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

PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAISES ANDINOS
PROEIB Andes

TRATAMIENTO DE LAS LENGUAS EN EL INS EIB DE CARACOLLO

Análisis de la relación de las áreas de Didáctica de Segundas Lenguas, Aprendizaje y Desarrollo de una Lengua Originaria y Lenguaje y Comunicación

Felicidad Sacari Eulate

**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 Formación Docente**

Asesora de tesis: Mgr. Carmen López

**Cochabamba, Bolivia
2003**

La presente tesis: TRATAMIENTO DE LAS LENGUAS EN EL INS EIB DE.CARACOLLO. Análisis de la Relación de las áreas de Didáctica de Segundas Lenguas, Aprendizaje y Desarrollo de una Lengua Originaria y Lenguaje y Comunicación fue aprobada el .....

Asesor **Tribunal**

Tribunal **Tribunal**

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

A mi madre y mi hija motivos de mi vida.

A mi hermano Juan por su aliento constante en mis estudios.

A los niños-niñas y profesores que inspiran mi delicada función de ser maestra rural.

A *Tawayu* y *Wirkhini* que me protegieron incondicionalmente.

(Wiñaykusi)

Agradecimiento

Al Ministerio de Educación Cultura y Deporte por su apoyo a los estudiantes bolivianos.

Al PROEIB Andes y la Universidad Mayor de San Simón como instituciones forjadoras de la educación intercultural bilingüe, por darme espacios de aprendizaje en la problemática educativa.

Al Dr. Luis Enrique López, asesor principal del PROEIB Andes, a Inge Sichra, coordinadora del programa, y a los docentes, por su apoyo y orientación permanente.

A Carmen López, por sus consejos imborrables durante la redacción de la tesis y haberme comprendido permanentemente.

A Virginia Zabala -lector externo- y a Inge Sishra – lector interno- de la tesis, por sus aportes valiosas y oportunas que enriquecieron el trabajo.

Al Proyecto de Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe (PINS EIB) y a la GTZ por concederme la beca de estudios.

Al profesor Celestino Choque Villca, por su motivación constante en el trabajo de la EIB.

A los Consejos Educativos de Pueblos Originarios aimara y quechua, por haber respaldado mi postulación al PROEIB Andes.

Al Instituto Normal Superior Intercultural Bilingüe de Caracollo, por el apoyo recibido durante los trabajos de campo; a los directivos, a los docentes, a los estudiantes de los distintos paralelos del INS Caracollo, especialmente, al 1º,2º,3º,4º,5º semestres de la especialidad polivalente, gestión 2002, por brindarme la información necesaria durante el trabajo de campo, ya que sin sus aportes no hubiera sido posible esta investigación.

A mis compañeros de la Maestría, por compartir momentos académicos y sociales inolvidables.

A mi familia, exclusivamente a mi hermano Juan, por brindarme el apoyo necesario en mi vida y durante mis estudios.

Resumen

La presente investigación analiza el tratamiento de las lenguas en las diferentes áreas relacionadas con esta temática, como son las áreas de Didáctica de Segundas Lenguas, Aprendizaje y Desarrollo de una Lengua Originaria y Lenguaje y Comunicación en el Instituto Normal Superior de Caracollo. Para el propósito se trazaron objetivos orientados a describir la planificación, el desarrollo curricular, el uso de la lengua originaria en las tres áreas y la relación que existe entre las áreas que enseñan lenguas.

La investigación tuvo dos fases. La primera, en la que se elaboró el anteproyecto que indagó sobre la factibilidad de la tesis. La segunda, la investigación propiamente dicha, que tuvo una duración de ocho semanas (23 de septiembre al 15 de noviembre de 2002). En este proceso se ha aplicado diferentes técnicas: la observación de clases, las entrevistas a directivos, docentes, estudiantes y a un ex técnico del Ministerio responsable de formación docente; también se realizó la revisión de diferentes documentos, administrativos y curriculares. Parte de los datos es mi experiencia como docente en el INS Caracollo.

La investigación analiza y explica el tratamiento de las lenguas tomando en cuenta la planificación y el desarrollo curricular que realizan los docentes. Durante la planificación, falta concertar criterios de participación e integración que beneficien la enseñanza de las lenguas. En el desarrollo curricular, la enseñanza de las didácticas, la aplicación de las estrategias, los contenidos, las guías didácticas, son más teóricas que prácticas. El uso de la lengua originaria, en el área de didáctica de segundas lenguas, es motivado en la lectura, escritura y uso oral durante procesos pedagógicos.

Palabras claves: Tratamiento de lenguas, formación docente, planificación y desarrollo curricular, educación intercultural bilingüe.

Juch’unchasqa qillqa

1.Qallariy

Kay yachay taripaypaq sutinqa Qallukuna yachaqay, chantapis imaynatataq tinkunayan kay t’aqa yachaykuna qillqakamay willanakuy, sapa ayllup rimayninwan ima, kay yachayqa INS Q’araqullu nisqapi uqharikunqa. Kay llamk’ayqa simiyachay ukhupi, chantapis, wiñay wakichiy, wiñay kamachiy imaynamantachus junt’akun kay mamayachaywasikunapi maypichus, sipaskuna maqt’akuna, yachachiq kanankupaq yachaqachkanku chayta waturichkan. Jinamanta, kay yachay taripayqa imaynatataq t’aqa Yachaykuna: kastillasimita iskaykaq simipi yachay, kay qillakamay willanakuy, sapa ayllup rimaynintawan. Kikinchakunku chayta willallaytataq munan.

Kay qiillqaqa kicharikun juk yuyay juch’unchasqawan, kaymanqa qhatin, sasachay llamk’ay, kayqa ñawpaq llamk’aykunapi kay jatun yachaywasipi qhawarisqa karqa. Chantapis imapaqtaq kay llamk’ay kachkan chay qhatirillanataq, jinamanata chay yuyay taripaykunaman, kay yachay allinchayman junt’achakun.

Chantapìs, sumaq kallpayuq kay jatun yuyaypaq wakichisqan kachkan, pachawatuywan qallarin, imaynatachus runakuna suyu suyupi kay Qullasuyunchikpi rimarinchik. Tukuy laya t’ukuykuna kunan riqmanta kay qillqakamaymanta qhatiykullantaq, aswanpis imaynatachus kay kastillasimita yachachiy iskaykaq simipi allin kallpachasqa.

Juk t’aqapi kay yachay taripaq ruwayninmanta willaskallantaq, chaypi yachaqaywasipi kawsay kasqanta willayay thallisqa. Chantapis, yachaykunataqa yanapaywan uqharisqa, kaykunaqa kanku: qhawakipay, tapupayay, chantapis qillqa kamachiykunata chay mama yachaywasimanta watukipasqa ima.

Jinallataq akllay rikhuchiypiqa yachachiqkuna, yachaqaqkuna, jinallataq umalliriqkuna kanku. Chantapis willay tantayqa k’uski willayman jina ñiqipi purin. Jinallataq juk wakichiy kay tukuyta llamk’anapaq tiyan, jinataq pacha qhatiy tukuy yuyasqata ruwanapaq kallantaq. Ña tukukuypiñaqa ñawirisqa p’anqakuna, yapaykuna ima kachkan.

2. Sasachay

Kay yachay allinchayqa Qullasuyu llaqtapiqa iskay qallupi, iskay puraypiwan yachayta ñawpaqman uqharichkanku, chantapis kay yuyayqa mana allinchu riqjina kachkan.

Iskay qallupi, iskay puraypi yachiypiqa, wakin yachaywasipiqa chay sapa ayllup rimaynillanta ñawiyta qillqayta yachaqachqanku, kastillasimi yachaqayqa qhipanchakusqa. Ichama kayqa yachachiqmanta kachkan, kallanmantaq, icha kay mama yachaywasipi mana allintachu yachachisanku, chantapis, icha kuraq yachachiqkuna Kastillasimita iskaykaq rimaymanta yachachinankupaq mana allin umallisqachu kanku.

Yachachiqkunaqa manacha juchayuqchu kankuman, paykunamantaqa wankinqa imaynatachus kay kastillasimita iskaykaq rimaymanta yachachinataqa mana ni maypi jap'iqankuchu, kunanqa manaña ni maypi kay musuq qhawaykunataqa yachaqayta atinkuchu. Jinallataq yachachiqkunaqa, wawakaspaqa, yachaywasi ukhupiqa kastilla simitaqa, mana munachkaqta, mana rimay atichkaqta mamaqallupis kanman jina yachaqasqanku, chantami yachachiqkunaptaqa mana kawsayninku kastillasimita iskaykaq rimaymanta yachaqana wasi ukhupiqa kanchu.

Chantapis kuraq wakichiykuna, Chukiyawu llaqtamanta chamuqkuna, mana allin sut'inchasqankuchu, kuraq yachachiqkunaqa mana sumaqtachu chay kuraq wakichiyta purichiy atinkuchu. Kay kuraq wakichiypiqa, pantasqapis kanman jina, chaypiqa, juk ñiqi, iskay ñiqipiwan maqt'a yachaqaqkunaqa, yachachiykamay kastillasimita iskaykaq rimaymanta yachaqananku tiyan, chayqa qhawarisqayman jinaqa mana allinchu, imarayku? Ña yachaykunata tukuchichkaspaqa, maqt'a yachaqaqkunaqa, qunqarpanku, ichá kay yachachiykama kastilla simita iskaykaq rimaymantaqa ña tukuchispaña yachaqankuman, aswanpis phichqa ñiqi, suqta ñiqi chaypi, chaywanqa ichá sumaqta jap'iqankuman, jinallataq sumaqta yachachinkuman ñapis yachachiq kaptinkuqa.

Chantapis, Kastillasimita iskaykaq rimayta yachachichaspaqa, simikuna apaykachanaqa mana sumaq wakichisqachu, yachaqaqkuna, yachachiq imaqa piqtuta rimanku. Chantapis kay yachachiykama ukhupiqa ñawiyta qillqayta sapa ayllup rimayninta yachaqachqanku.

3. Yachay taripay

3.1 Jatun yachay taripay

Wiñay yachay wakichiyta kastillasimipi iskay kaq rimaypi t'ukuriy, qillqakamay willanakuywan, sapa ayllup rimayninwan imaynapi rikhunakunku.

3.2 Juch'uy yachay taripay

Yachay wakichisqata chay kastilla simipi iskaykaq rimaypi yachaqayta, qillqakamay willayta, sapa ayllup rimayninta ima qhaway.

Wiñachiy yachayta chay kastillasimipi iskaykaq rimaypi yachaqayata, qillqakamay willayta, sapa ayllup rimayninta ima qhaway.

Ima kasqankuta chay kastillasimipi iskaykaq rimaypi yachaqayta, qillqakamay willayta, sapa ayllup rimayninta ima tinkunayay.

4. Yachay taripaypaq ruwaynin

Kay yachay taripaytaqa, yachaqap kawsayninta yachaywasipi kasqanta willaq aysan, jina kaptin willay tantaytaqa kikin yachaywasipi qhawaramuna kachkan. Kay llamk'aypiqa Q'araqullu llaqtapi tukuy riqsiykunaqa uqharikun, chaypiqa tukuy laya ruwaykunata watuykachakun, aswanqa mayqinkunachus kay llamk'aywan tinkunayan chaykunata sinchi chiqanta uqharikun.

Kay yuyay taripayqa, manami yupanchasqachu kanqa, aswamapis llimphu qillqaywan sut'inchakunqa, yuyay uqhariytaqa yachanapaq imaraykuchus jina sumaqta phaskarachkan, imaptinchus kay ujina chaykunataqa yuyayninchikwan kama tinkuchina tiyan.

Chantapis, yuyay taripaytaqa kay yachay taripaypaq taripayninwan tanqakipallantaq, kaykunaqa kachkanku: qhawakipay, tapupayay, wakichisqa qillqakunata watuykachay. Kay yanapaqkunata apaykachanapaqqa raphi ruranakunata wakichikurqa, kayta apaykachaspa qhawakipayta, tapupayaytapis atikurqa, mana kay yanapaykunawanqa manami yuyay taripayqa ñawpaqman lluqsinmanchu karqa.

Kunan yachay uqhariykunaqa yachaywasi ukhupiqa chay yachakup kawsaynin willaywan kachqanta llamk'anku, kay ruwayqa allin nin imaptinchus "Kay yachaytaripaypaq ruwayninqa yuyayta puquchin, kayqa niy munan yachaqakuq wasi ukhupi achkha yuyaykunata yachaqay layamantaqa taripasunmanchu, kaykunaqa manapis juk riq yachaychu, aswanpis kanman chay pachallapaq, manchayqa wak pachakunapaqwan.

5. Yachay taripay kiti

Kay yuyay jatun mamayachaywasi Q'araqullo llaqtapi ruwakun, kayqa tarikun Uru Uru llaqtapi, 37 waranqa thatkiypi, Chukiyawu llaqtaman riy ñampi. Kay llaqtapiqa Alkalti,

chantapis jatun kamachiq, yachayta kamachiq ima tiyan, jinallataq runakunaqa ranqhaymantawan qhatumntawan kawsakunku. Ranqhaymanta willarispaqa nisunmancha, Q'araqullu llaqtapiqa jatunn ranqhayqa kay 14 tarpuykillapi tiyan, kaymanqa karu llaqtakunamanta, chawpirana llaqtamanta, q'uñi llaqtakunamanta chamunku. Chantapis juch'uy ranqhhakunaqa sapa intichaw p'unchawta, chaypiqa chay muya chimpallamanta puquykunankuta apaykamunku.

Yachaymanta rimarispaqa nisunamancha, kay llaqtapiqa tiyan may sumaq yachaywasikuna, ña maqt'a, sipasakunapaq, ña wawakunapaq, allin juchuy wawakunapaq, allin machu runakunapis tuta yachaqanku, jinallataq tiyan juk yachaywasi chay apuwasimanta lluqsiq. Chantapis llaqtapuniqa kimsa rimaykunata apaykachan (aimara, qhichwa, kastilla) jina kaspapis yachaywasikunapiqa mana ayllu rimayninkutaqa yachaqaymanqa churankuchu.

Kay jatun mama yachaywasi, kay sapa ayllu rimaykunataqa ñawpaqman apachkanku, imaptinchus chaypi yachaqaqkunaqa tukuy laya ayllumanta kanku,(aimara, qhichwa, chipaya ima). Umalliriqninkuqa aimara qhichwa rimaq kanku, kuraq yachachiqkunapis sapa ayllu simitaqa apaykachanku, imaptinchus paykunaqa ayllumanta lluqsiqllataq kanku.

6. Yuyay qillqaymanta wakichiy

Kay yachay jap'iqayqa imaynachus qallunchik tarikun, maypichus, pikunachus ayllu simita, kastillasimita rimarinchink chayta willarimunqa. Chantapis, runasimita, kastilla simita iskay kaq rimaymanta wawata yachachinamanta rimarimullanqataq.

6.1 Qullasuyuq runa simichaynin

Kay riqpiqa imaynatachus runa sapa suyupi rimaykachan chayta waturini, aswampis pikunachus, maypichus qhichwata, aymarata, kastilla, wakin simitawan rimarinku chayta riqsichillanitaq chaypaqqa kay tata Albó (1999:15) nimun: "llaqtapi kawsaqkunaqa (58%) sapa ayllu qalluta yachan, (46%) kastillasimita parlay yachan, (12%) mana ayllusimita yachanchu; (42%) kastillasimillata yachan.

Kay yupaykuna qhawarisqanchikqa mana kikinchu tukuy suyupi, aswampis kayqa suyumanta suyu wak jinami, allin t'ukurispaqa nisunmancha ukhu q'uñi suyu runaqa kunaqa tukuy laya simiyuq kanku, jinamanta, jinaqa wakinpiqa kastillasimillataña rimaripunku, ayllusiminkuqa qhipanchasqaña, wakinpitaq ayllunku simillata rimaripunku nitaq kastilla simitaqa yachankuchu.

Ayllu simita rimaqkunaqa yupa jatun llaqtaman ripunku, kaypitaq mana allin kawsayta taripankuchu, chantami paykunaqa q'ipirimanta, wawa qhawanamanta, wasi qhawanamanta, ima ruwanamantapis llamk'anku. Paykunamanta mana pipis yuyarikunkuchu. Kay ayllu runaqa llaqtapiqa Khuyayta kawsakunku mana yachaywasiman rispa, mana jampiywasiyuq, nitaq wasiyuq, aswanpis kawsayninpis, rimayninpis sarunchasqa.

Kay llakiykunata waturispaqa, Qullasuyupi yachay umalliqkunaqa sumaqmanta t'ukurispaqa jatun yuyayta wakichinku, chaypitaqmi ayllu runap kawsayinta, rimaynintawan yachaywasiman aysaspa kallpachasun ninku, chaymi chay iskay simipi, iskay kawsaypi yachaqana kachkan.

6.2 Iskay simipi, iskay kawsaypi yachaqana

Ñawpaq watapi Qullasuyu llaqtanchikpiqa wakin yuyaykunaqa tikrakurqa, kayqa jatun kamachiykunapi qillqasqami. Kay jatun kamachiymanta t'ipiqakunku wak kamachiqkuna, jukninqa 1565 yupay, kayqa yachaykunata allinchan, aswanpis qallunchikpi kawsayninchikpi yachaqananchik tiyan nimun.

Kayta sumaqta yachaqaspaqa kastilla rimayta, jawa kawsaykunata yachaqallanataq tiyan. Jinallataq llaqta runakunaqa mayqin ayllup siminta kawsaynintawan yachananku tiyan. Chantapis kay t'ukuykunaqa jatuchik kamachiykunawan t'inkisqa.

6.3 Siqiy wakichiy yachaqaqkunapaq

Jatun kamachiy 1565 yupayqa nimullantaq chay mamayachaywasikunaqa sut'i yachaywan aysarikunanku tiyan, manaña ñawpa yachaykunataqa apaykachanankuchu, aswanpis yachay allinchaymanjina llamk'arichunku nimun. Ñawpaqman lluqsinapaqqa mamawasikunataqa chaninchanku, kay chaninchaymanta llimphu lluqsinapaqqa, raphikunapi yuyayta wakichispa, mamayachaywasikunapiqa sinchitami llamk'arisqanku, chayman jinataq Q'araqullu mamayachaywasiqa ñawpaqman chaninchaymantaqa lluqsisqa.

1997 mamayachaywasikunamanqa yachaqaq wakichiykunaqa chayasqa, kaypitaq willasqa imaynatachus chay iskay rimaypi iskay kawsaypiwan yachachinata, jinallataq, kay wakichiyqa imaynatataq musuq yachachiykunata ñawpaqman uqharisunman chayta willamullasqataq. Kaykunata junt'anapaqqa mama yachaywasikunataqa chay GTZ nisqa yanapachkan, chaykunawanqa kuraq yachachiqkunaqa ñawpaqman musuq yuyaykunata tanqachkanku.

Kay llamk'aypiqa, imaynachus chay kastilla simita yachachiy iskaykaq simipi, chantapis ayllu simita, qillqakamay yachachiypaq wakichiykunanta sut'incharisun. Kay yachaykunaq munayninqa kankumi:

Yuyaykunata qillqakamaymanta riqsinataq apaykachanataq tiyan, chantapis imaynatachus qillqakamay runapi paqarin, imaynatachus puqurin umanchik ukhupi, chantapis imaynatachus ayllu chiqanpi kawsakun. Chantapis imaynataq chay yachachiykamayta qillqakamaymanta apaykachasun yachaqakuy wasi ukhupi, chantapis imaymanakunamanta sumaqta yachachisunman chayta yachana tiyan, kay tukuykunaqa yachay allinchaymanta pacha kanan tiyan (MECyD 1999: s/p).

Kastilla simita yachachiy iskaykaq simipi, ayllu simipi, qillqakamay yachachiypiwanqa jukpis kankumanjina puriykachanku, kimsantinmi qillqakamaymanta rimaykachanku, aswanpis sut'inchaway nin imaynatachus mama yachaywasipi kay yuyaykunaqa tinkunayan chayta qhawariway nin.

7. Taripay

Q'araqullu mamayachaywasipiqa yuyaytaripayniyman jinaqa llamk'ayqa kajinami kachkan. Chay jatun t'ukuyqa Qullasuyuq kamachiqkunaq apachimusqanqa llamk'ayta yachachinapaq, yanaparinapaq ima kachkan, chayta waturispa yachachiqkunaqa yachaykunata wakichinanku karqa.

Chantapis, mana chayllachu mamayachaywasipi llamk'aqkunaqa jatun t'ukuytaqa kiti waturispa jallch'anaku karqa, mamayachaywasiq t'ukuynintajina, kaytami yachachiqkunaqa, umalliqkunamaqa mana ruwasqankuchu, paykunaqa yachaykunataqa jatun t'ukuymanta qhawarispa chiqanta yachaykunataqa wakichisqanku.

Kay jatun mamayachaywasipiqa runasimikunata yachachinapaqqa kimsa qutu tiyan: Juk qutuqa jawa simita yachachinapaq, jukninqa kay kiti simita yachachiq, juknintaq runasimita yachachin. Kay kimsa qutuqa mana tantakunkuchu, nitaq sumaqta yachachiy wakichiytaqa t'ukurinkuchu. Aswampis jawasimita yachachinapaq yachachiqkuna, kay kiti simita yachachiqkunawanqa tatakuq kachkanku, nisunmancha iskay qutulla tantakuq kachkanku. Chay runa simita yachachiqkunaqa mana munankuchu tantakuyta, paykuna sapallanku purinku. Kay jina kaptinqa yachaykunaqa mana kikinchakunchu juk qutupi, ni juk qutupipis.

Juk taripayqa kallantaq: chay jawasimita yachachinapaq qutuqa iskay suqta killallata yachachiq kasqa, kayqa mana sumaqta yachachinapaqqa wakinchu, chantapis, iskay niqi suqtakillapiqa, mamayachaywasipi yachaqaqkunaqa yachananku tiyan imaynatachus jawasimita yachachina tiyan aymara qhichwa wawaman. Kay yachay taripayman jinaqa maqt'a yachaqaqkunaqa, yachaykunata tukuchispañaqa mana allintachu jawa simita yachachinataqa jap'iqasanku.

Kay kiti simi yachaqayqa, mamayachaywasipiqa kimsañiqi suqtakillapi qallariq kasqa, chaykamaqa yachaqaqkunaqa ñapis ñawiyta qillqayta wak qutu yachaypiqa yachaqaqña kasqanku. Chantapis, wakin yachachiqkunaqa ñapis yachaqaqkunataqa qhichwapi aymarapi ñawichinkutaq qillqachinkutaq. Kayta waturispa icha juk ñiqi suqta killapi aymara, qhichwa qillqaytaqa jap'iqankuman.

Yachachinapaq yachachiyqa kay runasimi yachay ukhupiqa yachachiqkunaqa ninku, ñuqaykuqa qillqayta ñawiriytaqa, qillqata waturispa yachaqaqkunamanqa yachachichkanku, kay ñapis yachaqaq kaptinkuñaqa paykunapis jinallatataq wawakunaman yachachinankupaq. Kay yuyayqa simillapi tukukuspa jinan, imaraykuchus, yachachiqkunaqa runasimip ukhunta yachachispaqa mana qillqata waturispachu yachachinku, ñawpata imaynatachus yachaqarqanchik jinallata yachachiku. Jina kaptinqa nisunmancha mana yachachiq rimarisqankuwan mamayachaywasipi llamk'asqankuwan kikinyanchu.

Kay aymara, qhichwa rimaytaqa yachaywasi ukhupipuniqa nisunmancha napaykunapi, chantapis yuyaykunata riqsichinapaq, aswampis yuyaykunata yapaykunapaq chayllapaq apaykachanku, chaypis ni tukuychu. Wankin yachachiqkunaqa ñuqata rikuytawan aswampis aymara, qhichwa simipi rimarinku, chaytapis juk ñiqi p'unchawkunallata, chaymantaqa qunqapunku.

Wak kamachiy kallantaq, aymara qhichwata rimarinapaqqa kuraq kamachiqkunamantapacha, kay kiti simi yachachiqkunawan ima t'ukurispa jatun kamachiyta tukuy mamayachaywasiman kamachisqanku: aymara, qhichwata rimarinankupaq. Kayqa nichkan tukuy, ña umalliriq, yachachiq, yachaqaq wak llamk'aqkunawanqa illapachaw p'unchawtaqa aymarapi qhischwapi tukuy niqpi rimarinanku tiyan. Jinallataq p'acha churakuyninkupis kay jallp'amanta kanan tiyan, kaytapis tukuyllataq kasunanku tiyan. Kaytaqa wakinqa allinta apaykachanku, wakinqa qunqayparinku.

Kaymi Q’araqullu jatun mamayachaywasipi taripaykuna kasqa, jinamanta nisunmancha, ñapis paykunaqa pisimanta pisi ñawpaqman thatkirisanku. Aswampis qutupi yanaparikuspa, allinta t’ukurispa llamk’ayninkuqa manaraq allintachu purichkan.

8. Allinchanapaq

Rikhunchik jina taripaykunaqa tumpa ch’ampaypi tarikun, ichhikanta ch’uwanchanapaqqa icha allinchanata mask’ana tiyan. Jina kaptinqa juk allinchayta riqsichisaq nini. Kayqa, aswampis yachaywakichiy chiqanman richkan, kayjinamantami kachkan:

8.1 Imataq: T’ukurispa ruwana.

8.2 Suti: Tata umalliq, kimsantin qutu runasimi yachachiqkuna, yachaqaqkunawan ima yachay wakichiyta khuskachasqa ruway.

8.3 Imarayku: Chay taripaykunata ch’uwanchay munaspa tantakuyta ruwanakanman nini, chaypitaq tukuy tantakuqkunawan juk allin yachay wakichiyta urqhuna kanman.

8.4 Pikunapaqtaq: Umalliqkunapaq, yachachiqkunapaq chantapis yachaqaqkunapaq.

8.5 Jatun yachay taripay: Yuyay wakichiyta ruwana, umalliqkunawan, yachachiqkunawan, yachaqaqkunawan khuskachakuspa.

8.6 Juch’uy yachay taripay:

Riqsiy taripayta tukuy yachachiqkunawan ruwana kanman.

Yuyay purichina yachayta, chantapis runasimip yachaykunata jap’iqasunman chantapis jukkuna runakuna nisqankumanta rak’inakanman.

Tukuy tantakuqkunawan jukmanta juk ch’uwanchana chay yuyay wakichiq ukhunta.

9. Imawan

Kay ruwaypaqqa mana anchachu imapis watukun, p’anqa qillqakunataqa kikinta urqhukullanqa, raphikuna, qillqanakunapis kallanqa, icha aswanqa mikhunata wakichinapaq, umalliqkunawan tantakuspa sut’inchana kachkan.

10. Atikunmanchu

Kay t’ukurispa ruwanaqa juch’uylla kasqanrayku ñawpaqman lluqsinnanqa atikunma. chantapis, q’araqullu mama yachaywasipiqa yachachiqkunaqa yuyayta wakichinankupaqqa qutuqutupi tantakunkupuni, chay phanipiqa kay allinchanata t’ukurinapaq rimarinapaq ima tantakunkuman, chaywanqa mana juk phanikunata mask’asunmanchu, jinataq maychus ruwanankullapi tantakunkuman, jinamanta kay ruraytaqa wasarichinakanman.

Indice

Agradecimiento ... **ii**
Resumen ... **iii**
Juch'unchasqa qillqa ... **iv**
Abreviaturas y otros signos ... **xv**
Introducción ... **1**
CAPITULO I: Planteamiento del problema, preguntas, objetivos y justificación ... **4**
1.1 Planteamiento del problema ... *4*
1.2 Preguntas de investigación ... *7*
1.3 Objetivos ... *8*
1.4 Justificación ... *8*
CAPITULO II: Metodología ... **11**
2.1 Descripción de la metodología ... *11*
2.2 Descripción de la muestra ... *12*
2.3 Técnicas de recolección de datos ... *13*
2.3.1 La observación ... 13
2.3.2 La entrevista ... 14
2.3.3 Revisión de documentos ... 15
2.4 Procedimiento de la recolección de datos ... *15*
2.5 Análisis de datos ... *17*
CAPITULO III: Fundamentación teórica ... **19**
3.1 Realidad sociolingüística del país ... *19*
3.2 La educación intercultural bilingüe en Bolivia ... *23*
3.3 Desarrollo y enseñanza de la primera y segunda lengua ... *27*
3.3.1 Desarrollo y enseñanza de la lengua materna ... 27
3.3.2 Enseñanza de la segunda lengua ... 33
3.4 El currículo en procesos educativos ... *40*
3.4.1 Planificación curricular ... 42
3.4.2 Diseño curricular base de formación docente (DCB) ... 46
CAPITULO IV: Resultados de la investigación ... **52**
4.1 El Instituto Normal Superior Intercultural Bilingüe de Caracollo ... *52*
4.2 Descripción de los resultados ... *54*
4.2.1 Concreción del diseño curricular base ... 55
4.2.2 Capacitaciones sobre el diseño curricular base ... 57
4.2.3 Conocimiento del diseño curricular base ... 59
4.2.4 Planificación curricular ... 60
4.2.4.1 Planificación de las lenguas ... 73
4.2.5 Desarrollo curricular ... 75
4.2.5.1 Área de Didáctica de Segundas Lenguas ... 75
4.2.5.2 Área de Aprendizaje y Desarrollo de una Lengua Originaria ... 89
4.2.5.3 Área de Lenguaje y Comunicación ... 98
4.2.6 Estrategias metodológicas ... 108
4.2.6.1 Estrategias metodológicas que utilizan los estudiantes ... 109

4.2.6.2 Estrategias metodológicas que utilizan los docentes 113
4.2.7 Materiales 118
4.2.7.1 Las guías didácticas 119
4.2.7.2 Los módulos 122
4.2.8 Uso oral y escrito de las lenguas originarias 123
4.2.8.1 Bilingüismo: estudiantes y docentes 123
4.2.8.2 Uso de la lengua originaria en el área de Didáctica 125
4.2.8.3 Confusiones entre el área de Didáctica y Lengua Originaria 130
CAPITULO V: Conclusiones 133
CAPÍTULO VI: Propuesta 141
Bibliografía 149
Anexos 154

Abreviaturas y otros signos

DCB	Diseño curricular base
EIB	Educación intercultural bilingüe
E	Estudiante
EM	Estudiante mujer
EE	Estudiantes
L2	Segunda lengua
LM	Lengua materna
INS	Instituto normal superior
INSEIB	Instituto normal superior intercultural bilingüe
P	Profesor
RE	Reforma Educativa
cursiva	Para la escritura en quechua y aimara
‘ ‘	Para la traducción de las lenguas originarias al castellano

Introducción

La presente investigación, titulada “El tratamiento de las lenguas en el Instituto Normal Superior Intercultural Bilingüe de Caracollo. Análisis de la relación de las áreas de Didáctica de Segundas Lenguas, Aprendizaje y Desarrollo de una Lengua Originaria y Lenguaje y Comunicación”, espera generar contribuciones prácticas en el campo educativo en formación docente.

El estudio describe la planificación y el desarrollo curricular que realizan los docentes en las áreas de Didáctica de Segundas Lenguas, Aprendizaje y Desarrollo de una Lengua Originaria y Lenguaje y Comunicación, y analiza la relación existente entre estas áreas. También toma en cuenta el uso de las lenguas originarias (aimara, quechua)

La idea de la investigación surge de los resultados del trabajo del anteproyecto, realizado en el INS Caracollo, que fue un requisito para forjar el trabajo de tesis de la maestría del PROEIB Andes. El INS Caracollo forma docentes en la modalidad de Educación Intercultural Bilingue. Por esta característica, en la institución existen tres áreas relacionadas con la enseñanza de las lenguas. El área de Didáctica de Segundas Lenguas está destinada a la enseñanza de la didáctica del castellano como segunda lengua. El área de Desarrollo y Aprendizaje de una Lengua Originaria se orienta a la enseñanza y desarrollo del aimara y quechua. Y el área de lenguaje y comunicación se encarga de la enseñanza del lenguaje de manera general.

Abre el trabajo un resumen que explica el contenido de la tesis, seguido de un resumen -*juch’uychay*- en lengua indígena quechua, que refleja el trabajo en sí. Continúa el capítulo 1 con el planteamiento del problema, que fue detectado empíricamente a través de anteriores trabajos de campo realizados en los diferentes semestres en la maestría y el anteproyecto de tesis. Otros puntos importantes son el planteamiento de las preguntas de investigación y los objetivos que orientaron todo el proceso de la elaboración de la tesis. Sigue la justificación en la que se releva la importancia de la tesis en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe y la Reforma Educativa.

El segundo capítulo explica la metodología cualitativa, la etnografía de aula, el carácter descriptivo de la investigación, la recolección de los datos en el lugar de los hechos, y el proceso de análisis de los datos empíricos. Para la recolección de datos se utilizó tres técnicas: la observación, que permitió recoger la información en el lugar de los

acontecimientos exclusivamente del desarrollo curricular; la entrevista, que se utilizó para recoger la opinión de los participantes en la investigación; y la revisión de documentos que recogió los diferentes documentos: la planificación que realizan los docentes, las carpetas pedagógicas de los estudiantes y los materiales utilizados. Cada una de las técnicas se utilizó a través de guiones pre establecidos, planteados en el proyecto de tesis.

La muestra estuvo conformada por tres docentes del área de Didáctica de Segundas Lenguas, dos docentes del área de Aprendizaje y Desarrollo de una Lengua Originaria y seis docentes del área de Lenguaje y Comunicación. Participaron también estudiantes de los cinco primeros semestres de la especialidad de polivalente. Fueron también parte de la muestra los directivos y ex directivos que aún trabajan en la institución y así como un ex técnico de formación docente.

El tercer capítulo esboza la fundamentación teórica organizada en cuatro puntos: El primero presenta algunos datos de la realidad sociolingüística del país. En el segundo se aprecia teoría actualizada sobre la educación intercultural bilingüe de manera general y en Bolivia. El tercer punto toma en cuenta la enseñanza de la lengua materna y la enseñanza del castellano como segunda lengua, El punto cuarto concluye con los conceptos de currículo de manera general, la planificación curricular, incluyendo el diseño de programas para la enseñanza de las lenguas y finaliza con estructura del diseño curricular base en que se sustenta la formación docente en Bolivia.

El capítulo cuarto presenta los resultados a los que se ha arribado a través de la investigación, que responden al planteamiento de los objetivos de la investigación y se encuentran ordenados en tres momentos. Inicialmente se describe la planificación curricular que realizan los docentes a partir del diseño curricular base. Luego se describe el desarrollo curricular en las tres áreas que comprende la investigación; en este mismo punto se desarrollan las estrategias que utilizan los estudiantes y los docentes en procesos educativos; también comprende el uso de los materiales, como las guías y los módulos de aprendizaje. Finalmente se refiere al uso de las lenguas originarias. En cada punto se describe también la relación que existe entre las tres áreas que están destinadas a la enseñanza de lenguas. Una peculiaridad de este capítulo es la recuperación de datos de mi experiencia de aula en el Instituto Normal Superior Intercultural Bilingüe de Caracollo.

El capítulo quinto trata de las conclusiones a las que se ha arribado, las que están redactadas a partir de los hallazgos encontrados durante la descripción de los resultados. Responden de manera categórica a las exigencias de formación docente en educación intercultural bilingüe que nacen a partir de la teoría, los hallazgos y mi experiencia de aula.

Finalmente, el sexto capítulo presenta una propuesta que surge a partir de las conclusiones. La misma consiste en apoyar la planificación curricular que realizan los docentes de las áreas que comprende la investigación, y se propone dar una respuesta a algunas preocupaciones que se han detectado en la enseñanza de las lenguas.

CAPITULO I: Planteamiento del problema, preguntas, objetivos y justificación

1.1 Planteamiento del problema

La Reforma Educativa (RE) en Bolivia propone una educación intercultural bilingüe (EIB) que, en algunos casos, parece no estar logrando los resultados esperados en cuanto a la temática bilingüe, es decir, el desarrollo sistemático de la primera lengua (L1) y la enseñanza del castellano como segunda lengua (CL2). El avance de la EIB se limitó en algunos casos a la enseñanza de la lectura y escritura de la lengua originaria, dejando en desventaja la enseñanza del castellano. En un trabajo de campo que realizamos con motivo de hacer seguimiento a los egresados de los Institutos Normales Superiores (INS) en la modalidad de EIB (Otondo y Sacari 2001)[1] concluimos que "el hecho de manejar la lengua originaria de los niños en procesos de aula no implicó implementar la modalidad bilingüe para la que fue formada la profesora. Específicamente, falta el manejo del abordaje metodológico del castellano como segunda lengua". En la docente y en otros recién egresados, esto podría deberse, entre otras causas, a la débil formación en el tratamiento metodológico del castellano como segunda lengua (L2); y en los docentes antiguos, a la falta de formación en la modalidad de EIB.

A través de los asesores pedagógicos, la RE trató de capacitar a los docentes de los diferentes núcleos del país en el manejo de las lenguas originarias y el castellano como L2. Estas capacitaciones no tuvieron el éxito necesario. Una posible razón puede haber sido que los asesores no tuvieron formación suficiente en el manejo de las lenguas en procesos educativos, particularmente en la enseñanza del castellano como L2. Un asesor pedagógico formado en el primer grupo expresa que "no recibimos ninguna capacitación sobre el manejo del castellano como L2, faltaba un seminario específico al nivel de asesores con los técnicos que diseñaron las guías didácticas de L2. Pero, a nosotros nos llegó las guías, tuvimos que interpretar y hacer algunos seminarios con los profesores. Tampoco llegan a tiempo los materiales como las láminas, cassettes; sin esos materiales no se hace nada".

[1] El segundo trabajo de campo realizado en la maestría, propuesto por el Ministerio de Educación, fue hacer un seguimiento a los egresados de los Institutos Normales Superiores formados bajo la modalidad de EIB. En esa oportunidad, junto a una compañera de la maestría, hicimos el seguimiento a una egresada del INS de Chayanta, quien se encontraba trabajando en la escuela central de "Lachiraya", distrito de Morochata (zona quechua).

En la misma línea, una de las conclusiones de la tesis de Marzana (2000: 166), al referirse a la formación de asesores pedagógicos, fue la siguiente: “juega un papel la carencia de mayor formación y experiencia del mismo AP [asesor pedagógico] respecto a la enseñanza del CL2, ya que la que cuenta al presente es insuficiente para orientar a maestros”. Las capacitaciones que brindaron los asesores pedagógicos en la enseñanza de las lenguas son insuficientes; a esto se suma que no todos los docentes tienen la opción de ser asistidos con el apoyo necesario.

A la mayoría de los docentes actualmente en servicio, tanto en las escuelas como en los centros de formación docente, les falta la experiencia de haber aprendido y enseñado las lenguas originarias como primera lengua y el castellano como segunda lengua que podría servirles de apoyo y referencia durante su práctica pedagógica. Muchos docentes, a pesar de su buena predisposición por enseñar en la modalidad de EIB, tienen limitaciones en la enseñanza de las lenguas originarias y el castellano como L2. Esto ocurría, por ejemplo, con la docente egresada del INS de Chayanta, quien no tenía mayores dificultades en el desarrollo de la lengua materna (LM) de los niños. Pero sí se observó dificultades en la enseñanza del castellano. Las clases de castellano como L2, a menudo, se convertían y concluían en quechua. Producto de las consideraciones anteriores, en otros casos, los maestros optan por rechazar la EIB y continúan con las viejas prácticas de castellanizar.

Si los egresados de los INS EIB aún tienen dificultades en guiar el aprendizaje en la modalidad bilingüe, será porque los docentes de estos INS fallábamos. Digo esto porque también he sido parte del personal docente del INS Caracollo involucrada en la enseñanza de lenguas, y hasta 1999 la enseñanza del castellano como L2 estaba dentro el área de “Lengua castellana” donde precisamente enseñé.

La malla curricular de ese entonces planteaba enfatizar la enseñanza del castellano como L2 en el 5º y 6º semestre. Pero no disponía de tiempo suficiente para desarrollar toda la propuesta curricular, entonces sólo hacía conocer los materiales didácticos que proporciona la RE, como los cassettes de cuentos y rondas, los librotes, los diccionarios, etc. Pero jamás desarrollé teorías exclusivamente para la enseñanza de segundas lenguas. Esto ha sido el vacío y por supuesto una dificultad para la enseñanza del castellano como L2. Por algunas experiencias, conocía la didáctica de segundas lenguas, comprendía que una L2 debía partir de la expresión oral para luego ingresar a la lectura y escritura. Lo que no conocía es la teoría que subyace al proceso didáctico de la enseñanza de una segunda lengua. Esas son las dificultades que pasé

como responsable del área de lengua castellana, que incluía la enseñanza del castellano como L1 y L2.

Hasta 1999, en el INS Caracollo existían las áreas de Lengua Castellana y Lengua Originaria, responsables de formar al maestro bilingüe. A partir del año 2000, los institutos normales superiores conceden mayor importancia a la formación de docentes en la modalidad de EIB. Incorporan un área nueva denominada Didáctica de Segundas Lenguas y significa la enseñanza del castellano como L2. En esta nueva área, se enseña al futuro docente, entre otros temas, a "manejar el enfoque didáctico para la enseñanza de una segunda lengua" (MECyD 1999a:114). Así mismo existe una nueva estructuración en las áreas de lengua.

En la fase exploratoria de la tesis, llevada a cabo en el INS Caracollo y una unidad educativa del mismo distrito, se detectó que la unidad educativa "no ha previsto la enseñanza de las lenguas originarias ni del castellano como L2. Los profesores con la ayuda del asesor pedagógico planifican el desarrollo curricular sin considerar el enfoque de la EIB" (Sacari 2002:11), a pesar de ser una zona bilingüe. En esa misma línea, en una conversación informal entre los docentes y un grupo de estudiantes, dijeron que en la mayoría de las escuelas donde los estudiantes realizan sus prácticas pedagógicas no se enseña las lenguas originarias ni el castellano como L2.

En el INS Caracollo se detectó algunas dificultades que en ese momento llamaron la atención. Los docentes del área de Didáctica no enseñan la didáctica del castellano como L2. Gran parte del desarrollo curricular de esta área está destinada a la producción de textos, que en la realidad son traducciones de textos en castellano a las lenguas originarias. Los estudiantes producen materiales para enseñar las lenguas originarias como L2, siendo que el INS pertenece a la modalidad bilingüe y forma docentes para contextos donde la primera lengua (L1) son las lenguas originarias y la segunda lengua es el castellano. El DCB, refiriéndose a la modalidad de lenguas manifiesta que "(...) el docente que se forme en un INS a partir de la lengua originaria adquirirá mayores competencias, ya que se formará para enseñar en y sobre las lenguas originarias y el castellano, como primera y segunda lengua respectivamente". (MECyD 1999a: 10). En ese sentido, los estudiantes parecen no formarse para lo que deberían.

Otro punto que llamó la atención fue el uso de las lenguas originarias en clases de Didáctica de Segundas Lenguas. Ya en el trabajo exploratorio se observó que esta área no estaba suficientemente planificada ni desarrollada, o no se entiende cómo

debía ser manejada (Sacari 2002). Así mismo consideramos la formación en el INS como una instancia privilegiada para practicar el uso de las lenguas en contextos bilingües. Si esto no ocurre en el INS, es difícil esperar que los estudiantes, cuando sean docentes, trabajen adecuadamente en contextos bilingües, donde se requiere planificar el uso de las lenguas.

Por otra parte, se detectó que, después de haber vencido el área de Didáctica de Segundas Lenguas, los estudiantes "parecen no tener aún una idea clara de cómo se debe enseñar el castellano como L2, tal vez por el desconocimiento de metodologías, la construcción y el manejo de materiales, el manejo teórico que implica la enseñanza de segundas lenguas" (ibid), o por otras razones que aún no se sospecha.

La presente investigación engloba dos preocupaciones. Primero, la relacionada con el hecho de que algunos egresados de los institutos normales superiores de la modalidad EIB enfrentan dificultades en la enseñanza de las lenguas en la modalidad bilingüe. Segundo, una indagación preliminar permitió verificar algunos problemas que tienen las áreas involucradas en la enseñanza de lenguas en el Instituto Normal Superior Intercultural Bilingüe de Caracollo. Se planteó entonces el interés de describir estos problemas. Precisamente, la preocupación de la presente investigación es responder con mayor precisión a los problemas existentes en la enseñanza de las lenguas, esbozando posibles causas. Para este fin se plantearon las siguientes interrogantes:

1.2 Preguntas de investigación

- ¿Cómo es la planificación curricular en las áreas de: Didáctica de Segundas Lenguas, Aprendizaje y Desarrollo de una Lengua Originaria, y Lenguaje y Comunicación en el INS de Caracollo
- ¿Cómo es el desarrollo curricular de las áreas de: Didáctica de Segundas Lenguas, Aprendizaje y Desarrollo de una Lengua Originaria, y Lenguaje y Comunicación en el INS de Caracollo?
- ¿Cuál es la relación entre las áreas de: Didáctica de Segundas Lenguas, Aprendizaje y Desarrollo de una Lengua Originaria, y Lenguaje y Comunicación?
- ¿Cuál es el tratamiento que se da al uso de las lenguas originarias en las áreas de Didáctica de Segundas Lenguas, Aprendizaje y Desarrollo de una Lengua Originaria, y Lenguaje y Comunicación?

1.3 Objetivos

Objetivo General

Analizar la planificación, el desarrollo curricular y las relaciones entre las áreas de Didáctica de Segundas Lenguas, Aprendizaje y Desarrollo de una Lengua Originaria, y Lenguaje y Comunicación en el Instituto Normal Superior Intercultural Bilingüe de Caracollo.

Objetivos Específicos

- Describir la planificación de las áreas de Didáctica de Segundas Lenguas, Aprendizaje y Desarrollo de una Lengua Originaria, y Lenguaje y Comunicación.
- Describir el desarrollo curricular de las áreas de Didáctica de Segundas Lenguas, Aprendizaje y Desarrollo de una Lengua Originaria, y Lenguaje y Comunicación.
- Relacionar la enseñanza y el aprendizaje de las áreas de Didáctica de Segundas Lenguas, Aprendizaje y Desarrollo de una Lengua Originaria, y Lenguaje y Comunicación para analizar los logros y dificultades en la enseñanza de las lenguas.
- Describir el tratamiento oral que se da a las lenguas originarias en las áreas de Didáctica de Segundas Lenguas, Aprendizaje y Desarrollo de una Lengua Originaria, y Lenguaje y Comunicación.

1.4 Justificación

A través de la Reforma Educativa, se marca un hito histórico en la educación boliviana al asumir la realidad sociolingüística y proponer un enfoque diferente en la enseñanza de las lenguas del país, enseñanza de y en las lenguas originarias y el castellano. En este accionar, los profesores, particularmente aquellos que enseñan en escuelas bilingües juegan un papel importante, porque en su práctica pedagógica se enfrentan con una nueva manera de enseñar la lengua o las lenguas de los niños y niñas. Esta situación implica que los maestros deben tener una formación adecuada en el tratamiento del bilingüismo, distinguiendo el desarrollo de una primera lengua, de la enseñanza de una segunda lengua, y utilizar procesos pedagógicos adecuados para ambas lenguas.

En el planteamiento del problema se señaló que, según se observó en el trabajo exploratorio, en algunas escuelas del distrito de Caracollo no se está enseñando las lenguas originarias ni el castellano como L2 a pesar de que los niños lo requieren. También se observó que algunos de los egresados de los INS EIB tienen dificultades al enfrentar la enseñanza de las lenguas. Estos docentes, formados en EIB, en el campo específico del bilingüismo, saben que deben desarrollar el currículo a partir de la lengua de los niños para luego ingresar a la enseñanza sistemática y planificada del castellano. A pesar de saber esto, algunos maestros egresados de los INS EIB no están cumpliendo con la modalidad de lengua para la que han sido formados.

Por ello, los niños bilingües no tienen oportunidades de lograr los objetivos de un bilingüismo equilibrado tal como lo plantea la RE. Esto puede deberse quizá a que los INS EIB no están formando adecuadamente a los futuros docentes en el manejo de las lenguas. En esta perspectiva, nuestra investigación pretende acercarse al tema de la enseñanza de las lenguas en la formación del futuro docente.

Desde la puesta marcha de la EIB, se escucha decir continuamente que algunos padres de familia rechazan la educación intercultural bilingüe, particularmente por la enseñanza de las lenguas originarias. Una de las razones que plantean los padres es que sus hijos no logran aprender el castellano en el tiempo previsto o de acuerdo al nivel propuesto por la RE. En otras escuelas como Lachiraya[2], donde la lengua de mayor uso es el quechua, los padres de familia no se oponen a la enseñanza de las lenguas originarias; pero sí preguntan permanente cuándo aprenderán sus hijos el castellano. En ese sentido, vale la pena poder responder a las preocupaciones de los padres de familia y a la sociedad en general, con la enseñanza de las lenguas originarias y el castellano como segunda lengua, y cumplir con los propósitos de la EIB en el marco de la Ley de la Reforma Educativa.

Pensamos que para implementar la enseñanza en la modalidad bilingüe hace falta proporcionar a los maestros una buena formación teórica y práctica del tema, y continuas capacitaciones en su tratamiento. Esto implica que los INS EIB tienen que formar docentes con esas competencias. Quizás con estos elementos se lograría un mayor avance de la EIB, despejando conjeturas en contra de la RE. De ahí que el presente trabajo pretende contribuir a mejorar la enseñanza de las lenguas durante la formación docente en el INS EIB de Caracollo.

---

[2] Lachiraya es un núcleo educativo del distrito escolar de Morochata, departamento de Cochabamba.

Por otra parte, la investigación es pionera en cuanto a formación docente en el INS Caracollo, de ahí su importancia. Así mismo, es puntual y urgente en su planteamiento, porque la enseñanza del castellano como L2 es un tema nuevo en la formación docente de los INS EIB, que requiere tomar en cuenta algunas sugerencias. En ese sentido, los hallazgos de la investigación podrían brindar información, para que a partir de ella se tome decisiones a favor de la enseñanza del castellano como L2.

Así mismo existen preocupaciones pedagógicas y sociales por el éxito de la Educación Intercultural Bilingüe de parte de los Consejos Educativos Aimara y Quechua, quienes recomiendan trabajar con mayor esfuerzo en el manejo sistemático de las lenguas originarias y en especial del castellano como L2 durante la formación docente. Nos gustaría responder a los requerimientos de los pueblos originarios, y en ese sentido, nuestra investigación es pertinente y urgente.

Esperamos que el análisis de los hallazgos contribuya a detectar los problemas y las dificultades que tienen los docentes del área de Didáctica de Segundas Lenguas, Lengua Originaria, y Lenguaje y Comunicación, y eventualmente contribuya también a dar pautas para superarlos. En ese sentido, a partir de estos hallazgos se plantea algunas sugerencias plasmadas en una propuesta que puede ser incluida y discutida en la agenda técnica del INS, para encontrar un camino que viabilice el avance de la EIB. Los beneficiarios serán los futuros docentes formados en el INS de Caracollo, que tienen la misión de formar a niños y niñas bilingües.

CAPITULO II: Metodología

2.1 Descripción de la metodología

La presente investigación es de tipo cualitativo, etnográfico y descriptivo. Es cualitativa, porque la información recogida fue detallada a profundidad, entendiendo que en el "paradigma cualitativo, la investigación hace énfasis en el significado (la interpretación que hace el autor de su realidad)" (Gutiérrez s/f: 80). Lo cualitativo, a más de ayudarnos en la interpretación de los datos, nos permite también comprender y explicar por qué los datos se presentan de una u otra manera durante el proceso de investigación.

Es etnografía de aula, en el sentido de que para la recolección de los datos fue necesario encontrarse en el lugar de los hechos y compartir las diferentes actividades académicas relacionadas con el desarrollo curricular del INS Caracollo. Al respecto Hammersley (1994:15) concretiza: "El etnógrafo, o la etnógrafa, participa, abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de las personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que de dice, preguntando cosas; o sea, recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que él o ella han elegido estudiar".

Muchos estudios actuales en el campo educativo se realizan a través de la etnografía de aula, porque es considerada como una "opción metodológica que permite un proceso de construcción teórico simultáneo a la investigación empírica. En esta potencialidad se afinca la posibilidad de construir objetos de conocimiento en el campo de la educación cuyos resultados, si bien no son generalizables a otros casos, son fuentes para comprender sus contenidos particulares y sus variaciones en otros contextos" (Rockwell 1987)[3].

Dentro la etnografía de aula Bertely (2000:27), a partir de su investigación en el aula afirma que "La etnografía educativa, sin embargo, tiene más que ver con la orientación epistemológica de la que parte el investigador que con los modos en que recopila sus datos". En este sentido, más que la importancia de la descripción del aula, es que el investigador conozca por qué y cuándo se genera ocurren una determinada situación

[3] Rockwell, E.C. (1987) "Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-85)", Vol.2. E: E. Rockwell, J.Ezpeleta. **La practica docente y su contexto institucional y social**. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Citado en Talavera, María Luisa (1999: 2).

durante los procesos de aprendizaje. Y a partir de estos análisis se puede crear o comparar conceptos utilizados en el campo educativo. Precisamente, el presente trabajo toma una postura de la etnografía de aula, porque pretende explicar por qué ocurren los datos de una u otra manera en el proceso de la planificación y desarrollo curricular durante la enseñanza de las lenguas en el INS Caracollo.

Es un estudio descriptivo porque se recogió la información tal como se presenta en el lugar de los hechos. Para Hernández (1997) desde un punto de vista científico, la descripción es medir. El término resalta cuando: "los estudios descriptivos miden de manera más bien independiente los conceptos (...) para decir cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno de interés" (Hernández 1997: 61). En la definición de Hernández, a nuestro juicio es importante aclarar el término de "medición", que no es sinónimo de evaluación, sino que en este caso, sólo se pretendió averiguar cómo y por qué se manifiestan los fenómenos estudiados.

2.2 Descripción de la muestra

La presente investigación se realizó en el Instituto Normal Superior Intercultural Bilingüe de Caracollo, que cuenta con 876 estudiantes, cuatro especialidades (polivalente, matemática, lenguaje y expresión y creatividad), distribuidas en siete semestres; seis semestres de formación docente y un semestre de nivelación[4]. El cuerpo de docentes del INS es fruto de un concurso de méritos dentro del proceso de institucionalización; la mayoría cuenta con una licenciatura y un título de postgrado en sus respectivas especialidades. En cuanto a los directivos, de la misma manera, tienen formación académica al nivel de licenciatura y maestría. Por la procedencia de los estudiantes, el INS es el centro donde convergen la práctica y la convivencia de diferentes culturas, ya que cada contingente de estudiantes lleva su propia cultura y lengua, convirtiendo al INS en un centro multilingüe (aimara, quechua y castellano).

Por las características de los objetivos de la investigación, la muestra comprende 3 docentes del área de Didáctica de Segundas Lenguas; 2 docentes del área de Aprendizaje y Desarrollo de una Lengua Originaria (aimara y quechua) y 6 docentes del área de Lenguaje y Comunicación. Fueron parte de la muestra el cuerpo directivo de la institución, los ex directivos y un ex técnico de formación docente; y los

[4] "Se ha visto por conveniente incorporar a la formación docente un curso de nivelación de un semestre de duración que tenga por objetivo el fortalecer las competencias de los alumnos para que puedan encarar en mejores condiciones un proceso educativo de exigencia y calidad." (MECyD 1999: s/p)

estudiantes del 1º, 2º, 3º, 4º y 5º semestres de la especialidad polivalente, que comprende aproximadamente 35 estudiantes en cada paralelo.

2.3 Técnicas de recolección de datos

2.3.1 La observación

La observación es uno de los procedimientos de la etnografía, “debido a que es un procedimiento fácil de aplicar, directo y que exige técnicas de tabulación muy sencillas” (Cerda 1993: 237). El hecho de que el procedimiento sea fácil no implica sólo mirar y describir lo que uno ve, sino que se debe realizar una descripción densa de lo que se observa, es decir dar “cuenta de los detalles, sobre todo de las intenciones significativas en la conducta observada” (Velasco 1997:43).

En nuestra investigación, la observación estuvo centrada en describir el desarrollo curricular de las áreas de Didáctica de Segundas Lenguas, Aprendizaje y Desarrollo de una Lengua Originaria y Lenguaje y Castellano, en las que se observó la formación que reciben los estudiantes en la enseñanza de las lenguas, específicamente el manejo de la didáctica del castellano como L2 por ser una área nueva en la institución. En todos los casos, la observación fue de participante directo, para lo cual se estableció anteladamente una guía que tomó en cuenta los siguientes aspectos:

- Uso del tiempo horario
- Uso de la lengua
- Uso del espacio áulico
- Proceso de enseñanza del castellano como L2
- Proceso de enseñanza de las lenguas originarias
- Proceso de enseñanza en el área de Lenguaje y Comunicación

Inicio

- Organización del aula
- Estrategias de inicio

Desarrollo

- Estrategias metodológicas
- Materiales
- Interacción docente – alumno
- Relación entre la planificación y desarrollo curricular

Finalización de la sesión de clases

- Réplica o cierre
- Otros aspectos

2.3.2 La entrevista

La entrevista, dentro la etnografía, es una técnica que corrobora o complementa los datos recogidos por la observación. “Podríamos definir la entrevista como una técnica, dentro de la metodología cualitativa, que se utiliza para obtener información verbal de uno o varios sujetos a partir de un cuestionario o guión” (Aguirre 1995:172). Según Cerda (1993: 258), “es una de las técnicas preferidas de los partidarios de la investigación cualitativa”. La entrevista es un proceso que permite obtener datos fidedignos, la misma depende, “en su mayor parte, de la acción del entrevistador. La experiencia en la técnica de la entrevista es un elemento crucial, pues el entrevistador cuidará aspectos que favorecerán la colaboración del entrevistado y evitará los efectos distorsionadores que comporta toda entrevista” (ibid).

En nuestro caso, la entrevista sirvió para completar datos que no se lograron a través de la observación, y que sin embargo era preciso tener. Durante la investigación, se entrevistó a los docentes de las áreas involucradas, a los directivos y ex directivos que aún trabajan en la institución sobre la planificación y la enseñanza de las lenguas en el INS, sobre la visión de la EIB y particularmente sobre la enseñanza del castellano como L2. Por otra parte, se entrevistó también a los estudiantes sobre sus aprendizajes teóricos metodológicos y didácticos a utilizar en el futuro.

Las entrevistas fueron semiestructuradas, sin cuestionario. Las entrevistas se realizaron con un guión donde se introdujo todos los temas de interés a ser tratados, que respondían a los objetivos de la investigación. No se consideró necesario elaborar las preguntas concretas. Para el caso se tomó en cuenta los siguientes aspectos:

- Aspectos personales
- Experiencia profesional (profesores)
- Opiniones sobre educación intercultural bilingüe
- Enseñanza del área (DSL, ADLO y LC)
- Estrategias metodológicas que aplican y que enseñan
- Materiales que producen y materiales que utilizan
- Producción de materiales (estudiantes)
- Metodologías que se aprenden (estudiantes)

- Tiempo horario
- Otros aspectos

2.3.3 Revisión de documentos

Este procedimiento nos permitió analizar documentos pedagógicos de los docentes, referidos particularmente a la planificación curricular de las áreas involucradas en la investigación. De los estudiantes se revisó también los cuadernos de avance o de apuntes y la bibliografía utilizada en las clases desarrolladas. El procedimiento de la revisión de documentos tuvo, al igual que la observación, aspectos peculiares a considerar.

En la planificación curricular

- Contenidos propuestos
- Estrategias metodológicas propuestas
- Materiales propuestos
- Tiempo
- Conceptos utilizados

2.4 Procedimiento de la recolección de datos

El anteproyecto de la tesis se proponía estudiar la enseñanza del castellano como L2, analizando una relación escuela y formación docente. Con ese motivo, en el mes de julio del 2002, durante dos semanas, se visitó el INS Caracollo, y en esa ocasión se pudo obtener datos que sirvieron para reorientar la investigación. Los resultados de la fase exploratoria demostraron que algunas escuelas del distrito de Caracollo aún no llevan adelante la enseñanza del castellano como L2. De ahí que la versión definitiva del proyecto de investigación se centró sólo en el INS, dejando de lado la idea de comparar la formación y la aplicación en escuela de la enseñanza del castellano como L2.

Para la ejecución del anteproyecto y luego del proyecto, se realizó contactos con la dirección general y la dirección académica del INS, para obtener la autorización correspondiente. Una vez obtenida la autorización de los directivos, se llevó a cabo las conversaciones con los docentes de las áreas comprendidas en la investigación; paralelamente se conversó con los estudiantes. Los resultados de las conversaciones, de manera general, fueron satisfactorios en favor de la investigación a emprender.

La recolección de datos fue de tres maneras, a través de la observación, por vía entrevista y la revisión de documentos. La observación consistió en percibir y describir el proceso áulico. Las dos primeras semanas, por cuestiones de ambientación entre los observados y mi persona, el desarrollo curricular sólo se registró en el cuaderno de campo. A partir de la tercera semana, asumiendo que los estudiantes y el docente estarían ya habituados a mi presencia como investigadora, todos los procesos áulicos fueron grabados. Otra actividad en este proceso fue que después de cada observación se realizó un comentario de reflexión y análisis del proceso áulico que quedó registrado en el cuaderno de campo.

Las dos últimas semanas del trabajo de campo estuvieron dirigidas a la realización de las entrevistas grabadas. Para este hecho se fijó un horario fuera de clases. Las entrevistas con las señoritas fueron en los internados (dormitorios), con los jóvenes estudiantes nos reunimos en la biblioteca y las aulas. De esta forma se consiguió mayor confianza y libertad para recoger las respuestas pretendidas. De la misma manera, con los docentes nos reunimos en la sala de profesores, con otros en la sala de clases, con los directivos nos reunimos en sus respectivas direcciones. Una actividad complementaria en este proceso fue que antes de cada entrevista se entablaron conversaciones sobre el contenido de la entrevista; después de la conclusión se dejó un espacio libre de complementación. En este espacio, algunos de los estudiantes hicieron buenos aportes de complementación; en varias ocasiones expresaron sus preocupaciones por la educación y, de manera particular, por la EIB en nuestro país.

La revisión de documentos sirvió para analizar la documentación administrativa y bibliográfica que manejan los docentes y los estudiantes, como son la planificación curricular (semestral), la planificación semanal u otros documentos, que se consiguieron después de haber ganado mayor confianza. De los estudiantes se fotocopió los cuadernos de apuntes, álbumes y otros materiales, como la bibliografía que utilizan durante las clases. En las clases, los docentes proporcionan a veces separatas de lectura complementaria y designan a un responsable para que pueda fotocopiarlas para el curso; en esas ocasiones, las veces que pudimos fuimos también parte de la lista y del aporte para obtener el material; algunas veces, los estudiantes también entregan fotocopias de los temas expuestos. Otros documentos se consiguieron gracias a la gentileza de la dirección académica.

Un dato importante que consideró el trabajo fue mi experiencia previa como docente en el INS EIB de Caracollo, antes de realizar el curso de maestría, en las gestiones de

1997 al 2000, aunque no tengo ninguna experiencia de haber trabajado con el actual DCB. Precisamente, mi práctica pedagógica y la teoría aprendida en la maestría me permitieron reflexionar permanentemente hasta decidir plantear una investigación que repercuta en la comunidad educativa del INS EIB de Caracollo, y cuyos resultados sean un aporte en el área de lenguas de la formación docente.

Para la recolección de datos se recurrió a cinco herramientas: 1. cuaderno de campo; 2. cuaderno de notas; 3. las guías de observación, entrevistas y revisión de documentos; 4. las grabaciones de cassette y 5. las fotografías. El cuaderno de campo se utilizó para registrar las observaciones, y las respectivas reflexiones o análisis de las distintas observaciones. El cuaderno de notas sirvió para registrar los temas que surgieron con relación a las practicas pedagógicas en y fuera del aula.

La guía de observación fue una herramienta que permitió registrar el desarrollo curricular y cómo se enseña en las diferentes áreas. La guía de entrevista apoyó a introducirse en un diálogo a través de preguntas claves, lo cual no impidió formular otras interrogantes para profundizar o aclarar el tema. La guía para la revisión de documentos fue otra herramienta que ayudó a registrar sistemáticamente los datos de la planificación curricular que realizan los profesores para la enseñanza de las áreas de Didáctica de Segundas Lenguas, Aprendizaje y Desarrollo de una Lengua Originaria y Lenguaje y Comunicación.

Las grabaciones de cassettes permitieron recopilar las percepciones y opiniones de los diferentes actores y rescatar la información más fidedigna. Las fotografías representaron un material gráfico y visual para contextualizar la comunidad y los actores en momentos significativos del trabajo pedagógico.

2.5 Análisis de datos

Un primer paso fue ordenar y codificar los datos empíricos obtenidos: las observaciones, las entrevistas y la revisión de documentos. Después de este proceso, se inició la transcripción total de los cassettes, tanto de las observaciones de aula como de las entrevistas, proceso difícil y de avance lento, porque las clases grabadas tuvieron mucho contenido teórico. Este trabajo permitió conocer mejor los datos recogidos.

El paso siguiente fue la organización de los datos en pre categorías, tomando como referencia los objetivos de la investigación. Fue muy difícil encontrar las categorías de

análisis, sólo se ha podido lograr a través de lecturas reiteradas de los datos empíricos. Una vez obtenidas las precategorías, el material se organizó por categorías y fichas.

Un punto importante que complementó el análisis de los datos fue la revisión bibliográfica. En relación al tema de lenguas, se encontró diversas teorías y materiales que enriquecieron el trabajo pero demandaron tiempo en su análisis y relacionamiento con los datos empíricos. No se encontró una teoría que trate de manera específica la enseñanza del castellano como segunda lengua en contextos quechua y aimara, pero sí se encontraron reflexiones y aportes didácticos sobre la enseñanza del castellano como L2 en comunidades quechuas y aimaras. La revisión bibliográfica emprendida de acuerdo a los objetivos permitió volver a revisar y ordenar las categorías.

Una vez que se tuvo organizados los datos en categorías y por otra parte el referente teórico a ser utilizado, se estructuró la presentación de resultados, que requirió de tres elementos importantes: 1. los datos empíricos categorizados, producto de la observación, la entrevista y la revisión de documentos; 2. la fundamentación teórica; 3. mi punto de vista respaldado en mi experiencia propia y los estudios realizados en la maestría.

La confluencia de datos sustentó el análisis de los resultados. En este proceso, complicado y complejo por cierto, se tomaron las verdaderas categorías de análisis con las que se procedió a la redacción de los resultados.

CAPITULO III: Fundamentación teórica

En este capítulo se discute cuatro elementos teóricos. Inicia con una síntesis de la realidad sociolingüística del país, actualmente reconocida por la Constitución Política del Estado a la que intenta responder la Ley 1565 de Reforma Educativa. Esta ley propone una educación intercultural bilingüe de mantenimiento y desarrollo, lo que supone el uso sistemático de las lenguas originarias y el castellano. Estos temas son discutidos en el segundo punto. En el tercer subtítulo se presenta teorías de enseñanza tanto de la primera como de la segunda lengua, incluye los enfoques teóricos y las sugerencias metodológicas de la enseñanza del castellano como L2 y la planificación de las lenguas en contextos educativos bilingües. En un cuarto subtítulo se muestra el análisis del currículo que encierra diferentes conceptos y plantea una síntesis del DCB de formación docente, a partir de sus propósitos y su estructura interna referida a las tres áreas involucradas en la investigación.

3.1 Realidad sociolingüística del país

En Bolivia se hablan más de 30 lenguas originarias además del castellano. De estas lenguas las más conocidas son, quizá por la cantidad de hablantes, el quechua, el aimara y el guaraní. Las dos primeras lenguas se hablan en el occidente boliviano. Según Albó (2000:16), “el quechua representa aproximadamente un tercio de la población total y el aimara aproximadamente un cuarto. El guaraní y los otros treinta y más idiomas originarios, hablados en las tierras bajas, son hablados sólo por grupos minoritarios que, juntos suman apenas el 2% de la población total” (ibid).

En el mismo orden, el Censo Nacional de Población y Vivienda realizado el 2001 proporcionó los siguientes datos: del total de la población de 6 años o más de edad en Bolivia, 6,097.021 declaran hablar español; 2,124,040 hablan quechua; 1,462,286 hablan aimara y 5,721,8 hablan guaraní. En menor proporción se habla otros idiomas nativos como el chimán, chiquitano, guarayo, trinitario, entre otros, principalmente en el sur del país y en la región oriental. Según estos resultados los bolivianos que saben castellano representan el 87,59%; los que saben quechua representan el 30,51%, y los que saben el aimara representan el 21,01%. Es decir, se mantienen las proporciones señaladas por Albó sobre los datos del censo de 1992, aunque con una ligera disminución del aimara.

A la diversidad de lenguas se añade la diversidad de contextos socioculturales diferentes, ya que podemos encontrarnos con comunidades donde los hablantes de

una lengua originaria pueden acercarse al 100% o menos; en otros contextos el castellano puede ser de mayor uso en comparación a las lenguas originarias. La situación de los hablantes de una lengua variará de un contexto a otro, por ejemplo, “El resultado del censo indígena rural de tierras bajas que comprende el oriente, el chaco y la amazonía demuestra que el 49.5 % de la población de 6 años y más de edad es bilingüe (nativo – castellano), el 45. 8% es monolingüe castellano y sólo el 3.9% es monolingüe nativo” (Díez Astete y Murillo 1998:284).

En las últimas cuatro décadas, los colonizadores y las permanentes migraciones hacia las tierras bajas “llegados sobre todo desde las comunidades andinas” (Albó 2000:18) (quechuas y aimaras) llevan consigo muchos elementos culturales, entre ellos su lengua. Por ello no es nada extraño que, actualmente, en muchas colonias de las tierras bajas se hable el quechua y el aimara. ”Así ocurre, por ejemplo en el área de expansión de los productores de coca (mayormente collas de habla quechua) dentro del parque Nacional Isiboro Sécure, que es el territorio tradicional de varios grupos indígenas ‘cambas’” (ibid). Por efecto de la migración, las lenguas, sobre todo quechua y aimara, se encuentran diseminadas en territorios que tradicionalmente no fueron suyos.

Una muestra de la diversidad lingüística del país, propiamente en la zona andina, es el municipio de Caracollo, donde se encuentra el INS en el que se hizo el presente estudio. Sus habitantes hablan el aimara, el quechua y el castellano. Las poblaciones que se encuentran al sureste de Caracollo hablan quechua, y las que se encuentran al oeste, norte y noroeste hablan aimara. El último Censo de Población y Vivienda del 2001 asigna a este municipio una población de 17.800 de 4 años o más de edad. Según la lengua en que aprendieron a hablar, esa población se organiza de la siguiente manera: Aprendieron a hablar en aimara 8,981, aprendieron a hablar en castellano 6.906 y aprendieron a hablar en quechua 1,877. Entonces, los datos censales muestran que el municipio es trilingüe. La mayoría de sus habitantes aprenden a hablar en aimara, seguido del castellano y del quechua.

Según el mismo censo, de una población de 11,832 habitantes de 15 años o más en el municipio de Caracollo, se auto identifican con el pueblo aimara 6,843 habitantes; con el pueblo quechua 1,793; 1,166 habitantes no se identifican con ningún pueblo originario. A pesar de que la mayoría de los caracolleños aprenden a hablar en aimara, según van avanzando los años, no todos estos hablantes se autoidentifican con el pueblo aimara. En cuanto al quechua las diferencias entre haber aprendido al lengua y la autoidentificación son menores.

En cuanto al castellano, ocurre de diferente manera. Por ejemplo, en el área rural del municipio de Caracollo, la mayor población está concentrada entre los 10-19 años. La mayor población que habla castellano se concentra en las edades de 4-10 años, lo que significa que de acuerdo al último censo la lengua materna predominantemente es el castellano. (Ver anexo 19)

El INS de Caracollo, aunque a escala, representa también la diversidad sociolingüística de esta región andina del país. Los estudiantes provienen de diferentes contextos y son hablantes de tres lenguas originarias, aimara, quechua y chipaya (aimara 62.1%, quechua 35.05%, chipaya 0.46%)[5]. Otra fuente de diversidad lingüística dentro del INS es la presencia de variedades dialectales del aimara, el "aimara paceño" y el "aimara orureño"; también la presencia del quechua norte potosino, considerado como el quechua "puro" entre sus hablantes, y el quechua orureño, que tiene más contacto con el aimara. La situación permite discutir y estudiar el tema de la variedad dialectal y sus implicancias.

Como hemos visto, Bolivia es un país multilingüe. La diversidad lingüística se da también en diversas situaciones de bilingüismo, con diversos grados de dominio en el manejo de una u otra lengua. Habiendo sido el castellano la lengua históricamente impuesta, hoy es un instrumento natural de intercomunicación. Pero es claro que Bolivia cuenta con una sociedad eminentemente bilingüe y cualquier política de estado para su ejecución debe tomar en cuenta su realidad sociolingüística.

La realidad sociolingüística en el país demuestra que la presencia de dos o más lenguas en un contexto determinado, es un fenómeno natural. En la práctica pedagógica, en comunidades indígenas e incluso en comunidades urbanas, los profesores se encuentran con niños bilingües que tienen diferentes grados de bilingüismo. Por el modo de adquisición de las lenguas, el bilingüismo se clasifica en: a) Bilingüismo de primera infancia. En ella se considera al bilingüe de cuna, este bilingüe adquiere las dos lenguas en el entorno familiar. b) Bilingüismo natural. Se considera como un proceso natural de comunicación independiente de la edad del hablante. c) Bilinguismo escolar. Adquirido en la esfera escolar. (Gleich et. al. 1987)

El contacto entre hablantes de lenguas originarias y castellano, en diferentes realidades induce a un "bilingüismo como una posesión individual y bilingüismo como

[5] Datos del centro de informática del INS Caracollo.

posesión social o de grupo" (Baker 1998:30). Esta situación de bilingüismo actualmente es respaldada por la educación boliviana a través del D.S. 23950, Art. 30º que afirma:

> Fomentar el bilingüismo individual y social, incentivando en los educandos cuya lengua materna es el castellano, el aprendizaje de una lengua nacional originaria como segundo idioma, garantizando el derecho de los educandos hablantes de una lengua nacional originaria al conocimiento, uso y disfrute de su propio idioma, y asegurando que todos los educandos del país posean un manejo apropiado y eficiente del castellano como lengua de encuentro y diálogo intercultural e interétnico.(MECyD 2001:87)

A través de un conjunto de normas establecidas, la educación boliviana pretende fomentar el bilingüismo individual para desarrollar el bilingüismo dentro la sociedad, y a través de este proceso potenciar la diversidad lingüística del país. Al margen de la normativa, hay que considerar que el bilingüismo, tanto individual como social, es el resultado de la influencia cultural, social, política o incluso de situación laboral, en que se encuentra el ser bilingüe.

La relación entre las lenguas en algunas ocasiones puede darse como diglosia[6]. Por ejemplo, en un bilingüe quechua – castellano, la lengua originaria puede encontrarse en situaciones de estigmatización. En ese caso, probablemente el bilingüe tiende a abandonar la lengua nativa, porque la sociedad los "denigra y mira con desden" (López 1990:91). Pero el bilingüe de lenguas extranjeras, por ejemplo que hable castellano y que estudió otra lengua extranjera como el inglés, francés u otros tiende a mantener, atender y desarrollar sus dos lenguas y socialmente "son apreciados, admirados y considerados sujetos dignos de elogio, por muy insipiente que sea el manejo y nivel de conocimiento que tienen en la lengua que estudian o han estudiado" (ibid)

Actualmente en Bolivia existe una paradoja en el mundo académico, muchos intelectuales consideran importante aprender las lenguas extranjeras particualrmente el Inglés por considerar la lengua de desarrollo. Sin embargo en los últimos años, con la nueva política de municipalización, muchos intelectuales salen a prestar sus servicios a los municipios y sus respectivos cantones o comunidades y para este

[6] El término diglosia puede significar la coexistencia de dos lenguas en una comunidad, utilizadas con distintos fines, por ejemplo, una en el ámbito oficial, con predominio de la oficial sobre la familiar. El individuo diglósico usa la vernácula para comunicarse con su familia, sus amigos, la expresión del humor, etc., y la otra, la estándar, para los estudios, para la vida oficial, etc.(Alcaraz y Martínez 1997:182)

trabajo un requisito es manejar la lengua nativa del lugar. En ese sentido, el uso de las lenguas nativas parece lograr mayor cobertura.

Sin embargo, todo parece depender del lugar donde se encuentre el uso de las lenguas. Por ejemplo en el INS Caracollo, muchos estudiantes desarrollan las lenguas originarias, aimara y quechua hasta llegar a un buen nivel de comunicación convirtiéndose, en algunos casos, en bilingües equilibrados, entonces las lenguas originarias no son estigmatizadas, al contrario, son atendidas y desarrolladas. Atendidas, porque para ingresar al INS de Caracollo, los postulantes requieren saber una LO y que durante su formación docente comprenden que usar la lengua originaria es necesaria porque de cualquier forma ingrasa en el curriículo. Y se desarrolla porque muchos estudiantes continúan el proceso de desarrollo de su LM al nivel oral y escrito.

3.2 La educación intercultural bilingüe en Bolivia

En la década pasada, Bolivia empieza a vivir significativos cambios estructurales. Uno de estos cambios se refleja en la Constitución Política del Estado que, en su artículo primero manifiesta textualmente: “Bolivia, libre independiente, soberana, multiétnica y pluricultural constituida en República unitaria adopta para su gobierno la forma democrática, representativa, fundada en la unión de todos los bolivianos” (MECyD 2001:5). A partir de esta situación, se asume por vez primera la realidad lingüística y cultural del país fortaleciendo las culturas y las lenguas originarias.

Apoyada en esta Constitución nace la Ley Nº 1565 de la Reforma Educativa, una de cuyas bases dispone que la educación “Es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio – cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos hombres y mujeres” (MECyD 2001:51). Los postulados anteriores posibilitan que las diferentes lenguas, tanto originarias como el castellano se consideren en los procesos educativos, siguiendo dos modalidades: “Monolingüe, en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria. Bilingüe, en una lengua originaria como primera lengua, y en castellano como segunda lengua”. (MECyD 2001:56). Para estos fines, la Reforma Educativa en su decreto supremo Nº 23950, art. 11º dispone:

> El currículo nacional es además bilingüe para todo el sistema educativo, comenzando a aplicarse en la educación primaria, para ir avanzando gradual y progresivamente en todo el sistema. El currículo es bilingüe principalmente en los distritos y núcleos en los cuales los educandos hablan un idioma originario y requieren de una atención educativa en una lengua distinta al castellano. (MECyD 2001:82)

La normativa señalada dispone que la educación en Bolivia tenga un currículo intercultural y bilingüe. Se entiende por educación intercultural bilingüe un

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

El Código de la Educación "concibe la interculturalidad como un recurso y como una ventaja comparativa para promover un nuevo y armónico desarrollo personal y social de todos los educandos del país así como para construir un sistema educativo nacional que a la vez asegure su unidad y respete, reconozca y valore la diversidad" (MECyD 2001:81). "La educación bilingüe significa que tanto la lengua materna como la segunda lengua se consideran lenguas de educación" (MECyD 1998:50).

Otra definición, ideal, planteada por los estudiantes en el curso de la maestría dice:

> La EIB es un enfoque político, educativo, crítico de construcción dialéctica orientada a conseguir democratización y reestructuración de las relaciones de poder, de respeto y el fortalecimiento de la diversidad sociocultural y lingüístico: para un desarrollo autónomo recuperando la tradición oral, las formas propias de aprender-enseñar y la cosmovisión de las diversas nacionalidades con la participación de la sociedad en su conjunto, buscando visibilizar las diferencias históricamente construidas para forjar igualdad de oportunidades en un contexto donde el ejercicio del poder sea equitativo, equilibrado, que genere conocimiento /ciencia y enfrentar el tema de la modernidad / post modernidad partiendo de lo propio e incorporando aspectos positivos de otras culturas.[7]

Las definiciones anteriores requieren en alguna medida buscar puntos de equilibrio entre lo ideológico y la praxis social, de un conocimiento más sustancial de la realidad socioeconómica del país. En la sociedad boliviana actual existen todavía resabios de una mentalidad homogenizante, de desconocimiento y falta de respeto a la diversidad. Por otra parte, hay una estructura social marcada entre pobres y ricos. En cada una de estas categorías sociales existe una idiosincrasia diferente y particular, las necesidades y preocupaciones son diferentes; en ese contexto, vivir en armonía, por ejemplo, parece todavía una utopía. Entonces, la EIB para algunas categorías sociales se convierte en una tendencia de reivindicación y de lucha social por conseguir una democracia justa y de respeto a lo propio, más que a lo ajeno. Para otras categorías sociales la EIB aún es inaceptable destinado a lo rural, en ese escenario actualmente

[7] Concepto construido, entre todo los estudiantes, en el segundo semestre del curso de maestría del PROEIB Andes 2001.

la EIB tiene diferentes miras en el campo educativo. Aún no se puede concebir a la EIB como un concepto concluido, sino como una construcción permanente, por supuesto requiere tener un punto de partida y un hilo conductor.

Dado que la RE propone el bilingüismo equilibrado, el D.S. 23950, artículo 33º, establece las metas que deben cumplir los diferentes ciclos del nivel de educación primaria en relación al uso de las lenguas:

> El ciclo de aprendizajes básicos. Para los educandos de idioma materno o idioma de uso predominante distinto al castellano, este ciclo incluye, además del desarrollo de la lengua propia, el aprendizaje oral del castellano como segunda lengua y la iniciación en el uso escrito de este idioma, desde el momento en que lean y escriban en su lengua materna.
>
> El ciclo de aprendizajes especiales. En este ciclo los educandos cuyo idioma materno o de uso predominante es distinto al castellano, además de desarrollar la lengua propia, refuerzan su aprendizaje oral y escrito del castellano como segunda lengua. Los educandos que tienen el castellano como lengua materna o como idioma de uso predominante, pueden también profundizar su aprendizaje del idioma nacional originario que hubieren iniciado en el primer ciclo o, en su defecto, comenzarlo.
>
> El ciclo de aprendizajes aplicados. Los educandos cuyo idioma materno o de uso predomínante es distinto al castellano consolidan su aprendizaje oral y escrito del castellano como segunda lengua, además de desarrollar el manejo de su lengua materna. Los educandos que tienen el castellano como lengua materna o como idioma de uso predominante, pueden también consolidar su aprendizaje del idioma nacional originario que hubieren iniciado en el ciclo anterior tanto a nivel oral como escrito o, en su defecto, comenzarlo. (MECyD 2001:89)

El artículo anterior dispone la enseñanza bilingüe a partir del primer ciclo y durante los tres ciclos de educación primaria, en un modelo de preservación y desarrollo de las lenguas originarias con aprendizaje de una segunda lengua (el castellano) propuesto por la RE. De esta manera se busca contribuir a un mayor bilingüismo al nivel social, lo cual propiciará un mejor entendimiento entre los grupos monolingües que hablan el castellano o alguna lengua originaria.

Para responder a esta nueva forma de educación, planteada por la Ley 1565, desde 1997 algunos INS van formando docentes en la modalidad de EIB. Se plantea “formar maestros con un amplio conocimiento de su realidad, una profunda concepción de la diversidad cultural y lingüística del país y la valoración del aprendizaje y uso de las lenguas originarias y del uso del castellano como lengua de encuentro y diálogo intercultural” (MECyD 1999: 7).

En ese escenario procesual, llevar adelante la formación docente exige revisar teorías culturales, epistemológicas, sociales, políticas y otras que permitan comprender la

amalgama de elementos que conviven en las sociedades actuales. Albó (2002: 145) propone un perfil para el docente intercultural y bilingüe acentuado en los siguientes puntos: “A) El manejo básico de la lengua de la comunidad o región en que deben desempeñar sus funciones. B) Un historial de actitud respetuosa con relación a los pueblos originarios, su lengua y cultura. C) Firmar un contrato de permanencia en la misma escuela durante un ciclo completo de al menos tres años”. La propuesta de Albó encierra elementos que los futuros docentes deben lograr a través de su formación en los INS y mediante la aplicación del DCB también tenga esta dirección.

En algunos países latinoamericanos, la formación docente es un espacio poco atendido y coincide “con un deterioro notorio y también mundial de la condición docente” (Torres 1995:20). Actualmente “no existen tendencias de que haya mejorado y más bien la evidencia indica que las tendencias negativas se están acentuando” (ibid) y se observa “la falta de formación para trabajar con las culturas indígenas que componen un alto porcentaje de la población en varios países” (op.cit.:19). En nuestro país “los diagnósticos dicen que la carrera docente era vista como una carrera mesiánica, de mucho voluntarismo; y se había trabajado muy poco lo que era el desempeño docente, las capacidades que requieren los docentes para atender y desenvolverse como cualquier otro profesional. Es así que se hizo un énfasis en el desarrollo profesional y se plantea dentro del desarrollo, la formación docente como el eje central” (Nogales 1997:7). Así mismo Luykx (1996:3) al referirse a la educación boliviana particularmente a la formación docente manifiesta, “Las reforma educativas no lograrán transformar la calidad de la enseñanza en Bolivia, mientras se llimiten a las manifestaciones superficiales, Tenemos que repensar las categorías de estudiante, maestro y conocimiento para hacer de la escolarización una experiencia significante” Las categorías planteadas por Luykx reflexiona la incidencia directa con la manera de enfrentar la formación docente en Bolivia.

En ese tren de ideas, formar al docente intercultural y bilingüe es tomar decisiones en torno a lo que se quiere con la educación, el norte que se persigue y la política que subyace en su contenido. Al referirse a la importancia de la función docente, válida también en formación docente, Alcón (2001:22) afirma que ser docente ”no depende solamente de conocimientos didácticos, ni de utilizar técnicas grupales de aula. Significa tomar en cuenta el proceso de sensibilización y problematización de su práctica a partir de la memoria histórica individual y colectiva.”

Formar docentes interculturales y bilingües significa también responder a la realidad sociocultural del país para conservarla y desarrollarla, Además de compartir la

normativa establecida y los objetivos de la política educativa estatal. La formación docente exige que el futuro maestro comprenda y valore las voces[8] humanas en su estructura biológica, sicológica, cultural y social; que conozca también elementos teóricos básicos sobre el manejo didáctico para emprender la enseñanza de la lectura y escritura de lenguas de su entorno.

3.3 Desarrollo y enseñanza de la primera y segunda lengua

En nuestro país, se ha delegado históricamente la enseñanza de la lectura y la escritura a la responsabilidad de la escuela: “Incluso en contextos como el nuestro, en que predomina la cultura de la oralidad las familias esperan que la escuela enseñe a sus hijos a leer y a escribir” (MDH 1995:13), convirtiendo a la escuela en una entidad planificadora y ejecutora del proceso educativo relacionado con la lectura y escritura.

3.3.1 Desarrollo y enseñanza de la lengua materna

En Bolivia, la mayoría de las escuelas han enseñado tradicionalmente la lectura y la escritura siempre en castellano; niños monolingües de lenguas originarias y bilingües incipientes en el uso del castellano han recibido una educación fuera de su realidad. Aunque la experiencia de algunos maestros rurales, para la enseñanza de la lectura y escritura en castellano los llevó a adecuarse a la condición particular del medio e incorporar en la práctica pedagógica el uso de la lengua de los niños, este proceso no fue nada sistemático y se orientó por lo general a la castellanización.

Frente a este hecho, ya en la década de los ‘50 UNESCO recomienda “que el mejor medio para la enseñanza y en el cual se aprende más rápido es la lengua materna del niño” (Pozzi-Escot 1989:51). En Bolivia, tras la recuperación de la democracia en 1982, empezó un viraje importante con relación a las culturas y lenguas originarias, tanto en la política lingüística oficial como en otros sectores de la sociedad. “Su primera expresión fue la creación del SENALEP (Servicio Nacional de Alfabetización ‘Elizardo Pérez’) para la educación de adultos, que contó con una activa participación de la CSUTCB, el magisterio y la COB y que puso mucho énfasis en la utilización de la lengua y cultura materna” (Albó 2000: 25).

La CSUTCB (Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia) (1991:7), analizando los problemas más urgentes de los pueblos originarios como la

[8] Voces. Se refiere a la personalidad hablante, la conciencia hablante. (Bajtín 1981)

“prohibición en el uso de su lengua materna [en la escuela que] acompleja a los niños, les hace sentir como si fueran inútiles; por eso no toman ninguna iniciativa y se mantienen callados”, propuso una EIB de manera que la lengua materna de los niños aimaras, quechuas, guaraníes y otros fuese utilizada en la enseñanza de la lectura, escritura y en todo proceso educativo.

La CONMERB (Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia), a través del Plan de Reestructuración del Sistema de Educación Rural de Bolivia (1983) y sus experiencias de haber enseñado a niños hablantes de lenguas originarias, plantea también una EIB. Las propuestas anteriores fueron bases para que la Central Obrera Boliviana, como ente orgánico que representa al pueblo boliviano, en su Proyecto Educativo Popular, propone al I Congreso de la Educación llevado a cabo en octubre de 1992, una EIB destinada a rescatar, revalorizar y desarrollar las lenguas y culturas nativas.

En la década de los ’90, como respuesta a las peticiones de las organizaciones sociales relacionadas con la educación, el MEC en coordinación con la CSUTCB, la COMERB y el apoyo de UNICEF, llevó adelante el PEIB (Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe), que inicia con una educación a partir de la lengua y cultura originaria. Éstas y otras peticiones y experiencias son antecedentes que recoge la RE para plantear una educación a partir de la lengua materna de los niños.

Actualmente la lengua materna es “cada vez más reconocida por la pedagogía moderna, porque gracias a la adquisición de su lengua, los niños aprenden a pensar, a expresar sus sentimientos, emociones y fantasías; a plantear y a resolver problemas, a integrarse a su cultura y a su comunidad. A través de su lengua materna el infante aprende a conocer el mundo, a comprenderlo y a actuar sobre él. Justamente por ser materna, ella tiene una alto valor emocional” (MDH 1995: 11).

El estudio del desarrollo del lenguaje evidencia que todo ser humano aprende ventajosamente en su lengua materna por ser ésta “soporte de las operaciones intelectuales” (Siguán 1993: 221), sobretodo, si los aprendices son niños bilingües. Küper (1998)[9] señala algunas ventajas que desarrollan los niños bilingües cuando inician su literacidad en LM:

[9] El documento es parte de la exposición de Küper en el seminario “20 años de la Educación Bilingüe Intercultural. Impactos y Desafíos” Puno-Perú (1998).

> -La educación en la lengua materna garantiza la transferencia óptima de valores sociales y culturales a los niños (...).
>
> -Afirma la propia identidad del niño y refuerza su auto-identidad y auto-realización.
>
> -Vincula al niño con sus padres, la comunidad, la escuela y el entorno local.
>
> -Garantiza la transferencia óptima de competencias académicas, cognitivas, sociales y culturales a otra lengua extranjera.
>
> -La competencia de leer y escribir en la lengua materna apoya al desarrollo de la competencia de leer y escribir en la segunda lengua.
>
> -Si el uso práctico de la lengua materna es permitido se apoya claramente el aprendizaje de leer y escribir en la segunda lengua.

A pesar de estas ventajas, la enseñanza de la lectura y escritura en lengua materna originaria todavía tiene sus oponentes. Muchos profesores y padres de familia suponen que enseñar en las lenguas maternas originarias es un retroceso y que perjudica el aprendizaje del castellano. Este prejuicio justifica que la enseñanza de la lectura y la escritura continúe siendo en castellano, en un modelo que se denomina submersión lingüística. Según este modelo, enseñar en una lengua ajena a la lengua materna "implica un cambio de lengua hogar – escuela" (Ruiz 2000:19). En este sentido, los niños que tienen por lengua materna una originaria, quizá no puedan beneficiarse de las ventajas que plantea Küper (1998) y continuarán siendo despojados de su medio de comunicación innato, su lengua materna, y obligados a aprender desde un inicio en la segunda lengua, el castellano.

Los beneficios de enseñar en lengua materna se apoyan en los estudios que manifiestan la relación estrecha entre lengua y pensamiento, "no cabe duda que en el desarrollo del niño existe un período pre lingüístico en el pensamiento y una fase pre-intelectual en el lenguaje. Pensamiento y palabra se encuentran conectados por un vínculo primario. La conexión se origina, cambia y crece en el curso de su evolución. Sin embargo sería un error considerar el pensamiento y la palabra como dos procesos sin conexión que pueden ser paralelos o cruzarse en ciertos puntos" (Vigotzki 1986: 159). Según el autor, el desarrollo del lenguaje tiene una estrecha relación con el pensamiento del individuo. El pensamiento de todo ser humano está de acuerdo a su vivencia cultural en un contexto determinado; iniciar el aprendizaje en la lengua materna del niño implica igualmente tomar en cuenta su vivencia cultural y contextual.

Cada cultura tiene una manera propia de pensar. Por ejemplo, para las culturas aimara y quechua, el pasado está adelante y el futuro está por detrás en el uso del tiempo; la naturaleza (pacha) es un ser vivo, y el pensamiento del hombre se arraiga en lo

telúrico. Un enfoque pedagógico, o sugerencias de guías didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna, en el marco de la EIB, deben tener relación con la realidad del pensamiento cultural de un pueblo.

Un material para la enseñanza de las lenguas propuesto por la RE es la Guía Didáctica de Lenguaje (MECyD 1997b), que ha sido hecha con la intención de ayudar a los maestros a poner en juego su experiencia, su creatividad e invitarlos a:

> Crear las condiciones para tener un ambiente acogedor y estimulante que favorezca las interacciones.
>
> Apoyar en una pedagogía de proyecto.
>
> Facilitar el desarrollo de la comunicación y expresión oral y de la oralidad.
>
> Proporcionar muchos y variados tipos de textos favoreciendo su uso en situaciones auténticas.
>
> Estimular la producción de textos escritos desde el inicio.
>
> Proporcionar a los niños actividades de reflexión y proporcionar actividades de evaluación". (MECyD.1997: 9)

La Guía Didáctica para la enseñanza de la lectura y la escritura se sitúa más en la práctica de uso real de la lengua materna del niño, sean éstas las lenguas originarias o el castellano, es decir, los maestros deben crear ambientes que estimulen interacciones en su lengua materna entre los niños, para iniciar la producción de textos. Así mismo, la Guía Didáctica Lenguaje Integral (MDH 1995) orienta al maestro con diferentes sugerencias metodológicas en la nueva forma de enseñar la lectura y la escritura. "Leer consiste en establecer una comunicación con un texto, a través de una activa comunicación de significado. Escribir consiste en producir textos que comuniquen pensamientos, sentimientos, deseos o fantasías por medio de signos gráficos reconocibles y legibles, que puedan ser interpretados por las personas a las que estén dirigidos" (MDH 1995: 14).

Tanto la Guía Didáctica de Lenguaje como la Guía Didáctica Lenguaje integral optan por un enfoque comunicativo en el que se aprende: a escribir a través de la producción de textos, y a leer leyendo, para informarse y hacer cosas. "Para aprender a leer, la persona pone en juego su ser social, su afectividad y su inteligencia de manera integral. Se aprende a leer buscando la comprensión global del texto. Desde el inicio se lee tomando en cuenta y relacionando todas las señales significativas del texto. Se usa textos auténticos que están funcionando en el entorno del niño. Cada niño se forma su propio proyecto como lector" (MECyD 1997:56).

Las guías didácticas, a través de sus variadas estrategias, aportan metodologías recientes para encarar la lectura y la escritura en el marco de la RE. Pero lo que no plantean, o no explican al maestro, es la base teórica que sustenta estas nuevas formas de encarar la lectura y la escritura de la lengua materna. Esto es un vacío que muchos maestros cuestionan.

Otra propuesta que se convierte también en una alternativa para la enseñanza de la lectura comprensiva y producción de textos, es el planteamiento de Galdames, Walqui y Gustafson (s/f:16) quienes proponen el "Modelo teórico práctico integrado". Sostienen que para el aprendizaje y desarrollo del lenguaje son fundamentales "los aportes de diversas disciplinas, particularmente la psicolingüística, la sociolingüística, la teoría del discurso y el constructivismo, asociadas a las prácticas innovadoras de muchos educadores" (ibid). Una característica de este modelo es su carácter integrador que une "los aportes del modelo holístico[10] (...) surgido a fines del ochenta, pero también incluye algunos planteamientos propios del modelo de destrezas[11], perspectiva asociada a los métodos tradicionales de la enseñanza de la lectura" (op.cit.:17).

Para la enseñanza de la lectura comprensiva y producción de textos es importante también rescatar los aportes más significativos de los métodos tradicionales, como el sintético y el analítico, y combinar con los enfoques o modelos actuales. Por ejemplo, en algún momento es importante ordenar sistemáticamente el aprendizaje de los niños en función de sonidos del alfabeto, quizá en la sala de clases se podría tener un inventario del alfabeto, esto no significa siempre repetir o memorizar fonemas sueltos; para dicha actividad se puede recurrir a actividades que se utilizan en los métodos analíticos o sintéticos.

Las actuales metodologías utilizadas en la enseñanza de la lectura comprensiva y producción de textos basados en el enfoque comunicativo, proponen enseñar el

---

[10] **Enfoque holístico.** Considera principalmente la inmersión temprana e intensiva del niño en el lenguaje escrito, como un elemento facilitador del descubrimiento de las reglas que lo rigen. También destaca la importancia de estudiar el procedimiento cognitivo a la luz del contexto ambiental y lingüístico donde ocurre. Finalmente, asume la importancia de prestar más atención a unidades escritas mayores (los textos) que a las oraciones; es decir, que es necesario reemplazar las gramáticas oracionales por gramática textuales. (MDH 1995:18)

[11] **Modelo de destrezas,** utilizado tradicionalmente por los maestros para enseñar a decodificar, considera la lectura y la escritura como destrezas complejas, constituida por una serie de subdestrezas que pueden ser claramente identificadas secuencialmente. Estas destrezas y subdestrezas deben ser aprendidas secuencialmente, a través de la instrucción directa y sistemática del maestro, que adopta un rol directivo en el proceso de aprendizaje de sus alumnos. (MDH 1995:18)

lenguaje a partir del uso significativo de la lengua materna del niño y en situaciones reales de uso, dejando la enseñanza repetitiva y ejercitada de reglas gramaticales, considerando que "hoy en día se entiende la lengua como un instrumento activo para la creación de significados. En lo que se refiere al aprendizaje, se acepta en términos generales que debe distinguirse entre "aprender qué" y "saber cómo". En otras palabras, tenemos que distinguir entre el conocimiento de diferentes reglas gramaticales y la capacidad de utilizar esas reglas de forma eficaz y apropiada en la comunicación" (Nunan 1996:12). Este proceso metalingüístico y nuevo en su concepción y práctica dentro el aula es una meta que se pretende lograr con la enseñanza de las lenguas dentro el marco de la RE boliviana.

La enseñanza de la lectura y escritura a partir del uso significativo de la lengua invita revisar el concepto de competencias comunicativas[12]. Y para comprender mejor se considera ubicar las puntuaciones en las que se desplaza como, el espacio en el que se desarrolla dentro el plano pedagógico, la teoría lingüística y del aprendizaje a la que pertenece, los objetivos que persigue y otros elementos. Nunan (1996: 214-215) presenta el siguiente cuadro:

> **Teoría de la lengua**. La lengua es un sistema para expresar el significado. Función primordial: interacción y comunicación.
>
> **Teoría del aprendizaje**. Las actividades implican una comunicación real. La realización de tareas significativas y la utilización de lenguaje significativo para el alumno incentivan el aprendizaje.
>
> **Objetivos**. Los objetivos reflejarán las necesidades del alumno. Incluirán habilidades funcionales y objetivos lingüísticos.
>
> **Programa**. Comprenderá todo o algunos de los siguientes puntos: estructuras funciones, nociones, temas, tareas: Su orden se guiará por las necesidades del alumno
>
> **Tipología de las actividades**. Implica al alumno en la comunicación. Incluyen procesos como compartir información, negociar el significado y participar en una interacción.
>
> **Papel del alumno**. El alumno como negociador que da y recibe

[12] García (1995), Nunan (1996) y Ruiz (2000) afirman que la competencia comunicativa fue una propuesta de Dell Hymes en sus trabajos de 1967 y 1972, quién criticó el concepto de competencia lingüística de Chomsky. Según Hymes "cualquier usuario nativo de una lengua no tiene meramente una competencia lingüística, es decir, relacionada con las leyes -fonológicas y sintácticas- que rige las relaciones entre los términos de la lengua, sino que dispone además del conocimiento práctico de las leyes de uso de la lengua: cuándo, cómo, a quién y para qué puede decirse qué; la suya es una competencia lingüística unida a una competencia pragmática. (Ruiz 2000: 101)

Papel del profesor. Facilitador del proceso de comunicación, de las tareas y textos de los participantes, analizador de necesidades, consejero, organizador del proceso.

Papel de los materiales. Su papel principal es promocionar el uso comunicativo de la lengua. Materiales basados en tareas auténticos

El actor principal dentro el enfoque comunicativo es el niño, quien durante el proceso de desarrollo y aprendizaje de una lengua debe construir procesos de comunicación en situaciones reales de uso. Por otra parte, tanto el profesor como los elementos didácticos (las estrategias, los materiales, la evaluación) deben también responder a dicho enfoque. En ese sentido, no sólo es suficiente mencionar la enseñanza a través del enfoque comunicativo, sino también considerar otros mecanismos que ayuden el proceso de aprendizaje y enseñanza de las lenguas.

3.3.2 Enseñanza de la segunda lengua

Los aportes teóricos sobre la enseñanza de una segunda lengua se basan más en la adquisición de lenguas extranjeras como L2. Son válidas para nuestro estudio y pueden aplicarse en las escuelas de nuestro medio y pueden ayudar a comprender el tema de adquisición de una L2. Krashen[13] (1982) considera importante la base teórica en la formación de los responsables de la enseñanza de una segunda lengua: ”una práctica pedagógica sólida debería tener una base teórica, sobre todo si sus aplicaciones se han probado primero en la clase”.

Una de las teorías en la adquisición de segundas lenguas es la proficiencia académica, propuesta por Cummins, quien trata de responder a partir de un enfoque lingüístico al fracaso escolar de niños bilingües, en contextos donde la segunda lengua tiene más prestigio y es mejor atendida que la primera lengua. Al responder sobre la razón principal del fracaso académico de alumnos de lenguas minoritarias manifiesta que “la razón principal del fracaso académico de alumnos de lenguas minoritarias es la falta de proficiencia en la L2”. Cummins (1981:2) explica también que para el logro de una proficiencia académica en L2, es importante tener desarrollada la primera lengua. En los programas de educación intercultural bilingüe, el no lograr la proficiencia académica tanto en la L1 como la L2 “puede resultar en la creación de déficits académicos en los alumnos de lenguas minoritarias” (Cummins 1981: 2).

[13] Krashen, S. 1982 Principles and practice in second language acquisition. Pergamón. Citado en Larsen (1994: 205).

Otro aporte relevante para la EIB es la hipótesis del umbral, propuesta también por Cummins en 1976. Ésta plantea que el nivel de bilingüismo que los niños logran en el aprendizaje de una L2 es un factor importante para lograr la proficiencia académica. La teoría del umbral puede caracterizarse en términos de una casa con tres pisos “En el piso bajo de la casa están aquellos cuya competencia actual en dos lenguas está insuficientemente o inadecuadamente desarrollada, sobre todo cuando se les compara con el grupo de su edad. Cuando hay un bajo nivel de competencias en ambas lenguas, puede haber efectos cognitivos negativos o perjudiciales”(Baker 1997:195). En este nivel los niños bilingües no pueden iniciar el proceso de escolaridad en la segunda lengua, porque aún no comprenden esa lengua, por tanto su aprendizaje no sería significativo. Pero muchas comunidades de Bolivia, sobre todo rurales, inician su escolaridad en esta etapa, en esas condiciones de bilingüismo, y en una lengua ajena (castellano) a su realidad contextual.

En el nivel medio, el segundo piso de la casa, “están los que tienen competencias apropiadas a su edad en una de sus lenguas, pero no en las dos. Por ejemplo, los niños que pueden trabajar en la clase en su primera lengua pero no en la segunda residen en este segundo nivel” (ibid). En este nivel, los niños pueden iniciar el procesos de escolaridad, pero en su lengua materna. El andamiaje del maestro se concentra en que los niños adquieran y fijen competencias comunicativas de la L1, ya que éstas aportarán al aprendizaje de la L2. Por ello esta etapa es considerada importante, de su avance dependerá si el niño puede o no pasar al siguiente nivel.

En el alto de la casa, el tercer piso, “residen los niños que se aproximan a los bilingües equilibrados. En este nivel los niños tienen competencias apropiadas para su edad en dos o más lenguas. Por ejemplo, se pueden enfrentar al material del plan de estudios en cualquiera de sus lenguas. En este nivel pueden aparecer las ventajas cognitivas del bilingüismo” (ibid). Es un nivel en que los niños pueden disfrutar del aprendizaje en cualquiera de sus lenguas, es el proceso de consecución de la proficiencia académica. Un programa de EIB, sobre todo de mantenimiento y desarrollo, plantea acercarse al umbral alto, de ahí la fuerza que se pone en la L1.

Esta hipótesis del umbral explica también los efectos negativos y positivos del niño bilingüe en el plano cognitivo y académico.

> Los estudios negativos se llevaron a cabo con niños de una minoría lingüística cuya L1 iba siendo remplazada gradualmente por una L2 más dominante y prestigiosa. Bajo estas condiciones, estos niños desarrollaron niveles relativamente bajos de proficiencia académica en ambas lenguas. En contraste, la

> mayoría de los estudios que han informado de ventajas cognitivas asociadas con el bilingüismo han tenido que ver con alumnos cuya proficiencia en la L1 ha seguido desarrollándose mientras adquirían la L2. En consecuencia, estos alumnos se han caracterizado por niveles relativamente altos de proficiencia en ambas lenguas. (Cummins 1981: 40)

La teoría nos lleva a comprender que en el desarrollo del bilingüismo existen diferentes umbrales. Hay efectos positivos, cuando el proceso educativo del niño bilingüe toma en cuenta tanto su L1 como su L2, y desarrolla ambas a un nivel alto. Hay efectos negativos cuando la L1 del niño bilingüe no es considerada ni desarrollada en procesos educativos. No es suficiente que la L1 y la L2 ingresen en procesos de aprendizaje; es necesario que el aprendizaje y el desarrollo de las dos lenguas lleguen a un nivel importante de proficiencia académica para que el bilinguismo de los niños tenga efectos positivos.

Dentro las teorías cognoscitivas en la adquisición de una L2, los estudios de Oller (1982) y Cummins (1984)[14] distinguen dos niveles cognitivos: destrezas comunicativas interpersonales básicas (BICS) y la competencia lingüística cognitiva/ escolar.(CALP). "Las BICS se dice que aparecen cuando hay apoyos contextuales y puntuales para la expresión oral. Las situaciones de "contexto insertado" cara a cara suministran, por ejemplo, apoyo no verbal para asegurar la comprensión (...) La CALP, por otra parte se dice que aparece en situaciones de contexto reducido. Cuando el plan de estudios exige destrezas de pensamiento más elevado (análisis, síntesis, evaluación), la lengua ya no se inserta en un contexto de apoyo pleno de significado. Cuando esto ocurre, la situación se denomina de contexto reducido" (Baker 1997:39).

En el nivel de BICS, los niños bilingües requieren todavía de ciertos apoyos paralingüísticos como señas, movimientos de la cara, el cuerpo, etc. para expresarse en la segunda lengua. El manejo que tiene de la segunda lengua es básico, sin posibilidades de llegar a un nivel de análisis. En cambio la CALP, es un nivel en el que el niño bilingüe no requiere de ningún apoyo para manejar y comprender las dos lenguas y llegar a un nivel de análisis y de abstracción en ellas. En el programa de la EIB a través de la RE, el modelo de mantenimiento pretende llegar a un nivel de CALP en la L2, ya que ésta es, por el momento, la única lengua de los estudios superiores.

---

[14] Oller, J.W (1982), "Evaluation and testing" en B. Hartfort, A. Valdman y C. Foster (eds.). Issues in International Bilingual Education. Nueva York,: Plenum Press. Citado en Baker (1997:39).
Cummins, J. (1984b), "Wanted: A Theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students", en C. Rivera (ed.), Language Proficiency and Academic Achivement. Clevedon: Multilingual Maters. Citado en Baker (1997:39).

En ese sentido nuevamente se apela la importancia del trabajo del profesor y por ende la formación docente.

Los niveles de BICS y CALP son instancias que permite reflexionar sobre el papel que debe cumplir la escuela en programas bilingües, para que la enseñanza de las lenguas merezca la atención necesaria y en torno a ella gire el aprendizaje de las otras áreas. El hecho depende también de una planificación curricular que considere como meta, en los procesos pedagógicos, el uso de las lenguas a un nivel cognitivo de CALP pasando por supuesto por el nivel de BICS.

Otro aporte teórico en la adquisición de una segunda lengua son las cinco hipótesis de Krashen, útiles en programas bilingües y más aún cuando el programa tiene como meta la enseñanza de una lengua que es desconocida por los niños o que es de menor uso en el contexto escolar. Las hipótesis son: aprendizaje vs. adquisición, el orden natural, el monitor, el ingreso de datos comprensibles y el filtro afectivo.

a). Aprendizaje vs. adquisición. Hay dos estrategias diferentes que se usan para desarrollar el manejo de una segunda lengua. “La adquisición de una segunda lengua se parece a la manera en que los niños desarrollan su habilidad en el manejo de la lengua materna. El aprendizaje de una lengua es diferente. Es saber acerca de una lengua, o conocerla formalmente” (Krashen 1987). La hipótesis explica que, para apropiarse de una segunda lengua hay dos procesos: 1. La adquisición, donde el aprendizaje se da como si fuera de manera natural, o tratando de simular un proceso natural. Las metodologías de este enfoque están orientadas a que los niños se apropien de la L2 utilizando la lengua en situaciones reales de uso; 2. El aprendizaje parece más restringido en el uso de la segunda lengua durante la apropiación, el proceso está relacionado más con la enseñanza y aprendizaje de reglas gramaticales sumando la repetición.

b) El orden natural. Esta hipótesis indica que,

> los estudiantes adquieren (no aprenden) las estructuras gramaticales en un orden predecible; es decir hay ciertas estructuras gramaticales que se adquieren antes, y otras después. Hay que tomar en cuenta dos cosas en esta hipótesis: primero, tenemos muy poca información sobre el orden de adquisición de estructuras. Segundo, el orden no es estricto; pede haber variaciones entre diferentes personas. Pero no implica que la enseñanza de los idiomas tenga que seguir ese orden, enfocando primero las estructuras que se adquieren temprano y después las que se aprenden más tarde (ibid).

Esta hipótesis hace comprender que la enseñanza de las estructuras gramaticales de una lengua no tiene una secuencia establecida, menos enseñar la gramática con una estructura lógica “de lo fácil a lo difícil”, las estructuras gramaticales se pueden enseñar de acuerdo a las circunstancias, como se presentan en la realidad del uso de la lengua.

c) El monitor. Es un dispositivo natural, interno que puede operar antes de la actuación lingüística. Las expresiones verbales en una segunda lengua pueden ser modificadas al actuar sobre ellas. Es un dispositivo que dice qué está mal y qué está bien. Esta hipótesis “indica la relación entre adquisición y aprendizaje. Parece ser que la adquisición es mucho más importante. La adquisición es lo que permite la fluidez en el segundo idioma, nuestra habilidad de usarlo fácil y cómodamente. El aprendizaje consciente no nos da fluidez. Más bien parece tener una sola función: la de editor o monitor” (ibid). El análisis de esta hipótesis responde al aprendizaje repetitivo y memorístico de la lengua, en la que no hay una fluidez en el manejo pragmático de la lengua. El aprendiz puede saber teóricamente (proceso interno) que la gramática de la lengua se presenta de una u otra manera; pero ya en el uso, el fenómeno gramatical a utilizar se complica. Esto ocurre cuando se memorizan reglas ortográficas, o conjugaciones de verbos, pero que en la práctica no se puede utilizar, tampoco se puede explicar por qué se presentan de una u otra manera, pero sí se sabe que funcionan de una u otra manera.

d) El ingreso de datos comprensibles. (Input = entrada). “Adquirimos estructuras de una segunda lengua cuando entendemos mensajes, no cuando nos concentramos y analizamos su estructura. Logramos entender los datos con estructuras que todavía no dominamos, utilizando el contexto, información no lingüística, y nuestro conocimiento del mundo” (ibid). La hipótesis del input ayuda a comprender la necesidad que, durante el aprendizaje de una segunda lengua, el contexto y los textos que utiliza el aprendiz tanto en la lectura y la escritura sean comprensibles y utilizados en situaciones comunicativas reales de uso. Es decir que el aprendiz de una segunda lengua ejercite ésta en situaciones comprensibles y que su aprendizaje no se limite a la repetición memorística de estructuras.

e) El filtro afectivo. “Trata la función del “afecto”, o sea, el efecto de la personalidad, la motivación y otras variables emotivas sobre el aprendizaje de idiomas” (ibid). Estas variables pueden ser: la ansiedad, la motivación y la confianza de uno mismo. “Estos factores son más importantes para la adquisición subconsciente que para el aprendizaje consciente. Teóricamente, cuando hay barreras afectivas, el aprendiz

tendrá un “bloqueo mental” y esto no permite que los datos sean procesados” (ibid). La hipótesis explica la importancia de la predisposición sicológica del aprendiz durante el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, la misma que alude específicamente al apoyo psicológico, pedagógico, a las estrategias y a los materiales que se utilizan durante el aprendizaje de una segunda, es decir que éstos deben motivar al aprendizaje de una segunda lengua.

Para Larsen (1994: 200- 270) la adquisición de una segunda lengua tiene ciertas etapas específicamente lingüísticas. En el aprendizaje de la segunda lengua el niño pasa por diferentes espacios intermedios llamados interlengua, que “nace apoyándose en el análisis de errores.” (Fernández 1997:19), como índice de estadios que el aprendiz atraviesa en el camino de apropiación de la lengua meta.

El aprendizaje de una segunda lengua no se produce de la noche a la mañana, los aprendices hoy saben, mañana no; en esa dinámica, el aprendizaje de una L2 parece una lucha permanente, consciente e inconsciente. El proceso de aprendizaje de una L2 se puede detectar a través de los errores “que nos dan cuenta de los sistemas intermedios” (Fernández 1997: 51) por los que están atravesando los aprendices de la lengua meta. A partir del análisis de errores, se puede detectar los errores recurrentes, cómo el aprendiz pasa de un estadio a otro; además predecir pautas de cómo supera los errores a través de la construcción de andamiajes pedagógicos.

Para la concepción del error, partiremos de dos posturas. Un concepto tradicional del error, durante el aprendizaje de una L2, ha tenido relación con

> el análisis contrastivo de los años 45 a 60 basado en la lingüística estructuralista y en la sicología conductista. En ella se describe la lengua y se presenta el error de acuerdo con los contrastes, (no correspondencias) entre lengua materna y lengua segunda. La concepción del error es negativa. El error es una tara, una violación del sistema lingüístico de la lengua segunda. Si la enseñanza y el aprendizaje son adecuados no habrá errores. (Rey 1988: 72-73).

Una concepción que contradice la versión anterior del error en el aprendizaje de una L2 es que el error no siempre es un problema. Corder (1981) propone que el error es “toda trasgresión involuntaria de la norma establecida”. Apoyando a esta noción se considera que:

> Los errores tienen un triple significado. Primero para el profesor: si este emprende un análisis sistemático, los errores le indicarán dónde ha llegado el estudiante en relación con el objetivo propuesto y lo que le queda por alcanzar. Segundo, proporcionan al investigador indicaciones sobre cómo se aprende o se adquiere una lengua, sobre las estrategias y procesos utilizados por el aprendiz en su descubrimiento progresivo de la lengua. Y por último (y en algún sentido lo más

> importante) son indispensables para el aprendiz, pues se puede considerar el error como un procedimiento utilizado por quien aprende para aprender, una forma de verificar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que aprende. Hacer errores es por tanto una estrategia que emplean los niños en la adquisición de su L1 y del mismo modo los aprendices de una lengua extranjera.[15]

Rey (1988) define el error como una tara, Corder (1976) y Fernández (1997) como una situación normal dentro el aprendizaje de una L2. Frente a estas dos posturas, nos inclinamos por la segunda opción, que considera los errores como sucesos naturales en la adquisición de una L2. Los errores, durante el aprendizaje de una L2, abren un espacio de reflexión tanto para el aprendiz como para el docente. Al aprendiz le permite conocer su avance en el aprendizaje de la L2. Al docente le permite ajustar las estrategias utilizadas en la enseñanza de una L2.

Tanto la metodología como "la didáctica de la LM y L2 tiene por finalidad que los futuros docentes aprendan a manejar los recursos didácticos para conducir procesos de aprendizaje, desarrollo y reflexión analítica en la propia lengua y en un nuevo idioma con niños de habla indígena" (Zuñiga 2001: 175). Para conseguir el enunciado anterior, la misma autora considera que un "pre requisito para el logro en el manejo [de recursos didácticos] es que los futuros docentes sean óptimos usuarios del castellano y de la lengua indígena de los niños en un nivel oral y escrito" (Ibid.). Por otra parte, "los docentes requieren de una formación actualizada y práctica en lingüística y disciplinas afines como psicolingüística, sociolingüística y lingüística aplicada" (op.cit.176).

Para la enseñanza del castellano como L2, Galdos y Ramos (1993), Dávila (1993), Chiraboga (1993), López (1993), Apala y otros (1994) y el MECyD (1997), coinciden en que la enseñanza del castellano como L2 requiere de una metodología específica, la misma que debe partir del desarrollo auditivo y la expresión oral; cumpliendo este prerrequisito se puede ingresar a las habilidades de la lectura y la escritura de una segunda lengua.

Walqui y Galdames (1998) también proponen que "en la enseñanza del castellano como segunda lengua debe afianzar las competencias comunicativas y su capacidad de actuar de manera intercultural". De ahí que ofrece una variedad de actividades centradas en la participación activa y significativa de los niños y que tienen un propósito real de comunicación.

---

[15] Corder, S.P. (1981) Error Análisis and Interlanguage. Oxford University Press. Citado en Fernández (1997: 27).

En la Guía Didáctica de Segundas lenguas, Barrientos y otros (1997: 24 y 25) proponen que las actividades de aprendizaje de una L2 pueden comenzar a través de una conversación, una pregunta o una consigna en la que los niños son los principales participantes e interesados. Estas actividades requieren que los maestros creen continuamente diferentes conversaciones. La guía didáctica de L2, siguiendo el enfoque comunicativo, considera tres fases en el aprendizaje oral de una segunda lengua:

> **Etapa silenciosa de respuesta física.** Los niños en este primer período, participan en la conversación de manera silenciosa y demuestran su comprensión con gestos, señales, movimientos, y realizando actividades y usando su lengua materna. Durante este periodo están aprendiendo lo necesario para luego poder participar usando la segunda lengua.
>
> **Etapa de producción oral inicial.** En esta fase, los niños empiezan a conversar usando la L2.de una etapa no verbal pasan a las respuestas cortas en L2: se expresan con monosílabos, con palabras sueltas y con frases cortas.
>
> Al principio de esta segunda etapa, es frecuente que la participación de las niñas y de los niños sea casi como la de la primera. Poco a poco, producen frases cortas y logran expresarse mediante un “lenguaje telegráfico”.
>
> **Producción más extensa y compleja del lenguaje.** En esta fase, los niños hablan en la L2 recurriendo a oraciones más completas y extensas; comprenden y producen mensajes con estructuras gramaticales más complejas. Al principio de esta etapa los niños todavía se expresan mediante un “lenguaje telegráfico”, como el de la segunda etapa. Poco a poco, su participación en las conversaciones no sólo es más compleja y contiene más elementos de la segunda lengua, sino que tiende a organizarse de acuerdo a la estructura gramatical de la L2. (MECyD 1997:24)

La base para cualquiera de estas tres etapas es la comunicación, el diálogo permanente; que el niño comprenda lo que escucha, lo que está diciendo y que tenga posibilidades de practicar la lengua meta en necesidades reales de uso. En muchas comunidades rurales la única oportunidad de practicar la L2 es la escuela, en esta situación puede ser que la enseñanza del castellano como L2 no tenga mayores logros.

3.4 El currículo en procesos educativos

El presente estudio considera los conceptos de currículo válidos para los procesos educativos. Para Gimeno (1995), más que la presentación selectiva del conocimiento, o más que como un plan tecnológico altamente estructurado, el currículo se concibe hoy como un marco en el que hay que resolver problemas concretos que se plantea en situaciones puntuales. En la misma línea, para García (1995:222) el currículo

> es el conjunto de fundamentos teóricos, decisiones y actuaciones relacionado con la planificación, el desarrollo y la evaluación de un proyecto educativo. El concepto de currículo, desarrollado en el campo de la teoría general de la educación, pone énfasis en un enfoque que concibe la enseñanza como un proceso dinámico centrado en el análisis y en la resolución de los problemas que se suscitan en la práctica de clase, más allá de la consideración de los resultados previstos en los planes educativos.

Por otra parte, Stenhouse (1991:29) define al currículo como "una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica". Coll, en el prefacio de Mabel Pipkin define al currículo como un proceso de permanente investigación:

> El currículo es siempre, en el mejor de los casos, un proyecto y una guía para la acción que debe ser reinterpretado, concretado y contrastado por profesores y alumnos en las instituciones escolares y en las aulas para convertirse en práctica docente para los primeros y en experiencias educativas para los segundos. Sin este proceso de reinterpretación, concreción y contrastación, las propuestas curriculares, incluso las mejor elaboradas y las más sólidamente fundamentadas desde el punto de vista didáctico y psicopedagógico, se convierten en meros documentos, con un mayor o menor valor académico o administrativo según los casos, pero con escasa o nula capacidad para transformar las prácticas educativas reales. (Coll 1997:11)

La Unidad de Desarrollo Curricular del MECyD plantea la siguiente concepción curricular, que consiste en "la organización de aquellos procesos formativos desarrollados por el sistema educativo en los que interactúan alumnos, padres de familia y comunidad en general en el marco institucional que brinda el sistema educativo y que posibilita la satisfacción de las necesidades de aprendizaje planeadas por la sociedad"[16].

Sistematizando las definiciones anteriores, a manera de marco de referencia entendemos por currículo un proceso permanente que concibe funciones distintas dentro la acción educativa. Primero, organiza la presentación selectiva de los componentes del currículo de acuerdo a una realidad existente. Segundo, al ser un proceso dinámico destinado a la negociación y resolución de problemas que emergen en un proceso educativo nos permite ingresar en el campo de la investigación permanente, contrastando lo que realmente ocurre en el aula con la intención y la necesidad que se tiene a través del proceso educativo. Tercero, se plantea la interacción social en toda una propuesta curricular.

[16] El concepto fue propuesto en el Módulo "El diseño curricular: de la teoría a la práctica" llevado a cabo en el curso de la maestría del PROEIB Andes (2002), por Nicole Nucinkis responsable de la Unidad de Desarrollo Curricular del MECyD

3.4.1 Planificación curricular

Una actividad educativa sistemática que tiene como meta la enseñanza y aprendizaje utiliza como medio la planificación y el desarrollo curricular. “Planificar significa pensar antes de actuar, pensar con método, de manera sistemática, explicar posibilidades y analizar sus ventajas y desventajas proponer objetivos, proyectarse hacia el futuro...” (Sierra 1997:33). A partir de esa premisa, se considera que el proceso educativo requiere de una planificación; en ese sentido, la planificación curricular cumple una función insustituible como medio para organizar la enseñanza. En esa misma línea, la planificación curricular “es el proyecto del plan de acción que va a guiar la práctica educativa” (Miranda 1997:74). De manera general la planificación es un recurso intencional y anticipado para acercarse al desarrollo curricular.

El desarrollo curricular es una “tarea práctica, no un problema teórico, cuya pretensión es diseñar un sistema para conseguir una finalidad educativa” (Gimeno 1995:55). Se considera al desarrollo curricular como una actividad consecutiva a la planificación curricular. Según su práctica, tiene diferentes nombres. Álvarez de Zayas (2000:74) la denomina como la “ejecución del proceso diseñado”. A partir de las definiciones anteriores, el desarrollo curricular es un proceso dinámico que tiene como meta conseguir los propósitos planteados en la planificación curricular.

Tanto la planificación como el desarrollo curricular requieren sentar bases teóricas singulares sobre el modelo curricular pretendido, el enfoque pedagógico que regirá el desarrollo curricular y la epistemología de la cultura que se aplicará. Sí una planificación no toma en cuenta los elementos anteriores, puede convertir al desarrollo curricular en una rutina dentro el aula, o en una situación dispareja. Por ejemplo, es posible que en la planificación se opte por un modelo curricular y en el desarrollo se maneje otro modelo pedagógico que no responda al modelo curricular planteado, o viceversa.

Toda teoría de la enseñanza se apoya en modelos o paradigmas. Un modelo de enseñanza es “un esquema a través del que se intenta dar una interpretación de qué es, cómo es y para qué es así la enseñanza. En el se trata de cristalizar una teoría de la enseñanza, por lo que resulta un intermedio o un interpuesto entre la teoría y la práctica. En ese caso, el modelo podría definirse como una representación simplificada de la realidad eduacional” (Román 1994:364). Entonces, en una cultura en un contexto determinado la educación responderá: qué enseñar, qué aprender; cómo enseñar, cómo aprender y para qué enseñar y para qué aprender. Los maestros

durante los procesos pedagógicos tendrán claro la idea de estar siguiendo un modelo educativo determinado, lo que no siempre resulta ser de esa manera, porque la educación encierra también una interacción de varios elementos que son dependientes unos de otros, las que no permiten quizá cumplir con claridad el modelo a seguir porque la educación no es una actividad aislada, al contrario es una empresa compleja que aglutina la intervención de la sociedad en ambitos diferentes.

En esa dinámica, los diseños curriculares también se definen de acuerdo a los modelos pedagógicos que evolucionan paralelamente al desarrollo del pensamiento del hombre. Las experiencias de muchos países en cuanto a modelos de diseño curricular, han iniciado desde la programación centrada en **disciplinas,** en la que "programar no es otra cosa que preparar la lección diariamente y su objetivo fundamental consiste en facilitar su comprensión por parte de los alumnos "(Román 1994: 373-4).

Otros modelos de diseño curricular se han basado en el **paradigma conductual**, el modelo de programación se asume sobre la base de: "objetivos generales, específicos, operativos, contenidos, actividades y evaluación. Los objetivos operativos han de ser medibles y cuantificables y actúan como criterio de evaluación" (ibid). Actualmente, los modelos de programación curricular se basan en el **paradigma cognitivo** contextual que vincula tres modelos de programación: "**modelo humanista** del currículum centrado en experiencias de aprendizaje, con una fuerte contaminación conductual; **modelos contextuales**, ecológicos y sociales del currículo, que tratan de incorporar al aula el contexto social o escolar donde está inserto; y **modelos cognitivos** del curriculum que insisten en el aprendizaje al cual pretenden subordinar la enseñanza"(Román 1994:375).

En Bolivia, la Reforma Educativa plantea tomar en cuenta en el diseño curricular, los modelos contextuales y los modelos cognitivos (modelo contextual-cognitivo). En los modelos contextuales, llamados también sociocríticos, "las variables fundamentales que hay que tener en cuenta en el aula son el contexto y la interacción didáctica"(op.cit.376). En la planificación curricular, los docentes toman en cuenta la enseñanza y el aprendizaje a partir del contexto, la participación de la sociedad y que respondan en sí mismo.

En el modelo cognitivo, la planificación curricular sigue una doble dirección: Primero, "se centran en los procesos de aprendizaje del alumno (constructivismo, aprendizaje significativo, zona de desarrollo potencial, aprendizaje por descubrimiento, desarrollo

de capacidades - destrezas y valores-actitudes,...). Segundo, analizan “las formas didácticas del profesor (mediador del aprendizaje, ayuda pedagógica, el profesor.como profesional activo que procesa información, toma decisiones y actúa en función de estos procesos mentales)” (ibid). Actualmente, en la planificación y desarrollo curricular que emprenden los docentes existe un discurso del modelo contextual-cognitivo, porque se encara con mayor fuerza el enfoque del constructivismo propuesto por la RE y se protagoniza al docente como un guía durante el proceso de enseñanza.

Los modelos de diseños derivan también en modelos de programación o de planificación curricular. La Reforma Educativa a nuestro juicio, plantea tres modelos de programación: centrados en la escuela, en el alumno y en la sociedad. Los modelos de planificación centrados en la escuela parten “ de la propia escuela y de la evaluación de sus necesidades, para desde ahí realizar una programación amplia por el conjunto de profesores, que trate de dar respuesta a dichas necesidades, buscando conexiones didácticas con el entorno” (Román 1994:381). El trabajo de proyectos educativos que emprende la RE o los mismos proyectos de aula responden a este modelo.

En los modelos de planificación centrados en el alumno, “el punto de partida de la programación son las necesidades, intereses, habilidades y experiencias de los alumnos. Éstos son consultados, observados y estudiados para obtener pistas a la hora de seleccionar y organizar los materiales aplicables en el aula” (ibid). En este modelo se busca la participación de los estudiantes durante la planificación curricular.

En los modelos de planificación centrados en la sociedad, “el eje central de la programación es responder a las necesidades sociales de un entorno social concreto. En este caso surgen los modelos de programación centrados en competencias, que indican las destrezas necesarias para vivir en la sociedad” (ibid). Consideramos este modelo como el más aplicable dentro la programación que realizan los docentes en el actual sistema educativo, incluyendo la formación docente. Porque la educación debe responder a las necesidades básicas de una sociedad, así mismo el proceso educativo propone conseguir diferentes competencias evaluables a partir de indicadores exclusivos.

Para la enseñanza de lenguas, dentro el enfoque comunicativo se ha tratado de diseñar propuestas didácticas de programación o planificación que pudieran permitir el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos en la escuela. Dichas propuestas se han centrado tanto en el diseño de programas, que han afectado al

contenido de lo que se trabaja en el aula, como en el procedimiento, o forma de trabajar la lengua que se aprende.

Dentro el diseño de programas comunicativos, podemos distinguir los programas funcionales de los procesuales. “Los funcionales se centran en el producto, es decir organizan el contenido atendiendo a lo que el alumno aprenderá como resultado final de la instrucción, bien sean unidades de análisis lingüístico (tanto estructurales como sociolingüísticas, discursivas y pragmáticas), o bien sean habilidades comunicativas” (Ruiz 2000:162). Estos programas responden al producto que se quiere lograr en un proceso de enseñanza y aprendizaje. “Los programas procesuales, en cambio, se centran en los procesos de comunicación los cuales constituyen el eje central de la programación. Los programas procesuales, además, han supuesto la integración del contenido con el procedimiento, y han adjudicado al aprendiz un papel central en la elaboración de su propio currículo” (ibid).

En nuestro criterio, estos programas o planes (procesual y funcional) ayudan a decidir la enseñanza de lengua en la escuela. Por ejemplo, la programación procesual plantea enseñar la lengua en procesos, a través de proyectos. En cambio, la programación funcional plantea enseñar la lengua con un resultado claro a ser conseguido con el desarrollo curricular. Para planificar la enseñanza de lenguas vale la pena manejar y adecuar los dos tipos de programas, dando a cada uno de ellos una función específica para que vayan siempre en beneficio del aprendizaje de las lenguas.

La enseñanza de una segunda lengua, o la enseñanza de las lenguas de manera general, requiere también adecuar un currículo específico. Por ejemplo, los llamados programas procesuales organizan el currículo en torno a tareas, contenidos determinados y proyectos o actividades que los alumnos realizan. Para Ruiz(2000), existen tres tipos de currículo:

> **Currículo basado en tareas**: la clase se organiza en torno a tareas que los aprendices llevarán a cabo. Las tareas suponen la utilización de la lengua en procesos de comunicación real, con una intención y con un contexto definido, de forma que el aprendiz se concentre prioritariamente en el significado de lo que se está comunicando.
>
> **Currículos basados en el contenido**: es el contenido experiencial de determinadas áreas temáticas el que constituye el punto de partida de la programación. La lógica del tema ofrece la base sobre la que selecciona y se gradúa el contenido. Esta es la orientación que recibe la enseñanza de L2 en modelos de inmersión.
>
> **Currículo basado en proyectos**: en los que la lengua tiene una función vehicular clara de contenidos curriculares, integrado en el tratamiento globalizado (...) Las

> propuestas en torno a proyectos comprometen a los aprendices en un aprendizaje cooperativo y fuertemente motivado. (op. cit.144)

Para las instituciones educativas que se llevan adelante programas de EIB, “la escuela tiene que considerar que el diseño de su modelo debe partir necesariamente del estudio de los usos sociales que tienen las lenguas de su entorno (...) una escuela que opte por un modelo de educación bilingüe debe tener presente que, una gran parte del éxito en este empeño se deberá a su capacidad de integrar de forma reflexiva en el diseño de su modelo todos aquellos factores de dentro y fuera del contexto escolar que tiene que ver con el dominio y el uso de las lenguas presentes en la escuela” (Ruíz 2000:34), sería necesario que las instituciones de formación docente, particularmente aquellas que encaran la EIB, organicen el uso de las lenguas dentro su planificación curricular de manera que éstas tengan vigencia. Es decir, las lenguas (originaria y castellano) ingresen en procesos de enseñanza y aprendizaje en oportunidades iguales. En el caso de Bolivia, la RE plantea una EIB de mantenimiento, en tal caso, las lenguas deben ser tratadas con el fin de ser utilizadas en la sociedad en diferentes contextos.

3.4.2 Diseño curricular base de formación docente (DCB)

Las diferentes tendencias sobre las concepciones de currículo permiten ubicar el modelo curricular utilizado en la educación en Bolivia. Por una parte, desde las esferas ministeriales hacia las bases del profesorado se propone un currículo basado en teorías posmodernas, sosteniendo particularmente la diversificación curricular. En las escuelas y los centros de formación docente, hay un debate permanente sobre cómo iniciar la diversificación curricular que aún no se logra consolidar, concretamente en el INS Caracollo.

El artículo 15 de la Ley 1565 dispone la transformación de las ex Escuelas Normales en Institutos Normales Superiores, norma que implicó cambios, tanto en la parte técnica como en la administrativa. Entre 1995 y 1996, las ex escuelas normales, después de varios seminarios de análisis del currículo de ese entonces, ”presentaron el proyecto de transformación institucional, curricular y de docencia” (Villca 1999:7). Este documento y otros fueron la base para construir el diseño curricular base de formación docente (DCB) que entra en vigencia a partir de 1997. Después de su aplicación se reconoció que “varios aspectos de la Ley 1565 fueron identificados como sustanciales y pertinentes, aunque todavía débiles, particularmente por la manera que se les plasmó” (MECyD 1999a s/p). En 1999 se presenta el actual diseño curricular base, que tiene como objetivo principal

> Servir de lineamiento base para encarar los desafíos descritos. Para ello sistematiza las orientaciones curriculares e institucionales que deben asumir todas las instituciones formadoras de maestros de nivel primaria, tanto públicas como privadas. A partir del mismo, cada institución elabora los planes y programas específicos para los seis semestres. (MECyD 1999a: s/p)

El contenido del actual DCB, según se anuncia en su capítulo preliminar, toma en cuenta "insumos provenientes de la experiencia y de las dificultades generadas en los dos años de implementación de esas primeras transformaciones en algunos INS y de los cuatro años de aplicación de la R.E. en las escuelas primarias" (MECy D 1999a s/p). La nueva estructura curricular está organizada en cuatro ámbitos[17] a desarrollarse en seis semestres. El tronco común curricular comprende 3.200 horas y un espacio de libre disponibilidad de 400 horas, haciendo un total de 3.600 horas destinadas a diferentes actividades como la planificación, la ejecución de las clases presenciales, así como las prácticas y los procesos de investigación.

Los ámbitos son: Formación general, Práctica docente e investigación, Formación especializada, y Formación personal. El ámbito de Formación general tiene el propósito de brindar las bases teóricas fundamentales para la profesión docente, y comprende las siguientes siete áreas: educación y sociedad, aprendizaje enseñanza y currículo, sicología evolutiva, gestión educativa, integración educativa, tecnología de la información y comunicación aplicada a la educación.

El ámbito de Práctica docente comprende dos áreas: práctica docente e investigación. El tiempo de esta área está oficializada en dos espacios. Primero, existen clases presenciales áulicas con contenidos teóricos. Segundo, el área está destinada a las prácticas pedagógicas con niños en las escuelas circundantes, que los estudiantes realizan semestralmente a partir del primer año.

El ámbito de Formación especializada tiene el propósito de desarrollar las competencias específicas necesarias para el desempeño docente en el manejo de metodologías y la didáctica respectiva. Comprende las áreas de lenguaje y comunicación, didáctica de segundas lenguas, matemática, ciencias de la vida,

[17] El ámbito es una manera de organizar las áreas de formación docente a partir de la afinidad existente entre los propósitos de las mismas. Así, cada ámbito es un espacio que está delimitado por el agrupamiento de ciertas áreas que contribuyen con el desarrollo de un aspecto determinado que se considera fundamental para un maestro. En su conjunto, estos ámbitos se complementan para lograr una formación integral y, a su vez, mantienen cierto grado de diferenciación debido a la especialidad de los procesos de los procesos de construcción del conocimiento que requieren. (MECyD 1999a:28)

ciencias sociales y ética, expresión y creatividad, tecnología y conocimiento práctico, ética y moral, y transversales.

El ámbito de Formación personal tiene como propósito ampliar la formación humana del futuro maestro en el sentido de construir un mayor conocimiento de sí mismo. Comprende las siguientes áreas: aprendizaje y desarrollo de una lengua originaria, liderazgo, ética y responsabilidad social.

En el uso de la lengua, la formación docente considera las siguientes modalidades:

> Formación docente intercultural monolingüe en castellano, con aprendizaje de una lengua originaria con fines de comunicación. Formación docente intercultural bilingüe a partir de la lengua originaria. Estas modalidades de formación docente podrán ser aplicadas en contextos urbanos y/o rurales, dependiendo de la presencia de la población indígena o no-indígena y el uso preponderante de las lenguas. Al respecto, es necesario resaltar que el docente que se forme en un sistema a partir de la lengua originaria adquirirá mayores competencias, ya que se formarán para enseñar en y sobre la lengua originaria y el castellano, como primera y segunda lengua respectivamente. (MECyD 1999a:10)

Por las características socioculturales, el INS Caracollo pertenece a la modalidad bilingüe: “La lengua originaria de la región será utilizada en todas las áreas, por el catedrático y los alumnos, de manera gradual y progresiva y la didáctica de segundas lenguas será referida al castellano” (op.cit.:31). Según el DCB, el tratamiento de las lenguas es abordado desde tres áreas diferentes: Didáctica de Segundas Lenguas, Aprendizaje y Desarrollo de la Lengua Originaria, y Lenguaje y Comunicación, que pertenece a dos ámbitos distintos.

A. El área de didáctica de segundas lenguas considera necesario que “todos los maestros del país conozcan la didáctica de la enseñanza de segundas lenguas, aplicable tanto al castellano, como aimara, quechua, guaraní u otras lenguas. Los maestros bilingües manejarán con mayor profundidad esta didáctica y sus diversas estrategias específicas en función a su desempeño en aulas bilingües” (MECyD 1999:114). Los propósitos del área de didáctica de segundas son:

- Conocer las bases y fundamentos de la EIB.
- Conocer y analizar los diferentes modelos de EIB.
- Manejar el enfoque didáctico de la enseñanza de una segunda lengua.
- Valorar la importancia de la EIB en contextos bilingües y/o multilingües.
- Conocer y diseñar estrategias para la enseñanza de una segunda lengua.

- Alcanzar competencias comunicativas en una L2 que le permitan un uso comunicativo y pedagógico adecuado en su práctica docente. (MECyD 1999a:114)

El área de didáctica de segundas lenguas tiene sólo dos módulos, a desarrollarse en el primer y segundo semestres. El primer módulo comprende los conceptos básicos y fundamentos de EIB, sus ventajas, los modelos y las experiencias de EIB en Bolivia y otros países. El segundo módulo está destinado a la enseñanza de segundas lenguas, tomando en cuenta la teoría, el manejo metodológico y didáctico de la enseñanza de segundas lenguas. En este módulo los estudiantes conocen las corrientes en la enseñanza de una L2 y avanzan en su aprendizaje de la didáctica de la L2 tanto a nivel oral como escrito.

B. El área de aprendizaje y desarrollo de una lengua originaria pertenece al ámbito de formación personal, relacionado con la formación propia del futuro docente. Los propósitos del área son:

> (...) revalorar y desarrollar las lenguas y culturas originarias hasta ahora marginadas por el sistema educativo, considera importante el aprendizaje y desarrollo de estas lenguas como lenguas eficaces para expresar conocimientos y razonamientos de los diferentes grupos y contribuir al rescate, revaloración y potenciamiento de las mismas a nivel local, regional, nacional e internacional.(MEC yD 1999ª:290)

El reconocimiento comunicativo y pedagógico de las lenguas originarias de Bolivia, atinge al futuro en dos dimensiones:

> Formar sujetos hablantes y usuarios de un idioma originario como primera o segunda lengua, desarrollando los diferentes niveles de comunicación, y ampliando la pragmática de la lengua en su uso comunicativo personal social y académico.
>
> Formar sujetos pensantes, a partir del desarrollo de las lenguas originarias o no originarias que está relacionado en la evolución del pensamiento y la inteligencia de los usuarios. (op.cit. 291)

El área tiene cuatro módulos que se desarrollan en cuatro semestres. El primer módulo está destinado a la comunicación oral y escrita en lengua originaria; el segundo trata de la recuperación de la tradición oral y tecnología originaria; el tercero contiene la reflexión lingüística de las lenguas originarias; y el cuarto se orienta a la producción de materiales en lengua originaria.

C. El área de lenguaje y comunicación es responsable de la enseñanza de estrategias metodológicas para la enseñanza de la lengua materna, en cualquiera de las lenguas. Sus principales propósitos son:

> Conocer y manejar conceptos sobre la naturaleza y el funcionamiento del lenguaje, desde las perspectivas lingüística, psicolinguística, sociolingüística y pragmática.
>
> Responder a las demandas de comunicación oral y escrita de la niñez y juventud boliviana, reconociendo y valorando la diversidad lingüística del país de otros países.
>
> Comprender y producir textos orales y escritos en su lengua materna con propósitos comunicativos, de aprendizaje y de disfrute en diversas situaciones.
>
> Conocer y manejar los conceptos fundamentales de la didáctica del lenguaje y la comunicación desde un enfoque comunicativo y textual, opción del currículo de la RE.
>
> Conceptualizar y utilizar en el aula los nuevos conceptos (de base socio histórica y constructivista) sobre los procesos de lectura u producción de textos orales y escritos.
>
> Planificar la enseñanza de la comprensión y la producción de textos orales y escritos, de la reflexión sobre los procesos de aprendizaje y la evaluación en el área de lengua y comunicación, considerando los desempeños de los niños y la intervención docente. (MECyD 1999a: 93)

El área de Lenguaje y Comunicación tiene cinco módulos distribuidos en cinco semestres, con los siguientes temas: “La lengua y sociedad” en el primer semestre; “La construcción del lenguaje” en el segundo semestre; “La lingüística textual” en el tercer semestre; “La iniciación a la lectura y escritura” en el cuarto semestre; “El desarrollo de la comunicación oral y escrita”. En el semestre.

Para tener una percepción más clara del DCB en que se forma el futuro maestro boliviano, se presenta un cuadro de resumen de la organización de contenidos por áreas, módulos, semestres y la unidad principal de cada módulo.

D. Organización de contenidos por módulos

ÁREAS SEMESTRE	DIDÁCTICA DE SEGUNDAS LENGUAS	APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE UNA LENGUA ORIGINARIA	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
PRIMERO	Módulo 1 Conceptos básicos y fundamentos de la EIB		Módulo 1 Lenguaje y sociedad (sociolingüística y pragmática)
SEGUNDO	Módulo 2 Enseñanza de segundas lenguas		Módulo 2 La construcción del lenguaje (psicolingüística)
TERCER		Módulo 1 Comunicación oral y escrita en una lengua originaria	Módulo 3 Lingüística textual y enunciación, literatura general y literatura infantil.
CUARTO		Módulo 2 Recuperación de la tradición oral y tecnología originaria	Módulo 4 Iniciación a la lenctura y escritura y desarrollo de la comunicación oral
QUINTO		Módulo 3 Reflexión lingüística de la lengua originaria	Módulo 5 Desarrollo de la comunicación oral y escrita
SEXTO		Módulo 4 Producción de materiales en lengua originaria	

CAPITULO IV: Resultados de la investigación

4.1 El Instituto Normal Superior Intercultural Bilingüe de Caracollo

A. Ubicación

La presente investigación se llevó a cabo en el Instituto Normal Superior Intercultural Bilingüe “René Barrientos Ortuño”, ubicado en la ciudad intermedia de Caracollo, (departamento de Oruro), sobre la carretera Panamericana Oruro - La Paz. Según el Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2001, el municipio de Caracollo tiene una población de 19,860, de los cuales 4,412 habitantes son población urbana y 15,448 viven en el área rural.

Actualmente, Caracollo es una población en pleno desarrollo, por esa dinámica es considerada “ciudad intermedia”. Acoge en su seno a migrantes de diferentes poblaciones vecinas, particularmente trabajadores relocalizados de los centros mineros de Colquiri y Caracoles. Esta situación hace que Caracollo sea un centro diverso en cuanto situación laboral y costumbres.

El municipio cuenta con diferentes dependencias como la Sub Prefectura, la Alcaldía Municipal, la Dirección Distrital de Educación, y otras instituciones y proyectos que impulsan el desarrollo de la población. Se beneficia con todos los servicios básicos necesarios (agua, luz, hospital, servicio telefónico); entre los medios de comunicación, sobresale Radio Baha’i, con alcance al nivel nacional y emisiones en aimara y quechua. Caracollo cuenta también con una escuela y un colegio que pertenecían al área urbana y dos escuelas y colegios que peritencian al área rural, además de una unidad educativa particular y un CEMA[18]”

La actividad económica de la población es el comercio informal, y el arriendo de viviendas a los estudiantes normalistas, los estudiantes de secundaria provenientes de las diferentes comunidades, a los profesores y a otros empleados que radican temporalmente en la población.

Otro medio económico de la población es el transporte entre Caracollo-Oruro y viceversa, sumándose a esta actividad el transporte local. El hecho de que la población se encuentre sobre el camino panamericano que une diferentes ciudades

[18] CEMA. Centro de Educación Media de Adultos.

del país, convierte a Caracollo en un lugar de descanso para muchos viajeros dando lugar al desarrollo de la hotelería.

Su ubicación hace de Caracollo el centro de una feria semanal los días domingos, a la que acuden las poblaciones circundantes llevando a la venta diferentes productos agrícolas. Existe también la feria anual del 14 de septiembre, en la que participan diferentes regiones del país. En estas dos ferias, aunque en diferente escala, está vigente el trueque o cambio de productos agrícolas como la papa, con alimentos como el pan, azúcar, arroz propios de la ciudad. También el chuño, haba seca, cueros de oveja (alimentos del altiplano) son intercambiados con maíz, grano, trigo, miel de caña (yaku misk'i) (alimentos de los valles), etc.

Las actividades culturales de la población se manifiestan a través de las fiestas religiosas, las costumbres y tradiciones como la tarqueada y la moseñada de navidad y año nuevo. La actividad cultural más sobresaliente es la festividad de la Virgen del Rosario donde participan con diferentes danzas folklóricas la población, los residentes caracolleños y las poblaciones aledañas. Últimamente se observa cierta competencia entre los diferentes establecimientos educativos así como el INS.

B.Creación

El Instituto Normal Superior Intercultural Bilingüe de Caracollo

> fue creado por D.S. Nº 07008 del 24-12-64 durante la Junta Militar de Gobierno del Gral. Barrientos y el Ministro de Asuntos Campesinos Tte. Cnl.René Bernal Escalante. Se inauguró oficialmente el 14-03-65 con el nombre de Escuela Normal Rural "General René Barrientos Ortuño", desde entonces y por espacio de 19 años ha ido formando docentes en educación primaria del área rural. Posteriormente, durante el gobierno del Dr. Hernán Siles Zuazo y siendo Ministro de Educación y Cultura el Dr. Enrique Ipiña Melgar, por R.M. Nº 637 del 18-07-83 se jerarquizó al rango de Escuela Normal Integrada, formando docentes de primaria y secundaria en diferentes especialidades, hasta el año 1997. (Villca 1999:6)

En el marco de la RE, el INSEIB de Caracollo ha sido parte del proceso de transformación de las escuelas normales del país, proceso que se inicia en octubre de 1994 con la primera reunión de monitores de transformación institucional y curricular de las distintas normales del país, bajo la responsabilidad de la Coordinación Nacional de Normales y la Unidad Nacional de Servicios Técnico – Pedagógicos, a través del Departamento de Formación Docente.

En una primera etapa se realizó una serie de reuniones y seminarios – taller al nivel nacional, regional y local con dos propósitos fundamentales. El primero consistió en

establecer un sustento teórico – científico y hacer un diagnostico institucional y curricular de la normal; sobre la base de ese diagnóstico, se elaboró el proyecto de transformación institucional y curricular. Éste constituyó el proyecto académico institucional (PAI) cuyo trabajo acabaría con la presentación del mismo en mayo de 1995; en la práctica se prolongó hasta diciembre del mismo año. El segundo fue la construcción de los componentes de formación docente, lo que demandó una serie de seminarios – talleres en que se elaboró, se consensuó y se perfeccionó distintos mapas curriculares.

La evaluación de dichos proyectos estuvo a cargo de una comisión de alto nivel, integrada por representantes de la Secretaria Nacional de Educación, de la Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos y asesores de la Reforma Educativa. Los resultados se hacen conocer en mayo de 1996. El proyecto de la normal de Caracollo se ubica en el segundo lugar al nivel nacional.

Con estos antecedentes, las autoridades responsables elaboran y ejecutan el nuevo estatuto del sistema nacional de formación docente, aprobado a comienzos del año 1997 por Resolución Ministerial Nº 19/97. En su título IV, capítulo II de disposiciones transitorias, Art. 61, este instrumento reconoce a 8 institutos normales superiores entre ellos al INS “René Barrientos Ortuño” de Caracollo.

Actualmente tiene la misión de “educar y formar profesionales competentes que asuman la interculturalidad y el bilingüismo con profundo compromiso de servicio social, práctica de valores y principios humanos. Vanguardizando la innovación pedagógica, investigación educativa y extensión cultural –lingüístico, social y educativo como la institución de formación de maestros bilingües aimara-castellano y quechua-castellano y con inyecciones de chipaya-castellano. Así mismo tiene la visión de ser un instituto normal superior líder en la formación docente de EIB de calidad”[19]

4.2 Descripción de los resultados

Los resultados del presente trabajo responden a los objetivos trazados en la investigación, describen la planificación y el desarrollo curricular que realizan los docentes en las áreas de “Didáctica de Segundas Lenguas, Aprendizaje y Desarrollo

[19] Información recogida en la Dirección General del INS Caracollo.

de una Lengua Originaria, y Lenguaje y Comunicación"[20]. Incluyen también la relación existente entre las tres áreas destinadas a la enseñanza de lenguas y el uso de las lenguas originarias en las áreas estudiadas.

La descripción comienza con la fase de adecuación del diseño curricular base de formación docente, las capacitaciones recibidas y el conocimiento del diseño curricular base. La planificación curricular describe la participación de los diferentes actores en el quehacer educativo de la institución, tomando en cuenta cuándo y cómo se planifica el tiempo, los contenidos y el uso de la lengua.

El desarrollo curricular describe el desempeño en las áreas de Didáctica, Lengua Originaria y Lenguaje. En el área de Didáctica se toma en cuenta dos módulos abordados en el primer y segundo semestres. En el área de Lengua Originaria, se toma en cuenta el primer y tercer módulos abordados en el tercero y quinto semestres. En el área de Lenguaje, el trabajo toma en cuenta el primer y segundo módulos. El quinto módulo es también parte de la descripción, pero sólo en el punto del uso de la Guía Didáctica.

Se incluye la descripción del uso de estrategias metodológicas que utilizan los estudiantes y los docentes; el uso de los materiales, las guías didácticas y los módulos de enseñanza primaria. De la misma manera se describe el uso de la lengua originaria (aimara o quechua) en el área de Didáctica. Una actividad permanente durante la descripción de los resultados es demostrar la relación existente entre las tres áreas referidas en la investigación.

4.2.1 Concreción del diseño curricular base

Según el diseño curricular base, para elaborar el documento de planificación curricular, los docentes de los INS deben considerar la estructura curricular propuesta por el MECyD

> que proporciona para cada área el enfoque de la misma, detallando sus objetivos de estudio, los propósitos que persigue, los contenidos mínimos que debe considerar cada módulo, sugerencias metodológicas y bibliografía de referencia para el uso del catedrático (...) Sobre esta base cada equipo de catedráticos

[20] Por razones de redacción, a partir de este capitulo, se reducirá el nombre de las tres áreas involucradas en el presente trabajo. El área de Didáctica de Segundas Lenguas se denominará área de Didáctica; el área de Aprendizaje y Desarrollo de una Lengua Originaria, se llamará Lengua Originaria y el área de Lenguaje y Comunicación se quedará como Lenguaje.

> deberá realizar la complementación y concreción necesaria en cuanto a contenidos, estrategias metodológicas y bibliografía de apoyo. (MECyD 1999:33)

En la etapa de concretización curricular, los docentes deben tomar en cuenta las propuestas del DCB y complementar la planificación curricular con otros elementos relacionados con el contexto cultural del INS.

De acuerdo a un ex técnico de formación docente, los documentos que debía elaborarse antes de la planificación curricular son: “[primero] el plan base que se adecua por áreas, donde tenían que desarrollar unidades didácticas, donde tenían que desarrollar competencias que respondan a las características regionales de cada INS. [Segundo] el programa de módulo, que tiene el objetivo de desarrollar cada módulo por semestre ya tiene que ir sobre la base de las unidades didácticas establecidas” (LTP)[21].

En su ejecución inicial, la explicación anterior no fue comprendida satisfactoriamente por los directivos en el INS. La versión de un ex directivo fue que ”En cada INS, deberían elaborar el plan base para varios años, (...) esa parte no le hemos entendido así.” (DSLN:). Las explicaciones anteriores definen que, para efectivizar la planificación o programación curricular, los docentes deben considerar tanto el DCB como el plan base institucional. Según las entrevistas, en el proceso de concretización curricular, hasta llegar a la realización de sus planificaciones, los docentes toman en cuenta como referente solamente el DCB, como en el siguiente caso

Refiriéndose al manejo del DCB dura: “El primer paso, es repasar (...) todos los contenidos del diseño curricular base. Esa es la matriz, de ahí ya vamos estructurando nuestro programa de estudios que va a regir en el semestre dentro del programa de estudios. Lógicamente cada docente tiene que poner sus propias estrategias” (CNP).nte la concretización curricular, otro docente manifiesta que ”tenemos un diseño curricular base, o sea ya tenemos prácticamente todo programado, lo que nos toca hacer a los docentes es agarrar el diseño curricular base, analizarlo, interpretarlo y elaborar un programa de contenidos por unidades” (CMR).

Por otra parte, a través de la revisión de documentos se pudo constatar que los contenidos propuestos en las áreas de Didáctica, Lengua Originaria y Lenguaje, son

[21] Por situaciones éticas, no se identifica el nombre de los participantes en las entrevistadas. Los datos de las entrevistas se marcan con un código creado para la ocasión.

por lo general los mismos del diseño curricular con pequeñas variantes[22]. A la fecha de la conclusión del trabajo de investigación en el INS Caracollo, los docentes de las áreas comprendidas en nuestra investigación no han realizado la fase de concreción del plan base de acuerdo a la realidad regional del INS. La planificación curricular que realizan los docentes, en su estructura, se basa en los mismos contenidos planteados por el DCB, con algunas pequeñas variantes.

El proceso de concreción del currículo del DCB a la realidad contextual del INS puede no ser una tarea fácil, siendo esta fase una tarea nueva dentro el manejo curricular, y es posible que falten algunos elementos como el manejo teórico y las experiencias vividas o compartidas en este proceso. Concretizar el currículo significa también hacer una investigación de la comunidad y de las comunidades circundantes en sus diferentes aspectos: su cultura, su epistemología, sus necesidades, sus preocupaciones, etc. Así mismo, concretizar el curriculo significa responder a un modelo de programación curricular que también se enmarque en la política educativa del país. Esto implica emprender un trabajo organizado y planificado dentro la institución.

Con el propósito de que el DCB sea más conocido especialmente por los estudiantes, la dirección académica en la gestión 2002 ha elaborado un resumen del DCB titulado “Conociendo el DCB”, en él ya se perfila algunos puntos propios de la institución, pero referidos a la parte administrativa. Este documento puede ser el inicio en el trabajo de concretizar el DCB a la realidad del INS Caracollo.

4.2.2 Capacitaciones sobre el diseño curricular base

Para la ejecución de diseño curricular base, a partir del año 2000, el Ministerio de Educación y Cultura, a través de la Dirección de Formación Docente, convocó a varios cursos sobre el manejo del nuevo DCB. Los directivos y docentes ‘antiguos’ manifiestan haber recibido las capacitaciones correspondientes. Un docente capacitado manifiesta que “hemos tenido diferentes cursos en la ciudad de La Paz, donde técnicos del Ministerio de Educación y Cultura nos han explicado cómo elaborar los programas partiendo del diseño curricular base” (CMR).Según la versión de un ex

[22] Por ejemplo, en el sílabo de fecha 12 de agosto del 2002 área de DSL;13 agosto, 20 de agosto del 2002 área de LC, la propuesta de los contenidos, aunque organizados en unidades, son los mismos del DCB. (ver anexos Nº 20)

técnico de formación docente, el MECyD asumió la responsabilidad en el apoyo a los docentes en el momento oportuno: ”No sólo se les ha apoyado, sino [que] se les ha dado la capacitación correspondiente el 2000, porque todos los docentes deberían enviar al Ministerio estos documentos [la planificación] sin los cuales no podían desarrollar el área que estaban regentando” (LTP).

Según el director general de la gestión 2000, los directivos, y en especial el director académico de ese entonces, también recibieron las capacitaciones necesarias. Un ex directivo dijo que “en una reunión de directores académicos [a] la que asistió por entonces el director académico Ignacio Villca (...) ha ido a recibir algunas explicaciones de cómo funciona el DCB y en enero, si no me equivoco, lo legalizan con una resolución ministerial aprobando oficialmente y poniéndole en vigencia. A partir de ese momento nosotros ya lo asumimos aquí en la institución y entró en vigencia a partir del 2000” (ESL).

De esta manera constatamos que para la vigencia del nuevo DCB hubo diferentes capacitaciones, tanto a directores académicos y a docentes. Sin embargo, las capacitaciones recibidas no fueron del todo satisfactorias, particularmente en cuanto al carácter integrador[23] y globalizador[24] del DCB. Al respecto un ex directivo expresa. “¿Capacitaciones? no hubo, sólo que algunas reuniones lógicamente por áreas se ha llevado a cabo, por ejemplo pedagogía, luego ciencias de la vida, educación y sociedad. En el periodo del 2000, sí, se han reunido a nivel de formación docente, un poco para explicar en qué consistía cada área, cada enfoque” (CSL).

Según otro ex director académico, después del año 2000 las capacitaciones han tenido el mismo tenor de capacitar a los docentes por área: “[Las capacitaciones] simplemente se remitían a cada una de las áreas, nosotros hemos tenido que articular las ideas aquí en nuestro INS para que tengamos una idea más precisa de cómo debemos desarrollar nuestro diseño curricular base” (DSF).

---

[23] El DCB es integrador, “porque postula el tratamiento interdisciplinario de los contenidos, sin perder profundidad en los temas particulares de cada campo de conocimiento científico. Es también integrador, porque propugna estrategias didácticas sintetizadoras, sin descuidar la especialidad de los análisis (...). Por ello la propuesta de trabajo pedagógico para los catedráticos de los INS, especialmente en los enfoques, contenidos y la metodología sugerida, se nutre sobre todo de las teorías constructivistas de aprendizaje que forman procesos interdisciplinarios”. (MECyD 1999a:14)

[24] Es globalizador, “porque el acercamiento al conocimiento de la realidad se lo realiza desde una perspectiva totalizadora, promoviendo la comprensión global de la realidad. Por otra parte, se basa en la premisa de que el estudiante es una totalidad compleja y que construye competencias de naturaleza cognitiva, afectiva y actitudinal de manera conjunta”. (MECyD 1999a:15)

Según las versiones de los directores y docentes participantes en las capacitaciones, el Ministerio realizó las capacitaciones a las diferentes áreas de manera separada, sin ofrecer opciones de integración entre las áreas e interacción para crear instancias curriculares que favorezcan un trabajo holístico dentro la institución y respondan al carácter integrador del DCB que "postula el tratamiento interdisciplinario de los contenidos" (MECyD1999a:14). De ahí que es posible que el trabajo de los docentes no responda al carácter integral del DCB. Sin embargo, se nota una preocupación en los directivos que intentan coordinar un trabajo integrado entre las áreas. Por otra parte, las capacitaciones realizadas por el Ministerio no consideraron Cómo elaborar un plan base en cada INS.

4.2.3 Conocimiento del diseño curricular base

Dentro la institución, para iniciar las actividades académicas de la gestión del 2001 y de la gestión del 2002, se ha producido cambios tanto en directivos y docentes; los "nuevos" han ingresado a la institución bajo un concurso de méritos. Para conocer el DCB los directivos y docentes nuevos recurrieron a diferentes fuentes. El actual director académico recibió las explicaciones del DCB de su antecesor: "El director académico (a.i), el colega [que me antecedió], que es un docente antiguo, con él hemos podido intercambiar algunas cosas, pero más ha sido mi preocupación en vista de que he tomado, he asumido una responsabilidad, entonces he tratado entre comillas de comérmelo el diseño curricular, entonces, lo conozco con cierta relatividad, sé que es un documento muy importante" (DPL).

Los docentes nuevos que participaron en la entrevista manifestaron que, al ingresar a la institución, desconocían el DCB. Al respecto, un comentario fue el siguiente: "Cuando ingresé a esta institución lo primero que hice es fotocopiarme ¿no? el diseño curricular base entonces, (...) algunas noches estuve leyendo; en base a eso tuve que hacer mi planificación" (CTR). Otro docente también nuevo, manifiesta: "A un principio, por lo menos nos decían tienen una Biblia aquí en el INS, están obligados a adquirir, yo no conocía el contenido del diseño, he logrado tal vez a interpretar solo" (CPA).

Tanto en el conocimiento como en el manejo del DCB, ni el director académico actual, ni muchos docentes nuevos tuvieron la oportunidad de recibir la orientación correspondiente. El esfuerzo y la necesidad por conocer el DCB ha sido más personal, a pesar de que tanto el director académico como los docentes nuevos ingresaron a la institución por un concurso de méritos, lo que debería significar el conocimiento por lo menos mínimo del DCB. Las autoridades responsables de formación docente del nivel

central podrían considerar el caso, y hacer un esfuerzo por brindar un apoyo en el manejo del DCB, sobre todo cuando se presentan cambios de directivos y docentes.

Los permanentes cambios en los INS han sido también un motivo de preocupación de las autoridades de formación docente, aunque no proponen una solución para el caso. Un ex técnico, responsable de formación docente en ese entonces manifiesta:

> Eso es [refiriéndose al cambio de docentes] uno de los aspectos negativos que en la mayoría de los institutos normales superiores se está tropezando. De acuerdo a una disposición del ministerio en la mayoría de los INS, especialmente en todos los administrados por el ministerio han sufrido cambios, en algunos casi el 100%, en otro el 90, 80% y lo lamentable es que estos docentes nuevos que han ingresado no han recibido la capacitación de cómo aplicar el mismo diseño curricular base. Muchos han llegado a planes bases elaborados, quienes no lo han entendido, en primer lugar no conocían cuál es la lógica de lo que significa el plan base, tampoco los programas de módulo, entonces sobre lo realizado por los anteriores docentes ellos han ido trabajando cosa que ha dificultado enormemente en cuanto al desarrollo de formación docente, encima de las dificultades que existen en las instituciones. (LTP)

En Bolivia, hasta principios de la década del ’80, el Instituto Superior de Educación Rural (ISER) de Tarija tenía a su cargo la formación superior de maestros rurales en diferentes especialidades. Los egresados de esta institución trabajaban en las normales rurales de ese entonces. Después del cierre de la institución en la modalidad presencial, no han surgido instituciones que formen a los formadores de formadores, o espacios donde se discuta el tema de formación docente. Los docentes que optan el cargo de formador de formadores, son docentes que tienen un postgrado, una especialización y últimamente una licenciatura.

Una institución que viene brindando apoyo en la capacitación al personal docente y administrativo de nueve INS EIB desde 1997 es la GTZ, a través del Proyecto Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe (PINS-EIB). Desde 1998 se cuenta también con el PROEIB Andes, un programa de maestría en EIB, una de cuyas menciones, precisamente, es la de formación docente en la modalidad de EIB.

4.2.4 Planificación curricular

Siguiendo a Sierra (1997), planificar significa pensar antes de actuar. La planificación curricular es una instancia dinámica en la que se organizan las diferentes actividades a emprender en el desarrollo curricular. En este punto tomaremos en cuenta quiénes, cuándo, y cómo participan en la planificación curricular que realizan los docentes de

las áreas de Didáctica, Lengua Originaria y Lenguaje, así como los acuerdos y desacuerdos que se tiene en esta actividad.

Las propuestas contemporáneas sobre currículo como las de, Stenhause (1991), Coll (1997), la Unidad de Desarrollo Curricular del MECyD (2002). En la planificación curricular que realizan las instituciones educativas, es necesaria la participación de la comunidad educativa: los padres de familia, los estudiantes, los docentes y los directivos, de manera que las propuestas y resultados sean discutidos, consensuados y respondan a las necesidades de la sociedad de un determinado contexto cultural. De la misma manera, la RE plantea modelos de planificación centrados en la escuela, en el alumno y en la sociedad. En este marco, a través de la planificación curricular se se responderan a las necesidades de los estudiantes, la participación de la comunidad normalista y las necesidades y expectativas de la sociedad.

En las sesiones de planificación curricular que realizan los docentes en las áreas de Didáctica, Lengua Originaria, Lenguaje, el rol de la dirección académica es de organizar los diferentes equipos de trabajo formados por los docentes de cada área. Según lo manifiesta un docente, “este semestre he visto que el director académico ha estado impulsando para que estos trabajos vayan organizados y compartido con todos los integrantes del área” (CNP). Sin embargo, consideramos que la participación de la dirección académica además de organizar el trabajo de equipos, puede ser también la de orientar la planificación curricular, apoyar en la interpretación del DCB y de los contenido temáticos. Incluso, durante la planificación curricular de las áreas de lenguas, la dirección académica podría jugar el papel de integrar a las tres áreas de enseñanza de lenguas y hacer que se trabaje de manera integral.

Es posible que los padres de familia, procedentes de diferentes comunidades o pueblos, debido a diferentes factores como el económico, tiempo, transporte y otros, no puedan participar directamente en la planificación curricular. En cambio, los estudiantes fueron contundentes al señalar que no tuvieron la oportunidad de participar. Un estudiante del quinto semestre manifiesta que “nunca he participado, pero he tenido algunas inquietudes de preguntar, digamos con los docentes que pasamos ahora, qué vamos a llevar al otro semestre” (SLP).

En su generalidad, los estudiantes entrevistados manifiestan su deseo de participar durante la planificación curricular. Un estudiante del cuarto semestre manifestó lo siguiente: “Claro, quiero participar, además yo creo que es importante poder planificar; por ejemplo, según el nuevo enfoque, todos deben participar. Esto se ha visto ¿no? en

las unidades educativas. Por ejemplo, para elaborar un proyecto, participan casi todos los padres de familia, la comunidad misma; entonces también se debe dar, acá en las instituciones, dar importancia al alumno para poder participar en la planificación" (SSG). Pero, aparentemente, al encontrarse ante la situación de participar, los estudiantes parecen no tener clara la función que deben cumplir. La mayoría de los estudiantes entrevistados coinciden en no tener experiencia en las reuniones de planificación. Una estudiante del tercer semestre manifiesta: "no sé, la verdad necesito un poco más de experiencia y también participar ¿no? Primero, participar en alguna planificación, así, en lo posterior dar mi opinión" (SJP). En esos casos, la participación de algunos estudiantes estaría destinada tal vez a presenciar lo que dicen y hacen los docentes.

Otros estudiantes entrevistados tienen aportes que plantear durante la planificación. Un estudiante del primer semestre opina que "me gustaría planificar aquí en el INS diferentes temas que (...) no hemos abordado, como ser la sexualidad, también el alcoholismo; sabemos unos cuántos, la mayoría no está comunicado de esto" (SCV). Otro estudiante también del primer semestre opina: "Yo creo que plantearía problemas de la actualidad, (...) la globalización, lo que es en realidad la educación intercultural bilingüe; les haría conocer la parte negativa de la RE y otras cosas más" (SAC).

Algunos estudiantes del segundo semestre manifestaron sus opiniones respecto a la planificación del área de Lenguaje: "si tendría la oportunidad de participar [en la planificación], opinaría que se incremente contenidos que tienen relación más que todo [con] ortografía y caligrafía, eso es lo que nos falta" (SVT). Las propuestas de los estudiantes se centran en las necesidades, en los vacíos y quizá en las curiosidades que ellos tienen sobre la realidad en la que se encuentran. Sin lugar a dudas son aportes importantes, que ayudarían a responder a las necesidades de los estudiantes en la planificación curricular de las diferentes áreas.

Las opiniones de los estudiantes pueden considerarse elementos de base para iniciar la participación de los estudiantes en la planificación. De manera general, la participación de los estudiantes en la planificación curricular dentro de las instituciones educativas, incluidos los centros de formación docente es un tema nuevo en el que se requiere lograr experiencias. Tomar en cuenta la participación de los estudiantes en la planificación, siguiendo a Román (1994) significa tomar en cuenta las necesidades, intereses de los alumnos en procesos educativos.

Si los estudiantes no participan en la planificación curricular, o tienen pocas opciones para aportar en las diferentes áreas, quizá se deba a que la institución no tiene un modelo de planificación definido y una estructura de funcionamiento que perfile la participación de la comunidad estudiantil. Por un lado, basado en una de las fuentes del currículo de formación docente[25], se enseña a los futuros docentes que en la planificación curricular participar los actores sociales de la comunidad, en este caso el eje central de la planificación es responder a las necesidades sociales del entorno Román (1994). Por otro lado, la planificación curricular que se efectiviza en el INS, que bien podría servir de modelo, se realiza sin la participación de los estudiantes, pesar de que en el modelo de planificación centrado en el alumno, los estudiantes son consultados, observados y estudiados (Román 1994). Esta incoherencia puede crear en los estudiantes susceptibilidades y la idea de que el INS es teoría, que no aterriza en la práctica ni en la propia institución

Los docentes que participaron en la investigación manifestaron que la planificación se lleva a cabo al iniciar el semestre, como en el siguiente caso: “últimamente lo estamos realizando [la planificación] antes de que inicie el [próximo] semestre. Como tú conoces, la planificación se lo hacía una vez que empezaba el semestre y eso era totalmente contradictorio, entonces ahora se está optando por planificar antes de que inicie el semestre” (CMR). La planificación que realizan los docentes se enmarca en prever el futuro, mirar con anterioridad la ejecución.

No discrepamos con una planificación antelada; al contrario, prever el futuro de una acción pedagógica permite preparar con anterioridad las próximas actividades. Sin embargo, una planificación antelada puede significar únicamente cumplir con una normativa institucional colectiva o una exigencia personal. Al respecto Krainer y Barreta (2002:166), al referirse a las dificultades detectadas en los INS, señalan que “muchos INS no consideran los planes y programas como una herramienta que orienta el trabajo cotidiano del docente, sino como un instrumento de control burocrático, elaborado sólo para cumplir formalmente con el ministerio”.

Para Gimeno (1995:18) y García (1995:222), el currículo debe estar centrado en la resolución de problemas puntuales de la práctica pedagógica. En ese sentido, cuando

[25] Las fuentes son referentes a los cuales el currículo responde a fin de ser pertinente y contextualizado. Estas fuentes son: “el currículo del nivel primario, porque es indispensable generar una relación coherente de la formación del docente con los lineamientos curriculares estipulados para el nivel educativo en el cual los se desempeñaran profesionalmente.” (MECyD 1999:16).

nos encontramos frente a un currículo que se planifica con anterioridad, los problemas o dificultades cotidianas de toda práctica pedagógica pueden ser obviados y no ser resueltos oportunamente. Si la planificación antelada no está abierta a modificaciones en el proceso, entonces la planificación es un hecho estático, una formalidad carente de dinamicidad.

Al finalizar el segundo semestre del año 2001, como resultado de una evaluación, se dio el caso de un grupo de docentes que debía alejarse de la institución. Esta decisión les fue informada con anterioridad. "Un instructivo de las autoridades superiores fue que antes de alejarse definitivamente de la institución debían dejar la planificación curricular para el próximo semestre, en el que ya no trabajarían"[26]. Al respecto, un docente nuevo que trabajó con la planificación realizada anteladamente por uno de los docentes salientes, manifestó que "el primer semestre, felizmente, los docentes que estaban la gestión pasada ya habían hecho la planificación respectiva y lo único que tuve que hacer es llevar adelante esa planificación" (CTR). Cuán difícil habrá sido para ese docente aplicar una programación que no planificó, que no discutió el modelo de planificación propuesto sobretodo si era su primera experiencia en formación docente.

En la planificación antelada lo que parece primar es el cumplimiento formal tanto de los docentes como de la administración institucional hacia las autoridades del Ministerio. Los docentes cumplen normativamente con la etapa de la planificación; además sobre la base de una propuesta que plantea el Ministerio, quizá muchos maestros "nuevos" no conocen por qué se tiene que planificar de esa manera. Los administrativos, una vez que los docentes entregan las planificaciones, las envían a las oficinas correspondientes del Ministerio. Entonces se considera que la misión está cumplida, sin que esto haya sido discutido y consensuado con los estudiantes.

Durante la etapa de la investigación en el INS Caracollo, comprobamos que todos los días miércoles en la tarde, siguiendo un horario establecido se realiza la "reunión de planificación" con la participación de los directivos, docentes, representantes de los estudiantes. Según el rótulo de la reunión se deben discutir específicamente temas de planificación curricular; sin embargo, por las necesidades de la institución estas reuniones se convierten también en "reuniones institucionales". Por ejemplo, como consta en la agenda de la reunión del día 3 de julio del 2002, los puntos tratados fueron 1. Evaluación del año nuevo andino; 2. Organización de departamentos;.2.1

[26] Información recogida en una conversación informal con un docente. (CPA)

Investigación científica-pedagógica; 2.2 Evaluación educativa; 2.3 Centro de producción de materiales; 3. Comisiones de trabajo; 3.1 Parque pedagógico normalista; 3.2 Complejo multifuncional; 3.3 Arborización del INS; 3.4 Seminario – taller; 3.5 Feria pedagógica INS; 3.6 Revista pedagógica del INS 3er. Número; 3.7 Boletín informativo, etc.[27]

Como se puede apreciar, la agenda propuesta planteó diferentes puntos a tratar. En el punto 1 se discutió la evaluación de una actividad cultural. En los puntos 2,2.1,2.2, 2.3, 3 y 3.7 se trató problemas de organización, y se asignó responsabilidades a los jefes de departamentos. En los puntos 3.1, 3.2, 3.3 y 3.6, los problemas discutidos fueron de extensión cultural y se planificó la construcción de algunos espacios de expansión deportiva. Los puntos 3.4 y 3.5 se refirieron a diferentes comunicados.

Otro espacio de planificación son las reuniones semanales que tienen los docentes de cada área. Según una conversación con los docentes de las áreas de Didáctica y Lengua Originaria, ellos se reúnen los días jueves de las 14:00 a las16:00. Los docentes de LC, según manifestó un docente del área, Las actividades de planificación semanal en las planifican “los días martes, a partir de las 14:00 hasta las 16:00, somos seis docentes y los seis nos reunimos para poder coadyuvar entre nosotros” (CPT). Los temas que se discuten en estos espacios de planificación son “la unificación de las carpetas, la unificación del control de asistencia, la unificación de las secuencias didácticas de todos los contenidos (...) y algunas actividades más ¿no? que nos programamos como docentes del área” (CTR). áreas de lenguas están asignadas a dos modalidades; las áreas de Didáctica y Lengua Originaria forman un grupo y se reúnen también juntas; el área de Lenguaje se reúne de manera separada. Se percibe que estos dos grupos de docentes no coordinan durante la planificación curricular, cuando lo mejor hubiera sido que un día establecido planifiquen y discutan entre todas las áreas que enseñan lenguas las futuras actividades a ser desarrolladas.

Durante nuestra permanencia se asistió a algunas reuniones de planificación semanal de las áreas consideradas en la investigación. Se observó la discusión de las diferentes actividades que los docentes realizan en la institución. Por ejemplo, se observó la planificación de los docentes de las áreas de Didáctica y Lengua Originaria con la visita de un técnico aimara. La reunión tomó en cuenta algunos puntos que habían sido propuestos con anterioridad, como el uso de la lengua originaria los días

[27] La agenda de trabajo fue entregada a cada uno de los docentes antes de iniciar la reunión.

jueves. El técnico preguntó a cada docente cómo veía este tema; la mayoría de los docentes coincidió en que a veces se olvidan, y que era necesario motivar continuamente. La reunión continuó con temas relacionados al uso de las lenguas originarias[28]. No se pudo observar la planificación del área de Lenguaje, debido a que el día destinado para esta actividad faltó la presencia de algunos docentes y la reunión del área se suspendió. La ausencia se debió a que algunos docentes salieron a supervisar las prácticas pedagógicas que realizan los estudiantes, siendo la ausencia en este caso justificada

Para algunos docentes, el aula es otro espacio de planificación más operativa, sobre la base de la planificación ya realizada en el área. El tema es comentado por un docente del área de LC: "La planificación lo hacemos en algunas sesiones[29]. Por ejemplo, esta mañana lo hicimos con un paralelo la planificación para seis sesiones. En algunos casos estamos con materiales, qué materiales podemos utilizar para un contenido, en qué tiempo vamos a desarrollar un contenido (...). En un principio hemos empezado a planificar con todos los grupos en una sesión". (CPA). Nos parece que este tipo de planificación corresponde al concepto de currículo que proponen Gimeno (1995) y García (1995), como una negociación oportuna y resolución de problemas concretos durante el desarrollo curricular.

Al igual que el anterior docente, una experiencia personal de planificar en el aula es que en las sesiones, generalmente en las primeras del semestre, se presentaba los contenidos y las estrategias a desarrollarse en el semestre. En esa instancia, algunos estudiantes preguntaban la consistencia de los contenidos, incluso manifestaban sus desacuerdos. En algunos casos aportaban con otras estrategias, pero generalmente aceptaban la planificación presentada y, a partir de este intercambio, organizábamos los grupos de trabajo, las exposiciones de temas, los materiales que se iba a utilizar en el área, etc. Esta era una manera de discutir la planificación que realizaba.

Planificar al inicio del semestre el trabajo en el aula y la organización de las diferentes actividades no significaba concluir con el trabajo de planificación. Aunque no escrito, pero siempre estaba en mi mente lo que tenía hacer y decir antes de emprender un proceso de desarrollo curricular. Me ocurría lo mismo con la manera de organizar el aula, los trabajos a realizar, la evaluación, etc. Durante estas actividades lo que no

[28] Información registrada en el cuaderno de notas sobre la reunión llevada a cabo el 01-10-02.
[29] Se denomina sesiones a la práctica pedagógica desarrollada en el tiempo de dos horas.

tenía claro es qué modelo de planificación curricular subyacía en toda esa manera de organizar mi trabajo pedagógico, En concreto, me faltó manejar la dicotomía de teoría y práctica. Es posible que esta situación también se repita en la experiencia pedagógica de algunos docentes.

El diseño curricular base prevé que los docentes de los INS formen equipos de trabajo por áreas para que puedan discutir y plantear las necesidades que orienten la formación docente. Una característica del DCB radica en "el trabajo en equipo, la generación de una cultura organizacional basada en la ayuda al aprendizaje de todos sus miembros" (MECyD 1999:26). Sobre la base de este criterio, los docentes del INS trabajan en equipos de áreas, con la participación de todos sus miembros.

Todos los docentes del área de Lenguaje se reúnen entre todos sus miembros e inician con el trabajo de planificación. No se reúnen con el equipo de los docentes de las áreas de Didáctica y Lengua Originaria. En ese sentido, en términos de planificación, sólo se reúnen las áreas de Didáctica y Lengua Originaria. El área de Lenguaje trabaja por separado, pese a la insistencia de los docentes de Lengua Originaria y Didáctica de formar un solo bloque de docentes. Al respecto, un docente del área de Didáctica manifiesta que

> Las lenguas pueden ser planificadas de manera integrada (holística), sin embargo no nos hemos reunido, hemos insinuado, hemos insistido [a los docentes de LC] Pero, con segundas lenguas y lenguas originarias más estamos compactos, no con lengua castellana. Ahora ya hay exigencias de que ya tenemos que reunirnos, entonces a partir de ahí ya se tiene que armar un solo equipo ¿no? ya no sería de segundas lenguas, ni lenguas originarias, sino lenguaje y comunicación.(COQ)

Los docentes de las tres áreas de lenguas no logran aún coordinar criterios de planificación, a pesar de la insistencia de los docentes de Didáctica y Lengua Originaria. Esto puede deberse a que los docentes de Lenguaje sean considerados docentes de lengua castellana, como se evidencia en la cita anterior.

Una posible explicación para que los docentes de Lenguaje se consideren docentes de lengua castellana, es que la institución forma maestros para el tercer ciclo en la especialidad de lenguaje, y precisamente los docentes de Lenguaje son también docentes de esta especialidad, donde los contenidos tienen más relación con la enseñanza del castellano.

Otra razón para no formar un solo grupo con los docentes de las áreas de Didáctica y Lengua Originaria puede ser la diferencia de formación académica. De los seis docentes de Lenguaje, uno es docente formado y con experiencia en el nivel primaria,

cinco son docentes formados en la especialidad de literatura para el nivel secundario. Los dos docentes de Lengua Originaria tienen formación y experiencia laboral en el nivel primario, especialización en lingüística andina y experiencia de haber trabajado en el ex PEIB. En cuanto a los docentes de Didáctica los tres tienen experiencia de haber trabajado en el ex PEIB y además uno de ellos tiene también formación en lingüística andina. Es decir, la formación académica y la experiencia de trabajo entre los docentes que enseñan las tres áreas de lenguas son diferentes; algunos son de secundaria y otros de primaria, pero cabe recordar que la formación de docentes en el INSEIBC es para el nivel primario en la modalidad de EIB, y lo ideal sería que los docentes tuviesen experiencias en el nivel primario y la modalidad establecida.

La diferencia de formación y experiencia laboral puede ser también una razón para que los docentes de las áreas involucradas en la enseñanza de lenguas no se reúnan La idiosincrasia de ser maestro de un nivel secundario, haber estudiado más años en comparación de los docentes del nivel primario y ser de una especialidad, puede marcar también un estatus profesional dentro la escala magisteril, que puede impedir el trabajo mancomunado con docentes del nivel primario.

Otra razón que tal vez influye, es que los docentes de Didáctica y Lengua Originaria, desde la Dirección Académica, son considerados como docentes del “área de lengua originaria” los “docentes de EIB”. Finalmente, si los docentes de las áreas de lenguas no trabajan integralmente, se puede deber también a un desconocimiento del DCB y falta de motivación en el trabajo integral.

Según el DCB, el tiempo destinado a toda la carrera de formación docente, del primer hasta el sexto semestre, comprende “3,600 horas renumeradas a catedráticos para que planifiquen, organicen, ejecuten y evalúen tanto las clases presenciales como las prácticas y los procesos de investigación” (MECyD 1999: 28). 3.200 horas están destinadas al desarrollo curricular y 400 son horas de libre disponibilidad. La planificación curricular que realizan los docentes está considerada dentro las 3,200 horas de desarrollo curricular. Encontramos dos modelos de presentación la carga horaria.

Carga horaria del área de Didáctica, segundo módulo

TÍTULO DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS A DESARROLLAR		TIEMPO ESTIMADO POR UNIDADES EN SESIÓN
	Sesiones de presentación y de diagnostico	2
Unidad I	Métodos tradicionales	8
Unidad II	Enfoque comunicativo	10
Unidad III	Grados de bilingüismo en la comunicación oral y escrita	10
Unidad IV	Planificación áulica de la segunda lengua	8
	Sesiones de evaluación y meta cognición	2
	TOTAL DE SESIONES	40

En el área de Lenguaje la carga horaria del segundo módulo es la siguiente:

UNIDADES	**SESIONES**	**MESES DE DESARROLLO**
1	**10**	**Agosto-septiembre**
2	**8**	**Septiembre**
3	**8**	**Octubre**
4	**10**	**Noviembre - diciembre**
TOTALES	**36**	**Cuadro sesiones para el período de prácticas**

Tomando en cuenta las diferentes sesiones pedagógicas y otras actividades, la planificación curricular de un área incluye 40 sesiones de trabajo, y cada sesión tiene una duración de 2 horas. Según el horario académico, cada área desarrolla 2 sesiones (4 horas) por semana.

Los docentes planifican el desarrollo curricular de acuerdo a las unidades temáticas. Algunos docentes toman las actividades de presentación de la planificación semestral y la evaluación como sesiones separadas. Otros docentes toman en cuenta dentro su planificación, el periodo de salida de campo, que se refiere a las prácticas pedagógicas que realizan semestralmente los estudiantes como parte de sus

actividades curriculares. Ninguno de los docentes planificó otro tipo de actividades como viajes de estudio, investigaciones o cursos de capacitación, que requieren ser incluidos en el tiempo destinado al desarrollo curricular.

A partir del DCB, lo que no queda claro es si los docentes debiesen planificar sobre las 3,600 o sobre las 3,200 horas. Según la revisión de documentos, los docentes sólo planifican las 3,200 horas del trabajo académico; no planifican las horas de libre disponibilidad, a pesar de ser renumeradas y trabajadas por los mismos docentes. Por otra parte, para algunos docentes las horas de práctica pedagógica están dentro de las 3.200 horas de trabajo académico, y para otros que no planificaron las prácticas pedagógicas imaginamos que las consideran dentro de las 400 horas de libre disponibilidad. En la planificación de los docentes, falta clarificar el uso del tiempo en una dimensión curricular y de libre disponibilidad.

A partir de mi experiencia, considero que si la planificación plantea prever el futuro, sería necesario planificar el tiempo para las actividades que se acostumbra hacer dentro de la institución, como los viajes de estudio de investigación, las exposiciones (ferias), talleres, etc. De la misma manera, pienso que es importante planificar los días feriados como Semana Santa, dado que la mayoría de los estudiantes desean viajar a sus comunidades de origen. Recuerdo que en estas ocasiones algunos estudiantes preguntaban insistentemente si es posible incluir los feriados de jueves y viernes Santo; otros estudiantes predecían la inasistencia de sus demás compañeros y suponían la suspensión de clases y entonces viajaban ya el día miércoles; otros estudiantes planificaban su ausencia para toda la semana, arguyendo que sólo los fines de semana pueden conseguir movilidad hacia su comunidad. En todos estos casos, los que más insistían en viajar eran los estudiantes de comunidades rurales donde decían tener pendiente trabajos agrícolas, el cavado de papa especialmente. Como este caso, existen muchos momentos en que los estudiantes requerían volver a sus comunidades de origen y participar en algunas actividades culturales y sociales. Es posible que todas estas situaciones se puedan solucionar cuando se plantee un diseño base institucional que tome en cuenta las necesidades de los estudiantes. En este caso, coincido con las recomendaciones que vierte Arratia (2000: 152-153) a partir de su investigación realizada sobre el calendario regionalizado en la comunidad de Raqaypampa:

> La Reforma Educativa debe emprender un proceso de operacionalización del enfoque intercultural en la gestión institucional de la educación. Por ejemplo, se debería diseñar formas de planificación más flexibles, dinámicas e interactivas tomando en cuenta los ritmos de los ciclos regenerativos de la vida son (sic.)

> propios de en (sic.) culturas agrocéntricas. Para manejar una planificación flexible; primero, es necesario reconocer todos los procesos que se desarrollan y que son moldeados por los actores (...)
>
> Asimismo, la flexibilidad en la planificación no sólo es en el ámbito local, también tendría que haber una apertura en la planificación en los diferentes niveles (distrital, nacional) para responder a la diversidad de procesos.

La planificación institucional, así como la planificación curricular que emprenden los docentes debe tomar en cuenta un modelo educativo y un modelo de diseño curricular. Ya hemos dicho que dentro la planificación curricualr al RE toma en cuenta, a pesar de otras, un modelo de planificación centrado en el alumno. En ese caso, dada la variedad de situaciones sociales y culturales que tienen los estudiantes, la posibilidad de atender sus necesidades realmente sería compleja y de arduo trabajo, imaginamos que sería difícil atender a cada una de las particularidades de los estudiantes, hacer el estudio, por decir, de la vivencia de las comunidades oriundas de los estudiantes costaría tiempo y recursos. Pero sería también una forma de acercar la teoría hacia la práctica.

Refiriéndose al punto de los contenidos en todas las áreas y módulos, el DCB señala contenidos a incluir en el módulo, que se deben incluir de forma obligatoria en la planificación curricular que realizan los docentes, aunque estos contenidos son mínimos. Por otra parte, el mismo diseño propone que los contenidos deben ser contextualizados de acuerdo a la realidad de cada INS.

En la planificación y desarrollo curricular que plantean los docentes, se observa la repetición de algunos contenidos. Por ejemplo, en el área de Didáctica, primer módulo, se encuentra planteado, tanto en el DCB como en la planificación que realizan los docentes, el siguiente contenido: “Definiciones de Bilingüismo y sus tipos y grados” (MECyD 1999:115). En el primer módulo del área de Lenguaje, aparece también el siguiente contenido “Noción y tipos de bilingüismo” (op.cit 94). Aunque los dos temas no son exactamente iguales, en la práctica parecen repetir el mismo contenido.

En la planificación curricular de los docentes, otros contenidos parecen no estar ubicados en los módulos correspondientes. Por ejemplo, el primer módulo del área de Lenguaje toma en cuenta contenidos relacionados con la sociolingüística; sin embargo, encontramos temas como “aspectos orales y escritos de la cognición” que está relacionado con la psicolingüística. Los temas relacionados con la psicolinguística, según la planificación de los docentes y el mismo DCB, deben

desarrollarse en el segundo módulo. En ese sentido, los contenidos requieren ser revisados.

En la planificación curricular de los docentes el área de Didáctica, el primer módulo (primer semestre) inicia con “Educación bilingüe: definiciones de la EIB en contextos generalizados de submersión idiomática y de conflicto lingüístico” (MECyD 1999:115). Según los docentes del área, para comprender mejor y llegar a la definición de la EIB es bueno desarrollar precisamente otros contenidos. Con ese criterio se desarrolló el tema de cultura[30], que no se encuentra en la planificación curricular de los docentes ni sugerida en el DCB. En tal sentido, un currículo “extra” que no se planificó, pero que sí es preciso desarrollar

Otros contenidos en el DCB no son claros en su planteamiento. Por ejemplo, en el área de Lenguaje, el segundo módulo plantea “la construcción del lenguaje”, con temas relacionados con el desarrollo del lenguaje (psicolingüística). También incluye el “Sistema lingüístico (fonología, morfología, sintaxis, semántica léxica y oracional y pragmática)” (MECyD 1999a:95) y continúa con “problemas en el desarrollo del lenguaje escolar” (ibid). Analizando el tema del sistema lingüístico, parece que se trata de estudiar cómo desarrolla o construye el niño su sistema lingüístico, “o la evolución de la capacidad lingüística” (Luque 1994. 173) en cuanto a la fonología, la morfología, la sintaxis y sucesivamente, hasta que el niño logre por completo todo su sistema lingüístico. En cambio el docente orienta el tema desde un punto de vista gramatical.

La repetición de contenidos se presenta a partir de la planificación curricular de los docentes. Al respecto, un estudiante del segundo semestre plantea: “Como dice la Reforma Educativa, la Ley es flexible, abierta, pero qué es de nuestro currículo: cerrado, absolutista, imposición que viene de La Paz y aquí no planificamos para el semestre como dice la Reforma Educativa. Todo nos imponen, hay materias que se mezclan, que se llevan tres veces un tema, una confusión que debería mejorarse, ¿no?” (SSV).

De la misma manera, un ex técnico de formación docente que participó en la elaboración del DCB afirma que

[30] El tema de “cultura” se desarrolló en el primer semestre, área didáctica de segundas lenguas. (25-09-03)

> No ha habido una depuración de contenidos cuando elaboramos el diseño curricular base de todos los técnicos de las diferentes áreas que hemos elaborado. Y el factor tiempo, como siempre, es enemigo en la Reforma Educativa, porque todo es para mañana. Entonces no hemos tenido tiempo para decidir, esto ya existe. Entonces la única recomendación que se ha dado es que si hay un contenido en un área y el mismo contenido en otra, entonces lo que se ha dicho es depende del enfoque. Lo que tú puedes ver desde un área, ejemplo desde segundas lenguas es desde un punto de vista cultural, pero, ese mismo contenido lo puedes ver desde la óptica más histórico tal vez. Entonces esas son las recomendaciones que se han dado. (LTP).

Es posible que la repetición de contenidos, tanto en el DCB como en la planificación curricular que realizan los docentes, se deba a la falta de claridad en el planteamiento de los contenidos, en el DCB y a la falta de coordinación y depuración de los mismos, antes de realizar la planificación curricular.

Con relación al punto anterior, un ex técnico participante en la elaboración del DCB señala que “Hay una instancia, en los INS, que se llama equipos de áreas y equipos de semestre también, para un poco depurar estos contenidos y entrar de acuerdo entre equipos de área, para decir ‘esto yo estoy llevando, ya no lleves’; o ‘esto yo lo tomo desde esta óptica’. O sea, ese tipo de trabajo tenía que realizarse, pero esto se ha visto en muy pocos institutos normales” (LTP).

Durante el proceso de investigación se ha observado que en el INS Caracollo existen los diferentes equipos de trabajo por áreas, formados por los docentes de cada área. Precisamente una de las actividades del equipo es coordinar la planificación y el desarrollo curricular en el equipo y además compartir dificultades y logros en la práctica pedagógica. A pesar del carácter integrador y holístico del currículo, la planificación de los contenidos no es discernida ni coordinada entre las áreas.

4.2.4.1 Planificación de las lenguas

Por las características de la institución, la planificación de las lenguas podría tomar mayor importancia, por ejemplo, para definir el uso de las lenguas tanto en el INS como en las prácticas en las unidades educativas. Revisado el DCB y los contenidos de las tres áreas de nuestra investigación, no encontramos un tema referido a la planificación del uso de las lenguas en contextos escolares bilingües. Los estudiantes del quinto semestre manifestaron no haber desarrollado el punto de la planificación de lenguas. Un estudiante manifiesta: “No, no hemos aprendido, estábamos esperando tal vez de que los profesores nos enseñen cómo vamos a planificar las lenguas en el otro semestre, pero ya no nos queda tampoco nada” (SHM).

Los docentes de las áreas de Didáctica y Lengua Originaria reconocen haber obviado esta parte dentro su planificación. Al respecto, un docente del área de Lengua Originaria manifiesta: “Sí, esa parte tal vez nosotros nos hemos descuidado porque también no habíamos planificado” (COM). Por otra parte, un docente del área de Lenguaje considera que la planificación de las lenguas no es propia del área de Lenguaje: “Corresponde, eso creo, particularmente, a Didáctica, en lo que respecta a lenguaje y comunicación no lo hacemos” (CMR).

Dentro las instituciones educativas que llevan adelante procesos de educación bilingüe, la planificación de lenguas, es un tema importante. Según sostiene Ruiz (2000:33). “Independientemente de que para cada alumno la lengua de la escuela represente su L1, L2 o Lx, tiene que determinarse de forma clara cuál es la lengua sobre la que va recaer el trabajo escolar”. El planteamiento de Ruiz, válido también para formación docente, y en este caso para el INS Caracollo que forma docentes en la modalidad bilingüe, reflexiona sobre el hecho de que para iniciar con el desarrollo de la EIB sería valioso definir el uso de las lenguas.

Recuerdo que en 1996 trabajé como técnico de EIB en el distrito de Caracollo, promoviendo la implementación de la EIB. Para esto, junto a los asesores pedagógicos, capacitábamos a los docentes en el manejo de la EIB. En esa ocasión los profesores manifestaban ciertas dudas sobre la implementación de la EIB, preguntaban: ¿Cómo se puede decidir el uso de una u otra lengua en la escuela? y ¿Cómo se puede saber qué nivel de manejo tiene el niño de su lengua o del castellano? A estas preguntas podía responder con teoría, como lo había aprendido. Por esta experiencia siento que, incluso antes de hacer una planificación curricular, el maestro que trabajará con niños debe saber el nivel de proficiencia comunicativa que tienen los niños, en su lengua materna y el castellano.

En el tema de la modalidad de lengua, la propuesta de la RE plantea dos opciones: instancias una monolingüe y la otra bilingüe (MECyD 2001). La modalidad bilingüe parecería que se debe practicar en las comunidades monolingües de lenguas originarias, de manera que el aprendizaje parta de la lengua originaria, para luego ingresar al aprendizaje del castellano como L2. Pero la realidad de los niños en el uso de las lenguas, muchas veces, es compleja y no acepta iniciar el aprendizaje con una modalidad establecida. En ese caso es necesario que los docentes conozcan la realidad sociolingüística de las comunidades donde trabajan y para esto requieren investigar sobre el uso de las lenguas de los niños y la comunidad y responder “a cada cual según su necesidad” (López 2000: 8)

Según las necesidades de los niños y la comunidad, las unidades educativas que llevan adelante programas bilingües pueden definir y planificar el uso de las lenguas, dentro el horario escolar, en qué momento e intensidad se debe enseñar una u otra lengua.

4.2.5 Desarrollo curricular

En la presente investigación, se considera el desarrollo curricular como una actividad consecutiva a la planificación curricular; según su práctica tiene diferentes denominativos. Álvarez de Zayas (2000:74) la denomina ejecución del proceso diseñado. En mi experiencia como docente definía el desarrollo curricular como el desempeño docente, y/o como un proceso pedagógico que se ejerce dentro del aula con la interacción de los estudiantes.

El desarrollo curricular es una complejidad *(ch'inqu),* porque se presentan diferentes elementos planificados y no planificados. En el presente trabajo, durante el desarrollo curricular se describieron los contenidos temáticos, las estrategias metodológicas y los materiales utilizados en las áreas de Didáctica, Lengua Originaria y Lenguaje, explicando las dificultades y los logros. Se describió también la relación existente entre los elementos curriculares de las distintas áreas consideradas en nuestra investigación.

4.2.5.1 Área de Didáctica de Segundas Lenguas

Los contenidos del área de Didáctica se abordan en dos semestres; en el INS Caracollo su ejecución está ubicada en el primer y segundo semestres. Aunque el DCB sugiere desarrollar en el tercer y cuarto semestre (Ver anexo Nº 9). Revisando el documento concerniente a la planificación del área de Didáctica[31] se constata que los contenidos que se desarrollan en clases son parte de la mencionada planificación curricular.

A. Primer módulo

Los contenidos del primer módulo –primer semestre- están relacionados con los "conceptos básicos y fundamentos de la EIB". El módulo tiene por objetivo que los

[31] Documento entregado a la Dirección Académica en fecha 12 de agosto del 2002.

estudiantes conozcan la teoría de la EIB, base sobre la que se construirán los diferentes conocimientos de su formación profesional.

Durante el desarrollo curricular del área, los temas son expuestos por los estudiantes organizados en grupos; los materiales bibliográficos son proporcionados generalmente por el docente. Para la exposición de esta clase, los estudiantes responsables prepararon el material correspondiente, que consistió en un esquema conceptual. La clase comenzó de la siguiente manera:

> E. 1. El tema a desarrollarse es la "Propuesta de la educación intercultural bilingüe", (...) vamos a tratar seis aspectos ¿no? 1. Antecedentes. 2. El nuevo contexto. 3. Educación rural y elementos de la Reforma. 4. Plan global y propuesta de gobierno, distintos modos de entender la Reforma. 5. El nuevo plan global. 6. Concepción educativa del plan global.
>
> E. 2. *Allin p'unchaw tukuy qamkunapaq*, 'buenos días para todos ustedes'. Continuando con el tema el nuevo contexto, mientras haya injusticia y opresión habrá lucha, mientras haya lucha habrá historia. O sea el nuevo contexto se lo puede ver desde tres partes, en el plano político, en el plano educativo, en el plano interinstitucional. En el plano político a nivel mundial, a ver se los voy a leer, porque casi no se puede resumir. Se produce un dramático cambio a favor del imperialismo mundial, o sea como todos sabemos que siempre las leyes van a favor de los ricos. En la segunda parte, se pregona el fin de la historia, la inviabilidad de los cambios sociales, la hegemonización de los pueblos débiles, siempre los pobres somos los que más sufrimos las consecuencias del imperialismo ¿no? Tercera parte, por las contradicciones capitalistas se agudizan, se profundizan el abismo entre el norte y sur, entre ricos y pobres, entonces ahora vino, en esta temporada por ejemplo los que más sufrimos somos los pobres, los ricos cada día van más enriqueciendo.(...)

En esta primera parte el contenido de la exposición proporciona información de la realidad social, económica, política y educativa del país; así mismo explica el contexto en el que se producen los cambios estructurales que vive Bolivia en la década pasada como producto de una crisis social y política. Durante la exposición, el contenido del tema fue leído, repetido tal cual dice el texto original, sin que los estudiantes puedan explicar y ejemplificar el tema. La exposición continúa tratando el tema del plan global:

> E.1 El plan global, es decir había necesidades, antes no se hablaba de la educación ecológica, no se hablaba ¿verdad? La contaminación atmosférica ha provocado que debemos tomar ya en cuenta entonces ya hay esa necesidad. Entonces, la CONMERB ya ha tomado en cuenta esa necesidad, después la educación, derechos humanos también ha tomado en cuenta dentro el plan global, la educación popular, la educación intercultural bilingüe, educación productiva, educación técnica, educación científica, la educación permanente, eso eran, en el plan[32].

[32] Clases observadas. 06-11-02

Esta segunda parte de la exposición refleja el surgimiento de la EIB a partir de la propuesta del Plan Global de Reestructuración de Educación Rural, planteada por la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB), frente a los problemas de la educación de los niños del área rural. De manera general, el contenido de la exposición trató de hacer conocer a los estudiantes que la EIB no sólo es una propuesta de la RE, sino que también es una propuesta de las organizaciones sindicales. Consideramos que contenidos como estos y otros que muestran el surguimiento de la EIB desde las organizaciones sociales como la CSUTCB (1991) la COB (1992) podrían ser temas de profundo debate durante la formación docente, abriendo una cobertura de análisis desde un punto de vista histórico sobre la propuesta de la EIB en el marco de la RE boliviana.

Otro contenido del primer módulo relacionado con la EIB fue el Perfil del docente intercultural bilingüe. Antes de la exposición, el curso compartió en un *apthapi*[33]. Un grupo de estudiantes expuso el tema que partió de una bibliografía propuesta por el docente. Para la exposición, los estudiantes responsables no prepararon ningún material, el título del tema y los diferentes puntos a exponer fueron escritos en la pizarra. El tema inicia de la siguiente manera.

> E.1. Ñuqayku kunan parlasayku qhichwapi, yachachiq yachaqaqkuna, ñuqayku kunan parlasayku: Condiciones y perfil docente de la educación intercultural bilingüe. Kunan qallarisunchik, a ver.
>
> 'Nosotros vamos a hablar ahora en quechua, profesor, estudiantes nosotros ahora vamos a hablar: condiciones y perfil docente de la educación intercultural bilingüe. Ahora vamos a empezar, a ver'
>
> E.2. Ya, yo en la parte intercultural menciono tres actitudes ¿ya? Primera actitud: el docente intercultural tiene que ser un docente que se identifique con el pueblo originario, con la escuela, con lo que está enseñando, ¿ya? Segunda actitud del docente: nos dice la tolerancia activa y condiciones diferentes. El docente debe tener una tolerancia activa que permita a los niños desplazarse fácilmente, debe ser una persona que no debe discriminar a los educandos. Tercera actitud: se trata del dominio de la lengua materna y de la segunda lengua. Esto nos habla más que todo de, este, de que la mayoría de los docentes hablen bien la L1 y L2. Pero no se han familiarizado con la escritura, no lo escriben ni lo leen bien, pero hablan. Y la tercera actitud también nos dice de que más bien debe leer y escribir a la perfección, pero eso no es así en los hechos, nosotros mismos que estamos aquí poco a poco vamos a aprender a leer y escribir recién.

[33] El *apthapi* es una forma de compartir *quqaw*i 'comida seca' en los días en que se trabaja la *mink'a*, el *ayni*, también en días festivos. En esas ocasiones, cada integrante agrupa su *quqawi* con los otros del grupo para que todos puedan compartir.

> E.3. Quería hablar algo sobre la aptitud. Nos dice que la aptitud del docente intercultural bilingüe deberá ser abierto al progreso o sea amplio, abierto debe ser ¿no? en la sociedad, o sea no debe cerrarse.[34]

El estudiante enumera las actitudes sobre las que se debe formar el futuro docente en la modalidad bilingüe. Según la exposición, el perfil del docente intercultural bilingüe está predeterminado por una responsabilidad y compromiso frente a su pueblo, los niños y la lengua. Posteriormente el expositor reflexionó sobre el accionar frente a la EIB en función de estudiantes y también en función de futuros docentes. Los estudiantes parece que entendieron también el tema como requisitos a adquirir durante su formación docente y tenerlos presente como un capital cultural[35] pedagógico en su desempeño docente.

A partir de Albó (2002) que plantea un perfil del docente Intercultural bilingüe, y la exposición del tema, es sugerente que los futuros docentes de EIB reflexionen sobre el perfil con el que se están formando. Sin embargo, no se sabe cuántos de estos estudiantes asumen con conciencia y responsabilidad el rol del docente intercultural bilingüe y es difícil predecir cómo lo asumirán cuando sean docentes en comunidades en las que se lleva adelante la EIB. Un tema de permanente reflexión y análisis para los directivos y los docentes sería saber cuánto la institución aporta y apoya, tanto teórica como prácticamente, para que los estudiantes se formen en el marco de este perfil de docente intercultural bilingüe.

Para comprender mejor por qué es importante la EIB en contextos bilingües, un contenido que se desarrolló fue el de las interferencias lingüísticas, y fue expuesto por un grupo de estudiantes.

> E.1. Vamos a continuar con los casos de interferencias. El primer caso sería cuando una persona que habla dos lenguas puede confundir la letra /e/ por la /i/ y la /o/ por la /u/. Ejemplo: en vez de decir luna dice /lona/. ese es el ejemplo del primer caso. El segundo caso, sería cuando en el castellano se encuentran otros sonidos que no se encuentran en las lenguas originarias como la /f/ la /g/. En el tercer caso sería que en las lenguas originarias no existe una palabra con dos vocales seguidas, por ejemplo puede ser guinda. En el cuarto caso, ni en el aimara ni en el quechua van dos vocales juntas, por eso siempre le ponen una semiconsonante. Ejemplo /leyir/ en vez de leer.[36]

---

[34] Clases observadas.12-11-02

[35] . Se refiere por un lado a los diferentes conjuntos de competencias lingüísticas y culturales que heredan los individuos por medio de límites establecidos debido a la clase social de sus familias. (Bourdieu, P. 1977 **Outline of theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press. Citado en Giroux 1995: 120.

[36] Clases observadas. 25-10-02

En cuanto a la exposición, los estudiantes repitieron el contenido del tema tal cual se presenta en el texto original, sin tomar en cuenta que algunos puntos expuestos merecían ser discutidos. Por ejemplo, el primer y segundo ejemplos, nos parece tratarse de un mismo caso, es decir que en las lenguas (aimara y quechua) no existen los fonemas /b/,,/e/,/d/,/f/,/g/,/o/,etc. En el tercer caso, cuando señalan que en las lenguas aimara y quechua no existen palabras con dos vocales seguidas, ejemplo **guinda**, el ejemplo no es adecuado ya que no se encuentran dos vocales fonéticamente, la (gu) en todo caso es bilitera; los estudiantes no distinguieron la escritura y la pronunciación de la palabra (guinda). Al respecto el docente no hizo ningún reparo, la exposición continuó sin que nadie haya dicho nada al respecto.

A pesar de las situaciones anteriores, durante la clase los estudiantes se quedaron sorprendidos sobre el contenido. Según el semblante, el tema les dio muchas respuestas para comprender la discriminación que sufren los hablantes aimaras y quechuas. En concreto, la exposición trató de las dificultades de pronunciación que presentan los hablantes del aimara y quechua al aprender castellano. Los estudiantes también comprendieron que las interferencias se presentan en el aprendizaje de cualquier otra lengua, y que este proceso no tiene por qué ser motivo de burla o crítica en términos peyorativos a los hablantes indígenas que aprenden el castellano.

Los ejemplos utilizados son clásicos de un hablante del castellano motoso[37]. Para su mejor comprensión y estudio, los estudiantes quizá requerían conocer elementos básicos de la fonología de las lenguas en contacto (aimara, quechua y castellano), porque durante la clase, la mayoría de los ejemplos fueron en estas lenguas. En este caso el desarrollo del tema requería del apoyo de las áreas de Lengua Originaria y Lenguaje, ya que éstas deberían avanzar la fonología de ambas lenguas y los estudiantes podrían haber discutido con más criterio. En la enseñanza de segundas lenguas, a menudo se recurre a temas de lenguaje de manera general. Quizá sería mejor, entonces, que los estudiantes avancen el área de Didáctica, después de desarrollar las áreas de Lenguaje y Lengua Originaria.

[37] El motoseo se produce cuando el bilingüe identifica los fenómenos de la segunda lengua con los de la materna dicha identificación es automática y está determinada, entre otras cosas, por los hábitos articulatorios del bilingüe; tales hábitos, una vez fijados – valga la redundancia- constituyen una suerte de criba a través de la cual los sonidos de la lengua secundaria, son tamizados. De allí que donde haya lenguas en contacto, es normal encontrar problemas de interferencia que afectan la performance de los bilingües. (Cerrón 1975: 133)

Según la planificación curricular de los docentes, el desarrollo de las teorías de la EIB está ubicado en el primer módulo del área de Didáctica. Según un ex técnico de formación docente, estos contenidos deben ser desarrollados en el primer módulo.

> En el primer módulo [del área de Didáctica] están los temas de educación bilingüe, ahí están las modalidades, los modelos. Está un poco también sobre la sociolingüística de la región de los INS. Ahí esta la discriminación, la diglosia, experiencias de educación bilingüe, una serie de contenidos, que primero contextualizan al estudiante, un poco le dan elementos para comprender que el país o el lugar donde están trabajando no es homogéneo no es unicultural, sino es multicultural, entonces ésa es la situación del primer módulo.(LTP)

De la misma manera, los docentes de Lengua Originaria y Didáctica están de acuerdo en que los temas de la EIB sean abordados en el primer semestre. Al respecto, uno de los docentes del área de Didáctica dijo que, “en el primer semestre tiene que llevarse una introducción al enfoque teórico sobre los fundamentos, sustentos, argumentos de la EIB, experiencias y propuestas; todo aquello, para mí es factible” (COP). Por las declaraciones del ex técnico y el docente del área se entiende que es pertinente abordar los contenidos del primer módulo relacionados a la EIB en el primer semestre.

Sin embargo, quizá no sea pertinente abordar los contenidos temáticos de la EIB en el área de Didáctica, porque la denominación que recibe el área, es más de tratar la didáctica de la segunda lengua. En ese sentido, no encontramos una pertinencia entre el primer módulo que trata temas exclusivamente de la EIB y el segundo módulo que trata temas de didáctica de segundas lenguas.

Algunos avances preliminares de la EIB en algunas escuelas visualiza a la EIB como un espacio en que se enfatiza lo lingüístico y la enseñanza de las lenguas originarias. En ese contexto, quizá el desarrollo de los contenidos referidos a la EIB en formación docente deberían desarrollarse en otras áreas. Si la EIB continúa estudiándose sólo en el área de lenguas seguirá enfatizando en lo lingüístico, como ocurre actualmente en el INS de Caracollo cuando los docentes de Lenguas Originarias y Didáctica son denominados docentes de EIB.

Por otra parte, los temas de la EIB sugeridos en el primer módulo son muchos (ver anexo Nº10) y abordarlos en un solo semestre parece difícil, nos surge la susceptibilidad de que son desarrollados ligeramente, logrando resultados nada favorables en cuanto a la temática de formación docente para trabajar en culturas indígenas (Torres 1995.20). La formación del maestro formado en la modalidad de EIB significa también conocer el proceso de sensibilización y problematización de su práctica a partir de la memoria historica individual y colectiva (Alcón 2001:22),

entonces la apropiación teórica de la EIB es un pilar importante en la formación docente.

En el desarrollo de los contenidos de la EIB, los docentes aún enfrentan dificultades cuando no tienen una respuesta satisfactoria a las preguntas que plantean los estudiantes. En ese panorama, el comprender y aceptar por qué una educación bilingüe es todavía una dificultad para algunos estudiantes. En una clase del primer semestre, el docente planteaba el tema de la lectura comprensiva y manifestó que los niños comprenden mejor cuando aprenden a leer en su lengua. Un estudiante, exacerbado, lo cuestionó:

> E. ¿Por qué se tiene que enseñar en quechua a un niño quechua?. Más al contrario, se debe enseñar en castellano para que aprenda más rápido a leer y escribir en castellano. Al enseñarle en quechua le estamos perjudicando no más.
>
> P. Pero no es así, la RE ahora dice así que debemos enseñar en su lengua materna.[38]

En esta discusión, el profesor no tuvo mayores explicaciones para contestar al estudiante, sólo se apoyó en la ley de la RE. El estudiante no quedó satisfecho con las explicaciones recibidas, se observó en él un semblante tenso. Se percibe lo difícil que es defender EIB en el aula, mucho más cuando no se tiene fundamentos sólidos para explicar su importancia.

Cabe señalar que existen estudiantes que han avanzado el módulo de la EIB, pero aún se oponen a su implementación. Un estudiante del segundo semestre manifiesta que

> En nuestra normal se nos están imponiendo, a pesar de que debemos respetarnos. Yo respeto personalmente a los quechuas, a los aimaras, pero no sé por qué nos imponen, sino que debía nacer de cada uno, o sea, cada [área] quechua, aimara debería atraer a su gente y no imponer obligatoriamente. O sea un poco yo pienso que está fallando la forma en que se está implementando la EIB. Pienso que debería ser opcional que cada uno elija si quiere aprender quechua o aimara u otros idiomas, que no se generalice a todos. En sí, respeto si la gente quiere hacer eso [la EIB] que lo haga, pero la gente que piensa que hay otras formas de desarrollar el país que lo dejen ¿no?, o sea cada uno haga lo que mejor considere respetando lo que tiene en su cabeza. (SSV)

Contrariamente a la opinión anterior, la mayoría de los estudiantes entrevistados se manifestaron a favor de la EIB, con argumentos similares a los vertidos por un estudiante del quinto semestre:

---

[38] Clases del primer semestre. 27-9-02

> Yo creo que la EIB tiene sus antecedentes, ya está en la norma jurídica de nuestro país, ya que está en la Constitución, y también está en la RE y en otros documentos, como el convenio 165 ya que se reconoce a los pueblos ancestrales de nuestro país. Yo pienso que el enfoque de al EIB es para mí revalorizar nuestra cultura, que muchos años ha estado olvidado, abandonado por otras culturas ¿no cierto? Entonces yo pienso que esto es para revalorizar nuestras raíces indígenas originarias. Ahora, que el INS lleve adelante, yo creo que está bien. Otros dicen que la EIB es retroceso, en cambio, para mí y para otros es un adelanto, porque muchos países manejan su propia lengua, en cambio nosotros por qué no podemos manejar nuestra propia lengua que es el aimara y el quechua (SCR).

Pero las opiniones de los estudiantes a favor de la EIB responden en realidad a dos grupos distintos. Un grupo de estos estudiantes, de origen urbano y con L1 castellano, dijo respetar la EIB, pero no tiene deseos de asumirla. Lo que parece crear los reparos a la EIB es el uso de las lenguas originarias. Estos estudiantes no hablan aimara ni quechua, y sus expectativas son trabajar con niños castellano hablantes, por lo que no ven la necesidad de involucrarse con la EIB.

En cambio, el segundo grupo de estudiantes, mayoritario, demuestra una actitud positiva hacia la EIB a través de sus opiniones. Muchos de estos estudiantes son oriundos de comunidades rurales y cuando niños tuvieron que pasar por programas educativos de submersión. Es posible que este sentimiento haga que estos jóvenes perciban la EIB como una instancia de reivindicación de las lenguas y las culturas originarias.

Tanto los estudiantes que no tienen deseos de asumir la EIB, como los estudiantes que demostraron su predisposición hacia la EIB, centraron sus opiniones en el uso de la lengua originaria, la EIB como el rescate de la lengua originaria. En cuanto al tema cultural se acentuó la valoración, recuperación y respeto de las culturas originarias. La EIB aún no tiene otras miradas que desarrollen particularmente la interculturalidad. En ese sentido, la EIB parece estar cumpliendo el planteamiento de la RE, sin reflexionar más allá de lo que realmente puede abarcar la EIB en formación docente.

Se escucha decir también entre los estudiantes que la EIB no es solamente recuperar la lengua y la cultura, sino otras cosas más, afirmaciones que tampoco tienen respuesta por parte de la institución. La preocupación de los estudiantes hace pensar que en el INS es necesario reafirmar los conceptos de la EIB “como un enfoque político, educativo, crítico de construcción dialéctica orientada a conseguir democratización y reestructuración de las relaciones de poder y de respeto a la

diversidad sociocultural"[39], y comprender que la EIB "no es sólo un enfoque reducido a lo escolar y rural que enfatiza lo lingüístico con predominio en la enseñanza de la escritura de las lenguas originarias con carácter transicional, [donde] la cultura es considerada sólo con carácter folklórico y la interculturalidad sólo es integracionista, asimilacionista y fragmentada. No cuestiona estructuras de poder ni la inequidad"[40]. En este devenir de ideas toca a los responsables superar los conceptos que hasta hoy se manejan en el INS.

B. Segundo módulo

Los contenidos temáticos del segundo módulo –segundo semestre- están relacionados con el manejo didáctico de la enseñanza de segundas lenguas; en el caso del INS Caracollo la segunda lengua es el castellano. En el siguiente extracto de una clase de Didáctica el tema que se plantea es "Las tres fases en el aprendizaje oral de una segunda lengua". El desarrollo de la clase está a cargo de un grupo de estudiantes que expone el tema:

> E. 1. Askiurukipa yatichiri ukhamaraki yatiqiri masinaka
>
> 'Buenos días profesor y también compañeros estudiantes'
>
> E. 1. Hoy vamos a hablar sobre: Las tres fases en el aprendizaje oral de una segunda lengua:
>
> E. 1. Hoy vamos a hablar sobre: Tres fases en el aprendizaje oral de una segunda lengua, primero etapa silenciosa, segunda etapa que es la producción oral inicial de una L2 y la tercera etapa se llama fase extensa.
>
> E. 2. Sobre la etapa silenciosa dice ¿no? En esta etapa dice ¿no? Que los niños en esta primera etapa no participan en el aula, pero participan con señas y movimientos del cuerpo, pero dice que aún no saben hablar todavía la L2 entonces eso sería ¿no? Pasaremos a la segunda etapa que es la producción oral de una L2 (...)
>
> E. 3. M. Continuando con la exposición Etapa de la producción oral inicial, o sea en esto el niño empieza a hablar con palabras sueltas y frases cortas, o sea puede decir buenos días, o sea palabras cortas hay que enseñarle al niño, o sea lo más elemental, por ejemplo se lo puede enseñar los colores, ¿qué color es este? Rojo y así sucesivamente ¿no? (silencio)

[39] Planteamiento ideal surgido en la maestría del PROEIB Andes después de un trabajo de campo (2001).
[40] Planteamiento que surge en la maestría del PROEIB Andes, después de un trabajo de campo (2001)

> E. 4. Luego, la tercera fase, ya son frases completas, oraciones gramaticales donde contengan más ¿no? Elementos de la segunda lengua más que todo con respecto a la segunda lengua (...)[41]

El tema desarrollado es parte de la Guía Didáctica de Segundas Lenguas (MECyD 1997a) que explica las tres fases del aprendizaje oral de una L2, como guía para el profesor. Los estudiantes dijeron en su exposición que el nivel oral de una lengua se debe enseñar por etapas estructuradas. Por ejemplo, en una primera etapa, según los expositores, el niño participa sólo con señas y movimientos. Al respecto la guía para el trabajo con láminas (1997:13) propone que en la etapa silenciosa o de respuesta física el maestro puede hacer preguntas y que es posible que los niños monolingües no puedan responder oralmente en L2, pero demostrarán su comprensión con gestos, señales, en algunos casos quizá usando su lengua materna. En esa circunstancia los niños todavía se encuentran en un nivel de BICS, Oller (1982) y Cummins (1984) donde los niños bilingües requieren todavía de ciertos apoyos paralinguisticos como señas, movimientos de la cara y el cuerpo. A partir de los aportes de Oller (1982) y Cummins (1984) Las BICS es un nivel de destreza comunicativa inicial en el aprendizaje de una segunda lengua, un buen apoyo en este proceso da una apertura a otro nivel.de competencia comunicativa.

De la misma manera, López (1993:21), refiriéndose a la etapa silenciosa sobre la base de investigaciones realizadas manifiesta: “que en el aprendizaje de idiomas, para algunos puede haber una necesidad de una fase inicial de silencios. ¿Por qué no? Eso no significa que los niños no trabajen: por el contrario, se trata de una fase de trabajo intenso en la cual el individuo está procesando esos sonidos, palabras y combinaciones nuevas e intenta interpretar su significado y el sentido que tienen en el momento que fueron producidas”.

En el aprendizaje de una segunda lengua, Krashen (1987) señala que las estructuras gramaticales no implica que la enseñanza de los idiomas tenga que seguir un orden, enfocando primero las estructuras que se adquieren temprano y después las que se aprenden más tarde, lo importante es que el (input) sea comprensible. La exposición de los estudiantes mantiene una posición distinta, basada en métodos tradicionales, el enfoque de destrezas, que propone partir de estructuras simples para llegar a lo complejo. Durante la enseñanza oral de una segunda lengua, el docente no siempre puede utilizar frases cortas y luego más largas y complejas, será mejor, en todo caso,

[41] Clases del 05-11-02.

utilizar un lenguaje adecuado al nivel escolar, quizá centrado en lo que se quiere que aprendan los niños.

Otro contenido trabajado en este módulo son los tipos de actividades para el aprendizaje de una segunda lengua. El grupo expositor se centra en el uso de láminas y las consignas de trabajo. En esta ocasión, el grupo expositor, antes de iniciar con la exposición, plantea al curso un problema de tipo social y emocional que atraviesa un compañero que no está asistiendo a clases, hoy les escribió una carta que fue leída y analizada en toda su extensión. Después de esta discusión, extendida por cierto, empieza la exposición

> E.1 Compañeros, vamos a empezar con los tipos de actividades para el aprendizaje de un segunda lengua. Vamos a hablar sobre intenciones de conversación, compañeros, a partir del libro, de las láminas y los módulos. Los niños ¿no? empiezan a aprender la L2 de manera oral, hablando. Los niños se pueden expresar en la L2, todavía no saben escribir ¿no? entonces sólo se pueden expresar en una conversación. Para esta conversación está diseñado 10 láminas que todo el grupo observa al mismo tiempo, para conversar sobre el mismo tema, una lámina es como un libro de cuentos para los niños. (...)
>
> E. 2. La enseñanza con láminas es de manera agrupada con la RE ¿no es verdad? La enseñanza es siempre en grupos, entonces las láminas se debe usar, de 10 a 15 minutos. Dice que las mismas láminas que ya les ha enseñado el docente no deben volverse a repetir; porque los mismos niños se aburren viendo lo mismo, tenemos que cambiar las láminas de acuerdo al aprendizaje. (...)
>
> E.3. Continuando con el tema voy a desarrollar los siguientes puntos: Preguntas y consignas. En las preguntas y consignas sería hacer llegar a cada grupo y en cada sesión y dependiendo ¿no? del grado que tienen los niños sobre la L2 y también no debe preguntar al comienzo el maestro debe elegir las preguntas y consignas.(...)
>
> E.4. Antecitos, compañero teníamos dudas, a qué se dice consignas y en qué momento se deben usar las preguntas.
>
> E.3 Las consignas son los que los profesores deben dar preguntas y el alumno lo tiene que responder, como unas frases como pensamientos tiene que ser, en algún caso puede ser, lo que el alumno tiene que cumplir.[42]

El tema expuesto es también parte de la Guía Didáctica de segundas lenguas (MEC y D 1997a:32), material propuesto por la RE. Actualmente, la RE proporciona otras dos

[42] . (Clases del 12-11-02)

guías para el trabajo con láminas de L2 (1998 y 2000)[43]. A pesar de que se trató un tema que tiene relación con los contenidos de la guía didáctica y los materiales de la RE, no se utilizó ni las guías ni las láminas correspondientes, sólo se las mencionó; no hubo práctica alguna, o simulación[44] entre los estudiantes. El área de Didáctica, más que otras áreas, debería trabajar sobre materiales reales, ya que es el área encargada de proporcionar herramientas prácticas para la enseñanza de una L2.

En las clases de Didáctica, los contenidos desarrollados se basan en la Guía didáctica de segundas lenguas (MECyD 1997a) y sólo están orientados a la enseñanza oral de la segunda lengua. Hasta el momento es una incógnita la enseñanza de la lectura y escritura del castellano como L2, quizá por encontarse en un proceso de consolidación, porque la formación docente aún se encuentra en su etapa inicial en la enseñanza del castellano como L2. Llegar a una proficiencia en L2 Cummins (1981), o a un nivel de CALP Oller (1982) y Cummins (1984), significa todavía para los niños bilingües de Bolivia, que tienen como L1 una lengua originaria y como L2 el castellano, recorrer un buen trecho en la consecución de un bilingüismo equilibrado.

En mi práctica profesional como docente del área de lenguaje en los años anteriores, utilicé la simulación al enseñar didáctica y metodologías de enseñanza de la lectura y escritura. Para estas clases, cada estudiante debía tener la guía didáctica respectiva, ya en las actividades de simulación. Inicialmente yo hacía el papel de profesora y los estudiantes de niños y niñas, luego cada grupo de estudiantes se organizaba de manera similar. Estas actividades eran también espacios de producción de materiales. Cuando los estudiantes volvían de sus prácticas pedagógicas, en las que habían trabajado con niños, manifestaban que las clases simuladas les habían servido en algo, como en la organización del aula, en la preparación de materiales, pero que de ninguna manera una clase simulada es igual a una clase real.

---

[43] Entre los materiales de la RE, existen dos guías para el trabajo con láminas de L2: la primera versión editada en 1998; la segunda, exclusivamente para enseñar el castellano como segunda lengua, editada el 2000. Estas guías aún no son utilizadas en el INS Caracollo.

[44] Taylor (1991) propone tres tipos de simulaciones. La simulación a la que nos referimos podría estar relacionada con la representación de papeles, en la que los participantes se colocan en una posición en que tienen la oportunidad de "sentir" lo que parece estar sucediendo "en el momento", se enfrentan con lo que está en juego tanto para el individuo como para el grupo. A través de la participación directa se espera que adquieran una mejor comprensión de otros papeles y relaciones, así como una mayor conciencia de lo que están haciendo ellos mismos. En síntesis, la representación de papeles hay que verla como una actividad generalmente más abierta que otras formas de simulación. Se refiere a la actuación individual y a la interacción grupal para descubrir puntos de vista, lograr empatía y desarrollar habilidades, más que para resolver problemas.

A partir del año 2001, los estudiantes inician su práctica pedagógica en el primer semestre; por lo tanto, tienen más oportunidades de contactarse con los niños. Según el área de "Práctica Docente e Investigación", los estudiantes del primer y segundo semestres realizan un tipo de práctica e investigación basado en la "observación y el levantamiento de datos" (MECyD 1999:76), no tienen la oportunidad de poner en práctica las metodologías o sugerencias didácticas discutidas en el INS. Además, según la versión de un docente de Didáctica "en el sistema regular aún no están implementando la L2. En el INS, ya estamos avanzando, entonces es una dificultad en el proceso mismo, muchos docentes guías no les permiten trabajar, en algún momento dicen, no estamos con el programa de EIB, sabemos que la RE propone la EIB, pero muchos no lo están practicando" (CRM). A pesar del Decreto Supremo Nº23950 de la RE que dispone un curriculo bilingüe en todo el sistema escolar boliviano, muchas escuelas parecen no practicar la EIB. Así mismo, durante el trabajo exploratorio[45], realizado en una escuela del distrito de Caracollo[46] constaté que no llevan adelante la enseñanza del castellano como L2. En ese sentido, las clases simuladas en el INS podían ser las únicas opciones de práctica en la enseñanza del castellano como L2.

En el segundo semestre, los estudiantes no han aprendido aún didácticas de otras áreas, menos la didáctica de una L1, que sería base para la enseñanza de una L2. Según Galdames[47] refiriéndose al modelo teórico / práctico integrado equilibrado para el aprendizaje y desarrollo del lenguaje de L1 y L2, "en la enseñanza de una L2 se puede utilizar las mismas herramientas didácticas que se utilizan en la enseñanza de una L1. No se puede enseñar la L2 sin haber enseñado la L1". Sobre la base de este enunciado, antes de desarrollar la didáctica de segundas lenguas, los estudiantes en el INS deberían desarrollar la didáctica de L1 y ésta sería base teórica y práctica para el desarrollo de la L2.

Refiriéndonos a la anteriore afirmación de Galdames, se puede deducir que la enseñanza de una L2 puede depender de la enseñanza de una L1. Pero también consideramos que enseñar una L2 puede depender de las habilidades que adquiera un maestro para enseñar las lenguas, pero tomando en cuenta dos aspectos: tener

[45] El trabajo exploratorio es una etapa anterior al trabajo de investigación a la tesis, se realizó en el mes de julio del 2002.
[46] La mencionada escuela se encuentra dentro el programa de transformación, es bilingüe y además el INS Caracollo, semestralmente, toma como a una de las escuelas donde los estudiantes realizan sus prácticas.
[47] Módulo de Didáctica de lenguas llevado a cabo en el curso de la maestría del PROEIB Andes como parte del plan de estudios del cuarto semestre, noviembre del 2002

base o experiencia de haber aprendido una L2 a través de metodologías específicas y tener un bagaje teórico de la enseñanza de una L2.

Llama también la atención el hecho de que la enseñanza de la didáctica de L2 esté planificada en el segundo semestre, cuando las otras áreas que enseñan lenguas, como Lenguaje, están desarrollando temáticas diferentes, que no tienen relación con el manejo didáctico y el área de Lengua Originaria no ha iniciado aún con su avance. En ese escenario, desarrollar únicamente la didáctica del castellano como L2 parece no ser muy pertinente. Las tres áreas destinadas a la enseñanza de las lenguas desarrollan diferentes contenidos que no se relacionan ni se complementan entre ellos.

Los docentes del área de Didáctica no están de acuerdo con que los contenidos del segundo módulo sean abordados en el segundo semestre. A pesar de haber hecho varias representaciones sobre el tema, no lograron convencer a los responsables: "Nosotros habíamos planteado, vemos que hay cierta incoherencia en esta parte. El módulo uno está perfectamente para los estudiantes. Pero el módulo dos ya no está tan preciso, ya no está tan acorde, ahí ya se habla de didáctica, de estrategias, preparación de materiales, como para ir a trabajar, esto yo veo como desventaja" (CRM). Sobre el tema, la opinión de un ex técnico de ese entonces fue la siguiente:

> Todos los institutos normales apoyado por la GTZ[48], habíamos tenido el año 2001 un taller en Cochabamba, donde habíamos decidido lo siguiente: que el primer semestre, se lleve el primer módulo de segundas lenguas y a partir del segundo semestre en la formación personal se desarrolle la lectura y escritura de una lengua originaria y así en un tercero, cuarto o quinto semestre se lleve el segundo módulo de la L2. (...). Yo ignoro del por qué en Caracollo lo están llevando así. Valdría la pena sugerir para poder reformular en la malla curricular, para que sea más pertinente y que los estudiantes, futuros docentes, egresen con las competencias necesarias para el manejo de las segundas lenguas. (LTP).

Se constató también que muchos estudiantes de cursos superiores, que ya concluyeron los módulos del área de Didáctica, no están en posibilidades de desenvolverse adecuadamente en la enseñanza de una L2 en castellano. Un estudiante del quinto semestre, que cursó los módulos de área de Didáctica en los primeros semestres manifiesta: "Para mí la forma como he pasado en aquel semestre, tal vez no lo hemos llevado bien, porque en ese momento tal vez no había preguntas, en ese momento para saber sobre qué es en realidad la didáctica de segundas

[48] Desde 1997, la GTZ, a través del PINS-EIB apoya a nueve normales que llevan adelante el programa de la EIB, precisamente parte de este equipo también es el INS EIB Caracollo

lenguas, tal vez lo hemos dejado pasar así por desapercibido" (STR). El estudiante manifiesta sus dudas sobre la didáctica de segundas lenguas y aclaró la dejadez de los estudiantes durante el desarrollo del área. También hace comprender que en ese momento (semestre), los estudiantes no tenían muchos elementos treóricos para debatir los temas. (Nogales 1997: 7) afirma que la formación docente es el eje central del desarrollo de los pueblos, en ese panorama, la formación docente en la modalidad bilingüe en el INS Caracollo parece no responder a las expectativas planteadas por Nogales

Una estudiante, también del 5º semestre da su punto de vista de cómo puede iniciar la enseñanza del castellano como L2 con los niños bilingues: "primeramente los niños tienen conocimientos previos, conocen cuentos, anécdotas comentados por sus padres, entonces partir de ahí, después transformar eso en lengua castellana y también con la producción de textos partiendo siempre de lo más fácil. (SCRA). La estudiante plantea la enseñanza del castellano como L2 a partir de la traducción, esto implica que la Guía Didáctica de Segundas Lenguas, las teorías de adquisición de L2 y quizá el manejo de la didáctica no le quedaron claros para su aplicación práctica, parece también confundir la enseñanza del castellano como L2 con la enseñanza del castellano como L2. Esta situación de confusión o no tener claro la enseñanza de la L2, puede derivar en una dificultad de los futuos docentes en su accionar como docente de niños bilingües

Pese a estas dificultades, los docentes del INS Caracollo están asumiendo por primera vez la delicada función de llevar adelante el aprendizaje y la enseñanza del área de Didáctica. En nuestro país las experiencias de haber enseñado el castellano como L2 son pocas. En el caso de formación docente, la implementación del área será una experiencia inicial que provoque nuevas ideas para continuar con su implementación.

4.2.5.2 Área de Aprendizaje y Desarrollo de una Lengua Originaria

La mayoría de los estudiantes del INS Caracollo tiene como L1 una lengua originaria, aimara o quechua, pero ha desarrollado en ella sólo las habilidades lingüísticas orales, hablar y escuchar- entender. En el INS, tienen ahora la oportunidad de desarrollar en su L1 las habilidades de leer y escribir. Al respecto, aún no encontramos estudios realizados en esta modalidad de" completar el desarrollo de la L1" después de haber aprendido una L2. Al principio del trabajo se tuvo ciertas dudas si se llama a este proceso desarrollo o aprendizaje de la lengua originaria; estamos de acuerdo con la nominación del área "aprendizaje y desarrollo de una lengua originaria" pero quizá

hubiera sido mejor, desarrollo y aprendizaje de una lengua originaria" porque la mayoría de los estudiantes continuará desarrollando su LM y otros estudiantes iniciarán con el aprendizaje de las lenguas originarias.

A continuación se describe el desarrollo curricular del primer y tercer módulos –tercer y quinto semestres-. El primer módulo permitió observar el inicio de la enseñanza de la lectura y escritura de las lenguas originarias; el tercer módulo permitió observar la enseñanza de metodologías de lectura y escritura de las lenguas originarias.

A. Primer módulo

Los contenidos del primer módulo se centran en la escritura y la lectura de las lenguas originarias aimara y quechua. A continuación se muestra pasajes de una clase en lengua originaria quechua. Para esta clase, los estudiantes tenían que redactar un cuento. La clase inicia con la participación del docente:

> P.A ver uyariychik, kunan junt'aypi ruwasun chay papelografos ñisqata, jawarikunata, chaymanta sapa qutu riqsichinqa chay qillqayta (...)
>
> A ver, escúchenme, vamos a hacer cuentos en papelógrafos, luego cada grupo hará conocer lo que ha escrito.'
>
> (Los diferentes grupos empiezan a trabajar los papelógrafos, el profesor espera a que todos los grupos concluyan, pero hay un grupo que no escribe)
>
> P. ¿*Qamkunari*? '¿y ustedes?'
>
> EE. *Qunqayku.* 'Nos hemos olvidado'
>
> (El grupo no escribió en papelógrafo, pero si consiguió varios periódicos escritos en quechua.)
>
> P. A ver tiyarikusun, qallarisun, a ver sapa qutumanta juklla rikhuchichun, pantaykunata icha tukuyninchikmanta jallch'arisunman. ¡A ver qallarisun!
>
> 'A ver, siéntense vamos a empezar, a ver, de cada grupo sólo va salir un representante, pero quizá los errores podemos corregir todos, a ver comencemos'.
>
> E.M: A ver ñuqa (contarichkaykichik) juk cholitamanta, payqa sumaq wawa karqa ñin, ma nipi qhariwampis parlaqchu ñin. Juk diya karqa ñin, uywa michisaqta juk maqt'a taripasqa nin, payqa nisqa wasayta raskhariway, cholitaqa kasuspa wasanta raskharisqa, maqt'ataq kuturman tukuspa phawarikapuaqa, kundurqa cholitata pusakapusqa[49]...

[49] Clases del 24-10-02

‘A ver yo les voy a contar de una cholita, dice que ella era una hija buena, que no hablaba con ningún hombre. Pero un día, cuando pastaba sus ovejas, se le acercó un hombre, él le había dicho que le rasque la espalda; la cholita haciéndole caso le rascó la espalda, el joven se convirtió en cóndor y levantó vuelo, de esta manera, el cóndor se la llevó a la cholita.’

Cuando la estudiante terminó de contar, el profesor empezó a leer el cuento escrito en el papelógrafo. En este proceso encuentra varios errores y los subraya. Luego invita a que continúen los demás grupos. Cada vez que concluyen de leer los cuentos, el docente procede con la misma actividad de subrayar las fallas en la escritura, luego escribe en la pizarra los errores más frecuentes, que fueron los siguientes:

Errores	Escritura correcta
Kawarisqa	qhawarisqa
unq’uy	unquy,
uñas	uñakuna
kinsa	kimsa
P’unchay	p’unchaw
ripuska	ripusqa
uqarispa	juqarispa
aska	achka

Durante la etapa de la corrección, los estudiantes están atentos a las aclaraciones y explicaciones que efectúa el docente, aunque sus comentarios siempre son en castellano.

E. ¡Ah! Era post velar ¿no?, ¡sí pues! ¿Esto?, refiriéndose a la palabra qhawarisqa, ¿es con /k/ o con /q/?.

PROF: Es con /qh/

PROF: *Atuq wawachasninta*. ‘las crías de la perdiz’. En esta parte se acuerdan el genetivo /p/cuando se dice de en este caso de la perdiz se utiliza la /p/ no se olviden, entonces sería: *atup wawachasninta*

PROF: Estoy preocupado, porque tal vez las dos semanas les ha afectado.

(Se refiere a la etapa de práctica de investigación que los estudiantes realizan cada semestre)

> PROF: Ya saben, ya hemos avanzado las reglas para escribir el quechua, hay que concentrarse en la escritura sólo con tres vocales, sabemos que muchas cosas no se escriben como se pronuncian, hay que revisar. [50]

El aprendizaje de la lectura y producción de textos de la lengua originaria durante la clase partió de textos elaborados por los estudiantes. Durante la clase, tanto en la lectura como en la escritura, se percibió diferentes errores o "transgresiones involuntarias de la norma establecida" (Fernández 1997:27), un elemento normal y natural que se presenta en el aprendizaje de la lectura y escritura de una lengua. Posteriormente, los errores encontrados han sido motivo de análisis y discusión durante la clase para corregirlos con la participación de los mismos estudiantes e ingresar a una fase metalingüística, en la que los aprendices analizan y reflexionan sobre su propia escritura.

El proceso de corrección de errores no tomó el tiempo necesario, ni tuvo mayores ejemplificaciones. Las explicaciones han sido más prescriptivas, particularmente cuando se corrigió la escritura normalizada. Es posible que los estudiantes, cuando ya sean maestros, repitan esta manera de corregir con los niños. En ese sentido, habrá que pensar quizá en otras formas más prácticas de enseñar la lectura y la escritura de las lenguas originarias, de manera que a los estudiantes les sirva en sus futuras prácticas pedagógicas.

Otro contenido del primer módulo, centrado siempre en la producción de textos, es un tema relacionado con la descripción de un paisaje. El docente en esta clase aprovecha el día consignado al árbol:

> P. Jaku, sach'ata qhawarispa qillqankichik, chunka rimaykunata.
>
> 'Vamos, escribiremos diez oraciones mirando los árboles.'
>
> (El docente propone una actividad de descripción a través de la observación de árboles, para lo cual salen del aula y se instalan en la plazuela de la normal. Durante el trabajo los estudiantes se sientan por grupos frente a los árboles para observar y escribir oraciones. Durante la actividad, en la mayoría de los casos los estudiantes traducen del castellano al quechua; incluso hay un grupo que primero redactó todas sus oraciones en castellano, para luego traducirlas al quechua. Durante el proceso, la función del docente ha sido apoyar la escritura a los diferentes grupos; las mayores dudas percibidas fueron en sintaxis.)[51]
>
> E. *Yachachiq, jamuy a ver kayta qhawanki*. 'Profesor, ¿puede venir por favor y ver esto?'

[50] Clases del 24-10-02.
[51] Cuaderno de campo 01-10-02

E. *¿Kay allillanchu?*¿esto está bien?

P. *Mayqin*? '¿Cuál?'

E. ¿Esto está bien? (El estudiante muestra las oraciones)

Allinta tarpuna sach'akunata. 'Hay que sembrar muy bien los árboles'.

Kay sach'asqa wiñasan jatuchikta. 'Estos árboles están creciendo grandes.'

PROF *Kaypi, ama qunqaychikchu rimay qhipapi kanan tiyan, kajina*. 'Aquí, no se olviden el verbo tiene que ir al final como esto.' (Y las corrige de la siguiente manera.)

Allinta sach'akunata tarpuna

Kay sach'akunaqa jatuchikta wiñasan

Ñuqanchis sumaqta sach'akunata qarpananchik

(Después de esta actividad se vuelve al curso, se inicia con la lectura de las oraciones que escribieron los diferentes grupos, las que son leídas por los representantes de cada grupo.)[52]

Sach'akuna paramantajina ch'akiykusanku. 'Los árboles se están secando por falta de lluvia.'

Sach'akuna jatun wasita k'achachanku. 'Los árboles adornan la casa grande'.

Sach'akuna mana sumaq qhawasqachu. 'Los árboles no están bien cuidados.'

Sach'akuna k'achituta kanku. 'Los árboles están hermosos.'

Tukuy sach'akuna sapiyuq. 'Todos los árboles tienen raíces.'

Sach'akuna achkha raphiyuq. 'Los árboles tienen muchas hojas.'

Sachakunaqta raphikuna qumir. 'Los árboles tienen hojas verdes.'

Sach'akuna wiñarasanku. 'Los árboles están creciendo.'

Sach'akuna llanthuta quwanchik. 'Los árboles nos dan sombra.'

(Después de que los estudiantes concluyen de leer, el profesor revisa individualmente las oraciones, las corrige y les indica que deben pasarlas a papelógrafos)[53]

P. *A ver tukuchinapaq*, 'a ver para terminar', para el día jueves se traen un recorte de una figura y la pegan en una hoja bond. Es decir, ustedes pegan una figurita, puede ser un paisaje, pero hasta la mitad de la hoja, viendo ese paisaje vamos a describir.

---

[52] Cuaderno de campo 01-10-02
[53] Cuaderno de campo 01-10-02

E. ¿Cada uno?

PROF: Sí, cada uno [54]

Esta clase tuvo una actividad de lectura y escritura de la lengua originaria. La escritura partió de una descripción. A diferencia de la anterior clase, el docente corrigió los errores oportunamente en los respectivos grupos, en la misma actividad de escritura, no se procedió con ninguna socialización para la sala.

La sesión desarrollada tuvo una duración de dos horas, en las que se produjo diez oraciones como fruto de una observación. Estas oraciones luego se corrigieron, pero sin generar mayor reflexión. Siendo que la mayoría de los estudiantes tenía L1 el quechua, el área no es difícil; nos parece demasiado sencillo que una clase en formación docente concluya con tan poca actividad.

Ingresando a la teoría del error, Corder (1976) y Fernández (1997) consideran al error como un proceso significativo. Si se emprende un análisis sistemático de los errores cometidos en el aprendizaje de la lectura y escritura de la segunda lengua, es posible lograr avanzar con mayor seguridad en este proceso; además los errores son indispensables para el aprendiz y para los docentes. Dada la importancia de los errores en el aprendizaje de la lengua quizá en el aprendizaje de la lectura y escritura de las lenguas originarias el docente podría ayudar con mayores ejemplos o con diferentes estrategias metodológicas y superar algunos errores, pese a ser ya explicadas en la escritura normalizada, los errores continúan preocupando al docente.

B. Tercer módulo

El tercer módulo del área se aborda en el quinto semestre. Según el DCB (1999:294), los contenidos a desarrollarse son: “Características del sistema de la lengua originaria: morfosintaxis, fonología, etc. Las variedades dialectales de la lengua originaria en Bolivia y en América Latina. Historia y análisis de las lenguas originarias en Bolivia. Diferencia entre lengua oral y la norma escrita. Proceso de normalización de las lenguas”.

La estructura curricular del área de Lengua Originaria, en el módulo tres, no considera la enseñanza de metodologías, ni la didáctica para la enseñanza de las lenguas originarias. (aimara y quechua). Pero los docentes del área de Lengua Originaria

[54] Clases del 01-10-02

afirman que es importante enseñar metodologías de las lenguas originarias. En una conversación, el docente, preocupado por la enseñanza de metodologías, manifestó: "¿Cómo van a enseñar la lengua originaria los jóvenes." (COM). Según el DCB, los enfoques metodológicos de la primera lengua (aimara y quechua) deben ser abordados en el área de Lenguaje. Al respecto, un docente del área de Lenguas Originarias manifestó "Ellos [refiriéndose a los docentes de lenguaje] en castellano estarán enseñando ¿y lengua originaria? Los jóvenes, cómo van a enseñar? ¿a ver?" (COM).

En torno a esta preocupación, los docentes del área de Lengua Originaria enseñan métodos para que los futuros docentes puedan orientar el desarrollo y aprendizaje de las lenguas originarias y también por la importancia que tiene la enseñanza de la lengua materna para los niños bilingües. Küper (1998), MDH (1995), Galdames (2002) señalan varias ventajas cuando los niños bilingües inician su literacidad en lengua materna, por ser un soporte de las operaciones intelectuales de los niños.

Por las características del INS Caracollo, asisten a este centro estudiantes que hablan aimara, quechua y estudiantes chipayas que también hablan aimara. Para las clases de lengua originaria, en un mismo periodo se juntan los estudiantes de dos paralelos y se organizan en grupos por lenguas: los quechuas de ambos paralelos forman un grupo, los aimaras de la misma manera. Por ejemplo, en una clase observada se encontraban estudiantes de la especialidad de matemáticas y de la especialidad de polivalente quinto semestre, todos ellos hablantes aimaras. La clase inicia de la siguiente manera:

> P. *Aski urukipa yatiqirinaka* 'Buenos días estudiantes'
>
> E. Aski urukipa mama yatichiri 'Buenos días profesora'
>
> (Después del saludo, los estudiantes hacen comentarios de su práctica pedagógica, la mayoría manifiesta que en las escuelas hay un rechazo hacia el uso de la lengua originaria aimara en procesos de aprendizaje. La profesora hace un redondeo de todo lo que dijeron, al mismo tiempo les reflexionan para que trabajen por la implementación de la lengua originaria, en este caso aimara.)[55]

[55] Cuaderno de campo 23-10-02

P. Sin embargo muchos de ustedes se van a zonas quechuas así nunca van a llevar adelante la LO[56].

Después de varios comentarios se toma en cuenta el tema de la metodología que se utilizó en el ex proyecto de la EIB[57], reconociendo que se utilizó el método de palabras normales, pero partiendo de la realidad, apoyándose con otros métodos, por eso se denomina método global mixto. Luego, la docente muestra los materiales bibliográficos de "Wara" 1,2,3,4,5, explicando que en esos libros encontrarán un vocabulario pedagógico para las diferentes áreas. Los puntos a trabajar son los siguientes: 1. Método global mixto, 2.Guía didáctica Nº 1. lámina de motivación, 3. Guía Didáctica Nª 2 vocales, 4.Guía didáctica N º3 primera sección, consonantes, 5. Guía didáctica Nº 4 primer grupo de consonantes.

Los estudiantes inician con su trabajo, pero me explican que ya han estudiado el tema, conocen el método global mixto. El trabajo consiste en traducir el material escrito en castellano al aimara. Para esto, los estudiantes utilizan un vocabulario pedagógico que realizaron los estudiantes en el área. Durante el trabajo los estudiantes preguntan continuamente a la profesora sobre el significado de algunas palabras, como metodología, grafía, lámina, texto motor. La docente responde a las interrogantes que plantean los estudiantes y además les dice que ellos tienen la libertad de acuñar léxico pedagógico.

La clase ha sido desarrollada por una docente que tiene experiencia en el trabajo de aula del ex PEIB y trabaja en el INS desde hace seis años en la enseñanza de las lenguas originarias. Antes de la vigencia del actual DCB, la docente regentaba el área de "Lengua originaria" donde se desarrollaba la lectura, la escritura y la metodología de las lenguas originarias. Es posible que la experiencia de la docente la haya motivado a que los estudiantes conozcan metodologías para enseñar la lectura y escritura de las lenguas originarias.

Según la docente, aprender estas metodologías es también preocupación de los estudiantes quienes, durante sus prácticas pedagógicas en las unidades educativas, se vieron en la necesidad de aplicar sus conocimientos en la enseñanza de la lengua originaria, pero, "los estudiantes aún tienen dificultades en manejar el enfoque comunicativo, más que eso ingresar al trabajo de la metalingüística" (COM). Por esta

[56] Clases del. 23-10-02.
[57] Proyecto de educación intercultural bilingüe, llevado a cabo en Bolivia en la década de los '90. En el departamento de Oruro los núcleos scolares pilotos fueron Orinaca y Turco

razón, una opción que propone la docente es que los estudiantes manejen el método global mixto, que se utilizó para la enseñanza de la lectura y escritura de las lenguas originarias en el ex PEIB, aunque actualmente se clasifica entre los métodos de tendencia tradicional, propia del modelo de destrezas.

En el área de Lengua Originaria se observó dos maneras de enfocar el desarrollo de metodologías para enseñar la lectura y escritura de lenguas originarias. En el primer módulo, las opciones metodológicas de enseñanza y aprendizaje de las lenguas originarias parten de un texto comunicativo, estructurados por los mismos estudiantes, aproximándose de esta manera a una enseñanza dentro el enfoque comunicativo, propuesto por las Guías Didácticas de Lenguaje (MECyD 1997b), García (1996), Nunan (1996) y Ruiz (2000) quienes sostienen que dentro el enfoque comunicativo el actor principal es el niño quien durante el proceso de desarrollo y aprendizaje de una lengua debe construir procesos de comunicación en situaciones reales de uso, de alguna manera esto ocurre en la enseñanza de la lengua originaria quechua, en el INS de Caracollo,

En el tercer módulo se enseña a los estudiantes métodos como el global mixto, que ya son de tendencia tradicional -modelo de destrezas-. Pero pensamos que aprender diferentes enfoques metodológicos durante la formación docente permite comprender la lógica sincrónica y diacrónica de los métodos de lectura y escritura, e ingresar a comprender las nuevas sugerencias metodológicas. Galdames[58] plantea el modelo integrador para la enseñanza de la L1 y L2, que consiste precisamente en asociar el enfoque comunicativo y el modelo de destrezas.

En el caso de Bolivia, hay un cambio sustancial en la enseñanza de la lectura y escritura. Algunos maestros están dejando sus viejas prácticas metodológicas por otras nuevas, pero otros maestros todavía no dejan de usar los métodos con los que se formaron y que practicaron por varios años. Incluso maestros noveles que ya tuvieron su formación en los INS recurren a métodos tradicionales aunque “ningún método es inútil, sino que hay que saber sacar el zumo de los métodos”(ibid). Sería interesante, indagar por qué los docentes nuevos no dejan los métodos tradicionales. durante su práctica pedagógica

[58] En el marco del módulo antes mencionado.

4.2.5.3 Área de Lenguaje y Comunicación

Los módulos del área de Lenguaje son cinco; cada módulo está destinado a desarrollarse en un semestre, del primero al quinto semestre. En el presente trabajo, se describirá el desarrollo curricular en el primer, segundo y quinto semestres. Se eligió el primero y el segundo semestres, porque los estudiantes desarrollan también el área de Didáctica en esos mismos semestres; se quiere describir la relación existente entre las dos áreas. Y se tomó el quinto semestre para describir la enseñanza y aprendizaje de metodologías. Durante el trabajo de campo, se encontró que el quinto semestre estuvo centrado en el estudio de la guía didáctica "lenguaje integral" de manera que en la descripción se ubica en el punto referido a la guía didáctica.

A. Primer módulo

El módulo uno -primer semestre- inicia con la unidad: "Educación y sociedad" (sociolingüística y pragmática), la misma que se encuentra planteada en el DCB y la planificación curricular que realizó el docente. El siguiente extracto es parte de una clase, se trata de la primera observación al curso. Es posible que por esta razón, el docente explica el tema, a pesar de que un grupo de estudiantes estaba preparado para una exposición. El tema a tratar fue "Aspectos orales y escritos de la cognición", parte de la clase es la siguiente:

> P. (...) Entonces, chicos, en estas partes tienen dificultades nuestros niños, entonces tenemos que hacer diferentes actividades para mejorar su expresión verbal de los niños, actividades que tengan relación al contexto. Entonces nuestra expectativa siempre es ampliar el conocimiento de los niños. Otra forma de mejorar también es mejorar a través de la lectura. En este caso hay diferentes dificultades en la lectura, si a veces ni siquiera saben hablar el castellano, entonces, surgen muchas dificultades en la lectura, bien pero la lengua no tiene que ser un obstáculo ¿no? Bien, yo he querido reforzar un poquito los aspectos orales concretamente ¿listo? Bien, ahora nos pasamos a los aspectos escritos, concretamente, entonces tenemos que saber que nuestros niños escriben ¿no? Podemos decir que los niños escriben, pero, pueden ser jeroglíficos, puede ser garabatos, pero nosotros no hemos valorado a los niños. Siempre hemos pensado que ellos no saben, sin embargo el niño hace como quiere como puede las letras, pero con la ayuda de nosotros va ir consiguiendo una escritura y con bastante facilidad. Lo que yo quiero es que ustedes se interesen por algunas cosas, acá tenemos y por ejemplo y cada uno según sus habilidades las puede ampliar ¿listo?, Ahora podemos describir una casa ¿no cierto? como que en ella vivimos ¿no ve?, entonces tiene significado ¿no cierto? entonces, cada uno puede ir ampliando ¿no? Puede ser, imagínense, en las bibliotecas ¿no?, en los letreros,

> por ejemplo en la iglesia hay un letrero que dice silencio, entonces el niño entiende el mensaje y así sucesivamente (...)[59]

El tema desarrollado, en su esencia, parece no tener relación con el título propuesto. Ejemplos de esta naturaleza se han observado en las diferentea áreas y semestres, los contenidos propuestos por el DCB y la planificación que realizan los docentes son diferentes al desarrollo curricular. Durante la clase, el docente hizo referencia a la forma en que los maestros enfrentan y pueden enfrentar la expresión oral y la escritura en la escuela. El desarrollo de la clase se concentró en el manejo metodológico; para ello, el docente partió de su experiencia de aula, combinando, parcialmente, las nuevas teorías de enseñanza y aprendizaje de las lenguas y lo que los estudiantes pueden hacer cuando sean docentes frente a los niños.

En cambio, el título planteado, “Aspectos orales y escritos de la cognición” se relaciona más con la lingüística cognitiva, que se orienta hacia “el funcionamiento de los mecanismos cognitivos de representación y almacenamiento de la INFORMACIÓN y su posible influencia tanto en la comunicación oral y escrita, como en la propia gramática de la lengua” (Alcaraz y Martínez 1997:335). En ese entendido, el tema tal vez era más teórico, estudiar cómo el niño desarrolla, se apropia y representa en su mente el proceso de la lectura y la escritura, qué mecanismos sicológicos y de contexto intervienen en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura. Galdames, Walqui y Gustafson sostienen que para el aprendizaje y desarrollo del lenguaje son fundamentales los aportes de diversas disciplinas como la psicolinguística, la sociolingüística, la teoría del discurso y el constructivismo, asociadas a las prácticas de los docentes. Precisamente, el primer módulo del área de lenguaje trataría de que los estudiantes se apropien de teorías que ayuden a comprender la enseñanza del lenguaje.

Es posible que para definir teorías, se recurra a ejemplos de lo que realmente ocurre con los niños en clases; en ese sentido, el desarrollo de la clase sería rescatable y motivo de comentario entre la teoría y la práctica en el proceso de formación docente. Pero en la clase observada no se tuvo teoría alguna, de manera que siendo una clase de estudio teórico, se centró en un comentario de experiencias de enseñanza y aprendizaje.

---

[59] Clases del 03-10-02.

La enseñanza y aprendizaje de metodologías del lenguaje, según el DCB están previstos desarrollar en otros semestres, y no en el primer semestre. Además, el conocimiento teórico y práctico de diferentes enfoques metodológicos sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura son procesos que los mismos estudiantes construirán a partir de las experiencias que adquieren en sus diferentes prácticas pedagógicas (trabajos de campo), que realizan semestralmente. De ahí que parece poco oportuno tratar el tema de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en el primer semestre.

Ya se ha manifestado en el punto anterior que, durante las prácticas pedagógicas, los estudiantes del primer semestre sólo pueden observar y recoger datos. Sin embargo, muchos maestros guías[60] de las escuelas les inducen a una responsabilidad plena, de conducir el aprendizaje de los niños y llevar adelante el desarrollo curricular de temas. Estas experiencias, un tanto incoherentes con la planificación institucional, podrían influir en la formación del futuro docente; los estudiantes, a partir de sus experiencias vividas podrían exigir el manejo de metodologías sin tener claros los elementos teóricos; los maestros se verían también en la obligación de impartir "recetas" metodológicas. O tal vez habría que pensar en construir teoría a partir de las vivencias de las prácticas pedagógicas o trabajos de campo.

En el primer módulo del área de Lenguaje se propone también temas relacionados con la EIB, son temas que también se desarrollan en el área de Didáctica. La exposición está a cargo de un grupo de estudiantes.

> E.1. *Allin p'unchaw kachun qampaq yachachiq, jinallamantataq allin p'unchaw kachun yachaqaqkuna*. 'Bueno, esta mañana nosotros vamos a exponer el tema, relación de la l1 y la l2 en contexto bilingüe'
>
> E.2 .M. En el contexto A dice ¿no? la L1 es una lengua indígena, eso quiere decir ¿no? que es natural de nuestro país, sin tradición escrita. Eso nos quiere decir, que sí sabemos hablar pero no escribir, la lengua dominada, eso quiere decir que somos discriminados a nivel nacional, hablada por una población más o menos numerosa, y marginada, o sea es marginada, o sea es rechazada desde los siglos pasados. Ejemplo en el contexto A, en Bolivia, la primera lengua, la L1 es el aimara y la L2 es el castellano, en Perú la L1 es el quechua y la L2 es el castellano, en Guatemala la L1 es el chique (sic.) y la L2 es el castellano, y en EEUU la L1 es el navajo y la L2 el inglés.
>
> En el contexto B, la L1 es una lengua nacional, que no existe en nuestro país, y la lengua 2 es la lengua del antiguo conquistador de una lengua extranjera, ejemplos

[60] Maestro guía es el docente de un establecimiento educativo que tiene la responsabilidad de orientar a los estudiantes normalistas en sus prácticas pedagógicas.

> en Tastania (sic.) la L1 es el swahili, la L2 es el Inglés; en Malasia, la L1 es el malayo y la L2 es inglés, en Zaire la L1 es el swahili y la L2 es el francés.
>
> E. 3:M Bueno continuando con el tema vamos a seguir hablando de contextos, yo les voy a hablar del contexto se trata de la L1, especialmente sobre EEUU ¿ya? La L1 es tiene tradición escrita y es de prestigio internacional o sea que sería el castellano internacionalmente se habla, el castellano se escribe. Pero en el contexto de EEUU no tiene mayor prestigio en la sociedad nacional, sólo la L2 que es el inglés que es una lengua dominante y de prestigio en el contexto nacional, o sea ellos más dominan la lengua inglesa eh el inglés o sea en EEUU la L1 sería el inglés y la L2 el castellano. También nos dice que en algunos colegios privados de EEUU la L1 es el inglés y la L2 es el francés, ¿ya? Y en muchos, o sea en Latinoamérica hay numerosos colegios donde la L1 es el castellano y la L2 el inglés, también la L1 es el castellano y la L2 es el francés, y así también la L1 el castellano y la L2 el alemán, eso sería el contexto.[61]

El tema expuesto trató de los contextos en los que se puede presentar la EIB. El contenido abrió en alguna medida espacios de reflexión e hizo conocer que la EIB está vigente en diferentes contextos del planeta, que no sólo es discutida o aplicada en Bolivia. Durante la clase, aunque la exposición no fue clara, comprendieron y se sorprendieron de que países como los EEUU tengan contextos bilingües.

El texto base para la exposición fue tomado de “Educación Bilingüe” (Zúñiga 1993: 13 –16). Comparando entre el referente bibliográfico y la exposición, los estudiantes repitieron casi literalmente el texto del libro, no contextualizaron de acuerdo a la realidad boliviana, tampoco el docente tuvo lugar de complementar al tema. Esto nos recuerda la situación que Luykx (1996:3) describe: “a diario se puede escuchar la queja de que la escuela boliviana está en “crisis”, que los alumnos son inducidos a repetir como loros la frase añeja de los años pasados, que se necesita una reforma fundamental en la escuela. Sin embargo, parece que las reformas van y vienen sin cambiar significativamente la naturaleza de la escolarización”.

La descripción de Luykx referida a la escuela se repite en las instancias de formación docente. Una preocupación que manifiesta Luykx (1996) como parte de los resultados de su investigación, realizada también en un centro de formación docente, es que tenemos que repensar las categorías de “estudiante”, “maestro”, “aprendizaje” y conocimiento”, El planteamiento de Luykx llama la atención, sobre la compleja crisis educativa en el país, en la que influyen diversos elementos como los de orden económico, político, cultural, etc. Precisamente son los maestros quienes enfrentarán la crisis educativa. En ese sentido, se requiere tomar más atención en los procesos de formación docente.

---

[61] Clases del 07-10-02.

B. Segundo módulo

Los contenidos observados del segundo módulo -segundo semestre- tienen relación con los niveles de la lengua (fonología, morfología, sintaxis). En la siguiente clase se observa el desarrollo del tema de fonología. Los estudiantes responsables de la exposición prepararon un material audiovisual, por lo que la clase se desarrolló en la sala de profesores, más apropiada para este caso. La clase se inicia con algunas aclaraciones que vierte el docente.

> P. Hoy vamos a ver un video, vamos a reforzar los conocimientos ya adquiridos, luego vamos a complementar con la exposición que el grupo va a hacer.
>
> E. Nosotros somos el grupo Nº 7, vamos exponer el tema de la fonología, como de costumbre vamos a repartir las fotocopias por grupos, grupo 1, grupo 2, etc.
>
> (Mientras reparten las fotocopias a los diferentes grupos, el profesor y un estudiante tratan de hacer funcionar el audiovisual. El video que se verá titula el "Lenguaje" ediciones "océano")
>
> (Inicia el video con un expositor que enfoca el tema de la comunicación, el emisor, el receptor, el canal y el ruido. Luego se toma el tema del signo lingüístico, significado significante. Seguidamente toma el tema de la fonología, se explica ligeramente, los modos y puntos de articulación. Continúa el video con el tema de morfología, el lexema, monema y fonema. Se ingresa al tema de la oración, sintaxis, continuando con los tiempos del verbo.)[62]

Durante la proyección del video, los estudiantes se sienten cansados, hasta aburridos, se presume que es por el tema. El expositor del video explicó el tema utilizando términos lingüísticos además muy rápido, en ese sentido, los estudiantes no parecen entender nada. El tema propuesto para esa mañana era la fonología, pero el video abarcó el lenguaje de manera general.

Es cierto que utilizar un audiovisual, si es un buen material, puede ayudar a comprender un tema a tratar. En este caso, ver el video no tuvo ningún efecto positivo en términos de aprendizaje, porque no se centró en observar el tema especifico. Lo mejor hubiera sido que el grupo ubique en el video sólo el tema de la fonología, por la ligereza con la que fue transmitido el video se podría ver unas dos veces y comprenderlo, a partir de esto poder debatir para plantear otras actividades que ayuden el estudio del tema.

[62] Cuaderno de campo 30-09-02

Después de ver el video, la clase continúa con la exposición de los estudiantes que trajeron el tema de la fonología desarrollado en papelógrafos.

P. Hemos visto en este video cuán complejo había sido el lenguaje.

E. ¡Grave profesor!

P. Ahora vamos a escuchar a los estudiantes en su exposición.

E. Profe, la próxima, ¡estamos cansados! ¡aq!

P. Una partecita, luego nos vamos.

E. La fonología es la parte de la gramática que estudia a los fonemas. La fonología es una ciencia creada por el Círculo Lingüístico de Praga. El lingüista francés Martinet ha destacado la diferencia del lenguaje humano de los animales. La fonología y la fonética, están estrechamente relacionados porque ambos tratan de los sonidos de una lengua, sin embargo debemos distinguir entre fonología y fonética.

La fonología estudia los sonidos, también analiza a partir de las características articulatorias y acústicos, ejemplo castellano /a/,/e/,/i/, /o/,/u/. Quechua y aimara /a/, /i/, /u/.

La fonética es la ciencia que investiga la producción de sonidos articulados de una lengua y descripción de los sonidos, de cómo suenan. Ejemplo grafema [m] fonema /m/. El estudio de la fonética tiene tres aspectos:

Fonética auditiva, es la recepción de los sonidos en el oído, también estudian para tratamientos ortofónicos.

Fonética acústica. Es la transmisión de los sonidos por el aire, es la descripción de los sonidos.

Fonética articulatoria. Es la producción misma del sonido, es decir es el estudio de los sonidos, es decir que hay diferentes formas de pronunciar.[63]

En la exposición, por cierto apretada, no se realizó ninguna complementación. Entendemos que los estudiantes estaban cansados; además, el tema fue complicado, para entender el contenido, por la manera que ha sido planteado, se requería tener presentes algunos conceptos lingüísticos. A pesar del esfuerzo de los estudiantes por conseguir el video y presentar papelógrafos para la exposición, el tema se hizo difícil.

Esta situación convoca a reflexionar sobre cómo se debería enseñar temas como la fonología y otros que tienen contenidos lingüísticos en formación docente. Al respecto

[63] Clases del 30-09-03

Escobar (1997: 96)[64] da algunas recomendaciones, para qué le sirve al maestro saber lingüística.

Si en el INS se desarrolla el tema de la fonología a través de un enfoque comunicativo, es posible que el futuro docente no conoce el sustento teórico que subyace el tema de la fonología. Si se estudiase a partir de la teoría lingüística, es posible que el futuro docente, cuando tenga que enseñar en la escuela temas relacionados con la fonología, no pueda ingresar a tareas prácticas.

A partir de mi experiencia personal como docente de lenguaje, pienso que los futuros docentes que van a desarrollar y enseñar lenguas deben conocer, por lo menos, parcialmente la teoría que sustenta la enseñanza de éstas. En mi vida de docente, antes de tener especialidad alguna, revisaba textos de lenguaje que orientaban la didáctica de enseñanza de lenguas, y a menudo me encontraba con términos lingüísticos que en ese momento fueron desconocidos para mí. Cuántas veces, a pesar de mi voluntad, no conseguía sacar provecho.

Considero que ser docente de un nivel primario, no sólo significa saber manejar la didáctica de una lengua, sino también la teoría en la que se sustenta. El saber sólo la didáctica nos lleva a veces a una rutina en el proceso pedagógico, no se explica por qué una determinada situación ocurre de una manera. Por estas experiencias pienso que un docente tiene que conocer tanto la parte teórica y práctica de la enseñanza de lenguas.

Otro contenido del segundo módulo, abordado también en el segundo semestre, fue el tema “El criterio del sustantivo”, relacionado con el nivel morfológico de la lengua. Para el desarrollo del tema hubo un grupo de estudiantes expositores. La clase inicia con la participación del grupo.

---

[64] Que en cualquier nivel educativo, la tarea de maestro de lengua española o de cualquier otra, se verá enriquecida y solventada por el apoyo que, la lingüística general y los estudios sobre la lengua que enseña, le pueden brindar (...), lo dicho no implica que el maestro requiera ser un lingüista, ni siquiera un experto en el conocimiento de la historia, las tendencias doctrinarias o la bibliografía técnica de su desarrollo. Supone, sí, que el maestro extienda un voto de confianza hacia un área de estudios que no le es familiar, pero que puede proveerlo de dos tipos de materiales: a) de un cuadro de nociones teóricas que comporta la caracterización de lo que es una lengua (cualquiera) y, consecuentemente, admita luego la revisión de una serie de nociones aceptada por rutina, pero a la luz de esta nueva imagen, deberán ser redefinidas o simplemente descartadas y, b) de una presentación ordenada de los elementos que usa el hablante y las combinaciones diversas en que la utiliza, sin desconocer la prioridad de ciertas construcciones sobre otras. De este modo recibirá ya y deslindado, el esquema de lo regular que está implícito en el funcionamiento del sistema.

E. Vamos a hablar de los criterios del sustantivo, criterio sintáctico, el semántico y el criterio morfológico. Dentro el criterio sintáctico resulta que el sustantivo es la palabra con capacidad para relacionar el núcleo del sujeto. En este caso, ejemplo tu libro se perdió, el núcleo del sujeto en este caso es libro, porque si no hubiera existido no tendría sentido la oración, ¿no ve? Entonces el núcleo principal sería libro. (...)

PROF: Hemos avanzado ya un poco de estos temas en la primaria y en la secundaria, entonces yo creo que ya sabemos. A ver: ¿qué es un sustantivo en otras palabras?

E. Es el sujeto.

P.¡Compañeros!, ¡No es posible que no sepan qué es sujeto!

EE. Nombres, nombres de personas, animales, lugares, ciudades.

PROF: Nombra a las personas animales, lugares ¿no cierto? El sustantivo hace también las veces de sujeto, tu libro, libro llegaría a ser sujeto ¿correcto? ¿de quién estoy hablando?

ESTUD: Del libro (...)

PROF Entonces, no se olviden que el sujeto se puede estudiar desde un criterio sintáctico y desde un criterio morfológico. ¿No cierto? En el criterio morfológico evidentemente están las mezclas, y desde un punto de vista sintáctico ¿cuál es?

ESTUD: ¿Sintáctico, semántico?

PROF: A ver compañeros, ya están de sueño, están cansados.[65]

El contenido desarrollado es un tema que se va aprendiendo y enseñando desde la primaria, y muchas veces de la misma manera y con los mismos ejemplos que ahora se enseñan y aprenden en formación docente. A pesar de esto, los estudiantes durante la clase no respondieron satisfactoriamente a las preguntas que lanzó el docente. Si bien el tema parecía sencillo, tema de escuela, de niños, se puso en evidencia que era un tema desconocido o de poco dominio por los estudiantes y también para el docente. El docente usa como sinónimos sujeto y sustantivo y no llega a definir los criterios tema de la sesión.

El desarrollo del tema mostró una clase tradicional de gramática castellana. Unque los docentes del área manifestaron enseñar el lenguaje a través del enfoque comunicativo. Pero en esta clase, el docente desarrolló el tema utilizando el método deductivo, partió del concepto aproximado del sustantivo para llegar a los ejemplos. Se observa la participación del profesor estimulando permanentemente a los estudiantes.

[65] Clases del 04- 11-03.

Las respuestas son cortas, en coro o de complementación; otras veces, el profesor participa tanto en la pregunta y la respuesta. Los estudiantes saben teóricamente que cuando sean docentes, ya en la escuela, deben enseñar los elementos gramaticales a través del enfoque comunicativo, partiendo de un texto y en situaciones reales de uso. Pero durante su formación desarrollan temas de gramática y ortografía utilizando métodos tradicionales.

Según el DCB y la planificación del docente, el segundo módulo del área de Lenguaje debe desarrollar “La construcción del lenguaje”; es decir la evolución de la capacidad lingüística del ser humano, los factores que posibilitan la adquisición del lenguaje. Un contenido a desarrollar en el módulo es “El sistema lingüístico” (fonología, morfología, sintaxis, semántica léxica y oracional y pragmática).” Estos contenidos, según el DCB, se refieren a cómo el niño va desarrollando los diferentes niveles de la lengua. Pero en el desarrollo curricular, estos contenidos son enfocados desde un punto de vista gramatical. Los estudiantes del segundo semestre, en el área de Lenguaje, en vez de estudiar la construcción del lenguaje, estudian temas de gramática. Podemos apreciar que los estudiantes en el INS no se nutren con teorías sobre la adquisición del lenguaje.

Lo que preocupa es que durante su formación, los estudiantes no están recibiendo adecuadamente los contenidos propuestos y necesarios para su futuro desempeño profesional; hay una incoherencia entre los contenidos planificados y el desarrollo curricular. Pensamos que esto se debe, como se dijo en el anterior punto, a la falta de análisis y coordinación en la planificación. Parece ser que el DCB no es claro en la definición de contenidos, tampoco explica el fondo, sólo menciona un listado de contenidos.

Por otra parte, los contenidos del área de Lenguaje desarrollados en el segundo semestre no tienen ninguna relación ni complementación con los del área de Didáctica. En el segundo semestre, en el área de Lenguaje, los estudiantes desarrollan temas de gramática, cuando el diseño plantea temas sobre el desarrollo del lenguaje. En el área de Didáctica desarrollan temas de didáctica de segundas lenguas porque así plantea la planificación de los docentes y el DCB. Cada área cumple aisladamente su programación. Hubiera sido mejor que el área de Lenguaje construya la base didáctica en L1, y sobre esta base el área de Didáctica desarrolle la didáctica del castellano como L2.

Según observamos y comprobamos en algunas entrevistas, el área de Lenguaje se confunde con la antigua área de castellano. En el DCB de 1997, un área de conocimiento fue Lengua Castellana, donde se enseñaba la lengua castellana en sus diferentes niveles incluyendo metodologías. Algunos docentes que trabajaron esa área aún trabajan con el DCB actual. Posiblemente, estos hechos hacen que los docentes confundan la esencia actual del área de Lenguaje.

Por otra parte, los estudiantes, antes de iniciar con la carrera profesional, se preparan durante un semestre en el curso de nivelación. Uno de los componentes del curso es la asignatura de lenguaje que tiene como objetivo ”Fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes en la producción, comprensión e interpretación de textos escritos y orales auténticos, en el marco de situaciones reales de uso, a partir de la reflexión de la lengua y de un proceso de aprendizaje constructivo” (MECyD 1999:3). En este semestre la lengua que se fortalece es el castellano. Los docentes de este curso son los mismos docentes del área de Lenguaje.

En consecuencia, en el área de Lenguaje durante los tres primeros semestres se desarrollan temas relacionados como: el lenguaje de manera general, la gramática del castellano, etc. Sin embargo, por la modalidad bilingüe de la institución, el DCB propone que el área de Lenguaje imparta la enseñanza de primeras lenguas, en este caso, aimara y quechua.

Los docentes del área de Lenguaje enseñaron los primeros tres semestre en castellano y en los otros semestres continúan impartiendo metodologías para enseñar el castellano como L1. En este punto, el DCB no parece coherente; porque no especifica en qué y de qué lengua deberían desarrollar los temas como Sociolingüística, Desarrollo del Lenguaje, Literatura, etc.

A partir de ese análisis, planteamos una opción que tal vez podría contribuir a aclarar la situación. La propuesta es que el área de Lenguaje vuelva a denominarse área de Lengua Castellana y enseñe esa lengua; que el área de Lengua Originaria continúe siendo de Lengua Originaria y enseñe las lenguas aimara y quechua; el área de Didáctica se denomine Didáctica de Lenguas, esta área puede tener a su cargo la enseñanza de las didácticas de L1 y de L2, en esta última área se pueden añadir algunos semestres.

4.2.6 Estrategias metodológicas

Por estrategias metodológicas nos referimos a las maneras o formas de organizar y dirigir el aprendizaje en una clase. En el trabajo de campo, durante el desarrollo curricular, se observó el uso de estrategias metodológicas en las áreas estudiadas. En el área de Didáctica y Lenguaje, las estrategias más frecuentemente utilizadas fueron las exposiciones de los estudiantes, organizados en grupos de trabajo; alguna vez se observó también el debate de temas como una opción metodológica. En el área de Lengua Originaria las estrategias se relacionan más con trabajos de grupos, exposiciones individuales, grupales y la corrección de errores.

El diseño curricular base propone distintas estrategias metodológicas para las diferentes áreas y módulos de los ámbitos de estudio. Por ejemplo, en el área de Didáctica (primer módulo), las estrategias planteadas son las siguientes:

> Trabajo en grupos, lectura debates, juego de roles, observación de videos de clases de EIB, visitas a escuelas de EIB, entrevistas a docentes, directores, asesores pedagógicos. Lectura de diversos textos sobre las diferentes experiencias de EIB. Análisis de documentos para conocer las estrategias, los modelos que usaron y los resultados que alcanzaron. (MECyD1999:116)

En la misma área y módulo, la planificación curricular[66] del docente presenta las siguientes estrategias:

> Micro conferencias, lluvia de ideas lectura y análisis crítico de textos seleccionados, producción de resúmenes, mapas conceptuales, fichas bibliográficas por autores y títulos, exposiciones y puestas en común sobre diversos temas estudiados, debates, paneles y mesa redonda simulaciones y juegos, talleres en sesiones expositivas en grupos y pares, elaboración de fichas de observación, de entrevistas y otras técnicas de investigación – trabajo de campo. Diseño y realización de proyectos, sesiones de síntesis, conclusiones y ejercicios metacognitivos. La secuencia de actividades de aprendizaje deberán incluir trabajos individuales, grupales en plenaria.

Para distinguir mejor las estrategias las hemos dividido en dos, las utilizadas por los estudiantes y las utilizadas por el docente.

En el INS Caracollo, por ser una institución de formación docente, la enseñanza y el aprendizaje a través del uso de estrategias metodológicas son proceso de doble vía. El estudiante aprende la forma y la manera en que le enseñan (proceso didáctico), para luego, cuando ya sea docente poder enseñar (práctica pedagógica). En ese

[66] La planificación curricular del docente corresponde al 12 de agosto del 2002.

sentido, el uso de metodologías durante el desarrollo curricular es el punto que más repercute en el proceso de doble vía. En términos de Gairín[67] los docentes "enseñan más como han aprendido como les han dicho que enseñen". A partir de mi experiencia durante la práctica pedagógica, en algunas ocasiones, recurría a estrategias que había aprendido durante mi formación como maestra, no sólo eso, recordaba también como yo había aprendido, por ejemplo la lectura y la escritura en la escuela. Frente a una actividad pedagógica, a pesar de haber planificado de manera específica, en algún momento sale una experiencia vivida de haber aprendido.

Por otra parte, durante la formación docente, los estudiantes a través de variadas teorías y prácticas pedagógicas realizadas en diferentes unidades educativas aprenden diferentes maneras de utilizar estrategias metodológicas en procesos pedagógicos. La manera de apropiarse de estrategias metodológicas por parte de los estudiantes, es un tema que debe ser discutido y tener clara la idea, sí las estrategias metodológicas con las que aprende el futuro docente son válidas para la enseñanza en la escuela, o estas son exclusivamente diferentes. A pesar de que el DCB señala que "la experiencia es un fundamento esencial para el aprendizaje. En tales condiciones, el proceso de formación docente debe configurarse en torno a las experiencias auténticas que se encuentran en la práctica docente. La información no contextualizada puede quedar en riesgo de no ser nunca relacionada a la práctica" (MECyD 1999: 13). En tal sentido las estrategias metodológicas pueden ser aprendidas de mmanera práctica, tanto en las aulas del INS, como en la práctica pedagógica.

4.2.6.1 Estrategias metodológicas que utilizan los estudiantes

En las áreas de Didáctica y Lenguaje, los estudiantes asumen mayor responsabilidad en la presentación de los temas desarrollados en la clase, aunque las estrategias utilizadas para estas ocasiones no son planificadas por ellos. Una de las estrategias que más utilizan para el desarrollo curricular es la exposición teórica. Los temas son organizados y distribuidos por el profesor. El material bibliográfico o textos son conseguidos de diferentes fuentes, algunas veces son proporcionados por los docentes, otras son consultadas en la biblioteca y también conseguidos por los estudiantes.

---

[67] La frase fue expresada en en las sesiones de trabajo titulada Innovación educativa, cultura y transformación de las instituciones educativas, llevado a cabo en el PROEIB Andes, del 2 al 4 de julio de 2003

Para las exposiciones, a partir de los temas asignados por el docente, los estudiantes forman generalmente grupos de trabajo según su criterio. Para las exposiciones, se observa que el grupo responsable se reúne con anterioridad para repartirse y discutir el tema entre sus componentes, y por lo general, los grupos antes de iniciar la exposición, toman los últimos acuerdos.

En el siguiente ejemplo, el grupo responsable está preparando su exposición cuando los estudiantes de la clase piden en coro dinámicas[68] y sugieren escribir y leer cartas entre los mismos compañeros de la clase. El grupo expositor toma todavía un tiempo para ultimar detalles; en el curso continúan los comentarios y la risa. Después de un buen tiempo de espera, la clase comienza:

> E.1 Hoy vamos a hablar sobre 'Tres fases en el aprendizaje de una segunda lengua. Nos ha tocado este tema, ahora mi compañero va a empezar
>
> EE. Dinámica, dinámica, dinámica, nos vamos a aburrir.
>
> E.2 Ya, compañeros de una vez empiecen.
>
> EE. Cartas de una vez, cartas, cartas, cartas, cartas, ya cartas. (Los estudiantes, a manera de dinámicas deciden escribir cartas. Después de 15 minutos, los componentes del grupo expositor recogen y empiezan a leerlas una tras otra, algunos contenidos son los siguientes:
>
> Para Gabriela: ¿Qué dice el Rubén de expresión?[69] sexto. Atentamente, Juan Carlos.
>
> Para Carla. Mi amor es infinito, tú sabes que nunca te olvidaré. Atentamente, yo.
>
> E.1 Ahora vamos a hablar sobre las tres etapas (inicia la exposición)

En el extracto anterior se observa que el grupo responsable de la exposición dirige la clase. Pero como los estudiantes no tenían muy preparado el tema, ocupan un buen tiempo en organizarse e iniciar la clase. A pesar de este tiempo perdido, el grupo grande de estudiantes pide hacer dinámicas, en la que se va también buen tiempo. De las dos horas destinadas a la sesión de clases, sólo quedaron 55 minutos para el desarrollo del tema. En esta clase se observó como estrategias de desarrollo curricular la exposición y las dinámicas como una actividad de motivación.

---

[68] En el INSEIBC se ha entendido por dinámicas diferentes actividades recreativas como hacer juegos, contar chistes, plantear adivinanzas, escribir cartas, etc. Las dinámicas se utilizan de dos maneras: antes y durante el desarrollo curricular. Antes se utiliza a manera de motivar el tema, y durante el desarrollo se utiliza cuando los estudiantes de la clase se encuentran cansados.

[69] En el INS, “expresión” se refiere a la especialidad de “Expresión y Creatividad”.

Durante las exposiciones, los grupos responsables utilizan diferentes formas para presentar el tema, pero siempre hay un compañero que coordina la exposición. En el siguiente ejemplo, que es una clase de Didáctica (primer semestre), percibiremos el rol del coordinador del grupo:

> (El grupo de estudiantes se prepara para exponer. Un estudiante del grupo (coordinador) inicia con un saludo en aimara, propone una dinámica. Después de la dinámica, el coordinador dice:)
>
> ESTUD: En esta sesión vamos a desarrollar, antes les pedimos que participen, Compañeros, atiendan ¿no? No vamos a hacer mucha lata por decir ¿no?, vamos a ser puntuales, yo quisiera que apunten así para poder desarrollar. Para los que desean ¿no? vamos a facilitar una fotocopia. Entonces, vamos a empezar con la primera parte: Compañera Lidia por favor. (inicia la exposición.)[70]

En el desarrollo del tema, el papel del coordinador ha sido iniciar con el saludo, presentar al grupo, seguir la secuencia del desarrollo y estar atento a la exposición de sus compañeros. En este grupo, se pudo percibir que tanto el coordinador y los demás componentes fueron responsables en iniciar puntualmente y llevar el material correspondiente para la exposición.

En la mayoría de los casos, los grupos responsables de las exposiciones, preparan el material correspondiente, que consiste en esquemas conceptuales presentados en un papelógrafo en diferentes formas. Estos materiales sirven a los estudiantes de apoyo y ayuda memoria para seguir la exposición. Se puede apreciar algunos de estos textos en el anexo Nº14.

A pesar de tener un esquema de presentación, la mayoría de las exposiciones se convierte en la repetición del contenido del texto original. El siguiente ejemplo es de una clase del quinto semestre, en la que los estudiantes presentan el tema de la poesía en la escuela:

> E.1. Tata yatichiri, mama yatichiri, bueno hoy vamos a continuar con la poesía o la enseñanza de la poesía en la escuela. Hoy vamos a presentar una pequeña poesía que titula “el sapo” (la explicación de este tipo de poesía se encuentra en la página 97 de la guía didáctica “Lenguaje integral”. La poesía es escrita en la pizarra).
>
> El sapo
>
> Con sus pupilas de cobre

[70] Clases del segundo semestre, área de Didáctica 06-10-02.

Empapado de dolor:

Yo lo vi llorando sobre

El cadáver de una flor

E. Esto sería para nosotros el poema base, que vamos a ir cambiándola, pero siempre respetando su estructura, ahora vamos a cambiar por el gato (...)

(Escribe en la pizarra).

El gato

Con sus bigotes de felino

Almidonados de merengón,

Yo vi ese minino

Sobre el pastel de don Ramón[71].

Si se toma la página correspondiente de la guía didáctica se puede apreciar que, más que exposición, es una lectura y copia del texto original utilizando incluso los mismos ejemplos. La enseñanza actual, en este caso, tiene poca diferencia con la llamada "tradicional". En el pasado era el maestro quien repetía los contenidos de un texto; ahora es el estudiante quien repite los contenidos de los textos. Los estudiantes utilizan como única técnica la exposición, que es sugerida por el docente, También se puede decir que es la única estrategia metodológica que los estudiantes practican durante su formación docente.

Las estrategias metodológicas que se deberían utilizar en el aula son sugeridas por el DCB y planificadas por los docentes, y como ya vio son variadas, pero como los estudiantes no conocen la planificación curricular recurren a la estrategia de la exposición, que tal vez vienen practicando desde la secundaria. Se observó también, que son los estudiantes quienes asumen la mayor parte del desarrollo curricular; entonces deberían conocer las estrategias a utilizarse o tener un curso de manejo de estrategias exclusivamente.

[71] Clases del quinto semestre, área Lenguaje 28 -10-02.

4.2.6.2 Estrategias metodológicas que utilizan los docentes

De manera general, el uso de estrategias metodológicas por parte de los docentes se presenta en tres momentos, durante la exposición, después de la exposición y para organizar el trabajo de aula. En la mayoría de los casos, la estrategias que más utilizan los docentes es la complementación, la ampliación del tema después de las exposiciones de los estudiantes.

Cuando intervienen durante la exposición, los docentes van aclarando junto a la presentación del tema que hacen los estudiantes, de esta manera apoyan el desarrollo del tema. El siguiente ejemplo es una clase del cuarto semestre en el área de LC; el tema es desarrollado por un grupo de estudiantes, pero el profesor participa continuamente:

> E. M. La evaluación es compartir tomando en cuenta las competencias que deben de tener los alumnos en lenguaje y comunicación. Como sabemos las competencias de lenguaje y comunicación son: la expresión, la comunicación.
>
> PROF: Ahicito, ¿algo que se evalúan a ver? Evaluamos proyectos de aula? Ahicito, explicaremos bien, estructuraremos bien, toda la lección. Lo que se evalúa son las competencias (...) Bien, cuando las competencias se desarrollan biencito, lógicamente ha de haber un aprendizaje, ¡adelante! (los estudiantes continúan con la exposición)[72]

En el desarrollo del tema el profesor ha ido apoyando continuamente, parece que la clase es dinámica; por otra parte, los estudiantes saben que frente a alguna dificultad recibirán el apoyo o la aclaración del docente. Este tipo de estrategia de apoyo continuo no permite desarrollarse bien al estudiante, porque continuamente es interrumpido por el docente. Es posible que por la seguridad de contar con el apoyo del profesor, los estudiantes no se preparan bien. Pero podría ocurrir que así se motive a los estudiantes y estos se preparen bien para no darle mucha oportunidad de corregir al docente. Es un proceso subjetivo que valdría la pena estudiar.

En las estrategias utilizadas después de la exposición, algunas veces los docentes combinan un comentario teórico del tema tratado y sus experiencias como maestros de aula. El siguiente extracto es una clase de lenguaje y comunicación, en la que se discutió el tema de la enseñanza de la lectura y escritura.

> E.1 En el campo, los padres de familia no les ayudan a los niños cuando están aprendiendo a leer y a escribir. Ellos se van a las faenas, y el niño se queda todo

[72] Clases del cuarto semestre, área de Lenguaje. 30-11-02.

> el día en la escuela, pero hay que demostrarle que su hijo sabe leer. Pero a veces solo el maestro no puede lograrlo solo a que el niño aprenda.
>
> PROF: Yo les digo una anécdota que tuve cuando recién estuve enseñando a los niños. el padre de familia dice en quechua ¿no? "*Profesorniy kay waway mana qillqay yachanchu kunankama, phichqa watataña escuelapi kachkan*, (cinco años está en la escuela hasta ahora no puede escribir), profesorniy te voy a regalar un cordero si me lo enseñas, por lo menos su nombre, por lo menos su nombre" me ha dicho. Entonces, en mi condición de docente, cómo es posible que un docente que trabajó años anteriores no ha podido, no ha logrado que ese niño pueda leer. Esas temporadas, les estoy hablando de la década del 75 por ahí, he tenido que agarrar con preferencia, no por el cordero, sino que para mí era un reto. Pasado el año no escribía su nombre nomás, sino que escribía frases y oraciones, porque los métodos eran diferentes. El caballero vino feliz, no con un cordero sino con dos corderos, ¡profesor servite! su cuerito nomás devolvémelo (risa). Es un reto, jóvenes y señoritas, eso de leer y escribir[73]

Durante la narración de la anécdota, los estudiantes estuvieron escuchando atentamente y además riendo continuamente. En esta estrategia, en que el docente combina su práctica de aula y el tema desarrollado, los estudiantes pueden encontrar explicaciones a algunas dudas que tienen sobre cómo enfrentar los problemas educativos.

Durante la exposición que realizan los estudiantes, los docentes, utilizan también estrategias de apoyo, haciendo un redondeo, atando puntos de lo que ya se dijo durante las exposiciones. El siguiente ejemplo es una clase del área de Lenguaje; el desarrollo del tema está a cargo de un grupo de estudiantes, pero se observa también la participación del docente:

> E. Como nos iba diciendo el profesor, o sea (silencio) este es hiato acentual, aquí dice que puede entrar una vocal abierta y otra cerrada. Ejemplo: (había) ya se divide en tres, ha-bí-a.
>
> P. Ya, esta parte, ya saben lo que es el hiato, ahora el hiato está dividido en dos grupos uno que es el hiato acentual. Acentual dice, evidentemente cuando lleva acento en la cerrada[74].

Este tipo de intervención parece ser redundante, el estudiante expositor ya se refirió al tema durante la exposición; no hay complementación de parte del docente, sino repetición de las mismas ideas ya manifestadas, quizá con voz más alta y más seguridad simplemente.

Las actividades que utiliza el docente para organizar el aula se realizan antes de iniciar la exposición o el desarrollo del tema. En algunas clases los docentes recuerdan a los

---

[73] Clases del cuarto semestre, área Lenguaje. 30-11-02.
[74] Clases del segundo semestre, área de Lenguaje. 04-11-02.

estudiantes algunas actividades que aún se deben cumplir en el semestre. En el siguiente ejemplo el docente hace ajustes sobre algunas actividades que aún falta desarrollar:

> PROF: cada uno va a defender su proyecto, cada grupo va a hacer dos proyectos, dos cosas, nada más. Eso abarca cuatro clases (...) amen el 10 de diciembre. Compañeros, ustedes van a defender sus proyectos aquí ¿ya? Incluido con su lengua originaria, dramatizaciones así vamos a hacer, ese día terminamos con un *apthapi,* traemos papas, *chuños*, ya, eso se van a estar organizando.[75]

Más que una estrategia parece más un encargo o un recordatorio de las actividades que aún les falta ejecutar, pero para realizar esas actividades, el profesor plantea una serie de estrategias que complementaran el aprendizaje del área, como la defensa de un proyecto, compartir un *apthapi* y las dramatizaciones, que no tuvimos la oportunidad de observar.

Otra estrategia que los docentes plantean es el debate, que se ha observado más en el área de Didáctica (primer semestre), donde los temas de la EIB han abierto mayor controversia:

> (Aún falta tiempo para concluir la clase. El profesor propone un debate sobre el tema y propone algunos puntos específicos para el caso. Los estudiantes tienen 10 minutos para ordenar sus ideas y plantear preguntas a la sala)
>
> E. Bien, ¿puedo hablar?
>
> P. A ver, ¡hable!
>
> E. 1. Aclarando, esta parte de inglés, mi idea sería que el inglés si bien es necesario, es un apoyo. Sabemos bien que las computadoras en su generalidad están en inglés, es apoyo, no me refería a que hay que dominar el inglés perfectamente. Para mi el inglés personalmente, es un apoyo, un apoyo para sobrevivir, seguir adelante y para dominar siquiera un poquito.
>
> P. Conocen este problema (escribe en la pizarra ALCA), escuchen con atención, aquí la compañera va a hablar, saben que significa esto. Área de Libre Comercio para las Américas, esto es más grave. Sólo los grandes poderíos van entrar a esto, los pequeños no *chhaqataw, chhaqataw,* no hay nada, se acabó.
>
> E. 2. M. Profesor, para conseguir un trabajo mismo, se necesita que sean bilingües; pero no así que hablen quechua o aimara siempre ingles, que sepan hablar ingles. Fácil consiguen trabajo, por eso digo yo debemos aprender el inglés. Por ejemplo, los políticos de allá de Estados Unidos hablan en inglés, nosotros no entendemos inglés, no sabemos nos estarán diciendo cualquier cosa, entonces podemos aprender para contestar en el mismo idioma, decirles lo que estamos de acuerdo y los que no estamos de acuerdo con ellos.

[75] Clases del segundo semestre, área de didactica. 05-11-02

> E.3.M. Profe, por qué no, yo digo una opinión, ¿por qué el Goni no aprende a hablar el aimara y el quechua? Si ellos quieren comunicarse y tendrían que aprender nuestras lenguas, seria mucho mejor. Es una opinión de mi persona. Pero como nosotros estamos sometidos a aprender el inglés, a la fuerza nosotros vamos tener que nosotros seguir capacitándonos. Pero si nosotros a todos los generalizamos que tienen que hablar aimara y quechua, y guaraní más profe, ellos tendrían que hablar, nos pueden necesitar a nosotros como profesores que les enseñen. Pero en la realidad no se ve esto, lo bajan nuestros idiomas.
>
> E.4: Bueno, aprendiendo el inglés, me parece que nosotros mismos estamos apoyando a la globalización. Ahora, no, todas las computadores vienen en inglés, hay computadoras que vienen en español, ahora en La Paz ya hay cajeros automáticos en idioma originaria, (inaudible). Sería un arma de defensa para nosotros poder aprender.[76]

El debate ha sido realmente interesante, los estudiantes que estuvieron sentados escuchando la exposición, organizaron sus ideas y se lanzaron a discutir si es necesario aprender inglés o no. Las opiniones fueron diversas; a pesar de la hora de conclusión de la clase, algunos estudiantes continuaban aún discutiendo el tema en pequeños grupos, porque faltó tiempo para la participación de todos. Esta clase fue un ejemplo de cómo el uso de una estrategia diferente a lo habitual, cambia el interés de los estudiantes. Entonces, es posible que si los docentes desarrollacen la clase con diferentes estrategias, quizá los estudiantes tendrían más interés por debatir los temas.

En el área de Lengua Originaria, por tratarse de un área que está destinada a la lectura y producción de textos en lengua originaria, particularmente en el primer y segundo módulos, las estrategias que utilizan tanto el profesor como los estudiantes son más prácticas de literacidad. En algunas clases parten de un texto escrito por los mismos estudiantes, y a partir de éste se explica la escritura, a través de la corrección de errores. A continuación se describe una clase del primer módulo, con una actividad de escritura y la corrección de los errores por parejas.

> P. kunan rimaykunata qillqasun, ñuqa nisaq qamkuna qillqankichik, sumaqta uyarinkichik. Pataman churaychik rimaykunata qillqasun nispa, ¿ya? Qallarina kachun
>
> ‘Ahora vamos a escribir oraciones, yo voy a dictar y ustedes van a escribir, van a escuchar bien. Pongan como título: escribimos oraciones ¿ya? Empezaremos.’
>
> *Yana waka mayupi purin*.‘Una vaca negra camina en el río.’
>
> *Mama Satuka apita ruwan*. ‘La señora Saturnina hace api.’

[76]Clases del primer semestre, área de DSL. 12-11-02

Allquqa pampaman tulluta achun.'El perro llevó un hueso en la boca al campo.'

Usika chuwapi tatanman lawata qaran. 'Eusebia sirve lawa a su papá en un plato'

Mama Justina chakinta jampiskan. 'La señora Justina se cura el pie.'

Después de dictar las oraciones, el docente propone la actividad de revisar los errores entre los mismos estudiantes.

P. Ahora van a sentarse en parejas cara a cara y van a revisar.

(Los estudiantes empiezan a revisar, el profesor va visitando cada uno de los grupos. Después de concluir, los estudiantes salen a la pizarra a escribir las oraciones ya corregidas)

P. *A ver kunan ñawirisun* 'A ver, ahora leamos'

P. Ya, quiero que se fijen todo lo que hemos revisado (...)[77]

Durante la clase se ha utilizado diferentes actividades: el dictado, la revisión por parejas, la revisión en los grupos, la escritura en la pizarra y la comparación. Las clases en el área de Lengua Originaria, primer y segundo módulos, son una especie de talleres de escritura y lectura de la lengua originaria, en contraste a las exposiciones de las áreas de Didáctica y Lenguaje. Cabe señalar que, el docente de Lengua Originaria utiliza el castellano para explicar las actividades a realizar.

La variedad de estrategias planteadas por los docentes, a partir del DCB, es rica en teoría. Pero el desarrollo de clases no tiene relación con lo propuesto; ya se ha dicho que la estrategia más utilizada es la exposición. Las estrategias planificadas quedan en la planificación semestral de los docentes. Buscando los factores que pueden influir para que ocurra de esta manera, pensamos que una de las causas puede ser el tiempo, ya que muchas estrategias requieren ser ejecutadas utilizando un tiempo prolongado, lo que tal vez no permitiría el avance de los temas. También puede deberse al desconocimiento de las diferentes estrategias planteadas, tanto de los docentes como de los estudiantes. Por otra parte, es posible que también falte el manejo dialéctico entre la teoría y la práctica, la capacidad de ejecutar lo planificado.

[77] Clases tercer semestre, área de Lengua Originaria. 24-11-02.

4.2.7 Materiales

Los estudiantes utilizan tres tipos de materiales. En primer lugar está el material teórico de las diferentes áreas, como son fotocopias, separatas, textos con bibliografía variada. En segundo lugar, se trata de los materiales didácticos que los estudiantes construyen para enseñar a los niños en sus futuras prácticas pedagógicas como estudiantes y luego como docentes. En tercer lugar está el uso de los materiales didácticos de la RE que están distribuidos en casi todas las escuelas del país. Muchos de estos materiales, como los módulos, las guías didácticas de lenguaje y de segundas lenguas, son herramientas que permiten a los maestros de primaria manejar el nuevo enfoque pedagógico de la EIB dentro la RE.

En el primer semestre, en el área de Lenguaje se construyen algunos materiales didácticos y juegos, como son el bingo de sinónimos y antónimos, el dominó de palabras, ruletas para formar oraciones y otros.

> P. Bien, jóvenes, hoy quería compartirles los juegos de bingo de sinónimos y antónimos. Ahora ¿podemos callarnos? Son juegos, decía, que pueden servir para primaria y secundaria.
>
> (El profesor muestra una lota de bingo, después de mostrar el juego explica las reglas del jugo que son las mismas del juego del bingo. Explica también que estos materiales se pueden construir en lengua originaria. Después de explicar propone:.
>
> P. Estos han sido los juegos que he querido compartirlos. Ahora pueden trabajar por grupos, en la próxima quiero que compartan.[78]

Según el DCB, la construcción de materiales no está prevista en el primer semestre. Sin embargo, los estudiantes participan en la construcción de estos materiales. En una conversación informal el docente de lenguaje y comunicación comentó que

> P. Estos juegos les sirven a los estudiantes como material de apoyo cuando salen a sus prácticas pedagógicas. A muchos estudiantes que hacen trabajos de observación en la escuela, los maestros guías les piden que practiquen los nuevos enfoques pedagógicos, a pesar de que se trata de un primer semestre. Los jóvenes no saben que hacer; entonces estos juegos les sirve.

La construcción de materiales debería ir con la didáctica, respondiendo a un objetivo, teniendo como base una teoría epistemológica, psicopedagógica, inclusive cultural. Además los materiales deben ser referidos a un ciclo o nivel específico. Los materiales que los estudiantes construyeron, según la versión de los mismos

[78]Clases del primer semestre, área Lenguaje. 02-10-02

estudiantes, no siempre les fueron útiles en todos los ciclos: “Bien esos materiales en la realidad, yo en mi escuela, lo he aplicado en gran mayoría, y algo más, en sexto ya no se les puede dar la ruleta y con palabras fáciles, porque ellos ya entienden. Entonces lo que hay que utilizar es los periódicos, porque en los periódicos salen crucigramas, entonces he tenido que utilizar más periódicos y parte de lo que el profesor nos dijo” (SCP). El estudiante utilizó los materiales elaborados en clases, incluso podemos decir que esto lo motivó a utilizar otros materiales y graduar qué materiales utilizar en diferentes niveles escolares.

Los materiales de la RE se dividen en dos: materiales didácticos que tienen las escuelas para que los niños utilicen en procesos de aprendizaje y que los estudiantes, en su condición de futuros maestros, tendrán que conocer para poder dirigir su uso, como los módulos, la biblioteca de aula, los cassettes para la enseñanza de segunda lenguas, los librotes, etc. El otro tipo de materiales está referido a la bibliografía de apoyo que brinda la RE a los maestros, como es el caso de las guías didácticas de las distintas áreas, las mismas que son motivo de estudio para los estudiantes del INS.

4.2.7.1 Las guías didácticas

Las guías didácticas son un material destinado al maestro para orientar el manejo de la didáctica de una determinada área. La guía del área de Lenguaje forma parte del conjunto de materiales que la RE pone a disposición de los docentes para apoyar el cambio de su práctica de aula (MECyD 1998: 9).

Una experiencia vivida durante mi trabajo en el INS Caracollo es que el estudio de las guías didácticas de lenguaje se referían a la interpretación teórica y práctica. Esta última consistía generalmente en la simulación con los mismos estudiantes de los ejemplos que planteaba la guía. Para esto, los estudiantes contaban con el material necesario, la guía. Muchas veces este trabajo se limitó a repetir lo que decía la guía, con poca creatividad de parte de los estudiantes y mi persona, a pesar de las exigencias. Algunas veces nos dábamos cuenta de que los ejemplos planteados en la guía eran descontextualizados a la realidad en que se deben desenvolver los estudiantes cuando sean maestros. En esos momentos imaginé que tal vez no era necesario interpretar las guías rigurosamente, porque parecía que los estudiantes recibían recetas fijas y esto restaría la capacidad creadora de los futuros docentes y además poder adecuar los ejemplos de la guía a la realidad en la que se encontrarían. Entonces pensé que lo importante más bien sería dar las herramientas necesarias para la construcción de procesos didácticos.

Durante la investigación se pudo constatar que las guías didácticas de Lenguaje se utilizan en el cuarto y quinto semestre. En el cuarto semestre, existen dos paralelos –Blanco y Verde-; los estudiantes del paralelo Blanco están iniciando el estudio de la guía didáctica de lenguaje.

Se observó el primer capítulo (MECyD 1998:21), "Crear las condiciones para tener un ambiente acogedor y estimulante que favorezca las interacciones":.

> E.1.M. *Sumaq p'unchaw kachun yachachiq, qamkunapaqpis yachaqaq masisniy. Ñuqayku riqsichisayku kay yachayta*. 'Que sea un buen día profesor y también para ustedes compañeros de estudio. Nosotros les vamos a hacer conocer este tema' Condiciones para tener un ambiente acogedor*, ñuqa qallarisaq*; 'yo voy a empezar' cómo se entiende, cómo se le entiende eh, hemos hablado mucho de esto ya. Los niños se sienten mucho mejor cuando tienen un lugar un ambiente escolar que les guste, que les invite a participar más ¿no cierto? La escuela o la RE propone que el niño en la escuela, el docente cree un ambiente estimulante de aprendizaje junto con los niños, los niños proponen con el trabajo del docente esos ambientes ellos, como ellos lo crean, proponen la biblioteca de aula, esos rincones que ellos juntos han preparado, porque ellos han preparado, les ayuda a crear más, porque los niños participan les ayuda a crear más, a asumir más, desarrolla el niño, muchas actividades que desarrolla cómo crear esas situaciones ¿no cierto? Estas situaciones les puede crear espontáneamente, sin estructurar le podemos hacer una charla en la escuela, en el jardín, en el campo, puede ser dentro y fuera del aula para poder hacer esto, crear esta confianza con los niños hacia nosotros, hacia la escuela[79]

Los estudiantes del cuarto semestre paralelo Verde también estudian la guía didáctica, pero ellos ya se encuentran en el último capitulo. El tema a considerar es "La evaluación dentro del lenguaje" (MECyD 1998:116-121). El tema es desarrollado de la siguiente manera:

> E.¿Cómo se entiende la evaluación en lenguaje? Se entiende como una reflexión para el alumno, como también para el docente. Estos se hacen juntos en el aprendizaje donde siempre para prepararse a cada alumno que tiene que evaluar el docente, donde se puede ver más que todo en la evaluación más que todo el producto que había tenido cada alumno de la enseñanza mediante las clases que ha tenido dentro. O sea, más o menos reflexiona cada alumno sobre lo que ha aprendido, tanto el docente como el alumno reflexionan, es decir ambos, en cuanto, cuál es el nivel de su aprendizaje que tiene como alumno y también como docente ya en cuanto a enseñanza. [80]

En las dos exposiciones se observó que sólo los estudiantes expositores cuentan con las guías didácticas; el resto de los estudiantes de la sala sólo siguen la exposición, sin tener opción de observar los variados ejemplos y explicaciones que presenta la guía. Se puede apreciar que el estudio de las guías es más teórico que práctico.

---

[79] .Clases cuarto semestre, área de Lenguaje. 29-10-02.
[80] Clases cuarto semestre, área de Lenguaje. 30 -11-02.

Por su parte, los estudiantes del quinto semestre trabajan con la guía didáctica Lenguaje Integral[81]. Durante nuestra permanencia los estudiantes estudiaban la unidad 2, "Los niños producen textos", específicamente el punto de "La poesía en la escuela". Para explicar el tema los expositores escriben la poesía en la pizarra, como vemos en el siguiente ejemplo.

> E. Hoy vamos a continuar con la poesía o la enseñanza de la poesía en la escuela. Hoy vamos a ver el verso disparatado llamado también Limerick.
>
> Un conejo muy luchador
>
> Que no sabe usar el tenedor
>
> Tomó un curso por correspondencia
>
> Para aprender dicha ciencia
>
> ¡qué conejo tan luchador! [82]

Las explicaciones y el mismo poema se encuentran en las páginas 92 y 93 de la guía didáctica de Lenguaje integral. El ejemplo nos ilustra, como en las anteriores exposiciones cómo el uso de la guía didáctica se limita a la repetición teórica y a la copia de los mismos ejemplos.

Por otra parte, se observa con claridad que los estudiantes del quinto semestre, en el área de Lenguaje, analizan elementos didácticos, para enseñar la lectura y la escritura pero sólo en castellano. Esto ocurre a pesar de que, según la modalidad de lengua ya explicada en el anterior capítulo, el área de Lenguaje debe enseñar la didáctica del lenguaje tomando en cuenta las lenguas originarias (aimara y quechua).

La guía didáctica lenguaje integral "aspira a ser útil para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en la lengua materna del alumno" (MDH 1995: s/p), así mismo plantea: "las actividades que proponen estas estrategias metodológicas pueden ser utilizadas en los diferentes niveles escolares, siempre que el maestro las adapte al nivel lector de sus alumnos y a sus necesidades e intereses. Él deberá seleccionar, adaptar, modificar o enriquecerlas de acuerdo a su capacidad creativa y al conocimiento que poseen sus alumnos" (ibid: 11). En ese sentido, tal vez los ejemplos que se plantean en la guía didáctica podrían adecuarse a las lenguas originarias, pero

---

[81] La guía didáctica "Lenguaje integral" es un material de la biblioteca de aula y la primera guía didáctica de lenguaje de la RE, engloba teoría y sugerencias didácticas sobre el enfoque comunicativo, propuesta de la RE.

[82] Clases quinto semestre, área Lenguaje 03-10-02

no se sabe hasta qué punto esto podría favorecer el aprendizaje de la lectura y escritura en esas lenguas. Para enseñar las lenguas originarias (aimara, quechua, guaraní) sería necesario contar con una guía didáctica en esas lenguas.

4.2.7.2 Los módulos

Los módulos de Lenguaje y Comunicación ayudan a enseñar la lectura y la escritura a los niños. En la enseñanza con módulos, el maestro de primaria juega un papel importante, porque las diferentes actividades planteadas requieren de la guía del profesor. Por ello es necesario que tanto docentes como estudiantes del INS tengan conocimientos sobre el uso de los módulos; los docentes, para brindar una discusión sobre el contenido y manejo de los módulos, y los estudiantes para familiarizarse y practicar su uso. En este sentido, el conocimiento y uso de los módulos de aprendizaje exige cierta atención dentro de la formación docente, particularmente del maestro polivalente. Sin embargo, se observan escenas como la siguiente, en que los estudiantes solicitaron a un docente de Lenguaje que los oriente sobre el uso de los módulos, antes de salir a las prácticas pedagógicas (trabajo de campo). La actividad se inicia de esta manera:

> P. Ya, ¡silencio jóvenes! Ahora les voy a repartir [los módulos] y ustedes observen. Todo lo que ven, yo les voy a preguntar qué han visto (...).
>
> (Los estudiantes empiezan a hojear los módulos y a observarlos. Luego, el profesor pide que socialicen y describan lo observado en lengua originaria. Lo paradójico del caso es que los módulos están en quechua y los estudiantes son aimaras. Pero como sólo se trata de observar, los estudiantes describen en aimara lo que vieron en los módulos.)
>
> P. Después de hacer un comentario o descripción, les pedimos [a los niños] que transcriban a sus cuadernos,(...) después de eso hacen conocer cada uno de los niños su dibujito y ahí terminaría, y luego hay que guardar los libros[83].

En el ejemplo se observa que el profesor parece no estar en condiciones de orientar el manejo de módulos en formación docente. Durante el trabajo con módulos propone cuatro actividades: la observación, la descripción, la transcripción o copiado del módulo al cuaderno de los niños y la exposición. Esta puede ser una manera de trabajar los módulos que no descartamos. Pero en ese tipo de actividades, la enseñanza de la lectura comprensiva y la producción de textos parece no tener demasiado espacio. El copiado de textos, que tanto cuestiona la RE, aún tiene vigencia en formación docente.

---

[83] Observación de clases tercer semestre, área Lenguaje 03-10-02

Desde la puesta en marcha de la RE, el uso de los módulos para la enseñanza de la lectura comprensiva y producción de textos, en reemplazo de los silabarios tradicionales, ha sido motivo de cuestionamiento por parte de los docentes que no tuvieron la oportunidad de conocer los módulos durante su formación docente. De la misma manera, los docentes que trabajan en el INS parecen no tener experiencia, ni haber recibido capacitación en el manejo de módulos como para poder orientar al futuro profesor.

4.2.8 Uso oral y escrito de las lenguas originarias

En este punto se describirá el uso oral y escrito de las lenguas originarias durante el desarrollo curricular de las áreas involucradas en la investigación. Nos interesa conocer los espacios en los que se utiliza las lenguas originarias, y cómo se utilizan, porque nos permitirá describir cuál es el inicio y el requerimiento del uso de las lenguas originarias. Inicialmente caracterizaremos al tipo de bilingüe al que pertenecen estudiantes y profesores.

4.2.8.1 Bilingüismo: estudiantes y docentes

Un buen porcentaje de estudiantes y docentes del INS proceden de comunidades originarias andinas; por lo tanto su primera lengua es el aimara o el quechua. Los estudiantes narran su condición bilingüe de la siguiente manera: “Mi lengua materna es quechua y como segunda lengua sería castellano, (...) el castellano he aprendido a hablar yendo a la escuela. Claro, mis papás también me hablaban, pero mi primera lengua es el quechua” (SVT). Otro estudiante aimara manifiesta:

> Yo me he convertido [en] bilingüe recién a los 15 años, antes en las escuelitas seccionales, los docentes nos enseñaban en nuestro idioma aimara, habían docentes que eran del mismo lugar y ellos eran profesores interinos, ellos nos enseñaban en aimara. Después me he ido a la escuela central, ahí nos han enseñado lo que es el castellano. Entonces desde el colegio prácticamente he aprendido el castellano, tal vez para mí ha sido una dificultad muy grande. (SCR)

La mayoría de los docentes entrevistados también tiene como primera lengua al aimara o al quechua, como en el siguiente caso: “Desde niño hablo aimara, mis padres son de lengua originaria, entonces con la escuela viene el castellano, ahora ya me he apropiado como L2” (CRM).

Todos los docentes y estudiantes entrevistados manifestaron ser bilingües. La mayoría tiene como lengua materna una lengua originaria y el castellano lo aprendió en la escuela. Por el modo de adquisición se trata de un bilingüismo escolar, que se define

así por haber adquirido la segunda lengua en la escuela. (Gleich 1987). Lo que falta saber de estos bilingües es su grado de competencia en el uso de sus lenguas; actualmente, los estudiantes están en proceso de desarrollar las habilidades de leer y escribir en su L1.

Por otra parte, un grupo reducido de estudiantes tiene como lengua materna el castellano y como segunda lengua una lengua originaria, como en el siguiente caso: “Mi primera lengua es el castellano, el aimara he aprendido más en la comunicación o sea cuando estuve más cerca de mi abuela, o sea esa oportunidad tuve (...) hasta mis diez años más hablaba el castellano” (SCRA).

Este tipo de bilingüe con lengua originaria como segunda lengua también se presenta en los docentes: “Mi primera lengua es el castellano, pero aprendí de mi madre esporádicamente el quechua. O sea los papás en las anteriores décadas no querían que hablemos la lengua originaria, entonces por ese motivo yo aprendí todo en castellano, pero esporádicamente la escuchaba hablar a mi madre y aprendí el quechua, yo hablo quechua y también escribo”. (CMR). Por el modo de adquisición, este tipo de bilingües puede ser considerado como natural (Gleich 1987). Como en el primer caso, también falta verificar su proficiencia académica en el manejo de las dos lenguas, en especial de la L2.

Este tipo de bilingües generalmente tiene como procedencia una población con características urbanas, por lo que se presume que la lengua de más uso ha sido el castellano. Podemos deducir también que el uso, tanto de las lenguas originarias como del castellano ha sido condicionado: el castellano, impuesto por la idiosincrasia de los padres y tal vez las políticas gubernamentales de ese entonces, y la lengua originaria, condicionada por la necesidad de comunicación con los componentes de la familia.

Cuatro de los docentes entrevistados son trilingües, un docente del área de Lengua Originaria manifiesta: “Mi primera lengua es aimara, luego aprendí el castellano a los 7, 8 años en la escuela y tuve la oportunidad de vivir en Cochabamba, especialmente en Punata, por un lapso de 5 años más o menos. Entonces eso ha sido la oportunidad para aprender el quechua” (COH). Otro docente del área de Lenguaje también manifiesta que “yo soy de contexto aimara, y al ingresar a la ciudad era mi segunda lengua el castellano y a eso vendría como complemento, el quechua, en realidad soy trilingüe” (CPC). Otro docente del área de Didáctica manifiesta: “yo he estudiado en la Normal de Chayanta, allá he tenido bonita experiencia. Como yo soy de raíz aimara,

yo no sabía quechua, entonces he sido obligado a aprender a la fuerza para comunicarme, sino estaba perdido" (COR). En el primer y segundo semestres, en que los estudiantes aún no están divididos por lenguas, estos docentes utilizan las tres lenguas sin mayores dificultades, su condición trilingüe es realmente un aporte a la diversidad lingüística del INS.

Los antecedentes anteriores proporcionan una idea general de la condición bilingüe en la que se encuentran tanto docentes como estudiantes. Este panorama puede ser uno de los indicadores que oriente el uso de las lenguas originarias, aimara y quechua, durante el desarrollo curricular de las diferentes áreas y de manera general dentro de la institución. Así mismo, es necesario que se tome en cuenta el manejo de las lenguas originarias y el castellano en los estudiantes ya que esta situación puede condicionar su formación profesional en la modalidad bilingüe.

4.2.8.2 Uso de la lengua originaria en el área de Didáctica

Recalcamos que el área de Didáctica, en el caso del INS Caracollo, debería orientarse a la enseñanza del castellano como L2. Por el carácter intercultural y bilingüe del INS sus diferentes actividades, y específicamente las curriculares, están destinadas a aplicar la EIB en un modelo de mantenimiento. En este proceso, una particularidad de la institución debería ser la enseñanza de y en las lenguas originarias aimara y quechua. Pero el uso de las lenguas originarias por algunos docentes sólo ha ocurrido a raíz de mi llegada al INS.

> P. A ver uyariychik, a ver aski urukipa yachaqaqkuna. Allin p'unchaw yachaqaqkuna, uyariwachik sutiykichikmanta waqyamusaykichik [84]
>
> 'P. A ver escuchen, a ver buenas días estudiantes, (aimara). Buenos días estudiantes (quechua), escúchenme, les llamaré por sus nombres'

Siendo quechua, el profesor saluda también en aimara, pero al hacerlo mezcla algunas palabras quechuas. Es notable el esfuerzo por usar las lenguas originarias el uso de una lengua tiene que ver también con la conducta social, en nuestro caso el docente intenta demostrar el conocimiento de las lenguas origianrias y a demás su predisposición a su uso. Lo paradójico del caso es que fue la primera y la última vez que el docente usó las lenguas originarias; posteriormente las clases han continuado en castellano, el uso de la lengua originaria, particularmente en el área de LC poco a

[84] .Clases del tercer semestre, área de LC. 25-09-02

poco se fue desvaneciendo. Los saludos se realizaron únicamente en castellano como en el siguiente caso:

> PROF: Buenos días jóvenes señoritas, antes de nada quiero darles la bienvenida, después de sus prácticas por el lapso de dos semanas.

En otras clases, los docentes han propuesto que los estudiantes expongan el tema planificado para la clase en lengua originaria, sin que esto haya estado planificado. En estas actividades, los estudiantes se han visto sorprendidos por la actitud del docente:

> (El profesor propone que inicie la exposición y que además sea en lengua originaria. Los estudiantes continúan dando los últimos toques a sus trabajos; parecen estar preocupados por la exposición en lengua originaria, en este caso, el quechua, porque los materiales fueron preparados en castellano.)[85]

> E. 1 M. Yachachiqkuna, yachaqaqkuna kay qutuykuman tukawayku funciones del lenguaje, ñuqa qallarisaq. Chay funciones del lenguaje ñisqa clasifikakunku kimsapi, rimaykunas, parlaykunas eh, parlaykunas, rimaykunas um willaykunas nisunmancha. Qallarisaq kay parlaykunawan, kaypi nisan, kaypi parlaskan y eh, o sea que la noche está lluviosa nispa, kay parlaspa uyarispa runa masiman eh, eh nata eh, willaskan runa masinman para munqa nispa chay sut'i parlaykunataq nin, sut'ita kaypi willachkan eh, um, ¿profe puedo mezclar? Kay expresivas ñisqaqa sut'inchaskan, willaskan sut'inta, ah, kaypitaq ordenachkan paramuskan niskan, anchay kimsapi diferenciakun, funciones del lenguaje, chayman continuamunqa kay compañeroy, yaparinqa.[86]

> E.2. Continuando con el tema, mi compañera bien ha dicho ¿no? Hay tres formas de expresarse. Por decir, si le preguntamos a la compañera, por decir puedo decir, buenas levanten jóvenes? ¿qué estoy diciendo con eso? ¿Qué estoy diciendo con levanten jóvenes? Estoy informando ¿no ve?, por decir aquellos jóvenes hacen algo malo; ¿qué estoy diciendo a ver[87]

La clase anterior corresponde al tercer semestre, en el que los estudiantes se inician con la lectura y escritura de las lenguas originarias. Es posible que en estas circunstancias no tengan todavía mayores posibilidades de utilizar un vocabulario pedagógico de las lenguas originarias. A pesar de esta situación, y la improvisación de exponer en quechua, se puede observar el esfuerzo, la predisposición y también la preocupación de algunos estudiantes por cumplir con el cometido.

---

[85] Cuaderno de Campo 13-11-02

[86] ESTUD. M. EX: Profesores, compañeros estudiantes a nuestro grupo nos toca [exponer] las funciones del lenguaje. Voy a empezar: Las funciones del lenguaje se clasifican el tres: expresivos, activos e informativos. Voy a empezar con la función expresiva. Aquí dice aquí está expresando que la noche está lluviosa. Escuchando esto las personas están avisando a otras personas que va a llover y esta expresión esta avisando claro aquí, está avisando claro ¿Profesor puedo mezclar? Está aclarando en las expresivas, está avisando, claro, y aquí está ordenando que va a llover. Eso es la diferencia de las tres funciones, va a continuar mi compañero, va aumentar.

[87] Clases del tercer semestre, área de LC.13-11-02

El grupo de expositores estuvo compuesto por señoritas y jóvenes. Durante la exposición, las señoritas expusieron en quechua, en cambio, los jóvenes expusieron en castellano. Aunque los jóvenes expositores tienen competencias desarrolladas en el manejo del quechua, no mostraron predisposición hacia el uso de esta lengua. Después de la exposición les pregunté a los jóvenes por qué no habían expuesto en quechua; una respuesta fue que no hay términos así, como para poder exponer, por eso profesora.

Si las estudiantes se lanzaron a la exposición en quechua se puede deber a que tal vez tienen ciertas fortalezas en el uso de su lengua materna. Es posible que las estudiantes estuvieran en mayor contacto y uso cotidiano en el hogar materno, donde la lengua de uso ha sido el quechua; por tanto, esta lengua ha tenido mayor fortaleza, y por ello han adquirido mayores competencias comunicativas en esta lengua. De esta manera las señoritas tuvieron mayor confianza y seguridad durante la exposición, en comparación a los jóvenes estudiantes.

En muchos hogares de la zona andina correspondientes a escenarios blingues, los varones, o exclusivamente el padre de familia ha tenido la opción de aprender el castellano, tal vez por que ha tenido más oprtunidades de contacto con el castellano, o quizá por su ser machista y comprender que aprender y hablar castellano es creer tener un grado más con relación a la mujer. Parecería que esta idea predominó en los estudiantes varones, que sabiendo quechua no lo utilizaron. También es importante comprender como el uso de la lengua se relaciona con las creencias que los hablantes tienen acerca del mundo.

Durante la exposición se observa también la alternancia de dos lenguas (quechua y castellano). Sichra (1999: 24) hace una reflexión para una educación intercultural bilingüe flexible a partir de la alternancia de lenguas, y propone que “partiendo de la naturalidad que la caracteriza y de lo inevitable de su presencia en ambientes bilingües, la alternancia de lenguas puede ser objeto de una planificación deliberada con el fin de contribuir al desarrollo lingüístico de los alumnos para aminorar las barreras comunicativas, afectivas y cognitivas que alejan la escuela de la cotidianeidad indígena y al maestro de sus educandos”.

Lo que se propone es que en la formación de futuros docentes bilingües se planifique el uso de las lenguas en procesos de enseñanza a partir de la alternancia de lenguas, que ésta no sea un obstáculo para iniciar el aprendizaje y enseñanza de las lenguas originarias, sino más bien se pueda considerar como algo natural y quizá de proceso.

Para Grosjean (1982: 145)[88] "la alternancia de códigos es una característica de los individuos plurilingües. En ese sentido no se observa la alternancia de códigos y la mezcla de lenguas como un error en el habla".

En las clases del área de Didáctica, donde debería enseñarse la didáctica del castellano como L2 el uso de la lengua originaria es frecuente. Se utiliza en diferentes actividades que combinan el desarrollo pedagógico. Por ejemplo, en una sesión del área de Didáctica,

> El profesor inicia a llamar lista, los estudiantes responden de acuerdo a sus lenguas originarias. Una estudiante responde en castellano:
>
> E.1 Presente
>
> P. ¿Lengua?
>
> E. 2 ¡Ah! Akankastwa (la estudiante responde en aimara) [89]

En algunas clases de Didáctica, la lengua originaria –aimara, quechua- es también ejercitada en la parte oral. A pesar de que la mayoría de los estudiantes maneja una lengua originaria, el profesor propone ejercicios de saludos como en el siguiente caso:

> P. Párense y formen dos filas, mírense frente a frente, vamos a ejercitar saludos en lengua originaria.
>
> (Los estudiantes se miran frente a frente, la primera hilera, junto con el profesor)
>
> P.E.¿Askiurukipa?, (El profesor pasa a la otra hilera para responder junto con los estudiantes.)
>
> P.E. Aski urukipai ¡kamisaraki!, ¿walikisti?
>
> E. Waliki.(De la misma manera ejercitan los saludos en quechua). [90]

En las clases de Didáctica, también se propone a los estudiantes escribir en lengua originaria, aún cuando no se han iniciado formalmente en la escritura de ésta. Al iniciar la clase el profesor propone que los estudiantes realicen una prueba.

> P. Pregunta 1. Hagan una reflexión sobre la EIB en la lengua que hablan.
>
> E. ¡Profe! No sabemos escribir, ¿cómo vamos a escribir?

---

[88] Grosjean F. (1982), Life with two Languages. An introduction to bilingualism. Cambridge. Citado en Sichra (1999: 2).
[89] Clases del primer semestre, área Didáctica. 04-10-02.
[90] Clases del primer semestre, área de Didáctica. 04-10-02.

P. No importa, yo quiero ver la intención y particularmente su reflexión, su sentir [91]

Otra manera de usar las lenguas originarias en las clases es para puntualizar el tema. En este caso en las aulas del primer y segundo semestres se encuentran alumnos aimaras y quechuas y el profesor utiliza las dos lenguas. Por ejemplo, en una clase el docente habla y pregunta en aimara. Pero cuando el grupo de estudiantes quechuas dice no entender, les habla en quechua. Al grupo aimara les habla en aimara y luego al quechua en quechua y así sucesivamente.

En el área de Didáctica, el uso de la lengua originaria se presenta en diferentes actividades que enriquecen y complementan el desarrollo curricular, y además es permanentemente motivado por los docentes del área; de ahí que los estudiantes del primer y segundo semestres entienden que en el área de Didáctica se debe hablar las lenguas originarias se debe aprender a leer y a escribir en las lenguas originarias.

Como ya dijimos en el punto de planificación, los docentes de las áreas de Didáctica y Lengua Originaria forman un solo grupo de trabajo y son denominados el grupo de los “docentes de EIB”.Es posible que este hecho sea también un elemento que influye en la motivación del uso de la lengua en el área de Didáctica. Por cierto, es una manera de apoyar el uso de las leguas originarias, tomando en cuenta que su uso en procesos educativos no es nada fácil.

En las planificaciones que realizan los docentes de las áreas comprendidos en el presente estudio, no se observa la definición del uso de las lenguas; es decir, no planifican cuándo y cómo usarán las lenguas originarias y el castellano. Durante el desarrollo curricular se observó el sacrificio y voluntarismo en el uso de las lenguas originarias sólo en algunas áreas, aunque se supone que todas las áreas deberían tomar en cuenta el uso de las lenguas originarias.

Sin embargo, pensamos que el uso de las lenguas originarias deberían estar mejor planificadas, porque cada actividad realizada en la normal es un aprendizaje que sirve al futuro docente para enfrentar la enseñanza del castellano como L2 de manera planificada y sistemática.

El uso de las lenguas originarias en el desarrollo de las clases de Didáctica y Lenguaje continúa siendo limitado. Se usa cuando se puede, quizá porque no se encuentra un

[91] Clases primer semestre, área Didáctica. 04-10-02.

vocabulario pedagógico y científico que permita desarrollar los contenidos temáticos. Al respecto, la mayoría de los estudiantes manifiesta: “Aquí en el INS [se usa la lengua originaria] normalmente en los saludos, casi en la presentación del tema nada más, pero de ahí más allá es castellano” (SHE).

Pensamos que en el área de Didáctica, durante el desarrollo curricular, se debería utilizar únicamente el castellano, en todo caso y exclusivamente durante la enseñanza de la didáctica del castellano como L2. Sin embargo, esta área es la más comprometida en la enseñanza de las lenguas originarias y también en la que más se usa y exige durante el desarrollo curricular.

4.2.8.3 Confusiones entre el área de Didáctica y Lengua Originaria

En el área de DSL, segundo semestre (módulo dos), una actividad de los estudiantes es trabajar materiales en lengua originaria. Para esta actividad, el docente plantea traducir textos del castellano a las lenguas originarias. En esta actividad, antes de ingresar con los ejercicios, se repasa la pronunciación y la escritura de las lenguas originarias.

> PROF: En aimara busquen palabras con pha, tha, chh, kh o también que contengan p’, t, ch’, k’, q’, a ver formen palabras ¿ya?. Ahora si, fíjense estoy remarcando los sonidos aspirados y glotalizados válidos para quechuas y aimaras[92].

Como ya se ha dicho en el capítulo anterior, el INS Caracollo pertenece a la modalidad de “formación docente intercultural bilingüe, a partir de una lengua originaria” (MECyD 1999a). Pero el docente plantea la enseñanza del área considerando a las lenguas originarias como L2, una modalidad de lengua diferente a la establecida por la institución. Al respecto, un docente del área de Didáctica describe el uso de las lengua originarias durante la producción de materiales.

> En la producción de materiales más nos hemos dedicado al aimara y al quechua que en castellano, porque en castellano hay una infinidad de materiales tradicionales, eso mismo se podría adaptar [a L2] yo decía ¿no cierto?, esto convertir en láminas. Más nosotros hemos hecho cancioncitas en quechua, en aimara. Los estudiantes, a las observaciones han llevado. Se les ha sugerido que de cualquier modo ellos solicitarían dedicarles a los niños como una especie de introducción a las clases, pero hay profesores que han rechazado y profesores que han aceptado y han pedido las fotocopias que han llevado. (COQ).

[92] Clase del segundo semestre, área: Didáctica. 08-07-02.

Está claro que en el área de didáctica de segundas lenguas se enseña la escritura de las lenguas originarias aimara y quechua y a orientar a los estudiantes a ponerlas en práctica con los niños durante las prácticas pedagógicas (trabajo de campo). En todas estas actividades el área de Didáctica está cumpliendo con los objetivos del área de Lengua Originaria.

Los estudiantes del primero y segundo semestres piensan que el área de Didáctica es la responsable y la encargada de enseñar las lenguas originarias, porque sólo ahí se les ha motivado e iniciado en su uso. Incluso muchos estudiantes de los primeros semestres se quejan en el sentido de que no aprendieron muy bien a leer y escribir las lenguas originarias, cuando en la realidad no están iniciando el desarrollo de las lenguas originarias.

En el tercer semestre, cuando empiezan a desarrollar sistemáticamente las lenguas originarias, los estudiantes confunden las áreas de Lengua Originaria y Didáctica. Llaman al área de Lengua Originaria "L2"; es normal escuchar decir "nos toca L2" cuando en la realidad les toca Lengua Originaria, o en algunos casos se escucha decir, "ahí viene la profesora de L2" y en realidad la que viene es la profesora de Lengua Originaria. Incluso durante las exposiciones denominan a la lengua originaria L2, cuando en el contexto al que se refieren la lengua originaria es la L1, como en el siguiente caso:

> E.M. Nosotros mismos aquí nos sentimos mejor, usando la L2 los que sabemos perfectamente sin tener miedo no ¿ve? Nosotros mismos aquí nos expresamos mejor aunque a los de la ciudad no les gusta hablar mucho la L2 el aimara o el quechua porque se sienten algo raro[93].

A través de la presente investigación se detecta que en el área de Didáctica el uso de la lengua originaria es motivado permanentemente. Hasta ahí todo hace pensar que la enseñanza de las lenguas originarias tiene un avance. Pero según el DCB, el área de Didáctica no es la responsable de este proceso. Incluso son responsables todas las otras áreas dentro la institución de llevar adelante sus clases tanto en L1 (quechua y aimara) y L2 castellano.

El área de Didáctica, particularmente en el segundo semestre donde los contenidos son específicamente de didáctica del castellano como L2 debería emprender su enseñanza en esa lengua. Para evitar confusiones quizá sería necesario tomar en

---

[93] " (Clases del segundo semestre, área de Didáctica. 12-10-02)

cuenta tres aspectos importantes: primero, que el área de Lengua Originaria inicie sus actividades a partir del primer semestre. Segundo, que el nombre del área de Didáctica sea más específico, sería más comprensible decir “Área de Didáctica del Castellano como L2”. Tercero, en el área de Lenguaje es necesario especificar que la lengua materna, por las características del INS, corresponde a las lenguas originarias. Frente a esta situación, institucionalmente, falta una política de planificación del uso de las lenguas en procesos de enseñanza y aprendizaje.

CAPITULO V: Conclusiones

En este capitulo se presenta las conclusiones a las que se llegó a través de la investigación, y que responden a los objetivos que la guiaron; la planificación y el desarrollo curricular que realizan los docentes en las áreas de Didáctica, Lengua Originaria, y Lenguaje; el uso de las lenguas originarias en el área de Didáctica y la relación que existe entre las tres áreas que están destinadas a la enseñanza de las lenguas.

5.1 La planificación curricular

Los contenidos propuestos por el DCB deberían pasar por un proceso de concreción curricular y construir un plan base institucional que responda a las características regionales de la institución. Este proceso no está aún en vigencia en el orden académico de la institución. Los directivos y los docentes no han logrado concretizar el currículo de acuerdo a la visión y misión de la institución. Sin embargo, existe una preocupación e interés de las autoridades y el personal docente por lograr el proceso de adecuación curricular. Proceso que, por una parte requiere la orientación de un experto, y la organización de la institución para lograr el cometido y sobre todo tener claro el modelo o paradigma educativo, de intenta dar una interpretación de qué es, cómo es, y para qué es así la enseñanza (Román 1994)

La planificación curricular que emprenden los docentes de las áreas de Didáctica, Lengua Originaria y Lenguaje se realiza en dos grupos. Los docentes de las áreas de Didáctica y Lengua Originaria forman un grupo; el otro grupo lo forman los docentes del área de Lenguaje durante la planificación estos dos grupos; no tienen opción de discutir en conjunto la propuesta del DCB o planificar diseños de programas comunicativos, por ejemplo los programas funcionales y procesuales (Ruiz 2000), adecuar un curriculo específico para la enseñanza de lenguas y llegar a acuerdos de relación o de complementariedad, que cada área puede brindar para el logro de una formación docente en EIB.

Los modelos actuales de programación o planificación como los modelos centrados en el alumno y en la sociedad (Román 1994) plantean la participación de los actores de la educación en procesos educativos. Pero en el INS, en las actividades de planificación sólo participan los miembros de cada equipo, la participación de la dirección académica es más de organización. La investigación detectó que los estudiantes no son convocados a participar en las planificaciones curriculares, aunque algunos

estudiantes tienen propuestas que merecen ser integradas en la planificación curricular que realizan los docentes y que beneficiarían a la comunidad estudiantil.

En el capítulo anterior se ha explicado las razones por las que no participan los diferentes actores de la educación. Es importante reflexionar cómo sería la participación de los estudiantes, en qué condiciones, qué atribuciones tendrían y cuál es el rol que deberían desempeñar. En ese sentido quizá sería preciso elaborar un manual de funciones inicialmente sobre la participación de los estudiantes, y así incrementar la participación de los otros actores sociales relacionados a la educación.

El INS Caracollo tiene instituido tres momentos de planificación: 1.La planificación semestral, que realizan los equipos de docentes antes de iniciar el semestre donde se planifican las actividades curriculares del semestre. 2. La planificación semanal, que se lleva adelante los días miércoles, participan los directivos, docentes y los estudiantes, donde no siempre se discuten temas de planificación, sino también temas institucionales. 3. La planificación por áreas, donde se discuten diferentes temas de interés de cada una de las áreas.

En la planificación curricular aún no se toma en cuenta las diferentes actividades denominadas extra curriculares, como los viajes de estudio, investigaciones, feriados nacionales, festividades, regionales, etc., que influyen en la ausencia de asistencia normal de los estudiantes. Pero nos detenemos a reflexionar cuán compleja resultaría el procedimiento, por la diversidad y necesidad de cada estudiante. Este y los puntos anteriores merecen plantear otras investigaciones que ayudaría a encaminar el tema de la planificación curricular en el INS Caracollo.

5.2 Los contenidos en la planificación curricular

El trabajo separado de los docentes de las tres áreas estudiadas induce a que muchos de los contenidos de éstas se desarrollen en clases sin ser discutidas. Hay contenidos que necesitan ser reubicados de un área a otra. Otros contenidos requieren ser reubicados en la misma área, bajo un criterio más lógico. Otros contenidos se repiten en diferentes áreas y en diferentes semestres. Al respecto, los docentes parecen no discutir cuándo, en qué medida o para qué se puede repetir un tema.

Los contenidos antes de desarrollarlos. no se verifican, ni se discute en qué consisten, De ahí que muchos de los contenidos fueron confusos en su desarrollo. Por ejemplo, en una clase de Didáctica, se observó el desarrollo de un tema de investigación como

la entrevista, la encuesta, etc., cuando el tema planificado fue: “instrumentos de evaluación: entrevistas conversaciones informales, producción de textos” (MECyD 1999a: 117). Según DCB, el contenido consistía en cómo poder obtener o conocer los grados de bilingüismo de los niños; para esta actividad, el DCB cita la entrevista como un instrumento que permite dentificar los grados de bilingüismo de los niños, pero no como instrumento general de investigación, sino como un procedimiento para comprender el nivel lingüístico de la L2 de los niños. La discusión o verificar en qué consiste un contenido requiere de un trabajo en equipo de los responsables de las áreas de lenguas.

El DCB no explica ni da pautas sobre cómo se debe tratar, o en qué consiste cada uno de los contenidos, únicamente da un listado de temas, en algunos caso hasta subtemas (ver anexo Nº 10). Consideramos que no son pautas suficientes para poder comprender en qué consiste realmente un contenido. Antes de implementar el DCB, el Ministerio dio las capacitaciones respectivas, que sirvió en el momento y sólo para los docentes capacitados. Previendo que no siempre permanecen todos los directivos y docentes capacitados, o que no todos se capacitan, quizá debía ofrecer algunas recomendaciones exclusivas para el tratamiento de los contenidos.

Los contenidos a ser desarrollados en las tres áreas requieren tomar decisiones en dos sentidos: 1. En la ubicación de los módulos (semestre); 2. En la conformación de contenidos. En la ubicación de los módulos, según los resultados el módulo dos del área de Didáctica no debería ser abordado en el segundo semestre, porque los estudiantes al momento de iniciar con el estudio de la didáctica de L2 no se han preparado aún para desenvolverse en el manejo didáctico, ni han abordado la didáctica de la L1, por esto es necesario reubicarlo en otro semestre superior. Esto permitiría que los estudiantes se apropien con mayor criterio en el manejo didáctico de las lenguas

La investigación también ha descubierto que los docentes e incluso las autoridades saben que no es bueno abordar la didáctica de L2 en el segundo semestre, porque parece desatinado, aprender primero la didáctica de una L2 y luego la didáctica de L1. En ese sentido, falta tomar decisiones para ubicar el módulo en un semestre superior, donde realmente el área de Didáctica cumpla con sus propósitos.

El área de Lengua Originaria requiere también reubicar el desarrollo de sus módulos a partir del primer semestre. A la fecha, el área de Lengua originaria inicia su desarrollo en el tercer semestre. De acuerdo a los resultados de la investigación, los estudiantes

necesitan leer y escribir las lenguas originarias a partir del primer semestre. El hecho de que los estudiantes no inician con el estudio de la lengua originaria a partir del primer semestre, hace que los estudiantes aprendan a escribir en otras circunstancias, y apropiarse de una escritura diferente a la normalizada.

En cuanto a la conformación de contenidos, en el área de Didáctica los contenidos están distribuidos sólo en dos módulos a desarrollarse en dos semestres. Los dos módulos del área no guardan mucha relación.entre sí. El primer módulo trata sobre las teorías de EIB enfocadas desde un punto de vista social, político y educativo. El segundo módulo plantea contenidos que desarrollan exclusivamente la enseñanza de la didáctica de segundas lenguas. Incluyendo las teorías sobre la adquisición de segundas lenguas y el estudio de Guías Didácticas de segundas lenguas y producción de amteriales (ver anexo Nº 10). Por la cantidad excesiva y la profundidad de los contenidos, parecen imposibles de ser logrados sólo en un semestre.

Por otra parte el título del área “Didáctica de Segundas Lenguas” no tiene relación específicamente con los contenidos del primer módulo, que trata temas de EIB, se aprecia un corte entre los dos módulos del área, entonces los dos módulos.podrían abordar temas relacionados a la enseñanza de segundas lenguas. Por ejemplo, en el primer módulo podrían desarrollarse teorías sobre la enseñanza de segundas lenguas, y el segundo semestre didáctica de segundas lenguas y producción de materiales. Así los docentes tendrían más opciones de enseñar la didáctica de segundas lenguas con participación plena, los estudiantes más opciones de comprender y manejar la enseñanza de una L2.

El área de Lenguaje requiere también revisar la ubicación de sus contenidos y evitar la repetición particularmente en cuanto a la escritura (producción de textos). Sin embargo, la enseñanza y aprendizaje de la escritura parece necesaria en todo momento de la formación docente. Quizá los docentes podrían discutir este punto, y el tema de la escritura se considere como un elemento común a ser trabajado por las tres áreas relacionadas con las lenguas.

5.3. Desarrollo curricular

En las áreas de Didáctica y Lenguaje, los diferentes contenidos son expuestos por los estudiantes, las que no brindan mayor espacio de discusión y profundidad del tema, porque en la mayoría de los casos, éstas se tornan en la repetición y lectura de textos o fotocopias. En esa realidad, los estudiantes parecen no sacar provecho sobre el

contenido del tema, las oportunidades de ampliar y deliberar los temas expuestos son pocas.

Las estrategias metodológicas utilizadas durante el desarrollo curricular en su mayoría corresponden a la exposición de los estudiantes. Raras veces los docentes manifientan formas diferentes de manejo metodológico. En cuanto al manejo de estrategias metodológicas no se define con claridad sí las estrategias con las que se forma el futuro maestro son válidas para ser manejadas durante la práctica pedagógica con niños. Algunos estudiantes manifiestan que durante las prácticas pedagógicas, los maestros guías les proponen practicar metodologías aprendidas en el INS. La ocasión es válida para definir el tratamiento del manejo de estrategias metodológicas durante la formación docente.

En el área de Didáctica, segundo módulo, las estrategias didácticas que se imparten a los estudiantes están direccionados sólo a la enseñanza oral de la segunda lengua, aún no se discute ni imparte los procesos de la lectura y la escritura de las segundas lenguas particularmente del castellano como L2.

En el área de Lengua Originaria, el desarrollo curricular de los contenidos es más práctico que teórico. Las clases brindan más actividades de lectura y escritura de las lenguas originarias. El papel del docente ha sido más de apoyar, corregir y explicar la escritura normalizada de las lenguas originarias a partir de la producción de textos que realizan los estudiantes.

Según la investigación, el desarrollo de los contenidos en el área de Lenguaje, está centrado en la enseñanza de castellano. La investigación descubrió que el uso de la lengua, en el área de Lenguaje, no está bien definido. Por ejemplo, uno de los propósitos del área es “Comprender y producir textos orales y escritos en su lengua materna con propósitos comunicativos de aprendizaje y de disfrute en diversas situaciones” (MECyD 1999:93). Si la lengua materna de los estudiantes es una lengua originaria, y además ellos se están formando para trabajar con niños bilingües donde la lengua materna es el quechua y el aymará, los estudiantes deben producir textos en su lengua materna en el área de Lenguaje. Pero el desarrollo de los diferentes contenidos, la enseñanza y el aprendizaje de la didáctica de la lengua materna son en castellano y para enseñar en castellano. En ese sentido, el uso de la lengua en el área de Lenguaje no es claro. El hecho de no tomar decisiones al respecto puede influir en la formación docente bilingüe.

La enseñanza de la didáctica en las áreas de Lengua Originaria y Lenguaje se encuentra también confundida. Según el DCB, el área de Lenguaje debe enseñar la didáctica de la lengua materna. El mismo DCB plantea que el área de Lengua Originaria no debe enseñar la didáctica de las lenguas originarias. Sin embargo, se debe producir materiales didácticos. Esta situación es una contradicción ya que la construcción de materiales requiere de una base didáctica. Por las exigencias del caso, los docentes del área de Lengua Originaria enseñan metodologías de lenguas originarias, aunque con más inclinación hacia los métodos tradicionales.

Existe una duda en los docentes del área de Lengua Originaria, con respecto al manejo del enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas originarias en la escuela. En ese sentido, los estudiantes se nutren con el aprendizaje de otros métodos que apoyarían el aprendizaje en la escritura de las lenguas originarias.

Según el DCB y la planificación de los docentes, la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y producción de textos deben ser encaminados en el marco del enfoque comunicativo. Pero en el segundo y el tercer semestre se observa la enseñanza de la gramática del castellano con metodologías tradicionales. En ese sentido, falta que los docentes coordinen el uso de las metodologías en los diferentes semestres. Por otra parte, también falta el apoyo a los docentes en el manejo del enfoque comunicativo.

La biblioteca del INS cuenta con algunos materiales de la RE (guías, módulos y otros), lo que hace falta es que los estudiantes cuenten con estos materiales. Tener los materiales que proporciona la RE resulta un gasto económico para los estudiantes. Por otra parte, hay una preocupación permanente de los docentes por que los estudiantes conozcan estos materiales. Muchas clases observadas han tenido relación con el estudio de las guías didácticas, pero los estudiantes no contaban con estos materiales. Sería necesario que tanto el Ministerio a través de los responsables de formación docente, como el INS, se preocupen por esta situación.

Una oportunidad para conocer y saber manejar los materiales de la RE, para el futuro docente, debería ser durante su formación, particularmente durante el trabajo de campo que realizan en las diferentes escuelas, donde existen diferentes materiales de la RE, que en algunos casos, y por diferentes razones están guardados sin que nadie los utilice. Quizá sería necesario planificar un trabajo de campo semestral para que los estudiantes se ocupen de la revisión de estos materiales, de manera que pueden conocer y también saber utilizar todos los materiales de la RE y cuando ya sean docentes, los estudiantes puedan manejarlos sin ninguna dificultad.

5.4 Uso de la lengua originarias

Ya se ha explicado que Caracollo es un INS bilingüe, los estudiantes se forman en esa modalidad, con el manejo didáctico de las lenguas originarias como primera lengua y del castellano como segunda lengua. Esto implica que las lenguas deberían ser utilizadas, en el proceso de formación docente, en todas las áreas. En el área de Didáctica, el uso de las lenguas originarias es motivado, tanto en la lectura, escritura y el manejo oral, introduciendo su uso en los saludos, en la presentación del tema a tratar y alguna vez en la discusión de contenidos.

Según la estructura del DCB, el área de didáctica de segundas lenguas no debería preocuparse por la enseñanza de la lectura y escritura de las lenguas originarias aimara y quechua, porque existe un área específica que está destinada a este proceso. Al contrario, el área de Didáctica debería impulsar el uso del castellano. Esto es una idea que emerge en el proceso del presente trabajo de investigación, basada en el concepto de EIB que propugna que la enseñanza de los niños bilingües debe partir de su L1 para luego aprender el castellano como L2, y evitar barreras lingüísticas en la interacción con los hablantes monolingües castellanos.

Para la enseñanza de las lenguas en el INS, se requiere que las áreas de Didáctica, Lengua Originaria y Lenguaje necesitan relacionarse y complementarse con mayor fuerza bajo un criterio pedagógico, tal que cada área tenga posibilidades de desarrollarse adecuada y productivamente. En ese sentido, los resultados de la investigación arriban a que cada una de las áreas requiere hacer ajustes necesarios.

Para un buen desarrollo y uso de las lenguas originarias, las áreas de Didáctica, Lengua Originaria y Lenguaje requieren modificar dos aspectos importantes. Primero, el área de Didáctica no debe preocuparse por la enseñanza de la lectura y escritura de las lenguas originarias. Segundo, el área de Lengua Originaria debe desarrollar la enseñanza de la lectura y escritura de lenguas originarias a partir del primer semestre. El área de Lenguaje debe desarrollar sus contenidos y la didáctica de lengua materna. Estos requerimientos pueden ayudar a lograr un buen tratamiento de las lenguas en la modalidad bilingüe dentro la institución.

Para evitar complicaciones en el uso de las lenguas quizá sería necesario una nueva reestructuración del DCB que puede ser de la siguiente manera: 1. Área de lengua originaria, con la enseñanza exclusiva de las lenguas originarias en todos los niveles exigidos en el DCB. 2. Área de lengua castellana, desarrollaría los diferentes

contenidos del área en castellano. 3. Área de didáctica de L1 y L2. El área desarrollaría sistemáticamente las didácticas de ambas lenguas. De cualquier manera, esta es una sugerencia que necesita ser analizada y debatida con profundidad, teniendo como norte la educación intercultural bilingüe de mantenimiento a partir de la formación docente.

De manera general, el INS Caracollo está implementando el tratamiento de las lenguas en la modalidad bilingüe, a pesar de ser un desafío para los docentes y los estudiantes y un logro en el avance de la RE. Vale ponderar el trabajo de los docentes que emprenden la enseñanza de las lenguas. En el área de Didáctica, los docentes, sin tener ninguna experiencia en el aprendizaje de una L2 ni haber sido formados en esta especialidad, llevan adelante esta nueva forma de enseñar. El área de Lengua Originaria, por los permanentes rechazos de parte de algunos estudiantes, es la más difícil de ser afrontada. A pesar de esta situación, los docentes del área de Lengua Originaria luchan permanentemente para que las lenguas originarias tengan un sitial al igual que el castellano. Sin embargo, a partir del DCB falta hacer algunos ajustes, tanto en la planificación como en el desarrollo curricular. De ahí que la tesis sugiere nuevas investigaciones en el tratamiento de la lenguas en el INS EIB de Caracollo.

En la presente investigación, el DCB no fue tema de estudio. Sin embargo, por ser un documento central y base para la formación docente en EIB, tuvo mucha relación con la investigación. El DCB propone contenidos “mínimos” que tienen que ser incorporados necesariamente en la agenda de cada una de las áreas.

La presente investigación plantea una propuesta, como un aporte, pensado en la mayor dificultad detectada. Nos referimos a la planificación curricular integrada que deben realizar los docentes de las áreas destinadas a la enseñanza de lenguas.

CAPÍTULO VI: Propuesta

En el presente capítulo se plantea una propuesta, que intenta superar una de las dificultades que tiene el tratamiento de las lenguas en el INS Caracollo. Nos referimos específicamente a la planificación curricular que realizan los docentes de las áreas de Lenguaje, Didáctica y Lengua Originaria. Comprendemos que muchas de las actividades del proceso enseñanza aprendizaje, “bien o mal” ejecutadas, dependen de una planificación. La planificación para la enseñanza de lengua no es sólo un ordenamiento de contenidos o temas, sino que pueden tomarse en cuenta otros elementos, como ubicarse en un programa curricular institucional y para la enseñanza de lenguas, tener claras las teorías del lenguaje a ser impartidas, consensuar la relación y el apoyo interdisciplinario entre las áreas y concertar actividades curriculares. Precisamente, los puntos planteados anteriormente son parte de la propuesta que a continuación se plantea.

6.1 Título de la propuesta

Planificación curricular con los docentes de las áreas de Lenguaje, Didáctica y Lengua Originaria.

6.2 Justificación

Una de las conclusiones a las que arribó la investigación fue que los docentes de las áreas de Didáctica, Lengua Originaria y Lenguaje no conciertan criterios de relación durante la enseñanza de las lenguas dentro del INS al realizar la planificación curricular. Ésta puede ser una de las razones por la que se presentan algunas incoherencias durante el desarrollo curricular, como la repetición de contenidos, la falta de relación entre lo planificado y el desarrollo curricular y la falta de ubicación adecuada de algunos contenidos.

A nuestro parecer, para superar estas incoherencias se requiere de una planificación concertada entre los docentes de las distintas áreas que están involucradas en la enseñanza de las lenguas. En este sentido, pensamos que es preciso plantear una propuesta que pueda ayudar a planificar dentro un criterio integrado entre las distintas áreas que enseñan lenguas.

En el capítulo IV, explicamos que algunos docentes han recibido una capacitación específica en su área respectiva, sin coordinar entre las diferentes áreas. Es decir que cada área ha discutido lo propio, aún cuando el diseño propone un currículo integrador

y holístico. En esa realidad, el trabajo que emprenden los docentes responde también a la manera en que les han capacitado. Entonces, vale la pena discutir y revisar el tema de la planificación curricular, que por cierto es el inicio de toda tarea pedagógica.

Según mi experiencia, durante las capacitaciones se discutía la organización de los contenidos, el uso de estrategias de acuerdo a corrientes actuales, como el constructivismo y la base teórica y bibliográfica de las distintas áreas aunque no con profundidad, quizá se suponía que esto era más trabajo de nosotros, los docentes. Lo que no se explicaba es que "el enfoque del currículo permite entender el alcance de las relaciones entre los fundamentos teóricos que subyacen a una percepción particular sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje, las decisiones relacionadas con la planificación de la enseñanza y la aplicación de estas decisiones en la clase" (García 1995:9). Es decir, no se discutía cómo desarrollar los contenidos a partir de la planificación, plasmar la teoría en la práctica, o comprender cómo el currículo cumple su función en procesos de enseñanza y aprendizaje.

En un proceso pedagógico "el currículo constituye un nexo de unión entre los principios que inspiran un proyecto educativo y la aplicación práctica de estos principios a lo largo de un proceso de toma de decisiones orientado hacia la resolución de problemas y abierto a modificaciones derivadas de la práctica docente" (ibid). Habitualmente, los docentes de las áreas comprendidas en la investigación están concentrados en el avance de los contenidos, el entrenamiento de los estudiantes en las exposiciones. Es decir, durante los procesos de enseñanza aprendizaje no parece tomarse en cuenta la planificación.

La planificación de las lenguas en instituciones como el INS Caracollo, que asumen la responsabilidad de formar docentes en EIB, podría tomar mayor importancia y significación en el avance de los contenidos, y con mayor razón el tratamiento metodológico de las lenguas. En ese sentido hay estudios en el campo de la lingüística aplicada, particularmente en la enseñanza de las segundas lenguas, que proponen enseñar las dos lenguas sistemáticamente, partiendo de una planificación curricular. Refiriéndose a la enseñanza de la lengua extranjera, García (1995:9) afirma que "Hasta los años 80 no comienzan a aplicarse los presupuestos del enfoque curricular a la enseñanza de las lenguas extranjeras, por cuanto este tipo de enseñanza había permanecido tradicionalmente sometido al paradigma lingüístico y ajeno a los principios de la teoría de la educación." Entonces no es suficiente tratar las lenguas a partir de teorías y metodologías, sino que es preciso también planificarlas de acuerdo a un modelo específico.

6.3 Destinatarios

La propuesta está destinada, en primer lugar, a la dirección académica por ser el ente que guía y orienta el trabajo académico y ser responsable de la planificación y el desarrollo curricular de las diferentes áreas de la institución. En segundo lugar, son destinatarios también los docentes de las áreas de Didáctica, Lengua Originaria y Lenguaje porque consideramos “que cualquier plan pedagógico, sea cual sea su naturaleza, se constituye fundamentalmente en la práctica de las aulas y son los profesores quienes, en el esfuerzo de día a día tienen la última palabra en la enseñanza” (García1995:12). En tercer lugar, consideramos importante y necesaria la participación de los estudiantes. Es importante, porque se requiere que los estudiantes se incorporen al proceso de planificación; y es necesaria para una continua negociación y consulta de las necesidades y las expectativas que surjan a partir de sus aprendizajes.

6.4 Objetivos

Objetivo general

Elaborar una planificación curricular con la participación coordinada de la dirección académica, los docentes de las áreas de Didáctica, Lengua Originaria y Lenguaje.

Objetivos específicos

1. Construir un diagnóstico de la planificación realizada hasta el momento, con los docentes de Didáctica, Lengua Originaria y Lenguaje.

2. Definir y discriminar diferentes conceptos de currículo y bases teóricas relacionadas con la naturaleza de las lenguas y su enseñanza.

3. Concertar con los docentes de Didáctica de Segundas Lenguas, Aprendizaje y Desarrollo de una Lengua Originaria y Lenguaje y Comunicación objetivos, contenidos y metodologías por áreas.

6.5 Actividades

Se propone realizar las siguientes actividades de manera que respondan a los objetivos específicos planteados:

Actividades para el primer objetivo

1.1 Organizar el equipo y el plan de trabajo con la participación de la dirección académica, los coordinadores de área, los docentes y los estudiantes (representantes).

1.2 Discutir con el equipo de trabajo los resultados de la investigación y plantear esta propuesta como una alternativa frente a los hallazgos de la investigación.

1.3 Elaborar con el equipo un documento de diagnóstico de la realidad de la enseñanza de las lenguas en la institución, involucrando a los docentes e incluyendo los resultados de la investigación.

Actividades para el segundo objetivo

2.1. Discutir con el equipo las diferentes concepciones de currículo. El INS Caracollo es una institución superior de formación docente, y por la modalidad bilingüe a la que pertenece, sería conveniente revisar diferentes teorías curriculares, como las de Gimeno (1995) quien propone que el currículo es un marco en el que hay que resolver los problemas de procesos de aprendizaje; Stenhouse (1991) y el currículo por procesos a través de una investigación permanente; Coll (1997), que plantea un currículo de participación y consensuación entre los actores de la educación; el currículo que propone la RE en Bolivia como una propuesta interactiva de los actores del hecho educativo; y el currículo que plantean o manejan los docentes. En esa misma línea, es necesario revisar los programas curriculares para la enseñanza de lenguas dentro el enfoque comunicativo y en la enseñanza de segundas lenguas. Una vez que se discutan las diferentes teorías sobre currículo, se logrará que los docentes tengan una posición sobre el tipo de currículo que se pueda manejar.

2.3. Revisar con el equipo el diseño curricular base de formación docente concerniente a las tres áreas, específicamente el punto de los contenidos para verificar la necesidad de bases teóricas. Esta actividad se combinará con los aportes bibliográficos de los docentes a partir de su práctica pedagógica y su experiencia profesional.

2.2. Discutir con el equipo las diferentes teorías propuestas por los docentes que sirvan de base para la enseñanza del lenguaje. Nuestra propuesta teórica orientaría más la adquisición y aprendizaje de L1 y L2. En este punto se quiere revisar las teorías del desarrollo del lenguaje, de la proficiencia lingüística de Cummins (1981 y 1984), Krashen y las cinco hipótesis en la adquisición de los idiomas. También será

necesario discutir las metodologías sobre la enseñaza de las lenguas como el enfoque comunicativo, el modelo integrado. Pero lo más importante será consensuar los requerimientos de los docentes.

6.5.2 Actividades para el tercer objetivo

3.1. Revisión en detalle del diseño curricular base, para delimitar, aclarar y explicar con el equipo de docentes los objetivos y contenidos que corresponden a cada área (Didáctica, Lengua Originaria y Lenguaje), identificando las repeticiones y desajustes en algunos contenidos.

3.2. Discutir con el equipo las metodologías a utilizarse durante el desarrollo curricular que emprende cada área, tomando como referencia el enfoque comunicativo y otras sugerencias metodológicas. Estas teorías en lo posible deben relacionar la enseñanza en formación docente y la enseñanza en la escuela primaria, ciertamente deben servirle al futuro docente en su próxima actividad pedagógica.

3.3. Construir en grupos y por áreas la planificación curricular considerando los puntos discutidos hasta ese momento. Para esta actividad, los docentes manejan un formato específico que puede continuar siendo validado por tratarse únicamente de forma, si existen nuevas iniciativas no se descartarán.

3.4. Consensuar en plenaria las planificaciones curriculares realizadas en el interior de cada área con la participación de todos los componentes. Ésta será una instancia para decidir y verificar los contenidos correspondientes a cada área y también para tomar decisiones sobre las dificultades detectadas.

3.5 Acordar estrategias de monitoreo y evaluación de la planificación efectuada: Se plantea tener reuniones periódicas, definidas y concertadas entre los participantes, en las que se comentará sobre:

- Desempeño del equipo. En este caso se responderá a dos puntos importantes: La efectividad del equipo en el cumplimiento de su propósito y la pertinencia del equipo a lo largo de la ejecución. La efectividad se refiere a evaluar qué resultados tiene la implementación de la propuesta. La pertinencia se refiere a evaluar las dificultades, obstáculos y logros que el equipo enfrenta durante la ejecución de la propuesta.

- Capacidad del equipo. Se responderá a las siguientes inquietudes: 1. La capacidad de dirección del responsable del equipo, se evaluará cómo estoy emprendiendo y dirigiendo el equipo. 2. El desempeño de cada uno de los integrantes, en relación al cumplimiento de la propuesta, este punto puede resultar una auto y hétero evaluación. 3. Continuidad de la propuesta, se evaluará permanentemente si los docentes continúan con la propuesta o vuelven a sus prácticas anteriores. 4. Solución de problemas oportunamente, si se ha dado solución efectiva a las dificultades que se presentan en el camino. 5. La interacción con las otras áreas, se evaluará cómo la propuesta va influyendo en las otras áreas. 6. En qué espacios también es útil el equipo, se puede evaluar por ejemplo cómo participan los docentes capacitados en las instancias de planificación de la institución y de cada área; o cómo participa en el tratamiento de los temas educativo frente a un conflicto.
- Motivación del equipo. Al igual que los otros puntos, éste responde también a lo siguiente: 1. Qué aspectos ayudan o impiden al equipo en el cumplimiento de la propuesta, después de un tiempo sería también importante detectar los aspectos que impiden y ayudan llevar adelante la propuesta, para que éstos sean tomados en cuenta en próximas reuniones de evaluación y tomar las decisiones respectivas. 2. La planificación curricular propuesta responde positivamente a las exigencias académicas de la institución, quizá verificar si a partir de la implementación de la propuesta se presentan algunos cambios que pueden ser positivos o negativos y que tendrán que ser evaluados.
- El entorno del equipo. Cómo se observa al equipo al interior de la institución, para ello se puede hacer una pequeña encuesta a las autoridades, los docentes de otras áreas y los estudiantes. Cómo afecta el equipo de trabajo en la institución.

6.5.3 Extensión en tiempo y recursos

El tiempo destinado para la propuesta es de cuatro semanas de manera operativa y está distribuido de la siguiente manera: la primera semana se dedicará a la preparación del taller de planificación; la segunda y tercera semanas, a la realización del taller de planificación curricular; la cuarta semana, a la trascripción de los resultados del taller. Durante la ejecución del semestre, se realizará el monitoreo y evaluación de acuerdo a los requerimientos, las sugerencias y un plan trazado para el caso.

Para la ejecución de la propuesta se requiere recursos materiales y económicos. Los materiales necesarios son fotocopias de la bibliografía requerida y material de escritorio, y serán otorgados por la proponente. Los recursos económicos están destinados al apoyo logístico (refrigerio), y serán negociados con la dirección administrativa de la institución.

6.6 Factibilidad

Consideramos que la propuesta planteada es factible ya que el INS Caracollo, dentro de sus actividades académicas, tiene un espacio destinado a la planificación curricular. Así mismo, cada área destina semanalmente dos horas a la planificación por áreas. La presente propuesta pretende tomar esos espacios y lograr los objetivos planteados.

Algunos datos de la investigación revelan que durante el período de la planificación muchos docentes se encuentran solos, sin ninguna orientación, como en el siguiente caso: “nunca he visto la presencia de ningún técnico, sí pero ¿no? Raras veces viene el director académico; a principio ha venido, después de eso ha desaparecido, quién sabe. Por ejemplo, acá debía estar el director académico en la reunión por áreas, eso yo quería ver aquí ¿no? Pero eso no se ha visto” (CCV). En ese sentido, una capacitación de este estilo sería factible y además oportuna.

Otro punto que apoya la factibilidad es que durante la investigación algunos docentes me preguntaron cómo veía yo el desarrollo de las diferentes áreas. Concretamente, querían saber qué es lo que faltaba, o en qué estaban fallando y cómo aquello se podía solucionar. Reiteradas veces me pidieron sugerencias sobre las áreas que regentan; es decir, me pidieron una crítica constructiva; la intención de este pedido parece que ha sido mejorar el trabajo que realizan dentro el área.

Para considerar el tema de la factibilidad es necesario basarse en un buen conocimiento del medio y de los factores que intervienen en una propuesta. También es importante preguntarse sobre las posibilidades de realizar la propuesta sin mayores problemas y sobre la posibilidad de que se mantenga. En ese sentido, Beaudoux y otros (1993: 43), refiriéndose a la viabilidad de un proyecto examinan cuatro factores importantes, e incluso se pueden considerar requisitos que deben ser estudiados para posibilitar la marcha de un proyecto.

1. La viabilidad técnica. Concierne también a la capacidad de los beneficiarios (usuarios) para apropiarse de una técnica. Es importante el rol de la

capacitación. Es decir el capacitador debe estar seguro de que los capacitados realmente requieren de la capacitación propuesta y que además hay un escenario en el que se pueda aplicar de manera que la capacitación sea útil.

2. La viabilidad organizativa. Debe responder si ¿Tienen los responsables de las acciones la capacidad de organizar y administrar las actividades planteadas? En este punto los proponentes debemos asegurar que los capacitados responderán positivamente a las diferentes actividades planificadas. Examinar este factor implica conocer en diferentes planos a los capacitados, como en lo profesional, cultural, emotividad, etc.

3. La viabilidad política. Es preferible que el medio político sea favorable a una acción, o por lo menos neutro y no que la entorpezca. Este factor ubica el ambiente en el que se encuentra el tema a tratar, en lo posible, debe ser relevante y actual a la realidad del medio. El aprendizaje de los temas tratados debe tener futuro.

Analizando los tres tipos de viabilidad, entendemos que las condiciones que presta el INS Caracollo son factibles para llevar adelante la presente propuesta de capacitación docente. Esperamos que la propuesta planteada sea un aporte significativo en la enseñanza de las lenguas dentro el INS Caracollo y la consecución de una educación bilingüe de mantenimiento dentro el enfoque de la Reforma Educativa.

Bibliografía

Albó, Xavier

1999 **Iguales aunque diferentes**. Cuaderno de investigación 52. La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA.

2002 **Educando en la diferencia**. Cuaderno de investigación 56. La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA.

Alcaraz Varó, Enrique y María Antonia Martínez Linares

1997 **Diccionario de lingüística moderna.** Barcelona: Ariel Referencia.

Alcón, Sofía

2001 **Prácticas y discursos de aula en el Instituto Normal Superir de Warisata: Continuidades Históricas en el Contexto de la Reforma Educativa.** Cochabamba, PROEIB Andes - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UMSS. Tesis presentada para optar el título de magister en Educación Intercultural Bilingüe.

Alvarez de Zayas, Carlos M.

2000 **El diseño curricular**. Cochabamba: EDOBOL – PROMEC UMSS.

Apala, Félix, Salustiano Ayma, Rosa M. Salinas y Miriam Sotomayor.

1994 **Vicuñita**. Guía metodológica para el maestro. La Paz: Secretaría Nacional de Educación - UNICEF.

Arratia, Marina

2000 **Wata Muyuy: Implementación del calendario escolar regionalizado en un distrito quechua de Bolivia.**. Cochabamba, PROEIB Andes - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UMSS. Tesis presentada para optar el título de magister en Educación Intercultural Bilingüe.

Baker, Colin

1997 **Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilinguismo.** Madrid: Cátedra.

Beaudoux, Etienne, Francis Douxchamps, Genevieve de Crombrugghe, Marie-Christine Guemean, Mark Nieuwkerk

1993 **Guía metodológica de apoyo a proyectos de acciones para el desarrollo "de la identificación a la evaluación".** La Paz: CEP, CIPCA, IEPALA, RURALTER.

Bertely, María

2000 **Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.** México: Paidós.

Borda, Rebeca, Inés Alurralde, Salustiano Ayma y Gloria Sanku

2000 **Guía para el trabajo con láminas de L2**. Para el primer ciclo de educación primaria. La Paz: Ministerio de Educación Cultura y Deportes.

Cerda, Hugo

1993 **Los elementos de la investigación. Como reconocerlos, diseñarlos y construirlos**. Quito: Abya Yala.

Cerrón - Palomino, Rodolfo

1975 "La motosidad y sus implicancias en la enseñanza del castellano". **En: Aportes para la enseñanza del Lenguaje**. Lima: Mimeo. 125-140.

Coll, César
1997 “Prefacio” En: Mabel Pipkin. **Formación docente con los maestros, un lugar posible**. Rosario: Homo Sapiens. 11-13.

Cummins, James
1981 **El rol del desarrollo de la lengua primaria en promover éxito académico para alumnos de lenguas minoritarias**. (Traducción: Dra. Inés Pozzi Escot): s/e.

Dávila, Amilcar
1993 **Lengua Franca Castellano como segunda lengua para niños maya hablantes: La experiencia del método del enfoque total**. Guatemala: PRODIPMA.

Diez Astete, Alvaro y David Murillo
1998 **Pueblos indígenas de tierras bajas, características principales**. La Paz: Hisbol s.r.l.

Escobar, Alberto
1977 ¿Para qué le sirve la lingüísta al maestro de lengua?” En I. Rojas y N. García (comps.) **Lenguaje: Lingüística y metodología.** Lima INIDE. 95-109.

Fernández, Sonsoles
1997 **Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa.

Galdames, Viviana, Aida Walqui y Bret Gustafson
s/f **Manual de enseñanza de lenguas maternas indígenas**. PROEIB Andes – GTZ – DSE: Por publicar.

Galdos, Benjamín y M.Nelly Ramos
1994 **Como Aprender Castellano L2**. Lima: UNICEF.

García, Alvaro
1995 **El currículo de español como lengua extranjera**. Fundamentación metodológica planificación y aplicación. Madrid: Edelsa.

Gleich, Utta von
1989 **Educación Primaria Bilingüe Intercultural en América Latina**. Eschborn: GTZ.

Gimeno Sacristán, José
1995 **El curriculum: una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Morata.

Giroux, Henry
1995 **Teoría y resistencia en educación**. México:Siglo Veintiuno.

Gutiérrez, Lidia
s/f **Paradigmas cuantitativo y cualitativo en la investigación socio educativa: Proyección y reflexiones.** En línea: Htt://cidipmar. Fundacite.arg. gov.ve/parxiv-x/art-1.htm.

Hammersley, Martyn y Paul Atkinson
1994 **Etnografía Métodos de investigación**. Barcelona: PAIDOS.

Hernández, Roberto
1997 **Metodologías de la Investigación**. Madrid: Ed. Mc GRAW-HILL.

NSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA

2002a **Censo Nacional de Población y Vivienda.** Serie I Resultados Nacionales. Volumen 4. La Paz: INE.

2002b **Censo Nacional de Población y Vivienda.** Serie II Resultados Departamentales. Volumen 4. Oruro. La Paz: INE.

Jolibert, Josette

1992 **Formar niños lectores de textos**. Santiago: Hachette.

Krashen, Stephen

1987 **Principles and practice in second language acquisition**. En línea: 53

1988 www.bancomundial.org.ar/ope_cpr_cpr.htm (Consulta: abril 2003)

Krainer, Anita y Berta Barreta

2002 "La Formación Docente en Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia". En: Sanz, Gutiérrez Pilar (Editora) **Perspectivas de formación docente**. Lima: GTZ.155-181.

Larsen - Freeman Diane y Michael H. Long.

1994 **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Madrid: Gredos.

Luykx, Aurolyn

1996 **Labor Lingüística y alineación estudiantil**. Manuscrito # 3

López, F.Carmen

2000 **EIB: Modelo para armar reflexiones sobre la propuesta de uso de lenguas de la Reforma Educativa de Bolivia.** Cochabamba, PROEIB Andes - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UMSS. Tesis presentada para optar el título de magister en Educación Intercultural Bilingüe.

López, L. Enrique

1993 **Aprendizaje y enseñanza de castellano como L2. Paquete curricular para formación y capacitación docente en materia de educación intercultural**. Guatemala: SIMAC, UNESCO.

1990 "El bilingüismo de los unos y de los otros: diglosia y conflictos lingüísticos en el Perú". En: Cerrón-Palomino (eds.). **Diglosia linguo-literaria y educación en el Perú.** Lima: CONCYTEC – GTZ. 91- 119

Marzana, Teresa

2000 **Enseñanza del castellano como segunda lengua. Un análisis desde la historia y el posicionamiento social de tres maestros rurales.** Cochabamba, PROEIB Andes - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UMSS. Tesis presentada para optar el título de magister en Educación Intercultural Bilingüe.

MINISTERIO DE DESARROLLO HUMANO

1995 **Guía Didáctica lenguaje integral**. La Paz: s/e.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES

1997a **Guía Didáctica de Segundas Lenguas**. (Para el primer ciclo de educación primaria). La Paz: s/e.

1997b **Guia Didáctica de Lenguaje.** (Para el primer ciclo de educación primaria). La Paz: s/e.

1998 **Documento: Planes y programas de estudios para los niveles inicial y primario**. (Versión final sin revisión de estilo). La Paz: s/e

1999a **Diseño Curricular Base para la formación de maestros del nivel primario**. La Paz: s/e.

1999b **Planes y programas de estudio curso de nivelación para la formación docente.** La Paz: mimeo.

2001 **Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas**. La Paz: BOLIVIA DOS MIL S.R.L

Miranda, María Cristina

1997 **Currículo: Pautas y estrategias**. Tarija.La Gráfica.

Nogales, Ivonne

1997 **"Pautas para el curriculum diversificado para la educación intercultural". En: Memoria Mesa Redonda. Problemática de la implemantación de la Reforma Educativa y Propuesta educativa campesina en Cochabamba, hacia la curricula diversificada y los maestro campesinos**. CENDA.3 -7

Nunán, David

1989 **El diseño de tareas para la clase comunicativa**. Madrid. CAMBRIDGE.¡

Otondo, Etna y Felicidad Sacari

2001 **Seguimiento a los egresados de los INSEIB, gestión 1999.** Cochabamba PROEIBAndes. Informe del segundo trabajo de campo. Mimeo.

Pipkin, Mabel

1997 **Formación docente con los maestros, un lugar posible**. Rosario: Homo Sapiens.

Pozzi - Escot, Inés

1989 "Reflexiones para una política nacional de lenguas y culturas en la educación." En: Luis Enrique López, Inés Pozzi-Escot y Madeleine Zúñiga (editores). **Temas de lingüística aplicada.** Lima. CONCYTEC-GTZ. 21-54.

Rey Pardo, Clara C.

1988 **Etnometodología de las lenguas**. Bogotá: UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA.

Román, Martiriano

1994 **Currículum y programación, Diseños curriculares de aula.** Madrid. EOS.

Ruiz, Uri (Editora)

2000 **Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria**. España: Síntesis Educación.

Sacari, Felicidad

2002 **Enseñanza del castellano como L2. Una relación entre el aula y formación docente**. Cochabamba PROEIB Andes. Informe tercer trabajo de campo.

Sierra Regla, Alicia

1997 **Planificación estratégica y diseño de proyectos**. Tarija: Universitaria.

Sichra, Inge

1999 Alternancia de códigos: funcionalidad de una estrategia comunicacional en un contexto intercultural. En: Moya, Ruth (editora) **Interculturalidad y educación, diálogo para la democracia en América Latina.** Quito: Abya Yala – GTZ**.** 121-168

Siguán, Miquel

1993 **La enseñanza en dos lenguas**. (XVI Seminario sobre "Lenguas y Educación) Barcelona: Horsori.

Stenhouse, Lawrence

1991 **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Ediciones Morata.

Talavera, María Luisa

1999 **Otras voces, otros maestros**. La Paz: PIEB.

Taylor, Jhon

1991 **Guía sobre simulación y juegos para la educación ambiental**. Serie 2 Educación ambiental. Santiago: UNESCO-PNUMA.

Torres, Rosa María

1996 "Formación docente: clave de la Reforma Educativa". En: UNESCO. **Nuevas formas de aprender y enseñar. Seminario Regional "Formas de aprender y nuevas fromas de enseñar demandas a la formación inicila del docente**". Santiago: UNESCO. 19 – 55.

Velasco, Honori y Angel Díaz de Rada

1997 **La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela.** Barcelona: Trotta.

Vigotzki, Lev S

1986 **Pensamiento y lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget.** Buenos Aires: La Pléyade.

Villca, Ignacio

1999 "Reseña histórica del INS EIB René Barrientos Ortuño". En: **Revista Pedagógica.Nº1.**.Cochabamba: Educación y Cultura. 6

Walqui, Aida y Viviana Galdames

1998 Manual de enseñanza del castellano como segunda lengua. Educación intercultural bilingüe. (Mimeo).

Zuñiga, Madeleine

1983 **Educación Bilingüe**. Material de apoyo a la Formación Docente en Educación Intercultural Bilingüe. Nº3. La Paz: UNICEF.

2001 "El uso del quechua y del castellano en la formación docente en educación bilingüe intercultural". En: Lozano, Ruth y Madeleine Zúñiga. **Formación docente en educación bilingüe intercultural**. Lima: Tarea Asociación Gráfica Educativa - GTZ. 153-177

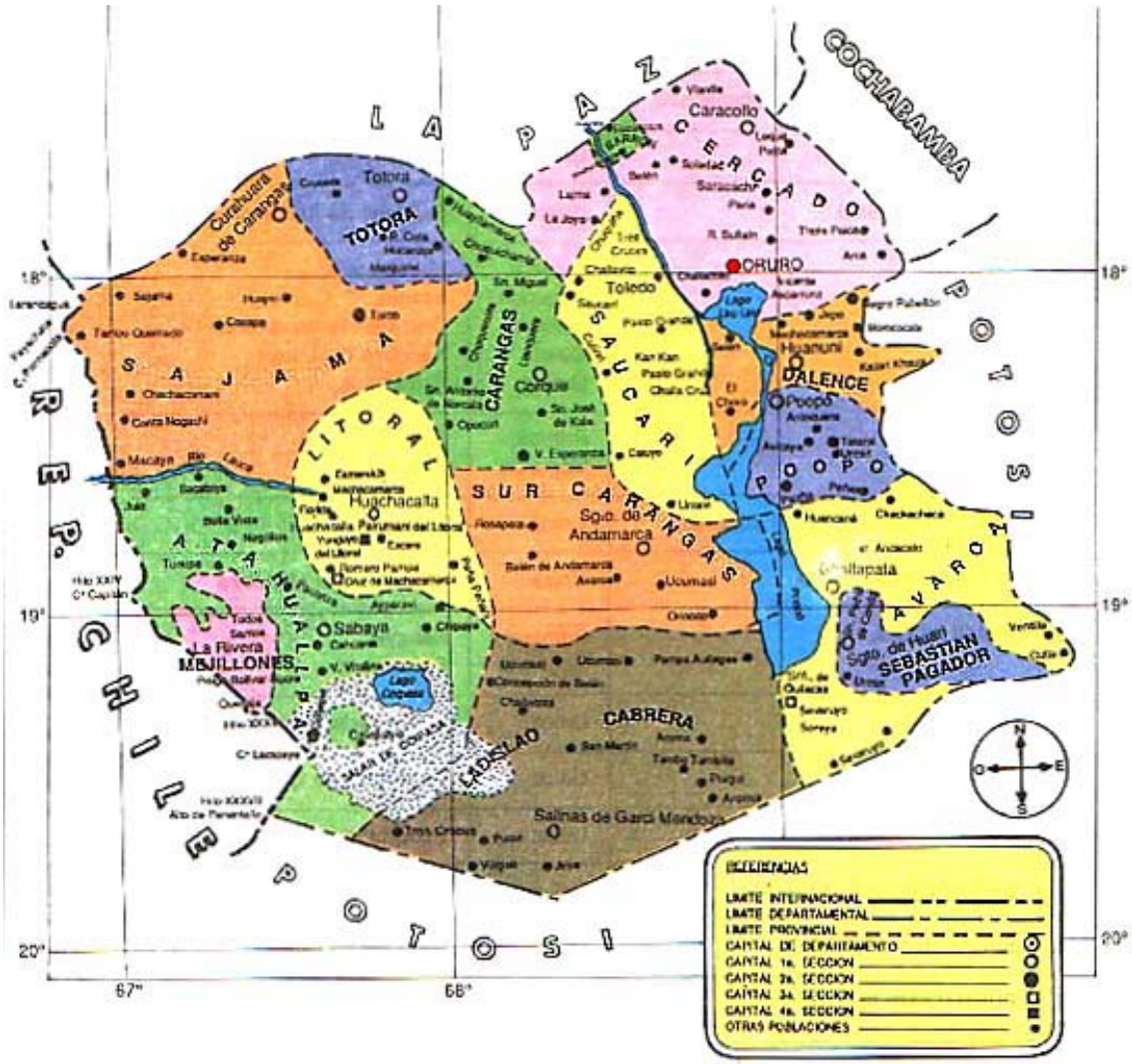
Anexos

ANEXO Nº1

BOLIVIA

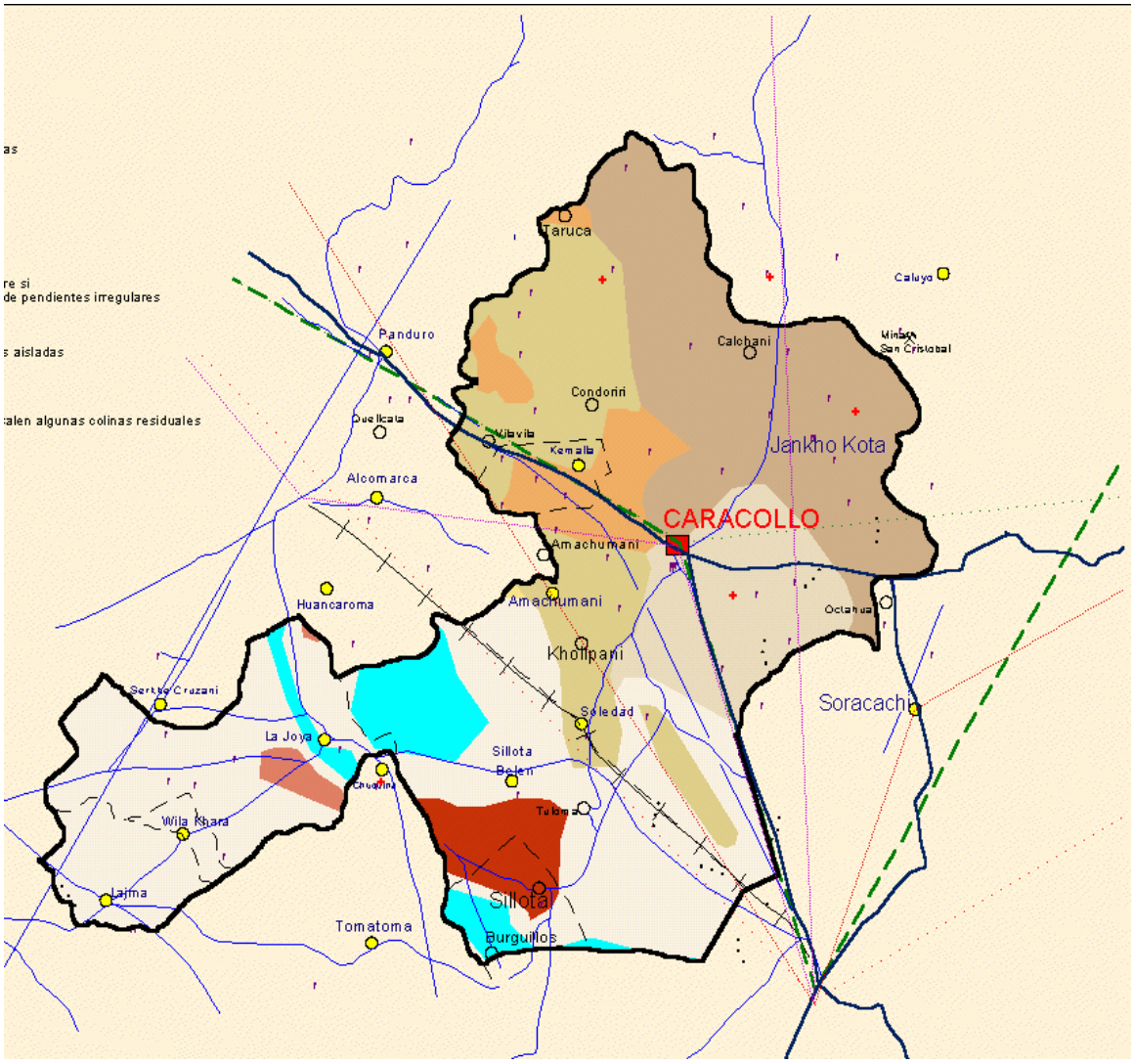
ANEXO Nº2

DEPARTAMENTO DE ORURO



ANEXO Nº 3

CARACOLLO



ANEXO Nº4

GUÍA DE OBSERVACIÓN

DATOS REFERENCIALES

Lugar yfecha.....

Nombre del docente.....

Número de alumnos..... M..... V.....T.....……

Especialidad…….....

Área.....

Eje temático.....

Hora de inicio..... Hora de conclusión.....Cassette Nº.....

USO DE LA LENGUA0.

Lengua que se utiliza para iniciar la clase.

Lengua que se utiliza durante el desarrollo de la clase.

Lengua que utilizan los estudiantes en la clase.

ESPACIO AULICO

Espacio en la que se desarrolla la enseñanza.

Configuración del aula.

DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO COMO L2

Inicio

Organización del aula .....

Estrategias de Inicio.....

Desarrollo

Estrategias metodológicas que utiliza el profesor

Utilización de materiales.....:..... .....

Módulos.....

Cassette.....

Otros materiales.....

Interacción maestro – alumno.....

.....

Cómo es la relación entre la planificación y el desarrollo curricular .....

.....

Cuál es la relación entre las competencias desarrolladas y planificadas.....

.....

Cómo se cumplen los propósitos planificados durante el desarrollo de la clase.....

.....

Otros aspectos.....

Finalización de la sesión de la clases

Cómo se cierra la sesión.....

Evaluación (permanente).....

Otros aspectos.....

.....

ANEXO Nº5

GUÏA PARA LA REVISIÓN DE DOCUMENTOS (INS)

DATOS GENERALES

Tipo de documento.....

Lugar y fecha de elaboración del documento.....

Responsables.....

Alcance de la planificación.....

PLANIFICACIÓN CURRICULAR

Objetivos y propósitos del área de segundas lenguas.....

.....

Competencias formuladas para la enseñanza del área.....

Qué contenidos se proponen para la enseñanza del área.....

Qué estrategias metodológicas están formuladas para la enseñanza de metodologías del área.....

Qué materiales se proponen para la enseñanza del área

Cómo planifican la elaboración de materiales, para la enseñanza del área.....

Como está distribuido el tiempo para la enseñanza del castellano como L2.....

Otros aspecto.....

ANEXO Nº6

GUÍA DE ENTREVISTA A LOS DOCENTES (INS)

Lugar y fecha.....

Hora de inicio.....hora de conclusión.....Nº de cassette.....

Nombre del entrevistado.....

ASPECTOS PERSONALES

Procedencia.....

Experiencia profesional.....

Por qué se hizo docente.....

Qué lenguas habla.....

Cuál su primera lengua.....

Si es bilingüe, Cómo y cuándo se hizo bilingüe.....

Cómo utiliza la lengua en la practica pedagógica.....

SOBRE EDUCACIÓN BILINGÜE

Cómo conceptualiza la educación intercultural bilingüe.....

Qué experiencias tiene sobre educación bilingüe.....

Qué opina sobre la educación intercultural bilingüe.....

Cuál es el tratamiento que debe dar la escuela a los niños bilingües.....

La educación intercultural bilingüe es una alternativa para solucionar los problemas de aprendizaje de los niños bilingües, qué opina al respecto.....

Qué opinan los estudiantes sobre la educación intercultural bilingüe.....

SOBRE LA ENSEÑANZA DEL AREA

Qué metodologías utiliza para enseñar la didáctica del área.....

Qué metodologías enseña, para la enseñanza del área.....

Conoce los materiales de la Reforma Educativa para enseñar el área.....

Cuándo y cómo utiliza estos materiales.....

Qué materiales producen los estudiantes para enseñar el área.....

Qué opinas sobre la guía didáctica del área.....

Cuál es tu opinión sobre los módulos de aprendizaje.....

PLANIFICACIÓN

Cuándo y cómo realiza su planificación curricular.....

Cómo planifica el tiempo para enseñar el área

SOBRE EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

Cuál es el grado de bilingüismo de los estudiantes.....

Cuál es la lengua que más usan los estudiantes en desarrollo del área.....

Cómo aprenden (comprenden), los estudiantes el área que dicta.....

Otros aspectos.....

.....

ANEXO Nº7

GUÍA DE ENTREVISTA A LOS ESTUDIANTES (INS)

Lugar y fecha.....

Hora de inicio.....hora de conclusión.....Cassette Nº.....

Área..... Especialidad.....

Nombre del entrevistado.....

ASPECTOS PERSONALES

Procedencia.....

Qué lenguas habla.....

Cuál su primera lengua.....

Si es bilingüe, Cómo y cuándo se hizo bilingüe.....

En qué lengua se desenvuelve mejor en clases.....

Por qué estas en el INS.....

Para qué esta estudiando en este INS.....

SOBRE EDUCACIÓN BILINGÜE

Cómo conceptualizas la educación intercultural bilingüe.....

Qué experiencias tiene sobre educación bilingüe.....

Qué opina sobre la educación intercultural bilingüe.....

Está de acuerdo qué en el INS se enseñe el enfoque de la EIB.....

Qué ha aprendido de educación intercultural bilingüe en el INS.....

En el INS en qué medida se practica la EIB.....

Cuando egrese del INS piensa llevar adelante la educación intercultural bilingüe.....

La EIB es una alternativa para solucionar los problemas de aprendizaje de los niños bilingües, qué opinas al respecto.

SOBRE EL APRENDIZAJE DEL AREA

Ha aprendido alguna metodología para enseñar el área.

Hasta ahora tiene una idea de cómo se debe enseñar el área a los diferentes áreas.....

Que dice el profesor, sobre la enseñanza del área.....

Qué temas se han conocido en el área.....

Conoce los materiales de la Reforma Educativa para enseñar el área.....

Cuándo y cómo utiliza estos materiales.....

Qué materiales han producido para enseñar el área.....

Han tenido la oportunidad de interpretar ala guía didáctica del área.....

PLANIFICACIÓN

Participa en la planificación curricular.....

Cómo y cuando participa en la planificación curricular.....

Otros aspectos.....

ANEXO Nº8

GUÍA DE ENTREVISTA LOS DIRECTORES DEL INS

Lugar y fecha.....

Hora de inicio.....hora de conclusión.....Cassette Nº .....

Nombre del entrevistado.....

ASPECTOS PERSONALES

Condición profesional.....

Procedencia.....

Qué lenguas hablas.....

Cuál su primera lengua.....

Si es bilingüe, Cómo y cuándo se hizo bilingüe.....

En qué lengua se desenvuelve mejor en

SOBRE EDUCACIÓN BILINGÜE

Cuál es la misión del INS.....

Cuál es la visión del INS.....

Cómo conceptualiza la educación intercultural bilingüe.....

Qué experiencias tiene sobre educación bilingüe.....

Qué opina sobre la educación intercultural bilingüe.....

Qué tipo de administración requiere la EIB.....

Qué siente al dirigir una institución que tiene la misión de llevar adelante la EIB.....

PLANIFICACIÓN

Participa en la planificación curricular.....

Cómo y cuándo participa en la planificación curricular.....

Cuál la carga horaria del área de lenguaje y comunicación.....

Cuál la carga horaria del área de lengua originaria.....

Cuál la carga horaria del área de segundas lenguas.....

Cuál la relación de los área de lenguaje y comunicación, lengua originaria y didáctica de segundas lenguas.

Cuál es el avance curricular de las áreas área de lenguaje y comunicación, lengua originaria y didáctica de segundas lenguas.....

Que opinión tiene sobre los docentes de las áreas de LC,LO y DSL .....

Otros aspectos.....

ANEXO Nº 9

FORMACIÓN DE MAESTROS DEL NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA
EJEMPLO DE PLAN DE ESTUDIOS

AMBITOS DE FORMACIÓN	Mód.	ESPECIALIDAD: POLIVALENTE DEL PRIMER Y SEGUNDOS CICLOS												
		1 semestre		2 semestre		3 semestre		4 semestre		5 semestre		6 semestre		Mód.
Formación General	11	Educación y Sociedad	1	Educación y Sociedad	1									2
				Aprendizaje enseñanza y currículo	1	Aprendizaje enseñanza y currículo	1	Aprendizaje enseñanza y currículo	1	Aprendizaje enseñanza y currículo	1	Aprendizaje enseñanza y currículo	1	5
						Sicología evolutiva	1							1
												Gestión educativa	1	1
								Integración educativa	1					1
		Tecnología de la información y comunicación	1											1
Práctica docente e investigación	4	Práctica docente e investigación	1	Práctica docente e investigación	0.5	Práctica docente e investigación	0.5	Práctica docente e investigación	0.5	Práctica docente e investigación	0.5	Práctica docente e investigación	1	1
Formación Especializado		Lenguaje	1	Lenguaje	1			Lenguaje	1	Lenguaje	1	Lenguaje	1	5
						2º lengua	1	2º lengua	1					2
		Matemática	1	Matemática	1	Matemática	1	Matemática	1	Matemática				5
						Ciencia de la Vida		Ciencia de la Vida	1	Ciencia de la Vida	1			3
										Tecnología y C P	1			1
				Expresión y Creatividad	1					Expresión y Creatividad	1			2
												Ética y Moral	1	1
						Transversales	1							1
Formación Personal	5	Lengua originaria	1	Lengua originaria	1	Lengua originaria	1			Lengua originaria	1			4
				Liderazgo	0.5									
												Ética y resp. social	0.5	0.5
Total módulos	40		6		7		7.5		6.5		7.5		5.5	40
Libre disponibilidad (Talleres operativos)	400 hrs													

Anexo Nº 10

ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS POR ÁREAS Y MÓDULOS

ÁREA: DIDÁCTICA DE SEGUNDAS LENGUAS

MÓDULO 1	**MÓDULO: 2**
CONCEPTOS BÁSICOS Y FUNDAMENTOS DE LA EIB EDUCACIÓN BILINGUE • Definición de EIB en contextos generalizados de submersión idiomática y de conflicto lingüístico • La EIB como ámbito de actividad de la planificación lingüística • Modelos de EIB • Modelo por el que optó la RE • Fundamentos de la EIB. • Desafíos para la formación inicial y continua de maestros BILINGÜISMO Y DIGLOSIA • Las lenguas originarias y el castellano • Lengua materna originaria y castellano como L2 • Situaciones y posibilidades para el aprendizaje de un LO como L2 • Las lenguas extranjeras en el contexto boliviano • Definición de bilingüismo y sus tipos y grados • Desafíos para la formación inicial y continua de maestros. LA INTERCULTURALIDAD EN LA EIB • Definición de interculturalidad • La interculturalidad en la educación • La interculturalidad en la Educ. con y para poblaciones que hablan que hablan una LO: la EIB • La interculturalidad en la educación que habla castellano. • La interculturalidad en la Educ. para todos. • Desafíos para la formación inicial de maestros y continua de maestros. EXPERIENCIAS DE EB y EIB en BOLIVIA • ILP en poblaciones orientales y amazónicos • PER1 en poblaciones quechuas • PEIA en localidades aimaras • CEE en localidades quechuas • Propuesta de EIB de la COB, CONMERB y CSUTCB • PEIB con poblaciones aimaras, guaraníes y quechuas	ENSEÑANZA DE SEGUNDAS L. • Métodos tradicionales para la enseñanza de una L2 • Uso de las lenguas en un aula bilingüe • El enfoque comunicativo: opción de la RE • Desarrollo de la comunicación oral en L2 • Desarrollo de la comunicación escrita • Grados de bilingüismo en la comunicación oral y escrita

ÁREA: APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE UNA LENGUA ORIGINARIA

MÓDULO 1	**MÓDULO: 2**
COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA EN LENGUA ORIGINARIA • Producción de textos orales: narrativos descriptivos, argumentativos expositivos diálogos con la introducción de vocabulario básico • Reflexiones lingüísticas análisis de los textos producidos en diferentes contextos • Fonología y morfología de la lengua originaria • Sintaxis y semántica de la lengua originaria • Ampliación del vocabulario de LO :recuperación, acuñación préstamos y neologismos. • Uso de la LO en documentos de comunicación social: cartas, oficios, memoriales, recetas, fichas... • Empleo de los grupos de claves y niveles lingüísticos para la comprensión y producción de textos. •	RECUPERACIÓN DE LA TRADICIÓN ORALY TECNOLOGÍA AGRARIA • Recuperación de textos de la tradición oral y tecnología originaria • Análisis e interpretación de ala tradición oral. (relatos, cuentos, mitos, locales y regionales) • Recopilación, análisis e interpretación de la tecnología originaria en los diferentes campos del saber • Análisis del tipo de discurso delas lenguas originarias en los textos recuperados.
Á	**MÓDULO:4**
REFLEXIÓN LINGUÍSTICA DE LA LENGUA ORIGINARIA • Características del sistema de la lengua originaria: morfosintaxis, fonología • • Las variedades dialectales de las lenguas originarias en Bolivia y en América latina • Historia y análisis del desarrollo escrito de las lenguas originarias en Bolivia • Diferencia entre la norma oral y la norma escrita • Procesos de normalización de las lenguas.	PRODUCCIÓN DE MATERIALES EN LENGUA ORIGINARIA • Nuevas direcciones en la producción y elaboración de • • materiales didácticos (textos escritos en LO, audiovisuales • Pautas sobre al diagramación, ilustración y manufactura de materiales impresos (textos afiches, trípticos, cuadros logotipos, manuales, periódicos y otros • Elaboración de materiales didácticos complementario a los módulos de aprendizaje en la lengua originaria correspondiente. • Producción de canciones escolares, videos educativos con lenguas originarias.

ÁREA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

MÓDULO: 1 •	**MÓDULO: 2**
LENGUAJE Y SOCIEDAD • Relación entre comunicación y lenguaje • El lenguaje humano • Especificidad de la comunicación humana • Funciones del lenguaje infantil • Las variaciones del lenguaje • La oralidad y la escritura en las sociedades • Aspectos orales y escritos de la cognición • La oralidad y la escritura en la escuela. • La situación comunicativa. • Comunicación oral y escrita • Relaciones entre la L1 Y la L2 • Noción y tipos de bilingüismo • Bilingüismo y conflicto lingüístico	LA CONSTRUCCIÓN DEL LENGUAJE • Génesis y desarrollo del lenguaje. • Teoría del desarrollo del lenguaje • Pensamiento y lenguaje • Motivación y significación • Sistema lingüístico :fonología morfología, sintaxis, semántica léxica y oralidad y pragmática, • Problemas del desarrollo del lenguaje en la edad escolar. • Detección y evaluación de los problemas del lenguaje. • Orientaciones didácticas para trabajar los problemas del lenguaje.
MÓDULO:3 •	**MÓDULO:4**
LINGÜÍSTICA TEXTUAL Y ENUNCIACIÓN, LETERATURA GENERAL Y LITERATUR4A INFANTIL • Textos y discursos • Los textos y los medios masivos de comunicación • Textos orales y textos escritos • Funciones de los textos • Características textuales y lingüísticas de los textos • Tipos de textos • La oralidad y ficción • Literatura y sociedad • Literatura oral y escrita • La literatura como fenómeno estético • Los géneros literarios • El funcionamiento propio de la poesía. • Principales figuras retóricas • Narrativa • Las relaciones entre los textos • Literatura nacional latinoamericana • Literatura universal • Los diversos soportes delos textos	INICIACIÓN A LA LECTURA Y ESCRITURA Y DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN ORA • Enfoque comunicativo • La comunicación oral en la escuela • Situaciones de diálogo • Escucha y atenta • Condiciones para la lectura y la escritura • Materiales para la lectura y escritura. • Lectura comprensiva y producción de textos • Lectura como construcción del sentido de un texto • La escritura como producción de un texto • La escritura y el sistema de escritura • Procesos de escritura • Reflexión sobre la lengua • Metacognición y el desarrollo de la lectura • Estrategias didácticas para la lectura y escritura • Planificación de la enseñanza • Pedagogía de y por proyectos. • Módulos de aprendizaje y guías didácticas • Intervención docente • Evaluación de los aprendizajes • Competencias comunicativas • Historia de la enseñanza de la lectura y escritura(teorías y métodos)

MÓDULO:5

DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA

- Diversas situaciones comunicativas
- Parámetros de la situación de comunicación
- Propósitos comunicativos
- Contenido del mensaje
- El desafío pragmático
- Intenciones verbales y no verbales
- Estructura y dinámica de las instituciones de comunicación oral y escrita
- La oralidad secundaria
- La comprensión lectora
- La lectura como creación del lector
- Distintos tipos de lectura
- Producción de variados textos
- Reflexión sobre la lengua
- Estrategias didácticas y andamios para el desarrollo de la comunicación oral y escrita

ANEXO Nº10

PARTICIPANTES EN LAS ENTREVISTAS

I DOCENTES DEL ÄREA DE (DSL)	FECHA
1. Paulino Ayma	12-11-02
2. Ildefonso Vargas	10-07-02
3. Román Mamad	13-11-02
II DOCENTES DEL ÁREA DE (AELO)	
1. Cristina Bonifacio	13-11-02
2. Aquilini Alvarado	30 -10-02
III DOCENTES DEL ÁREA DE (LC)	
1. Estanislao Pacheco	12-11-02
2. Armando Muriel	13-11-02
3. Eulalio Gonzales	05-11-02
4. Juan Pozo	04-11-02
5. Jhony Moller	12-11-02
6. Eliseo Catari	05-11-02
IV. DIRECTIVOS	
1. Raúl Campo	13-11-02
2. Walter Choque	13- 11- 02
3. Héctor Quisbert	04 -11-02
V. EX TÉCNICO	
1 Celestino Choque	15-11-02
VI. ESTUDIANTES PRIMER SEMESTRE	
1. Germán Aroja	12-11-02
2. Marlen Cama	12-11-02
3. Franz Chungara	12-11-02
4. Alex Poma Ajhuacho	07-11-02
5. Zulma Callagura	07-11-02
6. Wagner Yayuri	08-11-02
VII ESTUDIANTES DEL SEGUNDO SEMESTRE	
1. Gladys Colque	07-11-02
2. Cristian Carrizo	08-11-02
3. Lidia Mamani	04-11-02
4. Germán Mamani	04-11-02
5. Miguel Bueno	11-07-02
6. Elizabet Lozada	11-07-02

VIII ESTUDIANTES DE TERCER SEMESTRE

1.	Cristina Paraguayo	13-11-02
2.	Mery Limachi	31-11-02
3.	Elisa Flores	31-11-02
4.	Elias Condori	04-11-02
5.	Ruben Ajhuacho	07-11-02
6.	Antonia Maman	11-11-02
7.	Elizabeth López	11-11-02
8.	Juan Marcos Rojas Choque	11-11-02
9.	Julio Canaza	11-11-02

IX ESTUDIANTES DEL CUARTO SEMESTRE

1.	Mario Laura Mamani	31-10-02
2.	David Flores	07-11-02
3.	Carlos Cusi	07-11-02
4.	Paola Alejo	04-11-02
5.	Corina Delgado	04-11-02
6.	Victoria Cari	04-11-02
7.	Glotilde Marza	04-11-02

X ESTUDIANTES DEL QINTO SEMESTRE

1.	Lucía Cruz	14-11-02
2.	Emilio Casis Mamani	07-11-02
3.	Gonzalo Huarachi	11-11.02
4.	Juan Alfredo chuquichambi	10-11-02
5.	Wilbert Blanco	10-11-02
6.	Juan Flores	11-11-02

ANEXO Nº 11

OBSERVACIÓN DE CLASES

ÁREA: DIDÁCTICA DE SEGUNDAS LENGUAS **MÓDULO: 1**	**FECHA**
1. "Cultura" 2. "Bilinguísmo y diglosia" 3. "Actividades de evaluación" 4. "Interferencias linguísticas" 5. "Interferencias linguísticas" 2 6. "La entrevista" 7. "Propuesta de la educación intercultural bilingüe" 8. "Condiciones y perfil docente de la educación intercultural bilingüe"	25-10-02 02-10-02 04-10-02 25-10-02 29-10-02 05-11-02 06-11-02 12-11-02
MÓDULO: 2	
1. "Desarrollo de la 1º y 2º lengua" 2. "Enseñanza en L2 en proyectos bilingües" 3. "Experiencias del Proyecto de educación intercultural bilingüe" 4. "Elaboración de materiales en lengua origianria" 5. "La educación intercultural bilingüe" 6. "Fases del aprendizaje de una lengua" 3. "La entrevista" 7. "Tipos de actividades para el aprendizaje de una segunda lengua"	03.07-02 04-07-02 05-07-02 08-07-02 01-10-02 05-11-02 06-11-02 12-11-02

ÁREA: APRENDIZA Y DESARROLLO DE UNA LENGUA ORIGINARIA **MÓDULO:1**	**FECHA**
1. " Escritura de cuentos" 2. " Actividades de escritura" (descripción de los árboles) 3. " Phullu awanamanta" (activisdades de escritura) 4. " Actividades de escritura (descripción de una figura) 5. " Composición de una palabra quechua	26-09-02 01-10-02 22-11-02 23-11-02 24-11-02
MÓDULO:3	
1. "Método de educación intercultural bilingüe"(global mixto) 2. "Producción de materiales" (grabación de canciones en LO)	23-10-02 25-10-02

ÁREA: LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	**FECHA**
MÓDULO:1	
1. "Literatura" 2. "Aspectos orales y escritos de la cognición" 3. " Construcción de amterial didáctico" 4. "Situación comunicativa" 5. "Relaciones entre la L1 y la L2" 6. "Instrumentos y código de comunicación"	25-09-02 27-09-02 02-10-02 03-10-02 07-10-02 25-10-02

MÓDULO:2	
1. “Actividades de evaluación” 2. “La fonología” 3. “Actividades de juegos” 4. “Conclusión del tema de al fonología” 5. “Morfología”	26-09-02 30-09-02 21-10-02 04-10-02 06.10-02
MÓDULO:3	
1. “Literatura” 2. “Revisión de archivadores” (cuadernos) 3. “Interpretación o revisión de módulos” 4. “Estructura de la oración” 5. “Actividades de evaluación” 6. “Literatura y sociedad” 7. “Micro estructura de las palabras, frases y oraciones. Redes lexicales y sustitutos. 8. “El sistema del tiempo” 9. “Literatura y sociedad	25-09-02 30-09-02 03-10-02 21-10-02 24-10-02 25-10-02 28-10-02 04-11-02 11-11-02
MÓDULO:4	
1. “Condiciones para tener un ambiente acogedor y estimulante” 2. “Actividades de evaluación”	29-10-02 30-10-02
MÓDULO:5	
1. “La poesía” 2. “Sistemátización de las prácticas pedagógicas” 3. “La poesía en la escuela” 4. “Prestamos de poesías”	03-10-02 22-10-02 28-10-02 28-10-02

ANEXO Nº12

REGISTRO DE UNA CLASE OBSERVADA

Lugar y fecha : INS Carachillo, 5 de noviembre de 2002
Docente : Paulino Aima
Especialidad: 2º Polivalente
Área: Didáctica de segundas lenguas
Eje temático: Fases en el aprendizaje de una segunda lengua
Hora de inicio: 10:30
Hora de conclusión: 11:55
Cassette Nº 15

Antes de empezar la clase, el profesor hace algunas recomendaciones y ajustes sobre los contenidos o actividades que aún faltan desarrollar en el área.
PROF: Así cada uno va a defender su proyecto, cada grupo va a hacer dos proyectos, dos cosas nada más, eso abarca cuatro clases, estaríamos despidiéndonos con ustedes máximo el 10 de diciembre, amén el 10 de diciembre compañeros, ustedes van a defender sus proyectos aquí, ¿ya? Incluido con su lengua originaria, dramatizacionres, así vamos a hacer, ese día terminamos con un apthapi, traemos papás, chuños, ya eso se van estar organizando (Comentarios varios)
PROF: Sayt'am, sayarikuchik (bulla)
PROF: Aski urukipa yatiqirinaka.
ESTUD: Aski urukipa tata yatichiri
PROF: Junt'asima
ESTUD: En quechua profe. Good morning
PROF: Allin p'unchaw yachaqaqkuna
ESTUD: Allin p'unchaw yachachgiq
PROF: Imaynalla
ESTUD: Waliqlla
PROF: Tiyarikuychik
ESTUD: Pachi, pachi (comentarios varios) 10:·30
PROF: Bueno aquí las intervenciones, la participación de cada uno de los estudiantes es importante, todos tiene derecho a participar, está abierto.
El grupo responsable está preparando su exposición, mientras tanto.
ESTUD: Dinámicas, cartitas, comentarios, risa
ESTUD EX: Askiurukipa yatichiri ukhamaraki yatiqiri masinaka, ya adivinanzas en aimara
ESTUD. EX: Hoy vamos a hablar sobre:
TRES FASES EN EL APRENDIZAJE ORAL DE UNA SEGUNDA LENGUA
Nos ha tocado este tema, ahora mi compañero va a empezar.
ESTUD. A: Dinámica, dinámica, dinámica, nos vamos a aburrir (comentarios)
ESTUD: Ya compañeros de una vez empiecen.
ESTUD: Cartas de una vez, cartas, cartas, cartas, cartas, ya cartas, ya cartas (comentarios varios)
ESTUD. EX: Ya compañeros, los estudiantes deciden escribir cartas. Después de 15 minutos, los componentes del grupo expositor recogen y empiezan a leer una tras otra las cartas, algunos contenidos son las siguientes:
Para Gabriela:
Qué dice el Rubén de expresión 6º
Atentamente:
Juan Carlos (risa)

Para Carla, te amo
Mi amor es infinito, tú sabes que
Nunca te olvidaré.
Atentamente: Yo.

11:20 Después de leer las cartas:

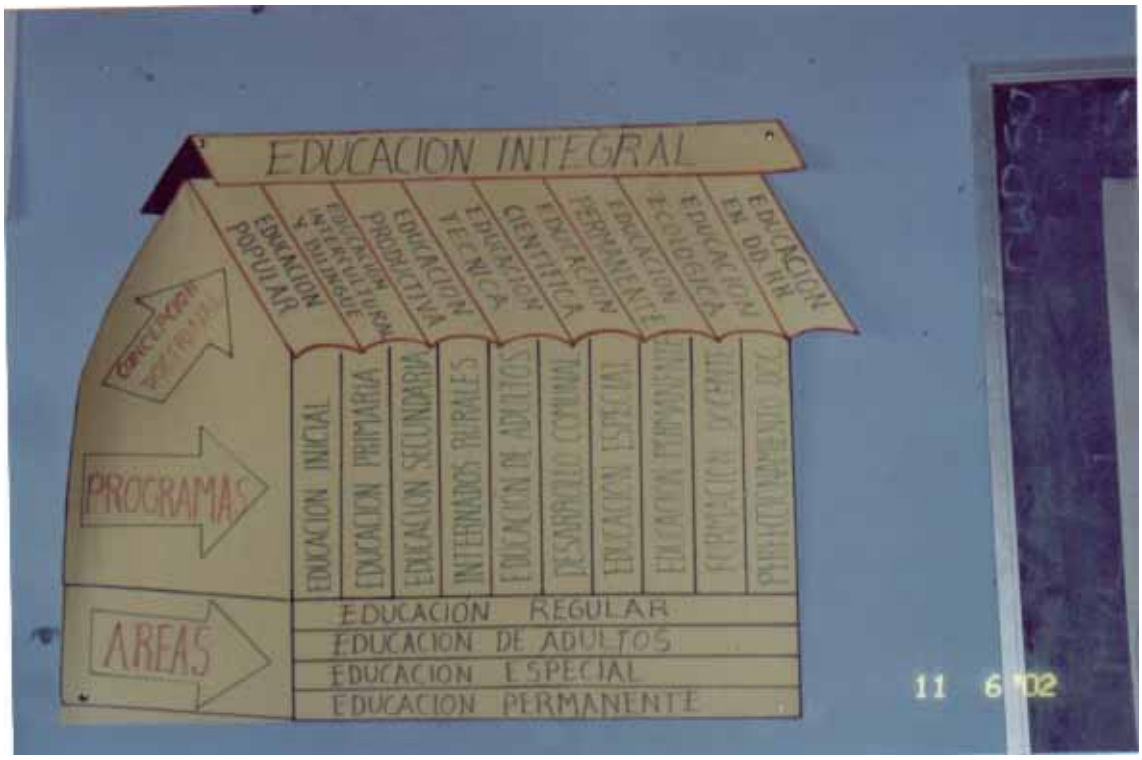
ESTUD. EX: Ahora vamos a hablar sobre las tres etapas. Sobre la etapa silenciosa dice no? En esta etapa dice no? Que los niños en esta primera etapa no participan en el aula, pero participan con señas y movimientos del cuerpo, pero dice que aún no saben hablar todavía la L2 entonces sería no?
ESTUD. A: O sea que el niño participa en el aula mediante señas y movimientos.
ESTUD. EX: Si, o sea mediante señas y movimientos del cuerpo, o sea con señales. También dice durante este tiempo está aprendiendo dice lo necesario para poder participar usando la segunda lengua, esto quiere decir que el alumno está escuchando lo que después va a hablar, el docente habla en L2 el alumno está escuchando, también puede ser de que eh, eh... La fase silenciosa, está fase silenciosa puede durar una semana, dos o tres o también puede durar meses así, esto dice que está de acuerdo al ritmo de aprendizaje de los niños, es que hay otros niños que digamos que aprenden más rápido y otros más lento de acuerdo a eso dice que está no? otros pueden aprender más rápido y otros más lento, dice también que la situación comunicativa no? influye dice no? a que aprendan a hablar la L2, tiene que ser lento así para que aprendan más rápido el niño eso sería no?. También digamos al niño no tenemos que obligarle a que hable siempre, sino a lo que está escuchando al docente, si no dice hay que esperarlo dice porque el a los que está escuchando al docente, él solo se va a desarrollar, entonces no podemos obligarle que digamos hable siempre la segunda lengua eso sería, no sé sin me han llegado a entender compañeros. Aquí mi compañero les va a hablar.
PROF: No, no, no a ver está primera parte, qué hace el niño aquí ah, a ver sin miedo, no puede hablar pues la segunda lengua, no se puede comunicar, sólo escucha se Internaliza, por esa razón puede el niño expresarse mediante movimiento señas y todas esas situaciones, entonces ni si quiera el aprendizaje es lo mismo, algunos niños tienen una comunicación tímida, no cierto? algunos niños tendrán una comunicación asertiva, algunos niños tendrán una afectiva de afecto, que hacemos con los niños que tienen una comunicación tímida (silencio)
ESTUD: Hay que intentarles integrarles, porque sino se van quedar así.
PROF: Hay que integrarles al grupo.
ESTUD: Por eso el docente tiene que ser preparado.
PROF: Qué hace el docente en esta etapa? (silencio) aquí en está parte quizá hay que trabajar la parte de la interferencia que tiene el niño no cierto? el niño quechua aimara, porque su lengua tiene tres vocales y nada más entonces le dificulta aprender el castellano, ahora no es el caso, pero en algunas escuelas el niño tiene que hablar obligado el castellano, acá el docente tiene que jugar el papel preponderante, tiene que estar cerca de los niños a los niños y también saber cómo el niño se está apropiando o no de una segunda lengua, el docente tiene que ser un excelente observador, tiene que observar muy bien al niño. Pasaremos a la segunda etapa que es la PRODUCCIÓN ORAL INICIAL DE UNA L2
ESTUD. A EX: Continuando con la exposición Etapa de la producción oral inicial, o sea en esto el niño empieza a hablar con palabras sueltas y frases cortas, o sea puede decir buenos días, o sea palabras cortas hay que enseñarle al niño, o sea lo más elemental, por ejemplo se lo puede enseñar los colores, qué color es este? Rojo y así sucesivamente no? (silencio)
ESTD.EX: Luego, eh frases corta, oraciones gramaticales donde contengan más no? elementos de la segunda lengua más que todo con respecto a la segunda lengua, las dificultades de los niños en esta lengua son varias.
ESTUD A: Una preguntita por favor esta última etapa no le he entendido por favor.
ESTUD EX: la tercera etapa? Cuando el niño no? debe realizar cortas frases, o pueden ser oraciones gramaticales no? porque no se le pude exigir al niño redactar otras cosas no? sólo puede frases cortas, mensajes eso sería compañera.
ESTUD A: Ya gracias.
ESTUD A: las dificultades compañeros? Del profesor o de quién es?
ESTUD. EX: De las dificultades de los niños en la segunda lengua no puedo, es decir tiene que haber todo lo que el niño puede comprender y no confundirse al hablar entonces el docente tiene que utilizar según esto las palabras, eso sería no? sobre la confusión. Se dice también no que el maestro proponga actividades donde haya diálogos donde los niños puedan participar en grupos y orientar en que, en que está fallando los niños (silencio) preguntas? Son tres etapas.
ESTUD. A: Perdón, en la segunda etapa cómo serían las estrategias del profesor eso no más (silencio) el grupo se pone de acuerdo para poder responder.
PROF: Eso ya es otra lección.
ESTUD. A: Otro tema es?
PROF: Sí, no sea considerado las estrategias.

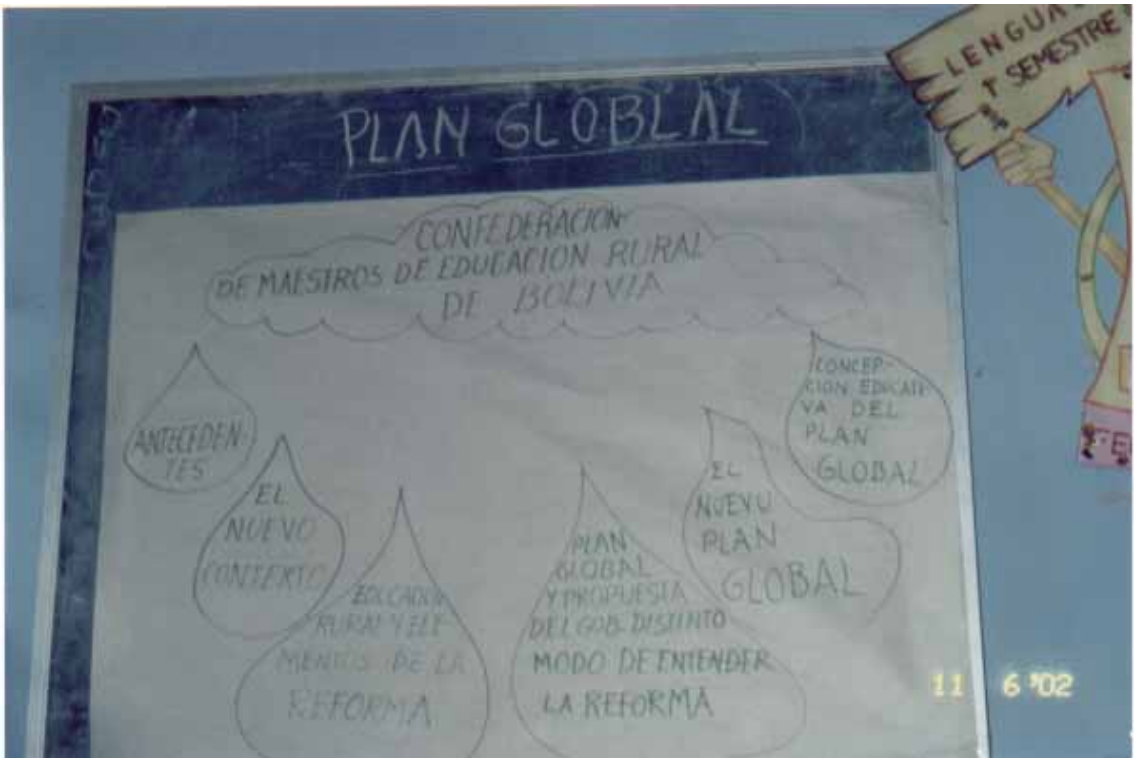
ESTUD. EX: El tema hasta aquí concluye, las estrategias son otro tema no? eso sería todo, gracias compañeros. (comentarios)
PROF: A ver comentaremos estas tres fases importantísimas. Esta primera fase de etapa silenciosa es importantísima donde por primera vez el niño se expone a la L2, no puede pues de prepo hablar, entonces un gesto cómo es.
ESTUD: Profe, primero movimientos puede ser(mueve las manos)
PROF: Eso, así puede ser y tantas cosas bien. Y cuál de estas etapas son importantísimas? La etapa de producción oral inicial, aquí ya empieza a hablar qué habla, no van a hablar cosas muy grandes, cómo van a empezar a hablar? De frases cortas, de palabras sencillas si este niño es de contexto hablante castellano, en aimara cuales sería esas frases cortitas, en quechua o en aimara a ver?ESTUD: Los saludos, tata, mama, askiurukipa todo esos.
PROF: Ahora de un niño hablante de una lengua originaria, cómo podríamos enseñarle el castellano como L2, cómo podríamos enseñarle por primera vez esas frases cortitas.
ESTUD. A: Buen día también, buenos días, buenas tardes, papá, mamá, ven etc.
PROF: Ahora en esa tercera etapa ya empieza el diálogo compañeros imagínense, en tercera etapa ya se a apropiado, ya tiene herramientas como para conversar, o sea ya lo puede hacer a nivel oracional, va aumentando el caudal imagínense? Ya pueden hacer un diálogo por qué, porque ya se ha apropiado verdad? Estas tres fases hay que tener mucho cuidado, tenemos que manejarlo muy bien compañeros eso. A ver en la primera qué hace el niño?
ESTUD: Oye, escucha
PROF: A ver en la etapa de producción oral inicial qué hace el niño?
ESTUD: Ya empieza a hablar, palabras, frases cortas, oraciones sencillas, los saludos, día y noche, tarde temprano (comentarios varios)
PROF: A ver de manera general, a ver todititos, de manera general, a ver esta partecita de manera general, todos exprésense, hablen, primera etapa.
ESTUD: La primera etapa se trata de movimiento de gestos, varios movimientos, no habla, sólo escucha, si quiere agua le pide con algún gesto no? puede pedir lo que el niño quiere, si quiere hacer pis o algo (comentarios varios).
PROF: Ahhh, aquí la aclaración en esta etapa de silenciosa física, depende del contexto, en el castellano lo propio no van a entender quizás, pero en su lengua se puede van a entender pues ahhh no ve? Pero ahora aquí en la primera etapa siempre oral, ya sabemos siempre oral, primero manejo de la oralidad, después qué viene?
ESTUD: Escritura, escritura.
PROF: Finalmente, recién cuando hay dominio de la oralidad se puede entrar a la escritura, Por qué a está tercera etapa se le llama fase extensa, a ver hablaremos de eso, por qué se llama fase extensa, qué hace el niño aquí, ya se ha apropiado ya más o menos tiene herramientas, ya puede estructurar, dialogar, puede contar de su familia, no sé etc, etc, imagínense? Entonces, yo creo que la presencia de los docentes aquí y en todos las ciudades es necesarios, ni si quiera en esto sino en todo, bien eso sería todo yo creo todo en este punto.
PROF: Falta la tercera fase, Etapa de reproducción oral inicial es la segunda fase. La tercera fase sería la etapa de producción más extensa (comentarios varios) ya está pero profe. Esto corresponde a la primera fase lo mismo. La otra es siempre la etapa de la producción más extensa.
ESTUD: Pero esto era profe (bulla), pero la tercera etapa es la más extensa ya hemos dicho profe.
PROF: Eso, eso, esa etapa hay que manejarle bien, la próxima, con ustedes estamos atrasaditos, con el otro grupo ya estoy en la tercera unidad, la segunda unidad ya cerramos, en cambio con ustedes falta el diagnóstico, la entrevista. Con ustedes la próxima entramos a la tercera unidad.
ESTUD: O /ahurita/ entramos.
ESTUD. A: Profe, pero faltan todavía exponer algunos grupos.
PROF: Pero si embargo yo quisiera esta palabrita estrategias es un tema cortito también, igual que esta, no sé si hay algún grupo que puede todavía exponer (bulla)
PROF: A ver, a ver completaremos la clase con algunas canciones.
ALUM: Yo voy a cantar, ya nomás profe.?
PROF: Sí (opiniones diversas)
ESTUD: Taqpacha kirkiñani dos, tres, empiezan a cantar una canción en aimara.
ESTUD: Desconformes con la canción, piden que canten de nuevo. La Carla que cante, que nos enseñe la profe, por qué no nos enseña la profe. (bulla)

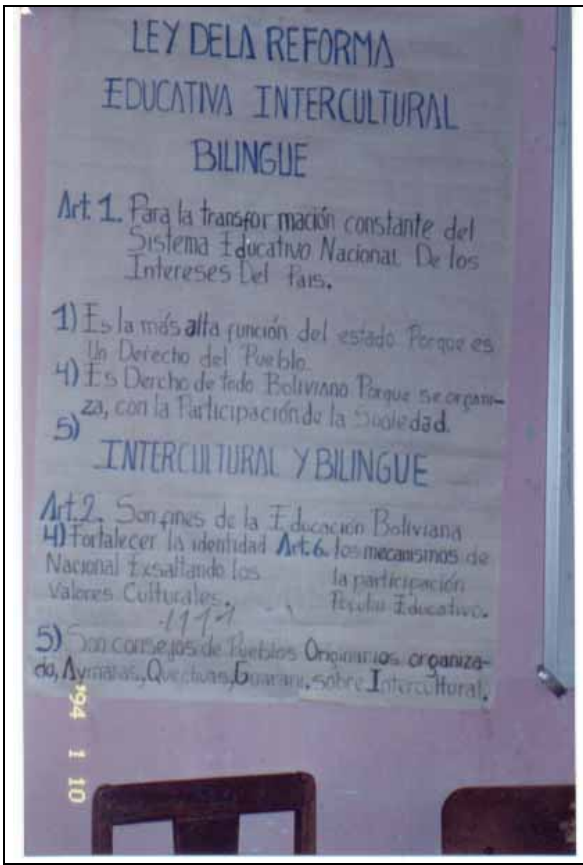
ESTUD: Wari wawita cantaremos (realmente no hay decisión de cantar ninguna canción hay realmente una perdida de tiempo a pesar de que el curso está un poco atrasadito)
REPRESENTANTE: Atiendan compañeros por favor, vamos a hablar primero sobre los certificados, si estoy mal los que han recogido me va a corregir, sólo voy a dictar nombres de los que deben y deben pagar sino la licenciada nos va a tomar atención.
Cristian Carrizo, Delia Mamani, etc, etc.....esas son las personas que deben, digan ahora hasta cuándo van a pagar, o tal vez recojan de manera individual, porque hasta ala anterior semana tenían la oportunidad de recoger de manera individual, no sé son siete personas, por culpa de esos siete compañeros no voy a poder recoger los certificados de las personas que me han dado está mañana. Por favor compañeros. Sobre las piedras, si estoy mal háganme corregir, Carolina, Álvaro, María y Rosalía, no he visto yo compañeros (discusiones). Ya voy a borrar ya Álvaro y Rosalía.
Los cincuenta centavos también hasta la tarde los que no me han dado (discusiones)
A compañeros aprovecharemos, esta tarde no sé con quien vamos a pasar, sabemos muy bien que la profesora está en Cochabamba, entonces si no viene la profesora aprovecharemos para regar nuestra área verde, porque está un poco descuidado, pero todos compañeros con balde (comentarios)
PROF: Sayk'usqachu kankichik?
ESTUD: Ari, ari.
PROF: Samarisunmanchu?
ESTUD: Ari, ari.
PROF: Jilatanaka, kullakanaka khitisinkama
11:55 Concluye la clase

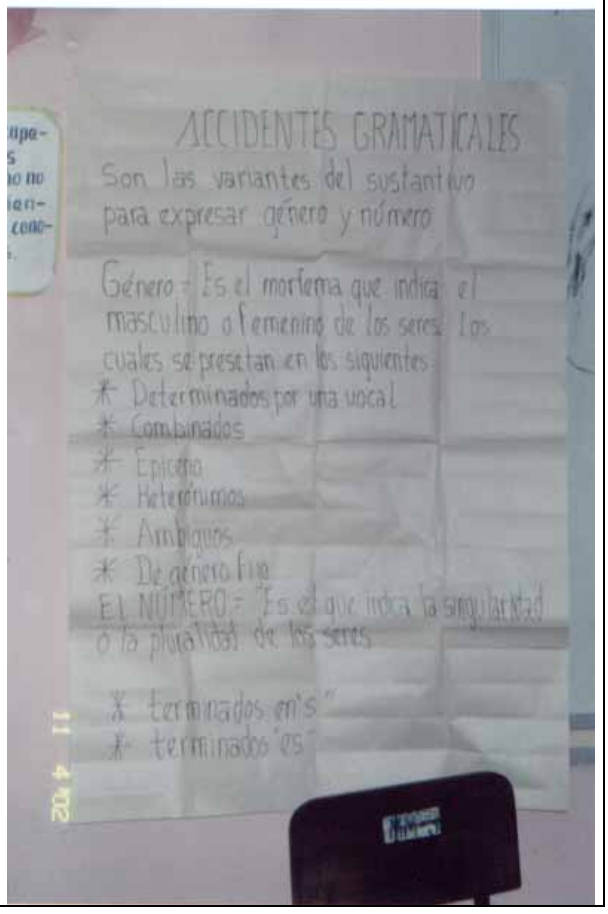
ANEXO Nº 13

MATERIALES QUE UTILIZAN LOS ESTUDIANTES DURANTE LAS EXPOSICIONES






LEY DELA REFORMA
EDUCATIVA INTERCULTURAL
BILINGUE
Art. 1. Para la transformación constante del Sistema Educativo Nacional. De los Intereses Del País.
1) Es la más alta función del estado Porque es Un Derecho del Pueblo.
4) Es Derecho de todo Boliviano Porque se organiza, con la Participación de la Sociedad.
5)
INTERCULTURAL Y BILINGUE
Art. 2. Son fines de la Educación Boliviana
4) Fortalecer la identidad Nacional Exaltando los Valores Culturales.
Art. 6. los mecanismos de la participación Social Educativo.
5) Son consejos de Pueblos Originarios organizado, Aymaras, Quechuas, Guaraní, sobre Intercultural.


ACCIDENTES GRAMATICALES
Son las variantes del sustantivo para expresar género y número
Género = Es el morfema que indica el masculino o femenino de los seres los cuales se presetan en los siguientes:
* Determinados por una vocal
* Combinados
* Epicenos
* Heterónimos
* Ambiguos
* De género fijo
EL NÚMERO = Es el que indica la singularidad o la pluralidad de los seres
* Terminados en "s"
* terminados "es"

ANEXO Nº15

EXPOSICIÓN DE LOS ESTUDIANTES, ÁREA DE DIDÁCTICA

EXPOSICIÓN DE SEÑORITAS ESTUDIANTES, ÁREA DE LENGUAJE

ANEXO Nº16

EXPOSICIÓN DE UNA ESTUDIANTE EN UNA CLASES DE LENGUAJE

ANEXO Nº17

APOYO DEL DOCENTE A LOS GRUPOS DE TRABAJO EN UNA CLASE DE LENGUA ORIGINARIA

TRABAJO EN GRUPOS EN LA CLASE DE LENGUA ORIGIANRIA

ANEXO Nº18

ACTIVIDADES DE INTERACCIÓN CULTURAL EN EL ÁREA DE LENGUA ORIGINARIA

, APTHAPI