

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

“Niños quechuas en una escuela monolingüe en castellano”

Estudio de caso sobre uso de lenguas en el barrio periférico de Cochabamba
“Villa Victoria”

Ida Rosa García Cayo

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 con la Mención de Formación Docente

Asesora de tesis: Dra. Inge Sichra

Cochabamba, Bolivia

2006

La presente tesis “Niños quechuas en una escuela monolingüe en castellano”
fue aprobada el

Asesor

Tribunal

Tribunal

Tribunal

Jefe del Departamento de Post – Grado

Decano

Dedicado:

A la memoria de mi madre, por el impulso que significa para mí.

A Rolito y Micky, mis hijos, a quienes privé de mis atenciones e interacciones cotidianas, por ser mi inspiración.

A Johnny, mi esposo, por haberme comprendido en todo el proceso de mis estudios.

Agradecimiento especial a la Dra. Inge Sichra, docente y asesora de tesis, por el apoyo, paciencia y dedicación que me brindó.

Agradezco a todos mis docentes: Tata Pedro Plaza, Gustavo Gottret, Vicente Limachi, Fernando Prada, José Antonio Arrueta, Jaqueline Roblín y Luis Enrique López; por compartir sus experiencias y conocimientos durante la maestría.

Agradezco también a los profesores de la Unidad Educativa “Teresa Hinojosa”, en especial a las profesoras que me acogieron en su fuente de trabajo, el aula.

Quiero agradecer a mis compañeros que me brindaron apoyo, amistad y confianza durante todo el tiempo del curso.

RESUMEN

Se trata de una investigación en un barrio periurbano de la ciudad de Cochabamba, donde los habitantes son mayormente migrantes de diferentes provincias del departamento y otros departamentos del país.

La investigación se basa en cuatro estudios de caso. Presenta el análisis del uso de lenguas de niños y niñas del nivel inicial y primero del nivel primario en la escuela, la familia y la comunidad. Asimismo, las opiniones de los profesores que trabajan con dichos niños y opiniones de los padres de familia con referencia al uso de lenguas en la escuela, la familia y/o contexto.

Los niños de este barrio son monolingües y/o bilingües incipientes, hablan la lengua originaria y el castellano. Sin embargo, en la escuela del barrio se trabaja con la modalidad monolingüe.

Los datos revelan que en el contexto funcionan tres lenguas, el quechua, el castellano y el aimara. En el hogar, los sujetos de la investigación usan la lengua quechua pero, cuando salen a la calle o interactúan con otras personas que no son de la familia, utilizan el castellano. En cambio, en la escuela, el uso de lenguas es diferente en cada nivel: en el nivel inicial, aún la profesora y algunos niños usan el quechua además del castellano; pero en el primer año del nivel primario, nadie usa el quechua en el aula, sólo el castellano.

Los profesores dan a conocer que no trabajan con la modalidad bilingüe, por lo que no usan la lengua originaria en la escuela. Asimismo, los padres de familia ven como algo imposible que los profesores usen la lengua originaria en la escuela; sin embargo, no quieren que sus hijos se olviden del quechua.

Palabras claves: contexto periurbano, niños bilingües, escuela monolingüe, migración.

Qhichwa simipi pisichaynin

QHICHWA WAWAKUNA KASTILLA SIMIPI YACHAKUYNIIYUQ

Qallariynin

Jatun llaqta ukhupi juk kitikunapiqa achkha runa wak ayllukunamanta jamunku, paykunaqa qhichwa mama qalluyuq kanku. Astawanqa juch'uy wawakuna manaraq kastilla qalluta yachankuchu, chay runakunawantaq kay jatun llaqta ukhupiqa iskay simipi kawsay tiyan. Mana karu llaqtakunallapichu iskay qallupi rimayqa kachkan, manaqa jatun llaqta ukhupipis kichillantaq kachkan.

Kay Qhucha Pampa llaqtapiqa achakha juch'uy kitikuna tiyan, juknintaq "Villa Victoria" sutiyuq kachkan. Chaymanqa juch'uy ayllukunamanta jamunku. Chaypitaq wawakunaqa mana kastilla simita yachaspa yachaywasiman yaykunllankuntaq. Chay yachaywasitaq "Teresa Hinojosa" sutiyuq kachkan, chaypiqa mana qhichwapi yachachinkuchu, manaqa kastilla simillapi yachachinku. Chay wawakunataq, imaynata yachakusqankuta qhawarikun.

Chaypaqtaq tawa wawallata chikllarqani, iskay chay nivel inicial ñisqamanta, iskaytaq juk ñiqi yachakuymanta kanku; yachaywasipitaq wasinkupitaq qhawarimurqani. Chaymantapis yachachiqninwan tata mamankuwan ima rimarikullantaq.

Kay yachay mask'ayqa chay "iskay simi kawsaypura jatun llaqtakunapi" t'aqamanta kachkan. Chay kitiqa "Villa Victoria" ñisqa sutiyuq kachkan; yachaywasitaq "Teresa Hinojosa" sutiyuq kasqa.

Ch'ampaynin

Kay yachay mask'ayqa chay "iskay simi kawsaypura jatun llaqtakunapi" t'aqamanta kachkan. Chay kitiqa "Villa Victoria" ñisqa sutiyuq kachkan; yachaywasitaq "Teresa Hinojosa" sutiyuq kasqa.

Tawa wawa imaynatataq yachakusqankuta qhawarimurqani, chaymantapis ima qallupitaq yachay wasipitaq wasinku ukhupitaq rimarisqankuta qhawakamullarqataq. Chaypaqtaq kay watuykunata wakichirqani:

- ¿Yachachiq wawakunawan ima simipitaq yachaywasipi rimarinku?
- ¿Qhichwa wawakuna yachakuchkaspa ima simipitaq rimarinku?
- ¿Wawakuna yawar masinkuwan ima qallupitaq rimarinku?
- Qhichwa wawakuna mana umallikuptinku ¿ima yanapaykunamantataq jap'ikunku?

- Wawakuna pukllachkaptintku, ¿ima qallupitaq rimarinku?
- Wawakuna manaraq yachaywasiman yaykuchkaspa ¿ima simipi rimariqkanku?
- ¿yachaywasipi imapaqtaq qhichwa qalluta rimarinku?

Jatun yuyay taripana

Qallariy ñiqimanta, juk ñiqimantawan wawakunap simikuna apaykachasqankuta khuskiy.

Juch'uy yuyay taripanakuna

- Kuraq ayllupi chanta yawar masi ukhupi pukllaykunapi ima simikunata apaykachasqankuta phaskarana.
- Qhichwa simipi kastilla simipi ima rimaykunata yachay wasipi apaykachasqankumanta kikinchna.
- Mamakunawan tatakunawan ima mama qallu rimarisqamanta ñisqankuta taripana.

Yachay taripaypa ruwaynin

Kay yachay mask'ayqa chaniyuq, runap kawsayninmanta ch'ampaykunata juqharisqanrayku. Runap umallikusqankumanta willaykunata juqhariyta atisunman. Chaymantapis juk qutu runap imaymana kawsayninmanta willaykunata juqharisunman. Tawa wawap ayllunku ukhumanta willaykunata juqharikun.

Chaypaqtaq qhawaykuna, watuykuna, rimaykunata ima ruwakurqa. Kursupi qhawaykunaqa mana ni imata rimaspa karqa, wasinkupitaq juk chhikata rimaripa karqa.

Watuykunaqa yachachiqkunawan ruwakurqa. Rimaykunataq tata mamakunawan karqa.

Chay tukuy imata juqharinapaqtaq juk qillqana p'anqata wakichikurqa, chaymantapis yachachiqpata, mamakunapaqtaq rimay pusaykachaqta wakichikullarqataq.

Yuyayta kallpachaq

Tukuy ruwaykunapi yanaparinapaq kayjinamanta yuyay kallpachayta wakichikun. Jatun llaqtakunapiqa achkha ayllu runasimi mama qalluyuq kanku, chay ukhupitaq wawakunaqa manaraq kastilla simita rimariyta atispa kastilla simipi yachaywasiman yaykunku. Jinamantataq wawakunaqa ch'ampaykunapi rikukunku.

Chaymanta qillqaq López (2002) ñin: Jatuchaq Ilaqtakunapiqa juch'uy Ilaqtakunamanta runaqa yanapanata munanku. Yachay wasikunapitaq yachachiqkuna chaypi wawakuna runa simiyuq kasqanta willakunanku tiyan. Chayman jinataq yachachiykuna wakichisqa kananpaq. Chaypiqa machkha wawakunataq mana kastilla simita yachasqankuta qhawarispa, iskay simitaña yachaqkunataq mayqintataq astawan yachanku chayta ima qhawarinallataq; chayman jina yachachiykuna wakichikunanpaq.

Kunankamaqa jatun Ilaqtakunapi wakin yachaywasipiqqa runa simita qhipan simita jina yachachichkanku. Kay yachachiyqa mana juch'uy Ilaqtakunamanta jamuqkunallpaqchu wakichisqa kachkan, kay yachachiyqa yachachunkupis manapis yachachunku runasimitaqa tukuypaq wakichisqa kachkan.

Taripaykuna

Chay tawa wawata qhawamusqaypiqa kay taripaykuna tiyan:

Tawantin wawakuna wasinkupi qhichwallatapuni rimarinku, imaraykuchus mamankunaqa mana kastilla qalluta rimariyta atinkuchu; chantapis wasinkupiqqa ñañakunanwan pukllakunku, juch'uy kaq wawakunataq mana kastilla qallu rimariyta yachanchu. Chay jinamanta wasinkupiqqa qhichwallatapipuni rimarinku.

- **Qallariy ñiqi wawakunamanta**

Yachaywasipiqqa Silviawan Moiseswanqa qallariy ñiqipi kanku. Paykunataq mana kikin qutupichu chukunku.

Yachay ruwaykunapitaq Silvia ruwanantaqa juk masin ruwapun, manataq yachachiqqa chaykunata qhawarinchu. Chaypitaq Silvia ñisqaqa masinwan qhichwapi rimarinku, chaymantataq qutunpiqa ch'ampayman chayanku. Ruwananta yachachiqman jaywaspataq paypis ruwanman karqa jina kusikun, juk kutipiqqa ñañakunan kikinta ruwapayan. Kay wawaqa juk kutikunapiqa mana ruwananta ruwanchu, yachachiqtaq mana payta qhawarinchu.

Moisésqa yachaqay wasipi utqhayllata ruwananta tukuspa anchata pukllan, juk kutikunapitaq masinpaq ruwananta ruwapullantaq. Chaymantapis mana yachachiqta uyarinchu, mana tusuyta munanchu. Yachachiq juk kutikunapiqa kursupi mana wawakuna ruwachkasqankuta qhawarinchu, jinamanta Moisés ñisqaqa yachachiq wilalita qusqaykichi q ñiptinkama ruwananta ruwan.

Kay qallariy ñiqimanta yachachiqqa juk chhikata wawakunawan qhichwa qallupi rimarin. Payqa wak ayllukunapi chay iskay kawsaypi iskay simipi yachachiywan llamk'asqaña, chantapis chay jina yachachiyqaquni umallikusqa.

- **Juk ñiqi wawakunamanta**

Yachaywasipiq Herminiawan Robertawanqa juk ñiqipi kanku, paykunataq juk qutullapi chukunku.

Yachaywasipi Herminiaqa ruwanantaqa ruwallanpuni, yachachiqtaq mana anchata yanaparinchu. Ajinallamantataq payqa imallamantapis yachachiqmanqa willaykukullanpuni, sapa munaptintaq mana umallikuqtaqa watukullanpuni. Herminia ñisqaqa Roberta masinta yanaparin; ñawirinan kaptintaq ñawirillanpuni. Mana ruwaykunata yachachiq quptintaq mañarikamun; mana ch'in nitaq chukusqalla kanmanchu, kursu ukhupi pukllaykachamullanpuni. Kay wawaqa yachaywasipi mana qhichwa qallupi rimarinchu, masikunan qhichwapi turiyallaptinku pay kikillantataq yachachiqman willakun.

Robertaqa yachaqaywasipi nitaq qhichwapi nitaq kastilla qallupi anchata rimarinchu. Kay wawa yachakunanpaq kursunmanta wawakunawan yanapachikun, yachachiqtaq mana paytaqa anchata yanaparinchu. Roberta ñisqaqa ruwaykunataqa ruwallanpuni, mana pukllaspa mana rimaspa ima ch'insitullamanta ruwan. Payqa masikunan yanapariptinqa ñawirin. Chay wawamantaqa yachachiq qunqarparinsina, imaraykuchus mana anchata yanaparinchu.

Kay iskay wawap yachachiqninqa mana qhichwa qalluta rimarinchu, payqa mana yachaywasipi qhichwa rimarinankuta munanchu ñin, imaraykuchus kaypiqa mana iskay qallu yachachikusqanrayku ñin.

Tata mamakunap rimariyninkunamanta

Wawakunap mamakunanwan tatakunanwan imaqa mana yachaywasipi qhichwata yachachiqkuna rimanchuku ñinku. Paykunaqa walliqlla kastilla qalluta yachakusqankuqa ñinku, chantapis manataq chichwa qallu qunqanankuta munankuchu. Paykunaqa ¿imaynamantataq rimariykuman qhichwaqalluta qunqaptinkuri? ñinku.

Kay jinamanta wawakuna yachaywasipiq kastilla qallullapipuni rimarinku, wasinkupitaq qhichwa qallullapipuni rimarillankutaq. Jinamantaqa mana allinta umallikuyta atichkankuchu. Manaraq yachaywasiman yaykuchkatinkuqa mana kastilla qallu rimariyta atirqankuchu, chayrayku mana anchata rimariqchu kanku.

Jinamanta wawakunaqa iskay qallu apaykachayta atinkuña, manataq yachaywasipi sumaqtachu yachakuyta atichkankuchu. Chay ch'ampakunayraykutaq juk wakichiyta ruwakullantaq.

Wakichiy

Kay wakichiyqa chay “Villa Victoria” kitipaq kachkan, astawanpis chay “Teresa Hinojosa” yachaywasipaq. Maypichus chay kitipi, juk iskay kawsay iskay qallupi yachachiy yachaqwan, tiyakuqkunaqa tantakuspa t’ukurinankutaq umallirikunankutaq tiyan. Imaraykuchus mana yachaywasipiqa mana wasinkupi jinachu qallukunata apaykachasqanku.

Chaypaqtaq imaynatachus wak yachaywasikunapi llamk’arisqankuta riqsirinanku tiyan, chantapis ima p’anqakunataq chaypaq tiyan, chaykunata riqsirispas umallirikunqanku. Chaymantataq yachaywasipi iskay kawsay iskay qallupi yachachiyta mañakunkuman.

Yachaywasipi llamk’aqkunataq tata mamakunawan ima umallirikullankumantaq, chaymanta yachachiqkunawan tata mamakunawan ima, juk wakichiyta ruwankuman, chayman jinataq yachaywasipi yachachinkuman.

ÍNDICE

RESUMEN.....	iii
Qhichwa simipi pisichaynin.....	iv
ÍNDICE.....	ix
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I.....	3
Problema y objetivos de la investigación.....	3
1.1. Planteamiento del problema.....	3
1.2. Objetivos.....	5
1.3. Justificación.....	5
CAPÍTULO II.....	7
Aspectos metodológicos.....	7
2.1. Tipo de investigación.....	7
2.2. Enfoque de la investigación.....	8
2.3. Sujetos de la investigación.....	9
2.4. Unidades de análisis.....	10
2.5. Instrumentos.....	11
2.6. Procedimiento de recolección de datos.....	12
2.7. Presentación de datos.....	14
2.8. Consideraciones éticas.....	15
CAPÍTULO III.....	17
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	17
3.1. Aporte de las tesis PROEIB Andes.....	17
3.2. Migración.....	22
3.3. Plurilingüismo.....	24
3.4. Contextos bilingües.....	27
3.4.1. Diglosia.....	29
3.4.2. Desarrollo de la lengua.....	30
3.4.3. Sustitución lingüística.....	33
3.5. Educación bilingüe.....	34
3.6. Educación Intercultural Bilingüe.....	39
3.7. Procesos de aprendizaje y enseñanza.....	42
CAPÍTULO IV.....	45
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	45
4.1. PRIMERA PARTE :CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO.....	45
4.1.1. Entorno socio-cultural.....	45
4.1.1.1. Población.....	45
4.1.1.2. Asentamiento, religión y ocupación.....	46
4.1.1.3. Contexto educativo.....	47
4.1.1.4. Contexto sociolingüístico.....	48
4.1.2. Entorno educativo.....	51
4.1.2.1. Unidad Educativa.....	51
4.1.2.2. Estudiantes.....	52
4.1.2.3. Docentes.....	54
4.1.2.4. Lenguas.....	55
4.2. SEGUNDA PARTE: ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	57
4.2.1. Los niños y sus familias.....	57
4.2.2. Las lenguas en la familia.....	63

4.2.2.1. La lengua en el juego	63
4.2.2.2. Interacciones en el hogar.....	68
4.2.3. La lengua en la escuela.....	73
4.2.3.1. Estrategias de apoyo en los procesos de aprendizaje y enseñanza ...	73
4.2.3.2. Instrucciones de los profesores a los niños	97
4.2.3.3. Tareas escolares en el aula.....	103
4.2.3.4. Percepciones de los padres de familia respecto al uso de lenguas ..	114
4.2.3.5. Resumen.....	121
CAPÍTULO V.....	125
CONCLUSIONES.....	125
5.1. Aspecto social del bilingüismo.....	125
5.2. Aspecto familiar del bilingüismo	129
5.3. Aspecto educativo del bilingüismo.....	133
5.4. Desempeño docente.....	138
CAPÍTULO VI.....	141
PROPUESTA	141
6.1. Planteamiento del problema	141
6.2 Objetivos.....	142
6.3 Justificación	142
6.4 Procedimiento metodológico	144
6.5 Mecanismos de acción	145
6.6 Recursos.....	148
6.7 Productos esperados.....	149
6.8 Calendario de actividades	149
6.9 Factibilidad.....	150
Bibliografía.....	152
ANEXOS.....	157

INTRODUCCIÓN

Los barrios periurbanos de la ciudad de Cochabamba tienen poblaciones bilingües en lengua indígena y castellano, en muchos casos con predominio de la lengua originaria. En estos contextos, los ámbitos escolares en cuanto al tratamiento de lenguas son iguales a los demás barrios de la ciudad, son castellanistas, como si todos los barrios tuvieran las mismas características.

Los contextos bilingües y personas bilingües no sólo existen en áreas rurales sino también en áreas urbanas, por lo que el planteamiento de la Ley de la Reforma Educativa con referencia a la Educación Intercultural Bilingüe también debería ser aplicado en los centros urbanos. Sin embargo, se sabe que no hay Educación Intercultural Bilingüe en los centros urbanos. Por tanto, es importante conocer lo que pasa con los niños¹ bilingües en la escuela, identificar las lenguas que usan los niños y niñas en la escuela, la familia y la comunidad, cómo es su participación, a qué tipo de ayuda recurren cuando no entienden el castellano utilizado; en qué lengua se comunican con la familia y en qué lengua interactúan durante los juegos con la comunidad, familia o escuela.

En este sentido, la tesis se inserta en la línea de investigación del PROEIB Andes “bilingüismo e interculturalidad en áreas urbanas”. El estudio de caso está dirigido hacia el uso de lenguas de niños y niñas bilingües del nivel inicial y primero del nivel primario en la escuela, familia y comunidad. Estos niños se encuentran en una etapa muy importante en cuanto a su desarrollo, es donde empieza su socialización secundaria y empiezan a crecer sus relaciones a partir del ingreso a la escuela. Además, estos niños y niñas son bilingües incipientes con predominio de la lengua originaria utilizada en la familia. En cambio, en la escuela es donde se practica más la lengua castellana.

La investigación se realizó en el barrio periurbano de la ciudad de Cochabamba, “Villa Victoria” y la escuela “Teresa Hinojosa” ubicada en el mismo barrio. Este trabajo contempla estudios de caso a cuatro niños, dos del nivel inicial y dos de primer año del nivel primario.

La presentación de la tesis está organizada en seis capítulos:

En el primer capítulo, se presenta el planteamiento del problema, en cuanto al uso de lenguas en el contexto, la familia y la escuela; que da origen a la propuesta de

¹ Con la palabra “niños” nos referimos a niñas y niños, sólo en los casos particulares estudiados se hace la diferencia entre varón y mujer.

objetivos; luego se presenta la justificación, que contiene preguntas que orientan la investigación.

En el segundo capítulo, se presentan los aspectos metodológicos para la investigación en un estudio de casos de cuatro niños; el tipo de investigación, el enfoque, los sujetos, las unidades de análisis, los instrumentos, procedimientos y consideraciones éticas. Este es un capítulo de gran importancia por cuanto se describe el diseño de la investigación.

En el tercer capítulo, se presenta la fundamentación teórica, que es el resultado de una revisión bibliográfica con referencia a algunas tesis que sirvieron de guía y referencia para el trabajo. Asimismo, en cuanto a contextos bilingües, la educación bilingüe, migración campo – ciudad en un país multicultural y plurilingüe y procesos de aprendizaje y enseñanza.

En el cuarto capítulo, se exponen los resultados. Este capítulo está dividido en dos partes: la primera parte presenta la contextualización del estudio, donde se hace referencia a las características del contexto, tanto a nivel socio cultural, lingüístico y educativo. La segunda parte es el análisis de datos, donde se presenta las características de los niños estudiados, sus familias, hogares, procedencias; luego, las interacciones verbales en la escuela, durante los procesos de aprendizaje y enseñanza, la participación y opinión de los profesores; así mismo las opiniones de los padres de familia. El capítulo concluye con un resumen.

En el quinto capítulo, se presentan las conclusiones a las que se llegó con la investigación. Se destacan como puntos más relevantes los aspectos social, familiar y educativo del bilingüismo y el desempeño docente.

En el sexto capítulo, se presenta una propuesta que ayude a superar las dificultades analizadas en los resultados y discutidas en el capítulo de conclusiones. La propuesta gira alrededor de la responsabilidad de la educación de los niños entre la escuela y la comunidad.

Finalmente se presenta la bibliografía y los anexos.

CAPÍTULO I

Problema y objetivos de la investigación

1.1. Planteamiento del problema

Así como los departamentos de Santa Cruz, Cochabamba, Tarija y Pando reciben mayor población migrante; Villa Victoria es uno de los barrios de la ciudad de Cochabamba que puede ser una muestra de lo que ocurre en los barrios de los demás departamentos. Es un barrio que tiene una OTB. De acuerdo al Plan Municipal de Desarrollo (2000) este barrio cuenta con 300 familias.

En esta zona, la población bilingüe quechua / castellano representa el 80% siguiéndole en orden de importancia los bilingües aimara / castellano el 15% y los trilingües castellano / quechua / aimara el 5%. En cuanto al origen y procedencia, el 15% de la población es originaria del distrito, un 10% procede de otros Distritos de Cercado y de otras provincias del departamento; el 75% procede de otros Departamentos, debiendo destacarse en este grupo el de los migrantes del altiplano (Potosí, Oruro y La Paz) (PMD 2000).

Algunas familias llegaron a la ciudad precisamente para que sus hijos ingresaran a la escuela; se trata de niños y niñas monolingües en lengua originaria y en algunos casos bilingües con predominio de una lengua originaria. Asimismo, hay familias que migran hacia las ciudades en busca de trabajo, donde los hijos de estas familias aprenden el castellano, en el contexto y la escuela.

Las Unidades Educativas de la ciudad de Cochabamba están divididas en dos administraciones, Cercado I y Cercado II; Cercado I administra toda la zona central y norte de la ciudad y Cercado II toda la zona sud, comprende las zonas peri urbanas. La escuela "Teresa Hinojosa" en el barrio "Villa Victoria" pertenece al Distrito N° 9, ubicado en Cercado II, del área urbana de la ciudad de Cochabamba.

La Constitución Política del Estado reconoce a Bolivia como multiétnica y pluricultural. Asimismo, a partir de la Ley 1565 de la Reforma Educativa, la educación boliviana es intercultural y bilingüe, para todos los bolivianos; organizada en dos modalidades, el IV, en el artículo 9º indica las dos modalidades de lengua: "monolingüe, en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria; bilingüe, en lengua nacional originaria como primera lengua y en castellano como segunda lengua" (MEC y D 2002: 56). La definición de una modalidad será definida por el predominio de lenguas en la comunidad educativa.

Sin embargo, sólo en el área rural se trabaja con la modalidad bilingüe; generalizando de esta manera el contexto urbano y/o periurbano con predominio del castellano. En este caso, en las ciudades no se toma en cuenta la lengua materna con la que llega el niño a la escuela, más aún si su lengua materna es una lengua indígena.

En este contexto de estudio, la escuela es urbana y trabaja con la modalidad de educación monolingüe, en castellano. Por experiencia propia, se sabe que los docentes no hacen nada o hacen muy poco por brindar mejor atención respecto al uso de sus lenguas de los niños y niñas bilingües o monolingües en lengua originaria.

Los niños y niñas, que en su socialización primaria hablan más el quechua que el castellano, ingresan a la escuela a aprender el castellano, empezando así su socialización secundaria. Es en esa etapa donde se encuentran con dificultades; muchos niños son discriminados o marginados por el uso de una lengua originaria en la escuela, por lo tanto, dejan de lado su lengua materna. Esto puede hacer que estos niños no presten atención en clases o participen menos o nada; así mismo, puede ser que, por no manejar bien el castellano, se dediquen a molestar a sus compañeros o a no participar para no ser mal vistos por sus compañeros o profesores.

La escuela muestra pocas señales de captar y mantener a los estudiantes, si bien la educación fiscal primaria es gratuita y obligatoria. Se ve que no es un sistema de inclusión sino de selección, porque no se hace nada para que los estudiantes continúen estudiando o, por lo menos, para que tengan mayor acceso laboral. En muchas escuelas, se ve que los profesores discriminan o desatienden a los niños que participan muy poco o que no participan, así como a los niños indisciplinados; sin conocer las causas de la actitud de cada uno de ellos. La lengua puede ser una de las causas que repercute en la falta de participación o la indisciplina que demuestran en la escuela o una forma de demanda de atención hacia ellos.

Por consiguiente, el presente trabajo tiene la mirada en lo que ocurre en el aula, la familia y la comunidad con algunos niños y niñas monolingües en lengua originaria o bilingües con predominio de una lengua indígena. Para ello, registra la incidencia en el aula con relación a lo que ocurre en la familia y el contexto. También identifica las funciones que se atribuyen a la lengua originaria en la familia y la relación que puede haber en el uso de lenguas en la familia, el contexto y la escuela.

1.2 Objetivos

Objetivo general

- ❑ Analizar el uso de lenguas de niños y niñas de 5 a 7 años, de familias migrantes en el barrio periurbano de Villa Victoria.

Objetivos específicos

- ❑ Describir el uso de lenguas, en espacios familiares, comunidad y juego, de niños de 5 a 7 años de edad.
- ❑ Identificar las interacciones verbales en quechua y castellano en los procesos de aprendizaje y enseñanza de niños de 5 a 7 años, en el nivel inicial y primero del nivel primario.
- ❑ Identificar percepciones, de parte de los padres de familia y profesoras, acerca del uso de la lengua originaria.

1.3 Justificación

De acuerdo a los datos del censo, se tiene que en la actualidad, la población está más concentrada en áreas urbanas, en cuanto respecta al departamento de Cochabamba y en general en todo el país. Así mismo, de acuerdo a los datos del censo 2001, en el área urbana del departamento de Cochabamba la mayoría de la población cochabambina habla quechua u otra lengua originaria.

En los barrios peri urbanos de la ciudad de Cochabamba, estas tendencias de bilingüismo social son aún más notorias, ya que algunas familias que llegan a estos barrios, muchas veces son monolingües en una lengua originaria o bilingües con predominio de una lengua originaria. En las escuelas de estos barrios, no se planifica una educación considerando realmente las demandas o necesidades de atención de los niños y niñas bilingües.

La investigación cuenta con elementos para explicar lo que ocurre con el uso de lenguas en la familia y la comunidad, el uso de la lengua originaria y el castellano en la escuela, la diferencia de usos de acuerdo a los interlocutores y espacios, así mismo, los apoyos a los que recurren los niños en el aula.

Los resultados de este estudio pueden ser elementos que ayuden a responder con mayor propiedad a las necesidades educativas de los niños y niñas, ya que este trabajo puede servir de base para que los docentes tomen en cuenta los casos específicos de lo que ocurre en el aula con la lengua originaria de los niños y niñas

bilingües con predominio de una lengua originaria. Puede ayudar también a comprender la importancia que tiene la lengua materna y/o originaria en la escuela, ya que el uso de la lengua materna predominante de los niños y niñas en la escuela es una garantía para el desarrollo de aprendizajes significativos.

Este trabajo servirá principalmente a las autoridades educativas, a los padres de familia y docentes de los contextos periurbanos de la ciudad de Cochabamba, para descubrir las demandas de atención que no son consideradas en la escuela, de acuerdo a las necesidades particulares de dicho contexto.

Así mismo, puede servir para tomar en cuenta en la escuela el mantenimiento y desarrollo de la lengua originaria que se utiliza en el contexto, y de esa manera mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Considero que este tema puede también impulsar la reflexión sobre la Educación Intercultural Bilingüe, que no es solamente para las áreas rurales, sino también para los centros urbanos.

Preguntas de la investigación

¿Qué lenguas utilizan los niños para conversar con su familia acerca de sus tareas escolares?

¿Los niños utilizan la lengua quechua durante los juegos?

¿En qué interacciones se escucha quechua en la escuela?

¿Los niños quechua hablantes utilizan su lengua materna durante los procesos de enseñanza y aprendizaje?

¿A qué tipo de ayuda recurren los niños quechua hablantes cuando no entienden algo que explica la profesora o profesor?

¿Los docentes utilizan quechua en la clase?

¿Qué opiniones tienen los padres de familia sobre el uso de la lengua originaria en la escuela?

CAPÍTULO II

Aspectos metodológicos

2.1. Tipo de investigación

La presente investigación se caracteriza por ser cualitativa, porque está basada en la observación y la descripción densa de un grupo humano o unidades sociales, en este caso, a niños bilingües en sus hogares, barrio y escuela.

En cuanto a las características de la investigación cualitativa tenemos:

Metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. (Taylor y Bogdan 1996:20)

Es cualitativa porque recoge datos descriptivos, a través de la observación las situaciones problemáticas y significados en la vida de las personas, actitudes, cambios o fenómenos de los hechos que se investiga; permite recabar información acerca de lo que las personas piensan, cuáles son sus sentimientos, actitudes, comportamientos, etc.

Los estudios cualitativos se caracterizan, entonces, por la búsqueda y el análisis de la interpretación. La teoría interpretativa o hermenéutica ha cobrado vigor e importancia en las últimas décadas a partir de la distinción entre explicación y comprensión. La primera se circunscribiría a la identificación de causas siguiendo, por lo tanto, un razonamiento y una argumentación causal; mientras que la segunda, al enfatizar el significado de los eventos, del comportamiento y de la práctica, recurre a la interpretación y a la búsqueda del significado (Little, 1991: 678). Esta aproximación se denomina hermenéutica en la medida en que trata a los fenómenos sociales como textos a ser decodificados. (Barragán 2001: 96)

Además de la descripción, los estudios cualitativos interpretan y analizan los datos a través de la comprensión de los significados de lo que sucede en los acontecimientos o hechos. Es de índole interpretativa y descriptiva, se puede realizar con grupos pequeños de personas, es un proceso de descubrimiento donde las personas son el centro de la investigación. En las últimas décadas se hace énfasis en la comprensión, por la búsqueda de significados en los eventos, dejando de lado la explicación que es más una descripción causal.

Finalmente, la investigación es de tipo cualitativo ya que describe los datos tal como se recogieron; es decir, la información tal como se presenta en la recolección de información, a través del registro de observaciones, entrevistas, conversaciones, testimonios, etc.

2.2. Enfoque de la investigación

La presente investigación es de carácter descriptivo, porque está dirigida a determinar la presencia o ausencia de las características del uso de lenguas en diferentes espacios. “Llamamos así a los análisis que resultan de la lectura sistemática de varios registros en los que se hace una cierta búsqueda de significados” (Talavera 1999). En este caso, el estudio de cuatro niños, describe y analiza el uso de lenguas en la escuela, la familia y el juego; las lenguas que se utilizan en cada situación, la preferencia y/o frecuencia con la que se usa cada lengua.

La lectura sistemática de varios registros resulta de los datos recogidos a través de la observación participante y no participante. Durante el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje se realizaron observaciones no participantes, por cuanto no hubo intervención de la investigadora en cuanto a las actividades que se realizaron en el aula. En la comunidad, la familia y los juegos, las observaciones fueron participantes ya que de alguna manera, preguntando o sugiriendo, se involucró con las actividades que se realizaron en el hogar: Además, era difícil observar sin participar, ya que los niños dejaban de jugar al verme sentada frente a ellos; en cambio si yo estaba conversando con alguien de la familia cerca de los niños era más sencillo y amigable.

La investigación también tiene un enfoque etnográfico por describir a profundidad las manifestaciones que tienen en su lengua materna o segunda lengua, que surgen de los propios actores, la forma cómo se lleva adelante la educación de determinados grupos de personas, dónde se observa el uso de lenguas en la comunidad, familia, los procesos de aprendizaje y enseñanza, que ayudan a la búsqueda de significados. Según Martínez (2000: 27–28), el propósito de la investigación etnográfica es describir el estilo de vida de un grupo de personas que puede ser una comunidad, un grupo lingüístico, un aula, etc.

En este caso, la investigación trata de una descripción a profundidad del uso de lenguas de cuatro niños y sus familias. Las interrelaciones en la familia, la comunidad y en la escuela, lo que ocurre con el uso de lenguas en la familia, en la comunidad y la escuela. Además, para ser un estudio a profundidad tiene la particularidad de basarse en casos. Esto permite acercarnos a la realidad del uso de lenguas, en los diferentes espacios y acceder a los significados de los hechos o acciones observadas.

Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus textos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. (Stake 1999: 11)

Un estudio de caso abarca la complejidad de uno o varios casos particulares, pero no es una investigación de muestras, sino la comprensión de cada caso; es un estudio en profundidad, en el contexto y ambiente en el que suceden. El propósito de un estudio de caso es la particularización y no así la generalización.

2.3. Sujetos de la investigación

Los sujetos de la investigación son seleccionados por criterios sociolingüísticos. Se trata de un barrio periurbano, donde la mayoría de la población es migrante de diferentes provincias del departamento y de otros departamentos del país; la mayoría de las familias proviene de comunidades quechuas y algunos de comunidades aimaras; en dichas familias, la lengua predominante es una lengua originaria y la segunda lengua el castellano.

Para este estudio, se han elegido cuatro niños que están en la escuela del barrio “Teresa Hinojosa”, la lengua materna de los cuatro niños es el quechua; además es su primer año en la escuela del barrio. Inicialmente se tenía más de cuatro niños, de los cuales algunos niños no asistían regularmente a clases, por lo que se vio por conveniente trabajar con los niños que asisten con regularidad a la escuela. Además, también se vio la facilidad de ingreso a cada una de las familias de los niños, es decir a sus hogares.

Silvia y Moisés son del nivel inicial, ellos son los que más hablan quechua en el aula, en comparación con sus demás compañeros de curso. La niña habla quechua en el aula y es poco atendida por la profesora; y el niño habla más castellano que quechua en el aula y en su casa con su familia habla más quechua que castellano.

Herminia y Roberta son de primer año del nivel primario, son quechua hablantes que no hablan quechua en el aula. Sin embargo son niñas que provienen de familias quechua hablantes. La profesora de curso dice que son niñas del campo, por lo que no pueden hablar bien el castellano y que por ello no pueden leer y escribir; asimismo, las ubica en un solo grupo. Ambas tienen una relación de amistad y trabajo en el aula.

Cuadro Nº 1
Sujetos de la investigación

Niños	Situación lingüística	Familia	Estadía
Silvia	L1 quechua, L2 castellano.	Padre, madre y dos hijas.	Primer año que vive en el barrio.
Moisés	L1 quechua y L2 castellano.	Padre, madre y cuatro hijos.	Nació en el barrio.
Herminia	L1 quechua y L2 castellano.	Padre, madre y seis hijos.	Primer año que vive en el barrio.
Roberta	L1 quechua y L2 castellano.	Padre, madre y cuatro hijos.	Primer año que vive en el barrio.

Los cuatro niños elegidos tienen como lengua materna el quechua y como segunda lengua el castellano; los padres son bilingües, tres con predominio del quechua; una madre monolingüe en quechua, dos de las madres entienden pero no hablan castellano y una madre bilingüe con predominio del quechua; tres niñas viven solamente un año en el barrio y un niño nació en el barrio.

Además de las características familiares, se eligió a los niños por las siguientes características: las dos niñas del nivel primario porque la profesora las consideraba como niñas que vienen del área rural y “asustaditas”, niñas que casi no participaban de la clase y estaban ubicadas en un grupo que son niños que no habían hecho el kinder. La niña y niño del nivel inicial, se eligieron porque eran los niños que más hablaban quechua en el aula.

2.4. Unidades de análisis

Las unidades de análisis en esta investigación son tres:

- Las interrelaciones entre compañeros y la profesora, en aulas del nivel inicial y primero del nivel primario de la escuela, en el turno de la mañana, donde se dan, los procesos de aprendizaje y enseñanza.
- Los usos de lenguas en la familia y la comunidad, durante las tardes, cuando los niños están en su casa o en el barrio.
- Las percepciones de las profesoras del turno de la mañana y los padres de familia respecto al uso o no de lenguas de los estudiantes.

Inicialmente se hizo una investigación en el barrio, para identificar el uso de lenguas en dicho contexto, luego se investigó el uso de lenguas en la escuela, para lo cual se eligió el nivel inicial y primer año del nivel primario, considerando que son los primeros años de escolaridad donde el problema de la lengua se presenta con más fuerza. Luego se realizó la investigación sólo a los cuatro niños, en el aula, en la familia, conversaciones con sus padres y entrevistas con sus profesores.

Cuadro N° 2
Recojo de datos

Niños	Observación de aula	Observación en la familia	Conversación con los padres de familia	Entrevista a profesoras
Herminia	23	4	3	2
Roberta	23	4	3	2
Silvia	17	3	3	2
Moisés	17	4	3	2

Las observaciones de aula se realizaron por las mañanas y las observaciones en la familia fueron por las tardes, momentos en los que los niños estaban en su hogar. Asimismo, las entrevistas a las profesoras fueron en el turno de la mañana y las conversaciones con los padres de familia por las tardes. Algunas visitas en los domicilios de los niños sirvieron para realizar las conversaciones con los padres de los niños.

Las observaciones en aula son en mayor cantidad con relación a las observaciones en la familia; esto se debe a que en las observaciones en aula no se presentaron problemas; en cambio, en las observaciones en la familia, ocurría que en muchos casos no se encontraban en el hogar o no estaba la madre. Además, son cuatro domicilios que había que visitar para observar en la familia; en cambio, sólo se observan dos aulas.

En muchas ocasiones, iba preparada para visitar a una determinada familia; sin embargo cuando llegaba a la vivienda, encontraba que no estaba la madre o que no había nadie en la casa, situación que me hacía cambiar de rumbo y de actividad. También había que considerar que la distancia entre domicilios no son muy próximos. Estas situaciones hicieron que tenga menos observaciones en el hogar; también ocurría que en muchos casos en el hogar sólo estaba la madre y la observación en la familia se convertía en una entrevista o conversación con la madre de uno de los niños.

En este caso, las primeras veces llegaba a improvisar algunas conversaciones con los padres de familia ya que no estaba preparada para cambiar la conversación con otros padres de familia; era necesario recordar, por ejemplo, las cosas que ya se habían hablado y las cosas que faltaba preguntar. Si se cambiaba de la visita de una vivienda a otra, los instrumentos no estaban dispuestos para esa situación. Fue importante considerar que puede fallar alguna actividad planificada, de modo que había que para salir por lo menos con una alternativa.

2.5. Instrumentos

Diario de campo. Tanto las observaciones en el aula como las observaciones en la familia se registraron en el diario de campo. Se cuenta con dos diarios de campo; uno que registra las observaciones en el aula, divididas por niveles (inicial y primario); otro el de las observaciones en la familia, divididas por casos (ver anexo 3 y anexo 4).

Guías de entrevistas. Las guías de entrevista fueron preparadas para los profesores de aula, las entrevistas fueron de tipo semi estructuradas, con preguntas tentativas

con referencia al tema de investigación. Las entrevistas ayudaron a aclarar algunas dudas sobre la investigación realizada, para lo cual se prepararon guías de entrevista para cada profesora y organizadas por preguntas para cada niño (Ver anexo 5 y anexo 6).

Guía de conversaciones informales. Preparadas para los padres de familia en sus hogares, la comunidad o la escuela. Estas conversaciones informales sirvieron para recabar información precisa acerca de las percepciones sobre uso de la lengua originaria en la escuela, familia y/o juego, están separadas por familias (ver anexo 7).

Ficha de recojo de datos del contexto y Unidad Educativa. Estas fichas se prepararon para recoger datos del contexto y Unidad Educativa. Las fichas fueron llenados durante todo el proceso de trabajo de campo (ver anexo 1 y anexo 2).

2.6. Procedimiento de recolección de datos

La presente investigación fue realizada en tres etapas:

La primera etapa fue para evidenciar la presencia del quechua en el contexto, para lo cual insertarme en el barrio me parecía bastante complicado, ya que solo tenía la referencia de que era un barrio bastante nuevo y que existe un buen porcentaje de quechua hablantes. Me presenté con el dirigente de la OTB y luego me dediqué a conversar y hacer amistades con las personas mayores, utilizando la lengua quechua.

En muchas ocasiones encontraba a las señoras pastando ovejas, tejiendo o lavando ropa, en el que recurrí a invitar pan, tostado o galletas, durante las conversaciones, situación que me ayudó a mantener las primeras conversaciones. La mayoría de estas conversaciones fueron en lengua quechua.

Poco a poco hice bastantes amistades con las que ya podía conversar mientras las familias lavaban ropa en el río y hasta lograr visitarles en su hogar. Muchas familias hasta me consultaban acerca de sus hijos o hijas que estaban cerca del bachillerato, preguntándome dónde hay para formarse como profesores, o qué se necesita para ingresar a la Universidad. Así mismo, sostuve conversaciones de las enfermedades que tienen, sobre todo las señoras.

En dichas situaciones se pudo también lograr conversaciones con los niños de las familias a las que visité. Se observó las interacciones verbales en la familia, el juego, en la calle, el río y lugares de venta (tienda, puesto de venta)

La segunda etapa fue para identificar la presencia o ausencia de la lengua originaria en la escuela, más la elección de los cuatro niños que posteriormente fueron

estudiados. Para ingresar a Unidad Educativa, se recurrió al Director Distrital de Cercado II solicitando autorización para la realización de la respectiva investigación en la escuela. Luego se presentó la autorización al Director encargado de la Unidad Educativa más una explicación del trabajo a realizarse.

Asimismo, el Director encargado propició una reunión entre los profesores, Director encargado de la Unidad Educativa y solicitante, donde se realizó una explicación a los profesores sobre los objetivos del trabajo. Luego se realizó una reunión solo con las dos profesoras del nivel inicial y primario, para planificar las fechas de observación en cada aula.

En esta etapa se realizó observaciones en el aula del nivel inicial y primer año del nivel primario, para ver las interacciones verbales en lengua quechua y castellano en el aula, los recreos, antes y después de clases. A partir de ello, se eligió a los cuatro niños, dos del nivel inicial y dos del nivel primario.

La tercera etapa fue para realizar la investigación de los cuatro niños seleccionados, tanto en el aula como en la familia; asimismo, conversaciones con los padres de dichos niños. Para esta etapa, ya se contaba con la autorización del Director Distrital, Director de la Unidad Educativa y profesoras del nivel inicial y primero del nivel primario.

En esta etapa se realizaron observaciones en el aula y en la familia. Las observaciones en el aula fueron durante las mañanas, de acuerdo a roles de una semana por cada aula. Así mismo, en la familia se realizaron las observaciones por las tardes, por acuerdos con las madres de cada familia; aprovechando también de esa manera las conversaciones con los padres de familia.

La observación no participante del uso de lenguas en los procesos de enseñanza y aprendizaje se realizó según el tema de investigación y el cronograma planificado, con las respectivas profesoras de aula.

La observación participante se realizó en los hogares y la comunidad, durante algunas tardes, momentos cuando los niños se encontraban en la casa; ya que durante las mañanas están en la escuela.

Las conversaciones informales con los padres de familia se realizaron en los hogares y algunas veces en la escuela, cuando ellos iban a conversar con los profesores o asistían a reuniones; dichas conversaciones fueron registradas, algunas en grabaciones.

En muchas ocasiones aprovechaba las salidas de clase para acompañar a algunos niños hacia sus domicilios y poder conversar con los padres de dichos niños; sobre todo, con las familias de los niños del nivel inicial, ya que ellos salen a las 11 de la mañana y no llegan directamente a almorzar, como en el caso de los niños del nivel primario.

Las entrevistas a las profesoras de curso fueron durante los recreos o antes de ingresar al aula. Durante las salidas fue un poco difícil hablar con ellas, por cuanto las profesoras salían muy rápidamente para irse en el auto del Director o para tomar el primer micro que pase por la escuela.

No tuve dificultades en ingresar a la escuela, ya que el Director encargado me recibió sin ninguna objeción. El último mes de trabajo de campo ingresó a la Unidad Educativa un nuevo Director, que fue también Director de una Unidad Educativa donde estudian mis hijos, situación que ayudó a ser partícipe de algunas actividades de la escuela.

2.7. Presentación de datos

Los datos obtenidos a través de las observaciones, entrevistas y conversaciones informales fueron registrados en un cuaderno de campo. Estos datos fueron transcritos cada tarde, para avanzar en una pre-categorización, durante el trabajo de campo. Del mismo modo, se transcribieron las entrevistas y conversaciones informales con los profesores y padres de familia, algunos también recogidos en grabaciones.

Para la clasificación de los datos se recurrió a varias lecturas de los diarios de campo (de aula, familia, entrevistas y conversaciones) para encontrar y organizar las categorías de acuerdo a la afinidad de las pre-categorías encontradas. De esta manera, también se agruparon las categorías en cuatro temas que responden a los objetivos de la investigación.

De acuerdo a la organización de las categorías se realizó la interpretación y análisis de los datos, triangulando a la vez las informaciones obtenidas por las observaciones en el aula, en la familia, las entrevistas con los profesores y las conversaciones con los padres de familia.

Los resultados de la primera etapa de investigación (25 de Octubre al 26 de Noviembre de 2004) se presenta en un cuadro, en la primera parte del capítulo IV, para explicar la población, asentamiento, religión y ocupación; contexto socio – lingüístico del barrio. Asimismo, los resultados de la segunda etapa (2 de Mayo al 3 de Junio de 2005) también se presenta en la primera parte de resultados, donde se explica la presentación de los datos de la unidad educativa, estudiantes, docentes y la

lengua en la escuela. El tercer trabajo de campo (29 de Agosto al 28 de Octubre de 2005) se presenta en la segunda parte del capítulo de resultados; donde se analiza, específicamente, a los cuatro niños elegidos. Para este proceso, se recurrió a códigos para los datos recogidos, de acuerdo a la forma de recolección de los datos, como a continuación se presenta:

O A N I	Observación de Aula Nivel Inicial
O A N P	Observación de Aula Nivel Primario
O F S	Observación en la Familia de Silvia
O F M	Observación en la Familia de Moisés
O F H	Observación en la Familia de Herminia
O F R	Observación en la Familia de Roberta
C M S	Conversación Madre de Silvia
C M M	Conversación Madre de Moisés
C M H	Conversación Madre de Herminia
C M R	Conversación Madre de Roberta
E P N I	Entrevista Profesora del Nivel Inicial
E P N P	Entrevista Profesora del Nivel Primario

En la redacción se procedió a la traducción de los datos recogidos en lengua quechua, los que se presentan en cuadros, junto a la traducción correspondiente; pero algunos datos que van en ambas lenguas (quechua y castellano) se traducen en el mismo texto y entre paréntesis. Así mismo en las observaciones existen conversaciones entre niños y con la profesora, los que van en cursiva cuando es en quechua, pero no lleva paréntesis.

En el proceso de análisis también se trianguló con las referencias teóricas recogidas en el capítulo III. De esta manera se fue redactando la tesis de acuerdo a las características y requisitos académicos que exige la institución.

2.8. Consideraciones éticas

La investigación se realizó dentro del respeto entre todos los actores de la investigación, los niños, profesores, padres de familia. Se realizó una explicación acerca del motivo de la investigación y el beneficio tanto para el investigador, la unidad educativa y la comunidad.

La confianza o apertura que tuve en la comunidad y la escuela determinaron, más que las formalidades, las relaciones de comunicación que tuve al ingresar a la comunidad, las amistades que hice con algunos padres de familia, niños y profesores, fuera de la

escuela. En realidad, mi carta de presentación fue la aceptación en el barrio, tanto de los vecinos como de las autoridades con los que cuentan; es decir, la OTB, la Junta Escolar, las madres de familia los jóvenes y los niños con los que pude hacer amistad.

CAPÍTULO III

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este capítulo se desarrollan las referencias teóricas de diferentes autores que sustentan el tema de la investigación y que forman parte del análisis de resultados y las conclusiones del trabajo. Las nociones aquí desarrolladas inician con los aportes de algunas tesis que se realizaron, de PROEIB Andes, que guardan relación con el presente trabajo de investigación. También incluyen la migración a nivel nacional, departamental y regional; el plurilingüismo; la educación bilingüe y educación intercultural bilingüe.

3.1 Aporte de las tesis PROEIB Andes

En este punto presentaré aspectos que guardan relación en cuanto al uso de lenguas en la familia, contexto y escuela; temas que se relacionan directamente con el presente trabajo de tesis. Para lo cual se rescata de las tesis del PROEIB Andes, del capítulo de resultados, hallazgos que ayudarán a analizar los datos del presente trabajo.

Se considera como aportes importantes para el presente trabajo tres tesis, que se presentan a continuación: Félix Julia (2000), Hernan Lauracio (2001) y Norma Lauracio (2006).

La tesis de Félix Claudio Julca Guerrero (2000) "Uso de las lenguas quechua y castellano en la escuela urbana: un estudio de caso" investiga el uso de lenguas quechua y castellano en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La investigación se hizo en una Unidad Educativa urbana en la sierra central del Perú, donde se trabaja con el programa de Educación Bilingüe Intercultural. Del capítulo de resultados, respecto al uso de lenguas en el contexto escolar, se recupera los siguientes aspectos:

Los profesores utilizan el quechua a lo mínimo y sólo para comunicar algunos aspectos domésticos antes que académicos. En este sentido, inconscientemente combaten el quechua y se constituye como partidarios del castellano. De esa manera los alumnos adoptan una conducta de trabajo en aula, de acuerdo a la forma de enseñanza de los profesores.

En definitiva, consideramos que no basta usar el quechua en las interacciones áulicas para hacer EBI, ésta es mucho más simple que el uso e incluso más que la simple enseñanza de y en dos lenguas. En los procesos de EBI es importante considerar las lenguas no solo como medios de comunicación, sino principalmente como vehículos de apoyo en las diversas culturas a las cuales

representan, de valoración y construcción de conocimiento a partir de aprendizajes significativos. (Julca 2000: 116)

Si bien están trabajando con el programa de Educación Bilingüe Intercultural, solo se reconoce la lengua originaria, o el quechua en este caso, para comunicarse con los niños que tienen como predominio el quechua; y no así como instrumento mismo de los procesos educativos.

Otro hecho que se merece subrayar es que la EBI sigue siendo vista solo hacia adentro, es decir solo para niños quechua hablantes de las zonas rurales, relacionándola con lo originario, lo ancestral y lo propio. (op.cit.:117)

En este caso, otra vez la educación bilingüe intercultural pareciera que solo está prevista para los niños que son de áreas rurales. Aunque el programa se lleva en áreas urbanas también.

Los niños de la escuela de Acovichay del Perú, son mayoritariamente bilingües en quechua y castellano. Por consiguiente se considera que la “EBI de doble vía” no corresponde; ya que no se trataba de algunos niños monolingües en quechua y otros niños monolingües en castellano; además, en proporciones equilibradas. En este caso la enseñanza debería ser bilingüe, para desarrollar ambas lenguas, ya que los niños son bilingües.

(...) Si bien los profesores “hacen la clase en quechua”, aunque mínimamente, lo hacen desvinculando la lengua de la cultura a la que representa y reproduciendo en quechua los contenidos de la cultura nacional de corte occidental. Esto implica que aún falta asumir la diversidad sociocultural como un aspecto que siempre está presente y sobre el cual todavía no se está trabajando desde todas las dimensiones o componentes del quehacer educativo: en la dinámica de aula, en el currículo, en las metodologías, en las relaciones, en el material, etc. (op.cit.: 118)

Por todo lo expuesto se puede evidenciar que no se considera realmente el componente cultural. Aunque los profesores consideran que trabajan con la modalidad de educación bilingüe intercultural, no se refleja en los procesos de aprendizaje y enseñanza lo cultural, solo se refleja el componente bilingüe, aunque con bastantes dificultades. Se descuidan los valores culturales que hacen falta para que los niños tengan procesos de aprendizaje significativos.

Este proceso de EBI, considerada como de doble vía, no es comprendido por todos los profesores, ya que es considerado como la enseñanza del castellano como primera lengua y el quechua como segunda lengua, refiriéndose solo al componente lingüístico, sin referir nada del componente cultural. Además otra vez referido solamente a la diferencia de contextos urbano – rural.

Del mismo modo, se hace referencia a la dicotomía rural vs. urbano. Esta mirada implica ver las culturas rural y urbana como estáticas; por el contrario, las culturas son dinámicas y cambiantes. (op.cit.: 117)

En la comunidad de Huaraz, lo rural y lo urbano no están separados, sino que están ya mezclado, interrelacionados. Por lo tanto, no son dos contextos totalmente diferentes. En consecuencia no se puede hablar de dos contextos opuestos, tampoco se puede decir que son contextos diferentes, en los cuales las formas de vida en cada una están definidas. Mas al contrario, son contextos que guardan mucha relación.

Entonces, se presenta un ambiente favorable en los niños bilingües para llevar adelante la EBI, pero los profesores no aprovechan ese aspecto; aunque dicen que están de acuerdo con la EBI; sin embargo, no tienen la idea clara de cómo planificar e incorporar el elemento cultural; ya que no llegaron a comprender plenamente como trabajar la EBI, por lo tanto no llegaron a diseñar creativamente una modalidad de enseñanza de y en quechua, que favorezca el desarrollo de esta lengua. Por consiguiente, los profesores no garantizan la apropiación adecuada de la educación en la modalidad bilingüe intercultural.

En consecuencia los profesores necesitan capacitación de parte de los entendidos y responsables del programa. Así como la información teórica que sustenta la modalidad. Y para garantizar el proceso se requiere de seguimientos al programa y aplicadores del mismo. Asimismo, podemos ver que en todo este proceso, la escuela no es la única responsable de socializar y educar a los niños. Por el contrario, este proceso debe ser compartido con el hogar, el contexto y la escuela.

La tesis de Hernán Lauracio (2001) “La lengua aimara y el castellano en el wawa uta” investiga los contextos del uso de la lengua aimara y castellano en los niños menores de seis años, en los Programas no escolarizados de Educación Inicial (PRONOEIs – wawa uta) y en el hogar.

En cuanto al uso de lenguas en las familias, el autor analiza los resultados de acuerdo a las características de las familias, que son de tres tipos: familias con madre hablante monolingüe aimara, familias con padres hablantes bilingües aimara – castellano, y otra familia con madre hablante monolingüe castellano.

En las familias con madre monolingüe aimara se conversa en aimara; pero los hijos mayores hablan más castellano. En las familias con padres bilingües se habla más castellano que aimara; pero la abuela es quien les habla en lengua aimara a los nietos. En la familia con madre monolingüe castellano, la madre habla en castellano, el padre en castellano y aimara; pero la abuela les habla a los nietos en aimara. De todos modos, los niños llegan ser bilingües (castellano y aimara) en diversos grados.

En cuanto al uso de lenguas en el Programa No Escolarizado de Educación Inicial – wawa uta: El wawa uta es una institución similar a una escuela, donde los niños

menores de seis años asisten de lunes a jueves. Las actividades se desarrollan de manera escolarizada, con el fin de que los niños desarrollen diversas capacidades, como las comunicativas. Los protagonistas en esta institución son: promotores y animadores “voluntarios”.

El uso de lenguas en estas instituciones no es igual que en las familias u hogares. En el *wawa uta*, predomina el castellano; en cambio, el aimara se reduce solo a los momentos en que no puede hacerlo en castellano, simplemente como una ayuda para la comprensión de los niños. “El uso del aimara es circunscrito para ciertas necesidades comunicativas: completar el mensaje por falta de léxico en castellano, riñas entre niños o con promotora, llamadas de atención y otros” (Lauracio 2001: 84).

Los protagonistas son el promotor, el animador y los niños; el promotor utiliza la lengua castellana más que el aimara, son muy pocos los momentos en que utiliza el aimara, además del castellano. El animador, solo usa el castellano, muy excepcionalmente usa el aimara.

Asimismo, los niños utilizan la lengua (castellano o aimara) dependiendo de la lengua que usan sus promotores o animadores. Aunque algunos niños, cuando interactúan entre ellos utilizan la lengua aimara.

Entonces nos atreveríamos a decir que en las situaciones pedagógicas del *wawa uta*, el principal factor predisponente para el uso del aimara es el comportamiento de quien dirige el desarrollo de las actividades. Identificamos que en uno de los espacios (*wawa uta*) se impone el uso de la lengua oficial y la lengua originaria es aminorada. Mientras en el otroj (familia-hogar) se da apertura al uso de ambas lenguas. En los espacios no pedagógicos, los niños de ambos contextos, deliberadamente desprenden comunicaciones personales y grupales marcadamente en aimara. (op.cit.:106)

En cierta medida, los elementos del entorno interno de los *wawa uta* determinan el uso de cada lengua por el niño. Asimismo las madres bilingües y monolingües hablan en aimara cuando visitan el *wawa uta*, se dirigen a la profesora en lengua aimara, pero cuando se dirigen a sus hijos lo hacen en castellano.

Las opiniones de los padres de familia con relación al *wawa uta* son de conformidad, ya que ellos indican que sus hijos en los *wawa uta* desarrollan diversas capacidades y que usan tanto la lengua castellana como el aimara. Ellos los consideran como un espacio significativo para sus hijos.

En consecuencia podemos ver que los niños que provienen de los tres tipos de familias utilizan la lengua castellana en el aula, sólo cuando el promotor o animador recurre al aimara es que se usa esa lengua, ya que en muchos casos hay términos que no se pueden explicar en castellano y que en aimara es más fácil de explicar a los niños.

Norma Lauracio (2006) hace una investigación acerca del “Uso de materiales didácticos en un centro educativo inicial del programa de Educación Bilingüe Intercultural en Puno – Perú”. Del capítulo de resultados, recupero algunos aspectos relacionados con el tema de la presente investigación.

Durante el proceso de preparación, construcción y uso de materiales didácticos con los niños del nivel inicial, se da también el uso de lenguas (castellano y aimara). Durante este proceso se da el uso de lenguas en dos niveles: una entre compañeros de curso o grupos y otra entre la profesora y los niños.

En cuanto al uso de lenguas entre compañeros: En varios acápite del capítulo de resultados, Norma pudo observar que los niños y niñas realizan actividades propias de su contexto, para lo cual utilizan materiales del aula que se asemejan a los materiales que utilizan en el hogar o su comunidad. Así mismo hay juegos en los que participan solo niños, como en “estoy construyendo mi casa”; hay otros juegos en los que participan solo niñas, como en “estoy cocinando” y otros juegos donde participan niñas y niños como en “pastando: mira mi oveja”.

En estas actividades los niños utilizan tanto la lengua originaria como el castellano, como dice Norma “Se observó que las respuestas de los niños se dan siempre de acuerdo al material que utilizan y la lengua que mejor manejan” (Lauracio 2006: 125). Los niños responden a las preguntas de la profesora o conversan entre ellos, no necesariamente de acuerdo a las preguntas; sino, de acuerdo a los materiales que utilizan en la clase; ya que algunos materiales son más de su contexto o familiares, del hogar; en esos casos es donde más utilizan la lengua aimara. Asimismo, en este proceso los niños desarrollan las actividades dialogando y apoyándose entre ellos. En muchos casos los niños alternan las lenguas castellano y aimara; sobre todo, cuando los materiales se prestan para esa situación.

En cuanto al uso de lenguas entre la docente y los niños: Al centro educativo concurren niños y niñas de distintas procedencias, diferenciándose, sobre todo 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 (op.cit.:119).

Las interacciones entre docente y niños se dan algunas veces en castellano y otras en aimara. Los niños responden de acuerdo a la lengua que la profesora utiliza en las preguntas; pero también en algunos casos puede ser que la profesora se dirija a los

niños en castellano y que las respuestas sean en aimara, sobre todo cuando se habla de materiales que son del contexto o familiares.

Por ejemplo, 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 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. Ahora, las preguntas están más bien referidas al material que las niñas utilizan permitiéndoles describirlo con cierto detalle (op.cit.:105).

En este caso la profesora de aula no enseña el aimara como lengua, sino que utiliza las dos lenguas de acuerdo a la relación que tiene con los materiales que utiliza en el aula. Como dice en una de sus interpretaciones“(…) 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” (op.cit.:121).

(…) 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 la 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. (op. cit.:124-125)

Durante el desarrollo de las actividades en el aula, tanto en la construcción y uso de los materiales, que es el tema de la investigación, el uso de lenguas no es forzado, ya que la profesora demuestra bastante flexibilidad en el uso de cualquier de las dos lenguas (castellano y aimara). Permitiendo de esa manera que los niños utilicen la lengua que manejan mejor.

3.2. Migración

La migración entendida como el movimiento o desplazamiento de las personas de un lugar a otro para optar por una nueva residencia se constituye en uno de los factores que da origen a la interculturalidad y plurilingüismo. Este fenómeno ocurre a nivel internacional así como en Bolivia.

Según manifiesta Xavier Albó (1999:2) en un documento sobre indígenas urbanos en Latinoamérica, dice que en este último siglo fue mayor la migración de áreas rurales hacia centros urbanos. Albó señala también que la falta de políticas de desarrollo rural ha sido uno de los factores determinantes para que se produzca la migración individual y familia de indígenas hacia diferentes ciudades. Por tanto, este autor sostiene que los

pobladores de zonas rurales migran hacia los centros urbanos en busca de fuentes de trabajo como alternativa de sobrevivencia.

A consecuencia de estos fenómenos migratorios, se da el cambio poblacional o dinámica demográfica; por lo que hay áreas donde aumenta la concentración poblacional, asimismo áreas donde disminuye la población. “Por otra parte, en los últimos años los flujos migratorios, en Bolivia, se han intensificado, fundamentalmente por razones de naturaleza económica pues diversos estudios demuestran que una proporción importante de personas migra hacia otros lugares, tanto al interior de su país como a otros países, en busca de mejores opciones laborales tendientes a mejorar sus condiciones de vida” (INE 2003:74).

De acuerdo a los datos del Censo 2001, en cuanto a la concentración de la población en áreas urbanas y rurales del país se demuestran que la mayor concentración de población se encuentra en áreas urbanas, con el 62,4% del total de la población boliviana asentada en las distintas áreas urbanas y 37,6% asentado en áreas rurales. Esto significa que la mayor población en Bolivia se encuentra en las áreas urbanas.

Los procesos de urbanización en las últimas cinco décadas en Bolivia, fueron ocasionados, principalmente, por la emigración del campo a la ciudad y por migrantes provenientes de otros centros urbanos y hasta de otros países. (CEBIAE 1998:26)

Las áreas urbanas están sufriendo un crecimiento de la población migrante, formando cada vez más barrios populares donde se puede ver el predominio de culturas quechuas y aimaras. Estas migraciones a las zonas urbanas permite la reproducción de muchos valores culturales como la lengua, tradiciones, costumbres, formas de vida, creencias, etc.

Si bien las culturas se van reproduciendo a consecuencia de la migración, ésta puede ser causa de la pérdida de dichos valores. Como dice un autor, “Sin embargo, la cultura que se va conformando en las ciudades alrededor de esta población migrante constituye una cultura de transición o intermedia entre lo rural-originario y lo urbano occidental, que amortigua los conflictos generados por las diferencias” (Albó y otros (1983) citado en CEBIAE 1998: 27)²

Es así que, en las ciudades, se hablan también lenguas indígenas, además del castellano. “En la ciudad de Cochabamba tradicionalmente la mayor parte de la población habla el quechua, además del castellano” (CEBIAE 1998:28). Lo que

² Xavier Albo y otros. 1983. **Chuquiawu. La cara aymara de La Paz. Cabalgando entre dos mundos.** La Paz.

significa que no necesariamente la presencia del quechua en la ciudad de Cochabamba responde a las últimas migraciones, sino que siempre hubo la presencia del quechua, obviamente además del castellano.

La movilidad geográfica que produjo la reforma agraria en todos los planos rompió las fronteras lingüísticas de la población rural. Al entrar ésta directamente y por sí misma en contacto con los centros de habla castellana (instituciones estatales, mercados agrícolas) se produjo la necesidad de aprender el idioma oficial. Y la expansión del castellano por el campo, a través de la radio, la escuela, la Iglesia y la actividad política de los sindicatos agrarios, fue considerada como una vía para la interacción de la población campesina. (Sichra 2003:93)

A partir de la reforma agraria la lengua castellana llegó hacia las áreas rurales, así como las lenguas indígenas llegaron también a la ciudad. Para lo cual tanto las instituciones, mercados agrícolas, como los medios de comunicación masiva desempeñaron un rol importante en este cometido.

Cochabamba se ha mantenido como una ciudad en gran parte bilingüe. La zona de la feria y los barrios periféricos, que acogen a la población que viene huyendo del campo, se encuentran extraordinariamente marcados por la cultura y lengua quechuas. (Sichra 2003: 93)

Entonces Cochabamba se fue manteniendo siempre bilingüe, tanto en el centro de la ciudad como en los barrios periféricos. Asimismo la ciudad se caracteriza precisamente por el uso del quechua, ya que la diferencia no es muy avismal, con lo que ocurre en las zonas rurales del departamento de Cochabamba. Uno de los factores que cobra importancia en el mantenimiento de la lengua quechua es precisamente la agricultura que mantiene la relación de los ciudadanos con los campesinos, manteniendo de esta manera también la presencia de la lengua y cultura quechua en la ciudad.

Desde de la década de 1980, Bolivia sufrió una grave crisis debido al descenso de los precios de los minerales en los mercados mundiales y la privatización de las empresas públicas. Por lo que se incrementó fuertemente la migración; sobre todo hacia el departamento de Cochabamba, época donde muchos mineros migraron hacia la ciudad, en busca de fuentes de trabajo.

3.3. Plurilingüismo

La mayoría de los países o estados son plurilingües, en cada país existen o se usan más de una lengua. Dichas lenguas son, por lo general, una o dos lenguas mayoritarias y las demás son lenguas minorizadas. Las relaciones entre lenguas están marcadas por el estatus del cual gozan los hablantes. La situación de cada lengua está determinada por factores lingüísticos, sociales y políticos.

Así, desde el punto de vista lingüístico, la determinación entre lengua y dialecto se rige por criterios lingüísticos y sociales, mientras que la distinción entre lenguas mayoritarias – equivalentes generalmente a lenguas estándar o cultas – y minoritarias se basa en determinantes sociales y políticos. (Barnach-Calbó 1997:14)

La existencia, permanencia o difusión de las lenguas minoritarias depende de las demandas de los derechos sociales que hoy en día son reclamados por los movimientos indígenas. El uso de estas lenguas no está determinado sólo por el número de hablantes, sino también por el estatus de la lengua. Existen contextos en los cuales se mantienen o usan varias lenguas, donde hay individuos que son monolingües, bilingües o trilingües, con diferentes grados de bilingüismo, los que también pueden ayudar a mantener las lenguas o acallarlas.

Cuando nos referimos al plurilingüismo, automáticamente nos imaginamos las relaciones que puede haber entre dos o más lenguas o variedades. Estas pueden ser relaciones de diglosia, mezcla o alternancia de códigos que pueden llevar a la muerte de una lengua; sin embargo también puede ser que favorezca más bien a mantener el bilingüismo. Las relaciones entre lenguas o variedades de lenguas se dan a nivel individual como a nivel colectivo.

Según Barnach-Calbó (ibid) el bilingüismo o multilingüismo social va paralelo al bilingüismo individual, porque el bilingüismo social es consecuencia del bilingüismo individual. Sin embargo, en el bilingüismo social, el mantenimiento de las lenguas está determinado por el compromiso social que puede ser asegurada por los menos durante tres generaciones. El bilingüismo individual, en cambio, está expuesto a cambios más frecuentes que dependen de las relaciones que pueda tener una persona; es más inestable el mantenimiento del bilingüismo individual.

En el bilingüismo individual, no se puede asegurar el mantenimiento de la lengua de generación en generación, ello depende de muchos otros factores porque no se puede asegurar la construcción de un compromiso social en el individuo. Por ello, tampoco se asegura que vaya transmitiendo la lengua a las futuras generaciones.

En este caso, es necesario hacer una aclaración acerca del significado de bilingüismo, ya que existen diferentes definiciones. En una definición absoluta de Spolsky (1990), “pueden ser bilingües los individuos que poseen una competencia similar de dos o más lenguas maternas”. Pero en este caso, se deja de lado a las personas que tienen ciertas competencias en la segunda lengua, que no necesariamente son iguales o similares a la lengua materna. Por consiguiente, también se hace referencia a una definición relativa que define como bilingüe “a todo aquel que sea capaz de producir oraciones en más de una lengua (o incluso de entenderlas); asunto de especial interés

teórico será, en consecuencia, dar cuenta de los diferentes niveles que pueden distinguirse en el dominio de dos o más lenguas (o variedades de una lengua)". (op. cit. 127-128)

Las políticas lingüísticas en Latinoamérica son similares por cuanto la lengua castellana es la lengua oficial y luego son consideradas, como un segundo componente, algunas lenguas que existen en cada país. A partir de la reformulación de la Constitución Política en 1994, Bolivia sería una república "soberana multiétnica y pluricultural". Pero esto sólo es utilizado en los discursos. Puede ser que muchos indígenas no saben lo que realmente significa, o ignoran los derechos específicos de los que pueden gozar.

Si bien los países latinoamericanos se parecen en cuanto a las políticas lingüísticas, en cuanto al número de lenguas y al número de hablantes de lenguas indígenas son totalmente dispares. Sin embargo, es común, en Latinoamérica, el desplazamiento de lenguas indígenas desde el régimen colonial y sobre todo durante la república, donde el ideal fue el monolingüismo en lengua castellana por el que intentaron hacer desaparecer las lenguas indígenas en todos los países de la región.

Tipos y grados de bilingüismo

Considerando que un individuo es bilingüe por la competencia que tiene en dos lenguas, se puede ver que no todos los individuos tienen las mismas competencias en la primera y la segunda lengua; sino que las competencias en cada lengua son diferentes, aunque puede haber bilingües que tienen las mismas competencias en ambas lenguas. Estas competencias en una determinada lengua, o en ambas lenguas pueden ser de entender, hablar, leer o escribir. Por lo cual es necesario distinguir los grados o tipos de bilingüismo.

Sólo puede hablarse de un *bilingüismo coordinado* (o pleno), cuando las dos lenguas se manejan con igual excelencia. Pero lo más común es un *bilingüismo subordinado*, o desigual y asimétrico, en que las estructuras subyacentes de la L1 siguen influyendo en mayor o menor grado al utilizar una L2 (o L3, etc.) adquirida con diferencias. Existe incluso el llamado *bilingüismo pasivo*, que consiste en la capacidad de comprender la L2 pero no de expresarse en ella; y éste puede ser auditivo o leído. (Albó 2000: 66)

Albó, de manera simplificada fija tres tipos de bilingüismo: el bilingüismo coordinado; bilingüismo subordinado, desigual o asimétrico; y el bilingüismo pasivo. Appel y Muysken (1996: 112 - 113) distinguen también tres tipos de bilingüismo: coordinado, compuesto y subordinado.

- Bilingüe coordinado: funciona como dos hablantes monolingües. Cuando los hablantes adquieren las lenguas en contextos independientes se convierten en bilingües coordinados.
- Bilingüe compuesto: fusiona conceptualmente las dos lenguas. El sistema compuesto se desarrolla cuando las dos lenguas son adquiridas y usadas en el mismo contexto.
- Bilingüe subordinado: una es la lengua dominante y las palabras de la lengua no dominante se interpretan a través de las palabras de la lengua dominante. Un bilingüe subordinado aprende la segunda lengua con la ayuda de la primera lengua o lengua dominante.

La clasificación de los grados de bilingüismo está más definida por el grado de competencias. Aunque algunos autores, como Etxebarria (1995) también clasifica según la relación de lenguaje y pensamiento, la edad de adquisición, la relación de estatus sociocultural de las dos lenguas, la pertenencia y la identidad cultural. En este caso solo nombramos de acuerdo al grado de competencias en cada lengua.

3.4. Contextos bilingües

En determinadas poblaciones, comunidades, barrios, etc., existe la presencia o contacto de lenguas, en la que pueden haber personas que hablan dos o más lenguas, pero no necesariamente todos los habitantes son bilingües, puede haber personas que solo hablan una lengua; es decir que unos son bilingües, otros monolingües en castellano y otros monolingües en lengua originaria. En este caso, el contexto se hace bilingüe.

Al respecto Sichra (2004:7) en la línea de investigación Bilingüismo e interculturalidad en áreas urbanas dice:

En una dinámica de contacto de lenguas y culturas en áreas urbanas se puede suponer que se propiciará un reconocimiento y aceptación de la diversidad lingüística sin que los individuos se vuelvan competentes en las lenguas en cuestión. La convivencia social de diversas lenguas no deriva necesariamente en individuos bilingües, pero de hecho genera algo que podríamos llamar "interlingüismo" y que permite, justamente, la pervivencia de las lenguas en un contexto de permanente comunicación y negociación social entre grupos e individuos que afirman su cultura.

El bilingüismo y la interculturalidad se complementan porque la lengua es parte de la cultura. En el lenguaje de pedagogos y planificadores sociales, interculturalidad significa reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural; bilingüismo es el reconocimiento y aceptación de la diversidad lingüística.

En general, el bilingüismo social se reduce en aquellas sociedades en las que se hablan dos lenguas o más. En este sentido casi todas las sociedades son bilingües pero existen diferencias en cuanto al grado o a la forma de bilingüismo. (Appel y Muysken 1996:10)

Bilingüismo social, entonces se refiere a que en una sociedad se hablen dos o más lenguas, donde hay diferencias en cuanto a los grados de bilingüismo, así como a la forma de bilingüismo. Teóricamente, se pueden distinguir tres tipos de bilingüismo social. Uno, pueden haber contextos en los que se hablen dos lenguas, pero divididas en dos grupos, es decir cada grupo una lengua, en este caso, cada grupo es monolingüe; en el que puede haber algunos individuos que son bilingües y que facilitan la comunicación entre los grupos. Otro tipo puede ser que los individuos de una determinada sociedad sean bilingües, y finalmente puede haber un tercer tipo, en la que en un contexto un grupo de individuos sean bilingües y otro grupo monolingües (ibid).

En la situación lingüística boliviana, los hablantes de cada uno de los pueblos originarios se han relacionado, de alguna manera, con personas de diferentes pueblos, lo cual dio lugar a situaciones de bilingüismo. Por lo general, los hablantes de una lengua nacional originaria tienen el castellano como segunda lengua, es decir que la mayoría de la población boliviana es bilingüe en diferentes grados de bilingüismo. Sin embargo, aún hay individuos que son monolingües en una lengua originaria, así como monolingües en lengua castellana (UNICOM 1995).

(...) son más los quechua-parlantes que migran a zonas de colonización y muestran una mayor asimilación que se expresa en la renuncia a su idioma en el seno de la familia. En esta diferencia entre hablantes potenciales y reales están incluidas también las personas que han emigrado del campo y se han instalado en la ciudad. Finalmente están los ex – hacendados que después de la Reforma Agraria se trasladaron a la ciudad y que con sus hijos hablan solo castellano. (Sichra 2003:60)

Los hablantes potenciales ya no utilizan su idioma originario; en cambio, los hablantes reales aún utilizan su idioma originario, por lo menos en los niveles familiares. Además de los individuos bilingües, en el Departamento de Oruro se tiene un buen número de individuos trilingües en quechua, aimara y castellano.

En contextos bilingües se puede encontrar dinámicas entre las lenguas debido a las diferentes funciones que cumplen, lo que se denomina diglosia; asimismo, las funciones que se da a cada lengua pueden llevar a aportar al mantenimiento o sustitución lingüística. A continuación detallaremos lo que significa la diglosia y luego las definiciones de sustitución lingüística.

3.4.1. Diglosia

En los contextos bilingües, la presencia indígena puede ser mayoría en relación a la población total de un país o estado; sin embargo, no volverse evidente, ya que el no uso de la lengua originaria puede hacer ver que no son bilingües. Según Albó (2000), aún muchos indígenas migrantes, en las zonas urbanas, tratan de ocultar su identidad por cuanto son discriminados.

La presencia indígena no sólo se ubica en el área rural sino también en áreas urbanas.

No se crea que estamos únicamente ante una dicotomía rural-urbana, pues en las dos últimas décadas la presencia indígena se hace cada vez más visible en varias ciudades como México, Lima, Santiago de Chile y Quito e incluso Buenos Aires. Tales ciudades albergan números crecientes de indígenas que a menudo llevan consigo sus lenguas y culturas y las reproducen en el espacio urbano.... La presencia indígena en zonas urbanas no sólo contribuye a la modificación del escenario y del imaginario clásicos de las ciudades, sino trae consigo desafíos inesperados para los sistemas educativos en la misma sede del poder central. (López y Küper 1999: 49)

De la misma forma ocurre en Bolivia. Existen centros urbanos con grandes poblaciones de migrantes que traen consigo lenguas y culturas que requieren ser considerados en la escuela. En el contexto boliviano contamos con la Ley de la Reforma Educativa que es una herramienta para la situación discutida, ya que considera al país como multilingüe y pluricultural. A partir de ella, se puede trabajar con la modalidad bilingüe, con la justificación de que existen contextos bilingües en los centros urbanos y que no están atendidos de acuerdo a sus necesidades básicas de aprendizaje, principalmente en la educación primaria.

En cada comunidad o contexto bilingüe o multilingüe coexisten variedades de lengua en la que cada lengua o variedad tiene o cumple determinadas funciones. Estas funciones pueden ser funciones formales o informales, con prestigio o sin prestigio:

Ocurre con frecuencia que cada lengua o variedad de las presentes en una comunidad multilingüe se especializa en una determinada función y sirve para propósitos específicos. Esta situación recibe el nombre de "diglosia". (Romaine 1995: 64)

Diglosia es una situación en la que las lenguas y/o variedades tienen funciones diferentes, generalmente asociadas al poder. Por ejemplo, la lengua estándar se usa para funciones "altas" y la otra variedad para funciones "bajas". Las variedades "alta" y "baja" se diferencian no sólo en lengua o rasgos gramaticales, fonológicos o léxicos, sino también en un buen número de características sociales como: función, prestigio, tradición literaria, adquisición, estandarización, estabilidad, gramática, léxico y fonología (Fasold 1996).

En comunidades bilingües suele haber una desigualdad de los usos y funciones sociales de las lenguas; donde la diglosia puede ser parte de la subordinación social, económica y política. Al respecto Lomas (1999: 209) afirma que “la diglosia alude habitualmente a la desigualdad funcional entre las variedades sociales de una lengua o entre diferentes lenguas en una comunidad bilingüe”. Podemos ver que la diglosia no es un hecho puramente lingüístico, sino que también refleja las relaciones sociales asimétricas que existen entre los grupos de una sociedad. Las relaciones pueden ser de dominación o poder que tienen un grupo sobre otros y que ello se reproduce en el nivel de uso de la lengua.

3.4.2. Desarrollo de la lengua

El desarrollo de una lengua cumple diferentes funciones, en un determinado contexto social depende de las situaciones y la frecuencia con que las personas lo utilizan; es decir, depende de los interlocutores, cuándo, cómo, para qué usan una lengua. Además tiene mucho que ver si los interlocutores son jóvenes, adultos o niños.

Para que la comunicación tenga lugar, se debe establecer y mantener contacto entre los participantes. Sea cual fuera la función del enunciado, casi siempre será sobre algo, siempre habrá una conexión entre el tema de discurso y el contenido proposicional, incluso cuando se trata de cosas puramente imaginarias como hadas, duendes o unicornios. Así mismo el mensaje se puede manipular de acuerdo al mensaje que se desea comunicar (Corder 1992).

Jakobson presenta seis funciones de la lengua: “referencial (hacer referencia a los objetos del mundo), emotiva (dar cuenta del mundo del emisor), conativa (llamar la atención del receptor), fática (mantener el contacto entre los interlocutores), metalingüística (hacer referencia al lenguaje) y poética (reelaboración de las formas del mensaje)” (Ruiz 2000: 110).

Asimismo, Halliday (1994: 31) clasifica las funciones de la lengua, de la siguiente manera:

1. Instrumental (“quiero”): para satisfacer necesidades materiales.
2. Reguladora (“haz lo que te digo”): para regular el comportamiento de los demás.
3. Interactiva (“yo y tu”): para involucrar a otras personas.
4. Personal (“aquí estoy”): para identificar y manifestar el yo.
5. Heurística (“dime por qué”): para explorar el mundo exterior e interior.
6. Imaginativa (“finjamos”): para crear un mundo propio.
7. Informativa (“tengo algo que decirte”): para comunicar nuevos informes.

Podemos ver que las funciones de la lengua propuestas por Jakobson y Halliday son bastante afines. Además, que se toman en cuenta los siete factores de la situación de habla que considera Corder. A continuación se detallan las afinidades de las funciones de la lengua, a partir de los tres autores mencionados:

Si relacionamos las funciones en el orden en que se mencionó a los tres autores, tenemos que: la función directiva, conativa y reguladora están dirigidas al oyente; donde se controla la conducta del participante para llamar la atención del receptor y de esa manera poder satisfacer necesidades materiales.

La función personal, emotiva e instrumental están referidas al hablante; en la que se explica el por qué de su actitud, se pone en manifiesto el yo.

La función fática e interactiva se refieren al canal o contacto, para mantener contacto entre los interlocutores, a través de saludos, despedidas, observaciones, preguntas, etc. Que también pueden ser expresados a través de contactos físicos o gestos.

La función referencial e informativa se refiere al mensaje o tema; para hacer aclaraciones sobre la forma en que el hablante percibe las cosas en el mundo y dar nuevas informaciones.

La función orientada a los códigos, poética y heurística, están referidos al mensaje y la exploración mundo exterior e interior; en la que los hablantes deben entender las reglas del juego, a través de la reelaboración de las formas del mensaje. Así mismo, la función metalingüística e imaginativa dirigidas a satisfacer al hablante y oyente; para crear un mundo propio, hacer referencia al lenguaje, centrada en el mensaje que puede ser mundano.

Además de las funciones, en el desarrollo de la lengua, Fishman (1995: 76) puntualiza sobre el uso de las lenguas en las diversas situaciones, recupera el esquema heurístico de Hymes los componentes de las manifestaciones lingüísticas, lo cual consiste en unidades sociales asequibles para realizar el análisis de las funciones de las lenguas y los dominios lingüísticos. En la traducción al castellano Fishman (op. cit.: 82) describe lo siguiente:

- (S) Situación o Contexto: tiempo y lugar; también contexto psicológico y definición cultural como un tipo de situación.
- (P) Participantes o personal: hablante(s) – oyente(s) - auditorio.
- (E) Fines: fines de concepción (objetivos, propósitos) fines como resultados.
- (A) Características: la forma y el contenido de lo que se dice.
- (K) Clave: el tono, la manera o espíritu con que se realiza.
- (I) Instrumentos: el canal escogido, (oral, escrito o telegráfico, u otro medio) el código (español, inglés, etc.), o subcódigos (dialecto o sociolecto).

(N) Normas de interacción y de interpretación: conductas específicas y propiedades que pueden acompañar los actos lingüísticos, así como las reglas que participan en la comprensión de lo que ocurre en las instancias discursivas.

(G) Género: categorías o tipos de actos lingüísticos y manifestaciones lingüísticas, por ejemplo, conversaciones, imprecaciones, oraciones o conferencias, etc.

Podemos ver que el desarrollo de las lenguas cumple diferentes funciones, donde intervienen también diferentes factores y situaciones. Estas funciones que cumplen las lenguas son a través de interacciones entre individuos, como parte de la adquisición o aprendizaje de la lengua. Además, las funciones no van en el orden en que se presentaron, sino que una interacción puede cumplir cualquiera de las funciones o una combinación de dos o más funciones a la vez.

El desarrollo de la lengua no necesariamente se refiere a una sola lengua, ya que en muchos casos se desarrollan dos lenguas de manera paralela o una después de la otra. Además, el desarrollo de la primera y/o segunda lengua, se pueden dar en la familia, en el contexto y/o la escuela. Al respecto, Gleich (1987) reflexiona sobre la importancia del observar el uso de las lenguas – principalmente la lengua materna de los niños – mientras ellos están dentro y fuera del aula.

(...) en la cuestión esencial de si el uso de la lengua materna en la escuela (hasta hoy no considerado) puede cambiar e incluso eliminar esa actitud tan comúnmente observada de angustia, reserva, timidez, insuficiente cooperación en clase, creando en cambio un clima de trabajo que en general inspire más confianza... La observación del uso de la lengua dentro y fuera de la clase puede mostrar si la lengua materna es empleada espontáneamente y sin temores. (op. cit.: 173)

Es importante considerar el uso de lenguas en la escuela, sobre todo en contextos bilingües, por cuanto muchos niños tienen miedo de utilizar su lengua materna en la escuela, por no ser discriminados por sus compañeros, profesores u otras personas que no hablan una lengua originaria; haciendo que los niños se priven de poder expresar lo que realmente quieren. De esa manera se crea un ambiente donde no se logra una comunicación fluida entre niños y más aún con los profesores.

El hablante de una lengua no sólo habla, sino que también tiene determinados conocimientos sobre la lengua que expresa. Los niños van desarrollando una lengua y a través del uso, reflexionando sobre dicha lengua. Sobre todo, cuando los niños ingresan a la escuela llevan consigo el dominio de una lengua o lenguas, cuyo desarrollo dependerá del tratamiento que se dé a estos en la escuela. “Además el lenguaje no es sólo un modo de expresar (se) y comunicar (se). Es también el instrumento simbólico principal para organizar el pensamiento. Los niños aprenden a hablar del mundo y aprenden del mundo hablando de él” (UNSTP-UNICOM 1995a: 18)

Los aprendizajes se basan en los saberes ya adquiridos, algo propio que ya se conoce, la comunicación oral que practican en la familia y su entorno familiar o laboral

con las personas que comparte. “Y si el niño llega a la escuela hablando una lengua, lo normal y lo eficaz es que la escuela, para comunicarse con el niño y para enseñarle, utilice, al menos en la primera etapa, esta lengua y no otra” (Siguán y Mackey 1986:104).

Lo más importante es que los niños sigan desarrollando su primera lengua, para poder llegar con facilidad a la escritura de la misma, ya que la palabra escrita requiere de mucha atención, siendo que el paso de la oralidad a la escritura debe tener una estrecha relación entre la escuela, el hogar y la comunidad. El buen manejo de la primera lengua es uno de los mejores instrumentos para crear en los estudiantes una escritura lógica y una aptitud expresiva.

3.4.3. Sustitución lingüística

En contextos bilingües puede ocurrir que una comunidad deje de hablar una lengua minoritaria, que puede ser una lengua originaria, e incrementa el uso de una segunda lengua mayoritaria, que puede ser el castellano; se puede originar así una sustitución de la lengua minoritaria por la lengua mayoritaria o de prestigio, pero también se pueden dar situaciones contrarias, donde la lengua minoritaria sustituye a la lengua mayoritaria. De esa manera, la sustitución lingüística está ligada a la pérdida de lengua o la extinción lingüística.

En personas o contextos bilingües, la sustitución lingüística hace que se use una determinada lengua en ciertos espacios o ámbitos y otra lengua en otros espacios. Pero esta distribución del uso de lenguas no se da de manera equilibrada, sino que una lengua se usa más que la otra y ello hace que una de las lenguas vaya buscando más espacios de uso, en desmedro de la otra lengua.

La sustitución de una lengua o de una variedad no se da de la noche a la mañana; sino que perviven ambas lenguas o variedades por un determinado tiempo y gradualmente una de las lenguas o variedades es la que más se usa.

En muchas comunidades minoritarias, la lengua étnica ha tenido una posición sólida en ámbitos informales, sobre todo en las interacciones familiares. Sin embargo, la lengua mayoritaria suele introducirse provocando fenómenos de variación lingüística. (Appel y Muysken 1996:63)

Cuando la lengua es utilizada solo en ámbitos informales, la lengua que se usa en ámbitos formales va ocupando más espacios de comunicación, haciendo que la lengua que una lengua vaya desapareciendo poco a poco.

De hecho, la sustitución lingüística es la redistribución de variedades lingüísticas en determinados ámbitos. Si la sustitución se ejerce a favor de la lengua mayoritaria, esta lengua parece ir conquistando ámbito tras ámbito por medio del estado intermedio de uso bilingüe. Cuando la lengua minoritaria se usa en menos

ámbitos, su valor decrece. Esto, a su vez, disminuirá la motivación de los individuos más jóvenes para aprenderla y usarla. (ibid)

También depende de las generaciones ya que los jóvenes son los que más están dispuestos o expuestos a cambios, queriendo o buscando ser diferentes de la generación de sus padres; aunque este proceso que se da por generaciones puede ser un proceso lento; pero cuando se trata de situaciones sociales puede ser más rápido; como en el caso de migrantes que se ven obligados a utilizar la lengua, de sustento, del nuevo contexto del cual son parte; relegando, de esa manera, su primera lengua a contextos familiares o el hogar.

3.5. Educación bilingüe

Los individuos se hacen bilingües por distintos factores que pueden ser a través de las interacciones que se dan a nivel social, económico, educativo u otros. En este caso, también se encuentra una estrecha relación entre factores que intervienen en los contextos y factores que intervienen en individuos, a nivel personal; ya que uno no se hace bilingüe sólo en el contexto, sino también a nivel personal, que puede ser en las relaciones familiares o en el hogar. Es decir, que pueden haber familias que hablan una lengua que no necesariamente se usa en el contexto en que viven; adquieren o aprenden la lengua en la familia y practican sólo en la familia.

Al respecto, Larsen-Freeman y Long (1994) dicen que no es importante sólo cómo se adquiere la segunda lengua sino también por qué se adquiere o se aprende la segunda lengua. Aquí intervienen varios factores como la edad, aptitud lingüística, los factores socio-psicológicos, la personalidad, el estilo cognitivo, la especialización de los hemisferios y las estrategias de aprendizaje entre otras.

En cuanto a los factores socio-psicológicos que intervienen o afectan en la adquisición de una segunda lengua, también encontramos la motivación y la actitud. La motivación para la adquisición de las lenguas se considera que puede estar relacionada con procesos identitarios en contextos determinados. La motivación puede favorecer a la adquisición de la segunda lengua, pero también puede ser una consecuencia de ello. Aquellos que logran buenos resultados encuentran una motivación. La personalidad es otro factor que también interviene en este proceso, ya que depende también de la autoestima, extroversión, la ansiedad, los riesgos, la sensibilidad al rechazo, la empatía, la inhibición y la tolerancia a la ambigüedad (ibid).

Cooper también hace hincapié en la importancia del contexto de aprendizaje lingüístico: "Si la mayor parte de los estudiantes tuviera que aprender una lengua extranjera con el fin de poder llevar a cabo un objetivo de interés para ellos mismos, casi todos la aprenderían". (Larsen-Freeman y Long 1994: 160)

En relación a la motivación también está la actitud que puede ser positiva o negativa, de los aprendices hacia los hablantes; de los padres hacia sus hijos, actitudes entre compañeros, actitud que adoptan en el contexto de aprendizaje, los profesores hacia los estudiantes y el grupo étnico hacia los que no son miembros del mismo. Dichas actitudes pueden ser positivas o negativas hacia una determinada lengua o variedad, son factores que pueden influir en el uso o no de las lenguas, así como el uso de una de ellas en detrimento de la otra.

Para una educación bilingüe, es importante considerar las funciones que cumple cada una de las lenguas en determinados contextos o en determinadas situaciones, ya que se puede utilizar una lengua para hablar con el papá, la mamá y los hermanos; pero para hablar con los amigos, compañeros de la escuela y otras personas que no son muy allegadas a la familia se pueden utilizar otra lengua que no es la indígena sino la lengua oficial, la lengua de mayor prestigio.

Una educación bilingüe está dirigida a desarrollar competencias comunicativas en dos lenguas, que le permitirá usar cuándo o dónde lo requiera, eso significa también ampliar su comunicación en diferentes contextos en el que se relaciona, puede ser usada cada lengua en su contexto; también se puede usar una u otra lengua de acuerdo a las necesidades de comunicación.

Parece natural que los niños de comunidades bilingües tengan la oportunidad de educarse en dos lenguas: la lengua familiar y la lengua de otros grupos de la comunidad. Pero la realidad es muy diferente. En casi todas las comunidades bilingües las dos (o más) lenguas tienen distinto estatus. Muy cerca de las lenguas mayoritarias, que tienen prestigio y connotaciones socioeconómicas positivas, están las lenguas minoritarias, que suelen estar asociadas a un estatus socioeconómico bajo y a la falta de éxito educativo. Son lenguas en mayor o menor medida estigmatizadas y no se consideran vehículos adecuados para la comunicación en las escuelas y para la enseñanza de asignaturas concretas. (Appel y Muysken 1996: 89)

En educación bilingüe, la lengua predominante de los niños se utiliza como medio de instrucción, ésta puede ser una lengua minoritaria o mayoritaria. De esa manera el reconocimiento de la lengua originaria o minoritaria, por la escuela, ayudará a mantener buenas relaciones sociales y culturales entre los grupos culturales y el resto de la sociedad con los que se relacionan. Así mismo, será una ventaja para los niños en el proceso de enseñanza aprendizaje ya que no serán discriminados por una lengua originaria.

En consecuencia, el uso de una u otra lengua puede ayudar o perjudicar en el desarrollo de conocimientos que corresponden a la escuela. Así, usar una lengua u otra puede ser un factor determinante de éxito o fracaso de un estudiante, sobre todo del nivel primario. Por ejemplo, para un niño quechua hablante el cerro, las piedras y

las plantas son seres vivos así como las personas; ellos conviven con la naturaleza como parte de la familia; pero eso no es considerado así en la lógica de los castellano hablantes.

Al respecto, López (2002) dice que a partir de algunas organizaciones indígenas hay diferencias respecto de lo que se espera de la enseñanza de una segunda lengua, sea castellano o una lengua indígena. Por consiguiente, sugiere que en la planificación de los diseños curriculares, para contextos bilingües se deben considerar las demandas y expectativas de algunas organizaciones indígenas; los ámbitos de uso y las funciones de las lenguas, sobre todo la lengua indígena; las restricciones de uso y de enseñanza de las lenguas que son las mismas para el castellano y la lengua indígena; el acceso de las lenguas en el contexto, por cuanto difieren en cada lengua por distintos factores, como los contactos y medios de comunicación; el prestigio que pueda tener cada una de las lenguas que motivan para la elección de las lenguas, los escenarios que pueden ser rural o urbano, urbano o peri urbano, comunidad o población, etc. A continuación presentamos algunas de esas diferencias:

(...) la demanda de atención a comunidades rurales con diversos grados de pérdida de la LI. Puede tratarse de situaciones de desplazamiento de "primera generación" (donde los padres de familia aún hablan la Li aunque hayan socializado sus hijos en C); de desplazamiento de "segunda" o "tercera generación" (hablantes mayores), pero donde existen otras comunidades del mismo pueblo en las que la Li es aún de uso predominante; y de desplazamiento general (no hay prácticamente hablantes en las escalas /y (de Fishman 1990, 1991). Estos tres tipos de situación exigen respuestas y estrategias diferenciadas. (op.cit: 270)

Uno de los escenarios que se debe considerar para la enseñanza de segundas lenguas son las comunidades rurales con diversos grados de pérdida de lenguas indígenas. Se necesitan programas que respondan a estas demandas de manera específica.

Tipos de enseñanza bilingüe:

Para el desarrollo de una enseñanza bilingüe se cuentan con diferentes tipos o modelos pedagógicos. Se pueden emplear ambas lenguas en todo el proceso educativo, o solo en determinadas etapas; ambas lenguas como medio de instrucción; una determinada lengua para cada asignatura concreta, alternadamente ambas lenguas; ambas lenguas como asignaturas; programas para niños de lengua minoritaria, de habla mayoritaria o juntos, etc. (Appel y Muysken 1996).

Puede haber varios modelos o tipos de educación bilingüe; sin embargo, se puede distinguir dos modelos básicos de enseñanza bilingüe, donde el tiempo del proceso puede variar en ambos modelos.

El modelo I es el generalmente denominado modelo de *transición o asimilacionista*. La lengua minoritaria se usa sobre todo en los primeros cursos, dado que su función primordial es la de servir de vínculo entre la casa y la escuela. De hecho, el uso de la lengua minoritaria en la escuela se debe sólo al intento de facilitarle al niño la adaptación a las demandas educativas existentes. (op. cit.: 97)

En este modelo de transición, la lengua simplemente es como una escalera que le ayuda a adquirir o desarrollar la segunda lengua o la lengua mayoritaria, a los niños de lengua minoritaria. Así mismo, este modelo lleva a la pérdida de la lengua materna (bilingüismo sustractivo), quedándose con la segunda lengua que es la mayoritaria.

El modelo II es el modelo *pluralista o de mantenimiento*, que propicia el pluralismo lingüístico. La lengua minoritaria no se considera un problema en sí misma, sino las actitudes sociales hacia la lengua minoritaria, relacionadas con la posición socioeconómica oprimida del grupo minoritario. Desde esta perspectiva, la lengua minoritaria tiene valor propio y es tan importante como la lengua mayoritaria. Por lo tanto, no sólo se usa como medio inicial de instrucción del grupo minoritario sino también en las clases superiores. (op. cit.: 97-98)

El modelo pluralista o de mantenimiento da la misma importancia tanto a la lengua minoritaria como a la lengua mayoritaria. A diferencia del modelo de transición, este modelo desarrolla las dos lenguas hasta los niveles superiores. Además, la lengua minoritaria recibe más apoyo que la lengua mayoritaria, por gozar de poco prestigio en comparación a la lengua mayoritaria y asegurar su mantenimiento (bilingüismo aditivo).

En realidad, dependerá del modelo que se opte para una educación bilingüe, para que las lenguas se desarrollen o se vayan hacia la desaparición o muerte de lenguas. Las lenguas minoritarias son las que más corren el peligro de desaparecer precisamente por las actitudes sociales que hace referencia en el modelo II acerca de las lenguas minorizadas.

Asimismo podemos ver el programa de enseñanza por sumersión permite implementar en las escuelas un modelo de enseñanza monolingüe en castellano con la finalidad de asimilar a los hablantes de lengua minorizada y homogeneizar las lenguas y culturas, porque para los gobiernos nacionalistas la diversidad eran una obstáculo para el desarrollo.

En los programas de sumersión la segunda lengua va minando gradualmente el dominio de la primera. Es lo que se ha llamado "bilingüismo sustractivo o destructivo" y es un bilingüismo incompleto. De fragmentario e incompleto en las dos lenguas lo han calificado, en efecto, muchos investigadores, particularmente en Escandinavia, que se llaman a los que lo muestran "semilingües" o "doblemente semilingües". Sin embargo, no está claro quién puede ser tachado de "semilingüe", tampoco lo está cuando alguien es un hablante bilingüe ideal. (Romaine 1996: 249 - 255)

Los programas de sumersión son un modelo asimilacionista de bilingüismo transitorio, es decir, es un proceso por el cual el aprendizaje de una segunda lengua conlleva a la

pérdida progresiva de la lengua materna. A medida que se logra un mejor uso de la segunda lengua, se va disminuyendo el uso de la primera lengua, relegándola a las funciones menos importantes. Además, no existen espacios para poder desarrollar la lengua materna en este contexto, la lengua de privilegio en este caso es la segunda lengua.

En este modelo la lengua minoritaria se usa sobre todo en los primeros años de escolaridad, puesto que su función sirve de vínculo entre la casa y la escuela. La lengua minoritaria facilita al niño para adaptarse en la educación, en realidad no se fomenta el bilingüismo porque carece de recursos que ayuden a desarrollar la lengua materna como medio de instrucción, en la escuela. La lengua materna sólo sirve de puente para la adquisición de la segunda lengua que es el objetivo principal de este programa.

En Bolivia, a partir de la Reforma Educativa, la modalidad de educación bilingüe por la que se opta es de mantenimiento y desarrollo.

El modelo de educación bilingüe de mantenimiento se propone como meta lograr un bilingüismo aditivo. Esto significa agregar a la lengua materna de los educandos una segunda lengua y desarrollar en el futuro un bilingüismo social que permita la comunicación entre la población castellano - hablantes y los de alguna de las lenguas nacionales originarias. También significa que el hablante bilingüe, al terminar el Nivel Primario, tendrá competencia comunicativa a nivel social como a nivel académico en su lengua materna como en una segunda lengua. (UNSTP-UNICOM 1995b:29)

Este modelo se propone promover el uso permanente, tanto de la lengua materna de los niños como una segunda lengua. Además, permite el proceso de recuperación, desarrollo y potenciamiento de las lenguas nacionales originarias. De esta manera, se respeta la lengua materna de los niños y también se desarrolla aprendizajes en segunda lengua.

Para poder llevar adelante el modelo de desarrollo y mantenimiento, en los diferentes contextos con que cuenta Bolivia se ha propuesto la atención a dicha diversidad de acuerdo a modalidades de aprendizaje, docencia, atención y lengua. La Ley 15 65 de la Reforma Educativa, el capítulo IV de la estructura de la organización curricular, en su artículo 9º dice:

Modalidades de lengua:

- Monolingüe, en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria.
- Bilingüe, en lengua nacional originaria como primera lengua, y en castellano como segunda lengua.(op. cit.:56)

Estas dos modalidades de lengua son consideradas tanto para el área formal y alternativa. En la modalidad monolingüe, los niños castellano hablantes desarrollarán

sus aprendizajes en castellano, por ser ésta su lengua materna; además, aprenderán una lengua originaria nacional como segunda lengua. En la modalidad bilingüe, los niños que tienen como lengua materna una lengua originaria iniciarán sus aprendizajes en su lengua materna, más la lengua castellana como segunda lengua.

3.6. Educación Intercultural Bilingüe

En numerosos países latinoamericanos, la educación emprende una escolarización en una lengua que no conocen los niños, lo cual lleva al fracaso escolar, al abandono, a la repitencia y eso significaría también un regreso al analfabetismo de un país. “Al inicio del siglo XXI, en 17 países se reconoce el derecho de las poblaciones indígenas a una educación en lengua propia y se hace educación intercultural bilingüe en el marco de las reformas educativas en curso basadas en una política de descentralización, estos países son: Argentina, Belice, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, Guyana, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela (Sichra y López 2003: 22).

Para llevar adelante una educación intercultural bilingüe, es importante seleccionar los enfoques educativos adecuados para cada país, cultura, etnia o contexto, ya que si bien los contextos son similares en cuanto a la multiplicidad cultural y lingüística, ello no es suficiente para adoptar enfoques similares. Cada contexto tiene sus características particulares que deben ser consideradas en la educación, sobre todo, cuando se tiene que elegir las lenguas que son instrumentos de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A partir de la educación intercultural bilingüe, en Bolivia se pretende atender a la diversidad de culturas en la educación, a través de las propuestas de educación intercultural bilingüe, ya que es necesario considerar las normas sociales de convivencia que hay en cada contexto cultural.

Se afirma que el uso de la primera lengua como medio de instrucción no frena ni obstaculiza la adquisición de la segunda lengua, más al contrario tiene consecuencias positivas para el niño, ya que la primera lengua suele ser el mejor instrumento de aprendizaje, especialmente en las primeras etapas. De lo contrario, la escuela se convierte para el niño en un lugar en el que no existe ni su lengua ni su cultura, un lugar donde su identidad se ve cuestionada o dañada.

La finalidad de la educación intercultural bilingüe es crear en el aula un espacio de diálogo y comunicación entre la cultura y los saberes de los estudiantes con los conocimientos de la cultura hegemónica. Así mismo, tener la oportunidad de

desarrollar competencias educativas en la lengua originaria de cada cultura al igual que la lengua nacional del país. Este enfoque de educación se basa en la interculturalidad. Según Albó (2000: 84)

La interculturalidad se refiere sobre todo a las actitudes y relaciones de personas o grupos humanos de una cultura con referencia a otro grupo cultural, a sus miembros o a sus rasgos y productos culturales.

Algunas formas de vida, en una cultura dada, pueden ser correctas; lo que para otras culturas pueden ser incorrectas; como por ejemplo el saludo no es igual en todas las culturas, el apretón de manos, el beso, el movimiento de la cabeza y las manos, etc. En este contacto entre culturas es importante el respeto y la aceptación a cada una de ellas, ya que la interculturalidad es un espacio de reconocimiento a la diversidad.

La Reforma Educativa Boliviana considera a la interculturalidad como uno de sus ejes principales que permite revalorizar las diferentes culturas que existen en Bolivia y también elevar la autoestima y niveles de aprendizaje de los estudiantes. La Educación Intercultural Bilingüe plantea que se debe crear en el aula un espacio de diálogo y comunicación entre la cultura de los alumnos y los saberes y conocimientos propios de otras culturas; cada alumno debe tener la oportunidad de aportar sus experiencias y compartir con los demás. En la Reforma Educativa Boliviana, se establece que:

La finalidad de la interculturalidad en la educación es la de construcción de un espacio donde convivan los grupos culturales en democracia y, al tiempo de reconocerse como diferentes, se relacionen respetándose los unos con los otros (...) Se reconoce también como un espacio para construir en la práctica una convivencia social que supere los prejuicios y favorezca las relaciones de comprensión mutua. Esto implica la formación de individuos con capacidad de autoafirmarse en lo propio y de comprender y tolerar, en su relación con otros, las diferencias en el vivir y en el actuar. Pero, sobre todo, significa la capacidad de vivir en el conflicto permanente, de compatibilizar una visión con otra, una verdad y otra. (Secretaría Nacional de Educación 1995: 8- 9)

La propuesta de la Reforma Educativa con respecto a la Educación Intercultural Bilingüe dice que es un proceso planificado para enseñar en dos lenguas y dos o más culturas una cultura originaria y otra (hispano) que desea acercar para mantener y desarrollar las manifestaciones culturales.

(...) el pedido por la enseñanza de la Li como L2 en poblados y ciudades ubicados en o cerca de territorios indígenas, al margen de si tienen o no presencia indígena. En este caso se trata de enseñar LI como L2 básicamente a no indígenas, como una de las formas de trabajar la interculturalidad en las escuelas, y en la perspectiva de acercarnos al bilingüismo de doble vía. (López 2002: 271)

Las organizaciones indígenas consideran que los programas o diseños curriculares tendrían que ser diferentes para cada caso, contexto o situación particular; considerando los aspectos mencionados. Además, tanto el perfil de entrada como el perfil de salida no serán los mismos, ya que dependerá de qué es lo que quieren lograr

con una educación intercultural bilingüe y qué esperan de cada una de las lenguas consideradas en la educación.

(...) la demanda de atención a migrantes indígenas en poblados o ciudades. Si el censo de 1992 ponía en evidencia la importante presencia indígena (Albó 1995) hablante de alguna Li, en las ciudades es muy probable que el último censo de 2001 sea aún más revelador en este sentido. De hecho, en muchas ciudades es posible identificar "barrios indígenas", y los maestros pueden señalar escuelas donde hay presencia de alumnado indígena, hablante de alguna Li como L1 o como L2. (ibid.)

Otro de los escenarios que necesita atención de las demandas es el contexto urbano, donde se sitúan migrantes indígenas, hablantes de lenguas originarias, donde muchos niños son bilingües con predominio de una lengua originaria o monolingües en una lengua indígena; además, en estos contextos también se reproducen las culturas con las que llegan a interactuar en dicho contexto.

Así como el censo de 1992, el censo de 2001 también pone en evidencia el crecimiento de la migración hacia las ciudades o centros urbanos; sobre todo en los departamentos de Santa Cruz, Cochabamba, Tarija y Pando, que reciben mayor población migrante. De esta manera, en las ciudades se puede encontrar contextos bilingües, que en muchos casos están ubicados en los barrios periféricos de las ciudades.

Si consideramos las modalidades de lengua que se considera para la educación intercultural bilingüe, que no está determinado por áreas, urbano rural, sino por la consideración del uso de lenguas, es posible y necesario el desarrollar una educación urbana con la modalidad bilingüe. En este caso, la demanda se haría evidente a través de un diagnóstico a partir de la escuela.

La cuarta promoción de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe (2003-2006) del PROEIB Andes, a partir de la educación y sobre todo las diversas experiencias de trabajo, también reflexionó e intentó dar una definición acerca de la educación intercultural bilingüe. Entre varias reflexiones se dijo que la educación intercultural bilingüe es y debe ser:

- La construcción permanente de vivencias.
- Construcción de instrumentos reivindicativos.
- La construcción de un proyecto de vida que considera la relación y contacto con la diversidad, respeto, tolerancia, equidad, comprensión en el marco de la diversidad cultural y lingüística.
- Una estrategia de los pueblos originarios frente al estado nacional, como un proyecto social, político, para mantener y otorgar autonomías parciales. Así

transformar las relaciones asimétricas de etnias, de clase y género con base en principios de reciprocidad y reconocimiento.

- Una propuesta política, social, cultural, educativa demandada por las organizaciones de base, legislada por el estado y orientada al desarrollo de los pueblos mediante la integración.
- Proceso que viabiliza la funcionalidad y mantenimiento de las lenguas, promoción de la cultura a través de la construcción de los saberes propios o incorporación de elementos y/o aspectos positivos de otras culturas en contextos donde el ejercicio de los saberes y derechos ciudadanos sean equitativos y democráticos.

A partir de las reflexiones se define la educación intercultural bilingüe, de manera operativa e ideal, de la siguiente manera:

La educación intercultural bilingüe es un proyecto sociocultural y educativo en permanente construcción propuesto por y desde los pueblos indígenas originarios que busca la transformación de la sociedad en su conjunto. Se sustenta en el fortalecimiento y desarrollo de las lenguas, la cosmovisión, los saberes y conocimientos, la historia y territorialidad de las culturas indígenas para recuperar su dignidad como pueblos. Orientado al cambio de actitudes, trasciende todos los niveles del sistema educativo y de la sociedad sensibilizando sobre la importancia de la diversidad como fortaleza para construir sociedades más justas y solidarias en una distribución equitativa del poder y de la riqueza. (Definición cooperativa de EIB de Estudiantes de la 4ª Maestría, Cochabamba, 2004)

Se define la educación intercultural bilingüe como un proyecto dinámico, participativo y abierto de transformación social que busca fortalecer el desarrollo de relaciones equitativas tomando en cuenta la diversidad sociocultural y lingüística.

3.7. Procesos de aprendizaje y enseñanza

Todo proceso de aprendizaje y enseñanza se compone de varios elementos tales como actores, recursos, procesos, idioma, etc. A partir de la Reforma Educativa Boliviana, el Diseño Curricular se caracteriza por ser flexible, abierto, pertinente, integrado y global. En este caso los profesores tienen cierta libertad para poder planificar y poner en práctica diferentes formas o procesos en la educación de determinado grupo de estudiantes.

La responsabilidad de la escuela es, en primer lugar, reconocer que el niño llega a ella con una competencia adquirida, tanto lingüística como discursiva. Y a partir de ella, la labor del profesor es la de ampliar, desarrollar y activar de forma flexible ambas competencias, introduciéndole en situaciones de realización a las que el niño debe ir adaptándose. (Lomas 1998: 270)

Estos procesos de aprendizaje y enseñanza a partir de la escuela son sistemáticamente planificados y organizados en función de los niños; a partir de ello, se proporcionan direcciones que responden a un propósito, que pueden ser locales y

nacionales. Para dicha planificación es importante desarrollar estrategias que ayuden a cumplir con los propósitos establecidos. Un autor explica el término estrategia de la siguiente manera:

Yo prefiero el término de “estrategia de enseñanza” al de “métodos de enseñanza”, que incluye tradicionalmente un significado de entrenar al profesor en ciertas destrezas. “Estrategia de enseñanza” parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y conceder más importancia al juicio del profesor. Implica el desarrollo y puesta en práctica de una línea de conducta. (Stenhouse 1991: 53)

A partir de la definición de estrategia se puede ver que es parte de la planificación de los procesos de aprendizaje y enseñanza, donde el profesor juega un rol importante en dicha planificación ya que él puede planificar de acuerdo a sus criterios, inquietudes, creatividad, etc.; de esa manera poner en práctica un plan con diversidad de estrategias, de acuerdo a necesidades de los niños. Así mismo, otros autores define a la estrategia como:

Las estrategias apuntan casi siempre a una finalidad, aunque quizá no siempre se desarrollan a un nivel consciente o deliberado. Su ejecución puede ser lenta o tan rápida que resulta imposible recordarla o hasta dar se cuenta de que se ha utilizado una estrategia. (Nisbet y Shuckmith 1986: 47)

Las estrategias siempre apuntan hacia una finalidad que muchas veces no es explícita para los profesores o quienes son responsables de la planificación y/o ejecución de los procesos educativos.

Algunos autores también denominan las estrategias como andamiajes. Aida Walqui y Viviana Galdames (2005) dicen que se debe ofrecer, en la escuela, andamiajes que ayuden a los niños a desarrollar tanto su lengua materna como una segunda lengua. Estos andamiajes toman en cuenta los aportes de Lev Vigotsky en cuanto a los niveles del desarrollo del conocimiento: la zona de autorregulación y la zona de desarrollo próximo. En el primer nivel, el niño soluciona sus problemas de manera independiente. En el segundo nivel, el niño construye sus conocimientos a través de la interacción con otros, que pueden ser personas mayores o niños.

El maestro se constituye en una especie de puente que favorece la circulación de ayudas, que selecciona y organiza estímulos, destacando algunas de sus características y haciéndolas más accesibles al niño, enriqueciendo así su interacción con el ambiente. (op.cit.: 13)

Para ofrecer andamiajes adecuados a la realidad de los niños, es importante que los profesores sean mediadores en este proceso. Los profesores serán mediadores entre el niño y el desarrollo de sus aprendizajes; diseñadores de situaciones de aprendizaje, considerando sus necesidades y características que posee; guías para conocer mejor su mundo más cercano y otros mundo a través de una nueva lengua; y ayudar a crear un ambiente de comprensión, afecto, aceptación y tolerancia.

Asimismo, Galdames y Walqui (2005) dicen que es importante mantener a los niños activos y comprometidos con las actividades significativas para ellos. Para lo cual proponen diferentes actividades que ayudan a desarrollar la expresión oral de los niños, sobre todo, cuando se trata de una segunda lengua.

El nivel inicial y primario es como un puente entre la familia y la escuela, donde los niños y niñas traen un cúmulo de experiencias, conocimientos, destrezas y habilidades. El trabajo en los niveles inicial y primario se debe abordar partiendo de la oralidad de los niños, de su cultura, de la satisfacción de necesidades básicas y de la lengua de uso predominante. (UNICOM 1995)

Desde la escuela es posible contribuir a la valoración y por tanto al mantenimiento de la oralidad centrando la atención, sobre todo, en la visión cultural que expresa la lengua oral antes que en los aspectos formales de ésta. Para ello, es imprescindible que la escuela escuche y valore la experiencia oral de los niños y que recurra a los textos orales que produce la comunidad: verbales y no verbales; en lengua materna y en segunda lengua; dentro del aula y fuera de ella y en diversas situaciones. (op.cit.: 19)

Por consiguiente, la Reforma Educativa Boliviana, en el área de lenguaje y comunicación para la educación primaria, opta por un enfoque comunicativo constructivista y textual común a todas las lenguas del país. Las relaciones entre la escuela, la familia y la comunidad se inician a través de interacciones comunicativas orales que luego la escuela se encarga de ampliar hacia la escritura de la lengua.

Para este cometido, el aprendizaje debe ser situado, ya que se requiere de una base cultural propia; debe ser cooperativo para favorecer los aprendizajes; y el conocimiento propio es conocimiento construido a partir de lo que tiene sentido para uno (UNICOM 1997).

Es así que el desarrollo del lenguaje oral y escrito, en el nivel inicial y primario, cobra importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje; proceso en el que se debe considerar inicialmente la valoración de la lengua de los niños y niñas con los que llegan a la escuela para luego planificar las estrategias que se desarrollarán en función a las necesidades y el contexto escolar.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1. PRIMERA PARTE :CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

4.1.1. Entorno socio-cultural

4.1.1.1. Población

Según los datos del Censo Nacional realizado el año 2001, Bolivia está compuesta por una población de 8,2 millones de habitantes; de los cuales el 70,5% se encuentra concentrado en tres de los nueve departamentos: La Paz acoge a 2,3 millones de habitantes, Santa Cruz a 2 millones de habitantes y Cochabamba a 1,4 millones de habitantes.

Así mismo, el Censo 2001 demuestra la concentración de la población en áreas urbanas del país. Los datos demuestran que la mayor concentración de población se encuentra en áreas urbanas, con el 62,4% del total de la población boliviana asentada en las distintas áreas urbanas; en cambio, el 37,6% asentada en las distintas áreas rurales.

El municipio de Cochabamba (Cercado) cuenta con 517,024 habitantes, presenta la mayor población en el departamento, alrededor de 35.52% de la población total (1,455,711). En 1950, de la población total del departamento de Cochabamba 76.67% residía en área rural y sólo 23.33% en área urbana, en tanto que en el año 2001 la población Cochabambina alcanza a 58.83% y la rural a 41.17%. En la actualidad, la población está más concentrada en las áreas urbanas que en las áreas rurales (INE 2002: 2-4).

Uno de los fenómenos más importantes que ocurren en el país es la migración del área rural a las ciudades. Este fenómeno contribuye desde el punto de vista demográfico a un aumento en el volumen poblacional, principalmente del área urbana. La información censal permite observar, a nivel nacional que entre 1996 y 2001, del total de emigrantes interdepartamentales urbanos más de 90% migra hacia otras áreas urbanas y menos de 10% migra hacia áreas rurales (INE 2002: 81).

Según los datos extraídos del Plan Municipal de Desarrollo (PMD) 2000, de la Provincia Cercado de Cochabamba, el Distrito 9 y específicamente el barrio de "Villa Victoria", se ubica al sur de la ciudad (ver anexo N° 8); cuenta con 300 familias. La mayoría de los habitantes de este barrio son migrantes de diferentes provincias del Departamento; asimismo de diferentes departamentos, como de Potosí, Oruro y La

Paz (PMD 2000). La OTB³ “Villa Victoria” fue consolidada recién el año 2004, a través de la ORDENANZA MUNICIPAL 3157 / 2004 del CONCEJO MUNICIPAL DE LA PROVINCIA CERCADO DEL DEPARTAMENTO DE COCHABAMBA, aprobado el 24 de Marzo de 2004.

Así como muchas ciudades de Bolivia están pobladas por migrantes del área rural, Villa Victoria es un barrio de migrantes. No tiene alcantarillado ni agua potable, un 99% se provee del carro aguatero y el 1% de pozo y río; en cuanto a las aguas servidas que eliminan sus excretas en un 20% lo hacen al aire libre, el 65% en pozo ciego y el 15% en pozo séptico; el 90% de la población tiene el servicio de energía eléctrica domiciliaria y el 75% de alumbrado público; cuenta con la red de servicio de teléfonos; sin embargo, debido a las condiciones económicas, muy pocas viviendas poseen instalación telefónica domiciliaria (PMD 2000).

4.1.1.2. Asentamiento, religión y ocupación

El barrio de “Villa Victoria” está ubicado en una montaña y una parte plana, que está dividida por un río. La escuela está casi en la parte más elevada de la montaña, en la que existe una cancha deportiva, donde juegan los niños y jóvenes del barrio. El ambiente que presenta el barrio es un concentrado de viviendas en la zona elevada, pero en la parte plana las viviendas están más dispersas. En todo el barrio las calles son de tierra.

Asimismo, en el barrio hay dos iglesias evangélicas, donde los pobladores asisten por las noches y los fines de semana. Muchos pobladores tienen su Biblia en quechua, por lo que aprendieron a leer estudiando la Biblia; sobre todo hay padres de familia que leen la Biblia en quechua para su familia. En el barrio no hay iglesia católica, los católicos dicen que asisten a diferentes iglesias como la del barrio de Ch’akimayu y otros.

El barrio se divide en dos organizaciones sindicales: los lugareños y los no lugareños. Los lugareños son pobladores originarios de la zona, están ubicados en la parte plana; en cambio los no lugareños son pobladores que migraron de diferentes zonas del país, ellos ocupan la parte elevada del barrio. Sin embargo, los dos sindicatos se reúnen para coordinar algunas actividades que se realizan en el barrio, como para la construcción o mejoramiento de la escuela que acoge a los niños en el barrio.

Las viviendas de la zona son bastante pequeñas, muchas viviendas no tienen el patio amurallado y se puede ver sus cocinas de barro y a leña, sus ovejas, gallinas,

³ OTB Organización Territorial de Base

chanchos, etc. Asimismo, el servicio de transporte no llega exactamente al barrio, sino que pasa por un borde por el cual transitan varias líneas de micros y taxi trufis que van a otros barrios. Sin embargo hay una línea de taxi trufis que tiene su parada en la parte más elevada del barrio, pero funciona de manera irregular.

Muchas familias, que están asentadas a orillas o cerca del río, no compran agua; ellos cavan sus pozos al borde del río para proveerse de agua. En el mismo río, las familias se ponen a lavar ropa y al mismo tiempo están pasteando a sus ovejas y/o chivos. Asimismo, en el río se puede ver gallinas y patos que están como en su casa.

De acuerdo a la ocupación de la población de 10 años de edad o más, según el censo 2001, se tiene que en la provincia Cercado del departamento de Cochabamba, 188,257 de la población tiene ocupación; de los cuales el 52.1% son obreros o empleados; 35.6% son trabajadores por cuenta propia; 4.8% son patronos, socios o empleadores; 0.1% son cooperativistas de producción; 3.1% son trabajadores familiares o aprendices sin remuneración; 4.3% empleos sin especificar (INE 2002: 128)

En “Villa Victoria” las principales actividades a las que se dedican los lugareños son a la agricultura y ganadería; los no lugareños se dedican al comercio, la artesanía y servicios, como en PLANE⁴, cargadores en la “cancha”⁵ y otros. Por lo que en muchas viviendas los padres de familia no se encuentran en el día, sino solo las madres y sus hijos, dependiendo del turno en que estén en la escuela.

4.1.1.3. Contexto educativo

En el barrio existe solo una escuela que inicialmente fue creada por los padres de familia. La escuela fue creada el año 1997, funcionaba con dos cursos, primero y segundo de primaria; en ambientes alquilados y por consiguiente no tenía un lugar fijo. Luego el número de estudiantes fue creciendo, según iba aumentando la población en el barrio.

El dueño de los lotes del cerro cedió un terreno para la construcción de la escuela; los vecinos construyeron tres ambientes para el funcionamiento de la escuela. Así mismo, cada año que pasaba se iba incrementando un curso más pero los ambientes no alcanzaban para dichos estudiantes, por lo que buscaron ayuda para la construcción del edificio.

⁴ PLANE, Plan Nacional de Empleo de emergencia

⁵ Cancha es el mercado popular en la ciudad de Cochabamba.

El año 2000, consiguieron hacer realidad la construcción del edificio de dos pisos, con seis ambientes, baños higiénicos, una cancha deportiva múltiple e iluminación para la misma. La construcción es de ladrillo visto, con todos los ambientes pintados, tiene puertas, ventanas, protectores de ventanas, un librero en cada aula, una mesa y silla para el profesor, mesas hexagonales y sillas para los niños.

La escuela no está amurallada, por lo que las organizaciones del barrio y la escuela aún están buscando financiamiento para dicho trabajo. Muchos padres de familia consideran el amurallado de la escuela como un problema, porque todo el perímetro de la escuela es grande y accidentado. Por ejemplo: los baños higiénicos están ubicados como a cien metros de las aulas y además en un lugar más alto que la construcción de la escuela. Por otro lado, la cancha deportiva es donde los niños y jóvenes juegan por las tardes y fines de semana, cuando no están en horarios de clases.

Los profesores que trabajan en la escuela son de diferentes barrios de la ciudad; hay una profesora que viene desde la población de Vinto, que está ubicada a 18 Km. de la ciudad (carretera a Oruro); hay otra profesora que viene de Quillacollo que está ubicada a 13 Km. de la ciudad. No hay un solo profesor que sea del mismo barrio.

4.1.1.4. Contexto sociolingüístico

Según el censo 2001, de la población total (1,455,711 personas) del departamento de Cochabamba, el 27.83% son monolingües en castellano; el 17.35% es monolingüe quechua; el 0.38% en aimara; el 0.04% en otros idiomas nativos. Son bilingües en castellano y una lengua nativa 50.46% de habitantes; bilingües en castellano y una lengua extranjera 2.28% de habitantes; bilingües en dos o más idiomas 0.48% de habitantes, otras combinaciones 0.96% habitantes y 0.16% no habla (INE 2002: 148).

En varios barrios del área urbana existen poblaciones monolingües en lenguas indígenas y monolingües en lengua castellana. A través de una exploración de contexto, donde se estudió el uso de lenguas en el barrio de "Villa Victoria", se tiene como resultados que la mayoría de los habitantes son bilingües en quechua/castellano, aimara/castellano; asimismo, los niños y niñas también son bilingües, muchos de ellos hablan quechua en su casa, con sus parientes, sobre todo con la mamá, papá y abuelos. Sin embargo, en la calle, cuando van a la tienda, los juegos en las calles o la cancha de fútbol, casi siempre hablan en castellano; en

algunos casos cuando juegan entre hermanos u otros parientes juegan conversando en quechua (García 2004)⁶.

A continuación se presenta un cuadro que resume los resultados de la investigación de contexto, en cuanto al uso de lenguas en el barrio de “Villa Victoria”.

Cuadro N° 3
PATRONES DE USO DE LA LENGUA ORIGINARIA

ESPACIOS INTER- LOCUTORES	CASA	TIENDA O PUESTO DE VENTA	CALLE	RÍO	REUNIÓN Y CANCHA DEPORTIVA
NIÑAS O NIÑOS	Conversan en quechua , también durante el juego siempre que están en su casa.	Conversan en castellano cuando acuden a comprar algo en la tienda o en el puesto de venta.	Conversan en castellano cuando están en la calle, también durante el juego y camino a la escuela.	Cuando no están con sus parientes, conversan en castellano en el juego o lavando ropa en el río	Conversan en castellano mientras juegan en la cancha deportiva.
NIÑAS CON ADULTOS	Conversan en quechua cuando están con personas adultas, en la casa.	Aunque la que vende habla en quechua , los niños responden en castellano .	Responden en castellano cuando adultos les hablan en quechua , en la calle.	Entre parientes en quechua , con otras personas en castellano .	(no se observó)
NIÑAS CON ANCIANOS	Conversan en quechua con los ancianos, en su casa.	(no se observó)	(no se observó)	(no se observó)	(no se observó)
JÓVENES	(no se observó)	(no se observó)	(no se observó)	(no se observó)	Conversan en castellano jugando en la cancha deportiva.
ADULTOS	Conversan en quechua cuando están en su casa.	Conversan en quechua en las tiendas o puestos de venta.	Conversan en quechua en la calle, algunos en aimara.	Conversan en quechua , lavando ropa, en el río.	Participan en castellano y quechua en la reunión del barrio
PARIENTES O FAMILIA.	Conversan en quechua cuando están entre parientes.	(no se observó)	(no se observó)	Conversan en quechua , entre parientes, en el río.	(no se observó)

Se puede ver, en la fila de los interlocutores que, niñas y niños conversan en quechua siempre que se encuentren en su casa, al realizar cualquier actividad como también durante el juego. Sin embargo se puede ver también que los niños y niñas conversan

⁶ Informe de trabajo de campo II/2004 UMSS

en castellano cuando acuden a comprar algo en la tienda y el puesto de venta, siendo que muchos de esos niños o niñas conversan en quechua en su casa y automáticamente cambian la lengua para dirigirse hacia la vendedora y que además están fuera de su casa. Así mismo entre niños y niñas conversan en castellano cuando están en la calle, durante el juego y camino a la escuela.

Cuando se trata de la siguiente categoría de interlocutores, niños con adultos, se puede ver que los niños conversan con personas adultas en quechua, en la casa, pero en la calle en castellano, aunque les hablen en quechua ellos contestan en castellano.

En cuanto a niñas o niños con ancianos se puede ver que los niños conversan en quechua con sus abuelos en la casa; ocurre como los anteriores casos, sólo en la casa conversan en quechua, en este caso con su abuela o pariente. En muchos casos, es la abuela quien está más en casa y entonces aunque los niños hablen en castellano y la abuela es quechua, necesariamente tienen que hablar en quechua para entenderse con la abuela.

Entre jóvenes, se puede ver que sólo hablan castellano, como dicen algunos padres de familia que los niños aprenden en la escuela castellano, los jóvenes ya tienen muchos años de escolaridad.

En el caso de adultos, se puede ver que los adultos conversan en quechua cuando están en su casa; así mismo cuando acuden a la tienda o puesto de ventas, cuando se encuentran en la calle o están lavando ropa en el río. Algunos adultos participan en castellano y quechua en la reunión mensual del barrio. De acuerdo a las entrevistas, algunas señoras dijeron que hablan quechua entre ellas pero también indican que responden en aimara cuando alguien les habla en esa lengua.

En cuanto a la última categoría de parientes, podemos ver que en la casa conversan en quechua cuando están entre parientes, es decir cuando están con el papá, mamá, hermanos, tíos, abuelos, etc.

Por lo que se puede ver, los adultos son los que más hablan quechua, luego algunos jóvenes observados no hablan quechua, finalmente los niños hablan el quechua, en su hogar y con sus parientes, pero en la calle o con personas que no son sus parientes hablan castellano. En nuestro estudio no se observaron a los jóvenes, sino a los niños y adultos.

Haciendo una relación por columnas, en el cuadro también se puede ver que, haciendo una relación por columnas, en la casa los niños, adultos y ancianos hablan en quechua; pero en la columna de tienda o puesto de venta, los niños hablan en

castellano y los adultos en quechua; en la columna de calle los niños hablan en castellano y los adultos en quechua; en la columna de río los niños hablan en castellano cuando no están entre parientes y los adultos hablan quechua pero cuando los niños están con sus parientes también hablan en quechua; en la columna de reunión y cancha deportiva los niños y jóvenes hablan en castellano y los adultos en castellano y quechua.

En general, hablan quechua en la casa y en los espacios públicos castellano. Aunque muchos adultos hablan quechua en todos los espacios y muy poco castellano.

Entonces, de acuerdo a las características que se describieron, con referencia a la población, el asentamiento, ocupación y religión, el entorno educativo y el entorno sociolingüístico, podemos ver que el entorno sociocultural de este barrio periurbano tiene muchas similitudes con un contexto rural. Sobre todo, en cuanto al uso de la lengua originaria y las viviendas. Sin embargo, la presencia de los medios de comunicación masiva también es otro factor que ayuda a la población en el aprendizaje de una segunda lengua.

4.1.2. Entorno educativo

4.1.2.1. Unidad Educativa

La Unidad Educativa donde se realizó la investigación es fiscal y pertenece al área urbana de la ciudad de Cochabamba. Esta Unidad Educativa lleva el nombre de “Teresa Hinojosa”, está ubicada en el Distrito 9 de la ciudad, que corresponde a la zona de Pucara Grande, en el barrio de “Villa Victoria”, a 7 kilómetros, camino a Santibáñez.

De acuerdo a la reseña histórica que tiene dicha Unidad Educativa, ésta fue fundada el 9 de marzo de 1997, dando cumplimiento a las instrucciones emanadas por las autoridades superiores de las Escuelas Populares “Don Bosco”, Rvdo. Padre Antonio Díaz del Pozo Párroco de la Iglesia María Auxiliadora de la comunidad de Loreto.

Según la Resolución Administrativa N° 2670/04, Servicio Departamental de Educación (SEDUCA), Artículo primero, se aprueba la apertura de la Unidad Educativa con los niveles Inicial, Primario y Secundario, que pertenece al Distrito Educativo Cercado II del departamento de Cochabamba; perteneciente al área curricular de educación formal, pública, fiscal; con modalidad de lengua monolingüe y modalidad de docencia pluridocente. Sin embargo, solo se autoriza la apertura de los niveles inicial y primario a partir de la presente gestión (2004).

Actualmente la Unidad Educativa cuenta con un nivel inicial y nivel primario hasta séptimo año, aún le falta un año para contar con el nivel primario completo. Esta institución funciona en el turno de la mañana.

4.1.2.2. Estudiantes

Los estudiantes que asisten a la Unidad Educativa son de ambos sexos, la relación es más o menos equitativa entre estudiantes varones y mujeres con una leve mayoría de mujeres.

Los estudiantes llevan uniforme que consta de pantalón plomo y camisa blanca, para los varones y falda (jardineras) ploma y blusas, blancas para las mujeres. Uniforme que había sido sugerencia y determinación de los padres de familia.

CUADRO N° 4
Alumnos inscritos y efectivos en Unidad Educativa “Teresa Hinojosa”

Niveles y años de escolaridad	Inscritos			Retirados			Efectivos
	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Total
Inicial	29	19	48	4	1	5	43
Primero	25	32	57	3	3	6	51
Segundo “A”	16	24	40	2	3	5	35
Segundo “B”	10	13	23	1	-	1	22
Tercero	21	22	43	4	2	6	37
Cuarto	21	25	46	1	3	4	42
Quinto	20	15	35	1	1	2	33
Sexto	11	17	28	1	-	1	27
Séptimo	9	9	18	1	1	2	16
Total	162	176	338	18	14	32	307

Fuente: Elaboración propia con datos estadísticos de la institución.

Podemos ver que la Unidad Educativa cuenta con 307 estudiantes efectivos; solo el segundo año de escolaridad tiene un paralelo (2° A y 2° B), los demás grados solo tienen un curso; también podemos ver que según se va subiendo de grado, en

general, el número de estudiantes va disminuyendo paulatinamente. Tenemos en el nivel inicial 43 alumnos efectivos y en el último grado (séptimo) 16 alumnos.

Uno de los factores que explica que los estudiantes disminuyan según van subiendo de grado puede ser que en la Unidad Educativa no hay octavo año y, por consiguiente, los estudiantes van buscando otros colegios que les acojan para continuar con su escolaridad. Otro factor puede ser el aporte de los 10 bolivianos, que muchos padres de familia no están en posibilidades de cancelar cada mes y por cada hijo.

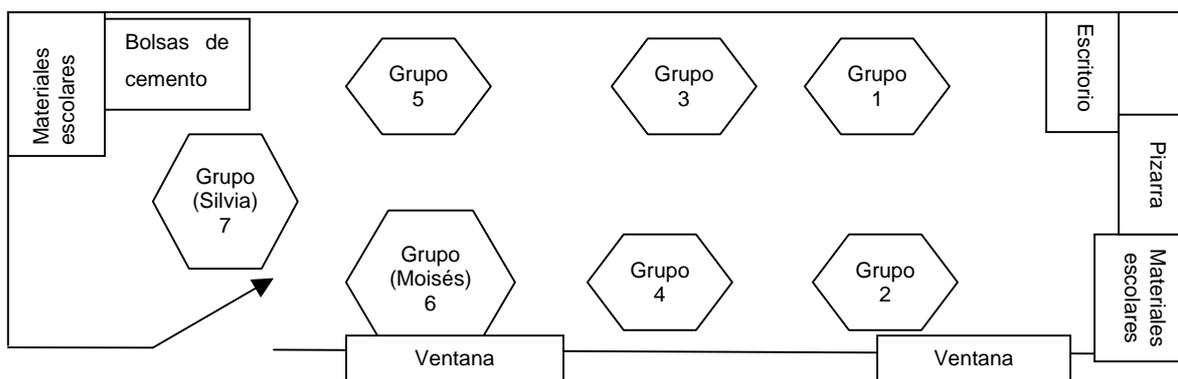
Los casos estudiados pertenecen al nivel inicial y primero del nivel primario. El nivel inicial cuenta con 48 niños inscritos y 43 efectivos, 25 niños y 18 niñas. El primer año del nivel primario cuenta con 57 niños inscritos y 51 efectivos, 22 niños y 29 niñas. Se puede ver que en el nivel inicial hay más presencia de niños que niñas; en cambio en el primer año del nivel primario hay más niñas que niños.

Los cuatro niños investigados son dos del nivel inicial (Silvia y Moisés) y dos del nivel primario (Herminia y Roberta).

En el aula, los 43 niños del nivel inicial están organizados en siete grupos; la mayoría de los grupos son de varones o de mujeres, no hay grupos mixtos; hay un solo grupo donde una niña se sienta con varios niños. Silvia está ubicada en el grupo 7 de niñas y Moisés en el grupo 6 de niños. Para tener una idea más aproximada del aula, se presenta el siguiente croquis de la organización de grupos de niños, los materiales, la pizarra, etc.

CUADRO Nº 5

Croquis de aula del nivel inicial



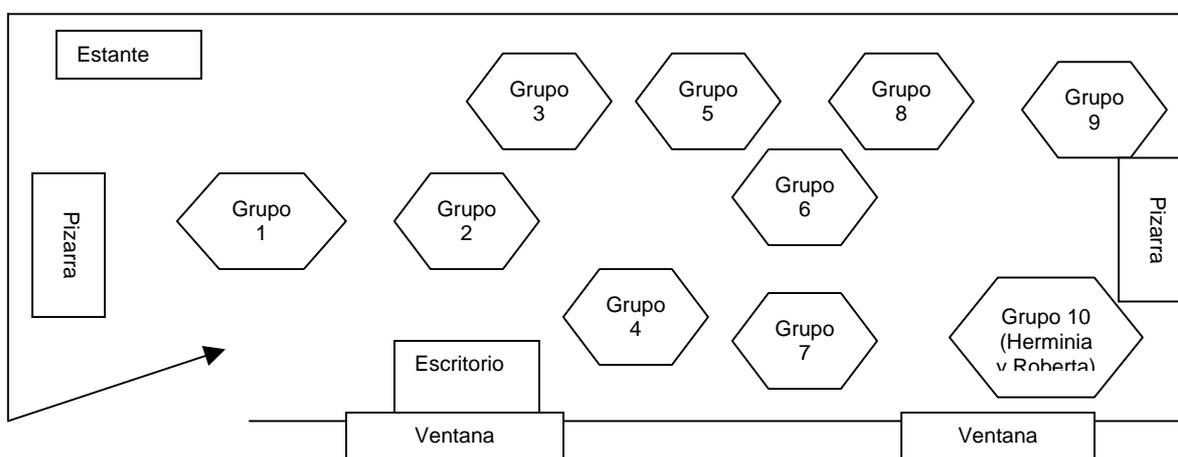
En el aula, la profesora está más tiempo en el escritorio y se levanta en algunos momentos para dar algunas explicaciones o instrucciones cerca de la pizarra, circula más por los grupos 1,2,3 hasta el grupo 4; a los grupos 5, 6 y 7 rara vez se dirige.

Cuando la profesora se entretiene en alguna actividad en su escritorio, los niños circulan, juegan, pelean, etc. en el espacio del centro del aula.

En el aula del nivel primario, los 51 niños están organizados en diez grupos; en este curso los niños están organizados en grupos mixtos, niños y niñas. Herminia y Roberta se ubican en el grupo 10, éste es el único grupo de niñas donde no hay varones. Además, las dos niñas se ubicaban a principios de año en otro grupo, entre varones y mujeres, pero era un grupo muy numeroso, de 10 niños; ahora en el grupo de Roberta y Herminia solo hay cuatro niñas. El aula está organizada de la siguiente manera:

CUADRO Nº 6

Croquis de aula del primer año del nivel primario



En esta aula, la profesora se ubica generalmente en el escritorio y utiliza la pizarra que está detrás de la puerta. Cuando circula por los grupos, más se dirige a los grupos que están cerca del escritorio o la pizarra, los grupos 1, 2, 3, 4 y 5; muy raras veces llegan a los grupos 6, 7, 8, 9 y sobre todo al grupo 10. En este nivel, los niños casi no circulan en el salón durante la clase; la profesora desde su escritorio, a gritos evita el desorden en el aula.

4.1.2.3. Docentes

La institución cuenta con docentes que tienen ítem del Ministerio de Educación y docentes que no cuentan con ítem, los cuales son cancelados por los padres de familia que aportan 10 Bs. cada mes, por estudiante. El total del personal docente es de 9 profesores, de los cuales 5 profesores tienen su ítem y 4 profesores reciben sueldo de parte de la Junta Escolar. La Unidad Educativa no cuenta con ítem para Director, sino que un profesor de aula se hace cargo de ese rol como Director

encargado. Asimismo, el cargo de portera tampoco cuenta con ítem la que también es cancelada por los padres de familia.

CUADRO N° 7

Personal Docente, Administrativo y de Servicio

Personal Docente			Personal de Servicio			Total	
Con Ítem	Sin Ítem	Total	Con Ítem	Sin Ítem	Total	Con Ítem	Sin Ítem
5	4	9	-	1	1	5	5

Fuente: Elaboración propia en base a datos recogidos de Dirección de la Unidad Educativa.

El total de personal que trabaja en la institución es 10. Cada profesor de aula también se hace cargo de las áreas técnicas (tecnología y conocimiento práctico, expresión y creatividad, formación ética y moral); en algunos casos intercambian aulas para dar clases de áreas técnicas.

Las dos profesoras del nivel inicial y primero del nivel primario que son parte de la investigación no cuentan con ítem, perciben salarios de la Junta Escolar. Las dos profesoras vienen de otros barrios de la ciudad. La profesora del nivel inicial toma una sola movilidad para llegar a la escuela, en cambio la profesora del nivel primario toma dos movilizaciones.

La profesora del nivel inicial es bastante joven, de aproximadamente 27 años de edad, soltera y egresó el año 2001, del INS EIB "Ismael Montes" de Vacas, Cochabamba. Ella trabajó con la modalidad de educación bilingüe durante dos años, en la comunidad de Anzaldo y este año sería su primera experiencia en la ciudad y con el nivel inicial, que no es su especialidad.

La profesora del primer año del nivel primario es casada y tiene más de 20 años de experiencia como profesora de primaria. Ella egresó en Oruro, nunca trabajó con la modalidad de educación bilingüe; ella retomó su labor docente desde hace 3 años, después de 7 años que la dejó por no encontrarse en el país.

4.1.2.4. Lenguas

Según la Resolución Administrativa N° 2670/04, la Unidad Educativa funciona con la modalidad monolingüe. Por consiguiente, en la escuela no se planifica una educación tomando en cuenta el dominio de lenguas de los estudiantes. La educación se da solo en castellano, como si todos los estudiantes fueran castellano hablantes.

De acuerdo a la investigación exploratoria realizada en el tercer trabajo de campo, la profesora del nivel inicial da instrucciones tanto en lengua castellana como en quechua, las que se va intercalando las lenguas, pero que muchas veces no se cumplen por cambiar la actividad en cualquier momento. Dichas instrucciones en algunos casos no son de aclaración, para animar a realizar las actividades, o para fomentar la creatividad de los niños; sino para reprenderles o regañarles.

En cuanto al primer año del nivel primario, no se pudo ver para nada el uso del quechua ni de parte de la profesora ni de parte de los alumnos; es más, cuando yo pregunté a los niños si hablan quechua o aimara, nadie dijo que sí, tampoco aceptaron que sus madres o padres hablen quechua. Sin embargo, lo que más llama la atención de la profesora, es que ella afirma que hay niños que son quechua hablantes en su curso, pero no hace nada por ayudarlos en sus procesos de aprendizaje.

Muchos aspectos presentados en la primera parte de manera preliminar se irán profundizando en la segunda parte, conforme analicemos los hallazgos obtenidos en las observaciones y entrevistas.

4.2. SEGUNDA PARTE: ANÁLISIS DE LOS DATOS

El uso de lenguas en la familia, el barrio y la escuela no tiene el mismo tratamiento. Sobre todo en contextos urbanos, los niños utilizan la lengua de acuerdo a los espacios en que se ubican, puede ser que utilicen una lengua en el hogar y otra en la escuela o el barrio. Además también depende de los interlocutores que pueden ser: la familia, los amigos o personas desconocidas.

Por lo que hemos podido ver en la fundamentación teórica, son varios los factores que intervienen en el desarrollo de una lengua, no sólo las funciones de las lenguas y del habla; sino también los dominios, la situación. El desarrollo o aprendizaje de una u otra lengua se inicia en la familia, luego se va socializando en el contexto, la escuela.

Por consiguiente, en este acápite se presenta el análisis de los datos organizados en tres puntos. La primera parte explica las familias de los niños, donde se describe a cada niño con su familia para identificar y caracterizar cada caso. Luego se presenta la lengua en la familia, tanto en las relaciones familiares en el hogar, como en el juego; para identificar el uso de lenguas que se da en ella. Finalmente se describe el uso de lenguas en la escuela para ver el uso que se da a la lengua materna y la segunda lengua en el aula, tanto de parte de los profesores como de los niños.

4.2.1. Los niños y sus familias

Los casos estudiados en esta investigación son de familias quechua hablantes, donde los papás hablan sólo quechua, aunque entienden un poco de castellano; los niños enfrentan al castellano en la escuela. A continuación, contextualizamos cada niño con su familia.

Silvia, la niña que ingresa al aula comiendo

La niña que está al centro, de vestido blanco, es Silvia, que está con su hermana menor y su madre. Silvia tiene 5 años de edad, pertenece a una familia quechua hablante, la mamá y el papá son de una comunidad de Capinota, Cochabamba; es el segundo año que están en el barrio. La niña es la hija mayor de la familia y tiene una hermana menor de tres a cuatro años de edad, que casi no habla el castellano, ella habla solo quechua. Silvia está en la escuela, en el nivel inicial.



Ida: ¿Silvia manaraq kindirman yaykuchkaspa castillanuta parlayta yacharqañachu?	I: ¿Silvia antes de ingresar a la escuela sabía hablar castellano?
Señora: mana, manapuni, mana yacharqachu. Porque tawa watitankama kampupi karqayku, tawa watitayuytaq jampurqa y phichqa watata cumplintaq iscuelaman yaykupun.	S: No, no siempre, no sabía. Porque hasta sus 4 años estuvimos en el campo, y con 4 añitos se vino, cumplió 5 años y se entró a la escuela.

(C M S)

Durante la conversación, la madre de la niña aduce que Silvia no sabía hablar el castellano por estar en el campo.

La mamá de la niña trabaja en PLANE, ella va a su trabajo con la hija menor, realiza empedrados de 7 a 14 horas. Su papá es chofer, trabaja con taxi trufi de la línea 111, que hace servicio justamente del centro al barrio de “Villa Victoria”, su trabajo es todo el día. Silvia se va a la escuela de 8 a 11 de la mañana, luego se queda sola hasta las 3 de la tarde, hora en que llega su madre a la casa; en ese lapso su papá le trae almuerzo y luego la niña se va, al frente de su casa, donde una abuelita amiga de su mamá, ella tiene nietas que son amigas de Silvia, con las que se dedica a jugar.

Los papás de Silvia le dan dinero para su recreo, la mamá le da un boliviano y el papá un boliviano por día. Silvia va a la escuela con un recreo de 2 Bs. todos los días. Por lo que siempre llega a la escuela tarde y con sus golosinas.

Moisés, el niño que no juega con sus hermanos

Moisés está con su madre, él es un niño de cinco años de edad, él está en la escuela, en el nivel Inicial. Es un niño que tiene una familia de quechua hablantes. La familia de Moisés es de Chayanta, Cantón Macha del Departamento de Potosí. Moisés nació aquí en la ciudad de Cochabamba, ya que sus papás viven en la ciudad más de cinco años, aunque años anteriores vivían en otro barrio y se vinieron a este barrio porque se compraron un lote en el que construyeron su casa.



El niño es el último de tres hermanos mayores que están en el colegio, el mayor está en segundo de secundaria, el que le sigue en octavo de primaria y el tercero en quinto de primaria. Ellos hablan castellano y quechua, pero en el hogar más hablan quechua con su mamá y papá porque éstos entienden castellano pero no hablan. El papá y la mamá trabajan en “PLANE” y luego el papá se va a trabajar en la “cancha”, de cargador.

Moisés es un niño que más está en comunicación con su mamá, ya que los hermanos están en colegio por las tardes; cuando el niño está en casa, sus hermanos están en el colegio. Muchas veces Moisés, al retornar de clases, se va donde su mamá, ya que la señora trabaja en el barrio y se quedan el resto del día, juntos.

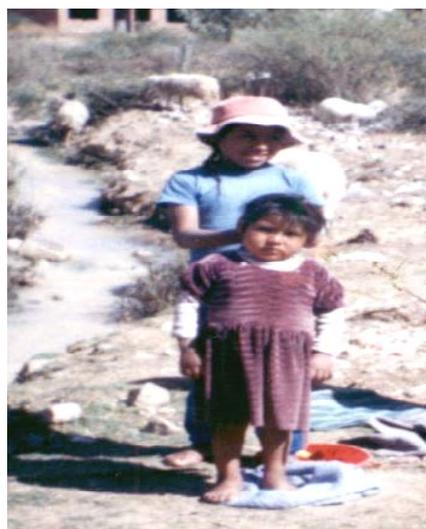
Ida: ¿Manaraq escuelaman yatkuchkaptin castellanuta yacharqañachu?	I: ¿Antes de ingresar a la escuela ya sabía castellano?
Señora: mana yacharqachu, escuelapipuni yachakun, kaypiqa juk chhikitatachá yachakuq ari, hirmanusninta uyarispa.	S: No sabía, en la escuela siempre aprendió, aquí un poquito yo creo que aprendió escuchando a sus hermanos.

(C M M)

La madre de Moisés indica que el niño no sabía castellano antes de ingresar a la escuela. Como el niño más está con su madre que con sus hermanos, entonces habla quechua, aunque sus hermanos también se comunican en quechua con sus padres.

Herminia, la niña conversadora y juguetona

La foto muestra a Herminia junto a su hermana menor. Ella es una niña que está en el primer año del nivel primario, tiene 7 años de edad, tiene cinco hermanos; dos varones y una mujer mayores que ella y dos hermanas menores que ella. Solo la hermana mayor está en la escuela; sus demás hermanos no ingresaron a la escuela.



La niña es bastante conversadora y juguetona. Al respecto la madre cuenta lo que la profesora le dijo y también lo que su hija le comenta:

Señora: profesoran atichkan nillawanqa. Herminialla juguetona ninwan nintaqqa, jueuetonachá sutikusaq ari, nin.	Señora: Su profesora me dijo que está pudiendo. Herminia no más me dijo que su profesora le dice juguetona, juguetona será pues que me voy a llamar, dice.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

(O F H)

La familia proviene de Macha, Llalagua (Potosí), la madre y sus hijos viven en el barrio un año; se vinieron del campo porque su esposo ya estaba en este lugar por cuatro años y solo una vez al año se veían cuando el papá iba a visitarles en su pueblo de Macha. La mamá y el papá no hablan castellano, sino quechua; sobre todo la mamá dice que no entiende el castellano, pero que el papá si entiende. El padre es

carretillero⁷ y trabaja en la “cancha”. La madre es ama de casa, la señora siempre va a su pueblo a sembrar y cosechar papa, época en que deja a sus hijos con su papá.

Herminia, por el cambio del área rural al área urbana, está repitiendo el primer curso de primaria, porque su papá así lo había decidido, con el temor de que perdiera el año al ingresar a segundo curso que le correspondía. El nivel inicial y primero de primaria los había hecho en su pueblo de Macha, donde estaba con el programa de educación bilingüe. Allí aprendió a leer y escribir en lengua quechua.

Ida: ¿Maypi karqa?	I: ¿Dónde estaba?
Señora: Jaqay Llallagua chay Macha chay patitapiraq chaypi karqa.	S: Allá en Llallagua, donde Macha ahí arriba todavía estaba.
Ida: ¿Ima qallupi leyeyta yachakurqataq?	I: ¿En qué lengua aprendió a leer?
Señora: Qhichwapi, qhichwapiraq, manaraq castillanuta yacharqachu.	S: En quechua, en quechua todavía, todavía no sabía castellano.
Ida: ¿qhichwapichá qhillqaytapis yachan i?	I: ¿En quechua debe saber escribir también no?
Señora: Qhichwapi qillqaytapis yacharqa ari, kunan qunqapuchkaña ari, q'ala qunqapusqa mana atinñachu.	S: En quechua escribir también sabía pues, ahora se está olvidando pues, todo se había olvidado, ya no puede.

(C M H)

En esta conversación, la mamá de la niña dijo que la ella estaba en la escuela en su pueblo, en la que aprendió a leer y escribir en quechua y que no sabía castellano; pero ahora se olvidó de escribir el quechua, ya que en la escuela habla, lee y escribe sólo en castellano.

Roberta, la niña que casi no habla en el aula

En la foto se muestra a la izquierda a Roberta, al centro a su hermana menor y a la derecha a su madre. Roberta es una niña que está en el primer año del nivel primario, tiene 6 años de edad, es la tercera de cuatro hermanos, tiene una hermana mayor que está en séptimo de primaria, un hermano que está en tercero de primaria y una hermana menor (de cinco años de edad) que aún no ingresó a la escuela. La niña no sale a jugar a la calle, tampoco sus hermanas, solo su hermano es el que va a jugar en la calle. Al respecto, la mamá de Roberta dijo:



⁷ Ccarretillero es la persona que trabaja de cargador, que transporta bultos con una carretilla (carro pequeño de mano)

Ida: ¿yuqallituri?	I: ¿Y el muchachito?
Señora: chayniqpi pilutatachá jayt'aychkan á. Chayqa kallillapipuni.	S: Por ahí debe estar pateando pelota pues. Ese en la calle no más siempre.
Ida: ¿Robertari, manachu kalliman lluqsin?	I: ¿Y Roberta, no sale a la calle?
Señora: Mana kalliman lluqsinchu, Robertaqa kayllapi pukllakun juch'uy kaq imillitaywan, chantapis kay larumanta juk imillita pukllakuq jamun.	S: No sale a la calle, la Roberta aquí no más se juega con la pequeña niña, después una niña de este lado viene a jugar.
Ida: ¿Jatun kaqri?	I: ¿Y la grande?
Señora: paypis manapuni kalliman lluqsiyta yachanchu, kayllapi kakun. Paypis Roberta kikillantaq, mana kalliman lluqsikuyta yachankuchu.	S: Ella tampoco sabe salir a la calle, aquí no más se está. Ella también es igual que Roberta, no saben salir a la calle.

(O F R)

En esta conversación, durante una visita en su domicilio, la madre de Roberta dijo que sólo su hijo sale a la calle a jugar, en cambio las niñas no se quedan en la casa, juegan entre hermanas y con una vecina. Pareciera que por ser mujeres no salen a la calle, pero cuando se refiere al niño, la señora comenta que está en la calle, como algo normal entre niños.

Durante las observaciones en el aula, se pudo ver que Roberta casi no habla. En una conversación, la mamá dijo al respecto:

Ida: Ch'insitulla mana anchata rimaykachanchu i?	I: ¿Calladita no más es, no conversa mucho no?
Señora: ari, ñawpaqtaqa upachu imataq kay wawari ñiq kani, chaymanta rimarintaq pero mana sinchitachu rimarin, phiñakuspa qhaparichkantaq.	S: Sí, a un principio ¿será muda? Decía yo, luego empezó a hablar pero no muy fuerte, pero cuando se enoja se pone a gritar.

(O F R)

La mamá de Roberta admite que la niña habla muy bajo, pero que habla y que en cuando se enoja, grita. Asimismo, la profesora, al respecto dijo:

Ida: ¿Por qué cree que es tan callada?

Profesora: Es calladita, pero con Herminia habla. No sé por qué será tan callada y eso que su mamá es habladorita. Pero a veces se destapa, habla también.

Ida: ¿Conversa con usted?

Profesora: Ella a veces conversa con migo, pero muy pocas veces, a veces me muestra sus tareas y yo le hago hablar. Pero habla muy despacito.

(E P N P)

Así como la madre, la profesora también reconoce que Roberta habla muy poco y despacio.

La familia de Roberta proviene de Pocoata (Potosí), ellos viven en el barrio hace ya 3 años; sin embargo la niña no habla muy bien el castellano. Ella no ingresó al nivel inicial, sino que empezó directamente desde primero de primaria. La madre al respecto dice lo siguiente:

Sra.: Mana ni imitata yaschaspa escuelaman yaykurqa. (C M R)	S: Sin saber nada entró a la escuela.
Sra.: Yachañapunchá, profesoran yachakuchkanña niwantaqqa. (C M R)	S: Ya sabrá siempre pues, su profesora me dijo que ya está aprendiendo.
Sra.: Escuelapi yachakunku á, pero mana kaypi parlankuchu. Yachankuchá ñillani mana parlankutaqchu. (C M R)	S: En la escuela aprenden pues, pero aquí no hablan. Sabrán siempre pues digo no más, no hablan también.
Sra.: Kastillanuta yachañataqchus imachus y? (C M R)	S: Castellano ya sabrán, qué será no?

La mamá de Roberta sabe que su hija ingresó a la escuela sin saber hablar el castellano, ella confía en la información que la profesora le dio, pero duda porque no vió que en la casa conversara en castellano.

La señora no habla castellano, solo entiende. En la familia siempre hablan quechua, tanto entre hermanos como con los padres. La madre es ama de casa, algunas veces va a vender verduras; pero el padre sale a trabajar todos los días. Tanto el papá como la mamá no leen ni escriben.

Resumen

Las cuatro familias vienen de provincias, una de una provincia de Cochabamba y tres de provincias del departamento de Potosí. Asimismo podemos distinguir dos tipos de familias: un tipo de familia donde el padre es bilingüe en quechua - castellano y la madre habla quechua y entiende castellano, pero no habla (familia de Silvia, Moisés y Roberta). Otro tipo de familia, representado por la familia de Herminia, consta del padre bilingüe y la madre monolingüe quechua.

En cuanto a la ocupación de los padres de familia: dos son carretilleros en la cancha; uno es taxista y un señor trabaja en PLANE y también de cargador en la cancha. Las ocupaciones de las madres son: dos amas de casa y dos que trabajan en PLANE.

Es así que las familias se concentran en los barrios periurbanos de la ciudad. Así como dijo un autor que las ciudades van creciendo cada vez más, ya que se va incrementando la cantidad de migrantes, como en este caso específico.

Los procesos de urbanización en las últimas cinco décadas en Bolivia, fueron ocasionados, principalmente, por la emigración del campo a la ciudad y por migrantes provenientes de otros centros urbanos y hasta de otros países. (CEBIAE y otros 1998:26)

Las áreas urbanas están sufriendo un crecimiento de la población migrante, formando cada vez más barrios populares, donde se puede ver el predominio de culturas quechuas y aimaras, relacionadas entre sí. Estas migraciones de familias hacia las zonas urbanas permite la reproducción de muchos valores culturales como la lengua, tradiciones, costumbres, etc.

Si las cuatro familias se dejan clasificar en dos tipos, teniendo los niños estudiados el quechua como lengua materna, veremos ahora el uso de lenguas en el hogar, sobre todo de los cuatro niños, en diferentes actividades.

4.2.2. Las lenguas en la familia

Las viviendas de las familias de los niños investigados son bastante reducidas. Tres de las familias de los niños cuentan con casa propia y una familia vive en alquiler; las viviendas constan de dos habitaciones y una cocina al aire libre. Silvia y Moisés viven a una cuadra de la escuela. En cambio, Herminia y Roberta viven alejadas de la escuela, más o menos a un kilómetro de distancia.

Las observaciones que se realizaron en la familia fueron el juego y las interacciones entre los componentes de la familia en el hogar; y hay algunas observaciones del juego que se realizaron en la calle y el río cuando los niños acompañan a lavar ropa a su madre. No se pudo realizar observaciones del juego en la escuela, por cuanto los niños, durante los recreos, apenas alcanzan a comprar sus golosinas e ir al baño; en cambio en el hogar, después de realizar sus tareas se dedican a jugar.

4.2.2.1. La lengua en el juego

De acuerdo a las familias de los cuatro niños vimos que son dos tipos de familias: una familia donde el padre habla quechua y castellano; pero la madre solo habla quechua y entiende castellano. La otra familia donde el padre habla quechua y castellano y la madre sólo habla quechua, no entiende castellano. Al interior de estas familias, los niños tienen momentos y espacios para jugar, veamos qué lenguas utilizan en esta actividad.

Silvia es una niña que juega con su hermana menor, es la única hermana que tiene, con la que juega en el hogar; pero en otras ocasiones sale a jugar a la calle con algunos niños, hijos de sus vecinos. Por ejemplo:

Silvia y su hermana menor se pusieron a jugar en su casa, conversando en quechua:

Silvia: ñuqa pakakusaq, qantaq taripawanki ya?

Niña: ya

Silvia: jawapi suyamuway á

Niña: ya (la niña se salió del cuarto hasta que Silvia dijo ya)

La niña ingresó al cuarto, caminó buscándola a su hermana y le dijo a su mamá (en voz muy baja): *maypitaq?*

Señora. Mana qhawanichu mask'allay á

Niña: maymanchus ririkapun

Señora: mana mask'allay á

Silvia salió debajo de la cama.

Señora: ama ch'ichichakuychu.

(O F S)

De acuerdo a las visitas realizadas en el hogar de Silvia, se pudo observar que durante el juego en su casa, la niña y su hermana menor conversan en quechua. Así mismo, la madre interviene en la actividad, también en lengua quechua. Pero, cuando la actividad es entre personas que no son de la familia, también hay cambio de lenguas; en el caso que sigue, Silvia sale a jugar a la calle con su hermana menor Roxana y una niña de una familia vecina:

Las niñas se ponen de acuerdo para jugar a comprar y vender, las conversaciones son en quechua y castellano:

Roxana: mana qullqita quwankichu.

Silvia: papelitusta mask'akamuna

Roxana: qan apamuy á.

Silvia: kay papilitus qullqi kanqa. Vendeme dile pues.

Roxana: mana.

Silvia: vendeme papa dile ya?

Roxana: vos.

Silvia: Mi bolsita me voy a traer ya?

Niña: no me le van a romper mis bolsitas de mí.

Silvia: yá, rantikamuna.

(O F S)

Durante el juego, Silvia utiliza el quechua para dirigirse a su hermana, cuando juegan solo las dos hermanas y además, en el hogar. Pero cuando juegan con otra niña que no es su hermana y en la calle, Silvia utiliza el castellano para poder enseñar a su hermana cómo hablar el castellano y también se dirige en castellano a la niña vecina, ya que la niña se comunica en castellano. En este caso, Silvia utiliza el castellano para poder enseñar a su hermana menor, ya que juegan con una niña que habla castellano, además, estando en la calle.

Moisés es un niño que no juega con sus hermanos mayores por la diferencia de edades y por el turno de estudio. Por lo que algunas veces el niño juega solo o con algún niño vecino. Por ejemplo, Moisés juega a orillas del río con un niño, mientras su mamá lava ropa. Junto a su mamá había otra señora lavando también ropa, la señora estaba con el niño que juega con Moisés.

En el río al lavar ropa, Moisés conversa en quechua con la madre y en castellano con su amigo:

Juana: Moisés, jamuy jaqay p'achata jaywamuway.

Mises: tukuyninta?

Juana: arí, tukuynillantaña.

Moisés le alcanzó la ropa y luego se fue a jugar con el niño que estaba jugando.

Y le dijo: *ya, carreritas vamos a jugar?*

Niño: sí, yo ya tengo mi autito.

Señora: Grover, manachu mamayki maqasunqa, rillay wasiman waway.

Niño: mana, tareaytapis ruwaniña.

Señora: phiñakullachun á.

(O F M)

En esta interacción, Moisés conversa con su madre en lengua quechua; pero para dirigirse al niño con el que juega, utiliza el castellano; asimismo, el niño le responde en

castellano; pero, el mismo niño utiliza el quechua para conversar con la señora que es su tía. Moisés utiliza el quechua para conversar con su madre y castellano para conversar con su amigo.

Con referencia al juego, la madre de Moisés, una señora y yo, conversamos. Las señoras dijeron que el niño juega por lo general solo, a veces con algunos niños, porque sus hermanos están en el colegio y que no le ayudan en nada a Moisés, ni si quiera le hacen jugar (O F M).

De la misma forma, en una entrevista, la mamá de Moisés dijo: “imata yachachinqankuri mana ni imata yacharichinkuchu, paykuna jatuchi puralla rimanarikuq kanku ari, kayqa ancha juch’uyraq kaptin mana ni pukllallankupischu paywanqa ari. Paykuna jatuchi kamalla pukllakunkupis ari” (C M M). (Qué le van a enseñar pues, no le enseñan nada, ellos entre grandes no más conversaban, porque él es pequeño todavía ellos ni si quiera le hacen jugar. Ellos entre grandes no más juegan también pues).

Moisés durante el juego utiliza la lengua castellana ya que juega con sus amigos, a excepción de alguna palabra que se le escapa del quechua; porque las conversaciones con los amigos que juega son en castellano. El niño solo conversa en quechua con su madre, para pedir permiso, o cuando su madre le habla él responde también en quechua.

Herminia es una niña que juega en su casa con sus hermanos, sobre todo con la hermana menor de 4 años, algunas veces juega con la hermana mayor que está en cuarto curso.

Herminia se puso a jugar con su hermana menor, la madre les advirtió que no jueguen con tierra, mientras las niñas seguían jugando conversando en quechua:

Niña: yakituta apamusaq wayk’unaypaq

Herminia: juk chhikitallata apamunki

Señora: ama yakuta urqhumuwankichikchu, tareyanta tukunñachá Herminia y?

Herminia: arí tukuniña. (le dijo a su mamá). Mana yakullawan pukllana

Niña: ya, jaqay sach’a uritapi imitashá tiyan chayta apakamuná

Herminia: qan riy á, ñuqa qhatuyta wakichikuchkasaq ya?

Niña: ñuqapaqri?

Herminia: mana qan qhatuyuchu kanki ari qanqa rantikunayki tiyan ari

Niña: imapitaq rantikusaqri

Herminia: llikllata manaqa kanastata apakamunayki tiyan á

(O F H)

En este caso, Herminia, mientras juega, conversaba en quechua con su hermana menor; asimismo la participación de la madre también es en quechua. Las dos niñas juegan conversando solo en lengua quechua, ninguna de las niñas utiliza el castellano, durante el juego en su casa.

Herminia y su hermana menor se ponían de acuerdo para jugar, toda la conversación fue en quechua:

Niña: vendesunchu, wayk'usunchu?

Herminia: mikhunitaswan pukllasun á

Niña: mana, wasisitusta ruwakuna ari

Herminia: chayllata qan munanki chantaqa escuelaman rinaykamataq tukuyninta pampacharpanki

Niña: mana, chay lluqallas chaytaqa ruwanku mana ñuqachu ruwani.

Herminia: qan qhawanayki á

Niña: pero paykuna pilutata jayt'aspa jinarparinku á

(O F H)

En las conversaciones que realizan durante el juego, utilizan el quechua, tanto para conversar entre hermanas como para dirigirse a su mamá. Entonces, durante el juego, en la familia, las conversaciones se dan en lengua quechua. La niña juega con sus hermanos, ella no sale a jugar a la calle; además, no tiene vecinos muy cerca de su casa, en el lugar donde vive Herminia, las casas están un tanto alejados unos de otras.

Roberta, por lo general, juega con su hermana menor o la niña que viene de la casa vecina; pero no juega con la hermana mayor, ya que le lleva con muchos años. Durante una visita en su domicilio se pudo observar que:

Una tarde, Roberta terminaba de hacer sus tareas y llamó a su hermana menor para jugar, la niña salió de una habitación con su muñeca; la madre, al verlas que jugarían, les dijo que no saquen aguayos porque luego se pierde. Las dos niñas se quedaron sentadas por un momento y luego Roberta se fue a otro lado y su hermanita fue por su detrás. Finalmente se pusieron a jugar, conversando en quechua:

Niña: moñikayta apamusaqchu?

Roberta: ari.

Wara Wara: ama llikllakunata urqhumunkichikchu, qankunaqa imatapis urqhuspa chay kikinpi saqirparinkichik.

Niña: mana saqisqaykuchu.

Roberta: jaqay sach'a uraman pukllaq risqayku ya?

Wara Wara: mana kayllapi pukllakuychik.

Roberta: mana

Wara Wara: kayllapi, kayllapi

(O F R)

En este caso, Roberta conversa en quechua, tanto con su hermana menor como con su mamá. Durante el juego mismo, las niñas, Roberta y su hermana menor van conversando en lengua quechua.

Luego las dos niñas estaban riendo, estaban jugando con una muñeca y aguayos, queriendo cargarse. Las dos niñas conversaban en quechua mientras jugaban:

Roberta: q'ipirichipay allinta á

Niña: ñuqa q'ipirikunay karqa

Roberta: chanta qan q'ipirikunki á

Niña: puñunan kamalla q'ipirikunki y?

Roberta: arí, chanta chay kamitapi puñuchisun á.

(O F R)

Las conversaciones durante el juego en la familia son en lengua quechua. También la mamá dijo que Roberta no sale a la calle a jugar; así como su hermana mayor. Ninguna de sus hijas sale a la calle a jugar.

En una conversación, durante una visita en su domicilio, la madre dijo que Roberta juega con su hermana menor, porque se entienden las dos y que con la hermana mayor ya no se entiende y el otro es varón, con él solo se pelean. La señora dijo que las conversaciones con la niña vecina también son en quechua, que ella tampoco había ingresado a la escuela y por eso ella sólo habla quechua:
Wara Wara: Mana kalliman llusinchu, Robertaqa kayllapi pukllakun juch'uy kaq imillitaywan, chantapis kay larumanta juk imillita pukllakuq jamun.

Yo: Jatun kaqri?

Wara Wara: paypis manapuni kalliman llusiyta yachanchu, kayllapi kakun Paynpis Roberta kikillantaq, mana kalliman llusikuyta yachankuchu.

(O F R)

Por consiguiente, durante el juego Roberta conversa en quechua, tanto con su hermana menor como con su amiga vecina y con su mamá. En ningún momento la niña utiliza el castellano, menos su hermana menor y la niña vecina que aún no ingresaron a la escuela; tampoco la madre les habla en castellano.

Resumen

Para poder ver con más claridad el uso de lenguas durante los juegos se presenta el siguiente cuadro que recoge los datos más resaltantes de los cuatro niños que fueron observados en la familia.

Cuadro N° 8

Uso de lenguas durante los juegos en la familia

Niños Interlocutores	Silvia	Moisés	Herminia	Roberta
Hermanos (as)	Quechua en el hogar; a veces castellano en la calle.		Quechua en el hogar.	Quechua en el hogar.
Amigos (as)	Quechua y castellano en la calle.	Castellano en el río.		

De acuerdo al cuadro, podemos ver que cuando juega con los hermanos o hermanas, Silvia utiliza las dos lenguas (quechua y castellano); no pudimos observar a Moisés en el juego con los hermanos; pero Herminia y Roberta utilizan la lengua quechua cuando juega con sus hermanas. Cuando los niños juegan con los amigos o amigas, en el caso de Silvia tenemos que ella se comunica en castellano y quechua; Moisés sólo se comunica en lengua castellana y en los casos de Herminia y Roberta, no se registraron juegos con los amigos; no se pudo observar a dos niñas en los juegos con otros niños y en la calle.

Entonces, tres niños se comunican en lengua quechua, durante el juego, cuando la actividad es entre parientes y en el hogar. Un niño utiliza el quechua y castellano cuando juega con los hermanos en la calle. Durante el juego con otros niños o amigos, un niño se comunica en quechua y castellano; un niño sólo se comunica en castellano.

Las interacciones verbales durante el juego no discriminan a los dos tipos de familias establecidos en las páginas anteriores; más bien en las cuatro familias se ve que las interacciones durante el juego con los parientes y en el hogar son siempre en lengua quechua y que cuando el juego se realiza entre personas ajenas a la familia y fuera del hogar se conversa en lengua castellana.

4.2.2.2. Interacciones en el hogar

Los niños en la familia no solo interactúan durante los juegos, también hay diferentes interacciones con los componentes de la familia durante la realización de diferentes actividades que realizan en el hogar. Si bien durante el juego en la familia se interactúa en lengua quechua, ahora veamos lo que ocurre con las otras interacciones que se suscitan en el hogar:

Silvia participa en la realización de diferentes actividades en el hogar. La niña, en el hogar, se interrelaciona con la hermana menor y la madre, ya que el padre llega a almorzar y luego llega por las noches, por lo que hay muy poca comunicación con el padre. Así durante la realización de una actividad en el hogar:

La señora estaba jabonando la ropa, Silvia y su hermanita enjuagaban en dos bañadores y llevaban a secar la ropa. Mientras la madre, Silvia y su hermana lavaban la ropa, toda la conversación fue en quechua:

Silvia: kaymantachu ch'akichisaq.

Señora: arí, allinta ch'irwanki.

Niña: ñuqari? Maypi t'aqsasaq.

Señora: Silviawan t'aqsallay á.

Niña: mana, pay qhichuwachkan.

(O F S)

En su domicilio, Silvia, su hermana menor y su mamá realizan las actividades conversando en lengua quechua. Tanto la mamá como las hijas se ponen a conversar en quechua, en la casa, mientras cumplen con las diferentes tareas. Así mismo la mamá confirma que en la familia siempre conversan en quechua.

Ida: ¿Silvia wasiykipi castillanupichu qhichwapichu rimarin?	I: ¿Silvia en tu casa en quechua o castellano habla?
Señora: Qhichwapi, tatallan avesnin kastillanupitaq qhiswapitaq rimarichin	S: en quechua, su papá no más a veces en quechua y castellano le habla.
Ida: ¿juch'uy kaq wawaykiri, qhichwallatachu yachan?	I: ¿Tu pequeña hija sólo quechua sabe?
Señora: Ari, castillanuta ajinata parlaptinku intindin manaraq rimanchu.	S: Sí, castellano así cuando hablan entiende, todavía no habla.

(C M S)

En el hogar, generalmente se habla en lengua quechua, la madre indica que algunas veces el papá de Silvia les habla en quechua y castellano. Al respecto, la profesora dijo:

Ida: ¿Los niños hablarán entre ellos quechua o aimara durante los recreos?

Profesora: Durante los recreos, los niños hablan en quechua entre ellos

pero aimara no, no les escucho hablar.

(C P N I)

De acuerdo a la información de la profesora se puede deducir que también muchos niños conversan en quechua, durante los juegos que realizan en horas de recreo.

Podemos ver que la niña conversa en quechua en el hogar con la hermana, con el papá y la mamá. Así mismo, la madre indica que el papá le habla algunas veces en ambas lenguas. Con la hermana y la mamá, con las que más interactúan, conversan en quechua.

Moisés, en el hogar, se comunica más con su mamá que es quechua hablante, la señora entiende el castellano pero no habla. Moisés asiste a la escuela por las mañanas y sus hermanos por las tardes, por lo que no hay mucha comunicación con ellos; entonces Moisés se queda por las tardes con su madre, quien, de alguna manera, le ayuda a hacer o cumplir con sus tareas escolares. Por ejemplo una tarde:

Moisés repasaba el alfabeto y su mamá le iba indicando las letras que ella conocía, la conversación fue en quechua:

Niño: *kaypi i, j, k, l, m, n, ñ.*

Juana: *kay o chayta riqsini, chanta achitawan (h), kay i? (dijo indicando las letras correspondientes)*

Juana: *chayllata yachani, mana escuelaman churawankuchu ari, qharichu kanki niwaq kanku á, chantapis mana qayllitapi escuela kallaqtaqchu á.*

(O F M)

La madre siempre va ayudando a su hijo con las tareas escolares, a través de conversaciones en quechua. Así mismo, la mamá siempre le va diciendo a su hijo que haga sus tareas llegando de la escuela. Al respecto, la señora dice: ruwakun, tareay tiyan niwan chanta ruway ruway waway ñini (C M M). La señora dice que su hijo hace sus tareas, el niño le informa que tiene tareas y la madre le dice que las haga.

Así mismo, en las conversaciones la mamá de Moisés dice que en la casa por lo general hablan en quechua.

Ida: kaypi qhichwallapipunichu rimankichik castellanupiwanchu?	I: ¿Aquí en quechua no más siempre hablan o también en castellano?
Señora: kaypiqa qhichwallapipuni ari, mana ñuqa castillanuta atinichu ari, intindichkanipis ari, mana rimariyta atinichu, qusay antis rimarin. Pero avesnin paykunaqa castillanupi rimarichkankutaq.	S: Aquí en quechua no más siempre pues, yo no puedo castellano pues, aunque entiendo, no puedo hablar, más bien mi esposo habla. Pero a veces ellos en castellano también están hablando.

(C M M)

Se puede deducir que en el hogar, Moisés conversa en quechua, tanto con el papá, mamá y hermanos, aunque la madre indica que el padre habla también castellano y que entre hermanos también hablan el castellano. Sin embargo, la madre no habla castellano, aunque entiende y es la persona con la que más se comunica Moisés en el hogar. Aunque la madre indica que ella habla solo quechua, entonces Moisés, cuando va al trabajo de su madre, también se comunica en lengua quechua; ya que a partir de las once de la mañana hasta las tres de la tarde el niño está con su madre, en su lugar de trabajo.

Herminia en el hogar realiza muchas actividades, en comunicación con su familia. En este caso, Herminia reclama, se queja o informa a su madre, durante la alimentación.

- Herminia y su hermana menor conversan y se quejan a su mamá, en quechua, mientras toman su té:
Niña: mami, kay imilla jich'aykukuchkan
Señora: sumaqta jap'iy á pukllasankichiqraq y?
Herminia: pay imataraqchá qhawachkan
Niña: llulla.
 (O F H)

Durante el desarrollo de una actividad, Herminia, la hermana y la madre conversan en lengua quechua. Así mismo, de acuerdo a las conversaciones con la mamá de Herminia, ésta también indica que en el hogar siempre conversa en quechua, con todos los componentes de la familia.

Ida: ¿Wasipiri qhichwallapipunichu rimankichik?	I: ¿y en la casa en quechua no más siempre hablan?
Señora: Qhichwallatapuni ari mana ñuqa kastillanuta intindinichu payqa kastillanuta wawaswan rimarichkantaq ari kay wasipiqá qhichwallatapuni piru rimayku qusaypis qhichwallatapuni riman payqa kastillanuta intindichkantaq ari.	S: En quechua no más siempre pues, yo no entiendo castellano ella está hablando castellano con las niñas, pero aquí en la casa quechua no más siempre hablamos, mi esposo también quechua no más siempre habla, aunque el entiende castellano.

(C M H)

La madre de Herminia no entiende castellano, por lo que en el hogar solo hablan en lengua quechua, no hay conversaciones en castellano en el hogar.

Luego de identificar el uso del quechua en el hogar, podemos ver que se utiliza el quechua con todos los miembros de la familia, en las diferentes actividades que se realizan en el hogar. Además, la comunicación en el hogar siempre será en quechua ya que la madre no entiende ni habla el castellano. Los hijos están más relacionados con la madre que con el padre, ya que la madre se queda en la casa para atender a

los hijos y el padre sale temprano a su trabajo y llega por las noches; aunque la madre dice que ambos hablan quechua en la casa.

Asimismo, al realizar la primera visita al domicilio de Herminia, yo pregunté si su mamá estaba en su casa; Herminia me dijo: “Sí, ella quechua no más habla” (O A N P), como advirtiéndome que no habla castellano, como preparándome para el encuentro con su madre.

Roberta, en el hogar, realiza diferentes actividades, ya sea entre hermanos o con la participación de la madre. Como en este caso, las dos niñas conversan al cocinar, aunque la conversación es más de discusión para ponerse de acuerdo sobre cómo realizar el trabajo que su mamá les encomendó.

Roberta y su hermana mayor estaban sentadas alrededor de una cocina de barro y a leña, las dos niñas conversaban en quechua, mientras preparaban el chuño para cocinar; toda la conversación fue en quechua:

Niña: mikhuy á. Allinta pelanki á. Qarantillanta k'ichiykuchkanki.

Roberta: llulla.

Niña: kayta tukuytawan tareasniyta ruwamusaq qanllaña enqanki

Roberta: ñuqapis ripusaq.

Niña: qan tareaykita ruwankiñaqa. Inqhanaykitiyan ari.

(O F R)

Roberta y su hermana conversan, durante la actividad, en lengua quechua. La mamá también indica que siempre habla con sus hijos en quechua y no en castellano, ya que la señora entiende castellano, pero no habla. Por consiguiente, la madre con sus hijos solo habla en quechua. Durante una conversación al respecto, la madre de Roberta dice:

<p>Ida: Kaypi castillanupichu qhichwapichu rimarinkichik</p>	<p>I: ¿Aquí hablan en castellano o en quechua?</p>
<p>Wara Wara: iskayninpi rimarinku paykunaqa ari, ñuqaqa qhichwallapipuni, avisnin paykunaqa castillanupitaq qhichwapitaq rimarinku ari, ñuqawanqa qhichwallapipuni ari. Tatanwanpis qhiwallapipuni rimarinku ari, iskayniyuqa qhichwallatapuni yachaykupis ari.</p>	<p>W: Ellos en los dos hablan pues, yo en quechua no más siempre, a veces ellos en quechua y castellano hablan pues, conmigo en quechua no más siempre pues. Con su papá también en quechua no más siempre hablan, aunque nosotros los dos quechua no más sabemos pues.</p>

(C M R)

El padre y la madre, con sus hijos hablan siempre en lengua quechua; entre hermanos a veces hablan en ambas lenguas.

En la familia (hogar) la niña recibe apoyo para hacer sus tareas o leer, de parte de su hermana que está en séptimo curso. Ella le habla más en quechua que en castellano. La madre no puede controlar sus tareas porque no sabe leer ni escribir. Al respecto, la mamá dijo, “ñuqa ñawiyuq kayman chayqa leyeymanpis ari, ¿mana ñawiyuqri?” (si yo supiera leer puedo leer pues y ¿si no se leer?) (C M R). También dice que Roberta no

quiere que le ayuden en sus tareas, por lo que la mayor de sus hermanas le ayuda jalándole de la oreja y golpeándola, cuando no le obedece. En una conversación dijo, “pero pay mana munanchu, kuraq wawasqa ninrinmanta jap’ispa, maqarispá ima yachachinku ari” (pero ella no quiere, los hijos mayores agarrándole de la oreja y golpeándola le enseñan) (C M R).

Después de una ejemplificación del uso de la lengua en la familia, podemos ver que Roberta usa la lengua quechua en el hogar, con todos los interlocutores de su familia. Es decir que, en la familia, todas las interrelaciones se dan en lengua quechua, tanto con los padres como con los hermanos. Además, la madre no entiende castellano.

Resumen

En el siguiente cuadro podemos encontrar el uso de lenguas en la familia, que corresponde a cada niño, además con los interlocutores que cuentan o interactúan en cada hogar.

Cuadro N° 9
Uso de lenguas en el hogar

Casos Interlocutores	Silvia	Moisés	Herminia	Roberta
Madre	Quechua	Quechua	Quechua	Quechua
Padre	Quechua a veces castellano	Quechua	Quechua	Quechua
Hermanas(os) mayores		Quechua	Quechua	Quechua, a veces Castellano
Hermanas(os) menores	Quechua a veces castellano		Quechua	Quechua

Otra vez podemos ver que los cuatro niños se comunican en lengua quechua con los parientes, vale decir con el padre, madre y hermanos. En este cuadro podemos ver que Silvia se comunica en quechua con la madre y el padre, así como con los hermanos; sin embargo, la madre indicaba que entre hermanos a veces conversan en castellano con el padre. Moisés se comunica en lengua quechua, tanto con la madre, el padre y los hermanos; pero la madre indica que a veces entre hermanos conversan en castellano. Herminia se comunica solo en lengua quechua con todos los miembros de la familia. Finalmente, Roberta se comunica en quechua con la madre y el padre, así como con los hermanos; sin embargo, la madre indica que entre hermanos, algunas veces, conversan en castellano.

De acuerdo a los datos recogidos, podemos ver que los cuatro niños se comunican en quechua en el hogar, durante la realización de las diferentes actividades. Algunas veces se comunican en castellano con su papá o con sus hermanos. Sin embargo lo que más resalta es que la comunicación con la familia y en el hogar es en lengua quechua.

Pudimos ver también que durante el juego los cuatro niños se comunican en lengua quechua, cuando el juego es entre la familia y en el hogar. Así como en este caso, la comunicación en las actividades del hogar y con la familia son en lengua quechua. Por lo que podemos ver que la comunicación en el hogar y con la familia, en cualquier tipo de actividades, siempre es en lengua quechua.

Relacionando con el SPEAKING de Fishman (1995), la “situación o contexto” establece qué lenguas se usan, dependiendo del tiempo y lugar y el contexto sociológico; en cuanto a la “participación o personal”, el uso de lenguas depende de los hablantes, oyentes y auditorio. En este caso, en el cuadro de uso de lenguas en el hogar, podemos ver que los cuatro niños hacen esa diferencia de lugar que Fishman llama “situación o contexto”; asimismo, en las conversaciones el uso de lenguas depende de los hablantes u oyentes, como Fishman llama “participación o personal”: Estas funciones de la lengua se dan durante los juegos y las actividades en el hogar.

Si en el hogar, la comunicación de los cuatro niños es en quechua; ahora veamos cómo es la comunicación de éstos niños en la escuela.

4.2.3. La lengua en la escuela

Se sabe que en la escuela no se trabaja con la modalidad bilingüe; sin embargo, los profesores pueden de alguna manera ayudar a los niños que llegan a la escuela con una lengua materna que no es el castellano, sino una lengua originaria como el quechua. En este acápite inicialmente veremos los diferentes apoyos que las profesoras y los niños utilizan en los procesos de aprendizaje y enseñanza, luego las instrucciones de las profesoras a los niños, finalmente las tareas escolares que los niños realizan y que los profesores revisan.

Este acápite, a través de las estrategias, instrucciones y tareas escolares, pretende mostrar el uso de lenguas durante los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realiza en la escuela y específicamente en el aula.

4.2.3.1. Estrategias de apoyo en los procesos de aprendizaje y enseñanza

Las estrategias que las profesoras utilizan en el aula pueden ser de apoyo o de desventaja para los niños; si tenemos como antecedente que los cuatro niños utilizan

el quechua en el hogar y con la familia. Entre las estrategias se pueden ver las de apoyo de la profesora hacia los niños y el apoyo entre niños.

Estrategias de apoyo de la profesora

Ya que se trata de dos profesoras, iniciaremos el análisis a partir de la profesora del nivel inicial para luego ver las estrategias de apoyo que utiliza la profesora del nivel primario. Además, al interior de cada nivel también se analizará por niño o niña, para demostrar las características que se presentan en cada uno de los casos.

- **Profesora del nivel inicial**

La profesora del nivel inicial no es de la especialidad, ella egresó como profesora de nivel primario de un instituto normal superior de educación intercultural bilingüe; ella tiene experiencia de dos años como profesora del nivel primario con la modalidad de educación bilingüe, en el área rural. Este año es su primera experiencia en área urbana y con el nivel inicial.

Silvia es la niña que generalmente ingresa al aula tarde y con su chicharrón de pollo. La niña, en algunos casos recurre a la ayuda de la profesora para poder consultar sobre sus trabajos que realiza en el aula.

Por ejemplo, durante la realización de una clase la amiga de Silvia, Elizabeth, calca dibujos para Silvia, ésta las va a entregar como si fuera su trabajo, pero la profesora se da cuenta de que no es el trabajo de Silvia y le pide que haga algún dibujo en los espacios que aún quedan. Silvia se pone a dibujar una persona que la profesora también rechaza porque tenía que dibujar animales; entonces, la niña opta por calcar un dibujo para poder entregar su trabajo. Por consiguiente, la mayoría de los dibujos están realizados por su amiga y la niña calca solo un dibujo, ni siquiera los dibuja; la profesora no se da cuenta o ya sabe lo que ocurre (O A N I 11-X-05).

De todas maneras, la profesora recibe el trabajo sin ninguna objeción, como si realmente fuese el trabajo de Silvia, puede ser porque ya sabe lo que realmente ocurre y le facilita su trabajo; o porque no sabe realmente que sus compañeras hace las tareas de Silvia. También, en una ocasión, la profesora se da cuenta que Silvia no había hecho nada de las actividades que debería hacer en el aula y ocurrió lo siguiente:

Silvia borró los dibujos calcados. En ese momento, la profesora se acercó al grupo y dijo: Silvia, tú siempre borras y borras.
La profesora le agarró de la mano a Silvia y le hizo dibujar un pato, gallina y chancho. Luego le dijo que colocara sus ojitos.
(O A N I 20-X-05)

En este caso, es la profesora quien le hace el trabajo a Silvia, ya que no le ayudó realmente a dibujar, sino que la profesora dibujó agarrando la mano de la niña. En el ejemplo anterior vimos que su amiga hace las tareas de Silvia o la niña calca los dibujos y ahora que la profesora hace la tarea de Silvia.

En algunos casos, Silvia realiza las actividades, pero cuando no está segura de hacer lo que la profesora le explica, pregunta a sus compañeros de grupo. Como en este caso:

La profesora, a los niños que terminaban de recortar, les decía que coloquen su nombre; luego les daba otro dibujo para recortar.

Silvia recortó un dibujo de chancho y la profesora le dijo que recorte bien y que coloque su nombre.

Silvia preguntó a su compañera: ¿tú también tu nombre has puesto?

Niña: sí.

(O A N I 19-X-05)

Silvia se asegura de lo que tiene que hacer preguntando a sus compañeras, como queriendo verificar que entendió bien la instrucción que la profesora le dio. En algunas ocasiones, la niña no hacía las tareas, se dedicaba a conversar, comer, jugar o discutir con sus compañeras de grupo. Como por ejemplo durante una clase Silvia no hizo la tareas que la profesora les dijo, ella se dedicó a hacer otras cosas: “Silvia no terminó de dibujar, se puso a calcar algunos dibujos del cuaderno de su compañera. María Elena: así dibuja pues. Silvia: no, no quiero” (O A N I 14-X-05).

En otra ocasión, la profesora llama a Silvia y le hace deletrear su nombre, luego le da de tarea su nombre en letra de carta e imprenta; además, con “c” en vez de “s”. Silvia, o sea Cilvia; ella se fue a su grupo y no hace la tarea, se va donde el escritorio de la profesora, donde se queda observando cómo la profesora les daba las tareas a sus compañeros. Luego, a pedido de una de sus compañeras, se va a sentar en un grupo en la que se ponen a observar el cuaderno en limpio de su compañera, olvidándose de esa manera de hacer sus tareas (O A N I 10-X-05).

Como en muchos casos, la profesora se queda entretenida en escribir los ejercicios en los cuadernos de los demás niños, por lo que no se da cuenta quiénes hacen los ejercicios o tareas que se realizan en el aula, o quiénes no hacen.

Por ejemplo, una mañana, al concluir una clase, la profesora les da sumas de tarea para la casa, pero las escribe en la pizarra para que los niños copien en su cuaderno en borrador. Silvia no copia la tarea, aunque la profesora les puso como condición terminar de copiar la tarea para recibir el desayuno escolar. Sin embargo, Silvia no obedece por lo que cuando la profesora repartió la leche y las galletas sólo recibieron los niños que copiaron la tarea para la casa, Silvia no recibió su desayuno escolar,

pero creo que tampoco se da cuenta que los demás niños recibieron el desayuno escolar (O A N I 12-X-05).

El caso es que Silvia sigue más entretenida calcando en su cuaderno las figuritas que traen las gomas de mascar. Silvia y muchos de sus compañeros de curso están entretenidos en diferentes actividades y no hacen caso a la profesora. Muchos niños como Silvia se dedican a jugar y no hacen las tareas que la profesora les pide que realicen. Silvia no hace sus tareas por diferentes motivos, como en este caso:

(8:40) La profesora repartió las hojas con la muestra de: papá mamá.

Profesora: los que no terminan esta tarea no les voy a dar leche, bien bonito quiero, no quiero grandes, igualito como está la muestra ya?

Repartió las hojas a todos los niños y niñas. Silvia escribía la **m** y luego borraba, volvía a escribir y a borrar.

(9:10) Silvia aún no hizo ni una fila de la tarea, ella seguía observando a sus compañeras, se quedó sentada y no hizo nada de la tarea. Ella estaba sentada en otro grupo con una niña con la que llegaron comiendo; en este nuevo grupo ya no habían niñas que se lo hagan sus tareas.

(O A N I 21-X-05)

La niña estaba ubicada en un grupo que no era su grupo de siempre, ella estaba en otro grupo. Como llegó junto con una niña comiendo sus golosinas, las dos niñas se ubicaron en un mismo grupo para continuar comiendo y a la vez conversando. En dicho grupo, ella no tenía amigas que le hicieran sus tareas; por lo que la niña se quedó sin hacer sus tareas, no había niñas que se brindaran a ayudarla y menos a hacer las tareas por ella. En esto uno de los factores que influye podía ser el que no hablan quechua en el grupo, ya que en el grupo que siempre se ubica hablaban quechua.

Así mismo, cuando la niña está entretenida con otras actividades, no atiende lo que la profesora va explicando o instruyendo y de esa manera no participa de las actividades que se desarrollan en el aula. Pero en ningún momento se pudo observar que la profesora realmente ayudara a la niña; o por lo menos brindara atención cuando la niña no estaba realizando las actividades que los demás niños realizan en el aula.

Por ejemplo en el desarrollo de una clase, la profesora reparte en tarjetas las letras del alfabeto, para que los niños la muestren cuando ella les pida. Mientras la profesora pide a los niños que muestren sus tarjetas de las letras que se van nombrando, Silvia no muestra la tarjeta de la **o** que ella tenía. Ella se encuentra jugando con la tarjeta y no participa de la actividad, además parece que no reconoce todavía las letras del alfabeto y la profesora no hace alguna actividad para evitar que algunos niños se queden entretenidos con actividades diferentes a la que la profesora está realizando en el aula (O A N I 16-X-05).

En este caso, la niña no presta atención a la actividad que se realiza en el aula; la niña se distrae con otras actividades. Así por ejemplo, cuando la profesora inicia una actividad, muchas veces los niños no participan de dicha actividad; así como Silvia, muchos niños se dedican a otras actividades; como en este caso:

La profesora empezó a cantar y los niños le siguieron. Según iban repitiendo el Himno Nacional, algunos niños estaban jugando. Moisés se fue a otro grupo a mirar una lámina de dibujos que tenía un niño.

Silvia estaba jugando con sus monedas (dos monedas de un boliviano) y conversando en quechua con sus compañeras de grupo:

Silvia: en mi casa yo tengo estas pukllanitas

Juana: a mí qué me importa

Jimena: *iskay jank'itasta rantimusaq ya?*

Elizabeth: *ya, pero profesora mana munanqachu.*

Silvia: *recreollapiña ya?*

Jimena: *ya*

(O A N I 9-IX-05)

En esta actividad, la profesora intenta ensayar el Himno Nacional, actividad en la que muchos niños participan. Pero también hay muchos que no participan de la actividad, así como Silvia, ella se dedica a jugar y conversar con sus compañeras. De esta manera, Silvia no participa de las actividades que la profesora realiza en el aula.

Asimismo, en una ocasión la profesora hace repetir el alfabeto a los niños, primeramente a todos en general y luego por grupos, pero Silvia no participa de la actividad. Silvia se dedica a comer por lo que no repite las letras del alfabeto (O A N I). En algunos casos, la niña realiza actividades diferentes a lo que la profesora realiza con los demás niños del curso.

La profesora fue a repartir maíces a cada niño, luego escribió en la pizarra dos sumas. Resolvieron con la participación de los niños y luego escribió otras dos sumas y también resolvieron con la participación de los niños.

Silvia no participó de las actividades, ella seguía dibujando de la actividad anterior y conversando con una de sus compañeras de grupo, en quechua:

Silvia: *ñuqaypata achka.*

Elizabeth: *ñuqayptapis*

Rebeca: *qan ñuqaypatawan uqharikapunki*

Silvia: *mana.*

(O A N I 12-IX-05)

Silvia no presta atención o no entiende las instrucciones o explicaciones que la profesora realiza; ella se ocupa de otras actividades, no participa de algunas actividades que la mayoría de los niños realizan en el aula.

En muchas ocasiones, Silvia no atiende el desarrollo de la clase y por consiguiente no participa de las actividades que se realiza en el aula. En este proceso, la profesora no observa a Silvia si participa o no de la clase, ella se limita a asignar la tarea o dar las instrucciones, mas no hace un seguimiento de lo que la niña va haciendo en el aula; no se percata si realmente está participando de la clase o está ocupada en otras actividades como el juego, las discusiones y golosinas (recreos). Durante este

proceso, Silvia habla en quechua y castellano: “Silvia: jugaremos?. Elizabeth: tus mankitas saca pues. Silvia: chinkachini. Elizabeth: maypi. Silvia: no sé, maypichus ari. Elizabeth: llulla wasiykipichá saqirparinki” (O A N I 16-IX-05).

Podemos ver que en el aula, la profesora no brinda atención a Silvia; tampoco la niña pide ayuda a la profesora. La profesora trabaja con los niños que participan de la clase y deja de lado a los niños, como Silvia, que se distraen o no participan mucho de las actividades que la profesora realiza; más bien se dedica a jugar con sus compañeras de grupo, en la que utiliza la lengua quechua y castellano; puede ser que el no uso del quechua por parte de la profesora influya en la poca atención de la niña, en clases.

Podemos ver también que la profesora no brinda apoyo necesario en el desarrollo de las actividades, más bien actúa como sus compañeras de grupo, realizando las tareas por Silvia, lo cual no significa apoyo o ayuda a la niña sino solo se trata de entregar el trabajo que corresponde a la clase o sesión. Asimismo, la profesora sabe que la niña habla quechua, pero ella no considera esa característica de algunos niños como Silvia.

Moisés (nivel inicial) es el niño que no juega mucho con sus hermanos en su domicilio. En el aula, es un niño que conversa con muchos de sus compañeros, él constantemente participa de las actividades que se realizan en el aula, realizando preguntas, consultas, pidiendo permiso, mostrando sus tareas a la profesora, etc. Como por ejemplo en este caso el niño consulta o pide apoyo a la profesora.

Moisés: pintasaqchu (¿voy a pintar?)
Profesora: arí (sí)
Moisés: kaypiri? (¿y aquí?)
Profesora: juk muñecuta dibujay (dibuja un muñeco)
(O A N I 30-VIII-05)

Luego de una explicación, los niños se pusieron a realizar las actividades que la profesora dijo; pero Moisés vuelve a preguntar a la profesora sobre lo que tiene que hacer; en este caso, la conversación es en lengua quechua. Pero, la conversación no es como para que escuchen todos los niños del aula, sino una conversación sólo con la profesora, y en voz bastante baja.

En algunas ocasiones, las actividades a realizar no quedan claras para los niños, ya que muchas veces ellos piden aclaraciones y la profesora responde, como en este caso:

Profesora: no, m... m... mañana es el día de Cochabamba, es su cumpleaños, entonces ustedes van a dibujar Cochabamba ¿ya? Casas, flores, árboles.
Moisés. ¿Cualquiera?
Profesora: sí
La profesora empezó a repartir las hojas de papel bond a cada niño, terminando de repartir dijo: *¿qué van a dibujar?*

Moisés: la Cochabamba
Profesora: sí, casas, árboles, plantas, la fiesta.
(O A N I 13-IX-05)

En muchas ocasiones, la profesora no explica con claridad las actividades que los niños tienen que realizar; es decir, como para niños del nivel inicial. En este caso, Moisés pregunta si dibujarán cualquiera de los elementos que la profesora mencionó, la profesora responde que sí. Sin embargo, después recalca que dibujarán todos los elementos que mencionó, aumentando otros elementos que antes no había mencionado; entonces el niño borra lo que había dibujado y vuelve a dibujar. En este caso la profesora no ayuda al niño, tampoco utiliza el quechua para poder aclarar la actividad que tienen que realizar.

Moisés es un niño que siempre participa de las actividades que la profesora realiza y va preguntando lo que no entiende, así mismo va respondiendo a las preguntas que la profesora realiza; como por ejemplo, durante el desarrollo de una actividad, Moisés pregunta sus dudas a la profesora, por lo general en castellano; ya que la profesora les dice que copien el abecedario del cuadro que estaba pegado en la pizarra, es un cuadro del alfabeto que contiene letras y dibujos para cada letra. Entonces, el niño, para salir de dudas, pregunta a la profesora que si copiará todo del cuadro, pero la profesora le dice que solo copien las letras; es decir sin los dibujos. Cuando las consignas o instrucciones no están claras, Moisés siempre va consultando o preguntando para empezar a realizar sus tareas. Así mismo el niño, además de consultar, preguntar o pedir aclaraciones, también pide permiso para ir al baño.

Moisés: profe, voy a ir a phisir⁸
La profesora no le contesta, creo que no le escuchó.
(O A N I 29-VIII-05)

Esta conversación es en castellano, sin embargo hay una palabra en quechua, que se utiliza bastante.

Mientras la profesora propicia la participación de los alumnos, algunos niños van respondiendo a las preguntas que la profesora les plantea. Cuando la profesora pregunta qué aves faltan en la fila en que estaban dibujadas algunas aves, Moisés responde: gallina, pájaro y q'ara kunka; la profesora respondió: ¿gallo no ve?, luego se pasa a otro tema. En este caso la profesora inmediatamente la palabra gallo tradujo al castellano, como tratando de hacer entender a los demás niños; cosa que no ocurre

⁸ Phisir, es una palabra onomatopéyica que proviene del sonido que ocasiona la acción de orinar.

a la inversa; es decir, que cuando se habla en castellano no traduce al quechua para los niños quechua hablantes.

En este caso, Moisés participa de la clase en castellano, pero como normalmente se nombra a los gallos de pelea, que tienen el cuello pelado, q'ara kunka; el niño nombra como una palabra más en lengua castellana; porque nombra junto a los nombres que dio en castellano; además, el niño casi no habla quechua en el aula; sobre todo con sus compañeros de curso.

En muchas ocasiones, la profesora les promete doble desayuno a los niños que terminen sus tareas, como una forma de presionar a los niños para que cumplan con las actividades asignadas por la profesora. Como en este caso:

Moisés: profe, ya he terminado; dame plátano

Profesora: ya te he dado

Moisés: pero tu has dicho dos les voy a dar a los que terminan.

Profesora: pero eso era hace rato

Moisés: profe, ya pues

Profesora: anda, anda a tu lugar Moisés, no me hagas renegar.

(O A N I 13-X-05)

La profesora no cumple lo que promete y Moisés insiste, hasta que la profesora se enoja. Sin embargo, la profesora no cumple con lo que promete, solo utiliza el doble desayuno como una estrategia más para poder realizar las actividades que se propone en el aula.

Moisés constantemente pide apoyo de la profesora; consultando, pidiendo aclaraciones, reclamando, etc. La profesora apoya a Moisés en respuesta de sus peticiones, mas no se percibió una atención de manera voluntaria hacia el niño. En este proceso, Moisés, generalmente, habla en castellano y algunas veces se dirige a la profesora y en voz bastante baja, cuando es en quechua, como para que escuche solo la profesora.

Stenhouse (1991) establece que las estrategias de enseñanza responden a la planificación de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Las estrategias dependen de lo que el profesor planifica según propósitos y fines. En este caso, no es evidente la planificación de estrategias, sobre todo, para los niños que más apoyo necesitan; más al contrario se percibe la improvisación, cuando la profesora no considera el uso de lenguas en el aula y asimismo cuando cambian las actividades de manera repentina.

Entonces, la profesora del nivel inicial no apoya a los niños que no demandan su atención, en este caso no ayuda mucho a Silvia, porque ella no se lo pide, solo se ocupa de hacer cumplir las actividades de cualquier forma para llenar los cuadernos o los archivadores de cada niño. En cambio, Moisés sí pide bastante apoyo y la

profesora responde a ello; el niño pregunta, consulta, reclama, pide permiso, etc.; y la profesora responde a dichas demandas.

En las estrategias de apoyo de la profesora del nivel inicial, las interacciones verbales se dan en lengua quechua y castellano. Silvia por lo general conversa con la profesora en castellano, pero con sus compañeras de grupo en quechua. En cambio, Moisés interactúa siempre en castellano con sus compañeros de curso y algunas veces en quechua con la profesora.

- **Profesora del nivel primario**

La profesora del nivel inicial tiene más de 20 años de experiencia con el nivel primario; aunque ella dejó por unos años la docencia y se reincorporó hace tres años. Ella nunca trabajó con la modalidad bilingüe, tampoco recibió formación para trabajar condicha modalidad. La profesora trabaja con este grupo de niños desde el año pasado, ya que ella fue la profesora del nivel inicial y ahora continúa en el primer año del nivel primario; aunque Herminia y Roberta no fueron sus alumnas, porque las niñas ingresaron a esta escuela este año.

Herminia (nivel primario) es la niña juguetona e inquieta, ella se ubica en un grupo que está en un rincón del aula, en sentido contrario a la pizarra que más utiliza la profesora.

Herminia es una niña que siempre está consultando, en castellano, sobre sus trabajos o tareas a la profesora; consulta sobre lo que tiene que hacer o cómo hacer; en muchos casos, la profesora no le hace caso o la trata mal. Sin embargo, la niña siempre pregunta a la profesora acerca de sus tareas, se asegura que si lo que hizo está bien o mal, buscando de esa manera la aprobación de la profesora.

En algunos casos, Herminia camina detrás de la profesora, indicando los trabajos o tareas que ella hace en el aula. Ella insiste en hacerse atender con la profesora, al igual que sus compañeros. Cuando no le presta atención, vuelve cuantas veces sea necesario hasta que la atienda la profesora. Por ejemplo, en una ocasión construían voladores, por grupos; la niña se ocupaba de consultar a la profesora si lo que estaban construyendo en grupo estaba bien.

Herminia a cada rato iba donde la profesora y le decía: profe, ya está; la profesora iba a ver y les decía que falta una cola larga, con cadenas; les indicó cómo hacer.

(...)Herminia entregó el trabajo terminado y la profesora le dijo: coloquen pues sus nombres de cada uno. La niña volvió a su grupo.

Herminia: dice que hay que poner nuestro nombre.

Herminia se puso a escribir su nombre, así como las demás niñas de su grupo.

(O A N P 6-X-05)

Es así que la niña insiste en buscar la aprobación de la profesora para cualquier trabajo que realiza, sea de manera personal o de grupo. La niña siempre está consultando y no se queda tranquila hasta que la profesora le recibe el trabajo o le dice que está bien.

Toda esta conversación entre Herminia con la profesora y sus compañeras de grupo es en castellano. Como en este caso, la profesora les indica que deben dibujar de una lámina que estaba pegado en la pared, que corresponde al programa de castellano como segunda lengua.

Herminia terminó de dibujar y luego fue a mostrar a la profesora y le dijo: profe, ¿así?, ¿pinto?

La profesora le dijo: fijate bien, dónde está la señora que está tejiendo, no es pintar no más, hay que ver que cosas falta.

Herminia se fue cerca del dibujo y continuó dibujando.

(O A N P 24-X-05)

Herminia primeramente consulta para luego proceder a pintar; para ello, la niña se pone a dibujar de parada, cerca de la lámina. La niña pregunta en lengua castellana y la profesora le responde también en castellano.

En algunas ocasiones, la profesora descuida al grupo por atender al grupo mayor y se olvida que los niños del grupo de Herminia no están haciendo lo mismo que los demás niños del curso. Por ejemplo, durante el desarrollo de un examen.

Mientras la profesora explicaba el examen a los niños que tenían la prueba objetiva, el grupo de Roberta y Herminia (9 niños) se quedaron escuchando lo que explicaba a los demás niños, algunos niños escribieron su nombre.

Herminia: de mi no hay nada. ¿Dónde voy a hacer?

Profesora: ¡ustedes esperen todavía!

(O A N P 29-X-05)

La profesora explica a los niños con bastante detalle, desde colocar el nombre hasta la última pregunta sobre una prueba objetiva (examen trimestral), muchos niños del grupo de Roberta y Herminia quedan desconcertados, porque la profesora no dice que la explicación no es para todos; no aclara que no deberían hacer nada los niños del grupo de Herminia, por ello colocan su nombre en la hoja blanca que les da y se quedan callados cuando la profesora empieza a explicar cada número de la prueba; porque ellos no tienen el mismo material que todos los niños del curso; hasta que Herminia pregunta a la profesora.

Podemos ver que en este caso, la profesora solo se dirigía al grupo mayor, ya que el grupo menor, donde estaba Herminia, es un grupo secundario para las actividades que la profesora debe realizar en el aula. Pero en este caso, Herminia es la niña que pregunta por todo el grupo, si Herminia no preguntaba, los demás niños de su grupo

aún estarían con la duda de dónde escribir lo que la profesora les estaba explicando. La niña pregunta en castellano y gracias a ello las demás niñas de su grupo tienen otra explicación de la profesora.

Herminia no se queda callada, siempre da a conocer sus problemas y los problemas de otros niños; en algunos casos, la profesora le presta atención a sus quejas, pero en otros casos no le da importancia a sus reclamos o quejas; como en este caso:

Herminia copió, luego se puso a buscar su goma de borrar, no encontró y fue a avisar a la profesora.

Herminia: profe, mi borrador no hay

Profesora: en tu casa le habrás dejado pues.

Herminia: no, aquí estaba.

Profesora: ahorita voy a revisar mochilas.

La profesora se sentó en su escritorio y empezó a llamar a los niños para revisar sus tareas que hicieron.

(O A N P 27-X-05)

La niña, al darse cuenta que su goma de borrar había desaparecido, se pone a buscar y al no tener éxito, se queja a la profesora para que le ayude a encontrarla, pero la profesora no le da importancia a su queja. Herminia sigue buscando la goma con su mirada. Mientras yo pregunto y reviso las mochilas, un niño oculta su mochila de bajo la mesa, de allí sacó la goma de borrar y le deja caer. Cuando recojo la goma debajo de la mesa, los niños y niñas se sorprenden y la profesora ve la goma de borrar de Herminia y dice, “me había olvidado de su borrador de Herminia, y ¡de cómo ha llegado hasta ahí!” (O A N P 26-X-05). La profesora justifica su desatención a la niña diciendo que se olvidó; pero ese mismo hecho de olvidarse del reclamo de la niña nos hace ver que realmente casi no presta importancia a lo que le ocurre a la niña.

En algunos casos, son reclamos que la niña realiza cuando la profesora no le da algún material que reparte a los demás niños del curso, ella va a reclamar o a pedir el material que no recibió. No sólo se queja a la profesora, también se queja a sus compañeros, cuando la profesora le dice que está mal su trabajo.

En muchos casos, la niña se queja pero no recibe apoyo de parte de la profesora. Sin embargo, la profesora, en algunos casos presta apoyo inmediato a otros niños del curso que solicitan su atención.

Niña. Profe, mi hoja me lo ha roto

La profesora acude al llamado de la niña y le jaló de los cabellos al niño que rompió la hoja de una niña y le dijo: la próxima vez te voy a arrancar la oreja.

La profesora sacó masquin y arregló la hoja rota del cuaderno de la niña.

(O A N P 9-IX-05)

La profesora atiende rápidamente las quejas de algunas niñas y trata de solucionar el problema. Generalmente, la profesora acude con urgencia ante el llamado de algunos

niños que se ubican en los primeros grupos, es decir cerca de la pizarra o escritorio de la profesora y no da la misma importancia a otros niños como al grupo de Herminia.

La profesora les presta la atención necesaria a algunos niños, que no son del grupo de Herminia y Roberta. Como en una oportunidad, la profesora le buscó medicina a una niña para su dolor de cabeza. Una niña, de un grupo de adelante, le informa a la profesora que hay en su grupo una niña que está llorando e inmediatamente la profesora se dirige al grupo a verificar y averiguar de qué estaba llorando; luego la niña le indica que le duele la cabeza y la profesora le toma de la mano y la lleva a la dirección a sacar una aspirina del botiquín de la escuela. La profesora le hace tomar la medicina con la leche del desayuno escolar (O A N P 4-X05).

Cuando algunos niños o niñas se quejan a la profesora, ella acude inmediatamente dando soluciones a sus quejas; en algunos casos castiga a los niños que molestan o golpean a sus compañeros. También cuando algunos niños van a la escuela desaseados, la profesora hace que los niños se laven la cara y pide que se peinen con el peine de algún compañero. Estas atenciones sólo son para los niños que no están en el grupo de Herminia y Roberta; además la profesora no toma en cuenta a ese grupo porque son los niños que no están en el nivel de los demás niños y por lo tanto la atención se centra en el grupo mayor.

Herminia es una niña que no se queda callada, siempre está expresando lo que necesita; aunque en la mayoría de los casos la profesora no le presta la debida atención. Pero la niña insistentemente busca el asesoramiento, aprobación y ayuda de la profesora; asimismo, cuando la niña se queja o reclama, muy pocas veces es atendida.

Hoy Herminia estaba sentada en un pupitre bi-personal, no había silla para que se siente en su grupo de siempre; ella estaba con su cartulina para dibujar y se quedaba sentada realizando su dibujo; pero un niño (Cesar) le dijo: ¿quechuata yachankichu?

Herminia no le contestó nada, solo se puso a sonreír. Cesar le dijo: ¿uwijitasta michikamuna?

Herminia: Profe, el Cesar me está molestando uwijitasta michikamuna me ha dicho.

La profesora no le contestó nada.

(O A N P 31-VIII-05)

Herminia se queja de que los niños la molestan en quechua; pero la profesora no dice nada, como si no le importara lo que a Herminia le ocurra. En este caso, la niña utiliza el quechua sólo para repetir lo que su compañero le había dicho en quechua. En realidad, se queja a la profesora en lengua castellana, ya que, seguramente, si el niño le hubiese dicho alguna grosería en castellano, la niña también se quejaría en castellano.

En el aula, la niña no habla en quechua, por lo general habla en castellano. Las conversaciones son por lo general en castellano y unas cuantas palabras en quechua, cuando los demás niños le molestan, ella repite lo que le dijeron en quechua; una niña que no habla quechua difícilmente repetirá lo que le digan en esa lengua.

Por consiguiente podemos deducir que Herminia constantemente acude donde la profesora para pedir apoyo en la realización de sus tareas escolares. Pero, la profesora no le brinda apoyo de manera voluntaria; sino, en algunos casos responde a las peticiones de la niña, pero en otros casos tampoco atiende los reclamos o pedidos de la niña. Sin embargo la profesora dice que ella brinda el apoyo necesario; como en una entrevista, la profesora asegura que ella apoya a Herminia haciéndole leer todos los días (E P N P). Sin embargo, esa aseveración no se pudo observar en el aula. Además, la profesora también indica que busca ayuda en sus compañeras de grupo.

Roberta (nivel primario) es la niña que casi no habla en el aula, ella se sienta en el grupo de Herminia. En el aula, la profesora de Roberta brinda atención a los niños, tanto en los grupos como también, en algunos casos la atención es de manera personal a los niños que ella considera que requieren de su atención. Así por ejemplo:

Roberta fue al escritorio de la profesora (la profesora estaba revisando las tareas de los niños) y la profesora le dijo: muéstrame el número 5; Roberta, al no poder contestar, le miraba a Herminia y decía cinco. Ella contaba los números correlativamente y le indicaba el número correspondiente. Roberta le mostraba a la profesora y después de varias preguntas y respuestas la profesora se dio cuenta que le estaba indicando su compañera y le dijo: no corrijas Herminia y ¡trae tu cuaderno!
(O A N P 30-VIII-05)

En este caso específico, la profesora está más atenta a algunos niños cuyas tareas revisa y no así a lo que le pide a Roberta, por lo que no se da cuenta que la niña pregunta las respuestas a su compañera. La profesora, al darse cuenta que Herminia es la niña que le corrige, le dice que lleve su cuaderno, en un tono como de castigo por lo que hizo.

En algunos casos, Roberta se queda en el aula sin hacer nada, porque la profesora no le da tareas, solo se dedica al grupo mayor y deja de lado a un grupo que son las niñas que no hicieron Kinder (según la profesora), por lo que no pueden hacer lo que los demás niños hacen. Entonces, la profesora se concentra en el grupo grande olvidándose de esa manera de un grupo pequeño. Como por ejemplo una mañana:

La profesora se quedó sentada en su escritorio y llamó a cada niño para que leyera su libro y la profesora le calificaba o anotaba en su registro. Los demás niños se quedaban leyendo su libro en su grupo.
Roberta y Herminia se quedaron en su grupo sin hacer nada; Roberta no tenía libro y Herminia sacó su libro y se puso a observar y conversar con sus

compañeras. La profesora no llamó a ningún alumno de ese grupo para que dieran el examen de lectura.
(O A N P 27-IX-05)

Mientras la profesora toma examen de lectura, los demás niños leen su libro. Pero los niños del grupo de Roberta no leen nada, tampoco la profesora les llama para que den el examen de lectura, toda la mañana se quedan sin hacer nada, conversan entre ellas y observan su libro.

Es así que la profesora deja en muchos casos a Roberta y su grupo sin tareas o no brinda atención y apoyo como lo hace con otros niños del mismo curso.

En un momento, la profesora circula por los grupos, pero no se acerca al grupo de Roberta, precisamente no presta ayuda a la niña que más necesita apoyo. Roberta no lee su libro ya que no hay quién le ayude. Pero la profesora presta atención a otros niños (O A N P 28-IX-05).

En otra ocasión, durante la realización de la construcción de aviones de papel, la profesora brinda atención a algunos niños que se lo piden, hasta que el niño puede hacer el trabajo. La profesora brinda atención a una niña que indica que no puede hacer el avión; pero no ocurre lo mismo cuando Roberta requiere de su ayuda, con la diferencia de que ella no se lo pide. Sin embargo, la profesora tampoco está atenta a lo que la niña requiere o no.

En muchos casos, se ve que la profesora brinda atención a las niñas o niños, les ayuda a leer. Sin embargo, constantemente desatiende a Roberta y a su grupo. En una ocasión, la profesora reparte masquin para que lleven a su casa y fabriquen cometas (voladores), pero no reparte masquin a los niños y niñas del grupo de Roberta. A la siguiente clase los niños llevaron el cometa que fabricaron en su casa:

Todos los niños que tenían sus voladores salieron del aula junto con la profesora. En el aula quedaron 12 niños que se pusieron a copiar la tarea de la pizarra y llenar la hoja. Roberta estaba entre los 12 niños; ella se puso a copiar la tarea y llenar la hoja, en silencio terminó de hacer y se quedó sentada en su grupo. Los demás niños, hicieron la tarea, otros se dedicaron a jugar y otros a construir sus voladores, porque la profesora les autorizó para que utilizaran los papeles del aula; una vez que terminaron se fueron a jugar. Roberta, sus dos compañeras, dos niñas y un niño de su grupo anterior se quedaron sin voladores y no salieron a jugar ni observar. Los niños que tenían voladores jugaron hasta las 10:50 (recreo).
(O A N P 6-X-05)

Es así que la profesora se olvida de algunos niños. Solo se ocupa de algunos niños, de aquellos que le piden o manifiestan sus necesidades; olvidándose de los niños que no piden ni manifiestan sus necesidades. Precisamente se trata de los niños que necesitan más ayuda. También podemos ver que en ningún momento la profesora se

dirige a los niños en lengua quechua, todo el proceso de apoyo a los niños es en lengua castellana.

Una de las razones por las que la niña no manifiesta sus necesidades o requerimientos me parece que va por el uso de lenguas, ya que en su domicilio la niña conversa en quechua con su familia, juega con su hermana menor y su vecina, utilizando la lengua quechua, pero en el aula ya no se usa para nada la lengua quechua; por lo que la niña se ve privada de expresar lo que siente en una lengua que aún no habla o habla muy poco.

Al iniciar clases la profesora controla si todos los niños hacen los trabajos en cartulina, para ello, hace levantar las manos a los niños que hicieron dicho trabajo y a los niños que no hicieron para repartir las cartulinas. Roberta no va a recoger la cartulina, ella se queda sentada en su asiento sin hacer el trabajo, por no pedir la cartulina. La niña casi toda la mañana se queda sin hacer tareas.

La niña no hace la tarea porque no pide el material, ella no va a pedir o reclamar lo que le corresponde; ella se queda callada como siempre, pero en esta ocasión las niñas de su grupo no piden el material para Roberta. Entonces, la niña se queda sentada sin hacer nada, por no hablar o pedir el material de trabajo. Con referencia al tema, la profesora dice:

Ella a veces conversa conmigo, pero muy pocas veces, a veces me muestra sus tareas y yo le hago hablar.
(...) creo que con la ayuda de Herminia y sus otras compañeras de grupo está ya leyendo mejor.
(E P N P)

La profesora sabe que la niña es bastante callada y que muy pocas veces conversa con ella, pero dice que a veces da a conocer sus trabajos, oportunidad en la que la profesora conversa con la niña. Sin embargo, la profesora confía en la ayuda de su amiga Herminia y sus demás compañeras de grupo. Es una forma deshacerse de una responsabilidad y desviar el trabajo a otras personas, pero también se ve un trabajo colaborativo entre compañeras de grupo. Tampoco se ve que la profesora converse con Roberta, el que la niña le muestre los trabajos realizados no significa una conversación.

Aunque la profesora indica que Roberta ya lee; no se pudo observar en ningún momento que Roberta leyera. Sin embargo, la profesora confía en la ayuda que ella delega a los niños del grupo de Roberta, y de esa manera asegurar el aprendizaje de la niña a través de la colaboración de sus compañeras de grupo.

Roberta no consulta casi nada a la profesora, pero siempre quiere hacer lo que todos los demás niños hacen en el aula, sobre todo los niños de su grupo. Ella va observando otros trabajos y en base a ello hace, corrige o mejora su trabajo; así mismo, su amiga Herminia le ayuda con diferentes sugerencias. En este caso, puede ser una forma de aprendizaje cooperativo, ya que la niña recibe el apoyo de sus compañeras de grupo, sobre todo de su amiga Herminia, mas no de la profesora.

En consecuencia, en la escuela la niña no conversa con la profesora ni con los niños, por lo que no es atendida por la profesora, primero porque la profesora no presta atención a los niños del grupo de Roberta; segundo porque la niña se queda callada, no pide tareas ni materiales para trabajar. Por consiguiente muchas veces se queda sin hacer las tareas que le corresponde en el aula.

Para finalizar, las estrategias de apoyo de la profesora del nivel inicial son de acuerdo a la demanda de los niños, por lo que no apoya mucho a Silvia, pero Moisés pide apoyo de la profesora; en este nivel, se utiliza el quechua, sobre todo la niña y alguna vez el niño y la profesora. La profesora del nivel primario no apoya voluntariamente a las dos niñas, aunque Herminia siempre está pidiendo apoyo. En cambio Roberta se queda callada y no pide apoyo; este proceso se da solo en lengua castellana.

Al respecto Walqui y Galdames (2005:13) dicen:

El maestro se constituye en una especie de puente que favorece la circulación de ayudas, que selecciona y organiza estímulos, destacando algunas de sus características y haciéndolas más accesibles al niño, enriqueciendo así su interacción con el ambiente. (Walqui y Galdames 2005: 13)

En este caso analizado, la profesora no se constituye en un puente para todos los niños, ya que estimula a algunos niños y se descuida de otros niños que piden ayuda de diferentes maneras. Por lo que algunos niños quedan en desventaja en comparación con otros niños que sí reciben apoyo de parte de la profesora.

Estrategias de apoyo entre niños

Si bien el apoyo de las profesoras es de acuerdo a demandas expresas de atención; veremos y analizaremos el apoyo que buscan y se brindan entre niños, ya sea por solicitud o por otras situaciones, así mismo, el uso de lenguas en todo este proceso.

- **Niños del nivel inicial**

Silvia es una niña que en el aula, sobre todo con algunas niñas de su grupo, conversa bastante, para jugar, hacer sus tareas o discutir; conversa más con las niñas de su grupo; sobre todo con su amiga Elizabeth, con quien constantemente comparte su recreo.

Silvia se puso a dibujar con sus compañeras de grupo.
Elizabeth: dibujen pues.
Silvia: mankita voy a dibujar? (ollita)
Elizabeth: no, frutas dice, manzana, plátano, dibuja pues.
(O A N I 28-X-05)

En este caso, Silvia nombra un objeto para dibujar, en lengua quechua; sin embargo, su compañera le contesta en castellano, pero demuestra que entendió perfectamente lo que dijo porque le aconseja que no debe dibujar olla sino frutas, como dijo la profesora. Silvia da a conocer lo que va a dibujar, como si esperara la aprobación de sus compañeras de grupo o poner en evidencia lo que dibujará en el trabajo de grupo que estaban realizando.

Silvia utiliza la lengua quechua para decir olla, pero las demás palabras del mensaje las dice en castellano. La palabra olla la utiliza con el diminutivo “ita” que proviene del castellano, en sí solo la raíz de la palabra “olla” es quechua, el sufijo es castellano, en realidad la oración es más castellano que quechua.

Silvia: k'achituta ñin profe, paykuna raqharpallachkanku ⁹	Silvia: Bonito dice la profe, ellos lo están rayando no más.
Elizabeth: arí, ñuqanchik k'achituta ruwasunchik	Elizabeth: Sí, nosotros bonito vamos a hacer.
Rebeca: nosotros también bonito hacemos	

(O A N I 12-X05)

En esta conversación, Silvia en su grupo de trabajo se pone a discutir sobre el trabajo que están realizando, comparando si los trabajos están bien realizados. En esta conversación participan tres niñas, en la que dos niñas conversan en quechua y una tercera niña participa de la conversación pero en lengua castellana.

Silvia inicia la conversación en quechua, su amiga le responde también en quechua, pero la tercera niña ya no responde en quechua sino en castellano y responde a la conversación, lo que significa que la niña entiende o sabe quechua por lo que participa de la conversación.

Elizabeth: no como sea, redonditos tiene que ser, juch'uysitus (pequeñitos)
Rebeca: yo no puedo redonditos
Tania: yo uno k'achitu estoy haciendo (bonito)
Silvia: juch'uysituta ruwachkani (pequeñito estoy haciendo)
Giovanna: yo no puedo
(O A N I 26-X-05)

⁹ Raqha (quechua) significa oscuridad, falta de luz. Sin embargo, en esta situación se refiere a rayar, poner rayas.

En esta conversación acerca de la realización de sus tareas escolares, una de las niñas inicia la conversación en castellano pero termina hablando en quechua; algunas niñas responden en quechua y otras en castellano. Silvia participa de la conversación en quechua. Se puede ver que algunas niñas en la intervención en castellano, de pronto dicen una palabra en quechua, como si fuera del castellano, en cambio otra niña entiende toda la conversación y participa de ella sólo en castellano, como si no supiera el quechua; pero si no supiera quechua, seguramente no habría participado de la conversación.

En este caso, es una conversación entre varias niñas que se sientan en un grupo, las que conversan en lengua quechua y castellano. Algunas niñas hablan en quechua y otras en castellano; pero hay niñas que hablan tanto en quechua como en castellano, mezclando en una conversación ambas lenguas. Silvia participa de la conversación solo en quechua. Como en este caso; Silvia al comer su salchi papa invita a su amiga Elizabeth para que le preste sus recortes de muñecas.

Silvia le invitó su salchi papa y le dijo: me vas a prestar ya?	
Elizabeth. Ya, kayta k'utupusqayki.	Elizabeth: esto te lo voy a cortar.
Silvia: ya, ¡mana! Kay jukta munani.	Silvia: ¡no!, este otro yo quiero.
Elizabeth: kunititan k'utupusqayki ya?	Elizabeth: ahorita te lo voy a cortar ya?

(O A N I 19-IX-05)

Como siempre, Silvia llega al aula con su comida y le invita a Elizabeth, su amiga de grupo, con la que conversa más en quechua; también es su amiga con la que se hace ayudar, guiar o hacer sus tareas. Elizabeth y Silvia algunas veces conversan en quechua, en el aula, como en este caso; las dos niñas conversan en quechua, no sólo utilizan palabras sueltas del quechua. En esta conversación, Silvia inicia la en castellano, pero su amiga le responde en quechua, Silvia también responde en quechua.

En algunas ocasiones, Silvia discute con sus compañeras de grupo, por lo que la niña con quien discute se pone a quejar a la profesora. En estas discusiones, Silvia y sus compañeras utilizan el castellano. Esta discusión se da en el aula, mientras realizan las actividades.

Silvia llamó a su amiga que tenía un cuaderno con dibujos: Juanita ven aquícito.
Juana: ya
Silvia: calcámelo ya?
Juana. Primero para mí ya?
Silvia: apuráte pues.
Silvia empezó a calcar un pato, termin; luego Juana le dijo: yo te lo voy a calcar mejor ya? Juana calcó otros dibujos para Silvia.
Silvia: Casa yo quiero.

Juana: casa no ha dicho, animales ha dicho.
(O A N I 20-X-05)

Muchas veces, Silvia pide ayuda de sus compañeras de grupo para que le ayuden a hacer sus tareas; ya que en otras ocasiones las mismas niñas hacen las tareas de Silvia, sin que ella lo pida. En este caso toda la conversación es en castellano, ninguna de las niñas dicen una sola palabra en quechua, las intervenciones de Silvia son bastante breves.

En el aula, la niña copia las tareas de sus compañeras de grupo, ya que primero observa cómo hacen ellas y luego ella se pone a hacer al igual que hicieron sus compañeras de grupo. Algunas veces, cuando la niña no hace sus tareas, una amiga suya es la que se lo hace por ella. Generalmente, Silvia, sin ayuda no hace las tareas, siempre está recurriendo a la ayuda de su amiga o compañeras de grupo. Algunas veces, la niña no hace las tareas y su amiga es quien hace sus tareas por ella, ya que siempre le va invitando sus comidas o golosinas que compra y por ello es su amiga que siempre le ayuda. Entonces Silvia muchas veces entrega trabajos que no son realizados por ella.

Por consiguiente, en el aula, Silvia recurre al apoyo de sus compañeras, con las que conversa en quechua y castellano, sobre todo, con sus compañeras de grupo; utiliza en cualquier momento el quechua, muchas veces ella es la que inicia la conversación en quechua, pero también alguna de sus compañeras inicia conversaciones en quechua; asimismo en algunos casos utiliza el quechua mezclado con el castellano, o también castellano con préstamos del quechua o viceversa.

Moisés (nivel inicial) es un niño que constantemente está conversando con sus compañeros de grupo, él conversa y también juega en el aula. Moisés es un niño bastante inquieto, no se queda callado ni sentado en su asiento, él siempre va circulando por el curso, observando o molestando a sus compañeros de curso. Por ejemplo, cuando el niño ya termina sus tareas o no tiene nada que hacer circula por el aula.

Moisés empezó a abrir los bolsillos de las mochilas de las niñas, cuando ellas se daban cuenta, le hacían corretear. Luego Moisés se puso a observar todas las hojas del cuaderno de su compañero y decía: *¡Mira! ¡ch'ichi! ¡ch'ichi! (¡sucio!)*

Niño: mi hermanito me lo ha ensuciado
(O A N I 10-X-05)

En el aula, cuando Moisés no tiene tareas se pone a jugar, corretear o molestar a sus compañeros de curso. En este caso, molesta a niños y niñas de su curso; las interacciones se dan en lengua castellana, sólo una palabra es expresada en quechua. Como en este caso:

Los dos niños se pusieron a hacer sus tareas.
Moisés y su compañero terminaron la tarea.
Moisés: coloca tu nombre.
Niño: ya.
Juntos fueron a entregar su tarea. La profesora les dio otra hoja con las vocales y dibujos punteados. Juntos volvieron a su mesa.
Moisés: bonito no?
Niño: sí,
Moisés: con el globo pukllaremos? (¿jugaremos?)
Niño: ya. (El niño sacó el globo y le dio a Moisés)
Moisés se puso a inflar el globo y su compañero le dijo: trae, así se hace.
El niño agarró el globo de la boquilla e hizo chillar.
(O A N I 7-IX-05)

Durante esta actividad, Moisés terminó la tarea, pero la profesora les iba dando otras hojas a los niños que terminaban o entregaban sus trabajos. Por consiguiente, Moisés se puso a jugar con su amigo que traía un globo, los dos niños empezaban a jugar con el globo, mientras los demás niños seguían haciendo sus trabajos. Inicialmente, demostraron bastante entusiasmo para terminar su tarea, pero al recibir otra tarea creo que ya no había ese entusiasmo para seguir haciendo tareas, por lo que se ponen a jugar. En un momento Moisés emite una palabra en quechua, aunque solo la raíz es del quechua y el sufijo del castellano; sin embargo de pronto en la oración aparece la palabra quechua como si fuera del castellano.

También Moisés brinda apoyo a sus compañeros de grupo

Moisés empezó a molestar a dos niñas, luego se sentó en su silla y un niño le dijo: *se ha perdido mi lápiz.*
Moisés: yo tengo
Sacó su lápiz y se puso a hacer la tarea de su compañero, luego de escribir dos veces su nombre le dijo: tu haz (y le prestó su lápiz).
(O A N I 10-X-05)

Luego de jugar, Moisés al querer prestar lápiz a su compañero, le hace la tarea, ya que él no tenía nada que hacer. Moisés, en algunas ocasiones, cuando se cansa de jugar, se pone a hacer tareas de sus compañeros, cuando él ya no tiene qué hacer.

Moisés, de alguna manera, va apoyando a sus compañeros de curso; cuando termina sus tareas escolares, se pone a jugar con sus compañeros. En este proceso, durante las primeras observaciones Moisés habla un poco de quechua en el aula, pero al final, después de dos meses, casi ya no hablaba quechua en el aula.

Entonces, en el nivel inicial Silvia se apoya bastante en sus compañeras de grupo, porque pregunta, consulta y pide que le hagan su tarea. Moisés casi no pide apoyo de sus compañeros, sino que él es el que está dispuesto a brindar apoyo a sus compañeros.

- **Niñas del nivel primario**

Herminia (nivel primario) en el aula, no solo pide ayuda, sino también brinda ayuda a su amiga Roberta, compañera de grupo. Herminia es la amiga de Roberta, es la niña que le ayuda a leer. En la mayoría de los casos, es la niña que lee para que su amiga Roberta vaya repitiendo o practicando la lectura junto con ella. Como por ejemplo durante el desarrollo de la lectura silenciosa:

La profesora circulaba por los grupos con un palo diciendo: lean en silencio, es una lectura silenciosa y no bulliciosa.

Herminia leyó y su compañera repitió 4 páginas (**a**, a; **e**, e; **i**, i; **o**, o; **u**, u; **ala**, ala, etc.) al terminar Herminia dijo: eso no más hay que leer (cerró su libro y lo guardó en su mochila).

(O A N P 27-IX-05)

Herminia siempre lee en voz alta, y además, indicando las palabras con su dedo. Eso facilita a su amiga para que pueda repetir la palabra que está leyendo. En este caso, Herminia le brinda apoyo a su compañera de grupo.

Algunas veces, Roberta le sigue a Herminia para leer juntas; como en este caso:

Herminia se fue a sentar a un banco bi-personal, con una niña. Juntas se pusieron a conversar, no leyeron nada.

Roberta estaba en su grupo y abrió su libro, pero no leyó nada, luego Roberta se fue donde Herminia y las tres niñas observaban sus libros y repetían lo que Herminia leía.

(O A N P 28-IX-05)

Herminia conversa con muchos niños y niñas, es bastante conversadora, así como en el momento de la lectura silenciosa. Pero su amiga Roberta, para no quedarse sin leer por falta de ayuda, se va donde Herminia, ya que ella lee en voz alta y las dos niñas repiten observando cada una las palabras en su libro. Herminia no solo le ayuda a leer a Roberta, sino también en la realización de sus tareas.

Herminia copió rápidamente la tarea para la casa; mientras Roberta empezó a copiar después de observar lo que Herminia hizo.

11:50 Roberta seguía copiando las sumas

Herminia se puso a jugar con sus dos compañeras de grupo.

12:00 Tocó la campana para la salida. Roberta aún no terminó de copiar la resta, Herminia le dictaba los números y Roberta escribía. Juntas se fueron.

(O A N P 30-IX-05)

Herminia le ayuda a su amiga en las diferentes actividades que realizan en el aula. Además, su amiga siempre está observando y copiando lo que Herminia hace. Ella de alguna manera siempre le está ayudando a su amiga. Además, su amiga también está pendiente de lo que Herminia hace y hacer lo mismo.

Así mismo, cuando son ejercicios numéricos, de suma o resta, ella hace la tarea recurriendo a diferentes medios, como en este caso recurre a las rayitas en su

cuaderno para poder sumar o restar. La niña se da modos para poder resolver los ejercicios propuestos por la profesora.

Niña: no, mira pues (dijo refiriéndose a la profesora que estaba revisando el cuaderno de un niño), la profesora está revisando.

Herminia, al ver eso, volvió a sacar su cuaderno y se puso a sumar y restar, haciendo rayitas en su cuaderno. (///// /// 5+3 ó ///// XXXXX 11-5)

Profesora: ¡japúrense! La tarea para la casa no son las sumas y restas; ya tienen otra tarea para la casa.

(O A N P 29-IX-05)

A sugerencia de su compañera de grupo, Herminia hace las sumas y restas recurriendo a las rayitas. Por lo que la niña siempre está en busca de soluciones a sus problemas, en este caso ve las formas de resolver dichas operaciones matemáticas.

Herminia es una niña bastante inquieta, ella no solo pide o busca ayuda para sí, sino también brinda ayuda a su compañera de grupo, a su amiga Roberta. Durante todo este proceso, Herminia generalmente se comunica en lengua castellana, casi no utiliza su lengua materna.

Roberta (nivel primario) es la niña que se sienta en el mismo grupo que Herminia, en el grupo se sientan entre niñas, no hay varones. Es el grupo 10, que se ubica en un rincón del aula, al otro extremo de la ubicación de la pizarra más utilizada, en una esquina. En algunos casos, Roberta hace las tareas que puede hacer sin ayuda de nadie, pero, cuando necesita ayuda, se queda callada, observando lo que los demás niños hacen para poder hacer de la misma manera.

Roberta se quedó un rato observando lo que sus compañeras de grupo hacían y luego se puso a copiar el título, pero no le alcanzó su hoja para escribir el título en dos filas, su compañera le dijo: borrar eso y desde aquí empezá (la niña se lo borró). Roberta volvió a escribir el título.

(O A N P 27-IX-05)

Roberta se apoya en sus compañeras de grupo; la niña toma en cuenta las sugerencias de sus compañeras para continuar realizando las actividades en el aula.

Roberta demuestra bastante inseguridad en lo que hace, por lo que siempre se fija en lo que los demás niños hacen para poder empezar su trabajo. Cuando tiene que copiar de la pizarra, la niña copia todo lo que sus compañeras de grupo copian; ella trata de copiar lo que está en la pizarra, verificando que sus compañeras copian lo mismo; al final va copiando tanto de la pizarra como de sus compañeras de grupo.

Durante el desarrollo de una clase, a horas 9: 30, se retorna del primero recreo.

Al retorno del recreo, la profesora les dijo: ahora sigan haciendo los avioncitos. Ella se ubicó en un grupo para seguir haciendo aviones para los niños que le pedían.

Roberta no hizo el avión, se quedó sentada en su asiento, hasta que una niña llevó su papel para que la profesora hiciera el avión.
(O A N P 30-IX-05)

En la clase están realizando la actividad de construir aviones, para lo cual la profesora da una demostración. Luego reparte material para que cada niño realice su propio avión. La mayoría de los niños no pueden hacer el trabajo, por lo que la profesora termina haciendo los aviones casi para todos los niños.

En este caso, la profesora se ubica en un asiento para hacer los aviones de los niños. Pero Roberta no hace el avión y tampoco le pide a la profesora que se lo haga, por lo que una de sus compañeras de grupo agarra el papel de Roberta y lo lleva para que la profesora lo haga; Roberta no le pide a la niña ayuda; su compañera de grupo, al ver que Roberta no tenía el avión, lleva el papel por propia iniciativa.

Roberta en el aula es muy callada; pero en el hogar no es así, ya que en el hogar hablan en lengua quechua con su familia; en cambio en la escuela las conversaciones son en castellano, no hay niños que hablan quechua en el aula. Por consiguiente la niña casi no habla en quechua ni castellano en el aula; asimismo, la niña no pide ayuda, y no lee sin la ayuda de sus compañeras de grupo. Ella espera la voluntad de sus compañeras, sobre todo de Herminia para repetir lo que ella lee.

Roberta y Herminia sacaron su libro.
Herminia se puso a rasgar con sus uñas el forro de plástico de su libro. Mientras, Roberta observaba su libro, página por página.
Herminia guardó su libro y agarró el libro de Roberta, empezó a hojear y leer algunas palabras de cada hoja y Roberta repetía algunas palabras.
(O A N P 6-X-05)

Herminia es una de las niñas que más le ayuda a Roberta a leer su libro. Como por ejemplo en este caso, si Herminia no se anima a leer, Roberta tampoco lee o repite las palabras.

Así mismo, en cuanto a la adquisición de la lectura, Roberta siempre lee con apoyo de alguna de sus compañeras de grupo, como cuando antes de iniciar con la lectura silenciosa, la profesora hace repasar las vocales, todas las sílabas y trisílabas que les enseña; luego les dice que saquen su libro para realizar la lectura silenciosa. Roberta saca su libro y se pone a leer junto con su compañera de grupo; la compañera lee indicando las palabras con su dedo y Roberta repite cada palabra. La niña, cuando tiene ayuda o con quien leer, lee; siempre se apoya en alguna de sus compañeras para leer o repetir las palabras que sus compañeras leen, no se puede asegurar que Roberta o sus demás compañeras de grupo lean, ya que no se tiene evidencias de la

comprensión del texto leído, puede ser solo una decodificación del texto; sin embargo, esa puede ser un inicio de la lectura (O A N P 26-IX-05).

La profesora admite que Herminia le ayuda en sus tareas a Roberta y por lo mismo las tiene juntas, en un grupo. Durante la realización de lecturas, ella no lee por si sola. La profesora intencionalmente tiene a la niña con sus amigas, en un grupo, para que le ayuden a leer.

La profesora se acercó al grupo de Roberta y dijo: ustedes qué están haciendo, lean, ayuden a Roberta también. Y se fue.

Una niña se puso a leer en voz alta, desde la primera hoja de su libro, entonces Roberta, señalando con el dedo repetía lo que su compañera leía.

(O A N P 26-X-05)

De esa manera, la profesora tiene asegurada la atención a Roberta, de parte de sus compañeras de grupo. Cuando realizan lecturas en el aula, Roberta se queda callada; pero con la mirada trata de seguir la lectura, repite algunas palabras, siguiendo lo que sus compañeras de grupo leen. Ella ubica la palabra con su dedo y repite lo que sus compañeras dicen.

En este caso, la profesora no se acerca al grupo a ayudar a leer a Roberta, más al contrario, la profesora ordena a las niñas de su grupo que ayuden a leer a Roberta. Las niñas obedecen rápidamente, por lo que una niña se pone a leer en voz alta para que Roberta pudiera leer también junto con ella.

Con referencia a la ayuda que brinda Herminia a Roberta, la profesora dice:

Roberta y Herminia son del mismo ambiente, de la misma clase, las dos son del campo. He visto que ellas se aislaban tanto Herminia como Roberta, he visto eso y primero a Herminia le he cambiado a esa mesita y luego he visto que a veces le ayuda a Roberta y por eso les he puesto a las dos juntas y de ese modo he tratado de tenerlas juntas a ellas.

(E P N P)

La profesora, precisamente porque es Herminia la que le ayuda a Roberta, las ubica juntas en un grupo, ya que de esa manera puede ayudar también a la profesora en enseñar a la niña.

Las compañeras de grupo de Roberta juegan un papel muy importante en sus procesos de aprendizaje y enseñanza. Si sus compañeras de grupo no le ayudaran, Roberta no desarrollaría todas las tareas que se realizan en el aula. La niña no pide ayuda como los demás niños de su grupo, casi no habla en el aula ni con sus compañeras de grupo.

En muchos casos, la niña recibe apoyo de sus compañeras de grupo y su amiga Herminia en especial, pero no a pedido de Roberta sino por inquietud de sus mismas

compañeras. Además, Roberta demuestra bastante interés en querer realizar las tareas escolares, pero es bastante callada y no pide lo que necesita en el aula, de parte de la profesora, de sus compañeras o materiales. La niña no habla en quechua ni castellano.

Por consiguiente, podemos ver en los niños del nivel inicial que Silvia busca apoyo en sus compañeras de grupo; Moisés apoya a sus compañeros; los dos niños del nivel inicial utilizan de alguna manera el quechua, sobre todo Silvia. Asimismo, en el nivel primario Herminia apoya a su compañera Roberta y también busca apoyo para ella; Roberta es bastante callada, no pide apoyo; la profesora delega a sus compañeras de Roberta a ayudarla en sus tareas; las dos niñas del nivel primario sólo utilizan la lengua castellana. Resalta en los niños el trabajo colaborativo y la búsqueda de apoyo, ya que no reciben apoyo de parte de la profesora. Al respecto, Lomas (1998) propone “reconocer que el niño llega a escuela con una competencia adquirida, tanto lingüística como discursiva. Y a partir de ella, la labor del profesor es la de ampliar, desarrollar y activar de forma flexible ambas competencias, introduciéndole en situaciones de realización a las que el niño debe ir adaptándose”. Sin embargo, los niños buscan entre ellos la forma de desarrollar estas competencias; el rol que desempeñan los profesores pareciera que no reconocen las competencias previas con los que los niños llegan a la escuela; tampoco se desarrollan estrategias que ayuden a ampliar las competencias lingüísticas de algunos niños.

4.2.3.2. Instrucciones de los profesores a los niños

Como parte de los procesos de aprendizaje y enseñanza, los profesores en el aula, constantemente van desarrollando la clase a través de instrucciones o discursos. En ambos cursos (inicial y primero) cuentan con niños quechua y castellano hablantes, lenguas que pueden ser consideradas como instrumentos de comunicación en el aula. Inicialmente analizaremos las instrucciones de la profesora del nivel inicial y luego del nivel primario.

Instrucciones de la profesora del nivel inicial

Recordemos que la profesora del nivel inicial tiene dos años de experiencia en educación primaria, ella trabajó en provincia con la modalidad de educación bilingüe. En esta Unidad Educativa es su primer año de trabajo. Durante el desarrollo de una clase, la profesora da instrucciones en castellano y quechua.

Luego, la profesora empezó a repartir los cuadernos en limpio y les dijo: no van a abrir, así no más van a dejar en su mesa, ama ni imata ruwankichikchu, chayllaman churankichik, ñuqa yachachisqaykichik imaynatachus ruwankichik chayta.
(O A N I 31-VIII-05)

La profesora da las instrucciones en castellano y quechua; por lo general, siempre inicia las instrucciones en castellano y a veces las va aclarando, reforzando o repitiendo en quechua. Así mismo, la profesora en algunos casos se dirige en quechua a los niños para lograr su participación y atención.

Al retorno del recreo, la profesora les explica en castellano y en quechua: “mañana van traer un huevo y un globo ya? Todos van atraer. Tukuy juk runtuta juk globutawan apamunkichiq, carnaval puchitu kachkanchá, manaqa rantinkichiqchá. De donde sea comprarán. Cada uno un huevo van a traer en la mano, no van a poner en su muchila, ama muchilaman churankichiqchu “ (O A N I 9-X-05). Lo que explica en castellano reitera en quechua. La profesora, al ver que los niños no están cumpliendo las instrucciones, se pone a dar aclaraciones en quechua.

Así por ejemplo, durante el desarrollo de una clase, la profesora les hace practicar un experimento a presentar en la feria educativa de la escuela; Silvia en su grupo no practica el experimento. La profesora, al ver que algunos niños no estaban frotando el globo en su cabeza, explica en lengua quechua:” Kay globuta sumaqta umaykichiypi, manaqa mesa patapi khitunaykichik tiyan ya? Chaywantaq papilista uqharinkichiq ya? Niños: ya” (O A N I 10-X-05). Los niños respondieron a lo que la profesora les explicaba en quechua, lo cual significa que los niños comprendieron la explicación.

En otra ocasión, se dirige específicamente a Moisés para explicar en quechua.

La profesora se fue a otro grupo, llevando dos botellas de agua y dos globos y les dijo: aquí está agua dulce (refiriéndose a una de las botellas), colocamos el huevo y se queda abajo. En esta otra botella está agua salada, colocamos el huevo y no se baja, se queda arriba. Eso van a decir ¿ya?
Qan Muises qhichwapi niwaq ¿y? Kaypi misk'i yaku, chanta runtu uraykun nispa, kaypitaq millu yaku chanta runtu mana uraykunchu ñispa ya?
Moisés: ya
(O A N I 10-X-05)

La profesora explica cómo deben exponer y explicar el experimento en el patio. Pero luego se dirige específicamente a Moisés y le explica en quechua cómo debe exponer el experimento; Moisés le dice que ya. En realidad, no es una conversación entre la profesora y Moisés, sino que la profesora se dirige a Moisés, pero él no le pregunta nada, solo le dice que ya. En este caso, la profesora sabe a quién dirigirse en quechua.

Durante la realización de una clase, la profesora invita a los estudiantes a participar de la clase en lengua quechua:

Profesora: ahora vamos a contar en quechua ya?

Los niños dijeron: ya.

La profesora mostró un dedo y los niños dijeron: juk

La profesora mostraba dos dedos (3, 4, 5, 6... 10)

Los niños: iskay, kimsa, tawa, phichqa, suqta ... chunka.

Profesora: ¡Ahí está pues habían sabido!

Silvia y Moisés repitieron los números junto con la profesora y los demás niños, que eran la mayoría.

(O A N I 28-X-05)

Moisés repite los números en quechua, junto con la profesora y la mayoría de los niños, son muy pocos los niños que no repiten los números en quechua. Sin embargo, no todas las explicaciones, actividades o aclaraciones son en quechua.

Profesora: ahora siéntense. ¡ah! Silvia no se ha sentado y María Elena también, ya pasen al frente van a escribir.

María Elena fue hacia la pizarra. Silvia se quedó sentada. La profesora le dijo ven mamita. Silvia dijo que no. La profesora insistió pero la niña no quiso y no fue.

(O A N I 21-X-05)

Durante el desarrollo de las actividades, la profesora hace ejercicios de levantarse y sentarse para poder llamar a la pizarra a los niños que se equivocan; y que tienen que escribir algunas letras del alfabeto que la profesora les dicta. Silvia es una de las niñas que falló en sentarse, pero no quiso participar de la escritura en la pizarra, por lo que no le hizo caso a la profesora. Esta conversación se dio solo en castellano, como ocurre en algunas ocasiones.

La profesora empezó a repartirles mitad de un pliego de papel sábana a cada grupo diciéndoles que dibujen todas las frutas que conocen.

Silvia trataba de dibujar las cosas que su compañera dibujaba y las borraba.

Elizabeth: dibujen pues.

Silvia: mankita voy a dibujar?

Elizabeth: no, frutas dice, manzana, plátano; dibuja pues.

(O A N I 12-IX-05)

En este caso, Silvia trata de dibujar las cosas que sus compañeras dibujaban, pero no termina de dibujar ningún dibujo porque los va borrando a cada rato. Silvia en todo momento va copiando lo que sus compañeras hacen como queriendo asegurarse de lo que realmente tiene que hacer. Muchas veces empieza a hacer sus tareas, luego va corrigiendo conforme hacen sus compañeras de grupo o de acuerdo a consultas y sugerencias que recibe de sus compañeras de grupo. Se puede interpretar como que Silvia no entendió las instrucciones de la profesora y, por consiguiente, recurre a la ayuda de sus compañeras, como en esta clase:

(luego de un paseo)

Llegaron al aula y la profesora les dijo: dibujen todo lo que han visto, yo no sé lo que cada uno ha visto.

Silvia no estaba dibujando nada hasta que su compañera Elizabeth le dijo: calca pues de aquí (le mostró dibujos de animales en su cuaderno)

Silvia: kaysituta kalkasaq.

María Elena: no, acaso eso ha dicho que dibujemos?

Silvia: vos calláte

(O A N I 14-X-05)

Silvia siempre está esperando que sus compañeras de grupo empiecen a realizar los trabajos para poder copiar, imitar o calcar. El referente que la niña tiene no es la instrucción que la profesora da, sino las observaciones, preguntas y consultas a sus compañeras de grupo.

No se ve que Silvia converse con la profesora, pero la niña siempre está en conversaciones con sus compañeras de grupo en quechua.

Durante una actividad en el aula, Moisés termina de dibujar y quiere pintar, para lo cual pide a la profesora lápices de color, pero la profesora no le da porque había repartido a los demás grupos. Además, había solo como una docena de lápices de color, para todo el curso, cada grupo contaba con dos o tres colores y algunos grupos no lo tenían; por lo tanto, Moisés como muchos niños, no pinta los dibujos (O A N I).

En este caso, la conversación entre la profesora y Moisés solo es en lengua castellana. Asimismo, la profesora la mayoría de las instrucciones las da en castellano y las interacciones con los niños también son en castellano.

Profesora: ahora van a dibujar los animales que tienen en su casa.

Moisés se puso a dibujar sin conversar con nadie.

*Moisés dibujó pato, gato, mariposa, abeja, perro, niño, oveja. Terminó de dibujar, escribió su nombre **Muisés** y se puso a conversar con sus compañeros. Luego dijo: profe, no hay colores. La profesora no le contestó, entonces Moisés se puso a jugar pateando las sillas, junto con un niño.*

(O A N I 20-X-05)

Como en varias ocasiones, la profesora les pide que dibujen animales, cuando Moisés cumple con su trabajo y ve que no hay lápices de color a disposición; además, la profesora no le hace caso, por consiguiente, el niño se pone a jugar.

La profesora del nivel inicial, en algunos casos, se dirige a los niños o da instrucciones en quechua. Las instrucciones en ambas lenguas fue solo al inicio de las observaciones; no solo se dirigía específicamente a algunos niños cuando hablaba quechua, sino que daba explicaciones a todos en ambas lenguas. Sin embargo, según se fue acostumbrando con la presencia de la investigadora, la profesora casi ya no utiliza el quechua en el aula. Puede ser que la profesora utilizaba el quechua por lo

que los niños hablaban quechua en el aula y cuando los niños van dejando de hablar quechu, la profesora también deja de hablar en esa lengua.

Entonces, la mayoría de las instrucciones de la profesora del nivel inicial son en lengua castellana, así como las conversaciones con los niños. Moisés también utiliza solo castellano y Silvia utiliza más quechua para comunicarse con sus compañeras de grupo.

Como dice Halliday (1994) con referencia a las funciones de la lengua, la función interactiva (“yo y tú”) es para involucrar a otras personas, de esa manera se mantiene el contacto entre los interlocutores. En este caso, la profesora más utiliza la lengua castellana; pero, en algunos casos, utiliza el quechua para poder mantener contacto con algunos estudiantes que hablan esa lengua. Asimismo, los niños utilizan las dos lenguas; pero Silvia utiliza más el quechua para comunicarse con sus compañeras de grupo; ya que en su grupo en las conversaciones en quechua se involucran casi todas sus compañeras.

Instrucciones de la profesora del nivel primario

La profesora del nivel primario trabaja con niños más de 20 años; ella habla quechua, pero nunca trabajó con la modalidad de educación bilingüe.

En algunas ocasiones, cuando la profesora indica que deben salir al recreo solo los que terminaron tareas, Herminia sale al recreo sin terminar sus tareas.

Al retorno del recreo, la profesora les dijo: terminen de hacer la tarea (refiriéndose a los números del 170 al 180)
Herminia copió los números y se puso a llenar dichos números, alcanzaron casi en dos hojas.
(O A N P 30-IX-05)

La niña se dedica a hacer sus tareas, aunque inicialmente no cumple con su tarea por salir al recreo. Al retorno del recreo, rápidamente se pone a cumplir con lo que tiene que hacer y logra entregar el cuaderno en limpio a tiempo. Asimismo, Herminia cumple con la escritura de todas las palabras dictadas por la profesora.

Profesora: coloquen números yo voy a dictar.
Profesora: brilla, bruja, bruta, flojo, regla, sucre, secreto, rifle, siglo.
Herminia escribió: brella, bruja, bruta, fojo, regla, socre, secreto, refle, seglo.
Luego la profesora fue a revisar los dictados, grupo por grupo.
A Herminia le calificó todo bien.
(O A N P 24-X-05)

En este caso, la niña escribe todas las palabras que la profesora dicta, aunque no todas están correctamente escritas. Sin embargo, la profesora le califica como si todo estuviera bien escrito. De nueve palabras que la profesora dicta, la niña escribe

correctamente cinco palabras; pero las demás palabras como: brella, socre, refle, siglo están mal por las vocales. La niña las pronuncia así, y por eso escribe con esas vocales; es decir que en vez de la **i** escribe con **e**, en vez de la **u** escribe con **o**.

Pareciera que la profesora considera que Herminia tiene como lengua materna el quechua. Por consiguiente, no corrige ni le califica mal la confusión de vocales, más bien las considera como correctas. En las cuatro palabras que estaban mal escritas precisamente son las vocales las que han sido confundidas, a excepción de la palabra fojo, que faltaba la "l".

Profesora: voy a revisar la tarea que están llevando, porque algunos no se dan la muestra y su mamá dice que no les doy tareas.

La profesora se paró en la puerta a revisar si copiaron la tarea para la casa o no.

Roberta seguía haciendo su tarea hasta que una niña le dijo: ya no hagas, en tu casa vas a hacer; copia no más ya la tarea para la casa; no te va a decir nada la profesora.

Roberta se puso a copiar la tarea para la casa, fue una de las últimas niñas en salir del aula (la profesora ya se había ido).

(O A N P 30 IX-05)

Muchas instrucciones de la profesora no siempre son comprendidas o cumplidas, por lo que algunas niñas como Roberta reciben también instrucciones de parte de sus compañeras de grupo. Por ejemplo, cuando la profesora dijo que revisaría la tarea que deben llevar a su casa, Roberta seguía queriendo terminar la tarea que debió realizar en la clase y no estaba copiando de la pizarra la tarea que debería llevar a su casa. Puede ser que por miedo a la profesora primero pensaba terminar la tarea de la clase para luego copiar la tarea para la casa, o no entendió lo que la profesora dijo. Además, algunas instrucciones no se cumplen, como en este caso que no llega a revisar las tareas para la casa.

Entonces, la profesora del nivel primario da instrucciones o explicaciones en el aula, siempre en castellano, nunca se dirige hacia los niños en lengua quechua o aimara. Sin embargo, no todas las instrucciones son acatadas por todos los niños; algunos niños reciben otras instrucciones de sus compañeros de grupo, como aclaraciones a las instrucciones que la profesora emite. En el nivel primario, la profesora y los estudiantes solo hablan en castellano.

En cambio, la profesora del nivel inicial algunas veces explica o da las instrucciones en lengua castellana y quechua. En este nivel hay niños que aún conversan entre ellos en lengua quechua. La profesora como muchos niños del nivel inicial, tanto en la realización de las actividades escolares, como en el juego y las discusiones aún utilizan la lengua quechua. Pero no podemos decir lo mismo en el nivel primario ya que no se escucha hablar el quechua para nada.

4.2.3.3. Tareas escolares en el aula

Los niños realizan diferentes actividades en el aula, entre ellos tareas que las profesoras instruyen. Las tareas son diferentes en el nivel inicial y primario. Estas tareas son revisadas o controladas por las profesoras, aunque en muchos casos no se revisa las tareas realizadas por algunos niños.

Para poder determinar el uso de lenguas en la escuela, se analizaron las estrategias que se utilizan en los procesos de aprendizaje y enseñanza, luego las instrucciones de las profesoras hacia los niños. Ahora veremos las tareas escolares; tanto la realización de parte de los niños como la revisión de las mismas de parte de las profesoras.

Realización de tareas escolares

Silvia (nivel inicial) es una la que constantemente está observando los trabajos que realizan sus compañeras en el aula; no pregunta a la profesora sobre sus dudas, sino toma como referencia a sus compañeras de grupo.

Mientras, los niños dibujaban casas, árboles, flores corazones, globos.
Silvia se quedó observando a sus compañeras de grupo, luego dibujó una casa como la que dibujaron sus compañeras, pero a cada rato iba borrando.
(O A N I13-IX-05)

La niña siempre está observando lo que hacen sus compañeras de grupo para poder hacer sus tareas, en muchos casos trata de imitar o copiar lo que sus compañeras de grupo hacen. En este caso, Silvia observa todo lo que dibujaban para luego dibujar o copiar dibujos. Sin embargo, lo que dibuja va borrando como si quisiera que le resultara tal cual lo hacen sus compañeras.

En algunas ocasiones, no solo su amiga Elizabeth es la que le ayuda o hace las tareas de Silvia; sino también sus otras compañeras de grupo. En este caso, las niñas de su grupo ya habían entregado sus hojas con los dibujos que la profesora les pidió, pero Silvia no había hecho todavía nada; entonces las niñas de su grupo hacen la tarea de Silvia, dibujando o calcando cada niña un dibujo y así terminan la tarea que Silvia debería hacer. Silvia, al ver que su trabajo está terminado, nada más copia su nombre y entrega el trabajo a la profesora, como si fuera su propio trabajo.

Elizabeth es la niña que más le ayuda y hace las tareas por Silvia en su grupo, es su amiga con la que comparte su recreo, como en este caso:

La profesora al ver que algunos niños estaban peleando y llorando, se levantó de su escritorio y les repartió unas hojas de papel bond diciendo: hagan un barquito, no avión, miren así se hace (empezó a cortar en cuadrado el papel y a doblar)
Silvia no hizo nada, esperó que terminara de hacer su amiga Elizabeth y luego le dijo: para mi más házmelo?
Elizabeth: espera pues, voy a mostrarle a la profesora.

Elizabeth y Silvia fueron juntas donde la profesora y Elizabeth le dijo: profe, así?
Profesora: si está bien, facilito es no ve?
Elizabeth: sí
Elizabeth y Silvia se fueron corriendo a su mesa.
Silvia: bonito no ve? Ahora para mí ya?
Elizabeth: pero para qué le has doblado tan feo tu papel.
Elizabeth empezó a construir el barquito para Silvia.
(O A N I 13-IX-05)

Cuando Silvia no puede copiar de sus compañeras, ella pide a su amiga que haga su trabajo. Primeramente espera que su amiga Elizabeth termine su trabajo, para luego pedirle que se lo haga. Elizabeth, como en muchos casos, hace el trabajo de Silvia.

Silvia, para cumplir con las tareas escolares, copia de sus compañeras de grupo, calca de otros dibujos, se hace ayudar con sus compañeras de grupo y finalmente, es una amiga quien hace las tareas, en el aula, por Silvia.

Silvia quiere hacer sus tareas, pero como no comprende las instrucciones recurre al apoyo de sus compañeras, preguntando, consultando, observando, imitando, etc. En muchos casos, es su amiga la que le insiste o insinúa para que haga sus tareas.

Moisés (nivel inicial) es un niño que cumple con las actividades que debe hacer en clases, generalmente primero hace sus tareas y luego se pone a jugar. En algunas ocasiones, cuando se cansa o se aburre de hacer las tareas, se pone también a jugar. El niño es bastante inquieto, no se queda en su asiento sin hacer nada, o hace las actividades que debe cumplir en el aula o se pone a jugar.

En una actividad, en el aula Moisés se pone a dibujar lo que la profesora les había pedido, casas, árboles, flores, plantas, globos, fiesta. El niño se pone a dibujar en completo silencio, mientras los demás niños de su grupo no hacen la tarea. Como Moisés se concentra en terminar sus dibujos, termina rápidamente, luego se pone a pintar y finalmente entrega su trabajo a la profesora. Una vez que termina de entregar su trabajo, el niño no tiene nada que hacer, mientras muchos niños siguen trabajando. Entonces, el niño se pone a jugar, él circula por todos los grupos observando los trabajos de sus compañeros y molestando a algunos niños y niñas (O A N I 23-IX-05).

En una entrevista, la profesora con referencia a la realización de tareas de Moisés dice: "Sí, hace nomás, en su casa también hace bien las tareas, completos trae" (E P N I). Por consiguiente es un niño que cumple con las tareas, tanto en la escuela como en el hogar y luego de cumplir con sus tareas se dedica a jugar.

Mientras, los niños dibujaban casas, árboles, flores corazones, globos.
Moisés dibujaba una casa con flores, globos, personas, radio y árboles. Él dibujaba en silencio, mientras los niños de su grupo se quedaron mirando lo que él hace.
(O A N I 13-IX-05)

Moisés primeramente siempre se dedica a realizar sus tareas o trabajos, en el aula. Aunque muchos niños de su grupo se pongan a jugar o se queden observando lo que Moisés hace, el niño se queda a terminar su trabajo. Muchas veces el niño realiza las actividades con mucha agilidad y luego le queda bastante tiempo como para jugar o molestar a sus compañeros de curso.

Moisés terminó de dibujar y se puso a circular por los demás grupos, él observaba los dibujos de sus compañeros y decía ¡mira! Luego, Moisés entregó su trabajo a la profesora y ella le dijo: ¡bien Moisés!
(O A N I 23-IX-05)

Por consiguiente podemos ver que cuando Moisés termina sus trabajos se dedica a circular por los demás grupos, observando los trabajos de sus compañeros de curso. Como siempre Moisés primeramente se dedica a realizar sus tareas para luego dedicarse a caminar, conversar, molestar a sus compañeros o compañeras, o jugar con sus compañeros de curso, esto ocurre cuando ya no tiene qué hacer en el aula.

Herminia (nivel primario) en el grupo de las niñas que la profesora selecciona, es la niña que mejor escribe y es bastante inquieta. Ella hace sus tareas, cumple con las tareas que la profesora le asigna, pero también se dedica a jugar en el aula.

Herminia constantemente pide tareas a la profesora, sobre todo cuando no tiene qué hacer, ella demuestra que quisiera escribir porque siempre está escribiendo y borrando en su cuaderno, además siempre acude donde la profesora pidiéndole tarea; pero, en algunos casos, la profesora no le hace caso. En este caso, Herminia le pide tarea; pero la profesora no le hace caso y luego la niña se sale del aula y la profesora tampoco le dice nada; creo que no se da cuenta que la niña sale del aula o si se da cuenta, no le importa que esté fuera o dentro el aula (O A N P).

Herminia se acercó donde la profesora que muy apresuradamente recogía su cartera y le dijo: profe dame tarea?
Pero la profesora no le contestó nada y se fue. Herminia copió la tarea que dejó en la pizarra.
(O A N P 31-VIII-05)

Otra vez, Herminia pide tareas, pero la profesora no presta atención cuando la niña se lo pide. Sin embargo, la niña no se queda sin hacer nada, ella decide copiar las tareas o muestras que la profesora escribió en la pizarra. Por consiguiente, Herminia se da modos para poder hacer las tareas de la escuela. Cuando no es copia de la pizarra o copia de libro, Herminia escribe como pronuncia las palabras.

Herminia escribe como pronuncia, ya que ella habla mejor el quechua que el castellano. Cuando la profesora les dice que dibujen y escriban lo que entendieron del cuento del Peluchín, la niña dibuja una casa, un perro, una bandera y un árbol, luego

les pone nombres a cada dibujo (ona casa di peluchin, ona vandira, un mulle, chavito). Las palabras que ella escribe están cambiadas la “u” por la “o”, como en “ona” en vez de “una”, “di” en vez de “de”, vandira en vez de “bandera”, etc. Son palabras que en la mayoría de los casos son confusiones entre la u y o que ella pronuncia de esa manera.

Herminia tiene interferencias del quechua en el castellano, tanto a nivel oral como escrito, ello repercute en la realización de sus tareas escolares, como en la escritura y pronunciación de las palabras. Sin embargo, la profesora no brinda mucha atención a la niña; pero Herminia siempre está presta para cumplir con sus tareas escolares, es una niña que demuestra bastante interés por cumplir con todas las actividades que se realizan en el aula.

Roberta (nivel primario) es una niña que casi no juega en el aula, ella se dedica a hacer sus tareas, sobre todo cuando hay que copiar o repetir las vocales, letras, sílabas, palabras, frases, oraciones o números. La niña va observando lo que sus compañeras hacen y ella también se pone a hacer sus tareas.

Profesora: los que han terminado van a hacer esto (escribió en la pizarra con tiza roja “cuento los números”, 2-4-6-8-10-12-14-16-18-20)

Roberta copió el título y los números rápidamente y empezó a llenar la hoja con la muestra de los números pares.

Profesora: no hagan de calladito, escriban leyendo, qué número es.

(...) Roberta seguía haciendo los números, en su grupo, era la única niña que escribía en su grupo, los demás niños de su grupo no hicieron las tareas.

(O A N P 7-VIII-05)

La niña, trata de cumplir con todo lo que se hace en el aula, ella siempre está realizando las tareas; como en este caso, en su grupo es la única niña que está haciendo la tarea, los demás niños no copian la tarea. Roberta no espera que la profesora la obligue o controle para que haga su tarea, ella sola se pone a cumplirlas.

Además, la niña, como no juega en clases y no conversa con los demás niños, se queda sentada en su silla escribiendo o copiando las tareas que tiene que hacer en el aula, o las tareas que no había terminado en la clase anterior o tareas que debería hacer en su casa.

Roberta hacía la tarea que no había terminado el día de ayer (en su cuaderno en borrador) las sílabas cha, che, chi, cho, chu; en letra de carta e imprenta. Luego la profesora escribió los números pares del 2 al 20 y les dijo: estos son los números pares, que se cuentan de dos en dos; invitó a cuatro niños a que salieran al frente y contó los niños y les dijo que en este caso se escribe un número y el otro no, esos son los números pares. Luego les hizo repetir en forma colectiva todos los números de la pizarra. Les dijo: copien la tarea para la casa.

(O A N P 6-VIII-05)

Roberta hace las tareas, aunque la profesora no les explique todavía, ella busca algo que hacer. Roberta hace tareas voluntariamente. Cuando la niña ya está haciendo sus tareas, la profesora recién indica otra tarea para que realicen en el aula.

Roberta seguía haciendo los números, en su grupo, era la única que escribía en su grupo, los demás se quedaron sin hacer ninguna tarea. La profesora se sentó en su escritorio y luego les dijo que dibujen y escriban del cuento del chavo y su perrito.

Roberta terminó la tarea de los números pares y se puso a dibujar del cuento del Chavo y su perrito.

(O A N P 7-VIII-05)

Roberta es la niña que constantemente trata de cumplir con sus tareas en su grupo. En cambio, muchas veces las demás niñas se quedan sin hacer nada durante varias horas o toda la mañana. Roberta siempre está atenta a lo que los demás niños hacen y trata de cumplir con todo lo que la profesora les dice que hagan.

Herminia le propone a Roberta hacer las tareas en competencia. Roberta acepta la proposición de su amiga y luego ambas se ponen a hacer las tareas, pero Herminia antes de terminar la tarea se dedica a jugar con niñas de otro grupo, mientras Roberta le lleva la delantera. Roberta hace sus tareas y no se dedica a jugar en clases y termina la tarea. Entonces Roberta gana la competencia de terminar las tareas, por cuanto Herminia pierde su tiempo en jugar (O A N P 5-X-05). Si Roberta hablara castellano, como los demás niños de su curso, ella también estaría jugando y conversando como siempre ocurre en el aula.

Roberta no se dedica a jugar ni conversar con sus compañeros de curso o de grupo. La niña solo se dedica a cumplir con las tareas que le asignan; aunque para ello en muchos casos se apoya en sus compañeros de grupo, observando qué hacen o cómo hacen las tareas. También la profesora dice al respecto lo siguiente:

Si, eso he visto que ha mejorado y harto, incluso he visto que ya hace las tareas, mejor que las que están en su grupo, desplaza lo que es su letra sobre todo, hace mejor e igual a Herminia, no se queda atrás, quiere igualar a Herminia y está esforzándose.

(...) he visto que está haciendo sus tareitas, ella es calladita pero hace sus tareas, ella muestra las cosas que hace.

(E P N P)

La profesora dice que Roberta sí hace sus tareas y que, además, está queriendo igualar a su amiga Herminia. Pero la profesora no hace ninguna referencia a la lectura sino al cumplimiento de las tareas, copia de la pizarra, del libro, ejercicios de suma y resta, etc. Asimismo, sabe que es callada y que solo le muestra las tareas, como habíamos dicho anteriormente.

Con referencia al aprendizaje de Roberta, la madre dice lo siguiente:

Ida: ¿Leyeyta yachachkanñaachu?	I: ¿ya sabe leer?
Señora: Ari, yachakuchkanña, manaña ñawpa qutupichu kani ñiwantaqqa, leyeyta yachanku chay qutupiña kani, nispa paylla niwarqa.	S: sí, ya está aprendiendo, dice que ya no se ubica en el anterior grupo, en el grupo de niños que ya leen dice que se ubica.

(C M R)

La madre de Roberta considera que su hija ya está aprendiendo a leer, puesto que ya no se sienta en el grupo de niños que no saben leer. Pero la profesora cambió de grupo a Roberta para que esté junto con Herminia y le ayude a leer y en las demás tareas en el grupo, no precisamente porque ya sabe leer. Pero Roberta es bastante interesada en hacer o cumplir con sus tareas escolares, ya que busca formas de cumplir, además sus compañeros de grupo la apoyan bastante, sobre todo su amiga Herminia.

En síntesis, Silvia no hace sus tareas por iniciativa propia, sino que sus compañeras de grupo le recuerdan, indican o le hacen sus tareas; en este proceso las interacciones son en quechua y castellano. En cambio Moisés hace rápidamente sus tareas y luego se pone a jugar, corretear o molestar a sus compañeros; pero él sólo utiliza la lengua castellana. Entonces, Silvia aún no habla bien el castellano y por eso en cualquier momento utiliza el quechua y no se siente segura de realizar las actividades en el aula; pero Moisés como casi no habla quechua en la escuela comprende mejor las actividades a realizar.

Herminia cumple con las tareas que tiene en la escuela, para ello, la niña recurre a la profesora y a sus compañeros de curso; la niña utiliza la lengua castellana para comunicarse con la profesora y sus compañeros; eso le ayuda a manifestar sus necesidades e inquietudes. En cambio, Roberta se da modos para cumplir con las tareas, ella casi no habla en el aula, sólo se limita a realizar las actividades.

Podemos ver que dos niñas (Silvia y Roberta) aún no hablan bien el castellano, por lo que recurren al quechua o deciden callarse. En cambio los otros niños (Herminia y Moisés) ya tienen más práctica en la lengua castellana, además son niños que no se callan, ellos piden lo que necesitan.

Revisión de tareas escolares

Silvia (nivel inicial) es la niña que constantemente está jugando, peleando, comiendo en el aula; por lo que en muchos casos no cumple con las tareas que la profesora les asigna; pero se da formas de entregar los trabajos a la profesora.

En una sesión de clases, la profesora les da de tarea escribir sus nombres, ella escribió la muestra en sus cuadernos, pero Silvia empieza a escribir cada letra hasta terminar la columna, en ello se olvida de escribir la letra "l" y su nombre quedó incompleto "civia". Además que escribe con minúscula, como la profesora le da la muestra. Al terminar la tarea, la niña entrega su trabajo y la profesora le recibe sin objeción alguna ya que no se fija si está completo o no.

Asimismo, en muchas ocasiones ni siquiera es la niña quien hace sus tareas sino que presenta trabajos realizados por otros niños.

Silvia se quedó sentada observando lo que sus compañeras dibujaban. María Elena dibujó para Silvia y Elizabeth dijo: profe, la María Elena se lo está dibujando para la Silvia.

Silvia: no, yo ya he borrado, otro estoy dibujando ¡mira!

Silvia se puso a repasar el dibujo y fue a mostrar a la profesora.

Profesora: pinten pues

Silvia volvió corriendo a su mesa y se puso a pintar. La profesora recogía los trabajos y repartía el desayuno a los que entregaban los dibujos pintados.

Silvia rápidamente pintó y entregó a la profesora y recibió su desayuno.

(O A N I 23-IX-05)

La profesora da tareas que la niña no puede o no quiere realizar, sus compañeras de grupo se brindan a hacérselas; pero la profesora no da importancia y no dice nada. Cuando la profesora se pone a recoger los trabajos y paralelamente a repartir el desayuno escolar, los niños se ponen a terminar rápidamente sus trabajos. Así como Silvia, que termina de pintar el dibujo realizado por su compañera de grupo, ella entrega el trabajo a la profesora y recibe su desayuno. Pero la profesora recibe el trabajo sin darse cuenta que la niña no había dibujado, aunque ya le dijeron que ella no dibujó.

La profesora, cuando se pone a recoger los trabajos de Silvia, solo recoge, sin percatarse que estén bien o mal, que sean trabajos realizados por ella o por otras personas. La profesora no revisa ni corrige las tareas de la niña. Creo que para la profesora, lo más importante es que hagan sus tareas para llenar sus archivadores de trabajos que realizan en el aula, no importa cómo se realice.

En muchas ocasiones, la profesora deja pasar por alto los errores en la escritura de su nombre, no corrige si está mal escrito su nombre. Así mismo, no se da cuenta de cómo Silvia hace sus tareas, no se percata si realmente hace ella las tareas o que presenta tareas o trabajos realizados por otros niños, no revisa si los trabajos están bien o si están completos, solo se percata de que entreguen sus trabajos.

En consecuencia, podemos ver que la profesora no revisa los trabajos de la niña, no corrige los errores que puede tener los trabajos o tareas realizadas y presta muy poca

atención a la niña. Por consiguiente, Silvia en sus procesos de aprendizaje y enseñanza se apoya bastante en sus compañeras de grupo que le ayudan a cumplir con sus tareas o finalmente terminan haciendo las tareas de Silvia. La niña es bastante amigable, por lo que en muchas ocasiones no participa de las actividades que se realizan en el aula.

Moisés (nivel inicial) es el niño que trata de hacer rápidamente sus tareas, para luego entregar a la profesora. De esa manera estar libre y poder jugar con sus compañeros de grupo o de curso.

Moisés terminó de pintar y fue a entregar su trabajo, luego la profesora le dio otra hoja para repasar y pintar. Moisés repasó algunas letras y luego se quedó jugando.

Moisés vio que un niño jugaba con un avión de papel y él agarró su hoja de trabajo y se puso a construir su avión, con el que se puso a jugar.

(O A N I 17-X-05)

Moisés es un niño que siempre hace sus tareas rápidamente pero, cuando tiene demasiadas tareas se cansa o aburre y se dedica a jugar. Como en este caso, el niño termina de pintar los dibujos que le dieron, pero la profesora le vuelve a dar otro trabajo que hace a medias. Además, en el aula están jugando varios niños; por lo tanto él también se integra al grupo de niños que están jugando. El niño no tiene un avión para jugar, además la profesora no revisa quiénes entregan sus trabajos; entonces Moisés agarra su hoja de trabajo y se pone a construir un avión como el que tienen los niños que juegan.

Moisés siempre que termina de hacer sus tareas se ponía a circular y a jugar en el aula. En esta ocasión, el niño dibuja diferentes animales luego escribe su nombre en la hoja, nombre que la profesora no le corrige ya que siempre escribe con **u** en vez de **o** (Muisés). Luego de entregar su trabajo, se dedica a jugar.

Podemos ver que Moisés primeramente realiza sus trabajos, luego entrega a la profesora; pero la profesora no revisa los trabajos, simplemente los recibe; tampoco corrige los errores que puede cometer el niño en los trabajos realizados, como en la escritura de su nombre. Se puede ver que la profesora solo recoge los trabajos, como si solo quisiera llenar los cuadernos o archivadores que tienen los niños. La profesora se preocupa más por llenar de trabajos los archivadores y los cuadernos, porque muchas veces sus madres o padres de los niños averiguan sobre su desempeño de sus hijos; además, el director de la Unidad Educativa pide porcentaje de a veces de contenidos curriculares.

Herminia (nivel primario) cuando no tiene tareas durante la clase, siempre está escribiendo y borrando en su cuaderno y siempre acude donde la profesora pidiéndole

tarea. Además en muchos casos la profesora brinda atención a los niños sin que ellos le pidan.

La profesora circulaba por los grupos observando que los niños copien bien, que escriban bien y a los niños que no estaban haciendo les iba llamando la atención e indicando para que hagan bien, para algunos niños se los tajaba sus lápices, a otros niños les prestaba lápiz rojo o negro, etc.

En el grupo de Herminia y Roberta no estaban jugando ni conversando, la profesora no se acercó al grupo.

(O A N P 26 IX-05)

En este caso, la profesora circula por los grupos, controlando las actividades que realizan los niños, pero no se acerca al grupo de Herminia Tampoco se dirige al grupo para ayudarles si es que lo necesitan. Se puede ver que la profesora, como en muchos casos, no le da importancia al grupo y en consecuencia a Herminia.

Cuando los niños no comprenden la lectura del libro "Semilla", la profesora no explica el contenido de la lectura, no ayuda a comprender la lectura. Muchos niños, como Herminia, realizan la lectura de algún tema de su libro, en los momentos de la lectura silenciosa; pero cuando la profesora les pide que expliquen lo que comprendieron de la lectura, no se animan o solo nombran algunas palabras que habían leído.

En algunos casos, la profesora justifica su desatención a Herminia, indicando que se había olvidado. La profesora se olvida del grupo de Herminia, en muchos casos no lo toma en cuenta cuando designa o controla tareas. Se dirige a los demás grupos, pero pasa por desapercibido el grupo de Herminia. En muchos casos, si las niñas no piden tareas insistentemente, la profesora no les atiende.

Herminia fue a mostrarle su cuaderno a la profesora, pero ella estaba ayudando a leer a otra niña, por lo que no le prestó atención, Herminia se fue a su asiento, luego volvió donde la profesora, al no ser atendida se quedó parada cerca de la profesora hasta que ella le recibió su cuaderno en limpio.

(O A N P 29-VIII-05)

En este caso, Herminia insiste en ser atendida, hasta que la profesora la atienda, pero la profesora no observa o no revisa si realmente la niña terminó la tarea o que si lo que hizo estaba bien; la profesora solo recibe el cuaderno y guarda. Se puede ver que de todas maneras, la profesora no revisa la tarea de la niña, ya que recibir el cuaderno no significa que revisó, porque no revisó la realización de su tarea; no hay seguimiento en las tareas a Herminia.

De acuerdo a los datos recogidos, podemos ver que la profesora no siempre revisa las tareas de Herminia, tal como ocurre con los trabajos de otros niños. Pareciera que para la profesora no existen los niños que se sientan en el grupo de Herminia. Sin embargo, la profesora indica que ella ayuda a Herminia haciéndola leer todos los días;

pero esa aseveración no se pudo ver, la misma niña es la que busca ayuda, sobre todo, de parte de la profesora.

Herminia en todo momento acude a la profesora para pedir aclaraciones, explicaciones o aprobación acerca de las actividades que realiza en el aula; no se ha visto que la profesora de manera voluntaria atienda a Herminia, siempre es a pedido de la niña. En este proceso, la niña solo utiliza la lengua castellana, así como la profesora y sus demás compañeras de grupo y curso.

Roberta (nivel primario) trata de cumplir con todas las tareas que le asignan en el aula. En muchas ocasiones la niña acude a la profesora para mostrar y hacer revisar los trabajos que ella realiza en el aula: “Roberta fue a mostrar su tarea a la profesora, la profesora le hizo repetir cada sílaba y luego le dio tarea de las vocales en letra de carta e imprenta. Y le dijo: eso vas a hacer en tu casa ya? Roberta: ya” (O A N P).

Asimismo, durante la realización de una clase la niña quiere cumplir con sus tareas. Como en este caso:

Profesora: ¡apúrense! La tarea para la casa no son las sumas y restas; ya tienen otra tarea para la casa.

Roberta apenas estaba terminando de resolver las sumas aún le faltaba copiar la resta y resolver.

Tocó la campana de salida y la profesora les dijo: los que no han terminado, terminan en su casa, más la tarea de las oraciones.

Todos los niños salieron corriendo. Roberta copió rápidamente las restas y se fue.
(O A N P 29-IX-05)

La niña trata de cumplir con todas las tareas, aunque en algunos casos lo hace con bastante calma, pero siempre cumple con las tareas que se realizan en el aula. En este caso, no se trata de llenar la página con números o letras, sino de resolver sumas y restas, las que le toman tiempo, ya que tiene que apoyarse en diferentes medios para resolverlo. Además, la niña no resuelve conversando con sus compañeros como lo hacen los demás niños, ella sola resuelve y trata de cumplir con todas las tareas del aula, aunque la profesora no revise las tareas. Sin embargo, siempre está dispuesta a cumplir lo que la profesora les dice.

Cuando se trata de dictados, la niña escribe, observando los cuadros de las sílabas, o recordando algunas palabras o letras que ella ya sabe. Escribe todas las palabras del dictado, no hay palabras del dictado que no haya escrito.

Profesora: coloquen números yo voy a dictar.

Profesora: brilla, bruja, bruta, flojo, regla, sucre, secreto, rifle, siglo.

Roberta escribió: brilla, juja, bruta, flojo, regra, sucre, cracreci, sase y siso.

Luego la profesora fue a revisar los dictados, grupo por grupo.

A Roberta le calificó 4 bienes y 4 males.

(O A N P 24-X-05)

La profesora dicta nueve palabras, de las que Roberta escribe correctamente, según la profesora, cuatro palabras: brilla, gruta, flojo y sucre. Luego, en vez de escribir bruja, escribe juja, se equivoca en la sílaba bru, luego en la palabra regla cambia o confunde la r con la l y las demás palabras escribe mal. Como se puede ver, la niña trata de cumplir siempre con las tareas de la escuela, ella hace las tareas pueda o no pueda. En este caso, parece que por cumplir con todas las palabras que dicta la profesora, la niña escribe tres palabras con la repetición de sílabas, como la séptima, la octava y la novena palabra: cracrecri, sase y siso.

Algunas palabras puede ser que Roberta haya copiado de Herminia, que se sienta a lado de ella, es decir las palabras que están bien escritas; porque Herminia escribe bien las palabras bruja, bruta, flojo y regla, pero no son las mismas palabras que escribe bien Roberta; sólo coincide la palabra flojo y bruta; pero Roberta escribe gruta. Además, Herminia se equivoca en las vocales de las palabras brilla y sucre (brella, socre). Es posible también, que Roberta haya escrito sola, sin copiar de nadie.

De todas maneras, se puede ver que la niña está dispuesta a cumplir con las tareas que debe realizar en el aula y que la profesora, algunas veces, le revisa las tareas como a los demás niños del curso. La niña es bastante inquieta en querer realizar las tareas escolares, se da modos para poder cumplir con sus tareas y mostrar sus trabajos a la profesora. Por consiguiente, Roberta trata de cumplir con todas las tareas que debe hacer en el aula, para lo cual siempre está observando lo que las demás niñas de su grupo hacen.

En síntesis, en el nivel primario, la profesora revisa las tareas de Herminia, a insistencia de la niña; en cambio a Roberta no siempre le revisa sus tareas sino que algunas veces solo las recoge sin revisar lo que hizo.

En cuanto a la realización de tareas escolares en el aula, podemos ver que en el nivel inicial, Silvia la niña que habla quechua en el aula, no cumple con todas las tareas, porque se ve que no comprende o no presta atención a todo lo que la profesora explica y por consiguiente recurre a imitar o la ayuda de sus compañeras de grupo; parece que no entiende lo que la profesora explica. En cambio Moisés habla castellano en el aula, pregunta directamente a la profesora cuando no entiende lo que tiene que hacer; entonces el niño presta atención y entiende lo que la profesora explica.

En el nivel primario, los niños del campo están ubicados en un grupo, son los niños menos atendidos en el aula; donde podemos ver que Roberta imita la lectura de

Herminia, así como la realización de otras actividades; Herminia es la niña que busca la aprobación de sus trabajos, aceptación que también es compartida en su grupo.

Ambas profesoras, del nivel primario e inicial, hacen diferencias en la revisión de tareas. La profesora del nivel inicial casi no revisa las tareas, solo las recoge o se preocupa de que estén terminadas, pero no hace ningún seguimiento a los trabajos realizados por los niños. La profesora del nivel primario revisa las tareas, pero no ocupa su tiempo en revisar las tareas de los niños que están en el grupo que son del campo y que no ingresaron al kinder; de este grupo es Herminia la niña que se ocupa de hacer revisar sus tareas.

4.2.3.4. Percepciones de los padres de familia respecto al uso de lenguas

Lo que hasta ahora se ha visto es que los profesores utilizan diferentes estrategias en los procesos de aprendizaje y enseñanza de los niños, donde se ve el apoyo que brinda cada profesora a los niños, que no es igual para todos; asimismo las estrategias de apoyo que buscan entre niños; las instrucciones de las profesoras en el nivel inicial son encastellano y quechua; y en el nivel primario son sólo en castellano. Las tareas escolares las realizan buscando ayuda de los profesores y niños; y la revisión de tareas que se hace es de acuerdo a la exigencia de los interesados, en este caso los niños. Son aspectos o situaciones que ocurren en el aula.

Todo lo analizado en los puntos anteriores, ¿será de conocimiento de los padres de familia? Veamos lo que conocen los padres de familia con referencia a la escuela o aula de sus hijos.

Con referencia al uso de lenguas en la clase, además de las observaciones de aula, en la familia y entrevistas a los profesores, en castellano; también se tiene las versiones de los padres de familia, en quechua; que en algunos casos comparten o difieren con lo que opinan los profesores. Al respecto, la madre de Silvia dijo lo siguiente.

<p>Ida: ¿qan imañiwaqtaq castillanullatachu escuelapi rimankuman iskaynintachu, imañiwaqtaq?</p>	<p>I: ¿Tú qué dirías, en la escuela solo castellano o las dos leguas deberían hablar?</p>
<p>Señora: iskayninta, castillanumanta astawan ñuqaqa munayman, chayta astawan yachakunanta munayman. Iskaynin kanman, manaqa manachá intindinakuykumanchu ari.</p>	<p>S: los dos, castellano yo quisiera más, eso quisiera que aprenda más. Los dos serían, sino no nos entenderíamos pues.</p>

(C M S)

La señora indica que en la escuela se debe hablar las dos lenguas, aunque en algún momento indica que quisiera más el castellano y luego dice que debe ser en las dos lenguas, de lo contrario, no se podrían entender; aunque cree que en la escuela se

debe aprender el castellano, porque el quechua ya se habla en la familia. También conversamos acerca de la lengua que utilizaba su hija antes de ingresar a la escuela.

Ida: ¿Silvia manaraq kindirman yaykuchkaspaspa castillanu parlayta yachargañachu?	I: ¿Silvia antes de ingresar a kinder, sabía hablar castellano?
Señora: mana, manapuni, mana yacharqachu. Porque tawa watitankama kampupi karqayku, tawa watitayuytaq jampurqa y phichqa watata cumplintaq iscuelaman yaykupun.	S: No, no siempre, no sabía. Porque hasta sus 4 años en el campo estuvimos y con 4 añitos se vino y cumpliendo 5 años ingresó a la escuela.
Ida: ¿Kindirman yaykuspachu castillanuta yachakun?	I: ¿Ingresando a kinder aprendió castellano?
Señora: arí, escuelapi yachakuchkan. Kaypipis payqa castillanuta parlarin.	S: Sí, en la escuela está aprendiendo. Aquí también ella empiza a hablar castellano.
Ida: ¿qanrí qhichwapi rimachinki, castellanupichu?	I: ¿Y tú en quechua o castellano le hablas?
Señora: qhichwapi rimachini, avesnin misladuta. Iskayninmanta	S: en quechua le hablo, a veces mezclado. En las dos lenguas.

(C M S)

La señora indica que su hija no sabía castellano antes de ingresar a la escuela porque en el campo solo hablaba en quechua, está aprendiendo en la escuela el castellano. La señora indica que ella le habla en quechua y que algunas veces le habla mezclado, en quechua y castellano.

Se puede ver que Silvia conversa en quechua tanto en la escuela como en el hogar. En el hogar utiliza el quechua durante las actividades que realiza junto a su mamá y hermana, también durante los juegos con su hermana menor. En la escuela conversa en quechua y castellano con sus compañeras de grupo, tanto en el juego como en la realización de las actividades escolares. Así mismo, en la calle durante los juegos conversa tanto en quechua como en castellano.

Silvia utiliza el quechua en el hogar en todo momento, casi no utiliza el castellano. En cambio, en la escuela utiliza las dos lenguas, hay momentos en que habla en quechua; en otras ocasiones utiliza las dos lenguas, quechua y castellano; pero también hay situaciones en las que utiliza solo el castellano, en el aula. La profesora al respecto indica lo siguiente.

Ida: ¿Usted dijo que al principio Silvia era calladita, cree que puede ser porque no sabía hablar bien el castellano?

Profesora: Tal vez sí, no creo, porque creo que desde el principio hablaba castellano también; pero no tanto no? Pero ahora tal vez sus compañeros al escuchar, ya sabe más, por eso también yo digo que se ha vuelto más juguetonita, más compañerismo, sí así es.

(E P N I)

La profesora cree que desde el principio de año (hace más de siete meses) Silvia hablaba las dos lenguas, pero no está segura de ello, aunque indica que antes era

calladita. Sin embargo, asegura que no hablaba tanto el castellano, como ahora, ya que ahora es una niña bastante juguetona y tiene muchas amigas.

Sin embargo, la mamá de Silvia indica que la niña no hablaba castellano antes de ingresar al aula, que la niña está aprendiendo el castellano en la escuela. Además, la madre de Silvia indica que en la escuela la profesora solo habla en castellano y que su hija ya aprendió el castellano.

Castillanupi siñuritay parlan nin, mana yacharqankuchu ari, jaqay campupiqa qhichwallapuni kaq ari, jaqaypiqa awilitan qhichwallata yachaq ari. Kunan kaypi intindinña castillanuta, parlachinipis qhichwapi, payqa castillanupi avisnin kutichiwan kaypiqa. Payqa “siñuritay puru castillanupi parlawayku ñin”. Mana intindiqchu kunan intindisqaña.	En castellano mi señorita habla dice, no sabían pues, allá en el campo en quechua no mas siempre era pues, allá su abuelita quechua no más sabía. Ahora aquí entiende ya el castellano, aunque le hablo en quechua, ella a veces en castellano me responde aquí. Ella dice que su profesora les habla en puro castellano. No entendía, ahora ya entiende.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

(C M S)

Por lo que podemos ver que la madre de Silvia sabe que su hija realmente aprendió o está aprendiendo el castellano en la escuela; además la señora está segura que su hija ya entiende el castellano porque en su casa indica que también habla en las dos lenguas. Sin embargo, la profesora no sabe si realmente la niña a principios de año sabía o no el castellano. Por lo que se puede ver que la atención que brinda la profesora, en muchos casos, es muy superficial o algunos niños o niñas pasan desapercibidos en el aula.

Con referencia al uso de lenguas en la escuela, Moisés en una conversación entre varios niños dijo que querían que, la investigadora, les grabara conversaciones y escuchar de la reportera; un niño se animó a hablar en quechua, pero Moisés no quiso hablar en quechua. Luego pregunté por qué no quería hablar en quechua o es que no sabe; el niño me respondió:

Moisés: sí sé, pero en la escuela no se habla quechua.

Ida: ¿por qué?

Moisés: no sé

Ida: ¿quién te ha dicho que en la escuela no se habla quechua?

Moisés: mi mamá

Ida: ¿qué te ha dicho?

Moisés: en la escuela castellano se habla ha dicho. No se habla quechua en la escuela.

(O A N I 24-X-05)

Moisés no quiso hablar quechua junto a sus compañeros de curso ya que él dijo que no se habla quechua en la escuela, aunque no sabe por qué; pero su madre le había dicho que en la escuela se habla castellano y el niño acepta y practica. Asimismo, la madre del niño opina al respecto.

Ida: ¿Moisespaq profesoran qhichwata yachanchu?	I: ¿La profesora de Moisés sabe quechua?
Señora: yachanpuni, ñuqawanqa qhichwallapipuni rimarikuyku. Pero avesnin qhichwata rimariqtaq kasqa juk kuti ñuqa uyarirqani imitatacha qhichwapi qhaparichkarqa.	S: sabe siempre, conmigo en quechua nomás siempre conversamos. Pero a veces quechua había sabido hablar, una vez yo escuché, no se qué cosita en quechua estaba gritando.
Ida: ¿Chanta Moiesta mana tapurirqanki chaymanta?	I: ¿Luego no le preguntaste a Moisés sobre eso?
Señora: tapurirqani, avesnillan juk chhikitata qhichwata rimarin ñiwantaqqa. Pero pay mana escuelapiqa qhichwata rimarinchu.	S: le pregunté, a veces nomás, un poquito habla me dijo. Pero él no habla quechua en la escuela.
Ida: ¿Imarayku?	I: ¿Por qué?
Señora: castillanuta yachakunan tiyan ari, manaqa kikillanchá kanman ari, mana castillanuta yachakunmanchu nini ñuqaqa, manachu?	S: Castellano tienen que aprender pues, sino igual nomás sería pues, no aprendería castellano digo yo, o no?
Ida: ¿qhichwata qunqananta munawaqchu?	I: ¿Quisieras que se olvide el quechua?
Señora: manataq ari qunqananta munaymanchu, castillanuta allinta yachakunman ñini, pero mana qhichwata qunqanmanchu ari; pero ñuqawan rimaspari nichá qunqanmanchu ari ñillani ñuqaqa.	S: no quisiera también pues que se olvide, castellano aprendería bien, pero no se olvidaría del quechua pues, pero conversando conmigo no creo que se olvide, digo nomás yo.

(C M M)

La madre de Moisés sabe que la profesora a veces habla un poco de quechua en la escuela, pero que su hijo no habla quechua en la escuela; porque la señora dice que su hijo allí debe aprender castellano, para ello es necesario que hable esa lengua para aprenderla. Ella considera que no se olvidará del quechua porque ella habla quechua con su hijo. Por lo tanto, su hijo está en la escuela para aprender el castellano con la práctica. También la profesora al respecto dice:

Ida: ¿Usted dijo que al principio Moisés era calladito, cree que puede ser porque no sabía hablar bien el castellano?

Profesora: Moisés sí hablaba quechua, en el principio me hablaba; después de poquito en poquito, él también era así, sabía un poco de castellano, y ahora con lo que ha escuchado a sus compañeros a hablar, así compartir, ya no habla; cuando hablo de quechua pero habla también, me contesta pues. Los dos son juguetones.

Moisés ha recuperado bien, el bien está.

(E P N I)

La profesora considera que Moisés hablaba quechua a principios del año (hace siete meses) y que a través de las interacciones en castellano dejó de hablar el quechua. Asimismo, considera que alguna vez utiliza el quechua en el aula, cuando ella le habla en esa lengua.

Por consiguiente, podemos ver que Moisés casi no habla quechua en la escuela, para la madre lo más importante es que aprenda el castellano, el quechua se mantiene

porque habla en el hogar. Asimismo, la profesora ratifica que Moisés ya no habla quechua en la escuela, pero antes sí lo hacía, ella considera que eso ocurrió porque en la escuela se interactúa en castellano.

La profesora del nivel primario, cuando le pregunté el motivo por el que las niñas, Herminia y Roberta, no participan en el desarrollo de la clase; dijo lo siguiente:

Eso es por que no hicieron Kinder y que están un poco asustadas. Estas chiquitas prácticamente son recién las que han entrado, no han hecho kinder, recién están porque los demás alumnos ya saben y ellas están un poco atrofiadas prácticamente, porque no saben ni vocales ni números, no reconocen todavía, me está costando hacerles reconocer y son asustaditas, sí, como son del campo peor todavía no? Y las otras, no pues, son niños que han hecho kinder, con más personalidad o conocimiento de hacer las cosas.
(E P N P)

Como se puede ver, para la profesora del nivel primario, en realidad el problema, es que los niños de dicho grupo no hicieron kinder en esa escuela y el problema mayor es que sean del campo, niños que recién llegaron a la ciudad.

Sobre el uso de lenguas en la escuela, la madre de Herminia dijo lo siguiente.

Ida: ¿escuelapichá castillanutaqa rimarichkanku ari?	I: ¿En la escuela hablará pues castellano no?
Señora: Arí escuelapi castillanutaqa rimanku ari, kaypitaq qhichwallapipuni ari, mana ñuqa castillanuta intindinichu ari.	S: Sí, en la escuela castellano hablan pues y aquí quechua nomás siempre pues, yo no entiendo castellano pues.

(C M H)

La madre de Herminia dice que en la escuela conversan en lengua castellana y que en el hogar solo se habla en quechua, puesto que la mamá no entiende el castellano. Por consiguiente, la niña habla casi solo en castellano en la escuela. No hay evidencias del uso del quechua en el aula, a excepción de algunas palabras, cuando los niños le molestan o hablan en quechua.

Sin embargo, la profesora de Herminia habla quechua. Cuando la mamá de Herminia va a la escuela, conversa en quechua con la profesora; la señora sabe que la profesora habla quechua, pero también sabe que en el aula no utiliza el quechua como parte de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Ida: ¿rirqankichu watukuq?	I: ¿Fuiste a preguntar?
Señora: Arí, rini, rini, kunallan mana richkanichu. ñawpaqta rirqani, intindin qhichwata i? Chaypi igualani paywan, chay Martinaypaq profesorawan antes mana ingualanichu, mana yachanchuqa y? ni chhikitanta mana entendenchu, nitaq ñuqa parlasqanta intindillanitaqchu ni mayqin intidinakykuchu.	S: Sí, fui, fui, ahora no más no estoy yendo, a un principio he ido, entiende quechua no? Ahí igualé con ella, con la profesora de mi Martina mas bien no igualo, no sabe no? No entiende ni un poquito, tampoco yo entiendo lo que habla, ninguno nos entendemos.

(C M H)

En este caso, la señora indica que siempre va a averiguar a la escuela por sus hijas; conversan en quechua con la profesora de Herminia, pero no puede conversar con la profesora de su hija mayor ya que la profesora no entiende ni habla quechua, por consiguiente no se entienden para nada. De acuerdo a la versión de la madre de Herminia, se puede ver la importancia que tiene el conocer y utilizar la lengua nativa de los niños para poder comunicarse, por lo menos medianamente, con los padres de familia.

Asimismo, la profesora, cuando se preguntó que si hay niños que hablan más quechua que castellano, la profesora desnivel primario dijo lo siguiente:

Sí existen niños que hablan mejor el quechua que el castellano, las que se sientan allá atrás. No me gusta que hablen quechua en el aula, porque no se trabaja en lengua quechua sino en castellano. Por ejemplo, hay una muchachita que ha llegado del campo y todavía no lo hace bien el castellano, siempre habla castellano con quechua, en momentos no? se da cuenta de que aquí no se debe hablar quechua y está aprendiendo a hablar castellano y con muchas dificultades no? Pero se está defendiendo.

(E P N P)

La profesora, al referirse al grupo en el que se sientan Herminia y Roberta, dice que son niños del campo que todavía no hablan bien el castellano; además demuestra una actitud negativa hacia los niños quechua hablantes, porque dice que “no le gusta que hablen quechua en el aula” y eso justifica con política institucional, ya que indica que en esa escuela no se trabaja en lengua quechua.

También se refirió a Herminia cuando dijo que había “una muchachita que recién llegó del campo” porque la niña no habla bien el castellano; además, considera que esta niña “se está defendiendo”, en el sentido en que está aprendiendo el castellano y logra interactuar con sus compañeros de habla castellana para sobrellevar sus procesos de aprendizaje.

Las dificultades de las que habla la profesora, son las que repercuten en la escritura, como por ejemplo en la pronunciación de las vocales “o” y “u”. Herminia, en afán de cumplir con las tareas escolares, escribe los dictados como las pronuncia, pero ello no ocurre cuando les hace copiar del libro o de la pizarra.

En este caso la profesora justifica el motivo por el que no usa el quechua en el aula, por no estar trabajando en esa lengua. Estas ideas también vienen desde la familia, porque en décadas anteriores los niños iban a la escuela a aprender el castellano. De esa manera, se da diferentes funciones a cada lengua, situación a la que se llama diglosia.

Ocurre con frecuencia que cada lengua o variedad de las presentes en una comunidad multilingüe se especializa en una determinada función y sirve para propósitos específicos. Esta situación recibe el nombre de "diglosia". (Romaine 1995: 64)

Diglosia es una situación en la que las lenguas y/o variedades tienen funciones diferentes, generalmente asociadas al poder. En este caso, la lengua estándar sería el castellano y que se usa para funciones "altas", en la escuela; la otra variedad sería el quechua que se usa para funciones "bajas", la casa. De esta manera una lengua está destinada a ser usada en diferentes contextos y/o situaciones; y la otra lengua sólo en ámbitos familiares. Asimismo, podemos ver que la diglosia no es un hecho puramente lingüístico, sino que también refleja las relaciones sociales asimétricas que existen entre los grupos de una sociedad. Las relaciones pueden ser de dominación o poder que tiene un grupo sobre otros; ello se reproduce en el nivel de uso de la lengua.

A partir de la Reforma Educativa no se prohíbe el uso de una lengua indígena en el aula, ya que uno de los pilares fundamentales es la interculturalidad. Sin embargo, en el aula no se considera por lo menos la lengua indígena con el que llegan los niños a la escuela. También la madre de Roberta se refiere al uso de lenguas en la escuela:

Ida: ¿escuelapiri qhichwapi rimarinkuchus?	I: ¿y en la escuela conversarán en quechua?
Señora: Mana, Robertaqa profesora kastillanullapipuni riman ñispa ñin. Mana qhichwapi rimanchu ñintaqqa. Imata qhichawapi rimaringankuri	S: No, la Roberta, mi profesora en castellano nomás siempre habla dice. Dice que no habla en quechua. Qué van a hablar pues en quechua.

(C M R)

Roberta le dijo a su madre que su profesora sólo habla en castellano, que no habla nada de quechua. La señora dice que es imposible que las profesoras hablen quechua en la escuela, seguramente por estar en la ciudad o por la tradición que conoce de la castellanización en la escuela. La señora también dijo que pregunta a su hija sobre lo que escribe en la escuela.

(...) chanta tapuptiy tareata ruwankichu ñispa arí tukuniña ñin; qaynapis kunan mana watuchkanichu. Qayna ruwachkarqa chanta ¿ima kay waway? ñirqani paytaq imachus kanpis ñillawantaq. Arí ñuqa rimachini ima ruwanayki wawitay nispa ruwachini chanta. Ruwanñapis arí, qunqapuq kasqa á, mana jap'iqchu kasqa umitanpi.	(...) luego, cuando le pregunto que si ya ha hecho su tarea, sí ya he terminado, dice; ahora no le estoy preguntando. Ayer estaba haciendo luego ¿qué es esto hija? le dije, y ella qué será pues me dijo también. Sí, yo le hago hablar, qué tienes que hacer hijita diciendo, luego le hago hacer. Ya ha hecho también pues, se había sabido olvidar, no había sabido retener en su cabecita.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

(C M R)

La madre se da cuenta que su hija no está aprendiendo o no entiende lo que escribe y que se olvida lo que supuestamente aprende en la escuela. La señora en ningún momento considera que eso ocurre a falta de ayuda por parte de la profesora; pero en

otro momento ella indica que la profesora no habla en quechua con su hija; asimismo, que en el hogar la niña conversa con la familia en quechua.

4.2.3.5. Resumen

En cuanto a las percepciones de los padres de familia con referencia al uso de lenguas en el aula, podemos partir de la Reforma Educativa Boliviana, donde la educación intercultural es para todos. La lengua no se puede separar de la cultura; por tanto, guarda relación con el uso de lenguas en la escuela. Así como indica, entre una de las finalidades de la propuesta de la Reforma Educativa:

La finalidad de la interculturalidad en la educación es la de construir un espacio donde convivan los grupos culturales en democracia y, al tiempo de reconocerse como diferentes, se relacionen respetándose los unos con los otros (...) se reconoce también como un espacio para construir en la práctica una convivencia social que supere los prejuicios y favorezca las relaciones de comprensión mutua. Esto implica la formación de individuos con capacidad de autoafirmarse en lo propio y de comprender y tolerar, en su relación con otros, las diferencias en el vivir y en el actuar. Pero sobre todo significa la capacidad de vivir en el conflicto permanente, de compatibilizar una visión con otra, una verdad y otra. (Secretaría Nacional de Educación 1995: 8- 9)

La propuesta de la Reforma Educativa con respecto a la Educación Intercultural Bilingüe dice que es un proceso planificado para enseñar en dos lenguas y dos o más culturas: una cultura originaria y otra (hispana) que desea acercar para mantener y desarrollar las manifestaciones culturales (Reforma Educativa y EBI 1995).

Esto no se da en la realidad de los casos investigados, los niños como en el sistema tradicional llegan a la escuela y son castellanizados; los mismos padres de familia ven esta forma de educación como algo que no se puede cambiar y por lo tanto no consideran un problema, sino, como algo “normal”; para algunos padres de familia es importante que los niños aprendan castellano en la escuela y para otros padres es imposible que los padres de familia utilicen una lengua indígena en la escuela.

Con referencia al uso de lenguas en la escuela, presentamos el siguiente cuadro que contiene los datos más sobresalientes en cada aspecto (indicador) analizado, en los cuatro niños.

Cuadro Nº 10

Uso de lenguas en la escuela

indicador Interlocutores	Estrategias en los procesos de aprendizaje y enseñanza	Instrucciones de los profesores a los niños	Tareas escolares en el aula
Profesora-Niños: ○ Nivel Inicial ○ Nivel Primario	No apoya a Silvia, ésta casi no pide apoyo (castellano y quechua). Apoya a pedido de Moisés (castellano y quechua). La profesora a veces apoya a Herminia, cuando la niña pide ayuda (castellano). No apoya a Roberta y ella no pide (castellano).	Profesora del Nivel Inicial: Instrucciones en castellano y quechua. Profesora del Nivel Primario: Instrucciones en castellano	Revisión: No revisa tareas de Silvia. No revisa tareas de Moisés. Revisa tareas a pedido de Herminia. A veces revisa tareas de Roberta.
Niños - Niños	Herminia ayuda y recibe ayuda (castellano). Roberta se apoya en sus compañeros de grupo, recibe apoyo, pero no pide (castellano). Silvia pide y recibe apoyo (quechua y castellano). Moisés ayuda a sus compañeros (castellano y quechua).		Realización: Herminia cumple con las tareas (castellano). Roberta hace tareas, no juega ni conversa en clases. Silvia copia, se hace ayudar y otra niña hace sus tareas (castellano y quechua). Moisés hace sus tareas y luego se pone a jugar (castellano y quechua).

En cuanto al uso de lenguas en el aula, podemos ver que en la relación profesora – niños, referido a las estrategias de apoyo, la profesora del nivel inicial no apoya a Silvia; pero apoya a Moisés, a pedido del mismo niño. Las relaciones entre la profesora y los niños, en este proceso, son algunas veces tanto en lengua castellana como en quechua. Así mismo, la profesora del nivel primario apoya a Herminia, aunque a pedido, pero no apoya a Roberta y ella no pide apoyo. En este proceso las relaciones son sólo en lengua castellana.

Las instrucciones que la profesora brinda en el aula del nivel inicial son en castellano y a veces en quechua. Pero las instrucciones que brinda la profesora del nivel primario son sólo en lengua castellana.

La revisión de tareas que realizan las profesoras es de acuerdo a cada niño. En el nivel inicial, la profesora no revisa las tareas de Silvia y Moisés, ella solo recoge los trabajos o tareas realizados por los niños, pero no los revisa ni corrige. En el nivel primario, a Herminia la profesora algunas veces le revisa sus tareas a pedido de la

niña. A Roberta a veces le revisa las tareas, sobre todo cuando son dictados, pero ella nunca las pide.

En cuanto al uso de lenguas en la relación entre niños, en el apoyo que se brindan, podemos ver que Silvia pide y recibe apoyo de parte de sus compañeras de grupo, en lengua castellano, y sobre todo, quechua; así mismo Moisés, cuando termina sus tareas, apoya a sus compañeros de grupo, en lengua castellana y algunas palabras en quechua. Herminia brinda y recibe apoyo de sus compañeras de grupo, en castellano; Roberta se apoya, recibe apoyo sin pedirla de parte de sus compañeras de grupo, en lengua castellana; aunque casi no se oye hablar en el aula a Roberta.

Con relación a la realización de tareas que cumplen en el aula, Silvia copia las tareas de sus compañeras de grupo, en algunos casos sus compañeras de grupo le ayudan y en otros casos, otra niña hace la tarea por ella. Moisés siempre se dedica primeramente a cumplir con sus tareas escolares y luego se pone a jugar. Las relaciones entre compañeros de grupo son diferentes, ya que Silvia se comunica más en quechua con sus compañeras de grupo; en cambio Moisés sólo se comunica en castellano con sus compañeros de grupo, alguna vez utiliza algunas palabras en quechua. Herminia cumple con las tareas correspondientes en el aula. Así mismo, Roberta hace todas las tareas que puede, ya que ella no juega ni conversa con sus compañeras en el aula. Las relaciones de las dos niñas en el aula son siempre en lengua castellana.

Por consiguiente se puede ver el uso de lenguas en la escuela difiere de acuerdo al nivel en el que cursan los niños. En el nivel inicial aún algunos niños y la profesora utilizan la lengua quechua en el aula; no se puede hablar de proporciones iguales, pero hay momentos en los que la profesora utiliza el quechua, así como los niños, sobre todo al interior de los grupos. En el nivel primario, la profesora indica que no permite el uso del quechua en el aula y por consiguiente no se escucha hablar quechua en el aula.

Podemos ver que los niños más pequeños en la escuela aún hacen uso del quechua en el aula; niños que por primera vez ingresan a la escuela, en la familia sólo hablan quechua y aprenden castellano en la escuela. En cambio, los niños de primaria, la mayoría ya habían ingresado antes a la escuela y por lo tanto ya aprendieron el castellano, por lo que ya no hablan quechua, mas al contrario sienten vergüenza de hablar quechual.

En resumen de la segunda parte del análisis de datos tenemos que los cuatro niños tienen familias que se pueden clasificar en dos tipos de familias: un tipo de familia

donde el padre es bilingüe en quechua-castellano y la madre habla quechua y entiende castellano, pero no habla; otro tipo de familia donde el padre es bilingüe en quechua-castellano y la madre sólo habla quechua no entiende el castellano.

Estos cuatro niños que pertenecen a dos tipos de familias se comunican en quechua en la familia y en la casa, en la realización de las diferentes actividades y el juego. Algunas veces utilizan el castellano con su padre o sus hermanos.

En la escuela, sobre todo en el aula, sólo en el nivel inicial se utiliza un poco de quechua y en el nivel primario sólo se utiliza el castellano.

En síntesis, en la escuela y en la familia, los niños usan la lengua de acuerdo a las diversas situaciones (SPEAKING) que Fishman (1995) analiza. Los niños utilizan diferentes lenguas para diferentes funciones; en muchos casos, estas funciones están marcadas, una lengua para la escuela y otra para la casa, con propósitos específicos, situación que responde a la diglosia. A las lenguas utilizadas en estas situaciones y funciones por los niños, algunos profesores no responden con el uso de lenguas en las estrategias de los procesos de aprendizaje y enseñanza según nivel escolar y niño, haciendo que no se dé una continuidad a lo que los niños conocen o utilizan con frecuencia.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

En este acápite se presentan las conclusiones de la investigación, las que responden al objetivo general propuesto para este trabajo: analizar el uso de lenguas de niños y niñas de familias migrantes en el barrio peri urbano de Villa Victoria. Para concretizar este objetivo se formularon los objetivos específicos que ayudan a responder acerca del uso de lenguas en espacios familiares, en la escuela (nivel inicial y primario) y percepciones de padres de familia y profesores, datos analizados en el capítulo anterior.

La presentación de conclusiones se inicia con aspectos referidos a lo social, por cuanto abarca de manera general todos los ámbitos de la investigación; luego lo familiar, ya que es donde se inicia la adquisición, el desarrollo y uso de lenguas; y finalmente, lo educativo, porque es la continuidad de lo familiar en cuanto al uso de lenguas, como un espacio de segunda socialización. El tema de lengua es una transversal que atraviesa los cuatro aspectos mencionados, por ser el eje del trabajo.

Sin embargo, es difícil separar los acontecimientos de la escuela, la familia y la comunidad, ya que de todas maneras existe una relación entre estos espacios. Aunque la educación es reconocida como tal cuando se genera a partir de la escuela, donde los responsables de definir el tipo de educación son los profesores, esta forma de presentar los resultados intenta demostrar la relación entre escuela, familia y comunidad y no ver sólo a la escuela como responsable de la educación de los niños; como por ejemplo vimos que la instructiva de una madre que dijo que “en la escuela se debe hablar castellano” influye en el comportamiento lingüístico de su hijo. Por ello también se considera la demanda de los padres de familia para la educación de sus hijos.

5.1. Aspecto social del bilingüismo

De acuerdo a la Constitución Política de 1994, Bolivia es una república “soberana multiétnica y pluricultural”. En Bolivia, los hablantes de cada uno de los pueblos originarios se han relacionado de alguna manera con personas de diferentes pueblos, lo cual dio lugar a situaciones de bilingüismo. Por lo general, los hablantes de una lengua nacional originaria tienen el castellano como segunda lengua, es decir que la mayoría de la población boliviana es bilingüe en diferentes grados de bilingüismo. Sin embargo, aún hay individuos que son monolingües en una lengua originaria, así como monolingües en lengua castellana (UNICOM 1995).

Muchos departamentos de Bolivia, así como Santa Cruz, Cochabamba, Tarija y Pando reciben mayor población de migrantes; “Villa Victoria” es uno de los barrios periurbanos de la ciudad de Cochabamba que puede ser una muestra de otros barrios en los distintos departamentos. Las características socioculturales y lingüísticas presenta muchas similitudes con relación a los contextos rurales; sobre todo en cuanto a las viviendas y el uso de la lengua originaria en el hogar. Los habitantes son migrantes de diferentes provincias del departamento; así mismo, de diferentes departamentos, como ser Potosí, La Paz y Oruro.

En este contexto, se presenta una dinámica de contacto de lenguas y culturas que resulta en bilingüismo de los más diversos tipos y grados, muy lejos de un bilingüismo coordinado, como se presentó en el marco teórico:

En una dinámica de contacto de lenguas y culturas en áreas urbanas se puede suponer que se propiciará un reconocimiento y aceptación de la diversidad lingüística sin que los individuos se vuelvan competentes en las lenguas en cuestión. La convivencia social de diversas lenguas no deriva necesariamente en individuos bilingües, pero de hecho genera algo que podríamos llamar “interlingüismo” y que permite, justamente, la pervivencia de las lenguas en un contexto de permanente comunicación y negociación social entre grupos e individuos que afirman su cultura. (Sichra 2004: 7)

El bilingüismo y la interculturalidad se complementan porque la lengua es parte de la cultura. En esta dinámica se encuentra la interrelación de quechuas, aimaras y mestizos en un contexto urbano. Sin embargo, las migraciones hacia la ciudad de Cochabamba y la presencia del quechua no son recientes. A partir de la reforma agraria, la lengua castellana llegó hacia las áreas rurales, así como las lenguas indígenas llegaron a la ciudad. En este cometido, las instituciones, mercados agrícolas, medios de comunicación masiva desempeñaron un rol importante.

Cochabamba se ha mantenido como una ciudad en gran parte bilingüe. La zona de la feria y los barrios periféricos, que acogen a la población que viene huyendo del campo, se encuentran extraordinariamente marcados por la cultura y lengua quechuas. (Sichra 2003: 93)

De esa manera Cochabamba se fue manteniendo siempre bilingüe, tanto en el centro de la ciudad como en los barrios periféricos. Asimismo, la ciudad se caracteriza precisamente por el uso del quechua, como ocurre en zonas rurales del departamento de Cochabamba. Uno de los factores que cobra importancia en el mantenimiento de la lengua quechua es precisamente la agricultura que mantiene la relación de los ciudadanos con los campesinos, manteniendo de esta manera también la presencia de la lengua y cultura quechua en la ciudad.

Como dice en su tesis Julca (2000), los contextos no son estáticos, sino que son cambiantes. Es decir que no hay contextos que se mantengan con características

estables, sino que son dinámicas. Como en este caso, la gente cambia de lugar y lleva consigo la lengua y la cultura, dinamizando de esa manera los contextos.

Villa Victoria es un contexto bilingüe; don los niños llegaron monolingües en lengua quechua y aprendieron el castellano, porque las familias cuentan con radio, televisión y los hermanos mayores que traen el castellano al hogar. En cambio el quechua se mantiene a través de la comunicación con la madre, padre, abuelos; sin embargo, con el paso del tiempo, el uso del quechua tiende a disminuir, por el uso del castellano en espacios diferentes al hogar.

Al respecto, según Barnach-Calbó (1997), el bilingüismo social va paralelo al bilingüismo individual, porque el bilingüismo social depende del bilingüismo individual. Sin embargo, el mantenimiento del bilingüismo social está determinado por el compromiso social, el que puede asegurarse por los menos durante tres generaciones, por cuanto se construye un compromiso social en cuanto al uso de lenguas.

En cambio el bilingüismo individual está expuesto a cambios más frecuentes que dependen de las relaciones que pueda tener una persona. Es más inestable el mantenimiento del bilingüismo individual, no se puede asegurar el mantenimiento de generación en generación, ello depende de muchos otros factores. No se puede asegurar la construcción de un compromiso social en el individuo, por ello tampoco se asegura el que vaya transmitiendo la lengua a las futuras generaciones.

Desde esta perspectiva, los niños se vuelven bilingües por ser parte de un contexto bilingüe o multilingüe, pero la escuela no contribuye a mantener dicho bilingüismo. Los niños muy rápidamente aprenden una segunda lengua, caracterizándoles un bilingüismo sustractivo. Considerando que un individuo es bilingüe por la competencia que tiene en dos lenguas, se puede ver que no todos los individuos tienen las mismas competencias en la primera y la segunda lengua; sino que las competencias en cada lengua son diferentes. Estas competencias en una determinada lengua, o en ambas lenguas pueden ser: de entender, hablar, leer o escribir. Por lo cual es necesario distinguir los tipos de bilingüismo.

Sólo puede hablarse de un *bilingüismo coordinado* (o pleno), cuando las dos lenguas se manejan con igual excelencia. Pero lo más común es un *bilingüismo subordinado*, o desigual y asimétrico, en que las estructuras subyacentes de la L1 siguen influyendo en mayor o menor grado al utilizar una L2 (o L3, etc.) adquirida con diferencias. Existe incluso el llamado *bilingüismo pasivo*, que consiste en la capacidad de comprender la L2 pero no de expresarse en ella; y éste puede ser auditivo o leído. (Albó 2000: 66)

Los cuatro estudiantes tienen como lengua materna el quechua, pero también los cuatro aprendieron el castellano. No podemos decir que éstos niños tienen el mismo dominio en ambas lenguas; asimismo, en las familias tenemos que los padres son

bilingües, ya que trabajan con distintas personas (carretilleros y chofer), por lo que aprendieron el castellano, pero el mayor dominio oral y auditivo, aunque no de escritura y lectura, es en quechua. Las madres de los niños hablan el quechua, pero tres de las señoras entienden el castellano, pero no hablan; se puede decir que estás tres señoras son bilingües pasivos.

Al utilizar el quechua solo para aclarar algunos aspectos puede constituirse solo en un puente hacia la adquisición de la segunda lengua, que es el castellano; ya que a mayor uso del castellano, habrá menor necesidad de utilizar la lengua quechua.

También, las madres de familia consideran importantes las dos lenguas, quechua y castellano y esperan que en la escuela sus hijos desarrollen las dos lenguas; de lo contrario, dicen que no hubiera entendimiento con la familia. Es decir, que si no se desarrolla el quechua no habría una comunicación fluida en la familia, por cuanto es la lengua que generalmente se utiliza en el contexto familiar.

Los casos estudiados es un ejemplo donde se presenta un escenarios que necesita atención de las demandas, como son los contextos urbanos, donde se sitúan migrantes indígenas, hablantes de lenguas originarias, donde muchos niños son bilingües con predominio de una lengua originaria o monolingües en una lengua indígena. Estos niños llegan a la escuela con competencias desarrolladas en lengua indígena. Para esta situación, es necesario considerar o proponer programas que respondan a dichas demandas; en este caso, a partir de la escuela, aún cuando en las áreas rurales se ofrece una Educación Intercultural Bilingüe, que no se considera en los barrios urbanos o periurbanos de la ciudad. Esta situación se relaciona con lo siguiente:

No se crea que estamos únicamente ante una dicotomía rural-urbana, pues en las dos últimas décadas la presencia indígena se hace cada vez más visible en varias ciudades como México, Lima, Santiago de Chile y Quito e incluso Buenos Aires. Tales ciudades albergan números crecientes de indígenas que a menudo llevan consigo sus lenguas y culturas y las reproducen en el espacio urbano.... La presencia indígena en zonas urbanas no sólo contribuye a la modificación del escenario y del imaginario, clásicos de las ciudades, sino trae consigo desafíos inesperados para los sistemas educativos en la misma sede del poder central. (López y Küper 1999: 49)

De la misma forma ocurre en varias ciudades de Bolivia, donde existen centros urbanos con grandes poblaciones de migrantes que traen consigo lenguas y culturas que requieren ser considerados en la escuela. En el contexto boliviano contamos con la Ley de la Reforma Educativa que es una herramienta para la situación discutida, ya que considera al país como multilingüe y pluricultural. A partir de ella, se puede trabajar con la modalidad bilingüe, con la justificación de que existen contextos

bilingües en los centros urbanos y que no están atendidos de acuerdo a sus necesidades básicas de aprendizaje, principalmente en la educación primaria.

En las escuelas de áreas urbanas, nadie se preocupa de la presencia de lenguas indígenas en los estudiantes; por lo que la educación es en castellano para todos. De esa manera, los profesores no hacen un diagnóstico con referencia al uso o dominio de lenguas. Es así que una profesora no sabe si un alumno ingresó al aula hablando castellano, quechua o ambas lenguas.

Como normalmente la educación en áreas urbanas es en castellano, muchos profesores no consideran la lengua materna de los estudiantes. Tampoco los padres de familia hacen explícitas sus demandas. Además, para muchos padres de familia, lo más importante de la escuela es la adquisición de la lengua castellana, la lectura y la escritura. Además, ellos consideran que el aprendizaje del castellano no impide el desarrollo del quechua, ya que se mantiene en el hogar. Asimismo, se pudo ver que, en los casos estudiados, sobre todo una niña del nivel primario y el niño del nivel inicial no demostraron muchas dificultades en el aprendizaje de la segunda lengua.

5.2. Aspecto familiar del bilingüismo

Las familias de los cuatro niños provienen de provincias; una familia es de una provincia de Cochabamba y tres familias son de provincias del departamento de Potosí. Asimismo, las cuatro familias son quechua hablantes, las madres de los niños sólo hablan quechua; tres de las 4 madres entienden castellano. Los padres hablan y quechua; entienden y hablan un poco del castellano.

Con respecto a la ocupación de los padres de familia: dos padres trabajan de carretilleros en la cancha; un padre es taxista y un padre trabaja en PLANE y también de cargador en la cancha. En cuanto a la ocupación de las madres: dos madres son amas de casa y dos madres trabajan en PLANE. Por consiguiente, en el día los padres no se encuentran en sus domicilios, sólo las madres que son amas de casa, y las que trabajan llegan a su casa a las tres de la tarde.

Los cuatro niños tienen como lengua materna el quechua. La procedencia de los niños es de contextos rurales que migraron hacia un contexto urbano, sus familias se pueden clasificar de acuerdo a las características lingüísticas que presentan. Podemos relacionar con los resultados de la tesis de Lauracio (2001) donde las familias se clasifican de acuerdo a ciertas características lingüísticas en tres tipos. Una familia con madre hablante monolingüe aimara, familias con padres hablantes bilingües aimara – castellano, y otra familia con madre hablante monolingüe castellano.

En el caso de los tres tipos de familia, el autor indica que si bien hay familias bilingües o monolingües en lengua indígena o en castellano, los hijos hablan el castellano y una lengua indígena por tener en la familia a sus abuelas y/o abuelos que sí hablan el aimara, en este caso. Es así que los niños se hacen bilingües y también son parte importante en el mantenimiento de la lengua indígena en el contexto.

En este caso de los cuatro niños estudiados, encontramos dos tipos de familias: un tipo de familia donde el padre es bilingüe en quechua - castellano y la madre habla quechua y entiende castellano, pero no habla (familia de Silvia, Moisés y Roberta). Otro tipo de familia donde el padre es bilingüe en quechua - castellano y la madre es monolingüe en quechua, no entiende el castellano (familia de Herminia).

En estas familias, los hijos usan las lenguas dependiendo de los interlocutores: Por ejemplo, Silvia, cuando juega en la casa o cerca de ella, utiliza la lengua quechua sólo para comunicarse con su familia y cuando se comunica con otros niños lo hace en castellano; es decir que se ve un poco obligada a utilizar la lengua castellana y de ese modo utiliza una lengua para hablar con ciertas personas y la otra para hablar en la familia.

De acuerdo al esquema heurístico de Hymes SPEAKING (Fishman 1995: 76), podemos situar en la categoría de los participantes o personal, ya que se refiere a los hablantes, oyentes y/o auditorio. En este caso, la niña hace uso de las lenguas de acuerdo a los participantes; si los participantes son de la familia, ella usa el quechua, pero si los participantes no son de la familia, ella automáticamente hace uso de la lengua castellana. Esta misma situación ocurre con Moisés y Herminia. En cambio con Roberta no se pudo evidenciar esta situación, por cuanto la niña conversa en el hogar sólo en lengua quechua.

Si bien los cuatro niños usan tanto la lengua quechua como el castellano, estos niños están en proceso de aprendizaje del castellano, que llega a ser su segunda lengua. En este caso, los niños aprenden de los medios de comunicación con que cuentan en su hogar, los hermanos mayores que asisiten a la escuela y finalmente de los amigos.

Larsen-Freeman y Long (1994) consideran que los factores socio-psicológicos intervienen o afectan en la adquisición de una segunda lengua, como ser la motivación y la actitud. La motivación puede favorecer a la adquisición de la segunda lengua, pero también puede ser una consecuencia de ello. Aquellos que logran buenos resultados encuentran una motivación.

En relación a la motivación también está la actitud que puede ser positiva o negativa, entre los que aprenden la lengua y las que lausan; de los padres hacia sus hijos,

actitudes entre compañeros, actitud que adoptan en el contexto de aprendizaje, los profesores hacia los estudiantes y el grupo étnico hacia los que no son miembros del mismo. La personalidad es otro factor que también interviene en este proceso, ya que depende también de la autoestima, extroversión, la ansiedad, los riesgos, la sensibilidad al rechazo, la empatía, la inhibición y la tolerancia a la ambigüedad (ibid).

En este sentido, podemos ver que Roberta es una niña que no demuestra una motivación hacia el castellano, presenta una postura pasiva; además, es una niña tranquila, ella no es extrovertida como su compañera y amiga de grupo (Herminia). La niña demuestra sensibilidad o rechazo, ya que puede ser que no participe de la clase por no poder usar adecuadamente la lengua castellana o debido al temor de hacer el ridículo ante sus compañeros o la profesora por el mal uso o la mezcla de lenguas. Son factores que pueden influir en el uso o no uso de las lenguas, así como el uso de una de ellas en detrimento de la otra. Por ejemplo, en el aula no juega con sus compañeras, en cambio su amiga juega, discute, reclama, etc.

La interacción a través del juego también puede ser una forma de cómo las personas y los contextos se hacen bilingües por distintos factores que pueden ser sociales, económicos, educativos u otros. En este caso, también encontramos una estrecha relación entre factores que intervienen en contextos bilingües y factores en individuos bilingües. Al respecto, Larsen-Freeman y Long (1994) dicen que no es importante sólo cómo adquieren la segunda lengua sino también por qué se adquiere o se aprende la segunda lengua, en los que intervienen varios factores como la edad, aptitud lingüística, los factores socio-psicológicos, la personalidad, el estilo cognitivo, la especialización de los hemisferios y las estrategias de aprendizaje entre otras. Como en este caso específico, puede ser el juego uno de los factores que invita a adquirir una segunda lengua. Los tres niños se comunican en lengua quechua durante el juego, cuando la actividad es entre familiares; pero cuando el juego es con otros niños o amigos, ya la comunicación es en castellano. Pero Roberta, siempre se comunica en lengua quechua, cuando juega tanto con sus hermanos como con su vecina.

Asimismo, en la familia la comunicación casi siempre es en quechua, con los hermanos, padre y madre. De esa manera, se puede ver que los niños mantienen su lengua materna. Los elementos que contribuyen al mantenimiento de la lengua pueden ser el que la madre no hable castellano y los hermanos menores que aún no ingresaron a la escuela no hablen castellano.

Sin embargo, fuera del hogar los niños ya empezaron a utilizar la lengua castellana, como un inicio a la sustitución de una lengua o de una variedad. Esto no se da de la

noche a la mañana; sino que perviven ambas lenguas o variedades por un determinado tiempo y gradualmente una de las lenguas o variedades es la que más se usa.

En muchas comunidades minoritarias, la lengua étnica ha tenido una posición sólida en ámbitos informales, sobre todo en las interacciones familiares. Sin embargo, la lengua mayoritaria suele introducirse provocando fenómenos de variación lingüística. (Appel y Muysken 1996:63)

Cuando la lengua indígena se usa en menos ámbitos, su valor decrece. Esto a su vez, disminuirá la motivación de los individuos más jóvenes para aprenderla y usarla. Mientras los hijos más pequeños de la familia aún usan la lengua quechua en el hogar, según van creciendo y en sus interrelaciones, también la lengua originaria va reduciendo sus espacios de uso y el castellano va ocupando cada vez mayores espacios de uso.

Sin embargo, los padres de familia quieren que sus hijos aprendan el castellano, pero no en desmedro del quechua. Lo que realmente piden es desarrollar las dos lenguas. Estas demandas pueden ser argumentadas con los resultados de la investigación, con referencia a Roberta, ya que la niña no hablaba quechua ni castellano en la escuela.

Pero no diríamos lo mismo de Herminia y Moisés, ya que estos niños no tuvieron muchas dificultades en aprender el castellano y desarrollar las competencias escolares. Herminia aprendió a leer y escribir en castellano con interferencias del quechua; Moisés hacía rápidamente las tareas escolares que corresponden a la clase; ninguno de los dos niños demostraron grandes dificultades en el aula; ellos se mostraron como alumnos regulares en su respectivo curso (Moisés en el nivel inicial y Herminia en el nivel primario). Aunque la profesora del nivel primario identifica a Herminia como uno de los niños problema, apartándola en un grupo.

En el caso de Silvia, estaría como intermedio entre los dos anteriores, por cuanto la niña se pudo adaptar a la escuela, tiene bastantes amigas y de alguna manera cumple con las tareas; sin embargo, utiliza el quechua con sus amigas de grupo. Por ejemplo, esta niña no dejó de hablar el quechua, pero también habla castellano.

Esto guarda bastante relación con las estrategias que Walqui y Galdames denominan “andamiajes”, que además consideran los aportes de Lev Vigotsky en cuanto a los niveles del desarrollo del conocimiento: la zona de autorregulación y la zona de desarrollo próximo. En el primer nivel, el niño soluciona sus problemas de manera independiente. En el segundo nivel, el niño construye sus conocimientos a través de la interacción con otros, que pueden ser personas mayores o niños.

Podemos ver que en el primer nivel, zona de autorregulación, está Roberta, que soluciona sus problemas de manera independiente; ella busca ayuda sin interactuar con sus compañeros de grupo ni la profesora le brinda ayuda. En el segundo nivel estarían Herminia, Moisés y Silvia, ya que ellos buscan ayuda de parte de la profesora o sus compañeros de grupo, a través de interacciones, construyen sus conocimientos buscando ayuda en los demás niños o la profesora.

En este proceso, la no consideración de la lengua materna originaria en la escuela no es un obstáculo para todos, ya que muchos niños de lengua materna originaria, sobreviven en la escuela; el desarrollo de competencias no puede ser igual que en los niños de habla castellana. Si bien dijimos que en la escuela aprendieron el castellano, también es menester considerar los medios masivos de comunicación que en la mayoría de las familias ingestan presentes, como ser la radio y la televisión.

Entonces, no podemos decir que la escuela es la única instancia donde los niños se educan o adquieren la lengua castellana. Son muchos los elementos que contribuyen a este proceso. Por ejemplo, la socialización que tienen los niños está relacionada con la ubicación de sus domicilios; Silvia y Moisés tienen su casa al centro del barrio, en un lugar poblado; en cambio, Herminia y Roberta viven en un lugar alejado del centro, con domicilios dispersos. Esto implica que los niños que no tienen vecinos tienen menos posibilidades de socializarse con otros niños o personas que amplía sus interacciones; en cambio, los niños que viven en lugares poblados tienen más oportunidades de socializarse con diferentes niños de los que aprenden la lengua, formas de vida, juegos, etc. Así podemos encontrar muchos más elementos que ayuden a determinar los factores que influyen en este proceso, como los medios masivos de comunicación (radio y televisión).

5.3. Aspecto educativo del bilingüismo

Recordemos que en “Villa Victoria” existe una sola Unidad Educativa, es fiscal y pertenece al área urbana de la ciudad. Esta escuela lleva el nombre de “Teresa Hinojosa”, la institución cuenta con docentes que tienen ítem del Ministerio de Educación, y docentes que no cuentan con ítem, los cuales son costeados por los padres de familia. La Unidad Educativa cuenta con el nivel inicial hasta séptimo del nivel primario. Los cuatro niños que fueron investigados pertenecen dos al nivel inicial y dos al primer año del nivel primario.

Esta escuela funciona con la modalidad de lengua monolingüe. Por consiguiente, en la escuela, no se planifica para desarrollar una educación tomando en cuenta el dominio de lenguas de los estudiantes. Muchos niños no son castellano hablantes, tienen como

lengua materna el quechua o aimara, que predomina en la zona. Precisamente, los cuatro niños investigados son niños bilingües, con predominio del quechua que es su lengua materna. Asimismo, la Ley de la Reforma Educativa, en las dos modalidades de lengua indica que se debe considerar la lengua castellana y la lengua indígena. Pero la realidad no es así.

Parece natural que los niños de comunidades bilingües tengan la oportunidad de educarse en dos lenguas: la lengua familiar y la lengua de otros grupos de la comunidad. Pero la realidad es muy diferente. En casi todas las comunidades bilingües las dos (o más) lenguas tienen distinto estatus. Muy cerca de las lenguas mayoritarias, que tienen prestigio y connotaciones socioeconómicas positivas, están las lenguas minoritarias, que suelen estar asociadas a un estatus socioeconómico bajo y a la falta de éxito educativo. Son lenguas en mayor o menor medida estigmatizadas y no se consideran vehículos adecuados para la comunicación en las escuelas y para la enseñanza de asignaturas concretas. (Appel y Muysken 1996: 89)

Como en este caso, el barrio es una comunidad, donde está ubicada la escuela, en la que la lengua predominante se utiliza como medio de instrucción, ello hace que los niños que tienen una lengua materna originaria, se mimeticen entre los que son de habla castellana por no sufrir discriminaciones frente a la lengua de prestigio, sobre todo en la escuela. En realidad, la escuela no reconoce a la lengua originaria o minoritaria como instrumento de comunicación que ayude en los procesos aprendizaje y enseñanza.

Al respecto, López (2002) sugiere, en la planificación de los diseños curriculares para contextos bilingües, considerar las demandas y expectativas de los indígenas; los ámbitos de uso y las funciones de las lenguas; las restricciones de uso y de enseñanza de las lenguas; y el prestigio que pueda tener cada una de las lenguas que motivan para su elección; los escenarios pueden ser rural o urbano, urbano o peri urbano, comunidad o población, etc.

La no consideración de lenguas en contextos bilingües trae dificultades para los niños en la escuela; además, es una forma de sustitución lingüística. El hecho de usar la lengua originaria en el hogar y el castellano en la escuela puede ser un avance o inicio hacia la sustitución de la lengua indígena a cambio del castellano. Esta distribución del uso de lenguas no se da de manera equilibrada, sino que una lengua se usa más que la otra, en este caso el castellano, y ello hace que una de las lenguas vaya buscando más espacios de uso, en desmedro de la otra lengua. Así como dicen los autores:

De hecho, la sustitución lingüística es la redistribución de variedades lingüísticas en determinados ámbitos. Si la sustitución se ejerce a favor de la lengua mayoritaria, esta lengua parece ir conquistando ámbito tras ámbito por medio del estado intermedio de uso bilingüe. Cuando la lengua minoritaria se usa en menos ámbitos, su valor decrece. Esto, a su vez, disminuirá la motivación de los individuos más jóvenes para aprenderla y usarla. (Appel y Muysken 1996:63)

Como dice el autor, también depende de las generaciones ya que los jóvenes son los que más están dispuestos o expuestos a cambios; aunque este proceso que se da por generaciones puede ser un proceso lento o rápido, eso dependerá de muchos factores. En el caso de migrantes, puede ser más rápido, porque se ven obligados a utilizar la lengua del nuevo contexto del cual son parte; relegando, de esa manera, su primera lengua a contextos familiares o el hogar.

Se podría encontrar una relación en el sentido en que el quechua sería la lengua minoritaria que funciona en la familia y el hogar; el castellano la lengua mayoritaria que se usa en la escuela y otros espacios diferentes al hogar. Es así que los niños ingresan a la escuela con competencias desarrolladas en lengua quechua y que en la escuela utilizan la lengua castellana. A partir de ello, los niños empiezan a socializarse más con niños o personas que no son parte de la familia y por lo tanto el castellano es la lengua de interacción con personas que no son parte de su familia; aumentando de esta manera el uso del castellano.

Se tiene evidencias de que en el contexto se usa el castellano, quechua y aimara. Por ejemplo, en una ocasión, preguntamos a los niños del primer año del nivel primario que si hablaban quechua, los niños dijeron que no; varios niños dijeron que hablan inglés. Sin embargo, cuando se dijo que sólo se graba en quechua, casi todos los niños del curso querían hablar en quechua para ser grabados y luego oír la grabación.

Entonces, esa es una prueba de que los niños hablan quechua; de la forma como hablan, conociendo el contexto y la procedencia de los habitantes, puedo asegurar que el quechua es la lengua materna de muchos niños que están en la escuela; como los cuatro casos estudiados.

En la escuela casi no se usa la lengua quechua; en el nivel inicial la profesora usa alguna vez el quechua; pero una niña usa bastante el quechua para comunicarse con sus compañeras de grupo. Sin embargo, en el nivel primario ya no se escucha para nada en el aula la lengua quechua.

El hecho de no tomar en cuenta la lengua materna de los niños en la escuela hace que algunos niños que no tienen la facilidad de expresarse en castellano demuestren actitudes como la timidez, vergüenza y finalmente el silencio, que perjudican en el desarrollo de competencias que deberían desarrollar en la escuela. Al respecto, Gleich (1987) dice que el uso de la lengua materna en la escuela puede cambiar o eliminar esas actitudes.

Podemos ver entonces que Roberta es una de las niñas que en la escuela deja de hablar, pero que en el hogar la situación cambia, porque la lengua también es otra. En

cambio Silvia, Moisés y Herminia al inicio de clases no hablaban mucho, pero rápidamente aprendieron el castellano y tienen una comunicación en el aula; aunque Silvia sigue hablando quechua en el aula, además del castellano. En este caso, los niños tienen el contexto para aprender la lengua, donde la comunicación generalmente se da en lengua castellana, así como los medios de comunicación; en realidad son situaciones reales de uso que se presenta para el aprendizaje de una segunda lengua.

Por lo que podemos ver, en el hogar y con la familia los niños utilizan más el quechua. Sin embargo, en la escuela, la educación es en castellano; la profesora del nivel inicial muy poco habla o da las instrucciones en lengua quechua y la profesora del nivel primario no utiliza el quechua en el aula. Los niños acuden bastante a la profesora y amigos para pedir apoyo, aclaraciones de dudas, ayuda en la realización de sus trabajos o tareas. La niña que casi no habla en el aula espera que sus compañeras o la profesora le brinden apoyo, de manera voluntaria.

El tolerar o considerar la lengua materna en el primer año de escolarización o los primeros meses en la escuela es similar a la educación bilingüe con el modelo de transición, ya que la finalidad es la misma: dejar la lengua materna para aprender una segunda lengua. Con la diferencia de que en esta situación, no se planifica para trabajar con este modelo, la planificación es sólo en lengua castellana; pero se hace uso del quechua cuando ayuda a la comprensión o aprendizaje del castellano. El modelo dice:

(...) generalmente denominado modelo de *transición o asimilacionista*. La lengua minoritaria se usa sobre todo en los primeros cursos, dado que su función primordial es la de servir de vínculo entre la casa y la escuela. De hecho, el uso de la lengua minoritaria en la escuela se debe sólo al intento de facilitarle al niño la adaptación a las demandas educativas existentes. (Appel y Muysken 1996: 97)

En este modelo de transición, la lengua materna simplemente es como una escalera que ayuda a los niños de lengua minoritaria a adquirir o desarrollar la segunda lengua o la lengua mayoritaria. Así mismo, este modelo lleva a la pérdida de la lengua materna (bilingüismo sustractivo), imponiéndose la segunda lengua que es la mayoritaria. Así mismo, se enmarca en el modelo de sumersión:

En los programas de sumersión, la segunda lengua va minando gradualmente el dominio de la primera. Es lo que se ha llamado "bilingüismo sustractivo o destructivo" y es un bilingüismo incompleto. De fragmentario e incompleto en las dos lenguas lo han calificado, en efecto, muchos investigadores, particularmente en Escandinavia, que se llaman a los que lo muestran "semilingües" o "doblemente semilingües". Sin embargo no está claro quién puede ser tachado de "semilingüe", tampoco lo está cuando alguien es un hablante bilingüe ideal. (Romaine 1996: 249 - 255)

Los programas de sumersión son un modelo asimilacionista de bilingüismo transitorio, es decir, es un proceso por el cual el aprendizaje de una segunda lengua conlleva a la

pérdida progresiva de la lengua materna. A medida que se logra un mejor uso de la segunda lengua, se va disminuyendo el uso de la primera lengua relegándola a las funciones menos importantes. Además, no existen espacios para poder desarrollar la lengua materna en este contexto, la lengua de predominio, en este caso, es la segunda lengua.

Así los niños se ven obligados a utilizar una lengua que no es usada en su cotidianidad familiar y como ayuda usan su lengua materna solo en los primeros meses de la escolaridad. En estos modelos de educación, los niños primero tienen que enfrentarse a aprender una nueva lengua y paralelamente aprender nuevos contenidos. Sin embargo, en en los casos estudiados, los niños no reciben ningún apoyo de parte de los profesores; ya que se ve la discriminación en aula, desde la organización que ubica a los niños del campo al fondo del aula, donde menos circula la profesora y por ende los niños de ese grupo reciben menos apoyo, en comparación de los niños que se ubican cerca de la pizarra y el escritorio de la profesora. Sin embargo, algunos niños, como Herminia y Moisés, se dan modos de aprender la lengua y los contenidos que corresponde a la gestión escolar.

Además, muchos padres de familia envían a sus hijos a la escuela precisamente a que aprendan el castellano, pero no a cambio del quechua. La opinión es que aprendan el castellano en la escuela y ellos van alimentando el quechua en el hogar; ellos sólo quieren que sus hijos no se queden monolingües en quechua como sus padres. Ya que por ello sufrieron muchas discriminaciones en todo el desarrollo de su vida; como el trabajo, el comercio, etc., no desean que sus hijos pasen por esas situaciones.

Sin embargo, todo aprendizaje se basa en los saberes ya adquiridos, algo propio que ya se conoce, la comunicación oral que practican en la familia y su entorno familiar o laboral con los que comparte. “Y si el niño llega a la escuela hablando una lengua, lo normal y lo eficaz es que la escuela, para comunicarse con el niño y para enseñarle, utilice, al menos en la primera etapa, esta lengua y no otra” (Siguán y Mackey 1986:104).

Lo más importante es que los niños sigan desarrollando su primera lengua para poder llegar con facilidad a la escritura de la misma, ya que la palabra escrita requiere de mucha atención, siendo que el paso de la oralidad a la escritura debe tener una estrecha relación entre la escuela, el hogar y la comunidad. El buen manejo de la primera lengua es uno de los mejores instrumentos para crear en los estudiantes una escritura lógica y una aptitud expresiva.

5.4. Desempeño docente

En este proceso, lo que en realidad llama la atención es que una profesora egresada de un Instituto Normal Superior de Educación Intercultural Bilingüe no demuestre una actitud de atención a las características de los estudiantes que tiene en el aula; además, teniendo experiencia en ello. Es evidente que se dejó aborver por la tradición pedagógica. Razón por la que no se notaba la consideración de la lengua en las actividades, más al contrario, se notaba una improvisación de actividades.

Cuando se planifica se consideran varios aspectos, dependiendo de los propósitos que se tiene en el desarrollo de los niños. Por ejemplo, en la tesis de Lauracio (2006) en el nivel inicial, en varios acápite del capítulo de resultados se observa que los niños y niñas realizan actividades propias de su contexto, para lo cual utilizan materiales del aula que se asemejan a los materiales que utilizan en el hogar o su comunidad. Así mismo, hay juegos en los que participan solo niños, como “estoy construyendo mi casa”; hay otros juegos en los que participan solo niñas, como “estoy cocinando” y otros juegos donde participan niñas y niños, como “pastando: mira mi oveja”.

En estas actividades, los niños utilizan tanto la lengua originaria como el castellano, como dice Norma “Se observó que las respuestas de los niños se dan siempre de acuerdo al material que utilizan y la lengua que mejor manejan” (Lauracio 2006: 125). Los niños responden a las preguntas de la profesora o conversan entre ellas, no necesariamente de acuerdo a las preguntas, sino de acuerdo a los materiales que utilizan en la clase. Cuando algunos materiales son más de su contexto o familiares, del hogar; en esos casos es donde más utilizan la lengua aimara.

Sin embargo, en el nivel inicial, a consecuencia de la improvisación, en muchos casos los niños se aburrían de las actividades y no realizaban los trabajos propuestos por la profesora; en muchos casos, las hojas de papel que la profesora repartía para que dibujen terminaban botadas en el suelo o convertidas en aviones, con los que se ponían a jugar.

La escuela sólo responde al sistema y no a las necesidades de los niños, porque en el área urbana no se trabaja con la modalidad de educación bilingüe. Sin embargo, no responde a la propuesta de la Reforma Educativa en cuanto al nivel inicial y primario, que dice que es como un puente entre la familia y la escuela; donde los niños y niñas traen un cúmulo de experiencias, conocimientos, destrezas y habilidades; por lo que el trabajo en los niveles inicial y primario, se deben abordar partiendo de la oralidad de los niños, de su cultura, de la satisfacción de necesidades básicas y de la lengua de uso predominante (UNICOM 1995).

De esa manera, la profesora no demuestra la especialidad de su profesión y experiencia en este ámbito. Es necesario también observar la formación en los Institutos Normales Superiores, algunos son de Educación Intercultural Bilingüe y otros no. De repente, no es necesaria esa diferencia; sino todos los Institutos Superiores deberían formar tanto para trabajar con la modalidad bilingüe y monolingüe tanto en el área rural como en el urbano.

Asimismo, las opiniones de los padres de familia con referencia al uso de lenguas en la escuela son versiones que corroboran que en el aula no se trabaja con la lengua quechua. En este caso, los profesores trabajan con la modalidad monolingüe.

Los profesores tienen la libertad de planificar sus clases; en todo caso, depende de la actitud e interés que tienen de trabajar, de acuerdo a las necesidades y características de sus estudiantes. En realidad, más que un director de Unidad Educativa o Directores Distritales, son los profesores quienes tienen más libertad de planificar sus clases. El mismo currículo de la Reforma Educativa Boliviana es flexible y abierto, entre otras características; elemento que favorece para poder dar atención adecuada a los niños. En todo caso, depende de la actitud que toma el profesor frente a las lenguas presentes en el contexto y sobre todo en el aula.

En consecuencia, el utilizar una lengua indígena o el castellano no sólo depende del profesor, también de las políticas educativas, ya que en las ciudades no se trabaja con la modalidad bilingüe; aunque es el profesor el que planifica las clases y podría considerar de alguna manera la lengua materna de los niños. Así como dice Hernán Lauracio (2001) en la investigación del aimara y castellano en el wawa uta,

...nos atreveríamos a decir que en las situaciones pedagógicas del *wawa uta*, el principal factor predisponente para el uso del aimara es el comportamiento de quien dirige el desarrollo de las actividades. Identificamos que en uno de los espacios se impone el uso de la lengua oficial y la lengua originaria es aminorada. (op. cit.: 106)

Así como en el caso de los cuatro niños que ingresaron a la escuela con el desarrollo de una lengua indígena (quechua) y que en la escuela dejaron de usar; ya sea porque las profesoras determinaron o porque la escuela misma no fomenta el uso de la lengua originaria; pero de todos modos el quechua también es aminorado como en la experiencia de los wawa uta.

Después de varios meses de conocimiento de la comunidad, escuela y sobre todo los cuatro niños y sus familias, tengo la sensación de que los profesores más se preocupan de cumplir con lo que el director les va exigiendo, por ejemplo, los planes y programas, control de asistencia, los registros de evaluación, informes de desempeño de los niños, estadísticas de asistencia, informes de distribución de desayuno escolar,

preparación de actos cívicos, etc. No se percibe la preocupación por el desempeño de los niños. Los profesores tratan de cumplir lo que lo que el sistema educativo les exige.

Durante los procesos de aprendizaje y enseñanza no se pudieron observar marcadas diferencias de género, por cuanto las dos profesoras organizaban los grupos de forma mixta, entre niños y niñas. Aunque en la mayoría de las veces quedaban sólo niñas en el grupo de Silvia (nivel inicial), en el nivel primario, al inicio de la gestión escolar habían también niños que luego se fueron cambiando de grupo y al final quedaron sólo cinco niñas.

Cuando las profesoras salían a la cancha deportiva, realizaban las mismas actividades físicas, tanto los niños como las niñas. Sin embargo en la familia de Roberta (niña del nivel primario), se vió que la madre admitía que el niño saliera a jugar a la calle, no así las niñas; esta información no fue investigada, por lo que no se sabe si las niñas no salían por gusto o por tenerlo prohibido.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA

6.1. Planteamiento del problema

De acuerdo a las conclusiones a las que se llegó con la investigación realizada, en lo social el contexto es bilingüe o multilingüe; en las familias hay más uso de la lengua quechua, aunque no todos los miembros de dichas familias son bilingües; la escuela no considera la realidad social y lingüística del contexto para dar atención adecuada; finalmente, los padres de familia demandan el desarrollo del quechua y castellano, aunque priorizan el desarrollo del castellano en la escuela, pero no en desmedro del quechua.

A raíz de estas conclusiones se presenta el siguiente problema:

Las características que presenta el barrio de “Villa Victoria” tiene muchas similitudes con un contexto rural, en cuanto al uso de la lengua materna, las viviendas y la crianza de animales. Los habitantes son migrantes de diferentes provincias del departamento, así mismo de diferentes departamentos, como de Potosí, La Paz y Oruro.

Es así que en “Villa Victoria” existe la presencia de varias culturas, por lo que hablan también lenguas indígenas, como quechua y aimara, además del castellano. Aunque la presencia de lenguas indígenas en barrios de la ciudad de Cochabamba no responde a las últimas migraciones, sino que siempre hubo la presencia, sobre todo, del quechua, obviamente además del castellano.

La escuela del barrio de “Villa Victoria” funciona con la modalidad de lengua monolingüe. Por consiguiente, no se planifica para desarrollar una educación tomando en cuenta el dominio de lenguas de los estudiantes, siendo que muchos niños no son castellano hablantes; sino que muchos tienen como lengua materna el quechua o aimara, lenguas que predominan en la zona. Así como los cuatro niños estudiados son de familias quechuas que vinieron de distintas provincias de Potosí y Cochabamba.

Los cuatro niños se comunican en quechua en el hogar, durante la realización de las diferentes actividades. De esta manera, los niños mantienen, en la familia, su lengua materna a través de interacciones durante los juegos y las interacciones con los componentes de su familia. Uno de los elementos que contribuye a este proceso puede ser que las madres no hablan castellano; porque en el hogar las interacciones verbales giran alrededor de que la madre organiza las actividades cotidianas en quechua.

Además, estos niños no hablaban el castellano antes de ingresar a la escuela. Sobre todo, las tres niñas (Herminia, Roberta y Silvia) no sabían nada de castellano antes de ingresar a la escuela y el niño (Moisés) entendía un poco de castellano.

De esta forma se considera los contextos urbanos como escenarios que necesitan atención, ya que son poblaciones donde se sitúan migrantes indígenas, hablantes de lenguas originarias, donde muchos niños son bilingües con predominio de una lengua originaria o monolingües en una lengua indígena, estos niños llegan a la escuela con competencias comunicativas desarrolladas en lengua indígena.

En este proceso educativo no se ve la predisposición de los profesores para poder brindar el apoyo necesario a los niños que ingresan a la escuela con dominio de una lengua indígena.

6.2 Objetivos

Objetivo general:

Propiciar el uso y desarrollo del quechua en los procesos educativos en ámbitos urbanos, a través de la reflexión y análisis acerca las lenguas indígenas.

Objetivos específicos:

- Crear espacios de reflexión sobre la importancia de las lenguas indígenas y su enseñanza en contextos urbanos de Cochabamba.
- Demandar la atención a las lenguas indígenas en los procesos educativos, en contextos urbanos.
- Divulgar investigaciones y experiencias sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas indígenas en educación, en contextos urbanos de Cochabamba.
- Demostrar a la comunidad educativa los materiales existentes en lenguas indígenas que son utilizados en la enseñanza del quechua como L1 y como L2.

6.3 Justificación

• Social

Hay presencia de lenguas y culturas indígenas en áreas urbanas de Bolivia; así como en la ciudad de Cochabamba, que a causa de la migración de la población rural hacia asentamientos urbanos hace que en Cercado, capital del departamento de Cochabamba, los hablantes de quechua y aimara superan la mitad de la población citadina; además existe aún un porcentaje de hablantes monolingües en lenguas indígenas.

En el plano comunicativo cotidiano, el uso de la lengua quechua tiende a disminuir; aunque, en este caso, llega a ser lengua del contexto y además necesario en muchos espacios de trabajo, como los mercados, los medios masivos de comunicación, los centros educativos, centros de salud, etc. Por lo que se convierte en una demanda e interés de la población en general.

En este contexto, la Constitución Política del Estado reconoce al país como multiétnico y pluricultural, estableciendo de esta manera que en Bolivia existen diferentes etnias y culturas; lo cual significa también que cada etnia y cultura tienen sus propias características como la lengua, costumbres, tradiciones, música, etc.

- **Educativa**

A partir de la Ley 1565 de la Reforma Educativa, la educación boliviana es intercultural y bilingüe, para todos los bolivianos; organizada en dos modalidades de lengua: “monolingüe, en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria; bilingüe, en lengua nacional originaria como primera lengua y en castellano como segunda lengua” (MEC y D 2002: 56).

Es así que a partir de 1994, en Bolivia se han generado profundas transformaciones en materia educativa; a nivel de estructura administrativa, el eje que sustenta la Reforma Educativa es la interculturalidad para que la diversidad social, cultural y lingüística sea reflejada en los planes y programas de enseñanza. Igualmente, otro eje que sustenta es la Participación Popular para que la heterogeneidad de necesidades básicas de aprendizaje sean atendidas sin discriminaciones.

A partir del Programa de la Reforma Educativa, los ejes de la educación boliviana son la interculturalidad y la participación popular. La primera exige un diseño curricular que reconozca y valore la diversidad social, cultural y lingüística del país; la educación busca ser democrática y equitativa. La segunda ofrece un espacio para vincular la educación con los procesos sociales vividos en las distintas comunidades; requiere de la participación directa y permanente de las comunidades en los planteamientos de demandas educativas y en los procesos de planificación, gestión y control social que se desarrollan en el marco del sistema educativo.

Así mismo, estos cambios se traducen en una atención a los niños, que llegan a la escuela con diferentes necesidades de aprendizaje; las que deben ser atendidas de acuerdo a las características sociales y lingüísticas que presenten. Ya que a partir de la Reforma Educativa la educación está centrada, directamente, en el estudiante.

Los niños no están vacíos de conocimiento. Tienen un idioma, una manera de ver y sentir las cosas, unas costumbres, habilidades, destrezas, sentimientos, un entorno cultural y una personalidad propias. Nada de esto puede estar al margen: es la base a partir de la cual y con la cual el niño aprende. La experiencia, los esquemas mentales y las representaciones del niño deben ser el centro de toda la actividad pedagógica. (Secretaría Nacional de Educación 1997:22)

En este caso, el niño debe ser el centro de los procesos de aprendizaje y enseñanza, ya que cabe recordar que no todos los niños tienen las mismas necesidades e inquietudes, menos aún características culturales y lingüísticas; las que deben ser atendidas en la escuela.

Para estos procesos, se tienen materiales que pueden ser de apoyo, tanto para el maestro como para los alumnos. Existen guías didácticas, guías auto instructivas en lengua quechua, aimara y guaraní; módulos de aprendizaje (por áreas de conocimiento); bibliotecas bilingües de aula; revistas, programas, documentos de trabajo, investigaciones y experiencias.

En zonas periurbanas de Cochabamba, muy pocos colegios fiscales y particularmente privados difunden las lenguas indígenas en sus centros educativos, tanto en el tercer ciclo del nivel primario (séptimo y octavo) como el nivel secundario; aunque ello se da por decisiones, casi a título personal de Directores y profesores.

Este proceso más depende de la actitud de los profesores frente a los niños quechua hablantes. La mayoría de los profesores, así como la población cochabambina, hablan la lengua quechua. Eso sería uno de los factores que posibilite la educación bilingüe. Este proceso mucho dependerá de la labor que desempeñen los profesores y las actitudes que demuestren frente a los niños quechua hablantes; u otros niños que hablan una lengua indígena en la escuela, urbana o peri urbana.

Así mismo, la Ley de la Reforma Educativa, investigaciones y experiencias demuestran las ventajas del bilingüismo; no solo para niños monolingües en lenguas indígenas, sino también para niños bilingües y monolingües en lengua castellana. Favoreciendo de esta manera al aprendizaje significativo de los estudiantes, sobre todo del nivel primario.

6.4 Procedimiento metodológico

Siempre se ha censurado el divorcio entre la escuela, la familia y la comunidad, los únicos conocimientos reconocidos como válidos fueron y aún son los generados a partir de la escuela; donde los responsables de definir el tipo de educación son las autoridades educativas y los profesores. Este trabajo es un intento de cambiar las formas de ver la escuela como centro único donde se generan determinaciones con

relación a los niños; es así que se pretende partir de la reflexión e inquietud de los padres de familia para luego llegar a la escuela con determinaciones del tipo de educación que necesitan para sus hijos.

El proceso metodológico para esta propuesta, más que capacitaciones, son reuniones de reflexión y aplicación de la Ley de la Reforma Educativa. Inicialmente con las organizaciones de padres de familia, vale decir Junta Escolar y OTB, y luego bajar a las bases; para así demandar atención y participar las reflexiones con el personal docente de la Unidad Educativa.

Este proceso se dividirá en tres fases:

- Fase de organización: sensibilización, acuerdos, demandas.
- Fase de ejecución: socialización de demandas, presentación de investigaciones, experiencias y materiales de trabajo con EIB; elaboración de programas y la puesta en marcha en sí.
- Fase de evaluación: diagnóstica, formativa y de producto.

6.5 Mecanismos de acción

La planificación es para realizar acciones concretas con la población en general, con promotores y especialistas de la actividad educativa, en este caso en educación intercultural bilingüe; para así lograr redes de apoyo con las organizaciones de padres de familia y escolares.

Para poder llevar adelante esta propuesta, es importante una organización que se inicie en la Junta Escolar, para luego llegar a la OTB, la población en general y finalmente a la escuela y/o los profesores.

No se pretende realizar reuniones separadas de las que la Junta Escolar o la OTB realiza; sino, más bien aprovechar esas reuniones para poder introducir los temas que implican el uso de lenguas en el contexto y la escuela. Además, los padres de familia asisten a las reuniones de manera obligatoria, ya que la inasistencia tiene una multa económica. Entonces, en este tipo de reuniones, donde están casi todos los padres de familia, se puede hablar, demandar y organizar una educación acorde a la realidad sociolingüística de los niños del barrio.

Los mecanismos de acción constarán de tres fases:

1ª Fase de organización:

En esta fase, es importante la participación de un entendido en educación intercultural bilingüe, que forme parte de todo el proceso que implica la propuesta. Además de las organizaciones como la Junta Escolar, la OTB de la zona y el personal docente de la Unidad Educativa.

- Primeramente se organizará una reunión de sensibilización entre el experto en educación intercultural bilingüe y la Junta Escolar. Luego se realizará otras reuniones con todos los padres de familia de la escuela para realizar juntos una reflexión acerca de la importancia del uso de lenguas en el contexto y en la escuela.
- A partir de las decisiones tomadas en la Junta Escolar y los padres de familia, se realizarán reuniones con la OTB para informar acerca de las inquietudes y determinaciones que se tomó en la Junta Escolar. Reunión que servirá de información para conocer inquietudes y demandas de los padres de familia con relación al uso de lenguas en el contexto y la escuela.
- Asimismo, se realizarán reuniones con todo el barrio, implicando a todos los vecinos; no solo a los padres de familia de la escuela del barrio, sino también a padres de familia que tienen sus hijos en otros colegios. Esto con el fin de dar a conocer algunas experiencias e investigaciones sobre la enseñanza y aprendizaje de las lenguas indígenas en áreas urbanas.
- A partir de las inquietudes y demandas rescatadas o determinadas en reuniones, se redactará las demandas más importantes que impliquen la participación de la escuela; para luego formar comisiones o reuniones que puedan dar a conocer dichos acuerdos y exigir la atención a sus demandas.
- Estas demandas que se presentarán en la escuela del barrio no solamente serán a nivel de la Junta Escolar, sino también de parte de la OTB, que tiene ingerencia en todo el barrio. De esa manera, las peticiones serán más determinantes, ya que las propuestas nacerán de los mismos pobladores del barrio donde está la escuela.

2ª Fase de Ejecución:

Así como en la anterior fase, es también importante la participación de un entendido en educación intercultural bilingüe, más la participación del personal docente, la Junta escolar y la OTB.

- A través del documento elaborado entre la Junta Escolar y la OTB, se dará a conocer las demandas de los padres de familia a los responsables de la escuela

(director y profesores). Además, se realizarán reuniones entre los padres de familia y el personal docente para sustentar dichas demandas y así llegar a acuerdos entre ambos sectores, en cuanto al uso de lenguas en el contexto y la escuela.

- Una vez consensuados los acuerdos entre el personal docente y junta escolar, se realizarán reuniones entre el experto en educación intercultural bilingüe, el personal docente y la junta escolar, para analizar las investigaciones y experiencias sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas indígenas en la educación formal y alternativa en contextos urbanos de Cochabamba.
- Asimismo realizar reuniones para considerar los materiales existentes en lenguas indígenas que son utilizados en la enseñanza del quechua, tanto como lengua materna y como segunda lengua. Para luego pedir a SEDUCA¹⁰ la donación de los materiales con que cuenta la institución, en cuanto a materiales en lengua quechua.
- Comprometer a los profesores a revisar los planes y programas emanados desde el Ministerio de Educación. Luego, elaborar planes y programas que satisfagan las demandas de la población, de acuerdo a los programas vigentes. El diseño curricular es un documento de consulta permanente para los educadores y se caracteriza precisamente por ser flexible, abierto, pertinente, integrado y global.
- Designar roles de participación para los padres de familia, en coordinación con los profesores de aula, Director y/o un experto en la materia.
- Los procesos de aprendizaje y enseñanza serán desarrollados por los profesores de aula, donde el experto en educación intercultural bilingüe hará seguimiento de esas actividades.
- Asimismo, en los procesos de aprendizaje y enseñanza también serán partícipes los padres de familia, de acuerdo al requerimiento que contemplan las planificaciones.
- Todas las personas involucradas en la propuesta, en algún momento pueden impartir los procesos de aprendizaje y enseñanza, tanto en el aula como fuera del aula o escuela.

¹⁰ SEDUCA: Servicio Departamental de Educación

3ª Fase de Evaluación:

En esta fase es necesaria la participación de todos los actores implicados en el proceso educativo. Vale decir, el experto, directivos de la Unidad Educativa, la Junta Escolar, la OTB, los estudiantes, profesores y los padres de familia. Asimismo, se solicitará la intervención de SEDUCA.

Este proceso se inicia desde la misma organización y durante todo el proceso en que se lleve adelante la propuesta.

- Inicialmente, se evaluará el interés de los profesores en atender las demandas de los padres de familia. No es lo mismo trabajar con predisposición que trabajar de manera obligatoria.
- En base a la predisposición que se logre en los profesores, se realizará una evaluación en cuanto al dominio de lenguas de los niños, en todo el nivel primario, con que cuenta la Unidad Educativa.
- Se organizarán comisiones de seguimiento y apoyo, en el proceso educativo, tanto de parte de los padres de familia, autoridades y expertos en la materia. Tarea en la que se implicará también a los responsables de la educación en Cochabamba, SEDUCA.
- Cada cierto tiempo, determinado entre el experto, los profesores y los padres de familia, se evaluarán los resultados esperados.
- A través de los resultados que se tenga, en los procesos educativos se considerarán cambios, mejoras o continuidad en el trabajo.

6.6 Recursos

Para la realización de la propuesta, en realidad no hay gran necesidad de recursos económicos, ya que se partirá de reflexiones en los padres de familia, a través de reuniones y luego en los profesores. También partirá desde lo que se tiene como bases en el enfoque de la Reforma Educativa Boliviana; y finalmente la mayoría de los materiales que se requieren para este proceso vienen desde el Ministerio de Educación y son distribuidos en todas las Unidades Educativas.

Lo que realmente hace falta es un especialista en Educación Intercultural Bilingüe que apoye en todo el proceso; que puede ser un técnico, un profesor u otro personal del Distrito de Cercado II, que tenga formación y experiencia en educación intercultural bilingüe; además, con apoyo de profesionales entendidos en la materia o especialidad.

6.7 Productos esperados

Los productos esperados con la propuesta son las siguientes:

- Que los pobladores del barrio manifiesten sus verdaderas y primordiales necesidades educativas de acuerdo a la realidad socio-cultural y lingüística que viven en el contexto periurbano de Cochabamba.
- Exigir atención a las peticiones que realmente sirvan para un aprendizaje significativo, respetando las características socio-culturales y lingüísticas que tienen los niños y niñas de la escuela “Teresa Hinojosa”.
- Que toda la comunidad educativa (padres de familia y profesores) conozca los beneficios que trae el desarrollar la lengua materna y segunda lengua en la educación; la lengua indígena y el castellano; a través de investigaciones y experiencias que fueron desarrolladas en Bolivia y sobre todo en Cochabamba; trabajos que son relacionados directamente con la educación. De esa manera también conocer los materiales que existen en lenguas indígenas para desarrollar dichas experiencias.
- Que en la Unidad Educativa “Teresa Hinojosa” se desarrollen las actividades a través del uso y desarrollo del quechua y castellano, y de esa manera los niños logren aprendizajes significativos. Los niños que llegan a la escuela con el dominio de una lengua indígena tendrán la oportunidad de desarrollar su lengua y los conocimientos en su lengua materna y también en castellano; de esa manera, también se logrará mantener la o las lenguas indígenas que perviven en los contextos peri urbanos de Cochabamba.

6.8 Calendario de actividades

La propuesta está prevista para una gestión escolar. Sin embargo, la continuidad de la misma dependerá de los resultados a los que se llegue; además de lo que se espera con dicha propuesta.

Primera fase de organización:

- Reunión experto, Junta Escolar y padres de familia: Segunda semana de Enero.
- Reunión experto, Junta Escolar y OTB: Tercera semana de Enero.
- Reunión de vecinos de Villa Victoria y redacción de demandas: Cuarta semana de Enero.
- Presentación de demandas a la Unidad Educativa: Primera semana de Febrero.

Segunda fase de ejecución:

- Reunión entre padres de familia y profesores: Primera semana de Febrero.
- Demostración de investigaciones, experiencias y materiales de educación bilingüe: Segunda semana de Febrero.
- Elaboración de Planes y programas en coordinación con los padres de familia y Director: Tercera semana de Febrero.

Tercera fase de evaluación:

- Evaluación diagnóstica a profesores: Primera semana de Febrero.
- Evaluación diagnóstico a estudiantes de la escuela: Segunda semana de Febrero.
- Organización de comisiones de seguimiento y apoyo: Segunda semana de Febrero.
- Evaluación de resultados: De Enero a Noviembre.

6.9 Factibilidad

- **Social**

Considero factible la propuesta por hacer realidad una educación de acuerdo a las demandas de la población educativa. La reflexión de los padres de familia también ayudará a reflexionar a los profesores y de esa manera se evitará que los pobladores del barrio sientan vergüenza y temor en el uso de la lengua quechua, aimara y/o castellano. En este sentido, se cree que la propuesta es socialmente factible porque requiere de la unidad de docentes, padres de familia y estudiantes.

- **Pedagógica**

La propuesta que se plantea se llevará a cabo en la Unidad Educativa "Teresa Hinojosa" considerando que en dicha escuela existe un porcentaje de niños que tienen como lengua materna una lengua originaria; lengua que no recibe ninguna atención en la escuela.

La ejecución de esta propuesta se considera factible por cuanto en el Diseño curricular de educación primaria, entre los principios del currículo establece un currículo que atiende a la diversidad, un currículo que atiende las necesidades básicas de aprendizaje, un currículo que atiende las problemáticas reconocidas por la sociedad boliviana. En cuanto al currículo que atiende a la diversidad, se considera desde dos perspectivas:

- La diversidad cultural y lingüística de Bolivia es asumida como un potencial para el desarrollo de las capacidades de las personas. Esta perspectiva se traduce en el planteamiento de una educación que reconoce y valora las diferentes manifestaciones culturales, es decir, una educación intercultural. En el aspecto lingüístico, el planteamiento se pone en práctica a través de las modalidades monolingüe y bilingüe.
- La diversidad individual referida a las características particulares de cada individuo es asumida como un aspecto que requiere de una atención oportuna y adecuada. Esto se traduce en la propuesta de una educación integradora que responde a necesidades diferentes, promoviendo el desarrollo de capacidades en intereses diversos y apoyando, de manera específica, a aquellas personas que tienen necesidades educativas especiales. (MINEDU 2003: 19)

Para llevar adelante esta propuesta, los profesores no tendrán que salirse del Diseño curricular establecido para toda la educación boliviana.

Bibliografía

Albó, Xavier

- 2000 **Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia: Iguales aunque diferentes.** La Paz: Ministerio de Educación – UNICEF. – CIPCA.

Ander-Egg, Ezequiel

- 1982 **Técnicas de investigación social.** Buenos Aires: Humanitas.

Appel, René y Pieter Muysken

- 1996 **Bilingüismo y contacto de lenguas.** Barcelona: Ariel, S. A.

Barnach - Calbó, Ernesto

- 1997 “La nueva educación indígena en Ibero América”. **Revista Iberoamericana de Educación. Monográfico: Educación Intercultural Bilingüe.** Organización de Estados Iberoamericanos. 13: 13 - 33.

Barragán, Rossana y Tom Salman

- 2001 “Modalidades para obtención y el trabajo de datos” en Rossana Barragán (coord.) **Formulación de proyectos de investigación.** La Paz: PIEB. 93 - 114.

Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas

- 1998 **Diversidad Cultural y Procesos Educativos. Lineamientos para una educación intercultural en escuelas urbano populares de la región andina de Bolivia.** La Paz: CEBIAE.

Constitución Política del Estado

- 2004 “Ley 2650 Ley de 13 de Abril de 2004”. La Paz.

Cooper, Robert

- 1997 **La planificación lingüística y el cambio social.** Londres: Cambridge University Press.

Corder, Pit

- 1992 **Introducción a la lingüística aplicada.** México: Editorial Limusa.

Fasold, Ralph

- 1996 **La sociolingüística en la sociedad.** Madrid: Visor.

García, Ida

- 2004 “Uso de la lengua originaria de los niños en un contexto urbano”. Informe de segundo trabajo de campo. Cochabamba: PROEIB Andes.

García, Ida

- 2005 “Niños quechuas con una educación monolingüe en castellano”. Informe de tercer trabajo de campo. Cochabamba: PROEIB Andes.

Gleich, Utta von

- 1987 **Educación primaria bilingüe intercultural en América latina.** Eschborn: GTZ.

Honorable Alcaldía Municipal de Cochabamba

- 2000 “Plan Municipal de Desarrollo Distrital, Distrito 9”. Cochabamba. Mimeo.

Honorable Concejo Municipal

- 2004 “Ordenanza Municipal 3157/2004” Cochabamba. Mimeo.

Instituto Nacional de Estadística

- 2002 **Censo nacional de Población y Vivienda 2001.** La Paz: INE.

Instituto Nacional de Estadística

- 2003 **Bolivia: Características Sociodemográficas de la Población.** La Paz: INE.

Julca, Felix

- 2000 “Uso de las lenguas quechua y castellano en la escuela urbana: un estudio de caso”. Tesis de Maestría PROEIB Andes/UMSS. Cochabamba.

Larsen-Freeman, Diane y Michael Long

- 1994 **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas.** Madrid: Alianza Editorial.

Lauracio, Hernán

- 2001 “La lengua aimara y el castellano en el wawa uta”. Tesis de Maestría PROEIB Andes/UMSS. Cochabamba.

Lauracio, Norma

- 2006 “Uso de materiales didácticos en un centro educativo inicial del programa de educación bilingüe intercultural (Puno – Perú)”. Tesis de Maestría PROEIB Andes/UMSS. Cochabamba.

Lomas, Carlos

- 1999 **Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Volumen II.** Buenos Aires: Paidós.

López, Carmen

- 2002 "Segundas lenguas: no son lo mismo ni dan igual – Consideraciones previas a la enseñanza de castellano y lenguas indígenas como L2" en Roberto Zariquiey (ed). **Realidad multilingüe y desafío intercultural: ciudadanía, política y educación.** Lima: GTZ – Ministerio de Educación – PUCP. 267 – 271.

López, Luis Enrique y Wolfgang Küper

- 1999 "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas". **Revista Ibero-Americana de educación.** Nº 20. 1-49.

Martínez, Miguel

- 2000 **La investigación cualitativa etnográfica en educación.** Bogotá: Círculo de Lectura Alternativa.

Ministerio de Educación Cultura y Deportes (Comp.)

- 2002 **Nuevo Compendio de Legislación sobre la Reforma Educativa y Leyes Conexas.** La Paz: Unidad de Edición y Publicaciones.

Ministerio de Educación

- 2003 **Diseño curricular para el nivel de educación primaria.** La Paz. UNICOM.

Nisbet, John y Janet Shucksmith

- 1993 **Estrategias de aprendizaje.** Madrid: Santillana AULA XXI.

Romaine, Suzanne

- 1996 **El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística.** Barcelona: Ariel.

Romaine, Suzanne

- 1995 **El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística.** Madrid: Ariel.

Ruiz, Uri

- 2000 "La competencia comunicativa" en Uri Ruiz (ed.) **Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria.** Madrid: Síntesis Educación. 101 – 136.

Secretaría Nacional de Educación

- 1996 **Nuevos Programas de Estudio de la Reforma Educativa.** La Paz: Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos.

Secretaría Nacional de Educación

- 1997 **Organización Pedagógica.** La Paz: Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos.

Sichra, Inge

- 2003 **La vitalidad del quechua. Lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba.** La Paz: PROEIB Andes / Plural editores.

Sichra, Inge

- 2004 “Bilingüismo e interculturalidad en áreas urbanas”. Documento de línea de investigación. Cochabamba (mimeo).

Sichra, Inge y Luis Enrique López

- 2003 “La educación en áreas indígenas de América Latina”. **Revista de Educación Intercultural Bilingüe Qinasay** Nº 1 Vidal Carvajal et. al. (eds.) Cochabamba PROEIB Andes – GTZ. 15 -26.

Siguan, Miguel y William Mackey

- 1986 **Educación y bilingüismo.** Madrid: Santillana.

Spolsky, Bernard

- 1990 “Bilingüismo” en Frederick Newmeyer (comp.) **El lenguaje: contexto sociocultural. Panorama de la lingüística moderna de la universidad de Cambridge.** Volumen IV. Madrid: Visor. 127 – 147.

Stake, Robert E.

- 1999 **Investigación con estudio de casos.** Madrid: Morata.

Stenhouse, Lawrence

- 1991 **Investigación y desarrollo del currículum.** Madrid. Morata.

Talavera, María Luisa

- 1999 **Aproximación a los proceso de innovación y resistencia en tres escuelas del Programa de Reforma Educativa, ciudad de La Paz, 1997-1998.** La Paz: PIEB / SINERGIA.

Taylor, Steven J. y Robert Bogdan

1996 **Introducción a los métodos cualitativos de investigación.**

Barcelona: Paidós.

UNSTP-UNICOM

1995a **Nuevos programas de estudio de la Reforma Educativa.** La Paz:

Ministerio de Desarrollo Humano.

UNSTP-UNICOM

1995b **Reforma Educativa y Educación Intercultural Bilingüe.** La Paz:

Ministerio de Desarrollo Humano.

ANEXOS

Anexo 1

Ficha de la comunidad

Datos generales

Denominación:.....Sector:.....

Departamento:.....Provincia:.....Distrito:.....

Nº de familias:.....

Total de habitantes:.....

Servicios básicos con que cuenta

Educación:.....

Salud:.....

Servicios básicos:.....

Medios de
comunicación:.....

Accesibilidad:.....
.....
.....

Organización

Organización Territorial de Base:.....
.....

Junta escolar:.....
.....

Sindicatos:.....
.....

Ocupación:.....
.....
.....
.....

Aspectos sociolingüístico

Lenguas que se habla en el barrio:

Castellano:.....

Quechua:.....

Aimara:.....

Niños:.....

Jóvenes:.....

Adultos:.....

Anexo 2

Ficha de la Unidad Educativa

Datos Generales

Nombre de la Unidad Educativa:.....

Sector:.....Distrito:.....

Provincia:Departamento:.....

Años de funcionamiento:.....

Personal:

Docente:.....

Administrativo:.....

De servicio:.....

Datos de las profesoras del nivel inicial y primero del nivel primario

Nombres y apellidos:.....

.....

Edad y sexo:.....

.....

Residencia actual:.....

.....

Nivel de formación:.....

.....

.....

Años de experiencia:.....

Años de servicio en la Unidad Educativa:.....

Lenguas que habla:.....

Capacitaciones recibidas:.....

.....

Datos complementarios

Organización de la Unidad Educativa:.....

.....

.....

.....

Infraestructura:.....

.....

.....

.....

Servicios con que cuenta:.....

.....

.....

.....

Anexo 3

Hoja de registro de observación de aula

Nivel:.....

Profesor(a):.....

Actividad o fecha importante:.....

Fecha y hora	Descripción	Ideas, preguntas o comentarios

Anexo 4

Hoja de registro de observación en la familia

Nº de personas:.....

Descripción de parentesco de las personas:.....

.....

.....

.....

Actividad que se realiza:.....

.....

Lugar:.....

.....

Familia del niño(a):.....

Fecha y hora	Descripción	Ideas, preguntas o comentarios

Anexo 5

Guía de entrevista a la profesora del nivel inicial

Respecto a Silvia:

¿Con cuantos años ingresó Silvia a la escuela?

¿Averiguan o hacen seguimiento los familiares de Silvia?

¿La niña viene sola o viene con sus hermanos?

¿La madre de Silvia habla quechua o castellano?

¿En el aula la niña habla sólo castellano?

¿Silvia cumple con las tareas en el aula?

¿Y en el hogar hace las tareas escolares?

¿La niña aprobará el curso?

¿En la casa, le ayudarán con las tareas escolares?

¿Cómo la consideras a Silvia, callada, conversadora, distraída o cómo?

¿Sabes de dónde es Silvia?

Respecto a Moisés:

¿A Moisés le ayudan con sus tareas en su casa?

¿Vienen sus parientes a preguntar por Moisés?

¿El niño en el aula sólo habla castellano?

¿Moisés es un niño que cumple con sus tareas o no le gusta hacer tareas?

¿Cómo le consideras a Moisés, bastante tranquilo, inquieto, callado o cómo?

¿Sabe de dónde es Moisés?

¿Sabe si su familia habla quechua o aimara?

¿Siempre era así Moisés, o cambió, con referencia a inicio del año?

¿Moisés pasará de curso?

¿Cómo le considera a Moisés, como a buen alumno, regular o malo y por qué?

Anexo 6

Guía de entrevista a la profesora del nivel primario

Con referencia a Herminia:

¿Herminia está aprendiendo a leer o tiene dificultades?

¿Cómo le ayudará para que pueda leer y escribir mejor?

¿Usted habló con los padres de Herminia?

¿Cómo organizó los grupos?

¿Por qué Herminia y Roberta están en el mismo grupo?

¿Cómo la considera a la niña, callada, conversadora, inquieta o tranquila?

¿Vienen los parientes de la niña a averiguar sobre su desempeño?

¿La niña pasará de curso?

¿La niña habla alguna lengua originaria?

¿Sabe usted de dónde es la niña?

Con referencia a Roberta:

¿Roberta ya aprendió a leer?

¿Cómo le ayuda a que aprenda a leer y escribir?

¿Sabe usted, de dónde es la niña?

¿Sabe si la niña habla alguna lengua originaria?

¿Vienen sus parientes a preguntar sobre su desempeño?

¿Considera que en la casa le ayudan con sus tareas escolares?

¿Cree que pasará de curso?

¿Por qué cree que es tan callada?

¿La niña conversa con usted?

¿Usted preguntó a los papás de la niña por lo que es callada?

¿Qué hace usted para que ella hable?

Anexo 7

Guía de conversaciones con los padres de familia

Familia de Silvia:

¿Silvia, wasiykipi kastillanupichu qhichwapichu rimarin?

¿Escuelapiri mana willasunki?

¿Qam ima ñiwaqtaq kastillanullatachu escuelapi rimankuman iskaynintachu, ima niwaqtaq qan?

¿Silvia manaraq kindirman yaykuchkaspa kastillanuta parlayta yacharqañachu?

¿Kindirman yaykuspachu kastillanuta yachakun?

¿Tatanri?

¿Kaypi machkha wawataña tiyakunkichik?

¿Phichqa kumplisqawanchu kindirman yaykun?

Familia de Moisés:

¿Moisés walliqllachu escuelapi kakuchkan?

¿Hermanusnin tareasninta yacharichinkuchá?

¿Tareasta sapallanchá ruwakun ari?

¿Kunan primeruman pasanqachus manachus?

¿Kaypi qhichwallapipunichu rimankichik kastillanupiwanchu?

¿Escuelapiri qhichwata rimarinkuchus?

¿Moiséspaq profesorán qhichwata yachanmanchu?

¿Chanta Moísesta mana tapurirqanki chaymanta?

¿Imarayku?

¿Qhichwata qunqananta munawaqchu?

¿Manaraq escuelaman yaykuchkaptinri kastellanuta yacharqañachu?

Familia de Herminia:

¿Herminia machka watayuq kachkan?

¿Qayna wata escuelapiñachu karqa?

¿Maypi karqa?

¿Ima qallupi leyeyta yachakurqataq?

¿Qhichwapichá qillqaytapis yachan i?

¿Kunan escuelamanta tareastari, sapanchu ruwakun yanapachikunchu?

¿Kunan walliqlachu escuelapiqa?

¿Herminiamanta escuelaman rirqankichu watukuq?

¿Wasipiri qhiwallapipunichu rimankichik?

¿Escuelapichá castellanutaqa rimarichkanku ari?

¿Kunan Herminia kursumanta pasanqachá?

Familia de Roberta:

¿Roberta castellanuta yachanchu?

¿Qamri, castellanuta yachankichu?

¿Roberta qamwan ima qallupitaq riman?

¿Roberta walliqlachu escuelapi?

¿Watukuq riyta yachankipunichu?

¿Leyeyta yachachkanñachu?

¿Kaypi hermanusnin yacharichinkutaqchá?

¿Escuelapi mana anchatachu parlarikun, kaypiri kikillantaqchu?

¿Escuelapiri qhichwapi rimarinkuchus?

¿Profesora qamwan qhichwapichu rimarin?

¿Manachu Roberta escuelapi qhichwapi rimarin?

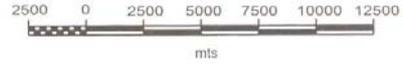
¿Paykunapis escuelapichá yachakunku i?

¿Qamqa qhichwallapipuni rimanki i?

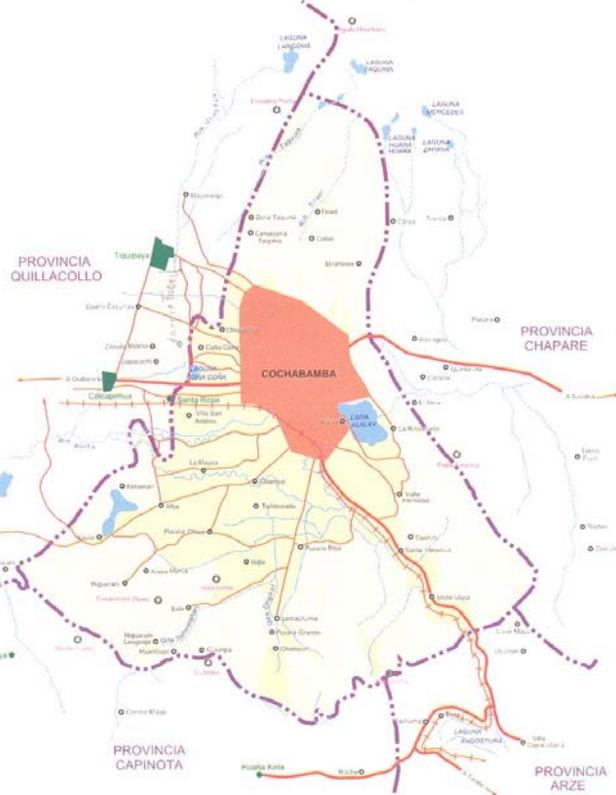
Anexo 8

Ubicación del contexto de Estudio

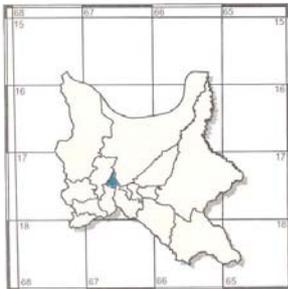
Provincia CERCADO



BOLIVIA
UBICACION DEL DEPARTAMENTO



COCHABAMBA
UBICACION DE LA PROVINCIA



IMPORTANTE: LOS LIMITES POLITICO ADMINISTRATIVOS ESTAN BASADOS EN EL TRABAJO REALIZADO POR EL COMITE DE LIMITES (COMLIT), EL MISMO QUE NO CUENTA CON APROBACION DEL CONGRESO NACIONAL, POR LO TANTO NO TIENE CARACTER OFICIAL Y SU USO ES CON FINES ESTADISTICOS.

	Limite Internacional		CAPITAL DEPARTAMENTAL		Rio
	Limite Departamental		CAPITAL PROVINCIA		Lago o Laguna
	Limite Provincial		Capital de Canton		Salte
	Limite Seccion de Provincia		Localidad		Pista de Aterrizaje
	Limite Cantonal		NOMBRE DEL CANTON		Cerro
	Camino Principal o Carretera		NOMBRE DEL MUNICIPIO		Via Férrea
	Camino Secundario				Punto de Control o Moje