

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POST GRADO

PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAÍSES ANDINOS
PROEIB Andes

USO DE MATERIALES DIDÁCTICOS
EN UN CENTRO EDUCATIVO INICIAL
DEL PROGRAMA
DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL
(Puno - Perú)

Norma Lauracio Ticona

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

Asesor de Tesis: Dr. Gustavo Gottret

Cochabamba, Bolivia
2006

La presente tesis: USO DE MATERIALES DIDÁCTICOS EN UN CENTRO EDUCATIVO INICIAL DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL (Puno – Perú), fue aprobada el

Asesor

Tribunal

Tribunal

Tribunal

Jefe del Departamento de Post-Grado

Decano

DEDICATORIA

Awkijaru Ramón ukhamaraki taykajaru Carmen
yuspagartwa, jupanakaxa walinsa jani walt'awinakansa
chamanchawapxitu yatiqawi ukhamaraki qillqawi
tukuyañkama.

AGRADECIMIENTOS

A todos los que hicieron posible la conclusión de la presente tesis, especialmente a la docente y niños - niñas del centro educativo inicial N° 221 del distrito de Huacullani. A los padres de familia de los niños que asisten al Centro Educativo inicial (CEI) por brindarme su apoyo con las informaciones que requería.

A los docentes del PROEIB Andes, por compartir sus orientaciones y experiencias durante la maestría y los diferentes talleres de tesis: Dr. Luis Enrique López, Dra. Inge Sichra, Dr. Fernando Prada, Dr. Pedro Plaza Martínez, Mgr. José Antonio Arrueta, Dra. Elena Ferrufino, Dra. Mahia Maurial, Mgr. Carmen López y Dra. Jacqueline Roblin.

A Dr. Gustavo Gottret, mí asesor, quien permanentemente me motivó y apoyó en la culminación de esta tesis.

A las señoras lectoras de la tesis: Dra. Inge Schira y Mg. María Cortez.

A la Universidad Mayor de San Simón, al PROEIB Andes y a la Cooperación Técnica Alemana por haber hecho posible la maestría en Educación Intercultural Bilingüe.

Finalmente, a los compañeros y las compañeras de la tercera promoción de la maestría del PROEIB Andes, con quienes compartimos diversos tipos de experiencias educativas.

RESUMEN

Uso de materiales didácticos en un centro educativo inicial del programa de educación bilingüe intercultural (Puno, Perú)

Varios centros de educación inicial de la provincia de Chucuito (Puno) funcionan desde 1998 con la modalidad de educación bilingüe e intercultural. No habiendo entonces la formación en esta modalidad en los Institutos Superiores Pedagógicos, ni habiendo el Ministerio de Educación dado lineamientos claros respecto al uso de materiales educativos en el nivel de educación inicial, nos preguntamos cómo se las arreglan los docentes para desarrollar clases con la modalidad EBI y, en particular, qué materiales didácticos utilizan (extraídos del contexto o ya elaborados) y cómo los usan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Para enmarcar este tema desde una perspectiva teórica, el presente estudio brinda una aproximación conceptual sobre la educación intercultural bilingüe (EIB), la educación inicial, el currículo, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los materiales didácticos y las estrategias educativas.

Se tomó como escuela caso el centro de educación inicial N° 221 de la comunidad aimara de Huacullani. La investigación es un estudio de caso trabajado bajo un enfoque de corte cualitativo y etnográfico. En el centro educativo mencionado, se identificó en primera instancia los materiales didácticos utilizados. Se describió a continuación la elaboración de dichos materiales (considerando quiénes y cómo los confeccionan) y, en forma particular, el uso de los mismos. En este último punto, se complementó la perspectiva de la docente con la de los niños. De manera emergente, se integró aspectos actitudinales (de la docente y de los niños) que permean las diferentes actividades relacionadas con el uso de materiales educativos. Un último aspecto emergente considerado fue el de la comunicación verbal, donde se analizó la utilización de las dos lenguas presentes como medio de comunicación en los actores educativos: el castellano y el aimara.

En última instancia, se presenta un proyecto orientado a promover la participación de los padres¹ de familia en la elaboración y uso de materiales educativos con recursos propios del contexto natural y cultural de los niños, proyecto que contribuirá en el fortalecimiento del mencionado programa.

¹ Entiéndase “padres y madres”. Como en el resto de la tesis, el uso genérico del masculino no conlleva una discriminación de género.

RESUMEN EN LENGUA AIMARA

Qallta yatiñutana purapa jakawita pä aruta qallta yatichawi

uka taypina yatiqaña yänaka apanaqawi

Qalltawi

Aka yatxatawixa sutinchatawa: “Qallta yatiñutana purapa jakawita pä aruta qallta yatichawi uka taypina yatiqaña yänaka apanaqawi”. Uñaqt’asiniwiwa Pirwa jach’a suyu, Puno suyu, Chukuitu taypi suyu, Wakullani Jisk’a suyu 221 yatiñutana irnaqawinakapa. Aka qhipa maranakanxa yatichawinakanxa amtaxarakiwa yatichaña purapa jakawita pä aruta qallta yatichawi. Aka yatichawixa janirawa taqpacha yatichawi utanakanxa churaskiti, jani ukasti laqita yatiñutanaknakwa. Purapa jakawita pä aruna yatichawisti churasiwa wawanakaxa wali khusa yatiqañapataki arupatpacha ukhamaraki qamawiptpacha. Uka amtawi suma phuqasiñapatakixa Ministirutpachawa pankanaka qillqt’asinixa suma sarantañapataki. Jalla ukatawa amtaxa yatichaña yänaka tuqita yatxataña.

Puno markanxa, kunjama yatichasixa qallta yatiñutana purapa jakawita pä aruta qallta yatichawi uka taypina yatiqaña yänaka apanaqawixa janirawa uñaqatakiti, qillt’atakarakisa, ukatwa yatqatirixa saratawa pä pataka mayani qallta yatiñutaru Wacullani markata. Yatxatañatakixa akiri jiskt’awinakwa qillqat’asiwi: ¿Kunanaka ukhamaraki kawchhapiri yatiqaña yänaksa purapa jakawi pä aruta taypina yatichirixa yatichañatakixa apnaqixa?, ¿Kunjamsa phuqata yatiyawixi taypinxa yatichirixa yatiqaña yänakxa apanaqixa?, ¿Kunjamsa wawanakaxa taqi chiqata jutirjamaxa yatichiri churki uka yatiqaña yänakxa apanaqapxixa?, ¿Yatiqaña yänaka apanaqañatakixa yatichirisa, wawanakasa kawchhapiri saranakampisa apanaqapxixa?, ¿Yatiqaña yänaka apnaqapxi ukawrasa kawchhapiri arutsa aruskipasipxixa?

1. Janwalt’awinaka yatiyawixi (Planteamiento del problema)

Peru marka, Puno taypi suyuxa purapa jakawi pä aruta yatichawixa mä qhawqa qallta yatiñutanxa waranqa llatunka pataka llatunka paqallquni maranwa qalltasixa. Uka qallta yatiñutanakaxa jisk’a markanakankiwa, kunatixa markachirinakapaxa niya taqpachani paya aruta arsusirinakawa.

Qallta yatiñutanakanxa yatichirinakaxa yatiqaña yänaka yatichañatakixa jilxa apnaqapxixa; ukanakasti akirinakawa: thuru laphinakaruru samichatanaka; makinampi luratanaka; pucht’anakata, jaqtatanakata lurata; panka qillqatanaka, samichatanaka. Kunawrasati wawanakaruru yänakampi yatichasixa, jupanakaxa jaskwa yatiqapxixa,

taqi chuyma, wali ist'apxi kunti arski yatichirixa ukanaka, ukhamaraki yanapt'ixa kunti yatiwakichawinx aamt'ataki ukanaka. Uka apanaqawixa mama yatichiritjamarakiwa.

Ukatwa aamt'ataxa yatiqaña yänaka apanaqawi purapa jakawi pä aruta yatichawina. Kunatixa purapa jakawi pä aruta yatichawixa qallta yatiñutanakanxa jichhakhjamakiwa yaticht'asiskixa, kunjamti nayraqatanxa arst'ataskixa. Ukhamarusa yatichirinakaruxa mä khawka utt'awinakakiwa yatintayixa, yänaka apanaqaña tuqitsti janjamakiwa yatt'ayatakiti. Yatichawi taypinsti janiwa mä utt'awisa purapa jakawi pä aruta yatichawi yatichirinakaruxa qallta yatiñuta taypinxa yatichkiti. Ukatwa yatichirinakaxa uka wakichawi tuqitxa janiwa wali yatxatatapkiti, ukhamaraki yatichañataki yatiqaña yänaka apanaqañsa, kunatixa yatiwakichawi (currículo) purapa jakawi aruta yatichawi taypinxa taqi markanakana qamawinakapa, arsuwi tuqita amuykipatawa.

Jani wali yatxatawixa yatichirinakatakixa jani walt'awiruwa apixa kunwsati yatiqaña yänakampi yatichtt'apxi ukawrasaxa, ukaxa janiwa aski walikiti wawanakana yatxatañapataki jakawi tuqita, ukhamaraki amuyawi tuqita.

Ukatwa nayaxa yatiqaña yänaka apanaq't'asa yatichaña tuqitxa uñañcht'aña muntxa, kunatixa yatiwakichawi pä purapa jakawi pä aruta yatichawinx siwa: wawanakaxa suma arsuña yatiqapxañapaxa aymarana ukhamaraki kastillanuna. Akasti janiwa jichhapachanakanxa wali yatxatatakiti, ukatwa yatxat'asiña munasi, purapa jakawi aruta yatichasiwi suma sarantañapataki.

2. Amtaphuqawinaka (Objetivos)

Amta phuqawinakasti akirinakaruwa t'aqasi:

2.1. Taqi amta phuqhawi (Objetivo general)

Pataka patunka mayani qallta yatiñuta paya Wakullani markana, yatichaña taypina yatiqaña yänaka apanaqawi phuqata yatiyawi amuykipaña

2.2. T'aqa amta phuqhawi (Objetivos específicos)

2.2.1. Purapa jakawi pä aruta yatichawi taypina yatiqaña yänaka apanaqawi yatichañataki phuqata yatiyawi uñt'aña.

2.2.2. Yatichirina yatiqaña yänaka apanaqawi purapa jakawi pä aruta yatichawi yatichañataki lurawi thaki phuqata yatiyawi qillqsuña.

2.2.3. Wawanakana yatiqaña yänaka apanaqawi purapa jakawi pä aruta yatichawi taypina uka lurawi thaki phuqata yatiyawi qillqsuña.

2.2.4. Yatiqaña yänaka apanaqawinx purapa jakawi pä aruta yatichawi taypina

yatichiri yatiqiri ukhamañanakapa qhanstayapxi.

2.2.5. Yatiqaña yänaka apanaqawinxä purapa jakawi pä aruta yatichawi taypina aymara aruta, kastillanu aruta arusiwipata phuqata yatiyawu uñt'aña.

3. Arxatawi (Justificación)

Aka amta wakichawinxä purapa jakawi pä aruta yatichawi phuqata yatiwi taypina yatiqaña yänaka apanaqaña tuqita qallta yatiñutana yatxatañawa amtasi. Kunatixa yatiqaña yänakaxa wawanaka wali yatiqañapataki wali askiwa. Ukhamarusa yatichirixa ukanakampixa jasakirakwa yaticht'ixa. Ukatakixa askiwa yatichirixa yatiqaña yänaka suma apanaqañapawa. Purapa jakawi pä aruta yatichañatakixa yatichirixa janiwa wali yatintayatakiti, kunatixa, suma yaticht'añatakjama ukanakaxa janiwa wali askikiti. Uka tuqitsti arst'askarakiwa jilata Godenzzi (2001: 15): "Purapa jakawi pä aruta yatichawixa yatichiritakixa janiwa wali aski yatintatakiti; kunatixa waljawa wakisirinakaxa churañaxa, jupanakaxa janiwa walja jakawi, aruswi apanaqañatakixa wakichatapkiti".²

Purapa jakawi pä aruta yatichawi phuqata yatiwi taypinxa yatiqaña yänaka apanaqawixa jakqxatawita amuykipatanixa. Jakqxatawimpiwa yatichirina, wawanakana jani walt'awipaxa qhanstani. Jani walt'awinakaxa utt'ayawinakaruwa yatiyataxaniwa, ukhamaraki yatichiriru. Ukhamatwa qallta yatiñutanxa purapata jakawi pä aruta yatichawi sarantaskakiñapataki ch'uwañchasini, ukhamaraki aka wakicht'awimpixa taqi chiqata jutiri wawanakaxa suma yatiqapxañapatakiwa yanapt'asini. Ukatwa wali askixa yatiqaña yänaka apanaqawi tuqitxa yatxatañaxa. Janiti yatxataskaspaxa yatichirixa purapa jakawi pä aruta yatichawinxä jani waltawinakampikipiniwa sarantaskarakini.

4. Yatxataña thakhi (Metodología)

Aka taypinxa wakichawi amta sarayañatakixa unch'ukiwi thakhimpi, jiskht'awi mpi ajllt'asixa wawanakana, yatichirina, yatichaña yänaka apanaqata, kunjamsa apanaqapxixa qillqaqt'añataki.

Aka taypinxa uñxt'asiniwa kunjamsa mama yatichirixa ukhamaraki pusi, phisqha marani wawanakaxa yatiqaña yänakxa apanaxapxixa qallta yatiñutana purapa jakawita pä arutaxa. Uñaqatanakaxa apthapitaniwa akiri yanapt'awinakampi: Wakullani markataki maya yanapiri laphi, qallta yatiñuta yanapiri laphi, uñch'ukiñataki kunkachiri, jiskht'añataki kunkachiri, qillqaña panka, aru imiri, llijptasa jamuqiri.

² Kastillanuta aymara qillqirina qillqsuta.

Yatyawixa apthapiñatakixa nayraqatxa yatichirimpi aruskipt'asiwa, uktwa qalltasxixa yatichaña yänaka yatichawi utankixa ukana qillsuña, ukhamraki qillst'asiwa yänaka panaqatata. Qhipa urunakaxa jiskht'awinakampiwa, ukhamaraki llipjtasa jamuqirimpi yatiwinakaxa phuqachañataki apthapisini. Qillqaña pankaruwa aru imaqatanakxa qillqt'asxani. Yatxqtawinakaxa quturu t'aqanuqt'asinxa qillqt'ataxi.

5. Yatiwi utt'ayata (Fundamentación teórica)

Puno taypi suyuna yatiqaña yänaka apanaqawi sarawixa purapa jakawi pä aruta yatichawi yatiqawi taypinxa janiwa yatiña amuyu uttayawitakixa pankanakaxa utjkiti. Purapa jakawi pä aruta taypinxa niyasa akiri pankanakawa utji: yatiqaña yänaka ukhamaraki anatt'awi tuqita purapa jakawi pä aruta yatichawi amta (Ministerio de Educación DINEIP - DINEBI 2001), ukatsti utjarakiwa yatiqaña yänaka kikpka aylluta yänakampi lurata (Flores 2001). Yaqhipa qillqirinakaxa yatiqaña yänaka lurawi tuqitxa arst'arakiwa, ukanakasti janiwa purapa jakawi pä aruta yatichawi tuqita uñacht'atakarakiti.

Aka qillqa suti taypinxa, akiri yatiwakichawinaka uñakipt'aña amtt'asirakiwa: purapa jakawi pä aruta yatichaña ukhamaraki yatichawi amuyu irpta, qallta yatichawi, yatiwakichawi, yatichawi yatiqawi sara, yatinuqtaña, yatiqaña yänaka, ukhamaraki aru tuqita.

Purapa jakawi pä aruta yatichawi tuqxa uñakipt'asirakiwa, kunatixa yatiqaña yänaka apanaqawitxa uñakipt'asinixa mä qallta yatiñuta taypina purapa jakawi pä aruta yatichawimpi yatichasiwi. Ukatakisti pankanakxa uñakipt'asiwa kamsaña munixa uka yatiñataki. Qillqirinakaxa purapa jakawi pä aruta yatichaña tuqitxa, ukanakasti akirinakarakiwa: Zúñiga, Pozzi-Escot ukhamaraki López (1998), ukharusti jilatanaka López ukhamaraki Küper (2000) arst'askaraki. Kunatixa ukaxa amuyt'añataki askiniwa, kunjamsa qallta utanxa purapa jakawi pä aruta yatichawi yatichasixa.

Niyaki purapa jakawi pä aruta yatichawixa kamsaña munixa uka yatxatt'asinxa, ukxaruxa uñakipt'asiniwa kunawsatsa y kawkha chiqt'anakansa Perú markanxa, Puno taypi suyunxa yatiñutanakanxa purapapa jakawi pä aruta yatichawixa qalltasixa. Ukhamaraki pankanaka uñakipasiwa kunjamsa yatiñutanakanxa uka yatichawixa sarantataynaxa. Uka tuqitsti López (1989), Hornberger (1989) arst'asipkaraki. Aka uñakipt'asixa qhananchañatakiwa, kunawsataksa qallta yatiñutanakanxa purapa jakawi pä aruta yatichawi yatichasiskixa.

Akaxa uñakipt'asiwa, qallta yatiñutanxa purapa jakawi pä aruta yatichawi yatichawimpixa kunsu wawanakatakixa thaqasi, ukhamaraki kunjamsa jichhaxa

yatichasixa. Ukatakixa kunawsatsa qallta yatichawixa Perú markanxa kamachjama qillqt'ataxa, uka uñakipt'asixa, ukhamaraki khitinakatakisa, khawka maranitakisa, kunsu wawanakatakixa uka qallta yatichawimpixa thaqasinixa. Uka tuqitsti jilata Crisólogo (1999) qillqt'awinakaparaki uñakipt'asixa.

Yatiwakichawixa uñakipt'asiwa, kunatixa mä qallta yatiñutana yatichañatakixa munasiwa mä yatiwakichawi, jalla ukatwa uñakipt'asixa kamsapxisa qillqirinakaxa yatiwakichawi tuqitxa, kunjama luratasa, khitinakasa lurixa, kawkinsa ukaxa phuqt'ataxixa. Ukhamarusa jichhapachanakanxa purapa jakawi pä aruta yatichawimpixa, uka yatiwakichawxa, yatichirixa mayjt'ayxarakispawa; kawkansu yatichasixa jalla ukana jakawiparjama amuyuwiparjama, sasarakiswa arst'ataski. Uka tuqtxa uñakipt'atarakiwa. Aka yatiwakichawi qillqtáñatakixa uñakipt'asiwa Gimeno (1995), Lawrence Stenhouse (1991), Ministerio de Educación (2001), Torres (1996) uka jilatanakana qillqt'awinakapawa uñakipataraki.

Aka yatiwakichawixa uñakipt'atawa, kunatixa yatichirisa, wawanakasa yatichawi yatiqawi sara taypina yatiqaña yänaka apanaqt'apxixa. Ukata yatichawita ukhamaraki yatiqawita uñakipasirakiwa kamsapxisa qillqirinakaxa. Ukatakixa Claux, Kanashiro y Young (2001) qillqt'atanakapa uñakipt'asixa. Aka qillqirinakaxa Piaget, Vigostky, Bruner ukanaka qillqt'awinakapatarakwa arst'ixa. Ukhamari Ministerio de Educación (2001) ukana qillqt'ataparakwa uñakipt'asixa. Ukanaka uñakipt'asaxa akiri arst'awiruwa purt'asixa: yatichawi, yatiqawi saraxa jaqi, yatiqaña yänaka yaqha jaqimpi uka jaqthapiwina churasi, jalla ukhamatawa jaqi qututa yatiñaxa yatiqataxa.

Aka yatiwakichawixa uñakipt'atawa ma tuqitxa kunjamsa pampa wawaxa yatinuqtixa uta, ayllu taypinxa, ukatxa kunjamarakisa qallta yatiñutana yatinuqtawipaxa. Pampana jiliri wawanxa mayjawa yatinuqtawipaxa. Jupanakaxa lurasu, uñch'ukisa jupampi qamasirinakaru, awki, tayka, kullaka, jila ukanakana arsuwipa ist'asawa yatinuqtapxixa, ukhamaraki isk'atpachwa wawanakaxa jatharuxa irnaqañanakanxa yanapxapxixa Kunawsati pampa wawaxa qallta yatiñutaru mantxixa jupatakixa yatinuqtawixa mayjt'xi, kunatixa yaqha chiqt'ata jutiri wawanakampi jakisxi, ukhamaraki irnaqawisa qallta yatiñutanxa mayjt'xi, marka wawanakatakixa janiwa sintxa mayjt'kiti. Maysa tuqitxa uñakipt'asirakiwa yatinuqtañaxa kamsañsa munixa. Ukatakisti Berger y Luckmann (1998), Huaranga (1998), Frisancho (1996) jupanakana qillqt'apawa ullart'asixa.

Aka yatiwakichawixa sintixa uñakipt'ataxa, kunatixa ukanakampixa yatichirixa jasakwa yaticht'aspaxa, ukhamaraki wawanakasa yatiqaña yänakxa apanaqapxaspa, uñxatapxaspa jalla ukhamtwa yatiqanaka yatiwakichawita yatiqapxaspa. Yatiqaña yänakampikixa janiwa wawanakaxa yatiqkarakispati, kunatixa yatichiritjamarakiwa.

Ukhamaraki yatiqaña yänakaxa wali amuyt'asa luratañaparakiwa. Kunati jichhapachanakanxa purapa jakawi pä aruta yatichawi tuqitxa arsusiwa: wawanakaruxa qamawipata yatitapata yatichasiñapaxa, ukhamaxa yatiqaña yänakaxa ukarjamarakiwa luratañapaxa, wawanaka yatiwakichawina amtuwinaka phuqañapataki. Kunjamas qallta yatiñutanxa yatiqaña yänakaxa purapa jakawi pä aruta yatichawinx yatichañatakixa apanaqataskixa, jalla uka uñakipt'añatakixa yatiñaxa amtasixa. Ukatakisti Flores (2001), Vargas, Pérez y Saravia (2001), Ministerio de Educación (2001) ukanakana qillqt'atapa ullakiptasixa.

6. Jikxatatanaka uñacht'awi (Presentación de resultados)

Yatichaña yänakaxa yatiña utanxa apanaqatawa yatichañataki ukhamaraki yatiqañataki, uka tuqita akirinaka qillqt'asini: kawkchhapiri yatichaña yänakasa apanaqata, kunjama apanaqatasa ukhamaraki kuna arusa arsupxi yänaka apanaqapki uka pachaxa

6.1. Yatichaña yänaka yatichañataki apanaqata

Yatiqaña yänakaxa yatiña uta manqhanxa k'uchunakaru apakt'atawa. Sapa k'uchusti sutiñcht'atarakiwa, ukanakasti akirinakarakiwa: "Ukankawija", akansti phirqaru laphita khuchutanaka lip'iyata. Uka yänakaxa apanaqatawa wawanaka ukankawipa uñacht'ayañataki. "Yänakasa Suma Yaqapxañani", aka k'uchunxa utjarakiwa uywanaka k'inkuta luratanaka, ukhamaraki laphinakaru samichatanaka pirqaru lipkatayata. "Lup'iña Yatiqañani", uka k'uchunxa laphiru samichatanaka ukhamaraki yänaka apanaqaña utji, akanakasti yaxapanakaxa kawchuta, yaqapasti k'ulluta lurata. Aka yänakasti akirinakawa: muruq'u, wiskhalla, mujina, kajuna, p'iqi junt'uptayirinaka. "Ullaña Yatiqañani", aka k'uchunxa pankanaka, kawchuru samichata qillqsuta, laphiru samichatanaka utji. "Utjawinakaja", Utjarakiwa niya taqi yänaka phayasiñataki, ukhamaraki pastanaka, ikiña, k'illunaka. "Warut'awisampi K'uchirt'añani", aka chiqt'anxa utjarakiwa laphiru wawarurt'awi qillqsuta, ukasti pirqaru lipkatayatarakiwa, ukhamarusa kunaymana yänaka k'uchirt'añataki utjaraki. "Yatichawijana Chiqñichaña Yänakaja", aka k'uchunxa mama yatichirina pankanakapa utjarakiwa, ukhamarusa jaqi t'ixitanaka, akanakasti kastillanu yatichañataki apanaqatawa.

Yatiñuta manqhanxa walja yatichaña yänakawa utji, ukanakatsi janiwa taqpachaxa yatichañataki yatiqañataki apanaqatakiti. Yatichaña yänakaxa apanaqatawa yatichawi yatiqawi p'iqt'irirjama. Mama yatichiri p'iqtki ukhapachaja jupa ajllija yatichawi yänaka yatichañatakixa. Jupasti jila akirinaka apanaqi: pankanaka, laphi samichatanaka, laphinaka, sixsuñanaka, samichañanaka; k'atjama apanaqarakiwa akapachankirinaka

yánaka ukhamaraki wawanakana anatañanakapa (ñíq'ita ñatuta uywanaka, piquta). Wawanaka p'iqtki yatiqawi ukapachaxa apanaqapxiwa: phayasiña yánaka, k'uchirt'aña yánaka, phirqaña yánaka (muruq'u, wiskhalla, mujina, kajuna), k'inkuta ñatuta uywanaka. Saraksnawa mama yatichiri ukhamaraki wawanakaxa janiwa kikipa yatichaña yánaka yatichaña yatiqañanxa apanaqapkiti. Ukhamarusa mayni yánakaxa inamayakiwa sapa k'uchuna apkatataski.

6.2 Yatichaña yánakaxa ajllita thakinaka lurañataki

Yatichiña yánakaxa wawanakawa lurapxi mama yatichirina yanapt'apapmpi. Ukatakixa nayraqatxa yatichirixa kuna yása lurasini, kunanakasa munasi lurañataki uka wakt'ayi.

Yatichaña yánaka lurañatakixa nayraqatxa mama yatichirixa wawanakaruwa yatiyi ukhamaraki aruskipapxi uka tuqita yánaka apanaqasa, jalla ukatwa luraña qalltapxi. Ukatakixa mama yatichirixa qhananchi kuna yása lurapxani. Ukaruwa yánaka mama yatichirixa sapa wawaru churi, akanakaxa ukanakampi lurapxi yatichaña yatiqaña yánaka. Lurapki ukha pacha mama yatichiriruxa yaqhipa wawanakaxa jiskt'apxixa luraña tuqita, yatichirixa yaticht'arakiwa. Wawanakaxa niyaki tukxapxi yatichaña yánaka luraña, ukxa uñacht'ayxapxarakiwa taqiniru ukhamaraki uka yatichaña yäta arst'apxi.

6.3. Yatichiri mama yatichaña yánaka apanaqañatakixa yatichawi saranxa thakinaka ajllt'i

Aka thakinakaxa paya jach'a lurawiruwa sarayata: “Anataña Irnaqaña K'uchunakana” ukhamaraki “Yatichañataki Wakichata”. Akanakaxa pacha sarawiru ukhamaraki chiqt'ana phuqatawa. Paypachacha t'aqtiwa: qallta, phuqawi, tukuya. “Anataña Irnaqaña K'uchunakaxa” niya wawanakiwa irnaqawinakxa phuqt'apxixa. “Yatichañataki wakichata” ukasti mama yatichiriwa p'iq't'i.

Yatichawi taypinxa mama yatichirixa akiri thakinakarjamarakiwa sarantayi: wawanakaru yánaka uñt'ayi, samichatanaka siñalt'ayi, yatichaña yánaka lurayi, ch'amanchi yánaka luraña tukuyapxañapataki ukhamari pachana utki ukana apanaqi yatichañataki. Mama yatichiri yatichawinxaxa jilxa apanaqixa jiskt'awi thaki. Akampisti mama yatichirixa ch'amanchi wawanaka arsupxañapataki.

6.4. Wawanakana yatichaña yänakampi lurawinakapa

Mama yatichirixa yatichawi yatiqawi sarxa p'iqti, ukapachaxa wawanakaxa kunti mama yatichirixa sixa ukanaka phuqapxi. Wawanakaxa yatiqapxiwa saminaka chimpt'asina, uñt'asina ist'asina ukhamaraki yatichaña yänaka lurasina.

Wawanaka yatichawi yatiqawi sara p'iqtki, ukha pachaxa jupanakaxa janiwa mayiwjaru qunt'ata yatiqapkiti, jani ukaxa, k'uchunakapata yatichaña yänaka kawkhanti apanaqaña munapxi ukawjaru aptapxi. Wawanakaxa yatichawi yänakampixa kunti jach'a jaqinakaxa jilja ayllunxa lurapxixa ukanaka lurapxi. Yatichawi yänaka apanaqawi yatichawi yatiqawi saranxa wawanaka p'iqtki ukhaxa janiwa sapaxa irnaqapkiti, jani ukasti, jisk'a qutunakana irnaqapxi, ukatakisti jupanaka kikipkawa khitimpisa anatapxani uka amtapxi

6.5. Yatichirina yatiqirimpi yatichaña yatiqaña yänaka anaqapxi sarnaqawipa qhanstayapi

Wakichawi yataxtañatakixa janiwa ukhamañanaka tuqxa amuyt'asiwkiti, yatichaña yatiqaña uñaqata qillsutanwa amuykipataxixa.

Yatichawi yatiqawi saranxa, mama yatichirixa wawanakaruxa qhanstayiwa ukhamañanakapa, ukanaksti qhanstayiwa wawanakaxa yänaka lurañaptaki tukuyañkama. Ukhamaraki yatichaña yatiqaña yänaka apanaqatanaka suma apthapiwxapxañapataki. Yatichawi yaqawixa sarantayataraki wawanakaru suma iwjasina jani usuchasiñapataki. Kunatixa qallta yatiña utanxa kimsa, pusi, phisqa marani wawanakawa ukanki, akanaskti mama yatichirina amparapankaraki.

Wawanakaxa yatichaña yänaka apanqapxixa uka pachaxa qhanstayapxarakiwa akirinaka ukhamañana. Kunawsati qutuna irnaqapki ukha pachaxa yanapt'asixiwa. Sapa wawati irnaqi yatichaña yatiqaña yänakampixa jupa mayanakwa amuykipapxi.

6.6. Aru aruskipawi Yatichaña yänaka apanaqawina

Aruxa yatiña utanxa yatichaña yänakarjama aruskipatawa. Aymara aruxa mama yatichiri p'iqtki aruskipatañapatakixa. Yaqhipa wawanakaxa yatichaña yänaka apanaqtarjama uka aru arusupxi. Aka arunxa yachiri tatiqirimpi "Yatiqaña Wakichata" phuqapki ukapacha. jila arukipapxixa

Mama yatichiri ukhamaraki wawanakaxa pankanaka apanaqapki ukhapacha kastillanu aru aruskipapxixa. Akasti arusutarakiwa yatiqaña yänaka wawanakaxa lurawinakana.

K'uchunakana anatañanakampi irnaqawinanxa aymarasa jani ukaxa kastillanusa arsutawa yatiqaña yänaka apanaqatatjamawa. Mama yatichirixa wawankaruxa janiwa ch'amanchkiti aymara arusupxañapatakixa.

7. Tukuyawinaka (Conclusiones)

Qallta yatiña utanxa aka pacha ukhamaraki yänakapa apanaqt'ataxiwa yatichaña yatiqaña saranxa. Yatichaña yatiqaña yänakaxa yaqha chiqтата yänakampi lurası. Uka lurawinkansti janiwa awkinakaxa yanapkiti. Yatichaña yatiqaña sarnxa mama yatichirixa wawanakaru yatichiwa yänaka uñt'ayasa, chimptayasna ukhamaraki jist'asina.

Uka taypinsti mama yatichiri qhanstayariwa ukhamañanakapa wawanakaru ch'amañchañataki yänaka luraña tukuyapxañapataki. Ukhamaraki yänaka apanaqata suma apthapiwxapxañapataki. Wawanakaxa ukhamañanakapa qhanstayarakıwa yanapt'asiñanakapa qutuna irnaqawina, sapaki lurañanakanxa janiwa masinakanxa amuykipxapxiti. Yatichaña yatiqaña yänaka apanaqawinxaxa arunakxa yänaka apanaqt'atarjamaruwa aruskipapxi.

Yatqxatawi qillqaqatatxa uñstarakiwa imillanaka yuqallanakaxa janiwa kipka yatiqaña yänakxa apanaqapkiti, ukhamarusa kipka lurawinaksa lurapkiti. Uka tuqitwa juk'ampi yatxat'asispaxa.

Yatichaña yatiqaña yänaka purapa aruta qamawita apanaqañatakıxa wakisiwa awkinakampi yanapt'ayasiña yänaka lurañatakıxa, ukatwa yaqha yatxatawi wakichasıxa.

INDICE

DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTOS	ii
RESUMEN	iii
RESUMEN EN LENGUA AIMARA	iv
INDICE	xiii
ABREVIATURAS	xvi
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	3
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.1. Problema a ser investigado	3
1.2. Preguntas y objetivos de investigación.....	4
1.2.1. Preguntas de investigación.....	4
1.2.2. Objetivos.....	4
1.3. Justificación de la investigación.....	5
CAPÍTULO II	7
2. ASPECTOS METODOLÓGICOS	7
2.1. Enfoque	7
2.2. Estudio de caso	8
2.3. Unidad de análisis	9
2.4. Sujetos de investigación	9
2.5. Instrumentos	10
2.6. Procedimientos de recolección de datos	11
2.7. Procedimientos del procesamiento y análisis de la información.....	11
Lecciones aprendidas (en tanto investigadora y maestra aimara)	12
CAPITULO III	13
3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	13
3.1. Cultura, lengua y educación	14
3.1.1. Cultura e interculturalidad.....	14
3.1.2. Lengua y bilingüismo	17
3.1.3. Educación y socialización del niño	20
3.1.4. Educación intercultural bilingüe	23
3.1.5. Políticas educativas y la EIB / EBI	26
3.1.5.1. Políticas educativas en el Perú multicultural.....	27
3.2. Currículo y educación inicial	28
3.2.1. Currículo y EBI.....	28
3.2.1.1. Conceptos de currículo	29
3.2.1.2 Currículo oculto y actitudes de los actores educativos	30
3.2.1.3. Currículo de educación inicial y EBI	31

3.2.2. La problemática de la educación inicial	33
3.2.2.1. Educación preescolar y educación inicial	33
3.2.2.2. Experiencias de educación inicial con la modalidad EBI	34
3.3. Materiales didácticos y EBI.....	36
3.3.1. Procesos formales de enseñanza y de aprendizaje	36
3.3.2. Materiales didácticos	37
3.3.2.1. Estrategias y actitudes en el uso de materiales didácticos.....	38
3.3.2.2. Uso de materiales didácticos en EBI inicial	41
CAPÍTULO IV	44
4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	44
4.1. Descripción del contexto del distrito	44
4.1.1. Ubicación geográfica	44
4.1.2. Aspecto demográfico	44
4.1.3. Aspecto educativo	44
4.1.4. Aspecto lingüístico - cultural	45
4.1.5. Aspecto socio político	45
4.1.6. Aspecto económico	46
4.2. Descripción del Centro Educativo Inicial N° 221.....	47
4.2.1. Ubicación	47
4.2.2. Estructura de organización y características de los actores educativos.....	47
4.2.3. Horas de trabajo	49
4.2.4. Organización y descripción de los materiales en el aula	50
4.3. Discurso y práctica en el uso de materiales	56
4.3.1. Materiales (efectivamente) utilizados	57
4.3.1.1. Material utilizado por la docente	58
4.3.1.2. Material utilizado por los niños.....	63
4.3.2. Estrategias de elaboración de materiales.....	64
4.3.2.1. Actividades preparatorias	65
4.3.2.2. Explicación del procedimiento	66
4.3.2.3. Demostración de los pasos.....	67
4.3.2.4. Orientación durante la producción de materiales	68
4.3.2.5. Socialización del material producido.....	69
4.3.3. Estrategias de la docente en el uso de materiales	73
4.3.3.1. Organización del tiempo	73
4.3.3.2. Organización del espacio.....	80
4.3.3.3. Presentación de los materiales educativos.....	83
4.3.3.4. Señalización de ilustraciones.....	84
4.3.3.5. Estimulación.....	87
4.3.3.6. Interrogantes orales	88
4.3.3.7. Utilización de recursos de la naturaleza	94
4.3.4. Actividades que realizan los niños con los materiales.....	95
4.3.4.1. Actividades autónomas y socialización.....	95
4.3.4.2. Actividades de niños y actividades de niñas.....	100
4.3.5. Actitudes que permean las actividades de uso de materiales.....	108
4.3.5.1. Actitudes que acompañan el trabajo de la docente	108
4.3.5.2. Actitudes que acompañan el trabajo de los niños	116
4.3.6. Comunicación verbal respecto al uso de materiales	120
4.3.6.1. La lengua aimara en el uso de materiales	120
4.3.6.2. Castellano y uso de materiales.....	122
4.3.6.3. Cambio de lenguas	123
CAPITULO V	127

Conclusiones	127
CAPITULO VI.....	133
Propuesta	133
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
ANEXOS.....	148

ABREVIATURAS

CEI	Centro educativo inicial.
CEIs	Centros educativos iniciales.
UGEL	Unidad de gestión educativa local.
CC / 11-7-03	Cuaderno de campo y fecha.
E. Docente / 13-05-03	Entrevista a docente y fecha.
EBI	Educación bilingüe intercultural.
ECBEI	Estructura curricular básica de educación inicial.
E. Padre / 3-12-03	Entrevista a padre de familia y fecha.
E. Madre / 3-12-03	Entrevista a madre de familia y fecha.

INTRODUCCIÓN

En el transcurso de la última década, el sistema educativo del Perú ha ido incorporando oficialmente un tipo de educación que considera, desde lo cultural, tanto lo propio como lo ajeno. Esto, con la finalidad de que los niños reciban una educación acorde a su realidad, estas innovaciones han sido implantadas en los niveles de educación inicial y primaria, sobre todo en el medio rural.

Se hace referencia a este tipo de educación en forma general en la estructura curricular de los niveles inicial y primario. En el caso particular del nivel inicial en la modalidad EBI, se menciona el interés de utilizar recursos propios. Al respecto, el Ministerio de Educación ha producido textos en los que igualmente se sugiere la elaboración de materiales didácticos con recursos de la zona, documentos que han sido entregados a los docentes de Educación Inicial (EI) que están trabajando con el programa de EBI en el Perú.

A nuestro conocimiento, este es el primer estudio, en el departamento de Puno, sobre el uso de materiales didácticos en actividades pedagógicas (en el nivel inicial en el marco del programa de EBI). Para este propósito, se escogió como establecimiento caso el Centro Educativo Inicial N° 221, ubicado en la capital del distrito aimara de Huacullani (perteneciente a la provincia de Chucuito del departamento Puno).

La organización de esta investigación contiene seis capítulos. En el capítulo I, se presenta el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación de la investigación.

En el Capítulo II, se aborda el tipo de investigación, las técnicas de investigación, la unidad de análisis, la muestra de estudio, los instrumentos de recolección de información y finalmente los procedimientos de recolección de datos.

En el capítulo III, se presenta referencias sobre la EBI, así mismo se aborda cómo surgió y desde cuándo y en qué niveles se implementó el mencionado tipo de educación (esto, con el propósito de tener referencia sobre lo que es EBI). Luego, se aborda los conceptos de currículo oficial y oculto, así como algunas experiencias de educación inicial. Finalmente, se hace referencia al material didáctico y la EBI, donde se considera aspectos conceptuales relacionados con procesos de enseñanza y aprendizaje, estrategias y actitudes, terminando con una reflexión sobre el uso de material didáctico en EBI y estrategias específicas para el nivel de educación inicial.

En el capítulo IV se presenta los resultados en tres partes. Primeramente, se describe el contexto en donde se realizó el estudio. En segundo lugar, se comparte aspectos contextuales relacionados con el CEI, en general, y la estructura de organización del salón de clases observado, en particular. Finalmente, se presenta y analiza el tema investigado en sí considerando seis ámbitos: los materiales efectivamente utilizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, estrategias de elaboración de materiales educativos, estrategias de la docente en el uso de materiales, actividades que realizan los niños con los materiales, actitudes (en la docente y los niños) que permean las actividades de uso de materiales, y uso de las lenguas aimara y castellano durante el uso de materiales.

En el capítulo V, se presenta las conclusiones de acuerdo a los aspectos abordados en los hallazgos. Esto, teniendo en cuenta el planteamiento del problema y los objetivos inicialmente formulados para la investigación.

El capítulo VI comprende una propuesta sugerida a partir de algunas limitaciones encontradas sobre el uso de materiales didácticos en el marco del programa de EBI en el nivel inicial.

CAPÍTULO I

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Problema a ser investigado

En el Perú, en el departamento de Puno, se viene implementando desde el año 1998 la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en algunos Centros Educativos Iniciales (CEIs) ubicados en ámbitos rurales donde la mayoría de la población es hablante de una lengua originaria. Como es usual en las instituciones de este tipo, las docentes³ utilizan -en los procesos de enseñanza y aprendizaje- diferentes tipos de materiales didácticos tales como: material gráfico, concreto estructurado (denominado también no impreso), concreto no estructurado, y material impreso. Dicha utilización se justifica por el hecho de que los materiales didácticos motivan el aprendizaje del niño⁴, permiten que concentre su atención, despiertan el interés del alumno, contribuyen en la construcción de conocimientos y finalmente favorecen el logro de las competencias propuestas en el diseño curricular. Todo ello depende del uso que la docente promueva con dichos materiales durante el desarrollo de las actividades educativas.

En ese sentido, se trata de ver el uso de material didáctico dentro del enfoque EBI, esto, en la medida en que la EBI es una modalidad que recientemente se está aplicando, como se hizo referencia anteriormente. Además, se nota que, en la actualidad, pocas instancias ligadas al Ministerio de Educación (entes ejecutores) capacitan a los docentes dentro del marco de la EBI y, en el manejo del material didáctico, poco o casi nada. Dentro del mismo sistema educativo formal, no existe una instancia que forme a los docentes en la especialidad de educación inicial dentro del enfoque de la EBI. Así, las profesoras que están trabajando en los CEIs, donde se está aplicando el programa de la EBI desconocen el enfoque mencionado. Esto también implica un desconocimiento en el manejo de materiales didácticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que el currículo propuesto dentro del enfoque de la EBI considera la diversidad sociolingüística y cultural. Este hecho constituye un problema central para la docente en su práctica pedagógica, en la utilización apropiada de materiales didácticos en los procesos educativos, y no coadyuva al desarrollo integral del niño de acuerdo a su contexto social.

Por ello, mi propósito es analizar el uso de materiales didácticos en el área de Comunicación Integral en la cual, según el currículo propuesto del programa de

³ En el nivel inicial, suelen trabajar solo mujeres como profesoras.

⁴ Sin discriminación de género alguna, cuando decimos genéricamente “niño” o “alumno”, nos referimos tanto a niños como a niñas. Se especificará el sexo de los sujetos sólo cuando resulte pertinente.

Educación Bilingüe Intercultural, los niños tienen que desarrollar ciertas competencias comunicativas, tanto en aimara como en castellano. En la actualidad, este tema es poco conocido: de ahí la inquietud de investigarlo para contribuir al mejoramiento de la educación inicial dentro del marco de EBI.

1.2. Preguntas y objetivos de investigación

A partir del problema así planteado, nos hacemos algunas siguientes preguntas de investigación (que nos llevarán luego a la formulación de objetivos en relación con algunas de dichas interrogantes).

1.2.1. Preguntas de investigación

Las preguntas que orientarán el presente proyecto de estudio son las siguientes:

1. ¿Qué tipo de materiales didácticos utiliza la docente durante los procesos de enseñanza en el área de Comunicación Integral?
2. ¿Cuáles son los materiales didácticos que utiliza la docente durante dichos procesos?
3. ¿Cómo utiliza la docente los diferentes materiales didácticos en los procesos mencionados?
4. ¿Cómo los niños, desde su diversidad, hacen uso de los materiales didácticos que les provee la profesora en el área de Comunicación Integral?
5. ¿Cuáles son los procedimientos utilizados por la docente y los niños en el uso de materiales didácticos?
6. ¿Cuál es la lengua más usada durante el manejo de los materiales didácticos?
7. ¿Cuáles son los criterios de alternancia en el uso del aimara y del castellano durante los procesos educativos?
8. ¿Qué actitudes demuestran los actores educativos durante el uso de materiales educativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

1.2.2. Objetivos

Los objetivos de la presente investigación, respecto al uso de los materiales didácticos en el área de Comunicación Integral dentro de la modalidad de EBI en el CEI N° 221 del distrito de Huacullani, son los siguientes:

Objetivo General

Analizar el uso de materiales didácticos como apoyo a los procesos educativos en el área de Comunicación Integral, con el enfoque de EBI, en el Centro educativo Inicial N° 221 del distrito de Huacullani.

Objetivos específicos

En el Centro educativo Inicial N° 221 del distrito de Huacullani, en el área de Comunicación Integral (con el enfoque de EBI):

1. Identificar los materiales que son utilizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
2. Describir estrategias metodológicas desarrolladas por la docente en el uso de materiales didácticos.
3. Describir actividades que desarrollan los niños durante el uso de los materiales didácticos.
4. Identificar actitudes que manifiestan los actores educativos durante el uso de materiales didácticos.
5. Identificar el uso y la alternancia del aimara y el castellano durante el manejo de los materiales didácticos.

1.3. Justificación de la investigación

En esta investigación, se pretende estudiar el uso de los materiales didácticos en el Centro Educativo Inicial de Huacullani en el área de Comunicación Integral con el enfoque de la EBI, porque el material didáctico es un medio de apoyo muy importante que permite optimizar el aprendizaje de los niños y facilita el desarrollo de las actividades educativas de la docente. Para ello, es necesario que la docente utilice adecuadamente los materiales didácticos. Sin embargo, como se vio en el planteamiento del problema, en los CEIs donde se está aplicando la modalidad de EBI, las docentes no han sido preparadas para trabajar en el marco de la EBI; esto, aunque reciben cursos de capacitación acelerados que no parecen ser tan propicios para la práctica pedagógica de la docente, como Godenzzi (2001: 15) expresa:

La capacitación docente para la EBI resulta insuficiente, ya que son muchas las necesidades a las que hay que atender, considerando que los docentes, durante su formación inicial, no se han formado para hacer frente a la diversidad cultural y lingüística de los alumnos.

En este sentido, es importante investigar respecto al uso de materiales didácticos en el área de Comunicación Integral dentro del enfoque EBI, en la medida en que el análisis

de los resultados permitirá detectar los problemas y dificultades por los que atraviesan la docente y los niños. Seguidamente, se sugiere que los inconvenientes sean tratados en las instituciones que son responsables del sistema educativo y se dará a conocer esta sugerencia a las personas interesadas, como por ejemplo: al ente ejecutor y la misma docente del CEI Huacullani. De esa manera, se tratará de optimizar y fortalecer la modalidad de EBI que se está aplicando en el nivel de educación inicial. Del mismo modo, el presente estudio contribuirá en la formación integral de los niños y niñas de acuerdo a su diversidad sociolingüística y cultural. Por lo tanto, creemos que es pertinente este estudio respecto al uso de los materiales didácticos, puesto que el mismo permitirá dar insumos a las docentes para la superación de las dificultades en la aplicación de dichos materiales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, fortaleciendo así –igualmente- la EBI.

CAPÍTULO II

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

2.1. Enfoque

El presente trabajo se enmarca dentro de la metodología de la investigación cualitativa: en efecto, se ha realizado un trabajo de descripción -en el lugar de los hechos- del uso de los materiales didácticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto de parte de la docente como de los niños (en el área de Comunicación Integral), siguiendo el enfoque de educación bilingüe intercultural. Como expresan las autoras Castro y Rivarola:

La investigación cualitativa está abierta a lo que vaya emergiendo, hay una inmersión en los detalles y datos específicos para descubrir dimensiones e interrelaciones; la descripción es detallada, citas directas que captan las perspectivas y experiencias personales de la gente; el investigador tiene un contacto directo y un acercamiento creciente a la gente, la situación, y el fenómeno. (Castro y Rivarola 1998: 10-11)

En la investigación cualitativa, la información recogida en detalle y a profundidad permite comprender un aspecto de la realidad observada. Como dice la siguiente autora: “La investigación cualitativa, a más de explicar una realidad trata de efectuar una comprensión de la misma” (Marzana 2000:8). Está investigación también se caracteriza por ser etnográfica, puesto que se estuvo centrada en actividades de observación (de sesiones de clase). Como expresa Martínez (1998:29):

Etimológicamente, el término *etnografía* significa la descripción (*grafía*) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (*ethnos*). Por tanto, el *ethnos*, que sería la unidad de análisis para el investigador, no solo podría ser una nación, un grupo lingüístico, una región o una comunidad, sino también cualquier grupo humano que constituya una entidad cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocos. Así, en la sociedad moderna, una familia, una institución educativa, una aula (...) son unidades sociales que pueden ser estudiadas etnográficamente.

En el aula en la que se realizó la investigación están presentes el niño y la docente, quienes comparten el desarrollo de actividades correspondientes a lo que dice en la estructura curricular. En este tipo de investigación: “El etnógrafo o la etnógrafa participa, abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas, o sea, recogiendo todo tipo de datos accesibles para arrojar luz sobre los temas que él o ella han elegido estudiar” (Hammersley y Atkinson 1994: 15).

La investigación cualitativa y etnográfica me permitió utilizar la observación, técnica más utilizada durante la investigación. Esta estrategia permite realizar una descripción densa de lo observado, “debido a que es un procedimiento fácil de aplicar, directo y que exige técnicas de tabulación muy sencillas” (Cerdeña 1993: 237).

En la investigación realizada, la observación estuvo centrada en los niños y la docente del Centro Educativo Inicial N° 221 del distrito de Huacullani. Se observó el tipo de materiales utilizados, las estrategias metodológicas y el uso y alternancia de lenguas en relación con el uso de materiales didácticos (en el área de Comunicación Integral) con el enfoque EBI. Para ello, se elaboró con anterioridad guías de observación (ver anexos 4 y 5). La observación durante la investigación ha sido no participante; esto, con la intención de no interferir con la unidad de análisis (ver siguiente acápite).

La otra técnica que se utilizó para el recojo de la información fue la entrevista. Esta es una estrategia que permite complementar la información recogida a través de la observación. Por esto, Cerdeña opina que “la entrevista es una de las técnicas preferidas de los partidarios de la investigación cualitativa” (Op. cit.: 258). Esta técnica ha sido pues necesaria para recoger información que no se logró –inicialmente- a través de la observación. En la presente investigación, se entrevistó a la docente del Centro Educativo mencionado respecto al uso de materiales didácticos (con el enfoque de EBI), así como a los padres de familia de los niños de dicho centro.

2.2. Estudio de caso

La presente investigación constituye un estudio de caso, porque se eligió como muestra para el estudio un solo centro educativo, y en el que se observó a su única docente. Respecto al estudio de casos, Castro y Rivarola (1998: 19) precisan: “El caso es un sistema delimitado. Hacer un estudio de caso implica examinar un fenómeno específico: un programa, un evento, un proceso, un grupo social dentro de este sistema. Los estudios de caso pueden hacerse tanto con metodología cualitativa como cuantitativa”.

Este tipo de investigación permite el estudio de un contexto real en el que se puede recoger informaciones de distintas fuentes:

Una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. (...) Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y también como resultado, se beneficia del desarrollo

previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y los análisis de datos. (Yin 1994: 13⁵. Citado en Yacuzzi 2005: 3)

Al constituir este tipo de investigación un estudio de caso, “no permite generalizar sus conclusiones a toda una población. Esta falencia no permitiría generalizar los hallazgos a otros ‘casos’ que no fueran el estudiado, ya sea por razones del pequeño tamaño de la muestra de casos utilizados o por la falta de representatividad de los casos elegidos” (Yacuzzi 2005: 8). Esto hace que las conclusiones a las que se llega en esta investigación son válidas, en rigor, solo para el contexto específico en el que se realizó el estudio (en este caso, para el CEI N° 221).

2.3. Unidad de análisis

En correspondencia con el objetivo general, en el presente estudio la unidad de análisis está dada por las **situaciones específicas en las que la docente y los niños elaboran o hacen uso de los materiales educativos** en un centro de educación inicial que funciona con la modalidad de educación bilingüe e intercultural.

2.4. Sujetos de investigación

Para determinar la muestra se realizó, inicialmente, una investigación exploratoria en la cual se estableció desarrollar el estudio en el Centro Educativo Inicial N° 221 ubicado en la capital del distrito de Huacullani. Esta institución funciona en la modalidad unidocente en la cual asisten niños de tres a cinco años que son procedentes del medio rural y urbano. Se previó trabajar con la docente y los niños mayores de cuatro y cinco años. De éstos, en un primer momento, se pensó considerar a seis niños y niñas teniendo en cuenta su procedencia: dos niños provenientes de la ciudad de Puno, dos niños de la comunidad y dos de la misma capital del distrito de Huacullani, a quienes se esperaba observar de acuerdo al predominio de la lengua castellana o aimara en relación al uso de materiales didácticos. En la práctica, se observó a todos los niños que asistieron en forma regular (los cuales no excedieron el número de ocho), y se entrevistó a la mayoría de los padres de dichos niños.

⁵ Yin, Robert (1994) *Case Study Research: Design and Methods*. California: Sage Publications.

2.5. Instrumentos

Para el desarrollo de la investigación, se utilizó los siguientes instrumentos:

a. Ficha del distrito de Huacullani: Se registró el nombre, la ubicación geográfica, los antecedentes históricos, la población, actividades económicas y las organizaciones e instituciones existentes en la comunidad. (Anexo 1)

b. Ficha del CEI: Se registró el número de niños matriculados, la procedencia de los niños, los miembros del comité de padres de familia, la infraestructura, los servicios básicos y otros. (Anexo 2)

c. Guías de observación: Estas guías se destinaron para orientar la recopilación de información respecto al uso de materiales didácticos utilizados por la docente y los niños de acuerdo a las preguntas de investigación. (Anexos 3, 4 y 5)

d. Guía de entrevista: Se elaboró una guía de entrevista para padres de familia (Anexo 8). Asimismo, se diseñó dos guías de entrevista para la docente (Anexos 6 y 7) a ser aplicadas en dos etapas:

1. Una guía acerca del uso de los materiales didácticos (que me permitiría contrastar con lo observado en el aula).
2. Una guía de entrevista a profundidad (orientada a conocer la trayectoria educativa de la docente, explorando las nociones culturales con las que llegó al aula del CEI y cómo esto influye en el uso del material didáctico dentro del enfoque EBI).

En ambas etapas, algunas entrevistas fueron grabadas y otras simplemente las registré en el cuaderno de campo.

e. Cuaderno de campo: En él, se registró las observaciones recogidas *in situ* sobre la utilización de material didáctico por parte de la docente y los niños, comprendiendo el uso y alternancia de las lenguas aimara y castellano. Este instrumento complementó a los otros utilizados durante la recolección de datos.

f. Grabadora: Esta herramienta se utilizó para registrar: 1) la información relacionada con el uso de lenguas durante el empleo del material didáctico, así como 2) las entrevistas realizadas a la docente acerca de su trayectoria educativa personal y del uso que hace del material didáctico en el aula.

g. Cámara y fotografías: Instrumentos utilizados para describir y evidenciar los materiales didácticos usados en el área de Comunicación Integral con el enfoque EBI.

2.6. Procedimientos de recolección de datos

La recolección de información se realizó en tres fases:

Primera fase: Se inició con una reunión con la especialista de Educación Inicial y con el Director de la UGEL Chucuito-Juli solicitando apoyo para llevar a cabo el trabajo de investigación, personas a quienes se les compartió el tema a investigar. Posteriormente, se dialogó con la docente del CEI N° 221 de la capital del distrito de Huacullani, quien aceptó sin reparo que se realizase observaciones de las sesiones de sus clases. Se comunicó, igualmente, a los padres de familia de los niños de dicha institución educativa y al personal del ente ejecutor del programa de EBI sobre el trabajo de investigación. Es así que me inserté en la comunidad educativa.

Segunda fase: Esta fue la fase de recolección de información propiamente dicha. Primeramente, se inició con la descripción de la contextualización de la institución educativa y la descripción detallada de los materiales existentes en el aula. Posteriormente, se realizó la observación de las sesiones de clase y, paralelamente, se ejecutó las entrevistas a la docente⁶ y padres de familia. La información se adquirió utilizando los instrumentos previamente elaborados. Durante esta fase, comencé igualmente a transcribir algunas sesiones de clases grabadas en cintas.

Tercera fase: Para completar la información, tomé algunas fotografías y revisé documentos provistos por el Ministerio de Educación a la docente.

2.7. Procedimientos del procesamiento y análisis de la información

El procesamiento y el análisis de la información se efectuaron de la siguiente manera:

Primer paso: La información recopilada en cuaderno de campo, así como la grabada en cintas a través de las sesiones de observación y entrevistas, fueron transcritas en computadora. Luego se prosiguió con la categorización de esta información, seleccionando y codificando la misma con resaltadores de diferentes colores. Finalmente, se realizó la jerarquización dichas categorías, agrupando las seleccionadas por temas de acuerdo a su relevancia. Esto, teniendo siempre en cuenta mis objetivos y preguntas de investigación.

Segundo paso: Posteriormente, se continuó con la triangulación de la información. Se contrastó la información obtenida a través de la observación con la registrada por medio de las entrevistas realizadas y la extraída de algunos documentos

⁶ La docente fue entrevistada una primera vez al iniciar la investigación, y una segunda vez al final de la etapa de observación.

(programación curricular y guía sobre la elaboración y uso de materiales didácticos desde la perspectiva de EBI). Finalmente, se realizó la triangulación con aspectos conceptuales considerados en el marco teórico (ver capítulo siguiente). El contraste entre la información recogida y los elementos teóricos considerados me permitió realizar un trabajo de interpretación correspondiente.

Lecciones aprendidas (en tanto investigadora y maestra aimara)

Para realizar la investigación propuesta, el conocimiento de mi lengua materna (el aimara) y de mi segunda lengua (el castellano) me permitió insertarme en la comunidad educativa con facilidad pudiendo dialogar con los padres y madres de familia, así como con la docente (igualmente aimara), los niños y el personal de servicio. Mi formación profesional y el ser mujer me permitió, en particular, acercarme más a los niños (¡siempre inquietos!) y sentirme parte de la comunidad educativa.

Las sesiones de clase, generalmente comprenden dos grandes actividades: una dirigida por la docente y la otra trabajada por los niños en grupos. Durante la primera actividad, me fue fácil grabar y anotar mis observaciones en el cuaderno de campo, puesto que los niños solían permanecer sentados en sus sitios trabajando con diversos materiales. En la segunda gran actividad, donde los niños trabajan en grupo y en distintas mesas (con poca dirección de la docente), se me hizo menos fácil registrar la información por el constante movimiento de aquellos (ya sea trasladando materiales, correteando o discutiendo). Frente a esta situación, lo que me ayudó a recoger información fue la aceptación de los niños a mi persona⁷, lo cual me permitía trasladarme de un grupo a otro llevando la grabadora o, de vez en cuando, ubicar la grabadora lo más cerca posible a los grupos. Lo que también facilitó la grabación de los diálogos de los niños fue el propio elevado timbre de voz en el que se expresan.

⁷ Esta aceptación se manifestaba de diferentes maneras. Así, en el momento del receso, los niños y niñas se sentaban a mi alrededor y compartían sus alimentos con mi persona. Posteriormente, jugábamos.

CAPITULO III

3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

En la revisión bibliográfica, se pudo constatar que, en el contexto peruano, no existen trabajos y estudios sobre el uso de materiales didácticos en los procesos pedagógicos de educación preescolar con la modalidad de Educación Bilingüe Intercultural (EBI). No obstante, se identificó una guía para la producción de materiales didácticos y juegos recreativos en la Educación Bilingüe Intercultural Temprana, elaborada por el Ministerio de Educación DINEIP – DINEBI (2001) para Centros Educativos Iniciales (CEIs) y Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEIs) de la modalidad EBI. En la misma línea, existe otro texto sobre elaboración de materiales educativos con recursos de la zona y la exposición de distintos materiales no impresos con sus correspondientes especificaciones respecto a su uso, considerando la edad del niño y las áreas de la estructura curricular básica (Flores 2001).

Referente a materiales didácticos de educación primaria de EBI o EIB, existen muchos documentos publicados tanto en el Ecuador como Perú y Bolivia, en los cuales se describen las actividades realizadas en los Proyectos de Materiales Educativos, así como: capacitación de materiales educativos, asesoramiento en la elaboración de materiales, evaluación permanente y seguimiento, coordinación interinstitucional e integración comunitaria (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes 2000a). También se identificó otro texto que trata sobre la validación de materiales educativos del Proyecto de Materiales Educativos, relato de una experiencia desarrollada en Bolivia, Ecuador y Perú (Vargas y López 2000). Asimismo, existe otro documento que trata sobre la complejidad de materiales educativos utilizados por los maestros durante el desarrollo de su trabajo en el aula, tanto creándolos como utilizándolos en el Proyecto de Materiales Educativos (Convenio Andrés Bello 2000). Utilizamos estos documentos como fuente de información para la reflexión, argumentación y complementación a los datos descritos en este estudio.

En el presente capítulo, se aborda algunas conceptualizaciones relacionadas con el objeto de la investigación. Se inicia con el tema de cultura, lengua y educación, donde se desarrolla temas específicos como: cultura e interculturalidad, lengua y bilingüismo, educación y socialización del niño, educación intercultural bilingüe, y políticas educativas y la EIB (o EBI) en Latinoamérica y el Perú. Seguidamente, se desarrolla el tema de currículo, educación inicial y EBI, así como la problemática de la educación inicial en el Perú. Posteriormente, se reflexiona sobre el tema central del trabajo concerniente a los materiales didácticos y la EBI, derivándose en temas específicos

como los procesos formales de enseñanza y de aprendizaje, materiales didácticos, estrategias y materiales didácticos en educación inicial.

3.1. Cultura, lengua y educación

Cultura, lengua y educación son temas que necesariamente deben deslindarse al inicio de este apartado, en la medida en que constituyen la base o esencia de la educación bilingüe intercultural (o educación intercultural bilingüe). En esa perspectiva, reflexionaremos (y recuperaremos) sobre conceptos de los temas mencionados considerando los aportes de algunos estudiosos y ciertas experiencias obtenidas en la implementación del nuevo modelo educativo EBI.

3.1.1. Cultura e interculturalidad

En el Perú, desde la década pasada se viene con intensidad abordando y reflexionando sobre la interculturalidad en diferentes espacios e instancias.

Sin embargo, en algunas de dichas reflexiones se puede identificar vacíos o carencias a nivel de la argumentación teórica. Al respecto, Diana de Vallescar Palanca (2000) concuerda al señalar que la revisión bibliográfica y los diversos simposios revelan que la noción que se maneja de la interculturalidad nos es clara: no suele especificarse un fundamento filosófico para la misma y, con frecuencia, se ofrece una serie de variaciones empíricas sobre el tema con poca profundidad.

Según Rosaldo (1989), la cultura humana es tan única y particular que ninguna vara u otro instrumento puede medir una contra otra. Ninguna cultura está más arriba o más abajo que otra, tampoco existe una cultura más rica o más pobre, superior o inferior que otra. Además, en el dogma oficial se afirma que toda conducta humana se mide a través de la cultura; sin embargo, ningún dominio de vida es más o menos cultural que otro, porque “la cultura moldea las formas en que la gente come sus alimentos, hace política y comercia en el mercado, así como también da forma a sus modos de escribir poesía, cantar *corridos* y representar dramas *wayang*” (Rosaldo 1989: 181).

Sobre el mismo tema, al revisar algunas bibliografías constatamos que diversos autores (como Barth 1976; Geertz 1996; Pujadas 1993; Heise, Turbino y Ardito 1994; Albó 1999) en cierta manera coinciden en señalar que la cultura es un conjunto de formas de pensar y expresar conocimientos, formas y modos de concebir y percibir el mundo, de hablar y comunicarse, comportarse, organizarse socialmente, sentir y valorarse a uno mismo en cuanto individuo y en cuanto a grupo. De manera similar, Harris (2000: 18) apunta que:

Cultura es el modo socialmente aprendido de la vida que se encuentra en las sociedades humanas y que abarca todos los aspectos de la vida social, incluido el

pensamiento y el comportamiento. En cuanto a la combinación de influencias genéticas o aprendidas que configuran los rasgos culturales particulares, en mi opinión se trata de un problema empírico. Sin embargo, parece incontrovertible que la gran mayoría de los rasgos culturales están configurados abrumadoramente por una enseñanza socialmente condicionada.

Considerando estos aportes teóricos, se puede decir que cultura es una construcción social e individual de las formas y modos de vida (que comprende desde las prácticas cotidianas hasta diversos grados de conocimientos) desarrollados por el ser humano en relación con sus semejantes dentro de un grupo, comunidad o pueblo. Además, se dice que las culturas se desenvuelven según las condiciones contextuales como procesos abiertos de trato y contrato con lo ajeno; esto significa que la cultura crece con y desde el otro. Fornet-Betancourt (2001: 66) apunta que las “culturas son procesos en frontera”, entendiendo que esa frontera no marca el territorio propio ni traza el límite entre lo propio y lo ajeno como un límite que marca el fin de lo propio y el comienzo de lo ajeno, dejando así lo ajeno del otro lado de la frontera; debe interpretarse que esa frontera se produce y se establece al interior mismo de eso que se suele llamar “nuestra propia cultura”; el otro está dentro y no fuera de lo nuestro.

Más allá de estas teorizaciones sobre la cultura, en la praxis histórica y en la realidad puede percibirse una relación conflictiva entre las culturas originarias (por ejemplo, quechuas y aimaras) y las comúnmente denominadas occidentales (europeas y norteamericanas). La historia nos muestra que cuando llegaron los migrantes europeos a estas tierras hoy denominadas América, iniciaron un proceso de etnocidio y extinción de todas las formas de manifestaciones o prácticas culturales desarrolladas hasta ese entonces por los originarios. Entonces, las relaciones culturales fueron asimétricas; las supuestas culturas “civilizadas” fueron arrebatando y enajenando a las culturas consideradas como inferiores, iniciándose así con la deshumanización de los pueblos étnicos. Hoy, estas formas de imposición de prácticas ajenas aún continúan, aunque talvez no con la misma magnitud de aquellos tiempos; en consecuencia, el proceso de aculturación y alineación cultural es cada vez más creciente; como causas principales, se puede anotar las actitudes y comportamientos de subvaloración, de discriminación, marginación e inequidad, a lo que se suma una pérdida de identidad cultural de los descendientes de aquellas culturas milenarias.

Respecto al término de interculturalidad, en la mayoría de las definiciones se pone mayor énfasis en la relación y diálogo entre las culturas; en otras se la relaciona con la diversidad cultural, y en ciertos casos simplemente se la califica como “un instrumento promovido por los organismos rectores del Nuevo Orden Mundial – de alienación y enajenación” (Gonzales e Illesca 2002: 8). Frente a estas posturas, en cierta medida

divergentes, recuperaremos algunos aportes en cuanto al surgimiento y definición de interculturalidad, y así aproximarnos a la realidad social y educativa de nuestros pueblos. Heise, Turbino y Ardito (1994: 25-26) señalan, en este sentido, que:

La interculturalidad surge de la polémica entre el proyecto integral de la *modernidad* y la corriente conocida como la *postmodernidad*. Sabemos que la postmodernidad surge frente al intento propiamente moderno de uniformizar el saber sobre la base de un método unitario y una racionalidad que se autocorona como la universal y única; y la postmodernidad afirma el carácter plural de la racionalidad, el carácter heterogéneo de las formas de vida; es decir, asevera que en nuestro planeta existen y co-existen diversos pueblos con ciertas características particulares.

Indudablemente, en la modernidad se intentó homogenizar o uniformizar los conocimientos y saberes de los pueblos utilizando los instrumentos tecnológicos. Sin embargo, los pueblos supieron mantener no solo sus saberes y conocimientos, sino también sus tradiciones y otros elementos culturales. Conscientes de esta realidad, en la postmodernidad se introduce el discurso y se promueve el respeto a la diversidad cultural de los pueblos a través de la consideración de relaciones interculturales. Entonces, ¿qué es la interculturalidad? Para Etxeberria (2004), en la interculturalidad la palabra clave es el diálogo; además, la interculturalidad resume dimensiones decisivas del multiculturalismo, en el sentido de que para dialogar hay que presuponer respeto mutuo y condiciones de igualdad entre quienes dialogan. El mismo autor complementa:

A diferencia del multiculturalismo, desde la interculturalidad se propugna específicamente **el diálogo y encuentro entre culturas**⁸, porque es visto como vehículo de desarrollo creativo de las culturas que se implican en él y como expresión de solidaridad entre ellas. En este sentido la interculturalidad no precisa sólo las condiciones antedichas de respeto mutuo y de igualdad de circunstancias sociales, precisa también que los grupos implicados se reconozcan recíprocamente la capacidad de creación cultural, que reconozcan que ninguna cultura realiza plenamente las posibilidades de ser humano y que todas aportan posibilidades dignas de ser tenidas en cuenta. La interculturalidad es así un modo específico de autoafirmación etnoidentitaria, como lo es la multiculturalidad. (Op. cit., en línea)

La interculturalidad no es pues simplemente el diálogo entre las culturas, sino igualmente el encuentro entre culturas en el que éstas se reconocen sus capacidades de creación o recreación cultural, contribuyendo a la formación y desarrollo de quienes la conforman. Entendemos también que la interculturalidad se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales y entre personas, conocimientos y prácticas correspondientes a culturas diferentes.

⁸ El énfasis es mío.

La interculturalidad es una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el “otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad y con capacidad de actuar. Desde luego, no se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro, o la diferencia en sí, tal como algunas perspectivas basadas en el marco de liberalismo democrático y multicultural lo sugieren. “Tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas estáticas. Mas bien, se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociaciones entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas” (Walsh 2001: 6).

Finalmente, para Fonet-Betancourt (2001), la interculturalidad no es solo un tema teórico, sino prioritariamente una experiencia práctica, una experiencia que no brota de ningún ámbito excepcional, que no marca nada extraordinario, sino que, por el contrario, la hacemos en nuestro ámbito más común y supuestamente propio, es decir, en nuestro mundo de vida cotidiano.

Entendemos entonces que experimentamos la interculturalidad en la vida cotidiana en contextos donde compartimos la vida y la historia con el otro. Por tanto, habría tanto un saber práctico de la interculturalidad como experiencia de vida, como un saber teórico que permite cultivar de manera reflexiva ese saber práctico.

3.1.2. Lengua y bilingüismo

Como se expresó en 3.1, el tema de la lengua se lo desarrolla igualmente en este marco teórico, en la medida en que el presente trabajo de investigación se enmarca en el programa de EBI, donde la lengua ocupa un lugar fundamental. Es en ese sentido que se revisará algunas conceptualizaciones relacionadas con la lengua y el bilingüismo.

Las lenguas nativas se constituyen en uno de los elementos culturales más destacables en tanto instrumentos de comunicación social utilizados cotidianamente entre los miembros de los pueblos originarios que hoy sobreviven en nuestro continente latinoamericano. Baker (1997: 93) acierta al afirmar que gran parte de una cultura es representada y transmitida verbalmente: las canciones, los himnos, las plegarias, cuentos populares, etc.

En la actualidad, como consecuencia de la trayectoria histórica de los pueblos en contacto en esta región del continente, ciertos espacios comunicativos son compartidos entre dos o más lenguas originarias, y -en muchos casos- entre una

lengua originaria y la castellana. Esta situación sociolingüística ocasiona un bilingüismo manifestándose en diferentes grados y modalidades. De ahí, la importancia de considerar algunas conceptualizaciones de lengua y bilingüismo, lo cual permitirá entender mejor e interpretar algunos fenómenos idiomáticos en contextos educativos.

Respecto a la lengua, Corder (1992: 19) admite que “es algo muy complejo y todavía nadie ha podido explicarla en su totalidad por medio de una teoría completamente congruente y comprensible”. Además, señala que la primera forma de aproximarnos a la lengua es comprendiéndola como un fenómeno de la persona en particular; ésta tiene que ver con la descripción y explicación de la lengua como un aspecto de la conducta humana, por un lado; y por otro, es importante ver la lengua como un acontecimiento social, como un patrimonio de un grupo social o como conjunto de reglas que permite a los miembros de un grupo social comunicarse entre sí, interactuar y cooperar con los demás. Siguiendo esta perspectiva de comprender la lengua como un acto social, López (1997) complementa afirmando que la lengua, además de ser un producto y patrimonio de un grupo social, constituye la concreción misma del lenguaje:

La lengua es la realización del lenguaje y constituye el patrimonio de un grupo social determinado. Por esto se dice que la lengua es un producto social de la capacidad de expresarse y de comunicarse (el lenguaje). Las cinco mil lenguas o idiomas hablados en el mundo constituyen realizaciones concretas de la facultad del lenguaje en situaciones específicas. (...) Al ser un producto social, la lengua constituye un conjunto de convenciones o normas socialmente aceptadas que hacen la comunicación. (Op. cit.: 47)

Innegablemente, la lengua es un fenómeno social y cultural que está ligado a los procesos de socialización de una comunidad o grupo social, como bien lo afirma Baker (1997): “No hay lengua sin comunidad”. La lengua sin hablantes no sería lengua; ésta se convierte en una realización concreta cuando una comunidad de hablantes interactúa a través de ella. Además, Escobar, Matos y Alberti (1975: 35-36) complementan lo siguiente:

... la lengua es adquirida *en y de* la comunidad como parte del proceso de socialización; es decir, que se trata de un típico fenómeno cultural... Las tendencias modernas, orientadas a sostener ciertas premisas universales para todas las lenguas del mundo, no niegan dos hechos: que la lengua es un fenómeno cultural adquirido individualmente en un proceso de socialización; y que el cuerpo humano adecua ciertos órganos, cuya función primaria es otra para ofrecer un canal de articulación a la emisión del hablar y para transmitir su conocimiento.

En síntesis, la lengua es un producto y un fenómeno sociocultural constituido por un conjunto de convenciones o normas construidas y aceptadas por los parlantes; y que es adquirida individualmente en los procesos de socialización dependiendo de los

condicionamientos biofísicas y la adecuación de los órganos del cuerpo humano, por ejemplo, los órganos del aparato fonador, la respiración, características auditivas y otros.

Ahora, referente al bilingüismo; Baker (1997: 29) advierte que en esta discusión inicialmente es importante hacer una distinción entre “el bilingüismo como fenómeno individual y el bilingüismo como posesión social o de grupo”; comúnmente denominados como bilingüismo individual y bilingüismo social. De modo similar, Escobar, Matos y Alberti (1975) puntualizan que al tratar sobre el bilingüismo es correcto hacer una diferenciación entre individuos y poblaciones. En esta tesis, pondremos el acento en el bilingüismo individual por su particular pertinencia en el contexto de aula en el que se decidió trabajar. Al respecto, los autores señalados escriben que bilingüismo individual se refiere a la persona que ha desarrollado ciertas capacidades para utilizar dos o más lenguas:

El bilingüismo individual implica que un hablante es capaz de dominar por lo menos dos lenguas (una de las cuales es materna y la otra su segunda lengua; lengua materna o primera lengua es adquirida en la infancia, y segunda lengua cualquier otra aprendida posteriormente y que se suma a la habilidad de usar la primera) (...). Lo significativo reside en que el sujeto ha desarrollado la capacidad de utilizar dos sistemas lingüísticamente diferenciados. (Escobar et al. 1975: 40)

En el proceso de desarrollo del bilingüismo, según Baker (1997), los niños y adultos se hacen bilingües de varios modos (o existen diferentes caminos para hacerse bilingüe): adquirir dos lenguas en los primeros años de vida en el hogar, adquirir una segunda en la calle, en la comunidad o en la escuela; después de la infancia, aprender una segunda lengua extranjera en las clases y cursos de lenguas para adultos.

Además, en el proceso de adquisición de la lengua en la etapa infantil, es útil distinguir entre bilingüismo simultáneo y bilingüismo secuencial; el simultáneo se refiere al niño que adquiere al mismo tiempo dos lenguas en su temprana vida, mientras que el secuencial se da cuando el niño aprende una lengua primero y luego una segunda lengua en un periodo posterior de su vida. El bilingüismo simultáneo, para López (1993), puede ser entendido también como el bilingüismo de cuna:

Por lo general, son bilingües de cuna los hijos de matrimonios en los que uno de los padres habla una lengua y el otro, otra. Cuando los padres se comunican con sus hijos hablando sus respectivos idiomas, los niños aprenden así a manejar ambos. Casos como éstos nos ponen en dificultad para identificar cuál es la lengua materna de estos individuos, puesto que en estas situaciones se podría hablar de dos lenguas maternas y no de una. (Op. cit.: 112)

Asimismo, Baker (1997) recuperando los aportes de Saunders⁹ puntualiza que durante la adquisición y aprendizaje de las lenguas, los niños pasan por una secuencia de tres estadios:

Los niños pasan por una secuencia de tres estadios para llegar a ser bilingües. El primero dura hasta los dos años aproximadamente. En este tiempo el niño no diferencia entre las dos lenguas. El vocabulario es tratado como parte de un sistema global. En el segundo estadio, el niño todavía puede mezclar las lenguas. Sin embargo, se incrementará la diferenciación entre ellas. Por ejemplo, el vocabulario se separa, el niño sabe qué lengua hablar a qué persona y qué lengua hablar en qué situaciones. (...) en esta segunda fase el niño dice a veces ambas palabras para la misma cosa. Esto puede ser para asegurarse de que el significado es claro, o que los padres le atienden. La edad en la que un niño diferencia completamente las dos lenguas y raras veces las mezcla (estadio 3) difiere considerablemente de niño a niño. (Saunders 1998¹⁰. Citado en Baker 1997: 112)

Para finalizar esta parte, es importante puntualizar que, en contextos donde se habla dos o más lenguas, es posible constatar la presencia de diferentes grados de bilingüismo (Escobar et al. 1975), a los cuales corresponden, entre los más comunes, los *bilingües coordinados* (aquellos que tienen control equivalente en la primera y la segunda lengua), los *bilingües compuestos o subordinados* (quienes para la segunda lengua tienen un control menor que la lengua materna) y los *bilingües incipientes* (quienes en la segunda lengua poseen apenas un nivel de conocimiento elemental)

3.1.3. Educación y socialización del niño

En el apartado anterior, se apuntó que la lengua o las lenguas son adquiridas y/o aprendidas por el ser humano en el proceso de socialización de sus primeros años de vida, ya sea en el contexto familiar, la comunidad, la escuela u otros espacios de interacción social. A ello, es importante añadir que, a través de la lengua, una persona desarrolla durante su infancia ciertos conocimientos que le permitirán interactuar en su sociedad. Esto último nos introduce al tema de la educación, donde ocupa un lugar importante la socialización de niño. En esta sección, reflexionaremos sobre los temas señalados a partir de los aportes teóricos desarrollados tanto desde la perspectiva comúnmente denominada occidental como de la perspectiva andina.

Respecto a la educación, Durkheim (1998: 45) considera “necesaria la presencia de una generación de adultos y una generación de jóvenes” para reflexionar sobre la educación y, a partir de ello, define esta última:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social.

⁹ Ver siguiente nota de pie de página.

¹⁰ Saunders, G. 1988. *Bilingual Children: From Birth to Teen Clevedon, Multilingual Matters.*

Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (Op. cit.: 49)

El niño, a lo largo de su vida, aprende de los adultos diversos conocimientos, actitudes y destrezas que le permitirán afrontar diferentes situaciones en su sociedad. Según López (1993), la educación es un proceso destinado a favorecer la formación integral del educando a fin de convertirse en agente de su propio desarrollo y del desarrollo del grupo social del cual forma parte. Es así que la influencia cultural del entorno resulta determinante para la educación, dependiendo la interpretación de esta última del momento, la cultura y los grupos sociales predominantes. De esta manera, la educación puede ser expresada de distintas maneras, siendo modificable por el entorno cultural y ambiental. Indudablemente, la interacción con el ambiente es el factor básico y determinante para el desarrollo de la educación.

La educación no necesariamente contempla un determinado grado académico o de conocimientos escolares. Es así que una persona oriunda de una comunidad rural, sin formación académica, ha sido sin embargo educada en su entorno social y cultural. En el medio andino, dicha educación comprende ciertos principios referidos, en particular, al respeto a otros individuos y a la misma comunidad. Al contrario, personas que tienen considerables conocimientos escolares e incluso grados académicos diversos pueden, sin embargo, mostrarse deficientes en su educación y respeto por los demás.

Referente a la socialización del niño, en general, debemos recordar que los pequeños construyen sus conocimientos y aprendizajes en constante relación con los miembros de su familia, la comunidad o sociedad y con su entorno natural, lo cual es también parte de la educación. El niño, durante sus primeros años de vida, va aprendiendo permanentemente con las personas que le rodean en su entorno familiar o comunal; esta etapa es denominada como socialización primaria. Al respecto, Berger y Luckmann (1998: 166) señalan que la socialización primaria “es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad”. Mientras que los procesos posteriores que inducen al individuo ya socializado a otros espacios de su sociedad son conocidos como socialización secundaria.

Además, el niño durante sus primeros años de vida o en la etapa de socialización primaria se encuentra en un proceso de desarrollo continuo tanto físico como cognitivo. En esta etapa, el niño aprende y descubre los objetos manipulando y experimentando, descubre su medio investigando y experimentando. De ahí la

importancia de prestar atención, orientar y facilitar el descubrimiento de su entorno social y natural.

Mediante la exploración e investigación el niño desarrolla los cinco sentidos y su curiosidad. Mientras más oiga, toque, huelga o guste, más experimentará y nuevas cosas aprenderá. Se le debe permitir al niño manipular objetos e investigar su medio. Así desarrollará su percepción y su experiencia. En los primeros años, el niño aprende voluntariamente y con mucha facilidad. (Huaranga 1998: 102)

Tal como indicamos en el párrafo anterior, el niño durante su socialización va internalizando y apropiándose los saberes del grupo social con el que convive y del contexto que le rodea, proceso que se realiza a través del lenguaje. Al respecto, Frisancho (1996: 10) escribe que “el pensamiento como un sistema organizativo (...) se construye a partir de las interacciones del sujeto con su medio físico y social”. Innegablemente, el convivir con un grupo social y en un contexto cultural específico hace diferente a un niño del otro. Por ejemplo, la socialización del niño andino rural durante su etapa de desarrollo es diferente a la del niño urbano, puesto que en el ámbito rural andino, “la vida del niño no está separada de su aprendizaje, es una misma cosa”, ya que “el niño campesino se halla desde pequeño ligado a las labores agrícolas y pastoriles” (Rengifo 2000: x).

Gottret (1997), al estudiar la socialización de un grupo de niños aimaras, puntualiza que estos pequeños, a pesar de cumplir ciertas responsabilidades, disponen su tiempo para jugar a pesar de no contar juguetes como los niños de la ciudad se las arreglan siempre para tener tiempo para jugar. Incluso sin tener muchos juguetes (en el sentido occidental del término), se ingenian para jugar con los propios recursos de la naturaleza. Este tipo de socialización vive el niño del medio rural antes de insertarse en la cultura escolar, socialización ligada a sus aprendizajes y en convivencia con su entorno cultural.

El juego¹¹, al igual que en las culturas occidentales, está presente en la socialización de los niños aimaras (y de otras culturas andinas). Cabe reiterar que los objetos (naturales o elaborados) utilizados en el juego por estos niños son singulares, porque

¹¹ El juego, según Ander-Egg (2000: 178), “es una actividad generalmente reglada que genera un comportamiento individual o de grupos que, según las pautas de cada cultura en particular, son diferentes [sic] –y hasta contradictorios- en relación con los comportamientos formales. El juego es una actividad imprescindible para los niños, de cara a lograr un desarrollo adecuado en lo físico, lo psíquico y lo social. Mediante el juego, el ser humano aprende a relacionarse, a compartir, a desarrollar su dominio corporal y las funciones físicas. Permite, además, experimentar cosas nuevas, desarrollar la curiosidad; estimula la imaginación y la creatividad. El comportamiento lúdico favorece el desarrollo de las capacidades afectivas, la espontaneidad de la expresividad, y la forma de relacionarse y comunicarse con los demás. Desarrolla la sociabilidad, las relaciones con los otros y la capacidad de cooperación, mediante la aceptación de reglas comunes compartidas.”

usan los mismos recursos existentes en su entorno natural u otros elaborados a partir de estos.

Cuando el niño ingresa al centro educativo de nivel inicial o primario, su socialización se amplía, ya que entra en contacto con otros que proceden de diferentes contextos. Esto le permite interactuar con niños que tienen distintas historias y experiencias, formas de comportamiento, lenguaje, costumbres, modos de hablar, vestir y otras particularidades. Además, el niño se encuentra en un espacio donde la o el docente es quien dirige las actividades pedagógicas durante el tiempo que permanece en la institución educativa. Como apuntamos en los párrafos anteriores, la educación es en buena parte un proceso de socialización en cuanto transmite a los niños los saberes y formas culturales cuya asimilación se considera esencial para vivir y desarrollarse en una determinada sociedad (Ander-Egg, 2000). En este entendido, la escuela, como un espacio de la educación de los niños, se convierte también en un ámbito importante del proceso de socialización.¹²

3.1.4. Educación intercultural bilingüe

Recapitulando los temas abordados en los puntos anteriores, consideramos deslindes conceptuales relacionados con la educación, la interculturalidad y el bilingüismo. En el proceso de las innovaciones pedagógicas y con el propósito de mejorar la calidad educativa en América Latina, estos temas fueron articulados constituyéndose así en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una nueva alternativa del quehacer educativo.

Al respecto, Mosonyi y Rengifo (1983)¹³ reconocen que la EIB tiene como punto de partida las lenguas y las culturas de las respectivas etnias existentes en Latinoamérica, las cuales constituyen las formas y contenidos básicos del proceso de formación o educación de las personas. Y en el proceso de implementación de este modelo educativo, a dichos elementos originarios (culturales y lingüísticos) se van agregando en forma gradual, no conflictiva, ni sustitutiva, todas aquellas áreas temáticas tomadas de la cultura mayoritaria que el educando indígena requiere para una formación integral.

¹² Por ejemplo, los espacios lúdicos (juego de contacto físico, juego de manipulación, construcción y representación, los sociodramas, juegos reglados, el recreo y otros) contribuyen a desarrollar y potenciar distintas capacidades a nivel psicomotor, cognoscitivo, afectivo, social o moral.

¹³ Mosonyi Esteban y Rengifo Francisco (1983) *Fundamentos teóricos y programáticos de la educación bilingüe intercultural*. Citado en Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1999: 43)

Por su parte, Zúñiga, Pozzi-Escot y López (1991. Citado en López y Küper. 1999)¹⁴ señalan también que la EIB es, por lo general, una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos (por ejemplo, la cultura aimara y quechua), pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluyendo la cultura occidental. La EIB, en nuestro continente, comprende también una educación impartida en un idioma amerindio y otro de origen europeo, lo cual propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas a la vez: el materno y uno segundo (tanto en el plano oral como en el escrito).

Entonces, la EIB (fundamentalmente en los países con presencia de pueblos originarios) se viene constituyendo en un proceso educativo organizado y sistemático en dos lenguas y en dos culturas, permitiendo así una formación integral de los educandos con identidad étnica y lealtad hacia su lengua originaria. Como lo expresa Madeleine Zúñiga:

Educación bilingüe intercultural es el proceso educativo planificado para darse en dos lenguas y en dos culturas: Como tal, tiene por objetivo que los educandos mantengan y desarrollen no sólo la lengua sino también otras manifestaciones de su cultura. Para lograr este objetivo, los contenidos educativos deben provenir de la cultura de origen de los alumnos y también de la cultura a la que se los desea acercar, cuidando que el conocimiento de esta última y de su lengua no signifiquen la pérdida de la propia identidad ni el abandono de la lengua materna. (Zúñiga 1993:11)

Ahora, en el Perú el término comúnmente manejado es el de EBI (Educación Bilingüe Intercultural). Para el Ministerio de Educación (2000: 48), instancia reguladora de las políticas educativas del país, “la educación bilingüe recibe ahora la denominación de intercultural para referirse explícitamente a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo y social y culturalmente situado; así como también a un aprendizaje que busca responder a las necesidades básicas de los educandos que tienen como idioma de uso más frecuente una lengua distinta a la dominante”. Así, “la educación bilingüe intercultural involucra a dos lenguas en el proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir, el aprendizaje ‘de’ y ‘en’ dos lenguas para desarrollar las potencialidades cognitivas, comportamentales y afectivas de niños y niñas en situaciones de convivencia, de valorización y respeto de nuestra diversidad cultural” (Ministerio de Educación DINEIP - DINEBI: 2001: 8).

De modo general, no parece notarse gran diferencia entre las definiciones consideradas de EIB y EBI, ya que en ambos casos se propone tomar en cuenta la

¹⁴ Zúñiga Madeleine, Inés Pozzi-Escot y Luís Enrique 1991. Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos. Lima: FOMCIENCIAS.

cultura y la lengua de los pueblos originarios. Un mayor análisis, sin embargo, revela una diferencia importante: en la EIB, se considera la cultura de los pueblos originarios y de las otras culturas como aspectos fundamentales para reestructurar la educación, siendo las lenguas concebidas como un elemento de las culturas que cumple funciones primordiales en los procesos educativos y en el desarrollo de los individuos, comunidades y pueblos. En la EBI, inversamente, se pone énfasis en las lenguas (originarias y castellana, como en el caso peruano) para desarrollar ciertas competencias y habilidades en los niños durante los procesos de enseñanza y aprendizaje; la interculturalidad implica el auto-reconocimiento y el reconocimiento de la diversidad sociocultural.

Para algunas personas involucradas en la educación de los pueblos originarios, la EIB es un modelo educativo que les permite ejercer el derecho natural de aprender la lengua de su pueblo y, a través de ella, redescubrir y desarrollar su cultura de origen. Al mismo tiempo, les permite aprender la lengua nacional que les sirve para conocer y manejar los códigos culturales. En esta dirección, Cañulef y Galdames (2002: 25) señalan que “la EIB es una propuesta educativa en construcción que se abre a las principales orientaciones educativas de los pueblos indígenas de América Latina; asume la peculiaridad del alumno indígena y no indígena (lingüística, cultural, social, etc.) como un recurso aprovechable y valorable del quehacer educativo de la escuela; que se propone la búsqueda permanente de una educación pertinente, contextualizada, útil, alegre, que logre una formación integral y democrática de la persona.”

En resumen, la EBI como una propuesta educativa, por un lado, está dirigida a consolidar el manejo de la lengua materna de los educandos, y a la vez propicia el aprendizaje de una segunda lengua; de esta manera, la educación se vehiculiza en dos idiomas fomentando el aprendizaje y desarrollo de las lenguas, la materna y la segunda. Por otro lado, propicia el reconocimiento, defensa y desarrollo de las prácticas culturales propias de los pueblos originarios. Y luego dirigirse al “otro” para conocerlo y entenderlo, construyendo así una relación simétrica en un marco de respeto mutuo y de igualdad de condiciones (López y Küper 2000).

Luego de su primer trabajo de campo, los estudiantes de la segunda promoción del PROEIB Andes llegaron a la siguiente definición “real” de EIB:

La EIB es un enfoque educativo reducido a lo escolar y rural que enfatiza lo lingüístico con predominio en la enseñanza de la escritura de la(s) lengua(s) (con carácter transicional). La cultura es considerada sólo con un carácter folclórico y la interculturalidad es integracionista (asimilacionista) y fragmentada. No cuestiona estructuras de poder ni la inequidad. La participación de los representantes

comunitarios y de la comunidad es nominal (funcional) ya que no articula con los proyectos políticos de las nacionalidades. (PROEIB Andes 2001)¹⁵

Percepción que contrasta con una definición “ideal” de la misma:

La Educación Intercultural Bilingüe es un enfoque político, educativo, crítico y de construcción dialéctica orientado a conseguir la democratización y reestructuración de las relaciones de poder, el respeto y el fortalecimiento diversidad sociocultural y lingüística para, de ese modo, lograr un desarrollo socioeconómico autónomo, recuperando la tradición oral, las formas propias de aprender–enseñar y la cosmovisión de las diversas nacionalidades con la participación de la sociedad en su conjunto, buscando visualizar las diferencias históricamente construidas para forjar igualdad de oportunidades en un contexto donde el ejercicio de poder sea equitativo, equilibrado, que genere conocimiento y ciencia y permita enfrentar el tema de la modernidad/postmodernidad, partiendo de lo propio e incorporando aspectos positivos de otras culturas. (PROEIB Andes 2001. Citado en Proyecto Tantanakuy 2004: 16)

Como se constata en esta última cita, la EIB está tomando otros espacios que no son necesariamente los educativos escolarizados. Para pasar de la primera definición (real) a la segunda (ideal), queda aún un largo camino por recorrer.

3.1.5. Políticas educativas y la EIB / EBI

En el contexto latinoamericano, concretamente en los países con presencia de pueblos originarios, las investigaciones y experiencias educativas innovadoras a partir de las culturas y lenguas originarias fueron incrementándose en las últimas décadas del siglo pasado.

Mientras que en algunos países dichas experiencias están aún en experimentación o son consideradas sólo parcialmente (restringida, por ejemplo para algunas regiones con particular presencia indígena), en otros se convirtieron en políticas nacionales de reconocimientos a los pueblos étnicos, sus prácticas culturales, sus lenguas y sus reivindicaciones.

Estas políticas, de hecho, posibilitaron la formulación de nuevas propuestas educativas más democráticas y equitativas coherentes con las necesidades básicas de aprendizaje de las poblaciones históricamente minorizadas, y abrieron un espacio de diálogo intercultural (Küper 1997). Como ejemplo, consideremos la experiencia de tres países andinos: Bolivia, Ecuador y Perú. Sobre estos casos, Moya (1998) y Küper (1997) coinciden en señalar algunos avances de sus reformas educativas.

En Bolivia, la Reforma Educativa (según la ley 1565 aprobada en 1994) no sólo institucionalizó la EIB y la participación popular, sino que concibe la interculturalidad y la participación como ejes transversales de todo el sistema educativo. Por su parte, en

¹⁵ Apuntes de taller (documento no publicado).

Ecuador, la Constitución de 1983 reconoce el uso de las lenguas indígenas para la educación en aquellos espacios territoriales donde existe una mayoría indígena, y luego se efectiviza mediante el Decreto Ejecutivo 203 del 15 de noviembre de 1988, desarrollando un currículo apropiado y acorde con las necesidades de la población. En el Perú (que es el contexto macro de nuestro estudio), la Constitución Política de 1993, como en otros países, reconoce la igualdad ante la ley de todos los peruanos, así como la identidad étnica y cultural; en cuanto a la educación, desde 1970 se promueve el uso y desarrollo del quechua en contextos escolares; y después de algunas experiencias, en la actualidad se asume esta responsabilidad considerando el conjunto de las lenguas originarias del país por medio de la Unidad de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación.

Estos tres casos exponen los avances de las políticas educativas en los países mencionados. Sin embargo, se observa en la mayoría de los países andinos el problema de la funcionalidad de las lenguas originarias: el escaso interés de los gobiernos por mejorar el sistema educacional en los pueblos originarios limita la viabilización de los lineamientos políticos establecidos. En tanto indígena, me siento involucrada en este proceso y considero importante examinar y buscar estrategias que respondan a los requerimientos de nuestros pueblos (orientados a la construcción de una sociedad justa y socioeconómicamente equitativa) e innovar propuestas educativas que respondan a dichas demandas.

En general, en vista de la enorme confianza que se deposita en los esfuerzos educacionales para resolver los requerimientos de equidad socioeconómica y justicia social, se puede decir que estamos viviendo un tiempo signado por infinitas demandas y repetidos fracasos, lo cual plantea la necesidad de repensar las bases filosóficas y conceptuales de los programas culturales y educativos que se aplican en las regiones indígenas, a fin de no eternizar la colosal brecha existente entre las propuestas educativas y las realidades escolares (Mena, Muñoz y Ruíz 1999:22).

3.1.5.1. Políticas educativas en el Perú multicultural

En el Perú, primeramente se dieron algunas experiencias educativas, como el caso del Programa Experimental de Educación Bilingüe (PEEB) en la Amazonía y en la sierra. En la zona andina, el PEEB se implementó en los departamentos de Ancash, Ayacucho, Huancavelica, Lambayeque y Puno (López 1989). En todos los casos, el PEEB estaba limitado en su acción al ámbito rural.

Estas experiencias educativas fueron innovadoras en relación a la enseñanza tradicional castellanizante y monocultural. Respecto a la experiencia de Puno -en la

región quechua- la investigadora Nancy Hornberger (1989: 388) llegó a la conclusión de que “el proyecto tuvo éxito en implementar el uso del quechua como medio de enseñanza al lado del castellano. El resultado directo de este hecho consistió en una mejor transmisión de contenido académico”.

Posteriormente, en el Perú se implementó una política educativa de EBI, la misma que fue reconocida formalmente en la Constitución Política del año 1993, como lo menciona Juan Carlos Godenzzi:

En los años de 1990 a 1995, se establece una política de EBI y en el año de 1993 se promulga la nueva constitución política del Perú (1993) que, en su artículo Nro 17, expresa que es obligación del Estado fomentar la educación bilingüe intercultural, según las características de cada zona. Esta educación inicia en los centros educativos en el año de 1997. (Godenzzi 2001: 3)

Dicho programa se implementó primeramente en los centros del nivel de educación *primaria* ubicados en el medio rural donde los pobladores son hablantes de lenguas originarias. Posteriormente, se inició con la implementación del programa EBI en algunos centros educativos de nivel *inicial* igualmente ubicados en el medio rural. Una educación que no solamente plantea el uso de lenguas, sino una educación intercultural como es entendida por Muñoz Sedano (2001: 99): “La educación intercultural designa la formación sistemática de todo educando: en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual; en el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas; en creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas; en incremento de interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos”.

3.2. Currículo y educación inicial

Por guardar estrecha relación con la educación, el currículo y la educación inicial son temas que corresponde desarrollar. A continuación, recuperaremos conceptos relacionados con los temas mencionados considerando los aportes de algunos estudiosos y ciertas experiencias obtenidas. Ello, relacionado con la EBI.

3.2.1. Currículo y EBI

Toda política educativa está destinada a plasmarse en una propuesta curricular que exige tomar posición delimitando en sus aspectos más esenciales los propósitos, los contenidos y sus secuencias, y brindando las herramientas necesarias para que estos puedan ser llevados a la práctica educativa, como Ander-Egg (1996: 107) expresa:

El diseño curricular, que en algunos países denominan '*currículo nacional*', fija los lineamientos de la política de un país en un momento histórico determinado; es la matriz básica del proyecto educativo en el que se establecen los objetivos y

directrices de validez nacional para el conjunto del sistema educativo, los contenidos básicos comunes y la organización de los diferentes niveles.

En un currículo, se prescribe lo esencial de lo que se espera trabajar -desde lo educativo- en una sociedad. En esto, se incluye (implícita o explícitamente) el perfil de dicha sociedad y de las personas que la componen.

La actividad de diseñar el currículo se refiere al proceso de planificarlo, darle forma y adecuarlo a las peculiaridades de los niveles escolares. Desde las declaraciones de finalidades hasta la práctica es preciso planificar los contenidos y las actividades con un cierto orden para que haya continuidad entre intenciones y acciones. Diseñar es, pues, algo fundamental porque a través del diseño es como se elabora el currículo mismo. Algo que compete a los profesores, pero no a ellos sólo, ni tampoco en primer lugar, dadas las condiciones del funcionamiento de los sistemas educativos. (Gimeno 1995: 224)

Para esto, la primera etapa está dada por el diseño curricular, considerado este como “el conjunto de etapas que se llevan a cabo en la estructuración de un currículo. El producto de dicho proceso es el currículo (básico u oficial)” (Vilca 1998: 125).

3.2.1.1. Conceptos de currículo

El currículo es un tema amplio y existen diversas definiciones del mismo. A partir de Lawrence Stenhouse (1991: 30), el currículo ya no se limita a objetivos conductuales y contenidos conceptuales (como fue hasta entonces la tradición), sino que integra la práctica educativa misma:

Es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo contenido, sino también método y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo.

En la misma dirección, Gimeno (1995:121) considera que el currículo “es un objeto que se construye en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión en unas determinadas prácticas pedagógicas y en su misma evaluación, como resultado de las diversas intervenciones que operan en el mismo”.

Este componente procesual está igualmente presente en la definición dada por el Ministerio de Educación (2001a: 23) del Perú enriquecida por otro componente de carácter contextual. Aquí, se concibe el currículo como: “una construcción sociocultural que expresa la intencionalidad de la educación, orienta y organiza la práctica educativa a la vez que es confrontado permanentemente con la realidad en la que se aplica. Por este motivo, no es algo estático sino que está sometido a un proceso continuo de revisión y reajuste”.

El currículo oficial es un documento elaborado y aprobado por el Estado, prescrito para todos los niveles de educación formal y es el que, en principio, dirige u orienta las

acciones educativas. En las últimas décadas, la educación latinoamericana está integrando diversos programas de EIB/EBI, lo cual acarrea cambios curriculares. Desde esta perspectiva, algunos autores comentan que el currículo bilingüe intercultural “pretende ligar el proceso educativo con la vida de la comunidad, sus ritmos, requerimientos sociales y patrones culturales” (Citarella, Amadio, Zúñiga y Chiodi 1990: 420).

En el programa de la reforma educativa boliviana, el currículo es definido como “la organización de procesos formativos desarrollados por el sistema educativo en los que interactúan alumnos, profesores, padres de familia y comunidad en general, en el marco institucional, y que posibilita la satisfacción de las necesidades de aprendizaje planteadas por la sociedad” (Ministerio de Educación 2003: 13).

Desde el marco de la EBI, el actual currículo peruano del nivel inicial es considerado abierto, en la medida en que autoriza una diversificación acorde al contexto, como señala el Ministerio de Educación (2001a: 24) que dicho currículo “permite que se introduzca modificaciones necesarias en función de las características y ritmos de aprendizaje de los niños y las niñas; y también en función de las características socioeconómicas, geográficas y culturales de las comunidades donde se aplica”. Este tipo de currículo es planteado con el fin de que sea pertinente y contextualizado acorde a las características de la población donde se aplica. Además, se busca lograr el fortalecimiento de la identidad e interculturalidad y del bilingüismo. Durante el desarrollo del currículo propuesto, se da también el currículo oculto (que lo veremos en el siguiente apartado).

3.2.1.2 Currículo oculto y actitudes de los actores educativos

En la puesta en práctica del currículo oficial, se puede considerar un tipo de currículo denominado “oculto”, el cual se da en los procesos áulicos sin ser propuesto por el sistema educativo. Dicho currículo comprende, en particular, aspectos actitudinales no planificados ni prescritos, pero que son construidos simultáneamente cuando el currículo oficial es llevado a la práctica. Según Jurjo Torres, el currículo oculto se refiere:

...a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional. (Torres 1996: 198)

En esta dirección, Gonzales, Río y Rosales (2001: 28) se refieren al currículo oculto expresando que el mismo “está formado por aquellos conocimientos, clasificaciones,

valoraciones, actitudes que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje en todas las interacciones diarias en las aulas. Estas adquisiciones nunca se explicitan como metas educativas”. Además, el currículo oculto influye en el proceso de aprendizaje, así como Ander-Egg (1996: 106) comenta: “Se trata del currículo latente o tácito, no explicitado ni por el sistema educativo, ni por el centro de docente, pero que en forma asistemática y no prevista influye en el aprendizaje de los alumnos”.

Es así que, en los procesos educativos, se concretizan tanto el currículo oficial como el oculto. Durante el desarrollo de ambos currículos, se da la interacción de los actores educativos (sobre todo docente-alumno) donde cada uno de ellos demuestra distintas actitudes durante su puesta en práctica, como Sarabia (1994: 150) menciona:

La escuela como agente socializador, ha sido siempre un contexto generador de actitudes. Dado que el proceso educativo ocurre en una dinámica de interacción, cada estudiante adopta actitudes diferentes respecto al profesor, sus compañeros, las materias concretas, la escuela y los planes de estudio. Además, parte de las actitudes que aprende cada alumno no se le enseña sistemáticamente y conscientemente.

Las actitudes, introducidas por el autor, no están separadas de los procesos educativos, siendo estos últimos orientados por el currículo oficial.

3.2.1.3. Currículo de educación inicial y EBI

Volviendo al currículo oficial del ministerio de educación del Perú, los contenidos propuestos en el mismo están organizados por áreas, comprendiendo estas últimas diversas competencias a ser desarrolladas por la docente y los niños.

AREAS	COMPETENCIAS
Personal social	<p>Autoestima y estima por el otro</p> <p>1. Se identifica y valora como niño o niña con sus características y cualidades personales; respeta las diferencias, la identidad y características de los otros.</p> <p>2. Actúa con seguridad en sí mismo/a, iniciativa y autonomía en las actividades cotidianas, coordinando los propios intereses e ideas con los demás.</p>
Comunicación integral	<p>Comunicación oral</p> <p>1. Comunica sus sentimientos, experiencias, deseos e ideas, ajustándose a los diferentes interlocutores. Comprende las intenciones y mensajes que le comunican otros niños y adultos, valorando el lenguaje oral como medio de relación con los demás.</p> <p>2. Produce textos acercándose a las formas convencionales de escritura y para ser dictados al adulto; comprende e interpreta lo que dice un texto usando estrategias de anticipación y verificación del contenido. Valora las funciones de la lengua escrita.</p>

Lógico Matemática	<p>Organización del espacio. Iniciación a la geometría.</p> <p>1. Establece y comunica relaciones espaciales propias de su entorno y valora la importancia de orientarse en el espacio.</p> <p>2. Reconoce, describe y representa formas y cuerpos geométricos de su entorno y experimenta creativamente con ellos.</p>
Ciencia ambiente y	<p>Conocimiento y conservación de su ambiente</p> <p>Observa y descubre los componentes básicos que forman el medio ambiente y sus interrelaciones; y participa en la conservación de su medio ambiente.</p> <p>Intervención humana en el ambiente</p> <p>Utiliza estrategias básicas de exploración, experimentación y de su resolución de problemas en su interacción con el entorno natural y social, descubriendo la noción de objeto, su diversidad y funcionalidad y explicando fenómenos.</p>

Fuente: Elaboración propia en base a los cuadros de la Estructura Curricular Básica de Educación inicial 2001: 105-163.

Como ya se expresó, la presente investigación está enmarcada en el área de Comunicación Integral con el enfoque de EBI, área que:

...tiene como finalidad favorecer el desarrollo de las competencias comunicativas en los niños y las niñas. Por ello, desde esta área se contribuye al desarrollo de habilidades expresivas mediante el uso de lenguaje oral, corporal, plástico, dramático y musical, lenguajes que de modo progresivo e intencional son utilizados por los niños y niñas para entablar relaciones con los que los rodean. El área contribuye también a la creación de espacios de aprendizaje donde los niños y las niñas tengan la oportunidad de ejercitar una de las más complejas funciones del pensamiento: la representación simbólica, la misma que se hace concreta en la palabra hablada, el gesto, el modelado de una figura, el baile, etc. (Ministerio de Educación 2001a: 58)

Como se puede notar en los planteamientos respecto al área de Comunicación Integral de educación inicial, la intención es que los niños y niñas desarrollen competencias comunicativas. En el siguiente documento oficial, no se especifica qué lenguas (que son tratadas en otro apartado) se usará, pero sí cómo se las utilizará y alternará:

Los niños y niñas que asisten a la escuela (CEI/PRONOEI) (...) Unos tienen como lengua materna el castellano y otros tienen como lengua materna una vernácula. En cualquiera de los dos casos, la escuela (CEI/PRONOEI) debe desarrollar el uso de la lengua materna, que sirve no solo como instrumento para la comunicación sino también como instrumento de reflexión y la construcción del conocimiento. Por ello, la lengua materna será la lengua en que se desarrollarán todas las actividades educativas, a parte de los momentos dedicados a ejercitar su empleo. En el caso de las niñas y de los niños de 5 años que hablan una lengua vernácula, paralelamente al afianzamiento en dicha lengua, se iniciará el aprendizaje o desarrollo del castellano como segunda con técnicas que aseguren un aprendizaje eficiente. (Ministerio de Educación 2001a: 42)

Vemos que, en la estructura curricular correspondiente al nivel de educación inicial, en el área de Comunicación Integral se busca promover el uso y el aprendizaje de la

lengua materna de los niños y de una segunda lengua. En el contexto en el cual se trabajará (distrito de Huacullani), la lengua materna de los niños es el aimara y la segunda lengua corresponde al castellano.

3.2.2. La problemática de la educación inicial

Respecto a la educación de los infantes, Veda Prakasha (de UNESCO y UNICEF) expresaba en 1983 que:

Se reconoce ya cada vez más en todo el mundo que la educación de los niños pequeños constituye una valiosa preparación para la escolarización ulterior, en particular tratándose de niños que sin ella estarían en una situación desventajosa o de retraso al ingresar en la enseñanza primaria, así como de niños que quizá no vayan nunca a la escuela (Prakasha 1983: 19).

Como se verá en el apartado siguiente, este pensamiento dio lugar al concepto de educación preescolar. Lo que ahora se denomina como educación inicial sigue, de todas formas, ligada al concepto de educación primaria o básica, como se afirma en un documento oficial de México:

Particularmente la educación inicial y básica son consideradas como el segmento de la educación intencionada e institucionalizada que realiza la sociedad para que los niños y niñas se apropien de los conocimientos, actitudes, valores, hábitos, destrezas y habilidades fundamentales que les permitan desarrollar sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar en el desarrollo nacional, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo (Dirección General de Educación Indígena 1996: 7).

Es precisamente este nivel de educación inicial que será desarrollado en las secciones siguientes, delimitándolo conceptualmente e ilustrándolo en la modalidad de educación bilingüe intercultural, con la especificación de lo que corresponde al sistema educativo del Perú.

3.2.2.1. Educación preescolar y educación inicial

Ander-Egg (2000: 230) afirma que la educación preescolar se refiere a “la formación que reciben los niños y niñas antes de su ingreso en la escuela primaria o enseñanza general básica”. Mata y Udina (1981: 52) no aceptan el concepto de una educación preescolar “que sólo precede y prepara para la escuela”.

En el caso peruano, se hace referencia a la transición conceptual de educación preescolar a la educación inicial en un documento del Ministerio de Educación (1994: 51): “La educación pre-escolar en el Perú, propiamente llamada educación inicial, constituye el primer nivel del sistema educativo y está destinado a brindar atención integral al niño menor de 6 años”.

En efecto, la educación preescolar, antes de que sea reconocida en el Perú como educación inicial, era denominada preescolar (según Crisólogo 1999: 72) “por su cercanía a la educación básica” y se la limitaba a “preparar a los niños para los conocimientos previos a los aprendizajes propios de la lecto-escritura y el calculo” (Ibíd.). Esta atención estaba reservada para niños de 4 a 6 años.

La denominación de educación inicial fue adoptada, según este autor, “a partir de 1972 con la ley de la reforma educativa (propuesta por la comisión de Reforma de 1970 como antecedente previo)” (Ibíd.). Aclara Crisólogo que esta formación inicial está dirigida “a la educación integral del niño menor de 6 años, al fortalecimiento de la familia y a la promoción de la comunidad en acciones en favor de la infancia. Es el primer nivel del Sistema Educativo peruano. Está reglamentada por el D.S. N° 01-83-ED” (Ibíd.)

Según Ander-Egg (2000), la educación inicial abarca dos fases principales correspondientes a la infancia (para niños de 0 a 3 años) y a la niñez (niños de 3 a 6 años). Mata y Udina (1981), en el contexto español, denominan a la primera fase guardería y a la otra parvulario. El Ministerio de Educación (1994) del Perú, a las instituciones que atienden a niños menores de 3 años las designan cunas, y a los centros que asisten a niños de 3 a 5 años, les llaman jardines.

3.2.2.2. Experiencias de educación inicial con la modalidad EBI

Las propuestas de políticas educativas de diversos países latinoamericanos fomentan el desarrollo (en algunos casos aún experimental) de programas de educación bilingüe y/o intercultural en centros educativos iniciales, programas en los que se considera de manera particular las culturas y lenguas originarias. Es el caso de la Dirección General de Educación Indígena (1996: 10) de México, donde se indica, desde el enfoque de educación inicial y básica intercultural bilingüe, que:

El compromiso del estado mexicano responde a la necesidad de promover en todos los habitantes del territorio nacional, pero sobre todo en las niñas, niños y jóvenes, el desarrollo de tolerancia y respeto a la diversidad cultural, tarea en la que la educación inicial y básica está llamada a jugar un papel fundamental al armonizar y equilibrar la dimensión étnica, nacional y universal; al plantear una visión e interrelación igualitaria y dinámica entre las culturas de nuestro país y del mundo; al garantizar la vigencia de las lenguas maternas en todo los órdenes de la vida de sus hablantes y al afirmar los propios estilos de vida, es decir, al tener por características ser intercultural.

Con las experiencias de educación inicial en la modalidad de EBI, se busca asimismo la interrelación igualitaria entre culturas. Dichas experiencias también se dan en Bolivia, como el Ministerio de Educación (2003: 12) y el Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa correspondiente mencionan:

En este marco, el programa de reforma educativa, desde el nivel inicial, tiene el propósito de desarrollar un modelo educativo socialmente relevante y pertinente a la complejidad cultural y lingüística de la sociedad boliviana. Los conocimientos y las experiencias que los niños desarrollan durante sus primeros años se constituyen en elementos fundamentales para aprendizajes futuros. Por ello, desde el nivel inicial se respeta el conjunto de saberes y conocimientos elaborados en la cultura, y se reconoce en ellos un potencial de desarrollo individual y social sobre el cual se incorporan, selectiva y críticamente, elementos y productos culturales diversos que son patrimonio de la región, del país, del continente y de la humanidad.

Asimismo, en el Perú se lleva a cabo la aplicación del programa EBI en centros educativos iniciales (Ministerio de Educación DINEIP – UNEBI 2001). Antes de su implementación en dicho nivel, la educación era en castellano, lo cual desfavorecía el normal desarrollo y formación de niños y niñas. Por ello, se planteó propuestas pedagógicas que respondan a la realidad sociolingüística y cultural de niños y niñas andinos.

Una de estas propuestas fue el programa de Educación Rural Andina (ERA), experiencia educativa que, en el nivel inicial, enfatizó el desarrollo de la identidad personal y cultural de los niños, el manejo oral de su lengua materna y la introducción al aprendizaje oral del castellano como segunda lengua siguiendo, en principio, un modelo de educación bilingüe de mantenimiento. Se desarrolló igualmente la experiencia del proyecto Van Leer, donde se buscó trabajar “un aprendizaje constructivo, globalizado e integral, utilizando una metodología eminentemente activa (acción-reflexión-acción), que prioriza al juego por su potencial pedagógico y como actividad central de los infantes” (Op. cit.: 6-7). Esto es, desarrollar un enfoque sociopedagógico que promovía la construcción de una relación de cooperación con la comunidad en los PRONOEIs (Programas No Escolarizados de Educación Inicial).

Posteriormente (en 1998), comenzó el programa EBI, el cual comprendía el nivel de educación inicial en forma experimental. La propuesta técnica de EBI temprana fue validada en el año 2001. Según la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria, y la Unidad Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, este tipo de educación “se inicia en la edad temprana con los niños y niñas vernáculo hablantes pre escolares [sic], en la perspectiva de formar ciudadanos con competencias óptimas en las dos lenguas y con actitudes de apertura crítica y de tolerancia intercultural” (op. cit.: 7)

Una vez validada la propuesta educativa, se hace necesaria la formación de los docentes para la aplicación de dicho programa. Al respecto, la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural cuenta ya con una propuesta de capacitación integral (DINEBI s/f, en línea).

3.3. Materiales didácticos y EBI

Antes de desarrollar el tema de materiales didácticos en el nivel inicial de la EBI (tema principal de esta investigación), revisaremos escuetamente la problemática general de los procesos de enseñanza y aprendizaje, siendo en estos que el uso de los materiales didácticos cobra sentido.

3.3.1. Procesos formales de enseñanza y de aprendizaje

Al interior de los procesos educativos, reflexionaremos primero sobre los relacionados con el aprendizaje. Para Piaget, según Claux et al., “el aprendizaje es acumulativo, en la medida en que la persona va construyendo estructuras cognoscitivas que le permiten una representación del mundo que lo rodea. Esto lo logra inicialmente a través de la acción y más adelante mediante la comprensión” (Claux, Kanashiro y Young 2001: 39). Con un enfoque constructivista semejante, el Ministerio de Educación (2001a: 30) del Perú concibe el aprendizaje en el nivel inicial como “un proceso de construcción de conocimientos. Estos son elaborados por los propios niños y niñas en la interacción con la realidad social y natural, haciendo uso de sus experiencias, emociones y conocimientos previos”.

Además de los procesos de *aprendizaje*, en el aula corresponde asimismo considerar los de *enseñanza*. Bruner, al respecto, no concibe la enseñanza sin articularla al aprendizaje. Claux et al. (2001: 38) retoman a este autor expresando que:

La enseñanza tiene como meta principal lograr el aprendizaje de conceptos (conceptuación). En este proceso, los alumnos utilizan estrategias cognoscitivas. Estas se entienden como procesos mentales formales que tienen lugar cuando se toma decisiones relativas a la adquisición, retención y utilización de la información requerida para lograr ciertas metas.

En esta misma dirección, en la estructura curricular básica de educación inicial del Ministerio de Educación (2001a: 31) del Perú, se indica que la enseñanza “no se la considera como una actividad de explicación y transmisión de conocimientos, sino como generadora de un proceso eminentemente interactivo, donde los niños y niñas construyen sus aprendizajes en relación activa con su contexto, con los otros niños y niñas y la mediación del adulto”.

Es así que el sentido de la enseñanza está dado por la facilitación de procesos de aprendizaje, los mismos que se dan cuando los niños y niñas construyen conocimientos en interacción: entre ellos, con su docente y con el entorno en el que viven.

En México, estos diferentes elementos fueron señalados por la Dirección General de Educación Indígena (1996: 26):

Los procesos de enseñanza-aprendizaje se consideran que estos son en esencia procesos interactivos con tres vértices: El alumno que está llevando a cabo un aprendizaje; el contenido de aprendizaje que se propone a los alumnos y los propósitos que lo orientan; por último el profesor que actúa, es decir, que enseña con el fin de favorecer el aprendizaje de los alumnos.

En el nivel inicial, para facilitar estos procesos de enseñanza y aprendizaje, las docentes suelen utilizar materiales didácticos como apoyo a su trabajo con los niños. Dichos materiales son igualmente utilizados para ambientar el aula de acuerdo a las áreas de la estructura curricular, aspecto que se analizará seguidamente.

3.3.2. Materiales didácticos

En un nivel general, respecto a los materiales didácticos, Ander-Egg (2000: 192) menciona que estos comprenden el “conjunto de utensilios, objetos y aparatos que facilitan y hacen más provechoso el proceso de enseñanza / aprendizaje”. Monrroy y Almanza desarrollan este concepto describiendo el mecanismo que estos recursos educativos provocan en el educando. Es así que material didáctico:

...es todo objeto concreto (de existencia natural o elaborado) o representativo de carácter instrumental, que al entrar en contacto con el educando o aprendizaje le provoca un cúmulo de sensaciones visuales, auditivas, táctiles, gustativas y olfativas, de lo que se vale el docente para comunicar mensajes y hacer vivir experiencias de aprendizaje, permitiendo la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y destrezas y practicar actitudes y valores. (1998: 107)

Al utilizar materiales didácticos en los procesos áulicos, el educando puede en efecto aprender manipulando, observando y trabajando todos sus espacios sensoriales y motores. Flores, del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)¹⁶, expresa además que los materiales didácticos, al estar en contacto con los educandos, favorecen:

... el acercamiento a la realidad a través de modelos similares a ésta, promueven y/o apoyan procesos de enseñanza y aprendizaje; despiertan el interés por aprender; permiten el desarrollo de habilidades intelectuales, motoras y/o sociales; facilitan la comprensión de contenidos que pueden ser complejos o muy teóricos; posibilitan la participación activa de los alumnos comprometiéndolos con su proceso de aprendizaje; permiten el desarrollo de la creatividad; y, en fin, poseen una gran riqueza de posibilidades, todas ellas desde la perspectiva de una educación integral. (Flores 2001: 10)

¹⁶ Plan desarrollado por el Ministerio de Educación del Perú, con el objetivo general de “mejorar la calidad del trabajo técnico-pedagógico que realizan los docentes, brindándoles una capacitación inicial, diversificada y según la realidad de cada región. La misma comprende: la aplicación de estrategias de metodología activa, técnicas y recursos que generen condiciones propicias para utilizar el tiempo óptimamente; la participación activa de alumnas y alumnos en su aprendizaje; la aplicación de estrategias de evaluación formativa en valores humanos y estrategias de evaluación diferencial, que permitan al docente tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, las necesidades de alumnas y alumnos con relación a los diferentes contextos; y la estructuración de materiales educativos utilizando recursos de la localidad”. (Educared 2003, en línea).

Esto, sin embargo, exige una adecuada planificación. Al respecto, Vargas, Pérez y Saravia (2001: 22) señalan que:

Los materiales didácticos funcionan como herramientas de apoyo a las construcciones cognoscitivas que hace el estudiante, para cumplir esta función se hace necesaria una planificación didáctica, articulada a la planificación curricular, que consiste en identificar y organizar los métodos, procedimientos y materiales que facilitan el desarrollo de la planificación curricular.

Otro aspecto importante en el aprovechamiento de la potencialidad que permiten los materiales didácticos es el factor docente: “Los materiales por sí solos, no producen los efectos esperados y son los maestros quienes con sus mediaciones pedagógicas, pueden potenciarlos como herramientas de conocimiento. Esto implica el dominio de las didácticas por parte de los maestros” (Dirección General de Educación Indígena. 1996: 40). El Ministerio de Educación (2001: 12) del Perú considera asimismo que “la eficacia del material depende del espíritu con el que el maestro lo produzca y el uso que le dé”.

Además de ello, en el contexto en el cual se desarrolla la presente investigación, se espera de los materiales didácticos que sean usados de acuerdo a la realidad y contexto de la comunidad, teniendo en cuenta las historias y experiencias de los niños para así aproximarse a una Educación Intercultural y Bilingüe. El material didáctico, dentro del marco EBI, es en efecto entendido por el Ministerio de Educación (2001: 8) del Perú como “un recurso pedagógico valioso, que diseñado para el desarrollo de contenidos curriculares, elaborado con recursos de la zona y utilizados en situaciones de juego, garantiza la adquisición de nuevos saberes”.

En esta investigación, entenderemos como *material didáctico* a aquel que facilita los procesos educativos, el mismo que puede ser:

- De existencia natural (sin necesidad de elaboración específica)
- Expresamente elaborado con recursos de la zona
- Elaborado con recursos de otros lugares

3.3.2.1. Estrategias y actitudes en el uso de materiales didácticos

Durante el uso de los materiales, docentes y educandos recurren a distintos tipos de estrategias, las mismas que están relacionadas con actitudes específicas. En este entendido, recuperaremos primeramente algunos conceptos sobre estrategias y actitudes, particularizando luego las primeras en el nivel inicial que corresponde a nuestro tema de tesis.

El término de estrategia es definido por distintos autores. En la escuela de Piaget, una estrategia es entendida como: “todo sistema o secuencia de procedimientos finalizados, repetibles y transferibles, que constituyen medios para alcanzar el o los fines que están en la mira del sujeto” (Inhelder 1987: 672¹⁷. Citada por Gottret 1997). En el campo educativo, para Monereo et al. (2001: 23) las estrategias “son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje”. El concepto de estrategia Tapia (2002: 46) articula los aportes de los dos anteriores, considerando la estrategia como un “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”.

En las definiciones mencionadas, se nota que las estrategias son utilizadas para alcanzar propósitos determinados. En nuestro caso, estos propósitos son de carácter educativo (lo cual es especificado en las dos últimas citas). Esto permite entender que los docentes recurran a distintas estrategias educativas para aprovechar las potencialidades que presenta el material didáctico.

En un documento oficial del Ministerio de Educación de Bolivia, se expresa que “los materiales educativos utilizados con una metodología sistemática, dejan de ser ‘juguetes’ para convertirse en mediadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje; por lo tanto, son recursos indispensables en la formación de conceptos” (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes 2000a: 168). Aquí, no se considera las características que presenta el material, sino el *cómo* es utilizado en los procesos educativos, aspecto estrechamente relacionado con la problemática de las estrategias de uso de dicho material.

Es igualmente importante reconocer que las estrategias educativas no se dan en el vacío, sino que están permeadas por *actitudes* específicas de los actores educativos. Las actitudes constituyen un aspecto ligado a las personas y están presentes en el espacio en el que se desenvuelven. En el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza, las actitudes juegan igualmente un papel importante, como comenta Sarabia (1994:150-151):

Las actitudes, además de contenidos concretos, impregnan la totalidad del proceso educativo y ocupan un papel central en todo acto de aprendizaje. *Las actitudes guían los procesos perceptivos y cognitivos*¹⁸ que conducen al aprendizaje de cualquier tipo de contenido educativo, ya sea conceptual, procedimental o actitudinal.

¹⁷ Inhelder, Bärbel (1987). Des structures aux processus. En J. Piaget, P. Mounoud & J.- P. Bronckart (Eds.) Psychologie (Enciclopedia de la Pléyade). París: Gallimard.

¹⁸ En cursiva en el texto original.

Las actitudes no están limitadas al ámbito escolar. En efecto, las actitudes son interiorizadas por las personas en los diferentes espacios sociales en los que ellas interactúan, como lo expresa Sarabia (1994:137): “Las actitudes son experiencias subjetivas internalizadas. Son procesos que experimenta el individuo en su conciencia aunque los factores que intervienen en su formación sean de carácter social o externos al individuo”. En esta misma dirección, Ander-Egg comparte la siguiente definición:

La actitud es, pues, un estado o disposición psicológica, adquirida y organizada a través de la propia experiencia individual y de la integración de los modelos sociales, culturales y morales del grupo, que predispone al individuo a reaccionar de una manera determinada y bastante constante frente a ciertas personas, objetos, situaciones, ideas y valores. (...) Cabe señalar, además, que las actitudes, en cuanto formas de organización de los procesos motivacionales, perceptivos cognoscitivos y afectivos no pueden observarse directamente, sino que tienen que inferirse del comportamiento observable, bajo la forma de conducta y comportamientos manifiestos, o bien de un modo verbal, bajo la forma de opiniones específicas. (Ander-Egg 2000: 14)

Las actitudes, insertadas en sistemas de valores específicos, son exteriorizadas en el ámbito en el que las personas se encuentran, determinando (consciente o inconscientemente) la calidad de las relaciones que aquellas entablan al respecto, Tierno menciona que:

Las actitudes son predisposiciones estables o formas habituales de pensar, sentir y actuar en consonancia con nuestros valores. Son, por tanto, consecuencia de nuestras convicciones o creencias más firmes y razonadas de que algo “vale” y da sentido y contenido a nuestra vida. Constituyen el sistema fundamental por el que orientamos y definimos nuestras relaciones y conductas con el medio en que vivimos. (Tierno 1998, en línea)

Se ha visto conveniente incluir el aspecto actitudinal en el presente trabajo de investigación, por la presencia del mismo en los diferentes procesos áulicos. Las actitudes son exteriorizadas e interiorizadas por el docente y los educandos pudiendo llegar a ser determinantes en los procesos educativos, como se ilustra en una investigación (realizada en distintos centros educativos bolivianos) donde se articula la problemática actitudinal con la del uso de materiales educativos:

Las actitudes de los niños y las niñas han cambiado en este periodo de tiempo. Inicialmente se observaba un proceso de socialización conflictivo por las relaciones inestables y la carencia de actitudes positivas. En más de dos Unidades Educativas se detectaron comportamientos agresivos, como se establece en el informe de la prueba emocional. Esta situación cambió favorablemente ya que en el trabajo con materiales educativos se constató que los espacios de relacionamiento se flexibilizan, creándose ambientes de tolerancia, cooperación, solidaridad, en un intenso interactuar entre pares. (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes 2000a: 132-133)

En la cita mencionada, se muestra con claridad el papel que desempeña lo actitudinal en los establecimientos escolares, donde se particulariza la importancia del uso de materiales educativos. A continuación, se especificará las estrategias de dicho uso en el nivel de educación inicial.

3.3.2.2. Uso de materiales didácticos en EBI inicial

Madeleine Zúñiga (1994: 369), en su libro sobre materiales educativos en la educación intercultural bilingüe, menciona que:

Una de las interrogantes sobre cómo hacer realidad la educación intercultural tiene que ver con los recursos que más se adecúen a las características socio-culturales del grupo al que se dirige. No sólo de la pertinencia del contenido, sino también de la eficacia del medio utilizado para expresarlo dependerá el logro de los objetivos educativos que se persiguen, los que en suma deben tener como última meta el mejoramiento de la calidad de vida.

No podemos más que estar de acuerdo con la autora respecto a la necesidad de velar que los materiales didácticos sean pertinentes y acordes al contexto cultural de las comunidades donde se los vaya a utilizar.

En esta misma dirección, los materiales didácticos utilizados en el marco de la EBI en el Perú están orientados hacia el desarrollo de educandos interculturales, esto en la medida en que en dichos materiales se considera tanto su cultura propia como otras. Como Heise, Tubio y Ardito (1994: 43) comentan:

Tampoco al niño podemos presentar materiales que solamente son de su entorno social, porque no podemos impedir que el mundo exterior que ingresa y se manifiesta dentro de la vida cotidiana de la población, penetre también en las escuelas. Negar a los indígenas el derecho de ampliar su conocimiento del mundo exterior es negarles el derecho de poder sobrevivir y enfrentar ese mundo.

Esta relación entre lo propio y lo otro, no comenzó propiamente con la EBI: antes de la implementación de esta última, las comunidades no estaban encerradas en lo propio, habiendo ya incorporado diferentes elementos correspondientes a otras culturas (en particular, la quechua y la cultura occidental).

La EBI, actualmente, se aplica en diversos centros educativos del área rural del Perú. En esto, se ha elaborado materiales correspondientes a cada nivel. En el caso del nivel de educación inicial, los materiales están dirigidos a los/as docentes de dicha mención, como se expresa en la “guía metodológica de educación bilingüe intercultural temprana”:

En este proceso tendrán una función especial los medios y materiales didácticos, entre ellos: audio cassettes, una guía metodológica para docentes y animadores, cartillas con sugerencias de actividades para ser trabajadas con los niños, una guía activa (acción-reflexión-acción), que prioriza el juego por su potencial

pedagógico y como actividad central de los infantes. (Ministerio de Educación 2001: 113)

Estos documentos son sugeridos para que los/as docentes se guíen para planificar y desarrollar las actividades pedagógicas. En el mismo documento, se sugiere que las programaciones de las sesiones de clase sean planificadas y desarrolladas en el nivel inicial utilizando cuatro estrategias:

Estrategias en el nivel de Educación Inicial

Estrategias	Descripción
1 ^a Actividades permanentes	Autocontrol de asistencia, uso del calendario, acuerdos del aula, asunción de responsabilidades, elección de la niña o el niño del día, determinación de la meta personal, participación en la asamblea de niños/as. Uso del juguete, organización de lonchera o participación en el recreo, narración de noticia personal y uso de libros. Estas actividades permiten en el niño desarrollar la expresión oral, autoestima, autonomía, sentido de responsabilidad, hábitos de orden y limpieza, nociones temporales, actitud de crítica y otros.
2 ^a Actividades libres en sectores	Elección del sector y de los materiales para trabajar: desarrollo de la actividad determinada, narración de la actividad realizada y ordenamiento de los materiales utilizados. Esta estrategia permite a los niños desarrollar su capacidad de toma de decisiones.
3 ^a Programación de proyectos integrados	Actividades, planificadas con anterioridad, relacionadas con las competencias y áreas de la estructura curricular básica. Esta estrategia permite que las capacidades y actitudes propuestas en la estructura curricular básica sean desarrolladas por los educandos.
4 ^a Talleres semanales	Talleres semanales con papás, mamás u otro miembro de la familia o comunidad: visita a un miembro de la familia o comunidad para que los niños y niñas conozcan y aprendan su oficio u otra actividad.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de la Guía Metodológica de EBI Temprana (Ministerio de Educación DINEIP- DINEBI: 2001).

Las estrategias sugeridas desde el programa de EBI son detalladas en actividades específicas. Para cumplir estas últimas, se sugiere también los posibles materiales que pueden ser utilizados en las sesiones de clase.

Se propone igualmente los recursos necesarios para la elaboración de los materiales, como por ejemplo: cuentos elaborados en piedras e ilustrados con témperas y pinceles, siluetas expresivas elaboradas en retazos de tela, disfraces de costalillos, títeres de guante elaborados de calabaza, títeres de dedos elaborados de cartón, teatrín elaborado de cartón, lotería elaborada de cartón duplex, tarjeta de completamiento elaborada de cartón grueso, etc. (Ministerio de Educación DINEIP – DINEBI 2001).

Es correcto reconocer que la utilización de recursos del entorno, en los procesos educativo del nivel inicial, fue ya propuesta antes de la implementación de la EBI. Así, en el documento “Para que crezcan: enseñando a educar” (Ministerio de Educación 1994: 20-21), se sugiere utilizar los siguientes materiales:

Bolsitas o pompones, cintas, soga larga y cortas, pelotas, bastones, cestos o canastas, aros, tablón de madera, cajones de madera, llantas, banca, colchoneta, caballito, trepador de árbol o de vigas escalonadas o troncos de diferentes alturas, columpio, puentes, palitos rítmicos, sonajeros, tambor, cascabeleros, triángulo, pandereta o tamborin y otros (...) arcilla, recursos naturales para collage, utensilios de enseres y hogar, retazos de madera, tacos de madera, recursos naturales para el desarrollo de experiencias científicas, material no estructurado.

Cuatro años más tarde, en la propuesta oficial del “Manual de uso, conservación y producción de Materiales Educativos de Educación Inicial” (Ministerio de Educación 1996), se perdió el énfasis en el uso de recursos materiales del entorno, privilegiando otros de carácter más estructurado (fabricados en contextos ciudadanos): “Adherogramas para franelógrafo, letras y palabras móviles, láminas de cartulina plastificada, tamborín, caja china, juegos de fichas geométricas, bloques lógicos, objetos para clasificar, juego de números (...)” (Op. cit.: 5). Esto, con el propósito de que los mencionados materiales “apoyen la enseñanza y aprendizaje en el marco del nuevo programa y su enfoque innovador” (Op. cit.: 11).

La consideración de los recursos educativos provenientes del entorno fue retomada a partir de la implementación del programa de educación bilingüe intercultural. Se consideró, igualmente, materiales provenientes de otras culturas (occidental e indígenas). Además, se dotó a los docentes con materiales impresos para que se orienten en la aplicación del indicado programa. Esto, en lo que hace a la propuesta teórico o metodológica: falta aún saber cómo esta propuesta se implementa en la práctica.

Para terminar este apartado, recordamos que, para que el programa de la EBI sea puesto en práctica, ha sido necesario diseñar el currículo, así como también los materiales didácticos enfocados en el programa mencionado para cada nivel en el que se planificó aplicar. Por tanto, para llevar a cabo la investigación sobre materiales didácticos en el marco de la EBI, ha sido necesario abordar los temas que se han desarrollado en el presente capítulo. A continuación, se desarrollará el capítulo de resultados en el que se presenta los hallazgos relacionados con el uso de materiales didácticos en el marco de la EBI en el nivel inicial.

CAPÍTULO IV

4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En el presente apartado, se comparte información respecto al contexto donde se realizó la investigación, para luego presentar los hallazgos relacionados con el tema de uso de materiales con niños de nivel inicial en el centro EBI N° 221 del distrito aimara de Huacullani.

4.1. Descripción del contexto del distrito

4.1.1. Ubicación geográfica

El distrito de Huacullani está ubicado en la provincia de Chucuito, departamento Puno, Perú. Se encuentra a una altitud de 3910 msnm. El distrito de Huacullani por el Norte limita con el distrito de Pomata y parte de Zepita; por el Sur limita con el distrito de Pizacoma; por el Este limita con el distrito de Desaguadero y parte de Kelluyo; y por el Oeste con el distrito de Mazocruz.

La capital del distrito de Huacullani limita por el Norte con la comunidad Yorohoco y parte de Aurincota; por el Sur limita con la comunidad de Ingenio y comunidad de Totoroma; por el Este limita con la comunidad de Challacollo y por el Oeste con la comunidad de Huacasuma.

El distrito de Huacullani se encuentra a 36 km del distrito de Desaguadero fronterizo con Bolivia. La vía de comunicación para trasladarse a la capital del distrito y de este a otros distritos es asfaltada. La capital del distrito de Huacullani con sus comunidades está interconectada por carreteras afirmadas.

4.1.2. Aspecto demográfico

La capital del distrito de Huacullani cuenta con una población total de 840 habitantes entre ancianos, adultos y niños, bajo el padrón 2002 realizado por el municipio del mismo distrito.

Se ha observado que las familias no permanecen constantemente en la capital del distrito, ya que muchas de ellas se desplazan constantemente entre la capital del distrito y las comunidades cercanas por la actividad de agricultura y ganadería.

4.1.3. Aspecto educativo

En este poblado, existe un complejo educativo llamado José Carlos Mariátegui conformado por los niveles de educación inicial, primaria y secundaria. Cada nivel está conducido por un director y estos, a su vez, se encuentran bajo la dependencia de los especialistas de cada nivel y del Área de Desarrollo Educativo Huacullani dependiente

del Ministerio de Educación. Los directores de los tres niveles suelen reunirse sólo para coordinar las actividades correspondientes a la celebración de las fechas cívicas del calendario escolar, espacios donde también se congregan los estudiantes de los tres niveles.

4.1.4. Aspecto lingüístico - cultural

Para describir este punto, recurro a mi experiencia durante los años que permanecí laborando como docente en ese lugar, así como durante el tiempo que allí estuve para el recojo de la información. Los pobladores del distrito de Huacullani hablan las lenguas aimara y castellana, con predominancia de la primera. Las mujeres generalmente usan la lengua aimara en las conversaciones entre ellas y en las reuniones. Los varones usan la lengua aimara y el castellano en las reuniones y en pláticas entre ellos. El castellano es más utilizado por ambos géneros cuando llega una persona extraña. Paradójicamente, también el castellano es mayormente utilizado cuando los padres dialogan con sus hijos (por el prestigio que se le atribuye a este idioma).

Los pobladores de la capital del distrito de Huacullani mantienen aún vigentes sus prácticas tradicionales por familias. En relación con la agricultura, por ejemplo, los ritos que desarrollan son el pago (*luqta*) a la tierra para sembrar, el pago (*luqta*) a los dioses tutelares para obtener protección de algunos fenómenos de la naturaleza, y la *ch'alla* a los primeros productos producidos en el año (*jathakatu*). El rito que efectúan para la ganadería es, igualmente, el pago (*luqta*) a los dioses tutelares para la procreación y el cuidado de las enfermedades. Además, adornan una de las orejas de los animales que eligieron para procrear con lanas de colores (*t'ikacha*). Las ceremonias que tienen lugar con la participación de casi todos los pobladores son: el cambio de gobernador, el matrimonio y el techado.

4.1.5. Aspecto socio político

Los pobladores de la capital del distrito de Huacullani realizan sus actividades comunales bajo la conducción de sus autoridades elegidas por la asamblea general. El poblado está organizado por sectores, los cuales son: Barrio Vallecito, Barrio Santa Bárbara, Barrio Progreso y Barrio Santa Cruz. Cada una de ellos cuenta con una junta directiva, constituida por un presidente, un secretario, un tesorero, un vocal y un fiscal. Cada junta directiva está encargada de la administración del barrio, en coordinación con la junta vecinal. Esta última está representada, igualmente, por un presidente, secretario, tesorero, vocal y fiscal; quienes están encargados de coordinar con los cuatro barrios del pueblo.

En el poblado, existe un teniente gobernador que es la persona que representa a la autoridad política dentro de la capital del distrito de Huacullani. Su obligación es mantener el orden y armonía entre las familias, así como coordinar con las autoridades del pueblo: el alcalde y los regidores. El teniente gobernador y la junta vecinal son los encargados de velar por el orden y la organización de todo el distrito de Huacullani.

Existe una organización de mujeres denominada Club de Madres, la misma que está representada por una presidenta, una secretaria y una tesorera. Cuentan también con representantes para coordinar aspectos relacionados con el programa Vaso de Leche. Este último está igualmente constituido por una presidenta, secretaria y tesorera.

Finalmente, existen diferentes comités para las gestiones relacionadas con la electrificación, el agua potable y los deportes.

4.1.6. Aspecto económico

Los pobladores de la capital del distrito de Huacullani realizan principalmente dos actividades principales para la subsistencia. Una de ellas es la agricultura, actividad a la que se dedica la mayoría de las familias. Los productos que cultivan en mayor cantidad son la papa, la quinua y la cebada. En menor cantidad, cultivan cañigua y oca. De la papa, una parte es procesada aprovechando los fenómenos de la naturaleza, como la helada, los rayos solares y el viento, los mismos que permiten obtener productos como el chuño y la tunta.

La otra actividad es el comercio: en el poblado, los días martes se realiza una feria a la cual llegan pobladores de las mismas comunidades del distrito y de los distritos fronterizos de Huacullani, tales como Kelluyo, Pizacoma y Zepita. También concurren habitantes de los distritos de Ilave, Ácora, Puno, Juli, Desaguadero y Pomata. Entonces, algunos pobladores del lugar viajan al distrito fronterizo de Desaguadero para comprar artículos de primera necesidad y vestidos, los cuales son vendidos en la feria. Otros se dedican a vender alimentos preparados, ya que la feria inicia desde tempranas horas y dura hasta las cuatro de la tarde aproximadamente.

Estos son los principales aspectos observados que permiten contextualizar la vida cultural en la capital del distrito de Huacullani, lugar donde está ubicado el CEI que se eligió para realizar la investigación. Pasaremos, seguidamente, a contextualizar el Centro Educativo.

4.2. Descripción del Centro Educativo Inicial N° 221

4.2.1. Ubicación

El Centro Educativo Inicial N° 221 está ubicado en la misma capital del distrito Huacullani en el Jr. Santa Bárbara y forma parte del complejo educativo José Carlos Mariátegui. Como complejo educativo, limita por el Este con el Jr. Garcilaso de la Vega, por el Oeste con el Jr. Santa Bárbara, por el Norte con la propiedad de la familia Zamalloa y por el Sur con el Jr. José Carlos Mariátegui. El Centro Educativo Inicial, en particular, limita por el Este y Norte con la Escuela de Educación Primaria N° 70250, por el Oeste con el Jr. Santa Bárbara y por el Sur con el Jr. José Carlos Mariátegui.

La institución educativa cuenta con tres aulas, de las cuales una es usada para realizar las sesiones de clase; esta es de reciente construcción, de material concreto y se encuentra en buen estado. La segunda aula es actualmente utilizada como comedor; se encuentra también en buenas condiciones y su construcción es de material rústico (adobe y calamina). La tercera aula está siendo utilizada como depósito y es igualmente de material rústico. Además, el centro tiene una cocina y servicios básicos como agua, energía eléctrica y letrina.

4.2.2. Estructura de organización y características de los actores educativos

El Centro Educativo Inicial depende directamente del Área de Desarrollo Educativo Huacullani, jurisdicción del mismo nombre y que, a su vez, depende de la Unidad de Gestión Educativa Enlace Chucuito - Juli. Es un órgano intermedio de la Dirección Regional de Educación de Puno, teniendo como instancia superior al Ministerio de Educación.

En la institución educativa, trabaja una docente con cargo de dirección y un administrativo. Esta institución depende directamente de la docente y ésta, a su vez, depende de la especialista de educación inicial del Área de Desarrollo Educativo Huacullani.

La docente de la institución educativa donde se realizó la investigación es procedente de la comunidad de Lacahaqui del distrito de Huacullani. Ella me manifestó que su lengua materna es el aimara, y que aprendió la lengua castellana cuando ingresó a la escuela de la misma comunidad. Durante la realización de sus estudios de primaria, vivía con sus abuelos y cumplía actividades de agricultura y ganadería. Sus padres vivían en el pueblo de Huacullani: su madre era panadera y su padre gobernador en el mismo pueblo del distrito. Realizó sus estudios secundarios en el pueblo de

Huacullani hasta el tercer año; posteriormente, la trasladaron a Puno para complementar dichos estudios.

La docente me compartió que, después de haber concluido la secundaria, se dedicó al comercio y, en 1982 (a los 25 años de edad), comenzó a trabajar como docente (en la institución donde trabaja actualmente) sin haber realizado estudios superiores: el estado brindó esa oportunidad a los que habían concluido sus estudios de secundaria. Ya en ejercicio de la docencia, realizó estudios de profesionalización con la especialidad de Educación Inicial.

Los niños que asisten al Centro Educativo tienen entre tres y cinco años de edad, como podemos notar en el cuadro estadístico de niños/as matriculados:

EDAD	MASCULINO	FEMENINO	TOTAL
3 años	2	2	4
4 años	5	4	9
5 años	6	1	7
TOTAL	13	7	20

Fuente: Carpeta pedagógica de la docente.

Los niños y las niñas de las tres edades trabajan en una sola aula, puesto que la modalidad educativa es unidocente.

De los veinte matriculados, asisten regularmente solo ocho niños (como se mencionó anteriormente, ver 2.4). No todos los niños viven en el mismo pueblo. Carlos, por ejemplo, viene al Jardín de la comunidad de Ingenio, mientras que la niña Silvia es de la comunidad de Cangachi (su hermana, que estudia en la secundaria, la trae en bicicleta todas las mañanas). Estos niños emplean tanto el aimara como el castellano en el aula, dependiendo de las circunstancias que se presentan. El niño Diego, catellano hablante, es de Puno y permanece en el pueblo de Huacullani de lunes a viernes (su madre es docente y trabaja en el mismo distrito). Los padres de Karen se dedican a la actividad de agricultura y ganadería: viven en el mismo pueblo. Los padres de Coco y Marizela se dedican al comercio de venta de productos de primera necesidad y a la agricultura. Denilson, bilingüe aimara-castellano; su madre trabaja en el municipio del mismo distrito y su padre se dedica a la actividad de comercio y a la agricultura. Los padres de Raúl, antes de establecerse en el distrito, vivían en Tacna; ahora cuentan con una tienda comercial atendida por la madre sin abandonar la actividad de agricultura; su padre trabaja como conductor. Estos niños se comunican tanto en aimara como en castellano. Algunos de ellos prefieren no emplear el aimara, pero otros -como Denilson, Coco, Marizela- sí la utilizan.

El Centro Educativo está organizado por un comité de asociación de padres de familia, el cual está representado por un presidente, un secretario y un tesorero. Estos se encargan de coordinar con la docente la realización de diversas actividades en beneficio de los niños.

4.2.3. Horas de trabajo

La docente y los niños trabajan de acuerdo al siguiente horario establecido:

Tiempo en minutos	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
15'	Calendario y asistencia				
60'	Juego y trabajo en sectores				
20'	Noticia	Lectura numérica	Noticia	Lectura literaria	Asamblea
15'	Receso				
30'	Castellano				
35'	Proyectos				
5'	Despedida				

Fuente: Carpeta pedagógica de la docente.

De las actividades que consta en el cuadro, no han sido realizadas todas. Por ende, se describirá en qué consisten las actividades que se ha podido observar.

Calendario y asistencia: En este espacio de tiempo, los niños -dirigidos por la docente- recuerdan el día de la semana en que se encuentran. La asistencia es realizada preguntando la docente a los niños los nombres de sus compañeros que no están presentes.

Juego y trabajo en sectores: Los niños, en este espacio, trabajan con los materiales que están organizados en los rincones del aula, de acuerdo a las áreas de la estructura curricular básica de educación inicial. A dichos rincones los denominan "sectores" o "rincones de trabajo". Más adelante, se tratará cuantos y qué tipo de materiales existen en cada rincón de trabajo.

Noticia: Esta actividad es realizada solamente los días lunes. Consiste en que cada niño narra las actividades que ha realizado su familia el fin de semana.

Proyectos: En este espacio, los niños y la docente desarrollan el proyecto de aprendizaje planificado por esta última, el mismo que consiste en programar capacidades y actitudes elegidas de las competencias de determinadas áreas de la estructura curricular básica de educación inicial. El proyecto generalmente es

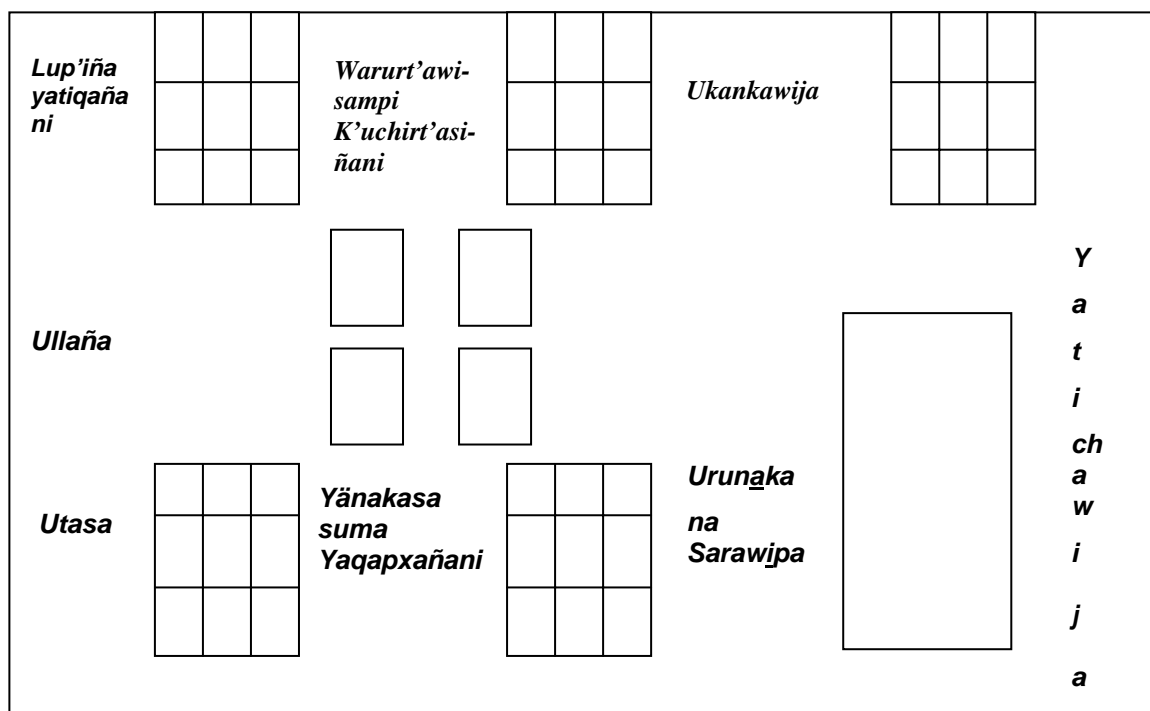
programado para cinco días.

En el espacio de proyectos, la docente trabaja con los niños utilizando principalmente los materiales existentes en el aula; en otros casos, utiliza materiales adquiridos por ella.

Castellano: La docente manifestó que, desde el mes de mayo, trabajarían este espacio de acuerdo al horario. Asimismo, expresó que dicho espacio consiste en dialogar con los niños en castellano utilizando generalmente títeres.

4.2.4. Organización y descripción de los materiales en el aula

El espacio dentro del aula está dividido en ocho sectores o rincones, cada uno denominado con una frase de acuerdo a los materiales que se encuentran ubicados en el mismo, esto, en relación con las áreas de la estructura curricular básica de educación inicial. Veamos la organización del espacio dentro del aula.



Ahora, pasaremos a describir los tipos de materiales que existen en cada rincón de trabajo.

1. Ukankawija (Mi asistencia): En este espacio se observa, como material gráfico, una silueta en forma de árbol elaborada de cartulina. La parte de las ramas está pegada con papel lustre de color verde y la parte del tallo con color café. En la parte de las ramas, se observa pequeñas siluetas recortadas de cartulina en forma de diferentes frutas: manzanas, naranjas, plátanos, uvas, fresas, peras, sandías, piñas y papayas. Estas están sujetadas con hilo a las ramas. El anverso de las frutas está

coloreado y en su reverso están escritos los nombres de los niños que asisten al CEI, uno en cada silueta.

En este espacio, también se observa una silueta de cartulina en forma de planta. En el anverso, la parte de la flor está pegada con papel lustre de color rojo y amarillo; el tallo y las hojas son de papel lustre de color verde. En la parte de la flor están dibujados ojos con sus pestañas y una boca. En el extremo de la flor, se encuentra posada una mariposa; en una de las hojas y en la raíz de la planta, están ubicadas siluetas de cartulina en forma de gusanos.

Finalmente, en el mismo sector, se observa siluetas de cartulina ilustradas con distintos colores que representan a dos niños y tres niñas, las mismas que sostienen un letrero que dice: "Bienvenidos". Una de las siluetas que representa a una niña sostiene en las manos una flor. Otra silueta que representa a uno de los niños está con los brazos levantados hacia arriba. Estos materiales son elaborados por la docente con apoyo de doña Cristina¹⁹.

2. *Yänakasa suma yaqapxañani* (Respetemos nuestros objetos): En este sector, se observa cierto material gráfico pegado en la pared: dos láminas que fueron elaboradas por la docente y doña Cristina. Una de ellas representa imágenes de burros y la otra tiene ilustraciones de ovejas y un burro. Asimismo, se percibe una lámina comprada que representa figuras de distintos animales, tales como: vaca, conejo, caballo, burro, alpaca, perro, oveja, cabra, gato, cerdo, gallina y sus pollos, llama, pavo, cuy, pato y patitos. Al costado de cada figura, está escrito el nombre del animal en lengua castellana y en inglés, especificando la pronunciación en este último idioma. En la parte superior, se lee: "Animales domésticos"

Este rincón de trabajo también cuenta con material concreto no estructurado. Se observa ubicados sobre una mesa, distintos y varios prototipos de animales de barro cocido, tales como: treinta y tres ovejas, ocho llamas, cuatro perros, cinco burros, cinco cerdos, cinco vacas, cuatro caballos, dos zorros, cuatro jirafas, tres elefantes y un sapo. Además, se observa aves de barro cocido: seis gallinas, dos pollos, un gallo, diez patos, cuatro pavos y dos búhos. Según la docente, estos materiales fueron adquiridos por compra.

¹⁹ Doña Cristina es una señora que apoya en el CEI con funciones de servicio y administración.

En este sector, se observa sobre una mesa un acuario elaborado de caja de cartón, papel transparente, cartulina, colores e hilo. La caja de cartón está abierta por los cuatro extremos y, por encima, están envueltos los cuatro lados con papel transparente de color azul. Dentro de la caja, hay siluetas en forma de pescados (trucha, *karachi* y pejerrey) sujetadas con hilo a la superficie de la caja de cartón. Este material fue igualmente elaborado por la docente y doña Cristina. Finalmente, se observa un tablero de básquet y juegos de aro, material que ha sido enviado por el Ministerio de Educación juntamente con un texto que titula: “Manual de uso, conservación y producción de materiales educativos de Educación Inicial” (Ministerio de Educación 1996: 98). Para ver las características de los materiales, véase el mencionado texto.

3. *Lup’iña yatiqañani* (Aprendamos a pensar): Este sector de trabajo cuenta con material gráfico fijado en la pared: cuatro láminas, dos de ellas respecto a números naturales. Ambas láminas están divididas en casilleros y, en cada una de ellas, está ubicado un número con sus respectivas imágenes de acuerdo a la cantidad que representa (por ejemplo, alrededor del número cuatro, se observa cuatro naranjas ilustradas). En una de las láminas, además del número y las ilustraciones, se observa en cada casillero la denominación del número escrito en lengua castellana y en inglés con su respectiva pronunciación.

Las otras dos láminas tienen dibujos de figuras geométricas (rectángulos, círculos, cuadrados y triángulos de dos tamaños: grandes y pequeños) y se ve la imagen de una niña en medio de dichas representaciones. Éstas están recortadas en papel lustre y pegadas en la cartulina. De la misma manera, la siluetas de la niña está recortada en papel de regalo en forma y pegadas en la cartulina. Por ultimo, se percibe una silueta, de cartulina y papel lustre, que tiene la forma de un gusano; está confeccionado de la siguiente manera: once círculos recortados de cartulina, cada uno pegado con papel lustre de diferente color; sobre ello, está pegado un número natural recortado también de papel lustre; todos los círculos están unidos: uno de ellos tiene la forma de cabeza (con ojos, boca y tentáculos) y los siguientes círculos con números del uno al diez. De las láminas descritas, la única que es adquirida por compra es la lámina que incluye el idioma inglés. Las otras son elaboradas por la docente y doña Cristina.

En el rincón de trabajo “aprendamos a pensar”, también se observa material concreto estructurado:

- 1 Diez prismas rectos grandes de color amarillo.
- 2 Doce prismas rectos medianos de color amarillo.

- 3 Dieciséis prismas rectos cortos de colores rojo, amarillo, azul y verde.
- 4 Ciento veinte prismas cuadrados de colores verde, amarillo, azul y rojo.
- 5 Veinte prismas rectos pequeños de color verde.
- 6 Diez prismas triangulares pequeños de color rojo.
- 7 Once cilindros rectos pequeños de color amarillo.
- 8 Catorce arcos romanos de colores verde y azul.
- 9 Veinte medios círculos de color rojo.
- 10 Doce cuñas de color celeste.
- 11 Doce medios arcos de color rojo.
- 12 Diez soportes de color rojo.

Estos bloques de construcción son de material plástico resistente, algunos, y de madera, otros. Están ubicados en los casilleros de los estantes. Asimismo, se observa tres juegos de 200 a 220 fichas geométricas, aproximadamente. Estas tienen forma de hexágono, cuadrados, triángulos equiláteros, trapecios, paralelogramos y rombos. Se observa, igualmente, un juego de bloques lógicos con formas de círculo, cuadrado, rectángulo y triángulo de diferentes tamaños (totalizando 40 piezas). Estos materiales fueron también enviados por el Ministerio de Educación (1996). Las fichas geométricas y los bloques lógicos se encuentran ubicados sobre el estante, algunos, y en el casillero del estante en sus respectivos recipientes de plástico, los otros.

4. Ullaña yatiqañani (Aprendamos a leer): En este rincón de trabajo, se observa materiales gráficos pegados en la pared: algunos elaborados por la docente y otros adquiridos por compra o enviados por el Ministerio de Educación. A continuación, se describe cada uno de ellos.

Materiales elaborados por la docente: Cinco láminas; en cada una de ellas, están graficadas las cinco vocales y pintadas las letras de los colores rojo, café, azul y amarillo. Luego, se observó cinco láminas, en las cuales están dibujados objetos cuya primera letra es una de las cinco vocales: ala, espejo, iglesia, olla y uña.

Material adquirido por compra: Se observó una lámina en la cual están igualmente dibujados elementos que representan a cada una de las cinco vocales; llevan escrito el significado del dibujo en castellano e inglés con su respectiva pronunciación en esta última lengua: la letra “a” tiene como gráfico un avestruz, al lado de la figura está escrita en castellano la palabra “avestruz” y, en inglés, “ostrich”; finalmente, se da su pronunciación entre paréntesis: “(óstrich)”. La siguiente letra “e” tiene como figura un elefante; su escritura en castellano: “elefante”; en inglés, “elephant” y su pronunciación en esta lengua:

“(elefant)”. La letra “i” tiene como dibujo una iguana, su escritura en castellano y en inglés (idénticos al castellano). La letra “o” tiene como ilustración un oso con su escritura en castellano “oso”; en inglés “bear”, y su correspondiente pronunciación en inglés “(bear)”. Por último, la letra “u” tiene como figura un racimo de uva, la escritura en castellano, “uva”; en inglés, “grape” y su respectiva pronunciación: “(greip)”.

Materiales enviados por el Ministerio de Educación: 200 letras (abecedario) y 200 palabras móviles, cada una mide 8 cm por 5 cm y es de material plastificado; el fondo de color blanco y las letras y palabras están graficadas con color negro. Las letras están escritas en corrida y en mayúsculas y, de la misma manera, las palabras. Estos materiales están guardados en dos recipientes transparentes. También se cuenta con recursos como papel de todo tipo situado en dos cajones; lápices de colores, crayolas, plumones, tijeras y otros ubicados en distintos recipientes. Este sector cuenta igualmente con material impreso ubicado en los casilleros del estante: 15 libros de cuentos infantiles en castellano. Algunos de los cuentos, en cada página, tienen ilustraciones y un poco de texto escrito, como por ejemplo: “Las fantasías de la lechera”; otros, sólo tienen representaciones como: “La gallina Paulina y el grano de trigo”.

5. Mi hogar: En este sector, se observa cinco láminas: cada una de ellas, en la parte superior, tiene escrita una frase:

- “Comiendo y creciendo”, con las imágenes de dos niños comiendo frutas y sentados en una silla, cerca de una mesa. (Dos láminas).
- “Padre nuestro que estás en los cielos...”, lámina con la ilustración de una niña rezando de rodillas.
- “En familia todos nos ayudamos”, lámina donde se percibe ilustraciones de una familia donde los padres observan a sus niños coloreando.
- “Una cosa es ayudar... y otra trabajar como grandes”, donde se observa la imagen de un niño cargando una canasta con algún contenido.

Estas láminas son enviadas por el Ministerio de Educación, a excepción de aquella donde está escrito el “Padre nuestro”.

En este sector, también hay material concreto no estructurado:

- Un colchón de algodón y tela ubicado sobre cuatro sillas y tres maderas de un metro y medio de largo.

- Un fogón elaborado de envase de plástico resistente y uno de barro cocido.
- Dos ollas de barro de metal y dos de barro cocido.
- Seis platos y tres lavadoras de barro cocido.
- Una balanza de metal con sus respectivos platillos.

Estos materiales se encuentran ubicados en el estante y, a veces, en una caja de cartón, dependiendo donde los guardan las niñas. También se observa cuatro muñecos de plástico y dos confeccionados de tela, ubicados éstos generalmente en una caja de cartón. De los materiales descritos, algunos son adquiridos por compra y otros son confeccionados.

6. Warurt'awisampi k'uchirt'asiñani (Alegrémonos cantando): Este lugar cuenta con tres tipos de materiales:

- Material gráfico: En la lámina, en la parte superior, se puede leer: "Todos somos importantes". Debajo, se observa la ilustración de tres niños y una niña. Esta lámina (enviada por el Ministerio de Educación) se encuentra fijada en la pared.
- Material escrito: Se percibe un afiche (elaborado por la docente) que tiene escrita una canción en lengua aimara (con plumón rojo y negro en una cartulina de color celeste). El contenido de la canción es el siguiente:

CH'UXÑA PACHA QALLTU (Inicio de la primavera)²⁰

Ch'uxña pacha (época verde)

panqara qalltu (inicio de primavera)

k'uchisiñaxa puriniwa (la alegría ha llegado)

Suma amayt'a (buen pensamiento)

jakañataki (para vivir)

chuymajana (en mi corazón)

qanakimaya (resplandece)

tra la la la la la

tra la la la la la.

- Material concreto estructurado: Cuatro xilófonos de madera y metal, dos pares de platillos de metal, dos panderetas de metal, dos triángulos de metal y dos sonajas de plástico resistente. Algunos de estos materiales están situados sobre la mesa y otros en una caja de cartón que se encuentra igualmente sobre la mesa. Estos materiales son enviados del Ministerio de Educación, a

²⁰ Traducción personal al castellano del texto original aimara.

excepción de la sonaja que ha sido adquirida por la docente.

7. *Urunakana sarawipa (Calendario)*: Este sector cuenta con cinco láminas. En una de ellas, se observa pegada en una cartulina la silueta (recortada con papel lustre) de una casa con dos ventanas. Sobre ella, está fijada una figura de sol (de cartulina y papel lustre). Esta figura está diseñada con ojos, cejas, nariz y boca. En la parte superior de la cartulina, está escrito el texto: "¿Qué día es hoy?" y, en la parte superior de la silueta de la casa, se lee: "¿Hoy es?". La fecha, día y mes están escritos en pedazos de cartulina y se encuentran situados en los dos ojos y en la boca, los mismos que son cambiados diariamente por la docente. Este material fue elaborado por la docente y doña Cristina. La otra lámina representa imágenes de una niña y un niño; se percibe también a una niña cogiendo en la mano una escoba y a un niño con un balde en la mano; en la parte superior de la lámina, está escrito: "Tu vales mucho y yo también". Por último, se observa un cuadro con representaciones de una enfermera que atiende a un niño en presencia de su madre. Las dos últimas láminas fueron enviadas por el Ministerio de Educación.

8. *Yatichawijana chiqañchaña yänakaja (Mis elementos para enseñar)*: Se observa en este rincón un estante, en el cual están ubicados documentos tales como: oficios recibidos y emitidos, libro de acta del centro educativo, bandera nacional del Perú. En este espacio, también se encuentran ubicados materiales concretos no estructurados: dos títeres de mano confeccionados de tela, seis títeres de dedo confeccionados de lana y un payaso confeccionado de tela. Casi todos estos materiales fueron confeccionados por la docente y doña Cristina, a excepción del payaso de tela que fue comprado.

4.3. Discurso y práctica en el uso de materiales

Los estudios y las experiencias realizadas respecto al uso de materiales didácticos, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, demuestran que dicho uso apoya de forma significativa en la construcción de aprendizajes, como menciona el siguiente investigador (Manrique 2002: 150):

Los docentes que han sistematizado sus experiencias de uso de materiales educativos expresaron que los aprendizajes que los estudiantes desarrollaron son significativos, porque los construyeron en base a sus aprendizajes previos, intereses y necesidades de aprendizaje. Entre los que destacan más están las habilidades comunicativas, la resolución de problemas, el cooperativismo, la solidaridad y las relaciones causa efecto. También lograron vincular los aprendizajes en otros contextos y situaciones de aprendizaje.

Dado que es importante el uso de materiales didácticos en las actividades pedagógicas, en el centro educativo donde se realizó el estudio se ha percibido la presencia de numerosos materiales didácticos organizados por sectores (ver apartado anterior). Asimismo, la docente cuenta con documentos en los cuales se sugiere el uso de materiales que facilitan el desarrollo de los contenidos que se plantea en la estructura curricular. Estos documentos están elaborados desde el punto de vista de la EBI y, al respecto, en uno de los documentos consultados se menciona que: “el material didáctico es un recurso valioso que, diseñado para el desarrollo de contenidos curriculares, elaborados con recursos de la zona y utilizados en situaciones de juego, garantiza la adquisición de nuevos saberes” (Ministerio de Educación 2001: 8).

Además de considerar único al material didáctico para el aprendizaje significativo, también se enfatiza que dichos materiales deben ser elaborados con recursos del contexto, es decir, que con el enfoque de EBI se sugiere “una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos, pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal” (López y Küper 1999: 21). En dichos documentos, se propone también considerar el uso de materiales elaborados con recursos de la zona en las actividades pedagógicas. Dando continuidad a estas reflexiones, se abordará el uso de materiales didácticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el Centro Educativo Inicial N° 221 donde se está aplicando el programa de EBI.

A continuación, se describe los materiales utilizados en los procesos áulicos, distinguiendo cuáles son empleados por el alumno y por la docente; posteriormente, se enfocará el modo de uso de los materiales por los mencionados agentes y cómo dichos materiales son utilizados por la docente y los niños en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El capítulo termina con reflexiones relacionadas con algunas actitudes que manifiestan los actores educativos observados, así como sobre las lenguas que emplean durante la utilización de los materiales didácticos.

4.3.1. Materiales (efectivamente) utilizados

En el aula, se encuentra material impreso: concreto estructurado, concreto no estructurado y gráfico, el cual ya fue descrito en el punto 4.2.4. De estos materiales, se observó la utilización por la docente y niños solamente de algunos de ellos. Asimismo, se ha notado que el uso de los diferentes tipos de material gira alrededor de dos aspectos según la distribución del tiempo:

1. En el momento de “proyectos”, se desarrolla actividades significativas (acciones planeadas en el proyecto de aprendizaje), las cuales requieren un

tipo particular de material. Este espacio es netamente dirigido por la docente.

2. En el momento “juego y trabajo en sectores”, los materiales utilizados son diferentes a los utilizados en el momento anterior: desde el inicio de este momento, los niños deciden las actividades que desarrollarán.

4.3.1.1. Material utilizado por la docente

En los procesos de enseñanza, la docente mayormente utiliza material impreso y gráfico. Se observó también el uso de algunos recursos de la naturaleza. A continuación, se describe los materiales empleados por la docente en el momento de “proyectos”.

Libros

Se ha observado que ciertos libros utilizados durante las actividades de los proyectos de aprendizaje presentan ilustraciones que en su mayoría están relacionadas al contexto de los niños, como se puede ver en la siguiente transcripción referida al cuento “¿Por qué vive el añas debajo de la tierra?” leído por la docente a los niños:

Se observa, en la primera página, un círculo con dos ojos, nariz y boca, lo cual -según el contenido- representa a la luna. También se observa dos figuras de zorros, uno de ellos sobre la luna y el otro debajo de la misma. En la misma página, se ve a dos zorrinos: uno a la altura de la luna cogiendo un plato con un gusano (según el contenido del texto) y el otro debajo del primer zorrino. En la segunda página está ilustrada, en la parte superior de la misma, la luna con dos sogas colgadas y, en la parte inferior, se ve -hasta medio cuerpo- un zorro y un zorrino. En la tercera página, se observa imágenes del zorro y el zorrino trepando ambos por distintas sogas. En la última página, se ve la misma ilustración de la tercera página, con la diferencia de que la sogas por donde subía el zorrino está dividida en dos. En la parte superior de la sogas, se encuentra un ratón y, en la parte inferior, el zorrino. (CC / 13-5-03)

De la misma manera se da con el libro “Los animales”, el cual presenta ilustraciones (acompañadas de textos en castellano) de una oveja, una vaca, una alpaca, una llama, un gato, un perro, un pollo y una gallina (CC / 10-7-03), animales que hay en la comunidad. Además, se ha observado el uso de libros con ilustraciones que representan elementos tanto de la comunidad como de otros lugares. Es el caso del libro “Juaninco pececito”:

En la primera página, se observa ilustraciones de peces, una casa y algunos arbustos; también se observa texto escrito en castellano. En la segunda página, se observa tres peces: uno de ellos, con un sombrero en la cabeza y, el otro, ubicado al lado del primer pez (ambos peces del mismo tamaño). El tercer pez es más pequeño y se encuentra al lado de unos arbustos. En la tercera página, se observa las imágenes de un gato y un pez que se encuentran dentro de un recipiente; el pez, en comparación con el gato, es pequeño. En la cuarta página, se ve a un gato hasta medio cuerpo con las patas sobre el borde del recipiente; dentro del recipiente, se encuentran dos peces de distintos tamaños. (CC / 13-5-03)

En la transcripción presentada, las imágenes como el pez y el gato forman igualmente parte del contexto de los niños. Sin embargo, lo que no se ve en dicha comunidad es la crianza de un pez dentro de un recipiente. Se ha observado también la utilización de libros donde se presenta ilustraciones que corresponden a otro contexto. En uno de ellos,

... en la parte superior de la hoja, se lee: "LAS FRUTAS"; a continuación, se nota un párrafo escrito sobre el tema mencionado. Además de ello, se observa frutas ilustradas en ambas páginas, tales como: sandía, naranja, plátano, uvas, chirimoya, lúcuma, pera, fresa, manzana, melocotón, piña, tuna, papaya, limón y granadilla. Debajo o al costado de cada ilustración, está escrito el nombre de cada fruta. (CC / 11-7-03)

A pesar de que las frutas mencionadas, en su mayoría, provienen de otro contexto, los niños las distinguen porque estas son expuestas en las ferias y compradas.

En resumen, se ha observado que algunos materiales utilizados tienen más relación con el contexto cultural de la comunidad que otros (lo cual guarda correspondencia con la participación de los niños). Se observó igualmente que los textos impresos (enviados por el Ministerio de Educación), utilizados en los procesos educativos, están siempre escrito en castellano.

Papeles y lápices

Estos materiales son frecuentemente utilizados por la docente en los procesos de enseñanza y de distintas maneras, como se puede notar en la siguiente observación de clase:

La docente utiliza **papel periódico** para que los niños lo corten en tiras y en trozos con sus dedos. Estos trozos de papel son utilizados para pegar al interior de un dibujo. (CC / 11-7-03)

En este ejemplo el papel periódico es fragmentado, pero en otras sesiones de aula el papel es utilizado para dibujar: "La docente propone dibujar a los niños un árbol. Para ello, les entrega individualmente **papel bond y un lápiz**" (CC / 9-7-03).

El mismo material y lápices de colores son empleados por la docente para que los niños puedan desarrollar la habilidad de pintar:

La docente entrega a cada niño a una hoja con el diseño del mapa del Perú, un lápiz de color y deja los demás **lápices de colores** sobre la mesa. La consigna es "pintar el diseño del mapa del Perú. (CC / 9-7-03)

Además de utilizar los lápices de colores para pintar en la hoja, también se utiliza temperas, lana picada y otros (CC / 25-4-03). Generalmente el papel es utilizado juntamente con otros materiales, como se puede ver en los anteriores ejemplos y en la

siguiente transcripción: “La docente propone elaborar a los niños una tarjeta, para ello, utilizan papel, cartulina, lápices de colores, tijera, lana y goma” (CC / 9-5-03).

Estos últimos materiales escolares no suelen ser desconocidos para los niños, ya que algunos de ellos son utilizados por los padres en el hogar y, por supuesto, por los hermanos mayores (en caso de tenerlos) cuando realizan sus deberes escolares.

Láminas

Otro de los materiales utilizado por la docente en los procesos de enseñanza, está dado por las láminas didácticas:

La docente presenta a los niños una cartulina que mide aproximadamente 1 m por 60 cm. En dicha lámina, está ilustrado el mapa del Perú con la división de sus departamentos y el lago Titicaca. Cada departamento está pintado de distinto color. Además, se observa los países fronterizos del Perú y el Océano Pacífico matizados de diferentes colores. (CC / 8-7-03)

Otro ejemplo observado de uso de láminas estaba relacionado con los animales existentes en la región selva del Perú:

La docente presenta una lámina de 60 cm por 40 cm. Las ilustraciones son referente a los animales de la selva: Cocodrilo, lagarto, culebra, sapo, mono, tigre, leopardo, gorila. (CC / 11-7-03)

El material gráfico utilizado en las actividades pedagógicas es, en algunos casos, adquirido por compra, como las que se describen anteriormente y, en otros, elaborado por la docente:

La docente presenta a los niños una lámina elaborada de cartulina de color blanco con imágenes de una casa, un niño y una niña (ambos con su cuaderno) que están cerca de la puerta. (CC / 5-5-03)

Los elementos utilizados para la elaboración de las láminas son, generalmente: papeles, cartulina, papel lustre y lápices de color.

Recursos naturales

Los recursos del medio ambiente son igualmente usados por la docente para desarrollar las actividades pedagógicas. Además, estos son utilizados fuera del aula:

Niños, niñas y docente planifican salir al campo; luego, se dirigen al lugar elegido. Llegan y se ubican en una parte del terreno de la señora Pelacia. La docente, durante el desarrollo de las actividades del proyecto de aprendizaje, utiliza recursos pecuarios de la comunidad tales como el ganado vacuno y ovino. Además, utiliza la misma naturaleza: cielo, sol y cerros. (CC / 10-7-03)

Para el uso de los recursos naturales, la docente y los niños tuvieron que trasladarse al lugar adecuado para trabajar con ellos. Esto, porque varios de los recursos naturales no pueden ser trasladados al aula (además, algunos no pueden ser

manipulados, sino simplemente observados y/o señalados).

Recursos lúdicos

Estos materiales forman parte de los sectores de trabajo del aula y fueron también utilizados por la docente en los procesos de enseñanza:

La docente utiliza animales de barro cocido, tales como: oveja, chanco, llama, burro, vaca, caballo y zorro. Estos están pintados con colores parecidos a los que tienen en la realidad. (CC / 7-5-03)

De la misma manera, los materiales que se presenta a continuación se encuentran en los rincones de trabajo: “La docente utiliza pelotas de plástico de colores básicos (rojo, amarillo y azul) y secundarios (café, blanco, anaranjado y verde)” (CC / 10-7-03).

Como se verá en el apartado 4.2.4, los elementos de uso de los niños en sus juegos, cuando son utilizados para desarrollar actividades significativas, despiertan su interés para participar.

A manera de reflexión y síntesis, respecto a los diversos materiales utilizados por la docente, pude observar durante mi estadía el empleo casi diario de material impreso y gráfico. Al contrario, se utilizó con menor frecuencia los materiales concretos como los recursos de la zona (ya sea modificados para elaborar materiales o en las mismas condiciones en que se encuentran) y diversos juguetes. Esto, a pesar de que en dicho centro educativo está aplicándose el programa de educación bilingüe intercultural, en el que se sugiere considerar tanto recursos (natural y culturalmente) propios como ajenos. Sin embargo, se ha notado que la docente²¹ tiene conocimiento de los recursos de la comunidad que pueden y deben ser utilizados en los procesos educativos:

Los materiales que utilizamos son: barro, piedras, palitos, tierra, lana y pita de oveja y de alpaca, semillas de los productos andinos. Yo les pregunto: ¿*Kunasa aka?* [¿Qué es esto?]. Ellos van identificando. Además, dicen cada producto para qué sirve, qué se cocina. En los cursos de capacitación que hemos asistido, siempre nos han recomendado que a los niños llevemos al campo. Entonces, los niños deben recolectar plantas medicinales. Cuando con los niños salimos al campo, traemos muña, *misik'u*, ortiga, *paiqu*, *sillusillu*, *llantin*, *muni muni*, *tujsa tujsa* y otras plantas que curan enfermedades que los niños ya saben. También nos dicen que los niños deben trabajar con arcilla en vez de plastilina. También recolectamos tallos de quinua, de habas y de cebada para trabajar el tamaño y grosor. También nos han dicho que debemos visitar a las familias donde están haciendo adobe, donde están techando casas, cuando están haciendo chuño. (E. Docente / 13-05.03)

²¹ La docente es originaria de una comunidad del distrito de Huacullani.

En la versión presentada, la docente, además de manifestar que está informada sobre los recursos propios que se pueden utilizar en los procesos educativos, expresa igualmente que aprovecha dichos recursos. Sin embargo, en las observaciones realizadas, se la ha visto pocas veces situar en la práctica la información adquirida a través de los cursos de capacitación: con frecuencia, se la observó utilizar mayormente materiales que se adquieren con facilidad en librerías o en tiendas comerciales (ya descritos anteriormente).

De acuerdo a lo observado, los materiales utilizados en las actividades pedagógicas se rigen bastante a lo que se plantea en la estructura curricular básica de educación inicial (ECBEI), en particular en lo que hace al desarrollo del área de Comunicación Integral. Al respecto, en este documento (general para todo el Perú y no específico para el programa EBI) se considera, entre las competencias que se espera que logre el niño, dos en las que se especifica los materiales que debería utilizar:

Identifica por sus características distintos portadores de textos (libros, periódicos, historietas, cartas, afiches, carteles, instructivos, revistas u otros propios del medio).

Interpreta imágenes, carteles, grabados, fotografías, etc., que acompañan a textos escritos estableciendo relaciones entre éstos y la imagen. (Ministerio de Educación 2001a: 132)

En el programa curricular nacional, se sugiere pues utilizar sobre todo material impreso y gráfico. Los recursos propios del medio son apenas mencionados (sin especificar o dar ejemplos de cuáles son o podrían ser). A parte de este documento, se dispone de la guía respecto al uso de materiales didácticos dentro del marco de EBI, en la que también se propone utilizar mayormente material impreso y gráfico:

Material didáctico para el desarrollo del lenguaje oral, el acercamiento al mundo escrito y representación dramática: Libros de cuentos, siluetas expresivas, banco de textos significativos, títeres de guantes, títeres de dedo, escenario, retablillo o teatrín, lotería, tarjetas de completamiento. (Ministerio de Educación DINEIP – DINEBI, 2001: 42-60)

Sin embargo, a diferencia de la ECBEI, la guía del docente para EBI inicial sí promueve el uso de materiales que pueden estar constituidos por (o ser elaborados con) recursos provenientes del entorno natural/cultural de los niños o de otros contextos. Por ejemplo, para la elaboración de cuentos, se menciona los siguientes elementos: “Piedras planas, témperas, pincel y barniz”. En nuestras observaciones, si bien se ha visto a la docente utilizar algunos recursos del medio, no se la ha observado elaborar los materiales sugeridos en la guía.

4.3.1.2. Material utilizado por los niños

En esta sección, se considera en particular los materiales empleados durante una actividad conducida por los niños denominada “Juego y trabajo en sectores” (la cual dura aproximadamente 60 minutos). Aquí, los educandos generalmente utilizan materiales concretos (tanto estructurados como no estructurados), los mismos que se describe a continuación.

Animales

Como se describió en el punto 4.2.4, en el sector *yānakasa suma yaqapxañani*. [Valoremos nuestros juguetes] los niños tienen a su disposición una variedad de materiales, de los cuales los más utilizados son los animales de barro cocido, como los mencionados en el apartado 4.3.1.1 sobre recursos lúdicos. En una sesión de clase posterior (CC / 11-7-03), se observó igualmente el uso -aunque con menor frecuencia- de otros animales de barro cocido: patos, gallinas y pollos. La mayoría de estos materiales representa a los animales de su comunidad y son manipulados tanto por los niños como por las niñas, quienes los transportan del sector a una de las mesas.

Objetos del hogar

Estos materiales se encuentran ubicados en el sector “mi hogar” y son utilizados únicamente por las niñas. Comprenden también objetos de barro cocido representando esta vez ollas, fogones, platos, y vasijas. Se encuentran además muñecas de trapo y de plástico. En el mismo sector, las niñas disponen de un colchón de tela y algodón donde juegan y hacen dormir a sus muñecas; este colchón está colocado sobre cuatro sillas y tablas de madera para simular un catre (CC / 8-7-03). Las niñas pueden escoger trasladar los objetos pequeños de este sector a una de las mesas del aula o manipularlos en el mismo lugar donde están situados.

Instrumentos musicales

Los niños utilizan platillos de metal. Este material se encuentra ubicado en el sector “*warurt’awisampi k’uchirt’asiñani*”. (CC / 7-7-03)

De los instrumentos musicales presentes en este sector (ver sección 4.2.4) los platillos son los únicos que pude observar que fueron utilizados por los niños durante la actividad de “Juego y trabajo en sectores”. En contraste con los objetos del hogar, este sector es preferido por los varones, aunque poco frecuentado.

Cuando los niños tocan los platillos, la docente les pide que no hagan ruido: “No van a tocar muy fuerte ¿ya? Si no, afuera vayan ¿ya?”. Sólo a mucha insistencia de la profesora, los niños deciden salir al patio del aula donde arman su propia banda y

ejecutan con alegría sus “melodías”.

Formas geométricas

Los niños, y algunas veces las niñas, utilizan bloques de construcción de distintos tamaños, principalmente los que tienen forma rectangular o cuadrada. Emplean, igualmente, bloques lógicos rectangulares, circulares o cuadrados. Estos materiales están confeccionados de madera o de plástico resistente y son de color verde, amarillo y azul. Están ubicados en el sector *lup'iña yatiqañani* [aprendamos pensando] (CC / 12-5-03, 8-7-03).

Otros materiales

Los niños y niñas utilizan también fichas léxicas. Estos materiales son de plástico y miden aproximadamente siete por nueve centímetros. Cada ficha tiene dos hoyos en ambos extremos. Se ubica las fichas sobre una base de material plástico que tiene forma rectangular (de 40cm por 15cm). Existen tres juegos de fichas: un juego con ilustraciones de frutas y dos juegos con ilustraciones de alfabeto y con imágenes. Este material se encuentra ubicado en el sector *ullaña yatiqañani* (CC / 10-7-03).

En síntesis, vimos que los materiales concretos estructurados existentes en el aula no son empleados en su totalidad. Durante la actividad “Juego y trabajo en sectores”, los niños y niñas utilizan casi a diario la mayoría de los materiales concretos descritos en este apartado.

Los niños no requieren tener a su alcance una gran cantidad de material didáctico para desarrollar sus actividades de aprendizaje, sino material que sea concreto, manipulable y adaptable, mostrando preferencia por aquél que represente su medio, aspecto que se ilustrará en el apartado correspondiente a las actividades que realizan los niños con dichos materiales (ver 4.3.4.).

4.3.2. Estrategias de elaboración de materiales

La elaboración de los materiales didácticos es planificada en los *Proyectos de aprendizaje*. Estos son programados únicamente por la docente teniendo como base la estructura curricular básica, de la cual selecciona una competencia y las capacidades correspondientes a un área determinada, en este caso, al área de Comunicación Integral. En función de esta competencia y capacidades, la docente elige los elementos necesarios para elaborar los materiales.

La elaboración de los materiales didácticos (durante los procesos pedagógicos) es también dirigida por la docente: los niños simplemente cumplen las indicaciones dadas por ella, como se ilustrará en los siguientes apartados. Durante la concretización de la

producción del material, se ha notado que la docente y los niños siguen ciertas fases hasta obtener el producto final, fases que se presenta a continuación.

4.3.2.1. Actividades preparatorias

Esta etapa es realizada prácticamente solo por la docente y, a veces, recibe el apoyo de doña Cristina²². Durante esta fase, alista los objetos necesarios para la elaboración del material programado de acuerdo al tamaño, grosor, forma, etc. según lo que ha sido planificado, como se ilustra a continuación:

La docente llega al Centro Educativo. Saca de su bolsa siluetas recortadas de cartulina de color rojo, amarillo y verde en forma de corazón. Estas son de doble hoja. Solicita apoyo a doña Cristina, la cual se encarga de perforar el borde de una de las hojas de las siluetas, mientras la docente tuerce la lana aproximadamente de 30 cm. Una vez que una de las hojas de la silueta está perforada, la docente escribe en la hoja no perforada –de cada silueta- lo siguiente: “Feliz día de la madre, te desea tu hijo”. (CC / 9-5-03)

En el caso que se presenta, la docente prepara la cartulina en forma de silueta y con texto escrito, prevé lana del tamaño que se necesita para enhebrar por los agujeros de la silueta; finalmente, con todos los materiales dispuestos, los niños elaborarán una tarjeta para el día de la madre (lo cual se ilustra en el punto 4.3.2.5). Las actividades preparatorias para la elaboración del material didáctico son realizadas por la docente en el mismo centro educativo, antes del horario de trabajo, como se puede percibir en el anterior y en el siguiente ejemplo:

La docente ingresa al aula y saluda a los que ya llegaron, posteriormente le pide a la señora Cristina que le ayude a calcar de los libros dibujos de mujeres y varones. Doña Cristina trae textos del sector “*ullaña yatiqañani*” (aprendamos a leer), luego se sienta y escoge los dibujos. La docente le entrega hojas de papel calca y lapicero, con dichos materiales doña Cristina reproduce imágenes. Mientras la docente traslada papel lustre de distintos colores a la mesa, se sienta, coge el papel lustre rojo, azul y amarillo. Luego dobla y corta en pedazos. En cada fracción de papel lustre rojo diseña un cuadrado, en el amarillo diseña tres cuadrados y son pequeños a comparación del anterior diseño y en el azul diseña un triángulo. (CC / 5-5-03)

En otras ocasiones, la docente trae ya preparado el material al centro educativo y lo presenta en el momento del desarrollo de las actividades pedagógicas. De esa manera, es realizada la fase de la actividad preparatoria. Este paso no siempre se da todas las veces que se elabora un material, sino que se ejecuta dependiendo de las acciones que demanda la elaboración del material proyectado. Por ejemplo, si la docente indica a los niños que diseñen imágenes, ya no es necesario que la docente inicie con la elaboración del material.

²² Persona que se encarga de hacer la limpieza y del cuidado del centro educativo. Además poya a la docente en aspectos curriculares a pedido de ella.

La docente prepara material con anticipación cuando los niños tienen que colorear, cortar, pegar, enhebrar, etc., material que luego los educandos pueden utilizar: “A veces, una parte yo hago y los niños completan” (E. Docente / 13-05-03).

4.3.2.2. Explicación del procedimiento

Antes de entrar a la fase de explicación del procedimiento para la elaboración del material, la docente, utilizando distintos materiales, comunica a los niños la competencia y capacidades (seleccionadas de la estructura curricular básica de educación inicial) que luego se desarrollarán. Posteriormente, la docente propone a los niños la elaboración del material proyectado (parcialmente ya preparado por ella) e ingresa a la fase de explicación del procedimiento.

En esta etapa, la docente muestra uno de los objetos para la iniciación de la confección del material programado y, a continuación, expone lo que deben realizar los niños con dicho elemento, lo cual se puede verificar en el siguiente fragmento: “La docente saca, de una caja de cartón, papel de color cortado en trozos y lo muestra a los niños expresando lo siguiente: ‘Ahora, con este papel, vamos a hacer bolitas ¿ya? Después vamos a pegar con esta goma en estos dibujos ¿ya?’ ” (CC / 20-4-03). En otra sesión de clase, la profesora siguió un patrón de indicaciones semejante:

Docente: *Jichhaxa ch'uqi, apilla, jiwra samichtañanixa, ¿ya?* [Ahora, vamos a pintar papa, oca y quinua]

Niños: Ya...

Docente: *¿Kunasa akaxa?, ¿uñt'apxtati?* [¿Qué es esto?, ¿conocen?]

Diego: Pintura.

Raúl: Para pintar.

Docente: *¿Kamsatasa, a ver?* [¿Cómo se llama, a ver?]

Diego: Pintura.

Docente: *Témpera satawa. A ver, ¿Kamsatasa?* [¿Cómo se llama?]

Niños: Témpera.

Docente: Muy bien. *Jichhaxa akampiwa pint'añanixa ch'uqi, apilla, jiwra, ¿ya? Akchhapiri luk'ananpiwa timpira apst'apxata, ukatxa papilaru pint'apxata ¿ya?* [Ahora, con esto (témpera), vamos a pintar papa, oca, quinua]. (CC / 6-5-03)

En esta etapa, la docente se limita a dar la instrucción a los niños sobre la acción que tienen que realizar con el objeto que presenta, entregándoles el elemento de elaboración del material una vez terminada la indicación. Como se pudo observar en otra sesión de clase en la que indicaba la docente: “Les voy a dar papel periódico a cada uno. Vamos a cortar, pero no con tijera, sino con nuestros deditos, ¿ya? Ahí está, para ti, para ti también, para ti; en pedacitos van a cortar ¿ya?” (CC / 11-7-03).

En este ejemplo, como en el anterior, se percibe que las explicaciones de la docente son precisas y que, luego de darlas, entrega el objeto. Este procedimiento no se da solo una vez en todo el proceso de la elaboración de un material didáctico, sino cada vez que la docente presenta un elemento nuevo para la continuación de la confección del material. Estas regularidades percibidas constituyen, justamente, una característica de las estrategias tales como fueron definidas por Inhelder (1987. Ver “Estrategias y actitudes en el uso de materiales didácticos”, apartado 3.3.2.1 de los Fundamentos teóricos de la presente tesis). Regularidades semejantes se encontrarán en los siguientes apartados.

4.3.2.3. Demostración de los pasos

En una siguiente fase, la docente coge uno de los elementos que entregó a cada niño, se ubica a la vista de todos y ejecuta la acción que explicó en la fase anterior (de explicación del procedimiento):

La docente demuestra a los niños cómo cortarán el papel periódico con sus dedos. Coge el papel periódico con las dos manos y lo parte en tiras de extremo a extremo, mientras va indicando:

Docente: Así van a cortar ¿ya? A ver, agarra así; muy bien, Raulito. Está bien, está bien; muy bien, Raúl. ¿Ya ves?

Raúl: ¿En dónde vamos a pegar? ¿Acá?

Docente: Ah... A ver, agarren así, así ¿ya?, a ver. Con los deditos agarren así, a ver, y parten. A ver, todos así ¿ya? Marizela, así, rompe, a ver.

Marizela: ¿Así?

Docente: Sí, sí. A ver, todos así. A ver, Silvia, así. Ya. Cada uno, aparte va a juntar en su sitio.

Diego: Así. (CC / 11-7-03)

Una vez que la docente ejecuta la actividad, algunos niños seguidamente realizan la actividad guiada por la docente. Aun así, la docente continúa ejecutando dicha actividad: ya sea dirigiéndose a todo el grupo o individualmente para que observen los pasos que se sigue en la ejecución de la acción planteada. Esta etapa es realizada por la docente cada vez que propone otra acción durante la elaboración de un material. Así, en la clase en la que se trabajaba con papel periódico (en la fase anterior):

La docente corta con sus dedos una tira de papel periódico en fragmentos y, al mismo tiempo, va indicando:

Docente: Ahora, así, en pedacitos ¿ya? Así, en pedacitos. Así, a ver.

Diego: ¿Para qué?

Docente: Con esos pedacitos vamos a rellenar el mapa ¿ya? A ver, hagan. A ver, Edson.

Marizela: Profesora, ¿así?

Docente: Muy bien. Toditos hagan así, pedacitos ¿ya? Silvia, así, Silvia, Silvia, así. Ya. Muy bien, Marizela. Denilson, Denilson, así, a ver. Ya está, así. ¿Ves? Así, pedacitos. Así, muy bien. (CC / 11-7-03)

Los dos extractos de observación presentados ilustran la realización sucesiva de dos actividades con un mismo recurso material, demostrando la docente –en el segundo– cómo se ejecuta la acción. Esta demostración ya no es necesaria cuando una determinada acción fue ya aprendida en una clase anterior (o en otro ámbito). Por ejemplo, en el momento en que realicé estas observaciones, los niños ya habían aprendido a enhebrar la lana por los agujeros, a colorear, etc.

4.3.2.4. Orientación durante la producción de materiales

Esta etapa se basa en el apoyo que brinda la docente a los niños y las niñas durante la elaboración del material. La docente da las indicaciones correspondientes en forma individual, porque cada niño elabora un prototipo particular de material. El apoyo de la docente consiste en recalcar la consigna, en hacer notar lo que le falta, en orientar la ubicación de una figura sobre una silueta, etc. Esto se ilustra con claridad en el siguiente fragmento de una clase donde los recursos estaban dados por dibujos (traídos por la profesora) que los niños deben colorear y luego recortar:

Docente (dirigiéndose a Elvis): Estitos más tienes que pintar ¿ya? Raúl, ¿estás terminando? Esto, de otro color vas a pintar ¿ya? La flor nomás vas a pintar de color rojo ¿ya?

Denilson: ¿Todo voy a pintar?

Docente: La flor nomás tienes que pintar. (CC / 8-5-03)

Se observa aquí que la docente está pendiente del avance del trabajo de cada uno de los niños apoyándoles de acuerdo a su necesidad. En algunos casos, este apoyo es requerido por los mismos niños. Así, en la fase que siguió a la preparación de material de la profesora ayudada por doña Cristina (vista en la sección de Actividades preparatorias 4.3.2.1):

La docente indica a algunos niños que peguen en la tarjeta la figura que recortaron:

Denilson: Ahora, ¿qué voy a hacer?

Docente: Acasito²³, con goma ponle; ahora, a las hojas, a las hojas. Ahora, pégale en aquí²⁴. Ahora, a ti te toca nena: tienes que poner goma en las flores y en las hojas, y ahora tienes que pegar en el...

²³ En la variedad dialectal castellana de la zona, es corriente colocar los adverbios de lugar en diminutivo: “acasito” (de acá), “aquisito” (de aquí), etc.

²⁴ “En aquí”, expresión dialectal castellana que significa “aquí”. La aparición de la preposición “en” proviene de la expresión aimara *akawjitaru* (literalmente, “aquí en”).

Carlos: ...corazón. (CC / 9-5-03)

En el marco general de procesos educativos, la importancia de considerar la demanda de apoyo del educando ha sido igualmente expresada por Manrique (2002: 150): “En el desarrollo de la actividad, los estudiantes demandarán compañía y asesoría que los docentes podrán entender para ayudarles a resolver sus dificultades o valorar sus aciertos. De esta manera, la comunicación profesor-estudiante fortalecerá el aprendizaje significativo”.

Si bien es cierto que, en algunas oportunidades, los niños necesitan apoyo de la docente, constituye un desafío -para esta última- el medir su apoyo de forma que no restrinja el espacio que necesitan los niños para desarrollar su creatividad y poner en práctica sus conocimientos previos (lo que implicaría que ellos se circunscriban a cumplir lo que la docente indica). Por lo ya observado en las clases de la docente, su apoyo a los niños no parece ser exagerado, limitándose a darles las instrucciones complementarias que aquellos necesitan para desenvolverse luego con relativa autonomía.

Se ha notado que, con las orientaciones dadas por la docente, los materiales han sido elaborados por los niños tal como ella los había planificado en el proyecto de aprendizaje. Esto, gracias al trabajo secuencial desarrollado de explicación, demostración y orientación durante la elaboración del material.

4.3.2.5. Socialización del material producido

En esta etapa, los niños –con el apoyo de la docente- dan a conocer a los demás el material elaborado. Presentan cada material dependiendo de la forma en que fue elaborado, esto, teniendo en cuenta que algunos materiales contienen texto escrito y otros solamente representaciones de imágenes. Estos últimos suelen ser expuestos por los niños, mientras que la presentación de los primeros (con texto escrito) es generalmente dirigida por la docente, como se ilustra continuando la sesión vista en el apartado anterior:

Docente: Miren sus tarjetas, a ver. ¿Cómo está?

Denilson: Bonito.

Docente: ¿Qué color es?

Niños y niñas: Rojo, verde.

Docente: Ahora, vamos a leer ¿ya? Todos vamos a leer ¿ya? Abran sus tarjetas ¿ya? Leemos, a ver, todos, todos ¿ya? Así dice: “Feliz día mamá”. A ver, lean.

Niños y niñas: Feliz día, mamá.

Docente: Te desea tu hijo.

Niños y niñas: Te desea tu hijo.

Docente: Acá dice: "Raúl". (CC / 9-5-03)

En la versión presentada, se puede notar que, en un primer momento, se describe el material de forma somera; seguidamente, la docente lee una frase del material producido y solicita a los niños que la lean también. Es de esta manera que se expone el material elaborado que contiene texto escrito.

Los materiales que solo tienen imágenes son expuestos por los niños individualmente. Dicha exposición no emerge de los educandos, sino que se da a pedido de la docente. Es el caso de la clase del dibujo del mapa del Perú:

A medida que cada niño termina de dibujar en la hoja el mapa del Perú, la docente pregunta sobre el tema ilustrado.

Verónica: Ahí está, profesora.

Docente: Muy bien, Verónica. *Tuksxiwa Veronicaxa. ¿Kunsatasa akaxa?* [La Verónica ha terminado. ¿Qué se llama esto?]

Verónica: Mapa.

Docente: Del Perú. Mapa del Perú, ¿nos ciertos? [¿no es cierto?]

Verónica: Mm...

Docente: *Maynixaxa tuksarakiwa. ¿Kunsatasa aka?* [El otro también ya ha terminado. ¿Qué se llama esto?].

Raúl: Mapa del Perú.

Docente: Muy bien. (CC / 9-7-03)

En el extracto presentado, se puede apreciar que los niños exponen lo que ilustraron. Esto, aunque algunos alumnos no responden como la docente espera; en el caso particular, la docente ayuda a la niña Verónica para que comparta algunos elementos del material que elaboró. Esta fase también es aprovechada para verificar el logro de (o para retro-alimentar) las capacidades y actitudes seleccionadas de la estructura curricular, como se pudo notar en la cita anterior, así como en esta correspondiente a la misma sesión:

Docente: *Mapxa Carluxa diwjsuwxixa. Ukxaruxa sutima uchxatañanixa ¿ya?* [El Carlos ha dibujado el mapa. Ahí, vamos a colocar tu nombre ¿ya?]

Carlos: Ya.

Docente: Ahí, está bien. *¿Kunsa diwujtaxa?* [¿Qué has dibujado?]

Carlos: Mapa.

Docente: Mapa del Perú, ya, ya. *Jichhaxa akhitaru uskt'arapima ¿ya?* [Ahora, en este lugar te lo colocaré, ¿ya?]

Carlos. Mapa...

Docente: ...del...

Carlos: ... del...

Docente: Perú, ¿no? ¿nos ciertos?

Carlos: Perú.

Docente: Muy bien. Acá, ha dibujado rápido el Carlitos. Mira, ¿ves? (CC / 9-7-03)

En ambos extractos de ejemplos dados, se observa que los niños exponen su trabajo a pedido de la docente y, en caso de no responder a la pregunta, la docente les apoya. Esta estrategia es siempre utilizada al concluir la elaboración de materiales.

En conclusión, los niños y niñas producen el material guiados por la docente siguiendo una serie de pasos que se repiten con regularidad.

Durante las observaciones realizadas, se ha visto que las actividades de elaboración de materiales han sido principalmente dirigidas por la docente; solamente en una oportunidad esta última dejó la producción del material bajo la responsabilidad de los niños (trabajo consistente en diseñar el mapa del Perú). En este tipo de trabajos menos dirigidos, es suficiente que la docente dé la consigna, como también ella misma afirma: “A veces, salimos con los niños al campo: observamos animales, plantas, el paisaje, conversamos de lo que hemos observado con los niños. Después, les entrego papel, lápiz, colores, a veces crayolas y [de acuerdo a la consigna] cada uno dibuja en el papel lo que ha visto”. (E. Docente / 13-05-03)

Cuando los niños elaboran un material sin la orientación de la docente, tienen la oportunidad de plasmar sus conocimientos previos y desarrollar su creatividad. Como lo expresan algunos autores, “las tareas, también, crean oportunidades para que el alumno ponga en desarrollo diversas habilidades como leer, escribir, dibujar, colorear, inventar, dramatizar, hablar y escuchar en grupo o conducir actividades” (Schiefelbein, Castillo y Colbert 1993: 6). Esto permitió, a los niños observados en el presente estudio, la oportunidad de desarrollar diversas habilidades, como se pudo percibir en las transcripciones presentadas anteriormente.

No se observó que los materiales elaborados por los niños hayan sido utilizados para ambientar el aula, sino que fueron pegados en la pizarra y, una vez concluido el desarrollo del proyecto de aprendizaje²⁵, eran retirados y guardados en un fólдер. Dicha ambientación tuvo, seguramente, lugar en momentos o circunstancias no observadas por mi persona, como afirma la docente:

La ambientación del aula, nosotros cambiamos cada año. Ahora, estoy preparando materiales para cada sector, me falta terminar un poco: una vez que tenga para todo los sectores, vamos a cambiar. Algunos materiales, vamos a preparar con los niños; por ejemplo, estoy pensando hacer con los niñitos libros de cuento en cartulina con figuras recortadas. (E. Docente / 13-05-03)

²⁵ Los proyectos de aprendizaje suelen durar una semana.

La ejecución de esta planificación, sin embargo, no fue observada en las actividades pedagógicas. Lo que sí se observó, es que la docente -casi diariamente- hacía elaborar a los niños material gráfico, lo cual favoreció el desarrollo de ciertas destrezas, como señala Manrique (refiriéndose a estudiantes del siguiente nivel escolar):

La experiencia de otros docentes señala que optimizaron el tiempo, orientando todas las estrategias y actividades posibles hacia el aprendizaje significativo, incluso las de producción de materiales. Se convencieron de ello cuando descubrieron que los estudiantes desarrollaban habilidades como la medición, la clasificación, la comparación, la inferencia, la escritura, la lectura, la expresión verbal, la argumentación, el acuerdo en los grupos, la adopción y cumplimiento de responsabilidades, entre otras. Desde ese momento, programaron actividades de producción de materiales educativos con mayor frecuencia y las dirigieron hacia el logro de capacidades y actitudes de su programación anual. (Manrique 2002: 156)

No se observó que los materiales didácticos sean elaborados en grupo (sino individualmente, modalidad que fomentó en los niños el desarrollo de algunas actitudes que serán tratadas en el punto 4.3.5.2). Tampoco se observó la participación de los padres de familia en la producción de materiales, quienes manifiestan que no son invitados a ese tipo de eventos, como expresa una madre de familia: “La profesora no nos hace llamar para hacer esos materiales. Antes, más bien, nos hacía llamar siquiera a reuniones; ahora, para nada. Nosotros, más bien, vamos a visitar y [ella] no sabe hablar de eso” (E. Madre / 3-12-03).

Asimismo, un padre de familia afirma que la docente no les convoca para la elaboración de materiales didácticos; además de ello, menciona que tampoco son llamados a ningún tipo de reuniones, como expresa uno de los entrevistados: “Nunca nos hace llamar para hacer materiales, tampoco nos hace llamar a reuniones. Tampoco nosotros tenemos tiempo (E. Padre / 3-12-03).

En concordancia con las versiones presentadas, no se observó que la docente involucre a los padres de familia y a la comunidad en la elaboración de los materiales, quedando ellos al margen. Esto, a pesar de que en la guía de la docente se indica la importancia de fomentar la participación de todos los actores educativos en la producción del material didáctico:

Quisiéramos que este material sea enriquecido y diversificado por parte de los docentes (...); y que en este proceso, se involucre a todos los sujetos que intervienen en la tarea educativa: niños, niñas, padres, familiares y comunidad escolar y local. (Ministerio de Educación DINEIP-DINEBI 2001: 5)

Si la comunidad fuera participe en dicha actividad, tal vez se dispondría de materiales elaborados tanto con recursos propios del medio cultural de los niños como con materiales provenientes de otros contextos.

4.3.3. Estrategias de la docente en el uso de materiales

Se ha observado que la docente utiliza diversas estrategias en el uso de materiales para facilitar el aprendizaje de los niños respecto a los contenidos planteados en la estructura curricular, aspecto del cual se tratará a continuación.

4.3.3.1. Organización del tiempo

En las diferentes observaciones realizadas, se ha visto que las sesiones de clase suelen comprender dos actividades principales:

- Juego y trabajo en sectores
- Proyectos

Su duración diaria está determinada: una hora para la primera (juego y trabajo en sectores) y 35 minutos para la segunda (proyectos), lo cual va de acuerdo al horario establecido (ver sección 4.2.3) y consta también en la guía “Formando niños y niñas bilingües” (Ministerio de Educación 2001) En ambas actividades, la secuenciación se da de la siguiente manera: inicio, desarrollo y cierre, lo cual se describe a continuación para cada una de aquellas.

A) ACTIVIDAD DE JUEGO Y TRABAJO EN SECTORES

Es desarrollada con los materiales de los sectores de juego, la misma que es llevada a cabo por los niños bajo la guía de la docente después de la formación o después del recreo (según el horario semanal, debe ser cumplida después de la formación; ver apartado 4.2).

A.1. JUEGO Y TRABAJO EN SECTORES: INICIO

Esta actividad es empezada cuando la docente pide a los niños que “trabajen” o “jueguen” con los materiales de los sectores:

Docente: Niños, guarden sus gorritos ¿ya? Ahora van trabajar en los sectores ¿ya?

Niños: Ya...

Docente: Denilson, guarda tu gorrito ¿ya?

Denilson: ¿Dónde profesora?

Docente: A ver, ¿dónde se guarda? (Luego, dirigiéndose a todos) A ver, bájense juguetes ¿ya?

Diego: Yo voy a jugar con estos.

Docente: Ya, ya. Coquito ¿con qué juguetes vas a jugar?

Coco: Con este carrito.

Docente: Ah, ya. (CC / 14-5-03)

La docente suele permitir a los niños escoger el sector en el que van a trabajar: “Cada uno elija un sector ¿ya? Vayan wawitas²⁶ ¿ya?” (CC / 8-7-03). Entonces, los niños se dirigen a los sectores de juego y trasladan los materiales.

A veces, la docente pregunta a los niños con qué materiales cumplirán una determinada actividad:

Docente: Niños, pasen al aula, pasen, pasen. Ahora, un ratito van a trabajar en los sectores ¿ya?

Niños: Ya...

Docente: Verónica, tu sombrero; a ver ¿dónde se guarda?

Carlos: Aquí.

Docente (dirigiéndose a Verónica): A ver, guarda. Carlitos ¿con qué juguetes vas a jugar? A ver, bájense juguetes ¿a ver?

Carlos: Yo voy jugar con estos.

Docente: Ah, ya. A ver, Denilson, tu gorrita vamos a guardar ¿ya? *Akhitaru, akhitaru apanma* ¿ya? [Acá, acá trae]. (CC / 9-5-03)

En ambos ejemplos, se puede observar que, mientras que algunos niños acomodan sus pertenencias, otros eligen los materiales para realizar las distintas actividades que se proponen. Algunas veces, la realización de la actividad de juego y trabajo en sectores es solicitada por uno de los niños, a pesar de que la docente ya comunicó la actividad que tienen que cumplir:

Docente: *Jichhaxa samart'añaniwa, anqaruwa mistxapxañani* [Ahora, vamos a descansar, afuera vamos a salir].

Diego: Profesora, yo quiero jugar.

Docente: *Kutintanisawa anatapxataxa* ¿ya? [Regresando van a jugar] Vamos, vamos. Salgan al patio un ratito, entrando van a jugar con los juguetes ¿ya? Sombrero, nena, sombrero. (CC / 5-5-03)

El pedido del niño no fue aceptado por el hecho de que la docente decidió realizar otra actividad.

A.2. JUEGO Y TRABAJO EN SECTORES: DESARROLLO

El desarrollo de la actividad de “juego y trabajo en sectores” es iniciado por los niños eligiendo una de las mesas que están ubicadas en la parte céntrica del aula (ver 4.2.4). La elección de una de las mesas por los niños no suele ser comunicada a la docente, solamente lo hacen cuando ella les pregunta: “¿*Ukawjitanti anatapxataxa*?

²⁶ Voz aimara (con diminutivo castellano) que significa “niñito/a” (ya en edad de caminar, según el uso en la comunidad donde se realizó la investigación).

[¿En esa parte van a jugar?]", ¿*Jumaxa ukawjanti anata taxa*? [¿Ahí vas a jugar?] o, en castellano: "¿Ahí van a jugar?"

La elección del lugar se puede notar también cuando los niños transportan los materiales dialogando. Así, en una actividad de construcción que los niños suelen considerar como reservada para ellos:

Edson: Raúl, trae acá.

Raúl: Ya estoy trayendo.

Edson: Garaje voy a hacer. (Dirigiéndose a Raúl): Oy[e], anda, trae más cuadrados.

Coco: Carritos voy a traer

Docente: No van a bajar todito.

Raúl: Me está ganando.

Edson: Acasitos, acasitos ponle. (CC / 7-5-03)

Los materiales son trasladados a la mesa elegida por algunos niños a pedido de sus compañeros de grupo. De este modo, cada niño cumple distintos roles, por ejemplo: unos ejecutan la actividad y otros trasladan los materiales que necesitan para cumplir con la actividad acordada. Se ilustra a continuación esto con una actividad (en otra sesión de clase) que, esta vez, las niñas parecen reservársela para ellas:

Yesenia: Trae ollitas.

Karen: ¿Estos?

Yesenia: Sí.

Karen: Mira profesora las ollitas.

Docente: Mira.

Yesenia: Marizela, cocinamos ¿ya?

Marizela: Ya.

Karen: Aquí están las ollitas.

Yesenia: Ya.

Karen: Voy traer platitos.

Yesenia: Ya pe. (CC / 29-4-03)

En los ejemplos presentados, se puede observar que el desarrollo de la actividad de *juego y trabajo en sectores* es cumplido exclusivamente por los niños/as con los materiales didácticos que hay en los rincones del aula, interviniendo la docente cuando lo considera conveniente.

A.3. JUEGO Y TRABAJO EN SECTORES: CIERRE

Esta actividad concluye con la organización de los materiales didácticos en sus respectivos lugares, la cual es siempre ordenada por la docente. Así, en una

oportunidad: “Guarden ¿ya? Guarden. *Apthapipxañani taqini, apthapipxañani taqini.*” [Recojamos todos, recojamos todos] (CC / 8-5-03). Sin embargo, los niños suelen continuar trabajando con los materiales de los sectores, obligando a la docente a recalcar una y otra vez que los devuelvan al sector al que pertenecen. En otra oportunidad:

Docente: Denilson, recojan.

Denilson (jugando con un carrito): Empezamos a viajar...

Marizela (cantando): *Maya pilpintu, maya pilpintu* [Una mariposa, una mariposa]

Docente: A ver, Edson, guarda.

Marizela: Profesora, esa chiquita me está arrojando.

Diego: Profe, ¿cuándo vamos a ir de paseo?

Raúl: ¿Esto también profesora? (señalando un material para guardar).

Docente: Recojan todo. Edson ¿ya? (CC / 9-7-03)

En el ejemplo presentado se puede percibir que los niños comienzan a recoger los materiales exigidos por la docente solo luego de mucha insistencia. Lo mismo se pudo observar en otra clase:

Docente: Ahora vamos a pintar ¿ya? Guarden los materiales ¿ya?

Carlos: Profesora mi casita está bonito.

Docente: Guarden ¿ya? Guarden, ¿a ver?

Denilson: Yo no quiero.

Docente: Guarden ¿ya? tenemos que pintar. A ver, rápido guarden.

Marizela: La chiquita no está recogiendo.

Docente: Karen, recoge.

Elvis: Profesora, ya he recogido.

Docente: Muy bien. (CC / 8-5-03)

La docente da a conocer el motivo por el cual deben guardar los materiales con los que los niños están cumpliendo la actividad de juego y trabajo en sectores: “Tenemos que pintar” (nueva actividad correspondiente a un proyecto). Solo entonces los materiales son recogidos por los niños, quienes discuten sobre aquellos que lo hacen y los que no.

A partir de los ejemplos presentados, se descubre que tanto el inicio como el cierre de la actividad de “Juego y trabajo en sectores” son dirigidos por la docente, mientras que el desarrollo de dicha actividad es realizado con relativa autonomía por los niños y niñas, limitando sus intervenciones la docente cuando le solicitan o si lo encuentra necesario.

B) ACTIVIDAD DE PROYECTOS

Según la distribución del tiempo (vista en el horario de trabajo en la sección 4.2.3) esta actividad debe ser desarrollada inmediatamente después de la de castellano. Sin embargo, durante el tiempo que pude observar, no hubo clases de castellano, desarrollándose la actividad de proyectos después de la de formación o de la de “Juego y trabajo en sectores”. Los proyectos se desarrollaron a través de tres fases:

B.1. PROYECTOS: INICIO

La actividad de proyectos es iniciada por la docente y los niños recordando lo que realizaron el día anterior.

Docente: *Masuruxa kunsá lurawsnaxa*. [¿Qué hemos hecho ayer?]

Niños: Hemos hecho una casita.

Docente: Ah, ya. *Uta papil lustrita lurawsanaxa ¿janicha?* [Hemos hecho una casita de papel lustre ¿no es cierto?]

Edson: Yo he hecho bonito.

Ever: Yo he hecho más bonito.

Docente: *Jichhuruxa timpirampiwa manqanakasa samichañanixa ¿ya?* [Hoy día vamos a pintar con tempera nuestros productos].

Raúl: Profesora, mira el Diego.

Docente: A ver, *janiwa nuqasipxatati* [No se van pelear]. (CC / 5-5-03)

Un procedimiento semejante se pudo observar en otras clases, como se ilustra en el siguiente fragmento de transcripción:

Docente: Ayer ¿qué hemos hecho?

Denilson: Hemos pintado.

Docente: ¿Qué más?

Diego: Hemos pegado con lana.

Docente: Ah, ya. Hemos pegado con lana ¿nos ciertos? Hoy día, vamos a pegar con bolitas de papel figuras geométricas ¿ya?

Edson: Profesora, yo quiero pintar.

Docente: Otro día vamos a pintar ¿ya?

Diego: Profe, yo quiero jugar.

Docente. Después ¿ya? Ahora, todos, miren aquí. A ver ¿qué es esto? (CC / 22-4-03)

En ambos ejemplos, se puede ver que la docente -a través de preguntas- hace que los niños recuerden lo que se hizo el día anterior, lo cual permite, si corresponde, dar continuidad al proyecto en curso. De manera específica, en la primera transcripción presentada, los niños utilizan además criterios de apreciación como “bonito” o “más bonito” comparando sus trabajos. En el segundo extracto de observación, los niños

expresan actividades que quieren ejecutar diferentes a la planificada por la docente, postergando dichas propuestas para dar inicio al desarrollo del proyecto previsto.

B.2. PROYECTOS: DESARROLLO

Es en esta fase que se trabaja con los niños competencias específicas de las áreas de la estructura curricular según lo planificado por la docente. Dicha fase es iniciada como sigue:

Docente: Ahora, yo les voy a preguntar ¿ya? Primero, voy a preguntar al Raulito ¿ya? (muestra una silueta de árbol) Esto, ¿qué se llama, Raulito?

Raúl: Árbol.

Docente: ¿Qué se llama ha dicho?

Niños: Árbol...

Docente: Muy bien. Árbol se llama ¿nos ciertos? Ahora, vamos a preguntar a Denilson. Denilson ¿qué se llama esto?

Denilson: Casa.

Docente: ¡Ah! Casa. Ahora, vamos a preguntar a Coco ¿ya? (CC / 29-04-03)

Durante el desarrollo del proyecto, la docente recupera conocimientos previos de los niños, los cuales han sido aprendidos en la familia, en la comunidad o en el mismo centro educativo. En esta fase, la docente siempre utiliza materiales didácticos. Esto mismo se puede notar en el siguiente ejemplo:

Docente: *Awkinakama taykanakama ¿ch'uqi llamayxapxiti?* [Sus madres y sus padres ¿ya están cosechando papa?]

Carlos: Mm.

Docente: *¿Ch'uñu lurxapxiti?* [¿Ya están haciendo chuño?]

Silvia: No.

Docente. Ah, ya. *¿Kuna manq'anaksa apthapxapxixa, jani ukaxa janiracha apthapipkixa?* [¿Qué productos ya están cosechando o todavía no están cosechando?]

Denilson: Quinoa

Docente: ¡Ah! *jiwra. ¿Kunampsa?* [Quinoa, ¿qué más?]

Carlos: Papa.

Docente: ¡Ah! *ch'uqi* Muy bien. *Jichhaxa rixsutanaka uñt'apxañanixa ¿ya?* A ver, *aka ¿kamsatasa?* [Papa. Ahora, las ilustraciones vamos a reconocer. Este ¿qué se llama?] (La docente presenta una lámina de productos agrícolas, todavía enrollada).

Elvis: Papel.

Docente: *¿Kunasa samichatapachaxa?* [¿Qué estará dibujado?]. (CC / 6-05-03)

Esta fase es más amplia que la fase de inicio y cierre, por el mismo hecho de que los niños -guiados por la docente- realizan distintas tareas (lo cual se desarrollará en apartados posteriores).

B.3. PROYECTOS: CIERRE

La actividad de proyectos culmina con el recojo de materiales que utilizaron. La finalización es decidida por la docente:

Docente: Vamos a recoger en este cajón todo lo que ha sobrado ¿ya?

Carlos: Profesora, yo no he hecho sobrar.

Docente: Todos vamos a recoger lo que está sobre la mesa y lo que está en el piso ¿ya?

Diego: Yo también.

Marizela: Profesora, ¿esta lana?

Docente: Todo vamos a recoger.

Diego: ¿Este color también voy a guardar en el cajón?

Docente: Todo vamos a recoger ¿ya? (CC / 25-4-03)

Guardar los materiales, por parte de los niños, es entendido como una actividad individual (como aquel que “no hizo sobrar” y, supuestamente, ya nada tendría que hacer). Sin embargo, según la docente, todos están en la misma obligación de recoger. En otra oportunidad:

Docente: Todos han pegado en la pizarra sus trabajos ¿nos ciertos?

Diego: No se pega así.

Carlos: Así se pega.

Docente: A ver, vamos a guardar las témperas y las chapitas²⁷ ¿ya?

Edson: Profe, voy a comer mi pan.

Docente: Después ¿ya? Vamos ha recoger lo que han utilizado ¿ya?

Marizela: Profesora, este tiene pintura. (Mostrando una chapa)

Docente: Aquí échale ¿ya?

Marizela: ¿Aquí?

Docente: Sí. A ver, pásenme las chapitas que tienen témpera.

Diego: Profesora, yo voy a echar.

Docente: Ya. No vas a juntar con otro color. (CC / 6-05-03)

En síntesis, se observa que esta fase comprende, esencialmente, el recojo de los materiales donde la docente hace lo posible para que participen los niños. Además, aprovecha para que estos practiquen la disciplina del orden y de la organización luego de culminar la actividad de proyectos.

²⁷ Las tapitas metálicas de las botellas.

4.3.3.2. Organización del espacio

Las actividades de “Juego y trabajo en sectores” son cumplidas por los niños sobre todo en el lugar céntrico del aula, donde se encuentran las mesas con sus respectivas sillas, las cuales son utilizadas por los niños para trabajar con los diferentes materiales educativos.

Por ejemplo, se observó en una de las sesiones de clase lo siguiente:

La docente después del recreo, pide a los niños que trabajen con los materiales de cada sector. Estos se dirigen a los diferentes sectores: Raúl, Denilson, Diego y Josué eligieron el sector “*Lup’iña yatiqañani*” [Aprendamos a pensar] y trasladan a la mesa bloques de plástico (de construcción y lógicos). Trabajan mientras dialogan con la docente y entre ellos:

Diego: Josué, ven.

Denilson : Oy[e], estitos llevamos ¿ya?

Raul: Josué, trae acá ¿ya?

Denilson: Estitos.

Diego: Con estos vamos a hacer garaje.

Raúl: Ya, pe [pues].

Diego: Denilson, trae carritos

Denilson: Ya. (CC / 21-04-03)

Para las actividades de “Juego y trabajo en sectores”, los materiales didácticos se encuentran ubicados en los rincones determinados del aula, de donde los niños los trasladan expresando “llevamos” o “trae”. Esto mismo se puede observar en el siguiente fragmento:

Docente: Vayan *wawitas*, vayan ¿ya? Bájense juguetes ¿ya?

Marizela: Con estos jugamos ¿ya?

Virginia: Ollitas llevamos ¿ya?

Yesenia: Yo voy a llevar muñequita.

Virginia: Ya pe.

Marizela: Trae las ollitas.

Virginia: Ya estoy trayendo.

Marizela: Esas ollitas también vas a traer.

Virginia: Ya.

Docente: No van a bajar todito.

Virginia: Me está ganando. (CC / 06-05-03)

Se puede observar que la docente, al tiempo que sugiere a los niños que trasladen los materiales con los que trabajarán, les limita pidiéndoles que saquen solo aquellos que efectivamente utilizarán.

En los dos ejemplos presentados, se percibe que la actividad de “Juego y trabajo en sectores” cuenta con un *espacio establecido*. En el caso de la actividad de “Proyectos”, dicho espacio está organizado dependiendo del material empleado:

La docente y los niños ingresan al aula después de la formación. Los niños se sientan en las sillas que están ubicadas a tres metros de distancia de la pizarra, dispuestas en línea. La docente se dirige al lugar “*Yatichawijana chiqanchaña Yänakaja*” [Mis objetos para enseñar]; coge una lámina (enrollada en una bolsa de plástico transparente) que está sobre el estante, se dirige hacia los niños y comienza a preguntarles. (CC / 8-07-03)

En la transcripción presentada, las sillas han sido trasladadas del lugar céntrico a otro adecuado para el desarrollo de la actividad determinada y ya no son utilizadas las mesas. Esta organización se debe a que la docente y los educandos utilizan colectivamente un solo material para trabajar el contenido planificado.

Este tipo de organización del espacio se da generalmente cuando se utiliza láminas (como fue el caso en la anterior observación). En otra clase:

Docente: A ver, siéntense. Acasitos vengan. Después van a jugar ¿ya?

Niños: Ya...

Diego: El Coco no quiere sentarse.

Coco: Yo quiero sentarme con el Josué.

Docente: Hoy día, vamos a reconocer las partes de nuestro cuerpo ¿ya?

Niños: Ya...

Docente: A ver, escúchenme: ¿Qué es esto?

Niños: Papel.

Docente: ¿Qué estará dibujado?

Marizela. Profesora, mira el chiquito.

Docente: Diego, ven aquí ¿ya? A ver ¿qué habrá aquí?

Carlos: Dibujo.

Diego: Acaso. (CC / 25-04-03)

En contraste, cuando se utiliza material didáctico en forma individual, el espacio ocupado suele ser la parte céntrica del aula donde inicialmente están ubicadas las mesas con sus respectivos asientos. Así, en otra clase:

Los niños y la docente ingresan al aula. Los niños se ubican en cada mesa (cada una con cuatro sillas) de a dos o tres y, en algunos casos, de a uno por mesa. Docente y niños dialogan sobre la actividad que realizaron el día anterior.

Docente: Ayer ¿qué hemos hecho?

Niños: Hemos pintado flores.

Docente: Hoy día, vamos a pintar nuevamente varias flores. ¿De qué color quieren pintar?

Carlos: Rojo.

Docente: Carlos, vas a pintar de color rojo ¿ya? [Inaudible] Ahora, todos nos acomodaremos en estas mesas. Raulito, ven acá.

Raúl (dirigiéndose a Edson): Este es de mí.

Docente: ¡Raúl!

Raúl: El rojo es mío, ¡oy[e]!

Docente: A ver, nena, siéntate. Muy bien, vengan, vengan. Recorre, Raulito, recorre ¿ya?

Edson (a Raúl): Siempre eres así.

Docente: Ahora, aquí vamos a pintar ¿ya? A ver, Ever, siéntate. Ayer ¿qué hemos hecho? (CC / 9-5-03)

En este caso, la docente y los niños, ubicados en la parte céntrica del aula (donde están las mesas con sus respectivas sillas), pasan a ocupar dos mesas donde se les distribuye el material correspondiente y trabajan.



Algo semejante pudo observarse en otra clase:

Docente: A ver, todo ¿los juguetes han guardado?

Carlos: Profesora, mira el Diego.

Docente: Diego, ya no bajas [los juguetes]. A ver, ahora, siéntense ¿ya?

Niños: Ya...

Docente: A ver, siéntense, siéntense. ¿Qué hemos hecho ayer?

Raúl: Hemos cortado con tijera.

Docente: ¡Ah! Hemos cortado con tijera ¿nos ciertos? ¿Qué hemos cortado?

Diego: Pollitos.

Docente: Hoy día, vamos a pegar con lana a los dibujos ¿ya?

Niños: Ya...

Diego: Profe, yo quiero escribir.

Docente: Después vas a escribir ¿ya? Ahora, vamos a sentarnos todos en esta mesa ¿ya? A ver, todos, acomódense en esta mesa.

Marizela (dirigiéndose a Karen): Nenita, ven aquí.

Karen: Ya, pe.

Docente: Ahora, vamos trabajar ¿ya? ¿Qué se llama esto?

Niños: Palo.

Docente: Ah, palo. Muy bien. A cada uno, les voy a dar dos palitos y ustedes me van a decir cuál es grande y cuál es pequeño ¿ya?

Diego: Profe, a mí primero. (CC / 25-04-03)

El espacio de trabajo no siempre está listo para iniciar la actividad de proyectos, sino que es acomodado por la docente y los alumnos a medida que se van desarrollando las actividades pedagógicas, como se puede notar en la siguiente observación, cuando los niños estaban sentados cerca de la pizarra:

La docente comunica a los niños que trajo animales de barro cocido para que los identifiquen. Luego, indica a los niños que se trasladen al lugar donde están ubicadas las mesas, en parte la central del aula.

Docente: *Ukatakixa jichhaxa khha chiqaru sarañani ¿ya? Qunt'asipxma ukharuwa, nayaxa apst'ajaxa alatanakxa, uñakipt'añaniwa ¿ya?* [Para eso, ahora iremos allá ¿ya? Siéntense ahí. Ahora, yo voy a sacar lo que he comprado: vamos a observar ¿ya?].

Los niños y la docente se ubican en una mesa con sus respectivas sillas. A continuación, la profesora muestra una caja de cartón... (CC / 7-5-03)

En resumen, las estrategias de utilización del *espacio*, por parte de la docente, varían según el tipo de actividad dependiendo de las tareas que se desarrollan en “Juego y trabajo en sectores” (en un mismo lugar en el aula), o de los materiales que se utiliza en los “Proyectos de aprendizaje” (en diferentes lugares en el aula).

4.3.3.3. Presentación de los materiales educativos

Para trabajar las áreas y competencias planificadas, la docente, antes de presentar el material seleccionado (como se vio en el apartado anterior 4.3.3.1, punto B.1), procura que los niños recuerden lo que realizaron el día anterior y/o comunica la actividad que ahora desarrollarán; luego, inician esta actividad organizándose en el espacio del aula que corresponda; finalmente, pasa la docente a la presentación del material educativo preparado para dicha actividad.

Para ilustrar esto, veamos el siguiente ejemplo donde la docente tomó, del sector “*Yatichawijana chiqanchaña yanakaja*” [Mis objetos para enseñar], una lámina enrollada y preguntó:

Docente: *¿Akaruxa kunsá apanpachatxa? ¿Yatiña munapxtati? ¿Kunapachasa, a ver?* [Aquí: ¿qué habré traído? ¿Quiéren saber? ¿Qué será, a ver?]

Niños y niñas: Papel.

Docente: ¡Ah! Papel. *Llawthapitapiya. Papilaxa ¿isk'akiti, jach'acha?* [Está envuelto. El papel, ¿es pequeño o grande?]

Niños y niñas: Papel.

Docente: *Wali jach'arakisa. Jach'a sapxma awira. Wali jach'a.* [Bien grande es, pues. Grande, digan, a ver: bien grande]

Niños y niñas: *Jach'a.* [Grande]

Docente: ¿Ya ves? *Jach'a. Akaxa jach'a laphiya.* [Grande. Este pepel es grande].
(CC / 8-07-03)

En este caso, la docente a través de preguntas hace que los niños se interesen por el material y pide que lo identifiquen. Luego, les impulsa para que describan las características que presenta el material. Los niños no responden correctamente; frente a la repuesta dada, la docente les ayuda sugiriéndoles los términos grande y pequeño, luego pidiéndoles que repitan uno de estos términos.

En otras ocasiones, cuando los niños no dan con la respuesta que espera la docente, esta no da a conocer dicha respuesta, sino que continúa sosteniendo el material y preguntando hasta que los niños acierten:

La docente muestra lana torcida y pregunta a los niños por el color de la lana:

Docente: ¿Qué color es esta pita?

Elvis: Rosado.

Docente: ¿Qué color es?

Carlos: Mm... Verde.

Raúl: Azul.

Edson: Anaranjado.

Docente: A ver, a ver, ¿qué color es?

Edson: Rojo.

Niños: Rojo

Docente: ¡Ah! Muy bien, rojo. Rojo, ¿nos ciertos? Ahora, con esta pita vamos a adornar bonito la tarjeta ¿ya? (CC / 9-5-03)

Durante el desarrollo de las actividades (llamadas significativas) del proyecto de aprendizaje, la presentación de material se da cada vez que hay un nuevo recurso con el que se va a trabajar, dependiendo esto de las acciones que la docente haya planificado en dicho proyecto. Esta presentación, sin embargo, no se da de la misma manera, sino que, en el primer ejemplo, combina la respuesta de los niños con la sugerencia y, en el segundo, espera la respuesta de aquellos.

4.3.3.4. Señalización de ilustraciones

Esta es una de las estrategias empleadas por la docente para motivar la participación de los niños; se la utiliza generalmente cuando se va a trabajar con material impreso o gráfico. El material impreso suele presentar imágenes y texto escrito, este último es leído por la docente mientras los niños escuchan; en tal caso, la docente promueve la

intervención de los niños señalando las imágenes y haciendo que estos participen individualmente:

Docente: Acá dice: “Las frutas son frescas, muy ricas y nos alimentan para estar siempre sanos. Si no comemos frutas y hortalizas crudas, nos enfermamos con facilidad” ¿Qué hay que comer, dice, Edson?

Coco: Tuna.

Docente: ¿Después?

Niños: Piña.

Docente: ¿Esto, qué es? (Señalando una fruta)

Niños: Uva.

Marizela: Este... es plátano, plátano.

Docente: A ver, Silvia, ¿esto?

Silvia: Plátano.

Docente: Plátano ¿nos ciertos? Diego, ¿esto?

Marizela: Pera.

Docente: Muy bien. (CC / 11-7-03)

Algo semejante se observó en otra sesión de clase:

Aquí, la docente utiliza la señalización para que los niños participen e identifiquen una ilustración. Utiliza igualmente la señalización al empezar a leer, indicando con el dedo el texto escrito (en el momento en que expresa: “Acá dice”).



En las actividades de señalización, se ha observado también que la docente fomenta una participación de manera grupal. Para ello, señala la imagen y lanza la pregunta para todo el grupo:

La docente coge el texto que Diego ha traído del sector *Ullaña yatiqañani* [Aprendamos a leer]. Abre el texto, señala con el dedo una de las imágenes y pregunta a los niños respecto a lo ilustrado.

Docente: Este, ¿quién es?

Niños: Zorro.

Docente: ¿Este? (Señalando otro animal)

Niños: Zorrino.

Docente: ¡Ah! Zorrino. Muy bien. ¿Adónde quieren llegar el zorro y el zorrino? ¿Adónde querían llegar?

Niños: A la luna. (CC / 13-5-03)

De esta manera, la docente mantiene a los niños activos y atentos durante el uso de materiales que no son manipulados por ellos, sino simplemente observados. La señalización no siempre se da con el dedo, sino con un instrumento como el puntero:

Docente: *Jichaxa uñt'añaniwa kunanakasa lipkat'ayataysna ¿ya?* [Ahora, vamos a identificar lo que hemos pegado (en el franelógrafo)] (Los niños comienzan a identificar las siluetas desde sus asientos antes de que la docente empiece a señalarlas).

Ever: Árbol.

Carlos: Casa.

Marizela: Árbol.

Docente: A ver, a ver, *mã qawayata qallt'añanixa ¿ya?* *Nayaxa aka lawampi siñalt'ajaja y jumanakasti sutipa arst'anipaxataxa.* A ver *qallt'añani ya.* *Akaxa, ¿kunasa?* [En orden vamos a empezar. Yo voy a señalar con este palo y ustedes van a decir su nombre (de la silueta). A ver, vamos a empezar. Este, ¿qué es?]

Niños: Casa.

Docente: ¡Ah! *Uta. Uta sapxma ¿a ver?* [Casa. Digan casa]

Niños: *Uta.*

Docente: Muy bien. *¿Akasti?* [Este]

Ever: Árbol.

Docente: ¡Ah! *Quqa. Quqa sapxma ¿a ver?* [Árbol. Digan árbol]. (CC / 29-4-03)

Es curioso descubrir que algunos niños, antes que la docente les pida, identifican ya las siluetas pegadas en el franelógrafo. El uso del puntero se puede igualmente observar en el siguiente ejemplo:

La docente señala con el puntero las figuras geométricas ilustradas en una cartulina.

Docente: Este, ¿qué es, a ver?

Carlos: Redondo

Docente: Muy bien, redondo ¿nos ciertos? Este, ¿qué es, a ver?

Diego: Cuadrado.

Docente: ¿Cuadrado? A ver, ¿qué se llama?

Ever: Cuadrado.

Docente: Este se llama rectángulo. A ver, este ¿qué se llama?

Marizela: Cuadrado.

Docente: ¿Cuadrado? Este se llama rectángulo. Este, ¿qué se llama, a ver? Recuérdense ¿a ver?

Niños: Rectángulo. (CC / 21-4-03)

El puntero no siempre es utilizado solo por la docente para que los niños identifiquen las ilustraciones, sino que los niños también acceden al uso de dicho instrumento a pedido de ella: "A ver, Diego, *jumaraki siñalt'ma, a ver Jumaraki. ¿Kawkhitasa lago Titikakaxa? Jalla ukawjitapiya. Jichhaxa jumaraki.* Elvis, *siñalt'ama lago titicaca ¿ya?*"

[Diego, tú también señala, tú también. ¿Dónde es el lago Titicaca? Sí, esa parte es. Elvis, ahora tú también, señala el lago Titicaca ¿ya?] (CC / 8-7-03). Se puede ver que, cuando los niños utilizan el puntero, los papeles se invierten: es la docente quien expresa el nombre del dibujo y los niños los que señalan con el puntero. En este caso, los procesos de enseñanza y aprendizaje se dan en forma individual.



En los ejemplos presentados anteriormente, las preguntas de la docente van dirigidas a todo el grupo de niños provocando respuestas tanto en forma individual como grupal. En los ejemplos presentados, el puntero es utilizado cuando se trabaja con láminas, mientras que el dedo es utilizado con los libros.

En síntesis, la señalización es una estrategia que utiliza la docente para motivar la participación de los niños durante el uso de material impreso y gráfico. Para esto, ella suele utilizar su dedo o el puntero como instrumentos que dirigen la atención de los niños hacia la ilustración o texto escrito elegidos.

4.3.3.5. Estimulación

Esta estrategia consiste en motivar al niño para que ejecute las acciones correspondientes a las diferentes actividades pedagógicas, sobre todo las relacionadas con la elaboración del material. Algunos niños, mientras avanzan en la confección de este material, lo muestran a la docente, quien los estimula expresando repetidamente “muy bien”, en una de las actividades del proyecto en el que trabajaron las características que les diferencia entre el hombre y la mujer:

Karen (pega con lana picada la ilustración de una niña): Profesora, ya voy a terminar, poquito nomás me falta.

Docente: Ya, ya. Muy bien. Termina, termina. Después, su faldita con otro color de lana vas rellenar ¿ya?

Carlos (muestra el avance de su trabajo): Profesora, mira.

Docente: Muy bien. Sigue trabajando ¿ya? No te vas pasar de ésta línea, hasta esta línea nomás vas pegar la lana ¿ya?

Diego (pega con lana picada el polo del diseño de un niño): Profesora, ya he terminado.

Docente: Ah, ya. Muy bien. Ahora, con otro color de lana vas rellenar su pantaloncito ¿ya?

Marizela: Profesora, mira.

Docente: Muy bien. Sigue trabajando.

Marizela: Ya no tengo goma.

Docente: Ah, ya. Te voy a aumentar ¿ya?

Carlos: Profesora, me está quitando lana.

Docente: A ver, sin pelear. (CC / 25-4-03)

El refuerzo oral “muy bien” es utilizado por la docente tanto durante el proceso de confección de material, como en la finalización del mismo. Esto, incluso si el trabajo del niño no se ajusta enteramente a lo esperado por la consigna, como fue el caso de algunos niños que, en cierta ocasión, no lograron recortar correctamente una figura.

La docente entrega a los niños flores de distintos tamaños para que recortan y peguen en la cartulina de acuerdo al tamaño.

Elvis: Yo sé cortar.

Docente: ¡Ah! Ya, muy bien.

Carlos: Yo también.

Karen (dirigiéndose a la docente): Tía, ya está. Mira.

Docente (dirigiéndose a Raúl): A ver, agarra así. Muy bien, Raulito. Está bien, está bien; muy bien, Raúl. ¿Ya ves? Ahora, de este lado también [recorta la flor] ¿ya?

Carlos (mostrando su trabajo): Profesora, mira.

Docente: ¡Ah! Muy bien. Ahora, esto puedes cortar.

Algunos niños recortaron una parte de la flor; otros, solo lograron recortar una forma cuadrada alrededor de la flor. (CC / 8-5-03)

Cuando el niño muestra su avance o el producto ya culminado, la docente sigue enunciando “muy bien”. Este refuerzo oral constituye, para la docente, una estrategia que es utilizada, no solo para apreciar el trabajo de los niños, sino para impulsarles a continuar las actividades que les permitirán desarrollar las capacidades previstas en la planificación del proyecto de aprendizaje.

4.3.3.6. Interrogantes orales

Durante el uso los materiales didácticos en los procesos de enseñanza, las interrogantes orales constituyen una de las estrategias utilizadas con mayor frecuencia por la docente, las cuales le permiten:

- Recurrir a los conocimientos previos
- Mantener la atención de los niños y niñas
- Evidenciar la comprensión del tema trabajado
- Obtener información sobre el desarrollo de las actividades del proyecto
- Obtener respuesta respecto a la culminación de los trabajos

A continuación, se analiza algunas observaciones de clase relacionadas con esta estrategia de interrogación oral.

¿Kunasa akaxa?

Durante la presentación de material didáctico, esta pregunta permite a la docente recurrir a los *conocimientos previos* de los niños y niñas respecto al material y, a partir de ello, dar continuidad a las actividades planificadas en el proyecto de aprendizaje, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo, donde los niños desarrollan la capacidad de descripción:

La docente muestra una caja de cartón cuadrada de aproximadamente 30 cm de lado. Abre la cajita y saca uno de los animales de barro cocido; lo muestra y pregunta:

Docente: *¿Kunasa akaxa? ¿uñt'apxtat?* [¿Qué es esto? ¿Conocen?]

Juan: *Waka.* [Vaca]

Docente: ¡Ah! *Waka. Akaxa, ¿kunapachasa? A ver, ¿kunsatasa?* [¡Ah! Vaca. Esto, ¿qué será? A ver, ¿qué se llama?]

Denilson: Burro.

Docente: ¡Ah! Burro. *Nayaruxa mamitajawa yatichirixa, asnu satawa sasa.* A ver, *¿kamsatataynasa?* [Mi mamá me enseñó que se llama asno. A ver, ¿qué se había llamado?]

Niños: *Asnu.* [Asno]

La docente va mostrando uno por uno los animales de barro cocido que trajo en la caja y, posteriormente, los niños describen para qué sirve y qué provee cada uno de ellos. (CC / 7-5-03)

La docente dirige la pregunta *¿kunasa akaxa?* [¿qué es esto?"] en forma grupal y las respuestas son respondidas por los niños en forma individual, dependiendo cuál de ellos reconoce primero el material. En otros casos, la docente presenta el material y lanza la pregunta a todo el grupo; si no obtiene la respuesta esperada, interroga individualmente, como se puede notar en el siguiente ejemplo cuando la docente muestra a los alumnos siluetas de un niño y de una niña para trabajar una de las actividades del proyecto sobre los derechos del niño y de la niña:

Docente: *¿Kunasa akaxa? ¿kunasa akaxa, a ver? [¿Qué es esto? ¿Qué es esto, a ver?]*

Marizela: Chiquita.

Docente: ¡Ah! Chiquita. *Mã imillitarakisa diwujst'atxa. ¿Kunasa diwujt'ataxa, a ver? [Una niña está dibujada, ¿quién está dibujada?]*

Niños: Chiquita.

Docente: *Imilla sapxma ¿a ver? [Digan: niña]*

Niños: Imilla. [Niña]

Docente: Muy bien. *¿Akasti kunarakisa? ¿kunasa akaxa, a ver? Raúl, ¿kunasa akaxa? [¿Qué es esto? ¿Qué es esto? Raúl, ¿qué es esto?]*

Raúl: Mm...

Docente: Juan *¿kunasa? A ver, Marizela: ¿kunasa? Yuqalla ¿janicha? Yuqalla sapxma ¿a ver? [¿Qué es esto? ¿Qué es esto? Niño ¿no es cierto? Digan niño]*

Niños: *Yuqalla (CC / 5-5-03)*

En el ejemplo presentado, se puede ver que los niños no siempre identifican inmediatamente las siluetas, llevando esto a la docente a repetir una y otra vez la pregunta “¿qué es esto?” hasta que, finalmente, menciona el nombre de los niños para que identifiquen la ilustración. Esta pregunta permite a la docente no volver a repetir lo que los niños ya saben.

¿Con quién vivía el pececito Juaninco?

Un segundo tipo de preguntas realizadas por la docente permite comprobar si el niño está atento a la actividad que ella efectúa, así como evidenciar su comprensión respecto al tema que se está desarrollando. Este tipo de pregunta es, principalmente, realizado cuando se utiliza material impreso:

La docente comunica a los niños que van a leer el cuento “El pececito Juaninco”.

Docente: Vamos a leer. A ver, escuchen, vamos a leer ¿ya? Así dice acá: “Juaninco era un pececito que vivía con sus padres en una linda pecera...”

Mientras la docente lee el texto, los niños se mantienen en silencio unos segundos mirando el libro; luego, algunos dirigen la mirada a otros lados. La docente, señalando la ilustración con el dedo, dice a uno de los niños distraídos: “¡Mira!” Y continúa leyendo:

Docente: “... que tenía en la sala de una casa, en la cual también vivía un gato”.

Una vez que la docente termina de leer el párrafo de texto, pregunta a los niños:

Docente: ¿Con quién vivía el pececito Juaninco?

Edson: Con gato.

Diego: Con sus padres.

Docente: ¡Ah! Con sus padres vivía, pe [pues]. ¿Cuál es su papá? ¿A ver?

Raúl: Papá es esto (señala uno de los peces grandes).

Docente: Vamos a voltear la hoja, ¿ya? “Pero Juaninco, como todos los niños, era curioso y quería ver qué había fuera de su casita...” (CC / 13-5-03)

En el ejemplo presentado, la docente invita a todos los niños a leer el texto. Cuando alguno se distrae, le llama la atención (“¡Mira!”) Luego de terminar de leer un párrafo, pregunta sobre lo leído a todo el grupo, respondiendo solamente dos niños en forma individual. Se ha observado también casos en que los niños responden casi todos en grupo:

La docente abre un texto donde hay ilustraciones de animales y aves. En la parte superior de la página, dice: “Los animales”. Los niños identifican las imágenes y luego la docente lee el texto.

Docente: A ver, vamos a leer: acá, ¿qué dice? A ver... Escuchen un ratito; escuchen, a ver. Así dice: “Los animales no necesitan usar ropa para cubrirse como nosotros, porque tienen su cuerpo cubierto, ya sea con pelos como perros y gatos, con plumas como las aves o con lanas como las ovejas”. ¿Ves? Nosotros, ¿qué tenemos?

Niños y niñas: Chompa, ropa.

Docente: La ovejita, ¿qué tiene?

Niños: Lana.

Docente: Lana. ¿La alpaquita?

Niños: Lana.

Docente: ¡Ah! Lana, también. El pollito, ¿qué tiene? A ver, ¿qué tiene? Acá, hemos leído pues: pluma ¿nos ciertos? (CC / 10-7-03)

Los niños reaccionan en conjunto generalmente cuando el tema tratado se relaciona con su medio cultural.

En los ejemplos presentados y en otras sesiones de clase se ha observado que la docente aprovecha los libros para inculcar el hábito de lectura y su correspondiente comprensión.

En resumen, este tipo de preguntas suele dirigirse a todo el grupo, como se puede evidenciar en las dos versiones presentadas, pudiendo obtenerse respuestas individuales o grupales. La emergencia de estas últimas parece estar condicionada a su pertinencia respecto a los *conocimientos previos* de los alumnos y a su contexto cultural. Del mismo modo, estas preguntas permiten a la docente mantener la *atención* de los niños; esto es particularmente necesario, en la medida en que los niños, en este tipo de situaciones didácticas, no tienen acceso a la manipulación del material, sino que simplemente lo observan y escuchan lo que la docente lee o explica.

¿Kunsa lurasktaxa?

En el desarrollo de actividades educativas con materiales didácticos (estructurados o no), la docente utiliza este tipo de pregunta para informarse sobre el avance de los

niños. Esto tiene lugar durante las actividades de juego y trabajo en los diferentes sectores del aula:

Docente: Carlos, ¿*Kunsa lurasktaxa?* [¿Qué estás haciendo?]

Edson: Casita para las llamas estamos haciendo.

Docente: Ah, ¿*uyti lurasipkta?* [¿Están haciendo corral?]

Carlos: Edson, uno más vamos poner ¿ya?

Edson: Ya, ya.

Docente: ¿*Aka uywanaka ikiskiti?* [¿Están durmiendo estos animales?]

Edson: No.

Docente: ¿*Kunsa lurasipkta?* [¿Qué están haciendo?]

Edson: Ya están despiertos.

Docente: Ah, ya. Yosvely, ¿*kunsa luraskta?* [¿Qué estás haciendo?]

Yosvely: Profesora, mira la ovejita. (CC / 8-5-03)

La docente, por medio de la pregunta “¿*Kunsa lurasktaxa?*” [¿qué estás haciendo?], se informa, no solo respecto al avance del niño en la actividad que realiza, sino también sobre las características de dicha actividad a través de los materiales que utiliza. La pregunta generalmente es dirigida en forma individual; esto, porque cada niño ejecuta una sub-actividad particular, la cual forma parte de la actividad principal trabajada en grupo. Esto se ha observado en el período correspondiente a “Juego y trabajo en sectores”, como en la siguiente clase donde los niños realizaban una actividad de construcción:

Coco: Con estos, voy hacer la carretera ¿ya?

Josué: Ya.

Docente: Josué ¿qué estás haciendo?

Josué: Puente.

Docente: Ya ¿estás terminando?

Josué: Sí. (El puente que construyó Josué no está al nivel de la carretera)

Coco: Muy alto es [el puente], no va pasar el carro.

Josué: Por acá va a pasar, pe.

Docente: Ever, ¿*kunsa luraskta?* [¿Qué estás haciendo?]

Ever: Ah...

Docente: ¿*Kunsa lurasktaxa Ever?* [¿Qué estas haciendo Ever?]

Ever: Garaje.

Docente: Ah, garaje. *Kawkchhapiri aututakira lurtasti.* [¿Para cuál de los autos estás haciendo?]

Ever: Para esto. (CC / 27-3-03)

En este caso, los tres niños forman un grupo y trabajan con los materiales del sector “Aprendamos pensando” cumpliendo la actividad de construcción. Al interior de esta

actividad principal, cada uno tiene su propia sub-actividad: uno de ellos construye un puente, el otro hace un garaje para la movilidad. La docente, al preguntar *¿kunsa luraskta?* obtiene información de lo que realizan los niños con los materiales que eligieron, estrategia que permite a la docente asegurar un seguimiento al trabajo de sus alumnos.

¿Tukuyxtati?

Hacia el final de una actividad, ya sea de elaboración o de uso de material didáctico, la docente utiliza con frecuencia esta pregunta para verificar el cumplimiento del trabajo de los niños y, si es necesario, hace notar lo que les falta o les da alguna indicación complementaria que les permita terminar su actividad. Veamos esto en el siguiente extracto de observación de clase:

Los niños colorean seis flores diseñadas en una hoja.

Denilson: Profesora, ya he terminado.

Docente: Muy bien. Carlos termina ya. Ah ya, te falta poquito ¿nos ciertos?
Marizela, ¿has terminado?

Marizela: Este papelito nomás ya me falta.

Docente: Ah ya, muy bien. Has terminado, ¿nos ciertos?

Raul: Ya he terminado.

Carlos: Yo también.

Docente: A ver, Carlitos, ¿has terminado? Ah ya, muy bien, has terminado. Ahora, estas bolitas de papel vamos a pegar con goma en estos dibujos, ¿ya? (CC / 20-4-03)

Esta interrogante es utilizada en todas las clases, lo cual se puede igualmente ilustrar en otra que tuvo lugar un par de meses más tarde:

Los niños colorean el diseño del mapa del Perú con la división de sus departamentos.

Docente: *¿Tukuyxtati?* [¿Has terminado?]

Coco: Me falta.

Docente: *Mask'akiwa faltxtamxa. ¿Ukhitxa tukuyawxtati?* Ya está. [Un poco, nomás, te falta: esa parte, ¿ya has terminado?]

Verónica (queriendo ya salir): Profesora, vamos.

Diego (señalando a la docente el trabajo de Verónica): Le falta.

Docente: Mm... *Akanaka apthapixma, ¿ya?* [Recojan estos, ¿ya?] (Pide a los niños recoger los lápices de color) (CC / 9-7-03)

Ambas versiones presentadas muestran con claridad la utilización de la interrogante "*¿tukuyxtati?*" [¿has terminado?], por parte de la docente, para verificar la culminación de las diferentes actividades de aprendizaje. En la segunda observación, se descubre

además la participación de un niño (Diego) en la verificación de dicha culminación respecto a una compañera suya (Verónica)

Se ha ilustrado cómo las diferentes estrategias de interrogación oral descritas (empleadas por la docente en el uso de los materiales didácticos) facilitan el desarrollo de las competencias propuestas en la ECBEI dentro del enfoque de EBI, donde el papel desempeñado por la docente resulta fundamental. Esto se expresa, en particular, en un documento de la Dirección General de Educación Indígena (1996: 40) y en la guía de la docente dentro del enfoque de EBI (Ministerio de Educación 2001: 12), cuyas citas fueron dadas en el punto 3.6.1 sobre el tema “importancia de los materiales didácticos” en el capítulo de fundamentación teórica.

Corresponde pues a la docente ver las maneras o formas de explotar el material educativo, material cuya pertinencia depende de la contextualización cultural que ella promueva.

4.3.3.7. Utilización de recursos de la naturaleza

En los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuando son utilizados los recursos naturales y los objetos que forman parte del contexto de la comunidad de los niños, la docente se restringe a indicar o preguntar. Una vez, los niños y la docente salieron de paseo al campo, donde trabajan con terrones la diferencia de tamaños:

Docente: Akawjaru apanipxma. Taqina, taqina akawjaru apanipxama [Acá traigan. Todos, todos traigan acá]

Silvia: Profesora, el Raúl no está recogiendo.

Docente: Raúl, *apanmaya khulanaka* [trae terrones].

Raúl: Profe, ya estoy trayendo.

Docente: *Jichhaxa jisk'a khulanakxa lakhhaxatawa jach'anakata* ¿ya? [Ahora, los terrones pequeños van a separar de las grandes]

Niños: ¡Ya!

Docente: *Ratukipi lakhaxataxa*. [Rápido van a separar]

Denilson: Profesora, la Yesenia está jugando.

Docente: A ver, Yesenia *yanapitawa lakhañxa*. ¿*Tukxapxtati?*, ¿*Tukuxapxtati?* [Vas a ayudar a separar. ¿Han terminado ya? ¿han terminado ya?]

Niños: ¡Sí!

Docente: *Kawchhapirisa jach'anakaxa*. [¿Cuáles son grandes?]

Carlos: Aka.

Niños: ¡Este!

Docente: ¡Ah! *Ukchhapiriwa* ¿no? ¿*Kunasa?* [Ese, es ¿no? ¿Qué es?]

Niños: Grande.

Docente: ¡Ah! *Jach'a*. *Jach'a sapxama*, ¿a ver? [Grande. Digan grande]

Niños: *Jach'a*. [Grande] (CC / 23-4-03)

Esta sesión de clase permite a los niños trabajar movilizándose y en grupo, al tiempo que cumplen con la indicación de la docente (a pesar de que algunos no quieren participar). Cuando los recursos del contexto son utilizados en las actividades pedagógicas, la docente recurre mayormente a las preguntas, lo cual se ha podido observar en el anterior ejemplo y puede igualmente verse en el que se presenta a continuación:

Docente: *Uwijanaka, wakanaka, ¿kunampsa utjchituxa?* [Ovejas, vacas, ¿qué más tenemos?]

Juan: Llama, asnu [asno].

Docente: *Asnuxa, ¿kunanaksa kumunaqixa? ¿kunsa asnuxa aptuxa, a ver?* [El burro, ¿qué lleva? ¿qué lleva el burro?]

Coco: Olla.

Denilson: Saco.

Docente: ¡Ah! *Sakunakwa asnuxa kumunaqixa. ¿Uwijasti, kunatakisa mamitanakamaxa uywaspachaxa?* [El burro carga sacos. Sus madres, ¿para qué crían la oveja?]

Coco: Para comer.

Docente: *¿Kunanaksa phayasnaxa?* [¿Qué platos preparamos?]

Denilson: Caldo, chicharrón.

Docente: *¿Kunanakampsa? ¿Wakatxa, kunsa chawqsna?* [¿Que más? ¿Qué ordeñamos de la vaca?]

Niños: Leche.

Docente: *Lichxa, ¿kunaptaysnasa?* [¿En qué convertimos la leche?]

Juan: Quisu [Queso]. (CC / 7-5-03)

En respuesta a preguntas que hace la docente, los niños desarrollan competencias específicas describiendo y dando a conocer aspectos correspondientes al entorno natural de su propia comunidad.

4.3.4. Actividades que realizan los niños con los materiales

En las clases observadas, se ha podido identificar dos principales tipos de actividades que desarrollan los niños, según que estos se limiten a acatar instrucciones dadas por la docente o que trabajen con relativa autonomía. Las primeras, desarrolladas durante las diferentes actividades de los *proyectos de aprendizaje*, guardan estrecha relación con las actividades de la docente ya vistas en apartados anteriores, por lo cual no se las retomará aquí. Centraremos ahora la descripción y el análisis en el segundo tipo de actividades.

4.3.4.1. Actividades autónomas y socialización

Estas actividades se desarrollan en el espacio de “juego y trabajo en sectores”. En ellas, juega un papel importante el desarrollo de la autonomía de los niños, quienes

tienen la responsabilidad de planificar y de cumplir dichas actividades.

La planificación consiste en determinar la actividad que se va a desarrollar al interior de un sector determinado, así como los materiales (concretos estructurados o no estructurados) que se utilizará y la mesa en la que se va a trabajar (por lo general, los niños no necesitan comunicar su planificación a la docente). Luego, los niños ejecutan lo planificado. En una entrevista, la docente sintetizó en términos generales este procedimiento:

Los materiales educativos son utilizados por los niños desde que entran a la clase. Para utilizar los materiales, ellos mismos deciden en qué sector trabajar. En esos sectores, trabajan con materiales como bloques lógicos que son: cuadrados, rectángulo, círculo (...) Cada niño elige el material que le gusta. (E. Docente / 13-05-03)

Aquí, se ha notado que las niñas y los niños no realizan las mismas actividades, como por ejemplo las referentes a construcción, que son realizadas por los niños, mientras que las de los quehaceres del hogar son cumplidas únicamente por las niñas (esto se verá más adelante con mayor detalle). Para cumplir las actividades mencionadas, Los educandos se organizan en pequeños grupos.

Mientras los niños ejecutan la acción planificada con los materiales que han elegido, la docente, a través de preguntas, va reforzando o enseñando algunas competencias planteadas en la estructura curricular. A partir de la cita presentada, se observa que los niños cuentan con un espacio donde tienen la oportunidad de elegir el tipo de material que necesitan utilizar en sus procesos de aprendizaje.

A continuación, se describe primeramente la organización de grupos y, posteriormente, los diversos tipos de actividades que los niños y niñas desarrollan en los diferentes sectores.

“Con ella voy a jugar”

Los niños y las niñas eligen a una compañera o compañero para compartir el espacio de “Juego y trabajo en sectores”. Esto se efectúa antes de trasladarse a uno de los sectores para transportar materiales o durante el traslado.

Después de escuchar la comunicación de la docente respecto a la hora de juego y trabajo en sectores, algunos niños se quedan parados o sentados frente a sus mesas, mientras los otros ya están trasladando los materiales de los rincones de trabajo. Son estos últimos lo que toman la iniciativa para elegir a los integrantes de su grupo:

Marizela: Ven aquí, aquí.

Docente: A ver, a ver ¿quién es?

Marizela: Nena.

Docente ¡Ah! Nena.

Marizela: Está solita la nena.

Docente: Sí, solita está.

Marizela: Con ella voy a jugar.

Docente: Ya. A ver, Denil, ¿qué es esto?

Denilson: Llanta.

Docente: Miren, a ver. ¿Qué parece, a ver? (CC / 11-7-03)

En esta versión expuesta, se puede percibir que una de las niñas decide trabajar con su compañera que aún no ha decidido con quién asociarse. Respecto a la elección del integrante del grupo, se ha observado que generalmente la integración es con niños o niñas del mismo sexo. En una oportunidad, se observó la intervención de la docente en la conformación de grupos, quien sugirió la formar un grupo mixto:

Docente: ¿Con quién vas a jugar? Busca tu pareja.

Raúl. Voy a jugar...

Docente: ¿Con quién? Escoge, por eso te voy a dar [una pelotita de plástico].
¿Con quién, a ver? ¿O con la nena?

Raúl: No.

Diego: Yo voy a jugar con él.

Docente: Ya, ya. Vayan a jugar, no van a aplastar ¿ya? Vayan, vayan. A ver Edson, ¿con quién vas a jugar?

Coco: Con el Alex.

Docente: Ya, ya. Ahí esta llévate. (CC / 10-7-03)

La sugerencia de la docente de conformar un grupo mixto no fue aceptada por el niño, quien inmediatamente eligió a un compañero para compartir el material.

Se podría decir que en la formación de grupos tiene que ver el tipo de material utilizado²⁸, sin embargo en esta oportunidad los materiales eran del mismo tipo (pelotas de plástico) para todos, presentándose la misma tendencia a formar grupos separados por sexo.

“¿Quiénes quieren jugar acá?”

Los niños, para cumplir las actividades con los materiales de los rincones de trabajo, no siempre eligen directamente a los integrantes del grupo que van a formar, sino que abren la posibilidad a sus compañeros para que ellos mismos se pronuncien preguntando: “¿Quiénes quieren jugar acá?” Esta invitación se da una vez que la docente dice a los niños: “Ahora, un ratito vamos a jugar en los sectores, cada uno

²⁸ Como se vio anteriormente que las niñas preferían los materiales del sector hogar, mientras que los niños acaparaban los del sector de construcción.

elijan un sector ¿ya?, vayan *wawitas*". Dicho esto, los niños se organizan:

Profesora: Bajense juguetes, ¿a ver?

Coco: ¿Quiénes quieren jugar acá?

Diego: Coco, ¿conmigo más jugamos?

Coco: Ya.

Diego: Denil ven.

Coco: Yo me voy a llevar la llama. Trae vacas.

Denilson: ¿Esto?

Coco: Ese pavo real más.

Diego: Ja ja ja. Nos hemos chapado [agarrado] la jarra.

Verónica (dirigiéndose a la docente): No me quiere dar la jarra.

Diego: No hay, Denilson, acá.

Verónica: Profesora, mira.

Docente (mostrándole otra jarra): Ahí está ¿ya ve?

Diego: ¿Quiénes más quieren jugar acá?

Coco: Mira profesora.

Docente: Mira pues, se ha roto. No vas a botar ¿ya? Mira pues, el patito se ha roto. Con cuidado van a llevar ¿ya?

Verónica: Es mío.

Coco: No, es mío.

Docente: Coco, allá hay otro. (CC / 12-5-03)

En la información que se presenta, se puede notar que la invitación para integrar en el grupo algunas veces es "abierta", sobreentendiendo, sin embargo, que en los grupos se mantendrá la separación por sexos. Es más, se observó que los niños crean problemas a una niña sobre un material que ella también necesitaba.

Esta apertura parcial en las invitaciones a jugar se pudo observar en diferentes oportunidades:

Ever: ¿Jugamos?

Raúl: Ya, pe. ¿Quiénes más quieren jugar acá?

Niños: Yo, yo.

Raúl: Ya, maderas van a llevar.

Edson: Ya, ya. Denilson, llevamos los dos.

Denilson: Ya, pe.

Raúl: Oy[e], carritos llevamos.

Ever: Ya. Te voy a ayudar ¿ya?

Raúl: Ya. Estitos llevamos.

Ever: Esto no tiene llanta, mira. (CC / 28-4-03)

Se observa que algunos niños no esperan una invitación, sino que se ofrecen para conformar el grupo. Asimismo, se descubre igualmente que los niños que integran un grupo llegan fácilmente a acuerdos (como aquí, en relación con el traslado de los materiales al lugar donde ejecutarán la actividad).

“No te juntes con esa chiquita”

En el momento de la organización de grupo para cumplir las actividades con los materiales de los rincones de trabajo, se ha visto que algunos niños no aceptan que el integrante de su grupo dialogue con el compañero o compañera que tuvo inconvenientes. Es más, no admiten trabajar en la misma mesa del aula:

Docente: Esto vamos a parchar ¿ya?

Coco: ¡Mira profesora!

Docente: Déjale nomás, déjale.

Coco: No te juntes con esa chiquita, Diego.

Diego: ¿Por qué?

Coco: Me ha perseguido hasta mi casa. Ya no me voy a juntar. No te juntes con esa chiquita. [En] otro sitio jugamos, otro sitio. (CC / 11-7-03)

El caso presentado no solamente ocurre entre niños y niñas. Se lo pudo observar también en el grupo de niñas cuando, en una ocasión, se preparaban para cumplir las actividades de “Juego y traba en sectores”:

Karen: Mira, harto he traído. (Refiriéndose a materiales del sector)

Verónica: Yo voy a cocinar. Tú vas a cuidar las ovejitas ¿ya?

Marizela: Nenita, te ayudo.

Verónica: Nenita, no te juntes con ella. La muñiquita me ha quitado.

Marizela: Jugamos, pe.

Verónica: Ven acasitos, ven. (CC / 27-4-03)

La niña Marizela no es aceptada en el grupo, por más que ella se ofrezca para apoyar en la actividad de pastoreo que una de ellas realiza. Además, se da a conocer el motivo para que no participe en el equipo (se había apoderado de una muñeca). En otras ocasiones, sin embargo, no se da a conocer las razones por las cuales no se acepta a un niño o niña integrar un grupo:

Yosvely: Silvia ¿jugamos, jugamos?

Silvia: No quiero.

Yosvely: ¿Jugamos?

Silvia: No juntes con esa chiquita, Verónica.

Verónica: Ya, pe. ¿Acá vamos a jugar?

Silvia: En la mesa jugamos.

Verónica: Ya, pe.

Silvia: *Qhiri* [fogón] llévale.

Verónica: Las ollitas más voy a llevar. (CC / 9-5-03)

En los casos presentados, se observa que los niños, para ser integrantes de un grupo, deben contar con la aceptación de quien dirige dicho grupo. Caso contrario, no pueden participar por más que lo soliciten.

En síntesis, los materiales existentes en el aula, organizados por sectores de trabajo, brindan a los niños espacios para que practiquen el trabajo grupal compartiendo dichos materiales, aprendiendo unos de otros y logrando acuerdos.

Para cumplir las diferentes actividades planificadas con los materiales que hay en el aula, los niños se organizan por invitación directa o abierta, o por solicitud de la persona interesada (cuya aceptación depende entonces de quien lidera el grupo).

En las actividades de “Juego y trabajo en sectores”, las niñas y los niños no se integran en la conformación de un grupo determinado para compartir los materiales.

En esto, la docente no suele intervenir:

A veces, entre ellos mismos se separan, hacen su grupo para trabajar en los sectores. Las mujercitas mayormente se van al sector “mi hogar” y los niños al sector *lup'ina yatiqañani* [aprendamos pensando]. Cuando las mujercitas están jugando en el sector hogar, los niños casi nunca van a juntarse a ese grupo. (D-E / 13-05-03)

En otras oportunidades, según la docente, las niñas y los niños sí se integrarían en grupos (lo que no pudimos, sin embargo, observar): “Más bien, se juntan niños y niñas cuando juegan con materiales de otros sectores” (D-E / 13-05-03).

4.3.4.2. Actividades de niños y actividades de niñas

Estas son cumplidas en el momento de “Juego y trabajo en sectores”, donde los niños y niñas ejecutan actividades propias de su contexto utilizando los materiales del aula que más se asemejan a los efectivamente empleados en el hogar y en sus comunidades.

“Estoy haciendo una casa”

Esta actividad es realizada mayormente por los niños (varones) y es efectuada en pequeños grupos donde cada niño cumple una labor. Para ello, suelen utilizar bloques de construcción de madera o de plástico resistente. Veamos dos ejemplos.

Los niños acomodan las sillas que estaban sobre las mesas²⁹ y se sientan. Luego, la docente pide a los niños -en castellano- que trabajen con los materiales de los diversos sectores presentes en el aula. Denilson y Coco, juntos, trasladan a la mesa bloques de construcción y trabajan con los materiales conversando:

Coco: Hay que poner otro, *pe*, aquí.

Denilson: Muy grande es, *pe*.

Coco: Esto está bien: esto voy a poner.

Marizela (va a la mesa de estos niños y pregunta): ¿De quién es esto?

Coco: De mí, *pe*.

Denilson (dirigiéndose a Coco): Mira, está alzando.

Marizela: ¿De quién es eso? ¿De quién es eso?

Coco: No importa, para mí ¿ya?

Marizela: No, no.

Coco: Mi casita estoy haciendo, *pe*.

Marizela: No, no, es mío.

Coco (a Marizela): Tú tres nomás necesitas, tú tienes: mira. Tú tienes tres ¿ve? Yo también tengo tres ¿ve?

Marizela: Ya. (CC / 9-7-03)

Un segundo ejemplo, en este mismo sentido:

Ever y Carlos trasladan a la mesa bloques de construcción de plástico, los cuales colocan unos sobre otros.

Carlos: Con éstos, oy[e].

Ever: Ya.

Carlos: Acá te lo estoy poniendo.

Ever: Ya.

Carlos: Eso, ahí nomás tiene que estar.

Ever: Estito va a ser la puerta. Más, oy[e]

Carlos: Bonito está nuestra casa.

Docente: ¿Qué es?

Josué: Casa.

Carlos: Bonito hemos hecho nuestra casita.

Docente: Denilson ¿*kunasa aka?* [¿Qué es esto?]

Denilson: Estoy haciendo garaje para carro. (CC / 12-5-03)

En las versiones presentadas, se puede notar que los niños, mientras desarrollan la actividad, interactúan de diversos modos: preguntan, toman decisiones, toman acuerdos y hacen apreciaciones de sus mismos trabajos.

²⁹ Doña Cristina, luego de la limpieza realizada el día anterior, deja las sillas volteadas sobre la mesa.

La actividad es dada a conocer por los niños solo si están inducidos por la docente. Es decir, los niños comunican a la docente la actividad que realizan solamente cuando ella les pregunta, como fue el caso en la siguiente situación:



Docente (dirigiéndose a Raúl): ¿Qué estás haciendo?

Raúl: Una casa.

Docente: ¿De cuántos pisos?

Raúl: De ocho pisos.

Docente: Muy bien. A ver: uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho pisos. Muy bien, muy bien. De ocho pisos, ¿no? (CC / 12-5-03)

La docente pregunta individualmente a los niños para obtener diversos detalles respecto a la actividad que ejecutan. Las respuestas son dadas por los niños de distintas maneras: algunos dan a conocer solamente lo que están haciendo y otros indican qué y para qué lo hacen.

“Estoy cocinando”

En el tiempo que duró la observación, esta actividad fue realizada sólo por las niñas. Los materiales que mayormente utilizan ellas son las del sector “mi hogar”. Los materiales que eligieron para trabajar algunas veces son trasladados a la mesa y, en otras ocasiones, son manipulados en el mismo lugar donde están ubicados. Se ilustra esto con un extracto de transcripción de una sesión de clase:

Después del recreo, la docente pide a los niños que jueguen con los materiales de cada sector, dirigiéndose estos a los diferentes sectores. Cada grupo traslada, a una de las mesas, los materiales (del sector elegido) con los que trabajarán. El grupo de Marizela trabaja con fogón, ollas de barro y muñecas de plástico. La docente se acerca al grupo y pregunta:

Docente: Marizela, ¿*kunsa lurasktaxa*? [Marizela, ¿qué estás haciendo?]

Marizela: Estoy cocinando.

Docente: Nenita, ¿*kunsa lurasktaxa*? [Nenita, ¿qué estas haciendo?]

Karen: Estoy cuidando muñeca.

Marizela (dirigiéndose a Karen): ¿Su tapa? (de la olla con la que está cocinando)

Karen: Aquí está.

Marizela: ¿Dónde?

Karen: Aquí está, *pe* [pues], su tapa.

Marizela: Sí *pe*, estoy cocinando.

Docente: ¿Qué estás cocinando?

Marizela: Segundo³⁰, *pe*.

Docente: ¡Ah! (CC / 8-7-03)

En el ejemplo que se presenta, se puede observar que las niñas manipulan objetos que representan a las vajillas de la cocina, con los cuales cumplen la actividad de la preparación de alimentos. Durante la realización de la actividad, las niñas dialogan en castellano y se delegan funciones entre ellas o cada una decide la sub-actividad que realizará, como en el siguiente ejemplo.

Verónica: Silvia, yo voy a cocinar ¿ya?

Silvia: Ya, ya.

Verónica: Tú vas ir a comprar ¿ya?

Silvia: ¿La *wawita*?

Verónica: La nenita va a cuidar.

Silvia: Ya, ya.

Verónica: Nenita, cuida la *wawita* ¿ya?

Docente: Verónica ¿*kunsa luraskta*? [¿Qué estás haciendo?]

Verónica: *Phayaskta* [Estoy cocinando]. (Dirigiéndose a otra niña) Anda, *pe*. Anda, trae para cocinar.

Yosvely: ¿Estitos?

Verónica: De allá, anda, trae. (CC / 6-5-03)

Entre compañeras de grupo, desarrollan la actividad dialogando y apoyándose. Cuando se trata de comunicar a la docente sobre la actividad que vienen realizando, lo hacen de acuerdo a la información que ella solicita. Con la misma autonomía con que las niñas planifican esta actividad, la ejecutan.

³⁰ Se refiere al segundo plato de comida (o plato principal) que suele seguir a la sopa (primer plato).

“Estoy cuidando mi muñeca”

Esta actividad es igualmente solo practicada por las niñas. Los materiales para cumplir dicha actividad se encuentran también en el sector “mi hogar”, la misma que suele desarrollarse juntamente con la actividad anteriormente descrita (“estoy cocinando”).

Yosvely: Trae platitos

Karen: Estoy cuidando mi muñeca.

Yosvely: Déjale pues.

Karen: Ya. ¿Ya está cocido?

Yosvely: Sí. Para la muñequita traes.

Marizela: De la *wawita* su ropa voy a lavar ¿ya?

Yosvely: Vamos a comer.

Marizela: ¡Ah!

Karen: Aquí está.

Yosvely: Acasitos ponle. (CC / 13-5-03)

El cuidado de la muñeca es realizado solamente por una niña, quien además apoya en la actividad de cocina. El cumplimiento de la actividad es informado a la docente cuando esta solicita, como se puede ilustrar con la siguiente sesión de clase observada:

Verónica: Acá nomás vamos a jugar ¿ya?

Silvia: Ya. Yo voy a cocinar ¿ya?

Verónica: Tú vas a cuidar la muñequita ¿ya?

Silvia: Ya, ya. ¿Dónde está, pe?

Verónica: En la cama.

Silvia: ¡Ah!

Docente: Nena, ¿qué estás haciendo?

Silvia: Estoy cuidando mi muñeca.

Docente: Verónica ¿qué estas haciendo?

Verónica: Estoy cocinando. (CC / 10-7-03)

En el momento que ejecutan las niñas la actividad del cuidado de la muñeca, la docente se interesa en informarse de la actividad que trabajan preguntándoles individual y sucesivamente: pasa de una niña a otra sin exigir –sin embargo- mayor detalle sobre las labores que realizan.

“Estoy lavando”

En las sesiones de clase, se ha observado que la actividad del lavado de ropa es otra que realizan solo las niñas, habitualmente cuando se encuentran en el momento de juego y trabajo en sectores:

La docente comunica a los niños sobre la actividad que les toca realizar. Los niños y niñas se dirigen a los sectores que eligieron y trasladan a la mesa los materiales. Marizela, Yosvely y Silvia coinciden en la elección del rincón “mi hogar” y trabajan en el mismo sector.

Yosvely: Vamos a cocinar.

Silvia: No, yo voy a lavar la ropa de la muñequita.

Yosvel: Ya, ya.

Docente: ¿Silvia qué estás haciendo?

Silvia: Estoy lavando.

Docente: Ah, estás lavando. Yosvely, ¿qué estás haciendo?

Yosvely: Estoy cocinando.

Marizela: Nena, vas a cuidar la *wawita* ¿ya?

Yosvely: Estoy lavando ropa. (CC / 7-7-03)

En el caso que se presenta, la actividad del lavado de ropa es realizada solo por una de las niñas, no dándose un diálogo mayor referente a la actividad que ella desarrolla. Como en casos anteriores, las niñas que desempeñan este tipo de actividad comparten lo que hacen solamente cuando son interrogadas por la docente, como se pudo ver también en una clase posterior:

Docente: *Parlt'asisapi anat'apxataxa ¿ya? Jumasti kunsu luraskta.* [Hablando van a jugar ¿ya? Tú, ¿qué estás haciendo?]

Raúl: Estoy echando cemento.

Docente: ¿Cemento?

Raúl. Mm.

Docente: Ya, ya. Marizela, ¿qué esta haciendo?

Marizela: Estoy lavando, pe. Estoy lavando.

Docente: ¡Ah! Estás lavando ropa. *¿Kithina isipsa t'aqsaskta?* [¿De quién su ropa estás lavando?]

Marizela: De la muñequita.

Docente: Ah, ya. Sigue lavando ¿ya?

Marizela (cantando): *Maya pilpuntu jalaski, jalaski, pacha tuqi jalaski.* [Una mariposa vuela, vuela y vuela, hacia el cielo] (CC / 8-5-03)

La niña que ejecuta la actividad del lavado de ropa responde a las preguntas de la docente sin dar mayores detalles sobre la misma. Y una vez que la docente deja de preguntar, ella continua con la acción entonando la canción *pilpintu* [mariposa]. Se ha observado también que, para la realización de esta actividad, las niñas utilizan pocos objetos, como por ejemplo: lavadoras de barro cocido y las ropas de las muñecas (CC / 27-4-03).

Las tres últimas actividades analizadas las que más suelen realizar las niñas. Para ponerlas en práctica, solo utilizan algunos materiales del sector “mi hogar” y, de vez en

cuando, los bloques de construcción del sector “*lup’iña yatiqañani*”. A partir de los ejemplos presentados, se constata que los materiales del sector “mi hogar” son utilizados únicamente por las niñas.

Pastando: “Mira mi oveja”

Practicada en pequeños grupos, esta actividad es ejecutada tanto por los niños como por las niñas (aunque no niños y niñas en un mismo grupo). Los materiales para la misma están ubicados en el sector “*yānakasa suma yaqapxañani*” [Valoremos nuestros juguetes]. En el siguiente ejemplo, la docente interviene mientras las niñas planifican la actividad.

Silvia: Casita para la ovejita voy hacer.

Verónica: Allá voy a pastear.

Silvia: Llévale pues.

Docente: ¿*Kuna kulurasa uwisajaxa?* [¿Qué color es la oveja?]

Silvia: *Janq’u*. [Blanco]

Docente: ¡Ah! *janq’u*, ¿*qalluniti janicha?* [Blanco, ¿tiene cría o no?]

Verónica: *Qalluniwa*. [Tiene cría]

Docente: ¡Ah! *Qallunirakisa*. ¿*Kamachaskaraki qallupaxa?* [Tiene cría. ¿Qué está haciendo su cría?]

Verónica: *Ñuñuski*. [Está mamando]

Docente: ¡Ah! *Ñuñuski janicha*. Ah, ya, ya. [Está mamando ¿no?] (CC / 9-7-03)

El diálogo entre la docente y las niñas se da en aimara. Las preguntas de la docente ya no son dirigidas para obtener una respuesta identificando simplemente la actividad que cumplen las niñas como en las actividades anteriores (donde se había visto que la docente utilizaba generalmente la pregunta “¿qué estas haciendo?”). Ahora, las preguntas están más bien referidas al material que las niñas utilizan permitiéndoles describirlo con cierto detalle. En el caso de los niños:

Raúl: Asnu yo voy a pastear.

Docente: ¿*Jumaxa kawksa anakitaxa?* [¿Dónde vas a llevar tú?]

Raúl: Ya está en el río, ya está en el lago.

Docente: Ya, ya *lagunkiwa jumanxa* ¿ya ves? ¿*Jumaxa uwijiti awatisktata?* [Ya, ya. El tuyo ya está en el lago, ¿ya ves? Tú (Denilson) ¿estás pastando oveja(s)?]

Denilson: Las ovejas tienen perro.

Docente: *Ukaxa zorro* ¿nos ciertos? [Ese es zorro ¿No es cierto?]

Raúl: Ahí está otro zorro. (CC / 7-5-03)

En la comunicación que entablan la docente y los niños, tratan de los materiales y dialogan sobre la elección del lugar para pastar. Al mismo tiempo, contextualizan con elementos propios de la comunidad (por ejemplo, el zorro es un animal peligroso

cuando se pastorea las ovejas).

Los materiales que representan labores de pasteo de animales no siempre son utilizados en forma aislada: también se los encuentra cuando los niños cumplen la actividad relacionada con la construcción de una casa, como se percibe en la siguiente foto:



En las actividades libres como se puede notar, los niños eligen materiales que se ajusten para ejecutar actividades que son parte de su contexto, aquellas acciones que los niños y las niñas observan constantemente realizar a los adultos (tanto mujeres como varones). Además, los niños y niñas no suelen ejecutar individualmente las actividades mencionadas, sino en pequeños grupos compartiendo conocimientos adquiridos, sus opiniones, trabajos de la comunidad, etc.

Esto va con lo visto en el apartado sobre “educación y socialización” (3.1.3) del marco teórico donde hacíamos referencia a Piaget sobre la influencia cultural en el desarrollo del niño. En lo que hace al uso del espacio de actividades libres, basándose en este mismo autor (1964), en un documento de la Pontificia Universidad Católica del Perú, se señala que:

Nadie puede negar que la mejor manera de aprender es “haciendo”. Del contacto con las personas y con los objetos de la realidad, el niño va “construyendo” esquemas, ideas, conceptos, relaciones, asociaciones, y así aprende a discriminar, identificar, comparar, agrupar, clasificar y, progresivamente, a inferir, a aventurar hipótesis, solucionar problemas y prever resultados. (CISE – PUC 1994: 12)

Asimismo, se ha podido notar que los niños y niñas hacen uso de materiales manipulables. Desde el enfoque de EBI (ver apartado 3.3), justamente, se toma en cuenta lo que los niños necesitan y los tipos de materiales que se deben facilitar en los procesos educativos:

Las niñas y los niños necesitan especial atención en las vivencias y experiencias que se les ofrece; las cuales deben ser ricas, novedosas e interesantes. Para lograrlo, hay que generar situaciones de juego en las que el niño tenga [sic] elementos reales, concretos, manipulables y estimulantes que le permitan construir aprendizajes significativos. (Ministerio de Educación DINEIP – DINEBI 2001: 12)

Lo que se manifiesta en la guía de la docente, se plasma efectivamente en el espacio observado de actividades libres, donde los niños construyen sus aprendizajes con materiales que relacionados a su contexto o que representan (o remplazan) recursos propios utilizados en el lugar. Las actividades libres constituyen pues un ámbito donde, utilizando los materiales que ellos necesitan, los niños expresan lo quieren hacer y lo que saben, al tiempo que aprenden compartiendo en grupo y con la docente.

4.3.5. Actitudes que permean las actividades de uso de materiales

En las actividades pedagógicas observadas, se constató que la docente y los niños constantemente utilizan material didáctico. Durante dichas actividades, se revelan diversas actitudes en cada uno de los actores educativos. Algunas de estas actitudes (las que con mayor claridad percibimos) son descritas a continuación.

4.3.5.1. Actitudes que acompañan el trabajo de la docente

En este apartado, se presentará algunos extractos de observación que ilustran diversas actitudes inferidas del trabajo de la docente.

“Sigue trabajando, tienes que hacer hasta terminar”

En las sesiones de clase, se ha notado que la docente inculca la perseverancia en sus niños pidiéndoles -en particular- que cumplan lo que se planificó en el proyecto de aprendizaje. Esto se ilustra en el siguiente extracto de observación de clase donde los niños se encuentran elaborando una lámina con representaciones de paisaje natural:

Diego: Profesora, ya he terminado.

Raúl: Yo también, mira.

Ever: Yo ya voy a terminar.

Docente: Ah, ya, sigan trabajando.

Marizela: Profesorita, ya voy a terminar.

Docente: Ya, ya.

Ever: Profesora, ya he terminado.

Docente: ¿A ver? Muy bien. Ahora, acasitos los arbolitos vas a pegar ¿ya?

Ever: Ya.

Edson: Me falta un arbolito.

Docente: ¿A ver? Te falta el árbol grande. ¿Dónde has puesto?

Edson: Estaba aquí.

Karen: Mira profesora, ya he terminado.

Docente: Muy bien. A ver, Marizela ¿has terminado? Ah, ya, estás pegando los árboles; sigue trabajando ¿ya? Tienes que hacer hasta terminar.

Marizela: Me va a faltar goma. (CC / 29-4-03)

Cuando los niños están elaborando individualmente una lámina y, de un momento a otro, dejan de trabajar y se dedican a comparar lo que han avanzado, la docente les impulsa a seguir trabajando (puesto que algunos de ellos aún no terminaron, a pesar de sus afirmaciones). Algo semejante se observa en el siguiente ejemplo:

Marizela: Profesora, estos chiquititos voy a cortar.

Docente: Sí.

Verónica: Profesora, ya he terminado.

Raúl: Yo también.

Docente: Muy bien. Estos cuadraditos también tienes que recortar. Todo tienes que recortar, hasta terminar tienes que hacer Raúl.

Raúl: ¿Por qué?

Docente: Tu casa no va a tener ventanitas.

Raúl. Sin ventanas voy a hacer.

Docente: Ya no te falta mucho. Termina, termina. (CC / 5-5-03)

Se observa que uno de los niños cuestiona el pedido de la docente de la continuación y culminación de su trabajo. La docente se pasa el trabajo de explicar al niño qué es lo que aún le falta y, frente a notar que le falta poco.

Los ejemplos dados corresponden a actividades de elaboración de materiales, oportunidad durante la cual la docente incentiva a los niños y niñas a continuar y cumplir con las actividades pedagógicas planificadas. La insistencia y compromiso demostrado por la docente permite a los niños y niñas desarrollar una actitud de perseverancia.

“Guarden los juguetes en sus lugares”

Durante la utilización de materiales didácticos, estos con frecuencia son trasladados de los rincones de trabajo a otro lugar. Al final del proceso, dichos materiales son devueltos a sus lugares a iniciativa de la docente:

Docente: Ahora, vamos a dejar los libros y vamos a ir al otro lado del cachón a hacer *watia*³¹ ¿ya? A ver, guarden los libros.

Raúl: Yo voy a guardar esto.

Docente: Diego, este libro guárdale.

Marizela: Yo voy guardar.

³¹ Papa que se entierra en horno hecho con terrones.

Diego: No, a mí me ha dicho, trae.

Marizela: Mira, profesora.

Docente: Sin pelear. Marizela, ayúdame a llevar papa ¿ya? (CC / 9-5-03)

En el cumplimiento de la acción de guardar los materiales, no todos los niños tienen la oportunidad de participar (sólo habían dos libros para guardar). Sin embargo, en el espacio de “Juego y trabajo en los sectores”, donde todos los niños tienen la ocasión de participar, todos igualmente pueden participar en el momento de guardar los numerosos materiales utilizados:

Raúl: Más grande que yo³² voy a hacer.

Diego: Yo también.

Docente: *Wawitas*, no van a pelear.

Raúl: Mira, mira, ves.

Docente: Guarden los juguetes en sus lugares. Cada uno va a guardar los juguetes que ha bajado ¿ya? A ver, ¿quién ganara?

Denilson: Oy(e), en está caja.

Marizela: De mí es este.

Denilson: Mira profesora.

Docente: A ver, guardamos todo, guardamos ¿ya? A ver, recojan todo. Marizela, Marizela, a ver, ayuda a tus compañeritos. Marizela, Marizela.

Marizela: Yo no quiero recoger.

Docente: Guarda lo que has traído, ¿ya?

Carlos: Profe ¿esto?

Docente: Eso también guárdale allá. Esas ovejitas también recojan. Esto también. Dositos nomás lleva, puedes hacer caer y se puede romper. (CC / 8-7-03)

Para que los niños devuelvan los materiales a los rincones de trabajo, una estrategia utilizada por la docente es la de hacerles competir (“A ver, ¿quién ganará?”). A pesar de esto, no todos ellos cumplen con la responsabilidad de guardar, obligando a la docente a insistirles para que asuman su responsabilidad. En otra ocasión:

Carlos: Ya no jugamos con esto.

Elvis: Se ha derrumbado su casa.

Docente: Guarden ya. Vamos a cantar.

Raúl: Estoy con tos.

Edson: Yo estoy con gripe.

Docente: Guarden, a ver, guarden, ¿ya? Tenemos que cantar.

Raúl: Yo no quiero.

Docente: En el colegio vamos a cantar; otros van a cantar, bailar. Tenemos que aprender, ¿ya? Ahora, guarden ¿ya?

³² Más grande que su propia estatura.

Elvis: Ya, rápido, vamos a guardar.

Raúl: Ya, toma.

Docente: Bonito van a ordenar. Este carrito, ¿de quién es?

Raúl: Es mío.

Docente: No van a arrojar ¿ya?

Edson: ¡Sin arrojar, oy(e)! (CC / 12-5-03)

Al tener que cambiar de actividad, la docente manifiesta la necesidad de guardar los materiales. En los ejemplos presentados, se observa que cuando se utiliza pocos materiales los niños contienden entre ellos por guardarlos, mientras que cuando los materiales son muchos se hacen insistir para recogerlos. En este último caso, la docente colabora con ellos guardando los materiales y, recordando constantemente a los niños que hagan su parte, les inculca la actitud de responsabilidad.

“No vas a subir, papito: te puedes caer”

Cuando la docente ve que los niños corren algún riesgo (realizando actividades dirigidas por ellos mismos o por la docente), demuestra inmediatamente una actitud de protección hacia ellos.

En una clase, mientras la docente escribía los nombres de los niños:

Docente: Ahora, vamos a escribir acá ¿ya?

Karen: De mí también profesora.

Docente: Un ratito ¿ya?

Ever: Bájate.

Carlos: Le va a tocar al Coco, después a mí.

Docente: ¿Qué te llamas?

Karen: Karen.

Entre tanto, Edson se había subido a una mesa.

Docente: No vas a subir papito. Te puedes caer: ¡pun!

Edson (bromeando): ¡Ah, me voy a caer!

Ever: Salta. (CC / 6-5-03)

En este ejemplo, se observa que la docente no descuidó al niño inquieto mientras escribía el nombre de otros. La estrategia que utilizó fue la de hacerle notar una consecuencia posible de su travesura (caerse “pun”). Esto mismo se notó en otra ocasión:

Diego: Bonito está nuestra casita.

Carlos: Carritos voy a traer.

Diego: Para mí más traes.

Carlos: Ya.

Raúl: Mira, profesora, mi carrito.

Docente: Jueguen sin pelear.

Raúl: Este es mi carrito.

Diego (a Raúl): Oy(e), déjale, ven. Sube aquí, sube.

Docente: Diego, bájate ¿a ver? Bájate ¿ya? No van a subir a la mesa: se pueden caer ¡pun! y se pueden lastimar. (CC / 28-4-03)

La actitud de protección no siempre parte espontáneamente de la docente, sino que también es solicitada por los niños:

Diego: De quién su casa es, no es así. Voy a hacer otra forma, con esto voy hacer.

Raúl: Acasitos vas a poner esto, aquí.

Trasladando unos materiales, Diego se tropezó (el piso del aula es de madera no lisa):

Diego: Profe, casi me he caído.

Docente: Con cuidado van a caminar.

Casi inmediatamente, Diego pudo retomar su actividad interrumpida:

Diego: Raúl, trae acá ¿ya?

Raúl: Ya estoy trayendo. (CC / 10-7-03)

El niño, al comunicar a la profesora que casi se cayó, revela haber tomado conciencia del peligro que corrió provocando en aquella una actitud de protección. Esta actitud es particularmente necesaria en este nivel inicial, porque los niños son menores de cinco años y están bajo la responsabilidad de la docente mientras permanecen en el centro educativo.

“Hagan rápido: terminen, terminen”

Cuando la mayoría de los niños va llegando a la etapa de culminación en la elaboración de material gráfico, la docente apresura a los niños para que concluyan el trabajo.

Docente: No van a echar mucha goma ¿ya? A ver, hagan rápido, terminen, terminen rápido.

Carlos: Ya he terminado.

Docente: Ya. Ahora, este triángulo tienes que pegar con las bolitas de color amarillo ¿ya?

Carlos: Con este color, quiero hacer.

Docente: El azul es para el triángulo. A ver, avanza rápido. Tus compañeritos ya están terminando.

Raúl: Ya he terminado. Mira, te he ganado.

Elvis: Yo primero he terminado.

Raúl: No. Te falta: tienes que terminar, oy(e).

Docente: A ver, Raúl ¿has terminado?

Raúl: Sí.

Docente: Muy bien

Marizela: Profesorita, profesora.

Docente: Mm.

Marizela: Mira, ya he acabado.

Docente: Muy bien. La Marizela ya ha terminado. A ver, rápido hagan, terminen, terminen. Después, vamos a irnos a nuestras casas ¿ya? (CC / 21- 4-03)

En el ejemplo presentado, se puede percibir que la docente apresura a los niños que aun no terminaron con el trabajo. Esta actitud es demostrada por la docente también cuando aun les queda por hacer otras sub-actividades en la elaboración del material.

Karen: Profesora, ya he terminado.

Silvia: No, acasitos te falta. Termina pe, termina.

Docente: Hasta terminar tienen que hacer. A ver, hagan rápido.

Diego: Oy(e), es mío.

Edson: No, a mí me ha dado.

Diego: Con eso estaba pintando.

Docente: A ver, no van a pelear; terminen rápido. Después, vamos a trabajar con lana picada. Apúrense ¿a ver?

Silvia: ¿Esto no vamos a pintar?

Elvis: Profesora, ya he terminado.

Docente: ¿A ver? Por acasitos falta un poquito, completa ¿ya?

Diego: Mira, les he ganado. Profesora ¿dónde voy a poner?

Docente: En la pizarra. (CC / 19-4-03)

Se percibe aquí que la docente constantemente insiste a los niños y las niñas para que concluyan con la producción del material. Los niños, frente a la actitud tomada por la docente, corresponden entregando el trabajo incompleto. Sin embargo, la docente devuelve el material y hace notar al niño la parte que le falta. La actitud de apresurar exteriorizada con frecuencia por la docente es también interiorizada por los niños y por las niñas, como se puede ver en la siguiente versión:

Coco y Diego aún no terminan de colorear el mapa del Perú.

Docente: Ya, ya, pinta nomás. Ya *tukuyma ratuki sarapaxañaniwa*. Ya *tukuyawxma* ¿ya? [Ya, termina rápido, tenemos que ir. Ya, termina ¿ya?]

Raúl: *Tukma*. [Termina].

Carlos: *Tukuyawxma*. [Termínalo].

Marizela: Yo, rápido he terminado.

Docente: *Tukupxma, sarañaniwa* [Terminen, vamos a ir]. A ver, Coco.

Marizela: Profesora.

Docente: A ver, Diego, Coco: *ratuki tukuyapxma*. [A ver, Diego, Coco terminen rápido]. (CC / 9-7-03)

Los niños que no terminaron de producir el material son insistidos por su compañero y por la docente para que concluyan. Además, una de las niñas se expresa en los mismos términos que la docente (para apresurar a los niños a que concluyan con la producción de los materiales) para dar a conocer sobre la conclusión de su trabajo.

Esta actitud de apresuramiento, demostrada por la docente, quizás no sea favorable cuando la manifiesta una y otra vez, porque no toma en cuenta el ritmo de trabajo de las niñas y niños.

Los límites de la actitud de escucha

En los procesos educativos, los niños y las niñas expresan sus necesidades e intereses cuando están trabajando con los materiales. Estos pedidos, por lo general, son correspondidos por la docente. Así, en una clase en la que los niños pintan flores para adornar una tarjeta:

Docente: A ver, Coquito. ¡Ah! muy bien, Coquito. Ya está. Y ahora, las hojas ¿ya? Es verde ¿nos ciertos?

Coco: Con verde, también.

Docente: A ver, a ver.

Denilson: La punta se ha roto.

Docente: ¿Se ha roto? A ver... (Toma el lápiz y lo taja).

Docente (a Coco): Ahora, te faltan las hojas. Aquí está [el lápiz de color verde]. (CC / 9-5-03)

En la transcripción presentada, la docente atiende la solicitud de Coco guiándole en el avance del pintado del dibujo, tarea dada por ella. Posteriormente, responde también al pedido de otro niño tajando su lápiz de color.

En otras ocasiones, no obstante, las peticiones de los niños se dan casi al mismo tiempo, no pudiendo la docente más que atender a una de ellas.

La docente y los niños están leyendo el cuento "Pececito Juaninco". En ese instante, llega el niño Elvis, se sienta y solicita a la profesora:

Elvis: Desde primero, comenzamos a leer.

Docente: Ya, ya, vamos a comenzar de nuevo.

Diego (mostrando otro libro): Esto quiero leer.

Docente: El Elvis quiere escuchar, dice. Poquito nomás nos falta ya.

La profesora resume la lectura a Elvis.

Docente: Juaninco era un pececito que vivía con sus padres. Este pececito se llamaba Juaninco. Vivía con sus padres en esta pecera... (CC / 13-5-03)

En este caso, se puede notar que la docente y los niños leen un texto. El niño Elvis llega tarde y solicita iniciar nuevamente la lectura, mientras que Diego pide leer otro texto. La docente considera solamente el pedido de Elvis quedando ignorado el de Diego. En algunas ocasiones, sin embargo, las peticiones de los niños no son escuchadas (incluso proveniente de un solo niño):

Diego: Ahora, profesora, quiero leer San Martín.

Docente: ¡Ah! Fray San Martín ¿nos ciertos?

Docente (a todos, mostrando la imagen de otro cuento): Este ¿quién es?

Niños: Zorro.

Docente: ¿Este?

Niños: Zorrino. (CC / 13-5-03)

El niño Diego solicita leer el texto “Los ratones de Fray San Martín”. La docente demuestra haberle escuchado, pero propone a todo el grupo de niños otra lectura (“¿Por qué vive el Añas debajo de la tierra?”).

En el caso anterior, se percibe al menos la escucha de parte de la docente aunque no su atención. En otros, sin embargo, la profesora no considera en absoluto algunas solicitudes de los niños:

Docente: Este ¿qué se llama les he dicho?

Niños: Oso.

Marizela: Profesora, quiero dibujar.

Diego: Yo también.

Docente: Este ¿qué se llama Raúl?

Raúl: Oso.

Docente: Muy bien. Oso ¿nos ciertos? A ver, este ¿qué se llama? (CC / 8-7-03)

En los dos últimos ejemplos, se puede observar que la docente deja de lado los pedidos de los niños. Ello se da, talvez, porque ella planifica sus actividades pedagógicas para cada día y, cuando dichos pedidos no se enmarcan en su planificación, se ve en la obligación de no considerarlos.

En conclusión, durante el uso de materiales didácticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la docente revela diversas actitudes, algunas de las cuales han sido inferidas y comentadas en el presente apartado. Por la misma convivencia diaria en el centro educativo, es correcto considerar que algunas de estas actitudes pueden ser interiorizadas por los mismos niños y por las niñas. Esto corresponde al carácter subjetivo de internalización de las actitudes visto con Sarabia 1994 (ver apartado

3.3.2.1 sobre “estrategias y actitudes en el uso de materiales didácticos”).

A continuación, se realizará un análisis semejante, esta vez partiendo de la perspectiva de los niños.

4.3.5.2. Actitudes que acompañan el trabajo de los niños

En las actividades pedagógicas observadas, los niños exteriorizan diversas actitudes manifestadas dependiendo del tipo de trabajo (individual o grupal) que cumplen con los materiales didácticos, aspecto que se desarrollará a continuación.

“Ayúdame ¿ya?”

Una actitud de cooperación es particularmente demostrada por los niños y niñas en el momento de “Juego y trabajo en sectores”. En este espacio, los educandos trabajan en grupo con los materiales que se encuentran ubicados en los diferentes rincones:

Coco: Aquí está.

Josué (señalando unos bloques de construcción): Coco, trae puro estos, puro estos.

Coco: Oy(e), ayúdame ¿ya?

Denilson: Ya, ya. Animalitos, más traemos.

Josué: Después van a traer.

Coco: Puro estos, dice.

Denilson: Harto voy [a] llevar ¿ya?

Coco: Yo también. (CC / 28-4-03)



Al pedido de apoyo de uno de los niños, corresponden los integrantes de su grupo. Cuando trabajan en grupo, generalmente se colaboran entre niños y no dejan todo el trabajo a un solo compañero. En el caso de las niñas:

Silvia: Nena ¿jugamos?

Karen: Ya.

Silvia: Acá jugamos ¿ya?

Karen: Las *wawitas* ya le he llevado.

Silvia: Tráele, pe.

Karen: Ya. Marizela, ayúdame a traer a las *wawitas* ¿ya?

Marizela: ¿Dónde está, pe?

Karen: Allí esta, vamos.

Marizela: Ya.

Yosvely: ¿Jugamos?

Silvia: Ya, ya. Vamos a cocinar ¿ya?

Yosvely: No, la muñequita voy a cuidar.

Silvia: La nenita está cuidando.

Yosvely: Mm. (CC / 10-7-03)

En las versiones presentadas, se puede percibir que las actividades son ejecutadas con la participación de los integrantes del grupo, ya sea alcanzando o trasladando el material para facilitar la realización de la actividad al compañero o compañera. Durante las observaciones realizadas, se ha notado también que algunas veces ocurre que los niños se piden ayuda y no son correspondidos. Fue, por ejemplo, el caso del niño Diego cuando se dirigió a un compañero: “Coco, ayúdame”. No recibiendo respuesta alguna, continúa: “¿De quién su casa es? Voy a hacer otra forma, con esto voy hacer” (CC / 8-7-03).

En resumen, pude percibir -como fue ilustrado en las distintas versiones expuestas- que una actitud de colaboración se manifiesta en los educandos (aunque el pedido de apoyo no siempre sea correspondido), en particular en el momento de “Juego y trabajo en los sectores”, Esto, porque es justamente en este espacio que trabajan grupalmente con materiales educativos superando así cierto individualismo y competitividad. En estas circunstancias, la docente no apresura a los niños, sino que estos últimos se esfuerzan por ellos mismos en avanzar con el trabajo.

“Me lo he desatado solito”

Durante el uso de materiales didácticos (en forma grupal o individual), los niños y niñas suelen demostrar bastante autonomía, siempre y cuando la docente lo permita. Fue, por ejemplo, lo observado durante la elaboración de material gráfico, cuando los niños se enfrentaban con situaciones que trataron de solucionar por ellos mismos (a pesar de contar con el apoyo y la orientación de la docente):

Los niños se encuentran enhebrando con lana huecos perforados en cartulina.

Carlos: Yo más rápido he hecho.

Elvis: Se ha enredado.

Carlos: ¿Ya ves? nunca vas terminar.

Elvis: Ya me lo he desatado solito. Le he desenredado.

Carlos: Yo ya he terminado profesora. (CC / 9-5-03)

Habiéndose enredado la lana de uno de los niños, comunica lo sucedido a uno de sus compañeros quien, en lugar de ayudarlo, le subestima. El niño logra, sin embargo, solucionar el problema sin necesidad de recurrir a la docente o a sus compañeros.

En algunas oportunidades, se ha observado también a los niños asumir actividades con poca orientación por parte de la docente.

Docente: Ahora, van a cortar el cuadrado. Por la línea van a cortar; no se van salir de la línea ¿ya? A ver, así va a cortar ¿ya?

Diego: Yo sé cortar.

Docente: Ah ya, muy bien.

Marizela: Yo también.

Carlos: Yo también sé cortar.

Docente: ¿A ver?

Verónica: Profesora, la nenita le ha roto.

Docente (a Karen): Nenita ¿*kamachawxarakta*? [¿Qué has hecho?]

Karen: Ya he terminado.

Docente: Ah, has terminado.

Marizela: Profesora, mira: ya he cortado.

Docente: Ah ya, muy bien. Ahora vas a cortar esto ¿ya? (CC / 5-5-03)

En este caso, los niños asumen individualmente ejecutar la acción planteada por la docente, dejando esta que los niños se valgan por sí mismos. Esta es una oportunidad para que los educandos desarrollen su creatividad y practiquen la autonomía.

“Yo ya te he ganado”

Es frecuente, en las sesiones de clase, percibir en los niños actitudes de individualismo y competitividad, sobre todo cuando realizan trabajos individuales. Por ejemplo, en una de las sesiones de clase, los niños elaboraban individualmente una lámina con la ilustración de una casa y siluetas de un hombre y una mujer; ya por terminar el trabajo...

Carlos (dirigiéndose a una niña): Ya te he ganado.

Marizela: El grande no has cortado, pe.

Docente: A ver, a ver, sigan trabajando: hasta terminar tienen que hacer.

Carlos: Profesora, ya he terminado...

Diego: Yo te voy a ganar, el chiquito nomás me falta pegar.

Raúl: Yo ya voy a terminar.

Docente: Sigán trabajando ¿a ver?

Marizela: Ya he terminado.

Raúl: Yo te he ganado.

Marizela: Mira, te falta.

Raúl: ¿Dónde?

Carlos: Yo primerito he terminado, yo te he ganado.

Marizela: No, yo te he ganado ya. Mira.

Carlos: Yo te he ganado.

Marizela: No. (CC / 5-5-03)

Los niños, de acuerdo al avance de su trabajo, van expresando la conclusión del mismo y algunos se declaran “ganadores”. Algo semejante se observó en otra clase:

Denilson: Profesora, ya he terminado.

Docente: ¿Has terminado?

Denilson: Sí.

Docente: Muy bien. Anda lava tus manos ¿ya?

Elvis: Yo te gané.

Denilson: Si yo ya te he ganado.

Docente: Denilson, anda lava tus manos.

Diego: Profesora, se ha acabado la pintura.

Docente: Con la témpera del Denil pinta ¿ya?

Raúl: Ya te he ganado.

Elvis: No, yo te he ganado. Mira, yo ya te he ganado.

Docente: Sigam trabajando ¿a ver?

Elvis (dirigiéndose a Raúl): Oy(e), del mío le gana al del tuyo³³.

Raúl: Acaso³⁴. (CC / 6-5-03)

Cuando están elaborando los materiales, según las versiones expuestas, mientras unos niños se preocupan por terminar antes que sus compañeros, otros se andan percatando de cuánto le falta al compañero o desvalorizan su trabajo. La competencia no se limita al desarrollo del trabajo, sino que incluye su presentación manifestando haber ganado

En los procesos áulicos, durante el uso de material didáctico con frecuencia los niños demostraron las actitudes mencionadas. En ese sentido, encontramos pertinente recordar, desde el Ministerio de Educación, las actitudes consideradas en el perfil educativo del niño y niña de educación inicial: “Demuestra actitudes solidarias, cooperativas en las interacciones con pares y adultos. Demuestra autonomía en sus acciones, sus opiniones, sus ideas. Demuestra actitudes de valoración y respeto por el trabajo propio y de los otros, sus producciones y función social”. (Ministerio de Educación 2001a: 37)

De las actitudes consideradas por el Ministerio, los niños manifiestan las de cooperación y autonomía, en particular cuando trabajan con los materiales didácticos

³³ Expresión utilizada para comparar los dos trabajos, juzgando cuál es el mejor. La estructura de la misma corresponde a la sintaxis de la expresión aimara: *Nayankiriwa atiparaqtamxa*.

³⁴ Expresión dialectal que connota más bien duda o negación.

en grupo en el momento de “Juego y trabajo en los sectores”, espacio aprovechado para reforzar contenidos de la programación curricular.

Sin embargo, los educandos también muestran una actitud de competitividad, sobre todo cuando la docente propone la producción de materiales en forma individual: en estas circunstancias, los niños, centrándose en su trabajo personal, piensan más como individuos que como grupo.

Las versiones presentadas ilustran con claridad cómo los materiales no solo sirven para desarrollar contenidos curriculares, sino que favorecen particularmente la formación de actitudes en los niños, como bien expresa Isabel Flores (2001: 14) del PLANCAD: “Los materiales educativos se unen al proceso de enseñanza - aprendizaje que sigue los alumnos, cumpliendo una función de mediadores entre el conocimiento y las estructuras cognitivas de ello; y al propiciar el desarrollo de habilidades y la formación de actitudes.”

4.3.6. Comunicación verbal respecto al uso de materiales

A pesar de que se cuenta con un horario semanal (ver 4.2.3) donde se considera treinta minutos para trabajar la lengua castellana y casi dos horas para el aimara, en ninguna sesión de clase se ha observado el uso de lenguas en horas específicas: ambas lenguas son practicadas dependiendo la elección de una u otra más bien del material con el que se trabaja. Esto se desarrollará a continuación.

4.3.6.1. La lengua aimara en el uso de materiales

En las actividades pedagógicas observadas, la lengua aimara fue utilizada predominantemente en actividades dirigidas por la docente y en relación con el contexto.

Como se mencionó anteriormente, al centro educativo concurren niños y niñas de distintas procedencias, diferenciándose así en el uso de la lengua. Es así que, cuando los materiales guardan relación con el contexto, la docente utiliza la lengua aimara y logra que los niños que proceden de comunidades utilicen dicha lengua, mientras que los niños que proceden de la misma capital o de otros distritos mayormente responden en castellano. Como se observó en una sesión de clase, donde trabajaban la docente y los niños con animales de barro cocido:

Docente: *Akasti ¿kunarakisa*. [Este, ¿qué es?]

Niños: Sapo.

Docente: *Jamp'atu, jamp'atu sapxma ¿a ver?* [Digan, ¿a ver? Sapo, sapo]

Niños: *Jamp'atu*. [Sapo]

Docente: *Akasti khuchi. ¿Kunasa?* [Este es chancho. ¿Qué es?]

Niños: Chancho.

Docente: *Kunawa sapxsmxa*. [¿Qué se llama, les he dicho?]

Docente y niños: *Khuchi*. [Chancho]

Docente: *¿Khawka khuchisa utjixa?*, a ver, *jakt'apxma*. [¿Cuántos chanchos hay? A ver, cuenten]

Juan: *Maya, paya, kimsa*. [Uno, dos, tres]

Docente: *Kimsawa khuchixa, ¿aka isk'a khuchimpisti?* [Tres chanchos, ¿con este chancho pequeño?]

Denilson: *Pusi*. [Cuatro]

Docente: *Pusi khuchixa*. [Cuatro chanchos]

Juan: *Akampisti*. [¿Con este?]

Docente: *Ukasti kunarakisa*. [¿Qué es eso?]

Carlos: *Khuchi*. [Chancho] (CC / 6-5-03)

En el extracto de observación compartido, los materiales utilizados representan a los animales que existen en la comunidad. La docente pregunta y los niños responden: unos en aimara y otros en castellano. Se constata que, en las actividades pedagógicas desarrolladas, los materiales que son cercanos a la realidad favorecen el uso de la lengua aimara. En otra ocasión, fuera del aula, los niños y la docente desarrollaban una de las actividades de un proyecto de aprendizaje:

Docente: *¿Kunasa jalaski?* [¿Qué está volando?]

Denilson. *Pilpintu*. [Mariposa]

Docente: *Jakat'añani, ¿khawka pilpintusa*, a ver? *Maya sapxma, ¿a ver?* A ver, *qalltañani: maya...* [Contaremos, ¿cuántas mariposas hay? Digan uno. Empezaremos: uno...]

Niños: *Maya*. [Uno]

Docente: *Paya*. [Dos]

Niños: *Paya*. [Dos]

Docente: *Kimsa*. [Tres]

Niños: *Kimsa*. [Tres]

Docente: *Pusi*. [Cuatro]

Niños: *Pusi*. [Cuatro]

Docente: *Phisqa*. [Cinco]

Niños: *Phisqa*. [Cinco]

Docente: *¿Ya ve? Jakhuña yatxapxtawa, phisqa pilpintutaynawa. Mayampi jakt'añani ¿a ver?* *Maya* [Ya saben contar, cinco mariposas había sido. Una vez más, contaremos: uno...]

Niños: *Maya...* [Uno] (CC / 10-7-03)

Aquí, se observa que la docente trata de que los niños utilicen la lengua aimara haciéndoles repetir los términos que ella emplea durante el desarrollo del proceso educativo.

Los ejemplos presentados ilustran que la docente, para enseñar la lengua aimara o para que los niños que ya la hablan la utilicen, aprovecha el uso de materiales que representan el entorno natural y cultural de los mismos.

4.3.6.2. Castellano y uso de materiales

Durante el tiempo de observación de clases, se ha notado que la lengua castellana predomina como medio de comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, siendo la más utilizada por la docente y por los niños. Como en el caso de la lengua aimara (ver apartado anterior), existen igualmente materiales que influyen en el uso del castellano, como son los textos de lectura en este idioma:

Docente: Ahora, vamos a leer. A ver, escuchen, vamos a leer ¿ya? Acá dice: "Por la mañana, cuando sale el sol, me despierto, me levanto y me baño; tomo mi desayuno y mi mamá me lleva al jardín". Este niño, después de levantarse ¿qué hace?

Marizela: En la cama, está.

Raúl: Se baña.

Docente: Muy bien. Se baña, nos ciertos. Después ¿qué hace?

Carlos: Toma su desayuno.

Docente: Ah, toma su desayuno.

Verónica: Los chiquitos están escribiendo. (describe la imagen del libro)

Docente: A ver ¿quién le lleva al jardín?

Niños: Su mamá.

Docente: Ah, su mamá. Muy bien. A ver, sigamos leyendo ¿ya? (CC / 9-4-03)

En la información expuesta, los niños y la docente utilizan material impreso en castellano, dándose entonces la comunicación en esta lengua. Este mismo ejemplo puede observarse en el apartado de señalización de ilustraciones (ver 4.3.3.4).

Esta lengua es utilizada con frecuencia igualmente durante la elaboración de materiales. Por ejemplo, en una de las sesiones de clase, cuando los niños hacían bolitas de papel seda para pegar en los dibujos de las figuras geométricas...

Docente: Siéntate, siéntate, papito. A ver, Marizela, siéntate.

Marizela: Profesora, ¿eso nomás voy a hacer?

Coco (a Marizela): No va a alcanzar (las bolitas de seda).

Docente: Esto ¿qué es?

Diego: Tapa.

Docente: En la tapa ¿qué está puesto?

Marizela: Estito (señalando la goma de Diego).

Diego: Goma.

Docente: Ah, goma. Muy bien.

Coco: Profe, profe, mira.

Docente: A ver, terminen. Esperen *wawitas*, esperen un ratito, ahorita les voy a dar. Así nomás déjale, Ahorita les voy a dar.

Diego: Ya.

Marizela (a Coco): Así nomás, déjale ya.

Coco: Me falta un poco.

Docente: Ya, ya. Termina rápido.

Diego: He terminado. Yo ya te gané, Raúl.

Raúl: Yo también. Mira profesora, la Silvia está sacando. (CC / 21-4-03)

El diálogo entre la docente y los niños se da con relativa fluidez. Aquí, la docente no enseña los términos del castellano a los niños como lo hace en el caso del aimara, diferencia que constituye un indicador más del mayor uso del castellano en los espacios escolares (sobre todo por los niños, como se observará igualmente en el siguiente apartado).

4.3.6.3. Cambio de lenguas

Durante el uso de algunos materiales didácticos, en los procesos áulicos, se ha notado que la docente a veces alterna entre la lengua aimara y el castellano. Las respuestas dadas por los niños no siempre se dan en la lengua en la que interviene la docente, dependiendo del material utilizado y de la lengua que ellos mejor manejen. Por ejemplo, en una sesión de clase en la que los niños se encontraban trabajando con los materiales de los rincones de trabajo:

Docente: ¿*Akaxa kunasa*? [Este, ¿qué es?]

Silvia: Llave.

Docente: ¿*Akasti*? [¿Este?]

Silvia: Polota. [Pelota]

Docente: ¿*Akasti*? [¿Este?]

Silvia: Silla.

Docente: A ver Carlos. Este ¿qué es?

Carlos: Sella.

Docente: Ah, silla. ¿Este?

Carlos: *Allphachu*. [Alpaca]

Docente: Muy bien.

Silvia: ¿Dónde es *allphachu*? [Alpaca]

Carlos: Aquí está.

Silvia: Llama.

Docente: ¿*Akast?*? [¿Este?]

Carlos *Jaruchi*. [Taza]. (CC / 11-7-03)

En la versión presentada, se puede notar que la docente utiliza ambas lenguas para que los niños identifiquen la ilustración. Primeramente, utiliza la lengua aimara para dialogar con Silvia. Posteriormente, utiliza el castellano para dialogar con Carlos. Este niño, sin embargo, no esperó que la docente utilice el aimara, sino que pasó al aimara, lo cual puede explicarse porque las ilustraciones utilizadas corresponden a su entorno natural. Frente a esa respuesta, la docente pasó también del castellano al aimara. Se observó el cambio de lenguas, mayormente, en el momento de “Juego y trabajo en sectores”, donde la docente utiliza tanto el castellano como el aimara. Sin embargo, los niños entre ellos prefieren dialogar en castellano, como se ilustra en la siguiente clase donde los niños trabajaban con materiales del sector de construcción:

Docente: ¿*Kunsa lurasktaxa?* [¿Qué estás haciendo?]

Josué: Ah...

Docente: ¿*Kunsa lurasktaxa?* [¿Qué estas haciendo?]

Josué: No se qué me estás diciendo.

Docente: ¿Qué estás haciendo?

Josué: Casa.

Docente: ¿Qué es esto?

Josué: Juguete.

Docente: ¿*Kunsa lurasktaxa?* [¿Qué estas haciendo?]

Carlos: Garaje.

Docente: ¿*Kunatakisa?* [¿Para qué es?]

Carlos: Para mi carrito. (Dirigiéndose a Josué): Acasitos, tráele.

Josué: Le entro adentro.

Carlos: Ya.

Coco (a Josué): Oy(e), vas romper la casa.

Josué: Acá voy a poner. (CC / 6-5-03)

La docente emplea la lengua aimara para interrogar a los niños sobre la actividad que realizan, pero solo obtiene respuestas en castellano. Uno de los niños, inclusive, obliga a la profesora a preguntar en castellano diciéndole que no le entiende (cuando ella se dirigió a él en aimara).

Es interesante/curioso constatar que Carlos, en el ejemplo anterior, respondía en aimara y, en esta clase, responde solo en castellano. Esto, talvez porque el término “garaje” no es común en la comunidad o, quizá, como resultado del constante uso de

la lengua aimara de parte de la docente, ya que la clase en la que Carlos responde en castellano se dio meses antes que el último ejemplo presentado.

Durante las actividades de “Juego y trabajo en sectores es común observar que tanto la docente como los niños cambien de lengua, como se observa cuando trabajan con los materiales de los rincones de trabajo:

Docente: Juan *¿ukawjitanti anataxa? Apaqt'asinmaya. ¿Kunatsa jani apaqt'asinktaxa? ¿A ver? Sarma apt'asinma.* [¿Vas jugar en esa parte? Tráete. ¿Por qué no te has traído? Anda, tráete.]

Raúl (a Coco): Mira, harto he traído.

Coco: Yo también.

Docente: Diego *¿qué estás haciendo?*

Diego: Una casa.

Docente: Raúl *¿kunsa luraskta? [¿Qué estas haciendo?]*

Diego: Oy(e), aquí voy a hacer mi casa *¿ya?*

Raúl: No.

Diego: *¿Ya? Te voy a ayudar, pe ¿ya?*

Raúl: Ya, ya.

Docente: Silvia *¿kunsa luraskta? ¿kunsa luraskta? [¿Qué estas haciendo?]*

Silvia: Caldo *phayaskta.* [Estoy cocinando]

Docente Ah, ya. Nenita *¿kunsa luraskta? [¿Qué estas haciendo?]*

Karen: Mm.

Silvia: Una ollita trae.

Karen: Aquí esta.

Silvia: Acá ponle, acá ponle.

Silvia: Vamos a cocinar. (CC / 21-4-03)

Se observa que algunos niños no responden a la pregunta formulada por la docente: continúan dialogando con su compañero de grupo. Y tampoco ella les exige una respuesta.

Si bien la alternancia de lenguas se da mayormente por la docente, también se la observó por parte de los niños. Esto se da en las actividades de “Juego y trabajo en sectores”.

En resumen, respecto al apartado sobre comunicación verbal y uso de materiales, se constata que la lengua aimara es utilizada por la docente durante el desarrollo de las actividades del “Proyecto de aprendizaje”: si los materiales que emplean están relacionados con el contexto del lugar, necesita esforzarse menos para que los niños hagan uso de esta lengua originaria. La docente hace todo lo posible para que los niños respondan en aimara, en particular haciéndoles repetir algunas palabras en

aimara. Durante las actividades de “Juego trabajo en sectores”, la docente no es tan estricta con el uso del aimara por parte de los niños, dándoles libertad para que respondan en aimara o castellano. Se observó que las respuestas de los niños se dan siempre de acuerdo al material que utilizan y la lengua que mejor manejan. En el espacio de “Juego y trabajo en sectores”, se observó igualmente que la profesora utiliza indistintamente ambas lenguas para comunicarse con los niños.

El castellano también es utilizado durante las actividades de “Proyectos de aprendizaje” donde la docente y los niños lo utilizan con relativa exclusividad. Esto se da, en particular, como consecuencia lógica de la utilización de textos escolares escritos en castellano. Durante las actividades de “Juego y trabajo en sectores”, la docente emplea igualmente dicha el castellano dependiendo esto de las respuestas de los niños. Estas, a su vez, son dadas en aimara o castellano de acuerdo al material que manipulan y la lengua en la que mejor se comunican. Veamos lo que manifiesta la docente respecto al uso de las lenguas:

Los niños que hablan en aimara se comunican con confianza y hablan sin miedo. Los niños que hablan castellano, cuando estamos en hora de castellano, también se comunican sin miedo. Pero cuando ya estamos en hora de aimara, casi no hablan, más bien ponen interés para aprender aimara. Pero algunos niños que son de acá, para mí, no hablan aimara; pero cuando están entre niños si hablan en aimara. Cuando estamos en hora de aimara, yo les pregunto en aimara y ellos me responden en castellano. (E. Docente /13-05-03)

A partir de las observaciones realizadas y de esta manifestación de la docente, puede constatar que los niños se comunican verbalmente tanto en aimara como en castellano en el espacio escolar, dependiendo el código utilizado de la relación de los recursos considerados con el entorno natural y/o cultural del niño. Esto corresponde justamente a lo que se plantea en la educación bilingüe intercultural, aspecto que ya se presentó en el capítulo de fundamentación teórica (ver, en particular, apartado 3.1.4).

Una síntesis de los resultados desarrollados en este capítulo, así como su relación con los objetivos de nuestra investigación, se presentará en el siguiente capítulo de conclusiones.

CAPITULO V

Conclusiones

Después de haber realizado este estudio, pienso que es muy importante que un indígena (varón o mujer) se prepare académicamente, porque de esa manera puede contribuir mejor en lo educativo y social en su comunidad o en la sociedad en la que se desenvuelve, por el conocimiento que tiene de su propia lengua y cultura.

Habiendo sido formada en un ISP (Instituto Superior Pedagógico) con especialización en el nivel de educación inicial, y luego de años de práctica pedagógica, descubrí la importancia del rol que desempeñan los materiales educativos en este nivel.

Constaté, igualmente, que en las escuelas no se consideraba el contexto sociocultural en el que los niños crecían ni la lengua en la que se comunicaban: el aimara. En los ISP, no nos formaban para trabajar con la modalidad EBI.

De ahí mi interés en conocer cómo trabaja una docente de nivel inicial con niños aimaras, en general, y qué recursos materiales utiliza para apoyar su labor y cómo los utiliza, en particular. Esto sabiendo que, al iniciar mi investigación, lo más que tenían las docentes de este nivel eran acelerados cursos de capacitación al respecto.

Es por eso que decidí realizar una investigación sobre el uso de materiales en el nivel inicial en un centro educativo que funciona, en principio, con la modalidad EBI. En consecuencia, elegí el centro de educación inicial N° 221 del distrito de Huacullani (en la provincia Chucuito del departamento Puno), por ser un centro en el que justamente está aplicándose esta modalidad.

Las informaciones se recogieron a través de observaciones de sesiones de clase y entrevistas. Asimismo, pude revisar documentos, en el marco de la EBI, que el Ministerio de Educación ha dotado a la docente. Los resultados fueron categorizados y analizados permitiendo agrupar la información obtenida en los siguientes aspectos: descripción de materiales efectivamente utilizados, estrategias de elaboración de materiales, estrategias de la docente en el uso de los materiales y actividades que realizan los niños con los materiales. Todo esto, en función a los objetivos específicos inicialmente planteados. Además de ello, se consideró temas emergentes como el uso de las lenguas (aimara y castellano) y las actitudes que permean el trabajo de la docente y de los niños.

En los siguientes apartados, se sintetizará los hallazgos de la investigación (secciones 5.1 a 5.6) para concluir luego respecto al logro de los objetivos propuestos.

5. 1 MATERIALES EFECTIVAMENTE UTILIZADOS

Los materiales didácticos utilizados constantemente por la docente para desarrollar las actividades de los “Proyectos de aprendizaje” son de tipo gráfico e impreso. Asimismo, la docente utiliza recursos lúdicos y del medio natural, permitiendo estos últimos el desarrollo de sesiones fuera del aula. Estos últimos materiales no son utilizados con la misma frecuencia que el material gráfico e impreso.

Se percibe que los materiales utilizados por la docente están más centrados en los sugeridos por documentos como la estructura curricular y la guía del docente respecto a uso de materiales didácticos en el enfoque de EBI (son estos documentos los que privilegian el uso de materiales impresos y gráficos, sobre todo en el área de Comunicación Integral). Aunque en la estructura curricular se menciona igualmente el uso de materiales “propios del medio”, y en la guía el uso de recursos del contexto para la elaboración del material, estas sugerencias no son tomadas en cuenta por la docente: si bien ella usa tal cual algunos materiales del entorno natural, no los utiliza como insumos para elaborar nuevos materiales.

En el momento de “Juego y trabajo en sectores”, donde los niños tienen mayor autonomía, los materiales didácticos utilizados por ellos representan elementos presentes en su entorno natural y cultural. Al parecer, dichos materiales son preferidos por los niños, porque corresponden precisamente a las actividades que ejecutan los adultos de la comunidad.

5.2. ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN DE MATERIALES

Los materiales didácticos son elaborados tanto por los niños y niñas como por la docente, actividad que es programada por esta última. Para la elaboración de estos materiales, la docente sigue algunos pasos, comenzando con la preparación de los elementos necesarios para su consecuente producción. Es esta producción la que corresponde a la elaboración propiamente dicha de los materiales, donde los niños desarrollan individualmente actividades en función de lo que las indicaciones de la docente, elaborando cada uno un material. Terminada esta fase, los materiales son exhibidos pegándolos³⁵ en la pizarra. Cuando concluye el proyecto de aprendizaje, los materiales son retirados y guardados.

Se ha percibido que la planificación exclusiva de la docente y su dirección en la elaboración de materiales deja a los niños poco espacio para que plasmen sus

³⁵ En el caso de material gráfico o impreso.

conocimientos previos³⁶ y desarrollen su propia creatividad. La observación del trabajo de los niños en forma individual nos llevó posteriormente a considerar también en ellos el desarrollo de algunas actitudes (ver apartado 5.5).

En la elaboración de los materiales didácticos, no se ha observado la participación de los padres de familia. Esto, a pesar de que en la guía del docente, en el marco de la EBI inicial, se plantea integrar a padres de familia y a la comunidad en la producción de dichos materiales. Según las manifestaciones de aquellos, esta situación se debe a que la docente no motiva su participación, descuidando posibles aportes de parte de ellos al respecto. Es tal vez por ello que aun se sigue produciendo materiales con recursos que, por lo general, no provienen del contexto cultural de los niños. Esto, a pesar de que, son los padres de familia aimaras los portadores de su cultura y quienes podrían aportar respecto a los recursos que pueden ser utilizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus hijos.

5.3. ESTRATEGIAS DE LA DOCENTE EN EL USO DE MATERIALES

Las estrategias de la docente, en el uso de materiales didácticos, se dan de acuerdo al tipo de actividad que diariamente se desarrolla en las sesiones de clase: “Juego y trabajo en sectores” y “Proyectos de aprendizaje”, cumpliéndose ambos de acuerdo a la organización del *tiempo* por parte de la docente, organización que comprende fases de inicio, desarrollo y cierre. En el primer tipo de actividad (“Juego y trabajo en sectores”), la docente interviene sobre todo en el momento de inicio y cierre, mientras que en el segundo tipo de actividad (“Proyectos de aprendizaje”) es ella la que dirige el trabajo de los niños.

En el uso de materiales educativos, la docente considera asimismo la organización del *espacio*. En el “Juego y trabajo en sectores”, se cuenta con espacios determinados en el aula: rincones de trabajo en los sectores específicos y el área central del salón de clases. El espacio del “Proyecto de aprendizaje” está menos determinado y varía de acuerdo al material utilizado, tanto en el aula como fuera de ella (en el campo).

Durante el uso de materiales en las actividades de proyectos, la docente emplea distintas *estrategias* para facilitar el aprendizaje de los niños: presentación de materiales, señalización de ilustraciones, estimulación (durante la elaboración de materiales), interrogantes orales (en la elaboración y uso de materiales), y utilización de recursos de la naturaleza. En tanto que, en la realización de actividades de “Juego

³⁶ Conocimientos adquiridos a través de diversos procesos de socialización, como se vio en el apartado 3.1.3 del marco teórico.

y trabajo en sectores”, la estrategia privilegiada por la docente está reducida a la de la formulación de interrogantes mientras los niños trabajan con los materiales didácticos ya presentes en los sectores.

En ambos tipos de actividades, se ha percibido que la última estrategia de formulación de interrogantes es la más utilizada por la docente, estrategia que promueve en los niños una mayor participación, comunicación y sociabilización durante el desarrollo de las diferentes actividades pedagógicas. Dichas estrategias son utilizadas por la docente con el único propósito de cumplir lo que plantea el Ministerio de Educación en el currículo.

5.4. ACTIVIDADES QUE REALIZAN LOS NIÑOS CON LOS MATERIALES

El trabajo realizado por los niños se da también desde los dos tipos de actividades considerados. Durante los proyectos de aprendizaje, dirigidos por la docente, los niños se limitan a cumplir y realizar con los materiales todo lo indicado por ella (situación ya mencionada en los apartados anteriores). Este momento sí es dirigido por la docente, no porque lo haya decidido, sino porque ella también es “dirigida”, no por una persona en particular, sino por un documento emanado por el Ministerio de Educación donde se le indica qué y cómo debe proceder: el currículo de educación inicial (al que se hizo referencia en el apartado 3.2.1.3).

El espacio de “Juego y trabajo en sectores”, conducido por los propios niños, les permite aprender con mayor libertad y autonomía, en la medida en que son ellos mismos quienes eligen la actividad por desarrollar, así como los materiales con los que van a trabajar. Antes de comenzar la realización de las actividades de aprendizaje consideradas, los niños se organizan en grupos y eligen o invitan a sus compañeros.

En este espacio de trabajo en sectores, se ha observado que los niños y las niñas no se integran en un mismo grupo. Las actividades que realizan con los materiales (a excepción de las del pastoreo) son igualmente distintas.

En correspondencia con el trabajo de sus alumnos, la docente realiza preguntas relacionadas con las actividades que ejecutan los niños y con los materiales que ellos utilizan, reforzando de este modo los contenidos trabajados anteriormente mediante proyectos de aprendizaje.

5.5. ACTITUDES QUE PERMEAN LAS ACTIVIDADES DE USO DE MATERIALES

Durante el uso de los materiales didácticos en las actividades pedagógicas, se ha percibido distintas actitudes tanto en la profesora como en los niños.³⁷

En lo que hace a la docente, esta manifiesta actitudes orientadas a la continuación, culminación y responsabilidad de los trabajos que realizan los niños con los distintos materiales programados por ella. En particular, el cumplimiento de las actividades que desarrollan los niños va acompañado por una actitud de protección por parte de la profesora, sobre todo en relación con la integridad física de sus alumnos. Esto es comprensible en el nivel de educación inicial por el hecho de que quienes asisten son niños de corta edad (tres a cinco años) y se encuentran bajo la entera responsabilidad de la docente.

En cuanto a los niños, manifiestan dos tipos contrastados de actitudes cuando realizan actividades con los materiales didácticos: mientras que en grupo se muestran colaborativos y cooperadores, cuando trabajan individualmente manifiestan competitividad e individualismo, actitudes en las que cada uno parece velar más por sí mismo que por el compañero o compañera. En ambos casos, los niños revelan una relativa autonomía, dependiendo esto del tipo de actividad desarrollada.

5.6. COMUNICACIÓN VERBAL RESPECTO AL USO DE MATERIALES

Este es otro aspecto emergente tampoco considerado inicialmente en el proyecto de investigación. Se constató, en efecto, que los materiales didácticos empleados en los procesos de enseñanza y aprendizaje influyen particularmente en el uso de la lengua (aimara o castellano) en la docente y los niños.

Durante las actividades de “Juego y trabajo en sectores”, la docente permite con bastante libertad que los niños utilicen el aimara o el castellano cuando se comunican con ella. En tanto que en las actividades de los “Proyectos de aprendizaje”, cuando la docente presenta a los niños materiales relacionados con su entorno natural, aquellos que manejan mejor el aimara hacen uso de dicha lengua, mientras que los otros responden en castellano (esto, a pesar de que la docente hace lo posible para que todos los niños participen en aimara).

Cuando se utiliza libros escritos en castellano, la lengua de comunicación es siempre el castellano. Esta lengua es también utilizada con frecuencia cuando los niños

³⁷ Se recuerda que este aspecto no fue inicialmente considerado en los objetivos de la presente investigación. Se añadió un objetivo específico correspondiente por la presencia “transversal” del mismo durante el procesamiento de la información recogida.

elaboran material didáctico y, en general, cuando interactúan entre ellos (sin la intervención de la docente).

Para concluir, y en función a los hallazgos encontrados, considero que el **objetivo general** y los objetivos específicos inicialmente planteados (en relación con la identificación de materiales utilizados, las estrategias metodológicas desarrolladas por la docente en el uso de materiales y las actividades que realizan los niños con los materiales didácticos en el área de Comunicación Integral en el marco de la EBI) se han cumplido de manera satisfactoria. Una pequeña limitación estuvo dada porque no se pudo observar sesiones de clase específicas del área de Comunicación Integral, ya que las actividades de los proyectos de aprendizaje integraban a todas las áreas curriculares: Comunicación Integral, Ciencia y Ambiente, Lógico Matemático y Personal Social. Fue igualmente satisfactorio el alcance de los dos objetivos complementarios relacionados con las actitudes que acompañan los procesos educativos estudiados y el análisis de las lenguas utilizadas durante los mismos.

Los hallazgos mostraron igualmente la pertinencia del tema de género durante las actividades realizadas por los niños y niñas durante el uso de materiales didácticos. Esto sugiere la realización de futuras investigaciones en este campo que permitan profundizar la problemática de género en clases EBI del nivel de educación inicial.

En síntesis, los resultados mostraron que la docente observada trabaja de acuerdo a los lineamientos prescritos en lo que hace al currículo de educación inicial en el Perú, en general, y siguiendo el enfoque de educación bilingüe e intercultural, en particular. Sin embargo, se constató también un insuficiente uso de recursos del entorno natural y cultural de los niños, así como poco o ningún involucramiento de los padres de familia en la vida escolar del centro educativo estudiado. Una estrategia estaría dada por la promoción de la participación de los padres de familia en la elaboración y el uso de materiales propios del contexto en el cual sus hijos se desenvuelven. Esta posibilidad nos motiva a plantear la propuesta que se presentará en el siguiente y último capítulo.

CAPITULO VI

Propuesta

PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA EN LA ELABORACIÓN Y USO DE MATERIAL DIDÁCTICO EN UN CENTRO EBI DE NIVEL INICIAL

6.1. Identificación del problema

El centro educativo inicial EBI 221 está asentado en la comunidad aimara de Huacullani. En la investigación realizada, se observó que la docente de dicho establecimiento tiene cierto conocimiento de los recursos de la comunidad que podrían ser introducidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dichos recursos, sin embargo, no son tomados en cuenta en la elaboración y posterior uso de materiales didácticos. En efecto, durante los procesos áulicos, la docente utiliza mayormente materiales adquiridos en librerías o papelerías que provienen de otros contextos culturales. Justamente, el carácter intercultural de la EBI exigiría un equilibrio entre la elaboración y uso de recursos de otras culturas con los propios (aunque, en realidad, lo cultural y pedagógicamente correcto es comenzar por estos últimos).

El descuido de la consideración de los recursos propios de la comunidad puede comprenderse parcialmente por medio de un análisis de la estructura curricular de educación inicial en el área de Comunicación Integral, documento oficial en el que aún no se consideraba de manera explícita la modalidad de EBI. En esta estructura, se espera que los niños y niñas desarrollen las siguientes competencias (Ministerio de Educación 2001a: 128-138):

1. Comunica sus sentimientos, experiencias, deseos e ideas, ajustándose a los diferentes contextos y situaciones de comunicación cotidianos y a los diferentes interlocutores. Comprende las intenciones y mensajes que le comunican otros niños y adultos, valorando el lenguaje oral como un medio de relación con los demás.
2. Produce textos acercándose a formas convencionales de escritura y para ser dictados al adulto; comprende e interpreta lo que dice un texto usando estrategias de anticipación y verificación del contenido. Valora las funciones de la lengua escrita.
3. Interpreta el mensaje de diferentes imágenes y textos iconos verbales presentes en su entorno, asumiendo una actitud crítica frente a ellos, y produce imágenes como una forma de comunicación y disfrute.
4. Utiliza creativamente las diferentes formas de representación y comunicación (plástica, dramática, corporal y musical) para evocar y representar situaciones, acciones, conocimientos, deseos y sentimientos, sean de tipo real o imaginario.

Cada una de estas competencias se desagrega en capacidades, en algunas de las cuales se menciona el uso de recursos propios que deberían ser utilizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mas sin dar referencia sobre cuáles podrían ser

dichos recursos.

La competencia 1 y parte de la 4 permiten un espacio para hacer uso de recursos propios de la comunidad en los procesos educativos (como la docente mencionó en una de las entrevistas, ver 4.3.1). El desarrollo de las competencias 2 y 3, sin embargo, promueve el uso de material impreso y representativo gráfico que, por lo general, no suele corresponder al medio en el que estos niños y niñas se desenvuelven: la docente, durante su práctica pedagógica, simplemente utiliza los materiales que se menciona en la estructura curricular básica de educación inicial. Es más, los materiales concretos estructurados, impresos y representativos ya confeccionados con recursos externos están al alcance de la docente y niños, no exigiendo entonces elaboración alguna. Finalmente, la docente tenía práctica en el uso de los materiales sugeridos por el ministerio de educación antes de la implementación oficial de la EBI en el nivel de inicial.

Esto explica que la docente aún no cuente en el aula con materiales elaborados con recursos de la comunidad, aunque es verdad que existen utensilios de la cocina y animales de barro cocido que han sido adquiridos por compra. Aun así, dichos materiales son utilizados por la docente solo en parte y en pocas oportunidades.

Se ha notado también que ciertos recursos de la naturaleza no presentan características que favorezcan el logro de determinadas capacidades. Por ejemplo, para desarrollar la capacidad respecto a la identificación de los colores básicos (rojo, amarillo, azul y verde), sería –en mi opinión– necesario contar con los siguientes materiales didácticos:

1. Recursos propios de la comunidad.
2. Materiales didácticos elaborados con elementos culturales propios y externos.
3. Materiales impresos y gráficos enfocados desde lo culturalmente propio, externo y de ambas culturas.

Esto permitiría contar en el Centro Educativo Inicial con materiales educativos que puedan ser utilizados desde un enfoque intercultural, materiales que permitirán a la docente y los niños partir de lo propio³⁸ para desarrollar las competencias propuestas en la estructura curricular básica de educación inicial.

³⁸ En los resultados encontrados en nuestra investigación (apartado 4.3.4.2), se constató la importancia que tiene para los niños contar con materiales que representan elementos propios de su contexto.

6.2. Objetivo general

Promover, desde una perspectiva intercultural, el uso de materiales didácticos en el área de Comunicación Integral en el Centro Educativo Inicial N° 221 del distrito de Huacullani.

6.2.1. Objetivos específicos

- 1 Generar espacios de participación de los diferentes actores educativos en la producción de materiales didácticos con recursos de la zona.
- 2 Innovar estrategias de uso de materiales didácticos desde una perspectiva intercultural.

6.3. Destinatarios

La docente, los niños y niñas del CEI 221, los padres y madres de familia y otros miembros de la comunidad de Huacullani.

6.4. Metodología

La propuesta metodológica para la ejecución del presente proyecto es de carácter participativo y flexible. Esto es que, si bien se parte de un plan (este proyecto), se mantendrá la apertura necesaria para dar espacio a las iniciativas que los diferentes participantes puedan presentar.

6.5. Procedimiento

1. Taller de capacitación con la docente y padres de familia sobre materiales didácticos dentro del enfoque de EBI.
2. Elaboración de materiales didácticos con recursos del contexto con la docente, padres de familia y otros miembros interesados de la comunidad de Huacullani.
3. Aplicación de los materiales didácticos producidos (con los recursos de la zona y de otros contextos) en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños.
4. Seguimiento, desde una perspectiva intercultural, del uso de material didáctico en los procesos educativos por la responsable de la ejecución de la propuesta.
5. Evaluación del uso de los materiales didácticos producidos por los agentes educativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

6.6. Tiempo de ejecución

Las actividades propuestas en el presente proyecto tendrá una duración de un año.

ACTIVIDADES	MESES											
	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D		
Taller de capacitación	X											
Elaboración de materiales didácticos		X										
Aplicación de los materiales didácticos producidos			X	X	X	X	X	X	X			
Seguimiento del uso de material didáctico			X	X	X	X	X	X	X			
Evaluación del uso de los materiales didácticos												X

6.7. Recursos

Recursos facilitados por el Ministerio de Educación y otros de la zona de Huacullani.

6.8. Factibilidad

Disposición de la docente y de los padres de familia de profundizar la temática de la elaboración y uso de materiales didácticos dentro del enfoque de EBI.

Se cuenta igualmente con la participación de los niños, en tanto beneficiarios directos y por su experiencia en el trabajo de elaboración de materiales en este centro de educación inicial.

El desarrollo de este proyecto, en el centro de educación inicial EBI N° 221 de la comunidad aimara de Huacullani, constituiría un insumo valioso que arrojaría nuevas luces respecto a la pertinencia e interés de integrar a los padres y madres de familia en aspectos curriculares de otros centros educativos de características semejantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albó, Xavier

1999 **Iguales aunque diferentes.** La Paz: UNICEF y CIPCA

Ander-Egg, Ezequiel

1996 **La planificación educativa.** Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

2000 **Diccionario de pedagogía.** Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Baker, Colin

1997 **Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo.** Madrid: Cátedra.

Barth, Fredrie

1976 **Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social y de las diferentes culturas.** Mexico: FCE.

Berger Peter. y Thomas Luckmann

1998 **La construcción social de la realidad.** Buenos Aires: Amorrortu.

Cañulef Eliseo y Viviana Galdames

2002 **Aspectos generales de la educación intercultural bilingüe (EIB) y sus fundamentos.** Santiago de Chile: Programa de educación intercultural bilingüe.

Castro Vanessa y Magdalena Rivarola

1998 **Manual de capacitación para talleres de trabajo sobre el uso de la metodología de la investigación cualitativa.** El Salvador: Convencio Mec-Hiid.

Cerda, Hugo

1993 **Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos.** Quito: ABYA YALA.

Citarella Luca, Massimo Amadio, Madeleine Zúñiga y Francesco Chiodi

1990 **La educación indígena en América Latina.** Tomo II. Quito: P.EBI (MEC-GTZ) & ABYA-YALA.

Claux Marie-Louise, Yemiko Kanashiro y Ana María Young

2001 **Modelos psicológicos de la instrucción.** Lima: MECEP – GTZ – KFW.

Convenio Andrés Bello

2000 **Encuentro nacional de materiales educativos y práctica pedagógica.** (27 al 29 de junio de 2000, Lima-Perú). Bogotá: Guadalupe.

Corder, Pit

1992 **Introducción a la lingüística aplicada.** México: Limusa.

Crisólogo, Aurelio

1999 **Actualizador pedagógico 1999-2000. Nuevo banco de datos para la evaluación de administrativos, jerárquicos y docentes.** Lima: Abedul.

DINEBI

s/f “Logros alcanzados”. En **Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.** En línea: <http://www.minedu.gob.pe/dinebi/>. (Consulta: 11-02-2006).

Dirección General de Educación Indígena

1996 “Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niños y niñas indígenas”. **Documento inicial de referencia.** México: DGEI.

1996 “Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niños y niñas indígenas”. **Síntesis educativa preparada para secretarios y sub secretario de educación de los estados del país.** México: DGEI.

Durkheim, Émile

1998 **Educación y sociología.** México: Coyoacán.

Educare

2003 **Experiencias educativas. El Plan Nacional de Capacitación Docente.** En línea:
http://www.educared.edu.pe/directivos/experiencias.asp?id_articulo=194
(Consulta: 11 02 2006).

Escobar Alberto, José Matos y Giorgio Alberti

1975 **Perú ¿País Bilingüe?** Instituto de estudios peruanos. Lima: Industrial.

Etxeberria, Xabier

2004 “Derechos culturales e interculturalidad”. **Construyendo nuestra interculturalidad.** En línea:
http://www.interculturalidad.org/b/arti/b_dfo_010404.htm# (Consulta: 20 03 2006).

Flores, Isabel

2001 **Elaboración de materiales educativos con recursos de la zona. Experiencia PLANCAD.** Lima: Cromática.

Frisancho, Susana

1996 **El aula: un espacio de construcción de conocimientos.** Lima: Tarea.

Fornet-Betancourt, Raúl

2001 **Transformación intercultural de la filosofía.** Bilbao: Desclée de Brouwer.

Geertz, Clifford

1996 **La interpretación de las culturas.** Barcelona: Gedisa.

Gimeno, José.

1995 **El curriculum: una reflexión sobre la practica.** Madrid: Morata.

Gleich, Uta Von

1989 **Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina.**
Eschborno: GTZ.

Godenzzi, Juan Carlos

2001 **La educación intercultural bilingüe de los pueblos indígenas en el Perú.** Lima: DINEBI-Ministerio de Educación del Perú.

Gonzales Jimena y José Illesca

2002 **Acerca de la Educación en el mundo originario preinca.**
Cochabamba: CEDIB.

Gonzales Silvia, Elena Río y Silvia Rosales

2001 **El currículo oculto en la escuela: la pobreza condiciona pero no determina.** Buenos Aires: Lumen Hvmánitas

Gottret, Gustavo

1997 **Juego y estrategias cognitivas en niños aymaras de Corpa.** Camiri:
UNST-P / UNICEF.

Grundy, Shirley

1994 **Producto o praxis del curriculum.** Madrid: Morata.

Guy, Gregory

1988 "Lengua y clase social". En Frederick J. Newmeyer (Comp.). **Panorama de la Lingüística Moderna de la Universidad de Cambridge. IV. El lenguaje: contexto socio cultural.** Madrid: Fuenlabrada. 57-86.

Hammersley Martín y Paul Atkinson

1994 **Etnografía. Métodos de investigación.** Barcelona: Paidós.

Harris, Marvin

2000 **Teorías sobre la cultura en la era posmoderna.** Barcelona: Crítica.

Heise Maria, Fidel Turbino y Wilfredo Ardito

1994 **Interculturalidad un desafío.** Lima: CAAAP.

Hornberger, Nancy

1989 “Éxitos y desfases en la educación bilingüe en Puno y la política lingüística peruana”. En López, Luis Enrique y Ruth Moya (Comp.). **Pueblos indios, estados y educación.** Lima: PEB-EBI. 379-408.

Huaranga, Oscar

1998 **Articulación y aprendizaje constructivista.** Lima: San Marcos.

Küper, Wolfgang

1997 “Interculturalidad y reformas educativas en tres países andinos”. En **Interculturalidad y educación: diálogo para la democracia en América Latina. Pueblos indígenas y educación.** Quito: ABYA – YALA. 77-84.

López, Luis Enrique

1989 “La política lingüística peruana y la educación de la población indígena”. En Luis Enrique López y Ruth Moya (Comp.). **Pueblos indios, estados y educación.** Lima: PEB-EBI. 133-166.

1993 **Lengua. Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural.** La Paz: UNICEF.

1997 “La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere”. **Revista Iberoamericana de Educación.** 13. 47-98.

López Luis Enrique y Wolfgang Küper

- 1999 "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas". **Revista Iberoamericana de Educación**. OEI, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 20. 17-85.
- 2000 "La educación intercultural bilingüe en América Latina". En Ministerio de Educación. **La práctica de la educación bilingüe intercultural y sus retos**. Lima: Programa FORTE-PE. 27-69.

Manrique, Silverio

- 2002 **Desafíos de la nueva educación. El maestro de la excelencia**. Lima: Layconsa.

Martínez, Miguel

- 1998 **La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico**. México: Trillas.

Marzana, Teresa

- 2000 **Enseñanza del castellano como segunda lengua. Un análisis desde la historia de vida y el posicionamiento social de tres maestros rurales**. Cochabamba: PROEIB Andes - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UMSS. (Tesis de maestría).

Mata Marta y María Josep Udina

- 1981 "El preescolar y el ciclo inicial". Capítulo 3 de su **El ciclo inicial en la educación básica**. Madrid: Santillana.

Mena Patricia, Héctor Muñoz y Arturo Ruíz

- 1999 **Identidad, lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oxaca**. Oxaca: SIBEJ.

Ministerio de Educación

1994 **Para que crezcan enseñando a educar. Módulo básico de material para el trabajo con niños de 3 a 5 años.** Lima: DIGEIE-UNICEF.

Ministerio de Educación

1996 **Manual de uso, conservación y producción de materiales educativos de Educación Inicial.** Lima: DINEIP – MECEP.

Ministerio de Educación

2000 **Lenguas vivas 3. Introducción a la comunicación integral. Manual para docentes del los ISP EBI.** Lima: Programa FORTE-PE.

Ministerio de Educación

2001 **Formando niños y niñas bilingües. Guía metodológica de educación bilingüe intercultural temprana.** Lima: MED - OEA

Ministerio de Educación

2001a **Estructura curricular básica de educación inicial.** Lima: Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria.

Ministerio de Educación

2001b **Propuesta Técnica de Educación Bilingüe intercultural Temprana.** (Para niños y niñas indígenas de 3 a 5 años de edad de zonas rurales). UNEBI. Lima: AEDEC Yachamusunchis.

Ministerio de Educación

2003 **Diseño curricular para el nivel de educación inicial. Reforma Educativa.** La Paz: Hermenca

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

1999 **Balance y perspectiva de la EIB en la Argentina. Taller de educación intercultural bilingüe. Atención de necesidades educativas de la población aborígen.** Buenos Aires: Plan Social Educativo.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes

2000a **Los materiales Educativos mediadores en la construcción de conocimientos.** La Paz: MECEP y D - Convenio Andrés Bello – GTZ.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes

2000b **Anuario 1999. Proyecto materiales educativos.** La Paz: MECEP y D - Convenio Andrés Bello – GTZ.

Ministerio de Educación DINEIP – DINEBI

2001 **Materiales Didácticos y Juegos Recreativos en la Educación Bilingüe Intercultural Temprana.** Lima: MATEBITE-Convenio MED/OEA

Monereo Carles, Castelló Montserrat, Clariana Mercé, Palma Montserrat y Maria Pérez

2001 **Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela.** Barcelona: Impriméis.

Monrroy Samuel y Aydee Almanza

1998 **Métodos, medios y materiales de la enseñanza.** Puno(Perú): Titikaka-FCEDUC-UNA.

Moya, Ruth

1998 “Reformas educativas e interculturalidad en América Latina”. **Revista iberoamericana de educación Nº 17.** Organización de Estados Iberoamericanos – OEI. 105-188.

Muñoz, Antonio

2001 “Hacia una intercultural: Enfoques y modelos”. **Encounters on Education** (Universidad Complutense y Universidad de Manitoba). 1. 81-106.

Obra Claretiana para el Desarrollo - OCLADE

2003 **Yachay.** (Guía para promover el desarrollo infantil y la educación inicial en comunidades rurales). Salta: Crivelli.

Pontificia Universidad Católica del Perú. CISE - PUC

1994 **Aprender haciendo, aprender divirtiéndose. Modulo 1.** (Curso a distancia de segunda especialidad en Currículo y metodología en educación Inicial PRONOEI. Niños, padres y comunidad). Lima: Indecopi.

Prakasha, Veda

1983 **Cómo reducir los costos sin menoscabo de la cantidad y de la calidad: Nuevos criterios en materia del cuidado y educación de la primera infancia.** (Compendio N° 2). París: UNESCO/UNICEF.

PROEIB Andes

2001 "Hacia una definición operativa de Educación Intercultural Bilingüe". Taller colectivo de la Segunda Promoción de la maestría en EIB del PROEIB Andes. Cochabamba: Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe. (Apuntes del taller).

Pujadas, Joan Josep

1993 "Identidad social y relaciones inter-étnicas y algunas aproximaciones teóricas al tema de la identidad". **Etnicidad: identidad cultural de los pueblos.** Madrid: Eudema. 10-65.

Rengifo, Grimaldo

2000 **Niños y aprendizaje en los andes.** Lima: Asociación Urpichallay.

Rosaldo, Renato

1989 **Cultura y verdad: Nueva propuesta de análisis social.** México: Grijalbo.

Sarabia, Bernabé

- 1994 “El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes”. En César Coll, Juan Pozo, Bernabé Sarabia y Enric Valls (Eds.) **Los contenidos de la Reforma**. Buenos Aires: Santillana. 133-198.

Schiefelbein Ernesto, Gabriel Castillo y Vicky Colbert

- 1993 **Guías de aprendizaje para una escuela deseable**. Santiago: UNESCO/UNICEF.

Skowronek, Helmut

- 1993 “Aprendizaje y teorías del aprendizaje”. En Wolfgang Küper (Comp.) **Enseñar y aprender. El trabajo en aula**. Quito: ABYA-YALA. 59-76.

Stenhouse, Lawrence

- 1991 **Investigación y desarrollo del currículum**. Madrid: Morata.

Tantanakuy

- 2004 **Percepciones de la EIB**. Cochabamba: Proyecto Tantanakuy – PROEIB Andes.

Tapia, Yanet

- 2002 “Estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje y uso de lenguas en docentes de escuelas EBI en el distrito de Mañazo – Puno”. Cochabamba: Proeib Andes – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UMSS. (Tesis de maestría no publicada).

Tierno, Bernabé

- 1998 “Cuaderno de bitácora del club de amigos Kronos.” En línea: <http://www.kronos.org/bitacora/10-octubre/46Viernes16-10-98EdicionMatinal.txt> (Consulta: 14 02 2006)

Torres, Jurjo

- 1996 **El currículum oculto**. Madrid: Morata.

Vallescar Palanca de, Diana

2000 **Cultura, multiculturalismo e interculturalidad. Hacia una racionalidad intercultural.** Madrid: Perpetuo Socorro.

Vargas Martha y Marta López

2000 **Materiales educativos. Relato de una experiencia en Bolivia, Ecuador y Perú.** Bogotá: Guadalupe.

Vargas Martha, Mauricio Pérez y Luis Miguel Saravia

2001 **Materiales didácticos: Conceptos en construcción.** Bogotá: Guadalupe.

Vilca, Edilberto

1998 **Teoría curricular.** Puno (Perú): Titikaka-FCEDUC-UNA.

Walsh, Catherine

2001 **La interculturalidad en la educación.** Lima: Ministerio de Educación – FORTE PE.

Yacuzzi, Enrique

2005 **El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación.** N° 296. Universidad del CEMA.

Zúñiga, Madeleine

1993 **Educación bilingüe 3. Materiales de apoyo a la formación docente en educación intercultural bilingüe.** La Paz: UNICEF.

1994 **Desde la BBC de Londres... ¡Kawsayninchikpaq!: Interculturalidad en un material educativo.** Lima: Universidad Mayor de San Marcos.

ANEXOS

Anexo 1

FICHA DE LA CAPITAL DEL DISTRITO DE HUACULLANI

DATOS GENERALES:

Distrito:.....Provincia:.....Departamento:

Límites:

Altitud:

Población aproximada:

Nº de familias:

Total de habitantes:.....Varones:.....Mujeres:

ORGANIZACIÓN SOCIAL

Autoridades del distrito:

Funciones de las autoridades del distrito:

SERVICIOS CON QUE CUENTA LA COMUNIDAD

Educación:

Salud:

Medios de comunicación:

Servicios básicos:

ACTIVIDADES ECONÓMICAS

Las que principalmente se realizan en la capital del distrito:

ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN

Las que principalmente se realiza:

ACTIVIDADES DE COMERCIALIZACIÓN

.....

ASPECTO SOCIO LINGÜÍSTICO

Lenguas que se habla en el poblado:

Situaciones donde se habla el castellano:

Situaciones donde se habla el aimara:

Anexo 2

FICHA DEL CENTRO EDUCATIVO INICIAL

DATOS GENERALES

Nombre del CEI:Nº:

Lugar de ubicación del CEI:Distrito:

Límites:

Directora del CEI:

Profesora del CEI:

Personal administrativo:

Total de Nº de niños:

Total de niños 4 de años:Varón:Mujer:

Total de niños 5 de años: Varón:Mujer:

Procedencia de los niños/as:

Nº de padres de familia:

ORGANIZACIÓN DE PADRES DE FAMILIA:

.....

INFRAESTRUCTURA DEL CEI:

.....

SERVICIOS BÁSICOS:

.....

Anexo 3

GUÍA PARA DESCRIBIR LOS MATERIALES DIDÁCTICOS DEL CEI HUACULLANI

I. DATOS INFORMATIVOS

Distrito:CEI:.....Nº:

II. MATERIALES DIDÁCTICOS EXISTENTES OBTENIDOS Y ELABORADOS POR LA DOCENTE

No estructurados

1. Materiales no estructurados existentes.
2. Cantidad de materiales no estructurados.

III. MATERIALES DIDÁCTICOS ENVIADOS POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Estructurados

1. Forma
2. Contenido
3. Cantidad de materiales estructurados

Material impreso

1. Forma
2. Contenido
3. Cantidad de materiales estructurados

No estructurado

1. Materiales no estructurados existentes
2. Cantidad de materiales no estructurados

IV. RECURSOS UTILIZADOS PARA LA ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS

- Recursos reciclables
- Recursos de la naturaleza

Anexo 4

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE USO DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA LA DOCENTE

I. DATOS INFORMATIVOS

Distrito:CEI:.....Nº:

II. MATERIALES DIDÁCTICOS UTILIZADOS EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Observar durante la sesión de clase cómo utiliza la docente los materiales didácticos.

- Momentos de uso de materiales estructurados, impresos y el aprendizaje que genera.
- Momentos de uso de materiales no estructurados y el aprendizaje que genera.
- Materiales que provee la docente: grupal, individual, dual, etc.
- La lengua que usa la docente durante el uso de materiales didácticos.
 - En qué momento
 - Al repartir y recoger los materiales didácticos
 - Al utilizar qué material didáctico
 - En qué lengua explica como utilizaran el material didáctico
 - Con quiénes
 - Al desarrollar qué acciones
 - Cuándo usa las lenguas aimara y castellano (presencia de la madre, hermano/a, autoridad u otra persona ajena)
- Materiales didácticos que más utiliza la docente durante el desarrollo del área Comunicación Integral.

Anexo 5

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE USO DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA LOS NIÑOS

I. DATOS INFORMATIVOS

Distrito:CEI:.....Nº:

Observar durante los procesos de enseñanza y aprendizaje cómo utilizan los niños /as los materiales didácticos:

- Momentos de uso de materiales impresos, estructurados y no estructurados.
- Preferencia de materiales de parte de las niñas y niños.
- División de roles en el uso de materiales didácticos:

niños – niñas

niños – niños

niñas - niñas

- Materiales didácticos que más utilizan los niños: grupal, individual, dual, etc.

La lengua que más usan los niños y niñas.

- En qué momento
- Cuándo hacen uso del material didáctico entre compañeros
- Al utilizar qué material didáctico
- Cuándo usan las lenguas aimara y castellano

Anexo 6

GUÍA DE ENTREVISTA PARA LA DOCENTE

DATOS GENERALES:

Lugar: Fecha: Hora:

Entrevistadora:

DATOS DEL ENTREVISTADO:

Nombres:..... Edad:

Especialidad:Lenguas que habla:

PREGUNTAS RESPECTO AL USO DE MATERIALES DIDÁCTICOS

1. ¿Cuándo utiliza los materiales didácticos?
2. ¿Para qué utiliza los materiales didácticos?
3. ¿Los materiales didácticos usados durante el desarrollo del área de Comunicación Integral se diferencian de acuerdo a la edad de los niños?, ¿Por qué?
4. ¿En el uso de materiales didácticos en la sesión de clase, tienen que ver con la diferencia entre niños y niñas?, ¿Por qué?
5. ¿Para proveer los materiales didácticos a los niños, se considera el origen de donde vienen?, ¿Por qué?
4. ¿Dentro del enfoque EBI, qué materiales didácticos deben ser utilizados para los procesos de enseñanza aprendizaje?, ¿Por qué?

Anexo 7

GUÍA DE ENTREVISTA A LA DOCENTE DE SU TRAYECTORIA EDUCATIVA

DATOS GENERALES:

Lugar: Fecha: Hora:

Entrevistadora:

DATOS DEL ENTREVISTADO:

Nombres: Edad:

Lugar de nacimiento: Domicilio.....

SOCIALIZACIÓN PRIMARIA

1. Lugar de procedencia,
2. ¿Qué conocimientos adquirió de los abuelos, padres y de la sociedad?
3. ¿La práctica de estos conocimientos ha sido permanente?
4. ¿Qué lenguas adquirió y aprendió en el hogar?

HISTORIA PERSONAL

1. Numero de hermanos /as
2. Numero de hijos /as
3. Colaboró en la crianza en sus hermanos /as
4. Recupera su propia historia

ÁMBITO EDUCATIVO

1. ¿Pasó Ud. por la educación inicial, en zona urbana o rural?
 - Procedencia de la docente que le enseñaba
 - Lengua que usaba la docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje
 - Procedencia de sus compañeros y lenguas que usaban
2. ¿Dónde culminó sus estudios de educación primaria, secundaria?
 - Procedencia de los docentes (urbano –rural) que le enseñaban durante su proceso de formación académica
 - La lengua que más usaban sus compañeros dentro y fuera del aula
 - Lengua que usaba el docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje
 - Procedencia de sus compañeros y docentes
3. ¿Durante la formación en el nivel superior, en qué se especializó?
4. ¿Por qué se interesó en esa especialidad?
5. ¿Dónde realizó los estudios superiores?
6. ¿Cómo fue el proceso de formación en el nivel superior?

ÁMBITO LABORAL

1. ¿Qué profesión ejercía antes de vincularse al magisterio?
2. ¿En qué época inició su labor como docente de educación inicial?
3. ¿Cuántos años de experiencia lleva en la labor educativa, como profesora de educación inicial?
4. ¿Cuántos años lleva laborando en el Centro Educativo Inicial de Huacullani?
5. ¿En qué lengua le gusta enseñar a los niños y niña? ¿Por qué?

ANEXO 8

GUÍA DE ENTREVISTA PARA LOS PADRES DE FAMILIA

I. DATOS GENERALES

Lugar: Fecha: Hora:

Entrevistadora:

II PREGUNTAS

1. ¿Qué opinas de los materiales didácticos?
2. ¿Cómo son adquiridos los materiales didácticos existentes en el CEI?
3. ¿Quiénes elaboran los materiales didácticos?
4. ¿Los padres de familia, participan en la elaboración de materiales? ¿Cuándo y cómo?