempo lograr que éstas permitan registrar lo que interesa. Para esto es necesario asumir una estrategia de respeto hacia los sujetos con la convicción de que los resultados del estudio no perjudicarán a quienes nos brindan su confianza y colaboración. (Talavera, 1999:12)

Si bien afirmarmos el no haber permanecido en las escuelas sin afectar de algún modo nuestro objeto de estudio, esto no causó una alteración substancial del mismo y sí se dieron las restantes condiciones a las que se refiere Talavera. Esta situación nos permitió acercarnos e involucrarnos con el objeto de estudio, recoger datos naturales y reales tal como se dan y presentan en el proceso de enseñanza, específicamente de la L1. Para ello, hemos observado el fenómeno de la enseñanza del quechua como L1 en las circunstancias en las que se produce, esto es, en la práctica cotidiana de la clase.

Para la presente investigación, se ha empleado básicamente la técnica de recolección de datos basada en la observación. La observación, “uno de los procedimientos de recolección de datos que caracterizan los estudios etnográficos” (Tezanos 1998: 178), nos permitió recoger datos sobre la aplicación de las estrategias metodológicas en la enseñanza de L1 por parte de los profesores. En las dos escuelas, donde realizamos la investigación, observamos el desarrollo de las sesiones de enseñanza de las clases denominadas de L1, la organización del aula y de los estudiantes. Es decir, que los diferentes sucesos relacionados con el tema son observados y registrados por el investigador.

En cada una de las dos escuelas nuestra permanencia fue de la siguiente manera: estuvimos cuatro semanas en la escuela de Huilamocco (primero tres semanas y luego la cuarta semana fue después de estar tres semanas en la otra escuela); iniciamos las observaciones en dicha escuela desde el 16/10/2000 hasta el 03/11/2000 – 27/11/2000 a 31/11/2000. En Conaviri estuvimos tres semanas, desde el 06/11/2000 hasta el 24/11/2000 (para la cuarta semana, en Conaviri suspendieron las labores por ser la fiesta de la Virgen Natividad en Mañazo). En total cumplimos siete semanas de observación en aula.

2.3.3. Las etapas de la investigación

La investigación se inició con la ejecución del proyecto de tesis, el cual se realizó en dos partes. En la primera, se hizo el diseño de un anteproyecto de tesis, realizándose el mismo en Cochabamba al final del III semestre de la maestría, en diciembre de

1999. La segunda correspondió a la elaboración del proyecto de tesis final, en base al anteproyecto y los hallazgos del trabajo de campo.

La recolección de datos se inició en la primera etapa del trabajo de campo, de tipo exploratorio, que se hizo entre el 17 de enero y el 9 de febrero de 2000. En esta etapa se recogió también información bibliográfica y de contextualización general, también para evidenciar la factibilidad del trabajo en los lugares pre- seleccionados.

La segunda etapa del trabajo de campo, realizada entre el 14 de octubre y el 6 de diciembre de 2000, estuvo dedicada básicamente a la recolección de la información central para el estudio. La recolección de la información se basó en la observación de aula de la práctica docente en los procesos de enseñanza en los períodos denominados L1 en las dos escuelas indicadas y las entrevistas a los profesores.

Posteriormente se llevó a cabo la organización de los datos según el tipo de instrumentos utilizados en su recopilación; es decir, organización de la información del cuaderno de campo, de la guía de observación de la práctica docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la transcripción de los cassettes grabados en las sesiones de clases.

A continuación mostramos un cuadro donde detallamos la cantidad de sesiones de clase observadas y las sesiones de clase grabadas.

Cuadro 1: Sesiones observadas y grabadas

Escuela de Huilamocco			Escuela de Conaviri		
Sesiones observadas		Sesiones grabadas	Sesiones observadas		Sesiones grabadas
Grados	Cantidad	Cantidad	Grados	Cantidad	Cantidad
1º y 2º grados	05	04	1º y 2º grados	04	04
3º y 4º grados	00	00	3º y 4º grados	03	03
5º y 6º grado	04	03	5º y 6º grados	02	02
Total	09	07	Total	09	09

Fuente: Elaboración propia

En el cuadro damos a conocer primero las sesiones observadas en la escuela de Huilamocco, en 1º y 2º grado tenemos cinco sesiones observadas, en 3º y 4º grado no tenemos ninguna sesión observada y en 5º y 6º grados existen cuatro sesiones observadas, haciendo un total de nueve sesiones observadas. En cuanto a las sesiones grabadas tenemos: en 1º y 2º grado cuatro sesiones grabadas, 3º y 4º no tenemos ninguna y 5º y 6º grado tres sesiones grabadas, que hacen un total de siete sesiones grabadas.

En la escuela de Conaviri las sesiones observadas son: 1º y 2º grado cuatro sesiones observadas, en 3º y 4º grado tres sesiones observadas y en 5º y 6º grado tenemos dos sesiones observadas, en total son nueve sesiones observadas. En cuanto a sesiones grabadas tenemos: en 1º y 2º grado cuatro sesiones grabadas, en 3º y 4º grado tres y en 5º y 6º grado dos sesiones grabadas, haciendo un total de nueve sesiones grabadas. En total en las dos escuelas se observaron dieciocho sesiones y se grabaron dieciséis sesiones de clases. En cuanto a las transcripciones de las sesiones grabadas, se transcribieron todas las sesiones grabadas, es decir dieciséis sesiones de clase transcritas.

Por lo general, la fase de organización de los datos estuvo destinada específicamente a la sistematización y análisis de la información ya transcrita y categorizada, proceso que se efectuó en la ciudad de Cochabamba contando con la orientación del asesor. La fase final fue la redacción de la tesis en la ciudad de Cochabamba. La misma estuvo sujeta a una revisión permanente, siempre bajo la asesoría del tutor hasta llegar a la versión final.

2.3.4. Descripción de la muestra

La investigación se desarrolló en dos escuelas rurales EBI de Huilamocco y Conaviri del distrito de Mañazo, que pertenecen al área de desarrollo educativo de Puno – Perú.

Seguidamente realizaremos una breve presentación de las escuelas y sus respectivas comunidades. La escuela No 70702 se encuentra ubicada en la comunidad de Huilamocco y se la denomina con el mismo nombre de la comunidad. La escuela No 70730 está ubicada en la comunidad de Conaviri, de igual manera es designada con el mismo nombre de la comunidad.

Los habitantes de estas dos comunidades son propietarios de sus tierras que son aptas para el cultivo, el medio de subsistencia de ellos son los productos agrícolas y la ganadería. El trabajo en las dos comunidades está organizado de acuerdo a roles, género y aptitudes de los individuos. En estas comunidades no se cuenta con servicio de agua potable, fluido eléctrico ni telefónico, en cuanto a desagüe, pocas viviendas cuentan con letrinas.

El grado de instrucción de los habitantes es diverso, porque existen personas generalmente mayores de edad (ancianos) que no tuvieron la oportunidad de asistir a un centro educativo, y otros tienen primaria completa (adultos); en el caso de los jóvenes en su mayoría tienen estudios secundarios y pocos son profesionales. En

cuanto a la realidad sociolingüística de los niños, mayoritariamente son bilingües en quechua y castellano, existiendo bilingües en diversos grados, pocos son los niños que hablan sólo el castellano y entienden algo de quechua, asimismo, otros niños hablan sólo en quechua. En el caso de los jóvenes y adolescentes son bilingües en diversos grados al igual que las personas adultas, mientras que los ancianos son los que hablan sólo en quechua.

También presentamos algunas características de los docentes de las dos escuelas:

- Profesor José, natural de Taraco (Juliaca), tiene 26 años de edad, es nombrado en la escuela hace 6 meses. Está a cargo del 1º y 2º grado, en la actualidad cuenta con un año de servicio y ostenta el título de profesor de Educación Primaria. Se considera bilingüe, teniendo el quechua como L1 y el castellano como L2, respecto al quechua tiene un dominio oral y respecto al castellano oral y escrito registra la influencia del quechua. Ha recibido una sola capacitación en EBI.

- Profesora Amelia, tiene 35 años de edad, es natural de la ciudad Puno, posee por lengua materna el castellano del cual tiene un dominio oral y escrito, pero no es un castellano estándar, sino un castellano regional; en cuanto al quechua sólo entiende algunas palabras, cuenta con titulo de licenciada en educación secundaria. Se inició como profesora de educación primaria, se encuentra laborando en la escuela tres años y cuenta con 12 años de tiempo de servicio, ella está a cargo de 5º y 6º grado. Recibió capacitación sobre EBI sólo una vez.

- Profesor Fredy, tiene 31 años de edad, es natural del distrito de Mañazo, cuenta con tres años de servicio en la escuela y ocho años de tiempo de servicio. Está a cargo de 1º y 2º grado. Ostenta el titulo de profesor de educación primaria (en profesionalización docente). Se considera bilingüe, tiene por lengua materna el quechua y como segunda el castellano, domina el quechua oralmente, pero no en su forma escrita, mientras que en el castellano, tanto oral como escrito, presenta interferencia del quechua. Recibió capacitación sólo una vez sobre EBI.

- Profesor Elmer, natural del distrito de Mañazo, tiene 42 años de edad, es bilingüe, tiene el quechua como L1 y el castellano como L2, tiene dominio oral del quechua, pero no en su forma escrita, respecto al castellano registra la influencia del quechua. Está a cargo de 5º y 6º grado. Ostenta el titulo de profesor de educación primaria (en profesionalización docente). Recibió capacitación EBI sólo una vez.

- Profesor Wilber, tiene 32 años de edad, natural del distrito de Mañazo, es bilingüe, tiene como L1 el quechua y como L2 el castellano, del quechua tiene dominio oral más

no escrito, respecto al castellano muestra interferencia del quechua. Ostenta el titulo de profesor de educación primaria (en profesionalización docente). No recibió capacitación EBI.

Asimismo, presentamos algunos datos sobre las lenguas que hablan los estudiantes de las dos escuelas:

La mayoría de los estudiantes tienen el quechua por lengua materna y como segunda lengua el castellano. En cuanto al dominio que tienen del quechua es a nivel oral, pero no es un quechua “puro”, sino es un quechua que tiene préstamos e incorporaciones de palabras castellanas. Respecto al grado de dominio del castellano, los estudiantes tanto en su forma oral como escrita presentan lo que se denomina “el motoseo” (Cerrón 1989), de igual manera las estructuras gramaticales del castellano poseen interferencia del quechua. Existen también algunos niños que tiene por lengua materna el castellano y en cuanto al quechua lo entienden pero no lo hablan.

Seguidamente damos a conocer en forma concisa sobre lo realizado en las dos escuelas EBI:

En la escuela de Huilamocco planeamos observar a los tres docentes de este centro educativo, los grados fueron del primero al sexto grado de educación primaria (1º a 6º grado). Sin embargo, una vez constituidos en el trabajo de campo para la observación de aula, no se pudo observar a un profesor, que en este caso era el director de la escuela. Dicho profesor tenía prevista la enseñanza de la L1 los días jueves y viernes de cada semana, y no se pudo observar el desarrollo de sus sesiones de clase, porque se presentó muchas interrupciones de las labores escolares, las fechas fueron las siguientes: 19, 20, 26, 27 de octubre; 2, 3, 30 de noviembre y finalmente el 1 de diciembre, fechas en que hubo interrupciones en los días jueves y viernes de cada semana, motivo por el cual no se pudo observar a dicho docente.

En la escuela de Conaviri se trabajó también con los tres docentes que laboran en este centro educativo, observando del primer grado hasta el sexto grado, de manera similar hubo interrupciones de las labores escolares.

Como ya se mencionó, los centros educativos (EBI) con los que se trabajó son polidocentes incompletos, o sea cada docente tiene a su cargo dos grados, así un profesor tenía a su cargo primero y segundo grado, otro profesor a cargo de tercero y cuarto grado, y finalmente un tercer profesor a cargo de quinto y sexto grado.

Los criterios para la selección de la muestra fueron:

Que las escuelas estén clasificadas como bilingües. Es decir, donde la enseñanza se imparta en dos lenguas: en la lengua materna de los niños y en la segunda lengua.

La muestra elegida fue no probabilística, "denominadas también muestras **intencionales**[6]" (Briones 1998:73), porque dependió de nuestra decisión y no de una elección al azar. Se trató de recoger datos cualitativos sobre procesos de enseñanza, motivo por el cual se eligieron docentes que laboren en escuelas clasificadas como EBI y de esta manera conocer el uso de las estrategias metodológicas y el uso de lenguas en las dos escuelas de Huilamocco y Conaviri.

En cuanto a los docentes de las escuelas programamos observar a todos, pero en los hechos no pudimos observar a uno de ellos, por problemas de suspensión de labores y otras interrupciones que se presentaron.

2.3.5. Instrumentos

De acuerdo con el carácter de estudio y el enfoque metodológico planteado, para la recolección de los datos, los instrumentos que se utilizaron en el trabajo de campo fueron básicamente cuatro:

a) Guía de observación áulica: este instrumento nos permitió focalizar la observación sobre las estrategias que los docentes utilizan en el proceso de enseñanza de las llamadas clases de L1.

b) Ficha docente: Se recurrió a este instrumento para obtener datos generales sobre los maestros.

c) Fichas de las escuelas: Este instrumento sirvió para registrar datos relacionados a las dos escuelas. (Estos instrumentos se incluyen en el Anexo No 2)

d) Cuaderno de campo: Se utilizó para registrar datos relacionados al trabajo de investigación.

Los medios de registro que se usaron fueron:

La grabadora portátil y cassettes para grabar las sesiones de enseñanza de las asignaturas de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y lengua materna.

2.3.6. Procedimiento de la recolección de los datos

Se realizaron los siguientes pasos:

---

[6] El énfasis es del autor

Establecimos un cronograma de visitas a las dos escuelas EBI de la Ciudad de Puno. Según este cronograma primero visitamos la escuela de Huilamocco, por tres semanas y la cuarta semana la completamos después de la estadía en la otra escuela. En este centro educativo empezamos con la observación de aula y a la vez obtuvimos algunos datos complementarios sobre la enseñanza de la L1.

En segundo lugar se visitó la escuela de Conaviri. Constituidos en este lugar iniciamos con la observación de aula y conseguimos otros datos complementarios respecto a la enseñanza de L1.

Llegando a la comunidad de Huilamocco, lo primero que hicimos fue aproximarnos a las autoridades para explicar el tiempo de permanencia en la comunidad y las tareas por hacer. La autoridad de dicha comunidad recaía en el Teniente Gobernador, quien fue nuestro primer contacto. También conversamos con el presidente y la vicepresidenta de la asociación de padres de familia de la escuela, con la finalidad de informarnos sobre la enseñanza del quechua como lengua materna.

Nos constituimos en la escuela de Huilamocco el día 14 de octubre y nos aproximamos ante el director, quien muy atentamente nos acogió y seguidamente convocó a los profesores, para presentarnos ante ellos y dar a conocer el propósito de la investigación. También se verificó las horas de enseñanza del quechua como lengua materna en horarios que los profesores tenían planificado.

En la escuela de Huilamocco las labores escolares se desarrollaban en las mañanas, pero las horas de clase de las llamadas L1 no se desarrollaban en forma diaria. Para mejor ilustración mostramos a continuación el horario de enseñanza de L1 en la escuela de Huilamocco:

Cuadro 2: Horario de enseñanza de las clases llamadas de L1 en la escuela de Huilamocco

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9.00-9.40					
9.40-10.20				3º y 4º grado Prof. Carlos.	
10.20-11.00	1º y 2º grado Prof. José.	5º y 6º grado Prof. Amelia.	1º y 2º grado Prof. José.		5º y 6º grado Prof. Amelia
11.00-11.40					
11.40-12.20	R E C R E O				
12.20-1.00					3º y 4º grado Prof. Carlos
1.00-1.40					

Fuente: Elaboración propia

La observación de las sesiones de clase se inició el día lunes 16 de octubre, en el aula de 1º y 2º grados. La mayor observación de sesiones de clase se dio en estos grados, también observamos al 5º y 6º grados, mientras que en el caso de 3º y 4º grados no pudimos observar, porque los jueves y los viernes siempre hubo actividades que interrumpieron las labores académicas y también porque muchas veces los horarios de clases no se respetaban. Seguidamente mencionamos una relación de estas interrupciones y problemas:

- 18/10/00: Este día el profesor José no asistió a clases por encontrarse delicado de salud. Este día y hora los niños hicieron educación física, en el patio de la escuela. La persona que reemplazaba al profesor era el presidente de la asociación de padres de familia.

- 19 y 20/10/00: En estos dos días no hubo labores en la escuela, porque los profesores fueron invitados a un encuentro deportivo que se llevó a cabo en Yunguyo, frontera con Bolivia.

- 26/10/00: Este día no hubo labores por llevarse a cabo un encuentro deportivo en el distrito de Mañazo, los profesores que pertenecen a esta zona tuvieron que recibir y atender a los profesores que venían de Yunguyo.

- 27/10/00: No hubo labores por motivo de cobro de salarios.

- 01/11/00: Este día no hubo labores por ser feriado nacional.

- 02/11/00: En este día no hubo labores porque en todo el departamento de Puno se acostumbra ir de visita al cementerio.

- 03/11/00: Los profesores suspendieron las labores de este día, porque manifestaron que los niños no iban a acudir a la escuela, que el día que visitan a sus muertos, sus padres se embriagan, motivo por el cual ellos tienen que hacer las labores en casa, ver sus animales, cuidar a sus hermanos menores. También alegaron que muchos viajaban a Puno por ser vísperas de su aniversario.

- 27/11/00: En este día el profesor no asistió a la escuela. Por comentario de una profesora se supo que fue a la Dirección Departamental de Educación a reclamar la resolución de su traslado, que hasta la fecha no había salido.

- 28/11/00: La profesora cedió la hora de L1 hasta el final de la última hora a un joven catequizador de la iglesia cristiana del distrito de Mañazo, que fue a preparar a los estudiantes para que realicen su primera comunión el 8 de diciembre en la fiesta patronal de Mañazo.

- 30/11/00: Este día no se pudo observar a ningún profesor en el horario de costumbre, porque el profesor José hizo una clase demostrativa con estudiantes de 5º y 6º grados, para luego realizar una reunión con el capacitador EBI y un total de nueve profesores que participaron.

- 01/12/00: Los profesores suspendieron las labores en la escuela, porque tres niños de 5º y 6º grado participaron en el concurso de matemáticas. Dicho concurso se llevó a cabo en la escuela 700011 de Mañazo. A este concurso asistió la profesora con los tres alumnos, pero los otros dos profesores simplemente no fueron.

Además de las suspensiones, uno de los problemas constantes fue la interrupción en clases (a la 4ta hora) por parte de alumnos que entraban a las aulas, para repartir las galletas a los estudiantes para que tomen su lácteo. Otro problema constante fue que las personas encargadas de preparar el lácteo terminaban de preparar el mismo cuando todavía los estudiantes se encontraban en clases y para que no se enfríe pedían que los estudiantes vayan a recibir su porción, teniéndose que interrumpir la sesión de clase antes de su finalización. También podemos mencionar como problema el atraso en el retorno a las clases después del recreo, los profesores y estudiantes siempre se demoraban de 10 minutos como mínimo y máximo hasta 30 minutos.

Ahora nos referiremos a la escuela de Conaviri. Antes de ir a la comunidad de Conaviri, localizamos al director de dicha escuela para exponerle el motivo de nuestra visita a la escuela y comunidad del mismo nombre. La visita a la escuela fue a partir del 6 de noviembre. También nos reunimos con los docentes, para participarles sobre el tema de investigación y a la vez verificar el horario de clases de cada uno de ellos sobre la enseñanza del quechua como lengua materna. Horas más tarde, se hicieron presentes algunos miembros de la junta directiva de la escuela y de la comunidad, solicitando dialogar con nosotros sobre el motivo de nuestra visita a la escuela y también deseando que se les brinde más información sobre la enseñanza bilingüe. En la reunión nos solicitaron que hablemos primero en castellano y luego en quechua, esto porque dijeron que la mayor parte de las mujeres asistentes hablaban quechua, y también manifestaron que en dicha lengua todos entendían mejor. Y así lo hicimos.

En la escuela de Conaviri, las labores escolares se desarrollaban en las mañanas. Las horas de clase de la enseñanza del quechua se realizaban de acuerdo al siguiente horario:

Cuadro 3: Horario de enseñanza de las clases llamadas de L1 en la escuela de Conaviri

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9.00-9.40	1º y 2º grados Prof. Fredy.	3º y 4º grados Prof. Wilber.			5º y 6º grados Prof. Elmer.
9.40-10.20					
10.20-11.00	5º y 6º grados Prof. Elmer.		5º y 6º grados Prof. Elmer	3º y 4º grados Prof. Wilber	3º y 4º grados Prof. Wilber
11.00-11.40					
11.40-12.20	R E C R E O				
12.20-1.00			1º y 2º grados Prof. Fredy.		1º y 2º grados Prof. Fredy.
1.00-1.40					

Fuente: Elaboración propia

El cuadro anterior corresponde al horario de la enseñanza del quechua como lengua materna en la escuela de Conaviri.

Empezamos con las observaciones de clases de quechua como L1 el día lunes 6 de noviembre, en el aula de 1º y 2º grados, luego observamos 5º y 6º grados, tambièn observamos a 3º y 4º grados. La mayor observación de clase denominada de L1 se dio en 1º y 2º grados. Al igual que en la escuela anterior, hubieron interrupciones en el desarrollo de las sesiones de clase, que seguidamente los mencionamos:

- 08/11/00: Este día los profesores suspendieron las labores escolares, indicando que tenían reunión en el colegio de Mañazo.

- 09 y 10/11/00: Estos días de igual manera no hubo labores, porque se realizó las olimpiadas deportivas magisteriales, siendo sede el distrito de Vilque y todos los docentes del distrito de Mañazo asistieron a dicho evento.

- 15/11/00: En este día los estudiantes asistieron a la escuela con ropa de calle y cada uno de ellos traía consigo una porción de papa, abono y pesticidas para sembrar. Para esto un padre de familia de la junta directiva de la escuela llevó un par de bueyes para sembrar. En esta actividad, los niños participaban unos sembrando la papa (en su mayoría mujeres), colocando abono, pesticidas y otros niños construían un horno en base a terrones para realizar la famosa “huatiada”. Esta actividad fue toda la mañana hasta la hora de salida.

- 16 y 17/11/00: Estos días no hubo labores, porque los profesores tenían reunión en Puno, según dijeron ellos para el llenado de actas.

- 24/11/00: Los estudiantes asistieron, pero los profesores se reunieron con la junta directiva. Luego de finalizada la reunión, los estudiantes ayudaron con el traslado de materiales para culminar con la construcción del puente.

- 25/11/00: A la media hora de haber iniciado la sesión de clase, llegaron funcionarios de la Dirección Departamental de Educación de Puno y convocaron a reunión a los profesores, teniendo éstos que suspender las clases.

Existió también el problema de utilizar mucho tiempo en la hora de entrada a la escuela, específicamente en el momento de la formación, porque a los estudiantes les hacían realizar actividades, como: cantar, mencionar noticias de las cuales se enteraron, adivinanzas. En todas estas actividades los estudiantes generalmente se expresaban en castellano.

A estas actividades se agrega las recomendaciones que siempre las dan el director o los otros profesores en la formación. Así, todos los días a las 9:00 y 9:10 de la mañana que es la hora de ingreso e inicio de la jornada diaria, los estudiantes al toque del silbato inmediatamente acuden a formarse por grados y sexos. Al frente de ellos se ubica el director u otro profesor que da instrucciones, generalmente sobre el orden, la disciplina, ejemplo: “Silencio, a ver todos escuchen, cuando un burro habla los demás paran la oreja”, o también emplean palabras como “atiendan pe (pues) niños, shuuut no hablen, escuchen..”

En la formación también hay recomendaciones que las da el director u otro profesor; dichas recomendaciones se expresan por ejemplo de la siguiente manera:

> A ver niñitos hoy es lunes y todos han venido bien limpios, hasta sus cabellos están brillando, así deberían venir todos los días bien simpáticos y simpáticas, pero ustedes ya en el recreo estarán sucios y los demás días vienen con esa misma ropa toda sucia. Si sus padres no tienen tiempo para lavar sus ropas ustedes deben lavar en la tarde cuando ya llegan a sus casas, ustedes además tienen que ayudar en su casa a sus padres en los quehaceres del hogar y no ser flojos ¡no cierto niños!. (Cuaderno de campo 13/11/2000: 6)

Así como esta recomendación sobre la limpieza, también existen recomendaciones de parte de los profesores, donde indican a los estudiantes que siempre escuchen las noticias en sus radios, para que estén bien informados. También les recuerdan a los estudiantes sobre las visitas que tuvieron, lo que hicieron con ellos, si les gustó o no. Generalmente todos estos discursos abarcaban un espacio de 5 a 10 minutos, donde sólo los profesores o el director son los que hablaban (estos discursos constituyen tema para tesis futuras). Estos fueron inconvenientes que perjudicaban sobre todo las primeras horas de clase.

Aplicamos la ficha docente en ambas escuelas, a partir de la segunda semana de estadía en la escuela, porque la primera semana que llegamos la consideramos muy pronto para este cometido, además que necesitábamos familiarizarnos con los

profesores. Tuvimos que realizar el llenado de las fichas cuando los docentes se encontraban en la hora del recreo y también los fines de semana en sus viviendas en Puno (caso de los profesores de Huilamocco) porque ellos llegaban justo para la hora de inicio de las sesiones de clase y se marchaban “desesperadamente” después de haber culminado con el desarrollo de sus diferentes asignaturas para alcanzar la movilidad que salía a las 2:15 p.m. con destino a Puno. Y en cuanto a los profesores de Conaviri, los ubicaba en sus viviendas de Mañazo, porque al igual que los profesores de Huilamocco, ellos apenas terminaban las clases se iban rumbo a sus hogares ubicados en Mañazo.

Finalmente, en cada una de las escuelas donde realizamos el trabajo de investigación se efectuó una reunión, con el propósito de agradecer a los docentes, padres de familia y alumnado en general por la colaboración prestada.

2.3.7. Consideraciones éticas

Para la realización de este trabajo de investigación fue muy importante tomar previsiones en todo aspecto.

Una vez constituidos en las comunidades, adoptamos nuestra posición ética frente al hecho de investigar, que en todo momento fue transparente. Desde un inicio nos presentamos a los profesores como integrantes de la maestría en EIB e indicamos que íbamos a realizar una investigación en dichas escuelas como trabajo de tesis, al tiempo que solicitamos la contribución de los docentes en ese sentido. Los profesores mostraron aceptación y predisposición a colaborar en el transcurso de la investigación.

La elección por la investigación cualitativa se vincula con una actitud de respeto a los profesores, sus circunstancias de vida y de trabajo, muchas veces duras en el medio rural y raras veces conocidas y entendidas. No sólo buscamos respetar a los profesores, sino a todos los integrantes de las comunidades, en su forma de ser, su cultura, su lengua, sus costumbres y tradiciones. Siempre estuvimos en la escuela antes de la hora de entrada, para poder ingresar al aula conjuntamente con los niños y el profesor, para de esta manera no molestar y mucho menos interrumpir la sesión de enseñanza aprendizaje.

Finalmente, nos retiramos de las dos escuelas agradeciendo por el apoyo brindado por los profesores, alumnado en general y padres de familia, con el compromiso de hacer llegar un ejemplar de tesis a cada una de las dos escuelas.

En este trabajo se protegerá los nombres y apellidos de los docentes, con la finalidad de evitar cuestionamientos u otros comentarios sobre sus actividades profesionales que desempeñan. Para identificar a dichos docentes se utilizará nombres ficticios.

2.3.8. Categorización y análisis de los datos

En esta sección es conveniente dar a conocer que al ir a las escuelas a observar las estrategias metodológicas y el uso de lenguas, fuimos sin ideas precisas de ver lo que estaba aconteciendo en el interior de las aulas en las dos escuelas. Una vez constituidos en las escuelas, iniciamos nuestras actividades con las grabaciones de las sesiones de clase, también observamos dichas sesiones y registramos en nuestro cuaderno de campo lo que no se podía grabar.

Iniciamos el proceso de análisis transcribiendo todas las sesiones de clase grabadas, posteriormente revisamos los registros de observación de aula. Luego identificamos las estrategias de enseñanza que utilizan los profesores en su práctica áulica diaria, y luego aquellos aspectos que permitieran responder las preguntas de investigación.

Analizamos e interpretamos los datos recogidos por medio del llenado de fichas del docente y diálogos informales.

Reunimos las notas de campo, transcripciones de aula, y otros materiales para realizar una lectura cuidadosa y así conocer mejor el contenido de los datos.

Registramos las ideas importantes de la lectura de los contenidos y también de las reflexiones de los datos mencionados anteriormente, es decir fuimos ideando las categorías.

Así, las categorías mayores de estrategias comunes y particulares surgen de la búsqueda en los datos sobre temas o pautas emergentes con las cuales elaboramos listas tentativas de temas para identificar las principales categorías. Seguidamente los fuimos agrupando en temas mayores. Observamos que existían estrategias a las cuales la mayoría de docentes acudía, lo cual nos motivó para denominarlas estrategias comunes. Y para categorizar la otra parte de estrategias que no eran comunes a los docentes, decidimos categorizar según los docentes en la enseñanza de las asignaturas (bilingües versus monolingüe). También observamos que los datos mostraban constantemente alternancias de código por parte de los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, convirtiéndose en otra de nuestras categorías denominada uso de lenguas como estrategia de enseñanza. El trato que los docentes brindaban a los estudiantes se convirtió en la otra categoría denominada relaciones maestros-alumnos.

Para realizar la subclasificación de estrategias comunes, tomamos como referencia a Almeyda (2000), Calero (1999), Marzana (2001), asimismo Jung, Urban y Serrano: (1989), optando en subdividir la categoría de estrategias comunes en: inicio, desarrollo y cierre de una sesión de clase.

Finalmente, podemos decir que el tiempo, las interrupciones de labores escolares y los meses ya casi finales del año (octubre, noviembre y casi diciembre), fueron una limitante para la recolección de datos.

Antes de presentar las evidencias recogidas in situ, a continuación trataremos de recuperar y reflexionar sobre algunas experiencias educativas experimentadas en el contexto peruano y otros. A partir de ello estableceremos el marco referencial del estudio.

CAPITULO III

Marco Referencial

Iniciamos este capítulo con la contextualización de la educación en el Perú, seguidamente realizamos una breve referencia histórica de la EBI en el Perú, luego presentamos la educación bilingüe intercultural en Puno y finalmente presentamos una aproximación a las estrategias metodológicas en la EBI.

3.1. Contextualización de la situación sociolingüística en el Perú

La educación tradicional en Latinoamérica fue castellanizante, y las autoridades del sector educativo, dieron las espaldas a la "multietnicidad y a la multiculturalidad que supone la diversidad y el contacto de culturas. Es decir, la relación entre grupos indígenas" (López 2001[7], conferencia), y prestaron oídos sordos a la pluralidad de lenguas. La escuela en áreas indígenas de habla vernácula fue pensada como institución que debía uniformizar lingüística y culturalmente a los educandos indígenas; de ahí que el énfasis estuviese puesto en la castellanización de los educandos.

Los diseños educativos en la educación castellanizante respondían a las necesidades educativas de las clases dominantes que siempre dirigían la mirada más al exterior que al interior de sus países. Los modelos educativos que adoptaban eran únicos, "nacionales", sin tomar en cuenta que en el Estado-Nación estaba conformado por una diversidad de pueblos socioculturalmente diferentes al Estado hegemónico.

En este sentido, educar a los niños y adultos indígenas era integrarlos o asimilarlos hacia una cultura homogeneizante, a la pretendida cultura nacional, repercutiendo en la negación y rechazo de su cultura. Al respecto López expresa:

> Para muchos indígenas latinoamericanos la educación supone un forzado desaprendizaje de su propia cultura y un abandono parcial, si no total, de su lengua materna. Antes de un enriquecimiento cultural, producto de la comparación y la confrontación de puntos de vista, visiones del mundo y formas de expresión distintas, la educación homogeneizante contribuye a un virtual empobrecimiento cognitivo, cultural y simbólico de los pueblos indígenas, formando, eso si, algunas generaciones de indígenas alienados e identificados más bien con lo ajeno que con lo propio, y que pueden incluso mostrarse intolerantes con los suyos. (López 1996:31)

Si bien la educación castellanizante estaba ligada a la integración de los grupos étnicos, también ha estigmatizado, prohibido y reprimido la cultura de los diferentes

---

[7] López, Luis Enrique (2001). "Interculturalidad".Coferencia dada en Cochabamba 18 de setiembre.

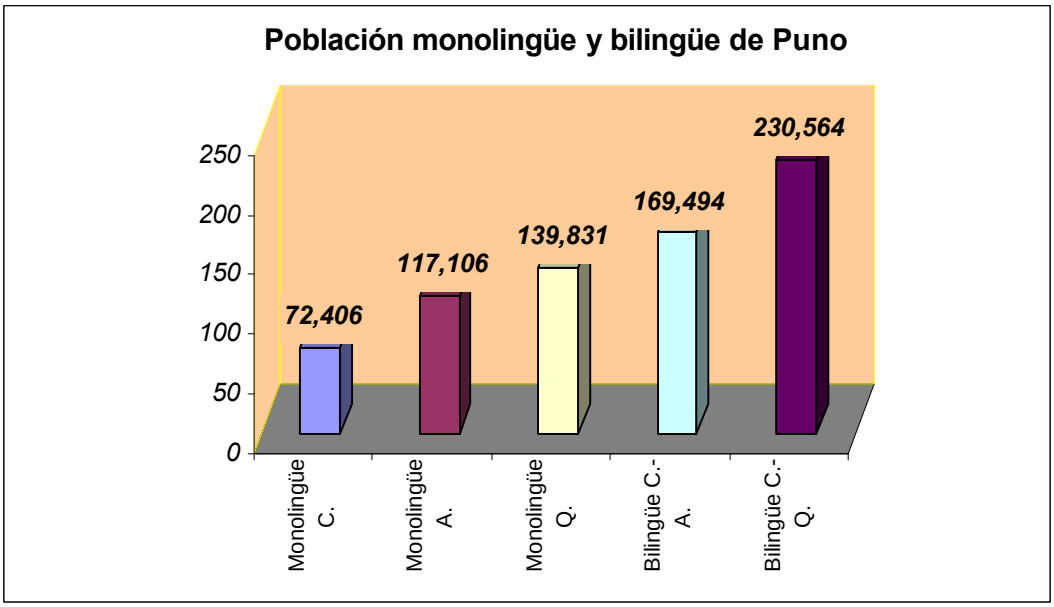
grupos étnicos, constituyéndose en una educación homogeneizante que conlleva a una aniquilación cognitiva, cultural y simbólica de los grupos étnicos.

Sin embargo, el Perú es un país multicultural por la coexistencia de varios pueblos indígenas distintos y es multilingüe por la variedad de lenguas que existen en su territorio. (Zúñiga 1991; Zúñiga, Ansion y Cueva 1987, Trapnell 1996).

En el Perú la población que tiene el castellano como lengua materna es de 15'405,014 (79,8%) respecto a la población de 5 años y más. Mientras que la población que tiene como lengua materna una vernácula es de 3'750,492 (19,4%) respecto a la población de 5 años y más, siendo el total de la población 19'308,603. (Chirinos 2001).

El panorama lingüístico del Perú siempre fue diverso, pero la colonización española fue reduciendo esa diversidad. Durante la colonia y la independencia el proceso de reducción de lenguas ha continuado y en estos últimos años parece acelerarse. Dicha aceleración no significa desaparición inminente para las lenguas con elevado número de hablantes, pero sí para las que tienen reducido número de hablantes. En la actualidad continúa esta tendencia y amenaza a todas las lenguas vernáculas, sus hablantes y sus culturas (Op.cit.).

Inmerso dentro de este contexto general, el departamento de Puno se caracteriza por ser una zona trilingüe, ya que se habla el quechua, el aimara y el castellano. Además es uno de los departamentos con una mínima población de monolingües castellano hablantes, existe una considerable población trilingüe y sobre todo bilingüe de lengua nativa y castellano. Según el censo de 1981 (que proporciona datos de monolingüismo y bilingüismo que no ofrece el censo de 1993), de una población de 752,663 (100% de personas) de cinco años y más: 72,406 (9.61%) son monolingües castellano hablantes, 139,831 (18.57%) son monolingües quechua hablantes, y 117,106 (15.55%) son monolingües aimara hablantes; 230,564 (30.63%) son bilingües castellano-quechua hablantes, y 169,494 (22.51%) son bilingües castellano aimara hablantes (Montoya 1990:28-36).



Observando el gráfico de Población monolingüe y bilingüe de Puno, podemos decir que los monolingüe castellano hablantes representan sólo algo menos del 10% del total de la población y también se observa, que casi un poco más de la mitad de la población total son bilingües hablantes de quechua, aimara y castellano (53.14% de personas). En tanto los monolingües hablantes de quechua y aimara representan un porcentaje mucho mayor al de los monolingües castellano hablantes (34,12% de personas monolingües aimara y quechua versus el 10% de personas monolingüe castellano), otros idiomas tenemos en total 23262, que no mencionamos en el gráfico por ser cifras pequeñas.

Frente a esta y otras realidades inmersas en el contexto multicultural y multilingüe del Perú, en 1990 Montoya (1990:172) decía: “en toda su historia, no ha tenido el Estado peruano, ni tiene una política propia de educación bilingüe”, pero en el año 2000 "el estado propugna una educación de calidad para todos, que resulte lingüísticamente pertinente y que permita la solidaria construcción del desarrollo y la convivencia democrática" (DINEIP-UNEBI 2000:10). En todo caso, en el Perú, a pesar de todo, sigue existiendo una cultura dominante que siempre tiende a imponer más su lengua, el castellano y su modo de vida, urbano y costeño a todo el país. En este sentido López (1994:384) anota que:

> ... a pesar de la particular configuración étnico-lingüístico-cultural de nuestro país, hasta en el más remoto confín de la república la educación formal se da en castellano, siguiendo pautas y normas elaboradas y emanadas desde la cuidad capital (...). La educación se planifica desde Lima en base a un solo tipo de estrategia y a un modelo único de escuela, como si todos los educandos peruanos constituyeran individuos de iguales características y de igual lenguaje, y lo que resulta peor aún, como si todos

> ellos compartieran las mismas normas y valores y tuvieran las mismas creencias. Es decir, como si todos participaran de la misma cultura que aquélla que por lo general caracteriza a la región costeña de este país: la cultura urbana-costeña de tipo occidental.

El centralismo del sistema político hace que todas las directivas, sobre todo en el campo de la educación, salgan de Lima reforzando de esta manera la tendencia a una homogeneización del país, puesto que "la educación oficial pública y privada del Perú reconoce en los hechos sólo al castellano como lengua oficial e ignora a todas las lenguas restantes" (Montoya 1990:23). En otras palabras, los aimaras, los quechuas y los diferentes grupos étnicos de la amazonía no tienen reconocido el derecho de educar a sus hijos en sus propias lenguas, lo cual constituye un problema sociolingüístico. Al respecto López expresa lo siguiente:

> Es que la problemática sociolingüística peruana tiene raíces profundas, por cuanto, si bien existe un país geográfica y políticamente definido que se llama Perú, los peruanos no integramos una nación con individuos cultural y lingüísticamente homogéneos. Constituimos más bien un conglomerado de nacionalidades diversas (quechuas, aymaras, shipibos, ashaninkas, aguarunas, etc., circunscritas dentro de un mismo territorio. El Perú es pues no sólo un país multilingüe y pluricultural, sino también una entidad que comprende una multiplicidad de nacionalidades en su Interior. Y así como todavía no existe una verdadera nación peruana, tampoco existe una lengua que por sí sola puede representarla (Ibíd).

Estamos de acuerdo con lo manifestado por el autor, porque somos diversas culturas que conformamos el Perú, con diferentes formas de concebir el mundo y con una diversidad de lenguas vernáculas.

La educación en nuestro país se centró sólo en la enseñanza castellanizante asimilacionista que buscaba homogeneizar a las diferentes culturas existentes, sabiendo que el Perú es un país multicultural y multilingüe. Según López:

> La voluntad asimilacionista y homogeneizadora que caracteriza a la política lingüístico-cultural peruana fue vista como similar a la de los otros países latino-americanos. En este marco se enfocó la labor occidentalizante y castellanizadora de la escuela, la misma que constituye una de las instituciones más poderosas del estado para cumplir este objetivo. (López 1987:14)

En este sentido, es necesario tener en cuenta que nuestro país no es homogéneo y que tampoco podrá serlo, porque aquí se hablan tantas lenguas y existen tantas culturas diferentes, sus diferentes prácticas sociales y sus diversas formas de concebir el mundo. Sin embargo, la escuela tradicional coadyuvó al proceso de homogeneización.

Así, la escuela tradicional por diseño impone un modelo único de enseñanza mediante el uso de una sola lengua que es el castellano. Este modelo educativo no responde a la realidad lingüística y cultural del país. Hornberger al respecto manifiesta que:

> la escolaridad para los indios sigue caracterizándose por no contar con facilidades adecuadas, por tener una orientación urbana en cuanto a su currículum y a sus materiales, por emplear métodos de enseñanza arcaicos, un índice de ausentismo extremadamente alto, un porcentaje subido de repitencia y profesorado hostil o, en el mejor de los casos ambivalente en relación con la lengua y cultura indígenas. (Hornberger 1989:63)

Respecto a la mención de la autora sobre el profesorado hostil, pensamos que ésta es una generalización con la cual no estamos de acuerdo ya que existen docentes que sí toman en cuenta las características socioculturales de los lugares donde laboran. Así por ejemplo, en Puno entre los años 1909 y 1932 José Antonio Encinas tuvo planteamientos a favor de la educación indígena en su libro, **un ensayo de escuela nueva en el Perú**. También se puede mencionar a la profesora María Asunción Galindo que planteaba un esquema de alfabetización paralela o simultánea en aimara y castellano, en su Tesis titulada "Mis experiencias didácticas de la enseñanza de la lectura y escritura" (López 1995).

Retomando el tema, la enseñanza tradicional no toma en cuenta la existencia de las diferentes culturas y por ende la existencia de diversas lenguas vernáculas que vienen a ser lengua materna de los habitantes de cada una de estas culturas existentes. Sin embargo, la lengua materna es importante para el desarrollo normal del niño ya que viene a ser el principal instrumento de socialización. La lengua materna permite el desarrollo de una de las facultades más importantes del hombre, que viene a constituir "la quinta capacidad lingüística": el pensar (Baker 1997:33).

En resumen podemos decir, que lo que primó y todavía prima en la actualidad en la educación peruana es una educación castellanizante. Es decir, en todas las escuelas del medio urbano y en la mayoría de las escuelas del medio rural el castellano ha sido y aún es la lengua hegemónica de educación de los niños aimara, quechuas, cocamillas, huitotos, shipibos, etc. En ese contexto, la EBI surge como una alternativa educativa y es una propuesta para tratar de construir un mundo realmente plural, donde se tome en cuenta las lenguas y culturas diversas.

3.2. Breve referencia histórica de la EBI en el Perú

La investigación está enmarcada en el enfoque EBI, para lo cual es necesario revisar algunos puntos al respecto.

La educación bilingüe (EB) "en un sentido amplio significa simplemente (...) la existencia de dos lenguas en la situación pre-escolar y escolar (...). Por consiguiente el concepto de educación bilingüe debe ser ampliado explícita y sistemáticamente por un componente cultural" (Von Gleich 1989:67 y 70). Así tomando el componente cultural pasa a denominarse educación bilingüe bicultural. Al respecto Von Gleich dice:

> La **educación bilingüe bicultural** tiene como objeto proporcionar al educando capacidades en dos culturas (C1 y C2) por intermedio de dos lenguas (L1 y L2). Con esto se espera alcanzar la igualdad de oportunidades, el entendimiento y el orgullo por las culturas originarias, así como la posibilidad de orientarse en la segunda cultura con seguridad y conciencia de sí mismo. (Von Gleich 1989:70-71)

Resumiendo lo manifestado por la autora, la educación bilingüe bicultural es una educación en dos culturas y a través de dos lenguas. Así la educación bilingüe pronto empezó a llamarse educación bilingüe bicultural, esto porque se reconoció que además de las lenguas involucradas, existía un problema de culturas:

> Si se habla de contrastes entre las lenguas y de interferencias, ¿cuánto más habrían de producirse estos contrastes e interferencias a nivel de las culturas? La denominación de educación bicultural provocó un largo debate basado, entre otros puntos, en un cuestionamiento de si una persona puede ser bicultural de la misma manera como puede ser bilingüe. (Pozzi Escot 1991:137)

Estas discusiones respecto a la biculturalidad surgían en relación al perfil que debía proponerse para los estudiantes de la educación bilingüe bicultural. “El sujeto bicultural debe poseer de la cultura A y B, pero es imposible que un solo sujeto posea la totalidad del código A y B” (López 2001 Conferencia). Es decir, es difícil que un individuo sea capaz de separar consciente y reflexivamente (en una situación específica de interacción) contenidos culturales de dos tradiciones concretas.

Entonces, “esta categoría no permitía que un individuo pertenezca a dos culturas” (Ibíd.), surgiendo una nueva proposición: la de interculturalidad. Según López:

> La noción de interculturalidad apareció simultáneamente en América Latina y en Europa para plantear el desafío del diálogo y de la comprensión y el respeto entre individuos provenientes de culturas diferentes, aunque, como es obvio, desde perspectivas e intereses diferentes. Mientras que en Europa la categoría surgió de la preocupación por la modificación del tejido social de sus zonas urbanas, como producto del influjo cada vez más importante de oleadas de trabajadores y familias de migrantes del Tercer Mundo que derivaba en que en un mismo salón de clases pudiesen encontrarse e interactuar estudiantes pertenecientes a diferentes grupos étnicos y culturales; en América Latina, el uso del término se da en el marco de proyectos de educación indígena, en los que confluían estudiantes indígenas que entraban en contacto con la cultura “oficial” hegemónica. (López 2000:179)

De acuerdo a la cita, la interculturalidad y multiculturalidad son conceptos con contenidos diferentes en América Latina y Europa, pero tal vez con la misma intencionalidad de “búsqueda de la convivencia, la comprensión y el respecto mutuo en países y religiones con diversidad étnico-cultural y lingüística” (López 2000:179). En este sentido, el sujeto intercultural puede apropiarse de elementos de otras culturas para integrarlos al suyo. Es decir, “se refiere a la opción que una cultura tradicional tiene para ampliar su acervo, incorporando selectivamente aspectos de la cultura occidental o de otras culturas” (Pozzi Escot 1991:137). Esta opción en palabras de Bonfil se denomina “Control cultural”, que es el sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales (Odena 1995).

En la Actualidad, hablamos de una educación bilingüe intercultural (EBI), agregándose el término de **intercultural.** Es así que con esta expresión "se espera respetar más el pluralismo cultural de muchos países latinoamericanos" (Von Gleich 1989:71). Es así como la educación bilingüe ha sufrido variaciones y tal vez siga modificándose en el transcurso de los siguientes años. Al respecto López et. al. anotan que:

> En el contexto latinoamericano es hoy consenso que no basta la acepción de educación bilingüe como presencia de dos lenguas en las escuelas, ni tampoco la de educación bilingüe como educación en dos lenguas y en dos culturas. Estas acepciones de educación bilingüe se extienden ahora a la de una educación enraizada en la propia cultura y abierta a contenidos de otras culturas. Por lo tanto actualmente es más adecuado el término de **educación bilingüe intercultural**[8] (EBI). (López et. Al. 1991:291-292)

Según lo mencionado se puede decir que la EBI es un proceso que seguirá en esa constante búsqueda de construcción y de enriquecimiento. Pero también existen discrepancias sobre la educación intercultural bilingüe, al respecto Patzi anota: ”el sistema de enseñanza en el idioma nativo para la clase dominante es una reinvención de nuevas formas de inculcación e imposición de los significados y/o símbolos de lo que Bourdieu ha llamado la arbitrariedad cultural” (Patzi 2000:175). Lo que el autor da a entender es que en las políticas “biculturales, o “interculturales” y “bilingües”, en realidad subyace la idea de transición hacia la educación monolingüe en castellano. Nosotros opinamos que la educación en lengua materna es pertinente sobre todo para el medio rural, porque los niños tienen por lengua materna una vernácula, y porque el partir del pensamiento, de la lengua y cultura del estudiante permite motivarlo para pensar y reflexionar sobre lo que tiene al frente, es decir situaciones de su contexto social.

---

[8] El énfasis es mío

En la educación bilingüe intercultural se utilizan dos lenguas como instrumentos de aprendizaje: la lengua materna y la segunda lengua. López a continuación nos amplía sobre lo dicho:

> Desde el lado lingüístico, una educación intercultural y bilingüe fomentará tanto el desarrollo de la lengua materna o de aquella de uso predominante del sujeto para sobre esa base promover el aprendizaje, primero, de un segundo idioma, y luego todos aquellos más que puedan venir y que los educandos y sus padres sientan que son necesarios para responder al desafío de la hora actual. (López 2000:186)

Compartimos con lo manifestado por el autor sobre la educación intercultural y bilingüe que ayuda a fomentar primero el desarrollo de la lengua materna y seguidamente promover el aprendizaje de una segunda lengua o más lenguas, pero no sólo considerar las lenguas, sino también las culturas. Es decir, que los estudiantes mantengan y desarrollen no sólo la lengua sino también otras manifestaciones de su cultura.

Entendemos por lengua materna o primera lengua, aquella lengua adquirida durante los primeros años de vida y que se constituye en el instrumento de pensamiento y comunicación del hablante (Zúñiga 1993) y la segunda lengua es la que se aprende después de la primera, es decir es la lengua que se aprende adicionalmente como L2 (Von Gleich 1989).

Así la educación bilingüe e intercultural asume la lengua materna como vehículo clave para la optimización del proceso cognitivo de los niños e impulsa el aprendizaje de una segunda lengua que en este caso es el castellano. En este sentido, Cummins manifiesta que “la instrucción bilingüe parece ofrecer a los alumnos un ambiente educativo potencialmente enriquecedor..." (Cummins 1981:42), por lo cual propone el modelo de "proficiencia subyacente común”, donde da a conocer que la proficiencia de un bilingüe tanto en la L1 como en la L2 son interdependientes, y en el que los aspectos relacionados con la alfabetización de la proficiencia de un bilingüe en la L1 y L2 se ven como comunes o interdependientes entre lenguas (Cummins 1981:27).

La aplicación de la EBI con la puesta en marcha de la enseñanza de y en dos lenguas ha esclarecido que el aprendizaje de una lengua facilita el aprendizaje de otra lengua y que a mayor desarrollo de la lengua materna, mejor aprendizaje y uso de una segunda lengua.

Así mismo, según Baker es importante el desarrollo de la lengua materna para la adquisición de la L2, ya que cuando la primera lengua está menos desarrollada, o también cuando se ha intentado reemplazarla por la segunda lengua, el desarrollo de

la segunda lengua puede obstaculizarse en algún grado (Baker 1997). Del mismo modo, el uso de la lengua materna (L1) en el salón de clase favorece el desarrollo de habilidades para la apropiación del castellano como L2, al respecto Jung y López anotan que:

> Investigaciones realizadas en contextos diversos concluyen que existe una interdependencia entre el aprendizaje de la segunda lengua y el reforzamiento de la lengua materna (...) para que el niño campesino logre apropiarse con seguridad del castellano, aunque parezca contradictorio, resulta indispensable asegurar en él un dominio de la lengua materna, no sólo en diferentes niveles de abstracción, sino también en diferentes campos de conocimiento y contextos sociales de uso. (Jung y López 1989:49-51)

Por lo tanto, es importante que la escuela apoye al niño para el mejor desarrollo y difusión de su lengua materna y así resulte más fácil el aprendizaje de una segunda lengua, para así poder garantizar el bilingüismo funcional.

En todo caso, la educación bilingüe "es un avance técnico que asume el problema de las lenguas. Implica reconocer la exigencia de usar la lengua materna de los educandos en su escolaridad, y la necesidad, también, de enseñar castellano, ya que ésta es la lengua oficial" (Pozzi Escot 1991:131). De esta manera, la educación comenzó a desarrollarse en dos idiomas: el materno y uno segundo, bajo el entendido que el desarrollo y el uso escolar extendido de la lengua materna o de la lengua de uso predominante de los educandos contribuye también para un mejor aprendizaje y uso de la segunda lengua.

En este sentido, la Reforma Educativa de 1972 enfatiza la preocupación por la educación de los pueblos originarios según las características culturales y lingüísticas de cada zona. A continuación citamos dicho artículo de la Ley General de Educación 19326[9]:

> Art. 10. La educación se adecuará a los requirimientos (sic) locales, zonales, regionales y nacionales y evitará toda forma de imposición cultural. El esfuerzo prioritario del Estado se orientará hacia los sectores sociales y las áreas geográficas desfavorecidas del país y, de acuerdo a su misión y con sus medios propios, a la cancelación de aquellos factores de alineación y de dependencia que impidan la plena expresión del hombre peruano en una cultura integrada así como su contribución original en un plano de igualdad al acervo de la cultura universal. (Ley de educación 19326 citado en Montoya 1990:53)

---

[9] Ley General de Educación 19326, citado en Montoya, Rodrigo 1990. **Por una educación bilingüe en el Perú. Reflexiones sobre cultura y socialismo.** Lima: CEPES.

En todo caso, lo mencionado en el artículo citado quedó únicamente en lo escrito, porque en la práctica la educación no se adapta a las necesidades de los diferentes pueblos originarios, más al contrario es una educación que aún impone una cultura que es la occidental.

Resumiendo algunos otros artículos de la ley de educación 19326, se dice que se evitará la imposición cultural; que la educación considerará en todas sus acciones la existencia en el país de diversas lenguas que son medios de comunicación y expresión de una cultura y que velará por su preservación y desarrollo; también se da a conocer que se fomentará el aprendizaje de las lenguas vernáculas y en los casos necesarios se dice que se utilizará la lengua vernácula para facilitar el proceso de alfabetización y de castellanización; finalmente los centros de estudios superiores que están encargados de la formación docente debían incluir en sus programas el aprendizaje de una lengua vernácula (Ley de educación 19326 citado en Montoya 1990).

En base a la Reforma educativa del 72, también se implementan los proyectos experimentales de educación bilingüe y formación docente EBI en la Amazonía (Trudell 1990). A partir de 1996 se oficializa la aplicación de EBI en las zonas de habla vernácula, en las escuelas que tienen de uno a tres docentes.

En el gobierno de Bustamante y Rivero (1945-1948), durante su corto paso por el Ministerio de Educación, Luis E. Valcárcel sentó las bases de la extensión de la educación rural en el país. Así en su proyecto que presentó salía a luz el enfrentamiento que se daba entre dos culturas como problema de fondo y donde se rechazaba lo que se denominaba incorporación del indígena a la civilización occidental, sino al contrario, la civilización occidental era la que debía incorporarse a la vida de este grupo humano, respetando y enriqueciendo sus cualidades; donde la misión de la escuela resultaba muy importante. En este sentido, cada maestro tendría que conocer no solamente los elementos que se trataban de introducir, sino también los de nuestra auténtica herencia social, tener conocimiento de cómo vive nuestro pueblo en las distintas regiones del país, la manera en que produce la colectividad, la forma en que los factores externos actúan sobre el grupo y cómo reacciona. Valcárcel además se contactó con las autoridades educativas bolivianas donde también existían problemas semejantes a los nuestros. Se realizó el convenio peruano-boliviano, fundando nuevos centros educativos con el status de escuelas rurales. Lo que se buscaba era acabar con un tipo de escuela inconveniente, que no formaba estudiantes, sino que era una agencia impositiva que, sin considerar las conveniencias

de la comunidad, impartía instrucción sujetándose a directivas generales emanadas de funcionarios que desconocían la realidad campesina. Lo que Valcárcel y el convenio peruano-boliviano buscaban era una escuela activa, atenta al medio en que ejercía sus funciones, que aprendiera de los propios campesinos, una escuela que no solamente pretendiese que la escucharan sino que también supiera escuchar (Matos et al.1981), resultando una experiencia fallida de EBI, pero que quedó como antecedente.

La educación bilingüe en el Perú se inicia en 1945 (1946) con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV). En su primer convenio, el Ministerio de Educación y el ILV se comprometían a "desarrollar un programa de cooperación para la investigación de las lenguas indígenas de la república" (Convenio Ministerio de Educación/ILV 1945 citado en Trudell 1990:40). El ILV ha contribuido en investigación lingüística, implementación de programas educativos, en la revaloración de las lenguas y las culturas indígenas, al mismo tiempo se les acusa de desestructurar las culturas locales (Hvalkof, Søren y Peter Aaby 1981). Al respecto también Montoya (1990:146) anota:

> Los textos citados de mis informantes en diversas escuelas bilingües del ILV muestran con claridad que la educación bilingüe en manos de los misioneros del ILV no es asunto inocentemente educativo. No sólo enseñan a leer y escribir en las lenguas nativas. Preparan a los maestros y los niños para ser aculturados, asimilados, para renunciar a sus propias culturas. Estos misioneros y los maestros bilingües son, en la práctica, contemporáneos extirpadores de idolatrías. El uso de las lenguas en la educación es sólo un arma para civilizar, para imponer después el castellano.

En todo caso, la educación en manos de los misioneros del ILV fue aculturadora, porque introducía ideologías religiosas que destruían la cosmovisión y pensamiento religioso de los grupos étnicos.

Resumiendo, en el Perú en los años 50-80 interviene el ILV, así “el término de educación bilingüe empieza a tener vigencia entre nosotros a raíz de la creación del Sistema de Educación Bilingüe de la Selva en 1952, sistema creado por el gobierno peruano con la colaboración del Instituto Lingüístico de Verano que trabajaba en el Perú desde 1945” (Pozzi Escot 1991:121). Esta educación toma en cuenta las lenguas.

Cuando el niño va a la escuela, ya sabe hablar en su lengua; "ya ha logrado cierto dominio de las estructuras gramaticales más importantes de su lengua materna así como del vocabulario relacionado con su práctica como ser social y miembro de un grupo humano determinado" (Jung y López 1989:17). Pero esto no significa que el

niño haya logrado desarrollar todas sus capacidades cognitivas e intelectuales; por este motivo es que se requiere desarrollar y fortalecer la lengua materna.

Para ayudar a desarrollar y fortalecer la lengua materna vernácula es necesario el apoyo de la escuela, donde:

> La enseñanza de la lengua materna deberá apuntar tanto a la enseñanza de la lectura y escritura, como al desarrollo de la expresión oral y escrita, y a la sensibilización del niño respecto de la gramática de su lengua. Y, lo que es más, al empleo amplio de la lengua materna en la escuela para, a través de ella, expresar los contenidos más diversos posibles. (López 1993:193)

Es decir, la asignatura de lengua materna debe responder a "posibilitar el aprendizaje formal de contenidos diversos a través de esta lengua, el desarrollo de la expresividad y creatividad en el niño, el desarrollo de un sentimiento de autoestima y la valoración de las lenguas quechua y aymara" (Jung y López 1989:63). El aprendizaje de los estudiantes parte de la experiencia y saberes previos, y su lengua es la portadora de experiencias y saberes con las cuales llega a la escuela.

Además, la introducción del uso de la L1 en la clase contribuye a un mejor entendimiento entre docente y estudiantes. En este sentido, Von Gleich expresa:

> Todos los especialistas en el campo de la educación están de acuerdo en que la enseñanza y la educación sólo pueden tener éxito si se garantiza el entendimiento entre alumnos y maestros. Debido a que este entendimiento se realiza esencialmente a través de la lengua como medio, no hay ninguna duda de que la mejor garantía para el éxito de la enseñanza es el de emplear como medio de comprensión la lengua que el niño domine mejor al entrar a la escuela. En la mayoría de los casos se trata de la lengua materna/primera lengua, la cual el niño aprende y emplea con la familia, o bien las primeras lenguas, si es que el niño crece con varias lenguas maternas. (Von Gleich 1993:19)

Comentando, expresamos que para un mejor entendimiento y diálogo entre docente y estudiantes es necesario que se de una comunicación en la lengua que los niños más dominan, porque es la lengua que aprendieron durante seis años y con la cual llegan a la escuela portando sus conocimientos y experiencias previas. Recordemos ahora que a nivel rural la lengua materna de los niños es el quechua y el aimara, pero se da el caso también que en algunos contextos rurales andinos por motivo de la migración y otros factores, la lengua materna de algunos niños viene a ser el castellano.

3.3. La Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en Puno

Retomando el tema de la Educación Intercultural Bilingüe, ahora nos centraremos de manera sucinta en el contexto puneño, “sede de innovaciones educativas y zona

pionera de la educación bilingüe en el País" (López 1991:173). El departamento de Puno tiene un contexto rural campesino y de habla vernácula por lo cual el sistema educativo podría partir de las características socio culturales de sus usuarios, en lo que respecta a su lengua, sus conocimientos, costumbres y valores (Jung y López 1989).

En Puno, se aplicó experimentalmente la educación bilingüe a través de dos proyectos: el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno, contando con la ayuda técnica y financiera de la Cooperación Técnica de Alemania (GTZ) y el programa de educación rural andina (ERA) que fue financiado por Rädda Barnen de Suecia. En cuanto a los antecedentes más recientes de EBI en Puno es conveniente considerar el PEEB-P. Este proyecto se inicia a fines de 1977 y finaliza en 1986, en las escuelas primarias quechuas y aimaras (Jung 1992).

Inicialmente, el PEEB Puno prestó atención casi exclusiva al área de lenguaje en lo que concierne a la enseñanza de la lectura y escritura en lengua materna y del castellano como segunda lengua a nivel oral. Al transcurrir el primer año de su experimentación, evolucionó en sus planteamientos, reformuló sus supuestos conceptuales para dar un paso adelante a favor, no sólo de la educación bilingüe, sino también de una educación que fuera algo más que un programa de enseñanza de lenguas y que trascendiera lo lingüístico que en aquel momento caracterizaba a esta modalidad. En ese entonces primaba el programa de transición[10] y posteriormente adoptaron uno de mantenimiento[11]. Es decir, la L1 se enseña como asignatura de lenguaje y al mismo tiempo es usada instrumentalmente como lengua de enseñanza y también se enseña la L2 como asignatura de lenguaje a lo largo de toda la escuela primaria. Este programa, además de bilingüe y de mantenimiento, es también intercultural (López 1991).

Recordemos ahora, que en el contexto puneño la lengua materna de la mayoría de los estudiantes de zonas rurales es el quechua o aimara, esto implica fortalecer y desarrollar dichas lenguas para la mejor adquisición de la segunda lengua. En este sentido López (1987:16) dice que:

> El objetivo de esta enseñanza [de y en lengua materna] no es el de enseñar a hablar la lengua sino ampliar su repertorio funcional y desarrollar

---

[10] Programas de transición, se refiere cuando en un programa de educación bilingüe el objetivo principal es alcanzar rápidamente. Es decir, en pocos años, la transición de la primera a la segunda lengua. La L1 se abandona a favor de la L2 (Von Gleich 1989)

[11] Programa de mantenimiento, este programa de educación bilingüe tiene como objetivo el mantenimiento, el fomento y la protección de una primera lengua L1, la cual casi siempre tiene un estatus de minoría y paralelamente la enseñanza de la L2 como una asignatura de lenguaje (Von Gleich 1989).

> habilidades nuevas tales cómo la lectura y la escritura a fin de que pueda cumplir, además de funciones expresivas, funciones de tipo intelectivo que impulsen su amplio uso instrumental y su desarrollo en diversos niveles de abstracción. Sólo de esa manera se estaría realmente garantizando el mantenimiento y desarrollo de la lengua y su eventual anhelado equilibrió (sic) con el castellano.

Por lo tanto, consideramos que la EBI parte de una concepción del aprendizaje de lenguas basada en una nueva relación de complementariedad entre el desarrollo de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua.

En cuanto a la lengua materna de los estudiantes, es necesario tomar en cuenta dicha lengua en la enseñanza, porque los niños aimara o quechua hablantes, al momento de llegar a la escuela, traen consigo una experiencia previa que la aprendieron en su lengua, por lo dicho, es necesario coadyuvar con el desarrollo de dichas lenguas. En relación específica a la enseñanza de la lengua materna, Jung (1992:83) dice que:

> La enseñanza de lengua materna tiene como meta la competencia comunicativa en la lengua vernácula. A primera vista esto podría parecer evidente; pero debido a la limitación de los ámbitos de comunicación de las lenguas vernáculas por una práctica social que las amenaza en su existencia, la escuela adquiere una función importante. Debe ayudar a los niños a desarrollar su capacidad comunicativa, aprender a hablar en esta lengua sobre temas extrafamiliares y aprender a reflexionar sobre su uso.

Si bien es cierto, que con la enseñanza de la lengua vernácula en la escuela se busca la competencia comunicativa en dicha lengua, no sólo la escuela adquiere una función importante, sino también el hogar, para que en forma conjunta coadyuven en el desarrollo de la lengua materna del niño y así buscar su expansión y desarrollo.

En una comparación entre las escuelas no bilingües y las escuelas bilingües del PEEB Puno, Rockwell et al anotan que:

> Las grandes diferencias entre las escuelas del PEEB y las que no han tenido la experiencia del proyecto se ubican en dos vertientes. Una es la mayor presencia oral de la L1 en el dominio específico de la enseñanza de contenidos curriculares y la interacción de los alumnos con maestros en la clase. La otra, es la presencia y el uso de la lengua quechua o aymara escrita, que no existe en otros ámbitos de la vida comunitaria. (Rockwell et al 1989:164)

De lo expresado en la cita, podemos decir que en algunas escuelas que no son bilingües, podría existir presencia oral de la L1 por parte de los estudiantes, pero no en lo escrito. Mientras que generalmente el desarrollo de las sesiones de clase se realiza en castellano, constituyendo una forma de “violencia simbólica”, porque “esto se evidencia brutalmente en el caso del idioma, especialmente ahí donde aún permanece viva la lengua vernácula. En efecto, salvo en los programas de educación bilingüe, la

escuela funciona bajo la ficción de que la lengua materna de los niños es el castellano" (Ansión 1989:69). En cuanto a las escuelas bilingües, existe el uso oral y escrito de la L1 y también de la L2 en los diversos espacios de interacción entre el profesor y los estudiantes. Así, para la enseñanza de la lengua materna vernácula es conveniente que los profesores sepan y dominen esta lengua.

Sin embargo, en la enseñanza de la L1, en Puno se hallaron dificultades sobre el conocimiento de la lengua materna (quechua y aimara) por parte de los profesores. En cuanto a dificultades, respecto al conocimiento de la lengua materna en el proyecto de Puno, Von Gleich encontró que:

> A los maestros bilingües les falta casi sin excepción conocimientos sistemáticos de su lengua autóctona. No la pueden emplear por escrito y por tanto tampoco disponen de suficientes posibilidades de comparación con el español y mucho menos de métodos y técnicas para enseñar las lenguas vernáculas como lengua materna. Aun cuando son hablantes competentes, o sea, usuarios de la lengua, necesitan ser entrenados profundamente en el marco de la preparación para la enseñanza bilingüe. (Von Gleich 1989:418)

Corroboramos lo expresado por la autora, en las escuelas que observamos los maestros no tienen formación formal en L1 y a pesar de tener como lengua materna el quechua no la pueden emplear por escrito, lo cual constituye una dificultad para la enseñanza del quechua, pese a las capacitaciones que se vienen brindando a los docentes.

Otro problema hallado en Puno respecto a la enseñanza en lengua materna, es que: "la mayor dificultad encontrada se deriva de la necesidad de la escritura en quechua y en aymara, dado que los maestros por lo general no manejan estos sistemas de escritura, aun cuando son hablantes de estas lenguas" (Jung y López 1989:301), esta dificultad sobre la necesidad de escritura en quechua y aimara que mencionan los autores, lo pudimos percibir en las escuelas observadas, donde los docentes generalmente desarrollan sus sesiones de clase en castellano, esto porque no manejan los sistemas de escritura del quechua y aimara, por más que sean hablantes de dichas lenguas.

En "situaciones bilingües" es preciso que el currículo tome en cuenta las lenguas, como lo sugieren por ejemplo Zúñiga et al:

> Los docentes deben de estar preparados para elaborar planes de desarrollo curricular utilizando las dos lenguas, la nativa y el castellano, variando el énfasis y la frecuencia de actividades en cada caso según las características lingüísticas del niño, sus habilidades cognitivas y las

> demandas de tipo sociolingüístico y educativo entre la población. (Zúñiga et al 2000:72)

Para el planteamiento que realizan Zúñiga et al, respecto a utilizar las dos lenguas (vernácula y castellano) en la elaboración de planes de desarrollo curricular faltaría mayor preparación de los docentes sobre todo en la escritura de las lenguas vernáculas. En el mismo sentido, Jung y López manifestaron que los docentes aun siendo hablantes de una lengua vernácula no manejan los sistemas de escritura de sus lenguas.

En lo que se refiere a la enseñanza de la segunda lengua, el PEEB-Puno se topó con un inconveniente, en el sentido de que “al maestro le es difícil acostumbrarse a enseñar el castellano de manera diferente a cómo lo venía haciendo hasta la fecha y siguiendo una metodología de segunda lengua” (Jung y López 1989:301). Un problema general que también se halló fue el “desconocimiento de nuevos enfoques y de nuevas concepciones para la enseñanza tanto de lengua materna como de la segunda lengua. A veces, se puede llegar a manejar una técnica de manera mecánica sin darse cuenta de qué objetivo persigue ni qué estrategia desarrolla” (Jung y López 1989:301-303).

También queremos indicar que los problemas en cuanto a la enseñanza del quechua, continúan en la actualidad, como se ilustrará en los resultados (ver capítulo IV).

En resumen, para la enseñanza EBI los docentes deberían dominar las dos lenguas. Al respecto Von Gleich dice: "Teóricamente los maestros deberían ser bilingües equilibrados en todas las materias de enseñanza, para así poder aplicar el modelo de una enseñanza bilingüe coordinada" (Von Gleich 1989:397).

Además, podemos agregar que se cuenta con suficientes evidencias empíricas que dan fe de las ventajas de la EBI, tanto para el desarrollo cognitivo de los estudiantes como respecto de su desarrollo afectivo. Los resultados hallados en los diferentes programas que se llevaron a cabo en Ecuador, Bolivia, Perú y otros países con mayor presencia indígena (Zúñiga, Ansión y Cueva 1987; López y Küper 2001) dan cuenta de esas ventajas.

3.4. Una aproximación a las estrategias metodológicas en la EBI

La educación intercultural significa no sólo tomar en cuenta la cultura de los niños, sino también prepararlos para que establezcan relaciones de respeto, mutua aceptación y enriquecimiento con miembros de culturas diferentes y que hablan otras lenguas. En este sentido, el reto de un país multicultural y multilingüe como el nuestro, es tener una

lengua de comunicación nacional de sus habitantes (el castellano) y también valorar y desarrollar las diferentes lenguas vernáculas existentes en el contexto peruano.

La enseñanza en general, sin embargo, posee problemas en cuanto a lo metodológico, sobre todo en los Andes, según expresa López:

> Uno de los más serios problemas que caracterizan a la educación en los Andes es el referido en general a lo conservador y anticuado de la comprensión y visión pedagógica en las aulas tanto urbanas como rurales, pero sobre todo en las últimas. La pedagogía frontal y autoritaria, la recitación coral, la copia y la memorización están a la orden del día. Es urgente cualificar la educación bilingüe explorando nuevas formas de enseñanza que potencien el aprendizaje de los niños y que gradualmente lo lleven a una mayor autonomía y a estilos de aprendizaje cooperativos que, por lo demás, tendrían referentes culturales en las prácticas de las sociedades indígenas. (López 1996:318)

Es importante lo que menciona el autor, porque es necesario buscar y crear nuevas formas de enseñanza, en las cuales se considere al niño como el centro del proceso de aprendizaje y no considerar a los estudiantes simplemente como receptores, la parte pasiva que recibe, repite o debe aprender. En este sentido, también es necesaria la búsqueda de metodologías de enseñanza en escuelas polidocentes incompletas y unitarias, porque la mayoría de escuelas rurales en el Perú, específicamente en Puno, tiene esa característica. Para esas escuelas “no se pensó ni en guías para el trabajo en grupo ni tampoco en materiales de autoaprendizaje que pudiesen asistir al alumno mientras sus maestros debían dedicarse a otro grupo de estudiantes” (López 1996:319).

La enseñanza es un proceso complejo, donde el profesor tiene “un sistema de creencias” que se va construyendo en el tiempo de manera gradual y se componen de dimensiones subjetivas y objetivas (Richards y Lockhrt 1998). Las creencias de los profesores tienen muchos orígenes, por ejemplo su propia experiencia como alumnos y sus creencias sobre la enseñanza son a menudo un reflejo de la forma en que a ellos mismos se les educó, otras creencias de los profesores surgen en su experiencia docente, también en las prácticas establecidas en centros e instituciones. Del mismo modo, existen profesores que creen en la eficacia de un método o enfoque particular. Al respecto Richards y Lockhrt (1998:99) anotan que:

> Aunque muchos profesores pueden haber sido formados para usar un método específico, o se les haga enseñar de acuerdo con una línea o una filosofía establecida por su institución, la forma en que enseñan es a menudo una interpretación personal de lo que piensan que funciona mejor en una determinada situación. Para muchos profesores, el enfoque de enseñanza es algo exclusivamente personal, que desarrollan con la

experiencia y que aplican de maneras distintas según las exigencias de situaciones específicas.

Podemos decir que los profesores son los que crean sus propios roles en el aula, basándose en sus experiencias, capacitaciones recibidas y en sus teorías de enseñanza y aprendizaje. Entonces “el estilo de enseñanza que cada profesor utiliza es, en realidad, la combinación y la constatación de sus pensamientos, creencias y valores, conocimientos, expectativas, formas de conducta, características personales, etc. que él traduce en un enfoque comunicativo concreto” (Comet 1996:134). Según Gonzáles además “no existen métodos mejores ni peores, su bondad depende de los objetivos a conseguir, las características de los alumnos y los contenidos que queramos presentar” (González 2001:11). En todo caso, puede existir variedad de metodologías, pero también es importante “la actitud tolerante del maestro, abierta a recibir las ideas de los niños, respetuosa de sus niveles de desarrollo, libre de la presión y del juicio castigador sobre sus errores y desaciertos” (Frisancho 1996:16).

Sintetizando, expresamos que cada profesor enseña basándose en su experiencia, en las capacitaciones recibidas y de acuerdo a sus teorías de enseñanza y aprendizaje, tratando de adecuarlos al contexto donde los aplica. En este proceso de enseñanza es importante también la actitud de los profesores hacia los niños.

En relación a los métodos de enseñanza de lenguas, cabe indicar que no hay una sola forma de enseñar una lengua, por el contrario existen varias formas. Las formas de enseñar varían de acuerdo a los docentes, del cómo entienden enseñar una lengua, según los fines que se quiera lograr, según las capacidades que se quieran desarrollar. Por lo tanto, según Jung y López (1989), la metodología responde al propósito. Sobre el tema Lomas (1999:322) indica también que en cuanto a la metodología: a) cada profesor tiene su forma de enseñar y es absurdo intentar cambiarla. b) el profesor debe utilizar metodologías variadas en función de los objetivos que persiga, del tipo de contenidos que se trabajará y de las características del alumnado. c) no hay un método mejor que otro sobre el papel sino que la bondad de uno u otro método de enseñanza depende de su eficiencia pedagógica.

Resumiendo, cada profesor tiene un estilo propio de enseñar determinada lengua, dependiendo de lo que se quiere lograr y de las capacidades que quiera desarrollar en los estudiantes. En tal caso, la metodología responde al propósito, al objetivo que se quiere lograr, de acuerdo a los contenidos y al contexto dónde se aplicará.

En la EBI, la enseñanza de las lenguas en el contexto de dos culturas o pueblos donde las relaciones son asimétricas debe tomar en cuenta los aspectos lingüísticos,

culturales y psicológicos. Entonces es importante distinguir la relativa diferencia existente entre los métodos de enseñanza de la lengua materna y los de segunda lengua. Los primeros generalmente están orientados al aprendizaje de la lecto escritura de la lengua materna y los segundos orientados a aprender y desarrollar tanto el plano oral como el escrito de la segunda lengua.

Seguidamente damos a conocer la metodología empleada en la enseñanza de la lengua materna en el PEEB-P. Según Jung y López (1989:91):

> La metodología recomendada para la enseñanza de la lengua materna y utilizada en los materiales educativos del proyecto [PEEB-P] parte de una concepción del aprendizaje como proceso creativo, en el cual el niño juega un rol activo y no constituye un mero recipiente de la enseñanza del profesor. Esto implica no solamente cierto grado de independencia del niño frente al profesor sino también fomentar la consciencia del niño acerca de su propio aprendizaje.

Al respecto, podemos decir que en esta concepción se fomenta la autonomía del estudiante. En cuanto a la concepción del aprendizaje como proceso creativo, aquí el "aspecto lúdico" juega un rol significativo, cuyos actores principales son niños o jóvenes adolescentes; el juego también les permite realizar actividades con sus compañeros en forma autónoma bajo la guía y orientación del profesor. El juego independiza a los niños del profesor (Jung y López 1989). Además "la metodología enfocada por el proyecto apunta (...) a desarrollar la conciencia lingüística del hablante y gracias a eso fomentar su evolución" (Jung 1992:85).

En el PEEB-P, se promovía la lectura de textos que tienen como fin la realización de actividades concretas, el logro de nuevos conocimientos y el descubrimiento del placer por leer en lengua propia. De igual modo, se estimulaba el desarrollo de la expresión escrita resaltando la creatividad e imaginación del estudiante, e incentivando una actitud reflexiva y autocrítica acerca de su propia producción. Dicha actitud está en relación estrecha con la toma de conciencia por parte del educando acerca del funcionamiento de su propia lengua. Para desligar al profesor de su rol tradicional, contaron con libros escolares en lengua materna y estos libros debían permitir al estudiante realizar el ejercicio por su propia cuenta (Jung y López 1989). En cuanto a los libros del PEEB-Puno, Châtry (1987) en su texto enfoca sólo la producción de libros de iniciación a la lectura en lengua vernácula, para ello, analiza y comenta detalladamente el primer libro de lectura en quechua puneño "*haku kusiwan* 1979", en su versión original y en las respectivas versiones revisadas. En el cual se analiza las bases lingüísticas coherentes para la escritura del quechua, la organización e interpretación de las investigaciones preliminares en el campo y en la escuela, la

redacción del manuscrito, la definición de la concepción gráfica y la participación de los autores en el proceso de impresión del libro. Este estudio es una contribución práctica para el desarrollo de la educación en áreas rurales.

Para la lectura en el PEEB-Puno, específicamente para el primer grado se empleaba el método mixto que llamamos global-silábico, porque combina procedimientos del método global de oraciones y del método de palabras normales con análisis silábico. Respecto al segundo grado, el método registra una ligera variación producto del avance del niño, porque se les presenta las grafías complejas que representan los fonemas glotalizados y aspirados de la lengua vernácula, pudiendo partir de textos significativos y un tanto extensos para enseñar la nueva grafía. En cuanto a los últimos cuatro grados, la lectura constituye sólo uno de los aspectos que hay que trabajar dentro del enfoque de desarrollo integral, porque a partir de la lectura se apunta al fenómeno de la expresión oral, de la expresión gramatical y del incremento del vocabulario (Jung y López 1989).

Jung (1992:118) en su libro **Conflicto Cultural y Educación** comenta respecto al análisis de textos que realiza Valdivia[12] sobre la metodología empleada en la enseñanza de lenguaje en el PEEB-P:

> Valdivia analiza los textos de lenguaje para los primeros tres grados. Al comienzo subraya que el método global-mixto es adecuado en el inicio de la enseñanza en lecto escritura y resalta su simple aplicación. Este procedimiento responde mejor según el autor [e.g. Valdivia], a la estructura morfo-sintáctica de las lenguas vernáculas, dado que el método global-mixto siempre parte de una frase completa.

Respecto a la enseñanza de la escritura en el PEEB-Puno se diferenciaban tres aspectos: uno más mecánico que implica la preparación para la escritura y el ejercicio de la misma, otro más relacionado con las reglas mismas de la escritura, en cuanto a su organización formal, y el último relacionado con el contenido y la creatividad (Jung y López 1989).

En cuanto a la enseñanza de las ciencias sociales en el PEEB-P, Valiente propone en su trabajo “una metodología dialoguística y participativa” (Valiente 1988:75), respecto al diálogo que se plantea “propone una relación de interlocución”. En la cual “son participantes maestros, alumnos y comunidad en general” (Valiente 1988:75).

---

[12] Valdivia, Manuel. 1983. “Enseñanza de la lecto-escritura en quechua y aymara”. Lima. INIDE.

Hemos visto en forma breve la metodología empleada en el PEEB-Puno en la enseñanza de algunas asignaturas, esta metodología responde al objetivo planteado y de acuerdo a cada una de las asignaturas.

Respecto al uso de lenguas, el proyecto de educación bilingüe de Puno inicia la alfabetización en lengua vernácula durante el primer grado. En el segundo grado se realiza la transferencia de la habilidad al castellano y se continúa con las actividades de lecto-escritura en las dos lenguas (Zúñiga 1993). Seguidamente trataremos sobre las estrategias metodológicas.

A continuación veremos lo que es estrategia en forma general. Los profesores como propiciadores del desarrollo natural del niño, en la enseñanza recurren a una serie de estrategias metodológicas. Ahora nos referiremos a las estrategias. Según Hernández las estrategias son: "procedimientos o modos de actuación que pueden incluir técnicas, operaciones o actividades específicas que persiguen un propósito determinado" (DAAEI 2000:1); es decir es la manera de proceder para lograr el objetivo propuesto.

Así mismo, según Almeyda estrategia es "una acción humana orientada a una meta intencional, consciente y de conducta controlada, y en relación con conceptos como plan, táctica, reglas..." (Almeyda 2000:63). De los conceptos sobre estrategias que citamos, podemos concluir que estrategias son procedimientos. Pero también, estrategia puede ser "un acercamiento ordenado a una tarea (trabajo actividad, encargo). Puede ser llamado un método, un plan, una herramienta, una técnica, una habilidad procesal o un comportamiento que facilite el aprender, ayude a solucionar un problema, o logre cualquier tarea" (DAAEI[13] 2000:1). A continuación mostramos en el gráfico el concepto de estrategia:

Resumiendo, estrategia en general es el conjunto de procedimientos que pueden incluir técnicas, operaciones o actividades específicas, con el propósito de facilitar el aprendizaje, lograr una tarea o resolver un problema.

[13] DAAEI: Dirección de Asuntos Académicos y Efectividad Institucional.

Ahora veremos la estrategia en lo educativo. En el contexto educativo se hace la distinción entre estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje, ambos tipos de estrategia se encuentran involucradas en el proceso educativo. En la tesis se observan y se describen sólo las estrategias identificadas con la enseñanza.

Las estrategias de enseñanza "son procedimientos o ayudas planeadas por el docente que se proporcionan al aprendiz para facilitar el procesamiento de información nueva" (Díaz Barriga y Hernández[14] citado en DAAEI 2000:1). También se puede decir que son procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos. Además "las estrategias de enseñanza son el tipo de experiencias o condiciones que el maestro crea para favorecer el aprendizaje del alumno" (Almeyda 2000:63).

En resumen, las estrategias metodológicas son las actividades para enseñar. Añadiendo a los conceptos mencionados, podemos agregar que estrategia metodológica es también una ayuda pedagógica para la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. Lo resumido se puede observar en el siguiente gráfico:

En este sentido, el maestro crea, diseña, pone en marcha y evalúa un conjunto de estrategias metodológicas adecuadas para favorecer los aprendizajes de sus alumnos (Galdames y Walqui 2000).

Calero (1999) manifiesta que existen estrategias psicológicas, estrategias para el desarrollo del pensamiento lógico, estrategias de organización espacial del aula, estrategias de organización estudiantil, estrategias de práctica pedagógica, estrategias de evaluación, etc. Seguidamente desarrollaremos cada una de las mencionadas:

Estrategias Psicológicas: donde el docente se constituya en un auténtico facilitador, guía o mediador cognitivo y afectivo del proceso de aprendizaje de los niños y adolescentes. "Este rol implica: a) personalizar a los alumnos, es decir, conocerlos integralmente a cada uno de ellos y no sólo por sus nombres, considerar que tienen conocimientos y sentimientos; virtudes y defectos; potencialidades y limitaciones. b) conocer los intereses y necesidades de sus alumnos. Es decir, conocer el contexto e

[14]Díaz Barriga, Frida y Gerardo Hernández. 1998. "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista". México. s/ed.

identificar lo que les gusta o interesa. c) crear situaciones de aprendizaje significativo. d) reforzar las conductas apropiadas de aprendizaje en el momento apropiado. e) respetar el estímulo y ritmo de aprendizaje que conduzca al alumno a la competencia. f) ayudar a procesar las informaciones. g) compatibilizar propuestas de trabajo con la de los niños. h) impulsar el trabajo grupal. i) reconocer los esfuerzos y logros de los niños. j) permitirles jugar. k) partir de los conocimientos previos de los alumnos. l) articular el saber que se enseña. ll) ayudar a que el lenguaje se convierta en medio fundamental para la construcción de la zona de desarrollo próximo. m) crear un clima favorable para el aprendizaje. n) ayudarlos a tomar conciencia de lo que hacen, del por qué lo hacen y cómo lo hacen. ñ) apoyar el desarrollo cognitivo del alumno en sus diversos estadios. o) generar actividades de enseñanza que promuevan el aprendizaje intencional en el alumno. p) planificar la enseñanza según las necesidades del alumno para aprender. q) considerar que el niño para lograr nuevos aprendizajes requiere de actitudes positivas respecto a sí mismo. Y finalmente, r) utilizar metodologías que propicien la actividad mental y física" (Calero 1999:53-57). A todo esto agregamos que existen diferentes formas de pensar y diferentes estilos de aprender, debido a ello se requieren diferentes estilos de enseñanza para entregar a cada estudiante la posibilidad de aprender y crecer en términos sociales y cognitivos.

Estrategias para el desarrollo del pensamiento lógico: El niño no sabría cómo adquirir sus estructuras mentales más fundamentales sin algunas influencias externas. En todos los niveles el factor social o educativo constituye una condición necesaria para su desarrollo. En esta perspectiva, "debe ponerse a disposición del niño las oportunidades y experiencias que necesita para desarrollar estructuras cognitivas" (Ibíd. 57-58). Desde el ángulo del docente, "enseñar a pensar implica que brinda al estudiante ocasiones de comprometerse con el pensamiento, desarrollando en clases diversas actividades que lo hagan pensar" (Ibíd. 58) Desde el ángulo del estudiante, "aprender a pensar significa que el alumno, aprovechando las oportunidades y actividades que el docente le brinda, piensa activamente buscando respuestas" (Ibíd.).

Estrategias de organización espacial del aula: La opción constructivista presupone cambios significativos en el seno del aula, donde el pupitre del docente pierde su lugar preferente, las mesas desplazan a las carpetas y su colocación varía según las necesidades, se establecen los rincones de trabajo. Mientras que "en la organización espacial clásica el pupitre del profesor está ubicada en la zona delantera y central y las carpetas o mesas de los estudiantes dispuestos en columnas orientadas hacia la pizarra" (Ibíd. 59). Este tipo de organización espacial afirma la posición de poder del docente y "se presta para clases donde predomina la exposición verbal con ayuda de

la pizarra con poca interacción alumno-alumno" (Ibíd.). Otra estrategia es "variar periódicamente la distribución de los asientos y, en definitiva, evitar el uso continuo de esta organización, ensayando otros arreglos del espacio según las actividades de aprendizaje propuestas y las inclinaciones de los alumnos" (Ibíd.).

Estrategias de organización estudiantil: para esto, "el docente tiene que conocer la personalidad de cada uno de ellos, sus intereses, necesidades, aspiraciones, limitaciones, posibilidades, relaciones interpersonales, valoraciones y otros" (Calero 1999:60). Sobre dicha base el docente busca promover en sus alumnos "el intercambio de ideas, la cooperación y solidaridad, emplear técnicas que impliquen trabajo en común, aporte al grupo, servicios a los demás, triunfos colectivos y en general desarrollo de valores sociales y esfuerzo común" (Ibíd.), en este sentido la organización de los niños y del aula responde a sus necesidades y formas de aprendizaje, teniendo en cuenta el contexto socio-cultural en el cual se labora.

Estrategias de práctica pedagógica: "La práctica pedagógica en las escuelas pone de manifiesto un divorcio entre el proceso de aprendizaje natural y las formas de aprendizaje impuestas a los alumnos en la escuela" (Ibíd.), la práctica pedagógica debe orientarse a "lograr el desarrollo a través de experiencias significativas privilegiando formas activas e interactivas de aprender, para enfatizar la dimensión afectiva, recuperar los conocimientos previos, la riqueza del contexto y propiciar un diálogo cultural" (Ibíd.). En este sentido sugiere el autor "hacer las clases activas y funcionales, adaptar la enseñanza a las capacidades, intereses y experiencias de los alumnos; saturar las clases de calor, vida, alegría, optimismo y cordialidad; generar las condiciones para desarrollar aprendizajes significativos" (Ibíd.).

Estrategias de evaluación: La concepción constructivista va más allá de enfoques cuantitativos y rígidos sobre la evaluación del alumno y "plantea la importancia de un enfoque más integral que incluya el aspecto cualitativo, vinculado a lo metacognitivo como formas de aprendizaje escolar que deben ser evaluadas en el estudiante en la experiencia dentro y fuera del aula" (Op.cit.:61). Evaluar es determinar las competencias del alumno, en términos de lo que puede hacer y lograr. El autor recomienda que debe incidirse más en evaluación del proceso, dicha evaluación hará hincapié tanto en las tareas de enseñanza como en las de aprendizaje, insistiendo en valorar cómo los alumnos aprenden. "La observación directa del docente es mejor que la nota. El docente debe observar, percibir, advertir, buscar, recoger información y reflexionar sobre ella. Todo lo anterior sirve para conocer el avance y disposición de

los aprendizajes de los alumnos. Además de la hetero evaluación, es necesario también promover la autoevaluación y la coevaluación" (Ibíd.).

Entonces, podemos decir que mucho del éxito de un profesor en la sala de clase depende del uso de las estrategias de enseñanza, es decir cómo enseña, cómo pone en ejecución las instrucciones y cómo se comunica.

Las diversas estrategias de enseñanza son numerosas, sin embargo presentaremos una descripción abreviada de algunas de las estrategias que se utilizan más comúnmente en la sala de clases. Almeyda (2000:152-153) clasifica las estrategias en tres: preinstruccionales, coinstruccionales y posinstruccionales:

Las estrategias preinstruccionales, preparan y alertan al estudiante respecto a qué y cómo aprenderá el tema a tratarse, también esta estrategia permite al estudiante ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente. Las estrategias coinstruccionales, apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de lectura del texto de enseñanza. Las estrategias posinstruccionales, como su nombre lo indica, se presentan después del contenido que se aprendió, permitiéndole valorar su propio aprendizaje.

Almeyda también realiza otra clasificación, que puede ser desarrollada a partir de los procesos cognitivos que las estrategias explicitan para promover mejores aprendizajes. En esta clasificación se incluyen las estrategias: para activar conocimientos previos, estrategias para orientar la atención de los alumnos, estrategias para organizar la información que se aprenderá y estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y lo que se aprenderá.

Estrategias para activar o generar conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los estudiantes, que están dirigidas a activar los conocimientos previos y también a generarlos cuando no existan. Estrategias para orientar la atención de los alumnos, son recursos que el profesor utiliza para focalizar y mantener la atención de los estudiantes durante el desarrollo de una sesión de clase. Estrategias para organizar la información que se ha de aprender, permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva que se aprenderá, pudiendo emplearse en distintos momentos de la enseñanza. Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y lo que se va aprender, es decir crean enlaces entre los conocimientos previos y los conocimientos que ya poseían los estudiantes (Almeyda 2000:153-154).

En resumen, todas las estrategias de enseñanza son utilizadas intencional y reflexivamente por el profesor y éste las puede usar antes para activar la enseñanza, durante el proceso para favorecer la atención y después para reforzar el aprendizaje de la información nueva. Además, las estrategias se utilizan en los distintos momentos de la enseñanza y este uso dependerá del contenido de aprendizaje de las tareas que deberán realizar los alumnos, de las actividades didácticas efectuadas y de ciertas características de los aprendices (Frisancho 1996). La autora también sugiere algunas estrategias generales para el trabajo en aula, éstas son: debates y discusiones, grupos de trabajo, la formulación de preguntas y el modelado. Seguidamente trataremos algunas estrategias en forma más detallada:

En primer término, nos referimos al desarrollo de la expresión oral en L1 en el aula: se necesita que los estudiantes expresen libremente sus pensamientos, sentimientos y su creatividad. Para ello se sugiere las siguientes estrategias: canciones, conversación espontánea, cuentos e historias, juegos en cadena, jugar a los mensajes y noticias, invitaciones, poesías, las entrevistas, juego de palabras, dramatizaciones, juego de roles, trabalenguas, rimas y adivinanzas. En cuanto al uso de lenguas, el ICISEC sugiere que se utilice el quechua (Ramos y Ortega 1999).

En el módulo de capacitación del ICISEC[15], se sugiere las siguientes estrategias para la lectura en L1: primero realizar el encuentro con el texto, en segundo lugar efectuar la lectura individual y silenciosa, en tercer orden realizar la confrontación de versiones con sus compañeros, en cuarto orden efectuar una lectura final y síntesis del significado del texto, para finalmente realizar una reflexión sobre su aprendizaje y el funcionamiento lingüístico del texto (Apaza y Choquehuanca 2000).

Se puede decir, en resumen, que la lectura es exitosa e interesante para el niño en la medida en que tenga claro el propósito para leer y la posibilidad de participar en la selección de lo que lee.

También en el módulo de capacitación del ICISEC Puno, para la producción de textos en L1 se sugiere las siguientes estrategias metodológicas: la planificación y organización de ideas e información, luego la escritura del primer borrador, para después realizar el intercambio de escritos, seguidamente se realiza la revisión y corrección de escritos y finalmente la escritura de la versión final del texto (Apaza y Choquehuanca 2000).

---

[15]ICISEC = Instituto de Capacitación e Investigación Socio Económica cultural –Puno.

En otro módulo de capacitación del ICISEC, Ramos y Ortega (1999) sugieren las siguientes estrategias: escribir el primer borrador del texto, revisar y corregir el texto, intercambiar los textos, leer textos análogos, revisar la ortografía y redacción, para finalmente escribir y presentar la versión final del texto. La escritura tendría que estar asociada a una actividad comunicativa auténtica.

En relación al lenguaje escrito, los profesores diseñan situaciones de aprendizaje donde los alumnos posean la necesidad de leer con variados propósitos, así el propósito de la lectura determina tanto el tipo de texto que se seleccionará como las estrategias lectoras más adecuadas. En este sentido, para el desarrollo de competencias lectoras en los alumnos de los diferentes niveles escolares, se sugiere que la estrategia sea desarrollada en tres momentos que son: prepararse para la lectura (antes de leer), leer activamente (durante la lectura) y profundizar la comprensión (después de leer), también se puede incluir instancias de comunicación oral y de escritura (Galdames y Walqui 2000). En el caso de la producción de textos escritos en L1, se sugieren tres momentos didácticos que no siempre pueden ser realizados según una secuencia rígida, así tenemos la escritura de una primera versión del texto, luego una revisión individual y grupal con la finalidad de perfeccionar la redacción y finalmente la reescritura de la versión final, para luego pasar a ser socializada (Ibíd).

Finalmente, expresamos que un aspecto de gran importancia en la educación es el de la enseñanza. Esta es responsabilidad del docente y requiere de una cuidadosa planificación, usando para ello el conocimiento que tiene del tema, de sus alumnos, de cómo ocurre el aprendizaje y de las diferentes formas de incentivar, motivar, producir e incrementar el aprendizaje.

En conclusión hemos visto un poco de lo que es la enseñanza, donde cada uno de los docentes enseña basándose en su experiencia, en capacitaciones que recibió y de acuerdo a sus teorías de enseñanza y aprendizaje, tratando de adecuarlos al contexto donde labora. En lo respecta a la metodología responde al propósito, al objetivo que se busca lograr. También vimos un poco de la metodología empleada en el PEEB – Puno, para seguidamente tocar lo que son estrategias metodológicas. En el capítulo siguiente mostraremos las evidencias recogidas in situ, es decir la presentación de los resultados.

CAPITULO IV

Presentación de resultados

El presente capítulo contiene la descripción y análisis de los datos encontrados en el trabajo de campo, llevado a cabo en dos escuelas de Educación Primaria: las escuelas de Huilamocco y Conaviri del distrito de Mañazo, provincia y departamento de Puno – Perú.

4.1. Breve descripción contextual del ámbito de estudio

En esta primera parte del presente capítulo, nos abocaremos a efectuar una sucinta descripción de las características generales de las comunidades de Huilamocco y Conaviri, con el propósito de contextualizar la realidad del ámbito de estudio. Para este estudio se escogió dos escuelas, para ver si habían diferencias en cuanto al uso de lenguas y actitudes de los docentes hacia los estudiantes, pero podemos adelantar desde un principio que no existen diferencias notables en el uso de estrategias.

4.1.1. Rumbo a las comunidades y las escuelas

Para llegar a las dos comunidades se realiza el siguiente recorrido: saliendo de Puno con dirección oeste a través de una carretera de tierra, se llega primero a Tiquillaca, seguidamente, después de otro recorrido más corto se llega a Vilque, para posteriormente llegar a Mañazo, que está ubicado a 44 Km. de la ciudad de Puno. Se dice que esta vía es la antigua carretera Panamericana que une Puno y Arequipa (en la actualidad las movilidades que se dirigen a Arequipa no transitan ya por esta zona, sino lo hacen por Juliaca). Todo este recorrido es interesante, por la biodiversidad de escenarios geográficos y ecológicos que pudimos apreciar.

Posteriormente, partimos de Mañazo caminando con dirección oeste, por una carretera que no está asfaltada, angosta y en condiciones no óptimas para el tráfico de vehículos. Después de una caminata de 15 minutos aproximadamente nos topamos con el río Quipacho, que para atravesarlo necesariamente tuvimos que sacarnos los zapatos, el agua estaba absolutamente fría, que parecía atravesarnos hasta los huesos, pero a la vez era hermoso escuchar ese sonido que producía el agua.

Después de atravesar el río, inmediatamente encontramos algunas viviendas dispersas y terrenos cultivados, también algunos animales como vacas, ovejas, caballos y porcinos. Por esta carretera transitan algunas bicicletas y raras veces una moto. Generalmente las personas se desplazan a pie, llevando a sus animales ya para pastar en otros lados o para el cultivo de sus chacras. También se observa a los niños,

que se dirigen a la escuela apresuradamente vistiendo el uniforme de color plomo, semejantes a los ratoncitos grises.

Transcurridos otros 15 minutos de caminata del río hacia la comunidad, divisamos la escuela de Huilamocco y en los extremos las viviendas construidas de adobe con techos de calamina o paja, agrupadas y algunas dispersas. Al frente de la escuela vemos el local del club de madres. La comunidad se encuentra rodeada de cerros. Continuamos caminando unos diez minutos y empezamos a descender, para nuevamente toparnos con otro río por el cual fluía el agua en poca cantidad, siendo posible nuestra travesía sin necesidad de quitarnos nuevamente los zapatos. Pasando el río, inmediatamente se presenta una leve subida y en cinco o más minutos aproximadamente llegamos a la escuela.

La comunidad de Conaviri se encuentra al noroeste de Mañazo. Para llegar a dicha comunidad se va por una carretera que no está asfaltada, por la que transitan bicicletas, algunas motos y raras veces vehículos como volquetes, tractores y camiones. La primera vez fuimos a la comunidad en bicicleta, apenas salimos de Mañazo, nos topamos con un puente angosto, seguimos el recorrido a lo largo de la carretera, a unos 15 minutos aproximadamente bordeando la carretera y presentándose una leve subida, nos encontramos con el Colegio de Educación Secundaria del distrito ya mencionado. Los estudiantes se dirigen a este colegio caminando y otros en bicicletas. Apenas avanzamos unos cuantos pasos más de dicho colegio, tuvimos que bajar de la bicicleta para caminar un trecho, porque nos sentíamos exhaustas, las extremidades inferiores ya no daban para más. Luego logramos llegar a una parte donde empieza un descenso y nuevamente subimos a la bicicleta.

Algunas casas bordeaban la carretera en forma dispersa, se observaba a lo largo de la carretera un conducto de agua que se aprovechaba para regar los sembradíos que habían por esa zona. En el recorrido nuevamente empezó a presentarse una leve subida, la cual nos obligó a descansar, para seguidamente proseguir con el recorrido. Esta ruta presentaba leves descensos y subidas, tornándose el recorrido interminable forzándonos a realizar varias detenciones; por estas partes ya no se distinguían viviendas que bordearan la carretera, sólo se distinguía algunas a lo lejos.

Después de un largo trecho de recorrido vino lo peor, la ruta pasaba por las faldas de un cerro y bordeaba las orillas del río (Conaviri). Por lo tanto la carretera estaba compuesta por arena, cascajo y algunas piedras pequeñas que hicieron casi imposible continuar la travesía en bicicleta. A medida que íbamos avanzando se escuchaba cada

vez más fuerte el sonido que producía la fuerza del agua de dicho río (según me contaron algunos padres de familia y profesores, en época de lluvia aumenta su caudal y al intentar atravesarlo para ir a la escuela o a sus viviendas murieron algunos niños y adultos. Recién en el lapso que estuvimos en dicha escuela terminaron la construcción del puente).

Continuamos avanzando hacia una subida y por fin divisamos la escuela escondida entre los cerros; sólo distinguimos dos viviendas de adobe con techos de calamina y paja, alejadas de la escuela solitaria. Proseguimos caminando y luego retomamos la bicicleta hasta llegar al frente de la escuela, había un descenso y atravesamos el río por encima de algunas rocas y piedras grandes que los padres de familia y profesores habían puesto para pasar el río. El recorrido de Mañazo a Conaviri se realiza prosiguiendo por la antigua carretera Panamericana que une Arequipa y Puno como ya se dijo anteriormente. Hicimos la travesía en una hora y 20 minutos en bicicleta y en 25 minutos aproximadamente en moto. En la actualidad esta vía se encuentra sumamente deteriorada.

4.1.2. Explorando en las comunidades

Iniciamos nuestro trabajo explorando la bibliografía, buscando referencias de las dos comunidades. La búsqueda fue negativa, porque no se encontró bibliografía alguna que dé a conocer sobre dichas comunidades. Así que empezamos a explorar en las mismas comunidades, con los padres de familia y los profesores.

Explorando en Huilamocco, dialogamos con las señoras Josefina. Vilca., Irma Alcos y el señor César Colque, quienes nos comentaron sobre la procedencia del nombre de dicha comunidad. Al parecer proviene de las siguientes palabras: *Vila* provendría de Vela y *Muqu* es una especie de montículo o especie de cerro pequeño, entonces sería el cerro donde se ponen velas. Recurriendo al aimara diríamos que *Wila* significa sangre y *Muqu* significaría promontorio, en tal caso el significado sería cerrito rojo o promontorio rojo. De acuerdo con lo que nos comentaron y según recuerdan de lo que les contaron sus abuelos, dice que antes lo denominaban *vila muqu* y con el transcurrir del tiempo lo fueron modificando a lo que hoy se denomina Huilamocco.

En medio de la comunidad existe un pequeño cerro o una especie de montículo de tierra que con el transcurrir del tiempo se ha ido afirmando. En este pequeño cerro existe una cruz de madera y en el mes de mayo de cada año los pobladores realizan una pequeña fiesta de la cruz, que consiste en una ceremonia celebrada por el párroco de Mañazo. Esta ceremonia se realiza al aire libre. Los comuneros asisten a la ceremonia, llevando sus productos agrícolas en pequeños costalitos o saquillos, para

que el párroco les dé su bendición. Al culminar la ceremonia, los asistentes continúan la fiesta danzando al compás de la melodía que interpretan los músicos e ingiriendo bebidas alcohólicas.

Explorando en Conaviri, dialogamos con algunos padres de familia que acudían a la escuela, pero la mayoría de ellos sabían muy poco o casi nada sobre la procedencia del nombre de la mencionada comunidad. Sin embargo el director del centro educativo, en la persona del señor Elmer. H., quien nos brindó mayor información, comentándonos que la comunidad era del tiempo de las haciendas. Respecto a la procedencia del nombre de la comunidad, dijo que Conaviri proviene de la palabra *Quna* que significa moler, porque en el tiempo de los hacendados, existía un molino construido a base de piedras. Y en relación a la palabra *Wiri* significa viento, en tal sentido el significado sería moler con ayuda del viento. Así mismo en aimara Q*una* también significa moler y la palabra W*iri* se refiere a un instrumento de trabajo para remover la tierra de cultivo.

Después de haber explorado las dos comunidades, encontramos que: los comuneros o campesinos son propietarios de sus tierras. Estas tierras son aptas para el cultivo que es favorecido por la presencia de las lluvias entre los meses de enero y febrero y en otros meses cercanos a éstos. Los cultivos están supeditados también a los meses de helada en mayo y junio, porque muchas veces estas heladas dañan los cultivos. El clima mayormente es frígido. Los medios de subsistencia de los comuneros son los productos agrícolas (papa, oca, isaño, habas, arvejas, trigo, cebada, quinua, cañahua y forrajes para el ganado) que les sirve para su autoconsumo y para la venta, su otro medio de subsistencia es la ganadería (se dedican a la crianza de vacunos, ovejas y algunas llamas, alpacas, chanchos, burros, caballos y gallinas).

El trabajo en las dos comunidades está organizado según roles, género, aptitudes de los individuos y también en forma complementaria (decimos complementaria, porque se dan casos en los cuales algunos varones también participan en la ganadería conjuntamente con sus esposas y algunas mujeres participan en trabajos comunales simultáneamente con sus cónyuges). La organización se da según la actividad productiva, por ejemplo, a la agricultura se dedican principalmente los varones y mujeres adultos, y apoyan los hijos y ancianos. Mientras que a la ganadería se dedican en su mayoría las mujeres y los niños. También se realizan trabajos a nivel comunal (riego, construcción de infraestructura escolar, construcción de pozos y otros) en los que participan mayormente los varones.

Con relación a la situación de migración a otras áreas, según versiones de algunos comuneros, en ciertas épocas del año, algunos hombres adultos y jóvenes (varones y mujeres) migran por espacio de dos a tres meses a lugares como Puno, Juliaca, Moquegua, Tacna, Arequipa y Lima, con el propósito de trabajar, ya sea de ayudantes en la agricultura, comercio, minería y otros, las mujeres mayormente se marchan de empleadas domésticas. Esta migración es temporal, pero algunas veces es definitiva.

En lo que se refiere a la situación sanitaria y de servicios de salud, las dos comunidades carecen de un centro de salud. Por lo tanto cuando se enferman o precisan de atención de primeros auxilios, la mayoría de los comuneros recurre a la medicina natural y en caso extremo tienen que ir al centro de salud de Mañazo. Los comuneros no cuentan con servicios de agua potable. Es decir, algunos consumen agua de pozos con bomba de agua, que han sido instaladas en 1998 con el apoyo de la institución de FONCODES[16]. Tampoco cuentan con el servicio de fluido eléctrico ni telefónico. En lo que se refiere al desagüe, pocas viviendas cuentan con letrinas, teniendo sus habitantes que realizar sus necesidades fisiológicas a la intemperie.

En lo que se refiere a medios masivos de comunicación, puesto que las comunidades no cuentan con el servicio de energía eléctrica, la mayoría de las familias no poseen televisores ni radios eléctricas, sólo cuentan con radios a pilas. Las emisoras más sintonizadas son Radio Programas del Perú de Lima y Radio Onda Azul de Puno. En las comunidades no existen ni llegan medios de comunicación escrita, es decir, periódicos, revistas y otros.

Finalmente, expresamos que las comunidades son parte de la complejidad lingüística y cultural del Perú. Según la versión de los comuneros, constatada en las observaciones e interacción con los actores sociales de las comunidades en diferentes contextos y situaciones sociales, desde el punto de vista del uso de la lengua, la mayoría de los niños son bilingües en diversos grados porque hablan en castellano y en quechua, pero también hay algunos niños que hablan únicamente en castellano y entienden algo de quechua, mientras que otros niños hablan sólo en quechua. Los jóvenes y adolescentes de estas comunidades se comunican tanto en castellano como en quechua, por lo cual se les considera como bilingües en diversos grados. En cuanto a las personas adultas, en su mayoría hablan en quechua y además en castellano, pero también existen personas mayores (ancianos) que hablan solamente en quechua. Existen personas que han emigrado de otros lugares más altos (cordillera), ellos y sus hijos hablan solamente en quechua. Las asambleas comunales y encuentros

[16] FONCODES: Fondo Nacional de Compensación para el Desarrollo Social.

deportivos que realizan a nivel de varones y mujeres se desarrollan en castellano, haciendo uso mínimo del quechua.

Los días domingos, los habitantes de las comunidades asisten a la feria del distrito de Mañazo para abastecerse de productos de primera necesidad y comerciar sus productos agrícolas. A dicha feria asisten no sólo los habitantes de Mañazo, Huilamocco, Conaviri y otras comunidades aledañas a la zona, sino concurren también personas foráneas de Puno y Juliaca que llevan sus respectivas mercaderías a esta feria dominical. Las lenguas en las que se comunican en dicha feria son el castellano y el quechua.

4.1.3. Adentrándonos en las escuelas

La escuela de Huilamocco se encuentra cercada en todo su perímetro por una pared de adobes, pero en la entrada principal no cuenta con una puerta, es decir no cuenta con ningún tipo de protección, lo que la hace de fácil accesibilidad. Este centro educativo cuenta con cuatro salones de regular tamaño, construidos a base de adobes y techo de calamina, cada aula cuenta con tres y cuatro ventanas, el piso es entablado con madera y las paredes estucadas con yeso. Tres de las aulas están destinadas para primaria y la otra para *wawa wasi*[17]; también cuenta con un depósito a punto de desmoronarse y una cocina para preparar el desayuno de los estudiantes. En el interior de la cocina, se encuentra un fogón de barro, dos a tres ollas de aluminio y de barro, y el estiércol de los vacunos y ovinos como combustible.

El patio de dicha escuela se encuentra pavimentado y cuenta con un mástil metálico para izar la bandera. En el terreno de la parte delantera de la escuela la junta directiva de dicho centro educativo son los encargados de sembrar papas y otros productos rotativamente, es decir que un año siembran papa, al otro año quinua y así rotan la siembra con diferentes semillas.

En cuanto a los estudiantes, la mayoría de ellos son bilingües en diversos grados, como ejemplo mostramos un cuadro donde damos a conocer la cantidad de estudiantes y las lenguas que usan:

Cuadro 4: Estudiantes de Huilamocco y las lenguas que hablan

Grados	Matriculados		Asistentes		Retirados		L1=Quechua	L1=Castellano	Total
	H	M	H	M	H	M			
Primer	7	4	6	3	1	1	7	2	9

[17] Wawa wasi, es palabra quechua que traducida al castellano significa casa de niño y el significado institucional de la misma es: Programa no Escolarizado de Educación Inicial (PRONOEI).

Segundo	11	6	9	5	2	1	14		14
Tercer	7	6	7	6			13		13
Cuarto	9	8	5	6	4	2	11		11
Quinto	2	5	1	4	1	1	4	1	5
Sexto	6	5	5	4	1	1	9		9
T O T A L	42	34	33	28	9	6	58	3	61
	76		61		15				

Fuente: información de parte del director y de los profesores

La escuela cuenta con un total de: 76 alumnos matriculados, de los cuales 61 asisten regularmente, siendo 33 varones y 28 mujeres. De este total de 61 alumnos asistentes, 58 alumnos tienen por lengua materna el quechua y también son bilingües de diversos grados. Los alumnos que tienen el castellano como lengua materna son 3, estos niños entienden el quechua, pero no lo hablan.

La escuela de Conaviri no se encuentra cercada por ninguna pared y los estudiantes realizan su ingreso a ella por cualquier parte. Dicho centro educativo cuenta con siete aulas construidas a base de adobe y techo de calamina, cada uno de los salones cuenta con cuatro ventanas, el piso es entablado con madera y las paredes estucadas con yeso. De las siete aulas, tres de ellas están destinadas para salones de clase, una para la dirección, otra como depósito, también otra está destinada como sala de reuniones con los padres de familia, otros dos salones se encuentran vacíos y cerrados. Aparte de estos salones existe una cocina grande, pero la tienen cerrada y cuando preparan el desayuno escolar, lo hacen a un costado de una de las aulas, es decir a campo abierto y a leña, sobre dos trozos de adobe. Existen también algunos galpones derrumbándose y cercos de piedra pequeños para animales. La escuela tiene una extensión grande de terreno porque antes era hacienda. A uno de los costados de la escuela se encuentra una pequeña cancha de fútbol pavimentada. En la parte posterior del terreno de la escuela, la junta directiva de este centro educativo siembran semillas de papa, quinua y otros.

La población estudiantil y las lenguas que hablan, se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro 5: Estudiantes de Conaviri y las lenguas que hablan

Grados	Matriculados		Asistentes		Retirados		L1=Quechua	L1=Castellano	Total
	H	M	H	M	H	M			
Primer	7	6	7	6			13		13
Segundo	5	5	5	5			10		10
Tercer	-	6	-	6			6		6
Cuarto	2	5	2	5			7		7
Quinto	6	3	6	3			9		9

Sexto	3	5	3	5			8		8
T O T A L	23	30	23	30			53		53
	53		53						

Fuente: información recogida del director y de los profesores.

En esta escuela los estudiantes matriculados son 53, normalmente asisten al centro educativo todos ellos. Los niños en su totalidad tienen por lengua materna el quechua, también entienden y hablan el castellano, es decir son bilingües en diversos grados. Notamos mayor presencia de niñas en dicha escuela.

Sobre las lenguas que hablan los estudiantes no sólo preguntamos a los docentes, sino, también indagamos a algunos estudiantes de las dos escuelas, quiénes nos manifestaron que todos tienen por lengua materna el quechua, salvo algunas excepciones en las cuales el castellano es lengua materna de ciertos niños. Además nos indican que el castellano lo aprendieron en la escuela, porque los profesores desde un inicio les enseñan en puro castellano y muy poco en quechua, tornándose en una necesidad el aprendizaje de dicha lengua.

4.1.4. Los profesores de las escuelas

Cada una de las escuelas cuenta con un director y dos profesores. Cada uno de los profesores tiene a su cargo dos secciones o dos grados. En los cuadros 6 y 7 observamos un resumen de la trayectoria laboral de los profesores en los que se centró el estudio:

Cuadro 6: Profesores de la escuela de Huilamocco

Nombres	Edad	L1/L2	Nivel de formación	Años de servicio	Años en la esc.	Grado a cargo	Capacitación sobre la didáctica de Q. como L1
José	26	Q. y C.	Superior	1	6 meses	1º - 2º	Recibió por dos días
Carlos	38	Q. y C.	Superior	18	3 años	3º - 4º	ninguno
Amelia	35	Cast.	Superior	12	2 años	5º -6º	Recibió por dos días

Fuente: información de parte del director y de cada uno de los profesores

Interpretando el cuadro, anotamos que de los tres profesores una es mujer y dos son varones. Estos dos últimos tienen como lengua materna el quechua y como segunda lengua el castellano, mientras que la profesora tiene por lengua materna el castellano. Todos los profesores tienen estudios superiores. Es decir, son normalistas (en el caso de la profesora, ella es de modalidad secundaria, pero desde un inicio empezó a laborar en primaria). El director de este centro educativo es de la zona del distrito de

Mañazo, pero al igual que los otros docentes viaja a diario hasta Puno. Los tres docentes de la escuela de Huilamocco viajan en forma diaria a Puno, así en un diálogo directo, uno de los profesores mencionó que viajaba desde Taraco (Juliaca) a tempranas horas de la mañana, saliendo de su casa aproximadamente a las 3:30 a 4:00 am., primero embarcándose rumbo a Puno para seguidamente dirigirse a Mañazo, arribando a este lugar aproximadamente a las 8:30 am. e inmediatamente sin ninguna demora dirigirse a una vivienda donde dejaba su bicicleta para ir a la escuela de la comunidad de Huilamocco. La hora a la cual llegaban los docentes a este centro educativo era entre las 9:00 y 9:15 de la mañana, cuando los estudiantes se encontraban en sus salones de clase, porque generalmente ellos se formaban solos, sin la presencia de sus docentes.

El profesor que menos permanencia tiene en la escuela es de 6 meses y el que más años de permanencia tiene es de tres años. De los tres profesores, dos fueron capacitados en la enseñanza de L1 (estos profesores manifiestan que los capacitadores dedicaron más tiempo a la enseñanza de L2, dedicando pocas horas a la enseñanza de L1) y el otro no recibió capacitación en este aspecto.

En el caso del *wawa wasi* que hay en esta escuela, la persona que está a cargo es la señora Josefina V. que es de la misma comunidad, con la cual tuvimos la oportunidad de dialogar. Ella nos indicó que algunos niños que asisten a este *wawa wasi*, son bilingües, otros monolingües quechuas. La manera como trabaja ella con los niños es hablándoles en castellano a los que saben este idioma y en quechua a los que no entienden o no saben el castellano (Huilamocco, cuaderno de notas 05-02-2000).

Cuadro 7: Profesores de la escuela de Conaviri

Nombres	Edad	L1/L2	Nivel de formación	Años de servicio	Años en la esc.	Grado a cargo	Capacitación sobre la didáctica de Q. como L1
Fredy	31	Q. y C.	Superior. (profesionalización docente)	8	3 año	1º - 2º	Recibió por un día
Wilber	32	Q. y C.	Superior (profesionalización docente)	13	9 meses	3º - 4º	En no EBI
Elmer	42	Q. y C.	Superior (profesionalización docente)	24	14 años	5º -6º	Recibió por dos días.

Fuente: datos obtenidos de parte del Director y de cada uno de los profesores

En el caso de los profesores de esta escuela, todos ellos tienen por lengua materna el quechua y como segunda lengua el castellano, ellos son del distrito de Mañazo. En cuanto a sus estudios superiores, todos ellos son normalistas pero de

profesionalización docente. Los años de permanencia en la escuela son: nueve meses el menor tiempo y el mayor tiempo de permanencia es de 14 años. Respecto a la capacitación, dos profesores fueron capacitados en EBI sólo una vez y el otro profesor, fue capacitado pero no en EBI, sino que lo capacitaron los del PLANCAD, quienes no trabajan con el enfoque EBI.

4.1.5. Organización de las aulas de las dos escuelas

En este punto desarrollamos tres aspectos principales: la distribución de rincones de aprendizaje, la ambientación del aula y la organización de los alumnos.

En la escuela de Huilamocco, respecto a la distribución de rincones de aprendizaje, observamos que no existía la organización de los rincones de Lógico Matemática, Comunicación Integral, Ciencia y Ambiente, Religión. Lo que observamos fue que en las paredes de las aulas existían algunas láminas y papelógrafos ubicados en diferentes lugares, sin estar distribuidos según los rincones de aprendizaje.

En cuanto a la ambientación del aula, éstas están escasamente letradas, en 1º y 2º grado existe trece papelógrafos y láminas en castellano, y sólo dos papelógrafos escritos en quechua. En 5º y 6º grado existe doce láminas, papelógrafos y afiches en castellano y tres en quechua.

Con respecto a la organización de los alumnos observamos lo siguiente: en el aula de 1º y 2º grado, los estudiantes de primer grado se encuentran distribuidos en una columna orientada hacia la pizarra, dicha columna cuenta con cinco mesas rectangulares. En la primera mesa se sientan dos estudiantes, en la segunda mesa se sientan otros dos, en la tercera mesa se sienta un estudiante, en la cuarta mesa también se sienta un estudiante y la quinta mesa se encuentra desocupada. Mientras que los estudiantes de segundo grado se encuentran al otro extremo, sentados en tres grupos. Es decir, para el primer grupo unieron dos mesas y ahí se encuentran ubicados cuatro estudiantes, en el segundo grupo de igual manera y en el tercer grupo se sientan sólo tres estudiantes.

En 5º y 6º grado tienen ocho mesas rectangulares, que las unieron en tres grupos, en el primero reunieron tres mesas y se sientan cuatro estudiantes, mientras que en el segundo grupo también de tres mesas se sientan seis estudiantes y en el tercer grupo existen dos mesas con dos estudiantes.

Las mesas de los profesores en dos aulas de la escuela de Huilamocco se encuentran ubicadas al extremo opuesto a la puerta de ingreso a dichos salones y a un extremo

de la pizarra. Esta posición no ha variado durante el período en que realizamos la observación.

En la escuela de Conaviri, en cuanto a la distribución de rincones de aprendizaje, en el aula de 1º y 2º grado observamos que existían letreros que decían “Área pedagógico (sic.), Aseo, S.C. Integral, S.L. Matemático (sic.), S.P. Social, S.E. Ecológico (sic.) y S.E. Religiosa”.

En 3º y 4º grado, el salón tenía letreros de rincones de aprendizaje que decían: “Área de ciencias, área de aseo, área de religión, área de matemáticas y área de lenguaje”. Mientras que en 5º y 6º grado habían letreros que indicaban: “Área de Lenguaje, Área de Ciencias, Área de aseo, Área de Religión, Área Patriótico, Área Pedagógica, Área matemáticas, Área Artística, Área Laboral”. Lo contradictorio es que en los salones de 1º - 2º y 3º - 4º grados sólo se hallaban los letreros y en los espacios designados para dichos rincones, no se encontraban ubicadas las láminas y los papelógrafos que correspondían a dicho rincón. En 5º - 6º grado, al menos en algunas áreas estaban ubicadas las láminas y papelógrafos como correspondía.

En cuanto a la ambientación del aula, en 1º y 2º grado se hallaban escasamente letradas, contando con 16 afiches, láminas y otros en castellano y cuatro láminas o papelógrafos escritos en quechua. No existía ningún dibujo o escrito realizado por los estudiantes. En 3º y 4º grado se hallaban siete papelógrafos y láminas en castellano y sólo uno en quechua. Mientras que en 5º y 6º grado constaban 34 láminas, afiches y papelografos todos en castellano. Lo que nos llamó la atención es que en este salón de clase estaban tres letreros que decían: “ama llulla, ama sua y ama quella” (sic), nos llamó la atención, porque fue en la única aula que observamos las tres normas morales del incanato, lo cual nos da a entender que el docente les inculca dichas normas morales a los estudiantes.

Respecto a la organización de los estudiantes, en los salones observados los alumnos generalmente se encuentran dispuestos en línea recta y en forma vertical siempre orientados hacia la pizarra. En el salón de 1º y 2º grado, los alumnos se encuentran organizados en dos columnas, en la primera columna existen cuatro mesas rectangulares y sus silletas, todo ello ubicado en fila recta, en cada una de estas mesas se sientan dos estudiantes, en la segunda columna existen cinco mesas rectangulares con sus respectiva silletas y en cada una de ellas se sientan dos estudiantes. En tercero y cuarto existen siete mesas ubicadas y sus silletas organizadas en dos columnas orientadas hacia la pizarra, en cada una de ellas se sientan dos estudiantes. De igual manera, en 5º y 6º grado existen ocho mesas y sus

silletas dispuestas en tres columnas frente a la pizarra. En ambos extremos del salón existen dos columnas de tres mesas y al medio de ambas columnas existe otra columna con dos mesas, en cada una de estas mesas se sientan dos estudiantes.

La mesa del profesor en las tres aulas observadas de la escuela de Conaviri se encuentran ubicadas al extremo opuesto a la puerta de ingreso al salón y a un extremo cercano a la pizarra.

Resumiendo, diríamos que en la organización de los estudiantes todos se encuentran frente a la pizarra. Por más que estén organizados en grupos, el trabajo siempre es con el docente. La mesa del profesor se encuentra clásicamente en la parte delantera y a un extremo opuesto a la puerta de ingreso. Este tipo de organización espacial afirma la posición de poder del profesor.

4.2. Estrategias comunes usadas en la enseñanza en las escuelas de Conaviri y Huilamocco

En esta sección, describiremos las estrategias comunes que los profesores de ambas escuelas emplean en la enseñanza de las llamadas clases de L1. Pudimos constatar que el quechua como lengua materna tiene dos roles en la escuela de Huilamocco, (a) como lengua de instrucción, pero compartida con castellano en la enseñanza de ciencias naturales y (b) como objeto de enseñanza y aprendizaje de un curso denominado enseñanza de lengua materna. Mientras que en la escuela de Conaviri constatamos que el quechua como lengua de instrucción es compartida con el castellano en la enseñanza de las asignaturas de matemáticas y lenguaje, no existiendo una asignatura de lengua materna como objeto de enseñanza.

En las dos escuelas, los profesores hacen uso de varias estrategias que pasamos a describir a continuación.

4.2.1. Estrategias de inicio de las sesiones de clase

Esta fase está orientada a crear un ambiente de familiaridad entre el profesor y los estudiantes, también tiene la finalidad de relajar a los estudiantes, después de haber desarrollado anteriormente otra asignatura. Según la clasificación de las estrategias que presentamos en el tercer capítulo la situaríamos entre las estrategias preinstruccionales, porque son utilizadas al inicio de la clase y “por lo general preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va aprender” (Almeyda 2000:152). Aquí logramos constatar que los profesores recurren a diferentes maneras de apertura de una sesión de clase. En el cuadro siguiente, mostramos los inicios más comunes que utilizan los profesores en las horas que les toca estas asignaturas:

Cuadro 8: Inicio de las sesiones de clase por parte de los profesores de las dos escuelas

Profesor	José	Amelia	Fredy	Wilber	Elmer
Apertura de la sesión de clase	Recuerda que están en hora de quechua	Canción, prosigue con tema anterior y realizan ejercicios mentales.	Saluda y menciona la asignatura a trabajar	Prosigue con tema anterior	Saluda

Fuente: Elaboración propia

La apertura varía de acuerdo a cada profesor y a la hora de inicio. Así, por ejemplo, cuando las asignaturas se desarrollan en las primeras horas, el profesor siempre abre la clase saludando a los estudiantes y cuando se desarrolla en las horas siguientes, muchas veces los profesores ya no saludan, sino acuden a diálogos introductorios, ejercicios mentales o canciones.

Elaboramos el cuadro anterior, observando todas las transcripciones y el cuaderno de notas que tenemos de cada uno de los profesores, donde se anotó cómo iniciaban cada una de las sesiones de clase. Así, el profesor J en todas las clases observadas inicia la sesión de clase (hora de inicio 10:20) siempre recordándoles que están en la hora de quechua. En el caso de la profesora A, ella inicia la sesión de clase (hora de inicio 10:20) de diversas formas: un día con una canción, otro día simplemente prosiguió con el tema anterior y otro día realizó ejercicios mentales con los alumnos. El profesor F que inicia sus clases un día a las 9:00 y otras a las 12:20, en todas sus sesiones de clase siempre saluda a los estudiantes y les indica la asignatura a trabajar. En cuanto al profesor W, cuyas clases se inician a las 9:00 y 10:20 am., en todas las sesiones observadas inicia la sesión continuando el tema anterior. Y finalmente el profesor E. que inicia sus clases a las 9:00 y otros días a las 10:20, siempre empieza la sesión de clase saludando a los alumnos.

Todos los profesores realizan diversas aperturas de las sesiones de clase de acuerdo a la asignatura que le toca en dicha hora. Para mejor ilustración a continuación examinamos algunos ejemplos de cómo realizan la apertura de las sesiones de clase:

La profesora A a las 10:20 en horas de L1, inicia la sesión realizando un ejercicio mental. Ella y los alumnos salen al patio de la escuela y todos se toman de la mano de tal manera que forman un círculo. Inmediatamente ella les dice que cada uno dirá el nombre de un animal, pero con la letra que inicia el nombre de cada uno de ellos. La profesora da inicio a este ejercicio mental de la siguiente manera: “mi nombre es Amelia y soy Águila”, seguidamente continúa una niña que se encontraba al costado

izquierdo de la profesora y dijo “la profesora se llama Amelia y es Águila y yo me llamo Margarita y soy Mosca”, continuando con el ejercicio, la niña que sigue dijo:”la profesora se llama Amelia y es Águila, ella es Margarita y es Mosca yo soy Dina y soy Dinosaurio”, inmediatamente continúa otro niño diciendo: “la profesora se llama Amelia y es Águila, ella es Margarita y es Mosca, ella es Dina y es Dinosaurio, yo soy Yerson y soy Yegua” (Huilamocco, cuaderno de notas 24/10/00 Pág. 20-21). Así todos los alumnos proceden de la misma manera repitiendo todos los nombres que sus compañeros mencionaron anteriormente. Claro que no siempre todos recordaron los nombres que se pusieron los niños, sobre todo los que se encontraban al final del círculo, pero lo hicieron con la ayuda de sus compañeros, al finalizar el ejercicio retornaron a su salón de clase.

Veamos otro ejemplo de apertura de la sesión de clase del profesor J en la enseñanza de Ciencias naturales a horas 10:20:

Diálogo No 1

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
A	libro de quechua	
A	quechua ¿no?	
A	quechua ¿no profe?	
P	bien niños ahora sí estamos en la hora de quechua	
A	Pablito está jugando	
P	cállate	
P	quechuapi parlasun ¿ya?	
AA	ya	
P	¿ya **Pablito**?	
A	ya está bien	

Fuente: transcripción de sesión de clase del 29/11/00, Huilamocco 1º y 2º grado, Prof. José.

El profesor inicia la sesión de clase indicando a los estudiantes que están en la hora de quechua y luego les dice que hablarán en quechua. Es decir, recuerda a los niños que están en la sesión de clase de quechua y pregunta para que los estudiantes respondan. Los estudiantes responden al profesor en forma afirmativa. En la cita observamos que los estudiantes y el profesor hablan en castellano, aunque se trata de la hora de quechua.

En otro ejemplo a las 9:00 a.m., el profesor E. inicia la sesión de clase de la siguiente manera:

Diálogo No 2

P = profesor /a A = un niño /a (sl) = silencio
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P P AAA P AAA	Muy bien niños, a ver pararse (sl) niños buenos días bue nos días pro fesor asiento **niñitos** muchas gracias	Los estudiantes responden pronunciando el saludo sílaba por sílaba.

Fuente: transcripción de sesión de clase del 13/11/00, Conaviri 5º y 6º grado, Prof. E..

Iniciando la sesión de clase el profesor E. les dice a los estudiantes que se pongan de pie, para seguidamente saludar a los estudiantes y ellos responden en coro pronunciando sílaba por sílaba el saludo de su profesor, seguidamente les dice que se sienten y ellos agradecen al momento que toman asiento. La forma como el profesor inicia la sesión de clase, da la impresión que en el aula existe una relación de poder asimétrica entre profesor y estudiantes, y donde el profesor es quien detenta el poder.

Como ya expresamos anteriormente, el inicio de cada sesión de clase depende de cada profesor y también de la hora en que le toca desarrollar dicha asignatura. Hasta aquí revisamos las estrategias de apertura de las sesiones de clase. Seguidamente veremos las estrategias de desarrollo de las sesiones de clase.

4.2.2. Estrategias de desarrollo de las sesiones de clase

Los profesores hacen uso de una serie de estrategias durante el desarrollo de la sesión de clase. A continuación iremos describiendo las estrategias más comunes a las cuales recurren ellos:

4.2.2.1. Preguntas y respuestas

Esta fase está orientada a buscar la participación de los estudiantes en forma general e individual y también a comprobar el rendimiento del aprendizaje para recapitular, diagnosticar niveles de aprendizaje y tal vez para variar el ritmo de la sesión de clase. Esta estrategia estaría dentro de las estrategias coinstruccionales porque tiene la función de mantener la atención, motivación y otros, pero a su vez también está dentro de las estrategias posinstruccionales, porque se realizan preguntas al final de una sesión de clase a manera de resumen y según la otra clasificación, esta estrategia estaría dentro de las estrategias para orientar la atención de los alumnos.

Esta estrategia se basa principalmente en las preguntas que realiza el profesor y las respuestas de los estudiantes. Esta estrategia se observa también en otros contextos.

Por ejemplo, Serrano hablando de pregunta y respuesta dice: “el esquema elicitación – respuesta, donde el primer término corresponde básicamente al maestro y el segundo a los alumnos, es, posiblemente, el más común en la comunicación en clase” (Serrano 1989: 223).

Se ha identificado preguntas y respuestas sin destinatario, también preguntas y respuestas con destinatario determinado, que se describen a continuación:

a) Preguntas y respuestas sin destinatario determinado

Todos los profesores acuden a la estrategia de formular preguntas, para que respondan los estudiantes. Esta estrategia consiste en buscar la participación de los estudiantes en forma general y para lo cual el profesor formula preguntas para que cualquier estudiante pueda responder voluntariamente. Observemos el ejemplo:

Diálogo No 3

P = profesor /a A = un niño /a (sl).= silencio
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	Niños, niños ¿qué se llama esto?	
A	cabeza	
A	uma	‘cabeza’
A	uma	‘cabeza’
P	en quechua en quechua	
AAA	uma uma	‘cabeza cabeza’
P	uma ¿no cierto?	
AA	si	
P	y ¿esto?	
A	chukcha	‘cabello’
AA	chukcha	‘cabello’
P	chukcha	‘cabello’
P	acastá indicando esta flechita (sl)	
A	que se llama	
AA	chukcha	‘cabello’
P	los pelos ¿no?	
A	si	
A	cabello	
P	¿y todo esto?	
AAA	es uma	‘es cabeza’

Fuente: transcripción de sesión de clase del 17/10/00. Huilamocco, 5º y 6º grado. Prof. A.

El fragmento de la transcripción que mostramos, pertenece al desarrollo de la sesión de clase del quechua como L1. Lo contradictorio es que la profesora tiene como lengua materna el castellano y no domina el quechua. Esta clase debería desarrollarse en quechua, pero se da una clase híbrida.

La profesora A en la enseñanza de L1 desarrolla el tema: "*riqsisun kurpunchista*" (conozcamos nuestro cuerpo). Para el desarrollo de este tema, la profesora trajo en un papelógrafo el dibujo del cuerpo humano pero sin los nombres de las diferentes partes del cuerpo. Sólo tenía flechas que señalaban las partes del cuerpo para que los alumnos coloquen el nombre correspondiente.

La profesora realiza preguntas a todo el salón sobre las diferentes partes del cuerpo humano y empieza por la cabeza para finalmente terminar en los pies. En el fragmento de transcripción mostramos sólo la parte que corresponde a la cabeza. Así ella inicia la actividad preguntando ¿qué se llama esto? Como dice Serrano: "las preguntas del maestro no se dirigen, ordinariamente, a un alumno específico. En consecuencia, la respuesta no se exige de nadie en concreto, y se espera de todos" (Serrano 1989:223).

La profesora realiza las preguntas en castellano, señalando con su dedo determinadas partes de la cabeza, tal vez porque la profesora no sabe cómo realizar las preguntas en quechua y recurre a señalar con su dedo diciendo: "Y ¿esto?". La profesora también repite las respuestas que dan los estudiantes "uma ¿no cierto?", "los pelos ¿no?", haciendo que los estudiantes confirmen la respuesta. Podemos observar también en la cita el uso de cuñas así como "¿no cierto?", que también es una estrategia de parte del profesor.

b) Preguntas y respuestas con destinatario determinado

Algunos de los profesores acuden a la estrategia de preguntas y respuestas personales, buscando la participación de determinados estudiantes. Repitiendo, los profesores ya no realizan preguntas en forma general como para que todos respondan, sino mencionan el nombre de determinados estudiantes, con la finalidad que ellos sean los que respondan. A continuación mostramos un ejemplo para poder apreciar lo mencionado:

Diálogo No 4

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	ahora vamos a preguntarles ¿ya?	
P	preguntamos	
P	a ver Cristian mitad de doce ¿cuánto es?	
A	seis	
P	seis, muy bien	
P	a ver Yancarlo	

A P	mitad de catorce ¿cuánto es? siete siete ¿no?	

Fuente: transcripción de sesión de clase del 06/11/00. Conaviri, 1º y 2º grado. Prof. F.

El fragmento que mostramos es de la enseñanza de la asignatura de matemáticas. En la enseñanza de esta asignatura, el profesor desarrolla la sesión de clase recurriendo a las dos lenguas: quechua y castellano. Pero en la mayor parte de la sesión de clase él hace uso del castellano, como en el fragmento arriba citado. El profesor en esta clase acude a la estrategia de formular preguntas personales, tal vez con la finalidad de orientar la atención de los alumnos y buscar la participación de los mismos, ya que mediante las preguntas se logra que haya más participación y "una pregunta bien formulada es un buen recurso para hacer razonar a los niños, organizar sus ideas y que las expresen sin miedo a la crítica o el error" (Calero 1999: 298). En estas preguntas con destinatario determinado "se concede directamente el turno a un alumno para garantizarle la posibilidad de intervenir, o para obligarlo a que lo haga" (Serrano 1989: 224). En este caso, no hubo esa actitud de obligar por parte del profesor.

En la cita observamos también las formas de aceptación o rechazo a las respuestas o aportes de los estudiantes. En este caso, el profesor primero retroalimenta al alumno con una premiación "muy bien" y en el segundo caso notamos su aceptación con la repetición de la respuesta. Estas reacciones del profesor lo involucran como parte de la relación profesor-alumno y estas posiciones del mismo son también estrategias que tienen como objetivo lograr la enseñanza.

4.2.2.2. Lanza oraciones o palabras sin terminar

Para estimular la participación de los estudiantes, muchos profesores recurren a la estrategia de la creación de vacíos al final de una emisión, vacíos que deben ser completados por los alumnos. Este comportamiento por parte de los profesores, ha sido observado también por Serrano que dice que la estrategia consiste "en hacer pausas cortas antes de la terminación de determinadas expresiones, o en medio de palabras, con el fin de que sean completadas por los alumnos" (Serrano 1989:226).

Redundando, esta estrategia consiste en que los profesores lanzan una oración inconclusa o la mitad de una palabra, a fin de que los estudiantes las completen o respondan con las sílabas o palabras restantes, como veremos en los ejemplos dados más adelante. Según la clasificación de estrategias de Almeyda, esta estrategia pertenecería a las coinstruccionales porque mantienen la atención de los niños y así mismo busca la participación de los mismos.

En los tres diálogos siguientes, observamos que profesor y estudiantes se expresan en castellano, tal vez porque están acostumbrados a desarrollar las diferentes asignaturas solamente en castellano como en la enseñanza tradicional y homogeneizante.

El ejemplo que observamos corresponde a la asignatura de matemáticas, a cargo del profesor F, que domina las dos lenguas: quechua y castellano.

Diálogo No 5

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P AAA P AAA P	su mitad de ocho ¿cuánto había sido? cuatro cuatro ¿es mitad de---? ocho ocho	En la pregunta ¿cuánto había sido?, identificamos una entonación ascendente que espera respuesta asumida como conocida, un calco del conocimiento indirecto del quechua ¿hayk'a kasqa? Aún cuando se usa el castellano, al nivel de las palabras y su ordenamiento, el quechua se presenta de manera subyacente.

Fuente: transcripción de sesión de clase del 06/11/00. Conaviri, 1º y 2º grado. Prof. F.

Cuando el profesor lanza esta estrategia aparte de estimular la participación de los estudiantes, también se cerciora de la respuesta que dan ellos.

En cuanto a la eficacia de esta estrategia, es discutible, porque es muy difícil para el docente percibir si los alumnos han entendido la materia o no, ya que cuando todos sus alumnos contestan al mismo tiempo, aquéllos que rinden dificultosamente siempre se pueden esconder tras los que presentan un rendimiento óptimo.

Observemos otro ejemplo de la misma asignatura y con el mismo profesor. En este caso cuando el profesor lanza la oración inconclusa, no solamente completan los estudiantes, sino que profesor y estudiantes completan la oración en forma conjunta. Ejemplo:

Diálogo No 6

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P AAA P	¿entonces ahora vamos a hacer ejer---? cicios cicios ¿ya?	

Fuente: transcripción de sesión de clase del 06/11/00. Conaviri, 1º y 2º grado. Prof. F.

También observamos un caso similar al diálogo No 6 en la asignatura de Ciencias Naturales, la diferencia consiste en que una vez lanzada la oración inconclusa, la completan los estudiantes y el profesor inmediatamente refuerza la respuesta correcta repitiéndola. Ejemplo:

Diálogo No 7

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	entonces desde ahora vamos a saber que ¿el aire---?	
A	pesa	
P	pesa	

Fuente: transcripción de sesión de clase del 30/10/00. Huilamocco, 1º y 2º grado. Prof. José.

Esta forma de pregunta constituye una estrategia para que los estudiantes participen completando la frase según lo aprendido y el docente como una forma de aprobar dicha respuesta, la repite nuevamente. Con este tipo de preguntas, el docente trata de reforzar lo desarrollado en la sesión de clase. Al respecto Serrano anota:

> ordinariamente, lo que busca este tipo de pausas es que los alumnos complementen la expresión con conocimientos que ya deben haber adquirido, manteniendo así la atención al transcurrir de la clase. No buscan, entonces, plantear problemas especiales hacia la adquisición de conocimientos nuevos, sino más bien lo que podría llamarse reforzamientos. (Serrano 1989: 226)

Por todo lo anterior, esta estrategia no sólo estaría dirigida a incentivar la participación de los estudiantes, sino también se la usa para mantener la atención de los mismos y para realizar los reforzamientos del aprendizaje en los niños.

4.2.2.3. Brinda confianza

Para “crear un ambiente de confianza y seguridad, de manera que los niños y niñas puedan reconocer sus limitaciones, errores, potencialidades, capacidades y expresar sus ideas, con respeto mutuo” (Artavia 1987:1), algunos profesores recurren a la estrategia de brindar confianza a los estudiantes. Clasificamos esta estrategia dentro de las coinstruccionales y las preinstruccionales, porque puede realizarse al inicio de una sesión o en el desarrollo de la misma.

Esta estrategia consiste en que los profesores dan a entender a los estudiantes que ellos también pueden equivocarse y que los estudiantes pueden corregir los errores si los hubiesen y no siempre se debe considerar al profesor como un ser perfecto, sin errores, sino “un mediador del saber, alguien que moviliza a sus alumnos a la

investigación, a la experimentación para lograr que sean activos, participativos, creativos y críticos" (Calero 1999:277). Lo expresado se puede observar en el diálogo siguiente:

Diálogo No 8

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	entonces sisque yo me confundo "profesor no se dice así" me dicen, manam hinatachu parlana ¿ya?	'no se debe hablar así ¿ya?'
P	listo yo voy a empezar	

Fuente: transcripción de sesión de clase del 16/10/00. Huilamocco, 1º y 2º grado. Prof. José.

El profesor J pide a los estudiantes que le digan o ayuden en la forma cómo pronunciar algunas palabras. Pensamos que les pide que expresen cómo se pronuncia, porque el profesor es consciente de la variedad que él habla, ya que posee algunas diferencias de la variedad del quechua que los estudiantes hablan. Con esta estrategia el docente también hace que los niños no teman expresar sus ideas, percibiéndose de esta manera el papel de mediador por el que opta el docente. Este ambiente de confianza entre el docente y sus alumnos es bueno e indispensable para el éxito de cualquier actividad escolar.

En cuanto al uso de lenguas, en la cita el docente empieza la oración en castellano para seguidamente expresar una oración similar en quechua. Cabe resaltar que el uso del quechua parece dar más confianza y más comprensión, aunque posiblemente por prestigio/convención se usa el castellano como la lengua legítima de la clase, si la ocasión amerita se recurre al quechua sin restricciones.

4.2.2.4. Estilos de dictado

Esta estrategia está orientada a que los estudiantes registren en sus cuadernos sobre el tema desarrollado, lo cual les servirá para poder repasar sobre dicho tema. En el uso de esta estrategia del dictado, existen varias formas en que los docentes presentan dicha estrategia, así por ejemplo unos sólo dictan sobre el tema desarrollado, otros explican y dictan a la vez y repiten dictando. Seguidamente presentamos cada uno de estos casos:

a) Dictado

Con la finalidad que los estudiantes registren lo desarrollado, algunos profesores acuden a la estrategia de dictar sobre el tema tratado. Esta estrategia la clasificamos

dentro de las coinstruccionales, porque “apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza” (Almeyda 2000:153). Esta estrategia consiste en que el profesor dicta sobre lo desarrollado y los estudiantes van anotando en sus cuadernos. Como ejemplo mostramos un fragmento de la transcripción:

Diálogo No 9

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	ya	
A	ya	
P	cua cuando	
A	cuando	
P	hay mayor	
A	fuerza	
P	mayor intensidad nispa churasunmanmi in ten si dad, mayor intensidad de voz ¿no cierto?	El profesor deletrea la palabra intensidad.
A	de voz	
A	voz	
P	voz	
P	pues lleva una	
AA	una	
P	¿qué **cosita**?	
AA	ja ja ja	(risas)
A	tilde	

Fuente: transcripción de sesión de clase del 13/11/00. Conaviri, 3º y 4º grado. Prof. W.

La cita que mostramos corresponde a la asignatura de Lenguaje y el tema desarrollado es “el acento”. Contextualizando brevemente, el profesor da la alerta para empezar con el dictado del concepto y luego dicta. Formula también algunas preguntas en el momento del dictado, buscando que los estudiantes participen completando la idea o la palabra correspondiente.

En la cita, se observa que profesor y estudiantes se expresan principalmente en castellano. Pero en un momento dado el profesor realiza un cambio de código, introduciendo el quechua “nispa churasunmanmi”.

En esta cita resaltamos el diminutivo con negrita, y las cuñas con subrayado como formas de relación del profesor y estudiantes. Y la repetición por parte del profesor, que es también estrategia a la cual él acude.

Respecto al uso del diminutivo por parte del docente es un recurso más de la estrategia, porque ese trato afectivo hacia los estudiantes hace que ellos expresen sus ideas sin temor y también ese trato cambia el ambiente del aula, haciéndoles sentir en familia.

b) Explicación y dictado

La presente estrategia está orientada a la explicación y dictado por parte de la profesora. La explicación que brinda la docente es para que los estudiantes tengan conocimiento sobre la utilización de las grafías o letras que unidas bajo un determinado ordenamiento dan origen a las sílabas, palabras y frases, para lo cual recurre al abecedario en quechua. Mientras que el dictado es para simbolizar o escribir dichos símbolos y así contribuir en la consolidación de los conocimientos. Esta estrategia consiste en que la profesora primero dicta una parte del tema que se desarrolla y los estudiantes escriben en sus cuadernos, luego les explica y nuevamente les dicta. El proceso del dictado es breve y prosigue con la explicación que es más extensa, para nuevamente continuar con el dictado y explicación o viceversa. Seguidamente mostramos el ejemplo en la transcripción:

Diálogo No 10

P = profesor /a A = un niño /a (N.E.) = no se entiende
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	ya, ahora hacemos la “CH” con el apóstrofe. Esto se llama apóstrofe ¿ya?	
A	ya	
P	entonces el sonido de esta “CH” va ser más fuerte	
AA	ch’e	
AA	ch’i	
P	vamos a morder más fuerte los dientes	
AA	ch’e, ch’i	
P	anoten, de que cuando se pronuncia el sonido es más fuerte, pero con los dientes cerrados, ¿no cierto?	
A	¿se pronuncia?	
P	se pronuncia más fuerte, porque esta palabra o esta consonante	
A	(N.E.)	
P	porque esta consonante	
A	¿cómo profesora?	
P	consonante, se pronuncia más fuerte esta consonante, porque está acompañado con el apóstrofe	

Fuente: transcripción de sesión de clase del 31/10/00. Huilamocco, 5º y 6º grado. Prof. A.

El tema que se desarrolla es “Reglas principales para pronunciar la escritura del alfabeto quechua”. En la cita observamos que la profesora explica a los estudiantes de ambos grados sobre el alfabeto quechua, específicamente sobre la grafía “CH” con apóstrofe, indicando que la misma hace que el sonido sea más fuerte y que se tiene que pronunciar con los “dientes cerrados”.

La estrategia del dictado consiste en simbolizar las grafías del quechua con la finalidad que los estudiantes conozcan y utilicen dichas grafías o letras, pero en la cita, la docente les da a conocer una teoría que tal vez ni ella misma entiende y en cuanto a la explicación teórica que ella brinda es con la finalidad que los estudiantes aprendan a elaborar los sonidos de dicha lengua, pero la docente no considera que los niños son hablantes del quechua, ya que los niños quechuas y aimaras hablan su lengua que la aprendieron en seis o siete años antes de llegar a la escuela, y la docente podría aprovechar esa rica experiencia en la enseñanza y aprendizaje.

En la estrategia de la explicación para enseñar la pronunciación, la docente recurre a su teoría y explica algo que ella tampoco sabe. Es decir, no ofrece a los estudiantes un input inteligible para apoyarlos en su aprendizaje, tal como Krashen y Terrell anotan: "...la meta de la enseñanza de la lengua tiene que ser la de ofrecer un input inteligible para que el niño o el adulto adquieran fácilmente la lengua" (Krashen y Terrell[18] citado en Baker 1997:154). Es decir, la docente explica sobre la pronunciación pero no asegura "una estrecha correspondencia entre el nivel de la explicación en clase y el nivel que sus alumnos entienden" (Krashen y Terrell citado en Baker 1997:155), por lo tanto, la explicación del sonido desde la perspectiva de la lingüística descriptiva no está muy bien.

También observamos que la profesora realiza más explicación que dictado, porque la explicación es una estrategia para enseñar la escritura, en este caso la escritura de las grafías. Es decir, la docente estaría recurriendo al método fónico – silábico y según este método el proceso de aprendizaje de la lecto escritura consiste en "conocer el sonido de las letras" (Domínguez y Farfán 1996:123). Respecto a los sonidos (fonético) de la lengua materna de los estudiantes, ellos aprenden desde que nacen, influidos por los diálogos de los familiares, amistades y otros. En el caso de los niños rurales andinos, ellos saben elaborar todos los sonidos de su lengua.

4.2.2.5. Repite dictando

Para evitar que los estudiantes se retrasen anotando en sus cuadernos, algunos profesores acuden a la estrategia de repetir las palabras cuando están dictando. Esta estrategia consiste en que los profesores a medida que dictan, van repitiendo algunas palabras. Lo indicado se puede observar en el diálogo siguiente:

---

[18] Krashen, Stephen y Terrel, T. 1981.Second Language Acquisition and Second Language Learning, Pergamon Institute of English (Oxford) Languaje Teaching Methodology Series, Oxford.

Diálogo No 11

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	ya la “CH” la “CH” acompañado con la “H” y la “S” con la “H” se pronuncia, pongan: se pronuncian	
A	ya	
P	entre los dientes silbantes	
P	entre dientes silbantes	
P	entre dientes silbantes	
A	¿qué?	
P	entre	
A	no profesora	
A	entre entre	
P	entre dientes silbantes	

Fuente: transcripción de sesión de clase del 31/10/00. Huilamocco, 5º y 6º grado. Prof. A.

El ejemplo que mostramos corresponde a la asignatura de lengua materna. En esta oportunidad, la profesora inicia el dictado y repite algunas de las palabras a iniciativa propia y también a pedido de algunos estudiantes que tal vez no escucharon bien o se retrasaron en la escritura de las palabras dictadas.

En cuanto al contenido, la profesora para la pronunciación utiliza la estrategia de dictar la descripción, la explicación en lugar de usar dicha pronunciación en contextos significativos, de cualquier modo, es un ejemplo de la influencia de la lingüística descriptiva. Repetimos que la profesora no habla el quechua, motivo por el cual tal vez ella desconoce como es la pronunciación, es decir no conoce los sistemas fonológicos del quechua y al parecer tampoco entiende bien la teoría que da a conocer a los estudiantes y enseña como puede.

4.2.2.6. Repetición

Para estimular la participación de los estudiantes, algunos profesores acuden al uso de la estrategia de repetición. Esta estrategia consiste en que los estudiantes repiten lo que les indica el profesor, ya sea ejercicios matemáticos, las letras de canciones o algunas partes de lo que desarrollaron en la asignatura respectiva, es decir utilizan el modelo y la repetición para crear el hábito.

Así en la enseñanza de las matemáticas dicha estrategia está orientada a la participación de los estudiantes mediante la repetición de ejercicios matemáticos. Esta estrategia consiste en que el profesor de vez en cuando recurre a hacer repetir los ejercicios que realiza en la pizarra, en este caso él anota en la pizarra ejercicios de suma y seguidamente les hace repetir a los estudiantes. Para lo cual los estudiantes

esperan que el profesor les diga lo que tienen que hacer. A continuación mostramos el ejemplo:

Diálogo No 12

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	por ejemplo aquí tenemos	
P	ripitimos a ver	
P	tres	
AAA	tres	
P	más tres digamos	
A	más tres	
AA	seise	
A	seis	
P	seis	
P	dos	
AA	dos	
	más dos	
P	dos	

Fuente: transcripción de sesión de clase del 06/11/00. Conaviri, 1º y 2º grado. Prof. F.

En la pizarra se encontraban varios ejercicios matemáticos y el profesor hizo repetir a los estudiantes estos ejercicios. También, en esta parte de la transcripción, se observa que el profesor se expresa sólo en castellano y de igual manera los estudiantes. En el desarrollo de esta asignatura de matemáticas en general la interacción entre profesor y estudiantes se da más en castellano, siendo tal vez un indicio de la preferencia del castellano frente al quechua, en combinación con la asignatura de matemáticas. Además, los números han penetrado el quechua ¿machkhapitaq? 23 pi.

La repetición en la enseñanza tradicional era con la finalidad de hacer que los niños memoricen palabras o ejercicios matemáticos. Al parecer el docente también les hace repetir con la misma finalidad, es decir es una enseñanza por medio de la repetición.

4.2.2.7. Comprueba el aprendizaje

La presente estrategia está orientada a comprobar el aprendizaje de los estudiantes. Clasificamos esta estrategia dentro de las coinstruccionales, porque el profesor comprueba el aprendizaje durante el desarrollo de la sesión de clase. A continuación mostramos como ejemplo un fragmento de la transcripción, en este caso, el profesor José les pide que levanten la mano a la afirmación de que el aire no pesa.

Diálogo No 13

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	ya ahora sí levanten la mano los niños que dicen que no pesa el aire, ¿a ver?	
A	que no pesa el aire, que no pesa	
P	no pesa el aire han dicho, ¿no cierto?	
A	sí	
A	pesa	
P	endenantes, ¿cuántos niños han levantado?	
A	trece	
A	siete	
A	diez	
P	trece niños han levantado	
P	esos niños no, no sabían	
P	¿cuántos niños habían sabido que pesaba el aire?	
A	tres	
A	tres	
P	tres niños, ¿no cierto?	
P	entonces desde ahora vamos a saber que ¿el aire---?	
A	pesa	
P	pesa	

Fuente: transcripción de sesión de clase del 30/10/00. Huilamocco, 1º y 2º grado. Prof. José

El tema desarrollado es el “peso del aire”. El profesor había desarrollado este tema en la hora anterior sólo en castellano, pero les dijo a los estudiantes que iban a desarrollarlo nuevamente en quechua.

Al iniciar con la demostración del experimento, el profesor verifica el aprendizaje de los estudiantes cuando les dice que levanten la mano (una forma de responder), los niños que decían que el aire no pesaba fueron trece y tres niños no levantaron la mano en señal que decían que el aire tenía peso. El profesor al acudir a esta estrategia comprobó si realmente los estudiantes consolidaron lo aprendido, para de acuerdo a ello tal vez realizar la demostración del experimento.

Comentando sobre la cita, los niños que levantaron la mano en señal de que el aire no pesaba fueron la mayoría, dando a entender que este tema ya desarrollado horas antes no fue asimilado por ellos, tal vez porque solamente la desarrollaron en la lengua castellana. En este fragmento, profesor y estudiantes interactúan en castellano. Además se puede observar que el profesor acude asimismo a la estrategia de lanzar oraciones o palabras inconclusas, es decir combina estrategias de preguntas generales y frases, igualmente palabras para completar.

En el siguiente ejemplo, mostramos de igual manera que el profesor W acude a la estrategia de comprobar el aprendizaje por parte de los estudiantes e igualmente busca la participación de los mismos. Esta estrategia busca comprobar el aprendizaje de los estudiantes mediante preguntas y respuestas. A continuación el profesor pregunta por qué se coloca la tilde; mostramos el ejemplo en un fragmento de la transcripción:

Diálogo No 14

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	ya todos mejor vamos, sayariychik ah	'párense'
AA	ja ja ja	(risas)
A	apura apura	
A	ven	
P	ya ¿imaraykutaq kay **rayitatari** churachkanchik kay silabapaq wichayninpiri?	'ya ¿por qué estamos colocando esta rayita arriba de esta sílaba?'
A	masta suenananpaq	'para que suene con más fuerza'
P	ah, más kallpayuq	'ah, con más fuerza'
A	más pa	
A	más kallpayuq	'con más fuerza'
A	kallpayuq	'con fuerza'
P	más kallpayuq	'con más fuerza'
A	masta suenananpaq	'para que suene más'
A	suenananpaq	'para que suene'
P	qamkuna qhawankichik hina ¿imapitaq chay naa acento nispa vocalpi churana consonantepichu?, a ver qhawariychik allinta	'ustedes cuando vean ¿en dónde ese llamado acento colocaríamos en la vocal o en la consonante?, a ver observen bien'
A	vocalpe	
AA	vocalpi	'en la vocal'
P	ya, ¿consonantipi?	'en la vocal'
A	llapanpi, llapanpi, llapanpi	'ya, ¿en la consonante?' 'en todos, en todos...'

Fuente: transcripción de sesión de clase del 13/11/00. Conaviri, 3º y 4º grado. Prof. W.

En esta cita, observamos que el profesor aparte de incentivar la participación de los estudiantes, comprueba si realmente los estudiantes se están apropiando de los conocimientos que él les ofrece. Las respuestas que ellos dan proporcionan pistas para comprobar el aprendizaje.

En este segmento, se observa que el profesor les dice a los estudiantes "ya todos mejor vamos", invitando a todos los niños que pasen al frente. Es una forma de variar el desarrollo de la sesión de clase, porque el docente acude a la estrategia de preguntas y respuestas al frente.

En esta sección continuamos revisando las estrategias de desarrollo comunes; seguidamente veremos las estrategias de cierre de las sesiones de clase.

4.2.3. Estrategias de cierre de las sesiones de clase

Para el cierre de las sesiones de clase, muchos profesores recurren a la estrategia de asignación de trabajos. Clasificamos esta estrategia dentro de las posinstruccionales, porque "se presentan después del contenido que se ha de aprender y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material" (Almeyda 2000: 153). Conseguimos constatar que los profesores en su mayoría realizan el cierre de la sesión de clase con la asignación de trabajos y tres de ellos a veces realizan el cierre de la sesión de clase con preguntas y un breve repaso. Seguidamente mostramos en el cuadro siguiente el cierre que es común en todos ellos:

Cuadro 9

Profesor	José	Amelia	Fredy	Wilber	Elmer
Cierre de la sesión de clase	Preguntas y breve repaso. Recomendación y tarea	Breve repaso Tarea	Tarea	Breve resumen y preguntas. Tarea y ejercicios	Tarea

Fuente: Elaboración propia

En el cuadro[19] observamos que lo común de muchos profesores es realizar el cierre de las sesiones de clase asignando trabajos para que los estudiantes los realicen en casa.

Cuando terminan de asignar la tarea, algunos profesores apresuran la salida de los estudiantes: ***ya lluqsiychik lluqsiychik***, 'ya salgan salgan' (Transcripción, Huilamocco 16/10/00), ***ya chaypi tukuchiychik, ¿ya?*** 'ya ahí terminen ¿ya?' (Transcripción, Huilamocco 30/10/00), "Ya entonce todos los que han traído sus tazas salen y los que no han traído sus tazas se quedan" (Transcripción, Huilamocco 17/10/00), "ya es salida vamos a nuestras casas, salgan y hasta mañana niños" (Transcripción, Conaviri 13/11/00), "listo yasta" (Transcripción, Conaviri 21/11/00) ***kunantaq lluqsisun recreota ¿ya?, tarea tukuchisun ¿ya?***, 'ahora vamos a salir al recreo ¿ya?, terminemos la tarea' (Transcripción, Conaviri 20/11/00).

En todo caso, sobre el cierre de las sesiones de clase, dos de los profesores observados no hacen el cierre del tema avanzado, mientras que los otros tres docentes raras veces realizan dicho cierre formulando preguntas sobre el tema o con un breve repaso, tal como mostramos a continuación:

[19] En el cuadro 9, no se considera a un docente de la escuela de Huilamocco, por razones que ya mencionamos en la página 22.

Diálogo No 15

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	ya q'ala yachanchik, ¿aire llasanchu manachu?	'ya todos sabemos, ¿el aire pesa o no?'
AA	ja ah	Asentimiento en quechua
P	ah	
AA	ja ah	Asentimiento en quechua
A	llasan	'pesa'
P	llasanchu manachu a ver	'pesa o no, a ver'
AA	llasan	'pesa'
A	llasan	'pesa'
P	llasan ¿nocierto?	'pesa ¿no cierto?' (Sic.)
A	Plástica está hueco	
P	entonces a ver a ver	
P	wayra kallpayuqchu manachu	'el viento tiene fuerza o no'
AAA	kallpayuq	'tiene fuerza'
P	kallpayuq rikiy, wasikunata qatiranchu manachu	'tiene fuerza verdad, a las casas destecha o no'
AA	ja ah	Asentimiento en quechua
A	ja ah	Asentimiento en quechua
P	qataran rikiy	'destecha verdad'
P	entonces kunan qamkuna cuadernoykispi ruwamunkis tareata ¿ya?	'ahora ustedes en sus cuadernos harán la tarea'
A	ya	
P	wayra wasita apachkaqtin ¿ya?	'cuando el viento esté llevando a la casa ¿ya?'
A	ya	

Fuente: transcripción de sesión de clase del 30/10/00. Huilamocco, 3º y 4º grado. Prof. José.

En el fragmento de transcripción observamos que el profesor al finalizar el tema y el experimento introduce preguntas sobre el peso del aire y los estudiantes responden. También les pregunta sobre la fuerza del viento y los desastres que pueda ocasionar como el sacar el techo a las viviendas y finalmente deja una tarea que es la de dibujar una casa, pero les dice que a la casa la esté llevando el viento

Esta estrategia de cierre de la sesión de clase, permite al docente verificar sobre el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, que mediante la realización de esta estrategia el docente también ayuda en la mejor consolidación de lo aprendido, facilita el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se desarrolla.

En otro ejemplo veremos que el profesor realiza el cierre de la sesión con un breve resumen sobre el tema tratado y con la participación de los estudiantes:

Diálogo No 16

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	ya entonce ¿cuántas clases de acento hay?	
AA	prosódico	
P	y qué más	
AA	ortográfico	
P	listo kay prosódico mana **rayitayuq** no lleva tilde	'listo este prosódico no tiene rayita no lleva tilde'
A	sí	
A	ya	
P	el acento ortográfico chay tildiyuq kasqa ¿no?	'...ese había tenido tilde ¿no?'
P	hinachu manachu	'así es o no'
AA	allin	'bien'
A	hina puni	'así es'
P	ya niños que no se les olvide ya sabemos las clases de acentos ¿prosódico y---?	
AAA	ortográfico	
P	muy bien, gracias niños	

Fuente: transcripción de sesión de clase del 13/11/00. Conaviri, 3º y 4º grado. Prof. W.

Para verificar el aprendizaje y apoyar en la consolidación de los conocimientos, el profesor realiza un breve resumen del tema desarrollado con la participación de los estudiantes. Este resumen facilita el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se ha de aprender.

Resaltamos que el profesor W al finalizar el desarrollo de la sesión de clase agradece a los estudiantes, esta gratitud ningún profesor de los que observamos hizo.

En este fragmento podemos apreciar el resumen que realiza el docente sobre el tema que desarrolló sobre "el acento fonético[20]" de las palabras que dividen al idioma en palabras agudas, graves o llanas, esdrújulas y sobreesdrújulas.

El contenido, y la misma asignatura, es más para la enseñanza del castellano como L1 ó L2 y no para la enseñanza en quechua.

Repetimos lo mencionado anteriormente, la mayoría de los profesores finalizan las sesiones de clase asignando tareas como estrategia dirigida a reforzar y consolidar lo aprendido. Lo mencionado se puede observar en los siguientes fragmentos de la transcripción:

[20] El Acento Fonético está constituido por cuatro elementos del sonido, que son: tono, timbre, cantidad e intensidad (Lozano 1991: 136)

Diálogo No 17

P = profesor /a A = un niño /a (sl) = silencio
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	tarea hacen siete ejemplos de prosódico y siete ejemplos de acento ortográfico	
A	ya	
A	¿siete profesor?	
P	si siete de cada uno	
A	ya	
A	ya	
P	ya han anotado ¿no?	
A	sí	
A	tavía	
A	me falta (sl)	
P	ya es salida vamos a nuestras casas hasta mañana niños.	

Fuente: transcripción de sesión de clase del 13/11/00. Conaviri, 3º y 4º grado. Prof. W.

El diálogo citado, corresponde a la asignatura de lenguaje[21] y como se dijo, al final de la sesión de clase el profesor asigna a los estudiantes la tarea para la casa. Los ejercicios que asigna versan sobre el tema desarrollado, en este caso sobre el acento prosódico y el acento ortográfico.

Queremos hacer notar que en todo este proceso de asignar tareas, el profesor hace uso solamente del castellano; de igual manera en la intervención de algunos estudiantes, se nota que lo hacen en castellano. También queremos resaltar, al final de la cita, que el profesor apenas escucha el toque del silbato para la salida, inmediatamente les dice “hasta mañana niños”, notándose la prisa por abandonar el salón de clase y dirigirse tal vez a su hogar.

Seguidamente mostramos otro ejemplo de la asignación de tareas para la casa:

Diálogo No 18

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	ya pongan: tarea	
A	tarea tarea	
A	taría	
A	taría dice	
A	hayk’aqpaqchari	‘para cuándo será?’
A	viernespaq	‘para el viernes’
P	escribe escribe	

[21] El profesor de la asignatura de lenguaje es bilingüe y desarrolla las sesiones de clase en las dos lenguas: quechua y castellano, pero mayormente hace uso del castellano.

A	escribe	
P	escribe una palabra con cada consonante del alfabeto quechua	
P	escribe	
A	consonante	
A	cada consonante	
P	todos hablan, calladitos deben copiar ¿no cierto?	
P	ya escribe una palabra con cada consonante del alfabeto	
P	¿Qué van hacer con “A”?	
A	anka	‘Águila’

Fuente: transcripción de sesión de clase del 31/10/00. Huilamocco, 5º y 6º grado. Prof. A.

En este ejemplo también, al finalizar la sesión de clase de L1 la profesora asigna a los estudiantes la tarea para la casa. La profesora, como ya mencionamos anteriormente, desarrolla la sesión de clase de L1 hablando solamente en castellano, aun cuando algunos estudiantes hacen sus comentarios en quechua. Es decir, los contenidos están en quechua mientras que la comunicación se hace en castellano. Cuando termina con asignarles la tarea, pregunta lo que harán con cada una de las consonantes, así algunos de los estudiantes mencionan nombres de animales y cosas como ejemplos.

Esta estrategia de asignar trabajos para la casa, es con la finalidad de complementar el tema desarrollado en el aula.

4.3. Estrategias particulares utilizadas en la enseñanza en las escuelas de Conaviri y Huilamocco

En el punto 4.2 describimos las estrategias comunes a las cuales acuden los profesores. En esta sección describiremos las estrategias particulares usadas por cada uno de los profesores. Estas estrategias dependen de las asignaturas, de los temas y de los profesores. Las estrategias que describiremos a continuación pueden usarse simultáneamente e incluso es posible hacer algunos híbridos, según el profesor lo considere necesario. Es decir, que no las podemos encasillar sólo dentro de las estrategias preinstruccionales, coinstruccionales o posinstruccionales.

4.3.1. Estrategias usadas por el profesor Fredy en la enseñanza de las matemáticas

En esta parte describiremos las estrategias particulares usadas por el profesor F en la enseñanza de las matemáticas en la escuela de Conaviri. Pudimos constatar que el profesor hace uso de varias estrategias, que seguidamente damos a conocer:

4.3.1.1. Operaciones con ejemplos imaginarios

Para estimular la participación de los estudiantes, el profesor F recurre a la imaginación de los niños para explicar los ejercicios de matemáticas. Así para que aprendan el doble de un número, la mitad de un número y aprovechar que repasen la suma de los mismos, el profesor presenta un ejemplo imaginario y va formulando preguntas a los estudiantes. Como ejemplo observemos el siguiente fragmento de la transcripción.

Diálogo No 19

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	kaypi huk naranjata hap'isaq, kaypi huk naranjata hap'isaq, hina ¿hayk'a naranjan?	'aquí agarraré una naranja', 'aquí agarraré una naranja, entonces ¿cuántas naranjas son?'
A	dos - iskay	
P	iskay ¿no?	'dos' ¿no?
P	entonces kaypi ¿hayk'ata hap'ichkani[22]?	'entonces aquí ¿cuántos estoy agarrando?'
A	hokta (Sic.)	'uno'
P	hukta	'uno'
P	¿kaypiri?	'¿y aquí?'
A	hukllatataq	'uno también'
P	hukllatataq ¿no?	'uno también ¿no?'
P	hunt'aykapusun hina ¿hayk'an kanqa?	cuando los juntemos ¿cuántos serán?'
AAA	iskay	'dos'
P	entonces kuskaman ¿hayk'ataq dividikun?	'entonces de la mitad ¿cuánto se divide?'
P	¿hayk'ataq separakun a ver?	'¿cuántos separamos a ver?
A	uno	
P	huk	'uno'
P	huk ¿no?	'uno' ¿no?

Fuente: transcripción de sesión de clase del 06/11/00. Conaviri, 1º y 2º grado. Prof. F.

El profesor acude a la imaginación de los niños y les dice que en una mano agarrará una naranja y en la otra mano también agarrará otra naranja, y les pregunta ¿cuántas naranjas son?

Los estudiantes responden a la interrogante del profesor. El profesor nuevamente empieza a preguntar por la cantidad de naranjas que está agarrando en cada una de las manos, para luego unirlas y preguntar por el total de naranjas que tiene en la mano.

En el fragmento citado, se puede distinguir que el profesor menciona un ejemplo con naranjas (imaginarias), y pregunta sobre el total de naranjas que tiene (suma),

[22] La variedad de la zona es hap'ishani, pero lo normalizado es hap'ichkani, así en las sucesivas apariciones de esta variedad (sha) se las normalizará a **chka**.

seguidamente pregunta sobre la mitad del total de naranjas (división). El ejemplo que formula, lo realiza de manera sencilla, de modo que los estudiantes puedan entender el problema. Al formular este ejemplo acude a la mímica y según la clasificación de estrategias de CL2 que realiza Marzana, situaríamos esta estrategia entre las de "dimensión corporal", porque el profesor "emplea su cuerpo a través de gestos, expresiones faciales y movimientos corporales para ilustrar el significado de lo que dice y para añadir interés a su habla" (Marzana 2001: 71).

En el fragmento anteriormente citado, el profesor ejecuta movimientos con las manos como si estuviese realmente agarrando las naranjas, haciendo el ademán de que en una mano agarra una naranja y en la otra mano agarra otra naranja, para seguidamente hacer como si estuviese juntando las dos naranjas y viceversa.

4.3.1.2. Estrategia combinada de dibujos, y preguntas y respuestas

El profesor utiliza esta estrategia combinada para focalizar y mantener la atención de los estudiantes, también para activar o generar conocimientos previos e incentivar la participación de los mismos.

El título del tema que desarrolla el profesor F es "el doble de un número" (hallar), pero también aprovecha para realizar ejercicios de suma y resta. Para ejecutar esta estrategia combinada, el profesor primero dibuja una manzana y luego va preguntando a los estudiantes por la cantidad de manzanas que ha dibujado en la pizarra, como se observa en el diálogo siguiente:

Diálogo No 20

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	ya qamkuna respondiwankis[23] imatachus dibujachkani chayta ¿ya?	'ya ustedes me responden ¿qué es lo que estoy dibujando ya?'
AA	ya profesor	
AAA	manzana	
P	¿hayk'a manzana?	'¿cuántas manzanas?'
AAA	uno	
P	¿kaypiwanri?	'y ¿con esto?'
AAA	iskay	'dos'
P	¿kaypiwanri?	'y ¿con esto?'
AAA	kimsa	'tres'
P	kimsa	'tres'
P	larumpi ¿hayk'ata churaykusun?	'a su lado ¿cuántos ponemos?'
AAA	kimsa	'tres'

[23] -nkis corresponde a –nkichik, pero mantenemos la pronunciación local para llamar la atención a esta variedad.

P	¿hayk'ata churaykusun?	'¿cuánto colocamos?'
AAA	kimsa	'tres'
P	ya	
P	castellanu simipiri	'en castellano ¿cuánto es esto?'
	¿hayk'an kay?	
AAA	tres	
P	tres	
P	muy bien ¿ya?	

Fuente: transcripción de sesión de clase del 06/11/00. Conaviri, 1º y 2º grado. Prof. F.

En el evento observado, el profesor empieza a dibujar manzanas en la pizarra, mientras que los estudiantes observan. Luego, el profesor les pide que le digan lo que está dibujando y los estudiantes todos en coro responden "manzana". El profesor continúa formulando preguntas sobre la cantidad de manzanas y la suma de las mismas, para luego colocar la suma total a un costado de las manzanas dibujadas en la pizarra. En este fragmento el profesor también utiliza la estrategia de cambio de código. Resulta que el profesor se expresa en quechua y los estudiantes de igual manera, pero de un momento a otro el profesor les pide que expresen en castellano la respuesta que previamente habían dado en quechua. Observamos también el estímulo del premio con la palabra "muy bien", que es una estrategia para incentivar el aprendizaje y la participación. Asimismo acude a la estrategia de formular preguntas.

4.3.1.3. Operaciones con ayuda de las manos

Esta estrategia está orientada a incentivar la atención, la participación y activar los conocimientos previos de los estudiantes.

El profesor F en la enseñanza de las matemáticas, en el tema sobre el doble de un número, acude a la ayuda de las manos para realizar las operaciones matemáticas, tal como presentamos en el diálogo siguiente:

Diálogo No 21

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	ahora hacemos con nuestras	
	manos a ver	
P	levantamos nuestras **manitos**	
P	a ver niños	
P	en esta mano ¿cuántos dedos tengo?	
AAA	cinco	
P	este es paña maki ¿no?	'este es la mano derecha' ¿no?
P	¿mano dere---?	
AAA	recha	
P	cha	
P	kay huk kaq makipiri ¿hayk'ataq kachkan?	en esta otra mano ¿cuántos hay?'
AAA	cinco	
P	cinco ¿no?	
P	cinco	

P	entonces lo junto	
AAA	diez	
P	¿cuántos tendré?	
AAA	diez	
P	ahora a este diez quiero dividir pues	
P	kuskanta tariyta munani	‘quiero encontrar su mitad’
A	cinco	
P	separasun hina, ¿hayk’akamataq sapa larupi kapunman?	‘cuando lo separemos entonces ¿cuántos tendrá en cada lado?
AA	cinco	
A	cinco	
P	cinco	

Fuente: transcripción de sesión de clase del 06/11/00. Conaviri, 1º y 2º grado. Prof. F.

Inicialmente el profesor pide a los estudiantes que cuenten los dedos de su mano derecha, la cual levanta para que todos la vean, luego les pide que procedan de igual manera con la mano izquierda y finalmente les pide la suma total de ambas manos. Prosigue el ejercicio a la inversa o sea hallar la mitad de la suma total. Estos ejercicios el profesor los realiza recurriendo a preguntas y los alumnos responden a cada una de las interrogantes, es decir acude a la estrategia de preguntas y respuestas.

En este segmento que mostramos, el profesor también acude a la estrategia de lanzar palabras sin terminar: “¿mano dere---?”, las cuales son completadas por los estudiantes y el profesor al mismo tiempo.

4.3.1.4.Consulta para dibujar

Esta estrategia está orientada a promover la participación y tomar en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes.

El profesor F en el desarrollo del tema del doble de un número, acude a formular preguntas de consulta, tanto generales y personales o dirigidas para dibujar en la pizarra y realizar operaciones matemáticas con dichos dibujos. Seguidamente mostramos como ejemplo el siguiente fragmento:

Diálogo No 22

P = profesor /a A = un niño /a (sl) = silencio
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	a ver ¿**imitatataq** dibujasunman? a ver	‘a ver qué cosita dibujaríamos a ver’
AA	llama	
P	¿ja?	
AA	llama	
P	llama	
P	hukri ¿imata dibujasunman? a ver	‘otro qué cosa dibujaríamos a ver’
AA	Mariposa	
A	Puma	

AA	Mariposa mariposa	
P	a ver ¿imata?	'a ver qué cosa?'
A	Mariposa	
P	Mariposa	
P	qamri ¿imata **dibujariyta** munanki? (sl) ¿imatan waway? (sl) parlay	'tu que cosa quieres dibujar por favor?, qué cosa hijo, habla'
A	Mariposa	
P	Mariposa	
P	qamri Eusebio ¿**imita dibujariyta** munanki?	'tu Eusebio qué cosita quieres dibujar'
A	Puma	

Fuente: transcripción de sesión de clase del 20/11/00. Conaviri, 1º y 2º grado. Prof. F.

Como observamos el profesor acude a la realización de preguntas que realiza primero en forma general, dando la oportunidad de responder a los alumnos que desean hacerlo y que desean participar. Posteriormente continúa realizando preguntas de consulta pero ya en forma personal o individual. En el primer caso, el profesor se acerca al niño para preguntarle y no menciona su nombre y en el segundo caso, el profesor ya no se acerca al estudiante, sino, menciona su nombre para que el estudiante responda. Sin embargo, después de consultar a varios estudiantes el profesor es quién decide qué dibujar.

Asimismo, en este fragmento de transcripción observamos la estrategia del uso del incoativo "ri", este uso del incoativo "expresa el inicio del proceso verbal o la realización parcial e incompleta de aquél, así como también implica un matiz de cortesía o afecto sobre todo en los pedidos o mandatos" (Cerrón 1994:123), el uso de -ri resaltado en el texto con negritas, señala la actitud afectiva del profesor hacia los estudiantes. Ejemplo: **imitatataq** 'que cosita', **dibujariyta** 'dibuja por favor';¿**imita dibujariyta** munanki? '¿qué cosita quieres dibujar por favor?'. También podemos observar como estrategia el uso de "muletillas" (a ver), que aparecen subrayadas en la cita. Además, observamos que el profesor "enmarca" combinando expresiones y exclamaciones con la repetición de la respuesta dada por los niños, los cuales según Marzana en la clasificación que realiza de las estrategias de CL2, las situaríamos entre las estrategias discursivas, que son "específicas dentro del flujo del habla del maestro que la convierten en input real: el reciclaje, el parafraseo, el enmarcar y la repetición" (Marzana 2001:71).

4.3.1.5. Conteo en dos lenguas

Otra estrategia que el profesor utiliza es el repaso en el conteo de los dibujos que realiza en la pizarra. Esta estrategia es una forma de retroalimentación, que consiste en que los estudiantes cuentan espontáneamente en castellano o en quechua la cantidad de dibujos que observan en la pizarra. Una vez que terminan de contar en

una determinada lengua, el profesor les pide que cuenten también en la otra lengua. Como ejemplo observemos el siguiente fragmento de la transcripción:

Diálogo No 23

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	hayk'a huk'uchatataq kaypi a ver	'cuántos ratones están aquí a ver'
A	nueve	
P	rikuchkani	'estoy viendo'
A	nueve	
A	diez	
P	a ver yupasun	'a ver contemos'
AAA	uno dos tres cuatro cinco seis shete ocho nueve	
P	nueve nueve ninchik ¿no cierto?, qaqa ukhupi	'nueve nueve hemos dicho ¿no cierto?, dentro de la roca'
P	ya kunan qhichwamanta yupasun ¿ya?	'ya ahora vamos a contar en quechua ¿ya?'
P	fuerte a ver	
AAA	huk, iskay, kimsa, tawa, phichqa, suqta, qanchik, pusaq, isqun	'uno, dos tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho nueve'
P	isqun **muy bien,** yachasqanchik khusata yupayta qhichwapi	'Nueve muy bien, hemos aprendido a contar bien en quechua'

Fuente: transcripción de sesión de clase del 20/11/00. Conaviri, 1º y 2º grado. Prof. F.

El profesor indica que cuenten los dibujos y los niños obedecen. En cuanto a la lengua, son los niños que inician contando ya sea primero en quechua o castellano. Ya cuando los niños empiezan a contar en una determinada lengua, es el profesor quién les pide que cuenten en la otra lengua, lo cual muestra que el docente está consciente del bilingüismo de los niños y trata de usar el conocimiento de los idiomas para sus propósitos de enseñanza, tal como se muestra en la cita. Cuando los estudiantes están contando, pero cada quién por su cuenta y a su ritmo, o cuando alguno de ellos se equivoca, el profesor les pide que cuenten nuevamente. Este conteo que realizan los estudiantes puede ser considerado también como una forma de retroalimentación, porque primero cuentan en una lengua y luego en la otra. Cuando terminan de contar y lo hacen bien, el profesor recurre a la estrategia de premiarlos e incentivarlos con la palabra "muy bien".

4.3.1.6. Juegos matemáticos

Para apoyar y facilitar un mejor aprendizaje de los estudiantes, el profesor F. de la escuela de Conaviri recurre a la estrategia de realizar juegos matemáticos con los estudiantes, porque mediante el juego los niños aprenden mejor, ayudando de esta manera a consolidar sus conocimientos. Al respecto, Calero dice que:

> El juego es un principio pedagógico fundamental, dado que expresa la naturaleza de la niñez. Se trata de propiciar actividades de aprendizaje que tengan carácter lúdico y de tender un puente entre juego y trabajo. El juego es una forma natural de aprendizaje que integra una diversidad de habilidades y aptitudes. (Calero 1999: 279)

Por tanto, es importante que el profesor sepa enlazar lo lúdico con el trabajo. En las clases observadas el profesor estableció las reglas de juego y dirigió los juegos. Estos juegos son interesantes para favorecer la construcción del conocimiento. En tal sentido Artavia tiene razón, cuando dice que: “el juego dirigido es una fuente rica e interesante por medio de la cual se pueden crear situaciones que le permitan al niño y a la niña descubrir relaciones que favorezcan la construcción de conocimientos” (Artavia 1987:1).

Los juegos matemáticos que observamos en el desarrollo de las sesiones de clase del profesor F son: juego todos al frente y juego inventando un cuento. A continuación pasamos a describir cada uno de estos juegos.

a) Juego todos al frente

Esta estrategia está orientada a incentivar la participación de los estudiantes y ayudar en la consolidación de sus conocimientos. El profesor F. inicia la actividad pidiéndoles a los alumnos que formen dos grupos, uno conformado por niñas y otro conformado por niños, seguidamente designa a un niño y una niña para que realicen el conteo de sus compañeros/as. Los niños realizan el conteo y le dan la respuesta al docente y él nuevamente los cuenta.

Los estudiantes esperan que el profesor brinde las indicaciones y luego ellos ejecutan el juego. Como ejemplo observemos el siguiente fragmento de la transcripción:

Diálogo No 24

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	ñuqa nisaykis agarrarse de dos agarrarse de tres qamkuna kimsamanta hap’inakunkis ¿ya?	‘yo les diré agarrarse de dos, agarrarse de tres, ustedes de tres se van agarrar ¿ya?’
A	yaaa	
P	sapan mana pipis sobrananchu ¿ya?	‘nadie debe quedar sólo ¿ya?’
P	a ver niños las chicas igual ¿ya?	
A	ya	
P	yo les voy a decir agarrarse de uno, de uno se agarran, agarrarse de dos, agarrarse de tres, de tres ¿ya?	
A	ya	
P	ya a ver	
P	a ver niños agarrarse de cuatro	

AA	ay	
A	ya	
A	ahí	
A	ja ja	(risa)
P	ah	
P	ya de cuatro	
P	¿hayk'ata sobran kaypi?	'¿cuántos sobran aquí?'
A	dos	

Fuente: transcripción de sesión de clase del 06/11/00. Conaviri, 1º y 2º grado. Prof. F.

El profesor indica lo que tienen que hacer, tal como observamos en el segmento de la transcripción. Los estudiantes se agrupan según lo que él les dice. En este juego el profesor busca la participación de todos sus alumnos en forma conjunta. La composición de los grupos va cambiando en las diversas etapas del juego.

Esta estrategia es interesante, porque se tiene la participación directa y dinámica de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Es decir, es una manera creativa de enseñar las matemáticas. Para hacer los grupos, los estudiantes tienen que contar, si hay más del número especificado tienen que restar, si hay menos, tienen que sumar y todo esto con actividad y entusiasmo.

b) Juego Inventando un cuento

Para incentivar la participación y aprendizaje de los estudiantes el profesor F. recurre a la estrategia de juego inventando un cuento. Para esta actividad, el profesor dibuja ratones en la pizarra e inventa una especie de cuento sobre dichos ratones con la participación de los estudiantes. En esta estrategia, el profesor también acude a formular preguntas para hacer que los estudiantes participen. Como ejemplo consideremos el fragmento siguiente:

Diálogo No 25

P = profesor /a A = un niño /a (sl) = silencio
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	isqun huk'uchamanta ñuqa (sl) kay huk'uchitakuna carambas nakunata ari kisukunata mikhurasqa	'de nueve ratones yo (sl) estos ratoncitos carambas los quesos habían comido'
AA	ji ji ji	(risas)
A	wañurquchinki profesor	'lo matas profesor'
P	wañunqa	'va morir'
A	wañurquchinki	'lo matas'
P	kastigasun ¿ya?	'lo vamos a castigar, ¿ya?
AA	ya	
P	¿hayk'a huk'uchatataq kastigasun?	'a cuántos ratones vamos a castigar'
AA	tres	
AA	tawa tawa tawa tawa tawa tawa	'cuatro, cuatro, cuatro, cuatro...'
P	q'alan q'ala hayk'a huk'uchataqa	'todos todos, cuántos ratones son'
A	ocho	

A	nueve	
P	¿hayk'a?	'¿cuántos?'
AAA	nueve	
P	kay huk'uchakuna huchanmanta kastigasun hina tawa huk'uchata wañurparichisun ¿ya?	'A estos ratones vamos a castigarlos por su culpa, así a cuatro ratones lo vamos a matar ¿ya?'
AAA	ya	
P	tawa huk'uchata wañurparichisun ¿no cierto?	'a cuatro ratones vamos a matarlos ¿no cierto?'
P	huk wañuchisun, ¿huk huk'ucha---?	'a uno lo matamos¿un raton---?'
AAA	wañusqa	'muerto'
P	kaypiwanri	'y ¿con este?'
AAA	iskay	'dos'
P	kaypiwanri?	'y ¿con este?'
AAA	kimsa	'tres'
P	¿kaypiwanri?	'y ¿con este?'
AAA	tawa	'cuatro'
P	¿hayk'a huk'uchatataq wañurquchinchik?	' a cuantos ratones hemos matado'
A	cinco	
AA	tawa	'cuatro'
P	tawa huk'uchata ¿no cierto? tawa huk'uchata	'a cuatro ratones ¿no cierto?' a cuatro ratones'
P	kunanri hayk'a huk'uchataq kunan salwakun a ver	'ahora cuantos ratones ahora se han salvado a ver'

Fuente: transcripción de sesión de clase del 20/11/00. Conaviri, 1º y 2º grado. Prof. F.

El profesor inventa un cuento teniendo como personajes a los ratones que dibujó en la pizarra. El cuento consiste en que los nueve ratones se comieron el queso y los sancionan o castigan por lo que hicieron. El profesor consulta a los estudiantes por la cantidad de ratones que sancionarán y la mayoría de estudiantes piden que se sancione a cuatro ratones, es así que el profesor va marcando con un aspa a los cuatro ratones y los estudiantes van contando a los ratones sancionados. Seguidamente el profesor pregunta por la cantidad de ratones que se salvaron y los alumnos responden a la interrogante. Así el profesor integra el conocimiento previo de los alumnos (que en este caso es sobre el ratón y que todos ellos conocen a dicho roedor), es decir que todo aprendizaje significativo parte de la experiencia y saberes previos, en el contexto de una enseñanza creativa de la matemática. Y en el caso del niño andino el quechua o aimara es su lengua materna, la cual es la portadora de experiencias y saberes que lleva a la escuela.

Comentando sobre la cita, la sugerencia del estudiante de matar al ratón aparece como algo normal, natural, porque en la cultura andina es natural que se sancione de esa manera a un animal que comete ese tipo de actos, por eso es que el niño naturalmente, sin ningún temor expresa la palabra "wañurquchinki". Así por ejemplo cuando el zorro come a las ovejas, este tiene que ser castigado con la muerte, caso contrario el animal sigue devorando al rebaño. Al parecer docente y estudiantes comparten los "mismos" parámetros culturales-lingüísticos.

4.3.1.7. Copian los ejemplos

Esta estrategia consiste en la copia de los ejercicios matemáticos realizados, los estudiantes obedecen y consultan sus dudas. Como ejemplo seguidamente mostramos un fragmento de la transcripción:

Diálogo No 26

P = profesor /a A = un niño /a (sl) = silencio
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	entonces vamos a empezar a copiar en nuestros **cuadernitos** ¿ya?	
A	ya profesor	
P	sí	
P	vamos a copiar	
P	primero van a copiar (sl) este **ejemplito** ¿ya?	
P	el ejem	
A	¿el doble también?	
P	¿ah?	
A	¿el doble también?	
P	sí sí sí el doble también	
P	doble de un número	
P	pongan el doble de un número	
A	profesor ¿ñuqayku?	'profesor nosotros?'
P	¿jum?	
A	¿ñuqayku?	'¿nosotros?'
P	ya qamkunawampis ruwachkanchik kasqantataq ari	'ya con ustedes también estamos haciendo igual, ustedes también están viendo ¿no cierto?'
P	qamkunapis qhawachkankis ¿no cierto?	
A	mi lápiz	
P	uhju	
P	ya ¿terminamos?	
AAA	sí	

Fuente: transcripción de sesión de clase del 06/11/00. Conaviri, 1º y 2º grado. Prof. F.

Luego que profesor y estudiantes realizan ejercicios matemáticos, éste les indica que copien o anoten los ejercicios desarrollados en sus cuadernos. El profesor les muestra qué ejemplo o ejercicio deben copiar primero, como se muestra en el fragmento de la transcripción. Algunos alumnos hacen conocer sus dudas y preguntas al respecto, y el profesor da respuesta a sus dudas.

La estrategia descrita cumple la función de registrar lo que se desarrolla, para de esta manera contribuir en la consolidación de los conocimientos adquiridos. Los ejercicios matemáticos que quedan registrados en el cuaderno de los estudiantes les servirán también para que repasen cuando quieran.

4.3.1.8. Ejercicios matemáticos con piedritas

Otra de las estrategias empleadas por el profesor es realizar ejercicios matemáticos con piedritas. Esta estrategia está orientada a incentivar la participación de todos los estudiantes en la ejecución del ejercicio. El profesor pregunta si han traído sus piedritas y ellos todos responden “sí”, inmediatamente inicia el ejercicio con las indicaciones del caso. Primero el profesor escribe los ejercicios en la pizarra y les dice a los estudiantes que lean los ejercicios. Después les indica que él anotará los resultados en la pizarra y que ellos resolverán los ejercicios con sus piedritas sobre la mesa. Como ejemplo mostramos un fragmento de la transcripción:

Diálogo No 27

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	ya ñuqa tapumusaykis hina qamkuna **rumisituykiswan** mesapatapi nankis ¿ya?	‘ya, yo les voy a preguntar así ustedes con sus piedritas sobre la mesa van a ¿ya?’
A	ya	
P	kay ima númeropi	‘este en qué número está?’
AAA	cinco	
P	a ver wakmanta, ñuqataraq uyariwaychik ¿ya?	‘a ver de nuevo, escuchenme a mí primero ¿ya?’
P	¿ima numerutaq kay?	‘¿qué número es este?’
AAA	cinco	
P	ya qhichwapiri	‘ya, en quechua’
AAA	phichqa	‘cinco’
P	¿hayk’a **numeritutaq** primero separasun?	‘¿cuántos numeritos primero vamos a separar?’
AAA	cinco	
P	phichqata a ver separasun	‘cinco a ver vamos a separar’
AAA	uno dos tres cuatro cinco	
P	ya	
AA	cinco	
P	a ver ¿quieren más?	

Fuente: transcripción de sesión de clase del 20/11/00. Conaviri, 1º y 2º grado. Prof. F.

El profesor antes de iniciar con el ejercicio matemático, primero realiza preguntas en quechua y los estudiantes responden en castellano y él les pide que lo digan también en quechua, seguidamente les pregunta por la cantidad de números que tienen que apartar para realizar la resta. Luego, los alumnos separan y cuentan las cinco piedritas. El profesor verifica la actividad que realizaron algunos niños para ayudarles, orientarles y premiarles con la palabra “muy bien”.

Seguidamente continúan con la actividad, indicándoles que seguirán restando de las cinco piedritas y son los estudiantes quienes deciden la cantidad a restar. Los estudiantes retiran la cantidad de piedritas que mencionaron.

También, en otro ejemplo mostramos la actividad realizada en grupo. El uso de esta estrategia consiste en que los ejercicios matemáticos los realicen los estudiantes en grupo, con la finalidad de impulsar el trabajo cooperativo, ya que “el aprendizaje socializado es ventajoso” (Calero 1999 241). El profesor indica a un grupo para que trabajen todos con sus piedritas. Así el profesor conforma dos grupos para que trabajen, cada uno de los integrantes del grupo con sus respectivas piedritas, para realizar los ejercicios y él indica que trabajarán sólo dos ejercicios. Los ejercicios de resta se encuentran escritos en la pizarra, para que los estudiantes puedan ejecutar los mismos con sus piedritas. El profesor los orienta en la realización de los ejercicios. En los grupos empiezan a trabajar de uno en uno, o sea un niño hace la resta con sus piedritas y cuando termina otro niño da inicio al mismo ejercicio y los demás observan y ayudan a los que necesitan apoyo. Con esta estrategia, el profesor hace que los niños participen en la realización del ejercicio, primero en forma individual y luego en forma grupal tratando de promover el trabajo cooperativo (Huilamocco cuaderno de notas 2000).

4.3.1.9. Premio e incentivo

Esta estrategia está orientada a premiar e incentivar a los estudiantes por algo que hicieron bien y también incentivándolos para un mejor aprendizaje.

El profesor F en la enseñanza de las matemáticas premia e incentiva a sus alumnos con la palabra “muy bien”, ejemplo: ***castellanu simipiri ¿hayk’an kay?*** ‘en lengua castellana ¿cuánto es esto?’. Pregunta el docente y a la respuesta que dan los estudiantes él dice: “muy bien ¿ya?”, también les ofrece un premio, que si ellos aprenden a hacer el ejercicio les traerá una manzana. Como ejemplo consideremos el siguiente fragmento de la transcripción:

Diálogo No 28

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	hatun manzanata mikhurikuyta munawaqchikchu manachu?	‘quisiesen comer una manzana grande sí o no’
AA	sí	
A	ja ah	Asentimiento en quechua.
A	arí	‘sí’
P	ya paqarin ñuqa apamusaykis ¿ya?	‘ya mañana yo les voy a traer’ ¿ya?
AA	arí	‘sí’
A	ya	
P	¿pero yachaqasun?	‘¿pero vamos a aprender?’

A	ya	
A	ya	
P	yachaqasun ah ¿ya?	'vamos a aprender ¿ya?'
AAA	ya	

Fuente: transcripción de sesión de clase del 20/11/00. Conaviri, 1º y 2º grado. Prof. F.

El profesor acude a esta estrategia de ofrecer un premio, en este caso una manzana a cambio de que los alumnos aprendan a realizar el ejercicio. Al respecto comentamos, la práctica del docente la ubicamos en la línea conductista, porque "privilegia el papel del entorno sobre el sujeto cognoscente" (Gottret 1998:37). Es decir, que si los estudiantes aprenden a realizar los ejercicios matemáticos el docente los premiará con una manzana. Para lograr dicho premio, los niños tendrían que demostrar, que efectivamente aprendieron a realizar dichos ejercicios. Una vez demostrado su aprendizaje el profesor recién cumpliría con su promesa. En el fragmento citado se observa que el aprendizaje está determinado por condicionamientos externos, en el que primero es la respuesta y luego es el estímulo. En cuanto al premio que ofrece el profesor es una promesa futura que a la larga no se cumplió

Finalizando esta parte, podemos decir que las estrategias descritas son las que el profesor F hizo uso durante el desarrollo de las llamadas clases de L1, en la cual enseña las matemáticas en la escuela de Conaviri. La enseñanza de las matemáticas, en su mayoría se desarrolla en forma oral, y usando el quechua y el castellano para que se expresen.

Resumiendo esta sección, el docente acude a las siguientes estrategias: *Operaciones con objetos imaginarios*, el docente utiliza esta estrategia para estimular la participación de los estudiantes y recurre a la imaginación de los niños para explicar los ejercicios de matemáticas, así por ejemplo les hace sumar y restar unas naranjas imaginarias.

Estrategia combinada de dibujos y preguntas y respuestas, el docente acude a esta estrategia para focalizar y mantener la atención de los estudiantes, también para activar o generar conocimientos previos a la vez que incentiva la participación de los mismos. Con dicha estrategia el docente dibuja en la pizarra y con ayuda de los dibujos realiza la suma, la resta y el doble de un número.

Operaciones con ayuda de las manos, con esta estrategia el docente estimula la atención, la participación y también activa los conocimientos previos de los estudiantes, es decir utiliza los dedos de sus manos para realizar sumas, restas o el doble de un número.

Consulta para dibujar, el docente utiliza esta estrategia para promover la participación y tomar en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes. Así por ejemplo, para realizar un dibujo consulta a los niños sobre lo que quieren que dibuje, pregunta en forma general y también menciona algunos nombres de los estudiantes preguntando por lo que quieren que dibuje el docente.

Conteo en dos lenguas, esta estrategia utiliza el profesor en el repaso de contar los dibujos que efectúa en la pizarra, como una forma de retroalimentación, haciendo que los estudiantes cuenten espontáneamente en castellano o en quechua la cantidad de dibujos que observan en la pizarra, seguidamente el docente les pide que cuenten también en la otra lengua.

Juegos matemáticos, con el uso de esta estrategia el docente apoya y facilita un mejor aprendizaje de los estudiantes, porque mediante el juego los niños aprenden mejor, ayudando de esta manera a consolidar sus conocimientos. Esta estrategia la hemos subdividido primero en: juego todos al frente, donde los estudiantes todos salen al frente y el docente indica que deben tomarse de las manos según la cantidad que él mencione. La otra subclasificación es inventando un cuento, con esta estrategia también el docente hace que los estudiantes participen, porque él dibuja en la pizarra y seguidamente inventan una especie de cuento con dichos dibujos aumentando o disminuyendo los mismos, es decir sumando o restándolos.

Copian los ejemplos, el docente utiliza esta estrategia para hacer que los estudiantes copien o anoten en sus cuadernos los ejercicios matemáticos que realizaron, los estudiantes obedecen y consultan sus dudas al docente.

Ejercicios matemáticos con piedritas, con dicha estrategia el docente incentiva la participación de todos los estudiantes en la práctica de esta operación, para lo cual primero el profesor escribe los ejercicios en la pizarra y les dice que lean los ejercicios para seguidamente resolver los ejercicios con la ayuda de las piedritas.

Premio e incentivo, el docente utiliza esta estrategia para premiar e incentivar a los estudiantes por algo que hicieron bien y también los incentiva para un mejor aprendizaje. Este tipo de práctica docente es conductista ya que el docente primero pide que demuestren a los niños su aprendizaje para luego premiarlos. Lo malo fue que el docente no cumplió con el premio ofrecido, es decir es un conductista no consecuente.

4.3.2. Estrategias usadas por la profesora Amelia en la enseñanza de lengua materna

Observamos que la profesora sólo se expresa en castellano y como dijimos anteriormente ella es monolingüe castellano hablante que labora en un centro educativo primario EBI, donde necesariamente, en este caso, los docentes deberían ser bilingües quechua-castellano. Este caso de la mencionada docente no es el único ni el primero, sino es un problema con el que el PEEB Puno también ha tropezado, tal como dimos a conocer en el tercer capítulo de este trabajo.

En esta sección presentaremos las estrategias usadas exclusivamente por la profesora A en la enseñanza del quechua como L1 en la escuela de Huilamocco, en los grados 5º y 6º. La profesora A hace uso de las siguientes estrategias: comparación, reconocen variantes dialectales propias, explicación sobre variante dialectal quechua, explicación y dictado, pronunciación por explicación, dibujo, significados de palabras, trabajo con alumnos en la pizarra, lectura y finalmente re-lectura.

A continuación realizaremos una inferencia de las estrategias a las que recurre:

4.3.2.1. Comparación

Esta estrategia consiste en realizar comparaciones de la forma y el contenido del quechua con el castellano. La profesora constantemente recurre a esta estrategia de comparación durante el desarrollo del tema. Por ejemplo, en la enseñanza de lengua materna, la profesora presenta el abecedario del castellano y seguidamente les pregunta: “¿ustedes creen que todo este abecedario entrará en quechua?” y algunos de los alumnos respondían “sí, sí” y otros decían “noo”; al escuchar estas respuestas ella dijo: “a ver, vamos a ver cuál entra”. Inmediatamente la profesora empezó a preguntar: “¿La A? Y los estudiantes respondían “síí”, “¿la B?” y la respuesta que se escuchaba era “noo”, “¿la C?”, nuevamente respondían “noo”; de esta manera procedió con todo el abecedario castellano y al finalizar con esta actividad les dijo: “entonces no entra todas las letras”. (Huilamocco, cuaderno de notas 24/10/00 Pág. 22).

Seguidamente mostramos otro ejemplo de la estrategia de comparación que realiza la profesora cuando va dictando:

Diálogo No 29

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	"i" y la "K" se pronuncia igual que en el castellano	
A	¿la "i"?	
P	y la "K"	
A	y la "K"	
A	¿cómo has dicho profesora?	
P	la "i" y la "K" se pronuncia igual que en el castellano	
A	¿pronuncia?	
P	igual que en el castellano	
A	castellano	
P	ya ahora viene la "H", la "H" escuchen primero	
P	la "H" es una palabra muda ¿no cierto? pero en el quechua cuando ponemos delante de una vocal se va pronunciar como	
A	jota	
P	jota ¿no cierto?	

Fuente: transcripción de sesión de clase del 31/10/00. Huilamocco, 5º y 6º grado. Prof. A.

En los dos ejemplos se observa, que en la enseñanza del quechua como L1 la profesora realiza comparaciones. Así en el primer ejemplo, compara el abecedario castellano con el abecedario quechua, para que los estudiantes observen la diferencia y sepan que varias letras del abecedario castellano son utilizadas en el abecedario quechua. En el segundo ejemplo hace la comparación en cuanto a la pronunciación de algunas letras del quechua que se pronuncian igual que en el castellano.

El parámetro de referencia de la profesora es el castellano. Por eso cuando la docente dice que la "H" es una palabra muda está realizando la comparación utilizando el parámetro castellano, porque en esta lengua la "H" es muda, pero en el quechua esta consonante no es muda.

4.3.2.2. Reconocen variantes dialectales propias

Esta estrategia está orientada al reconocimiento de las variantes dialectales del quechua propias de su zona, en contraste con la variedad del texto escrito (en papelote) y realizar los reemplazos tomando la variedad que ellos hablan. Como ejemplo presentamos a continuación un fragmento de la transcripción:

Diálogo No 30

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	ya entonces ahora ustedes a mí me van a decir a ver cuál de estas partes no coincide con lo que ustedes hablan	

A	rinri	‘oído’
A	rinri está mal	‘oído esta mal’
P	rinri	‘oído’
A	rinri	‘oído’
A	ningri tiene que ser pe	‘oído tiene que ser pe’
P	¿ningri?	‘¿oído?’
A	ningri	‘oído’
A	si	
A	rinri	‘oído’
A	ningri	‘oído’
P	ya	
A	ningri	‘oído’
P	lapicero quién ha levantado	
P	ah, ya	
P	vamos a corregir ¿ya?	

Fuente: transcripción de sesión de clase del 17/10/00. Huilamocco, 5º y 6º grado. Prof. A.

La profesora en el desarrollo del tema titulado ***riqsisun kuerpunchista***[24], ‘conozcamos nuestro cuerpo’, pide a los estudiantes que le mencionen las palabras quechuas del papelote que no concuerden con la variedad que ellos conocen y hablan. Inmediatamente algunos de los estudiantes mencionan la palabra “*rinri*” para que la cambie por la palabra “*ningri*”. La profesora acepta realizar la corrección de dicha palabra. Revisando el diccionario quechua la escritura de oído en quechua es ”*rinri* = el oydo de la oreja” (Gonzáles 1989:318), pero también existe otra forma de escribir dicha palabra: “oydo oreja = *rincri*” (Gonzáles 1989:612), esta última se asemeja a la versión de los estudiantes. Otra aproximación a la versión de los estudiantes es”ninri = Oreja; oído. Asa de un recipiente” (Cerrón 1994:57). Pero la forma etimológica propuesta de esta palabra es rinri (Cerrón 1994b).

De esta manera, los estudiantes mencionan las palabras que no son de la zona y la profesora corrige según lo que dicen los estudiantes. Para ilustrar a continuación les presentamos las palabras con las cuales los estudiantes no estuvieron de acuerdo y sus correspondientes en la variedad local:

Cuadro 10: correcciones de algunas palabras que realizaron los estudiantes

Palabras escritas por la profesora.	Correcciones realizadas por los estudiantes.
Rinri	Ningri
Qhasqu	Pichu
Kukuchu	Muqlli
Chanka	Phaka
Tayku	Winthu
Muqu	Qunquri

Fuente : Elaboración propia en base a la transcripción.

[24] Este título sigue al patrón castellano, porque primero el verbo está seguido del objeto, en quechua debía ser **kurpunchikta riqsisunchik.**

La profesora, según dijo, extrajo los nombres de las diferentes partes del cuerpo de un texto y se supone que los textos están escritos con el quechua normalizado, en este caso “rinri”, que se lee como ningri. Talvez a la profesora le faltó dar esta explicación a los estudiantes. Lo interesante es que los estudiantes hacen prevalecer su postura, así un niño manifestó: “*ningri tiene que ser pe*”, notándose así las relaciones de poder entre profesora y estudiantes, estos últimos como hablantes de la lengua.

Las estrategias usadas por la profesora A en la enseñanza y aprendizaje de la asignatura de lengua materna parece estar dirigida a suplir su falta de comprensión en quechua.

4.3.2.3. La explicación sobre variante dialectal quechua

La presente estrategia está orientada a la breve explicación que la profesora brinda a los estudiantes sobre las variedades del quechua, porque, ellos al comparar la variedad que la profesora había escrito con la variedad de la zona, observaron varias palabras con las cuales no estaban conformes, motivo por el cual la profesora recurrió a la estrategia de la breve explicación. Seguidamente mostramos un ejemplo en el fragmento de transcripción siguiente:

Diálogo No 31

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	ya este... uds. saben que el quechua de diferentes zonas ya les he dicho la otra vez que no es igual, ¿no cierto?, lo que hablamos	
A	sí sí	
P	entonces, por ejemplo este cuerpo humano yo ley sacado del libro de quechua que tiene el profesor Calixto	
A	sí	
P	y y y no coincide con las palabras que ustedes dicen ¿no cierto?	
AA	sí	

Fuente: transcripción de sesión de clase del 17/10/00. Huilamocco, 5º y 6º grado. Prof. A.

La estrategia es hacer que los estudiantes tengan conocimiento sobre la variedad del quechua. Es decir, que el quechua de diferentes partes no siempre es igual al quechua que se habla en la zona, tal vez a la docente le faltó explicar sobre la escritura normalizada del quechua en los libros y que la pronunciación sigue siendo la misma en cada variedad de dicha lengua, en este sentido expresa Cerrón cuando dice: “...este intento por normalizar y unificar la escritura del quechua se hace en el nivel escrito mas no en el de la pronunciación; ello quiere decir que en el habla común

y corriente nada impide que se sigan empleando las distintas realizaciones de los morfemas mencionados" (Cerrón 1994a:67), pero entendemos que esto no pudo ser por el monolingüismo y falta de preparación de la docente que labora en un contexto bilingüe.

Esta estrategia contribuye a los estudiantes para ampliar un poco más su visión sobre las variedades dialectales del quechua, pero la explicación que ella brinda es muy superficial y no basta para que los estudiantes tengan un mayor conocimiento de ello.

4.3.2.4. Pronunciación enseñada por explicación

Esta estrategia está orientada a la participación de los estudiantes mediante la pronunciación de las vocales y consonantes del alfabeto quechua. A la vez que la profesora va dictando y explicando, también hace que los estudiantes pronuncien algunas de las vocales y consonantes del alfabeto quechua. Como ejemplo mostramos un fragmento de la transcripción:

Diálogo No 32

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	entonces ¿cómo vamos a pronunciar?	
A	glotalizada	
P	¿cómo vamos a pronunciar?	
A	kha	
P	kha	
A	k'a	
P	k'a	
P	¿cómo está llegando nuestra lengua cuando pronunciamos?	
A	k'a	
A	kha	
A	arriba	
P	arriba ¿no?	
A	k'a	
A	kha	
P	en la parte velar	
A	si	
A	profesora yo no llevo arriba mi lengua	
A	yo tampoco	
P	¿dónde llevas tu lengua?	
A	abajo	
A	abajo mira	
A	kha	

Fuente: transcripción de sesión de clase del 31/10/00. Huilamocco, 5º y 6º grado. Prof. A.

En la cita, observamos que la docente brinda a los estudiantes una explicación "teórica" sobre la pronunciación del quechua, pero la docente no pronuncia correctamente y al parecer no entiende muy bien dicha teoría, lo cual conlleva a una

confusión en la pronunciación, y en la cual dos estudiantes sin temor alguno participan expresando que ellos no llevan la lengua arriba en la pronunciación de la grafía “k’a”, como indicaba la docente. La confusión de la pronunciación de la docente es tal vez porque existen diferencias de “tres tipos de oclusivas: simples, aspiradas y glotalizadas” (Cerrón 1994a:23), en el caso de K’ se ubica en oclusivo glotal.

En este contraste de la teoría de la docente versus la intuición empírica de los alumnos, expresamos que los niños desde que nacen están expuestos generalmente a la lengua de sus padres. Es decir, a los diálogos familiares, en este sentido los niños quechuas saben elaborar todos los sonidos de su lengua y la docente no es la indicada para enseñar a los niños quechuas a hablar y mucho menos a pronunciar su lengua. La docente lejos de escuchar a los alumnos y aprender de ellos persiste con su teoría. Es decir, no muestra una actitud positiva de reconocer que los niños son hablantes de dicha lengua y donde lo que importa es el uso en situaciones reales y no la explicación formal.

La docente con la estrategia de pronunciación enseñada por explicación lo que busca tal vez es hacer que los estudiantes aprendan a simbolizar lo que hablan, lo que entienden clara y significativamente. Al parecer, la docente piensa que la enseñanza de la L1 (quechua) en dicho contexto es enseñar una segunda lengua a los estudiantes, motivo por el cual, ella trata de enseñarles la pronunciación mediante su teoría. Lo que se requiere en realidad es como dicen Krashen y Terrel un “enfoque natural” en la enseñanza de la lengua, porque “el **Enfoque Natural**[25] es muy diferente de la enseñanza de la gramática tradicional y del enfoque del tipo laboratorio de idiomas” (Krashen y Terrel, citado en Baker 1997:155).

4.3.2.5. Dibujo

Otra estrategia utilizada por la profesora A para consolidar el aprendizaje es el dibujo. Esta estrategia consiste en que la profesora les dice que dibujen el cuerpo humano y que coloquen los nombres respectivos de dicho cuerpo. Es decir, la estrategia es hacer dibujar el cuerpo humano y denominar sus partes. Como ejemplo consideremos el siguiente fragmento de transcripción:

[25] El énfasis es del autor.

Diálogo No 33

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	ya ahora en sus cuadernos me van a dibujar y cada uno me va escribir su pa sus partes	
A	ñuñu mana kanchu chaypaq	'no tiene sus senos'
P	ah ñuñu también ponle	'ah senos también ponle'
AAA	ja ja ja	(risas)
A	maytaq ch'ipuqu mana kanchu	'¿dónde está sus pestañas?, no tiene'
A	ja ja ja	(risa)
A	kay, kay, kay	'esto, esto, esto'
A	pestaña	
A	kay ch'ipuqu mana kanchu ah	'aquí no tiene pestaña'
AA	ja ja ja	(risas)
A	sillupis mana kanchu	'tampoco tiene uñas'
A	sillupis mana kanchu	'tampoco tiene uñas'
A	kirupis mana kanchu	'tampoco tiene dientes'
AA	ja ja ja	(risas)
P	¿cuál es sillu?	'¿cuál es uña?
A	sillu este es pe uña	'uña este es pe'
P	no pero eso no pues, solamente las partes que están más resaltantes estamos haciendo ¿ya?	

Fuente: transcripción de sesión de clase del 17/10/00. Huilamocco, 5º y 6º grado. Prof. A.

El tema que desarrolla la profesora es "*riqsisun kuerpunchista*", para lo cual, ella trajo el cuerpo humano dibujado en un papelote. A determinadas partes de este cuerpo humano señalaban unas flechitas, esto con la finalidad de que coloquen el nombre que le corresponde a dichas partes. Una vez colocados dichos nombres, la profesora les pide que dibujen el cuerpo humano en sus cuadernos y que a la vez anoten los nombres de sus diferentes partes.

El peso cultural del quechua aparece en este fragmento de la transcripción, porque los estudiantes empiezan a mencionar varias partes del cuerpo humano que la profesora no los había dibujado, pero que era de conocimiento de ellos. Se observa también, que los estudiantes participan en mayor número, tal vez porque es un tema que ellos conocen y que es de su práctica cotidiana, además, que este aprendizaje significativo parte de las experiencias y saberes previos de los niños. Así, ellos optan por mencionar más detalladamente aquellos nombres que no fueron citados en el dibujo, la reacción que tuvo la profesora frente a esta actitud de los estudiantes fue decir que sólo estaba tomando en cuenta las partes más resaltantes. Lo que significa que los estudiantes por su realismo se fijan en los detalles que la docente no tomó en cuenta, cuando algunos niños empiezan a mencionar esos detalles omitidos, la clase se torna en un motivo de risa.

Se puede observar en la cita que la docente es la que aprende de los niños, porque repite la palabra "¿cuál es *sillu*?", obteniendo la respuesta inmediata de los estudiantes. El uso de esta estrategia también es utilizada por la docente para suplir su desconocimiento del quechua.

Esta estrategia de hacer dibujar, es para complementar lo desarrollado y permite también consolidar lo aprendido.

4.3.2.6. Significados de palabras

Esta estrategia consiste en la indagación del significado de palabras en quechua y está orientada a buscar la participación de los estudiantes en forma oral. Para este efecto la profesora escribe algunas palabras en la pizarra, para luego preguntarles a los estudiantes el significado de las mismas. Ejemplo:

Diálogo No 34

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	qué quiere decir esto	
A	chusi	
A	chulli	
P	chulli	
A	chulli ¿qué es?	
P	chulli, ¿qué quiere decir?	
A	ch'ullu	'gorro'
P	chulli está con doble como dos aches una che y una ache	
A	imata chay	'qué es eso'
A	manachu ch'ulla	'no será disparejo
A	imataq chay	qué será eso'
A	chuqlla se llama pe	'choza se llama pe'
P	ahorita ¿con qué estoy yo?	
A	lentes	
A	gripe	
A	gripe tapado nariz	
P	catarro ¿no cierto?	
AA	si	
P	eso es	
P	chulli quiere decir catarro	
A	mana yacharqanichu chaytaqa	'yo no sabia eso'

Fuente: transcripción de sesión de clase del 31/10/00. Huilamocco, 5º y 6º grado. Prof. A.

La docente escribe primero la palabra (*Chhulli*) y luego procede con la pregunta, es una estrategia que ella utiliza para llegar al significado u obtener el significado de dicha palabra. También es una manera de enseñar mediante el método de la palabra. Ninguno de los niños conocía el significado de dicha palabra. Pensamos que este desconocimiento es porque son palabras de otra variedad dialectal del quechua o

porque son palabras normalizadas en su escritura, mas no en la pronunciación, pero de todas maneras fue útil este aprendizaje para los estudiantes, porque ampliaron un poco su vocabulario conociendo el significado de algunas palabras desconocidas para ellos.

La estrategia de conseguir el significado de algunas palabras, no tuvo buenos resultados, porque los niños desconocían dicha palabra, al final la profesora tuvo que ayudarles para tratar de conseguir el significado.

Buscando la palabra *chhulli* en el diccionario encontramos lo siguiente: "*Chhulli* = romadizo" (Gonzáles 1989:120), dicha palabra significa que la persona está con catarro o resfriado.

4.3.2.7. Trabajo con tarjetas

Esta estrategia está orientada en conseguir la participación física y mental de los estudiantes, para lo cual, la profesora hace entrega de una tarjeta a cada uno de los estudiantes. Previamente las tarjetas ya traían escritas las diferentes partes del cuerpo humano en quechua. La profesora les da indicaciones previas para que los estudiantes coloquen las tarjetas donde corresponde. También la profesora les da cinta adhesiva para que puedan colocar las tarjetas, mientras que ellos comentan sobre los nombres de las partes del cuerpo que les tocó. A continuación mostramos como ejemplo un fragmento de la transcripción:

Diálogo No 35

P = profesor /a A = un niño /a (sl) = silencio
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	a ver, a ver empieza Noemí, ¿dónde corresponde esta **tarjetita**?, a ver (sl)	
A	no	
A	no	
A	uma	
AAA	cabeza	
P	cabeza ¿está señalando a la---?	
A	cabeza	
P	cabeza ¿no?	
A	cabello es	
P	ya cabeza	
P	cabello está señalando aquí, aquistá mira un **cabellito** está señalando	
A	si	
P	ya, a ver Alejandra	

Fuente: transcripción de sesión de clase del 17/10/00. Huilamocco, 5º y 6º grado. Prof. A.

La profesora designa a una alumna para que inicie el colocado de las tarjetas donde corresponde, en este caso la flecha señala el cabello (en el papelote donde la profesora dibujó el cuerpo humano) y algunos de los estudiantes participan ayudando a la niña para que ubique la tarjeta donde corresponde. También la profesora ayuda para que la niña se oriente. Esta estrategia permite la participación de todos los estudiantes y además, tiene un propósito lúdico para ellos.

Esta estrategia del trabajo con tarjetas es una actividad significativa y parte de los conocimientos previos que tienen los estudiantes. El clima que genera esta estrategia es bueno. Es decir, que los estudiantes se muestran alegres y participan activamente, mostrando confianza, tal vez porque son hablantes de la lengua y a la vez que el tema desarrollado es sobre su mundo experiencial y sus conocimientos previos. Con esta estrategia la docente también pretende iniciar y/o ejercitar operaciones mentales, porque los estudiantes tienen que ejercitar su mente para poder lograr lo propuesto.

4.3.2.8. Voluntario para escribir

Esta estrategia está orientada al aislamiento voluntario del estudiante del grupo general para que escriba. Esta estrategia tiene la finalidad de comprobar el conocimiento individual que posee el niño, mediante la escritura de algunos nombres que la docente pide que escriban. Como ejemplo mostramos el siguiente fragmento de la transcripción:

Diálogo No 36

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	a ver, quién quiere escribir sarna en quechua, sarna	
A	yo	
A	qarachi	'sarna'
A	sarna a las ovejas le pega	
A	sarna	
A	qarachi	'sarna'
P	¿cómo se dice sarna?	
A	qarachi	'sarna'
A	qarachi	'sarna'
A	qarachi	'sarna'
P	¿así se dice?	
A	¿ahinachu?	'¿es así?'
P	qarachi ¿se dice sarna?	
A	así, qarachi, qarachi, qa qa	'así, sarna, sarna...'
A	sí	

Fuente: transcripción de sesión de clase del 31/10/00. Huilamocco, 5º y 6º grado. Prof. A.

En la cita, la profesora no designa directamente a ningún estudiante para que escriba la palabra sarna, sino, pide un voluntario que desee hacerlo. Un niño varón fue el que se ofreció voluntariamente y escribió "*qarachi*". La profesora al parecer tenía otra palabra anotada en su cuaderno, motivo por el cual, ella expresó su duda "¿así se dice?", "¿*qarachi* se dice sarna?".

Es interesante la actitud de algunos estudiantes y en especial de uno de ellos, que sabiendo del monolingüismo castellano de la profesora, repite dos veces la palabra qarachi y de igual manera pronuncia "qa, qa", como para enseñar a la profesora la pronunciación de dicha palabra, o sea, mientras la docente va buscando y aplicando estrategias diversas para lograr la participación de los estudiantes y así garantizar su aprendizaje, los estudiantes también van procesando la información.

La aplicación de esta estrategia, ofrece la oportunidad al estudiante para desarrollarse. Mientras que el aislar al individuo del grupo donde es anónimo y por ende protegido tiene la finalidad de buscar un mejor control de cada estudiante, así según Nayra (s/f.:10) "el asignar lugares individuales hace posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos". Es decir, que la forma de distribución de los estudiantes es un elemento clave para la disciplina, no obstante, continuamente estamos vigilados y controlados por determinadas leyes, normas, reglamentos y otros. En este sentido Deleuze expresa:

> el individuo nunca cesa de pasar de un ámbito de encierro a otro, cada uno gobernado por sus propias leyes: primero la familia; en seguida, la escuela ("ya no estás dentro de tu familia"); luego el cuartel ("ya no estás dentro de la escuela"); luego la fábrica; de vez en cuando el hospital; y acaso alguna vez la prisión, lugar de encierro por excelencia. (Deleuze s/f.:1)

El ser humano no puede vivir en un libre albedrío, porque todos los ámbitos están regidos por normas, leyes y otros, en este sentido al ser humano se inculca respecto de lo bueno, lo normal, lo que hay que ser y tener para ser reconocido en su identidad, en este caso en su identidad de estudiante y que el otro lo identifique como tal.

4.3.2.9. Lectura

La profesora A acude a la estrategia de lectura para la enseñanza del quechua como L1. Esta estrategia está orientada a la participación de los estudiantes mediante la lectura, para lo cual la profesora trajo papelotes con el abecedario castellano y quechua, que los estudiantes tienen que leer. Seguidamente describiremos el ejemplo:

La profesora en un primer papelote presenta en forma escrita el abecedario del castellano. Esta estrategia consiste en hacer leer todo el abecedario. Mientras la

profesora coloca el papelote, algunos alumnos leen en voz baja y otros observan el escrito que realizó la profesora. Algunos alumnos se dieron cuenta que faltaba la consonante “ñ”, inmediatamente hacen notar esta ausencia a la profesora: “profesora falta la eñe”. La profesora responde “ah me he olvidado, ahorita lo pongo”. La profesora coge un plumón (marcador grueso) y coloca la consonante que faltaba y seguidamente les dice “ahora vamos a leer”. Los estudiantes leen en coro: a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, ll, m, n, ñ, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z. (Huilamocco, cuaderno de notas 24/10/00 Pág. 21-22).

En un segundo papelote ella presenta en forma escrita el abecedario quechua y les dice “a ver vamos a leer” y todos en coro inician con la lectura. El alfabeto quechua que presentó la profesora es el siguiente: a, ch, chh, ch’, i, h, k, kh, k’, l, ll, m, n, ñ, p, ph, p’, q, qh, q’, r, s, sh, t, th, t’, u, w, y. (Huilamocco, cuaderno de notas 24/10/00 Pág. 23). En este abecedario de las palabras quechuas que presenta la profesora la”sh” continúa en el alfabeto, entonces, la normalización de “sha a chka” presenta problemas en esta zona, porque tal vez en las capacitaciones no se esté tomando en cuenta la normalización del quechua en su versión escrita y los profesores enseñan según lo que pueden.

En el ejemplo citado, es interesante la participación espontánea de algunos estudiantes que dan a conocer la omisión de una consonante por parte de la profesora y ella reconoce tal omisión. En la lectura del abecedario quechua, los estudiantes son los que repiten y pronuncian más o menos a su parecer, porque la profesora no sabe el quechua y ella se orienta con la pronunciación que realizan ellos.

4.3.2.10. Hacer leer varias veces

En otra sesión de clase, la profesora A. en la enseñanza de L1 trata el tema de las partes del cuerpo humano en quechua, para lo cual les presenta el cuerpo humano dibujado, al cual los alumnos primero colocan sus partes y luego les hace leer varias veces los nombres de las diferentes partes del cuerpo humano en quechua. En otro momento ya para terminar la sesión de clase nuevamente les hace leer los nombres del cuerpo humano en quechua. Ejemplo:

Diálogo No 37

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	vamos a repetir otra vez ¿ya?	
AA	ya	
A	uma	‘cabeza’

P	¿qué se llama?	
AAA	uma	‘cabeza’
A	rinri	‘oreja’
AAA	sinqa, kunka, pichu, waqtan, wiksa	‘nariz, cuello, pecho,costilla, barriga’
AA	maki	‘mano’
AAA	maki	‘mano’
A	phaka	‘pierna’
AAA	phakan	‘pierna’
A	winthu	‘nudillo del pie’
AA	winthu	
AAA	chaki	‘pie’

Fuente: trascripción de sesión de clase del 17/10/00. Conaviri, 1º y 2º grado. Prof. F.

La profesora señala en el dibujo del cuerpo humano determinadas partes y los estudiantes van repitiendo dichos nombres. En la cita, se puede observar que la profesora para iniciar la actividad formula una pregunta y después sólo señala con su dedo y los estudiantes mencionan el nombre que le corresponde, es decir como la docente no sabe el quechua, no puede realizar las preguntas en dicha lengua.

Esta estrategia está orientada a buscar la participación de todos los estudiantes en la lectura reiterada de las diferentes partes del cuerpo humano; esta estrategia resultó efectiva, porque los estudiantes participan en su totalidad en forma activa y dinámica, no mostraron en ningún momento temor a ser censurados en su participación. Más al contrario, el tema desarrollado recoge las experiencias previas de los estudiantes, haciendo que se sientan en un ambiente familiar.

La estrategia utilizada por la docente también está orientada a suplir su desconocimiento del quechua, porque son los niños los que leen y pronuncian las palabras, mientras que ella sólo señala dichas palabras.

Para finalizar la sección, podemos decir que las estrategias usadas en la enseñanza de la lengua materna depende del profesor, respecto del tema a desarrollarse. Y las estrategias que hemos descrito son las que pudimos verificar en el desarrollo de la asignatura ya mencionada. En la enseñanza de la lengua materna, existe el predominio de lo oral, porque sólo en algunos momentos los alumnos escriben lo que la profesora les indica.

Además, anotamos que en la enseñanza de esta asignatura, la lengua que la profesora usa es el castellano, por ser la lengua que ella domina, pero se ve obligada a enseñar el quechua.

Finalmente resumimos las estrategias a las cuales acude la docente:

Comparación, esta estrategia es utilizada por la docente para realizar comparaciones de la forma y el contenido del quechua con el castellano. Tal vez porque el parámetro de referencia de dicha docente es el castellano.

Reconocen variantes dialectales propias, donde los estudiantes reconozcan las variantes dialectales del quechua propias de su zona, en contraste con la variedad del texto escrito (en papelote) y realizar los reemplazos tomando la variedad que los niños hablan.

Explicación sobre variante dialectal quechua, la docente explica brevemente a los estudiantes sobre las variedades del quechua, esto porque ellos compararon la variedad escrita en la pizarra con la variedad de la zona, observaron varias palabras con las cuales no estaban conformes, motivo por el cual la profesora recurre a la estrategia de la breve explicación.

Pronunciación enseñada por explicación, la docente busca la participación de los estudiantes haciendo que pronuncien las vocales y consonantes del alfabeto quechua, según lo que ella va explicando.

Dibujo, tiene la finalidad de ayudar en consolidar lo desarrollado, para lo cual la docente les indica que dibujen el cuerpo humano y que coloquen los nombres respectivos de dicho cuerpo.

Significados de palabras, es utilizada por la docente para buscar la participación de los estudiantes y consiste en que la docente escribe en la pizarra palabras en quechua, y les pregunta el significado de las mismas.

Trabajo con tarjetas, para lo cual la docente a cada estudiante le da una tarjeta que contiene un nombre de determinada parte del cuerpo, correspondiendo colocar dicha tarjeta donde corresponde.

Voluntario para escribir, aquí la docente busca que los estudiantes en forma voluntaria salgan al frente para escribir en quechua lo que ella menciona.

Lectura, hace que los estudiantes participen mediante la lectura, para lo cual la profesora trajo papelotes con el abecedario castellano y quechua.

Hacer leer varias veces las partes del cuerpo humano en quechua, en otro momento ya casi para finalizar la sesión de clase nuevamente hace leer dichos nombres.

4.3.3. Estrategias usadas por el profesor José en la enseñanza de las Ciencias naturales

En la observación se pudo verificar que el profesor hace uso de varias estrategias para la enseñanza de dicha asignatura. A continuación describiremos las estrategias empleadas por el profesor J, en la enseñanza de las ciencias naturales en la escuela de Huilamocco:

El docente en un inicio nos manifestó que enseñaba el quechua como lengua materna, inclusive nos proporcionó su horario en el cual figuraba dicha asignatura, pero en realidad, en la hora de L1 el docente enseñaba Ciencias Naturales que el docente denominaba enseñanza de la L1.

4.3.3.1. Explicación y demostración

Esta estrategia consiste en que el profesor explica brevemente sobre el experimento que realizan, mientras que los estudiantes observan la demostración que realiza el profesor. Seguidamente mostramos cómo el profesor coloca dos bolsas de plástico, una con aire y la otra vacía, para que los estudiantes observen la diferencia en cuanto al peso:

Diálogo No 38

P = profesor /a A = un niño /a (N.E.) = no se entiende
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	a ver, kunan kay larupi aire kachkan	'a ver ahora aquí en este lado está con aire'
P	kay larupitaq mana kanchuuu na aire	'en este otro lado no hay aire'
P	(N.E.)	
A	qué pasa pue has dicho	
P	a ver, manam igualchu rikiy	'a ver, no es igual ¿no cierto?'
P	¿ya vez?	
AA	aja ja ja	(risas)
P	¿pisanchu kay?	'¿pesa esto?'
A	pisan	'pesa'
AA	pisan	'pesa'
A	ja ja ja	(risas)
A	pisan	
P	ya vez llasan	'ya vez pesa'

Fuente: transcripción de sesión de clase del 30/10/00. Huilamocco, 1º y 2º grado. Prof. José

El profesor para realizar el experimento utiliza dos bolsas de plástico, un palo pequeño y un pedazo de lana. Realiza la demostración y a la vez explica lo que está haciendo. Para demostrar que el aire tiene peso: primero rellena de aire una de las bolsas de plástico. En segundo lugar amarra las bolsas a ambos extremos, pero una de las bolsas la amarra sin inflar. Al momento de mostrarles las bolsas a los estudiantes va

explicando brevemente el porqué se observa que una de ellas tiene más peso que la otra.

La actividad pretende demostrar que el aire pesa. Sin embargo, “el peso del aire del globo debería estar contrarrestado por el empuje atmosférico, que según el principio de Arquímedes es igual al peso del aire desalojado por el globo” (Varela 2000:1), y el desnivel que se observa del palito que sostiene a las bolsas de plástico es por la diferencia de la densidad, para mejor comprensión, mencionamos un ejemplo de un experimento similar realizado con globos en lugar de utilizar bolsas de plástico, al respecto Duque citado en Varela (2000:2) explica:

> En el caso de los globos la inclinación de la varilla se debe a diferencias de densidad. El aire que se encuentra en el interior del globo está más concentrado ya que ha sido confinado por acción mecánica dentro del globo, esto significa que su densidad es mayor que la del aire exterior por lo que el globo tiende hacia abajo de manera de desplazar el aire que se encuentra abajo empujándolo hacia arriba, esto es equivalente a que el globo tiende a estar abajo. Ahora pudiera pensarse que la inclinación de la barra se debe a que el otro globo está vacío, pero este último es equivalente a tener un globo del mismo peso cerrado por su boca, pero de paredes más delgadas con un volumen interior igual al del globo inflado.

Entonces, la presión dentro del globo es superior a la atmosférica, esto es lo que hace que las bolsas de plástico se inflen, por lo tanto la densidad del aire interior es mayor que la del volumen de aire atmosférico desplazado por la bolsa de plástico, por lo tanto la bolsa de plástico inflada pesa más que la bolsa de plástico desinflada.

Comentando, este experimento que realiza el docente sobre el peso del aire, es un tema que tiene un significado completamente diferente y tiene otra relación con la realidad quechua y aimara. En este sentido Dietschy comenta:

> En estos idiomas no existe un término abstracto para “aire”. Sin embargo ambas lenguas tienen una multiplicidad de expresiones para designar el origen y la calidad de los vientos locales, que se utilizan para hacer predicciones para la agricultura. También relacionan el viento con ciertas enfermedades. (...) La meta del conocimiento de dichas tradiciones andinas no es un hecho objetivo aislado, ni una operación científica autónoma, sino un saber que permite obrar de acuerdo a la situación y que está integrado en las experiencias cotidianas. (Dietschy 1989:42)

Al margen del contenido, el entrelazamiento del saber tradicional con las acciones concretas constituye un elemento que merece, sin duda, ser recogido en la enseñanza y aprendizaje.

4.3.3.2. Dibujo para no molestar

Estamos tratando de estrategias para enseñar, pero a veces el docente previamente tiene que crear las condiciones para trabajar con uno de los grados a su cargo. Entonces asigna una actividad de relleno para uno de los grados y así poder trabajar con el otro.

En este sentido, esta estrategia está orientada en asignar un dibujo a los estudiantes de primero para que no molesten y no hagan bulla a los niños de segundo grado, porque la demostración del experimento sólo lo realizó con niños de segundo. A continuación mostramos como ejemplo un fragmento de la transcripción:

Diálogo No 39

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	los de primer grado un **poquito** se van callar, ¿ya?	
A	profe que se shienten	
A	allá están conversando	
P	ya	
P	por ahí, hagan un **dibujito**	
A	ja ah	
A	ja ja ja	(risas)
A	ja ja ja	(risas)
A	triángulo	
A	¿imata nin?	'¿qué dice?'
A	t'ikakunata	'plantas'

Fuente: transcripción de sesión de clase del 30/10/00. Huilamocco, 1º y 2º grado. Prof. José.

En el desarrollo del tema "el peso del aire" el profesor trabajaba con los niños de segundo grado sin tomar en cuenta a los niños de primero, sólo los recordó cuando empezaron a conversar entre ellos fomentando un poco de bullicio en la clase. Recién en ese momento el profesor les dice a los estudiantes de primero que se callen un poco, porque los niños de segundo grado empezaron a quejarse motivo por el cual el profesor les dice que hagan un dibujo cualquiera.

Con la expresión: "por ahí hagan un dibujito", el profesor da a entender que los estudiantes de primero deben hacer un dibujo como para que permanezcan en silencio y no molesten a los demás.

Sabemos que la escuela de Huilamocco es multigrado, pero el profesor raras veces toma en cuenta esto, porque generalmente en la enseñanza de las ciencias naturales trabaja sólo tomando en cuenta al segundo grado y no toma en cuenta al primer grado.

4.3.3.3. Experimentación y orientación

Esta estrategia está orientada a involucrar a los estudiantes en la experimentación, donde ellos participen realizando el experimento. Mientras el profesor va orientando y ayudándoles en lo que requieran. Como ejemplo mostramos un fragmento de la transcripción:

Diálogo No 40

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
A	está mal inflado	
P	¿ah?	
A	más aire necesita este	
P	más aire necesita ¿no?	
A	si	
A	astawan airita nicitan	
A	más tavia	'más aire necesita'
A	más aire todavía	
A	ja ja ja	
A	maa, más aire necesita	(risas)
P	ya ¿quién puede inflar a ver?	
A	yo	
A	yo profesor	
A	yo	
A	amárrale con plástico	
P	¿ya?	

Fuente: transcripción de sesión de clase del 30/10/00. Huilamocco, 1º y 2º grado. Prof. José.

Una vez que termina de hacer la demostración del experimento el profesor indica a los estudiantes para que ellos realicen el experimento y él los orienta. Al parecer, el profesor busca la participación de todos los estudiantes, pero también los niños observan y experimentan, es decir van adquiriendo conocimientos experimentalmente y no aprenden de memoria. Esta estrategia también ayuda en la consolidación de lo aprendido.

A nuestro entender la enseñanza de las ciencias naturales es para que los estudiantes ejecuten las diversas actividades consistentes en investigar el medio ambiente, su entorno, realizar descubrimientos para de esta manera acumular experiencias y consolidar sus conocimientos.

4.3.3.4. Referencia a las partes

El profesor utiliza esta estrategia de la participación para la enseñanza aprendizaje. Esta estrategia consiste en que el profesor busca la participación de los estudiantes haciendo que mencionen los materiales empleados en el experimento. En segundo lugar, el profesor pide que le nombren dichos materiales y él va anotando en la pizarra.

Una vez que termina de anotar en la pizarra, indica a los estudiantes que copien en sus cuadernos. Seguidamente veremos dichos casos:

a) Mencionan los materiales utilizados

La presente estrategia está orientada en buscar la participación de los estudiantes y recordar lo que utilizaron en el experimento, haciendo que mencionen los materiales que emplearon en dicha experimentación. A continuación consideremos el ejemplo en un fragmento de la transcripción:

Diálogo No 41

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	ya ima materialta utilisanchik ¿a ver?	‘’ya qué materiales hemos utilizado’
A	k’aspita	‘el palo’
P	¿ah?	
AAA	k’aspita	‘el palo’
P	k’aspicha	‘palito’
P	¿imatawan necitanchik?	‘¿qué más hemos necesitado?’
A	q’aytuta	‘pita’
P	lastikata	‘plástica’
P	q’aytuta	‘pita’
A	q’aytuta	‘pita’
A	lastikuta	‘plástica’
A	chayllata	‘eso no más’
P	chayllata rikiy	‘eso no más, ves’

Fuente: transcripción de sesión de clase del 30/10/00. Huilamocco, 1º y 2º grado. Prof. José.

Esta estrategia de recordar y mencionar los materiales utilizados en el experimento ayuda a ejercitar la memoria, aunque se realiza de manera breve, por el mismo hecho de que los materiales empleados en el experimento son pocos. Cabe resaltar que el docente para la realización de este experimento utiliza materiales que los estudiantes conocen y que son de su entorno.

También se observa en algunas palabras quechuas la variedad idiolectal del profesor y de los estudiantes, en el caso de las palabras: ***k’aspicha*** y ***k’aspita***, ***lastikata*** y ***lastikuta*** (*k’aspi + cha,* ‘indica diminutivo’ y *k’aspi + ta*, indica acusativo), siendo las dos últimas préstamo del castellano.

b) Recuento haciendo listas

Esta estrategia a la que recurre el profesor está orientada a facilitar el recuerdo y la comprensión de la información. En esta estrategia primero, los estudiantes mencionan los materiales que utilizaron en el experimento y el profesor los anota en la pizarra. Segundo, una vez que termina de anotar dichos materiales, les dice a los estudiantes

que también anoten ellos. Como ejemplo, primero presentamos cuando el profesor anota en la pizarra y segundo cuando los estudiantes copian en sus cuadernos:

Diálogo No 42

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	ya kunanqa ima materialta utilizanchik chayta ruwasun ¿ya?	'ya ahora qué materiales hemos utilizado eso vamos a hacer' ¿ya?
A	k'aspita, q'aytuta	'palo, pita'
A	k'aspi, q'aytu, lastica	'palo, pita, plástica'
P	ya lastiku q'aytu chayta ruwasun ¿ya?	'ya plástica, pita, eso vamos hacer' ¿ya?
A	ja ah	Asentimiento en quechua
A	a ver, a ver	
A	mira, mira	
P	listo churasun <u>a ver</u>	'listo lo ponemos a ver'
P	ya terminamos	
A	ja ja ja	(risas)
A	ja ja ja	(risas)
P	lastiku	'plástico'
A	lastiko	'plástico'
P	kaypi churasun lastiku	aquí vamos a poner plástico'

Fuente: transcripción de sesión de clase del 30/10/00. Huilamocco, 1º y 2º grado. Prof. José.

En esta actividad, la estrategia se realiza en forma oral y escrita, la diferencia con el diálogo No 41 es que dicho diálogo está centrado en la ejercitación de la memoria y se realiza en forma oral, mientras que en la siguiente estrategia, la lista se realiza por escrito, porque cada estudiante copia en su cuaderno, siendo el profesor el encargado de anotar la lista en la pizarra. En los dos casos se hace referencia a los materiales utilizados en el experimento.

Diálogo No 43

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	ya <u>a ver,</u> ruwaychik, ruwaychik qam	'ya a ver hagan, hagan tu'
A	profe, profe q'ayto, dice q'aytu	profe, profe pita dice pita'
A	profe dice k'aspicha	'profe dice palito'
P	k'aspicha ahina, ahinapuni	'palito así es, así siempre es'
P	ahinapuni ¿ya?	'así siempre es ¿ya?'

Fuente: transcripción de sesión de clase del 30/10/00. Huilamocco, 1º y 2º grado. Prof. José.

El profesor, después de anotar en la pizarra la lista de materiales utilizados en el experimento, pide que los estudiantes anoten la lista en sus cuadernos.

El uso de esta estrategia ayuda también para que los estudiantes se preparen con la escritura del quechua, porque ellos mayormente están habituados al uso oral de dicha lengua. Es interesante que el docente escriba en quechua y que motive a los estudiantes para que ellos también escriban en quechua y sientan que su lengua también es valorada y recuperada en el contexto escolar.

En este fragmento citado, hallamos otra estrategia que es la de cómo responde el docente a los cuestionamientos de los estudiantes, lo cual podemos observar en el siguiente ejemplo:

Uno de los alumnos que al parecer confunde la pronunciación con la escritura, hace su observación cuando dice: ***profe, profe q'ayto, dice q'aytu***, pero al parecer el profesor no lo escuchó o simplemente no quiso responder, porque no hubo respuesta alguna. El alumno se refería a la palabra ***q'aytu*** que el profesor anotó en la pizarra, lo cual para el alumno debía escribirse ***q'ayto***. Otro estudiante cuestiona expresando lo siguiente: ***profe dice k'aspicha*** y el profesor responde que siempre es así, sin explicar tal vez, que "*k'aspi*" es la raíz y "*cha*".el sufijo que marca el diminutivo.

En cuanto a los estudiantes, es interesante la forma cómo ellos cuestionan al docente, es decir, ellos como conocedores de la variedad dialectal de la zona, creen que no es correcta la escritura de algunas palabras quechuas.

Se puede observar en el fragmento citado que los estudiantes se sienten en un ambiente de familiaridad y confianza, porque participan activamente.

4.3.3.5. Dibujo y observación

Esta estrategia está orientada a complementar el tema desarrollado y ayudar en la consolidación del conocimiento de los estudiantes mediante el dibujo. Esta estrategia consiste en que los estudiantes dibujan en sus cuadernos el experimento que anteriormente realizaron (el peso del aire). En esta estrategia primero mostramos la indicación del profesor para que realicen el dibujo y en segundo lugar la indicación que observen para explicarles brevemente la tarea. A continuación mostramos como ejemplo fragmentos de la transcripción:

Diálogo No 44

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	ya kunan dibujasun ¿ya?	'ya ahora vamos a dibujar' ¿ya?
P	kasqanta dibujasun cuadernonchispi, munayta	'igual vamos a dibujar en nuestros

P	¿ya? huk larupi lastiku inflasqata, huk larupiri mana inflasqata, ¿ya?	cuadernos' ¿ya? 'en un lado la bolsa de plástico inflada y en el otro lado no inflada' ¿ya?

Fuente: transcripción de sesión de clase del 30/10/00. Huilamocco, 1º y 2º grado. Prof. José.

El profesor da la indicación de dibujar y a la vez recomienda que hagan igual que el experimento que realizaron. Con la finalidad de apoyar y orientarlos con el dibujo, el profesor interrumpe cuando los estudiantes se encuentran dibujando, para decirles que observen y volver a explicar brevemente, de modo que los estudiantes consoliden mejor sus conocimientos. Mostramos el ejemplo en el fragmento siguiente:

Diálogo No 45

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	Ya, a ver qhawamuychik	'ya a ver observen'
P	ya, a ver qhawakamuychik kay k'aspi, ¿chiqanchu kachkan?	'ya a ver observen este palo, ¿está recto?'
A	mana	'no'
A	manam	'no'
A	uraypi	'abajo'
P	kinraykuchkan chayta, ahinata munayta rurankis ah, chiqanta rurachkankichik mana ahinata	'esta desnivel eso, así bonito van a hacer, recto están haciendo, no así'
A	aaa	
P	ahinata rurachkankis	'así están haciendo'
A	nosotros	
P	ahinaqa chayqa, mana allinta kinraykuchkan	'así es eso no está bien el desnivel'
P	¿ya?, ama chayhinataqa ruwankischu ah, mana allinchu kanman	'¿ya?, no van a hacer así, no estaría bien'

Fuente: transcripción de sesión de clase del 30/10/00. Huilamocco, 1º y 2º grado. Prof. José.

Mientras los estudiantes dibujan, el profesor va observando por los diferentes sitios de los mismos, para ver el dibujo que ellos realizan. Al observar por ejemplo que algunos niños dibujan como si ambas bolsas de plástico tuviesen el mismo peso. Es decir, que no dibujaron con el palito inclinado sino recto, el profesor optó por explicarles brevemente mostrando el experimento que realizaron, para que ellos pudieran observar y percatarse de lo dicho por él.

4.3.3.6. Socialización del aprendizaje

La presente estrategia está orientada a buscar que los estudiantes hagan partícipes del aprendizaje a sus padres, esto mediante la socialización en casa sobre lo aprendido por los estudiantes en la escuela, también es una forma de ayudar en la consolidación de lo aprendido. Esta estrategia consiste en que el profesor después de cada sesión de clase, es decir, cuando finaliza la sesión siempre les recomienda

compartir lo aprendido con sus padres. En el fragmento de la transcripción se puede apreciar cómo el docente busca asegurarse que los niños entiendan el encargo:

Diálogo No 46

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	a ver Gaby, Gaby hinaspataq Michael willallankistaq tataykichisman tatamamaykichisman ¿ya?	'aver Gaby, Gaby después Michael van a comunicar a sus padres a sus padres y madres'
A	profe estoy dibujando	
P	tatamamaykichisman ¿ima nispa willankichik?	'a sus padres y a sus madres ¿qué diciendo van a comunicarles?'
P	Gaby, ¿ima nispa willanki?	'Gaby, ¿qué diciendo vas a comunicar?
P	ima nispa willankichik tatamamaykichisman, a ver	'qué diciendo van a comunicar a sus padres y madres, a ver'
P	aire llasanchu manachu, entendinkichik manachu	'el aire pesa o no, han entendido o no'
A	ja ah	'debemos avisar o no'
P	willanachu manachu	
AA	willana	'debemos avisar'
AAA	willana	'debemos avisar'
P	willana	'hay que avisar'
P	tataykichista aire llasanchu manachu nispa tapunkichik	'a sus padres les van a preguntar si el aire pesa o no'
P	tatamamaykichik llasan nispa nisunkichik ¿ya?	'sus padres les van a responder que pesa'
P	hina tatamamaykichik ninkichik a ver mana llasanchu nisunkichik, hina comprobado papay ninkichik ¿ya?	'entonces a sus padres y madres les van a decir, a ver no pesa les va decir, entonces, está comprobado papá van a decir ¿ya?'
P	comprobankichik	
A	huk gaseosapaq	'van a comprobar' 'para una gaseosa'

Fuente: transcripción de sesión de clase del 30/10/00. Huilamocco, 1º y 2º grado. Prof. José.

En resumen, el profesor finaliza el desarrollo del tema y siempre recomienda a los estudiantes que den a conocer lo aprendido a sus padres. Así en esta cita, sugiere que realicen la réplica de la demostración del experimento en casa. Previamente a esta demostración, ellos tendrían que preguntar a sus padres "si el aire tiene peso", para luego proceder con la demostración. Pensamos que este proceso de socialización de lo aprendido por los estudiantes con sus padres, ayudará a la mejor apropiación de lo aprendido.

Para finalizar esta sección, podemos decir que las actividades de enseñanza de las Ciencias Naturales mayormente son orales, los estudiantes sólo anotan lo que el profesor les indica. Pero el experimento del peso del aire no es sólo oral, sino que los estudiantes copian en sus cuadernos los materiales que emplearon en dicho experimento. También podemos decir que el profesor se expresa en castellano y en quechua. Es decir, es una enseñanza bilingüe donde se da la utilización de dos

lenguas en la enseñanza de las ciencias naturales. Todas las estrategias descritas son las que pudimos constatar y que seguidamente resumimos:

Explicación y demostración, tiene la finalidad de explicar brevemente sobre el experimento que efectúa el docente y los estudiantes observan la demostración que realiza el docente.

Dibujo para no molestar, es utilizada para asignar un dibujo a los estudiantes de primer grado para mantenerlos ocupados y conseguir que no molesten y no hagan bulla, porque la demostración del experimento lo realizó sólo con niños de segundo grado.

Experimentación y orientación, hace que los estudiantes participen realizando el experimento y el profesor va orientando y ayudándoles en lo que ellos requieren.

Referencia a las partes, a su vez la subdividimos en: primero, el docente hizo mencionar a los estudiantes los materiales utilizados en el experimento. Y en segundo lugar, realizan un recuento en listas, esta estrategia consiste en que nuevamente los estudiantes nombran dichos materiales y el docente los anota en la pizarra, seguidamente indica a los estudiantes que copien en sus cuadernos

Dibujo y observación, hace que los estudiantes dibujen en sus cuadernos el experimento que realizaron (el peso del aire), tal vez con la finalidad de ayudar en la consolidación de los conocimientos adquiridos.

Socialización del aprendizaje, hace partícipes en la enseñanza aprendizaje a los padres de familia, mediante la socialización en casa sobre lo aprendido por los estudiantes en la escuela, también es una forma de ayudar en la consolidación de lo aprendido.

4.3.4. Estrategias usadas por el profesor Wilber en la enseñanza de lenguaje

En esta parte conoceremos las estrategias empleadas por el profesor W. de la escuela de Conaviri. El mencionado docente tiene a su cargo el 3º y 4º grados. El profesor en la hora de enseñanza del quechua como L1 enseña lenguaje, haciendo uso de las dos lenguas (castellano y quechua). A continuación iremos dando a conocer las mismas.

En el caso del profesor W hemos observado que hace uso de una estrategia que es de relajamiento y que no hemos observado en otros docentes, es particular al profesor y no a la materia.

4.3.4.1. Elicitación de ejemplos

Para incentivar la participación de los estudiantes, el profesor acude a la estrategia de elicitación de ejemplos al frente. Esta estrategia consiste en que el profesor solicita ejemplos de palabras que lleven tilde y los estudiantes sugieren palabras que llevan tilde. El docente anota en la pizarra sólo las palabras con tilde, comentando sobre los acentos prosódicos. A continuación como ejemplo mostramos el siguiente fragmento de transcripción:

Diálogo No 47

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	kunan risun pizarraman	'ahora iremos a la pizarra'
A	ay	
A	ya	
A	aquí	
A	apura	
A	ya	
A	que	
A	ja aja ja	(risa)
P	ya niños, ejemplo	'ya niños, ejemplo a ver díganme'
	a ver niwaychik	
A	canción	
P	canción	
A	la próxima profesor	
P	canción, listo	
A	tantísima	
A	reloj	
P	reloj no lleva tilde tiene	
	acento prosódico	
A	tantísima	

Fuente: transcripción de sesión de clase del 13/11/00. Conaviri, 3º y 4º grado. Prof. W.

El profesor a manera de variar la sesión de clase invita a los estudiantes a pasar al frente. Denominamos "variar la clase" porque, los estudiantes normalmente se encuentran ubicados en sus mesas mirando al frente y el invitar a que pasen todos al frente por algunos instantes es una manera de transformar la organización del salón de clase. Y en este caso el docente convoca a todos los estudiantes al frente para que mencionen ejemplos que lleven acento ortográfico. Mientras los estudiantes mencionan dichas palabras, el profesor va anotándolas en la pizarra y cuando alguna de las palabras que le dictan no lleva tilde, él les dice que no lleva. Al observar a los estudiantes al frente pudimos constatar que no todos los estudiantes producían los ejemplos, porque algunos de ellos observaban en silencio u optaban por mirar a otros lados de una manera distraída. Al finalizar esta elicitación de ejemplos los estudiantes nuevamente retornan a sus sitios para anotar el concepto de acento ortográfico.

4.3.4.2. Explicación

La presente estrategia consiste en que el profesor explica a todos los estudiantes sobre las palabras que no llevan tilde y que mencionaron ellos. Esta explicación tiene la finalidad de ayudar en la enseñanza aprendizaje. Como ejemplo mostramos un fragmento de la transcripción:

Diálogo No 48

P = profesor /a A = un niño /a N:E: = no se entiende
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	algunos llevan tilde algunos no, pero suena fuerte ¿no?	
A	sí	
P	otros definitivamente tienen acento wakinkunataq mana apanchu ¿no?	'...otros no llevan ¿no?'
A	apan	'lleva'
A	si	
P	depende por ejemplo wakin sutikunamantaqa	'depende por ejemplo de algunos nombres'
A	(N.E.)	
AA	ja ja ja	(risas)
A	ama	'no'
P	shuuu, a ver ama chaypi tiyachkankichikchu	'silencio, a ver no se sienten ahí'
P	ejemplo, maypichus apan a ver, por ejemplo ¿ima sutitaq churasunman?, a ver, Mamani digamos mayusculawan churana rikiy	'ejemplo, dónde lleva a ver, por ejemplo ¿qué nombre pondríamos?, a ver, Mamani digamos con mayúscula se pone ¿no cierto?'
A	Mamani	
AA	Mamani	
P	Mamani	
A	Ticona	
P	Ticona, ya	
A	aja aja aja	(risas)
P	Ti co na	el profesor deletreala palabra Ticona.
A	Damián	
A	Damiana Mamani Ticona	
P	ejemplota churachkanchik ¿no?	'estamos colocando ejemplo ¿no?'
A	German Mamani	
P	ejemplo wakinkuna hinata churanku, wakinkuna hina churanku, wakin mana	'ejemplo otros colocan así, otros colocan así, otros no'

Fuente: transcripción de sesión de clase del 13/11/00. Conaviri, 3º y 4º grado. Prof. W.

Cuando los estudiantes mencionan ejemplos de nombres de personas, apellidos y lugares, el profesor explica a los estudiantes que algunos nombres no llevan tilde. Es interesante la posición de un estudiante, quién afirma que algunos nombres llevan tilde y como respuesta el profesor explica que depende de los nombres. Es decir, el profesor les dice que existen nombres de personas que llevan tilde, por ejemplo María, Inés, Andrés y otros, pero que existen también algunos nombres que no llevan tilde como por ejemplo Martha, Marco, Juan y otros más, también les dice que el que lleven tilde algunos nombres depende de cómo han sido registrados.

Para ayudar en el mejor entendimiento, el profesor anota un nombre y apellidos “Mamani Ticona Damián” y les explica dónde lleva tilde.

Reflexionamos en el sentido de que el docente es quien decide el tema y el desarrollo de la clase, es el centro de la atracción. Obviamente considera que su tarea es transmitir a los alumnos los conocimientos que saca de los libros. Así que es el único comisionado en dar esa información y con ello el único en poder de la verdad, es decir que el docente tiene el monopolio del conocimiento.

4.3.4.3. Relajo momentáneo

Esta es una estrategia particular del docente, que a manera de relajar a los estudiantes, el profesor acude a la estrategia de recreación de relajo. Esta estrategia consiste en que el profesor, para hacer que se relajen, les hace realizar un juego con los dedos de la mano. Como ejemplo consideremos un fragmento de la transcripción:

Diálogo No 49

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	Germán ¿qué estas haciendo?, mira Germán ah, o se han cansado ¿a ver?	
A	no	
P	vamos jugar ¿ya?	
A	ya	
A	ya	
P	**arañita** vamos **arañita** **arañita** sube	
PAAA	sube, sube, sube, viene la lluvia y	
AAA	cae	
P	y cae	
P	sigue	
PAAA	arañita sube, sube, sube, viene la lluvia y	
AAA	se cae	

Fuente: transcripción de sesión de clase del 13/11/00. Conaviri, 3º y 4º grado. Prof. W.

En la cita, el profesor se percató que un niño estuvo desatento y al parecer algunos de ellos también se mostraban distraídos, motivo por el cual acudió a relajarlos momentáneamente. Esta recreación de relajo se ejecuta con los dedos de ambas manos, donde el profesor hace uso a la vez de la estrategia de las mimas, movimientos corporales y expresiones faciales que las denominaremos “estrategias de dimensión corporal” (Marzana 2001). Dicha estrategia es para hacer más interesante el juego, al finalizar con dicho juego nuevamente docente y estudiantes prosiguen con el desarrollo de la sesión de clase.

4.3.4.4. Diálogo – discusión sobre acentos en base a palabras proporcionadas por alumnos

Esta estrategia consiste en que los estudiantes mencionan ejemplos de nombres que lleven tilde y el profesor anota en la pizarra preguntándoles dónde colocar el acento. A continuación mostramos como ejemplo un fragmento de la transcripción:

Diálogo No 50

P = profesor /a A = un niño /a
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	mayqin kunataq kunan suinan más kallpawan, ¿qamkuna atiwaqchikchu?	'ahora cuales suenan con más fuerza, ¿ustedes podrían?'
A	mana	'no'
P	a ver ejemplo más o menos ¿ya?, ya mayqinkunataq kanman	'...ya cuáles serían'
A	María	
P	¿qué, María?	
A	María	
P	Ah, ya María	
P	maypitaq chay tilde nisqa o acento nisqa churasunman	'dónde está esa llamada tilde o acento lo colocaríamos'
A	en la i	
AA	ii	
P	¿en la---?	
AAA	ii	
P	mana churasunman hinari imaynatataq suinanman	'no colocaríamos entonces cómo sonaría'
AA	Maria	
A	Maria	
P	Maria nillanman	'Sólo diría Maria'
P	sichus chay rayitan ninchik fuerteta suinananpaq hina ima ninqataq kunan	'si es que esa su rayita para que suene fuerte entonces qué diría ahora'
AAA	María	
P	María	

Fuente: transcripción de sesión de clase del 13/11/00. Conaviri, 3º y 4º grado. Prof. W.

El tema desarrollado es sobre acento prosódico y ortográfico. El profesor pide que mencionen algunos ejemplos que lleven acento, un estudiante sugiere el nombre María y el profesor anota dicho nombre y pregunta dónde lleva el acento para ir explicando e incentivando la participación de los estudiantes, tratando de que ellos ubiquen la acentuación correspondiente y a la vez les hace pronunciar dicho ejemplo con tilde y sin tilde para que se den cuenta de la diferencia.

En la cita, también observamos la estrategia de lanzar oraciones o palabras sueltas, buscando la participación de los estudiantes.

4.3.4.5. Ejercicios de aplicación

La presente estrategia está orientada a la aplicación práctica de lo desarrollado sobre el tema (acento ortográfico y prosódico). Esta estrategia consiste en que el profesor W

escribe en la pizarra una lista de palabras, para que los estudiantes copien en sus cuadernos y seguidamente coloquen y marquen las sílabas que llevan tilde. A continuación mostramos el ejemplo en un fragmento de transcripción:

Diálogo No 51

P = profesor /a A = un niño /a (N.E.) = no se entiende
AA = algunos niños AAA = todos los niños /as

Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
P	kay ejemplo (N.E.) de paso kay rayaykunkichik, mayyy silabapitaq apan rayata o mayor fuerza de voz nisqata ¿ya?	'este ejemplo...de paso esto lo van a rayar, en cual sílaba lleva la raya...'
A	ya	
P	por ejemplo, Martha chay mana mana rayitayuqchu pero prosódico nispa ninkichik	por ejemplo, Martha no tiene rayita pero decimos prosódico'
P	Ruth chayqa uk silaballa ¿yachu?	'Ruth tiene una sílaba no más ¿ya?'
A	ya	
P	listo, comisión listo chaykuna ruwarqunkichik, markaykunkichik, ch'ikuykamunkichik carnaval, Concepción y recitará nisqa, ¿ yachu?, **rojituwan** chaypi marcaykunkichik y más ejemplokunata ruwasunchik	'...eso lo van hacer, lo van a marcar, lo van a señalar, carnaval Concepción y recitará ¿ya?, con rojito lo van a marcar ahí y más ejemplos vamos a hacer'
A	ya	
A	apura	
A	vamos vamos	
A	ya	
P	markaykuychik ch'ikurunkichik yasta	'marquen, señalen yasta'
A	marcaykusun	'vamos a marcar'
A	allinta qillqarkusun	'bien vamos a escribir'

Fuente: transcripción de sesión de clase del 13/11/00. Conaviri, 3º y 4º grado. Prof. W.

El profesor recurre a los ejercicios de aplicación, para comprobar la apropiación del aprendizaje por parte de los estudiantes y también apoya en la consolidación de los conocimientos de los mismos. Cada uno de los niños realiza este ejercicio en sus cuadernos. Al realizar el ejercicio de tildación, también tiene que ver el uso de las mayúsculas. Los estudiantes, por indicación del profesor, tienen que marcar las tildes y las letras mayúsculas con lapicero de color rojo.

Esta estrategia es como una forma de evaluar a los estudiantes, para lo cual el docente los distribuyó en diferentes lugares con la finalidad de que no copien el trabajo de su compañero. Esta evaluación y la distribución de los estudiantes es también una forma de tener el control de los estudiantes.

Finalmente realizamos el resumen correspondiente a dicho docente:

Elicitación de ejemplos, el docente busca la participación de los estudiantes, porque el profesor solicita ejemplos de palabras que lleven tilde y los estudiantes sugieren

dichas palabras, y el docente anota en la pizarra sólo las palabras con tilde, comentando sobre los acentos prosódicos.

Explicación, el docente explica a los estudiantes sobre las palabras que no llevan tilde y que mencionaron ellos. Esta explicación tiene la finalidad de ayudar en la enseñanza aprendizaje.

Diálogo – discusión sobre acentos sobre la base de palabras proporcionadas por alumnos, el docente hace participar a los estudiantes mencionando ejemplos de nombres que lleven tilde y el profesor anota en la pizarra dichas palabras preguntándoles dónde colocar el acento.

Ejercicios de aplicación, comprueba en la práctica si los estudiantes se apropiaron de los conocimientos brindados (acento ortográfico y prosódico), para lo cual el profesor anota en la pizarra una lista de palabras y los estudiantes deben copiar en sus cuadernos y seguidamente colocar y marcar las sílabas en las que lleven tilde.

Relajo momentáneo, esta es una estrategia particular del docente, tiene la finalidad de relajar por unos instantes a los estudiantes mediante la realización de un juego con los dedos de la mano.

4.4. Uso de lenguas en el aula como estrategia de enseñanza

En esta sección abordaremos el uso de las lenguas en el aula por parte de los profesores y estudiantes, porque el aula escolar "es el lugar en el cual se reúnen maestros y alumnos para empeñarse en la tarea común de lograr aprendizajes" (Eusse Z. Citado en: Díaz y Gallegos 1996:67), también el aula es considerada como "un espacio de interrelaciones de quehaceres y finalidades educativas" (Díaz y Gallegos 1996:68), además como dice Stubbs las "Escuelas y aulas son entornos lingüísticos sumamente influyentes. Los alumnos se enfrentan con el lenguaje casi todo el día: con la lengua hablada del profesor o de otros alumnos y con la lengua escrita de los libros" (Stubbs 1984:13).

Asimismo, según Rockwell (1995:39) "el uso del lenguaje se ha señalado como eje fundamental del proceso escolar". En este contexto, "el diálogo de aula entre profesores y alumnos es el proceso educativo, o, al menos la parte más importante de él para la mayoría de los niños" (Stubbs 1984: 86). Hablando de las dos escuelas en relación al uso de lenguas como estrategia de enseñanza no encontramos diferencias. En este sentido, presentamos informaciones respecto al uso de lenguas en situaciones reales y cotidianas del aula en las dos escuelas estudiadas:

En la escuela de Huilamocco, pudimos constatar que los estudiantes en su mayoría son bilingües en diversos grados, pero también existen algunos niños monolingües castellano hablantes. En cuanto a los profesores, como ya dijimos anteriormente dos de ellos son bilingües y la profesora es monolingüe en castellano. Seguidamente damos a conocer las lenguas que usan los estudiantes y profesores de esta escuela en la interacción enseñanza y aprendizaje.

El profesor J tiene como lengua materna el quechua y su segunda lengua es el castellano, y está a cargo de los dos primeros grados. En la enseñanza de la asignatura de ciencias naturales hace uso del quechua y el castellano. Es decir, este profesor bilingüe mezcla y alterna sus lenguas, lo que denominaríamos "alternancia de códigos[26]", en determinados momentos se expresa sólo en castellano y en otros casos se expresa en quechua, seguidamente mostramos ejemplos extraídos de los diálogos:

El profesor les dice a los estudiantes: **a ver*, manam igualchu rikiy*** (diálogo 38). Aquí, el docente alterna el castellano y el quechua deliberadamente, no hay la necesidad de decir **a ver** y en cuanto al préstamo que realiza del castellano **igualchu** existe la palabra en quechua que es ***kikin***. En otro ejemplo observamos el mismo caso **listo *churasun* a ver** (diálogo 42), aquí el docente también alterna palabras en esta oración.

Así mismo, existen también oraciones en dónde el profesor se expresa sólo en castellano, ejemplo: "los de primer grado un poquito se van callar, ¿ya?" (diálogo 39). Pero también existen oraciones que el docente expresa sólo en quechua: ***kinraykuchkan chayta, ahinata munayta rurankis ah, chiqanta rurachkankichik mana ahinata*** (diálogo 45), en este sentido, observamos que la alternancia puede abarcar en bloques mayores de habla y también puede comprender hasta mezclar una palabra: ejemplo ***kasqanta* dibujasun cuadernonchispi, *munayta* ¿ya?** (diálogo 44).

Los estudiantes de primero y segundo grado se expresan en las dos lenguas introduciendo alternancia de códigos, porque cuando el docente formula preguntas, ellos responden espontáneamente sólo en castellano o sólo en quechua. Ejemplo de las respuestas en castelano: "sí, no, está bien"; y en quechua responden: "*mana*, *allin*, *allin kachkan*". Además, expresan algunas oraciones ya sea en castellano, en quechua o mezcladas. Ejemplo: "allá están conversando" (diálogo 39), observamos que es una oración formulada sólo en castellano, dónde el estudiante se queja al docente de la

[26] La alternancia de código es cuando un individuo (más o menos deliberadamente) alterna entre dos o más lenguas. Tal alternancia puede abarcar desde mezclar una palabra, hasta alternar a mitad de oración y en bloques de habla mayores (Hoffman 1991 citado en Baker 1997:120).

conversación de sus compañeros que tal vez no le dejan prestar atención, de igual forma, se expresan sólo en quechua ejemplo: ¿***imata ñin***?, el niño pregunta por lo que dijo el profesor, porque al parecer no entendió o no escuchó bien y otro niño le responde ***t'ikakunata*** (diálogo 39). Pero se da el caso que alternan en una misma oración las dos lenguas ejemplo: "***astawan*** airita nicitan" (diálogo 40), observamos que inicia la oración en quechua y termina con el préstamo del castellano, aún cuando los préstamos "aire y necesita" se usan con sufijos quechuas. Mostramos otro ejemplo: "profe dice ***k'aspicha***" (diálogo 43), en este ejemplo de igual manera se da la alternancia de códigos porque inicia la oración con castellano y finaliza con el quechua.

La profesora A, a cargo de quinto y sexto grados no domina la lengua quechua, es decir es monolingüe castellano. En la enseñanza de la asignatura de lengua materna, ella se expresa sólo en castellano y acude a las siguientes estrategias metodológicas para suplir su carencia del quechua: comparación, reconocen variantes dialectales propias, explicación sobre variante dialectal quechua, explicación y dictado, pronunciación enseñada por explicación, dibujo, significados de palabras, trabajo con tarjetas, voluntario para escribir, lectura, y hace leer varias veces.

En el desarrollo de la asignatura del quechua como lengua materna, la docente se expresa sólo en castellano. Ejemplo "a ver, a ver empieza Noemí dónde corresponde esta tarjetita a ver" (diálogo 35 y todos los que corresponden a dicha docente). La docente en el ejemplo se expresa en castellano indicando a una niña para que ubique dicha tarjeta en el papelote, en el cual se encontraba dibujado el cuerpo humano, mientras que la niña al parecer se confundió con las flechas que indicaban dichas partes y para orientarla la docente le dijo: "cabello está señalando aquí, aquistá mira un cabellito está señalando". Reiteramos que la docente es monolingüe, pero usa algunas palabras sueltas en quechua y pregunta por el significado de algunas palabras. Ejemplo: **¿cuál es *sillu*?** (diálogo 33). En otro ejemplo, la docente pide que le digan el significado de una palabra quechua que anotó en la pizarra: "*Chulli* está con doble como dos aches una che y una ache" (diálogo 34), la profesora pronunciaba la palabra [chulli] con ch simple, pero dicha palabra estaba escrita de la siguiente manera: ***chhulli***.

Reflexionando sobre la docente monolingüe que labora en una escuela bilingüe, dicha docente no aporta para el desarrollo de la educación bilingüe intercultural, más al contrario conlleva a un monolingüismo castellano, porque una escuela EBI es la que contribuye a una mayor flexibilidad cognitiva.

En cuanto a los estudiantes, ellos se expresan en las dos lenguas quechua y castellano, pero introduciendo la alternancia de códigos. Así ellos expresan algunas oraciones sólo en castellano, por ejemplo: "Profesora, yo no llevo arriba mi lengua" (diálogo 32), contextualizando el ejemplo, la docente hace pronunciar la grafía "*k'a*" y los estudiantes pronuncian, seguidamente la profesora les dice si su lengua está llegando a la parte de arriba en dicha pronunciación y algunos niños responden en castellano que ellos no pueden lograr lo que ella dice en su teoria. Los niños también expresan algunas oraciones sólo en quechua. Ejemplo: ***maytaq ch'ipuqu, mana kanchu*** 'dónde está su pestaña, no tiene' (diálogo 33), el estudiante pregunta por las pestañas que no están señaladas en el dibujo que hizo la profesora. Asimismo expresan oraciones mezcladas con las dos lenguas ejemplo: "***ningri*** tiene que ser pe" (diálogo 30), en esta oración se inicia con quechua y se finaliza con castellano.

En la escuela de Conaviri los tres profesores son bilingües y tienen por lengua materna el quechua y como segunda lengua el castellano. Los estudiantes son en su mayoría bilingües en diversos grados. A continuación daremos a conocer las lenguas en las cuales profesor y estudiantes dialogan.

El profesor F a cargo de primero y segundo grados, en la enseñanza de las matemáticas se expresa en las dos lenguas que son el castellano y el quechua. Es decir, expresa algunas oraciones en quechua, otras en castellano y también oraciones que empiezan en quechua y terminan en castellano o a mitad de la oración cambia de código una palabra.

A continuación les mostramos algunos ejemplos: ***ya qamkuna respondiwankis imatachus dibujachkani, chayta* ¿ya?,** 'ya ustedes me responden ¿qué es lo que estoy dibujando, ya?' (diálogo 20), en esta cita observamos que al inicio de la oración el docente expresa una palabra en castellano, luego continúa con otra palabra en quechua y luego usa (***respondiwankis***) un préstamo del castellano, prosigue con otra palabra quechua; introduce nuevamente otro préstamo del castellano dibujar (***dibujachkani***), finalmente agrega una palabra quechua y repite la cuña castellana. El mismo caso presentamos en otro ejemplo: ***ñuqa nisaykis* "agarrarse de dos, agarrarse de tres"** ***qamkuna kimsamanta hap'inakunkis* ¿ya?** 'yo les diré: agarrarse de dos, agarrarse de tres, ustedes de tres se van agarrar ¿ya?' (diálogo 24), observamos en esta cita que el profesor alterna las dos lenguas quechua y castellano. "Agarrarse de dos, agarrarse de tres", funciona como una unidad en castellano. El docente utiliza esta frase en el original castellano, pero su comunicación es en quechua.

Existen oraciones donde el profesor se expresa sólo en castellano, ejemplo: “Ahora a este diez quiero dividir pues” (Diálogo 21), pero también formula oraciones sólo en quechua como: ***kuskanta tariyta munani*** (diálogo 21).

El profesor W a cargo de tercero y cuarto grados, en la enseñanza de la asignatura de lenguaje de manera similar hace uso de las dos lenguas: castellano y quechua. Existen oraciones que las expresa sólo en castellano: “Algunos llevan tilde algunos no, pero suena fuerte ¿no?” (diálogo 48); también formula oraciones sólo en quechua: ***Kunan risun*** **pizarraman** (diálogo 47), asimismo formula oraciones mezcladas: “Otros definitivamente tienen acento ***wakinkunataq mana apanchu*** ¿no?” (diálogo 48). En este último ejemplo observamos claramente la alternancia de código, porque hasta la mitad de la oración se expresa en castellano, pero la otra mitad la dice en quechua. De igual manera formula esta otra oración: “A ver ejemplo más o menos ¿ya?, ya ***mayqinkunataq kanman***” (diálogo 50). Esta alternancia pareciera que lo realiza con el fin de lograr un mejor entendimiento de los mensajes por parte de los estudiantes.

Respecto al profesor E. a cargo de quinto y sexto grados, dicho profesor también enseña en las dos lenguas que son quechua y castellano, pero existe mayor predominio del castellano, al igual que los demás docentes formula oraciones sólo en castellano, ejemplo: "Entonces comunicación integral es pues una asignatura que enmarca dos (sl) dos lenguas dos len---? ¿qué?” (transcripción 13/11/00 Conaviri). También formula oraciones sólo en quechua: ***Ima takiytataq kunan qamkuna yachaqayta munarichkawaqchik*** **(sl) ah** ***ima takiyta*** **a ver** (transcripción 13/11/00 Conaviri), pero también introduce la alternancia de código en una sola oración: "Muy bien **pukllarispa takirispa** ¿no?, entonces **iguallataq kunan ñuqanchik** (sl) **trabajarillasuntaq** ¿ya?” (Transcripción 13/11/00 Conaviri).

Respecto a los estudiantes de Conaviri, ellos se expresan también en las dos lenguas, es decir son bilingües en diversos grados. Al igual que en la escuela de Huilamocco estos estudiantes alternan sus lenguas porque mezclan palabras y oraciones en quechua y castellano. Ejemplo: “¿El doble también?” (diálogo 26), el estudiante formula una interrogante al profesor sobre lo que al parecer no entendió y formula esta pregunta sólo en castellano, en otro caso el estudiante menciona un ejemplo de palabras que llevan tilde: “La próxima profesor” (diálogo 47). En otro ejemplo veremos que se expresan sólo en quechua: ***Maytaq ch’ipuqu mana kanchu*** ‘dónde está su pestaña no hay’ (diálogo 33), indicando la resta que realizarán, ocurre de igual manera en este otro ejemplo: ***Allinta qillqarkusun*** (Diálogo 51). Igualmente mezclan sus lenguas en una misma oración ejemplo: "***Rinri*** está mal” (diálogo 30), el estudiante

inicia la oración con la lengua quechua y finaliza con castellano. Es igual el caso en este otro ejemplo: “Ya vez ***llasan***?” (diálogo 38).

Resumiendo, en la escuela de Huilamocco el profesor José enseña en quechua y castellano, es decir son clases híbridas. Mientras que la profesora se expresa sólo en castellano. En cuanto a los estudiantes, ellos son bilingües y se expresan en las dos lenguas, pero se observa la tendencia al castellano de parte de alumnos y profesores. En la escuela de Conaviri los tres profesores se expresan en las dos lenguas, pero siempre existe mayor tendencia al castellano y los alumnos de igual manera se expresan en las dos lenguas, es decir son bilingües en diversos grados y también se da la tendencia hacia el castellano. En las dos escuelas en la enseñanza se introduce la alternancia de código, porque profesores y estudiantes mezclan sus lenguas. Este cambio de código comprende desde mezclar una palabra, hasta alternar en medio de una oración o en bloques mayores.

Al respecto de uso de lenguas en una descripción de clase de lengua materna (quechua) en la escuela de Chucaripo (Puno), Chuquimamani encontró que también se daba la alternancia de códigos, al respecto opina:

> Si a esto se llama “clase de lengua materna”, entonces está demás la educación bilingüe, los materiales, libros y guías, todo el esfuerzo de acuñación de términos y los cursos de capacitación. El cambio de código y la mezcla de léxico (L1 y L2) dificultan la comprensión del mensaje y, por consiguiente, el aprendizaje. (Chuquimamani 1989:167)

El autor enfatiza que si está presente el cambio de código en la enseñanza de lengua materna, está por demás la educación bilingüe y también menciona el separar el uso de la L1 y L2. Pero en contextos bilingües como es el caso de las áreas rurales de Puno, generalmente en las expresiones se puede percibir la alternancia de códigos, es decir, es también una estrategia comunicacional. Esta alternancia de códigos la observamos en el desarrollo de las sesiones de clase en las escuelas de Huilamocco y Conaviri. Dicha alternancia se constituye en una estrategia de enseñanza por parte de los docentes, porque acuden a esta alternancia de códigos para lograr una mejor comprensión en los niños sobre temas que son desarrollados en el aula, asimismo, los docentes cambian de código cuando tratan algunos temas culturales. En este sentido es importante mencionar que en el centro educativo de Conaviri tuvimos un diálogo espontáneo con algunos docentes, quienes comentaron que el enseñar en dos lenguas ayuda a una mejor comprensión y aprendizaje de los niños (comunicación personal 2000). Finalmente, según lo observado en el desarrollo de las sesiones de

clase, los docentes y estudiantes no tienen una completa independencia de sus sistemas lingüísticos, en este sentido Siguán y Mackey (1986:18) anotan:

> ...en cualquier edad, la separación o independencia de los dos sistemas no es completa y que todo bilingüe, al producir mensajes o textos en la lengua A, en algún momento introduce elementos – fonéticos, semánticos o sintácticos – de la lengua B, y a la inversa, cuando introduce la lengua B introduce algún elemento de la lengua A.

Asimismo, los docentes y estudiantes de las dos escuelas no sólo poseen dos sistemas lingüísticos, sino, también son capaces de expresar en la lengua quechua los significados comprendidos de lengua castellana. Es decir, son capaces de "continuar en la lengua B una conversación o una argumentación comenzada en la lengua A sin necesidad de traducir previamente la parte de conversación o de argumentación ya formulados en la otra lengua" (Siguán y Mackey 1986:19).

4.5. Relaciones docente-alumnos

Mostramos en esta sección la manera en que se dan las relaciones entre docente y estudiantes en el interior de las aulas de las dos escuelas observadas que las consideramos también estrategias de enseñanza. En este sentido, consideramos las relaciones de docente y alumnos "por ser sujetos individuales y sociales que se constituyen como protagonistas en el acto educativo" (Díaz y Gallegos 1996:102).

La comunicación que se da entre estos sujetos educativos es por la lengua, la gran parte de la comunicación por diálogo entre el docente y los estudiantes, en el diálogo las relaciones se marcan por el tono, las palabras y las cuñas. Seguidamente veremos el uso de las muletillas.

En las transcripciones realizadas hay material para varios análisis, uno de ellos: el uso de muletillas para marcar las relaciones del discurso. Observamos que los profesores de las dos escuelas constantemente usan muletillas, es decir continuamente repiten algunas palabras como: *¿No cierto?, a ver, ¿no? y ¿ya*? Este uso de muletillas, también podríamos considerarlo como estrategia de enseñanza por parte de los profesores. Esta estrategia está orientada en buscar la participación, mantener la atención y verificar las respuestas de los estudiantes. Redundando, este uso de muletillas, que marca diferentes humores de la relación, constituye material para un análisis que se puede realizar como otro tema de investigación.

De la misma manera, en el diálogo las relaciones se marcan por el tono y las palabras, en este caso tenemos el uso de diminutivos por parte de los profesores de las dos escuelas. El uso de diminutivos por parte de los profesores denota las relaciones

afectuosas de ellos hacia los estudiantes. Como ejemplo mencionamos algunos de los diminutivos que los profesores usan: “Ya **Pablito**” (diálogo 1), “asiento **niñitos**” (2), “¿qué **cosita**?” (9), “ya ¿imaraykutaq kay **rayitatari** churachkanchik kay silabapaq wichayninpiri?” (14), “levantamos nuestras **manitos**” (21), “a ver ¿**imitatataq** dibujasunman? A ver” (22), “entonces vamos a empezar a copiar en nuestros **cuadernitos** ¿ya?” (26), “ya ñuqa tapumusaykis hina qamkuna **rumisituykiswan** mesapatapi nankis ¿ya?”; “¿hayk’a **numeritutaq** primero separasun?”; (27), “a ver, a ver empieza Noemí, dónde corresponde esta **tarjetita** a ver”; “cabello está señalando aquí, aquista mira un **cabellito** está señalando” (35), “**arañita** vamos **arañita**, **arañita** sube” (49), “**rojituwan** chaypi markaykunkichik” (diálogo 51).

También nos muestran las relaciones afectuosas de parte de los docentes hacia los estudiantes las siguientes estrategias: brindar confianza (diálogo 8), premios e incentivos (28). De la misma manera es muestra de afecto y respeto cuando el docente agradece a los niños al finalizar la sesión de clase (16), del mismo modo cuando premia y alienta a los estudiantes con la palabra muy bien (4, 16, 22, 20, 23).

Asimismo, el uso de las palabras “**imita dibujariyta** munanki” que traducido sería ‘qué cosita quieres dibujar por favor’. Es decir, que el uso del quechua hace que los niños tengan más confianza y se sientan en un ambiente de familiaridad, porque los estudiantes sienten que sus lenguas indígenas se usan en la escuela y esto favorece la relación social, crea climas favorables de interacción entre el docente y los niños.

Resumiendo, el uso de diminutivos nos muestra las relaciones afectuosas y de respeto de parte de los docentes hacia los niños, lo dicho se observa en las palabras que los docentes expresan y el tono en el que lo dicen.

En las dos escuelas observadas, los profesores mostraron respeto y afecto por los estudiantes, pero sigue latente la tendencia a formar sujetos disciplinados. Los estudiantes de igual manera respetan a sus profesores y les tratan de “profesor” con mucho respeto, también se observó que algunos estudiantes mostraban cierta timidez hacia los profesores dando la impresión que existe una relación de poder asimétrica.

Resumiendo este capítulo, expresamos que los profesores de las dos escuelas tienen estrategias de inicio de las sesiones de clase, así por ejemplo todos los profesores realizan la apertura de la sesión de clase, unos saludando, otros haciendo interpretar una canción o simplemente continuando la sesión de clase desarrollada anteriormente, también tienen estrategias de desarrollo de las sesiones de clase como por ejemplo: preguntas y respuestas, lanzar oraciones o palabras sin terminar, dictado. Asimismo observamos que no todos los profesores realizan el cierre de la sesión de clase con un

resumen, un comentario o una conclusión y tampoco realizan dicho cierre en todas las sesiones de clase. Generalmente finalizan las sesiones de clase dejando tareas para la casa.

También pudimos hallar estrategias usadas por cada uno de los profesores. Es decir, estrategias particulares que cada uno de ellos utiliza en la enseñanza de las diferentes asignaturas.

En cuanto al uso de lenguas en las aulas como estrategia de enseñanza, los profesores se expresan en castellano y en quechua, pero existe preferencia por el castellano. De igual manera en los estudiantes, ellos se expresan en quechua y castellano, pero se nota la preferencia por el castellano.

Respecto a las relaciones entre profesor y estudiantes, existe relaciones afectuosas y de respeto, pero siempre es el profesor quien tiene el poder y autoridad en el aula.

CAPITULO V

Conclusiones

Este capítulo de conclusiones se ha elaborado en función de los diferentes aspectos tratados en los capítulos anteriores, y también responde a las preguntas que guiaron el desarrollo de la investigación.

1) A partir de lo observado, en las escuelas de Huilamocco y Conaviri podemos expresar que la Educación Bilingüe Intercultural en dichas escuelas aún es entendida de manera muy superficial por los actores de la educación como son los docentes de aula y padres de familia, ya que existe un cierto desconocimiento de la EBI por parte de dichos actores. En relación a los docentes, ellos piensan que utilizar algunas palabras, oraciones y frases extensas en quechua en el desarrollo de una sesión de clase hace que se trate de una enseñanza de lengua materna, pero en dicha enseñanza no toman en cuenta la cultura de los estudiantes, es decir sólo toman en cuenta la lengua de ellos. Según los docentes, los padres de familia no quieren que se enseñe en quechua a los estudiantes. Existen algunos padres de familia que primero quieren que sus hijos aprendan el castellano y que después aprendan el quechua, pero otros padres de familia, con los cuales tuve un diálogo directo, me manifestaron que está bien que los niños aprendan en la escuela el castellano y el quechua, y que se expresen bien en los dos idiomas.

En resumen, nos parece que a profesores y padres de familia les falta mayor información sobre la Educación Bilingüe Intercultural. Teóricamente, la enseñanza de las lenguas debería estar acompañada por la enseñanza de las culturas respectivas, empero el tema de la interculturalidad en la enseñanza de las diversas asignaturas observadas está todavía ausente en estas dos escuelas.

2) En las dos escuelas, dentro del aula las lenguas quechua y castellano desde el punto de vista de las funciones comunicativas y pedagógicas que cumplen, se encuentran en una clara relación de diglosia. El castellano es la lengua de uso extendido en todo los confines de la escuela y el quechua es de uso restringido.

Se comprueba que se da la alternancia de código en el contexto áulico. Es decir, son sesiones de clase híbridas donde se introduce la alternancia de códigos, por ejemplo, los docentes empiezan hablando en quechua y finalizan en castellano o inversamente. También se dan casos que en oraciones formuladas en castellano se introducen palabras quechuas al inicio de la oración, al medio o al final de dicha oración o suele suceder contrariamente. Además formulan oraciones completas que las expresan en

quechua y otras en castellano, pero existe mayor preferencia por el castellano. La profesora monolingüe castellano es la excepción, porque ella desarrolla las sesiones de clase sólo en castellano, excepto que utiliza algunas palabras sueltas en quechua.

Con relación a los estudiantes, en las dos escuelas observadas ellos se expresan en las dos lenguas, es decir alternan sus lenguas, porque mezclan las palabras y oraciones en quechua y castellano. Los estudiantes mencionan oraciones sólo en quechua o contrariamente, pero también insertan palabras castellanas en oraciones quechuas ya sea al inicio, al medio o al final de una oración, del mismo modo que los profesores, los estudiantes muestran preferencia por el castellano.

3) Acerca de las estrategias metodológicas que los docentes utilizan en la enseñanza de las asignaturas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y lengua materna, las transcripciones y el análisis de dichas transcripciones que realizamos nos permitieron descubrir que existe una variedad de estrategias que los docentes de las dos escuelas utilizan en la enseñanza. Nosotros realizamos una clasificación propia de las estrategias que utilizan los docentes de las dos escuelas observadas.

Así, varias estrategias eran utilizadas por la mayoría de los docentes, las clasificamos en estrategias comunes y particulares. Las estrategias comunes las subclasificamos en estrategias de inicio de las sesiones de clase, estrategias de desarrollo de las mismas y estrategias de cierre de las sesiones de clase. Las estrategias de inicio de las sesiones de clase están orientadas a crear un ambiente de familiaridad entre el profesor y los estudiantes, también tiene la finalidad de relajar a los estudiantes, después de haber desarrollado anteriormente otra asignatura; esta apertura varía de acuerdo a cada docente. Así, por ejemplo, los profesores que inician la sesión de clase a primera hora siempre saludan a los niños y cuando la sesión de clase es en las horas siguientes casi ya no saludan, sino acuden a diálogos introductorios, ejercicios mentales o canciones.

En cuanto a la estrategia de desarrollo de las sesiones de clase, aquí logramos percatarnos de las siguientes estrategias:

Preguntas y respuestas, orientada en buscar la intervención de los estudiantes en forma general e individual, también es utilizada para comprobar el rendimiento del aprendizaje, para recapitular, diagnosticar niveles de aprendizaje y tal vez para variar el ritmo de la sesión de clase. Esta estrategia a su vez la clasificamos primero en *preguntas y respuestas sin destinatario determinado*. Es decir, cuando los docentes lanzan preguntas en forma general sin mencionar nombres ni señalar a nadie. Y segundo la clasificamos en *preguntas y respuestas con destinatario determinado*,

porque cuando lanzan la pregunta los docentes indican a un estudiante o mencionan su nombre para que responda a la interrogante. Estas preguntas directas en el aula también son una forma de penetrar en lo que el niño sabe o no sabe individualmente. Llegamos a la conclusión de que existe preferencia por esta estrategia que no precisa de materiales y además se la puede improvisar. Al igual que la estrategia de *lanzar oraciones o palabras sin terminar*, que consiste en la creación de vacíos al final de una emisión, los cuales deben ser completados por los estudiantes. Pero con esta estrategia no se puede saber si realmente los niños entendieron, porque se trata de un juego mecánico de preguntas y respuestas que generalmente son respondidas en coro.

Brinda confianza, esta estrategia es importante, porque permite a los estudiantes compartir un ambiente de confianza y seguridad, en el cual pueden dar a conocer su opinión sin temor a ser reprimidos. Esta estrategia no necesita ser planificada, es decir se la puede improvisar y no requiere del uso de materiales.

Las estrategias de *dictado y repite dictando*, estas dos estrategias son utilizadas por todos los docentes después de haber explicado el tema a desarrollarse, pero algunos realizan una ligera variación que consiste en dictar y explicar en forma consecutiva. Esta estrategia surge con la finalidad que los estudiantes registren lo desarrollado en sus cuadernos y poder repasar cuando ellos así lo requieran. También requiere de preparación antelada y no se la puede improvisar. En cuanto a la *repetición del dictado*, esta surge considerando que no todos los niños tienen el mismo ritmo en la escritura y es obvio que algunos de ellos siempre se retrasen en dicho acto. Estas estrategias son una continuidad de la enseñanza tradicional, donde siempre el docente acude a dictar y los estudiantes anotan en sus cuadernos tal vez para no repasarlos más, es decir, que cuando finaliza la sesión de clase también se da por concluido el tema.

Repetición, con esta estrategia los docentes buscan una participación mecánica de los estudiantes. Porque, cuando los docentes anotan en la pizarra ejercicios matemáticos, las letras de canciones o algunas partes de lo que desarrollaron en la asignatura, siempre acostumbran hacer repetir a los estudiantes, que muchas veces repiten sin entender lo que dicen y los docentes piden todavía que lo hagan en un tono elevado. Esta estrategia también es preferida por los docentes, porque se la puede improvisar y no se requiere de materiales para su uso.

Comprueba el aprendizaje, con esta estrategia los docentes comprueban el aprendizaje de los estudiantes con la ayuda de algunas interrogantes que lanzan, para

que los estudiantes respondan. Pero generalmente estas preguntas son lanzadas sin destinatario y las respuestas se dan en coro. Es decir que esta estrategia no es tan efectiva, porque en la respuestas no participan todos y como se responde generalmente en coro no se puede saber quiénes no entendieron el desarrollo de las sesiones de clase.

Respecto a las estrategias de *cierre de las sesiones de clase*, dos de los profesores observados no hicieron el cierre de los temas que avanzaron, mientras que los otros tres docentes algunas veces realizan dicho cierre formulando preguntas sobre el tema o con un breve repaso, pero generalmente todos los docentes acostumbran finalizar la sesión de clase asignando trabajos para que los estudiantes los realicen en casa.

Con relación a las *estrategias particulares*, las consideramos así porque estas estrategias no son comunes en todos los docentes, sino son estrategias que cada profesor utiliza en la enseñanza de determinada asignatura, además el uso de estrategias depende de la asignatura, del tema a tratar y de los profesores.

En la enseñanza de las matemáticas, el docente F. generalmente acude a estrategias metodológicas dirigidas a buscar la participación de los estudiantes, recurriendo a la imaginación de los niños. En esta enseñanza y aprendizaje el docente toma en cuenta los conocimientos previos y también activa los mismos. Es decir, acude a estrategias más creativas, imaginativas y participativas, buscando que el estudiante comprenda y consolide sus conocimientos.

También el docente con el uso de *estrategias creativas e imaginativas*, busca crear un clima basado en actitudes positivas de motivación e interés, haciendo que se integre el conocimiento previo y el conocimiento nuevo. Además estas estrategias pueden ser improvisadas, porque no requieren de preparación antelada. La condición de bilingüe del docente le favorece para la creación de estrategias metodológicas para la enseñanza de las matemáticas de una manera creativa e imaginativa.

En cuanto a la estrategias metodológicas utilizadas por la profesora A. en la enseñanza del quechua como lengua materna, generalmente están dirigidas a buscar la participación de los estudiantes, pero también algunas de ellas son utilizadas para resolver o cubrir las limitaciones de la docente en tanto ella no es bilingüe, sino monolingüe castellano. Así, cuando la docente enseña la pronunciación de las grafías del quechua mediante la explicación, lo realiza expresándose sólo en castellano, asimismo, la terminología para explicar la fonología está en castellano.

La docente en la enseñanza del quechua como lengua materna mayormente acude a estrategias para salir del paso y hace trabajar sólo a los alumnos y ella aprende algo de los alumnos, dicha enseñanza no contribuye para el desarrollo de la lengua y mucho menos para la educación bilingüe, sino conduce a un monolingüismo castellano.

Respecto a las estrategias metodológicas utilizadas por el profesor J en la enseñanza de las Ciencias Naturales, en esta enseñanza el docente generalmente acude a estrategias de experimentación y demostración, orientadas a que los estudiantes observen, participen en la realización del experimento, porque la enseñanza de las ciencias da para que los estudiantes aprendan manipulando, investigando el medio ambiente, su entorno y realicen descubrimientos. Las estrategias utilizadas por el docente en la enseñanza de esta materia sirven para que los niños adquieran nuevos conocimientos y los relacionen con sus conocimientos previos.

En la enseñanza del lenguaje, el profesor W enseña tal como se encuentra en el libro, haciendo caso omiso de las particularidades de la región o de la comunidad, siendo el único objetivo el de aprender de memoria lo desarrollado en la sesión de clase. Para dicha enseñanza acude a varias estrategias metodológicas, las cuales generalmente están orientadas a buscar la participación de los estudiantes mediante la elicitación de ejemplos y ejercicios de aplicación. El uso de estas estrategias en comparación con las estrategias utilizadas por la docente A, podemos manifestar que la similitud es que buscan la participación de los estudiantes y la terminología para explicar el acento fonético, en los libros se encuentran en castellano. También logramos percibir la influencia del saber la lengua quechua. Es decir, que las estrategias utilizadas por la profesora A sólo son para salir del paso, mientras que las estrategias utilizadas por el profesor W, por el hecho que sabe la lengua, son más efectivas para enseñar a los estudiantes.

Los docentes en formas y grados variables desarrollan sus propias estrategias de enseñanza, las cuales derivan de su larga trayectoria docente pasada y se generan frente al desafío del presente, lo cual remite la permanente construcción de saberes propios del trabajo del docente.

4) En la relación entre docentes y estudiantes como estrategia de enseñanza, cabe resaltar que no se percibieron diferencias significativas entre las dos escuelas observadas respecto a la relación de docentes y estudiantes, en dichas escuelas hay un buen trato entre ellos. Como formas de relación profesor-estudiantes mostramos el uso de diminutivos por parte de los profesores de las dos escuelas, también denotan

estas relaciones de afecto y respeto el que algunos docentes brinden confianza, premien e incentiven a los niños mediante la palabra “muy bien”, que es una forma de alentar a los estudiantes en su participación. Además, el uso del quechua hace que los estudiantes posean más confianza y se sientan en un ambiente de familiaridad, dichos usos denotan las relaciones afectuosas de los docentes hacia los estudiantes. Los docentes en las dos escuelas mostraron respeto y afecto por los estudiantes, mayormente los tratan de sus nombres, los estudiantes de igual manera tratan con respeto a los docentes y les dicen “profesor”. Observamos también que algunos días a la hora de recreo los docentes juegan voleibol o fulbito con los estudiantes, verdaderamente divertidos e involucrados en el juego, como si fuera algo que hicieran diariamente.

5) En cuanto a la estrategia de organización y textuación del aula, en las escuelas de Huilamocco y Conaviri se observó que no todas las aulas tienen los rincones de aprendizaje. En cuanto a la textuación del aula, en las dos escuelas observamos que están textuadas generalmente en castellano con láminas, propagandas y otros. Existen pocas láminas, papelógrafos y trabajos de los estudiantes en lengua quechua.

Mientras que la opción constructivista presupone cambios significativos en el interior del aula, donde el pupitre del docente pierde su lugar preferente, las mesas desplazan a las carpetas y su colocación varía según las necesidades, también se establecen zonas o áreas especializadas (rincones de trabajo). En este sentido los sectores o áreas de trabajo son importantes porque el niño puede disfrutar y recrearse al mismo tiempo que aprende. De esta manera, se estaría promoviendo el gusto por el aprendizaje. También proporciona al niño la oportunidad de aprender a través de un proceso inductivo, porque pueden manipular, observar, y practicar con los objetos que se hallan en los rincones o áreas de trabajo. Asimismo, facilita que el estudiante investigue en sus ratos libres sobre temas que a él le gusten, fomentándoles el espíritu de investigación y el hábito de estudio.

Tal vez la falta de comprensión y mayor información por parte de los profesores sobre la importancia que tiene el rincón de aprendizaje, responde a su carencia de conocimientos sobre cómo hacerlo y cómo aprovecharlos en la clase.

6) En cuanto al conocimiento del quechua por parte de los docentes de las dos escuelas observadas, manifestamos que todos los docentes tienen por lengua materna el quechua y por segunda lengua el castellano, es decir son bilingües, a excepción de la docente monolingüe castellano. Generalmente los docentes tienen un conocimiento oral del quechua, sin embargo, no están familiarizados con la escritura y

la lectura en su propia lengua materna. También se observó que los docentes no diferencian entre las metodologías de enseñanza de primera y segunda lengua. Asimismo, no manejan la normalización de la escritura quechua oficializada.

En las dos escuelas se muestra también que la puesta en práctica de la enseñanza del quechua no es un asunto únicamente técnico, sino que tiene que ver con las subjetividades de los actores involucrados y de su trayectoria sociolaboral, con su posicionamiento social frente a su lengua y a su cultura y, derivado de todo ello, con la actitud que asuman. Ninguna política educativa será efectiva si no se analizan y toman en cuenta en su implementación estos aspectos, vinculados con el punto de vista de los actores sociales participantes en el proceso.

Sintetizando esta sección, llegamos a la conclusión de que la educación bilingüe intercultural en las dos escuelas observadas es vista o atendida de manera superficial por los docentes y padres de familia, es decir que hace falta mayor información y sensibilización sobre la EBI. También tocamos el uso de lenguas en el aula como estrategias de enseñanza de parte de los docentes, observamos que los docentes en el desarrollo de las sesiones de clase utilizan el quechua y el castellano, es decir son sesiones de clase híbridas. Los estudiantes, de igual manera, se expresan en las dos lenguas. Asimismo, concluimos que las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes en las llamadas clases de L1 son estrategias comunes y particulares, con la finalidad de buscar la participación de los estudiantes y verificar lo aprendido. En esta sección concluimos también que en las dos escuelas observadas no se percibieron diferencias respecto a la relación entre docentes y estudiantes, brindándose un trato afectuoso y de respeto entre ellos. En cuanto a las estrategias de organización y textuación del aula, no todas las aulas tienen rincones de aprendizaje y generalmente se encuentran textuadas en castellano. Finalmente, según lo que observamos, los docentes son bilingües con lengua materna quechua a excepción de una docente. Pero a pesar de ser bilingües no están familiarizados con la lectura y escritura en su lengua materna.

Concluyendo esta sección expresamos la importancia que tiene la Educación Bilingüe Intercultural sobre todo en contextos rurales, en los cuales se requiere aún de mayor difusión. En esta Educación Bilingüe Intercultural los profesores son los principales responsables y al mismo tiempo las personas claves de la ejecución de este tipo de educación, motivo por el cual es importante la formación EBI para así contribuir hacia una educación arraigada en la propia cultura y abierta a contenidos de otras culturas,

donde también se utilicen dos lenguas como instrumentos de aprendizaje: la lengua materna y la segunda lengua.

CAPITULO VI

Sugerencias

Las conclusiones y apreciaciones anteriores nos llevan a plantear algunas sugerencias y/o recomendaciones a los responsables de las diferentes instancias del sector educación y a todos los actores involucrados en la educación intercultural bilingüe.

1) El Ministerio de Educación, los responsables de las diferentes instancias del sector educación, los medios de comunicación y organizaciones sociales, deberían ponerse de acuerdo entre ellos con la finalidad de buscar mayor difusión de la EBI y así evitar algunos malos entendidos que se dan por parte de los padres de familia, que se traducen por ejemplo en la oposición a la enseñanza del quechua, por no estar bien informados sobre la Educación Bilingüe.

En cuanto a los docentes que actualmente se encuentran en servicio requieren mayor capacitación en EBI, por ejemplo, primero, realizar una reflexión cultural y capacitarlos en lo que significa la educación bilingüe intercultural en la enseñanza; segundo, capacitarlos en la enseñanza de la lengua materna: en lectura, escritura, producción de textos y estrategias metodológicas. También, capacitar a docentes monolingüe castellano hablantes que laboran en escuelas EBI en todos los aspectos ya mencionados, pero a esto agregar la enseñanza de una lengua vernácula según sea la zona donde dicho docente labore. Los centros superiores de formación docente y los entes ejecutores son los llamados para capacitar y preparar a los docentes, porque la realidad sociolingüística de los niños mayoritariamente bilingües en quechua y castellano, requiere la implementación de una EBI para desarrollar ambas lenguas. Además, sugerimos realizar un seguimiento continuo para verificar la puesta en práctica de lo teórico y evaluar la eficacia de las capacitaciones. Sintetizando, es necesario sensibilizar a padres de familia y docentes para valorar la importancia y los beneficios de la educación bilingüe.

Es necesario también que se realicen constantes investigaciones sobre la aplicación práctica de la EBI en las aulas, porque según lo que observamos en las escuelas de Huilamocco y Conaviri, se enseña en dos lenguas. Es decir, se dan sesiones de clase híbridas en quechua y castellano, también se dan sesiones de clase en castellano. En la escuela de Huilamocco existe la enseñanza de la asignatura de quechua como lengua materna, pero en la escuela de Conaviri no hay una asignatura específica donde se enseñe el quechua como lengua materna o como segunda lengua.

En este sentido, sugerimos la enseñanza del quechua y de otras lenguas vernáculas, no sólo como primera lengua sino también como segunda lengua. Porque se ha visto en algunas áreas rurales como Huilamocco, algunos niños tienen por lengua materna el castellano y no una lengua vernácula. En este sentido, sugerimos que se efectúe una consulta previa con las autoridades, los padres de familia de dichas comunidades y los encargados de la EBI para que decidan si se enseña el quechua como L1 ó L2, también sugerimos tomar en cuenta los diversos grados de bilingüismo de los estudiantes y recoger las opiniones de los docentes y sus experiencias respecto al uso de lenguas en las escuelas y en el aula para tomar dicha decisión. La sugerencia de enseñar el quechua significa que se debe emplear dicha lengua como objeto de enseñanza y aprendizaje de un curso como L1 ó L2, porque se requiere desarrollarlo en lo oral y en lo escrito y en esta enseñanza incluir el respeto y la valoración de la cultura de los niños, además, los docentes deberán evitar el uso excesivo de préstamos del castellano con la finalidad de enriquecer la lengua indígena y deberán tratar de recuperar términos antiguos en desuso y la creación de nuevas palabras para utilizarlas.

Proponemos también, que la educación bilingüe no sólo sea para la modalidad de primaria, sino que se continúe en la secundaria y en centros de educación superior para su mejor desarrollo y expansión de dichas lenguas, porque más fortalecida todavía se verá la autoestima indígena, si el sistema educativo peruano y consiguientemente los sistemas educativos latinoamericanos dan un paso adelante en materia de interculturalidad y bilingüismo y experimentan también modalidades nuevas que incluyan la enseñanza de idiomas indígenas a hispanohablantes.

2) Acerca del uso de lenguas en el aula, los docentes de los centro educativos en coordinación con PLANCAD EBI deberían realizar un diagnóstico sobre cuál es la lengua materna de los niños, su segunda lengua y también tener conocimiento de los niños bilingües de cuna, es decir una caracterización sociolingüística de cada comunidad y aula. Esto porque observamos el rezago de la lengua vernácula en estas escuelas, pese al bilingüismo mayoritario por parte de los docentes y de los estudiantes, pero es un bilingüismo con vías a un monolingüismo en la lengua oficial. Dicho diagnóstico sería para que los docentes adapten la propuesta de uso de lenguas de la EBI a contextos específicos. Porque el tema de las caracterizaciones y adecuación de las propuestas de uso de lenguas resulta particularmente álgido en contextos heterogéneos.

En síntesis, se debe considerar un modelo de uso y manejo de lenguas en el aula. Hay una política de mantenimiento. Pero esto exige una definición tanto para la segunda lengua como para la lengua materna hasta donde es lengua instrumental o lengua objeto de aprendizaje. También considerar a cada lengua su propio espacio o su propio día de programación y ejecución, es decir separar espacios para el uso de las lenguas.

3) Con relación a las estrategias metodológicas que los docentes utilizan, sobre las estrategias comunes, a los docentes sugerimos realizar el cierre de las sesiones de clase con un resumen, un cuadro sinóptico, una conclusión u otros. Respecto a las estrategias particulares que cada docente utiliza en la enseñanza de las diferentes asignaturas, sugerimos que en la enseñanza del quechua como L1 ó L2 se utilicen estrategias de lectura, porque en el tiempo que estuvimos en las escuelas no observamos la lectura de textos por parte de los niños. También sugerimos que utilicen estrategias de producción de textos, porque se observó que los estudiantes sólo copian o anotan lo que los docentes les indican; además, sugerimos realizar estrategias de reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de los textos. Utilizar también estrategias para coadyuvar el desarrollo de la expresión oral de la lengua, por ejemplo, realizar entrevistas, juegos lingüísticos, describir la comunidad y otros más, que los docentes pueden crear o adecuar de acuerdo al contexto donde laboran.

También, sugerimos a los docentes continuar utilizando la estrategia de brindar confianza a los estudiantes, hacer que los niños se sientan en un ambiente de familiaridad, en el cual no teman ser reprimidos por expresar lo que piensan y lo que sienten. Que los docentes valoren y consideren la experiencia, habilidades y conocimientos que los niños llevan consigo a la escuela, hacerles sentir que ellos también saben y conocen, que no solamente es el docente el que sabe y conoce todo. Que no sea continuación de la enseñanza tradicional, en que para muchos estudiantes el único lugar placentero era en el momento del recreo.

Asimismo, sugerimos a los docentes hacer uso de estrategias más creativas, imaginativas y participativas, buscando crear un clima basado en actitudes positivas de motivación e interés, haciendo que se integre el conocimiento previo y el conocimiento nuevo, es decir, que utilicen estrategias para el entrelazamiento del saber tradicional con el conocimiento occidental.

En cuanto a las estrategias de organización o distribución de los estudiantes, es necesario que se distribuya a los estudiantes en grupos de trabajo, conformado por estudiantes con diversos grados de bilingüismo, para que apoyen a sus compañeros

que tienen menos dominio del quechua. Esta sugerencia de conformar grupos de trabajo la mencionamos porque en las escuelas que observamos el desarrollo de las sesiones de las llamadas clases de L1, la distribución de los estudiantes continúa en columnas y con la mirada al frente, pero también existe otra distribución en la cual están ubicados en grupos donde el trabajo es con el docente, por lo mismo, sólo varía la ubicación de los estudiantes. La sugerencia no sólo es trabajar en grupos de varias personas, sino también se puede trabajar en parejas o en grupos de tres. Es decir, los docentes tienen que buscar estrategias de ubicar a los estudiantes de acuerdo a los temas que desarrollan y de acuerdo a los objetivos que persiguen.

Se debe considerar también estrategias metodológicas que posibiliten integrar áreas y tratar de incorporar la perspectiva intercultural, aterrizando desde la práctica y recoger elementos de la propia cultura.

Otra sugerencia, es de crear espacios de encuentro, como talleres con los docentes con la finalidad de compartir sus experiencias, logros y dificultades sobre las estrategias metodológicas que utilizan en la enseñanza aprendizaje de lectura, escritura y producción de textos en quechua, analizando y reflexionando sobre los resultados obtenidos con dichas estrategias. Sugerimos también, realizar capacitaciones en situ. Es decir, realizar clases demostrativas sobre el uso de estrategias metodológicas en la lectura, escritura, producción de textos y expresión oral. Este intercambio de experiencias y capacitación coadyuvará en la creación o adecuación de nuevas estrategias metodológicas en los diferentes contextos donde laboran los docentes. Este tipo de espacios serviría también para recoger insumos que pueden ser de utilidad en las diferentes capacitaciones que se lleven a cabo.

También se torna imperante la necesidad de buscar y crear nuevas estrategias de enseñanza en escuelas polidocentes incompletas. Es decir, en escuelas donde un docente atiende a dos grados o más, donde se tienen distintos niveles de aprendizaje, debido a la existencia de varios grados bajo la conducción de un solo docente.

En este sentido, por parte del docente se requiere el refuerzo metodológico-didáctico, destinado a enriquecer la propuesta con metodologías activas que promuevan el aprendizaje cooperativo así como la atención de escuelas polidocente incompletas. Es decir, se debe desarrollar capacidades profesionales que permitan adecuar y generar propuestas, contenidos, procesos y metodologías de enseñanza que respondan a las distintas necesidades y particularidades regionales y locales que se manifiesten en el entorno social en el cual trabajan.

En esta tarea será menester también trabajar más con los docentes de EBI, para que reconozcan que tanto los padres de familia como los expertos de las comunidades en las que trabajan pueden también aportar al fortalecimiento de la EBI y complementar la tarea del docente, particularmente en aspectos relacionados con los saberes y conocimiento tradicionales.

También sugerimos que se haga difusión mediante textos, guías metodológicas, folletos y otros relacionados a estrategias metodológicas para las escuelas EBI y multigrados, pero esto no debe hacernos imaginar que se traten de recetas que garantizan al docente un éxito del cien por ciento en la enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, las estrategias metodológicas sirven a los docentes para apoyar en el proceso de enseñanza.

4) Respecto a las relaciones entre docente y estudiantes como una estrategia de enseñanza, sugerimos a los docentes que mantengan esa actitud de respecto y afecto por los estudiantes. Es decir, la relación profesor-alumno debe ser lo más espontánea posible. No tratar de formar sujetos completamente disciplinados y controlados, porque el individuo de ningún modo cesa de ser gobernado por sus propias leyes, ya sea en la familia, la escuela y en otros ámbitos, en este sentido, tratar de crear ambientes de familiaridad, de tolerancia y entendimiento.

5) En lo que concierne a la estrategia de organización y textuación de las aulas, sugerimos que los docentes transformen el aula en un lugar cómodo y agradable para los estudiantes, donde cada objeto, cada mueble, cada figura o material permita y motive el aprendizaje, donde el estudiante pueda expresarse libremente y sentirse importante. Se puede organizar las aulas, organizando estratégicamente el mobiliario, ubicando los diversos sectores según la necesidad y posibilidades, esta organización deben realizarla el docente y los estudiantes en forma conjunta y de esta manera visualizar algo más que cuatro esquinas.

Cada sector de trabajo debe contar con materiales suficientes que favorezcan el aprendizaje. Algunos materiales podrían ser elaborados por el equipo de docentes que laboran en el centro educativo, con la participación de los padres de familia de dicho centro educativo. También es importante exhibir y aprovechar la producción de los niños en los diferentes sectores. En cuanto a la organización de los niños, ésta debe ser de acuerdo al tema a desarrollarse y a las actividades planificadas para dicho tema, es decir la organización de los niños debe variar y no ser inamovible.

Finalmente, expresamos que pese a que estas recomendaciones, por momentos se asemejan a universales, cabe reiterar que no es posible encontrar soluciones únicas

para situaciones tan diversas como las que se derivan de la multietnicidad, pluriculturalidad y multilingüismo.

6) En cuanto al conocimiento del quechua, los docentes observados, la mayor parte de ellos hablan el quechua, porque son hijos de esos pueblos, sin embargo, no están familiarizados con la lectura y la escritura en su propia lengua materna y desconocen las metodologías de enseñanza de primera y segunda lengua, tampoco manejan la normalización de la escritura quechua oficializada, por más que algunos de ellos fueron capacitados. Por la tanto, se requiere de un plan de capacitación de largo plazo que responda a las dificultades y necesidades de los propios docentes, para lo cual es necesario contar con el apoyo de las autoridades comunales, regionales y nacionales.

En Puno se requiere la formación de profesionales en EBI; para los estudiantes que postulan a la carrera de formación docente, es necesaria dicha formación, porque es bueno reiterar que quienes trabajan con educandos que tienen por lengua materna una vernácula deben conocer y utilizar dos idiomas, tanto a nivel oral como escrito; estar en capacidad de utilizarlos en situaciones formales de comunicación, y, particularmente, como lenguas vehículo de educación. De igual forma, deberán comprender la problemática sociocultural de las comunidades a las que pertenecen sus educandos y poseer una mirada y comprensión interna de la organización social y de la cultura de los educandos, en tanto recursos pedagógicos y cimientos sobre los cuales sus alumnos construirán nuevos conocimientos. Es decir, el propósito de la formación docente es con la finalidad de formarlos con un amplio conocimiento de su realidad, una profunda aceptación positiva de la diversidad cultural y lingüística del país, y la valoración del aprendizaje y uso de las lenguas originarias, también del uso del castellano como lengua de encuentro y diálogo intercultural.

Aquí agregamos el problema que todavía persiste en la actualidad, sobre la asignación de docentes monolingües castellano hablantes a escuelas bilingües o también la asignación de docentes bilingües Castellano-Aimara a zonas quechuas y viceversa. Nuestra sugerencia sería en primer lugar a las autoridades de las regiones de educación, para que tomen conciencia y reflexionen sobre la Educación Bilingüe Intercultural y que procedan como corresponde. Es decir, si realmente queremos mejorar la educación y por ende beneficiar a los niños vernáculo hablantes, se debe dejar de lado los favoritismos partidarios, los compadrazgos y amistades, para asignar a escuelas EBI a docentes que hablen la lengua materna de los niños. En este sentido, sugerimos que se capacite también al personal responsable en las regiones

de educación y a los especialistas que están a cargo de EBI, en cuanto a los entes ejecutores a cargo de EBI es necesario realizar un diagnóstico, seguimiento y evaluación de dichos entes en cada región.

En síntesis, según las conclusiones brindamos algunas sugerencias para los docentes de las dos escuelas observadas, también para los funcionarios de la educación y los actores de la educación en general. Sugerimos también respecto al uso de lenguas en la enseñanza aprendizaje, que se realice un diagnóstico sobre el grado de bilingüísmo de los niños, para así adaptar la propuesta de uso de lenguas de la EBI. Realizar esto en concordancia con la comunidad, los docentes y los estudiantes. Asimismo, proponemos el uso de estrategias metodológicas para el desarrollo de la lengua oral, escrita, para la lectura de textos entre otros. En cuanto a las relaciones docente-estudiantes, sugerimos crear ambientes de familiaridad y de respeto. En relación a la organización y textuación del aula, transformar el aula en un lugar agradable, donde el estudiante pueda expresarse libremente y donde pueda sentirse importante. Finalmente, en relación al conocimiento que los docentes tienen en relación al quechua, sugerimos que se les brinde mayor capacitación para la enseñanza del quechua en lecto-escritura, e incentivar la recuperación de términos quechuas que se están olvidando, para que en el desarrollo de las sesiones de clase de L1 los docentes acudan en mínima cantidad al uso del castellano.

Realizando una recapitulación sucinta, mencionamos que en este trabajo presentamos un resumen del trabajo de investigación, seguidamente realizamos una introducción al tema tratado. Asimismo, tocamos aspectos metodológicos, para posteriormente dar a conocer la referencia teórica. También realizamos la presentación de los resultados de la investigación y finalmente llegar a algunas conclusiones, para realizar las sugerencias correspondientes.

Qhichwa simipi pisichaynin

Perú suyupi imaymana runakuna tiyanku. Paykuna achka simikunata rimanku. Hina, yachachiqkuna mana wawakunata siminkupichu yachachirqankuchu. Paykuna llipin wawakunata yachaywasipikuna castellano simipi yachachirqanku.

Chaymantaraq Perú suyuta wak runakunapi chayamunku, hinaspataq yachachirqanku wawakunata ima simipichus rimarqanku chaypi, chaymanta sutiyanku “iskay simipi yachanapaq”. Kay Puno llaqtapipis iskay simipi wawakunaman yachachinapaq rikhurin, ima simipichus paykuna rimanku chaypi yachachinku, hinaspataq castellano simipiwan yachachinku.

Chay huch’uy qhichwapi aymarapi rimaq llaqtakunaman, kay iskay simipi yachanapaq manaraq chay llipin yachaywasikunaman chayanraqchu. Astawan kay iskay simipi yachanapaq pisichaykuchkan, mana yachachiqkunaman llamk’aq yachaywasikunapi iskay simipi yachachinankuta mana allintachu yachachinku.

Chayrayku kay llamk’ayta ruwani qhawaspa imaynatachus yachachiqkuna qhichwa simipi iskay yachaywasipikuna yachachichkanku. Kay yachaywasipikuna iskay simipi runa siminchikpi, castellano simipiwan yachachichkanku, chayta Educación Bilingüe Intercultural ñispa sutiyanku.

Kunanri ¿imaynataq Wilamuqupi Qunawiripiwan kay iskay yachaywasipi yachachichkanku?, kay llamk’aywanqa qhawachisqaykichik, willasqaykichik imaynatachus yachachichkanku runa simipi yachachiqkuna kay iskay yachaywasikunap ukhunpi.

Ñuqa **imakunatachus yachachiqkuna yachachispa ruwasqankuta** qhawani, wawakuna aswan allinta yachaqanankupaq.

Kay llamk’ayta sumaqta qhawarinapaq iskay yachaywasiman ruwasqankuta qhawariq rirqayku. Kay llank’aypi yachachiqkunata yachaywasikuna ukhunpi ima simipi astawan rimanku chayta qhawayku, kikillantaq yachaqaqkunata ima simipi paykuna yachachiqkunanman rimanku qhawayku. Hinaspa, maypi wawakuna tiyanku chayta qhawayku imaynataq tiyachinku kay yachaywasipi ukhumpi. Hinaspa qhawayku imakuna kan kay yachaywasikuna ukhunpi.

Wilamuqu Qunawiripiwan kay yachaywasikuna Mañazo juch’uy llaqtap ukhunpi kanku, Puno jatun llaqtapi ukhunpi llipin tiyanku.

Kay Wilamuqupi Qunawiripiwan runakunaqta hallp’akuna kapun, chaypi papas, uqa, ulluku, isañu, hawas, arvejas, trigo, cebada, ñawray kinwanuka, ñawray qañiwakuna

tarpunku, hinaspa forrajes uywakuna mikhunanpaq tarpunku. Chaymanta wakata, uchkata, huch'uyta uywanku llamata, paquchata, khuchita, asnuta, kawalluta wallpa ima uywanku.

Wilamuqupi Qunawiripiwan runakuna iskay simipi castellano qhichwapiwan rimanku. Hinapis rimaq castellanollata wawakuna kan, hukkuna qhichwallata rimanku. Sipaskuna waynakunawan iskay simipi rimanku. Chaymanta, huk awichukuna iskay simipi hukkunataq qhichwallapi rimanku.

Wilamuqu yachaywasipi qanchis chunka suqtayuq wawakuna yachaqanku, hina sapa p'unchay yachaywasiman suqta chunka hukniyuq wawakuna purinku. Chaymanta kimsa chunka kimsayuq qharikuna kanku, iskay chunka pusaqniyuq warmikuna ima.

Qunawiri yachaywasipi phichqa chunka kimsayuq wawakuna yachaqanku, hina sapa p'unchay yachaywasiman puriqkuna phisqa chunka kanku. Chaymanta iskay chunka kimsayuq qharikuna, iskay chunka qanchisniyuq warmikuna kanku.

Kay llamk'ayta phichqa yachachiqkunawan rurayku, iskay yachaywasikunamanta. Kay yachaywasikunata polidocente incompleto nisqata sutichanku. ¿imarayku hinata sutichanku?, sapa yachaywasipi kimsa yachachiqkuna yachachinku. Sapa yachachiq llamk'an iskay gradowan, chayrayku polidocente incompleto sutichanku.

Wilamuqupi Qunawiripiwan suqta yachachiqkuna llamk'anku, hina phichqa yachachiq rimanku iskay simita, huk yachachiqlla castellano simillata riman.

Wilamuqu yachaywasipi, ukhu wasikunapi k'uchukunap sutin mana kanchu. Chaymanta 1º y 2º gradopiwan pirqankunapi chunka kimsayuq qillqasqakunata churanku castellano simipi, chaymanta churasqaku iskay qillqasqakuna qhichwa simipi. Chaymanta yachaqaqkuna iskay columnapi qillqana pirqaman qhawanankupaq tiyanku, sapa tiyanapi iskay yachaqaqkuna tiyanku, segundo gradomanta wawakuna kimsa qutupi tiyanku.

5º y 6º gradopi churanku chunka iskayniyuq qillqasqakunata castellano simipi, kimsa qillqasqakunata qhichwa simipi. Yachaqaqkuna kimsa qutupi tiyanku.

Qunawiri yachaywasipi, ukhu wasikunapi k'uchukunap sutin churasqaku sapa wasikunapi, chaymanta 1º y 2º gradopi pirqanpi chunka suqtayuq qillqasqakunata castellano simipi, hina tawa qillqasqakunata qhichwa simipi churasqaku. Yachaqaqkuna iskay columnapi qillqana pirqaman qhawaspa tiyakunku, iskaymanta sapa tiyanakunapi tiyanku (chukukunku).

3º y 4º gradopi qanchis qillqasqakunata castellano simipi churasqaku, qhichwapi huk qillqayllata churasqaku. Yachaqaqkuna iskay columnapi, qillqana pirqaman qhawaspa tiyanku, sapa tiyanapi iskay yachaqaqkuna tiyanku.

5º y 6º gradopi pirqanpi kimsa chunka tawayuq qillqasqakunata castellano simipi churasqaku, qhichwapi munayta qillqasqanku “ama llulla, ama suwa y ama qhilla” nispa. Kaypi yachaqaqkuna kikillantaq columnapi qillqana pirqaman qhawaspa tiyanku, hina sapa tiyanakunapi iskay manta tiyanku.

Iskaynin yachaywasipi yachachiqkunapaq churanku qillqana pirqaman qayllata tiyananta, punkuta qhawarispa. Chaykunata qhawayku. Chaymanta imakunata yachiqkuna yachachinapaq rurasqankuta qhawayku.

Iskaynin yachaywasipi yachachiqkuna imaymanata wawakunaman yachachinapaq ruranku. Hina ñuqayku niyku imaymana ruwanku llipin yachachiqkuna chaymanta kan imaymana ruwanku sapa yachachiq.

Llipin yachachiqkuna yachachiyta qallarinku takispa, ima llank’ana kasqanta, napaykuspa, chaykunata ruraspa yachachiyta qallarinku; chaymanta yachachinapaqña yachachiqkuna tapuykuna ruranku wawakuna kutichinanpaq, llipin wawakunaman tapunku, pi yachan chay tapuyta hina chay kutichin, chaymata wawakunata sutinta tapunku.

Yachachiqkuna chaymanta mana tukuchispa rimanku, hina yachaqaqkuna chay rimayta tukuchinanku. Hina yachachispa yachachiqkuna wawakunawan chansakunku. Chaymanta qillqana p'anqankupi qillqachinku. Paykuna rimanku wawakunataq chay rimaykunata qillqanku, hinaspa wakmanta wawakuna chay rimaykunata rimanku allinta yuyarinankupaq chaymanta qillqanankupaq.

Yachachiqkuna rimasqanta wakmanta wawakunata rimachinku, paykuna imatachus nin yachachiq chayta rimanku. Chaymanta yachachiqkuna yachayta wawakunap yachasqanta munanku, chaypaq imatachus rurasqata tapunku.

Iskay wasipi mana llipin yachachiqkuna yachachiyta tukuspa wichq’ankuchu, llipin yachachiqkuna yachachiyta tukuchinku wasipi ruranankupaq wawakunaman llank’ayta saqispa.

Iskay yachaywasipi sapa yachachiq imaymanata wawakunaman yachachinapaq ruranku. Hina yachachiq F. yachachin yupaykunata, chayta yachachinanpaq imaymanata ruwan: wawakunaman siq’isqakunamanta tapun, musquchin, rukanankunapis wawakunawan yupachin, chaymanta wawakunata tapun ima

siq’inapaq, iskay simipi yupachin, hina yupaspa pukllachin, chaypaq llipin wawakunaman qillqana pirqamanniqma waqyan, chaymanta willakuykunata yupayniyuqta ruwanku, chaymanta qillqana pirqapi kachkan yupaykuna chayta qillqachin, chaymanta rumikunawan yupachin qichuchillantaq.

Yachachiq A., qhichwa simita yachachin, chaypaq pay qillqana pirqapi sutikunata qillqasqanta yachaqaqkunaman tapun allinchu manachu chay qillqasqa chay sutipiwan, chaymanta pay rimasqanta qillqachin, imatachus ruwasqamanta willaspa. Chaymanta wawakunata rimachin imaynata chay consonantekunata nikunman. Siq’ichillantaq, chaymanta yachachiq qillqana pirqapi qillqan qhichwa simipi sutikunata chaymanta wawakunata tapun imachus kanman; hinaspa yachachiq huch’uy raphikunapi yachaqaqkunata llank’achin, hinaspataq yachachiq qillqana pirqaman munaq wawakunata lluqsichin yachachiq nisqanta qillqanankupaq. Yachachiq yachaqaqkunaman ñawirinchin imakunatachus qillqan hatun raphikunapi, chaymanta wakmanta ñawirichin.

Yachachiq J. Ciencias naturales nisqata yachachin. Chayta yachachinanpaq, pay experimentota ruran wawakunataq qhawanku. Hina yachachiq imaraykutaq hinata rurakun riman, chaymanta huk wawakunata siq’ichin ama turyanankupaq, ch’in kanankupaq. Yachachiq rurachin experimentota yachaqaqkunaman hina pay yanapallantaq llipinta chayta ruranankupaq, chayta tukuspa wawakuna imakunatas chaypi churasqankumanta rimanku. Chaymanta wawakuna wakmanta ninku chay sutikunata rimarqanku chayta hina yachachiq qillqana pirqapi qillqan chay sutikunata. Hinaspa llipin wawakunata chay experimentota qhawachin qillqana p’anqankupi siq’inankupaq, chayta tukuspa yachachiq llipin yachaqaqkunaman willanankupaq nin tata mamankuta imata ruranku yachay wasipi chayta.

Yachachiq W. lenguajeta yachachin. chayta yachachinanpaq pay wawakunata rimachin ima rimaykuna suenan aswan kallpayuq rimanchik hina. chaymanta yachachiq riman imaraykutaq huk rimaykuna chay k’aspichata apan aswan kallpawan rimanapaq, hukkunataq mana chay k’aspichata apanchu. Yachachiq wawakunata sayk’usqa rikun hina pukllachin makinkuwan ratulla. Hinaspa yachachiq wawakunata rimachin ejemplokunata maypichus suenan aswan kallpawan hina pay rimallantaq imarayku chay kan aswan kallpawan rimanapaq. Chayta tukuspa yachachiq qillqana pirqapi rimaykunata qillqan yachaqaqkuna qillqana p’anqankupi qillqanankupaq, hina maypichus apan chay k’aspichata ch’ikunankupaq. Q’alata tukunankupaq yachachiq riman waqmanta rimaykunata maypichus aswan kallpawan suenan, mayqinkuna chay k’aspichata apan, imatachus ruranku yachaywasipi chay p’unchay chayta pisiyachin.

Chaymanta kay llank’aypi churayku ima simikunapi yachaywasi ukhunpi astawan yachiqkuna yachaqaqkunawan rimanku. Wilamuqu yachaywasipi yachachiq J. iskay simipi castellano qhichwapiwan yachachin, pay iskay simipi wawakunaman riman. Chaymanta yachachiq A. huk simipi castellano simillapi yachachin, pay qhichwa simita mana yachanchu. Yachaqaqkuna iskay simipi rimanku, paykuna astawan castellano simipi rimanku.

Qunawiri yachaywasipi kimsantin yachachiqkuna iskay simipi rimanku, wawakunapis iskay simipi rimanku, hinapis astawan castellano simipi rimanku. Kay iskay yachaywasipi yachachiqkunapis astawan castellano simipi rimanku.

Kay llamk’aypi imaynatachus yachachiqkuna munankuchu manachu yachaqaqkunata churayku, yachaqaqkunapis yachachiqkunata munankuchu manachu. Yachachiqkuna huch’uysituman kutichinku rimaykunata yachachispa, hina ñinku “Pablito, niñitos, imitatataq, cabellito, arañita, tarjetita, hijito” nispa wawakunata ninku, chayta nin allillanta yachaqaqkunata munanku. Wawakuna allillanta yachachiqkunata munanku, yachachiqniy paykunata ninku.

Referencias bibliográficas

Almeyda S.

2000 Estrategias Metodológicas en la pedagogía contemporánea Lima: J. C.

Ansión, Juan

1989 **La escuela en la comunidad campesina**. Lima: Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina

Apaza Suca, Nicanor y Juan Choquehuanca

2000 "Comunicación Integral". En: Modulo capacitación para educación bilingüe intercultural. Estrategias Metodológicas Educación Bilingüe Intercultural. Puno: ICISEC. (pp. 12-20).

Artavia, Edwin

1987 "Reflexiones en torno a la metodología en la enseñanza de la matemática en primero y segundo ciclos". http://www.matemáticas/archivos y programas/Iifestival/index2festival.htm. (Consulta:20/02/01).

Baker, Colin

1997 **Fundamentos de Educación Bilingüe y bilingüismo**. Madrid: Cátedra, S.A.

Briones, Guillermo

1998 **La investigación de la comunidad**. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés bello.

Calero, Mavilo

1999 **Estrategias de educación constructivista**. Lima: San Marcos.

Cerrón-Palomino, Rodolfo

1989 "Aspectos socio-lingüísticos y pedagógicos de la motosidad en el Perú", En: Rodolfo Cerrón Palomino, y Gustavo Solís Fonseca. Editores, **Temas de Lingüística Amerindia, Primer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas**. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

1994a **Quechumara. Estructuras paralelas de las lenguas quechua y aimara**. La Paz: CIPA (Primera edición).

1994b **Quechua Sureño. Diccionario unificado**. Lima: Biblioteca Nacional del Perú.

Châtry Komarek, Marie

1987 **Libros de lectura para niños de lengua vernácula. A partir de una experiencia interdisciplinaria en el altiplano peruano**. Eschborn: GTZ.

Chirinos Rivera, Andrés

2001 **Atlas lingüístico del Perú**. Cusco-Lima: Ministerio de Educación y Centro Bartolomé de las casas.

Chuquimamani, Nonato

1989 “Descripción de clase de lengua materna (quechua) en la escuela de Chucaripo”. En **Aprendiendo a Mirar: una investigación de lingüística aplicada y educación**. Jung, Ingrid; Christianne Urban y Javier Serrano, (Editores). Puno: Universidad Nacional del Altiplano-Puno. Programa de Educación Bilingüe de Puno. (pp. 157-168).

Comet i Segú, Cinta M.

1996 “Ayudar a escribir en L2 (ciclo inicial) compartiendo el proceso de composición escrita”. En: **La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela**. Miguel Siguan (coord.). Barcelona: HORSORI. 1º edición.

Cummins, James

1981 “El rol del desarrollo de la lengua primaria en promover éxito académico para alumnos de lenguas minoritarias” (The role of primary language development in promoting educational succers for language minority students). En: California state department of education (ed.), **Schooling and language minority students. A Theoretical framework**. California State Department of Educatión. Los Angeles. Traducido por Inés Pozzi Escot. (pp.1-54).

Deleuze, Guilles

S/f. “Post scriptum”. http://www.fractal.com.mx/f19delevze.htm. (Consulta: 18/04/02)

Díaz Orozco, María Elena y Rodrigo Gallegos Valdés

1996 **Formación y Práctica Docente en el medio rural**. México: Plaza y Valdés. (primera edición).

Dietschy Scheiterle, Annette

1989 **Las Ciencias Naturales en la educación bilingüe: El caso de Puno**. Lima: Sociedad Alemana de Cooperación Técnica.

DINEIP-UNEBI

2000 "La interculturalidad en los lineamientos de política de educación bilingüe intercultural". En: Ministerio de Educación del Perú. Lima: Boletín UNEBI. No 4: Proeib Andes. (pp. 10-11).

Dirección de Asuntos Académicos y Efectividad Institucional

2000 “Estrategias para transferencia de competencias”. México: http://www.ur.mx/daaci/estrategias/conceptos.htm. (Consulta: 25/05/01).

Domínguez, María y Mabel Farfán

1996 **Construyendo desde lo cotidiano. Pedagogía de la lecto escritura**. Santiago de Chile. UNESCO/Convenio Andrés Bello.

Frisancho Hidalgo, Susana

1996 “El aula un espacio de construcción de conocimientos. Un nuevo maestro para el milenio”. Lima. Asociación de publicaciones educativas. TAREA. Pp 28. Primera edición.

Galdames, Viviana y Aída Walqui

2000 "Curso sobre enseñanza de la lengua materna en EIB". Programa de trabajo. Cochabamba. 14 y 15 de abril.

Gonzáles Holguín, Diego

1989 **Vocabulario de la lengua general de todo el Perú llamada lengua qqichua o del Inca**. Lima. Universidad Nacional de San Marcos. Tercera edición.

Gonzáles, Miguel Ángel

2001 "Investigación sobre la realidad de la docencia". http://www.eafit.edu.co/case/documento_completo.htm. (Consulta: 20/02/01).

Gottret, Gustavo

1998 "Teorías de Aprendizaje y Contexto. Guía para el Docente de Institutos Normales Superiores". La Paz. Unidad de Servicios Técnicos. Cooperación Técnica Alemana GTZ. (Área Pedagógica: 1º semestre).

Hernández, Sampieri, Carlos Fernández y Pilar Baptista

1998 **Metodología de la Investigación**. México: McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C.V. (2da.edición).

Hornberger, Nancy H.

1989 **Haku yachaywasiman: la educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno**: Lima-Puno: UNAP-PEB-P/GTZ.

Hvalkof, Søren y Peter Aaby

1981 **Is God an American?**: An Antropological Perspective on the Missionary Work of the Summer Institute of Linguistics. International work Group for Indigenous Affairs, Copenhagen; Survival International. London.

Jung, Ingrid

1992 **Conflicto cultural y Educación. El proyecto de Educación Bilingüe-Puno/Perú**. Quito. Abya Yala.

Jung, Ingrid y Luis Enrique López

1989 **Las lenguas en la educación bilingüe: El caso de Puno**. Lima: GTZ. Sociedad Alemana de Cooperación Técnica. (segunda edición)

Lomas, Carlos

1999 **Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras**. Teoría y práctica de la educación lingüística. Buenos Aires: Paidós.

López, Luis Enrique

1987 "La lengua materna y la segunda lengua en la escuela en contextos bilingües en América Latina". En Seminario Internacional sobre Educación Bilingüe – Bicultural. Luis Enrique López, Utta Von Gleich. Quito, 25-29 de mayo auspiciado por la Secretaria Ejecutiva del Convenio "Andrés Bello" SECAB – Bogotá y la Deutsche Gesellschaft für technische Zusammenarbeit GTZ – Eschborn (R.F.A.). (pp. 13-16).

1991 “Educación bilingüe en Puno-Perú: hacia un ajuste de cuentas”. En: **Educación Bilingüe Intercultural**. Reflexiones y desafíos. Editores Zúñiga, Madeleine, Inés Pozzi-Escot y Luis Enrique López. Lima. FOMCIENCIAS. (pp. 173-211).

1993 **Lengua 2**. Materiales de apoyo para la formación docente en educación intercultural bilingüe. La Paz. UNICEF.

1994 “Tengo una muñeca vestida de azul ¿kuns uka siñurita parlpachaxa?”. En: Educación bilingüe intercultural y formación de recursos humanos: lecciones para Bolivia desde la experiencia latinoamericana. Seminario intercultural sobre Aporte de la Formación de Docentes en Educación Intercultural Bilingüe. (pp.371-388).

1995 "La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües". Documento de trabajo. Ministerio de Desarrollo Humano. Bolivia.

1996 “Donde el zapato aprieta: tendencias y desafíos de la educación bilingüe en el Perú”. En Revista Andina Año 14. Educación bilingüe en los Andes. Cusco: Estudios y debates. (295-384).

2000 “Interculturalidad y educación en América Latina”. En: **Educación primaria al final de la década**. Políticas curriculares en el Perú y los Países Andinos. TAREA. Perú. Asociación de publicaciones educativas.

2001 “Interculturalidad y educación en América Latina” conferencia. (18/09/2001). Cochabamba Proeib Andes.

López, Luis Enrique; Jonathan Stack y Leo Van Lier

1982 “Situación actual de la aplicación de la educación bilingüe en Puno”. Puno. PEEB-P.

López, Luis Enrique; Madeleine Zúñiga e Inés Pozzi-Escott

1991 **Educación Bilingüe Intercultural. Reflexiones y desafíos**. Editores. Lima: FOMCIENCIAS.

López, Luis Enrique y Wolfgang Küper

2001 **La educación intercultural bilingüe en América Latina**: balance y perspectivas. Eschborn. GTZ

Lozano Alvarado, Saniel

1991 **Los senderos del lenguaje**. Trujillo: J. C. (primera edición).

Mamani Ch., Pedro, Nolberto Juli L. y Edilberto Loayza Z.

2000 “Estrategias para el área lógico-matemáticas”. En Modulo capacitación para educación bilingüe intercultural. Estrategias Metodológicas Educación Bilingüe Intercultural. Puno ICISEC. (pp. 25-28).

Matos M. José; José Deustua C. y José Luis Rénique

1981 **Luis E. Valcárcel Memorias**. Editores. Lima. Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

Martínez M. Miguel

1999 **La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Teórico-Práctico**. México. Trillas (primera reimpresión).

Marzana Téllez, Teresa

2001 Enseñanza del castellano como segunda lengua. Un Análisis desde la historia de Vida y el Posicionamiento Social de Tres Maestros Rurales. Tesis para optar al título de Magister en EIB. Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes). U.M.S.S. Cochabamba-Bolivia.

Ministerio de Educación

2000 "Unidad de Educación Bilingüe Intercultural. Boletín UNEBI No 2".http://www.minedu.gob.pe/gestion_pedagógica/dir-edubilingue/comunica_difus/boletin2.htm. (consultado: 11/07/2001).

Montoya, Rodrigo

1990 **Por una educación bilingüe en el Perú: Reflexiones sobre cultura y socialismo**. Lima: CEPES.

Nayra

s/f. "vigilar y castigar". Nada es más material, más corporal que el ejercicio de poder. En: http://www.sindominio.net/versus/pa...os/textos_00/vigilar_y_castigar.htm. (Consultado: 18/04/02).

Odena Güemes, Lina

1995 **Obras escogidas de Guillermo Bonfil.** Tomo 4 (selección y recopilación). México. Instituto Nacional de Antropología e Historia. (Primera edición).

Patzi Paco, Félix

2000 **Etnofagia Estatal**. **Modernas Formas de Violencia Simbólica** (Análisis de la Reforma Educativa en Bolivia). La Paz. Instituto de Investigaciones Sociológicas "Mauricio Lefebvre". (Primera Edición).

Pozzi Escot, Inés

1991 "Ideas y planteamientos propuestos en el desarrollo y debate de la educación bilingüe en el país". En: **Educación Bilingüe Intercultural**. **Reflexiones y desafíos**. Editores Zúñiga, Madeleine, Inés Pozzi-Escot y Luis Enrique López. Perú. FOMCIENCIAS. (pp. 121-147).

1998 **El Multilingüismo en el Perú**. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas", PROEIB.

Ramos, Nelly y Dinora Ortega

1999 "comunicación integral". En: Modulo capacitación para educación bilingüe intercultural. Educación primaria bilingüe intercultural. Puno ICISEC. (pp. 29-35).

Richards, Jack C. y Charles, Lockhart

1998 **Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas**. Madrid.

Cambridge University Press. Traducido por Juan Jesús Zaro. (Primera edición).

Rockwell, Elsie

1995 **La escuela cotidiana**. (Coordinadora). México. Fondo de Cultura Económica. (primera edición).

Rockwell, Elsie, Ruth Mercado, Héctor Muñoz, Dora Pellicer y Rafael Quiroz

1989 **Educación bilingüe y realidad escolar: Un estudio en las Escuelas Primarias Andinas**. Puno: PEEB-P.

Serrano, Javier

1989 "La comunicación en clase: sistematización". En **Aprendiendo a mirar: una investigación de lingüística aplicada y educación**. Jung, Ingrid; Christianne Urban y Javier Serrano, (Editores). Puno: Universidad Nacional del Altiplano-Puno. Programa de Educación Bilingüe de Puno. (pp. 221-237).

Siguán, Miguel y William F. Mackey

1986 **Educación y bilingüismo**. Madrid. Santillana / UNESCO.

Stake, Robert

1999 **Investigación con estudio de casos**. Madrid. Morata. Traducido por Roc Filella (segunda edición).

Stubbs, Michael

1984 **Lenguaje y escuela**. **Análisis sociolingüístico de la enseñanza.** Colombia. CINCEL KAPELUSZ. Traducido por Lucía Vázquez y Joaquín Vázquez. (segunda edición).

Talavera Simoni, Maria Luisa

1999 **Otras voces, otros maestros**. La Paz. Programa de Investigación estratégica en Bolivia (PIEB).

Taylor, Steve.J. y Robert Bodgan

1996 **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. España: Paidós. (tercera reimpresión).

Tezanos de Mañana, Araceli

1998 "La escuela primaria: Una perspectiva etnográfica". En: **La investigación en el aula y en la escuela**. Briones, Guillermo. (Compilador). Colombia: Convenio Andrés bello. (pp. 169-184).

Trapnell, Lucy

1996 "Pueblos indígenas, educación y currículo. Una propuesta desde la Amazonía". En: **Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía.** J. C.,Godenzzi (Comp.). Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas". (pp. 165-185).

Trudell, Bárbara

1990 "Instituto Lingüístico de Verano y la Educación Bilingüe en el Perú".

PROEIB Andes. UMSS. Área de Lenguaje segundo semestre. Fotocopia.

Valiente Cater, Teresa

1988 **las ciencias histórico sociales en la educación bilingüe: El caso de Puno**. Puno. PEEB-P. GTZ.

Varela, Antonio

2000 "Preguntas Ciencia Net". http://cienciaнet.com/p42.html.

Villavicencio Martha y Martha López de Castilla

1984 "Multilingüísmo: problemática educativa y educación bilingüe en el Perú". Lima 30 de junio. s/ed. (fotocopia). 42 pag.

Von Gleich, Utta

1989 **Educación primaria Bilingüe intercultural en América Latina**. Deutsche Gesellschaft fur Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH. Eschborn. Traducido por N. Hoffmann, Dr. R. H. Santos de Ihlau, Dr. T. Stefanovics.

1993 "El bilingüismo – marco teórico". En: **Pedagogía Intercultural y Bilingüe**. **Fundamentos de la educación bilingüe**. Compilador Wolfgang Kiiper. Ecuador. ABYA – YALA. (pp. 7-90).

Zúñiga, Madeleine

1991 "La Universidad de San Marcos y la educación bilingüe en Ayacucho en la década del 80". En: **Educación Bilingüe Intercultural. Reflexiones y desafíos**. Zúñiga, Madeleine; Inés Pozzi-Escott y Luis Enrique López (editores). Lima: FOMCIENCIAS. (pp. 151-171).

1993 **Educación bilingüe 3. Materiales de apoyo para la formación docente en educación intercultural y bilingüe**. La Paz: UNICEF.

Zúñiga, Madeleine; Juan Ansión y Luis Cueva

1987 **Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina**. (editores). Santiago de Chile:UNESCO, OREALC.

Zúñiga, Madeleine, Liliana Sánchez y Daniela Zacharías

2000 **Demanda y necesidad de educación bilingüe: Lenguas indígenas y castellano en el sur andino**. Lima. Ministerio de Educación del Perú. GTZ. KFW.

ANEXOS

Anexo No: 1

TRANSCRIPCIÓN DE SESIÓN DE CLASE DE L1 DE LA ESCUELA DE CONAVIRI

Fecha:.....06/11/00

Grado: 1º y 2º grado

Profesor: F. H.

No Del Enunc.	Partic	E N U N C I A D O	Informaciones Adicionales
	P	Bien niños el día de hoy vamos a trabajar con lógico	
	A	Matemática	
	P	Matemático	
	P	nos toca lógico matemático no?	
	P	entonces antes vamos a conversar ¿ya?	
	P	parlarisun qamkunawan ¿ya?	
	P	parlarisun yasta numerokunata q'alata yachanchikña ¿no cierto?	
	AAA	sí	
	P	ya	
	P	ya sabemos todos los números reconocer	
	P	ya sabemos re	
	P	ya conocemos los números	
	P	entonces ahora hoy día nos toca	
	P	hemos avanzado ya la semana pasada con más temas ¿no?	
	P	hoy día vamos aprender	
	P	vamos a reconocer el, la mitad de un número	
	P	kuskanmanta ya?	
	P	kuskanta	
	P	hayk'ataq ninchik ñuqanchik no	
	P	kaypi huk naranjata hap'isaq	
	P	kaypi huk naranjata hap'isaq hina ¿hayk'a naranjan?	
	A	dos-iskay	
	P	iskay ¿no?	
	P	entonces kaypi ¿hayk'ata hap'ichkani?	
	A	hokta	
	P	hukta	
	P	¿kaypiri?	
	A	hukllatataq	
	P	hukllatataq ¿no?	
	P	hunt'aykapusun hina ¿hayk'an kanqa?	
	AAA	iskay	
	P	entonces kuskaman hayk'ataq dividikun	
	P	¿hayk'ataq separakun a ver?	
	A	uno	
	P	huk	
	P	huk ¿no?	
	P	uno e a	
	P	otro ejemplito a ver	
	P	ñuqapaq kaypi tawa naranjay kachkan	

No Del Enunc.	Partic	E n u n c i a d o	Informaciones Adicionales
	P	hina kay niñuchaman quyta munani kuskanta	
	P	tawa naranjamanta kuskanta quyta munani	
	P	¿hayk'atataq payman tokanqa?	
	A	dos	
	P	hayk'ata tokanqa a ver	
	P	parlaychik a ver	
	P	parlaychik a ver, hayk'ata tokanqa	
	AAA	cuatro	
	A	cuatro	
	P	uh	
	AAA	tawa	
	A	cuatro	
	P	ñuqapaq tawa naranja kachkan ¿no?	
	P	hina kay niñuchaman iskayta aaa quyta munani	
	P	¿hayk'atataq qusaq a ver?	
	A	dos	
	P	¿dos no?	
	P	dos	
	P	entonces tawa naranjamanta ¿hayk'ataq payman tokanqa?	
	A	dos	
	P	dos	
	P	¿kuskan no?	
	P	kuskanta quyta munani	
	P	¿hayk'ata payman tocan?	
	AAA	iskay	
	P	iskay ¿no?	
	P	¿a ver Cristian tiene--?	
	A	cinco naranjas	
	P	ya ocho manzanas ¿no?	
	P	ocho manzanas	
	P	partinakunqaku Didiwan, hayk'ata kamataq, kuskanta	
	A	tawa tawa	
	P	¿ja?	
	AA	tawa tawa	
	P	¿hayk'ata?	
	AAA	tawa tawa	
	P	tawa tawa ¿no?	
	P	hayk'ataq hina	
	P	hayk'ata tokanqa Didipaq	
	AAA	tawa	
	P	tawa	
	P	¿Cristianpaqri?	
	AAA	tawa	
	P	tawa ¿no?	
	P	entonces kuskantakama partinakuchkanchik ¿no?	

No Del Enunc.	Partic	E n u n c i a d o	Informaciones Adicionales
	P	ñuqanchik kunan desayunuta tomanchik lichita ¿no?	
	P	hayk'a galletasta quykis sapa p'unchay	
	AAA	iskay	
	P	dos	
	P	iskay ¿no?	
	P	iskayta quykis	
	P	hinari Roberta ñuqaman huksituta quriwanqa	
	P	hina hayk'ataq paypaq quedanqa	
	AA	huk	
	A	uno	
	P	huk	
	P	¿ñuqapaqri?	
	AA	huk	
	P	huk ¿no?	
	P	entonces kuskanmanchu partinakuchkanchik manachu	
	AAA	si	
	P	si ¿no?	
	P	entonces kunan p'unchay ruwaykusun doble de un número ¿ya?	
	P	doble de un número	
	P	qaninpa viernesta yasta yachaqachkarqanchikña chayta ¿no cierto?	
	P	yasta vamos aprendiendo ya ¿no?	
	P	entonces vamos a poner el día de hoy	
	P	liyiykamuychik kayta ¿ya?	
	AAA	doble de un número	
	A	número	
	P	¿doble de un---?	
	AAA	número	
	P	número ¿no?	
	P	yasta muy bien	
	P	ya	
	P	qamkuna respondiwankis imatachus dibujachkani chayta ¿ya?	
	AA	ya profesor	
	AAA	manzana	
	P	¿hayk'a manzana?	
	AAA	uno	
	P	¿kaypiwanri?	
	AAA	iskay	
	P	¿kaypiwanri?	
	AAA	kimsa	
	P	kimsa	
	P	larumpi ¿hayk'ata churaykusun?	
	AAA	kimsa	
	P	¿hayk'ata churaykusun?	
	AAA	kimsa	
	P	ya	

No Del Enunc.	Partic	E n u n c i a d o	Informaciones Adicionales
	P	castellanu simipiri, ¿hayk'an kay?	
	AAA	tres	
	P	tres	
	P	muy bien ¿ya?	
	P	kay tres	
	P	kunanri kuskanninri kay tres naqta yapaykusun kimsatawan ¿ya?	
	A	ya	
	A	ya	
	P	yapaykapusun kimsatawan	
	AA	huk	
	AAA	iskay	
	AAA	kimsa	
	P	kaypi churaykapusun	
	P	¿ima numerota kaypi churaykapusun?	
	AA	kimsa	
	P	kimsa	
	P	muy bien	
	A	yasta kaypi dibujuta qamkuna rikunkisña ¿no cierto?	
	AA	si	
	P	si	
	AAA	¿imataq kaypi kachkan?	
	P	manzana	
	P	¿manzanas no?	
	P	a ver niñitos de primero, imata kaypi rikuchkanchik	
	AAA	manzanas	
	P	manzanas	
	P	hayk'a manzanas kaypi kachkan	
	AA	tres	
	P	a ver fuerte	
	AAA	kimsa	
	P	¿kaypiri?	
	AAA	kimsa	
	P	kimsa	
	P	a ver yupasun	
	AAA	uno	
	AAA	dos	
	AAA	tres	
	P	tres	
	P	¿kay ima numeron?	
	AAA	tres	
	P	tres	
	P	uray laropere hayk'ataq a ver	
	AAA	uno	
	AAA	dos	
	AAA	tres	
	P	tresllataq kachkan ¿no cierto?	
	P	hayk'ataq a ver	
	P	hayk'ataq kaypi kachkan a ver niños	
	AA	kimsa	
	P	kay laropiri	
	AA	kimsa	

No Del Enunc.	Partic	E n u n c i a d o	Informaciones Adicionales
	P	kimsa ¿no?	
	P	entonces yachanchik ñuqanchik kayta naykapusun hina	
	P	yapaykapusun hina hayk'ataq kanqa	
	P	kimsa	
	P	kimsatawan yapaykapusun hina ¿hayk'ataq?	
	AAA	seis	
	P	seis	
	P	kaypi churaykapusun ¿ya?	
	P	¿qhiswa simipiri hayk'ataq kay?	
	AA	suqta	
	A	suqta	
	P	suqta ¿no?	
	P	entonces kay suqtaq chawpinnin kuskannin ¿hayk'ataq kasqa?	
	AAA	kimsa	
	A	kimsa	
	P	en castellano	
	AAA	tres	
	P	¿tres no?	
	P	entonces yachaqanchik al mismo tiempo sumaytawan ¿no?	
	P	sumaytawan yachaqanchik si o no niños	
	AA	si	
	A	si	
	P	a ver parlarisun	
	A	si	
	A	si	
	P	sumaytawan yachaqanchik ¿no?	
	AA	si	
	A	si	
	P	entonces tres más tres hayk'ataq kanqa	
	AAA	sais	
	A	suqta	
	P	¿seis no? suqta	
	P	entonces tres yapaykusun kimsa manzanatawan kay tresman hina ¿hayk'ata kanqa?	
	A	suqta	
	A	seis	
	P	¿suqta no?	
	P	entonces kunan yachanchikña hayk'ataq kaypaq nan a ver mmm ¿chawpinnin kay suqtaqta?	
	A	tres	
	P	tres	
	P	a ver qaninpa p'unchay rumisituykis mesa patapi karqan apamurqanchik	
	P	hina kunan kachkanchu	
	P	a ver maskariychik	
	P	o lan botao	
	A	no	
	AA	no	

No Del Enunc.	Partic	E n u n c i a d o	Informaciones Adicionales
	P	kimsa ¿no?	
	P	entonces yachanchik ñuqanchik kayta naykapusun hina	
	P	yapaykapusun hina hayk'ataq kanqa	
	P	kimsa	
	P	kimsatawan yapaykapusun hina ¿hayk'ataq?	
	AAA	seis	
	P	seis	
	P	kaypi churaykapusun ¿ya?	
	P	¿qhiswa simipiri hayk'ataq kay?	
	AA	suqta	
	A	suqta	
	P	suqta ¿no?	
	P	entonces kay suqtaq chawpinnin kuskannin ¿hayk'ataq kasqa?	
	AAA	kimsa	
	A	kimsa	
	P	en castellano	
	AAA	tres	
	P	¿tres no?	
	P	entonces yachaqanchik al mismo tiempo sumaytawan ¿no?	
	P	sumaytawan yachaqanchik si o no niños	
	AA	si	
	A	si	
	P	a ver parlarisun	
	A	si	
	A	si	
	P	sumaytawan yachaqanchik ¿no?	
	AA	si	
	A	si	
	P	entonces tres más tres hayk'ataq kanqa	
	AAA	sais	
	A	suqta	
	P	¿seis no? suqta	
	P	entonces tres yapaykusun kimsa manzanatawan kay tresman hina ¿hayk'ata kanqa?	
	A	suqta	
	A	seis	
	P	¿suqta no?	
	P	entonces kunan yachanchikña hayk'ataq kaypaq nan a ver mmm ¿chawpinnin kay suqtaqta?	
	A	tres	
	P	tres	
	P	a ver qaninpa p'unchay rumisituykis mesa patapi karqan apamurqanchik	
	P	hina kunan kachkanchu	
	P	a ver maskariychik	
	P	o lan botao	
	A	no	
	AA	no	

No Del Enunc.	Partic	E n u n c i a d o	Informaciones Adicionales
	P	uh	
	AAA	no	
	P	¿no?	
	AAA	noo	
	P	ya listo	
	P	entonces seguimos ¿ya?	
	A	ya	
	P	ya saben ¿no cierto?	
	AA	si	
	P	ahora mitad de seis ¿cuánto es?	
	AAA	tres	
	A	tres	
	P	tres	
	P	¿eso es lo que nos tenemos que apren---?	
	AAA	der	
	P	der ¿ya?	
	P	otro ejemplo vamos hacer ¿ya?	
	P	a ver	
	A	árbol árbol	
	P	¿qué estoy dibujando?	
	AAA	árbol	
	P	qhiswa simipiri imataq sutin	
	AAA	sach'a	
	P	sach'a	
	A	huk	
	A	iskay	
	AAA	iskay	
	P	hayk'a sach'ataq chaypi kachkan	
	AAA	iskay	
	P	ya	
	P	¿castellano simipiri iman?	
	A	iskay	
	A	dos	
	P	¿hayk'an?	
	AAA	dos	
	A	dooos	
	P	dos	
	P	kay uraypi hayk'a sach'atawan yapaykusun	
	AAA	dos	
	AA	iskay	
	A	kimsa	
	A	kimsa	
	A	tawa	
	A	iskay	
	A	iskay	
	AAA	tawa	
	P	hayk'a, hayk'a sach'ataq	
	AAA	tawa	
	P	tawa	

No Del Enunc.	Partic	E n u n c i a d o	Informaciones Adicionales
	P	kay urayllapiri hayk'ataqri aah	
	AAA	iskay	
	P	iskaytawan	
	P	kunan hayk'tataq juntaykunchik hina kanman	
	A	dos	
	AAA	tawa	
	P	tawa	
	P	tawa ¿no?	
	P	pero kunan ñuqanchispaq importante yachaqananchik hayk'ataq kay tawaq kuskanninri, ¿ah?	
	P	¿hayk'ataq chawpinnin?	
	AAA	iskay	
	A	iskay	
	P	¿ja?	
	AAA	iskay	
	P	iskay ¿no?	
	A	si profesor	
	P	mitad de cuatro ¿cuánto es?	
	AAA	dos	
	AA	dos	
	P	dos	
	P	¿mitad de cuatro es?	
	AAA	dos	
	P	dos ¿no?	
	P	entonces ya sabemos, ¿mitad de cuatro es---?	
	A	dos	
	P	dos	
	P	dos ¿no cierto?	
	AA	si	
	P	ya	
	P	ya estamos aprendiendo ¿no?	
	P	los números su mitad el doble dicimos también ¿no?	
	A	si	
	P	doble	
	P	por eso, ¿dos más dos nos da?	
	A	cuatro	
	P	cuatro	
	P	¿tres más tres?	
	AAA	sais	
	P	seis	
	P	entonces mitad de seis, también al mismo tiempo estamos aprendiendo ¿qué es?	
	P	¿tres no?	
	P	chawpimpi	
	P	hayk'ataq a ver	
	A	tres	
	AAA	tres	
	P	tres	
	P	tres	

No Del Enunc.	Partic	E n u n c i a d o	Informaciones Adicionales
	P	muy bien, otro ejemplo más ¿ya?	
	A	ya	
	A	ya	
	P	ustedes me dicen ¿qué estoy dibujando aquí?	
	AAA	gato	
	A	la huk'ucha	
	A	huk'ucha	
	P	huk'ucha	
	A	ji ji ji	
	A	huk'uchita	
	A	ratón	
	A	huk	
	A	iskay	
	A	iskay iskay	
	A	dos	
	AA	kimsa	
	AAA	tawa	
	A	tawa	
	A	tawa huk'ucha	
	P	¿ya hayk'a huk'uchataq chaypi kachkan a ver?	
	AAA	tawa	
	P	¿tawa no?	
	A	tawa huk'ucha	
	A	iskay	
	P	ah	
	A	huk	
	A	iskay	
	P	yupaychik a ver yupaychik	
	AA	huk	
	A	huk	
	P	¿hayk'an?	
	A	iskay	
	AAA	kimsa	
	AAA	tawa	
	AAA	phichqa	
	AAA	suqta	
	AAA	qanchik	
	A	iskay	
	A	isqun	
	A	chunkaytawan	
	A	chunka	
	P	¿ja?	
	AA	kimsa	
	P	yupankis allinta ¿ya?	
	P	yupaychik a ver	
	A	kimsa	
	A	tawa	
	AAA	tawa	
	A	iskay tawa	
	A	suqta	
	P	ya a ver yupasun	
	AAA	huk	
	AAA	iskay	

No Del Enunc.	Partic	E n u n c i a d o	Informaciones Adicionales
	AAA	kimsa	
	AAA	tawa	
	AAA	phichqa	
	AAA	suqta	
	AAA	qanchik	
	AAA	pusaq	
	A	suqta	
	P	¿pusaq no?	
	P	yasta yastamos contando en quechua	
	P	ahora en castellano a ver	
	AAA	uno	
	AAA	dos	
	AAA	tres	
	AAA	cuatro	
	AAA	cinco	
	AAA	seis	
	AAA	siete	
	AAA	ocho	
	P	ocho	
	P	ya cuántos ratoncitos hay	
	AAA	ocho	
	P	ocho ratoncitos	
	P	ahora ñuqanchik yachaqayta munanchik	
	P	¿su---?	
	P	¿mi---¿	
	A	midio	
	A	mitad	
	P	su mitad	
	P	¿cuál es la mitad de ocho no?	
	AA	cuatro	
	AAA	cuatro	
	P	¿cuál será su mitad de ocho?	
	AAA	cuatro	
	P	a ver kayta kuskanmanta partirqusun hina kay larupi ¿hayk'a huk'uchataq quedan?	
	AAA	cuatro	
	P	chaqay larupere	
	AAA	cuatro	
	P	cuatro ¿no?	
	P	entonces al mismo tiempo niños podemos sumar también ¿no?	
	P	¿aquí ponemos?	
	AAA	cuatro	
	P	cuatro	
	P	¿aquí ponemos el signo?	
	AAA	más	
	P	aquí	
	AAA	cuatro	
	P	cuatro	
	P	entonces hayk'ata lluqsiwasun hina	
	AA	dos	
	AAA	ocho	

No Del Enunc.	Partic	E n u n c i a d o	Informaciones Adicionales
	P	¿ocho no?	
	P	ocho	
	P	entonces qamkuna kay larupi rikuchkanchik ¿hayk'a huk'uchatan?	
	AAA	cuatro	
	P	kay larupere	
	AAA	cuatro	
	P	cuatro	
	P	y ¿mitad?	
	AAA	cuatro	
	P	su mitad de ocho ¿cuánto había sido?	
	AAA	cuatro	
	P	cuatro ¿es mitad de---?	
	AAA	ocho	
	P	ocho	
	P	entonces nosotros ya estamos reconociendo también la mitad de ocho ¿no?	
	P	así con los ejemplitos que estamos realizando aquí, ya sabemos la mitad de un número	
	P	el doble de un número también ¿no?	
	P	por ejemplo aquí tenemos, ¿ripitimos a ver?	
	AAA	tres	
	A	tres	
	P	más tres digamos	
	A	más tres	
	AA	seise	
	A	seis	
	P	seis	
	P	dos, dos más dos	
	AA	dos	
	P	aún	
	A	cuatro	
	A	a ver	
	P	dos aumentamos dos ¿cuánto será?	
	P	cuatro	
	AAA	cuatro	
	P	ya a ver escuchen	
	P	aquí tengo	
	P	atiéndanme ¿ya?	
	P	qhawamunkis kayta allinta	
	P	pizarrata qhawamunkis	
	P	dibujasqan kachkan kay larupe ¿hayk'a huk'uchataq?	
	P	tawa	
	AAA	tawa ¿no?	
	P	kay larupere hayk'a huk'uchataq kachkan	
	AAA	tawa	

No Del Enunc.	Partic	E n u n c i a d o	Informaciones Adicionales
	P	tawallataq ¿no cierto?	
	P	q'alantin karqan	
	P	dibujarqanchik ¿hayk'a huk'uchata?	
	AAA	ocho	
	P	ocho	
	P	kunantaq partirqunchik kuskaman ¿no?	
	P	kay laropi ¿hayk'a huk'uchataq?	
	AAA	cuatro	
	P	cuatro a ver	
	P	kay laropere	
	AAA	cuatro	
	P	cuatro también ¿no?	
	P	entonces tawa huk'ucha	
	P	kay laropi tawa huk'ucha	
	P	juntaykusun hina ¿hayk'a huk'uchataq kanqa?	
	AAA	ocho	
	P	ocho	
	P	ocho	
	P	pero kay ochoq kuskanninri hayk'ataq kasqari ah	
	AAA	cuatro	
	P	cuatro	
	P	la mitad de ocho niños entonces ¿cuánto es pues?	
	AAA	tawa	
	P	tawa ¿no?	
	P	ya, ahora hacemos con nuestras manos a ver	
	P	levantamos nuestras manitos	
	P	a ver niños	
	P	en esta mano ¿cuántos dedos tengo?	
	AAA	cinco	
	P	este es paña maki ¿no?	
	P	¿Mano dere---?	
	AAA	recha	
	P	cha	
	P	kay huk kaq makipiri hayk'ataq kachkan	
	AAA	cinco	
	P	cinco ¿no?	
	P	cinco	
	P	entonces lo junto	
	AAA	diez	
	P	¿cuántos tendré?	
	AAA	diez	
	P	ahora a este diez quiero dividir pues	
	P	kuskanta tariyta munani	
	A	cinco	
	P	separasun hina, hayk'a kamataq sapa larupi kapunman	
	AA	cinco	
	A	cinco	
	P	cinco	

No Del Enunc.	Partic	E n u n c i a d o	Informaciones Adicionales
	P	¿a ver yupaychik sapa mako makita?	
	AA	uno	
	AAA	dos	
	A	dos	
	AAA	tres	
	AA	tres	
	AAA	cuatro	
	AAA	cinco	
	A	cinco	
	P	cinco ¿no?	
	P	kay laropiri hayk'ata quedakullasqataq	
	AAA	uno	
	AAA	dos	
	AAA	tres	
	AAA	cuatro	
	AAA	cinco	
	P	cinco	
	P	entonces mitad de diez niños ¿cuánto es?	
	AA	cinco	
	AAA	cinco	
	P	cinco ¿no?	
	P	cinco	
	P	entonces ahí esta	
	P	¿yachaqachkanchikchu?	
	AAA	siii	
	P	ya ves chawpinnin ¿no?	
	P	a ver hayk'a ñawinchistaq kachkan	
	AAA	dos	
	P	dos	
	P	kuskanmanta partisun hina hayk'ataq quedanqa	
	AAA	uno	
	A	uno	
	P	¿ja?	
	AAA	uno	
	P	unito, unito ¿no?	
	P	a este lado ¿cuántos?	
	AAA	uno	
	P	¿a este lado?	
	AAA	uno	
	P	uno	
	P	entonces mitad de dos ¿cuánto es?	
	A	uno	
	P	¿cuánto es mitad de dos?	
	P	¿cuánto es mitad de dos?	
	A	uno	
	AAA	uno	
	P	¿ah?	
	AAA	uno	
	P	uno ¿no?	

No Del Enunc.	Partic	E n u n c i a d o	Informaciones Adicionales
	A	uno	
	AAA	uno	
	P	¿ah?	
	AAA	uno	
	P	uno ¿no?	
	P	entonces estamos aprendiendo al mismo tiempo la mitad	
	P	entonces (sl) niños, aquí tenemos tres manzanitas ¿no?	
	P	aquí también tenemos tres manzanitas ¿entonces sumando nos da---?	
	AAA	seis	
	P	seis ¿no?	
	P	¿sumando nos da---?	
	AAA	seis	
	P	seis	
	P	es así niños	
	P	entonces (sl)	
	P	vamos a hacer un juiguito ¿ya?	
	A	ya	
	P	¿quieren pararse?	
	AA	si	
	A	si	
	P	ya a ver salgan adelante	
	P	pararse pararse	
	P	a ver vengan vengan niñitos todos todos aquí ¿ya?	
	P	warmisitukuna huk larupi	
	P	qarisitukuna huk larupi ¿ya?	
	AA	ji ji ji	
	A	aja aja	
	A	aaah	
	P	yasta a ver yupasun qarisitukunata	
	P	ya cuenta a ver niñito fuerte a tus compañeros	
	P	¿cuántos varoncitos son a ver?	
	P	¿cuántos niños hay?	
	A	uno dos	
	P	fuerte fuerte, a ver otra vez otra vez	
	A	uno dos tres cuatro cinco sais siete ocho nueve	
	P	nueve niños	
	P	entonces kay larupere hayk'a	
	P	a ver qan yuparquy	
	P	Roberta qan yupay Roberta	
	P	huk, iskay, kimsa, tawa, ahinata	
	P	a ver cuenta	
	A	uno, dos, tres, cuatro, cinco	
	P	cinco	

No Del Enunc.	Partic	E n u n c i a d o	Informaciones Adicionales
	P	a ver qhiswapi yuparquy	
	A	hok iskay kimsa tawa phichqa	
	P	¿qanpiwanri?	
	A	suqta	
	P	suqta	
	P	a ver, qan allinta yuparquy a ver	
	P	qan qan	
	P	fuerte vozniyuq kanki, a ver	
	P	¿yuparquy k'ala kumpañeroykikunata a ver?	
	A	una, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez	
	P	diez	
	P	¿chunkachu?	
	A	si	
	P	kay malta yuparqun ¿no?	
	P	allin	
	P	a ver kunan makisituykismanta hap'iykukuychik qan kuna a ver	
	P	huk redonditota	
	P	huk muyuysituta rurasun	
	P	ya a ver qamkunapis	
	P	ya agarrence agarrence	
	P	hagamos un redondito ¿ya?	
	P	ya	
	P	listo	
	AA	q'iwi esta profesor	
	P	q'iwi esta ¿no?	
	P	no van hacer q'iwi pe	
	P	ya ya	
	P	a ver ahora yo voy a contar ¿ya?	
	P	uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez	
	P	listo	
	A	el Arsemio ahí esta profesor	
	P	con Arsemio ¿cuánto es?	
	P	once	
	AA	once	
	P	a ver otra vez	
	P	uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, once	
	P	bien, once niños, ya	
	P	a ver picurota chawpipi sayachisun	
	P	a ver picoro	
	A	ji ji ji	
	P	Picoro ¿ya?	
	P	qan kay laropi sumarimunki ¿ya?	
	P	qhawarimunki allinta ¿ya?	

No Del Enunc.	Partic	E n u n c i a d o	Informaciones Adicionales
	P	yasta qhawarimunki chayllata ¿ya?	
	P	listo	
	P	ya	
	P	ahora qamkuna	
	P	qamkuna niños	
	P	ñuqa nisaykis agarrarse de dos, agarrarse de tres, qamkuna kimsamanta hap'inakunkis ¿ya?	
	A	yaaa	
	P	sapan mana pipis sobrananchu ¿ya?	
	P	a ver niños, las chicas igual ¿ya?	
	A	ya	
	P	yo les voy a decir agarrarse de uno, de uno se agarran, agarrarse de dos, agarrarse de tres, de tres ¿ya?	
	A	ya	
	P	ya a ver	
	P	a ver niños agarrarse de cuatro	
	AA	ay	
	A	ya	
	A	ahí	
	A	ja ja	
	P	¿ah?	
	P	ya de cuatro	
	P	¿hayk'ata sobran kaypi?	
	A	dos	
	P	chaqaypi a ver qamkuna nayrarqaqamuychik juntarakamuychik ¿ya?	
	P	cuatro	
	P	ahí esta los cuatro	
	P	ya	
	P	a ver	
	P	hayk'a conjuntuta kunan formarkukun a ver	
	P	uno, dos, tres, cuatro	
	P	cuatro	
	P	a ver cuatro kama kankis sapankapi ¿no?	
	AA	siii	
	P	¿si?	
	AAA	siii	
	P	ya ahora	
	P	shiit shiit a ver	
	P	de los cuatro ustedes (sl) van a separarse ¿ya?	
	AA	ya	
	P	de dositos ahora	
	P	sepárense de dos	
	AA	ja ja ja	
	A	jaja	
	P	¿yasta?	
	P	hayk'ataq	
	A	dos	
	P	jumm	

No Del Enunc.	Partic	E n u n c i a d o	Informaciones Adicionales
	P	dos	
	A	dos kama	
	P	hayk'a kamataq kunan kachkanchik	
	AAA	dos	
	P	dos	
	P	ñaqari hayk'akamataq kachkarkankis	
	AAA	tres	
	AA	cuatro	
	P	cuatro ¿no?	
	P	ya ahora juntamos ¿dos y dos?	
	A	cuatro	
	P	el doble de dos ¿cuánto será?	
	A	dos	
	AAA	cuatro	
	P	¿cuánto es?	
	AAA	cuatro	
	P	a ver, el doble de dos ¿cuánto es?	
	A	cuatro	
	P	a ver fuerte respóndeme pue	
	P	¿cuánto es el doble de dos?	
	AA	cuatro	
	P	¿cuatro había sido no?	
	P	listo ahora agarrence en formación de cuatro a ver	
	P	ya muy bien	
	P	ya ahora caminen por ess	
	P	caminen, caminen, caminen noma suéltense, suéltense caminen, caminen	
	P	a ver, yo les voy a decir agarrense de---?	
	A	ay	
	P	a ver agarrense de ocho	
	AAA	ja ja ja	
	A	ay	
	P	ocho, ocho, ocho	
	P	a ver ocho, ocho	
	A	cinco, saice, siete, ocho, nueve	
	P	ocho ¿ya?	
	P	a ver	
	P	ya qan kaypi samarimunki ¿ya?	
	P	a ver	
	P	ocho, ocho, ocho	
	P	hayk'ataq kay	
	AAA	saice	
	P	vengan, kay laruman ah	
	P	kay laruman qamkuna chimpankichik	
	P	hamuychik, hamuychik kay laruman	

No Del Enunc.	Partic	E n u n c i a d o	Informaciones Adicionales
	P	ya	
	P	ocho	
	P	ocho	
	P	haykàtaq kunan kachkankis	
	P	hayk'ataq kachkankis a ver	
	AAA	ocho	
	P	ocho	
	P	¿aquí en este grupo?	
	AAA	ocho	
	P	ocho también	
	P	a ver, kunan partinakusun kuskanman	
	P	a cuatro a cuatro	
	P	a ver, repártanse cuatro cuatro	
	P	a ver repártanse cuatro cuatro	
	A	cuatro nin	
	A	cuatro, cuatro ha dicho	
	P	ya a cuatro, cuatro, cuatro	
	P	ya ¿cuatro no?	
	P	listo	
	P	¿a cuatro están?	
	P	¿están a cuatro?	
	AAA	síií	
	P	ya aquí cuántos son	
	A	cuatro	
	P	cuatro	
	P	¿aquí?	
	A	cuatro	
	P	cuatro ¿ya?	
	A	cinco somos profesor	
	P	ya uno sobro pe aquisito ¿ya?	
	P	uno sobró ¿ya?	
	P	a ver ven	
	P	ahora vamos a ver	
	P	¿cuánto hay aquí a ver niños?	
	AAA	cuatro	
	P	¿cuánto es niños?	
	P	el doble de cuatro juntamos ¿cuánto es?	
	AAA	ocho	
	P	ocho	
	P	a ver, a ver aquí	
	P	el doble de cuatro juntamos entre niños, ¿cuánto es?	
	AAA	ocho	
	A	ja ja	
	A	ah	
	P	shiit, a ver niñas, niñas sin jugar ¿ya?	
	P	¿cuánto es entonces el doble de cuatro?	
	AAA	ocho	
	A	ocho, ocho	
	P	¿cuánto es el doble de cuatro?	
	AAA	ocho	

No Del Enunc.	Partic	E n u n c i a d o	Informaciones Adicionales
	P	ocho ¿no?	
	P	entonces ya sabemos ¿no?	
	AA	siii	
	P	ya ahora yo les voy aa	
	P	vamos a preguntarles ¿ya?	
	P	qamkuna respondiwankis ñaqahina ¿no?	
	P	¿yo tengo el cinco aquí no?	
	P	hayk'an karqan	
	AAA	cinco	
	P	cinco	
	P	¿aquí?	
	AAA	cinco	
	P	el doble de cinco ¿cuánto es?	
	P	hayk'ata kanqa	
	AAA	diez	
	P	¿hayk'an?	
	AAA	diez	
	P	diez, muy bien ¿no?	
	P	entonces, el doble de cinco entonces es---?	
	AAA	diez	
	P	diez, muy bien	
	P	entonces ya sabemos ¿no cierto?	
	AAA	síííí	
	P	ya ahora vamos a pasar a nuestros sitios ¿ya?	
	P	de ahí vamos a empezar a escribir en nuestro cuadernito, vamos a copiar ¿ya?	
	P	vamos a escribir	
	A	ay	
	A	yasta	
	A	au	
	P	entonces ya sabemos ¿no niños?, ¿no cierto?	
	P	ya sabemos el doble, la mitad ¿no?	
	AA	síí	
	P	el doble de cinco ¿cuánto es?	
	AAA	diez	
	P	diez	
	P	el doble de seis ¿cuánto será?	
	AA	dos	
	P	¿el doble?	
	A	doce	
	A	cuatro	
	P	doce	
	P	mitad de seis es---?	
	AA	dos	
	P	mitad de seis es tres, kuskanta ¿no cierto?	
	P	entonces ya sabemos el doble de un número	
	P	el doble de uno ¿cuánto es?	
	A	dos	

No Del Enunc.	Partic	E n u n c i a d o	Informaciones Adicionales
	P	dos ¿no?	
	P	¿yapaykunchik no cierto?	
	P	uno aumento, uno a dos aumento dos, ¿a tres aumento---?	
	AA	tres	
	P	¿a cuatro aumento---?	
	A	cuatro	
	P	cuatro	
	P	entonces vamos a empezar a copiar en nuestros cuadernitos ¿ya?	
	A	ya profesor	
	P	si	
	P	vamos a copiar	
	P	primero van a copiar (sl) este ejemplito ¿ya?	
	P	el ejem	
	A	¿el doble también?	
	P	¿ah?	
	A	¿el doble también?	
	P	si si si el doble también	
	P	doble de un número	
	P	pongan el doble de un número	
	A	profesor ¿ñuqayku?	
	P	¿jum?	
	A	¿ñuqayku?	
	P	ya qamkunawampis ruwachkanchik kasqantataq ari	
	P	qamkunapis qhawachkankis ¿no cierto?	
	A	mi lápiz	
	P	uhju	
	P	ya ¿terminamos?	
	AAA	síííí	
	P	yasta, muy bien	
	P	ya han terminado ¿no?	
	AAA	si profesor	
	P	ya	
	A	no todavía yo profesor	
	P	ya	
	P	ya niños estos dibujitos van a pintarlo bonito en sus cuadernitos ¿ya?	
	AA	ya	
	P	la manzana, ¿qué color es?	
	A	rojo	
	P	rojo ¿no?	
	P	¿el arbolito?	
	A	verde	
	P	verde ¿no?	
	P	van a pintar ¿ya?	
	P	ya pintamos en la (sl)	
	P	en la casa vamos a pintar ¿ya?	
	AAA	yaaa	
	A	hay que pintar	

No Del Enunc.	Partic	E n u n c i a d o	Informaciones Adicionales
	P	ya vamos a borrar la pizarra ¿ya?	
	A	el ratoncito no todavía profesor	
	P	ya, ratoncito no vamos a borrar todavía	
	A	¿ya has terminado?	
	A	si	
	P	ya ahora vamos a colocar ¿ya?	
	A	el doble	
	P	el doble de cada número	
	P	que voy a poner en la pizarra, ¿ya?	
	P	el doble de un (sl), cada número	
	P	entonce ustedes me responden a este lado ¿ya?	
	P	a ver Noam	
	A	ocho	
	P	¿ocho---?	
	AAA	más ocho	
	AAA	ingual	
	P	igual y vamos a colocar aquí ¿ya?	
	P	leamos siete más---?	
	AAA	más siete	
	AAA	ingual	
	P	igual	
	P	ya ¿seis más seis---?	
	AAA	seis	
	P	igual	
	AA	igual	
	P	cinco	
	AAA	más cinco	
	P	igual	
	P	a ver lean	
	AAA	cuatro más cuatro	
	A	ingual	
	AA	diez más diez ingual	
	A	diez más diez	
	P	¿diez más---?	
	AAA	diez	
	P	diez ¿ya?	
	P	entonces	
	A	ya estoy podiendo profesor	
	P	ya, a ver atiendan niños, atiendan	
	P	ya denantes hemos hecho el doble de un número ¿no cierto?	
	P	entonces al mismo tiempo hemos aprendido su mitad ¿no?	
	P	hemos sumado también ¿sí?	
	P	ya ahora niños a ver escuchen vamos a poner el doble dice	
	P	el doble de ocho ¿cuánto será?	
	A	la mitad fácil profesor	

No Del Enunc.	Partic	E n u n c i a d o	Informaciones Adicionales
	P	¿cuánto es a ver hijito?	
	A	dieciséis	
	P	el doble de ocho, ¿cuanto había sido niños?	
	AAA	dieciséis	
	P	dieciséis	
	P	entonces ocho más ocho ¿cuánto es?	
	AAA	dieciséis	
	P	dieciséis	
	P	entonces, aquí ponemos el número dieciséis ¿no?	
	AA	séis	
	P	ahora el doble de siete ¿cuánto es?	
	A	catorce es	
	P	¿cuánto es niños?	
	AAA	catorce	
	P	ya ves, ya saben es catorce ¿no?	
	P	catorce y sumamos siete más siete ¿cuánto es?	
	AAA	catorce	
	P	muy bien	
	P	¿ya ponemos ca---? torce	
	AA	torce	
	P	vamos con el siguiente número	
	P	seis más seis doce	
	AA	doce	
	P	el doble de seis ¿cuánto es niños?	
	AAA	doce	
	P	doce	
	P	el doble ¿no?, el doble	
	P	entonces doce ponemos aquí ¿no?	
	P	el doble de cinco ¿cuánto es?	
	AAA	diez	
	P	el doble de cinco ¿cuánto es?	
	AAA	diez	
	P	¿mitad de diez?	
	A	cinco	
	P	cinco	
	P	a ver fuerte ¿mitad de diez?	
	AAA	cinco	
	P	¿mitad de dieciséis?	
	AAA	ocho	
	P	¿mitad de catorce?	
	AAA	siete	
	P	¿mitad de doce?	
	AAA	seis	
	P	ahora cinco	
	P	el doble de cinco ¿cuánto es?	
	AAA	diez	
	P	¿mitad de diez?	
	AAA	cinco	

No Del Enunc.	Partic	E n u n c i a d o	Informaciones Adicionales
	P	cinco muy bien	
	P	ahora el doble de cuatro ¿cuánto será niños?	
	AAA	ocho	
	P	¿el doble de cuatro es?	
	AAA	ocho	
	P	ocho	
	P	mitad de ocho ¿cuánto es?	
	A	cuatro	
	P	¿cuatro es mitad de---?	
	AA	ocho	
	P	ocho	
	P	ahora ¿el doble de diez?	
	A	veinte	
	P	a ver el doble de diez ¿cuánto es niños?	
	AAA	vente	
	P	veinte muy bien	
	P	tenemos veinte, veinte	
	P	y mitad de veinte ¿cuánto es niños?	
	A	diez	
	P	¿diez más diez?	
	AAA	vente	
	A	veinte	
	P	entonces, yastamos aprendiendo su doble de un número ¿no?	
	P	¿el doble de un---?	
	P	número, número	
	P	¿el doble de seis es?	
	A	doce	
	P	doce	
	P	¿el doble de cinco?	
	A	diez	
	P	diez	
	P	¿el doble de cuatro?	
	A	ocho	
	P	ocho	
	P	¿el doble de diez?	
	A	vente	
	P	veinte	
	P	entonces al mismo tiempo sumamos ¿no?	
	A	si	
	P	¿ocho más ocho?	
	AAA	dieciséis	
	P	¿siete más siete?	
	AAA	catorce	
	P	¿seis más seis?	
	AAA	doce	
	P	¿cinco más cinco?	
	AAA	diez	

No Del Enunc.	Partic	E n u n c i a d o	Informaciones Adicionales
	P	¿cuatro más cuatro?	
	AAA	ocho	
	P	sie, ¿diez más diez?	
	AAA	vente	
	P	veinte	
	P	ahora vamos a preguntarles ¿ya?	
	P	preguntamos	
	P	a ver Cristian mitad de doce ¿cuánto es?	
	A	seis	
	P	seis muy bien	
	P	a ver Yancarlo mitad de catorce ¿cuánto es?	
	A	siete	
	P	siete ¿no?	
	P	¿está bien niños siete?	
	AAA	si	
	P	si muy bien	
	P	a ver Ángela mitad de ocho ¿cuánto es?	
	A	cinco	
	P	bien, si ya entonces los números ¿no?	
	P	ya saben ¿no? ¿niñitos de primero?	
	AAA	si	
	P	muy bien	
	P	mientras que van trabajando sus compañeros de segundo grado, vamos trabajando con ustedes ¿ya?	
	P	el mismo caso	
	P	el doble ¿ya?	
	P	aquí el niño Cristian Beker y la niña ¿cuántos son?	
	A	dos	
	P	separamos ¿a cuántos quedan?	
	A	uno	
	P	uno, ya	
	P	uno, uno ¿no?	
	P	entonces Beker y Roxana lo juntamos ¿son?	
	P	dos	
	P	lo separamos ¿cuánto es niños?	
	P	lo separamos ¿cuánto es?	
	A	uno	
	P	uno, ya muy bien	
	P	entonces, vamos a poner aquí los números ¿ya?	
	P	vamos a dibujar	
	P	a ver niñitos de primer grado	
	A	gatito	
	A	gatito	
	P	¿qué cosa es?	
	P	¿un---?	

No Del Enunc.	Partic	E n u n c i a d o	Informaciones Adicionales
	AAA	gatito	
	P	un gatito ¿no?	
	P	aquí hay otro	
	AA	dos gatitos	
	P	dos gatitos hay	
	P	¿cuántos gatitos hay niñitos?	
	AAA	dos	
	P	dos gatitos ¿no?	
	P	ahora estos gatitos vamos a dividir pues	
	P	vamos a dividir ¿ya?	
	P	kuskaman partiykusun ¿ya?	
	P	sepaykusun	
	P	a ver partirqapunas	
	P	hayk'a gatitutaq kay larupi quedan	
	AA	uno	
	P	kay larupere	
	A	uno	
	P	uno ¿no?	
	P	entonces mitad, mitad	
	AA	dos	
	A	dos	
	P	primero hemos dibujado niños dos gatitos ¿no cierto?	
	AAA	sí	
	P	ahora lo partimos, lo dividimos	
	P	kuskanmanta partirqapunchik	
	P	entonces kay laropi hayk'ataq quedapunman	
	AAA	uno	
	P	¿kay laropere?	
	AA	uno	
	P	entonces kaypaq doblen ¿hayk'ataq kasqa?	
	AA	uno	
	A	dos	
	P	hayk'ataq kaypaqdoblen	
	AA	dos	
	P	¿el doble de uno es?	
	AAA	dos	
	P	¿dos no?	
	P	dos	
	P	mitad también tiene	
	P	mitad tiene dos ¿no?	
	P	¿mitad de dos?	
	P	¿cuánto es niños a ver?	
	A	uno	
	P	uno, uno, ya uno	
	P	listo	

No Del Enunc.	Partic	E n u n c i a d o	Informaciones Adicionales
	P	entonces estamos reconociendo la mitad y el doble de un (sl) número	
	P	el doble de un número	
	P	vamos a seguir dibujando ¿ya?	
	P	ya, a ver, vamos a dibujar otro	
	P	¿qué cosa es niños?	
	A	machulita	
	P	un machulita	
	P	¿otro---?	
	A	machulita	
	P	otro machulita	
	P	otro	
	P	¿otro---?	
	AA	machulita	
	P	¿otro---?	
	AAA	machulita	
	P	machulita, muy bien	
	P	¿cuántos machulitas tenemos?	
	A	cuatro	
	P	¿ah?	
	AAA	cuatro	
	P	cuatro machulitas, muy bien	
	P	¿cuántos machulitas hay Juan Pablo?	
	A	cuatro	
	P	cuatro	
	P	Rene	
	A	cuatro	
	P	cuatro	
	P	a ver cri, que se llama Víctor	
	A	cuatro	
	P	cuatro	
	P	cuatro machulitas ¿no?	
	P	¿cuatro abue---?	
	A	litos	
	P	cuatro abuelitos hay ¿no?	
	P	cuatro abuelitos	
	P	entonces estos cuatro abuelitos, dos van ir a cargar, va arrear su burrito	
	P	y dos van arrear su vaquita ¿ya?	
	P	vamos a dividir	
	P	¿en cuánto vamos a dividir?	
	A	dos	
	P	dos	
	P	en este lado ¿cuántos abuelitos quedan?	
	AAA	dos	
	P	¿en el otro lado?	
	AA	dos	
	P	dos también ¿no?	
	P	¿aquí cuántos es?	

No Del Enunc.	Partic	E n u n c i a d o	Informaciones Adicionales
	AAA	dos	
	P	¿aquí?	
	AAA	dos	
	P	dos, dos, dos	
	P	entonces aquí hay dos abuelitos	
	P	dos abuelitos	
	P	en este también hay dos abuelitos	
	P	en este lado hay dos abuelitos	
	P	estamos al mismo tiempo niños practicando la (sl) ¿su---?	
	AAA	ma	
	P	suma ¿ya?	
	P	dos abuelitos más dos abuelitos juntamos	
	P	¿cuántos abuelitos habrá?	
	P	¿cuántos abuelitos hay?	
	A	cuatro	
	AAA	cuatro	
	P	¿cuatro abue---?	
	AAA	litos	
	P	litos, muy bien	
	P	dos abuelitos más dos abuelitos ¿sale do (sl) cuatro abue---?	
	AAA	litos	
	P	entonces niños el doble, el doble de dos	
	P	a ver niñitos de primero	
	P	el doble de dos ¿es?	
	AA	cuatro	
	AAA	cuatro	
	P	cuatro a ver	
	P	fuerte a ver	
	AAA	cuatro	
	P	el doble de dos ¿es?	
	AAA	cuatro	
	P	ahora mitad	
	P	mitad de cuatro ¿cuánto es?	
	A	dos	
	AAA	dos	
	P	¿mitad de cuatro?	
	AAA	dos	
	P	dos	
	P	muy bien	
	P	entonces ese es niños ¿ya?	
	P	¿reconocemos el doble de un nú---?	
	AAA	mero	
	P	el doble de un número, el doble de un número	
	A	todavía profesor	
	P	repitimos a ver	
	P	primero aquí teníamos dos gatitos ¿no cierto?	

No Del Enunc.	Partic	E n u n c i a d o	Informaciones Adicionales
	AAA	si	
	P	dos gatitos, lo hemos dividido en uno, uno	
	P	entonces mitad de dos es uno	
	P	doble de uno es dos ¿no cierto?	
	AAA	si	
	P	aquí igual	
	P	primero hemos dibujado niños en la pizarra	
	P	¿cuántos abuelitos hemos dibujado?	
	AAA	cuatro	
	P	cuatro	
	P	de los cuatro abuelitos le hemos dividido ¿a cuánto?	
	A	dos	
	AAA	dos	
	P	a dos	
	P	a ver fuerte	
	A	a dos	
	P	a dos	
	P	¿entonces mitad de cuatro es?	
	AAA	dos	
	P	dos	
	P	y el doble de dos ¿es?	
	AAA	cuatro	
	A	cuatro	
	P	cuatro	
	P	sí o no niños	
	AAA	sí	
	P	ya entonces tenemos que aprender bien esto	
	P	tiene que quedar grabadito en ¿nuestras cabe---?	
	AAA	zas	
	P	en nuestras cabecitas ¿ya?	
	P	¿en nuestras cabe---?	
	AAA	citas	
	P	¿en nuestras cabe---?	
	AAA	citas	
	P	ya a este lado vamos a poner otro ejemplito ¿ya?	
	P	otro ejemplito	
	P	a ver vamos a dibujar	
	A	osito	
	P	¿ah?	
	P	¿qué cosa es?	
	A	osito	
	AAA	osito	
	P	osito ¿no?	
	P	osito	
	P	¿cuántos ositos hay?	

No Del Enunc.	Partic	E n u n c i a d o	Informaciones Adicionales
	A	dos	
	AA	dos	
	P	dos	
	AAA	tres	
	P	tres ositos	
	P	tres ositos	
	P	¿con esto?	
	AAA	cuatro	
	P	cuatro ositos ¿no?	
	A	cinco ositos	
	P	¿con esto?	
	A	cinco ositos	
	P	cinco ositos	
	P	¿con esto?	
	A	seis	
	P	seis ositos ¿no?	
	P	seis ositos	
	P	muy bien	
	P	ya a ver contamos niñitos	
	P	a ver mira a la pizarra	
	AAA	uno dos tres cuatro cinco seis	
	P	¿cuántos ositos hay?	
	AAA	seis	
	P	seis ositos ¿no?	
	P	seis ositos	
	P	de los seis ositos	
	P	de los seis ositos vamos a (sl) vamos a partirlo ¿ya?	
	P	a cuánto lo estamos partiendo a ver	
	AAA	a tres	
	P	a tres	
	P	primero tenemos teníamos total seis ositos ¿no?	
	P	ahora lo hemos partido, lo hemos dividido ¿no?	
	P	hayk'amanta partirqunchik	
	AAA	tres	
	P	tres ¿no?	
	P	a tres	
	P	¿cuántos ositos hay aquí?	
	AAA	tres	
	P	en este lado ¿cuántos hay?	
	AAA	tres	
	P	tres ositos ¿no?	
	P	entonces	
	P	a ver niñitos la mitad de seis ¿cuánto es?	
	AAA	tres	
	P	¿tres es la mitad de---?	
	AAA	seis	

No Del Enunc.	Partic	E n u n c i a d o	Informaciones Adicionales
	P	seis	
	P	y el doble de tres ¿cuánto es?	
	AAA	seis	
	P	¿el doble de tres es?	
	AAA	seis	
	P	seis ya?	
	P	¿están entendiendo niños?	
	AAA	si	
	P	primero ¿cuántos ositos teníamos a ver niñitos?	
	A	tres	
	A	cuatro	
	A	seis	
	P	seis ositos	
	P	uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis ositos	
	P	de los seis ositos lo hemos dividido, lo hemos partido pues ¿no?	
	P	a tres	
	P	¿a cuántos ositos a cada lado?	
	P	¿a cuántos ositos a cada lado hemos partido a ver?	
	AAA	tres	
	P	a tres ositos	
	P	a este lado ¿cuántos?	
	AAA	tres	
	P	¿a este lado?	
	AAA	tres	
	P	tres	
	P	entonces ahora sabemos ¿el doble de tres es?	
	P	seis	
	AAA	seis	
	P	¿y la mitad de seis es?	
	AAA	tres	
	P	tres	
	P	¿la mitad de seis es?	
	AAA	tres	
	P	tres	
	P	entonces ya saben ¿no?	
	AAA	si	
	P	lo importante niños es aprender	
	P	ya sabemos contar uno, dos, tres, cuatro, hasta el número cincuenta ¿no?	
	P	entonces esos números	
	P	el dos tiene su mitad	
	P	cuatro tiene su mitad	
	P	por eso el doble de dos ¿es?	
	A	recreo	
	P	ya cállate hijita	
	P	¿el doble de dos es?	
	P	cuatro ¿no?	

No Del Enunc.	Partic	E n u n c i a d o	Informaciones Adicionales
	P	el doble de uno ¿es?	
	A	dos	
	P	dos	
	P	el doble de dos ¿cuánto es?	
	A	cuatro	
	P	cuatro	
	P	¿el doble de tres?	
	A	cinco	
	P	¿el doble de tres?	
	A	sais	
	P	seis	
	P	muy bien, ya vamos a continuar	
	P	yastan queriendo salir al recreo ¿no?	
	A	sí	
	P	yastan mirando afuerita, ya niños	
	P	ya niños	
	P	entonces ya sabemos ¿no?	
	P	ya hemos hecho bastantes ejemplos	
	P	ahora vamos a escribir en nuestros cuadernitos ¿niños ya?	
	P	van escribir en sus cuadernitos	
	P	esto ya han copiado ¿no?	
	AA	si	
	P	yan copiado ¿no cierto?	
	AAA	sí	
	P	¿entonces ahora vamos a hacer ejer---?	
	P	cicios	
	P	cicios ¿ya?	
	P	vamos a poner igual	
	P	ya vamos a borrar	
	P	ya, ya ponemos	
	P	a ver díganme ¿qué numero es?	
	AAA	uno	
	P	uno	
	A	más uno igual	
	P	ya a ver lean fuerte niños ¿ya?	
	A	uno más uno	
	A	dos más dos ingual	
	A	tres más tres ingual	
	P	igual	
	P	¿cuánto es?	
	A	seise	
	P	ya	
	P	cuatro más cuatro igual	
	P	cinco más cinco igual	
	P	¿ya?	
	P	ya bien niños	

No Del Enunc.	Partic	E n u n c i a d o	Informaciones Adicionales
	P	entonces esto va a quedar como tarea ¿ya?	
	AA	ya	
	P	ustedes aquí ponen el doble de este número	
	P	el doble de uno ¿cuánto será?	
	A	dos	
	P	el doble de dos ¿cuánto será?	
	A	tres	
	A	cuatro	
	P	cuatro	
	P	el doble de tres ¿cuánto será?	
	A	seis	
	P	seis ¿ya?	
	P	el doble de cuatro ¿cuánto será?	
	A	ocho	
	P	ocho	
	P	¿el doble de cinco?	
	A	diez	
	P	ya entonces eso queda como tareita ¿ya?	
	P	ahorita van a realizar como tarea ¿ya?	
	A	ya	
	A	ya	
	P	entonces niños regresamos de la hora de recreo y me entregan este ejercicio ¿ya?	
	A	ya	
	A	ya	
	P	listo	
	P	salgan a recreo niños	
		Finaliza la sesión de clase.	

Anexo No 2

GUÍA DE SEGUIMIENTO AL TRABAJO DOCENTE

Datos generales:

Escuela Nº: ..... Grado: .....Ficha Nº .....

Fecha: .....Nº. de Alumnos: H..... M..... T.....

Docente: .....Observado por: .....

OBSERVACIÓN DE AULA

Tema / actividad (Tópico): .....

I. Apertura de la clase (5 a 10 minutos)

Observación: Describir	Observaciones
(Saludo, canciones, frases motivadoras, repaso, otras formas)	

II. Desarrollo de la clase (45 a 60 minutos)

Observación: Describir	observaciones
A) METODOLOGÍA:	A)
B) (Uso de la lengua) HABLA DEL FACILITADOR:	B)
C) HABLA DEL ALUMNO:	C)
D) ACTIVIDADES:	D)
E) TÉCNICAS/ESTRATEGIAS:	E)
F) RECURSOS DIDÁCTICOS:	F)

III. CLAUSURA (15 A 20 minutos)

Observación inscripción	observaciones
SÍNTESIS DE LOS APRENDIZAJES**:**	
G) ORAL:	G)
H) ESCRITA:	H)
I) GRÁFICA:	I)
J) REFUERZO DE LOS APRENDIZAJES:	J)
EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	
K) ORAL:	K)

L) ESCRITA:	L)
M) GRÁFICA:	M)
N) COEVALUACIÓN:	N)
O) AUTOEVALUACIÓN:	O)

FICHA DE LA COMUNIDAD

Nombre del entrevistado (cargo)

.....

Situación geográfica (Comunidad)

.....

Año de fundación:

.....

Cantidad de habitantes:..... Varones:..... Mujeres:.....

Historia (antecedentes y memoria colectiva)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Servicios con que cuenta la comunidad

Salud:..... Agua:..... Luz:..... Teléfono:.....Radio emisoras: .....Televisión:..... Correo:.....Transporte:.....

Organizaciones sociales de la comunidad (relacionadas con la escuela)

.....
.....
.....
.....
.....

Principales actividades económicas de la comunidad:

.....
.....
.....
.....
.....

¿Qué idiomas hablan en la comunidad?
.....
.....

¿Existen personas que sólo hablan castellano?
.....
.....

¿Existen personas que sólo hablan quechua?
¿Quiénes?.....

.....
.....

Comunidades vecinas cercanas:

.....
.....
.....
.....

Centro urbano próximo:

.....
.....

Otros detalles de la comunidad:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

FICHA DE ESCUELA

Fecha: ...../...../.....

Escuela Nº : ..... Comunidad: .....

Región: ..... Provincia: ..... Distrito: .....

Docentes:

Nombres y Apellidos	Edad	L1/L2	Nivel de formación	Años de servicio	Años en la esc.	Grado a cargo	Capacitación sobre la didáctica de QL1

Alumnos:

Grados	Matriculados		Asistentes		Inasistentes		L1=Quechua	L1 =C o Bil.	Observación
	H	M	H	M	H	M			
Primer									
Segundo									
Tercer									
Cuarto									
Quinto									
Sexto									
T O T A L									

Organizaciones escolares (Asociación de Padres de Familia - APAFA)

.....
.....
.....

Participación de las organizaciones comunales:

.....
.....
.....

Infraestructura escolar (aula, material didáctico, deportivo, etc.)

.....
.....
.....
.....
.....

Servicios de la escuela (luz, agua, campos deportivos, servicios higiénicos, huerto escolar, biblioteca, vivienda para el profesor, talleres, quién paga al profesor, contratado / nombrado, etc.)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

FICHA DOCENTE

1. Identificación:

Nombre:.....

Sexo.....Edad:.....Escuela.....
Comunidad .....Grados que tiene a su cargo.....Residencia actual .....

2. Formación:

Egresado normalista	
Título de Normalista	
Título Universitario	
Bachiller universitario	
Profesionalización docente	
Contratado con título	
Otros	

Otros estudios y capacitaciones

.....

Años de servicio..... Años de servicio en la escuela actual.....

3. Lenguas:

¿Qué lenguas habla?, en orden de adquisición:

La primera lengua que adquirió fue:.....

La segunda lengua que adquirió fue:.....

¿Sabe alguna otra lengua?:.....

DESTREZA / LENGUA	ENTIENDE	HABLA	LEE	ESCRIBE
QUECHUA				
CASTELLANO				
AYMARA				

Marcar: B (bien), **R** (regular), **P** (poco), **N** (nada)

ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA

CONFIGURACIÓN DEL AULA (Croquis)

Observación

.....
.....
.....
.....

Describir lo que haya en las paredes: ¿Está letrada el aula?, ¿En qué lengua?, ¿Cuántos textos están escritos en lengua quechua y cuántos en castellano?

.....
.....
.....

Anexo No 3

Mapa de Puno, donde se muestra el distrito de Mañazo

Croquis para ir a la escuela de Huilamoco

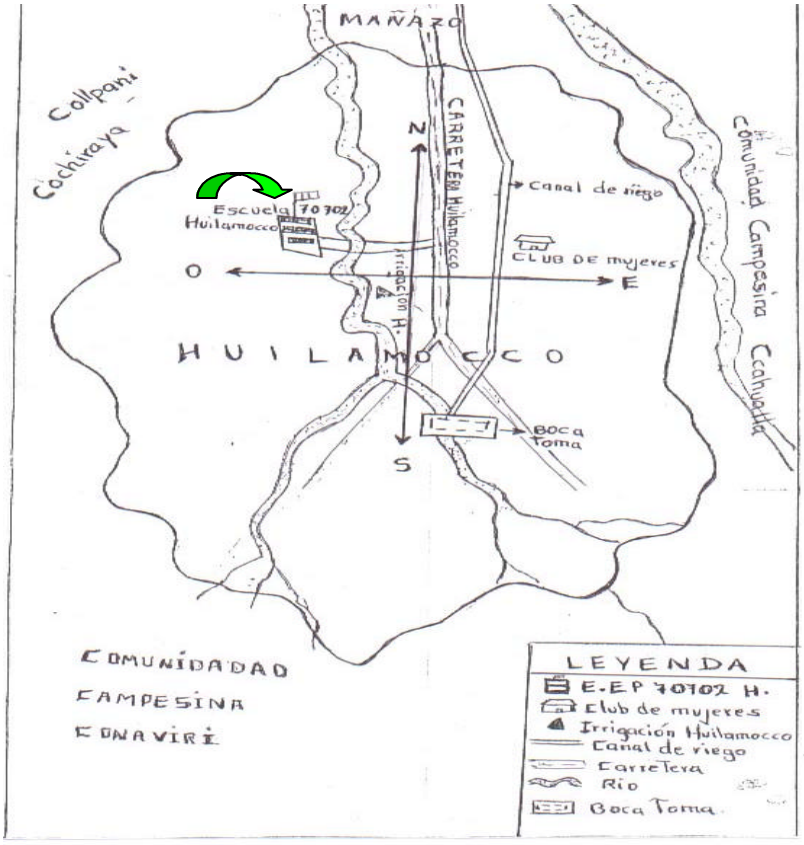


Foto de la Escuela de Huilamocco

Croquis para ir a la escuela de Conaviri

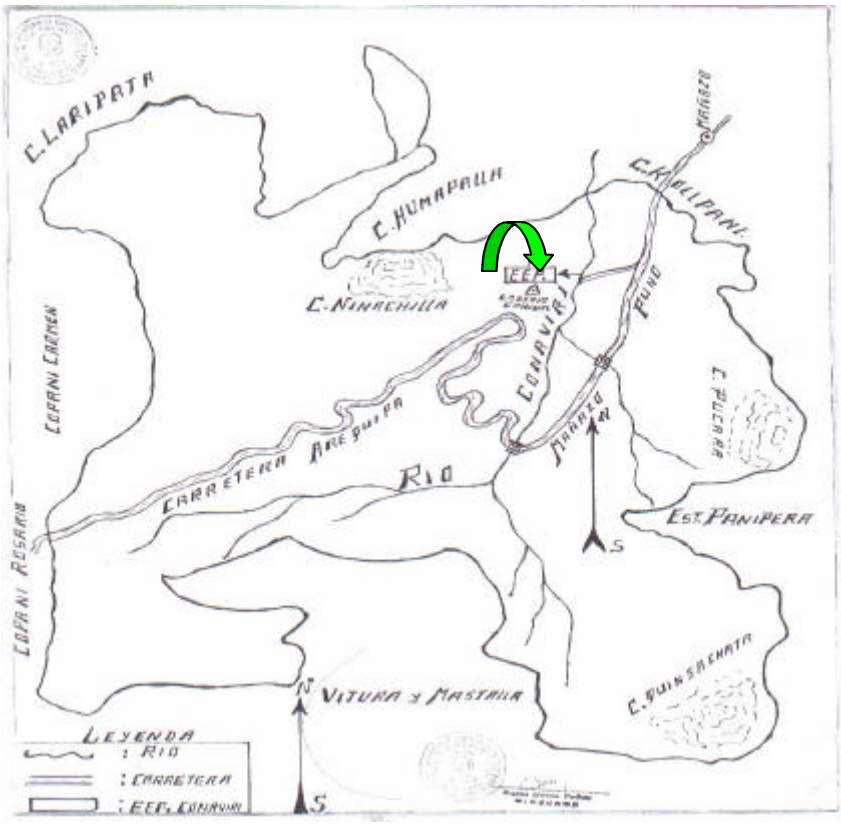


Foto de la escuela de Conaviri