

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

**ESTRATEGIAS DE INNOVACIONES PEDAGÓGICAS Y USO
DE LENGUAS EN AULA MULTIGRADO EN EL NÚCLEO
AGUAS CALIENTES, DISTRITO TACOPAYA, COCHABAMBA**

Nelly Luna Álvarez

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

Asesora de tesis: Dra. Inge Sichra

**Cochabamba, Bolivia
2014**

La presente tesis titulada ESTRATEGIAS DE INNOVACIONES PEDAGÓGICAS Y USO DE LENGUAS EN AULA MULTIGRADO EN EL NÚCLEO AGUAS CALIENTES, DISTRITO TACOPAYA, COCHABAMBA, fue aprobada el.....

**Dra. Inge Sichra
ASESORA**

**Dr. Pedro Plaza Martínez
TRIBUNAL**

**Mgr. Vidal Celedonio Arratia Torrez
TRIBUNAL**

TRIBUNAL

**Mgr. Vicente Limachi Pérez
JEFE DEPARTAMENTO DE POST GRADO**

**PH.D Greby Rioja Montaña
DECANO FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CS. EDUCACIÓN**

Dedicatoria

Con profunda gratitud a Dios

Por el don de la vida y el amor, por la sabiduría y la inteligencia para superar las dificultades y quien iluminó mi camino para seguir adelante.

A mi padre **Martín Luna Zárate** y a la memoria de mi madre **Francisca Álvarez Mamani**, siempre están en mi corazón, por ser el pilar fundamental en todo momento de las actividades que realizo; por heredarme sus conocimientos culturales de la cultura aimara, y por apoyarme siempre en mi formación profesional y personal.

A mis hermanos

Celia, Filberto, Oswaldo y Wily, por su amor, confianza, apoyo moral constante en esta etapa de mi formación.

A cada una de las personas que existen en mi vida y aquellas que se han ido, gracias por enseñarme tanto...

Agradecimientos

La elaboración de esta tesis es gracias a un gran equipo de personas e instituciones que me apoyaron durante el proceso. En este momento, me es difícil corresponder con palabras sus aportes sinceros y su apoyo de distinta manera. Quiero reiterar mis agradecimientos a todo el personal administrativo y docentes del PROEIB Andes, por apoyarme en todo momento que necesitaba su ayuda durante mi permanencia en la Universidad.

A los miembros de la FUNPROEIB Andes, por haberme dado la oportunidad de ser parte de los becarios de esta institución, sin su apoyo no hubiera sido posible realizar mi profesionalización y fortalecer mi compromiso.

A mis queridos docentes de la VII Maestría por compartir grandes experiencias, las cuales se constituyeron en significativos aprendizajes que me fortalecerán en mi vida personal y profesional: al Mgr. Vicente Limachi Pérez, por su apoyo permanente para cumplir este sueño, como Coordinador de maestría. Al Dr. Fernando Prada, por sus sugerencias en toda la etapa de mi estudio; al Mgr. José Antonio, por darme la oportunidad y tolerancia; al Dr. Pedro Plaza, por su paciencia y amplios conocimientos. De manera muy especial y sincera agradezco a mi asesora de tesis, Dra. Inge Sichra, por guiarme, su orientación profesional, apoyo constante y por las palabras animadoras, que despierta el espíritu en lo profundo de mi ser, y por esa motivación tan enérgica para seguir adelante y apoyarme en cada uno de los módulos en la etapa de la formación académica a través del programa de Educación Intercultural Bilingüe para los países Andinos (PROEIB Andes).

A todos mis compañeros y compañeras de la séptima versión, que representan a las culturas aimara, quechua, mixe, triqui y tzeltal. Por compartir sus experiencias, conocimientos, esos momentos llenos de retos y desafíos durante mi formación académica.

Agradezco también a la bibliotecaria Gloria Mérida por brindar su apoyo incondicional en la identificación del material bibliográfico, a Suleika Bascopé, Edwin Espinoza y Roberto Delgado quienes acompañaron este transcurrir de dos años.

A los profesores de la UE “Vicente Donoso Torrez” y “San Isidro”, en especial a la Profesora Victoria Gonzales, Yvan Elio Cruz y al profesor René Oscar Torrez, por permitirme realizar la investigación en la escuela y en el aula, y por sus participaciones directas en la presente investigación. Asimismo, a los estudiantes quienes fueron los principales actores, gracias a ellos, por sus grandes aportes que posibilitaron la construcción de esta tesis.

Gracias a todos los lectores por sus comentarios, sugerencias y por disponer del tiempo necesario para leer la presente tesis.

A todas las personas que motivan con sus palabras y consejos y por ser parte de este recorrido, gracias.

¡¡Yuspajarpa!!

Resumen

El presente trabajo de investigación indaga percepciones de los actores sociales, innovaciones pedagógicas y uso de las lenguas en aula multigrado durante el proceso de la enseñanza en el nivel primario en las UE “Vicente Donoso Torrez y San Isidro” ubicadas en las comunidades con características culturales y lingüísticas propias de la cultura quechua, en el núcleo Aguas Calientes, Distrito Tacopaya, provincia Arque, departamento Cochabamba.

El tipo de investigación elegido para el presente trabajo tiene carácter predominantemente descriptivo, lo cual permite elaborar la realidad observada en forma natural y puntualizada en las áreas de saberes y conocimientos de lenguaje y matemática. Además, se enmarcó dentro el enfoque de la investigación cualitativa. Durante el proceso de enseñanza, los docentes desarrollan su trabajo según sus posibilidades y experiencias, es decir como pueden. El rol del docente es muy importante en aula multigrado, porque hace un esfuerzo en la organización del aula, y en buscar, aplicar y sistematizar las estrategias de innovaciones pedagógicas, según las dificultades que presentan los estudiantes. En el transcurso de la enseñanza, usan la lengua castellana y quechua. Carecen de la metodología de la enseñanza del quechua como L1 y castellano como L2. Los estudiantes dentro y fuera del aula se comunican con naturalidad y confianza en quechua y el castellano se usa muy escasamente porque tienen miedo de equivocarse. La lectura, producción de textos, resolución de problemas y registro de contenidos de lenguaje y matemática es en la lengua castellana. Los docentes aplican varias estrategias comunes y particulares, la primera es usada por la mayoría de los docentes en el inicio, desarrollo y final de clases, la segunda se aplica de acuerdo a la creatividad y desempeño de los docentes en diferentes sesiones de clases. Las estrategias de innovaciones pedagógicas propuestas por la escuela amiga son implementadas mensualmente como requisito exigido por las autoridades educativas, las innovaciones se realizan según el problema o dificultad detectada en los estudiantes en lenguaje y matemática para lograr los objetivos del año de escolaridad. La sistematización de las innovaciones pedagógicas se socializa en la feria educativa del núcleo y en el distrito. Finalmente, se sugiere incorporar el uso de la lengua quechua en forma oral y escrita al igual que castellano, los contenidos locales y diversas estrategias innovadoras pedagógicas en áreas y campos de conocimiento para obtener la educación sociocomunitaria productiva.

Palabras claves: Uso de lenguas, estrategia de innovaciones pedagógicas, aula multigrado, sistematización pedagógica, feria educativa, educación sociocomunitaria productiva.

Pisichay

Kay taripay llamk'ay "tesis" ñisqata imaynata yachachiqkuna iskay, kimsa ñiqikunaswan yachaywasi ukhunpi llamk'anku, ima qallumantataq yachaykunata wawakunaman yachachinku, chantapis, yachaykunata waqjinayachiy ima, chay kunamanta rimarin. Tawañiqi, phichqañiqi wawakunawan, piskunachus astawampis mayllapipis qhichwallamantapuni misk'ita rimarinku, pisisituta kastilla simimantaqa rimarinku, chay qhichwa kawsaywan "Vicente Donoso Torres", "San Isidro" yachaywasipi, Aguas Calientes yachaywasi juñupi, Tacopaya japíyninpi, Arque jatun ayllu, Qhuchapampa llaqtapi.

Yachakipay laya

Kay llamk'aypi yachakipanapaq, imaynatachus yachachiqkuna yachaywasi ukhunpi wawakunawan llamk'anku, chantapis chay yachaykunata Jatun Kamachiy Yachaywasimanta kamachisqata imaynatataq llamk'akuchkanku, jinatapis yachachiy ukhupi ima qallumantataq yachachikuchkan kastilla, qhichwa simikunamantachu, chantapis musuq yachachiykamayuq chaykunata qayllamata qhawakullantaq tarikusqata riqsichin. Imaraykupis yachachikuna atisqanmajina yachayniyuqmanjina llamk'anku. Chay yachakipayqa cualitativa ukhunpi kachkan.

Yachachiqpa llamk'aynin

Yachahikunap llamk'ayniykunaqa ancha yupa kanku, maypichus yachaywasi ukhunpi llamk'anku, imaraykuchus yachaaq wawakunasta, matiriyalista wakichinku, kikillantataq musuq yachachiykunata mask'anku, chaywan yachachinku chanta llamk'asqanta yuyaripa qillqanku. Yachakuqkuna imatachus mana anchata atinkuchu chaykuna musuq yachachiywan llamk'akun. Yachachiy ukhunpiqa kastilla qhichwa simikunata apaykachakun. Yachachiqkunaqa imaynata qhichwa, kastilla simi yachachikun mana riqsinkuchu. Chay yachaywasipi llamk'aq yachachiqkunaqa qhichwa, kastilla simikunata sumaqta rimarinku, qhichwapi qillqayllata pisita apaykachanku, wakinkuna mana atinkuchu. Ñawirina p'anqakunaqa kastilla simimanta kanku, chayta tukuy yachachiqkuna, yachakuqkuna ñawirinku, mana sumaqta jap'iqankuchu, imaraykuchus wawakunaqa qhichwa qalluyuq kanku, qhichwapi qillqasqa p'anqakuna ñawirinapaq mana kanchu. Kastilla simimanta tukuy imatapis qillqanku, atispa mana atispa qillqanku. Nitaq qhichwa simipi qillqayta atinkuchu.

Yachachiqkuna yachaywasipi imaymana ruwaynin apaykachanku wawakunaman yachachinapaq, wakinkuna kanku jukjinalla yachachinku, sapa yachachiq tiyapullantaq juk

jina imaymana ruwaynin yachachinapaq, chantapis musuq imaymana ruwaynta mask'anku yachakuq wawakuna sumaq yachaqananpaq.

Wawakuna yachaynin

Jinatataq kay llamk'ayninpi, yachakuq wawakuna yachayniyuq niraq allin qhawaspachu, imaynatachus yachachikuna patamanta kamachinku chayllata astawampis junt'achinku. Wawakunaqa juch'uitsitumanta pacha qhichwa simimantapuni parlanku, paykuna pura, uywakuna michispa, tata mamaman chakrapi yanapaspapis qhichwa simimanta misk'ita rimarinku, chanta yachaywasiman yaykuspa kastilla simiwan yachanku, chay pisimanta pisi yachaqanku, suqtañiqikama mana ancha kastilla simita jap'iqankuchu. Sut'ita ñisunman qhichwallamanta astawampis parlarinku, kastilla simitamanta parlayta p'inqarikunku, imaraykuchus mana kawaltachu parlanku ñin. Yachaywasipi ñawiriy qhillqayqa kastilla simimantallapuni, qhawallaymanta qhawanku pisita jap'iqanku. Chanta juknin yachakuq nin: "yachaywasipi iskay qallumanta yachaqayta munayku" (Est. Armando 10-05-2013). Kunan wawakuna kastilla simimanta ñawpaq pachajina yachaqachkanku.

Tatakunap, kamachiqkunap munaynin

Yawar ayllupi, ayllupi, chakrapi, qhatupi mayllapipis qhichwallamantapuni rimarikunku. Pichus llaqtaman riqkuna, wayna tatakuna qhichwapi kastillanumanta rimarinku, tukuy mamakuna, machu runakuna qhichwa simillata yachanku. Jinata ñisunman mamakunapuni astawanpis juch'uy wawakunawan tiyakunku, chayrayku juch'uitsitumanta wawakunaqa sumaqa qhichuwata yachanku. Tatan mamakuna, kamachiqkunapis wawakunan qhichwapi, kastillanupi yachananta munanku, jamuq pachaspi paykuna llaqtasninchikta thatkichinqanku, chayrayku kawsayniymanta yachanan tiyan,

Qhatupi yachachiy

Yachaywasipi yachachiqkuna kamachisqamman jina llamk'achkanku, sapa killa musuq yachachiytawan llamk'achkanku, chaykunasta ñancharinku, chantaqa yachaywasi juñupi yachayniyuqta ñancharisqata qhatunku, qhipantataq Tacopaya jap'iyinpi qhatunku, maypichus yachachiqkuna yachakuqkuna karinku, chantapis tukuy yachachisqata yachaqasqata ima rikhurichinku.

Tukunanpaq ñiyman kaymanta ñawpaqman tukuy ima pukllanakunata wak imakunata mask'aspa p'anqakuna qillqanapaq apaykachana, chantapis llaqtanchikpa yachaykunata ima qillqana.

Indice

Dedicatoria	i
Agradecimientos.....	ii
Resumen	iv
Pisichay	vi
Abreviaturas.....	xi
Introducción	1
Capítulo I	3
Planteamiento del problema	3
1.1 Identificación del problema.....	3
1.2 Preguntas de investigación	6
1.3 Objetivos	7
1.3.1 Objetivo general	7
1.3.2 Objetivos específicos	7
1.4 Justificación.....	7
Capítulo II	10
Aspectos Metodológicos.....	10
2.1 Tipo de investigación.....	10
2.2 Metodología	11
2.3 Etapas de la investigación.....	12
2.4 Unidades de análisis	14
2.5 Técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos	15
2.5.1 Observación	15
2.5.2 Revisión documental	16
2.5.3 La entrevista	17
2.5.4 Historia de vida.....	19
2.5.5 Conversaciones informales.....	21
2.5.6 Fichas.....	21
2.5.7 Recursos materiales y digitales	21
2.6 Procedimiento para la sistematización de los datos	21
2.7 Consideraciones éticas	22
Capítulo III	24
Fundamentación Teórica.....	24
3.1 Contextualización de la situación sociolingüística	24
3.2 Breves referencias a la difusión de lenguas	25
3.3 Interculturalidad y su relevancia en la educación	26
3.3.1 Interculturalidad	26
3.3.2 La interculturalidad en la educación.....	27
3.4 Educación Intercultural Bilingüe	28
3.4.1 Historia de Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia.....	28
3.4.2 Enfoques de Educación Intercultural Bilingüe	31
3.4.3 EIB como política nacional.....	33
3.4.3.1 Propuesta de la Reforma Educativa	33
3.4.3.2 La Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez.....	35
3.5 El bilingüismo.....	38
3.5.1 Diglosia.....	39

3.6 La escuela multigrado	40
3.6.1 Aula multigrado en la comunidad	41
3.6.2 Aula multigrado y su diversidad	41
3.7 Una aproximación a la estrategia de innovaciones pedagógicas	42
3.7.1 Iniciaciones de implementación de proyectos en municipios de Bolivia	44
3.7.2 Escuela amiga de infancia en la educación	44
3.7.3 Estrategia de innovaciones pedagógicas de la EA	46
3.8 Tesis PROEIB Andes sobre multigrado	47
Capítulo IV	49
Presentación de resultados	49
4.1 Breve descripción del ámbito de estudio de las Comunidades	49
4.1.1 Descripción de las comunidades	49
4.1.1.1 Geografía	49
4.1.1.2 Historia	50
4.1.1.3 Demografía	51
4.1.1.4 Sociopolítica	51
4.1.1.5 Sociocultural	52
4.1.1.6 Economía	53
4.1.2 Aspectos de la educación	54
4.1.2.1 Historia de las UE	54
4.1.2.2 Infraestructura	55
4.1.2.3 Docentes de las UE	56
4.1.2.4 Los estudiantes	57
4.1.3 El aula: Organización, textuación, ubicación de los estudiantes	58
4.1.3.1 Organización	58
4.1.3.2 Textuación	58
4.1.3.3 Ubicación de los estudiantes y los docentes	59
4.2 Percepciones y expectativas de los actores sociales	59
4.2.1 La voz de los niños en aula multigrado	59
4.2.2 Los docentes tienen la palabra sobre EIB	61
4.2.3 Los Directores se expresan acerca de la educación	63
4.2.4 Las palabras de las autoridades y padres de familia de la comunidad	66
4.2.5 Resumen	70
4.3 Estrategias de innovación pedagógica	71
4.3.1 Antecedentes	71
4.3.2 Capacitación	72
4.3.3 Planificación	74
4.3.4 Identificación de los procesos y desarrollo de estrategias de innovaciones pedagógicas (matemática)	77
4.3.4.1 Tabla de la multiplicación	78
4.3.4.2 Multiplicación con los dedos	79
4.3.4.3 Multiplicación con el dominó	84
4.3.5 Sistematización de las experiencias	88
4.3.5.1 Adición Hindú	88
4.3.5.2 Multiplicación Hindú	89
4.3.6 Feria educativa de las estrategias de innovaciones pedagógicas	89
4.3.6.1 Feria educativa a nivel de Unidad Educativa	91
4.3.6.2 Feria a nivel de núcleo	91
4.3.6.3 Feria educativa a nivel de Distrito	101
4.3.7 Resumen	108

4.4 Uso de las lenguas.....	108
4.4.1 Uso de la lengua quechua en la casa	108
4.4.2 Uso de la lengua quechua en los espacios de la comunidad	109
4.4.3 Uso de la lengua quechua y castellano en la escuela.....	110
4.4.3.1 Uso de la lengua quechua y castellano en la producción de textos	114
4.4.3.2 Uso de la lengua castellana en la lectura	121
4.4.3.3 Lectura de cuentos.....	124
4.5 Resumen.....	126
Capítulo V.....	128
Conclusiones	128
Capítulo VI.....	135
Propuesta.....	135
Bibliografía.....	147
Anexos.....	152

Abreviaturas

A	Alumno
AA	Algunos Alumnos
AAA	Todos los Alumnos
CEA	Consejo Educativo Aymara
CEE	Comisión Episcopal de Educación
CENAQ	Consejo Educativo de la Nación Quechua
CEPOs	Consejos Educativos de Pueblos Originarios
CIDOB	Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano
CONAMAQ	Consejo Nacional de Ayllus y Marcas del Qullasuyo
CSUTCB	Confederación Sindical Única de Trabajadores de Campesinos de Bolivia
Cuad.	Cuaderno
EA	Escuela Amiga
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
EIIP	Educación Intra-Intercultural y Plurilingüe
Entr.	Entrevista
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
INE	Instituto Nacional de Estadística
INSA	Instituto Normal Superior Adventista
LEASEP	Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez
ME	Ministerio de Educación
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
NL	Nelly Luna
Obs.	Observación
OT	Oscar Torrez

Part.	Participantes
PEIA	Proyecto Educativo Integrado del Altiplano
PEIB	Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe
PER	Proyecto Educativo Rural
POA	Plan Operativo Anual
PPMI	Programa de Profesionalización de Maestros Interinos
RE	Reforma Educativa
SEP	Sistema Educativo Plurinacional
Sist.	Sistematización
UE	Unidad Educativa
VDT	Vicente Donoso Torrez

Introducción

El Estado Plurinacional de Bolivia ha entrado en un periodo de profundas transformaciones, que se expresan en la consolidación del sistema político, económico, social, cultural y democrático; como también el aumento creciente de las necesidades y aspiraciones humanas, que exigen cambios progresivos en las concepciones teóricas y prácticas. En este sentido, la Ley 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez establece que la educación es un elemento esencial para alcanzar el desarrollo local, regional y nacional. Tal como está estipulado en la Ley, en el tercer nivel curricular figura el currículo local para recuperar los saberes, conocimientos y experiencias de nuestros ancestros. (ME 2010)

Esto implica transformar las estructuras y orientaciones pedagógicas, por lo cual los docentes asumen la responsabilidad de generar cambios en el trabajo de aula.

Tanto maestros como estudiantes demandan una verdadera transformación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Específicamente este trabajo describe el uso de las lenguas e innovaciones pedagógicas propuesta por la Escuela Amiga (EA) en aula multigrado que se caracterizan por su lejanía, su dispersión en los espacios geográficos.

El mayor obstáculo que tiene la EA es el trabajo de aula multigrado son los modelos, textos de apoyo descontextualizado y metodologías tradicionales que limitan la libre expresión y creatividad de los estudiantes en las áreas de saberes y conocimientos lenguaje y matemática. Para el presente trabajo de investigación se consideró a dos UE: “Vicente Donoso Torrez”, ubicada en la comunidad de Aguas Calientes y “San Isidro” en Vilota Chico, del núcleo Aguas Calientes y distrito de Tacopaya, provincia Arque del departamento de Cochabamba.

Para una mayor comprensión, se ha dividido el documento en seis capítulos:

El capítulo primero hace referencia a la caracterización y planteamiento del problema en las UE aisladas, aula multigrado que se trabaja con la propuesta de la EA, se incluyen las preguntas de investigación, objetivos que guían el trabajo de investigación y la justificación.

El capítulo segundo hace referencia al diseño metodológico y se describe el tipo, método y etapas de investigación, unidades de análisis, técnicas e instrumentos aplicados para la recolección de los datos, procedimiento para la sistematización de los datos y consideraciones éticas.

El marco teórico que sustenta el trabajo de investigación se encuentra en el capítulo tercero. En el mismo se tienen los fundamentos teóricos: que respaldan la investigación: difusión de

lenguas, interculturalidad y su relevancia en la educación, EIB, bilingüismo, escuela multigrado, estrategias de innovaciones pedagógicas y resúmenes de tesis del PROEIB Andes sobre multigrado. En este capítulo también se hace referencia a la contextualización de la situación sociolingüística, breve historia del uso de la lengua y la política educativa en Bolivia

En el capítulo cuarto se encuentran los resultados de la investigación que se organizan en dos partes: primera, breve descripción del ámbito de estudio; segundo, percepciones de los actores sociales, acciones pedagógicas y uso de las lenguas.

Las conclusiones a las que se llegó con la investigación se dan a conocer en el capítulo quinto. Están los hallazgos puntuales según los objetivos de la investigación.

En el capítulo sexto hacemos una propuesta del currículo diversificado o local para orientar el trabajo del docente en aula multigrado en las comunidades alejadas con las características culturales y lingüísticas y así fortalecer la educación sociocomunitaria productiva.

Finalmente, se consigna la bibliografía general consultada y se presentan los anexos de la investigación.

Capítulo I

Planteamiento del problema

1.1 Identificación del problema

En este capítulo daremos a conocer de manera breve la problemática de la educación en el área rural, específicamente en el nivel primario, en cuanto al uso de la lengua en la escuela multigrado unidocente. La educación formal propuesta por el Estado boliviano era tradicionalmente castellanizante. En la actualidad, pese a lo dispuesto por la anterior Reforma Educativa (1994-2009) y la nueva Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez (LEASEP), todavía existen escuelas rurales donde la enseñanza es en castellano particularmente en la lectura y escritura en el desarrollo de toda las áreas de conocimiento. La lengua quechua solo se toma en cuenta en la conversación, aclaración de dudas y recomendaciones.

El Estado Plurinacional tiene tres grandes zonas geográficas: el altiplano, valles y llanos orientales con sus climas variados en cada una de las regiones, donde se hallan 36 lenguas de acuerdo al artículo de la Nueva Constitución del Estado Plurinacional. Se percibe una inmensa heterogeneidad en las condiciones de sus hablantes, no solo por su diversidad sociocultural y lingüística, sino por las situaciones demográfica, política, socioeconómica de los habitantes. Sin embargo la educación es universal¹ y única diversa y plural.

Única en cuanto a la calidad, política educativa y currículo base, erradicando las diferencias entre lo fiscal y privado, lo urbano y rural. Diversa y plural en su aplicación y pertenencia a cada contexto geográfico, social, cultural y lingüístico, así como en la relación a las modalidades de implementación en los subsistemas del Sistema Educativo Plurinacional (ME 2010:5)

A partir de la LEASEP, la educación boliviana se declara descolonizadora, liberadora, democrática, participativa, laica, inclusiva, intracultural, intercultural y plurilingüe, productiva y liberadora en todo sistema educativo.

La educación urbana y rural desarrolla las actividades pedagógicas de acuerdo a planes y programas de estudio de nivel primario articulado al currículo base, sin tomar en cuenta la lengua, ni la procedencia cultural de los estudiantes, a pesar que la propuesta educativa

¹ Porque atiende a todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional, así como a las bolivianas y bolivianos que viven en el exterior, se desarrolla a lo largo de toda la vida sin limitación ni condicionamiento alguno, de acuerdo a los subsistemas, modalidades y programas del Sistema Educativo Plurinacional. (Ministerio de Educación 2010: 4)

plantea la calidad en su aplicación y pertenencia a cada contexto geográfico, social, cultural y lingüístico.

Por lo tanto el ser humano por naturaleza vive en la sociedad, todas las personas tiene un lenguaje y capacidad de comunicarse, aun aquellos que no pueden hablar son capaces de comunicarse mediante gestos, señas y movimientos para hacerse entender con los demás. Según López (1993) el lenguaje “es un medio a través de la cual se comunican y expresan significados”, el lenguaje puede entenderse también como la capacidad humana que permite conformar pensamientos. Mientras la lengua “es un tipo particular del lenguaje. El más completo, el más creativo y universal” (Ibid). Se podría decir que la lengua es el patrimonio de un grupo social de esa capacidad de expresar y de comunicarse entre las personas de una misma comunidad lingüística.

En las comunidades de Aguas Calientes y Vilota Chico que son parte de la cultura quechua, las personas transmiten mediante el quechua de una generación a otra los conocimientos, experiencias, saberes, creencias, astronomía y historia. Pueden narrar cuentos, leyendas, preparación de medicina natural y analizan la economía. Además, un niño que aprende a hablar no solo maneja la lengua, sino aprende a vivir en la sociedad y compartir significados en su cultura, ya que la lengua tiene normas socialmente aceptadas con el fin de la comunicación.

Según la observación en el trabajo de campo en la provincia Oropeza, Chuquisaca (Luna, 05-2011) se ha visto que mayormente los jóvenes migran temporalmente y otros definitivamente a la ciudad para mejorar su condición económica. Allí aprenden el castellano por la necesidad. Generalmente, hay una gran dificultad de mantener las lenguas originarias en las comunidades, registrándose un desplazamiento lingüístico hacia la lengua de prestigio, castellano.

Seguidamente se describirá específicamente la problemática de la escuela multigrado de la comunidad originaria.

Las escuelas multigrado son aquellas en área rural donde un maestro tiene a su cargo dos o más grados. A la vez mencionaremos otras características de las escuelas multigrado como indica el Proyecto Tantanakuy (2004):

- Tener niños de diferentes edades pertenecientes a varios grados.
- Tener presencia mayoritaria de lenguas y culturas originarias (quechua, aimara, guaraní).

- Que los niños y niñas recorren grandes distancias para llegar a la escuela debido a que sus hogares están dispersos.
- Que un docente trabaja con más de un grado, por falta de población escolar y por falta de ítem.
- Que las comunidades tienen poca población por la migración a la ciudad u otros países en busca de una mejor vida.

Sin embargo, la escuela multigrado tiene su propia característica pedagógica y está muy extendida tanto en términos históricos como geográficos en los distintos departamentos del país. Además, la escuela multigrado se puede decir que es una respuesta a la existencia de pequeñas comunidades con escaso número de niños y niñas de edad escolar. La escuela multigrado responde, entonces, a una necesidad debido a dificultades geográficas, demográficas o materiales.

Pero a nivel general, en nuestro país existen problemas en el sistema educativo, especialmente en área rural en el nivel primario. A partir de la experiencia del trabajo en las escuelas de área dispersa limitando en el proceso enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas quechuas.

Es notoria la falta de formación de maestros adecuada a los requerimientos de la escuela multigrado, en estas últimas gestiones, ni siquiera se toma en cuenta la lengua y cultura de los maestros en el proceso de nombramiento, más bien hay una política en las famosas compulsas que se realizan para optar el cargo educativo.

En la Escuela Superior de Formación de Maestros (EFSM), poco o nada se contempla una modalidad multigrado, sino más bien una modalidad de escuela unigrado en cuanto a planificación, metodología de la enseñanza. Es decir, la propuesta elaborada para la escuela multigrado está basada principalmente en los contenidos de planes y programas de estudio a nivel nacional. Hay desconocimiento de procedimientos pedagógicos de los docentes para la enseñanza del quechua como L1 y castellano como L2. Por un lado, los docentes carecen de la planificación y la metodología de la enseñanza de las lenguas. Por otro lado, los textos de apoyo y contenidos de otros contextos no contemplan las características de las lenguas y culturas de los pueblos originarios. No se consideran a los estudiantes que vienen con diferentes culturas, lenguas y conocimientos. Saberes que provienen de los ancestros y prácticas cotidianas familiares y comunitarias no se toman en cuenta en el proceso de la enseñanza.

Hay carencias administrativas y de gestión de multigrado de parte de los docentes. En especial en las áreas dispersas, los maestros unitarios que trabajan en aula multigrado no pueden dar la asistencia directa a cada niño y niña de cada año de escolaridad a tiempo completo, además el tiempo de trabajo del docente para cada año de escolaridad se reduce. Hay poca afluencia de niños por la constante migración de las familias a las ciudades. Hay poca atención de parte de las autoridades locales y nacionales. Solo se ofrece hasta tercero, cuarto o sexto de primaria en UE asociadas y primaria completa, primero y segundo de secundaria en la escuela central. No habiendo grado y nivel de educación en la comunidad, los estudiantes se van a otras escuelas o lugares donde hay escuela monogrado y multidocente.

Otra dificultad de la escuela multigrado es que no siempre se toma en cuenta la lengua materna de los educandos como lengua de enseñanza, a pesar que ésta constituye un valioso instrumento que ayuda al niño en su desarrollo psicológico, social y cognitivo. Tampoco hay enseñanza de castellano como segunda lengua. Esto genera innumerables dificultades en redacción, y errores de ortografía al redactar los textos. Los alumnos no comprenden ni interpretan cabalmente la lectura en castellano.

Resumiendo, podemos decir que si bien la escuela multigrado responde a una necesidad en el área rural, su implementación presenta grandes vacíos, tema que las EA buscan resolver y que fueron el propósito de la investigación.

1.2 Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que guiaron este trabajo de investigación fueron las siguientes:

- ¿Cuáles son las estrategias de planificación, organización de gestión educativa en el proceso de enseñanza que implementan los docentes en aula multigrado?
- ¿En qué medida los docentes, padres de familia, alumnos perciben y valoran las estrategias de enseñanza que se dan en las aulas multigrado?
- ¿Cómo es el uso de las lenguas de maestros y alumnos dentro y fuera del aula?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Describir las percepciones, innovaciones pedagógicas y el uso de lengua en la enseñanza de las áreas de conocimiento lenguaje y matemáticas en la escuela amiga en el distrito de Tacopaya.

1.3.2 Objetivos específicos

- Describir las percepciones que satisfacen la necesidad y expectativas de alcanzar el propósito de los diferentes actores sociales respecto a la implementación de innovaciones pedagógicas de la escuela amiga antes, durante y posterior a su ejecución.
- Identificar procesos de avance de las innovaciones pedagógicas durante la enseñanza en área lenguaje y matemática en aulas multigrado.
- Describir el uso de lenguas durante el proceso de la enseñanza en escuela amiga.

1.4 Justificación

Estamos al tanto del trabajo que realiza Unicef a través de las EA que con énfasis trabaja en las cinco dimensiones que favorecen en la formación integral de los estudiantes: 1). incluye a todos los niños, 2). promueve el aprendizaje de calidad, 3). saludable, seguras y protectoras, 4). sensible al enfoque de género y 5). Comprometidas con las estudiantes, familias y comunidades que favorecen en la formación integral de los estudiantes. Esta investigación se enfocará más en la dimensión 2). Que promueve el aprendizaje de calidad, la cual contempla las estrategias de innovaciones pedagógicas que son aplicadas por los docentes una vez al mes por exigencias de las autoridades educativas. La sistematización en físico es entregada a la dirección del núcleo para su respectiva selección de mejores innovaciones pedagógicas. A pesar de la capacitación que reciben los docentes, la apropiación, aplicación y sistematización de las innovaciones pedagógicas depende mucho del compromiso del educador. Los estudiantes, padres de familia, docentes y autoridades educativas y políticas perciben positivamente las acciones que realiza Unicef, lo que urge es apropiarse de las innovaciones pedagógicas en la práctica pedagógica como parte trascendental del proceso de enseñanza en el marco de una educación sociocomunitaria productiva.

En aquellas comunidades dispersas, las escuelas multigrado o unidocentes funcionan como espacios donde convive diariamente una diversidad de estudiantes que refleja la lengua, cultura, habilidades, destrezas, capacidades, los talentos, ritmos de aprendizaje, las formas de sentir, pensar, ser, hacer y vivir, entre otros. En dichas comunidades originarias alejadas está presente la EA con el objetivo de desarrollo educativo a nivel municipal. Al respecto, Unicef anota:

Para lograr que niñas y niños entre 6 y 13 años completen la educación básica con calidad, pertinencia, cultural y equidad de género, se encuentren saludables, nutridos y protegidos en su integridad física, psicológica social, participando en su desarrollo y afirmando su identidad cultural. (Unicef 2009:3)

Es necesario que las niñas y los niños en las comunidades originarias completen la educación primaria con calidad para seguir con los estudios superiores, fortalecidos con la identidad cultural. Es decir, en base a los conocimientos culturales, potenciar y enriquecer su formación integral centrado en ser, saber, hacer, decidir, porque es necesario articular a la propuesta de LEASEP y el afianzamiento de construir educación sociocomunitaria productiva para ‘vivir bien’.

Además, se conoce muy poco la realidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas y escuela multigrado o unidocente sabiendo que ésta tiene vigencia fundamentalmente en las áreas rurales. Así mismo, se conoce poco el uso de la lengua y el manejo de las estrategias de innovaciones pedagógicas realizadas por la EA.

Asimismo, la lengua materna es importante en la enseñanza de escuela multigrado, porque es la mejor garantía para el aprendizaje de los niños, a la vez que para el aprendizaje de la segunda lengua. Al respecto, López dice lo siguiente:

Si el niño afianza el manejo que tiene de su propia lengua; si aprende a desarrollar determinadas capacidades lingüísticas, tales como, por ejemplo, leer y escribir, haciendo uso de la lengua que mejor conoce; entonces, al llegar el momento de “aprender” la segunda lengua, no sólo abordará esta tarea con mayor seguridad, sino, lo que es más interesante aún, podrá transferir a esta nueva lengua lo que ya sabe hacer en su lengua materna. (López 1993:194)

Si desarrollamos las capacidades de hablar, escuchar, leer y escribir en la lengua de nuestro contexto llegaremos a opinar, ampliar conocimientos, compartir e intercambiar experiencias así como analizar y realizar críticas reflexivas.

Enseñar en la lengua materna es favorable para un aprendizaje significativo y aprendizaje de una segunda lengua para lograr las competencias comunicativas. Sin embargo, las aulas y escuela multigrado son en sí complejas y desafiantes para los docentes. Por ello, creemos

importante explorar y compartir no solo las características formales de un aula y escuela multigrado, uso de la lengua y las innovaciones pedagógicas, sino también las necesidades, reclamos y falencias que éstas tienen en términos técnicos.

Es por eso que el presente trabajo de investigación pretende dar a conocer a los actores educativos, sociales y políticos sobre la situación actual socioeducativa de esta aula y escuela multigrado. Como también presentar sus necesidades, demandas y expectativas, y a partir de las experiencias de los docentes que trabajan con este tipo de escuelas, buscar alternativas de solución a sus problemas e insertar las innovaciones pedagógicas en los planes curriculares para aplicar en el proceso enseñanza aprendizaje, en los campos y áreas de conocimiento de lenguaje y matemática que consideren la cultura, lengua y los saberes y conocimientos propios de la comunidad y del contexto. Así se fortalecerá la identidad individual y colectiva de los estudiantes, no solo de las comunidades de Aguas Calientes y Vilota Chico, sino también de otros contextos similares.

Consideramos de suma importancia el desarrollo de este tipo de trabajos realizados, con y desde la representación de los actores principales. Lo cual permite no solo observar la práctica pedagógica del maestro, sino admite comprender y explicar desde el contexto los fenómenos sociales, políticos, culturales y educativos para impulsar y fortalecer la educación sociocomunitaria productiva. Su importancia es mayor aun cuando la investigadora es indígena, hablante de la lengua originaria aimara y quechua, practicante de la cultura y docente al mismo tiempo.

Capítulo II

Aspectos Metodológicos

En este segundo capítulo, puntualizaremos la forma cómo se abordó la investigación, es decir, el tipo de investigación, la metodología, los instrumentos que se utilizaron en el trabajo de campo. También describiremos las unidades de análisis, el procedimiento para la recolección de datos, la manera para la sistematización de datos y, por último se detallarán las consideraciones éticas con respecto a todo el proceso de investigación.

2.1 Tipo de investigación

La investigación es de naturaleza descriptiva, lo cual permite captar la realidad observada en forma natural en aula multigrado. El tipo de investigación descriptiva nos permite detallar la situación geográfica, económica, sociocultural, política, cultural y educativa de las dos escuelas visitadas que están en diferentes comunidades rurales.

Llegando a la escuela observamos y describimos la parte física de la unidad educativa, número de aulas, dirección, cocina, depósito, vivienda de los maestros, campos deportivos y los servicios básicos con que cuenta la institución.

Ingresando a las aulas multigrado, lo primero que hice es observar la forma, la textuación del aula y la organización de los estudiantes de diferentes grados, para plasmar estas observaciones en escrito tenía que redactar describiendo en forma detallada lo que se ha visto en aula.

También de acuerdo a los objetivos de la investigación me centré en el uso de las lenguas, estrategias de innovaciones pedagógicas y las percepciones de los actores sociales en las dos áreas de conocimiento lenguaje y comunicación y matemática para dar a conocer el estado actual de la escuela multigrado en la unidad educativa “Vicente Donoso Torrez” y “San Isidro”, núcleo Aguas Calientes, Distrito Tacopaya.

Se realizó la descripción detallada del desarrollo de las actividades pedagógicas en aula desde el inicio, durante y final en las dos áreas ya mencionadas con énfasis en uso de las lenguas e innovaciones pedagógicas. Por otro lado, se realizó la entrevista a los estudiantes, profesores, autoridades educativas y políticas en las dos comunidades, estas informaciones describimos en forma narrativa dentro el enfoque de la investigación cualitativa.

El estudio se enmarcó dentro el enfoque de la investigación cualitativa, porque el objetivo de la investigación cualitativa es comprender las acciones sociales y sus sentidos, entonces

me centré en los hechos reales en aula, precisamente se trata de un estudio descriptivo cualitativo para conocer el desempeño de los docentes en la enseñanza. En este sentido, es primordial enfatizar que, “como producto final de un estudio de caso, nos encontraremos con una rica descripción del objeto de estudio, en la que se utilizan técnicas narrativas y literarias para describir, producir imágenes y analizar las situaciones” (Stenhouse mencionado por Rodríguez y otros 1996:89). Siendo así, se considera como aspectos centrales de un estudio cualitativo su carácter holístico, empírico e interpretativo.

2.2 Metodología

El trabajo de investigación está enmarcado dentro la naturaleza cualitativa “aquí, las teorías se desarrollan a partir de estudios empíricos. El conocimiento y la práctica se estudian como conocimiento y práctica locales” (Geertz citado por Flick 2004:32). También toma en cuenta los puntos de vista y práctica en el campo, que surgen por la interacción de los individuos. Por otro lado, es la fenomenología que trata de describir la experiencia, “el espacio vivido (especialidad), el cuerpo vivido (corporeidad), el tiempo vivido (temporalidad) y las relaciones humanas vividas (relacionalidad o comunidad)” (Van Mannen citado por Mora y otros 2008:52). En síntesis, la fenomenología “es un describir la experiencia más que buscar causas del hecho con enfoque etnográfico” (Arellano mencionado por Ibíd).

La metodología cualitativa valora la importancia de la realidad en su forma natural, en la forma cómo se produce. La metodología cualitativa utiliza el enfoque etnográfico porque asistimos y permanecemos en aula multigrado con el objetivo de vivenciar y observar todas las actividades que se realizan durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de diferentes grados. Además, la asistencia en aula nos ha permitido fotografiar la realidad del uso de las lenguas y las estrategias de innovaciones pedagógicas que propone la EA. En esta situación hay que tratar que las actividades se desarrollen con normalidad y asumir el valor de respeto hacia los estudiantes y docente.

Por otro lado, Talavera argumenta:

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

La autora se refiere a permanecer respetuosamente en el lugar de estudio, en nuestro caso en las unidades educativas sin afectar el desarrollo de las actividades pedagógicas de los docentes. Esta realidad nos ayudó a involucrarnos con el objeto de estudio, para recoger

datos reales que se presentan durante el proceso de enseñanza en el área de lenguaje y matemática.

2.3 Etapas de la investigación

El trabajo de investigación se inició con la elaboración del proyecto de tesis y luego la ejecución del mismo, realizada en dos partes. En la primera, se preparó el diseño de anteproyecto de tesis al final del segundo semestre de la maestría, entre octubre y noviembre de 2011. En la segunda, se elaboró el proyecto de tesis, en base al anteproyecto y los hallazgos, que fueron en abril y parte de mayo de 2012.

En la primera etapa de trabajo de campo, realizamos contactos con el Director Distrital de Educacion de Tacopaya, mediante la entrega de una carta de solicitud para realizar el trabajo de investigación en el núcleo Aguas Calientes, también llevamos la carta al Director del núcleo, luego socializamos el proyecto de tesis con el Director del núcleo, docentes y las autoridades de la comunidad en una reunión extraordinaria. Exploramos la comunidad de Aguas Calientes y su unidad educativa. E hicimos los contactos con los profesores de aula multigrado con los que íbamos a trabajar con la investigación Ahí iniciamos con la observación de aula y entrevistas a los actores para recolección de datos de acuerdo al cronograma.

Esta primera salida de investigación según el cronograma del PROEIB Andes fue de 03-10-2011 hasta el 04-11-2011. Durante este tiempo observamos el aula multigrado y realizamos entrevistas a los profesores, estudiantes, autoridades educativas y políticas de la comunidad. El transporte va solo los días martes, jueves y sábado de la semanas, por esta razón, la observación de aula se hizo desde 09-10-2011 al 27-10-2011 con 4° y 5° multigrado unidocente, que atendía el profesor Elio Yvan Cruz. Se observó las áreas de conocimiento lenguaje-comunicación y matemática, asimismo se ha visto el desarrollo de la clase de área de tecnología de conocimiento práctico donde elaboraban trabajos manuales con materiales del contexto y comprados. Esta área estaba integrada a matemática donde usaban medidas y cálculos mentales; en el área de lenguaje se trabajaba con los textos instructivos y la lectura para construir los trabajos como canastillos y flores de goma eva, pintura en tela. En este espacio se observó el uso de la lengua del docente y estudiantes. La última semana del cronograma establecido se suspendieron las clases por costumbres de la comunidad (Todo los Santos), donde se pudo aprovechar las entrevistas a las autoridades de la comunidad y junta escolar.

En la segunda etapa de trabajo de campo, se vio por conveniente visitar a dos UE, una UE central y otra UE asociada, porque era necesario observar diferentes estrategias de innovaciones pedagógicas de la EA, el uso de las lenguas y percepciones, es decir recoger más datos sobre el tema de investigación.

Esa etapa estaba más dedicada a la recolección de la información para el estudio, observación de aula durante el proceso de enseñanza de áreas de lenguaje y matemática en las dos escuelas y entrevistas a los docentes, director, junta escolar, dirigentes y estudiantes.

El segundo trabajo de campo fue en el tercer semestre del estudio de la maestría, la salida fue desde 23-04-2012 hasta 25-05-2012. Las dos semanas que corresponden de 23 de abril a 04 de mayo se hizo la observación en 4° y 5° multigrado unidocente, también con énfasis en las áreas de lenguaje-comunicación y matemática que estaba a cargo de la profesora Victoria Gonzales que es bilingüe, ella trabaja en UE “Vicente Donoso Torrez” comunidad Aguas Calientes. Luego nos trasladamos a la UE asociada del 07 a 18 de mayo se observó las clases de 4°, 5° y 6° multigrado, específicamente las áreas de conocimiento lenguaje- comunicación y matemática, el responsable fue el profesor Oscar Torrez UE asociada “San Isidro” comunidad Vilota Chico. Una vez revisados los datos con la asesora de tesis, se ha tomado el tiempo para recoger los datos restantes de las dos escuelas amigas del 21 a 25 de mayo de la misma gestión.

En resumen, se observó 4°, 5° y 6° multigrado unidocente, las áreas de conocimiento lenguaje-comunicación y matemática de los tres docentes que desarrollan sus clases: tres semanas al profesor Elio, dos semanas a la profesora Victoria en UE “Vicente Donoso Torrez” y tres semanas a profesor Oscar en la UE “San Isidro”, en total ocho semanas de observación en aula. En las semanas restantes se hicieron entrevistas a autoridades educativas y políticas. Se tomó este tiempo por ser área dispersa y topografía accidentada.

Finalmente, en Cochabamba se llevó a cabo la organización de los datos según los tipos de instrumentos utilizados en la recolección de datos, como la organización de la información del cuaderno de campo, de guía de observación durante los procesos de enseñanza, guía de entrevista y la transcripción de las grabaciones de entrevistas.

2.4 Unidades de análisis

La investigación se realizó en dos UE rurales “Vicente Donoso Torrez” y “San Isidro”, núcleo “Aguas Calientes” en el municipio de Tacopaya, contexto quechua, departamento de Cochabamba.

Se trabajó con dos UE: una central ubicada en micro valle y la otra asociada y/o seccional que está en la zona de las alturas. El criterio para la selección de la zona, núcleo y UE fue considerado por la sugerencia del coordinador del PROEIB Andes. Entre los aspectos que se consideró como criterios de selección de la muestra fueron los siguientes:

- Zona dispersa o rural y pertenece a la cultura quechua.
- Las comunidades seleccionadas tienen su escuela multigrado y los profesores trabajan con 2 o 3 grados diferentes y/o son unidocentes.
- Las comunidades seleccionadas tienen experiencia con el trabajo de las EA y enfatizando las estrategias de innovaciones pedagógicas.
- En el caso, la muestra de los grados dentro las UE se definió 4°, 5° y 6° grados porque se encuentran más ambientados y afianzados en lo que respecta a la cultura escolar y, sobre todo, que en esta edad se comunican en su lengua materna y están en el proceso de aprendizaje del castellano como segunda lengua.

Por otro lado, también trabajamos con los docentes, directores, autoridades comunales, junta escolar y estudiantes y los mismos que fueron nuestros informantes claves.

El siguiente cuadro describe de manera resumida las unidades de análisis y las técnicas que se utilizaron para alcanzar los objetivos que nos planteamos más adelante.

Cuadro 1

Objetivos, unidades de análisis y técnicas

Objetivos específicos	Unidades de análisis	Técnicas
Identificar procesos de innovaciones pedagógicas durante la enseñanza en área lenguaje y matemática en aulas multigrado.	Planificación específica de las innovaciones pedagógicas para generar aprendizajes de calidad en áreas de conocimiento lenguaje y matemáticas. Implementación de las estrategias de innovaciones pedagógicas propuesta por la EA en aula multigrado. Sistematización de las innovaciones pedagógicas para socializar en la feria educativa por parte de los docentes.	Revisión documental Entrevista Observaciones

Describir las percepciones y expectativas de los diferentes actores sociales respecto a la implementación de innovaciones pedagógicas de la escuela amiga antes, durante y posterior a su ejecución.	Opiniones de dirigentes, maestros, directores sobre la implementación de innovaciones pedagógica y el uso de la lengua en la enseñanza	Revisión bibliográfica Participación Entrevista Observaciones
Identificar el uso de lenguas durante el proceso de la enseñanza en escuela amiga y en los espacios de interacción.	Uso de la lengua quechua en diferentes espacios de interacción. Uso de la lengua quechua y castellano de las autoridades y de las personas residentes.	Revisión bibliográfica Participación Entrevista Observaciones Conversaciones espontaneas

2.5 Técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos

Los datos requeridos fueron recogidos a partir de las observaciones participantes, entrevistas focalizadas en la historia de vida de los maestros, revisión documental, y conversaciones espontáneas. Asimismo, se llenaron unas fichas de escuela y de comunidad, en el primero con datos de infraestructura, antecedentes históricos y datos pedagógicos y en el segundo aspectos infraestructurales, económicos, históricos y socioculturales, que nos permitieron la recopilación de los datos una vez inmersa en el trabajo de campo.

De acuerdo al carácter de estudio y el enfoque metodológico planteado, las técnicas e instrumentos que se utilizaron en el trabajo de investigación fueron básicamente los siguientes: observación, revisión documental, las entrevistas e historias de vida.

2.5.1 Observación

En la investigación cualitativa la observación es la técnica más apropiada para recoger informaciones, más precisamente cuando se observa a los estudiantes mientras permanecen en sus aulas.

La observación que se realizó en aula fue en área de lenguaje y matemáticas, para esto tenía guía de observación, la cual ha sido modificado según las necesidades en el trabajo de campo. Los primeros días de observación en aula fueron extraños para los docentes y alumnos en las dos escuelas, luego nos familiarizamos. Cuando registraba todas las actividades en el cuaderno, en la parte de detalle anotaba lo que hacía el docente y la lengua que usaban los estudiantes. En esos momentos como maestra quería sugerir algunas consignas, pero me puse como gente extraña para no intervenir en la situación.

Sobre este punto de observación Rodríguez y otros (1996:147) afirman:

La observación permite obtener la información sobre el fenómeno o acontecimiento tal y cómo éste se produce. La observación no precisa de una colaboración tan activa por parte de los sujetos, como la que requieren otras técnicas, para acercarse al estudio de determinados problemas. La observación, como otros procedimientos de recojo de datos, constituye un proceso deliberado y sistemático que ha de estar orientado por una pregunta, propósito o problema. Este problema es el que da sentido a la observación en sí y el que determina aspectos tales como qué se observa, quién es observado, cómo se observa, cuándo se observa, dónde se observa, cuándo se registran las observaciones, qué observaciones se registran, cómo se analizan los datos procedentes de la observación o que utilidad se da a los datos.

Esta técnica nos permitió recoger los datos acerca del uso de la lengua y la aplicación de las estrategias de innovaciones pedagógicas propuestas de la EA por parte de los docentes. En las dos escuelas donde realizamos la investigación, observamos el desarrollo de las clases de enseñanza de áreas de lenguaje y matemática, los datos son registrados por la investigadora para su respectivo análisis e interpretación.

Los instrumentos para la observación fueron:

- *Guía de observación de aula*, que ayudó a focalizar la observación sobre las estrategias de innovaciones pedagógicas implementada por la EA y el uso de lengua que los docentes utilizan en la enseñanza de las áreas de lenguaje y matemática.
- *Cuaderno de campo*: que nos sirvió, principalmente, para registrar las conversaciones, diálogos, comentarios, las observaciones de aula; además, en él pudimos anotar nuestros comentarios personales con respecto a los datos obtenidos y de lo vivenciado durante el trabajo de campo.

Sin embargo, debo indicar que me fue un tanto complicado ser sistemática al momento de anotar todo lo vivido durante el trabajo de campo. Porque hay tres grados en aula, en algunos momentos el docente trabaja con cada grado diferentes temas, mientras anoto lo que hace el docente y los estudiantes con un grado, descuido lo que están haciendo otros grados. Otra dificultad es debido a que en las comunidades estuvimos en constante interacción con los diferentes actores y no siempre se cuenta con el tiempo necesario para poder escribir.

2.5.2 Revisión documental

La revisión documental o bibliográfica fue muy importante en el desarrollo de la investigación, ya que nos facilitó tener un marco referencial del tema a investigar. Recurrimos a la revisión de planificaciones de estrategias de innovaciones pedagógicas

que propone la EA, planificación curricular de escuela multigrado, plan de aula y documentos que tuvieron relación con nuestro tema. Como resultado de la revisión documental tenemos los datos requeridos para fundamentar el tema de la investigación, nos ayudó a enriquecer y ampliar nuestros conocimientos, también a analizar, reflexionar y contrastar los datos y nos motiva a seguir investigando.

Asimismo, en cuanto a la implementación de estrategias de innovaciones, recurrimos a la Dirección Distrital, de la cual obtuvimos la estadística de alumnos y de docentes de todo el distrito; también la dirección de núcleo y de las unidades educativas seccionales fueron las que nos facilitaron información estadística con respecto a estudiantes y docentes.

Toda esta información documental fue muy valiosa, ya que brindó información que difícilmente se hubiera logrado con entrevistas, porque en las conversaciones no siempre suelen salir todos los datos exactos en cuanto a fechas, número de personas, acuerdos y demás aspectos.

2.5.3 La entrevista

La entrevista es una técnica en que la persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados) para obtener datos sobre un problema determinado o tema a investigar. La entrevista es una herramienta que me ayudó a recabar la información requerida para el tema de la investigación, se realizó la entrevista a los estudiantes en grupo e individual, a los tres docentes que trabajamos, Director Distrital y Director de núcleo, junta escolar y autoridades de la comunidad de acuerdo a la guía de entrevista que teníamos elaborado para cada uno de ellos, nos sirvió para cruzar los datos obtenidos. Para Barrantes la entrevista “es un valioso instrumento para obtener información sobre un determinado problema en la investigación cualitativa” (Barrantes 2002:208). En el presente trabajo, otra técnica utilizada para la recolección de datos fue la entrevista en profundidad, entendida como “una serie de conversaciones libres en las que el investigador poco a poco va introduciendo nuevos elementos que ayudan al informante a comportarse como tal” (Spradley citado por Rodríguez y otros 1996: 169). Es decir, las conversaciones que entablamos con los diferentes actores de la educación fueron de manera libre y espontánea, no fueron entrevistas formales y rígidas; salvo con las autoridades educativas de la Dirección Distrital.

La entrevista al Director Distrital se hizo en SEDUCA en la ciudad. Se hizo la entrevista semi-estructurada en base a la guía enfocada a directores, temas relativos de la EA,

estrategias de innovaciones pedagógicas, percepciones del uso de la lengua en la escuela multigrado y las ferias educativas.

La entrevista al Director del Núcleo se realizó en la escuela central, lo cual fue planificado con anticipación. Con la autorización del mismo ha sido grabada, él pidió escuchar la grabación, después dijo que está bien, las experiencias y percepciones sobresalientes del tema educativo es un aporte para el trabajo de investigación.

Con la entrevista realizada a las diferentes autoridades comunales pudimos recabar información desde una visión más local. Algo que merece ser ponderado es la predisposición de las autoridades comunales para dar a conocer sus opiniones y percepciones con respecto del trabajo de los maestros en la EA y multigrado.

Los datos que logramos obtener de las Juntas Escolares fueron principalmente en torno al tema de investigación. En muchos casos, los entrevistados enfatizaban las necesidades que generalmente existen en torno al tema educativo (infraestructura, desayuno escolar, transporte escolar, ítems, etc.). Cabe resaltar que no logramos conversar con todos los miembros, ya que el Presidente de la Junta es el que más trabaja y los demás son nominales y no ejercen su verdadero rol. La entrevista que se realizó a las autoridades algunas fue planificada y otra no, porque por el factor tiempo en el momento del encuentro se ha solicitado la entrevista, según las preguntas ellos constataban otras veces se desviaban constantemente se tenía que direccionar en el tema. Por otro lado la percepción que tenían acerca del uso de las lenguas y las innovaciones pedagógicas fue positivo, que los estudiantes aprendan en castellano y quechua es importante para la comunicación en el campo y la ciudad, en cuanto a las innovaciones pedagógicas opinaba que ayudaría a mejorar la enseñanza en el área rural.

Las entrevistas tanto a maestros como a directores tuvieron la intención de conocer las opiniones respecto a la implementación de estrategia de innovaciones pedagógicas, percepciones y el uso de lengua en la enseñanza de las áreas de conocimiento lenguaje y matemáticas en la escuela amiga y curso multigrado en la actualidad.

La realización de las entrevistas con dichos actores fundamentales de la educación no presentó dificultades, ya que teníamos el respaldo de la Dirección Distrital. Además, la mayoría de los maestros siempre mostraron interés y predisposición para conversar las temáticas planteadas. Asimismo, algo que merece ser ponderado es la voluntad que demostraron los maestros de las dos UE visitadas. Este hecho de abordar los temas de manera colectiva entre los maestros también ha generado que este sector asuma mayor

conciencia para mejorar la calidad de educación. En los Directores se notó el compromiso y convicción educativa quieren que las innovaciones pedagógicas sean parte de la planificación curricular, que no sea otro trabajo para los maestros. En cuanto del uso de las lenguas falta capacitación docente estaría pendiente para los próximos años.

Hicimos la entrevista a los estudiantes en la dos UE por grado. Al inicio, tuvimos dificultades porque los niños tenían miedo de expresar sus opiniones y ser grabados, luego conversamos e hicimos algunas preguntas sobre el tema de investigación, en su mayoría nos informaron en quechua sobre sus percepciones de la EA y uso de la lengua. Así mismo, realizamos las entrevistas individuales en horarios de recreo para recabar los datos de investigación. Aquí vemos que los estudiantes tienen desarrolladas dos capacidades lingüísticas en quechua, escuchar y hablar, faltando desarrollar la parte de la lectura y escrita en lengua originaria. Como a todos los niños les gustan los juegos, también a ellos les agrada aprender jugando las lecciones, además este tipo de actividades ayuda a desarrollar la creatividad, habilidades, destrezas en diferentes áreas de conocimiento.

2.5.4 Historia de vida

Es otra técnica de recolección de datos que se utilizó en el proceso de la investigación, donde los docentes narraron individualmente su historia de vida en relación al proceso de su formación y experiencia de trabajo en la educación. Según Barrantes (2002:215) la historia de vida:

Contiene una descripción de los acontecimientos y experiencias de vida de una persona, o parte de ella, contado en sus propias palabras. Su análisis consiste en un proceso de compaginación y reunión de relatos, de modo que se capte los sentimientos, modos de ver y percibir de la persona.

Esta técnica se desarrolló a través de encuentros entre entrevistadora y entrevistados y estuvo orientado a lograr comprender sus perspectivas y percepciones en relación a los temas de investigación. Estas entrevistas se enmarcaron dentro del método de investigación cualitativa y se caracterizaron por ser flexibles, dinámicas y abiertas. En este sentido, la guía de entrevista que elaboramos fue sólo una lista de temas que se cubrió con cada maestro/a. Esta guía fue modificada en el transcurso del trabajo, y de acuerdo a las necesidades de éste. Estas entrevistas fueron grabadas con conocimiento de los docentes.

Existieron también contratiempos en torno a la realización de las entrevistas: en horarios de clase era imposible realizar entrevista a los maestros; después de las labores

educativas, estaban cansados de una jornada completa, a pesar de eso, preparaban sus planificaciones, materiales para el día siguiente, casi siempre estaban ocupados.

Los maestros Elio y Victoria trabajan en la UE central, viven en los mismos ambientes de la escuela, algunos fines de semana salen a Cliza y otras veces se quedan en la escuela, entonces coordinamos y planificamos el espacio para la entrevista.

Como estaba observando el desarrollo de la clase del profesor Elio, ya había solicitado un espacio para realizar la entrevista. Elio durante este proceso de la entrevista respondía de manera fluida aspectos relevantes e interesantes de sus experiencias en función de nuestras expectativas. En algunas conversaciones decía cosas importantes que podía servirnos como datos para nuestro trabajo, se los registraba para considerarlos en la redacción de la información.

Victoria también es una colega de confianza, ella es accesible, predispuesta para la entrevista. Solo había planificado para casi los últimos días de la observación en esa escuela. Por el factor tiempo no pude realizar la entrevista, entonces tuve que regresar a la escuela la última semana del trabajo de campo, hasta me quedé a dormir en la escuela. En el primer recreo la entrevisté; en el transcurso de las preguntas, Victoria respondía limitadamente, es decir todo era al grano y al punto. Una vez fuimos a la posta de Hornoni, ella llevó a su hija para hacer consulta con el enfermero, cuando esperaba su turno conversábamos, donde narraba su historia de vida, también respondió preguntas acerca de la EA y uso de la lengua en la escuela. En esos instantes tomaba apuntes de las partes importantes que estaban relacionados con el tema de investigación.

Por su parte, el maestro Oscar trabaja con la profesora Costa en la UE asociada “San Isidro”. El trabajo es casi toda la jornada, entonces después de las clases estábamos cansados casi no hubo espacio para realizar entrevista, de todas maneras cumplidos con la planificación de la entrevista que nos dieron las informaciones. También fines de semana sale a la ciudad de Cochabamba a ver a sus hijos, como tiene su propia movilidad puede de salir y entrar sin dificultad. Entrevisté al profesor Oscar en la Cancha en Cochabamba, la entrevista fue amplia, libre, espontánea, narró la experiencia de su formación desde la casa, escuela, colegio y educación superior y la práctica como maestro y las percepciones del trabajo con la EA, uso de las lenguas en la escuela. Estas expresiones fueron grabadas con el consentimiento del docente.

2.5.5 Conversaciones informales

También realizamos conversaciones informales que se refieren a las situaciones espontáneas que se produjeron como fruto de la convivencia con los docentes durante el trabajo de campo. Esta forma de obtener información permite obtener datos más fácilmente, pues las personas se hallan fuera de la rigidez y formalidad. Estas conversaciones se dieron sobre todo con los maestros y Director del Núcleo, también con la Junta Escolar y dirigentes más que todo en la comunidad de Vilota Chico. Las conversaciones espontáneas con los estudiantes, profesores, autoridades educativas, son una técnica de investigación donde los participantes expresan libremente en la lengua que hablan más fluido, una vez que se gana la confianza de la persona que se quiere interactuar.

En resumen, realizamos todo lo que hemos considerado pertinente al tema de investigación, como saber escuchar, utilizar todos los sentidos, poner atención a los detalles no verbales, escribir. Para esta técnica es necesario prepararse con anticipación en base a las guías de entrevista para recabar los datos que requerimos y no desviarnos a otros temas; en la historia de vida, se solicitó al participante una reflexión retrospectiva sobre su experiencia más relevante de su formación en familia, comunidad, académica y experiencia profesional.

2.5.6 Fichas

En cuanto a las fichas de la comunidad y escuela (ver anexos) nos ayudaron recabar los datos de los aspectos geográficos, socioculturales, socioeconómico, infraestructura y pedagógica de las dos unidades educativas.

2.5.7 Recursos materiales y digitales

Por otro lado, para recabar la información con mayor precisión, recurrimos al uso de algunos recursos materiales que son imprescindibles durante el registro de datos, como ser: Cámara y reportera digital. Para el tratamiento de los datos, es decir, para la sistematización utilizamos una computadora personal.

2.6 Procedimiento para la sistematización de los datos

El análisis y la sistematización de los datos se realizaron siguiendo ciertos pasos que consideramos necesarios e imprescindibles. Estos fueron:

Revisión de todos los datos y la información recabada en el trabajo de campo con los instrumentos anteriormente descritos.

Transcripción de las entrevistas grabadas en la reportera digital y transcripción de las observaciones de aula. Ambas en el computador personal y con el programa Microsoft Word.

Reducción y categorización de todos los datos mediante el mapa de contenidos. Este mapa nos ayudó el manejo de análisis de datos cualitativos en proyectos de investigación. En ese entendido, fue de gran ayuda, sobre todo, al momento de simplificar, seleccionar y disponer los datos de manera inmediata.

Finalmente analizamos e interpretamos los datos recogidos por medio de fichas, notas de campo, transcripciones de observación de aulas y de entrevista con los cuales categorizamos mediante organización de mapa de contenidos. De esta manera, realizamos un índice tentativo del capítulo de resultados.

2.7 Consideraciones éticas

Durante todo el proceso de investigación, se tomaron en cuenta ciertos aspectos y consideraciones éticas, mismas que detallamos a continuación.

Primeramente, somos conscientes de que es imprescindible solicitar permiso a las autoridades de educación y comunales para la realización del trabajo. En ese entendido, antes de ingresar al trabajo de campo se socializó el proyecto de investigación con todos los involucrados.

Además, todo proceso investigativo, tal como lo estudiamos y reflexionamos, implica la consideración de normas éticas; es por eso que la actitud que optamos fue siempre la de respetar las diferentes posiciones que asumían los entrevistados, es decir, no se realizó distorsiones o tergiversaciones de la información recogida. Tratamos siempre en lo posible de ser objetiva y neutral en las conversaciones con los diferentes sujetos de la investigación.

Por otra parte, se respetó la posición de algunos entrevistados en cuanto a la privacidad y respecto a sus declaraciones, es decir, no comprometimos a nadie sobre lo que podrían manifestar nuestros entrevistados. Del mismo modo, se consultó y se solicitó el consentimiento de las personas entrevistadas para que pudieran ser grabadas.

Hacer una investigación en estos espacios de aula multigrado es convertir lo conocido en algo extraño, porque trabajé como maestra en área rural como en área urbana, de tal manera mi experiencia estaba muy relacionada en lo que sucede en las aulas observadas. Lo mismo vale para los planes, programas de estudio y textos de apoyo, a pesar que se trabaja con las innovaciones pedagógicas y aula multigrado.

Realizar una investigación de los procesos de enseñanza en área de rural es una tarea difícil y profunda desde la elaboración del proyecto de investigación, plantear los objetivos, determinar la metodología y tener la capacidad de distinguir lo propio y ajeno para darla a conocer. El primer reto es contactarse con el Director Distrital y Director de núcleo y luego relacionarse con los docentes de aula. Los maestros se sentían incómodos al ser observados, además como maestra ya sabría lo sucedía en aula y no se comprendía mi rol de investigadora. Al final, la persistencia y la permanencia en las dos escuelas me permitieron integrarme y ser percibida por los actores como parte integrante de la educación.

La experiencia como investigadora y a la vez docente me hace reflexionar y pensar en planificar, desarrollar investigaciones y realizar propuestas concretas con estrategias de innovaciones pedagógicas que benefician a los estudiantes, es decir realizar la investigación –acción con la participación de los diversos actores desde los estudiantes, maestros, autoridades educativas, padres de familia y todos juntos comprometidos en dar posibles soluciones a los problemas detectados en las aulas en las unidades educativas.

Capítulo III

Fundamentación Teórica

3.1 Contextualización de la situación sociolingüística

La educación tradicional latinoamérica en los países andinos, y en especial en Bolivia fue castellanizante. Las autoridades educativas se hacían oídos sordos y ciegos hacia la diversidad multicultural y multilingüe, mas al contrario, era prohibido el uso de las lenguas originarias en la enseñanza y en las escuelas de áreas rurales. Más bien se pensaban y diseñaban los planes y programas de estudio desde el Ministerio de Educación, currículo que debía ser único para uniformizar lingüística y culturalmente a los niños y niñas indígenas. También el trabajo del ILV en Bolivia en los años 50 a 80 fue con el método de alfabetización castellanizante, dicen que el ILV impulsó la educación bilingüe de transición como afirma Castro (1997:81) “el método de ILV partía de la idea de alfabetizar a las personas analfabetas y castellanizar a los monolingües de idiomas nativos”.

Los modelos educativos que se adoptaban eran los ideales que respondían a las demandas educativas de las clases dominantes con una mirada hacia el exterior de los países. Sin embargo, nuestra cultura, la lengua, los saberes y conocimientos de la comunidad a las que pertenecemos no se tomaban en cuenta en la escuela. Como dice López y Censabella (2009:32) “la necesidad de integrar los territorios nacionales, las demandas del mercado internacional y la consecuente explotación de recursos naturales, la evangelización, el trabajo forzado y la utilización de la mano de obra indígena, fueron responsables en la época moderna de una considerable disminución de la diversidad étnica cultural y lingüística que caracterizaba al continente”.

Al respecto, López considera las opiniones de Froilán Condori para entonces dirigente quechua, Presidente del Comité de Educación de la Cámara de Diputados, 2005.

Los pueblos indígenas y originarios constituimos más del 62% de la población de Bolivia, que durante más de cinco siglos hemos sido excluidos, oprimidos y explotados sistemáticamente por el estado y la sociedad boliviana y nos han considerado como si fuéramos inquilinos en nuestro propios territorio. El sistema educativo colonial y el republicano neocolonial, etnicidad y castellanizante han pretendido aniquilar nuestras culturas, lenguas, conocimientos y saberes; usurpar nuestros territorios, terminar con nuestros recursos naturales y las formas ancestrales de organización y funcionamiento comunitario. (López 2006:17)

Así, la mayoría de la población de Bolivia era indígena y sometida a la explotación de los terratenientes. Como nos dominaban y nuestras costumbres tradicionales eran vistas como malas, desvaloradas, incluso pisoteadas, negadas por patrones, hasta por los propios

indígenas, también nuestra identidad personal y cultural se desconocía porque no teníamos autoestima elevada. En cuanto a la educación, era homogeneizante y conllevaba a una destrucción cognitiva cultural.

El Estado Plurinacional de Bolivia es pluriétnico, multicultural y plurilingüe, sin embargo, no se trata de un país con pueblos de igual condición, ni tampoco de sociedades que han gozado de la misma atención y valoración por parte del estado como de la sociedad en su conjunto, más bien se toma en cuenta a todas las etnias y lenguas que ha y en Bolivia. Así como se afirma en la Constitución Política del Estado (CPE) indica:

Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígenas originario campesinos que son el aymara, quechua... El gobierno plurinacional, y los gobiernos departamentales deben utilizar al menos dos idiomas oficiales. Uno de ellos debe ser el castellano y el otro se decidirá tomando en cuenta el uso, la conveniencia, las circunstancias, las necesidades y preferencia de la población en su totalidad o del territorio en cuestión. Los demás gobiernos autónomos deben utilizar los idiomas propios de su territorio y uno de ellos debe ser el castellano. (CPE 2011:4)

Las Tierras Bajas constituyen las áreas de mayor diversidad biológica del país, las que coinciden con las regiones de mayor heterogeneidad cultural y lingüística, distribuidas en 33 comunidades étnicas diferenciadas entre sí. A ellos se suman los tres (aimaras, quechuas y uru chipayas) que habitan en las tierras altas (el altiplano y valles interandinos) y se autodefinen como indígenas originarios. Entonces en el país conviven 36 pueblos indígenas diferentes, distribuidos en los nueve departamentos que compone Bolivia y en las seis ecoregiones antes mencionadas.

3.2 Breves referencias a la difusión de lenguas

La diversidad de lenguas y culturas en el mundo llamada “Torre de Babel”, da lugar a que existan más de “5000 lenguas que conviven este planeta en constante interacción” (Appel y Muysken 1996:9). Por un lado, la historia de la humanidad nace con dos individuos o un grupo de personas que tienen la necesidad de interactuar y comunicarse mediante el uso del lenguaje para hacerse entender las ideas, pensamientos, sentimientos, opiniones y conocimientos. Sapir (1984:247) afirma “el lenguaje está íntimamente ligado con nuestros hábitos de pensamiento; en cierto sentido, ambas cosas no son sino una sola”. El ser humano por naturaleza tiene la necesidad de comunicarse mediante la “función de la lengua, generalmente en forma de frases tales como: mediante la cual el hombre se comunica; un sistema de comunicación; para fines comunicativos” (Corder 1992:31).

Por otro lado, los españoles lo largo de la historia han llegado a America y “han llevado consigo su lengua y generalmente han acabado por imponerla en los lugares en los que se han establecido” (Siguán y Mackey 1989:40). Hoy en día, el castellano es la lengua oficial de Bolivia junto con las 36 lenguas que declaró la constitución. Más que todo, la gente joven se apropia más rápido de costumbres occidentales como la vestimenta, música, comida y otros, dejando al olvido los saberes ancestrales de nuestros propios pueblos. Y es que cualquier pueblo imperial no impone el uso de la lengua, sino que son los dominados los que “consideraban útil aprender la nueva lengua y después de una temporada, o de varias generaciones de bilingüismo, acababan por olvidar su antigua lengua y usar exclusivamente la nueva” (Siguán y Mackey 1989:40).

Otra dinámica de la difusión de las lenguas es que hay que distinguir procesos que afectan a los usuarios y los que influyen en los usos de las lenguas, es decir entre los hablantes y las funciones de sus lenguas. Se favorecen unas pocas lenguas a expensas de otras, “reemplazando estas lenguas y sus tradiciones, a menudo orales, por las de una cultura escrita, el Estado las desnaturaliza, establece su propio orden, sus propios límites, y ejerce sus propias condiciones sociales, por medio de la imposición de su propia hegemonía cultural” (Mackey 1994: 44). A través de los documentos escritos en la lengua dominante, hemos tenido que seguir aplicando la lengua castellana en las instituciones educativas, sin tomar en cuenta la lengua de los alumnos. Se ha podido comprender que nuestros abuelos habían sido privados de sus tierras, cultura y su lengua, mientras las generaciones nuevas iban convirtiéndose en ciudadano del Estado (ibíd).

Finalmente se puede indicar que la lengua se expande a través de la migración de los habitantes de lugar a otro, donde según las necesidades comunicativas se hacen bilingües y en otros casos terminan olvidando su lengua.

3.3 Interculturalidad y su relevancia en la educación

3.3.1 Interculturalidad

La interculturalidad es la interrelación entre las culturas, dentro el marco de respeto mutuo, tolerancia y comprender las diferencias y formas de vivir y actuar. Según Etxeberria, compilado por Heise (2001:18), el interculturalismo es respeto, reconocimiento del derecho a ser diferentes. La interculturalidad, es, además, el diálogo entre diferentes. También debe ser entendida como:

Un diálogo de saberes y conocimientos, diálogo de civilizaciones, como la convivencia armónica entre diferentes; pero, fundamentalmente, como un acto y proceso de compartimiento y redistribución del poder formal entre todos los que habitan -indígena y no indígenas- en el territorio boliviano para, de ese modo, construir un Estado más participativo, equitativo, incluyente y con justicia socioeconómica. (Machaca 2011:25)

Dialogar presupone respeto mutuo y condiciones de igualdad entre quienes dialogan. Además, la interculturalidad realiza adecuadamente la comprensión entre diferentes culturas, es la mejor expresión concreta en contextos pluriétnicos de la realización de los derechos culturales que tenemos y de los correspondientes deberes (Ibíd.).

La interculturalidad es un espacio de convivencia social que supera los prejuicios y favorece las relaciones de comprensión mutua y donde las relaciones que se establezcan sean complementarias entre las culturas, la comunicación y acción sean interdependientes y obren sobre la base de un crecimiento mutuo, apoyándose en la reciprocidad. Esto implica la formación de individuos con capacidad de autoafirmarse en lo propio y de comprender y tolerar, en su relación con los otros, las diferencias en el vivir y en el actuar. (ME 2012a)

3.3.2 La interculturalidad en la educación

Empezaremos por definir el término Educación:

Es un proceso fundamental en la socialización humana, la cual implica la conversión de los individuos en miembros de una sociedad. Durante la socialización, los seres humanos adaptamos porciones considerables de las culturas que nos rodean y las incorporamos a nuestros comportamientos, lo cual se constituye en el material fundamental para la formación de valores y actitudes". (Heise 2001:138)

La interculturalidad en la educación, es aprender significativamente de lo que nos reodea dentro de nuestra cultura y luego incorporar los conocimientos de otras culturas en forma gradual y en espiral para enriquecer y crecer con la formación integral física, mental y espiritualidad.

López y Küper (1999) definen la interculturalidad en la educación como "la dimensión cultural del proceso educativo y un aprendizaje significativo social y culturalmente situado". Para Heise (2001:138) la educación intercultural "es un modelo educativo en construcción que demanda una concepción de educación como proceso esencialmente vivencial y una práctica pedagógica basada en el reconocimiento de la diversidad socio cultural, étnica y lingüística, en la conciencia y reflexión críticas y en la participación e interacción".

La diversidad cultural demanda la incorporación de contenidos locales en las estructuras curriculares básicas en los sistemas educativos formales. Por otro lado, se cree que la única

manera de fortalecer las potencialidades de los pueblos indígenas es a través de la recuperación de la autoestima y la identidad.

La educación intercultural implica la enseñanza de valores como el respeto, paz, amistad, justicia, cooperación, solidaridad, autoestima, diálogo real y otro, pero no mediante una pedagogía transmitida que promueve la memorización de conceptos, sino mediante una pedagogía de ayuda que apunta a desarrollar el juicio crítico. Los valores no son tanto conceptos, sino actitudes y sentimientos y comportamientos frente a determinadas situaciones. (Albó y Romero 2004:115)

En Latinoamérica la interculturalidad se ha adoptado y reconfigurado en la búsqueda de soluciones a la crisis educativa principalmente en los pueblos originarios, “hoy la situación es radicalmente distinta y la educación latinoamericana debe responder a las necesidades de aprendizaje de educandos indígenas que habitan tanto en el medio rural como en el urbano” (López 2005). A pesar del reto de la EIB de tener elementos teóricos para la educación de y para los pueblos originarios y otros contextos.

La acelerada transformación sociocultural y que también afecta a las colectividades indígenas exige más creatividad desde la planificación idiomática. “Es hoy fundamental imaginar varias formas de EIB, de forma tal que se pueda atender, desde la interculturalidad y el bilingüismo, las distintas situaciones sociolingüísticas que existen en cada uno de los contextos indígenas” Ibid)

3.4 Educación Intercultural Bilingüe

En las últimas tres décadas América Latina ha entrado en un periodo de profundas transformaciones en la educación. En la actualidad la EIB es parte integral de la política educativa en los países andinos en América Latina. Se aplica en 17 países diferentes, en algunos casos incluyendo a toda la población indígena mediante programas nacionales como en: Bolivia, Paraguay, Venezuela, y Nicaragua; en otros casos, a sectores en las comunidades alejadas, como en Argentina, Chile, Honduras, Perú, Guatemala y Costa Rica. Asimismo EIB se hace en cogestión con la organización de las comunidades originarias, como en Colombia. Si bien en México y Perú se presenta como una alternativa educativa indígena desde el Estado y la academia, en Bolivia y Ecuador nació desde la demandas de la sociedad indígena, es decir de abajo hacia arriba (López 1996).

3.4.1 Historia de Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia

Continuando con el tema de la Educación Intercultural Bilingüe, ahora nos adentraremos de manera precisa en lo que ocurre en Bolivia. Tal como ocurre en todo el resto de la América, hoy en día, la Educación Intraculturalidad Interculturalidad y Plurilingüe (EIIP)

constituye un componente importante en la formación de nuevas mentalidades y visiones sobre las relaciones Estado y pueblos indígenas. Sobre las luchas por la inclusión y las respuestas desde el Estado boliviano, Gutiérrez (2003 citado por López 2005) indica:

Desde 1895 más o menos se planteó una educación clandestina, en 1905 se dio por primera vez el proceso de educación itinerante, luego en 1931 nace la escuela ayllu indígena de Warizata que Avelino Siñani juntamente con Elizardo Pérez lograron consolidar y en 1955 el pueblo aimara es protagonista al conseguir se instituya el Código de la Educación boliviana. (López 2005:57)

Desde 1895 hasta la actualidad hubo cambios o reformas educativas como Escuela Clandestinas, Itinerante, Escuela del Ayllu, Código de la Educación boliviana, la Reforma Educativa y la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez. Desde 1955 hasta los 1990 la escuela fue para evangelizar, occidentalizar, castellanizar a las mayorías indígenas y para incluso borrar sus características culturales. Se perseguía la apropiación del castellano y de la lectura y escritura en ese idioma, dos herramientas vistas como ascenso social. En esas épocas, el avance de las escuelas en el medio rural había significado, además de la democratización del servicio, el inicio de un proceso de desaprendizaje de las lenguas y cultura indígenas, la pérdida paulatina de saberes y conocimientos ancestrales, la violación de los derechos humanos.

Según López (2005: 86-88) la propuesta desde el Estado, en 1941 aproximadamente era brindar servicios educativos a la población indígena, considerando la necesidad de “enseñanza intensiva de la lectura y escritura a los indios quechuas y aimaras en sus idiomas nativos”. Luego, el gobierno del Gral. Barrientos impulsó el desarrollo de varios proyectos piloto de educación bilingüe. En 1954 en La Paz se llevó el III Congreso Indigenista Interamericano, en este congreso se aprobó un alfabeto para el quechua y otro para aimara que fueron oficializados por el Decreto Ley 03280 (ibid).

El Instituto Lingüístico de Verano (ILV) con sede en Dallas (EEUU) fue la primera institución que desarrolló una educación bilingüe para educandos indígenas con el objetivo de evangelizarlos. Los primeros programas educativos bilingües del ILV empezaron en México y Guatemala desde los años 30, en el Ecuador y el Perú desde mediados de los 40 y en Bolivia desde 1955.

Un objetivo de la Revolución Nacional de 1952 en Bolivia fue la integración de las poblaciones indígenas a la sociedad nacional y por eso buscó alcanzar las mismas con una educación adecuada. El ILV estimuló la educación bilingüe de transición en las regiones amazónicas. En este modelo, el uso de las lenguas indígenas en los primeros grados de la

escuela primaria sirvió para facilitar el aprendizaje del idioma castellano y preparar a los educandos para una escuela secundaria y universitaria en castellano.

Alrededor de tres décadas, los misioneros de ILV desarrollaron acciones educativas bilingües, para promover educación bilingüe pero terminando en castellano, en la región andina, del Chaco, Oriente y Amazonia. Estos misioneros usaron lenguas originarias para castellanización, aculturación y evangelización de los pueblos originarios.

Entre 1975 y 1980 sucedieron dos experiencias educativas bilingües estatales a) el Proyecto de Educación Rural (PER-I) dirigido a población quechua de Cochabamba, se desarrolló en los tres primeros grados de educación primaria con el propósito de acelerar la castellanización para lograr un “bilingüismo sociocultural”. b) el Proyecto Educativo Integrado del Altiplano (PEIA) para atender a la población aimara en La Paz, también para los tres primeros cursos. Ambos proyectos fueron ejecutados por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) con el apoyo técnico financiero y técnico de USAID.

Estas dos experiencias de educación bilingüe buscaron establecer un bilingüismo sustractivo o de transición. Por otro lado, el PER y PEIA se desarrollaron en un contexto de vacío de políticas oficiales respecto a la educación bilingüe (Zuñiga 1993). Pese a ello, se observa una clara coincidencia y se perseguía el mismo fin: castellanización y aculturación de la población indígena, para lo cual recurrían a la lengua originaria únicamente como puente hacia el castellano, desde la perspectiva de educación bilingüe de transición (Ibid.)

En 1981 se dio inicio al Proyecto Rural Bilingüe, a cargo de un equipo de la Comisión Episcopal de Educación (CEE) para los niños aimara hablantes en La Paz. Este proyecto, a diferencia de los dos anteriores, proponía el mantenimiento de la lengua originaria en la escuela primaria. Fue la primera experiencia en la que se intentó hacer educación bilingüe orientada al mantenimiento de una lengua originaria.

También en este tiempo aparece el término intercultural para ver y concebir o comprender el mundo de los pueblos que es importante en la educación. A partir de esta etapa, se habla ya de EIB. En el año 1988 se inicia otra experiencia el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) de modalidad de mantenimiento con los materiales producidos por el MEC y UNICEF en Cochabamba, Potosí, Chuquisaca y La Paz. Se iba incorporando cada año al proyecto un nuevo grado, de modo que en 1994 terminó con los cinco años de primaria (MEC 1995). Finalmente como explicaremos en 3.4.3, la Ley 1565 de RE instala la EIB como política de estado para la población indígena y la educación intercultural para toda la población no indígena y urbana (MEC 2001).

3.4.2 Enfoques de Educación Intercultural Bilingüe

A continuación se analizará los enfoques de la EIB.

a) Enfoque de transición

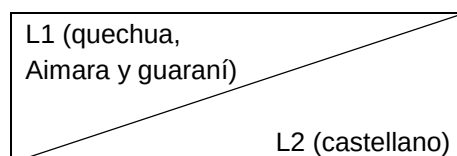
El modelo de transición en el comienzo es educación bilingüe, pero al final monolingüe castellano, así como argumenta Zúñiga (1993:18) “la educación es bilingüe en la etapa inicial de la escolaridad, para luego continuar empleando sólo una de las lenguas en la instrucción”.

Es así que los proyectos de PER y PEIA buscaron “la homogeneización cultural y lingüística del país, y el uso de la lengua se redujo a un mero puente para pasar rápidamente al castellano. En otros términos, esta labor educativa bilingüe se inscribía dentro de la modalidad de Educación Bilingüe de Transición” (MEC 1995:20).

Por otro lado, Castro indica que “la comisión de alfabetización y lectura en aimara (CALA) el método de ILV partía de la idea de alfabetizar a la persona analfabeta y castellanizar a los monolingües de idiomas nativos. Aquí se aplicaba el método de transicional, que se distingue del método directo y del oral” (Castro 1997:81). Estos dos últimos eran considerados inadecuados ya que se aprendía a hablar y leer al mismo tiempo el castellano. La educación bilingüe de transición se puede graficar de esta manera:

Gráfico 1

Bilingüe de transición



Fuente: elaboración según Zúñiga (1993)

La educación bilingüe de transición utiliza las dos lenguas: originaria y castellano, pero incrementa gradualmente el castellano en detrimento de la lengua originaria rumbo a un mejor aprendizaje de la lectura, escritura y la aritmética en lengua castellana. La desventaja de este enfoque es que los alumnos se apropian de la lengua castellana, dejando la lengua originaria fuera del proceso educativo. Este modelo es de asimilación a la lengua mayoritaria como “bloqueando así el posible desarrollo de las lenguas indígenas” (Siguán y Mackey 1989: 42).

b) Enfoque de mantenimiento

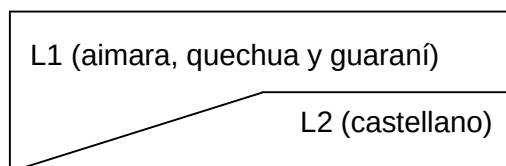
Educación bilingüe de mantenimiento se refiere a la enseñanza bilingüe en la cual los estudiantes añaden la L2 a su lengua materna (L1). Zúñiga (1993:19) define “las primera y la segunda lengua son utilizadas como instrumentos de educación a lo largo de toda la escolaridad del niño. Esto implica educar en dos lenguas y en dos culturas a nivel de escuela primaria y secundaria”. De esta manera, contribuye al bilingüismo individual y al de nivel social.

El modelo de educación bilingüe de mantenimiento se propone lograr un bilingüismo aditivo. Esto significa agregar a la lengua materna de los educandos una segunda lengua y desarrollar un bilingüismo social que permita la comunicación entre la población castellano hablante y la de alguna de las lenguas nacionales originarias.

También significa que el alumno bilingüe, al terminar el nivel primario, tendrá competencia comunicativa a nivel social como a nivel académico en su lengua materna como en la segunda lengua, rescatando los conocimientos, saberes y experiencias propios e incorporando conocimientos y experiencias nuevos para que se valoren y se apropien de ellos. Además tener la capacidad de usar ambas lenguas para el razonamiento y reflexión, más que todo desarrollar “las cuatro capacidades lingüísticas básicas escuchar, hablar, leer y escribir. Pensar en esas lenguas puede ser una quinta competencia lingüística” (Baker. 1993:33)

La propuesta del modelo de educación bilingüe de mantenimiento, es aprender en quechua u otra lengua que es L1 de acuerdo al contexto, paralelamente aprender en castellano como L2 o viceversa y finalmente llevar las dos lenguas como yunta.

Gráfico 2
El modelo de educación bilingüe de mantenimiento



Fuente: Según Zúñiga (1993)

En respuesta a las reivindicaciones y propuestas de las organizaciones de base Confederación Sindical Única Campesina de Trabajadores de Bolivia (CSUCTB) Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMRB) y Central Obrera Boliviana (COB) se comienza a plantear en los años 1981 en el país la necesidad

de una educación bilingüe de mantenimiento en la cual se recurra a la lengua materna y a la segunda lengua como lengua de educación de los estudiantes.

El PEIB del MEC se implantó en lo lingüístico, dentro de la modalidad de mantenimiento y desarrollo, dentro de la corriente de normalización idiomática y en lo cultural, dentro del enfoque intercultural donde se dé el reconocimiento y aceptación positiva a la diversidad cultural, respeto mutuo a la cultura, lengua, a las maneras de pensar y actuar, a la valoración de los conocimientos, saberes y experiencias de los grupos culturales MEC (1995:23).

La educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo se debía desarrollar a través de diferentes estrategias “sin imponer una lengua ajena, sino respetando su lengua materna, pero también desarrollando aprendizajes en una segunda lengua” (op. cit. 29).

3.4.3 EIB como política nacional

En este apartado detallaremos la EIB en la RE y la Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe (EIIP) como propuesta de la Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez, en correspondencia con el proceso de transformación de la educación, las demandas de la sociedad boliviana y las políticas de cambio impulsadas por la Revolución Democrática y Cultural.

3.4.3.1 Propuesta de la Reforma Educativa

Hubo una estrecha relación entre los planteamientos de la Reforma y las demandas de la sociedad a partir del planteamiento que la CSUTCB produjo en 1991, como resultado de su involucramiento inicial en el desarrollo del PEIB. Hasta ese entonces, eran pocas las escuelas que ofrecían a los niños aimaras, guaraníes y quechuas una educación bilingüe, en el marco del PEIB. En su propuesta hacia una EIB, los campesinos consideraban que:

El problema es la ignorancia del sistema educativo sobre nuestras lenguas y culturas, no se preocupan de que el maestro hable la lengua de la comunidad y de los niños, de ese modo los niños no pueden aprender bien. A veces nuestros hijos e hijas llegan a deletrear o a leer lo escrito pero no comprenden el significado de lo que leen... la escuela sigue como antes castellanización. En las escuelas actuales no se enseña bien, ni siquiera el castellano y se prohíbe el uso de las lenguas propias del niño. Los maestros no reciben lamentablemente ninguna formación de cómo enseñar un idioma nuevo, además como a ellos tampoco no se les ha enseñado bien... (CSUCTB, 1991 citado por MEC 2001)

Para llevar a cabo las transformaciones educativas en el país, la RE recoge las experiencias de PEIB y otros proyectos innovadores de EIB en respuesta a las demandas y planteamientos de la sociedad boliviana, además planteó modificaciones en los ámbitos

jurídico, cultural, lingüístico y pedagógico y asumió la diversidad cultural y lingüística de Bolivia (MEC 1995).

Es importante recordar lo más sobresaliente de la Ley de RE, que plantea “una educación democrática, intercultural y bilingüe, promotora de la justicia y solidaridad social porque incentiva la autonomía, la creatividad, el sentido de responsabilidad y el espíritu crítico de los educandos” (ProyectoTantanakuy 2004:12). Prioriza el aprendizaje del educando frente a la enseñanza, desarrollando un currículo centrado en el educando y en base a las experiencias que incentiven la autoestima de los estudiantes y la capacidad de aprender a ser, pensar, actuar y seguir aprendiendo por sí mismos.

La RE, propone una organización pedagógica distinta como: 1. La nueva manera de configurar el aula para que sea participativa, abierta, dinámica, organizando rincones de aprendizaje de acuerdo a las necesidades del año de escolaridad o grado. 2. La transformación del rol del docente en mediador, investigador, organizador comunicador y promotor intercultural. 3. La participación activa y permanente de los estudiantes, asumiendo un rol crítico, reflexivo, cooperativo, autónomo. 4. La participación de la comunidad apoyando en el desarrollo del currículo con sus conocimientos y saberes locales de su contexto.

La propuesta de la RE se trabajó a partir de los módulos de trabajo en quechua, aimara y guaraní de acuerdo al contexto lingüístico de estas regiones. De acuerdo a mi experiencia, con la orientación de asesores pedagógicos y los seminarios talleres en área rural se trabajaba la L1 con los módulos de quechua y L2 con los módulos de castellano, se realizaba dos planificaciones, uno para trabajar con los módulos quechua y el otro para la enseñanza del castellano como segunda lengua. Pero la educación seguía y requería de un mayor compromiso y esfuerzo para cambiar el rol del docente y las maneras de aprender haciendo. Como los maestros estamos formados en el sistema tradicional, no fue fácil cambiar de actitud en la práctica pedagógica.

La Ley 1565 de Reforma Educativa superó muchos aspectos al código de 55, aunque hay que reconocer que éste cumplió en su época un rol democratizador fundamental. La legislación de 1994 se destaca por los siguientes puntos: a) adopta la forma de una Ley, donde se inscribe lo fundamental y básico, otorgando márgenes de libertad a las diversas instancias del sistema y de la sociedad y dejando espacio para la innovación y la búsqueda oportuna de soluciones desde distintos ámbitos del quehacer educativo. b) reconoce y valora la importancia de la participación social en la educación, en caso EIB, reconoce a los

órganos de participación popular indígena y los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO). c) rompe con la orientación pedagógica conductista, colocando al educando al centro de los procesos de aprendizaje, como actores principales. d) rompe también con la tradición cultural y lingüística homogeneizante del país, haciendo las reivindicaciones, experiencias emanadas desde las organizaciones representativas tanto nacionales como internacionales (López 2005:202)

3.4.3.2 La Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez

El año 2004, se crea las condiciones necesarias para promover cambios educativos en el Estado Plurinacional. Por otro lado, el Ministerio de Educación junto a otras organizaciones originarias desarrollan talleres y congresos educativos. Inmediatamente se lleva a cabo el Congreso de Educación de Pueblos Indígenas Originarios, “donde se comprueban los lineamientos para un nuevo sistema educativo”

<http://es.slideshare.net/PastorQuena/educacion-comunitaria-socio-productiva-ley-070>

Visitada 12.08.2014

El año 2006 se conformó la Comisión Nacional de la Nueva Ley Educativa Boliviana, encargada de la redacción de políticas educativas, cuyos resultados fueron presentados y trabajados en el II Congreso Nacional de Educación realizado en la ciudad de Sucre, donde participaron 33 organizaciones e instituciones nacionales. De resultado de ambas acciones surgió el proyecto de Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.

En 2007 las demandas de la sociedad y las políticas de cambio, impulsados e movimientos sociales, se “crea las bases teórico y prácticas y se establece las normas educativas de carácter sociocomunitario productivo que surge como respuesta al cambio político que vive el país” (Ibid).

La Revolución Democrática y Cultural promovida por el Estado “posibilitó que la Asamblea Constituyente dé curso a la nueva Constitución Política del Estado y, mediante ella, la Revolución Educativa en todos sus niveles y modalidades” (ME 2012a:23). En respuesta a la transformación educativa y las políticas de cambio impulsadas por la Revolución Democrática y Cultural, junto a los movimientos sociales, se crearon las bases y fundamentos del nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo para responder a las demandas de sociedad boliviana.

a) Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIP)

La EIIP reconoce los saberes y conocimientos locales desde nuestra cultura y lengua para reconocer, complementar y articular a los conocimientos de otras culturas, de esta manera potenciar la formación integral de los estudiantes.

Por lo tanto, la educación intracultural

Es un proceso multireferencial² de aprendizaje de lo propio, el cual promueve la autoafirmación, el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad, a través del estudio y puesta en práctica de los saberes, conocimientos y el ejercicio de los valores sociocomunitarios, contribuyendo a la afirmación de las identidades y al desarrollo de la ciencia y tecnología propias”, donde las culturas y lenguas indígena originarias son valoradas y desarrolladas en el marco del pluralismo de los saberes y conocimientos, superando de esta manera la colonialidad y el pensamiento homogeneizador. (ME 2012a)

En el Estado Plurinacional existen varias lenguas y culturas. El Ministerio de Educación considera:

La educación plurilingüe es un instrumento de reivindicación que promueve el reconocimiento y desarrollo de las lenguas con énfasis en las originarias, que aporta a la intraculturalidad como una forma de descolonización y a la interculturalidad, estableciendo relaciones que superan los niveles comunicativos y que se plasman en la vida cotidiana y en los procesos de transformación social, económica y política. (Op.cit.: 26)

La educación plurilingüe es una política de reivindicación para fortalecer las lenguas de los pueblos originarios, a la vez mantenerlas y transmitir las a las futuras generaciones, de esta manera practicar la intraculturalidad, interculturalidad y evitar la colonización.

En el currículo del Sistema Educativo Plurinacional (SEP), el lenguaje en general y las lenguas en particular “ya no son abordados como objetos de análisis gramatical, ni sólo como un instrumento de comunicación, sino a partir de una experiencia activa de uso y producción permanente de significados en la vida cotidiana” (Op.cit.38).

Por tanto, la educación plurilingüe garantiza y propicia el aprendizaje de una lengua originaria para todos los bolivianos y bolivianas, por ser parte esencial de la identidad cultural que expresa los saberes y conocimientos de la cultura. En la actualidad, las lenguas se convierten en las herramientas fundamentales de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos, que son “abordados en toda la estructura curricular desde el

² Lo multirreferencial tiene relación con la transmisión cultural intergeneracional condicionada por contextos históricos y geográficos, por la incorporación de elementos culturales apropiados, por la innovación de acuerdo a los cambios socioculturales, económicos y políticos, y el cambio que se genera a partir de las interfaces culturales. (ME 2012).

nivel de Educación Inicial en Familia Comunitaria hasta el nivel de Educación Superior” (Ibid).

A partir de ello, todos los niveles de formación asumen la responsabilidad de realizar una planificación lingüística y concretar la implementación de las lenguas originarias en el currículo en las diferentes regiones sociolingüísticas.

Así mismo, en la nueva Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” en los fines de la educación indica:

Fortalecer el desarrollo de la intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo en la formación y la relación de las bolivianas y bolivianos, para una sociedad de Vivir Bien. Contribuyendo a la consolidación y fortalecimiento de la identidad cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas, a partir de la ciencia, técnicas, artes y tecnologías propias, en complementariedad con los conocimientos universales. (ME 2010:7)

El currículo del Estado Educativo Plurinacional se concreta en 3 niveles: 1° Currículo diversificado o local, 2° Currículo regionalizado y 3° Currículo base. El primero “recoge aspectos particulares y específicos del contexto donde se ubica la unidad educativa” (ME 2012b). Se realiza la planificación para su implementación tomando en cuenta el idioma local como L1 articulado al proyecto socioproductivo. El segundo considera las características particulares del contexto sociocultural, lingüístico y productivo a nivel de la región de aymara, quechua y guaraní, los planes y programas de estudio: “objetivos holísticos, contenidos y ejes articuladores, orientaciones metodológicas, evaluación y producto, según los elementos curriculares del Subsistema de Educación Regular, enmarcados en el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional” (Ibid). La gestión del currículo regionalizado está articulado al currículo base del Estado Plurinacional y las entidades territoriales autónomas. El tercero articula los saberes y conocimientos locales, regionales y universales, produce nuevos conocimientos, potencia la diversidad cultural del país, “desarrolla las capacidades creativas en la productividad, moviliza los valores comunitarios para descolonizar; relaciona práctica, teorización, valoración y producción bajo una nueva propuesta metodológica, y transforma la educación centrada en el aula hacia una educación vinculada a la comunidad y a la vida”. (Ibid)

La propuesta del currículo se concretiza en estos tres niveles para desarrollar interacciones educativas, “sin olvidar que se trata de la formación individual y colectiva proyectada a generar procesos de liberación y transformación social, política, cultural y económica. En este sentido, expresa la consistencia del nuevo modelo sociocomunitario para la educación,

articulada al proceso de Revolución Democrática y Cultural, periodo histórico de emergencia de los movimientos sociales”. (ME 2011a:11)

b) Planes y programas de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez

Planes y programas de estudio, el plan curricular y taller educativo son herramientas guías que orientan específicamente el desarrollo de contenidos curriculares para cada grado de escolaridad. El plan curricular es anual y el taller educativo es elaborado para aula multigrado o monogrado, puede ser semanalmente, quincenalmente y mensualmente de acuerdo al consenso de los maestros en el núcleo educativo o unidad educativa. Los elementos del plan son: campos de saberes y conocimientos, área de saberes y conocimientos, módulo, objetivo holístico, momentos de metodología contenidos, técnicas, procedimientos, recurso, tiempos, responsable y resultados objetivos, actividades, materiales, metodología y evaluación. (ME 2012b)

Anteriormente en las unidades educativas del país se trabajaba de acuerdo a un calendario elaborado desde el ME, así mismo los planes y programas de estudio fue a nivel nacional, donde los docentes estaban acostumbrados a cumplir los órdenes de las autoridades superiores. Surge la propuesta de valorar el modelo educativo de Warizata y las actividades educativas vinculadas a la vida, el trabajo y la producción. “La misión, como afirma Elizardo Pérez,...consistía en profundizar la búsqueda y la revitalización de las instituciones ancestrales. En ese horizonte reconstituyeron el Ulaka (Parlamento Amawta); con esta institución, la experiencia de la Escuela-Ayllu se convirtió en una pedagogía paradigmática, estableciéndose el vínculo entre la educación y la organización política y social” (ME 2012a).

3.5 El bilingüismo

El bilingüismo es el uso de dos lenguas en determinados contextos, que implica conocer y aplicar las dos lenguas para hacerse entender según las necesidades. Es importante la distinción entre la capacidad bilingüe y uso bilingüe, ya que rara vez se usan las dos lenguas para exactamente las mismas funciones. En este sentido se puede decir que las personas usan la lengua según las necesidades comunicativas. Según López (2003:19) el bilingüismo es un “fenómeno individual que indica la posesión de una o más lenguas [...] se puede hablar de sociedades bilingües para denominar al pueblo que hace uso de dos o más lenguas en los diversos órdenes de su vida social”. Por su parte, Weinreich 1953 citado por Appel y Muysken (1996) indica “la práctica de utilizar dos lenguas de forma alternativa se denomina aquí bilingüismo y las personas implicadas bilingües”.

El bilingüismo social se produce en aquellas sociedades en las que se hablan dos lenguas o más. Siguán y Mackey (1989) llaman bilingüismo social “al hecho de que en una sociedad [...] se utilizan dos lenguas como medio de comunicación”. En cambio el “bilingüismo individual es la capacidad y el uso de la lengua” (Appel y Muysken 1996). En las dos escuelas multigrado unidocente “Vicente Donoso Torrez” y “San Isidro” los estudiantes, primero llegan a la escuela con la lengua materna quechua, luego van aprendiendo el castellano poco a poco. El manejo del castellano es limitado, solo usan algunas expresiones básicas de interacción social como saludos, a esto se le conoce como bilingüe incipiente; el niño no aprendió en las dos lenguas, sino aprendió a hablar en quechua posteriormente aprendió el castellano como segunda lengua, sería bilingüe consecutivo; algunos estudiantes en la casa y trabajo hablan quechua y en la tienda y la escuela con los maestros y director hablan castellano, pueden ser considerados bilingües funcionales (López 1993).

Según Baker (1997) hay cuatro capacidades lingüísticas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir. Estas cuatro capacidades entran en dos dimensiones destrezas receptivas y productivas, oralidad y literacidad. Ser bilingüe depende más que todo del logro de competencia comunicativa, no es el dominio de las cuatro capacidades. Sin embargo a lo largo del tiempo y del lugar “las dos lenguas de un individuo nunca son estáticas sino cambian y evolucionan” (Op.cit.:45)

3.5.1 Diglosia

Este término se ha adoptado para caracterizar el bilingüismo social en Latinoamérica.

Ferguson (1959 citado por Luykx 1998) indica que el término diglosia “se refiere a una rígida diferenciación funcional entre dos variantes sociales de una lengua: una variante “alta” (A)”, utilizada en la comunicación formal (especialmente la escrita), y otra “baja” (B), utilizada en la comunicación informal, popular o familiar.

Para Fishman, diglosia también se da entre distintas lenguas:

Mientras que un conjunto de conductas, actitudes y valores apoyaban y eran expresados en una lengua, otro conjunto de conductas, aptitudes y valores eran expresados en la otra. Ambos conjuntos fueron totalmente aceptados como culturalmente legítimos y complementarios (no conflictivo) y, de hecho, muy poco desde el punto de vista de la separación funcional entre ellos en el caso de que fuera posible un conflicto. Esta diferenciación se produjo comúnmente entre una lengua A (alta) de un lado utilizada en relación con la religión, la educación y otros aspectos de la alta cultura, una lengua B (baja) de otro, utilizada en relación con los propósitos diarios de la intimidad, el hogar y la esfera del trabajo cotidiano. (Fishman1998:120)

Fishman indica que la diglosia es la distribución de dos o más lenguas con fines de cumplir diferentes funciones comunicativas en un grupo o sociedad.

En las dos comunidades, se nota el mayor uso de la lengua quechua en forma oral en diferentes espacios de interacción de los pobladores y estudiantes, en sí las madres y los niños menores de 7 o 8 años de edad son monolingües quechuas. Y algunas personas por el motivo de trabajo van a las ciudades donde aprenden castellano, a pesar que hablan castellano son aceptados en la cultura, pero mayormente en su comunidad se comunican en quechua. No leen en quechua, si leen es en castellano. Aun en estas comunidades se practica la lengua originaria, a pesar de que la lengua castellana es considerada de prestigio y herramienta necesaria para insertarse en el mundo laboral en la ciudad.

La lengua nativa solo se usa en la comunicación informal en las comunidades rurales, áreas periféricas urbanas y dentro las familias, si existe textos en la lengua originaria son muy escasos no son leídos por los lectores. Aunque en estas últimas gestiones se valoriza la lengua nativa para que se enseñe en las UE, se está empezando lentamente en algunas instituciones educativas con el uso de las lenguas originarias en el sistema educativo. También se está implementando la lengua originaria en algunos programas de medios de comunicación. Si la sociedad toma conciencia y las políticas lingüísticas se insertan en las UE va a ir mejorando el uso de la lengua originaria. Más aún si se cumplen las políticas lingüísticas que se derivan de la oficialización de 36 lenguas en el Estado (ver 3.1).

3.6 La escuela multigrado

El contexto rural de nuestro país se caracteriza por su gran diversidad geográfica y cultural; por la presencia de poblaciones de distintas etnias, culturas y lenguas; por su diversidad de paisajes, recursos vivos o biodiversidad, por su riqueza mineral, por su diversidad de climas, de pisos ecológicos y zonas de producción y por su diversidad de especies. A pesar de todas estas riquezas, la economía de la población indígena rural es fundamentalmente de autoconsumo por las limitaciones de accesibilidad para comercializar productos en el mercado y a otras fuentes de trabajo.

La educación primaria que se ofrece a la mayoría de estas poblaciones rurales de Bolivia es través de las escuelas unidocentes y multigrado por razones que en la comunidad no se encuentran estudiantes para un grado. Estas escuelas son claves dentro de las posibilidades de generar grandes cambios en la educación para responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a su contexto y cultura.

Aula multigrado es aquella donde el docente atiende simultáneamente más de dos grados, Ibarra (2013:47) considera que el “aula multigrado hace más referencia a la conglomeración de los estudiantes en un mismo espacio (aula)”. Su característica primordial es que cada uno de los estudiantes tiene diferentes niveles de habilidades y destrezas para aprender, interactuar y comunicarse con los demás, porque tienen su propia cultura, lengua y en lo intelectual.

3.6.1 Aula multigrado en la comunidad

Las escuelas unidocentes y multigrado, al estar ubicadas en los lugares más alejados del área rural, atienden por lo general a niñas y niños de pueblos indígenas que pertenecen a familias con muchas carencias, como ser, distancias largas e inaccesibilidad a los centros educativos, falta de recursos para solventar requerimientos escolares, analfabetismo, etc. Sin embargo, estos pueblos tienen su propia cultura, expresada en una lengua, una lógica de pensamiento propio, ciencia y tecnología historia, arte, fiestas, tradiciones costumbres, sistema de valores y todos los demás saberes y necesidades. La escuela unidocente o multigrado, siendo prácticamente la única institución estatal presente en estas comunidades, está llamada a ser la promotora del desarrollo educativo y local.

En cuanto a la organización escolar, la junta escolar cumple sus funciones de apoyo al trabajo de la escuela. Por ejemplo, en algunas comunidades para las inscripciones se convoca a una reunión de padres de familia donde participa el docente para ver la cantidad de los estudiantes en cada grado, aclarando que en algunas unidades educativas asociadas trabajan dependiendo de la cantidad de los alumnos, puede ser uno, dos, tres o más docentes, también existe aula multigrado en la unidad educativa central, mucho depende de la cantidad de los estudiantes.

3.6.2 Aula multigrado y su diversidad

En el aula multigrado se manifiestan diferentes años de escolaridad, edades, orígenes, ritmos y estilos de aprendizaje, necesidades, experiencias, niveles de expresión en la lengua originaria y castellano, distintos en aspecto económico y familiar, diferentes ideas, pensamientos y aspiraciones.

La diversidad de los estudiantes y maestros en la escuela es un valor potencial para la construcción individual y colectiva, también es un desafío para el docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, favorece la formación de los derechos de las personas en la sociedad. Entonces, es importante en el aula multigrado en las comunidades

indígenas reconocer y valorar la diversidad de los estudiantes, para que el docente trabaje en aula de acuerdo a sus intereses, necesidades y demandas.

Los valores de los estudiantes que se reflejan en aula multigrados son adquiridos y practicados desde el hogar y comunidad, por lo tanto los valores no se enseñan, ni se estudian, si no se practican y fortalecen en la escuela, porque son actitudes y comportamientos que cada ser humano ha adquirido de acuerdo a su educación familiar y comunitaria. Los valores están presentes en todo momento en las prácticas comunitarias como en las reuniones, ferias, fiestas comunales. La formación escolar tendría que tomar en cuenta esta realidad.

Además, el aula multigrado en área rural es una política que tiene por objetivo mejorar la calidad de educación y alcanzar la cobertura nacional. Subirats, Nogales y Gottret (1991:15) argumentan que “la existencia de la escuela multigrado responde a un situación que se presenta debido a la baja densidad poblacional. Un maestro no puede trabajar con solo 5 a 10 alumnos de un mismo grado, porque el costo de la educación se elevaría demasiado”. Si bien esta reflexión se dio en el marco de la Reforma Educativa de 1994, sigue válida en la LASEP.

3.7 Una aproximación a la estrategia de innovaciones pedagógicas

Gutiérrez (2002:76) define la estrategia como “un conjunto de pasos, procesos de pensamientos orientados a la solución de un problema”. Entonces estrategias de enseñanza son procedimientos o recursos utilizados por el docente en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos. Consisten en realizar manipulaciones o modificaciones en el contenido o estructura de los materiales de aprendizaje o por extensión dentro de un aula o una clase, con el objeto de facilitar el aprendizaje y comprensión de los alumnos.

Las estrategias de enseñanza son “procedimientos o recursos flexible y adaptativos utilizados por el docente para promover aprendizajes significativos” (Hidalgo 2000:15). Por lo general, las estrategias de enseñanza suponen la utilización combinada y simultánea de un determinado método o técnica y algún material o medio para optimizar aprendizajes significativos en los estudiantes. Además, las estrategias de enseñanza deben ser utilizadas intencional y flexiblemente por el docente. Algunas de estas estrategias pueden ser empleadas antes de la situación de la enseñanza para activar el conocimiento previo o para tender puentes entre este último y nuevo, las estrategias pueden ser empleadas en cualquier momento de la enseñanza.

Según Gutiérrez (2002:106) la innovación, “es la acción de mudar, alterar las cosas introduciendo algo nuevo”. Por otro lado, consiste en aplicar conocimientos y existentes o ya descubiertos a circunstancias concretas. En cambio, la innovación educativa reside en proporcionar nuevas soluciones al problema, mediante estrategias de transformación o renovación expresamente planificadas, introduciendo nuevos modos de actuar frente a prácticas pedagógicas que aparecen como inadecuadas o ineficaces.

La innovación pedagógica es una idea o propuesta que expresa una manera alternativa de organizar, facilitar el desarrollo de una actividad y disponer determinadas condiciones de enseñanza. La innovación pedagógica consiste en plantear nuevas estrategias metodológicas, procedimientos, técnicas, instrumentos, contenidos o disposiciones como recursos que enriquecen las condiciones de enseñanza, mejoren la capacidad para facilitar la construcción de la personalidad. Para Tintaya y Cordero (2001:9) la innovación pedagógica es “una propuesta organizada, integrada y sistematizada para realizar una actividad que debe cumplirse en un tiempo determinado, para lo cual se plantean objetivos y plazos”.

Los proyectos de innovación pedagógicas constituyen propuestas que buscan ampliar, enriquecer, complejizar, mejorar o cambiar las formas de organización y aplicación de las condiciones de enseñanza. Su objetivo es mejorar o afianzar formas satisfactorias de organizar los recursos pedagógicos, ayudar en el desempeño de los docentes en su práctica pedagógicos (Ibid).

Según Tintaya y Cordero (2001:24) el proyecto de innovación pedagógica “tiene cuatro elementos que lo componen: introducción, problema, propuesta y planificación de la implementación de la propuesta”. Este esquema es una sugerencia que pretende orientar al docente a generar nuevas ideas y experiencias, por ejemplo identificar problemas en el proceso de enseñanza para buscar y aplicar la estrategia de innovaciones pedagógicas según la planificación. También, sistematizar de acuerdo al esquema la innovación pedagógica. El propósito es que el esquema ayude a encontrar un modelo innovador mucho más consistente, es decir el esquema que sea más operativo para el docente.

3.7.1 Iniciaciones de implementación de proyectos en municipios de Bolivia

UNICEF se encuentra realizando acciones en Bolivia desde 1950 con el objetivo de asegurar el cumplimiento de los derechos de la niñez y adolescencia, promoviendo su desarrollo, asegurando su protección legal y su participación en la sociedad. De la misma manera, lo hace con las mujeres y los pueblos indígenas. UNICEF trabaja en Bolivia en el marco de programas de cooperación quinquenal, consensuados y firmados con el Gobierno de Bolivia. Para su ejecución se une a las instituciones del Estado boliviano, organizaciones no gubernamentales, organizaciones sociales y sector privado. (http://www.unicef.org/evaldatabase/files/Bolivia_2010._informe_evaluacion_Yuyay_Japina.pdf)

El año 2013 concluyó el programa de cooperación 2008 – 2012 que tuvo el objetivo de contribuir a que niños, niñas y adolescentes bolivianos en cada etapa de su vida, sobrevivan, crezcan y desarrollen sus capacidades en un marco de inclusión, respeto a la diversidad cultural y equidad de género.

En el ámbito específico de la educación, UNICEF apoyó e implementó iniciativas importantes de mejoramiento de la calidad educativa desde los años 80 con el Proyecto Educativo Intercultural Bilingüe PEIB. Una de las iniciativas que se implementaron es Escuela Amiga (EA), modelo educativo transformador cuyo objetivo es incrementar progresivamente las normas de calidad de las escuelas y los sistemas educativos en la mayoría de los países latinoamericanos y de otros continentes, abordando todos los elementos que influyen en el bienestar y los derechos del niño como educando y como principal beneficiario de la enseñanza, al mismo tiempo que se mejoran otras funciones escolares en el proceso. La EA se preocupa tanto por la salud, la seguridad, la situación nutricional y el bienestar psicológico y físico del niño y la niña, como por la capacitación de los maestros y la idoneidad de los métodos y los recursos pedagógicos que se utilizan para la escolarización (Unidef 2009).

En Bolivia, EA estuvo varios años contribuyendo al mejoramiento de la calidad educativa en cinco departamentos y varios municipios, principalmente en aquellos con altos riesgos de vulnerabilidad para los niños y la población en general.

3.7.2 Escuela amiga de infancia en la educación

Según Unicef (2009:1) en los “últimos diez últimos años se han logrados progresos considerables, muchos países han conseguido avances impresionante tanto en la

matriculación como en la eliminación de las diferencias de género en la educación”. Se cree que el desafío de la educación no es solamente que los niños vayan a la escuela, sino mejorar la calidad de educación en todo el nivel y avancen con éxito a la educación secundaria, en todo el mundo.

El modelo de EA de la infancia es desarrollar progresivamente la calidad, aprovechando la participación de toda la comunidad educativa, integrar varios sectores para responder a las necesidades y demandas de los niños. En este enfoque holístico, los modelos de escuela amiga de la infancia se preocupan de “la salud, la seguridad, la situación nutricional, y el bienestar psicológico del niño, la capacitación de los maestros y la idoneidad de los métodos y los recursos pedagógicos que se utilizan para la escolarización” (Unicef 2009:3).

La EA es una estrategia para la implementación de derechos de los niños a las prácticas en el aula, también es una respuesta al cambio educativo, con enfoque integral, centrado en currículo, la gestión y capacitación docente para apoyar el desarrollo educativo desde las regiones, municipio, departamento y el país.

La EA apoya políticas de desarrollo educativo articulando con la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, para alcanzar el objetivo de la educación boliviana, fomentando el respeto a los derechos humanos, implementando programas sociales de apoyo en alimentación, transporte y atendiendo las necesidades de formación integral sin discriminación. Por su parte, el Ministerio de Educación indica:

Formular e implementar, desde todos los niveles de gobierno del Estado Plurinacional, programas sociales específicos que beneficien a las y los estudiantes con menos posibilidades económicas que accedan y permanezcan en el sistema educativo, mediante recursos económicos, programas de alimentación, vestimenta, transporte y material escolar; en áreas dispersas con residencia estudiantil y se estimulará con becas a las y los estudiantes de excelente aprovechamiento en todo los niveles del Sistema Educativo Plurinacional. (ME 2010)

La EA amiga está organizada en cinco dimensiones: 1. Incluyente a todos los niños. 2. Promueve aprendizajes de calidad. 3. Saludables, seguras y protectoras. 4. Sensibles al enfoque de género. 5. Comprometidas con los estudiantes, familia y comunidades para alcanzar el objetivo propuesto en el plan de desarrollo municipal.

De alguna manera, las cinco dimensiones de la EA favorecen el desarrollo integral en las comunidades pobres y alejadas. Ahora nos referiremos lo que es la dimensión dos promueve aprendizajes de calidad (efectividad en el aprendizaje).

3.7.3 Estrategia de innovaciones pedagógicas de la EA

Se refiere a un aprendizaje de calidad, calidez y éxito, promoviendo una buena calidad de enseñanza y de procesos de aprendizaje orientada a elevar las capacidades de los maestros y el reconocimiento de los derechos de los niños y niñas para que puedan aprender lo que necesitan aprender y enseñarles como aprender. Así como lo señalan los Objetivos Estratégicos del PEI de: “Desarrollar e implementar una formación integral humanística, científica, técnica, tecnológica y productiva, descolonizadora, comunitaria, intracultural, intercultural y plurilingüe con igualdad de oportunidades y condiciones para que las bolivianas y bolivianos vivamos bien” (Unicef 2009). Algunas de sus acciones estratégicas se orientan a la: a) Formación pertinente del estudiante, b) Formación pertinente de maestros, y c) Educación intracultural intercultural y plurilingüe.

Para que las dimensiones de la EA se plasmen se recurre a una serie de estándares³, su aplicación orienta la planificación y ejecución de acciones, realiza ajustes permanentes a dichas acciones y hace el seguimiento y evaluación continua. Los estándares de efectividad en el aprendizaje son planteados por UNICEF (2009) para Gobierno Municipal, Director Distrital, escuela y maestros.

1. El Gobierno Municipal prioriza las necesidades de las escuelas que tengan ambientes físicos acogedores, apto para el aprendizaje, así como transporte y alimentación para asegurar el acceso y la permanencia de los niños/as en la escuela, el Gobierno Municipal Autónomo de Tacopaya coordina con las demás instituciones como Unicef, Dirección Distrital y otros para impulsar el desarrollo integral y afirmando su identidad cultural.
2. El Director Distrital y Consejos de directores de núcleo definen, organizan y elaboran el plan de capacitación para el personal docente de todo el distrito en temas de: estrategias de innovaciones pedagógicas, estrategia en multigrado, EIB y buenas prácticas. Junto con la técnica de la EA, autoridades del distrito y del municipio aprenden acerca de estrategias de innovaciones pedagógicas. Incluso la técnica de Unicef atiende a los seis núcleos y sus unidades educativas del municipio en lo que respecta la capacitación docente y hace seguimiento en las aulas para que la EA apoye en las políticas de desarrollo educativo.

³ Son referencias que informan acerca de las acciones a realizar en la gestión escolar y de lo que se espera como resultado de las mismas.

3. Las escuelas promueven e impulsan el aprender a aprender y el aprender de niños y niñas a convivir con su entorno para garantizar el éxito de aprendizajes útiles en y para la vida. Desde la escuela se impulsa a los estudiantes a través de la enseñanza de estrategias de innovaciones pedagógicas, también se generan espacios de difusión en la ferias educativas priorizando la participación activa de los estudiantes.
4. Los maestros innovan su práctica pedagógica con base en el trabajo en equipo y la búsqueda de aprendizajes de calidad, trabajando contenidos integrales de buenas prácticas de acuerdo a sus contextos. Los docentes planifican y aplican las innovaciones pedagógicas en base al plan de aula en concordancia con los contenidos curriculares, así mismo sistematizan de manera individual sus experiencias innovadoras y los resultados de su aplicación en aula (Unicef 2009).

A partir de la experiencia quiero destacar que, la educación debe partir de la comunidad, porque en ella ya participamos de diferentes actividades. En la escuela los maestros que son de otros contextos desconocen la realidad local, más se centran en la enseñanza de lectura y escritura, resolución de problemas de matemáticas dentro de las cuatro paredes del aula, sin tomar en cuenta los saberes, conocimientos, habilidades, destrezas de los estudiantes. La escuela se debe acomodar a la comunidad, no así la comunidad a la escuela. El director distrital, el gobierno municipal y las autoridades de las comunidades deben coordinar capacitaciones docentes, alimentación, transporte escolar, internado y materiales escolares para mejorar la calidad de la educación, puesto que los niños son los futuros ciudadanos responsables de llevar el desarrollo de las comunidades.

3.8 Tesis PROEIB Andes sobre multigrado

Ahora nos vamos a referir a las experiencias de aula multigrado que se investigaron en Bolivia y México como tesis del PROEIB Andes.

La experiencia de aula multigrado en el distrito de Colomi en el departamento de Cochabamba, fue recogida por Olga Siles en el año 2001 y el documento titula "Uso de los módulos quechuas en las unidades educativas de Pie de Gallo y Candelaria". En la cual consta que los estudiantes de diferentes grados están organizados por curso, es decir por grado o nivel, en un grupo están los estudiantes que necesitan más apoyo que el otro y así la docente los va apoyando y exigiendo más que a los otros grupos. Asimismo, en algunos momentos están entremezclados entre mejores, buenos y malos. La desventaja en este tipo de trabajo es que los estudiantes se copian del otro, no dan su propio criterio. Entonces la docente va separando según el ritmo de aprendizaje para apoyar a los que los necesitan.

Por su parte, Rutilia Ibarra presentó en el año 2013 la tesis que lleva por título “El aula multigrado: esfuerzos y desafíos en los procesos de enseñanza en la escuela bilingüe “Narciso Mendoza” de Santa Rosa, Tamazulápam Mixe” México. En su experiencia de trabajo de campo cuenta que el carácter del maestro, su iniciativa y principalmente su concepción pedagógica que se refleja en su cotidianidad. Existe amplia flexibilidad en la ubicación en el aula, ya que son los estudiantes los que eligen dónde, cuándo y con quién sentarse y compartir la mesa durante sus clases. Se percibe que esta flexibilidad en la ubicación permite que los estudiantes de diversos grados y edades interactúen de manera libre y espontánea, indica Ibarra (2013) “su ubicación en aula responde a factores socio afectivos: la familiaridad, la amistad, la afinidad, etc”

En las UE “Vicente Donoso Torrez” y “San Isidro”, los estudiantes están organizados por grados de estudio y en algunas actividades como en la lectura, en el proceso de desarrollo de las actividades de estrategias de innovaciones pedagógicas están mezclados entre tercero, cuarto, quinto y sexto grados. Allí los estudiantes interactúan, intercambian sus ideas, consultan a sus compañeros, piden ayuda a los cursos superiores, se cooperan y comparten opiniones y algunos materiales de trabajo y también actúan de manera libre. Además, el lenguaje de los estudiantes es más comprensible, de esta manera se fortalecen y se apropian los saberes y conocimientos durante el proceso de enseñanza.

Sin embargo, todos están en una sola aula. En aula multigrado los docentes imparten sus conocimientos de diferentes formas: a) Trabajo con todo los estudiantes, solo diferenciando las actividades según grados de dificultad: para cuarto grado fácil, para quinto un poco complicado y para los de sexto más complejo. b) Trabajo separado, primero trabaja con los de cuarto grado, explica el tema, les deja con una consigna de trabajo, pasa por donde están quinto grado, explica el tema y los deja con tarea, va donde están los estudiantes de sexto grado, explica el contenido y les deja con trabajo. En este tipo de organización, se observa que el docente es guía, orientador, también en algunos momentos el docente tiene posición de poder, es decir ordena y los estudiantes cumplen.

Capítulo IV

Presentación de resultados

El trabajo de investigación acerca de estrategias de innovaciones pedagógicas y uso de lenguas en aula multigrado con niños, niñas quechuas en la escuela amiga en el núcleo Aguas Caliente, municipio Tacopaya, provincia Arque del departamento de Cochabamba se realizó en dos unidades educativas: “Vicente Donoso Torrez” y “San Isidro”.

4.1 Breve descripción del ámbito de estudio de las Comunidades

En esta parte se desarrollará una breve descripción de las características generales de las comunidades de Aguas Calientes y Vilota Chico con la intención de contextualizar la realidad de ámbito de estudio. Para la investigación se eligieron dos UE para percibir las estrategias de innovaciones pedagógicas, uso de la lengua en curso multigrado en EA.

4.1.1 Descripción de las comunidades

4.1.1.1 Geografía

Según Plan Operativo Anual (POA) (2008) la comunidad Aguas Calientes es subcentral de cantón Ventillas de la provincia de Arque y está situada geográficamente al oeste del municipio de Tacopaya del departamento de Cochabamba, se encuentra a una distancia de 140 km de la capital del departamento de Cochabamba. El acceso a la comunidad de Aguas Calientes es por el 111 km de la carretera asfaltada que une Oruro con Cochabamba. Limita al norte con las comunidades de Caramarca y Vilota Chico, al este con Hornoni y Totoral, al oeste con *Jank'uaje* y *LLuqchipampa* y al sur con la comunidad Sunturuta y Collpa. Su topografía es muy accidentada y comprende pisos latitudinales que es de 2800 msnm, su clima es templado (POA 2008).

La comunidad de Vilota Chico está ubicada al noroeste del municipio de Tacopaya y al norte de la comunidad de Aguas Calientes; se encuentra a una distancia de 133 km de la ciudad de Cochabamba, el camino se desvía del km111 de la carretera Confital igual que a Aguas Calientes. Al este limita con las comunidades de Catacora y Sebadiri, al oeste con Caramarca y *K'utu Mayu*, norte con la provincia Tapacari y comunidad Sebadiri y al sur con las comunidades de Aguas Calientes. Su topografía también es muy accidentada y está a una altura de 4040 m.s.n.m., su clima es frío.

En este apartado se describe las características específicas de las poblaciones de estudio.

La comunidad Aguas Calientes se halla situada al noroeste del municipio de Tacopaya a unos 17 kms del mismo municipio, sobre el río Arque y vía férrea troncal que une Cochabamba a Oruro.

La comunidad cuenta con luz eléctrica y todas las casas tienen pileta. No existe posta de salud, radio, ni teléfono. El quechua se emplea en la comunicación familiar, en contactos y reuniones sociales formales e informales, en la interacción con otras comunidades y en los intercambios comerciales. Algunas personas migran en forma definitiva a Chapare, Cochabamba, Santa Cruz, España y Argentina.

La comunidad de Vilota está ubicada en un hoyado entre dos cerros y se encuentra a una distancia de 17 Km al norte de la UE central de Aguas Calientes. Dicha comunidad cuenta con luz eléctrica y todas las casas tienen pileta de agua. No existe posta de salud, radio, ni teléfono pero hay cobertura para celulares. Al igual que en Aguas Calientes, algunas personas migran a Chapare, Cochabamba y otras ciudades nacionales e internacionales.

4.1.1.2 Historia

En cuanto al recuento histórico de las dos comunidades, no hay una referencia bibliográfica, así que empecé a explorar en las mismas comunidades con los padres de familia. Don Carmelo Flores de 68 años de edad, originario del lugar indica que la comunidad de Aguas Calientes fue fundada en el año 1909, pero había más población que ahora. En la comunidad de Collpa (*q' uñi yaku*) se explotaba el mineral antimonio. Para concentrar dicho mineral se trajo el molino desde Argentina. Para trasladar el mineral a las ciudades se construyó el ferrocarril, y se pobló la comunidad Aguas Calientes, que se llamaba entonces Calarile. El nombre Aguas Calientes proviene de dos palabras quechua *Q' uñi yaku* (*q' uñi* quiere decir caliente y *yaku* significa agua). *Q' uñi yaku* (actualmente Collpa) se encuentra a unos 5 km de la comunidad de Aguas Calientes, donde hay actualmente aguas termales (Entrev. Carmelo Flores comunario, 03-05-2012).

La comunidad Aguas Calientes es más antigua que la población de Tacopaya, que actualmente es municipio Tacopaya que se encuentra a 17 km.

Conociendo la comunidad Vilota Chico, dialogué con algunos padres de familia y autoridades de la comunidad. La mayoría de los padres jóvenes sabían muy poco o casi nada sobre la procedencia del nombre de la mencionada comunidad. Sin embargo, el exdirigente Agapo Escobar Mamani de 56 años de edad me dio mayor información,

comentaba que dentro del subcentral Aquerana hay dos Vilota, dice que por eso han puesto Vilota Chico, actualmente hay Vilota Grande y Vilota Chico en la Subcentral mencionada.

Vilota Chico “...en 1950 estaba detrás de esta comunidad donde había solamente cuatro familias: Víctor Ramos, Cleto Guzmán, Manuel Felipe y Silverio Escolar” (Entrev. Escobar 2012). De estas familias ha crecido la comunidad, recién en 1972 dice que se ha hecho las casas en esta Q´asa (abra)”, así se ha formado la comunidad.

4.1.1.3 Demografía

Según el Instituto Nacional de Estadística 2005, el municipio de Tacopaya tiene una población total de 11 658 habitantes, siendo 5,696 hombres y 5,962 mujeres (INE 2001), actualmente un total de 10,296 habitantes (INE 2012).

La autoridad máxima de Subcentral Aguas Calientes indica que a dicha Subcentral pertenecen cuatro Sindicatos: Lluqchipampa, Janquaje, Collpa y Aguas Calientes, con un total de 145 habitantes, de los cuales 76 son mujeres y 69 varones, así como se puede observar el cuadro.

Cuadro 2

Estadística de afiliados de las comunidades de Subcentral “Aguas Calientes”

Sindicatos	Hombres	Mujeres	Total
Collpa (q´uñi yaku)	26	30	56
Lluqchipampa	12	11	23
Janqoaje	18	16	34
Aguas Calientes	15	17	32
TOTAL	71	74	145

Elaboración propia según informe de Feliciano Guzmán 03/05/2012

Según Agapo Escobar, exdirigente de comunidad de Vilota Chico, los afiliados en total son 67, siendo 32 varones y 35 mujeres que conforman la población y son parte de Subcentral San Miguel de Aquerana de municipio de Tacopaya.

Cada comunidad está organizada en sindicatos y tiene una fecha fija para reuniones mensuales. Para dichos eventos llegan los residentes de Cochabamaba, Oruro y Chapare, caso contrario, pagan la multa establecida por el mismo sindicato.

4.1.1.4 Sociopolítica

La organización social y política de las comunidades mencionadas es similar en las dos comunidades. Estas comunidades se organizan por sindicatos. Ellos pertenecen a una

Subcentral, que depende de la Central Campesina Regional (Provincial) donde se lleva a cabo la reunión cada 5 del mes en la Central Regional de Tacopaya y ésta obedece a la Federación de Trabajadores Campesina de Cochabamba. Los pobladores realizan sus actividades familiares y comunales bajo la conducción de sus autoridades elegidas por la Asamblea General. La Subcentral Aguas Calientes está organizada por un Dirigente Central, el cual es representante del Gobierno Autónomo Municipal, Secretario de actas, Secretario de hacienda y dos vocales. Según usos y costumbres, las autoridades mencionadas son nombradas en una asamblea general de Subcentral cada 1° de mayo de todos los años, a la vez, los cargos son rotatorios. Por turno, en cada gestión quienes entran obligatoriamente a prestar el servicio a la comunidad. En cambio, el órgano comunal o sindicato se encuentra organizado de la siguiente manera: Asamblea General, es la máxima instancia de la comunidad, tiene la facultad de tomar decisiones por acuerdo mayoritario. Está representada por la junta directiva comunal. Esta está conformada por seis miembros: Secretario General, Secretario, Tesorero y dos vocales. La junta directiva es la instancia encargada de la administración de la comunidad; el Secretario General Gobernador es la persona que representa a la autoridad política dentro de la comunidad y es elegido por la Asamblea General. Su obligación es mantener el orden y armonía entre las familias de la comunidad.

La organización de las mujeres “Bartolina Sisa” a nivel de Subcentral está compuesta por cuatro personas: Presidenta (secretaria general), Secretaria de Acta, Tesorera y Vocal. En las comunidades o sindicatos existe la conformación de las mujeres que asisten a las reuniones municipales y provinciales, no acostumbran reunirse cada mes como los varones, más bien asisten con voz y voto a las Asambleas Generales de la comunidad.

4.1.1.5 Sociocultural

Cabe remarcar que la mayor parte de los pobladores de Aguas Calientes son de religión católica. Sin embargo, se observa la proliferación de sectas religiosas que pugnan por la ocupación poblacional. En Vilota Chico, de los 67 habitantes, 66 son evangélicos y una sola familia es católica.

Por otro lado, los habitantes de las dos comunidades hablan el idioma quechua; los que hablan quechua y castellano son los residentes, es decir las personas que se han ido a las ciudades por algún motivo son bilingües; también son bilingües aquellas personas que van a trabajar temporalmente a las capitales de la provincia y departamento y los que han entrado a la escuela y el resto solo hablan quechua.

En las dos comunidades es similar el uso de la lengua, las familias se comunican en quechua, las personas mayores son quechua monolingües, algunos padres de familias jóvenes y autoridades saben un poco el castellano, pero hablan más en quechua. Cuando llegan los residentes para las reuniones y fiestas participan en las dos lenguas y se percibe que son bilingües.

Finalmente, es necesario resaltar que en Aguas Calientes se celebran festividades religiosas, como la Virgen del Rosario, los Carnavales y Todo los Santos (Conversación Guzmán 2012)

4.1.1.6 Economía

La actividad económica de la comunidad de Aguas Calientes está basada en la agricultura y ganadería. En la agricultura en la región de valle producen cebolla, haba, arveja, zanahoria, repollo, nabo; en cuanto a las frutas, hay producción de manzana, durazno, tuna, palta pequeña; en la región de las alturas cultivan oca, papa lisa, papa trigo, cebada estos productos son anuales y además básicamente para el autoconsumo de los pobladores. La producción ganadera está centrada en la crianza de vaca, oveja, cabra, burro y aves de corral, en pequeña escala y tan solamente para el consumo familiar, aunque también para la venta.

En los tiempos de ferrocarril, la cebolla más que todo se llevaba para vender a Oruro o a centros mineros de Huanuni, también algunos productos se vendía en la estación misma. Después que han desaparecido las máquinas, la gente mismo ha migrado a la ciudad de Cochabamba y a Chapare, más que todo los jóvenes, por eso aquí vivimos solo los mayores. Tan solamente los residentes llegan para las reuniones generales y cambio de autoridades el 1° de mayo y fiestas de carnaval, Vigen del Rosario y Todo los Santos. Antes la feria había solo en Pongo, ahí íbamos a comprarnos los que necesitábamos. Más bien se realizaba los trueques, actualmente sigue practicándose (hacíamos chhalaku) se cambiaba una arroba de chuño con un arroba de maíz desgranado, una arroba de papa con un arroba de maíz sin desgranar y otros productos del valle y de las alturas se hacia el cambio. Ahora hace dos años aparece la feria quincenal en Caramarca se lleva a cabo la feria a mediado y fin de mes, todos los meses del años, Caramarca se encuentra a 17 km de la comunidad de Aguas Calientes. (Entre. Guzmán. Dirigente. 2012)

Los comuneros de la comunidad Aguas Calientes en tiempos de ferrocarril producían mayormente cebolla, la cual se llevaba a vender a la ciudad de Oruro y a los Centros mineros. Otro centro de comercio es la localidad de Pongo, también por la necesidad y costumbre se realizaba chhalaku (intercambio de productos), que se sigue practicando a pesar que apareció recientemente la feria quincenal en la localidad de Caramarca. Para satisfacer el sistema de alimentación van hasta ciudad de Cochabamba, también hay una pequeña tienda comunal para satisfacer las necesidades.

En la comunidad de Vilota Chico las tierras son aptas para el cultivo de los productos, que producen anualmente, por lo tanto los medios de subsistencia de los comuneros son los productos agrícolas (papa, oca, isaño, haba, arveja, trigo, cebada, quinua, y forrajes para el ganado) que les sirve para su autoconsumo y muy poco para la venta. Otro medio de subsistencia es la ganadería (se dedican a la crianza de vacuno, ovino, porcino, caballar y aves de corral).

El trabajo en las dos comunidades está organizado según roles, género, aptitudes de los individuos y también en forma complementaria, porque hay varones que participan en la ganadería y mujeres que ayudan en la agricultura y también en trabajos comunales. La organización se da según la actividad productiva. A la agricultura se dedican principalmente los varones y mujeres adultas y apoyan los hijos y ancianos. Mientras que a la ganadería se dedican las mujeres y los niños.

La comunidad de Aguas Calientes es de subsistencia y, en ese sentido, generan una constante migración de las familias hacia ciudad de Cochabamba, Chapare hasta España y Argentina (Entre. Guzmán 2012).

4.1.2 Aspectos de la educación

En el marco de la estructura de Administración Curricular, el Servicio Distrital de Educación Tacopaya aglutina 6 núcleos educativos constituidos por 68 unidades educativas de educación fiscal, 1 de convenio y 2 unidades educativas alternativas.

El núcleo educativo “Aguas Calientes” cuenta con una central “Vicente Donoso Torrez” y con 10 UE asociadas que se encuentran a una distancia de 17 Kms a 24 Kms, más la UE “Vicente Donoso Torrez” que es la central y se encuentra ubicada casi al medio de la comunidad sobre la vía férrea. La UE “San Isidro” se encuentra a una distancia de 17 km de UE central.

4.1.2.1 Historia de las UE

La UE “Vicente Donoso Torrez se fundó el 4 de junio de 1953 como escuela seccional de núcleo escolar campesina “Taruca Tajpa” en Changolla-2. Dicha escuela es la más antigua de las escuelas de Tacopaya. [...] desde 31 de mayo de 1970 designado como núcleo campesino de Aguas Calientes con dependencia de 16 escuelas seccionales (libro de acta de 1962 a 1975). Actualmente se celebra el aniversario de la UE “Vicente Donoso Torrez” el 4 de junio de cada año.

Según acta de libro (2001), la UE “San Isidro” fue fundada el 15 de mayo de 2001 por el profesor Alex Veizaga Barroso con los grados de 1° y 2° con un número de 25 estudiantes y los estudiantes de grados superiores iban a la escuela de Catacora y Cebadiri, con el tiempo iba aumentando hasta 6° grado y actualmente hay seis grados.

4.1.2.2 Infraestructura

La UE “Vicente Donoso Torrez” cuenta con 5 aulas octagonales, de estado regular con techo una dirección, 1 depósito para guardar los alimentos, 1 vivienda para el director, 3 viviendas para el internado. Actualmente viven los maestros, hay 1 cocina en mal estado para preparar el desayuno escolar de los estudiantes. En el interior está el fogón de barro.

Tiene batería de baño para hombres y mujeres, también cuenta con una cancha polifuncional, no solamente hacen deporte, sino también se usa para la formación de los estudiante, iza de la bandera y para clases de educación física y horas cívicas.

En cambio, la UE “San Isidro” tiene dos ambientes distanciados como a dos cuadras, ninguno de esos ambientes tiene patio, ni cancha deportiva y los estudiantes realizan su ingreso a ella por cualquier parte. Hay 1 vivienda para maestro que tiene las mismas características que las aulas, estos ambientes son nuevos, 1 aula antigua y 1 depósito, el preparado del desayuno escolar se hace detrás de la vivienda del maestro, es decir a campo abierto y a leña.

En las dos UE en sus aulas existen tres pizarrones, mesas hexagonales y sillas según las exigencias de la RE, estantes para guardar materiales y biblioteca de aula, están los libros de la RE y también los textos de Yuyay Jap'ina⁴, algunos textos de EA. Hay un escritorio y su silla para docente.

4 El proyecto Yuyay Jap'ina (en quechua, apropiémonos del pensar, del conocimiento, en Aymara: Amuyu Qatuqawi), tiene como año referencial de inicio 1992 y de finalización el 2007. El ciclo de ejecución del proyecto es de 15 años, donde se destacan dos fases de ejecución: primera fase: periodo 1992 - 2002 y segunda fase: periodo 2002 - 2007. Este programa formó parte del Programa de Desarrollo Local Integrado (PRODELI), en particular, del Programa Sub-Regional Andino - PROANDES. El área territorial intervención del Yuyay Jap'ina fueron 27 municipios de la Zona Andina de los Departamentos de Cochabamba, Potosí y Chuquisaca. El proyecto tuvo como propósito central, desarrollar y validar modelos sustentables de provisión de servicios de Educación Alternativa adecuados a cada contexto sociocultural. http://www.unicef.org/evaldatabase/files/Bolivia_2010._informe_evaluacion_Yuyay_Japina.pdf. Consulta. 30-09-2013.

4.1.2.3 Docentes de las UE

El núcleo educativo cuenta con un director, a cargo de esta autoridad están 24 profesores y 11 UE asociadas y las UE asociadas tienen un responsable como director encargado. En la UE central hay maestros que trabajan con un solo grado y otros con dos grados, dependiendo del número de estudiantes, mientras en las UE asociadas cada docente trabaja con 2 o 3 grados. En los cuadros observaremos la trayectoria de trabajo de los docentes.

Cuadro 3

Docentes de la UE “Vicente Donoso Torrez” Comunidad Aguas Calientes

Nombres	Edad	L1 L2	Nivel de formación	Años de servicio	Años en la Esc.	Grados a cargo	Capacitación sobre la didáctica de QL1	Proc.
Gabriel	41	C/Q	Normalista	16	1	Director	1 vez	PT
Helen	30	C/Q	Normalista	11	7	I, 1°, 2°, 3°		CB
Victoria	31	Q/C	Normalista	6	4	4°, 5°	1 vez	CB
Elio	29	Q/C	Normalista	6	4	6°	1 vez	CB
Isabel	30	C	normalista	8	2	Cs. Nat Cs. Sc.		OR
Gladys	25	C	Normalista	2	1	Mat. Leng		PT
Isaac	40	C/Q/A	Normalista	11	7	Mus.RelEd. Fis.	2 veces	OR

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

El director y una profesora están en su primer año de trabajo en la escuela, el que tiene más años de permanencia está 7 años. De los 6 profesores, 4 son capacitados en la enseñanza de L1. Estos profesores manifiestan que más se abocaron a la escritura del quechua, no así a la metodología de la enseñanza; los demás docentes no recibieron la capacitación en este aspecto.

Los profesores Helen, Victoria, Elio, Gladys, Isaac y el director Gabriel viven en Cochabamba y profesora Isabel viene desde Oruro. Casi cada fin de semana los profesores viajan a la ciudad de Cochabamba y retornan el día lunes, salen de la ciudad 4:00 a 5:00 de la madrugada en las movilidades de los mismos maestros y de otras escuelas para llegar a la fuente de trabajo. A las 8:00 están en la comunidad de Caramarca, listos para tomar el bus escolar y llegar a las 9:00 de la mañana a la escuela.

En la UE “San Isidro”, trabajan dos docentes desde hace cinco años en la escuela, así como podemos observar el cuadro.

Cuadro 4

Docentes de la UE “San Isidro” comunidad Vilota Chico

Nombres	Edad	L1 L2	Nivel de formación	Años de servicio	Años en la Esc.	Grados a cargo	Capacitación en la didáctica de QL1	Proc
Costa	37	C/Q	Normalista	15	5	1°,2°,3°	1 vez	PT
René Oscar	40	C/Q	Normalista	15	5	4°,5°,6°	1 vez	PT

Fuente: Datos obtenidos de cada uno de los docentes

Los docentes que trabajan en esta escuela tienen como primera lengua el castellano y como segunda lengua el quechua, los dos son del departamento de Potosí y radican en Cochabamba. En cuanto a sus estudios superiores, son normalistas que estudiaron en el Programa de Profesionalización de Maestros Interinos PPMI. Permanecen 5 años en la escuela. Los docentes fueron capacitados solo una vez en la escritura del quechua.

4.1.2.4 Los estudiantes

Según libro de inscripción, registro pedagógico del docente y entrevista, la mayoría de los estudiantes son hablantes quechua monolingüe, uno que otro es bilingüe en diferentes grados.

La UE “Vicente Donoso Torrez” funciona con tres niveles de educación: inicial con sus dos secciones, primaria de primero a sexto y secundaria con dos cursos primero y segundo, cuenta con un total de 86 estudiantes inscritos, de los cuales 85 asisten regularmente siendo 41 varones y 44 mujeres. De este total de 85 estudiantes asistentes 84 estudiantes tiene como lengua materna el quechua algunos son bilingües de diversos grados. El estudiante que tiene el castellano como lengua materna también habla quechua y es bilingüe.

En la UE “San Isidro”, los estudiantes están inscritos de primero a sexto grado en educación primaria, normalmente 35 asisten a la institución educativa, de los cuales 33 estudiantes hablan quecha como L1 y 2 estudiantes hablan castellano como la lengua L1. Estos niños vinieron de Santa Cruz, pero actualmente los dos niños son quechua hablantes, no quieren hablar castellano, otros estudiantes muy poco hablan el castellano, indican que el castellano lo aprendieron en la escuela.

4.1.3 El aula: Organización, textuación, ubicación de los estudiantes

4.1.3.1 Organización

La organización del aula es uno de los aspectos fundamentales en el proceso de enseñanza que realizan los docentes, donde los estudiantes cuenten con espacios óptimos para el aprendizaje, interactúan y que los estudiantes se apropien de la responsabilidad escolar.

Las dos UE son similares, las aulas multigrados están organizadas con los rincones de aprendizaje de acuerdo a las áreas de conocimiento de: lenguaje y comunicación, matemática, ciencias naturales, ciencias sociales y aseo. Dichos rincones están textuados con cuadros comprados y elaborados por la docente y muy poco con los trabajos de los niños y también están el horario de trabajo.

4.1.3.2 Textuación

Las aulas están textuadas con los cuadros según el avance de los temas en distintas áreas de conocimiento, solo que no se ha observado textuado en quechua, en excepción del docente Elio que enseña quechua como una materia.

El textuado del aula en la UE asociada tiene rincones de aprendizaje como rincones de matemática donde están los cuadros de números romanos hechos por los niños, en el rincón de aseo hay cuadros sobre cómo lavarse las manos, área de salud y nutrición, papeles higiénicos de cada niño y sus respectivas botellas de gaseosa cortadas con vaso, colino, cepillo. En una cola de vaca están los peines de los niños y un espejo grande, toallas pequeñas en el rincón de lenguaje hay papelógrafo con una canción de los derechos y deberes de los niños; en el rincón de ciencias sociales están cuadros con derechos y deberes de los niños y el horario escolar. También se observa en el aula algunas plantas ornamentales en las macetas.

Según las observaciones de clases realizadas en la UE “Vicente Donoso Torrez” se pudo detectar que hay un docente exclusivo para ramas técnicas el cual cumple con su trabajo según horario establecido, mientras en las ramas humanísticas (lenguaje, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales) los docentes trabajan según las necesidades de los estudiantes, casi no se toma en cuenta horario de trabajo. En cambio en la UE “San Isidro” es unidocente, el docente trabaja con las ramas técnicas pero se respeta el horario y el contenido, se trabaja con los tres grados, al igual que en otra escuela en las ramas humanísticas se trabaja según las necesidades de los estudiantes, no es tan rígido a planes y programas de estudio nacional.

4.1.3.3 Ubicación de los estudiantes y los docentes.

Con respecto a la organización de los estudiantes, en las dos UE es casi similar. En la UE “Vicente Donoso Torrez” observamos lo siguiente: en el aula de 4° y 5° grado, los estudiantes de 4° grado se encuentran distribuidos en dos grupos de trabajo en el primer grupo están 5 estudiantes entre varones y mujeres y en el segundo grupo están 4 estudiantes mujeres. En cuanto a 5° grado solamente asisten 3 varones están en una mesa.

En la UE “San Isidro” los estudiantes están distribuidos en grados y al mismo tiempo son grupos de trabajo, es decir los de 4° grado están sentados todos alrededor de la mesa rectangular que está armada de las mesas hexagonales cerca al pizarrón, los de 5° grado como son pocos están en una mesa hexagonal cerca al otro pizarrón, y los de 6° grado también están sentados en la mesa rectangular cerca al pizarrón acrílico.

En las dos UE el escritorio o mesa del docente está en un lugar adecuado, el docente Elio y docente Victoria casi no utilizan el escritorio, solo están sus materiales, porque ellos casi siempre están en los grupos de trabajo. El docente Oscar utiliza la mesa para llamar la lista, revisar exámenes y también está en los grupos de trabajo y explicando con ayuda de los materiales en el pizarrón.

4.2 Percepciones y expectativas de los actores sociales

4.2.1 La voz de los niños en aula multigrado

Ahora veremos algunas percepciones de los estudiantes de 4° y 5° de la unidad educativa “Vicente Donoso Torrez”. Estando en su aula entablamos las conversaciones en la lengua que ellos hablan con mayor fluidez.



Foto 1312: Almorzando entre amistades



Foto 1605: Compartiendo del apthapi

En la hora de almuerzo, cuando ellos reciben api con galletas, algunas veces se sirven sopa o segundo según el menú que tienen en la escuela. Los padres de familia se ocupan de la preparación de alimentos y algunas veces preparan los estudiantes de cursos superiores. Cuando ya está listo el alimento se sirven, luego entre amistades se agrupan de dos, tres, cuatro o más estudiantes para compartir la merienda que trae consigo cada estudiante. También hacen apthapi (compartir la comida) cuando tienen actividades deportivas y van de delegaciones. Para mí estos momentos han sido oportunos para compartir con los estudiantes de 4° y 5°, donde he podido conversar y hacer la entrevista sobre las percepciones de la lengua quechua y castellano.

La primera entrevista es a Alicia de 9 años de edad, la niña está en cuarto curso, es de la comunidad de Vela Pongo, lo cual se encuentra a 6 Km de la escuela donde estudia. Ella expresa de esta manera:

Ñuqa qhichwamanta ñawiriyta atini, qhichwamanta sumaqta entendeni, castellanumanta mana atinichu, castellanumantaqa leyeytaqa leyeri mana entendinichu chay ja! wasiypi qhichwa libros tiyapuwani.

Yo puedo leer en quechua, entiendo mejor en quechua, en castellano no puedo, en castellano, de leer, leo, pero no entiendo, en mi casa tengo libros en quechua. (Entrevista, Alicia Medrano Vásquez 21-05-12)

Según lo que Alicia indica, puede leer textos en quechua y entiende mejor que en castellano y también puede contar lo que ha entendido a sus compañeros, mientras decodifica los textos en castellano sin entender el mensaje. Sapir (1954) dice: “El lenguaje está íntimamente ligado con nuestros hábitos de pensamiento” La lengua materna de la estudiante es quechua, por lo tanto la entiende y piensa en su lengua. Está empezando el proceso de aprendizaje del castellano como segunda lengua y no posee la competencia para entender y producir pensamiento.

La segunda entrevista se ha realizado a un estudiante de 5 ° de primaria, él es Armando de 12 años de edad, viene de una escuela asociada Caramarca que está al norte y a una distancia de 17 Km de la escuela Central. El se traslada en transporte escolar, veremos cómo se expresa acerca de la lengua:

Castellanumanta qhillqayta atini, qhichwata qillqayta mana atinichu, pero entendini. Qhichwa parlana gustawan, a ver qhichwapi qillqayta ententasaq, mana kavalta qillqanichu. Leer libro en castellano entiendo la lectura, entiendespa qhichwapi cuentani, castellanopi equivocakuni, qhichwapi mana equivocakunichu. Cochabambapi hermanosniy castellanopi, qhichwapi parlanku, Caramarcaman chayaspari qhichwamanta parlanku.

Puedo escribir en castellano, escribir en quechua no puedo, pero entiendo. Me gusta hablar en quechua, a ver, voy a intentar escribir en quechua, no escribo correcto. Al leer libros en castellano lo entiendo, lo que entiendo cuento en quechua, en castellano me equivoco, en quechua no me equivoco. Mis hermanos en Cochabamba hablan en castellano y quechua, llegando a Caramarica hablan en quechua). (Entrevista, Armando Guzmán 21-05-12).

Armando tiene competencias logradas en los siguientes puntos: uno, lee libros en castellano, capta ideas principales, es decir entiende el mensaje; dos, el mensaje comprendido de la lectura puede contarlos en quechua. Las dificultades que tiene son: a) El mensaje comprendido no puede contarlos o compartirlos en la lengua castellana con sus compañeros, porque tiene miedo a equivocarse, b) No se anima a escribir en quechua.

4.2.2 Los docentes tienen la palabra sobre EIB

Ahora con la Ley Avelino Siñani Elizardo Pérez, la EIIP es uno de los pilares fundamentales en la educación boliviana, en los seminarios, los talleres y el discurso EIIP están siendo más enfatizados.

El docente Elio está predispuesto a asumir el enfoque de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, y desea experimentar en la práctica. Profesor nota que es favorable para el aprendizaje y la afirmación cultural de los niños. Sobre el tema de la conciencia cultural, Elio sustenta en varias conversaciones la importancia de reforzar la identidad cultural de los niños, y admite que eso sería el objetivo de la educación. Él expresó estar de acuerdo con la EIIB, porque veía que era una alternativa posible para fortalecer la cultura de la población quechua, textualmente dijo “yo uso las dos lenguas castellano y quechua para que los estudiantes puedan entender mejor las lecciones que impartimos en aula” (cuaderno de Campo 2012).

La profesora Victoria maneja la lengua quechua y castellana desde que empezó a trabajar. Ella entabla las conversaciones con facilidad con las autoridades, padres de familia y estudiantes y asimismo en el contexto durante el desarrollo en la enseñanza de las lecciones. La maestra tiene una decidida actitud favorable hacia la EIIB; su experiencia la convenció de que los niños comprenden mejor en quechua y son más productivos en su propio idioma. Hace la siguiente observación:

[...] mis alumnos entienden todo mejor, pero hay algunos padres de familia que se oponen todavía a que aprendan en quechua sus hijos, más quieren que aprendan castellano, otros padres de familia están dispuestos que aprendan en las dos lenguas. La EIIB trae ventajas, una es que los niños aprenden y comprenden, rescata las experiencias culturales, no se olvidan, porque es un aprendizaje más vivencial y significativo, que no se pierda. (Entrevista, Victoria 31/04/12)

La maestra Victoria primero explicó en castellano las lecciones, luego aclaró en quechua para dirigirse a los estudiantes. En las conversaciones fuera de aula siempre se comunica en quechua, pero la parte de la escritura la hace en castellano de acuerdo al texto de apoyo en las dos áreas: lenguaje y matemática. Es decir, la maestra maneja la lengua quechua más en forma oral, mientras la lengua castellana es usada más en la escritura y muy poco en la explicación. Se pudo notar que la profesora es una maestra está dispuesta a asumir los cambios que plantean Unicef y la ley Avelino Siñani, Elizardo Pérez.

En relación a la importancia de que los niños aprendan castellano, Victoria piensa que este idioma tiene peso para los contactos de los hermanos del campo que salen de la comunidad hacia la ciudad:

Es importante hablar castellano, porque ellos en cualquier momento van a salir de su comunidad a otro lugar y es necesario que aprendan el castellano poco a poco ¿no? Además la gente más joven de este lugar constantemente se van a Cochabamba, Chapare, por eso, más que todo no entran al colegio, hasta octavo nomas, como ya son jovencitos se van a la ciudad a trabajar, a veces ya regresan con su pareja solo para las fiestas y reuniones de la comunidad, ya deciden vivir en Cochabamba o en otros lugar, como ya se han acostumbrado, aquí viven las personas mayorcitos nomas, también sus hijos vienen a visitar, pero igual nomas hablan en quechua. (Entrevista, Victoria 01/05/12)

Esta afirmación de la profesora manifiesta la importancia del español para que los alumnos interactúen en diferentes contextos. Los jóvenes ya no entran al colegio, en su mayoría se dedican a trabajar de albañil o ayudante los varones y se ocupan de trabajadores del hogar o como vendedoras minorista las mujeres. Así, las personas que se van a la ciudad aprenden a trabajar para sobrevivir como pueden y en esa normalmente usan el castellano, aunque generalmente sus conversaciones cotidianas es en quechua.

Para los docentes aplicar la EIIP es usar los dos idiomas castellano y quechua en la formación de los estudiantes: en la entrada y salida de clases, en los saludos, en las recomendaciones y retroalimentación de los temas o aclaraciones. Sin embargo, la EIB es el proceso planificado para darse en dos lenguas y en dos culturas, como tal, tiene por objetivo los educandos mantener y desarrollar no solo la lengua, sino también otras manifestaciones de su cultura.

El docente Oscar había aprendido la lengua quechua como su segunda lengua en el campo de trabajo de la docencia por la necesidad de comunicarse con los estudiantes en la escuela rural. El aprendizaje del quechua fue más efectivo en el contexto quechua más que todo con los niños en la escuela y los padres de familia. En el proceso de adquisición de la lengua quechua tuvo algunas anécdotas como describimos a continuación:

Dice que aprendía quechua poco a poco, *warmi* = mujer, *qhari* = hombre, estas palabras que sabía practicaba en otros contextos. En una reunión de la escuela se elegía responsables de comité de alimentos, ahí en el campo hay personas que no quieren asumir estas responsabilidades. Oscar sugirió señalando a una señora *paypa qharin kachun* a responsable de alimentos, en vez de decir que sea su esposo de la señora. Como él vive cerca a la escuela, donde la señora estaba incómoda, Oscar dándose cuenta, había preguntado a otra persona sobre la frase que había dicho, afirmando que no se dice así, podía haber dicho *paypa qusan kachun*, tuvo que pedir perdón de la señora. (Cuaderno de campo, 9/05/2012)

Al aprender una lengua no se usa un término para todo, como hemos visto, la palabra *qhari* significa varón, hombre, en este caso fue empleada la misma palabra para expresar esposo, cosa que no es correcto, porque esposo en quechua significa *qusa*. A partir de estas experiencias y otras, él hizo las reflexiones acerca de las funciones de la lengua quechua, para estar seguro de lo que va a decir, y no hacer el ridículo.

El profesor Oscar tiene una decidida actitud favorable hacia la EIB; su práctica lo ha convencido que los niños comprenden mejor en quechua y son más productivos en su lengua materna, porque actualizan su experiencia cultural. La percepción de EIB del docente es usar las dos lenguas durante la enseñanza, valorar los conocimientos previos de los estudiantes, respetar las vivencias propias de la comunidad de donde vienen los estudiantes. El docente manifiesta la importancia del aprendizaje del castellano. Él considera que los niños consoliden hasta sexto de primaria y en nivel secundario continuarán aprendiendo. También afirma que “los estudiantes aprendan las dos lenguas, así no van a tener problema de comunicación en la ciudad y en su comunidad” (Ibid).

4.2.3 Los Directores se expresan acerca de la educación

En la actualidad, el enfoque EIIP está presente, sin embargo más está en la teoría, en el discurso, carece de su aplicación, como indica el director distrital:

En cuanto EIB lamentablemente no hemos apuntado bien, porque no se encuentra docentes de especialidad, en aquellos tiempos nosotros hemos manejado con la asesoría, hoy en día no hay mucho, momentos EIB sube y baja, ¿no? (Entrevista, Félix Distrital 21/11/2011)

Según la autoridad del distrito, los docentes de educación primaria en el distrito de Tacopaya tienen poco conocimiento acerca el manejo de las estrategias metodológicas de la EIB, específicamente de la enseñanza del quechua como L1 y castellano como L2, se precisa docentes especialistas en EIIP para impulsar la propuesta puesta en marcha. Se ve la necesidad urgente de plasmar en la práctica y que no quede solo en la teoría.

Ahora veremos las percepciones del director del núcleo acerca de las estrategias de innovaciones pedagógicas propuesta de la EA. A pesar que él es nuevo, es su primer año de trabajo en el núcleo, el director se expresa de la siguiente manera:

NL: ¿Cómo los docentes están trabajando con las innovaciones pedagógicas de la EA en el núcleo?

GMRD: Innovaciones no lo sé, estoy precisamente poco tiempo, es mi primera gestión, pero las innovaciones en cualquier otro núcleo está por delante, porque el maestro no es estático, la función y labor docente no nunca, jamás debe ser estático, más bien debe ser creativo, innovador. Estamos creyendo tomando la parte de conductismo en menor proporción, más que todo el constructivismo. El maestro debe tener libertad, no debes ser un profesional que digamos coartado de todo, lo que se puede decir creativo, innovador etc. Incluso hasta el mismo registro estamos comprando a veces, no es dable trabajar con cosas ajenas, por qué no hacer o realizar, cada maestro tenga esa oportunidad de hacer su propio documento empezando desde el registro hasta el último, de ese modo el profesor también se actualiza, si no, así nomás va a estar. (Entrevista, Gabriel, Director del núcleo Aguas Calientes 3-05-2012)

Algunos docentes son creativos, habilidosos y buscan estrategias para mejorar el proceso de la enseñanza en el aula, generalmente las experiencias casi no se sistematizan, más bien con el apoyo de la EA se planifican las innovaciones pedagógicas, se elabora los materiales didácticos para su implementación para apoyar a los estudiantes en sus dificultades. Por otro lado, con la propuesta de la EA se sistematizan las experiencias de las innovaciones pedagógicas para socializar el mismo en una feria educativa.

Según el Director del núcleo, la constante actualización y capacitación de los educadores en diferentes áreas y niveles es una necesidad. Ahora con el Programa de Formación de Complementaria para Maestros (PROFOCOM), varios maestros se están capacitando para llevar adelante el modelo educativo LASEP.

Los materiales didácticos y de apoyos como bibliográficos y planificaciones en la enseñanza de los contenidos son importantes, porque es una herramienta de trabajo para el docente y le facilita la enseñanza en todas las actividades pedagógicas.

NL: ¿Cuáles son las percepciones que tiene de los materiales de apoyo y los contenidos curriculares?

GMRD: Los profesores están manejando las planificaciones no de manera unificada, más correcto podemos decir de acuerdo a lo que saben utilizar, de acuerdo lo que les conviene, en este caso, la facilidad de desenvolverse con los contenidos que tienen, articulado al currículo base, apoyándose en los materiales bibliográficos y materiales didácticos según su alcance (Entrevista, Gabriel, Director del núcleo Aguas Calientes 3-05-2012).

Según las percepciones del director del núcleo de “Aguas Calientes”, los materiales de apoyo en aula, es decir el plan curricular y de aula de los docentes no son unificados en el núcleo. Cada maestro tiene las formas y estilos de planificar según sus experiencias y lo que han aprendido en los INS. Hasta esa fecha no ha cambiado la manera de hacer las planificaciones, se sigue con las mismas planificaciones de unidades de aprendizaje, proyectos de aula y plan de aula. Los docentes necesitan conocer otro tipo de planificaciones acorde al modelo educativo de LASEP, para eso están los cursos de capacitación.

NL: ¿Qué necesidades tienen los maestros?

GMRD: Las necesidades son muchas, por ejemplo una necesidad de superación, si nosotros estamos partiendo de área rural es distinto que área urbana, las necesidades son mayores, un maestro quiere prepararse más, quiere hacer cursos de licenciatura que incluso ya está pasando de moda ¿no? Quieren hacer cursos de maestría, muchas otras cosas más, pero ellos tienen la dificultad de poder asistir o estar presentes en esos cursos. (Entrevista, Director del núcleo 3-05-2012)

Los maestros rurales demandan necesidades de capacitarse, quieren prepararse asistiendo a los cursos de capacitación de licenciatura y maestría. Las dificultades son mayores: uno es la distancia y el otro transporte. Y todavía otros maestros trabajan en las escuelas seccionales, siendo más difícil que salgan por el aspecto topográfico. Por estas razones, los maestros de área rural se ven coartados de sus aspiraciones que también incluyen el ascenso social a través de diplomas y títulos.

Ahora veremos otra percepción del profesor Jaime Mendoza Director de la UE “Adolfo Mercado” de la localidad de Tacopaya. En su segunda gestión como administrador en dicha institución, él ha vivido la experiencia de las estrategias de innovaciones pedagógicas de la EA. Así mismo es partícipe de las ferias de sistematización de estrategias en el distrito.

N: ¿Cómo están trabajando con el componente de innovaciones pedagógicas en el distrito?

D: Cada docente elabora una innovación pedagógica al mes, durante el año 8 innovaciones pedagógicas presenta, están presentando están trabajando, de acuerdo al problema que detectan en sus cursos elaboran sus innovaciones pedagógicas, también de acuerdo al plan curricular, no es separado.

N: ¿Las innovaciones pedagógicas es parte de su planificación?

D: Eso se está intentando hacer, que sea parte de sus planificaciones, anteriormente en gestiones pasadas no era, era separado, parece que se ha visto que es mucha carga para el docente.

N: ¿Cómo se consolidan las innovaciones pedagógicas?

D: Va a haber una feria de innovaciones pedagógicas el 28 de octubre, ahí se va a demostrar todas las innovaciones pedagógicas, trabajos de este año, los mejores innovaciones van a presentar aquí en la capital en cada núcleo están escogiendo las mejores innovaciones para exponer y socializar.

N: ¿En esa feria van a dar algún incentivo a las mejores innovaciones?

D: Han dado en gestiones pasadas, como ha entrado otra técnica, no sé, no sé, no es la misma

N: ¿Quiénes organizan esta feria de innovaciones pedagógicas?

D: El distrital en coordinación con Unicef y la alcaldías, ¿no?

Las estrategias de innovaciones pedagógicas se trabajan mensualmente en las UE con el apoyo de la técnica de Unicef que está en el distrito para fortalecer las innovaciones pedagógicas en cada núcleo de educativo. También se selecciona las mejores innovaciones para ir a representar y consolidar en la feria de innovaciones pedagógicas del distrito. Dicho evento es organizado por la Dirección Distrital de Educación de Tacopaya en coordinación con la Alcaldía y Unicef. Este tipo de intercambio de actividades motiva más que todo a que los estudiantes desarrollen sus habilidades y destrezas a partir de sus experiencias vivenciales.

4.2.4 Las palabras de las autoridades y padres de familia de la comunidad

Las percepciones de las autoridades políticas y educativas acerca de esta feria de innovaciones pedagógicas son positivas. Este tipo de actividades en el distrito ya se llevó a cabo en las gestiones anteriores. Primeramente veremos la apreciación del consejal del municipio de Tacopaya acerca de las innovaciones pedagógicas de Escuela Amiga:

N. *¿Imaynata Escuela Amiga (Unicef) innovaciones pedagógicas ñisqawan llamk'achkanku?*

CMT: A mi manera de ver las innovaciones pedagógicas, *ñuqapaq allinta rikch'akun, imaraykuchus* Escuela Amiga (Unicef) unidades educativasta distrito *ukhupi yanapan*, Gobierno municipal como Consejo *jina qhawariyku allinmanta* porque Municipio de Tacopaya a nivel de Distrito los 6 núcleos *tumpatawan ñawpaqman watamanta wata thaskichkanku*, además *qayna* día *karqa* concurso de lectura para nivel primaria *ñisqamanta maypichus* ganadores *karqa* de diferentes nucleos. Entonces *ñuqapaq allin kachkan kay yanapaq institución unicef ñisqamanta tumpatawan mejoranapaq educación desarrollanapaq* hacia educación también a nivel de distrito de Tacopaya.

N: *¿Qhawasqanmanjina, imaynata profesores yachachichkanku, ima sugerenciata ñiyta munanki?*

CMT: *Allin kachkan* concurso de lectura *wawakunawan*. *Chanta* Innovaciones Pedagógicas *chaywan tumpatawan demostranku* profesores, profesoras y profesores *capacidadesninku maykamachus kanku*, enseñanza *yachachinku wawasman*, igualmente *wawas* concurso de lectura *ñisqapi*, *tumpatawan mejoranankupaq* en diferentes unidades educativas, núcleos a nivel de distrito, *ñuqapaq aswan importante rikch'awan ñawpaqman thatkichkanku rikhukun* en todo el distrito de Tacopaya. (Esta bien el concurso de lectura con los niños).

N: *¿Kay municipiopi, ima institucioneswan coordinaciónta ruwankichik* educación *ñawpaqman thatkichinapaq?*

CMT: *Kaypi* especialmente *tiyan* municipio *ukhupi* Unicef, Vision mundial, PDA Tacopaya, Médicos Mundi *yanapamuchkanku*, tienen convenio con municipio, también Cepra *yanapachkallantaq*, *wakin instituciones chaykuna yanapachkanku* educación siempre, *wakin saludpi yanapachkanku*, *Wakin instituciones yanapachkanku educaciólnpi, saludpi* y desarrollo productivo *kay* municipio *ukhupi*. (Entrevista, Julián Choque, Consejal del Municipio de Tacopaya 18-11-11)

N. *¿Cómo* están trabajando con las innovaciones pedagógicas en la EA de Unicef?

CMT: Para mí esta bien las innovaciones pedagógicas, porque la EA (Unicef) ayuda a las UE dentro del distrito. Como consejo del gobierno municipal observamos como positivo, porque Municipio de Tacopaya a nivel de Distrito los 6 núcleos están yendo adelante año en año, además ayer hubo concurso de lectura para nivel primario, donde los ganadores eran de diferentes núcleos, entonces para mí la ayuda de Unicef esta bien para mejorar y desarrollar la educación en el distrito de Tacopaya.

N: Según la observación, *¿cómo* están trabajandos los profesores, que sugerencias puedes decir?

CMT Está bien el concurso de lectura con los niños.

En cuanto a las innovaciones pedagógicas los profesores demuestran mejor, los profesores y profesoras enseñan a los niños según sus capacidades, igualmente el concurso de lectura de los niños es para mejorar en diferentes UE, nucleo y a nivel de distrito de Tacopaya, en la educación es importante lenguaje, matemática, sociales y así aprendiendo poco a poco podemos mejorar en el municipio de Tacopaya)

N: *¿Con* que instituciones se hace la coordinación para que la educaion vaya adelante en el municipio?

CMT: Aquí, en el municipio esta Unicef, Vision Mundial, PDA Tacopaya convenio con municipio, Medicos Mundi también Cepra está ayudando y otras instituciones, estas instituciones nos esta ayudando más en educación, salud y desarrollo productivo en el municipio. (Entrevista, Julián Choque, Consejal del Municipio de Tacopaya 18-11-11)

Julian Choque, Consejal de Gobierno Autónomo Municipal de Tacopaya, aprecia las representaciones de la sistematización de innovaciones pedagógicas en la feria y el apoyo de la EA con la calidad de enseñanza aprendizaje en las diferentes UE en los 6 núcleos educativos dentro del distrito. Por lo tanto, la educación va adelante de año en año. También

el concurso de lectura es una forma de incentivar para que los niños desarrollen competencias de lectura de temprana edad de acuerdo a su contexto.

En todo el distrito de Tacopaya, sus núcleos y UE, los maestros trabajan con las estrategias de innovaciones pedagógicas con el apoyo de la técnica de EA, donde los docentes expresan sus capacidades durante la enseñanza en la práctica áulica. Al final de la gestión académica sistematizan la experiencia destacada de cada núcleo. En la educación primaria son importantes las áreas de lenguaje, matemática y ciencias sociales, en estos “últimos años se ha visto que la educación está mejorando poco a poco en el municipio de Tacopaya” (Ibid). La sugerencia es que siempre se lleve las ferias educativas, concurso de lectura y otras actividades educativas, para que de esta manera los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades y destrezas.

En el municipio se realiza la coordinación con las instituciones de Unicef, Visión mundial, PDA Tacopaya los cuales apoyan con la educación y salud primordialmente, siempre con el fin de mejorar la calidad de educación.

Por lo visto, la feria de innovaciones pedagógicas a nivel de distrito es tangible, se consolidan los resultados obtenidos con la aplicación de innovaciones pedagógicas durante la gestión en diferentes UE del distrito de Tacopaya.

Don Félix Lazarte, Junta Escolar de Núcleo de Aguas Calientes: sus percepciones acerca de las estrategias de innovaciones pedagógicas y el uso de la lengua son positivas porque las estrategias que usan los maestros ayudan en el proceso de desarrollo de estudiantes. La EA antes llamada Niña indígena trabajó apoyando a la educación y salud de los estudiantes, lo cual impulsa a la mejora de la enseñanza y aprendizaje durante el proceso de las actividades pedagógicas. A continuación veremos la transcripción acerca de la percepción del uso de la lengua.

Ahora, está bien que los niños aprendan en las dos lenguas en la escuela, no siempre hablamos puro quechua, mezclamos con castellano, sería bueno que aprendan en quechua. En la ciudad también es necesario quechua, un profesional que no sabe hablar quechua no pueden comunicarse con las personas en las comunidades rurales, además las instituciones grandes piden quechua como un requisitos, sabes hablar quechua entras y si no sabes hablar, tienes que aprender en escuela o institutos el quechua para entrar a trabajar más que todo en el campo. (Entrev. 26/04/2012)

Vivimos en una diversidad cultural, lingüística y hay además, una exigencia que obliga aprender una lengua originaria, oficial y extranjera. Sería aconsejable aprender las lenguas desde escuela para comunicarnos en diferentes contextos de acuerdo a las necesidades comunicativas. Los profesionales ciudadanos que van a trabajar a las comunidades rurales

carecen de la lengua originaria (quechua, aymara u otros), claro se puede aprender la lengua del contexto poca a poco, lo ideal es saber comunicarnos, para no estar buscando traductores. Así, también las personas de las comunidades rurales necesitan desarrollar el castellano para comunicarse en las ciudades. Hasta ahora, los que hemos venido de las provincias nos hemos apropiado del castellano poco a poco, claro que en nuestra vivencia aprendemos la lengua o algún oficio de acuerdo a nuestra necesidad.

Julián Cortez, secretario de relación de comunidad de Vilota Chico, afirma acerca del aprendizaje de las dos lenguas, percibe que hay ventajas para aquellos que saben hablar las dos lenguas.

Aiquilimanta chayamuni, congresoman rirqani, chaypi astawanpis parlanku educaciónmanta, saludmantawan, Ley INRAmanta ima, maypichus kimsa día karqa. Chaypi ñiwanku wawakuna iskay idiomaipi yachananta, kunanpiqa iskay yachaynintaqa ñawpqaqman thaskichina, qhawasqaymanjinaqa iskay qallupi yachanaqa allin. Kay llagtapiqa tukuniyku qhichwallatapuni parlayku, escuelaipi castellanuta tumpata yachaqanchik i, astawanpis castellanuta parlayta atini ajina purispa.

Estoy llegando de Aiquile, he ido al congreso, en ahí han hablado de educación, salud y Ley INRA, era tres días. Ahí han dicho los niños deben aprender en dos idiomas, ahora las dos enseñanzas debemos llevar adelante, según la observación aprender en dos idiomas está bien, en esta comunidad todos hablamos quechua, en la escuela aprendemos algo de castellano, un poco más he aprendido el castellano así caminando. (Cuaderno de campo 22-05-12)

En los congresos departamentales, interprovinciales y reuniones locales las autoridades, conversan el punto de la educación y salud, apoyan que el aprendizaje de los estudiantes sea en dos lenguas, quechua y castellano, Según las opiniones del señor Cortez, los futuros profesionales deben aprender por lo menos las dos lenguas de acuerdo al contexto, la comunicación sea fluidamente en las dos lenguas.

En la Comunidad de Vilota Chico, doña Catalina Callizaya también percibe que los estudiantes deben aprender las dos lenguas. Ella habla solo quechua, tiene limitaciones en castellano, opina a partir de la experiencia vivida de esta manera:

Kunanqa wawakunaqa yachanan tiyan iskay qalluta, mana qhichwa yachaqkuna kampupi sufrinku, mana castellano yachaqkuna ciudadpi sufrinku, kay llugallituyqa juch'uysitumanta pacha qhichwatapuni parlaq karqa, escuelaaman yaykuspapuni castellanuta yachan, chayrayku escuelaipi iskay qallupi yachanan tiyan.

Ahora los niños tienen que saber los dos idiomas, los que no saben quechua sufren en el campo, los que no saben hablar castellano sufren en la ciudad. Este mi hijo desde pequeñito habla quechua, entrando a la escuela siempre aprendió castellano, por eso en la escuela deben aprender en las dos lenguas (Cuaderno de campo 12-05-2012)

Puesto que la comunicación es muy importante en diferentes espacios de interacción, y si no tiene desarrollado las competencias comunicativas en una determinada lengua, uno está limitado en la comunicación dentro de la sociedad, además poco o nada se puede expresar lo que se siente o piensa. En este sentido, se cree que es necesario apropiarnos de la lengua oficial y nativa de acuerdo a la región.

Los padres, madres de familia y autoridades están de acuerdo que los estudiantes aprendan en las dos lenguas en la escuela. Así mismo la LASEP ampara la EIIP según el contexto, a fin de que los saberes y conocimientos se revaloricen y se practiquen para impulsar la educación sociocomunitaria productiva. En este sentido, urge la necesidad de que los educadores aprendamos la lengua originaria de acuerdo al contexto donde estamos trabajando, donde podemos interactuar fluidamente con los pobladores de la comunidad y que nos permita investigar los saberes conocimientos locales para revalorizar e insertar los contenidos en el currículo local.

4.2.5 Resumen

En resumen, las percepciones y expectativas de los actores sociales son positivas en la aplicación de las estrategias de innovaciones pedagógicas y el uso de las dos lenguas.

Los docentes que han colaborado en la investigación muestran la predisposición de trabajar con el enfoque EIIP, indican que los estudiantes comprenden mejor en la lengua quechua, sistematizan sus experiencias sobre los saberes locales.

Las autoridades educativas manifiestan que los maestros del distrito tienen poco conocimiento sobre la aplicación de EIB, más que todo en la enseñanza del quechua como L1 y la enseñanza del castellano como L2. Por otro lado, cada docente tiene su propio estilo de trabajar desde la planificación, aplicación y sistematización de las estrategias de innovaciones pedagógicas, además las innovaciones pedagógicas que no sea otro trabajo, sino sea parte del plan curricular para que los docentes sean más creativos y busquen nuevas estrategias pedagógicas en la enseñanza para impulsar la calidad de la educación en el distrito de Tacopaya.

Autoridades políticas del municipio y la comunidad perciben que, en el distrito de Tacopaya, todos los docentes de los seis núcleos educativos están trabajando con las estrategias de innovaciones pedagógicas con ayuda del técnico de Unicef con el objetivo de mejorar la enseñanza. A final de la gestión se sistematizan las mejores innovaciones pedagógicas, las

cuales son expuestas en la feria educativa del distrito. Esto es favorable porque se intercambia las experiencias y a la vez cada docente se esfuerza por buscar innovaciones.

4.3 Estrategias de innovación pedagógica

En las UE descritas anteriormente, primeramente se identifican los procesos de estrategia de innovaciones pedagógicas, luego la capacitación de los profesores, formas de planificación de los profesores, identificación de los procesos y desarrollo de estrategias de innovaciones pedagógicas (matemática), sistematización de las experiencias y finalmente las ferias educativas.

4.3.1 Antecedentes

En Bolivia, Unicef está 64 años prestando su servicio con el propósito de asegurar y afirmar los derechos de los niños y adolescentes, iniciando su desarrollo, su protección legal y su participación en la sociedad. De la misma forma, apoya a las mujeres de los pueblos indígenas. El objetivo de Unicef es ayudar a los niños y adolescentes bolivianos en cada etapa de su vida para que sobrevivan, crezcan y desarrollen sus capacidades, habilidades y destrezas en un marco de inclusión, respeto a la diversidad cultural y equidad de género.

UNICEF apoyó e implementó iniciativas importantes de mejoramiento de la calidad educativa. Una de las iniciativas que se implementa es Escuela Amiga (EA), modelo educativo transformador cuyo objetivo es incrementar progresivamente las normas de calidad de las escuelas y los sistemas educativos en la mayoría de los países latinoamericanos y de otros continentes.

La EA es un espacio en el que los niños aprenden a desarrollar plenamente sus capacidades para la vida, en un entorno saludable, seguro, inclusivo, respetuoso, libre y protector. En la EA los maestros, directores, padres de familia, autoridades comunales y municipales participan activamente desde una mirada integradora, intercultural e intersectorial con base en los derechos de los niños.

La Escuela Amiga apoya a la educación en las cinco dimensiones: inclusión; efectividad del aprendizaje (innovaciones pedagógicas); escuela saludable, segura y protectora; sensible al enfoque de intra e interculturalidad y de género, y participación y compromiso con los niñas y niños, familias y comunidad.

El trabajo de investigación más que todo se ha abocado a las estrategias de innovaciones pedagógicas. La estrategia de innovaciones pedagógicas consiste en proporcionar nuevas

soluciones a los problemas detectados en los estudiantes, introduciendo nuevos modos de actuar frente a prácticas pedagógicas que aparecen como inadecuados.

4.3.2 Capacitación

Para innovar en la enseñanza, los maestros asisten a cursos de capacitación a nivel departamental, distrito y núcleo. Los seminarios son abiertos para todos los maestros que desean capacitarse, se lleva a cabo en el descanso pedagógico de invierno e inicios del año electivo. En el distrito educativo, los seminarios talleres se realizan generalmente para empezar el año académico o en las vacaciones de invierno para todos los maestros del distrito. El organizador de estos seminarios es la Dirección Distrital de Tacopaya en coordinación con el Gobierno Autónomo Municipal de Tacopaya (GAMT) y otras instituciones que trabajan a favor de la educación y salud como Unicef y Visión Mundial y otros. Y a nivel de núcleo es solamente para los docentes que trabajan en dicho núcleo, el director es el encargado de organizar y capacitar a sus docentes según las falencias detectadas durante el proceso enseñanza aprendizaje. Así busca aplicar las estrategias de innovaciones pedagógicas en aula multigrado.

Los tres docentes que colaboraron en el trabajo de investigación asistieron a las capacitaciones en la ciudad de Cochabamba, más que todo en SEDUCA y Federación de Maestros, también participaron en seminarios y talleres organizados a nivel de Distrito de Tacopaya.

La profesora Victoria tiene 31 de edad, es natural de la comunidad de Ucureña, Cliza. En una entrevista considera lo siguiente:

NL: ¿Cuándo asistes a las capacitaciones?

VG: [...] en las vacaciones de invierno y inicios del año electivo que tenemos tiempo, asistimos a los curso de capacitación, porque queremos aprender un poco más acerca de las planificaciones curriculares y plan de aula, hay otros cursos que podemos asistir también, pero cuesta como 100 Bs. 150 Bs. Es mucho dinero.

NL: ¿En qué temas te has capacitado?

VG: En SEDUCA he asistido al curso de capacitación de planes curriculares, nos han dado algunas pautas para planificar el Plan Operativo Anual (POA) que sirve para todo el año, de ahí sacamos para plan de clase, lo que hacemos el plan semanal; en cuanto a la planificación de multigrado, ¡ah! para trabajar con aula multigrado tampoco no hemos recibido una capacitación específica. no nos enseñan no manejamos muy bien, lo estoy haciendo como en los años pasados, como puedo estoy haciendo, es difícil, no es fácil que se diga.

En didáctica de enseñanza, nos han dado algunas metodologías para enseñar la lectura a los niños de primaria, como los niños pueden leer comprendiendo, es más para el área urbana, aquí los niños necesitan más apoyo que en la ciudad.

NL: ¿Quiénes les capacitan a nivel de distrito de Tacopaya o de núcleo?

VG: Más que todo, nos capacitan trimestralmente los técnicos de Unicef sobre la planificación de innovaciones pedagógicas y redes pedagógicas; el distrital en coordinación con otras instituciones capacitan a los directores a nivel de distrito, los distritales les dicen a los directores que capacite o socialice a los profesores, pero el director anterior no capacitaba, no ayudaba casi en nada, solo revisaba las planificaciones.

NL: ¿En qué temas quieres capacitarte?

VG: Para trabajar con multigrado, porque es difícil, algunos contenidos no son iguales, otros temas también coinciden y sobre la ley 070 todavía en el núcleo y distrito no estamos informados muy bien. (Entrevista, Victoria 30/04/12)

La docente considera que los cursos de capacitación ayudan positivamente en la práctica pedagógica. Lo negativo es: los cursos cuestan y no son tan accesibles, más que todo para aquellos que viven alejados de la ciudad.

Los seminarios y talleres educativos facilitan las pautas para planificar el POA y plan de clase a los docentes, aun carecen del conocimiento de planificación para aula multigrado porque no han recibido una capacitación específica sobre el tema de multigrado, por lo tanto se vale de sus propias experiencias, aun es difícil el manejo de aula multigrado. En cambio, aprendió algunas estrategias metodológicas para la lectura comprensiva para educación primaria en los cursos de capacitación, sin embargo es casi para el área urbana, poco o nada para rural.

A nivel de distrito y núcleo capacita el técnico de Unicef acerca de las innovaciones pedagógicas y redes pedagógicas, también los directores se capacitan para replicar a los docentes en sus núcleos educativos, algunas veces no se hace efectivo.

Por otro lado, los maestros asisten a estos seminarios talleres uno por uno para optar los certificados de asistencia, dos por actualizarse en los temas afines que compete, estos certificados acreditan en la compulsa de méritos para optar el cargo al que se postula.

El profesor Oscar Torrez tiene 40 años de edad, es de la comunidad de Catavi del departamento de Potosí. Considera acerca de cursos de capacitación docente de esta manera:

NL: ¿A cuántas capacitaciones asiste al año?

OT: Bueno, las capacitaciones en sí mismas son buenas, por lo menos asisto a dos o tres capacitaciones en la ciudad, dependiendo del tiempo y del factor económico. En estos últimos años, los cursos de capacitación ya cuesta mucho, ni siquiera es una semana, son de uno, dos o tres días, ya no se puede asistir, a los cursos que he asistido siempre uno aprende, también en nuestro distrito estamos obligados a asistir en inicio de la gestión o en las vacaciones, siempre son buenos, aprendemos algo, estos cursos ayudan en nuestros trabajo.

NL: ¿Alguna vez asististe al curso de capacitación en EIB?

OT: Así, con ese nombre EIB casi no, sí, nos han hablado en la Reforma Educativa, también está en la nueva Ley de Avelino Siñani y Elizardo Pérez, no estamos muy entendidos cómo vamos a trabajar con la Ley 070, ojalá nos capaciten antes de que empiece ese programa, así, ya podemos trabajar mejor.

NL: ¿La institución Unicef en que temas les capacita?

OT: Unicef en coordinación con la dirección distrital de Tacopaya capacitan a nivel de distrito, núcleo, ¿en qué temas? En el tema de salud, como innovación la elaboración de grifos caseros, planificación de innovaciones pedagógicas, en esos más que todos, primero teníamos que hacer una innovación pedagógica por trimestres, luego han indicado que debemos hacer una planificación por mes, había un técnico de Unicef que nos hacía el seguimiento, después han cambiado de técnico ahora se han perdido.
(Entrevista Oscar 07/05/12)

Para el docente los cursos de capacitación de SEDUCA y Distrito son efectivos, porque se aprende y ayuda durante el desarrollo de las actividades áulicas. Además la coordinación de Unicef con la Dirección Distrital de Tacopaya para realizar talleres sobre innovaciones pedagógicas trimestrales y mensuales son favorables. También menciona el seguimiento de la técnica de Unicef en las escuelas sobre las innovaciones pedagógicas.

La autoridad educativa desde la dirección distrital acepta el enfoque del EIIP. El detalle está en el cambio de las autoridades, porque las gestiones del Director Distrital de Educación y directores de núcleos solo tienen una duración de 3 años por norma establecida desde el ME. Por esta razón, no hay una continuidad y seguimiento a las planificaciones o proyectos que tiene la autoridad educativa de acuerdo a las necesidades educativas en el distrito.

4.3.3 Planificación

En cuanto a la planificación, se puede decir que es un instrumento técnico que en base a la realidad y la experiencia, se plantea un trabajo organizado, orientado a dar respuesta a las necesidades y demandas de los estudiantes. Los maestros en su mayoría cuentan con planes curriculares y taller de aula.

El plan curricular es una herramienta que orienta a organizar los planes de aula, donde están los objetivos generales y específicos, contenidos, metodología, materiales, evaluación. Todo esto es de manera general, diseñada para toda la gestión académica, para un curso determinado, el cual es presentado a la dirección al inicio de clases por cada docente. La maestra Victoria cuenta con dicho documento y comenta al respecto: “Tenemos el plan curricular donde está todo los contenidos que vamos avanzar en todo el año, de ahí sacamos los temas para las planificaciones, lo que es plan de aula no”. (Entrevista Prof. V. 23/04/12)

Además, el plan curricular contempla las actividades curriculares y extracurriculares. Según este documento, se va concretizando las acciones detalladas, más que todo es un documento en grande.

Por otro lado, comentaremos acerca de las planificaciones de aula, que es un documento de trabajo que tiene elementos similares al plan curricular, solo que es más específico desde objetivos hasta las evaluaciones y más usado por la docente de aula en su práctica pedagógica. Acerca de la presentación del plan, comenta la docente: “El plan de aula, año pasado presentábamos trimestralmente, a todos nos pedía así, ahora tenemos que planificar quincenalmente, así nos ha dicho el director, así todos tenemos que presentar el plan de aula”. (Entrevista, V. 23/04/12)

En cuanto a las planificaciones de multigrado, como cada maestro trabaja con dos o tres grados de primaria que son secuenciados, los planes curriculares están elaborados en dos partes. La primera parte contiene los aspectos geográficos, sociocultural, económico, educativo. Como se trata del mismo contexto, está elaborado para los dos grados y en la segunda parte están organizados los contenidos por trimestre, metodología, materiales, evaluaciones. Esta parte es separada por grado. El plan curricular de multigrado está anillado en un solo cuadernillo, en la tapa de este anillado constan los dos cursos, lo cual es llamado plan multigrado. Por otro lado, la planificación quincenal, lo que se dice plan de aula, se maneja uno solo para el aula multigrado, la única diferencia es en las actividades específicas para cada curso. Sobre esto, la maestra indica así:

Planificación de curso multigrado es difícil porque los contenidos de algunas materias son iguales, tenemos que darnos modos para la planificación para multigrado, tampoco no podemos planificar para cada curso, planificamos nomas para multigrado, viendo los contenidos para cada curso. (Entrevista Prof. V. 30/04/12)

La Maestra Victoria acude a sus propias experiencias para planificar en aula multigrado, ya que casi no recibió capacitaciones específicas, necesita apoyo en esta temática porque

tiene dificultades, tampoco puede planificar para cada curso y requiere más tiempo para este periodo de planificación.

En cuanto a las planificaciones de innovaciones pedagógicas, la maestra Victoria Gonzales afirma:

NL: ¿Cómo se realiza las planificaciones de las innovaciones pedagógicas?

VG: Planificación de las innovaciones pedagógicas año pasado mensualmente presentábamos más que todo en las áreas de conocimiento de lenguaje y comunicación y matemática. Ahora no nos ha dicho nada el director, yo creo que vamos a planificar las innovaciones pedagógicas.

Las planificaciones curriculares y taller de aula son instrumentos de trabajo para el docente que orienta las actividades pedagógicas en aula.

El Licenciado Gabriel Montaña tiene aproximadamente 43 años de edad y cuenta con 13 años de servicio en educación, ha sido Director en 3 gestiones, actualmente Director del núcleo “Aguas Calientes” comenta acerca de las planificaciones de innovaciones pedagógicas.

NL: ¿Cómo están trabajando con las planificaciones de innovaciones pedagógicas en el núcleo educativo “Aguas Calientes”?

GMRD: En mi núcleo sabemos que tenemos 10 Unidades Educativas (UE) asociadas, más el núcleo son 11 UE. Entonces, de las 11 UE los maestros de alguna manera para hacer las herramientas de trabajo partimos de bajo (maestros) un conceso, el consenso es de participar donde cada maestro ponga su innovación, su participación, su coordinación para que podemos elaborar, por ejemplo: Los planes curriculares tratamos de unificar, sacar cosas novedosas, incluirlas, entrar de ese modo en el camino de la calidad educativa. Primeramente hablaremos de plan curricular, es un documento establecido dentro el aula de cada profesor, es el primer documento imprescindible. (Entre. Director del núcleo 3-05-2012)

Los docentes de aula de las 11 unidades educativas del núcleo de “Aguas Calientes” manejan o usan dos planificaciones. El primer documento es el plan curricular que contempla los contenidos para todo el año, es la planificación más general para un determinado curso, el mismo es una herramienta de trabajo del docente, que parte de un consenso, donde los docentes participan, tratan de unificar e incluyen cosas novedosas en el POA. El segundo documento es el plan de aula, donde se planifican los contenidos más específicos, esta planificación orienta la práctica pedagógicas del docente en el aula, también es consensuado por los mismos docentes. La planificación se presenta semanal, quincenal o mensual, en esta gestión están presentando mensualmente; los dos documentos son imprescindibles para el trabajo en aula. Hay todavía un tercer documento

que es el plan de innovaciones pedagógicas donde exclusivamente planifican y aplican estrategias de innovaciones pedagógicas mensualmente. El mismo nace a partir de un problema identificado en el curso. Con esta estrategia se trata de mejorar la calidad de educación, que está dentro de la propuesta de la Escuela Amiga. Uno de los roles del docente es elaborar las planificaciones para el trabajo de aula y presentar para su respectiva revisión del director, quien dará sugerencias y orientaciones según las necesidades de enseñanza para satisfacer las demandas de los estudiantes. Por lo tanto, el trabajo del director no es solamente supervisar la administración, sino también guiar a los docentes en el trabajo pedagógico.

Cuando fui al Distrito de Tacopaya para encontrarme con el Director Distrital, él estaba de viaje y dejó como encargado al profesor Jaime Mendoza quien es Director de la UE “Rodolfo Mercado” en la comunidad de Tacopaya. El director indicaba acerca de las planificaciones de innovaciones pedagógicas:

Eso se está intentando hacer, que sea parte de sus planificaciones, anteriormente en gestiones pasadas no era, era separado, parece que se ha visto que es mucha carga para el docente, se está queriendo hacer que sea uno solo, innovación y plan de aula, para que no sea doble trabajo para el docente. (Cuad. de campo 12/10/2012)

Las planificaciones de las innovaciones pedagógicas en las gestiones pasadas fueron separadas del plan curricular y plan de aula, es decir se planificaba aparte del POA. Ahora se pretende que las innovaciones pedagógicas sean parte del plan curricular y taller de aula.

4.3.4 Identificación de los procesos y desarrollo de estrategias de innovaciones pedagógicas (matemática)

En sí, vivimos en el mundo de matemáticas, porque en la casa ya contamos los integrantes de la familia, a su vez diferenciamos mayores, menores, hasta calculamos las edades. Así mismo, manejamos las cantidades en la preparación y consumo de los alimentos. En el trabajo de la agricultura se maneja lo que es etnomatemática en la medición de los terrenos y en la siembra, cosecha, construcción de la casa, en actividades sociales como las fiestas están el ayni y la mink’a. También se maneja el pronóstico del tiempo según los indicadores de la naturaleza, donde saben cuándo va a llover, va a hacer viento, si va a ser buen o mal año, así mismo calculan el tiempo para sus actividades agrícolas. Aun la gente en su mayoría se traslada a pie de un pueblo a otro, para esto ya van calculando el tiempo de la caminata para llegar al destino. De esta manera buscan constantemente soluciones para resolver problemas o desafíos deducciones o cálculos.

La matemática en la escuela se constituye en una herramienta que permite a los niños enfrentar situaciones cotidianas de su realidad, que facilite la exploración, identificación y resolución de problemas a partir de los conocimientos que ya poseen y los que les brindan la escuela. El pensamiento matemático se va estructurando desde los primeros años de vida en forma gradual y sistemática, lo cual implica que los procesos de enseñanza que faciliten los maestros deben ser desarrollados con secuencia y en espiral, de manera que los contenidos, orientados al logro de competencias (ME 2002).

En este espacio describiremos las estrategias de innovaciones pedagógicas particulares usadas por cada docente. Las estrategias de innovaciones pedagógicas dependen de la creatividad, compromiso y del rol del docente. Las estrategias que describiremos a continuación corresponden al área de matemática.

4.3.4.1 Tabla de la multiplicación

Para apoyar y facilitar la resolución de problemas de la multiplicación en los estudiantes de curso multigrado, el profesor de la unidad educativa “San Isidro” recurre a la estrategia de la **repetición de la tabla de la multiplicación**. Mediante esta estrategia los estudiantes se ayudan en la resolución de problemas aritméticos. El docente Oscar aplica esta habilidad casi toda las mañanas, individualmente los estudiantes de los tres grados repiten la tabla dos, el día siguiente la tabla tres, así sucesivamente. Esta actividad se realiza antes de ingresar al curso. Los estudiantes repiten en orden la tabla que les toca y el estudiante que se equivoca se va al final de la fila, porque tiene otra oportunidad para repetir. Si otra vez se equivoca, el día siguiente tiene que repetir sin error la tabla de la multiplicación. A continuación, observaremos el siguiente fragmento de la transcripción.

Revisión de tabla de la multiplicación 4, *imaynatataq takirinkichik a ver qallarisunchik sextoswan, quintoswan, cuartoswan ima*. Antes de entrar al aula. *Qallarisunchik* (empesaremos). (6°) Idelfredo... (5°) Zenon, Celso. (4°) Ruben, Eleuterio,...” (Obs. 11-05-12). Así, cada día todos repiten la tabla cuatro, otro día cinco y seis hasta el nueve terminan, luego otra vez empieza con la tabla de dos hasta llegar a nueve, así van realizando en cíclico. El maestro indica que “ya había trabajado varios años con esta estrategia, donde le dio resultados positivos durante la resolución de problemas (Obs. 11-05-12).

El profesor acude a este tipo de estrategia para que los estudiantes manejen la tabla de la multiplicación muy bien durante la resolución de problemas. Aquí se toma en cuenta que los estudiantes aprendan de alguna forma, así sea memorístico, mecánico o sea aprendizaje significativo y reflexivo que apliquen durante el desarrollo de las actividades

matemáticas. Por eso acude a diferentes experiencias que favorezcan lograr las competencias de los estudiantes en el año de escolaridad en que están.

4.3.4.2 Multiplicación con los dedos

Para estimular e impulsar la mayor participación de los estudiantes, el profesor recurre a la estrategia de la multiplicación con los dedos para resolver problemas matemáticos. Así para que multipliquen con los dedos a partir del 6 hasta 9, afirma “hoy vamos aprender la multiplicación con los dedos solo de 6 a 9 porque de 1 al 5 es fácil.” (Obs. 2012). Se cree de 6 a 9 es complicado y de 1 a 5 es fácil, tal vez es conocida por otros docentes o estudiantes, sin embargo en el curso multigrado en la escuela de Vilota Chico, la multiplicación con los dedos es una innovación pedagógica porque es novedosa, se está aplicando por primera vez en aula multigrado. Veremos cómo se hace la enseñanza de esta estrategia para que los niños se la apropien.

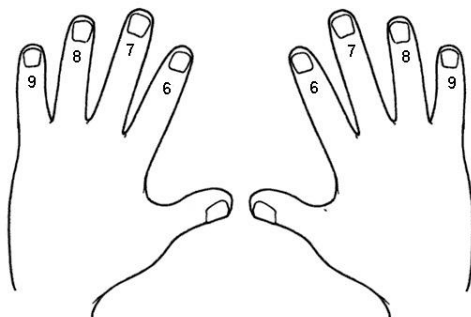
Inicialmente, el docente pasa por los grupos de trabajo para indicarles qué es lo que van a hacer en cada grupo. Durante el desarrollo primero va a poner los números en los dedos desde 6 a 9. Luego pasa por los grupos de trabajo indicándoles y facilitando marcadores a los estudiantes. Segundo, multiplican con los dedos, le indica en grupo de 4° grado: “A ver vamos a multiplicar 6×6 ” escribe en el pizarrón. Luego dice: “debe chocar los dedos enumerados 6 con 6. De donde han chocado los dedos 6 para adelante se inclinan los dedos y estos se suman de 10 en 10 y desde los dedos 6 que están chocados para atrás, es decir los dedos parados se multiplican”, así:



Fotos 1563: Aprendiendo la multiplicación



Foto 1564: Aplicando la multiplicación



$$6 \times 6 = 36$$

Iskay seisista jap'ikun,

Iskay k'umusqa, kanku iskay chunka (20).

$$4 \times 4 = 16$$

$$\text{Kunan sumakun } 20 + 16 = 36$$

Chay 36 resultaduqa chay anutakun.

$$7 \times 6 = 42$$

Sietitawan seistawan jap'ina.

Kimsa k'umusqa, chay kanku 30

Chanta sayasqakuna multiplicana
 $4 \times 3 = 12$

$$\text{Yapana } 30 + 12 = 42$$

$$8 \times 9 = 63$$

Ochotawan nuevetawan jap'ina

Seista k'umusqa kanku 60

Sayasqakuna multiplicana $1 \times 3 = 3$

Chay sumakun $60 + 3 = 63$ (Obs. 08/05/2012)

$$6 \times 6 = 36$$

Se agarran los dos seis, los dos agachado son 20. $4 \times 4 = 16$ ahora se suman $20 + 16 = 36$. Ese resultado de 36 se anota.

$$7 \times 6 = 42$$

Hay que agarrar 7 con 6.

Los 3 agachados son 30.

Luego los parados se multiplican
 $3 \times 4 = 12$.

$$\text{Sumana } 30 + 12 = 42$$

$$8 \times 9 = 63$$

Hay que agarrar 8 con 9.

Los 6 agachados son 60.

Los parados se multiplican $1 \times 3 = 3$.

Se suman $60 + 3 = 63$ (Obs. 08/05/2012)

Para la enseñanza de la multiplicación con los dedos, inicialmente el profesor pide a los estudiantes que escriban los números en los dedos en las manos derecha e izquierda, empezando del dedo índice con 6, dedo medio 7, dedo anular como número 8 y el dedo meñique 9, para multiplicar se hace chocar los dedos que están enumerados ejemplo: 6×6 ,

8x7, 9x9, los dedos con sus respectivos números se chocan, de los dedos chocados para adelante se agachan y cada dedo agachado vale 10 y todo los agachados se suman y lo dedos parados de la mano derecha e izquierda se multiplican, finalmente los resultados de la suma y de la multiplicación son el producto total de la multiplicación. Esa es una las metodologías de la enseñanza. El docente va pasando de grupo en grupo orientándole finalmente dejándole trabajo para su respectiva práctica así: “Kunan qamkuna ruwanaykichik tiyan, diciendo escribe en el pizarrón: 9x8, 7x8, 7x7”.

El profesor indica que ejerciten la multiplicación con dedos y los niños obedecen. En cuanto a la lengua y estrategia, son los niños que inician con gusto en quechua y los números los dicen en castellano aumentando con sufijo quechua así: sietewan, ochowan, el docente está conciente de la lengua que manejan los niños y trata de respetar el idioma de los estudiantes para sus propósitos de enseñanza. Cuando los estudiantes están practicando usan sus propias estrategias y lenguaje para enseñarse unos a otros, mientras el profesor está indicando en otro grupo luego dice: *Qamkuna kunan practicankichik*. Observaremos cómo los estudiantes practican la multiplicación con dedos en sus cuadernos.

Celso: 8x8 =

¿Imayta ruwakun? Ochotawan ochotawan jap'iy

Suqta wañusqa, chay kanku 60

Chanta sayasqakuna multiplicana 2x2=4

Sumana 60 + 4 = 64

Idelfredo dice: *ya, ya ruwanachik, ruwasaq kayta 8x7= 56*

Ochotawan sietetawan jap'isaq

phichaqa wañusqa, kanku 50

kaykuna multiplicana 2x3=6

Sumana 50 + 6 = 56

Benita también realiza los ejercicios de multiplicación con dedos

9x6= 54

Pregunta diciendo: *¡Jay! Damiana imaytana ruwakun. Daminana contesta: Nuevetawan seistawan*

Celso: 8x8=

¿Cómo se hace? Se agarra 8 con8

Los agachados, son 60

Los que están parados de multiplican

2x2=4

Se suman 60+ 4=64

Idelfredo dice: ya, hay que hacer, voy a hacer esto 8x7=56

Agarro 8 con7, los 5 agachados son 5,

Estos multiplico 3x2=6

Se suma 50+6=56

9x6 =

Pregunta diciendo: Damiana cómo se hace. Damiana contesta agarra 9 con 6 y los 5 dedos agachados y cada dedo agachado vale 10 como son 5 dedos total 50. Los parados se multiplican 1x4=4 en la en la mano que están 4 dedos agachados hay 1 dedo parado y en la otra mano hay 1 dedo

jap'iy. Phichqa wañusqa i, chay
kanku 50

Chanta sayasqakuna multiplicana
ajinata $1 \times 4 = 4$

Chanta Sumana $50 + 4 = 54$

agachado 4 dedos parados, de las dos
manos los dedos parados se multiplican.

Luego se suman $50 + 4 = 54$. (Obs.08-05-
2012)

Una vez que han aprendido la multiplicación con sus dedos, los niños van multiplicando individualmente por su cuenta, a su ritmo y estilo. Si alguno de ellos se equivoca, entre los estudiantes se corrigen, además no siempre se repite lo que dice el profesor, sino, los participantes van cambiando algunos términos según sus necesidades así: la palabra *k'umusqa* cambia a *wañusqa*, de esta manera entienden mejor, eso también es comprendido por el profesor.

Ahora van a hacer la competencia de la multiplicación con los dedos por parejas. Para esto, el docente usa otra estrategia que consiste en armar oraciones completas. El escribe las oraciones completas y luego separa las oraciones. Con las oraciones incompletas hace los bolitos. Cada estudiante saca un bolito de la oración incompleta y este niño o niña tiene que buscar la parte que falta. Completan la oración entre dos personas, como se puede ver el siguiente fragmento de transcripción.

Todos los niños sacan los bolitos y leen las oraciones incompletas.

Son ficha 1	Ficha 2
Ana cocina Patricia lava Serafín juega Damiana llora Celso trabaja Los estudiantes leen Simona limpia Fabián juega	mote de haba en su casa ropa para el día lunes con la pelota por su mamá en la chacra sus libros en la escuela su casa todos los días con sus hermanitos (Observación 8-05-12)

Luego buscan otra parte de la oración para completarla y una vez encontrada tienen que leer la oración completa, es decir cada niño lee el bolito que ha sacado y su pareja también lee el suyo completando la oración, así conforma las parejas para trabajar. Finalmente esa pareja tiene que ejercitar la multiplicación con dedos la cantidad que pueda en un determinado tiempo. Pasado los 20 minutos, el maestro indica que ya no deben hacer ni un ejercicio más. Como se observa en esta transcripción:

Como ya ha pasado los 20 minutos, cada pareja va a venir a decir cuántos ejercicios han hecho. Silencio, ya ha terminado el tiempo, ya no deben hacer ni un ejercicio más. ¡Ya! Además cada grupo debe poner su nombre para presentarse, han entendido, *sapa qutitu sutita churanayki tiyan, chanta ñawpaqman jamunkichik, machkha ejerciciosta ruwankichik willankichik. Kay ladumanta qallarisunchik, jamuychik qamkuna, niychik ima qutu kankichik, machkha ejerciciosta ruwankichik, chayllata willankichik. Ya qallariychik* (Observación 8-05-12).

De esta manera incentiva el docente a los estudiantes para que puedan participar activamente y apropiarse de la estrategia de la multiplicación. Por un lado, a los estudiantes les gusta las competencias, las parejas afanadas cuentan la cantidad de ejercicios que hicieron y buscando nombres para su grupo. Por parejas salen al frente para presentar y socializar los trabajos que han realizado en pareja. Se puede decir que la socialización es otra estrategia que ha creado el profesor para desarrollar el lenguaje oral y perder el miedo. En seguida, veremos la aplicación de esta estrategia: Las parejas que han trabajado pasan al frente y presentan o dicen los ejercicios que han hecho de esta manera:

Somos grupo estudiantes, 15 ejercicios [...]

Somos las estrellas, 30 ejercicios

Soy grupo Bruslin, 16 tenemos. (Observación 8-05-12)

En esta presentación participan los ocho grupos, algunos de los niños y niñas tienen miedo de hablar en la lengua castellana. Se repite casi las mismas, frases en la socialización. El docente, a manera de reflexión, les dice de esta manera: “¡ya!, enterochu llugsimunkichik. Ganador jina kanman grupo las estrellas con 30 ejercicios, pisi kanman 15 ejercicios, entonces practicanan tiyan” (Cuaderno de campo 8-05-12). Sin embargo, cada grupo que participaba recibía aplausos.

Para finalizar esta sesión, el docente realiza otra estrategia de “desafíos entre grupos”: Los dos grupos que se desafían salen al pizarrón para resolver la multiplicación con los dedos en un determinado tiempo, como se puede mostrar en fragmento de la transcripción.

De esta manera los grupos dicen: El grupo estrellas dice desafiamos al grupo de Carlos. Ejercitan la multiplicación con dedo en unos tres minutos. El ganador es el grupo estrellas con mayor cantidad de números multiplicados... (Observación 8-05-12)

El docente verifica la aplicación de la multiplicación con dedos, para esto usa la agilidad mental para calcular los resultados de la multiplicación con la ayuda de los dedos. Destaca a los grupos que han resuelto más ejercicios y hace algunas recomendaciones para su respectiva socialización, así:

Ahora los ganadores. Grupo estrellas y grupo estudiantes, el ganador es el grupo estudiantes con un puntaje de 10 ejercicios premian con aplausos. *Qamkuna ñuqajina machuyankichik, chaykunata yachachinkichik, multiplicayta atinkichik, juch'uy wawakunawan kuraq hermanuywanpis tataykiwanpis, kayta ñuqa yachaqani nispa ninkichik.* (Obs. 08/05/2012)

En la aplicación de esta estrategia de la multiplicación con dedos, a su vez utiliza otras habilidades que favorezcan la apropiación de la multiplicación. De esta manera, los niños participan activamente compartiendo con sus compañeros y la enseñanza es situada en el contexto de los niños.

4.3.4.3 Multiplicación con el dominó

Esta estrategia está orientada a que los niños sean partícipes de la elaboración de sus propios materiales de dominó para luego jugar con estos materiales. Así fortalecen el aprendizaje de la tabla de la multiplicación sin exigencia, partiendo del interés de los niños. A través de estos juegos, los niños aprenden con gusto y significativamente, lo cual servirá en la resolución de problemas cotidianos. También es una forma de ayudar en la consolidación de la enseñanza y aprendizaje. En esta sesión de desarrollo de la estrategia hubo varias habilidades: adivinanzas, elaboración de materiales y juego con los dominós. Ahora vamos abocarnos a detallar desde la elaboración de materiales hasta la aplicación del dominó.

Primero conforma grupos de trabajo de tres personas para construir los dominós. Al interior de cada grupo tienen que organizarse para responsabilizarse de los materiales, por ejemplo: quién va a traer tijera, pintura, marcador, regla. Para esta actividad, el docente reparte 7 hojas de papel bond a cada grupo, cada hoja se va a dividir en 4 partes iguales y los grupos de trabajos van a obtener 28 fichas para tener el dominó, para lo cual solo tienen 15 minutos. Entonces, los estudiantes usan sus propias estrategias (midiendo con la regla, marcando, doblando, calcando la hojita) para obtener las fichas, mientras el docente elabora el dominó en miniatura para ayudar a los estudiantes. Luego reparte a cada grupo para que puedan transcribir en las fichas que ya tienen. Durante esta actividad, los niños intercambian sus ideas en quechua contento y feliz sabiendo que van a jugar con estas fichas. Podemos observar el intercambio de experiencias:



Foto 1629: Elaborando sus propios materiales

[...] *mana kapuwanchu regla, mañariway*, diciendo cuenta los centímetros: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 dice: 9 *chaypisituntaqa rayanki. Pi mañariwanqa marcadorta*, Emiliana *mañariway*, Emiliana dice; *kaysitupi i ¿allinchu?* ¡Ah! *doblarpana*, Benita dice: *ama doblanachu, kaymanta karqa i, kay ¿9 i?* Carlos dice: *kikillanta qhawariy, iskaytawan faltan i*. Damiana dice: *khuskanmanta partina* Idelfredo: *kayqa khuskanpuni*. Damiana: *kayta mañarikuna*.

[...] no tengo regla, por favor prestame, diciendo cuenta los centímetros: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 dice: 9 de ahí, va a rayar. Quién me presta marcador, Emiliana prestame, Emiliana aquí no ¿está bien? ¡Ah! Hay que doblar, Benita dice: no hay que doblar, por aquí era no, esto ¿es 9? Carlos dice: mira igualito, faltan dos. Damiana dice: hay que partir de la mitad, Idelfredo: esto es la mitad. Damiana esto prestame diciendo alza una hojita marcada (Observación 10-05-12).

Como los niños pueden comunicarse sin limitaciones en su lengua materna, disfrutando de sus ideas, participan dando sus sugerencias en el grupo de trabajo. También es un espacio donde comparten sus pensamientos y sentimientos, aparte de que van a aprender la multiplicación. Para hacer estas fichas, hubo un proceso como cortar las fichas, la primera escritura con lápiz, la reescritura con marcador y pintar las fichas.

Una vez que se ha terminado las fichas de dominó, cada grupo las guarda para luego jugar con las mismas, el maestro indica “que para jugar con los dominós se necesita espacio, para esto van a limpiar el aula con algunos alumnos comisionados, así por la tarde van a jugar con los dominós” (Cuaderno de campo 10-05-12).

Una vez que ya está lista el aula, el profesor instruye acerca de las reglas del juego de dominó, también marca lugares para los grupos. Como se ve en la transcripción:

Pichus atinqa tablata... Así, también pueden jugar con todas las fichas poner en el suelo volcando. “cada niño se alza 7 fichas. Un niño tiene que empezar 1° niño, 2° niño, 3° niño, y 4° niño o niña. Sí un niño no encuentra tiene que decir paso”.

Juegan con el dominó el grupo de 5° todos lo observan es decir los otros grupos lo observan). Ahora juegan los tres grupos, si, usted son 6 personas otros van a tener 5 fichas los 2 a 4 fichas. No quiero que hablen quechua, quiero que participen en castellano. (Observación 10-05-12)

Este tipo de actividades ayuda a los estudiantes a desarrollar la capacidad mental, cálculos mentales, creatividad, destrezas en área de matemática y la participación de los niños es activa, se cooperan entre ellos, siempre interactúan en quechua porque es su lengua materna, además es la lengua que se maneja en todos espacios de interacción en el contexto. Sin embargo el docente no quiere que hablen en quechua más quiere que practiquen el castellano. Si los estudiantes no saben la lengua ajena, en este caso, el castellano, ¿cómo pueden hablar en esa lengua? Sin embargo, se puede percibir que el propósito del docente es que los estudiantes practiquen el castellano lo poco que saben, pero aquí urge la necesidad de una estrategia de enseñanza del castellano como segunda lengua.



Foto 1645. Jugando con dominó en grupo

Los estudiantes de este grado están jugando por primera vez, para ellos este tipo de actividades es una novedad y están motivados para participar de esta actividad. El profesor escribe la lista de los ganadores en el pizarrón. El docente Oscar indica: “cada grupo de trabajo debe elaborar un cuadro y escribir los nombres de los jugadores según el puntaje, es decir según el orden de los ganadores, así como se observa”.

Qallarisunchik kay qutuwan, qamkuna qhawankichik. (Empezaremos con este grupo, ustedes observan), Primero indica en el pizarrón diciendo: “cada grupo debe tener como este cuadro” (Ibid).

Cuadro 5

Control de la tabla

Nombres	1°	2°	3°	4°
Rubén				
Patricia				
Serafín				
Fabián				

Los participantes en los grupos de trabajo inician el juego de acuerdo a las instrucciones del profesor. Esta estrategia consiste en que deben jugar en grupos de dos, tres cuatro o más personas, todos en orden y el ganador es aquel que termina primero sus fichas. En este tipo de juegos se necesita concentración, cálculos mentales y agilidad mental, pero no pueden desprenderse de su idioma quechua. Veremos algunas expresiones de los estudiantes.

Benita: *ñuqa qallarisaq, chanta qam* Osvaldo, *qhipanpi* Idelfredo, *qhipanpitaq* Emiliana, Osvaldo *kapusunkichu* 28, paso *niy, mana kanchu i*, paso, Emiliana *qampata kapusunkichu* Emiliana: ari, Benita dice: *chay churay... Machkhataq 8x4 machkhatataq*. Viviana: dice, es 32, Benita: ya *chayta churay*.

Benita: yo empezaré, después tú, Osvaldo, luego Idelfredo, último Emiliana, Osvaldo tienes números 28, dile paso, no tienes no, paso, Emiliana tú tienes, Emiliana: sí. Benita: ponle eso... cuánto es 8x4, cuánto es, Viviana dice: es 32, Benita dice: eso ponle. (Obs.10/05/2012)

Así, todos los niños sin excepción organizados en grupos de trabajo son partícipes del juego de dominó, Aquí se observó que al inicio de este juego entre ellos se ayudan, con el cuadro que tienen con números ordinales. Lo interesante es que todos quieren ser primeros, como sabemos, en la carrera de la competencia hay un ganador.

Para esta estrategia, todos los alumnos han participado en la construcción de los materiales usando algunos materiales que están en su alcance. Por otro lado, Oscar decía: “en la casa pueden elaborar los dominós para jugar con sus compañeros, amistades y hermanos, así pueden aprender más rápido lo que es la tabla de la multiplicación”.

Las estrategias plasmadas durante el desarrollo de las actividades trimestrales son consolidadas para una feria educativa en el núcleo y distrito de acuerdo a la convocatoria emanada por las autoridades superiores.

4.3.5 Sistematización de las experiencias

Una vez aplicadas las estrategias de innovaciones pedagógicas en aula multigrado, las mejores innovaciones son sistematizadas por los docentes de grado una vez al mes. La sistematización de experiencias de estrategias de innovaciones pedagógicas es entregada a la Dirección del núcleo educativo, como indica técnico de Unicef en Chuquisaca.

Los maestros sistematizan las mejores experiencias los cuales son entregados a la Dirección. El director realiza un análisis minucioso, es como primer filtro, luego pasa a la dirección distrital, el técnico de seguimiento y técnico de Unicef revisan y consideran las mejores innovaciones [...] finalmente se sistematizan las mejores innovaciones pedagógicas a nivel nacional y el producto es compartido con los docentes de las EA. (Entre.Técnico Unicef 2011)

A continuación observaremos algunas sistematizaciones de experiencias que se aplicaron en la práctica áulica de la docente.

4.3.5.1 Adición Hindú

La suma hindú es una forma creativa para despertar el interés por la matemática en los estudiantes, puesto que es una forma divertida de resolver los ejercicios matemáticos. Esta estrategia sirve para apoyar a aquellos educandos que se olvidan sumar el dígito que llevan. Para resolver la adición con estrategias, se presenta la operación de la adición. Antes se explica:

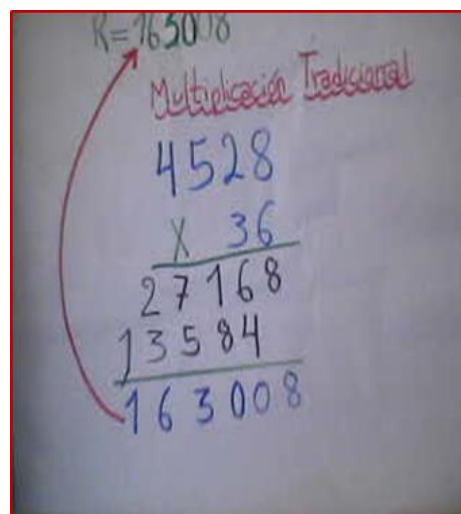
Se la ordena colocando los números unidad bajo unidades, decena bajo decenas, centena bajo centenas y unidades de mil bajo unidades de mil, como en la suma tradicional, luego se trazan dos líneas horizontales paralelas y cinco verticales, formando unos rectángulos debajo de los números para luego ser sumados, también cada rectángulo se divide en dos con una línea diagonal, luego se suma las unidades y el resultado se anota poniendo el número dado, de la unidad abajo y el que se lleva arriba, posteriormente se suma de forma diagonal el número que nos da es el resultado final. Las líneas se pueden trazar de diferentes colores para que no haiga confusión en el desarrollo de la operación. Se realizaron operaciones de adición en la pizarra con la participación de todos como también lo realizaron en sus cuadernos y en hojas bond para colocar en el rincón de matemática y tenerlo en los archivadores personales los niños/as les gustó la estrategia hindú para resolver las operaciones de adición. (Sistematización de la planificación, 2011)

Para compartir la estrategia de adición de hindú, se da las aclaraciones necesarias para su mejor comprensión y realizar paso a paso el proceso de operación de la adición en forma divertida hasta obtener los resultados únicos, en el cual todos los niños participan creativamente, libre y felices. Este tipo de actividades motiva, despierta interés y resuelve problemas. Si se incorporara los problemas locales y cotidianos para su respectiva resolución sería más pertinente, es decir significativo el aprendizaje para los estudiantes. Ahora la demanda es que los docentes respondamos a las necesidades de las

comunidades porque la escuela es la institución protagonista para la formación de futuros ciudadanos.

4.3.5.2 Multiplicación Hindú

Es una de las estrategias que se aplicó para mejorar el aprendizaje de la multiplicación con todos los niños que presentaron dificultad para desarrollar el cálculo mental.



Según la sistematización de experiencias de multiplicación hindú, se dieron las reglas para resolver problemas de la multiplicación de dos cifras en el multiplicador, las operaciones en el papelógrafo están realizadas una en la forma tradicional y la otra en la forma hindú.

Señalan que los niños optaron más por realizar las operaciones de la multiplicación con la forma hindú. Para ello, se dijo a los niños que debemos participar todos, entonces “procedemos a realizar multiplicación en la pizarra donde sus compañeros de mesa les ayudan dando la respuesta en forma oral, posterior a esta actividad resolvieron multiplicaciones en sus cuadernos y al final en hojas bond (Sistematización de la planificación, 2011)

Las estrategias de innovaciones pedagógicas que propone la EA apoyan de alguna manera, siempre y cuando la enseñanza sea situada al contexto y que sea significativo el aprendizaje para el estudiante. Así se mejora la calidad de educación en los estudiantes en el área rural, que motive para seguir estudiando en los grados superiores.

4.3.6 Feria educativa de las estrategias de innovaciones pedagógicas

La feria educativa es una actividad para socializar los resultados de un proceso iniciado en el componente de apoyo a la calidad educativa, a través de la ejecución de la estrategia de

innovación pedagógica que implica una importante movilización de escuelas y profesores a la cabeza de los directores distritales y directores de núcleos educativos. Esta feria educativa se lleva a cabo de acuerdo al Plan Operativo Anual (POA) que contempla cada autoridad educativa. Los eventos se realizan cada trimestre o para cierre de gestión. En el caso del distrito de Tacopaya, la feria educativa se realiza cada fin de año con la participación de las unidades educativas de los seis núcleos educativos. A nivel de núcleo educativo de “Aguas Calientes”, se plasma las innovaciones pedagógicas en una feria interna del núcleo.

Feria educativa a nivel de núcleo



Foto 1416: Dramatizando en la feria sobre derechos y deberes



Foto 1430: Exponiendo en la feria educativa

4.3.6.1 Feria educativa a nivel de Unidad Educativa

La participación en la feria educativa de innovaciones pedagógicas a nivel de UE es por grado, ahí se eligen a las personas que se desenvuelven mejor sin temor para que puedan representar a la UE en el núcleo educativo. Las mejores representaciones en esta feria son nominadas para que vayan a representar en el distrito. Es cierto que en estas actividades solo participan algunos estudiantes, pero en la preparación de materiales la participación es de todos, en la lengua quechua y castellano con las orientaciones pertinentes. La maestra Isabel comenta acerca de la feria así:

Antes el técnico de Unicef capacitaba sobre las innovaciones pedagógicas y hacía el seguimiento en las aulas. Luego se hacía una feria educativa en el núcleo, el ganador iba al distrito. (Entrevista, Isabel Huanaco 03/05/2012)

Todas las propuestas elaboradas por los maestros son pensadas con el fin de mejorar la calidad de la educación, no solo haciendo referencia a los logros académicos específicos, sino también a las acciones que promueven el desarrollo integral del estudiante mediante una intervención que cambia y reconfigura los procesos de enseñanza y permite identificar mejor qué y cómo aprende.

Las estrategias innovadoras son promovidas a partir de un diagnóstico donde el maestro identifica los problemas o necesidades de aprendizaje, además los estudiantes son heterogéneos, aparte de que son multigrados en el aula. Así mismo, el maestro/a aplica variadas estrategias durante la práctica pedagógica. Una de estas estrategias es sistematizada y mejorada para la presentación en la feria educativa, y en otros casos también es propuesta otra nueva estrategia por el docente para el intercambio de experiencias innovadoras en la feria a nivel de núcleo educativo.

Se ha podido entender que en el núcleo de “Aguas Calientes” se llevó a cabo la feria educativa sobre “los derechos y deberes de los niños”. Según las versiones de algunas maestras de la escuela central, dicen que esta “feria se ha hecho como una costumbre que se lleva a cabo cada año en homenaje al día del niño” en coordinación con la defensoría de la alcaldía de Tacopaya, quien proporciona materiales deportivos para las premiaciones a los grupos ganadores de las UE. Ya son tres gestiones que se lleva a cabo la feria en el núcleo con la participación plena de toda la unidad central y asociadas.

4.3.6.2 Feria a nivel de núcleo

La feria educativa a nivel de núcleo es promovida por el director del núcleo a través de una convocatoria. La misma es socializada en los consejos y reuniones de los docentes del

núcleo educativo. Los docentes, una vez que ya tienen el tema, van realizando los respectivos preparativos conjuntamente con sus alumnos según sus creatividades y habilidades para socializar sus innovaciones en la feria educativa.

El día antes a la feria educativa en la escuela central, el docente de turno de la semana en coordinación con el plantel docente y los estudiantes ya hacen sus respectivos preparativos, aseando el aula y haciendo la limpieza general de la escuela para recepcionar a los estudiantes visitantes de diferentes unidades asociadas. Así mismo, el Director del núcleo coordina con la junta de núcleo y las 4 juntas escolares que representan a cada uno de los sindicatos que pertenecen a la subcentral de Aguas Calientes. La junta escolar de turno en colaboración con los padres de familia prepara desde el desayuno hasta el almuerzo para todos los participantes en el evento.



Foto 1475: Madres de familia pelando papa para el almuerzo de los niños que están en la feria Educativa del núcleo.

El evento se lleva a cabo bajo un programa preparado por la profesora de turno, desde la inauguración que inicia a horas 11:00 hasta la clausura que dura hasta horas 15:00. En ambos momentos, las autoridades educativas, la junta y representantes de la niñez y adolescentes de la defensoría del municipio participan con el uso de la palabra según las circunstancias que se presentan.

Las unidades educativas asociadas de las alturas llegan en el bus escolar y las unidades educativas asociadas del valle llegan a pie, porque no tienen acceso al bus escolar. Luego se instalan en cada aula dos grupos para su respectiva exposición.

Después de la inauguración, los jurados calificadores conformados por el Director, representantes de la niñez y adolescentes del municipio y representante de la niñez adolescente de cantón Ventilla pasan por todos los stands que están preparados en cada aula.

Cuadro 6

Participación en la feria educativa núcleo “Aguas Calientes”

Comunidades	Unidades educativas	Nivel	Participación
Aguas Calientes	Vicente Donozo Torrez	5° y 6° de primaria	Participaron con la exposición sobre el tema derechos y deberes de los niños
Aguas Calientes	Vicente Donozo Torrez	1° y 2° de secundaria	Exposición acerca de los derechos y deberes de los niños. Dramatización referida a la salud con 8 participantes.
Vilota Chico	San Isidro	4°, 5° y 6° de primaria	Los estudiantes participaron representando a los departamentos de Bolivia, es decir resaltando la interculturalidad. La exposición es compartida por los niños y niñas. El tema de los derechos y deberes de los niños y el cierre lo hicieron con una canción relacionada con los derechos de los niños. Participan varios niños y niñas.
Catacora	Juan Misael Saracho	4°, 5° y 6° primaria	Para la presentación de la exposición inician con una canción “derechos y deberes” donde expresan sus derechos y deberes, luego leen sus papelógrafos y aclaran en la lengua originaria. La participación es por turno y concluyen con una dramatización sobre la educación de los niños y niñas.
Vela Pongo	Gran Chaco	3° primaria	Donde participan dos estudiantes en la exposición usando los dibujos relacionados a los derechos y deberes.
Yarviri Chico	Carmela Serruto	3°	Solo vino una alumna para exponer los derechos y deberes de los niños donde usa la estrategia de leer el título y explicar en quechua que es más comprensible.
Aquerana	Aniceto Arce	1°, 4° y 6° primaria	La estrategia que usa para la exposición es el papelógrafo, los estudiantes leen en castellano y explican en quechua y se despiden con una canción referida a la alimentación.

Sebadiri	6 de agosto	6°, 7° y 8° primaria	Inician la presentación con una poesía luego los niños y niñas exponen, el tema por turno apoyándose en los papelógrafos en la lengua castellano. Para finalizar, hacen una propuesta: 1. Organizar talleres de literatura para hombres y mujeres, 2. Organizar festivales de canto y poesías sobre derechos y deberes, 3. Concientizar a los padres para tener libertad y participación, 4. Implementar materiales deportivos 5. Implementar talleres de carpintería, costura y tejidos, 6. Implementar tele centros en las unidades educativas, 7. Ampliar el transporte escolar 8. Implementación de la cancha para toda la disciplinas 9. Implementación de los instrumentos musicales.
Caramarca	Adolfo Ballivián	2° y 4°	Participan 8 estudiantes entre niños y niñas leen en castellano lo que está escrito en el papelógrafo, luego explican y ejemplifican en quechua y dramatizan sobre la importancia de la educación y viceversa. Para finalizar un niño de inicial declama una poesía relacionada a los derechos y deberes de los niños.
Sunturuta	Alcides Argueda	5°	Exponen los derechos y deberes con la ayuda del papelógrafo. Primero lee y luego explica en quechua, para la textuación usan materiales del contexto como la vestimenta típica.
K'utu Mayo	Ismael Montes		La modalidad de la exposición es con papelógrafo, lectura del mismo, explica en quechua con más facilidad y para finalizar cantan sobre los derechos y deberes.
Yarwiri Grande	12 de Abril	4°, 5° y 6°	En la exposición leen el título y la explicación es en quechua. Cantan una canción "mi escuela", hace una poesía y se despiden con una dramatización sobre la educación.

Elaboración propia según la grabación 26-04-2012.

Como observamos, cada maestro tiene sus propias estrategias muy particulares desde su planificación, organización y presentación. Para dicho evento, el tema es "Derechos y deberes de los niños", los maestros preparan independientemente según sus creatividades, habilidades y destrezas para la exposición. Los materiales son comprados, por ejemplo, los papeles pliegos, marcadores, tijeras, goma eva, carpicola, pinturas. Los materiales no comprados son las vestimentas típicas, las semillas del lugar, palos, pajas, instrumentos musicales, el uso de ambos materiales ayuda a comprender y explicar el tema.

Cada docente y sus estudiantes de las diferentes unidades educativas tienen sus particularidades en la presentación de lectura de los papelógrafos en la lengua castellano

y las explicaciones en quechua. Las ejemplificaciones son a partir de sus experiencias, también presentan dramatizaciones referidas a una área, asimismo son acompañadas con las canciones de creación propia de acuerdo al tema y adaptadas a un ritmo conocido, hasta hay poesía para complementar la exposición. Asimismo, hay propuestas para el mejoramiento de la educación.

Exposiciones en los stands



Foto 1464: Niños exponiendo acerca de los derechos y deberes de los niños en la feria.



Foto 1472: Niños dramatizando en la feria

La presentación de cada exposición de los representantes de las UE duró de 8 a 12 minutos. Los participantes tenían su papel que cumplir, sea por turno o de acuerdo a lo planificado o según lo que ha preparado cada maestro para participar en dicha feria. Durante su turno de la demostración leen lo que está escrito en castellano en el papelógrafo sobre los derechos y deberes de los niños y luego explican más que todo acerca de la educación, salud, alimentación y otros derechos y deberes en la lengua quechua, dando algunos ejemplos reales. En otros casos, solo leen los títulos y subtítulos del tema y directamente explican en quechua. En la dramatización el tema es referido más a la salud y educación. Básicamente todas las actuaciones son en quechua y es más contextualizado. Las canciones, poesías y propuestas son en la lengua castellana, los cuales son leídas por los alumnos que exponen.

Ahora describiremos la participación de la UE asociada “Adolfo Ballivián”. La docente es unidocente, está a cargo de educación inicial, primero, segundo y cuarto de primaria, la edad de los estudiantes oscila entre 5 y 10 años.

N1: *Sutiy* Gualberto, UE “Adolfo Ballivian” comunidad Caramarcamanta.

Ñuqa parlasaykichik sobre derechos y deberes de los niños y niñas bolivianos, de acuerdo a las leyes bolivianos, todo niño y niña boliviano tiene derecho sin discriminación alguna raza, color, sexo, idioma, religión y posición económica.

Ñuqanchik wakin campesinosqa gringoman rich'akunchik, yuraq kanchik, wakintataq gringos niwanku imaman kayman jamunku nispa niwanku, mana kay discriminación kanan tiyan compañeros.

Sexo, niy munan qhari warmi khuska trabajananchik tiyan, warmillata t'aqsanapaq, wayk'unapaq qhawankichik mana ajinachu compañeros.

Idioma, kampumanta llaqtaman rinchik, qhawawanku paykuna qhichawata parlanku imapaq kay campesinos jamunku nispa nikun, mana ajina discriminación kanmanchu tiyan compañeros, *respetanawanchik tiyan*.

Religión. Wakin wawas hermanos, wakin católicos kanku, kay católicos aqhata tumanku, kay hermanos imapaq sirven nispa católicos ninku mana ajina discriminación kanmanchu tiyan compañeros.

Posición económica, wakin wawas escuelaman achkha qullqiyuq jamunku, wakintaq mana qullqiyuq jamunku, tiyan wakcha wawas mana qullqiyuq jamun nispa qhawawanku, qurinanchik tiyan mana discriminakunachu.

N1: Me llamo Gualberto, de la UE “Adolfo Ballivian” de la comunidad Caramarca.

Les hablaré sobre derechos y deberes de los niños y niñas bolivianos, de acuerdo a las leyes bolivianos, todo niño y niña boliviano tiene derecho sin discriminación alguna raza, color, sexo, idioma, religión y posición económica.

Alguno de nosotros del campo nos parecemos a los gringos, somos blancones, otros nos dicen gringo a qué vienen aquí, no tiene que haber este tipo de discriminaciones compañeros.

Sexo, ahora varón y mujer tienen que trabajar por igual, a las mujercitas miramos para que lave, cocine no es así, compañeros.

Idioma, del campo vamos a la ciudad, nos miran, ellos hablan quechua, a qué vienen esos campesinos, nos dicen, compañeros, no tiene que haber esos tipos de discriminaciones, debemos respetarnos.

Religión, otros niños son evangélicos, otros son católicos, estos católicos toma chicha y dicen para qué sirven los evangélicos, compañeros no tiene que haber ese tipo de discriminaciones.

Posición económica, algunos niños vienen a la escuela con mucho dinero, otros vienen sin dinero, nos miran hay niños pobres vienen sin dinero, hay que compartir sin discriminar.

Gualberto tiene 9 años de edad, está cursando de primaria. El participante inicia la exposición con un saludo a las autoridades y asistentes, Luego hace la presentación, hace la introducción de lo que va a exponer ayudándose con el papelógrafo escrito en castellano: discriminación, sexo, religión económica. Cada uno de ellos es desarrollado y expuesto en la lengua quechua con ejemplos de su contexto.

Nelson Ocaña tiene 8 años y es estudiante de 3° grado de primaria originario de la comunidad de Caramarca, también él participa en la feria educativa.

N 3: Nelson Ocaña Rosales

Buenos días director, buenos días profesores y buenos días compañeros.

Ñuqa juk derechomanta parlamusaykichik. Derecho a la identidad, filiación respeto y a su progenitor, wakin papasusqa mana carnet urqusasqachu wawasniykipaq, wakinpatataq kapun, ñuqayta carnet tiyapun, tukuyapatataq carnet kanan tiyan compañeros, wakin wawaspataq mana kanchu burrucho, misituchu kunan compañeros.

Yo les voy a hablar de un derecho. Derecho a la identidad, filiación respeto y a su progenitor, otros padres no han sacado carnet para sus hijos, otros tienen. Yo tengo mi carnet, compañeros todos tienen que tener carnet, otros niños no tienen, son burros, gatos?

Nelson expone sobre la identidad en la lengua originaria, haciendo una reflexión más profunda de la identidad, filiación y respeto. Esta participación fue emocionante, porque en quechua expresa con sentimientos que algunas personas mayores, jóvenes y niños aun no cuentan con certificado de nacimiento y carnet de identidad. Por falta de estos documentos están limitados, no cobran el bono dignidad, no acceden a otras instituciones educativas y militares.

Marina Cortez tiene 9 años de edad está cursando 3° de primaria, es de la misma UE de Gualberto:

N4: Marina Cortez

Ñuqa juk derechomanta parlarisqaykichik derecho a no ser maltratado moralmente, ni físicamente, mana papasunchik, autoridades mana maltratanawanchikpaq tiyan, derechonchik tiyan compañeros, mana maltratanawanchikpaq.

Yo les voy a hablar de un derecho a no ser maltratado moralmente, ni físicamente, compañeros tenemos derecho para no ser maltratados por los padres y autoridades.

Marina, teniendo lengua materna quechua, puede expresar con facilidad sus ideas y sentimientos acerca de los derechos de los niños con la ayuda del papelógrafo. Mediante de este tipo de actividades informa y ayuda a comprender mejor la lección que servirá en la vida diaria.

Antonio tiene 10 años de edad y es estudiante de 3° grado de primaria es originario de la comunidad de Caramarca al igual que sus otros compañeros.

N5: Antonio Falso Espinoza

Ñuqa parlarisaykichik compañeros juk derechomanta buena alimentación, vivienda y buena vestimenta, kaypi nichkan ñuqanchik sumaq alimentakunanchik tiyan, pero mana sumaqta alimentakusunchik chayqa mana kusachu, wakin papasusqa mikhullaychik, mikhullaychik mana ajinata nillawanchu tiyan, Derechunchik tiyan compañeros, mana ropita kapuwanchiqchu, papasuypis ropasta rantipunan tiyan, sumaqta vestikunan tiyan.

Compañeros yo les voy a hablar de un derecho de la alimentación, vivienda y buena vestimenta, aquí dice que debemos alimentarnos bien, si no nos alimentamos bien, eso no está bien, otros padres nos dicen coman, coman no deben hablar así. Nuestro derecho compañeros, si no tenemos ropita, los padres deben comprar nuestra ropa, debemos vestirnos bien.

Antonio expone acerca de las necesidades básicas humanas como la alimentación, vivienda y vestimenta, es necesario saber valorar los alimentos naturales y su valor nutritivo, que nuestra salud depende de ella. También menciona cómo cada cultura tiene su forma de usar la ropa, asimismo, el valor de los tipos de vivienda que son construidas de acuerdo a las culturas. Estos temas se trabajan en las escuelas.

Rodolfo Falso Choque pertenece a la comunidad de Caramarca, cursa 2° año de primaria en la UE seccional “Adolfo Ballivián”, tiene 8 años de edad estudiante y es de Caramarca.

N6: Rodolfo Falso Choque

Ñuqa kunan willarisaykichik juk derechomanta el derecho a ser tratado con cariño y ternura por sus padres. Kay nichkan papasunchikqa munakuwananchik tiyan,

mandaspapis calmitallawan ninanchik tiyan, mana qhapharipa, chaytapis ñuqanchispaq uyarinanchik tiyan, kasunanchik tiyan.

Yo les voy avisar de un derecho, el derecho de ser tratado con cariño y ternura por sus padres. Ahí los mandatos deben decir con calma, no gritando, también nosotros debemos escuchar y cumplir,

Igualmente Rodolfo hace conocer acerca del trato de los padres y autoridades, los niños tienen derecho a ser tratados con cariño por las personas y autoridades que les rodean. Asimismo los niños deben obedecer en los mandatos a sus superiores para que haya una armonía en la comunidad.

Alejandro tiene 8 años y es estudiante quechua de 2° de primaria originario de la comunidad de Caramarca, él participa en la feria educativa.

N7: Alenjandro Guzman Ugarte

El derecho a la educación, para obtener una buena profesión, chay nichkan compañeros, *escuelaman rinayki tiyan* compañeros, *escuelapi profesores yachachiwanku bachilleres llusinkankama yachachinawanayki tiyan*.

El derecho a la educación, para obtener una buena profesión, compañeros eso nos dice, compañeros a la escuela tienes ir, en la escuela los profesores nos va enseñar hasta salir bachiller.

Alejandro enfatiza que tienen derecho a la educación y que deben salir bachilleres y estudiar hasta adquirir una profesión.

Demetrio niño de 10 años de edad y es estudiante de 3° grado de primaria originario de la comunidad de Caramarca.

N 8: Demetrio Cortez Vásquez

El derecho a jugar y recrearse sanamente, *ñuqanchik pukllananchik tiyan kalmitawan, mana maqanakunanchik tiyan, mana saqmanakunanchik tiyan* compañeros, *mana yawarta jurqunakunankichu tiyan* compañeros.

Protección del niño, el niño debe ser protegido contra abandono, crueldad y explotación, no ser objetos de ningún tipo de trato: compañeros *kaymanta wakin wawitas llaqtaman rinka, señorasqa platusta mayllachiwanku tukuy imata ruwachiwanku chay jinata maltratawanku, chaypis papasus proteginawananchik tiyan, ciudawananchik, mana ajina kanankuchu tiyan*.

Sobre derechos y deberes del niño boliviano: El deber consigo mismo, cuidado del cuerpo, aseo personal compañeros *kaypi nini cuidakunanchik cuerponchikta escolaman llimphuta rina, mal kachpaqa postaman rina, chayllata niyman*.

Deber con sus padres, respetando y obedeciendo a sus padres siendo útil a la familia, *kaypi nin papasustapis respetananchik tiyan, obedecinanchik tiyan uyarinanchik tiyan*,

familiaswan sumaq kananpaq (aquí debemos respetar a los padres, escuchar y obedecer con la familia hay que vivir bien.).

Juk debermanta parlarisaykichik deber con la escuela, ser puntual en la escuela, colaborar, respetar a los profesores, cumplir con las tareas. *Kaypi nin* puntual *escuelaman chayanan tiyan, profesorestapis respetana, tareatapis junt'ana, yanaparikuna, ñuqa chayllata niyman.*

Kunan ñuqa parlarisaykichik juk debermanta deber con la comunidad, hay que respetar a las autoridades y vecinos. *Kaypi nin respeta tiyan autoridadesta, chantataq tukuy ingenierosta, chantataq tukuy vecinosta respetanan tiyan chayllata ñuqa niriyman.*

N8: Demetrio Cortez Vásquez

El derecho a jugar y recrearse sanamente, nosotros tenemos derecho a jugar con cuidado sin pelearse, empojar, ni sacarse sangre compañeros,

Protección del niño, el niño debe ser protegido contra abandono, crueldad y explotación, no ser objetos de ningún tipo de trato: compañeros de aquí algunos van a la ciudad, las señoras nos hacen lavar platos, todo nos hacen hacer, así nos maltratan, ahí los padres nos tienen que proteger, cuidar no pueden dejar así.

Sobre derechos y deberes del niño boliviano: El deber consigo mismo, cuidado del cuerpo, aseo personal compañeros, debemos cuidar nuestro cuerpo, a la escuela debemos ir limpios, si estamos enfermos hay que ir a la posta, eso puedo decir.

Deber con sus padres, respetando y obedeciendo a sus padres siendo útil a la familia, debemos respetar a los padres, escuchar y obedecer con la familia hay que vivir bien.

Voy a hablar de un deber con la escuela, ser puntual en la escuela, colaborar, respetar a los profesores, cumplir con las tareas. Aquí dice que hay que llegar puntual a la escuela, respetar a los profesores, cumplir con las tareas, hay que ayudarse eso puedo decir.

Ahora les voy a hablar de un deber, deber con la comunidad, hay que respetar a las autoridades y vecinos. Aquí dice respetar a las autoridades, ingenieros y todos los vecinos, eso no más puedo decir.

Demetrio cierra la exposición de los derechos y deberes, antes enfatiza los derechos de la recreación y a ser protegidos: donde los niños conocen que tienen derecho a jugar, lo cual les ayuda a desarrollar con creatividad, autoestima para desenvolverse en diferentes ámbitos. Así mismo, deben ser protegidos por los padres, no pueden ser esclavizados con el trabajo, ni mal pagados, porque la Ley del niño y adolescente les protege. También enfatiza los deberes consigo mismo, con los padres, escuela y comunidad, en qué consiste cada uno de ellos.

En su mayoría la participación de las unidades asociadas en dicha feria se hicieron en dos momentos: exposición y dramatización.

Las ferias educativas son positivas ya que los estudiantes participan interiorizando y expresando sus derechos y deberes. Aquí los niños desarrollan sus habilidades, destrezas y potencialidades de expresión oral, así mismo, se busca otras estrategias al interior de la presentación.

Por la situación geográfica y el trabajo de los padres de familia en campo, hay poca concurrencia de los estudiantes, autoridades y padres de familia en la feria educativa. Después de unas cuatro horas de exposición en la feria educativa, para su finalización se realiza la clausura de dicho evento con la participación de las autoridades educativas, cantonales y municipales, asimismo se hacen las premiaciones con material deportivo a los cinco primeras unidades educativas destacadas como se ve.

- 1° Lugar Unidad educativa “Adolfo Ballivian” Comunidad “Caramarca”
- 2° lugar Unidad educativa “Vicente Donoso Torrez” Comunidad “Aguas Calientes”
- 3° lugar Unidad educativa “Gran Chaco” Comunidad “Vela Pongo”
- 4° lugar Unidad educativa “San Isidro” Comunidad “Vilota Chico”
- 5° Unidad educativa “Juan Misael Saracho” Comunidad “Catacora”

4.3.6.3 Feria educativa a nivel de Distrito



Foto: 0273 Los jurados pasan por satand Foto: 0289 Docente socializa experiencia

Para terminar la gestión académica, se realiza la feria educativa y las demostraciones de ramas técnicas en los 42 distritos educativos del departamento de Cochabamba.

Según las versiones del director del núcleo, “por conducta regular se realiza la feria primero en la UE, segundo a nivel de núcleo con la participación de todas las UE que pertenecen a dicho núcleo y, tercero es a nivel de distrito con todo los representantes de los núcleo”, es decir con las UE más sobresalientes o destacados en dicha feria.

Para estas ferias u otros eventos que se llevan a cabo en la gestión académica del distrito educativo, el Director Distrital de Educación a través de circulares les hace conocer a los

Directores de núcleos. Ellos replican a los docentes de las unidades educativas de su núcleo.

La diferencia de la feria educativa de núcleo y de distrito educativo, es que en la feria del núcleo directamente los estudiantes participan con la orientación de sus profesores en la exposición de las estrategias de innovaciones pedagógicas de cada UE que pertenecen al núcleo. También acompañan las juntas escolares, presencian las autoridades de la comunidad y madres de familia en la preparación de la alimentación para los estudiantes y autoridades representantes del cantón y municipal. En cambio en la feria educativa del Distrito ya no participan los estudiantes, los maestros son los que presentan las sistematizaciones de las mejores innovaciones pedagógicas de la gestión académica de su UE. Participan los docentes, Directores de núcleos, Director distrital, técnica de Unicef a nivel de municipio y departamental, concejales de la Gobierno Autonomo Municipal de Tacopaya (GAMT).

Ahora observaremos parte de la entrevista del Director Distrital de Educación de Tacopaya.

Las innovaciones pedagógicas ahora tenemos dos etapas: uno se socializa a nivel nuclear y los ganadores las mejores innovaciones en cinco ámbitos este 17 y 18 de noviembre vamos a hacer la feria de innovaciones de donde participarán los 6 núcleos se van a concentrar. Hoy hemos aprobado el cronograma, hemos planificado todo, el 17 y 18 de noviembre se va a llevar la feria distrital en Tacopaya de donde van venir a su demostración de los logros que se han obtenido en una innovación correspondiente. Estamos invitando SEDUCA, tenemos tribunales, todo eso. Logros no es así como quisiéramos, va paso a paso ojo el cambio de conducta de los docentes es difícil de cambiar de noche a la mañana, pese que nosotros como Asesores conocemos cómo hemos sufrido, las innovaciones pedagógicas hay que incorporar en la planes curriculares. (Entrevista, Director Distrital Tacopaya 21-10-11)

En esta feria educativa se sistematiza las mejores innovaciones pedagógicas que se ha obtenido en la gestión educativa de todos los núcleos y unidades educativas, así mismo se invitó a SEDUCA y otras autoridades, para la calificación de los stands. Se conforma los tribunales para área de lenguaje, matemática y multigrado. Por otro lado, las innovaciones pedagógicas deben estar incorporadas en las planificaciones curriculares, los protagonistas de estas innovaciones son los docentes. Sin embargo, es difícil cambiar la conducta de los docentes, porque son formados en un sistema educativo tradicional y otros con la RE.

En el distrito de Tacopaya, la feria de innovaciones pedagógicas se llevó a cabo el 17 y 18 de noviembre de 2011 con la participación de las unidades educativas de los 6 núcleos educativos: Chiquiruyu, Coca Marca, Cona Cona, Aguas Calientes, Tacopaya y Totorá Pampa. En dicho evento se destacaron las áreas de lenguaje y comunicación, matemáticas

y valores. La feria fue organizada por la Dirección Distrital, en coordinación con la GAMT y la institución Unicef.

Cada núcleo educativo estaba instalado en un aula de la UE “Adolfo Mercado”. Los docentes de diferentes escuelas se quedaron el día anterior, porque los núcleos educativos y sus unidades educativas asociadas son sumamente alejados y dispersos. La topografía del contexto es muy accidentada, así que tienen que quedarse hospedados como puedan en las aulas. En cuanto a la alimentación, de ella se encarga la Dirección Distrital en coordinación con la Alcaldía y Unicef. Cada docente de las UE de diferentes núcleos educativos se ubica en un aula, con su tema específico de sistematización de innovaciones pedagógicas en área de lenguaje y matemática. A continuación observaremos las innovaciones pedagógicas.

Cuadro 7

Estrategias de innovaciones pedagógicas en la feria

Áreas	Títulos de las innovaciones
Lenguaje y comunicacion	Identificando al número y género Jugando a la cachina voy conociendo cuándo, dónde, lleva acento una palabra. Jugando con la ruleta familiar El sombrero mágico Dominó de palabras Oraciones a partir de dibujos Errar no es bueno Oraciones a partir de cuadros Pukllaspa simikunata yachaqanchik El trencito silabario Mi cajita de nombre Caja alimenticia Mi noticiero
Matemática	Jugando con el tren numérico Gusanito matemática Resuelvo operaciones combinadas pintando el resultado El cuadro sinóptico en la resolución de multiplicaciones El material didáctico en la multiplicación y división Tabla pitagórica

En un aula había cinco a seis sistematizaciones de innovaciones pedagógicas referidas solo a dos áreas de conocimiento, lengua y matemática. Cada núcleo y sus UE estaba instalado en una aula, así, el núcleo “Aguas Calientes” en una aula, el núcleo educativo “Cona Cona” en otra aula, de esta manera se ubicaran los seis núcleos y sus unidades educativas. El docente socializa su sistematización de experiencias innovadoras más destacada del año, usando los materiales elaborados por el docente y estudiantes, así también se exponen los trabajos grupales e individuales.

La comisión calificadora estaba organizada por áreas de conocimiento y multigrado. La primera comisión estaba conformada por la técnica departamental de Unicef y un director de Tapacari, encargados del área de matemática. La segunda comisión calificadora estaba conformada por el técnico de Unicef y el técnico de la dirección distrital, encargados de área de lenguaje y comunicación. La tercera comisión conformada por la técnica de Unicef del distrito y una delegada de otro distrito, encargados de multigrado. Las comisiones pasaron por los stands asignados.

Ahora veremos una sistematización de innovaciones pedagógica titulada “El cuadro sinóptico en la resolución de multiplicaciones” del núcleo Tacopaya, Unidad Educativa “Pedro Domingo Murillo” 4°, 5° y 6° grado. El docente Guido Poquechoque explica:

Primeramente se ha hecho la identificación del problema, los niños presentaban dificultades en la resolución de problemas matemáticos. Para ello tenemos el propósito: niño mejore su capacidad para resolver problemas de multiplicación de números naturales a través de cuadro sinóptico para mejorar el nivel de aprendizaje. Segundo tenemos elaborado competencias, indicadores, en base a indicadores se ha planificado todo el desarrollo y el proceso de innovaciones pedagógicas [...]. Lo ventajoso de esto es que los niños van alcanzando lo que es el conocimientos inductivo, porque muchas veces partimos de las cosas generales, no llegamos a ningún lado, el cuadro sinóptico permite ir de cosas sencillas se desmenuza se los entiende para llegar a los resultados concretos y generales. (Observación Feria, Guido Poquechoque 18-11-11)

La comisión calificadora pasa por los stands asignados. Una vez que ha llegado a este puesto de exposición, el docente responsable de este puesto inicia su presentación con la explicación de la sistematización de su innovación pedagógica. Destaca que la innovación surge del problema que los niños tienen durante el proceso de enseñanza aprendizaje. En esta feria enfatiza que los estudiantes de aula multigrado de 4°, 5° y 6° resuelven los ejercicios de multiplicación en forma mecánica sin analizar, ni reflexionar, dichos ejercicios tienen poco o nada de significación en relación con el contexto.

Una vez que ha identificado la dificultad en los estudiantes, recurre a la estrategia del cuadro sinóptico, con el cual se cree que se puede mejorar la dificultad que tienen los niños. Para

aplicar esta estrategia, realiza la planificación de innovaciones pedagógicas para el curso multigrado, tomando en cuenta los elementos y los pasos de la planificación. Dicha planificación estaba transcrita en un papelógrafo: los datos de identificación, los propósitos y sus indicadores, el desarrollo de las actividades.

Después de la presentación, desarrolla las actividades de la sistematización apoyándose en los materiales estructurados y semiestructurados. Primeramente dice que trabajó el contenido teórico del área de ciencias naturales, luego este cuadro lo adaptó para la resolución de problemas de operaciones aritméticas, específicamente para la multiplicación. Según lo que indica, se trabaja con el multigrado, solo complejizando para cada grado según el ritmo de aprendizaje de los estudiantes. Para su mejor comprensión, se desmenuza u organiza la información de lo fácil hasta llegar a lo complicado, es decir de específico a lo general. El responsable indica que los estudiantes con este tipo de trabajo poco a poco han comprendido, también han resuelto los problemas de suma y resta en el cuadro sinóptico.



Foto: 0275 Docente socializa la innovación pedagógica

Los jurados calificadores van escuchando atentamente la exposición de la innovación pedagógica. Una vez que ha concluido, se da el espacio de intervención de preguntas, respuestas, observaciones y sugerencias. Como lo muestra este fragmento transcrito.

T = Técnica

D= Director

P = Profesor

T: ¿Dónde podemos ver que han hecho los de 4º, 5º y 6º?

D: Estos grandotes (6° curso) han hecho estos rompecabezas, estos palelógrafos es de 4° curso, solo hemos variado los problemas menos complejos para 4° y más complejos para 5°.

D: Bien profesor, un poquito en las innovaciones tenemos un esquema que cumplir, esa parte creo que has obviado, el esquema nos dan, las instancias superiores hay que revisar, la lista de cotejo es el reflejo de los resultados, para resaltar el trabajo tener el papelógrafo.

F: Muchas veces en el papelógrafo está lo que se ha trabajado en aula, he optado por mostrar directamente el resultado, pero muestra algunos trabajos de los estudiantes diciendo: “estos son todo el trabajo de los niños”, generalmente en matemáticas nos escapa algunas estrategias, no es para desmerecer, sino hay que aprovechar.

D: Sobre todo hay que planificar, es mejor plantear propósito. En otras palabras estaríamos llegando a la improvisación.

T: ¿Cuál es tú objetivo. Es que manejen el cuadro sinóptico?

F: Que resuelvan problemas.

T: Como si tú hubieras querido que entiendan el manejo de cuadro sinóptico, más allá de la multiplicación, aquí veo la suma, resta, división, eso a mí no me cuadra, aquí yo entiendo que los niños manejen el cuadro sinóptico, más allá de resolver los problemas.

T: Como sugerencia está bien, para resolver las operaciones. En el objetivo entonces hay cambiar, porque hace entender el cuadro sinóptico,

F: Una innovación nos planteamos para un tiempo. A veces, el hecho de avanzar lleva más tiempo. Está bien las recomendaciones

T: Hay que enseñar desde pequeños para que aprendan cómo estructurar, cómo resolver las operaciones, parece interesante, porque están encajonados en cierta operación nada más. (Observación Feria 18-11-11)

Las EA cierran la gestión con una feria educativa en el Distrito de Tacopaya con la participación de los núcleos y UE, donde se percibe que los maestros participantes sistematizan las estrategias de innovaciones pedagógicas más relevantes del año. Una de ellas es el “El cuadro sinóptico en la resolución problemas de multiplicación”. Podemos ver que el docente trabajó esta estrategia con el aula multigrado, la misma es adaptada al cuadro sinóptico de ciencia naturales. Es una buena iniciativa del maestro para la aplicación de la resolución de problemas de la multiplicación, porque esta operación aritmética es la base para realizar otras operaciones en grados superiores. A través de esta estrategia, los estudiantes de diferentes grados se han apropiado de la resolución de problemas de multiplicación, por eso el docente viene a socializar a la ferias. Además, es una propuesta de trabajo, a partir de esta estrategia otros docentes pueden mejorar para que los estudiantes se apropien del contenido.

Puede que el planteamiento del objetivo necesite reajustarse acorde al desarrollo de las actividades de la innovación, pero lo importante es que los estudiantes aprendan no solo a resolver problemas ya dados o planteados, sino también a estructurar y plantear problemas de acuerdo a las necesidades en la vida cotidiana. Generalmente en la escuela los maestros nos basamos en un texto de apoyo ya pensado por otras personas, lo único que se hace es interpretar y resolver ejercicios o problemas.

La propuesta de EA es una iniciativa que impulsa a los maestros para que seamos protagonistas e investigadores para la transformación educativa.

En este espacio de preguntas y respuestas vemos que:

1. La enseñanza en cada curso multigrado es según el ritmo, gradual, porque para el 4° cursos es menos complejo, para los 5° un poco complejo y para los 6° más complicado para que puedan razonar y llegar a un resultado concreto con la ayuda del cuadro sinóptico.
2. Hay un esquema: título, propósito, materiales, desarrollo y evaluaciones, de las instancias superiores para planificar las innovaciones pedagógicas. En dicha estructura están los pasos para seguir desde la planificación, ejecución y evaluación, el cual guía para su mejor desenvolvimiento en la práctica pedagógica. Caso contrario se puede percibir que el docente improvisa el desarrollo de las actividades.
3. Las innovaciones pedagógicas deben tener un objetivo bien planteado y claro, qué se va enseñar, mediante qué estrategias se va a enseñar, para qué se va a enseñar, así mismo el título de la innovación pedagógica sea bien puntual sobre lo que se quiere enseñar.
4. El tiempo debe estar previsto para la ejecución de las innovaciones pedagógicas, sin embargo, a veces lleva más tiempo y algunas veces también urgen otras estrategias en el pleno proceso de ejecución de las estrategias de innovaciones pedagógicas.
5. Es necesario que los niños aprendan a estructurar y resolver problemas de las operaciones matemáticas desde temprana edad, que no estén encajonados en una forma de resolver las operaciones, sino más bien enseñar que busquen sus propias estrategias de solucionar problemas matemáticos. También se hace hincapié en la planificación de las innovaciones pedagógicas, que si hay un proceso desde la

motivación y desarrollo de las actividades que sea más específico, que pueda organizar de la mejor manera posible y el cierre resalte la consolidación de los resultados, es decir los productos.

4.3.7 Resumen

En síntesis las estrategias de innovaciones pedagógicas de la EA son una política práctica y operativa desde las capacitaciones de los docentes, planificaciones, implementación de las estrategias propuestas y hasta la feria educativa donde se muestran los resultados de la sistematización de las experiencias. Como indicamos en el marco teórico las estrategias de innovaciones pedagógicas promueven una buena calidad de enseñanza en el proceso de formación integral de los estudiantes en la EA, formación pertinente y permanente de los docentes y desarrollar las habilidades, destrezas en lo humanístico, tecnológico y productiva en el marco de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe.

Los docentes innovan su práctica pedagógica desde la planificación, aplicación y sistematización de las experiencias de estrategias de innovaciones pedagógicas, lo cual se muestra en las ferias educativas para su intercambio de experiencias. Empezando del gobierno municipal, director distrital, director de núcleo, maestros, estudiantes y participación de los padres de familia a través de apoyo de EA en la política educativa.

4.4 Uso de las lenguas

Lenguaje y comunicación es un área de conocimiento del currículo del nivel primario que tiene dos componentes: lenguaje oral y lenguaje escrito. Lenguaje oral que a su vez se divide en oralidad y expresión oral. En lenguaje escrito está la lectura y escritura; comprende el desarrollo de la lengua materna del estudiante, tanto a nivel oral como escrito.

Durante el trabajo de la investigación, se observó el uso de la lengua en diferentes espacios en las dos comunidades Aguas Calientes y Vilota Chico y en los estudiantes y profesores dentro del aula.

4.4.1 Uso de la lengua quechua en la casa

El hogar es la primera escuela y los primeros maestros son los padres y madres de familia, donde los niños desde temprana edad van ayudando y participando de las actividades que realizan los mayores.



Foto 1584: En la casa preparando el alimento para la cena

Kaypiqa wawitasmanta pacha qhichwallatapuni yachayku, kunankama tukuy abuelitos qhichwamantallapuni parlanku, mana castellanota yachankuchu. Trabajoman ripuspaqa a la fuerza castellanotaqa yachanan tiyan, ñuqapis gringoswan castellanota yachaqarqani, oficinaspiqa puru castellanutapuni parlakun, ñuqaman qhichwatapuni gustawan.

Aquí desde niño sabemos quechua, hasta ahora los abuelitos siempre hablan en quechua, no saben castellano. Cuando van al trabajo a la fuerza tienen que aprender castellano, yo con los gringos he aprendido el castellano, en la oficina puro castellano hablan, a mi siempre me gusta el quechua. (Carmelo Flores 03-05-2012)

Los habitantes de las dos comunidades hablan el idioma quechua; los que hablan quechua y castellano son los residentes, es decir las personas que se han ido a las ciudades por algún motivo; también son bilingües aquellas personas que van a trabajar temporalmente a los departamentos y los que han entrado a la escuela.

4.4.2 Uso de la lengua quechua en los espacios de la comunidad



Foto 1547: Compartiendo wathiya en la chacra



Foto 1521: Después de la reunión mensual comparten el almuerzo

En la comunidad se realizan diferentes actividades individuales y comunales, es decir en los diferentes espacios como en el trabajo de la agricultura, reuniones comunales, subcentrales, canchas deportivas, ferias, tiendas y pastoreo de los animales, donde las personas siempre se comunican en lengua quechua. Las interacciones en los espacios permiten convivir en la comunidad.

4.4.3 Uso de la lengua quechua y castellano en la escuela

El niño construye su propio lenguaje, mediante el contacto con la lengua del hogar y la comunidad, así como se mencionó en anteriores acápite. En las escuelas, los niños se ven obligados al aprendizaje del castellano y desarrollo de determinadas habilidades lingüísticas, como las capacidades de escuchar y hablar. Estas capacidades incluso determinan su progreso en el nivel primario, secundario y hasta en la universidad.

Algunos docentes y otras personas somos producto de la educación castellanizante. Aquí el testimonio de la profesora Victoria que habla quechua como lengua materna, ella aprendió castellano y se alfabetizó simultáneamente en la escuela. Más que enseñarle castellano, la escuela, de acuerdo a la práctica generalizada de aquella época, la ha obligado a usar el castellano. Ella afirma:

Ahora que ya no hablamos quechua original, hablamos quechuañol. Hablar quechua aprendí en la casa y leer, escribir poco he aprendido en la Normal. Y castellano aprendí en la escuela interactuando con los niños y niñas, porque la enseñanza en la escuela fue en castellano (Entr. Prof V.31/04/ 2012)

A pesar de egresar del INS “Ismael Montes” considerada EIB, en la época de la RE ella tiene poco conocimiento sobre la enseñanza del quechua como la lengua materna, así mismo de la enseñanza del castellano como segunda lengua. Ella aplica la metodología tradicional castellanizante en la enseñanza de temas en diferentes áreas.

Desde que he empezado a trabajar en el magisterio utilizo quechua en la explicación de las lecciones, porque los niños no pueden entender todo en castellano, no? Los padres de familia quieren pues que enseñemos en castellano. Los niños son quechuas desde sus padres en sus casas, todos hablan en quechua pues. Aquí también entre ellos en quechua no más están hablando, en vano decimos que hablen castellano. Por eso enseño en las dos lenguas, sino, cuando van ir a la ciudad, van a sufrir pues, no saben castellano, por eso decimos que hablen quechua y castellano. (Entrevista, Victoria 31/04/12)

Según las expresiones de la maestra no todos los estudiantes quechuas entienden castellano, hay la necesidad de enseñar en quechua para asegurar la comprensión de los alumnos. Sin embargo, los padres de familia quieren que sus hijos aprendan en castellano; para satisfacer las demandas ella opta por enseñar en las dos lenguas y para que los

estudiantes desarrollen sus habilidades y destrezas en las dos lenguas. Pero los estudiantes aprenden solos el castellano escuchando a su profesor y otras personas, es decir, como pueden poco a poco. Porque la maestra cuenta en la entrevista que no ha recibido una capacitación sobre la enseñanza de EIB en la escuela, solo recurre a sus propias estrategias para que los estudiantes se apropien del castellano como segunda lengua. De acuerdo a la experiencia, casi la mayoría de los niños, jóvenes y adultos de áreas rurales no ha recibido una enseñanza del castellano como segunda lengua con metodologías. Más hemos aprendido el castellano u otra lengua como segunda lengua por la necesidad de comunicarse en el contexto

La docente maneja la lengua quechua y castellana desde que empezó a trabajar, durante el desarrollo en la enseñanza de las lecciones, como ella felizmente habla quechua, entabla las conversaciones con facilidad con las autoridades, padres de familia y estudiantes en el contexto. Victoria tiene una decidida actitud favorable hacia la EIB pero, necesita capacitarse en la enseñanza en EIB; su práctica la ha convencido que los niños comprenden mejor en quechua y son más productivos en esta lengua, porque actualizan su experiencia cultural. Ella dice:

... mis alumnos entienden todo mejor en quechua, pero hay algunos padres de familia que se oponen todavía a que aprendan en quechua sus hijos, más quieren que aprendan castellano, otros padres de familia están dispuestos que aprendan en las dos lenguas. La EIB trae ventajas, para que los niños aprendan, comprenden, y rescaten las experiencias culturales para que no se olviden, porque es un aprendizaje más vivencial y significativo, que no se pierda. (Entrevista, Victoria 31/04/12)

Después de haber observado la clase multigrado que conducía la maestra, es evidente que la maestra primero explica las lecciones en castellano luego en quechua, para dirigirse a los estudiantes y conversar con los mismos niños siempre lo hace en quechua. La parte de la escritura la hace en castellano de acuerdo al texto de apoyo en las dos áreas lenguaje y matemática, es decir la maestra maneja la lengua quechua más en forma oral, mientras la lengua castellana es usada en la escritura poco en la explicación. Se observa que Victoria es una maestra responsable, dispuesta a asumir los cambios que plantean Unicef y la LASEP.

Ella desconoce la metodología de la enseñanza del quechua como primera lengua y enseñanza del castellano como segunda lengua, pero usa la lengua quechua según las necesidades durante la enseñanza para que los niños comprendan las lecciones.

En cuanto a los materiales en quechua, indica la docente:

... los libros en quechua no tenemos, solo me miro el cuaderno que tengo de la normal para la escritura, otros libros no tengo, para que los niños utilicen no hay, en la escuela hay algunos módulos de la Reforma Educativa, así están, ya no se da uso, porque yo, ya no he trabajado siempre con los módulos. (Entrevista, Victoria 01/05/12)

Victoria carece de materiales didácticos en quechua; ella prefiere aplicar más la parte oral en quechua, no así la escritura del quechua. Y no están usando los módulos de la RE, las guías en quechua solo se ven en los estantes de la dirección.

En relación a la importancia de que los niños y las niñas aprendan castellano, Victoria piensa que este idioma tiene peso para los contactos de las personas del campo que salen de la comunidad hacia la ciudad:

Es importante hablar castellano, porque ellos en cualquier momento van a salir de su comunidad a otro lugar y es no más que aprendan en castellano poco a poco ¿no? Además la gente más joven de este lugar constantemente se van a Cochabamba, Chapare, por eso, más que todo entran al colegio hasta octavo nomás. Como ya son jovencitos, se van a la ciudad, a veces ya regresan con su pareja solo para las fiestas y reuniones de la comunidad. Ya deciden vivir en Cochabamba o en otro lugar, como ya se han acostumbrado a estar tal vez mejor, así. Aquí viven los mayorcitos nomás, sus hijos también vienen a visitar pero igual nomás hablan en quechua. (Entrevista, Victoria 01/05/12)

Actualmente, la EIB poco o nada se está trabajando en la escuela de “Vicente Donoso Torrez” y “San Isidro”, así, como dice Distrital “carece el distrito de docentes preparados en EIIP”, el material bibliográfico son en castellano lo que se usa en aula, el docente demanda la capacitación en EIIP, aunque los estudiantes, padres de familia, autoridades demandan la necesidad de aprender en las dos lenguas. Por su parte, la Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez ampara que se trabaje EIIP en las escuelas de acuerdo al contexto.

El uso de la lengua castellano y quechua por los docentes se da en la formación de los estudiantes en entrada y salida de clases, saludo, recomendaciones y retroalimentación de los temas o aclaraciones. De esta forma, según ellos, están aplicando la EIIP.

Sin embargo, los estudiantes que realizan o participan en diferentes actividades usan el quechua. En esta lengua expresan sus pensamientos, sentimientos, ideas y opiniones, bien organizadas y comprensibles. A continuación presentaremos la participación de los estudiantes en la dramatización en conmemoración al día de la madre, donde se realizan los preparativos con anticipación. La presentación de los números en el programa es por curso y por docente, dichos números son: danzas, fonomímicas y dramatizaciones. Para

este evento, los estudiantes sugieren y el docente propone danzas y el tema de las canciones son nacionales.

Ahora vamos a describir la dramatización que organizan los estudiantes de 4° a 6° de primaria. Mientras ensayan las danzas otros grados, aprovechan de reunirse más que todo los varones con el fin de organizarse solos, sin ayuda del maestro, para una dramatización cómica. Esta dramatización es una estrategia para desarrollar la creatividad, destrezas, habilidades, imaginaciones, sobretodo, desenvolverse en la expresión oral ante el público. A continuación mostramos como ejemplo un fragmento de la transcripción:

Idelfredo: *Imata ruwasunchik.*

Carlos: *chay ¡wurumantaaa!*

Arí *chay wuru rantiyanta.*

Idelfredo: *¿pi wuruyuq kanqa?*

Oswaldo: *qam wuru dueño kanki, qam feriaman apanki aaa,*

¿Rantiqkunari? Iskay amigos kasqayku

¿Policíasri? Zenón kachun Fabiánwan.

Chanta ¿pi kanqa suwas? Eleutriowan, Celsowan.

Los niños se organizan rápidamente y eligen el tema de la dramatización, previamente practican o ensayan la dramatización; esta iniciativa salió de ellos, porque están motivados y les gusta participar de este tipo de actividades. Se puede conocer que ellos actúan en diferentes en dramatizaciones en las ferias educativas con la implementación del proyecto de EA, también se ha visto a las mismas personas hacer los preparativos para horas cívicas como 27 de mayo, los personajes son:

Idelfredo: *Wuru ranqhaq*

Oswaldo y Ruben: *Wuru rantiq*

Eleuterio y Celso: *Qullqi suwa*

Zenón y Fabián: *Policía*

Una vez organizados los personajes para la dramatización, todos los participantes estuvieron conformes con el rol que iban a cumplir en la presentación, luego pasan a otra sesión de actividades donde los personajes de esta presentación sistematizan las ideas en

forma oral en la lengua originaria. Sin haber escrito los guiones de la dramatización se lanzaron a practicar según sus ideas, como podemos observar a continuación:

Ranqhaq: Vendo burro, vendo burro, a 100 Bs *rantikuway sumaq mansitu, apakuy* amigo, *k'acha burritu, ajinata mana tarinkichu*.

Rantiq: Amigos ¿*machkhapitaq chay wuruyki?*

Ranqhaq: amigo 100 Bs, *apakuy, k'acha mansitu, qhawariy*.

Rantiq: Jay amigo *rantikusunchik, ari, arí rantikusunchik, a ver muntarpasaq, sarurpawan, kunitan pagasayki*.

Suwa: *iskay suwa jamuspa ranqhaq runamanta qullqita, qhichurpan, chay iskay suwaqa ayqinku*.

Iskay policía jamuytawan suwa qhipanpi rinku. Ajinata wawasqa arawanku tukunku.
(Observación de clase, 23-05-12)

En esta actividad de ensayo de la dramatización, organizan sus ideas mentalmente. En ese primer ensayo comparten y aceptan las sugerencias en el grupo con el propósito de mejorar la presentación de esta actividad en la hora cívica. Cabe destacar que en esta organización de actividades hay un líder, donde los demás participantes obedecen y por otro lado, todos participan con autonomía. No ha sido necesario escribir el texto como ayuda memoria, sino según su creatividad expresan sus pensamientos e ideas en quechua y finalmente es aceptado y puesto el visto bueno por el profesor.

4.4.3.1 Uso de la lengua quechua y castellano en la producción de textos

Ahora vamos a ver lo que es la producción de textos literarios como adivinanzas y poesías.

Puntualizaremos la producción de textos de adivinanza en quechua, enfatizando el uso de la lengua del docente y de los estudiantes en esta actividad de creación de los acertijos. El docente inicia las adivinanzas diciendo: *“Kunan paqarin tardetawan adivinanzasta qillqasunchik”* (en esta mañana y en la tarde vamos a escribir adivinanzas). Los estudiantes no tienen textos en quechua para que se apoyen en la escritura, ellos tienen que crear los textos según su posibilidad. Cuando el maestro les da la consigna, los estudiantes de los tres cursos escuchan en silencio y observan lo que hace el docente, otros murmuran diciendo: *“ñuqa adivinanzastaqa yachani chaytacha escribisaq ¿facilsituqa i?”* (Yo sé las adivinanzas eso será voy a escribir ¿está fácil no?). En ese momento, el docente presenta su ejemplo diciendo:

Kay sutikun caja mágica, chaypi kachkan cinturón, tijera, t'anta, papa, oca, engrapadora, perforadora, libro champú, jabón, tukuy ima kachkan.

(Esto se llama caja mágica ahí están cinturón, tijera, pan, papa, oca, engrapadora, perforadora, libro, champú, jabón, todo está...) (Observación de aula 11-05-2012)

Esta caja mágica llama la atención de los niños y niñas, todos observan atentos. Esa caja contiene muchos objetos que están al alcance de todos los niños y les dice: “ahora vamos a repartir las cosas que están en la caja, cierran los ojos, meta la mano, saque de la caja mágica un objeto”. Cuando los niños sacan los objetos, todos se ríen ja, ja, ja. Porque sacan zapato, engrapadora, escobilla, cepillo, pan, pintura, linterna, pasta dental, tijera, champú, jabón, laso, peine etc. Entre ellos se ríen mirándose entre unos y otros, algunos niños y niñas manifiestan: “*kaymanta, mana atisaqchu, qammantaqa kaymanta atikunqa o cambiakusaqcha ¿ni munanqachu i?*” (De esto no voy a poder, de ti de ese objeto se va a poder o puedo cambiar ¿no va a querer no?). En seguida el docente reparte las hojas bond a cada alumno de los 3 cursos para que escriban las adivinanzas. Luego el docente les da dos ejemplos en la lengua quechua:

Kay k'aspimanta, juk tullu runa purispa wawasta mancharichin ¿imataq kanman? Waktá inventarikuchkani: uyayuq kani, mana runachu kani, wasayuq kani mana uywachu kani, raphiyuq kani mana sach'achu kani, parlachiwanki chayqa sumaqta willani. ¿Imapunitaq kanman?

De este palo, un hombre flaco caminando asusta a los niños ¿Qué es? Otro estoy inventando: tengo cara, no soy persona, tengo espalda, no soy animal, tengo hojas, no soy planta, si me hace hablar, aviso bien. ¿Qué siempre será?). (Cuaderno de campo, 17-05-12)

Como las adivinanzas están en quechua, los estudiantes entienden y pueden adivinar de qué se trata. Los niños se emocionan, ya quieren escribir sus adivinanzas según el objeto que les ha tocado, entre ellos intercambian sus ideas para escribir su propio texto. En ese momento, el docente dice “Pueden escribir en castellano o en quechua, en el idioma que pueden más”, los niños antes de escribir conversan entre ellos así: “voy a hacer las adivinanzas en castellano, qhichwapiqa mana atinichu” (en quechua no puedo) y otros integrantes del curso dicen: “voy a escribir en quechua, porque sé adivinanzas en quechua, facilito kachkan i” (está fácil no). Una vez decidida la lengua en la cual van a escribir sus textos, individualmente escriben en su mayoría en quechua. Aquí un ejemplo:

Imas, imas kanman. Imapunitaq

Sapa pagaren omante sagaracuni y chagrajta a pagawa ¿imataj canman?

(Sapa paqarin umanta saqrakuni chaqrajta apaqawa ¿imataq kanman?)

Qué será, qué será. Qué siempre será. Cada mañana me peino la cabeza, me baja me enredado ¿Qué será? (Cuaderno, Patricia 11/09/12)

Todos los estudiantes tienen sus competencias orales desarrolladas en la lengua quechua como primera lengua, perfectamente expresan, opinan, discuten, exteriorizan sus ideas, pensamientos según las necesidades comunicativas; sin embargo, urge la necesidad de aprender la escritura en quechua como primera lengua de los estudiantes y desarrollar las competencias de la escritura normalizada en quechua del docente para enseñar el quechua como L1. Como se ha visto, las ideas o creaciones en la lengua quechua se comprenden mejor, pero hay muchas grafías prestadas del castellano. La producción de textos sencillos en quechua podrá implicar problemas para los lectores, pero para los mismos estudiantes el texto que han escrito tiene significado.

Se puede apreciar otras producciones de textos de adivinanza de Fabián, alumno de 9 años de edad que está en cuarto curso; proviene de una familia quechua, es oriundo de la comunidad de Vilota Chico. El también escribe sus producciones pequeñas en la lengua quechua:

Imas, imas kanman ¿imapunitaq kanman? oq tullu rruna soxta ñawiyux, pukujtin taqin rrunasta tusurichin

Qué será, qué será ¿qué será siempre? Una persona con seis ojos, cuando se sopla canta hace bailar personas. (Cuaderno, Fabián 11/09/12)

El niño escribe con muchos errores ortográficos, como le parece conveniente, lo importantes es que tiene sentido completo y se entiende. Se puede considerar que es un texto de creación propia del estudiante de acuerdo a sus necesidades y de contexto.

En la sesión de producción de texto de adivinanza, en su mayoría los estudiantes decidieron escribir en quechua usando sus propios criterios y haciendo algunos préstamos de algunas grafías del castellano, así mismo el texto escrito por los niños tiene un sentido completo para los lectores. Se observó que otros niños empezaron a escribir en castellano, no pudieron plasmar sus ideas en el papel, borraron y empezaron a escribir en quechua con lo cual quedaron satisfechos.

Por último, en el área de lenguaje vamos a ver otra actividad en la producción de textos de poesía referida al 27 de mayo (Día de la madre), donde los niños han participado con creación de poesías según sus posibilidades. En esta acción, varios niños de diferentes grados del curso multigrado acudieron a sus textos de apoyo para ver cómo van a empezar a escribir su texto. La consulta de los niños fue si podían escribir también en quechua, el

docente afirma que sí, pueden escribir en quechua si pueden. Así que los niños tienen opciones para escribir en castellano y quechua.

Ahora veremos la producción de texto de poesía en castellano. En esta etapa, los estudiantes antes de empezar la escritura buscan poesías en sus textos como apoyo y más de la mitad de los participantes del curso deciden escribir las poesías en castellano. La poesía es escrita por la estudiante Benita Escobar Cortes de 12 años de edad, de 6° curso. Ella posee la lengua quechua como su primera lengua, es oriunda del lugar, sin embargo, esta alumna va a la ciudad a ganarse dinero y trabaja como trabajadora del hogar temporalmente en las vacaciones. A continuación observaremos su producción de texto tal cual escribe.

MAMETA QUEREDA

Yote quero mochomameta

Tetrage flores deme corason

Para que to quealegres

Mameta porquemedejaste

Yote quero mocho mamita

Para cembre mameta

Y junta estaremos par

Tuda labeda y tequero

Mocho mameta

Y te llevaré en mi corazón. (Cuaderno, Benita 23-05-2012)

Como se puede observar, la producción de poesía de Benita contiene errores ortográficos; producto de una escritura fonética, la niña escribe como “habla”. Las palabras están juntas, no está desarrollada la noción morfosintáctica del castellano. Algunas frases carecen de sentido completo. Hay frases o palabras que se repiten cada vez, reflejando la limitación de vocabulario y creación verbal “poética” en castellano como segunda lengua.

Veremos otro caso más sobre la creación de poesía con contenido “día de la madre” en castellano, que escribe Serafín Cortes Fuentes. Él tiene 10 años de edad y proviene de una familia quechua, sus hermanos están en la ciudad. Los padres son bilingües, van a la feria

de Pongo y su padre es junta escolar y secretario de acta de la comunidad. Serafín escribe su poesía en castellano así:

MAMITA PARA TI

Mamita mía

yo te amo mocho

tu me lavas mis

ropas yo te quiero mocho

madre querida

mamita

que lida

yo te amo mucho

mamita mia yo tiamo

mocho ti amo por tu

ujos por mochos año

de tu vida tu ijo Serafín Cortes. (Cuaderno Serafín Cortes)

En la poesía escrita por Serafín hay errores ortográficos, en la segunda estrofa poco se entiende el texto, hay palabras o frases que se repiten con mayor frecuencia en el texto, tiene limitaciones en coordinar ideas y crear oraciones escritas en la lengua castellana, porque está en proceso de aprendizaje del castellano como su segunda lengua.

En el transcurso del aprendizaje del castellano como segunda lengua en los contextos rurales, se sufre en la expresión en forma oral y escrita, es decir, es difícil exteriorizar lo que sentimos y pensamos, así mismo tenemos limitaciones en opinar, participar en diferentes actividades a temor a equivocarnos, por eso uno prefiere estar callado.

Por otro lado, se observa la producción de textos de poesía en quechua por los estudiantes del curso multigrado de 4°, 5° y 6, los mismos tienen la lengua quechua como lengua materna. Lo que pasa es que tienen competencias desarrolladas en esa lengua, se comunican fluidamente en forma oral de acuerdo a sus necesidades comunicativas, escriben como pueden, porque ellos aprendieron a leer y escribir en castellano, sin tomar en cuenta la escritura en quechua. Entonces, si no les ha enseñado la escritura en quechua

con el sistema convencional, no se les puede exigir o esperar que escriban bien en quechua.

En seguida leeremos la poesía en quechua escrita por Viviana de 11 años de edad que está en 4° curso, de habla quechua oriunda de Vilota Chico.

MUNASQA MAMITA	QUERIDA MAMITA
<i>Mamita anchata munakuyki</i>	Mamita te quiero mucho
<i>Mamita munakuyki anchata</i>	mamita mucho te quiero
<i>Qan cuedawanki sumaqta</i>	tú me has cuidado bien
<i>Mamita, mamita.</i>	Mamita, mamita.
<i>Mamita anchata munakuyki</i>	Mamita te quiero mucho
<i>Qam oywacowanque</i>	tú me has criado
<i>Wasaykipi, wiqsayquepe</i>	en tu espalda, en tu estomago
<i>Apayakachawanque</i>	me has manejado
<i>mamita. mamita</i>	Mamita, mamita.
<i>Mamita anchata munakuyki</i>	Mamita te quiero mucho
<i>mamita munakuyki anchata</i>	mamita mucho te quiero
<i>mamita qan apayachawanque</i>	mamita tu me has manejado
<i>mejospa mana mejospa</i>	comer y sin comer
<i>tochoy sonqo apayachawanque</i>	de todo corazón me has manejado
<i>Mamita.</i>	Mamita.

(Cuaderno, Viviana 23-05-2012)

La creación de poesía en quechua para el día de la madre, por un lado, falta de conocimientos de la escritura nomalizada del quechua, esto por falta de la enseñanza del maestro, confusión de vocales (o-u, e-i), préstamos de grafías del castellano y errores ortográficos, es aceptable, porque por primera vez escribe en quechua. Por otro lado, se puede afirmar que el contenido del texto se comprende y tiene un sentido completo y expresa sus sentimientos, pensamientos; también hay palabras que se repiten al inicio de las estrofas como: *Mamita anchata munakuyki* (Mamita te quiero mucho) esto se considera

como rima en la poesía, casi no se encuentran frases o palabras que se repiten como en castellano. A pesar de las limitaciones en la escritura en quechua, la niña sí logró escribir el texto completo de acuerdo a las posibilidades del estudiante.

Una vez que los estudiantes ya han empezado a crear la poesía, se encontraron con algunos problemas de escritura en castellano: uno, cómo van plasmar sus ideas, segundo, necesitan expresar pensamientos en castellano, luego algunos estudiantes cambian de idea y deciden escribir en quechua porque están acostumbrados a comunicarse en esa lengua y se sienten capaz de escribir en quechua. Así, Celso Mamani Ramos de 10 años de edad de 5° grado, cambia de idea y decide escribir en quechua su poesía:

MAMITA MUNAKUYKI

*Mamita anchata munakuyki
tuta ponchay
maskarqayque
manapuni tariyquicho
anchata llaquikuyqui .*

*Mamita anchataponi munakuyki
yachachiwashayquimanta
anchatapuni munakuyki.*

*Diayquipi apamosqayqui
askha t'equitasta
anchatapuni monacoyqui
ama corazonniyquimanta
lloqsichuncho*

(Cuaderno, Celso Mamani 23-05-2012)

TE QUIERO MAMÁ

Mamita te quiero mucho
noche y día
te busque
no te encontré
tengo mucha pena .

Mamita te quiero mucho siempre
por lo que me enseñaste
te quiero mucho.

En tu día de traeré
muchas flores
te quiero mucho siempre
que no salga de mi corazón.

Celso para escribir esta poesía exigía al docente que le ayudara. El docente le da algunas ideas como ésta: mamita anchata munakuyki y se quedó hasta el último para que revise el texto, pero en la poesía se aprecia el contenido de la poesía. A pesar de algunas fallas ortográficas, están plasmados los pensamientos y sentimientos del niño y ha quedado satisfecho por haber escrito su poesía con sus ideas propias.



Foto: 1305 Estudiante escribe oraciones.

Es la realidad de los niños de aula multigrado de la UE “Vicente Donoso Torrez” y “San Isidro”, área rural en un contexto quechua. Los estudiantes tienen la lengua materna quechua con la cual se comunican constantemente en diferentes espacios y actividades, pero la enseñanza y aprendizaje es en castellano, el uso de los materiales de apoyo como los textos son en castellano. El docente usa la lengua quechua como para retroalimentar la lección y su mejor comprensión. Por lo tanto, los estudiantes poco o nada han desarrollado las competencias comunicativas en castellano como segunda lengua y por la ausencia de la enseñanza del quechua como primera lengua, los estudiantes de 4°, 5° y 6° grado, cuando leen en castellano, decodifican letras, palabras y en la escritura poco pueden expresar sus propias ideas, es decir carecen de la escritura creativa. Se puede decir que aún la enseñanza en área rural sigue con la metodología tradicional. Por otro lado, se observa el uso de la lengua castellana es muy reducida y limitada, hay mucha interferencias entre el quechua y el castellano.

4.4.3.2 Uso de la lengua castellana en la lectura

En la UE “Vicente Donoso Torrez”, la docente Victoria empieza la labor académica del día con la lectura del texto, cada estudiante de cuarto y quinto tiene su libro de cuentos titulado “comprensión de la lectura cuentos infantiles Julito” Editorial Toribio Anyarin Injante. Cada niño lee su libro en castellano en su sitio, de acuerdo a sus criterios y a sus gustos. La docente lo único que dice es que lean el cuento que les gusta y los niños escogen la narración, leen dos o tres páginas según su ritmo y estilo, unos en voz baja y otros en voz alta, como se puede observar en este párrafo sobre la lectura de Alicia del “El patito feo”:

[...] entre los jun-cos que crecían en el bor-de de la la-guna, había un nido lleno de hue-vos. Mamá pata esperaba el nacimiento de sus patitos. Uno tras otro comenzaron a abrirse los huevos y los patitos asomaron sus cabezas. Pero ¿qué será esa horrible ave gris que apareció? Mamá pata no salía de su asombro. “ninguno de los otros patitos es como este” exclamó. Días después, se lanzó al agua para enseñarles a nadar... (Alicia estudiante de 4° de primaria 24-04- 2012)

Alicia, un poco nerviosa, lee despacio para todo sus compañeros, deletreando algunas palabras: “... a i re, un, rá pido, gus ta-ría, esta-ré, a-pa-re-ció uun...”. Como el castellano es la lengua ajena para la estudiante quechua hablante, no ha sido fácil leer en público desde su asiento. Cuando pregunta la docente Alicia “ahora explícanos qué has entendido de la lectura”, Alicia calladita mira una y otra vez su libro, no se anima a explicar a sus compañeros el cuento que ha leído. Otro niño de quinto grado que entiende el castellano un poco le dice: “*corralpi wañupusqa*” (se había muerto en el corral). Con lo que le dice su compañero de curso, Alicia dice: “Patito *feoqa corralpi kasaspa wañupusqa nin*” (patito feo dice que se había muerto estando en el corral). La estudiante expresa sus ideas únicamente en quechua, pero la lectura es en castellano, así sea el contexto quechua.



Foto: 1345 Estudiantes leen en castellano

Lo que se observa en la escuela es el manejo de la lengua castellana con mayor frecuencia en la lectura y escritura; la lengua quechua se maneja en forma oral en las explicaciones, en dar consignas para el trabajo y otras actividades similares. Los alumnos leen y escriben en castellano según sus posibilidades y necesidades aunque no es lectura comprensiva ni escritura creativa. Si los niños no tiene competencias logradas en comunicación oral en castellano como segunda lengua, se quedan calladitos, por más que se les exija, solo pueden decir: sí y no. Cuando se conversa en quechua pueden expresar libremente sus pensamientos y dan informaciones según lo requerido y a su alcance.

En la unidad educativa “San Isidro” todos los niños y niñas son de la comunidad de Vilota Chico, no vienen de otras comunidades como en la otra escuela. En las clases habituales de la jornada se realizan varias actividades alrededor de un tema, donde los estudiantes participan activamente. Ahora se describe las clases de lectura que abarcan generalmente dos periodos.

El docente va de grupo en grupo en el curso multigrado para tomar el control de lectura y les dice: “may cuadro de control de lectura, ¿pi kay qutumanta jefe?” (quién es el jefe de este grupo), “sapa qutumanta chay cuadro de lecturata alistakunkichik, ¿chay ratulla mask’achkankichik i?” (Cada grupo va a alistar el cuadro de lectura, ¿están buscando ese rato nomás, no?). Los subgrupos para la lectura están organizados de cuatro y de tres integrantes, los mismos se organizan por afinidad y elaboran el cuadro para una semana o también solo lo usan en la hora de la lectura solamente. (Obs.07-15-2012 Vilota Ch.)

Los estudiantes organizados en grupos para la lectura rápida cuentan con un cuadro para el control de las palabras leídas para cada sesión de lectura, como podemos observar.

Cuadro 8

Cuadro de control de lectura rápida para estudiantes

Nombres	23-04-12	24-04-12	25-04-12	7-05-12	PROMEDIO
Simona	59	65	68	60	63
Paulina	78	72	75	80	76
Patricia	54	55	53	59	55
Fabián	40	46	47	45	44

Fuente: cuaderno de los niños en grupo (07-05-2012)

El Profesor usa celular para controlar el tiempo durante la lectura de los estudiantes. Para empezar esta actividad indica:

Listos *qallariy*... ¡ya! *chaykamalla*, luego cuenta las palabras en el texto y registra en el cuadro de control de lectura. Al anotar la cantidad de palabras compara con la anterior lectura: “Simona 60 *palabrallata ñawirinkiqa bajarpanki i, qanimpa* 68 *palabrasta ñawirinkiqa, kunan wasiykipi ñawirinayki tiyan*; Paulicha 80 palabras ha alcanzado, has mejorado, todos tienen que mejorar cada vez. *Kunan ñawirinki Patricia qallarillay*. Pasado un minuto le dicen: “ya *chaykamalla kunan yuparisunchik machkha palabrastachu ñawirinki*, 59 *palabrasllata ñawirisqanki*, anterior había sido 53 palabras, ¿*atichkanki i? kunataq* Fabián *ñawiringa* ahora Fabián va leer, él lee 45 palabras en un minuto, *qanimpa* 47 *palabrasta ñawirinqanki*, *astawan ñawirinayki tiyan, uwija michispapis* librota *ñawirinayki tiyan, ajinata astawan yachanki*”.

Mientras tanto, los estudiantes leen su texto en castellano de acuerdo a las consignas del docente. Al finalizar la lectura los niños y niñas, el docente comenta diciendo: “no has respetado acentuación y puntos, tienes que leer, si antes has leído más palabras, ahora has bajado, de cada palabra que has bajado un k’aqchasu, te vas a ganar”. Eso le dice en son de bromas. (Obs. 07-05-2012 Vilota Ch.)

La lengua quechua en forma oral está siempre presente durante el desarrollo de las actividades pedagógicas en el aula. Según lo observado en el aula multigrado en el área de lenguaje, más que toda la lectura es en la lengua castellana, además, los contenidos de dicha lectura están más relacionados con el contexto urbano. De esta manera, la lectura es poco significativa, llamativa y comprensible. Se puede indicar que poco o nada existen textos para lectura en quechua. A partir de la experiencia se puede decir que con la lectura en la lengua ajena poco se entiende, solo podemos decodificar las grafías del texto, pero no podemos comprender el sentido del mensaje.

4.4.3.3 Lectura de cuentos

A sugerencia de la tutora de tesis se ha aplicado la lectura en quechua y castellano a los estudiantes de 4°, 5° y 6° con contenidos culturales, es decir, lectura con cuentos tradicionales. Después de leer hacen el resumen del cuento en la lengua que mejor prefieren, finalmente tienen que socializar el cuento en grupo grande, porque son diferentes cuentos. Tienen un tiempo determinado para la lectura. Previamente se ha solicitado al docente la clase para emplear la lectura comprensiva de dichos textos con los estudiantes, pero no se ha dicho en qué idiomas iba a ser.

Cuando se repartió las fotocopias de los cuentos tradicionales en quechua y castellano mezclado indistintamente a todos los grupos de curso multigrado, la reacción que han tenido los estudiantes en primera instancia, fue observar los gráficos, y compartir con sus compañeros. Después intentan leer los textos que les ha tocado; es donde expresan de esta manera: *wak cuentuta cambiariway*, *mana atinichu qhichwapi ñawiriyta*, *mana atikunchu imaynatachus ñawirikun*, otros dicen *manasjina atisaqchu*. El docente les anima, tienen que intentar está escrito en su lengua, no se va a poder cambiar. Los estudiantes que tienen lectura en quechua dicen: *facilito está entiendeni* así compartiendo con sus compañeros leen el texto que tienen. Todos los estudiantes leen concentrados sus textos.

Después de terminar la lectura quieren empezar a hacer el resumen. Para esta etapa tienen otro problema con el idioma, los niños y niñas preguntan: *¿qhichwapichu, castellanopichu resumenta ruwasaq?* El docente les contesta: puedes hacer el resumen en el idioma quechua o castellano; en su mayoría empiezan hacer su resumen en castellano también los que han leído en quechua, uno que otro se anima a hacer el resumen en quechua, se observa que tienen conflicto en la escritura. (Obs. 23-05-2012 Vilota Ch.)

Finalmente se puede llegar a las siguientes conclusiones: de los dieciocho alumnos, seis estudiantes han leído los cuentos en castellano y los mismos han hecho el resumen en castellano. Uno de los estudiantes de quinto ha leído en castellano pero ha preferido escribir el resumen en quechua. A once estudiantes les tocó leer los relatos en quechua, lo hicieron en quechua, y uno de los niños de cuarto curso, teniendo la lectura en quechua, decide

escribir lo comprendido en castellano. Con estas lecturas se quiere mostrar la comprensión de la lectura y escritura en la lengua quechua y castellana.

Ahora puntualizaremos algunos resúmenes realizados de los estudiantes de cuarto a sexto, además, enfatizando el uso de la lengua de los educandos durante el desarrollo de las clases de lectura comprensiva.

Primer caso, lectura en castellano, resumen en castellano. Osvaldo Guzmán Mamani tiene 12 años de edad está en sexto grado, el cuento que ha leído titula “El zorro y el conejo”.

La lectura del cuento es así: “Una noche de luna llena, un conejo comía a la orilla de una laguna, en ese momento apareció un zorro y le preguntó: ¿qué estás comiendo? A lo que el conejo respondió: “estoy comiendo queso” entonces el zorro le dijo: ¿hazme probar? Y el conejo le contestó: mi queso está muy pequeño, pero dentro de esta laguna hay un queso grande ¿por qué no lo sacas y te lo comes? El zorro viendo un queso grande en el centro del agua...como no puede encontrar el queso, se cansó y se fue, pero como apenas podía caminar, se quedó tirado en el camino y de hambre se murió”.

El resumen del cuento es de esta manera: “Una conejo de una laguna mometo un zorro Que esta comeendo conejo estoy comiendo quedo? ¿hames probar? Contento estas muy pequeño laguna hay un queso podeas sacar la luna el zorro babor la barriga pero como murió. (Osvaldo Guzmán, hoja de resumen 23-05-2012)

Osvaldo en la lectura en lengua castellana identificó a los personajes del cuento con la ayuda de los dibujos y también comprende ideas principales de la lectura; en la producción escrita tiene dificultades en la ortografía, coherencia de ideas, expresar y escribir en la lengua ajena a su contexto. Finalmente se puede decir que el estudiante está en el proceso de desarrollo de lectura y escritura.

Segundo caso, lectura en quechua, escribe en castellano. Serafín Cortez Fuentes de 9 años de edad lee en quechua el cuentos titulado: “*Kumpa antukuwan liwqiliwqipiwan*”,

Juk kuti achkha atuqkuna juk uwijata jap'isqanku; chay kusiywan raymita ruwasqanku. Chay raymipiq, juknin kumpa antukuqa waqkunamanta nisqaqa, achkhata mikhukusqa. Chay achkha mikhusqantaqa mana allintachu khamusqa. Ajinaspataq juk tulluwan chakaykuchikusqa. Chay nanaywanqa, kumpa antukuqa jay tatay! lmanasaqtaq kunanri. Imapi... Tata liwqiliwqiq, manaraq tulluta, atuqpaq kunkanmantaqa urqhuyta tukusqachu, chayrayku phawarispa ripusqa. Kumpa antukutaq, watiqmanta nanaywan jap'ichikusqa phutiyta wañupusqa.

Veremos como hizo su resumen del texto leído: “Dos sorros an encontrado aun oveja despues no ha comdo vien y el zorro en so cuello a trancado un huesu y un pájaro avolado”. (Serafín, hoja de resumen 23-05-2012)

Aquí, se observa que el niño lector ha comprendido dos ideas del cuento leído el texto narrativo: una idea secundaria es que los “zorros encontraron una oveja” y la idea central es que el “zorro al comer mucho se atragantó con un hueso”. Además, el estudiante obvió

el final del cuento. Lo que se puede decir es que entiende el contenido del texto en quechua, a pesar que se encuentran en la lectura palabras distintas de lo que hablamos en quechua, es decir, la lengua oral es distinta a la lengua escrita. Por otro lado, se puede decir que el niño tiene dificultades en la escritura en castellano. Tiene errores ortográficos y en la coherencia de las oraciones, párrafos y se nota que falta vocabulario en castellano.

Tercer caso, lectura en quechua, resumen también en quechua, Paulina Felipe Ramos tiene 9 años de edad, está en cuarto curso, a ella le tocó leer el texto en quechua:

“Wuruwan atuqpiwan”

Juk kuti wuru kanchamanta llusqispa, chaqraman yaykuykusqa nin. Ajinaspataq sarawan manchayta saqsaykuspa, chay qayllallapi siriycusqa nin. Chayllaman uk atuq rikhurimusqa. Chay atuqqa manchay yargasqa kachkasqa. Ajinamanta, chay wikch'usqa wurumanqa chimpaykusqa qayllaykuspataq: jay wuru, kunan mikhukapusqayki!-. Nispa atuqqa nisqa...”

Resumen: *Uj wuru chajraman yaykusqa, chaymanta sarawan manchayta saqsaykusqa, uj atuqqa manchay yargasga wuruman ñisqa: kunan mikusqayki, jay tata atuq! ¿Kunan mikuwankichu?, chaquiypi khiska yaykuwan chaytaraq urquway, chanta mikuwanki.*

Un burro entró a la chacra luego se hartó mucho con el maíz, un zorro hambriento al burro le dice: ahora te voy a comer ¡hay Señor zorro! ¿Ahora me vas a comer? A mi pie entró espina, antes eso sácame, después me vas a comer. (Paulina Ramos, hoja de resumen 23-05-2012)

Se evidencia que los estudiantes comprenden mejor en la lengua quechua aunque leen lentamente. Igualmente el resumen escrito se entiende en la lengua materna quechua, es decir tiene sentido completo, habiendo algunos errores ortográficos en la escritura que son parte del proceso de escritura y que van a ir mejorando siempre y cuando se los apoye oportunamente.

4.5 Resumen

En síntesis, los estudiantes de 4°, 5° y 6° se expresan oralmente en quechua y necesitan apoyo en la lengua escrita y están en proceso de lograr competencias en castellano como segunda lengua. Los estudiantes se desenvuelven bien en su lengua materna, solo que los docentes no estamos aprovechando las valiosas experiencias de los estudiantes y de incorporarlos a las actividades educativas, teniendo la propuesta de la EIIP del Sistema Educativo Plurinacional y currículo regionalizado de la nación quechua. Por lo demás, las autoridades locales y padres de familia están de acuerdo que se enseñe en las dos lenguas en la escuela.

La práctica de la lectura de textos es buena cuando leemos con un propósito de comunicación, además la estrategia de la lectura de todas las mañanas formará un hábito para el futuro de los niños lectores. Lo que urge es una planificación lingüística dependiendo de la creatividad y estrategias de los docentes para se pueda aplicar la EIB.

Capítulo V

Conclusiones

En este capítulo se presentan las conclusiones deducidas de los hallazgos descritos en el capítulo anterior. Para facilitar la comprensión, esta sección se ha organizado de acuerdo a los objetivos específicos de la tesis: percepción y expectativas de los actores de la educación, las estrategias de innovaciones pedagógicas y el uso de la lengua.

Percepciones y expectativa

La voz de los estudiantes

En las dos escuelas donde se realizó la investigación los niños tienen la lengua quechua como lengua materna. Como consta en el marco teórico, Sapir (1954) dice: “El lenguaje está íntimamente ligado con nuestros hábitos de pensamiento”. El niño y niña entiende y piensa en su lengua. En los testimonios que dieron los niños de las dos UE se percibe que les gusta hablar en quechua, en castellano saben palabras cortas, además están en proceso de aprendizaje del castellano como segunda lengua. Están de acuerdo en aprender en las dos lenguas.

Con la implementación de los PER, PER II, PEIA se proponía la lengua originaria de los estudiantes en la educación. La RE propuso la EIB y la Ley Avelino Siñani Elizardo Pérez toma en cuenta EIIP de acuerdo al contexto. Se espera que se plasme en toda las UE la educación sociocomunitaria productiva bilingüe con la capacitación de los docentes con PROFOCOM, que no esté solo en discurso, ni en teoría.

Docentes tienen expectativas

En estos últimos años en los seminarios y talleres el discurso está dirigido hacia la EIB y EIIP. Además, desde la RE la EIB es uno de los pilares fundamentales en la educación y la Ley Avelino Siñani Elizardo Pérez propone la implementación proyecto socioproductivo a partir de la EIIP.

Los maestros de las UE estudiadas expresan estar de acuerdo con la EIIP, porque ven que es una propuesta para fortalecer la cultura y la lengua de la población indígena, ellos usan las dos lenguas castellano y quechua para que los estudiantes puedan entender mejor las lecciones que imparten en aula.

Es evidente que los docentes con quienes trabajamos primero explican las lecciones en castellano luego retroalimentan en quechua. Para dirigirse a los estudiantes y conversar

con los mismos niños, siempre lo hacen en quechua, pero, la parte de la lectura y escritura la hacen en castellano. Es decir, la lengua quechua se usa más en forma oral, mientras la lengua castellana es usada más en la escritura, poco en la explicación. En relación a la importancia de que los niños y niñas aprendan castellano, piensan que este idioma tiene peso para los contactos de los hermanos del campo que salen de la comunidad hacia la ciudad y manifiestan la conciencia respecto de la gradualidad del aprendizaje del castellano. Actualmente, la EIIP poco o nada se está trabajando en las escuelas, aunque los estudiantes, padres de familia, autoridades demandan la necesidad de aprender en las dos lenguas. Por supuesto la Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez ampara que se trabaje EIIP en las escuelas de acuerdo al contexto.

La percepción del uso de la lengua castellano y quechua por los docentes en la formación de los estudiantes en entrada y salida de clases, saludo, recomendaciones y retroalimentación de los temas o aclaraciones, usan castellano y quechua. Puesto que la EIIP es el proceso planificado para darse en dos lenguas en dos culturas, como tal, tiene por objetivo los educandos mantengan y desarrollen no solo la lengua, sino también otras manifestaciones de su cultura.

Los docentes son responsables, comprometidos, tienen una decidida actitud favorable hacia la EIIP; la práctica ha convencido que los niños comprenden mejor en quechua y son más productivos en esta lengua, porque actualizan su experiencia cultural. En este sentido, se observa que los docentes están dispuestos a asumir los cambios que plantean la institución Unicef y la Ley Avelino Siñani, Elizardo Pérez.

Percepción de las autoridades educativas y políticas

Según el Distrital, los docentes de educación primaria en el distrito de Tacopaya tienen poco conocimiento acerca el manejo de las estrategias metodológicas de la EIIB, específicamente de la enseñanza del quechua como L1 y castellano como L2. Se precisa docentes especialistas en EIIP para impulsar la propuesta puesta en marcha, se ve la necesidad urgente de plasmar en la práctica, que no quede solo en la teoría.

El Director del núcleo testifica que los docentes son creativos, innovadores, en la enseñanza no son estáticos, al contrario, se aprovechan las habilidades y destrezas para impulsar y fortalecer la educación. Por otro lado, el maestro tiene la libertad de ser creativo, de ninguna manera puede ser encasillado en un solo modelo, la actualización de los docentes no es obligatoria, sino, es una necesidad, porque hay más exigencias y demandas

de la sociedad. Por lo tanto, hay una necesidad de constante actualización y capacitación de los educadores en diferentes áreas y niveles.

Además, ahora se pretende que las innovaciones pedagógicas sean parte del plan curricular y taller educativo, con el fin de que el docente no haga doble el trabajo de planificación. Al contrario, que el docente sea más creativo y que busque estrategias nuevas para motivar y mejorar la enseñanza.



Foto: 0327 Consejal en la feria Ed.



Foto: 3055 Estudiantes Llegando a la feria Ed.

En la educación primaria son importantes las áreas de lenguaje, matemática y ciencias sociales. En estos últimos años se ha visto que la educación está mejorando poco a poco en el municipio de Tacopaya. (Julian Choque Consejal de GAMT, 18-11-11)

Las percepciones acerca de las estrategias de innovaciones pedagógicas y el uso de las lenguas son positivas porque las estrategias que usan los maestros ayudan en el proceso de desarrollo de estudiantes. La EA antes llamada niña indígena trabaja apoyando a la educación y salud de los estudiantes, lo cual impulsa a la mejora de la enseñanza y aprendizaje durante el proceso de las actividades pedagógicas.

Procesos de las estrategias de innovaciones pedagógicas

Existe una diversidad de estrategias de innovaciones pedagógicas que los docentes de las dos UE utilizan durante la enseñanza. Los mismos se usan en la educación primaria en las áreas de conocimiento de lenguaje y matemática en aula multigrado. La razón de esto es porque los docentes en su formación aprendieron algunas estrategias distintas a aquel producto de su experiencia o de cursos de capacitación. Las estrategias de innovaciones pedagógicas que se ha observado son: tabla de multiplicación, la multiplicación con los dedos, multiplicación con el dominó y sistematización de estrategias suma y multiplicación hindú.

Capacitación de los docentes

Los docentes entrevistados en esta investigación asistieron a los cursos de capacitaciones en la ciudad de Cochabamba, en SEDUCA, Federación de Maestros, y a los seminarios y talleres organizados a nivel de Distrito de Tacopaya. Los docentes entrevistados consideran que los cursos de capacitación ayudan positivamente en la práctica pedagógica; es decir, hay una mejora en la enseñanza durante el desarrollo de las actividades áulicas. Por otro lado, hay otros beneficios como los certificados de asistencia que acreditan en la compulsa de méritos para optar el cargo al que se postula y por actualizarse en los temas afines. Lo negativo de la capacitación es el factor económico: los cursos tienen un costo que generalmente no está al alcance de los profesores.

Por otra parte, la autoridad educativa, desde la dirección distrital, se preocupa en llevar adelante el enfoque del EIIP, aunque, en los hechos, el enfoque de EIB es puesto en suspenso desde 2006. El problema radica en el cambio de las autoridades de la educación: porque las gestiones del Director Distrital de Educación y directores de núcleos solo tienen una duración de 3 años por las normas establecidas desde el ME. Consecuentemente no hay una continuidad y mucho menos seguimiento a las planificaciones o proyectos de las innovaciones pedagógicas que la autoridad educativa, según las necesidades educativas del distrito.

Planificación para la enseñanza

La planificación es un instrumento técnico que plantea un trabajo organizado, orientado a dar respuesta a las necesidades durante el desarrollo de las actividades áulicas. Los maestros en su mayoría cuentan con planes curriculares y taller de aula.

El plan curricular es una herramienta que orienta a organizar los planes de aula, que consta de los siguientes elementos: objetivos generales y específicos, contenidos, metodología, materiales y evaluación; todo esto es de manera general está diseñado para toda la gestión académica.

Las planificaciones de aula son más específicas desde objetivos hasta las evaluaciones y son más usadas por la docente de aula en su práctica pedagógica. En esta investigación se ha constatado que la maestra Victoria desarrolla los temas según la planificación propuesta del ME, mientras el docente Oscar ve la realidad o las necesidades de los estudiantes, desarrolla las clases complementando con contenidos emergentes articulado al plan curricular.

En las planificaciones de aula multigrado existen dificultades para planificar para tres grados articulados unos a otros: los maestros no se capacitaron o están planificando según sus propias experiencias y dándose modos. Por lo visto, urge la capacitación acorde a la propuesta de la Ley Avelino Siñani Elizardo Pérez. También se nota la necesidad de un director que no sea solamente un supervisor, sino también guía en el trabajo pedagógico.

Las planificaciones de las innovaciones pedagógicas en las gestiones pasadas indican que fueron separadas del plan curricular y plan de aula. Ahora se pretende que las innovaciones pedagógicas sean parte del plan curricular y taller de aula.

Se requiere también que el docente sea más creativo y que busque estrategias nuevas para motivar y mejorar la enseñanza.

Estrategias de innovaciones pedagógicas que desarrollan en aula

Las estrategias de innovaciones pedagógicas o habilidades y destrezas que cada maestro utiliza en la enseñanza varían de acuerdo a cada área de conocimiento, a la creatividad de cada docente y a las necesidades de apoyo oportuno que demandan los estudiantes. Es decir, cada docente adapta, se apropia y aplica la estrategia para ayudar al estudiante. También se observa que la actitud del docente juega un papel importante en el aula multigrado. Para la enseñanza en aula los docentes acuden a varias estrategias de innovaciones pedagógicas, las cuales están orientadas al logro de competencias de los estudiantes a través de su participación.

Cuando los estudiantes tienen dificultades en comprender un determinado el tema, el docente busca estrategias innovadoras para que los estudiantes comprendan de mejor manera y significativamente. Una vez encontrada la estrategia, el docente planifica y prepara los materiales. Se aplica esta estrategia de acuerdo al tiempo y lugar, ahí donde los niños participan activamente de acuerdo a la propuesta de la EA. Los docentes de acuerdo a sus metodologías o estilos de enseñanza desarrollan sus propias estrategias en su práctica pedagógica, las cuales provienen de su larga trayectoria de experiencia. Así se generan estrategias creativas frente a los desafíos o demandas de las necesidades y problemas de los estudiantes.

Sistematización de estrategias de innovaciones pedagógicas

Las mejores estrategias de innovaciones pedagógicas aplicadas en aula multigrado son sistematizadas por los docentes de grado una vez al mes. La sistematización de experiencias de estrategias de innovaciones pedagógicas es entregada a la dirección del

núcleo educativo. El Director es el primer filtro, valora y selecciona las mejores innovaciones de su núcleo y luego se entregan los mejores trabajos de todo el núcleo a la Dirección Distrital, donde la técnica de Unicef y técnico Distrital valoran y seleccionan según el formato, desarrollo, resultados para la nacional.. Los docentes no estamos habituados a sistematizar, por lo tanto, es como otro trabajo más que se adjudican los docentes.

Ferias educativas

La feria educativa es un espacio de creación para socializar los resultados de un proceso iniciado en el componente de apoyo a la calidad educativa, a través de la ejecución de la estrategia de innovación pedagógica que implica una importante movilización de escuelas y profesores a la cabeza de los directores distritales y directores de núcleos educativos. Estas ferias educativas se llevan a cabo de acuerdo al POA que contempla cada autoridad educativa. Se realiza la feria educativa cada fin de año con la participación de las unidades educativas de los seis núcleos educativos en el distrito de Tacopaya. En dicha feria se realiza la sistematización de un tema más relevante que está plasmado en los papelógrafos. Solo los docentes exponen la sistematización, sin participación de los estudiantes.

Y a nivel de núcleo educativo de “Aguas Calientes” se plasman las innovaciones pedagógicas por grado. Es cierto que en estas actividades solo participan algunos estudiantes, pero en la preparación de materiales la participación es de todos. En estos eventos y desarrollo de las actividades en aula se usa la diglosia como se menciona en el marco teórico, es decir la lectura y escritura se realizan en castellano, esto sería la variante alta (A) y la comunicación oral es en quechua, es la variante baja (B).

Las ferias educativas son para intercambiar experiencias innovadoras entre docentes y fortalecer, potenciar la formación integral de los estudiantes. Falta aún mayor participación de los actores de la educación como estudiantes, padres de familia, autoridades educativas y políticas en estos eventos.

Uso de las lenguas en los diferentes espacios

El niño producto del proceso de socialización y de adquisición de una lengua llega a la escuela, allí no solo añade las habilidades de leer y escribir, sino también descubre que la lengua cumple otras funciones comunicativas. Sin embargo, los estudiantes en la escuela aprenden el castellano por sumersión o herramienta obligatoria, porque los textos de apoyo para lectura, escritura y la explicacon del docente son en castellano. Los docentes no

hemos desarrollado las competencias metodológicas para la enseñanza de la lengua materna como L1 y la enseñanza del castellano como L2.

Lo que se observa en la escuela es el manejo de la lengua castellana con mayor frecuencia en la lectura y escritura; la lengua quechua se maneja en forma oral en las explicaciones, en dar consignas para el trabajo y otras actividades similares. El quechua es lengua de instrucción, los alumnos leen y escriben en castellano según sus posibilidades y necesidades. Pero se trata de una lectura sin comprensión y una escritura por dictado. Los niños no tienen competencias logradas en comunicación oral en castellano como segunda lengua, se quedan calladitos, por más que se les exija, solo pueden decir: sí y no. Cuando se conversa en quechua, pueden expresar libremente sus pensamientos y dan informaciones según lo requerido y a su alcance.

La práctica de la lectura de textos es buena cuando leemos con un propósito de comunicación, además la estrategia de la lectura de todas las mañanas formará un hábito para el futuro de los niños lectores.

Por la ausencia de la enseñanza del quechua como primera lengua y enseñanza del castellano como segunda lengua, los estudiantes de 4°, 5° y 6° grado tienen sus competencias desarrolladas en la expresión oral y carecen de la lectura y escritura en quechua; cuando leen en castellano decodifican letras, palabras y en la escritura poco pueden expresar sus propias ideas, es decir carecen de la lectura escritura creativa. Por otro lado se observa el uso de la lengua castellana es muy reducido y limitado, hay mucha interferencias entre el quechua y el castellano.

Capítulo VI

Propuesta

Currículo diversificado intracultural del núcleo “Aguas Calientes”

Problema

Las UE “Vicente Donoso Torrez” y “San Isidro” se caracterizan por atender a aula multigrado y estos en áreas dispersas, donde los estudiantes son de diferentes, edades, comunidades, orígenes sociales, económicos y culturales.

Por las características propias de multigrado, los docentes enfrentan nuevos desafíos durante el proceso de enseñanza, ya que en las ESFM no recibieron una formación pertinente para atención de aula multigrado y la enseñanza del quechua como L1, castellano como L2. Aunque existen capacitaciones de parte de Federación de Maestros, Direcciones Distritos de Educación y de otras instituciones para orientar los procesos de enseñanza de los docentes en aula, generalmente los docentes nos encerramos en los planes y programas de estudio del currículo base, casi no se toma en cuenta el currículo regionalizado, mucho menos el currículo local. Por la política organizacional de las estructuras jerárquicas, los Directores de núcleo atienden el aspecto administrativo, pero no les alcanza el tiempo para el acompañamiento permanente en el aula y apoyar, sugerirle en las dificultades que tienen los docentes en su práctica pedagógica.

Se ha constatado que las UE no cuentan con los materiales educativos necesarios para desarrollar la clase en aula multigrado, tampoco textos de apoyo para la enseñanza del quechua como L1 y castellano como L2. Los docentes que trabajan en área dispersa usan los materiales elaborados para la educación primaria en todo el país. Así mismo, los contenidos curriculares son impartidos de acuerdo a los planes y programas de estudio emanados desde el ME para nivel nacional, como si fueran los estudiantes homogéneos, no se toma en cuenta la lengua, cultura, economía y la política, es decir la diversidad de los estudiantes que asisten a la escuela. Sin embargo, la Ley 070 Avelino Siñani Elizardo Pérez contempla: a) currículo base es el currículo del Sistema Educativo Plurinacional, toma en cuenta los saberes y conocimientos locales y mundiales, además fortalece la diversidad cultural del país, b) currículo regionalizado en el marco de la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia y la Ley Avelino Siñani Elizardo Pérez, la educación intracultural, intercultural y plurilingüe de la Nación Quechua se “enmarca en la recuperación, el fortalecimiento y desarrollo de los saberes, conocimientos y la lengua propia, promoviendo la interrelación y convivencia complementaria con las mismas oportunidades y condiciones.

Asimismo, se interrelaciona con otras culturas” (CENAQ 2012:46) y c) currículo diversificado y/o local, articulado al currículo diversificado y currículo base, se “concreta en la planificación e implementación curricular de la unidad educativa tomando en cuenta el idioma local como primera lengua, las prácticas de las formas de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en la comunidad” (ME 2012b:2). Los dos niveles currículo local y regionalizado no son plasmados estas propuestas en las UE del Distrito de Tacopaya.

Las comunidades Aguas Calientes y Vilota Chico donde están ubicadas las escuelas tienen sus propias características y cosmovisiones como la agricultura, vestimenta, alimentación, solo se toma en cuenta la lengua quechua en las interacciones orales entre los habitantes, no así la lengua escrita. Además quechua es la lengua de instrucción de saberes y conocimientos que se transmiten a nuevas generaciones. Los elementos culturales y elementos propios de la comunidad no se incorporan en el proceso de enseñanza.

En las dos escuelas visitadas, las familias trabajan en la agricultura, la ganadería poco o nada en el comercio. Por lo tanto, los niños y niñas conocen el trabajo del campo, porque desde temprana edad se incorporan al trabajo comunitario. Sin embargo, en la escuela y no se sistematiza las actividades comunitarias ni los saberes y los conocimientos ancestrales y actuales, la enseñanza aún es dirigida a la educación occidental, los contenidos no son contextualizados a la realidad. Si trabajamos desde la escuela los temas de la historia de la comunidad, agricultura, ganadería, tejidos, medicinas naturales y otros en la lengua originaria sería potenciar nuestra cultura, de esta manera podemos rescatar para revalorizar, fortalecer los saberes y conocimientos locales de nuestros abuelos, padres desde nuestras comunidades rurales.

Ante esta situación, la propuesta plantea estrategias de enseñanza para desarrollar las prácticas pedagógicas de los maestros en aula multigrado. Así mismo, la oferta educativa plantea sistematizar los saberes y conocimientos de la comunidad, a través de las innovaciones pedagógicas y que fortalezca la formación integral de los estudiantes quechuas. Y se rescaten los valores de la cultura que están desapareciendo por falta de atención

En este sentido, se busca concretar el currículo diversificado y/o local intracultural articulado al currículo regionalizado que esta realcionado con el currículo LASEP que quiere alcanzar la formación integral y holística de los estudiantes a partir de acciones de la comunidad como: la agricultura, ganadería, arte, otros para ampliar los saberes y

conocimientos de acuerdo al avance de la ciencia y tecnología y enfrentar y resolver problemas cotidianos dentro el enfoque intercultural.

Objetivos

Objetivo general

Promover el currículo local a través del desarrollo de los saberes y conocimientos locales, a partir de las prácticas de la comunidad e innovaciones pedagógicas en la enseñanza en aula multigrado para la formación integral de los estudiantes con el enfoque educativo sociocomunitario y productivo⁵.

Objetivos específicos

- Fortalecer la participación integral de las autoridades educativas, originarias, consejo educativo social comunitario y padres y madres de familia en el proceso educativo.
- Sistematizar los saberes y conocimientos de la comunidad quechua con los actores de la educación.
- Diseñar el currículo diversificado o local con la participación de los actores de la educación para la formación integral de los estudiantes en la escuela multigrado.

Ámbito

- **Población meta**

La propuesta va dirigida a los docentes que trabajan en aula multigrado y área dispersa cultura quechua, al director, a los estudiantes y los padres de familia de la comunidad de Aguas Calientes y Vilota Chico. Con la propuesta se espera que la escuela y la comunidad trabajen juntos, es decir los maestros coordinen con los padres de familia en el trabajo de la educación y sistematicen los saberes y conocimientos de la comunidad en su práctica pedagógica.

⁵ La educación sociocomunitaria y productiva debe ser participativa, democrática y de consensos basada en una pedagogía de reciprocidad *Ayni, mink'a, waqi, muyu*, etc. para la toma de decisiones en la gestión de políticas educativas públicas dentro del marco de la unidad en la diversidad hacia el "Vivir Bien". (CENAQ 2012: 17)

- **Alcance**

Esta propuesta se dirige a las UE “Vicente Donoso Torrez” y “San Isidro” para ser replicada en otras UE aula multigrado, área dispersa en zona andina quechua.

Justificación

El trabajo de los docentes en aula multigrado en área dispersa es complicado cuando no hay apoyo necesario de las autoridades educativas y padres de familia. Por la insuficiente de materiales educativos para la enseñanza de los contenidos curriculares, no se toman en cuenta los saberes, conocimientos y experiencias de los estudiantes, padres de familia y ancianos en la escuela. Si no sistematizamos dichos conocimientos de nuestra comunidad estarían quedando en el olvido.

La implementación de los saberes y conocimientos de la comunidad indígena a través de estrategias de innovaciones pedagógicas en el proceso de la enseñanza favorecerá la solidaridad, respeto, responsabilidad, aceptación de las diferencias y valoración propia. Los maestros tomarán el rol de guía, facilitador, investigador, intercultural, comunicador de aprendizajes. Con las estrategias propuestas los maestros pueden hacer diversas clases innovadoras, dinámicas, participativas y cooperativas para que los estudiantes se motiven y aprendan, a ser críticos y reflexivos a partir de las experiencias vividas.

La propuesta está relacionada con los tres niveles que contempla el Currículo del Sistema Educativo Plurinacional:

El Currículo Diversificado recoge aspectos particulares y específicos del contexto donde se ubica la unidad educativa; se concreta en la planificación e implementación curricular de la unidad educativa tomando en cuenta el idioma local como primera lengua, las prácticas de las formas de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en la comunidad, el proyecto socioproductivo definido en el municipio o la unidad educativa y otros elementos curriculares complementarios al Currículo Regionalizado y Currículo Base. (http://www.educabolivia.bo/files/SEPARATA_12.pdf.) Visitada 27.11.2013.

La educación parte del hogar, luego la comunidad y finalmente la escuela, esos son los peldaños que seguimos en la formación de nuestros valores morales. Sí a eso sumamos la construcción de conocimientos partiendo de nuestra comunidad, región y país, el proceso de enseñanza aprendizaje será más sólido y fundamentado. El currículo diversificado e Intracultural se entiende como un proceso de construcción colectiva y participativa de planes y programas educativos locales para lograr una educación de calidad que responda a los intereses y necesidades de desarrollo local, rescatando los conocimientos y saberes propios de la región. El currículo diversificado permitirá que la enseñanza sea de acuerdo

al contacto cultural y lingüístico, y a la vez la implementación de una educación sociocomunitaria productiva.

Finalidad

El currículo diversificado del núcleo “Aguas Calientes” contribuirá a mejorar la enseñanza aprendizaje bajo el enfoque intercultural, para “la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica de la vida y en la vida para el Vivir Bien, que vincule la teoría con la práctica productiva” (ME 2010:8). La finalidad es mejorar la educación de los futuros ciudadanos, mediante el criterio de la implementación de los contenidos locales de la agricultura.

Desarrollo de los objetivos

Objetivos	Actividades	Indicadores
Fortalecer la participación integral de las autoridades educativas, originarias, ancianos y padres y madres de familia en el proceso educativo.	Convocar a una reunión de padres, madres de familia, autoridades, Director del núcleo y maestros de las dos UE “Vicente Donoso Torrez” y “San isidro” para socializar los resultados de la investigación. Convocar una reunión de sensibilización, Se realizará el intercambio de ideas, opiniones y sobre todo compartir la necesidad de llevar a cabo la contextualización educativa en el núcleo con la participación de todos los actores educativos. En esta reunión se analizará las estrategias para llevar adelante el diseño curricular diversificado. Una de las primeras estrategias será la organización de comité impulsor del núcleo educativo a la cabeza del director, ahí se sumará junta de núcleo, autoridad central, representantes de maestros y estudiantes. Organizar talleres, el comité impulsor identificará la necesidad de llevar talleres de capacitación sobre diseño curricular diversificado intracultural en el núcleo educativo, en coordinación con la Dirección Distrital, Director y autoridades comunales.	Del 1 de septiembre de 2014 a agosto de 2015 se realizará reuniones y talleres educativos.
Sistematizar los saberes y conocimientos de la comunidad quechua con los actores de la educación.	Talleres con los actores de la educación. En estos eventos participarán padres, madres, autoridades educativas, originarias, ancianos y sabios de la comunidad, de donde se recopilarán los saberes y conocimientos locales en las comunidades. Investigar y sistematizar los saberes y conocimientos y prácticas comunitarias con la participación de los actores de la educación. Talleres de socialización, los docentes entendidos en la materia sistematizarán y plantearán los contenidos locales sobre la agricultura de la comunidad.	Septiembre de 2014 a abril de 2015. Se realizará talleres, investigación y sistematización de los saberes y conocimientos con los actores de la educación
Diseñar currículo diversificado o local con la	Diseño del currículo, analizar y organizar los contenidos para el currículo diversificado con la participación de los actores de la educación local.	Abril de 2015 a agosto de 2015. Los maestros,

participación de los actores de la educación para la formación integral de los estudiantes en la escuela multigrado.	El diseño del currículo diversificado se validará en una reunión general con la participación de los representantes de los actores educativos del núcleo. Aplicar el currículo diversificado o local en la escuela primaria de “Vicente Donoso Torrez” y “San isidro”.	autoridades educativas, originarias organizan el diseño curricular diversificado para su aplicación.
--	--	--

Factibilidad

La factibilidad de la propuesta está dada porque el trabajo se ha realizado con la participación de los maestros/as y padres, madres de familia, ancianos y autoridades de las comunidades del núcleo educativo “Aguas Calientes”. También es factible porque de la Dirección Distrital de Educación en coordinación con la Mancomunidad Regional Andina surge la propuesta de realizar el currículo local o diversificado para sistematizar los saberes y conocimientos de las comunidades. Por otra parte, es pertinente trabajar desde un enfoque comunitario y que los padres y madres de familia sean partícipes sugiriendo contenidos. De esta manera, se rescatarán los valores culturales, conocimientos ancestrales y la lengua que ya se está perdiendo en los jóvenes.

Estrategias de enseñanza de los saberes y conocimientos

La sistematización de las experiencias permitirá que los docentes tengan como referente las habilidades, destrezas y desempeños de los estudiantes, que las familias de la comunidad desarrollan para asegurar la reproducción y transmisión de su conocimiento generación en generación. Las estrategias que mostramos contemplan las cuatro dimensiones hacer, saber, ser y decidir, que contempla la Ley 070 Avelino Siñani Elizardo Pérez en el objetivo holístico para la formación integral de los estudiantes (ver págs. 139 y sgtes.)

Como antecedente podemos mencionar que en FUNPROEIB Andes, un equipo de investigadores sistematizaron en 2011 el sistema de saberes y conocimientos de una comunidad quechua en los tres campos de saberes: agricultura, la crianza de animales y la medicina tradicional para que la escuela adopte no solo los patrones culturales para formar a los estudiantes, sino también sus formas prácticas para transmitir y apropiarse de conocimientos con propósitos pedagógicos claros y contextualizados. Para impulsar una educación desde las identidades de las culturas indígenas en el marco del carácter EIIP de la Ley Avelino y Siñani Elizardo Pérez (FUNPROEIB Andes 2011).

Urge la necesidad de promover la recuperación, fortalecimiento y revalorización de los saberes y conocimientos de los pueblos que por los siglos fueron marginados, ignorados e incluso discriminados.

Los contenidos educativos de una educación con identidad propia deben dar cuenta de esos saberes y conocimientos de nuestros ancestros para que en el futuro las nuevas generaciones tengan la frente en alta de los patrones culturales y lingüísticos.

Resumen de los contenidos del currículo diversificado núcleo “Aguas Calientes” para 4°, 5° y 6° primaria comunitaria vocacional.

Las estrategias de organización de los contenidos en la agricultura se realizaron según la experiencia personal y experiencias del equipo de investigación y sistematización de: Sistemas de saberes y conocimientos de la comunidad de Luqhusqa de la región quechua (FUNPROEIB Andes 2011)

- 1.Actividades productivas y calendario agrícola de la comunidad
- 2.Pisos ecológicos
 - 2.1Tipos de tierra según pisos ecológicos
 - 2.2 Características productivas de los pisos ecológicos
3. Cuidado de las tierras de cultivo (rotación)
 - 3.1 Rotación
 - 3.2 Cultivo alternativo
4. La época de preparación de la tierra
 - 4.1 Barbecho
 - 4.2 El arado con yunta
5. Indicadores de la naturaleza que predicen para siembra
6. La época de la siembra
 - 6.1 Preparación de guano
 - 6.2 Cuidado durante la producción
 - 6.3 Aporque, deshierbe y fumigada
7. La época de la cosecha
 - 7.1 La cavada de la papa
 - 7.2 Selección de la papa
 - 7.3 Elaboración del chuño
8. Formas tradicionales de almacenamiento de productos (FUNPROEIB Andes 2011).

Diseño metodológico del taller educativo

Campos de saberes y conocimientos: Comunidad y sociedad, tierra y territorio.

Áreas de saberes y conocimientos: Comunicación y lenguaje y matemática.

DimenSiones	Objetivo Holístico	Contenidos	Orientaciones Metodológicas	Evaluación	Producto
Ser	Conocemos las diferentes actividades en la agricultura en la comunidades de Aguas Calientes y Vilota Chico	1. Actividades productivas y calendario agrícola de la comunidad	- Conocen de las actividades que se realizan en: Paray tiempo, chiri tiempo, ch'aki tiempo - Realizan la investigación para rescatar conocimientos. - Describen las actividades de cada época.	Valoración de los datos obtenidos de la investigación	Descripción de las actividades específicas cada uno de las épocas.
	como calendario agrícola, pisos ecológicos, cuidado de la tierra, indicadores de la naturaleza, época de la siembra y cosecha y almacenamiento de los productos a través de la aplicación en los procesos educativos, para promover un espíritu intracultural en la comunidad.	2. Pisos ecológicos (Tipos de tierra según pisos ecológicos. Características productivas de los pisos ecológicos)	- Mencionan los pisos ecológicos con denominativos propios y según características geográficas. - Conocen variedad de tierras en diferente pisos ecológicos. - Averiguan acerca de tipos de tierras y en cada de las tierras que produce bien, en punta jallp'a (Trigo, papa, quinua, oca, papaliza), chawpi jallp'a (papa, maíz, tarwi, haba, arveja), y ura jallp'a (Cebolla, zanahoria, repollo, maíz, lechuga, durazno, manzana, higo, tuna).	Describen los diferentes pisos ecológicos: Punta jallp'a Chawpi jallp'a Ura jallp'a. Se apropian de los saberes relacionados con las tierras productivas de su comunidad.	Reconocimiento de los pisos ecológicos durante el pastoreo de los animales. Descripción oral y escrito acerca de tipos de tierra y los productos que producen.
Saber		3. Cuidado de las tierras de cultivo Rotación Cultivo alternativo	- Conocen rotación de las aynuqas. Investigación por que la rotación de de las aynuqas, preguntar a los padres, sabios de la comunidad.	Conocen el por qué de la rotación de las aynuqas y cultivo alternativo.	Descripción acerca de la rotación de las aynuqas. Elaboración de las cartillas de cultivo alternativo

Hacer			- Saben que producto se siembra primero en la tierra roturado, luego que se siembra. - Preguntan sobre el cultivo alternativo de los productos a las personas mayores.		
		4. La época de preparación de la tierra de cultivo 4.1 Barbecho 4.2 El arado con yunta	- Saben la época del barbecho que es importante para la siembra. - Investigan qué actividades se realizan antes, durante y después del barbecho. - Preguntan cuántas veces se ara la tierra y por qué. - Averiguan cuándo y dónde se ara con la junta y apulso. - Identifican qué herramientas se usa para realizar el barbecho.	- Conocen el proceso de realización del barbecho. - Investigan los procesos para roturar la tierra. - Sistematizan los datos obtenidos según las necesidades. - Conocen las medidas etnomatemática.	- Participación en la preparación de la tierra de cultivo. Cartilla acerca del proceso del barbecho. Participación en la medición de las tierras de barbecho.
		5. Indicadores de la naturaleza que predicen para siembra	- Comparten sobre algunas señales de la naturaleza para la siembra temprana o tardía. - Aprenden observando que sus padres se fijan en diferentes elementos de la naturaleza. - Investigan acerca de los indicadores del tiempo en la comunidad. - Identifican los animales y planta que predice el tiempo.	- Nombran a los animales y plantas que predicen el tiempo en la comunidad. - Explican que los animales muestran señales anunciando la lluvia.	Producción de textos acerca de las señales de la naturaleza de la comunidad.
		6. La época de la siembra 6.1 Preparación de guano	- Intercambian ideas acerca de la siembra de la papa, trigo, haba, arveja, oca y verduras.	- Conocen tipo de tierras para sembrar variedad	- Cartillas acerca de la siembra.

Decidir		6.2 Cuidado durante la producción Aporque, deshierbe y fumigada	- Comparan las diferencias y semejanzas de la siembra de los productos. - Organizados en grupos de trabajo, realizan investigaciones sobre la siembra de diferentes productos, quienes participan y cuáles son los roles. - Socializan los datos recogidos entre sus compañeros. - Averiguan cuál es el proceso de preparado del guano, averiguan. - Conocen, durante el proceso de la producción de productos qué actividades se realiza para conservar la producción. Observan cuando se aporca la papa, maíz, oca y otros. - Investigan qué sembradíos se aporca, se deshierba en qué momento. - Averiguan qué tipo de plagas atacan a las plantas de sembradío.	de papas, maíz, trigo y hortalizas. - Construyen espanta- pájaros, trampas para cuidar el sembradío. - Conocen cuando se aporca la papa, maíz. - Conocen quiénes participan en el deshierbe, apoque y fumigada.	- Textos instructivos para la siembra, espanta pájaro. - Descripción de medidas que se maneja en la comunidad. - Cálculo de las semillas para sembrar en un determinado tierra. - Explicación cómo combatir contra las plagas
		7. La época de la cosecha 7.1 La cavada de la papa	- Conocen acerca de las actividades que se realiza en el tiempo de cosecha. - Investigan qué actos rituales realizaban antes y ahora para empezar la cosecha en la comunidad.	- Valoran que tiempo de cosecha es importantes en la comunidad. - Aprecian que los productos son elementos esenciales en la alimentación.	- Participación de las actividades de la cosecha. -Textos sobre proceso de la siembra de: siembra de papa, maíz, trigo, hortalizas. - Explicación de variedad de papas, maíz, trigo y otros productos.
		7.2 Selección de la papa 7.3 Elaboración del chuño	- Compartin que actividades que se realizan en la cosecha de diferentes productos: papa, trigo, maíz y otros en la comunidad.		

			- Quiénes participan en la cosecha y cuales son su roles. - Preguntar acerca de la selección de papa: chapara, qullqi, murmu, muju, ch'úñu papa. - Sistematizar el proceso de elaboración de chuño.	- Valorar que madres tierra nos da alimentos. - Comprenden el cuidado de las plantas.	
		8.Formas tradicionales de almacena- miento de productos	Conocen dónde guardan los alimentos: phina, q'ayru, p'úñu, costal, truji. - Investigan dónde se debe depositar los productos para conservar en buenas condiciones y por más tiempo. - Participan del almacenamiento de los productos en sus casas	- Conocen las formas de conservar los productos de su comunidad. - Valorar las formas de almacena-mientos de los productos.	- Participación en la construcción de los depósitos de los productos. - Texto acerca de los almacena-mientos de los alimentos. - Cálculo de las cantidades de productos que se guarda en los depósitos. - Explicación sobre las forma de guardar los alimentos en la feria educativa.

Evaluación

La evaluación es importante para valorar los logros y dificultades para su reajuste respectivo del plan del currículo diversificado intracultural en el núcleo “Aguas Calientes”, de acuerdo a los objetivos propuestos del dicho propuesta de trabajo. Además, se hará una valoración del avance del trabajo, la participación activa de los actores de la educación, la intervención de los ancianos con los saberes y conocimientos locales.

Así mismo, se elaborará algunos indicadores de evaluación para su aplicación en la sesiones de cada de taller. Como veremos en cuadro:

Indicadores de evaluación

Indicadores	Si	No	Poco	Nada
Ser				
Se apropian de los saberes relacionados con las tierras productivas de su comunidad.				
Es perseverante en la elaboración del currículo				
Comparte sus experiencias de sabres y conocimientos				
Saber				
Describen los diferentes pisos ecológicos: Punta jallp'a Chawpi jallp'a Ura jallp'a.				
Conocen el por qué de la rotación de las aynuqas y cultivo alternativo.				
Investigan los procesos para roturar la tierra.				
Conocen tipo de tierras para sembrar variedad de papas, maíz, trigo y hortalizas				
Hacer				
Sistematizan los datos obtenidos según las necesidades.				
Nombran a los animales y plantas que predicen el tiempo en la comunidad.				
Explican que los animales muestran señales anunciando la lluvia.				
Construyen espanta- pájaros, trampas para cuidar el sembradío.				
Decidir				
Valoran que tiempo de cosecha es importantes en la comunidad.				
Aprecian que los productos son elementos esenciales en la alimentación				
Valoran que madres tierra nos da alimentos				
Comprenden el cuidado de las plantas.				
Valoran las formas de almacena-mientos de los productos.				

Bibliografía

Albó, Xavier y Ruperto Romero

- 2004 **M5 Interculturalidad**. Programa de formación e Innovación Institucional y académica dirigido a los Instituto Normales Superiores (INS) Públicos de Bolivia. La Paz: Ministerio de Educación.

Appel, René y Pieter Muysken

- 1996 **Bilingüismo y contacto de lenguas**. Barcelona: Ariel. S. A.

Baker, Colin

- 1993 **Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo**. Madrid: Cátedra.

Barrantes, Echavarría Rodrigo

- 2002 **Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cuantitativo y cualitativo**. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.

Calero, Mavilo

- 1997 **Constructivismo: un reto de innovación pedagógica**. Lima: San Marcos

Cardozo, Germán

- 2010 **Realidades de la escuela multigrado**. En línea.
<http://www.lapatriaenlinea.com/?nota=26427> fecha de consulta 33.08.2013.

Castro, María Dolores

- 1997 **“La voz de las tribus” El trabajo de ILV en Bolivia 1954-1980**. La Paz: Centro de Información para el Desarrollo- CID.

CONSEJO EDUCATIVO DE LA NACIÓN QUECHUA (CENAQ)

- 2012 **Currículo Regionalizado de la Nación Quechua**. Propuesta realizada, Cosmovisión e Identidad de los pueblos. Por una Educación, Productiva, Intracultural, Intercultural, Plurilingüe, Descolonizadora y Participativa. Sucre.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ESTADO

- 2011 **Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional**. La Paz: Producciones América

Corder, Pit

- 1992 **Introducción a la lingüística aplicada**. México, D.F.: Editorial Limusa.

Fishman, Joshua

- 1988 **Sociología del lenguaje**. Madrid: Cátedra.

Flick, Uwe

- 2004 **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Morata.

FUNPROEIB Andes

- 2011 **Sistemas de saberes y conocimientos comunidad de Luqhusqa**. Cochabamba: FUNDPROEIB.

Gutiérrez, Feliciano

2002 **Glosario pedagógico**. La Paz – Bolivia: G.G. Gonzales.

Hidalgo, Menigno

2000 **Nuevas estrategias para facilitar aprendizajes significativos**. Lima: INEADER.

Heise, María

2001 **Interculturalidad Creación de un concepto y desarrollo de una actitud**. Lima: Programa FORTE-PE. PROEIB.

Hernández, Roberto, Carlos Hernández y Pilar Bautista

2006 **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill.

Ibarra, Rutilia

2013 “Aula multigrado: esfuerzos y desafíos en los procesos de enseñanza en la escuela primaria bilingüe “Narciso Mendoza” de Santa Rosa, Tamazulápam Mixi” Tesis de maestría presentada en la Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba: PROEIB Andes.

Instituto Nacional de Estadística (INE)

2012 Provincias de Cochabamba. INE 2012
<http://cochabambabolivia.net/provincias-de-cochabamba> visitada 14.03.2013

López, Luis Enrique

1993 **Lengua 2**. Materiales apoyo a la formación de Maestros en Educación Intercultural Bilingüe. La Paz: Unicef.

2005 **De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia**. La Paz Bolivia. Plural.

2006 **Diversidad y Ecología del lenguaje en Bolivia**. La Paz: PROEIB Andes/Plural.

López, Luis Enrique y Censabella, Marisa

2009 “Bolivia en el Chaco y el Oriente” en Inge Sichra (Coord. y Ed). **Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina**. Cochabamba: UNICEF y FUNPROEIB Andes.

López, Luis Enrique y Küper Wolfgang

1999 “La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: balance y perspectiva”, **Revista iberoamericana de educación**, N° 20 Madrid. 17-85.

Luna, Nelly

2011 “Cuaderno de campo”. Chuquisaca.

Luykx, Aurolyn

1998 “La diferencia funcional de códigos y el futuro de las lenguas minoritarias” en Luis Enrique López e Ingrid Jung (eds.) **Sobre las huellas de la voz**. Madrid: Morata/PROEIB Andes/DSE. 192-212.

Mackey, Wiliam

- 1994 “La Ecología de las sociedades plurilingües” en Albert Bartardas, y Emili Boiz (comps.) **Un Estado, una lengua. La organización política de la diversidad lingüística.** Barcelona: Octaedro. 25-54.

Machaca, Guido

- 2011 **Movimientos indígena, Estado plurinacional y ciudadanía intercultural en Bolivia.** Cochabamba: FUNPROEIB Andes.

Martínez M., Miguel

- 2000 **La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico.** Madrid: Morata.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES.

- 1995 “Reforma Educativa y Educación Intercultural Bilingüe” Munirijampi jikstayita, Ñamojaanga ñane rëta, Aswan quñi samayniywan, Tata pe ñamboyi ñandee rembiu. **Revista Reforma Educativa.** Bolivia. 19-30.
- 1997 **Organización pedagógica.** La Paz: Siglas Editores S.R.L.
- 2001 **Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y Leyes anexas.** La Paz: SPC impresores S.A.
- 2002 **Planes y programas de estudio para el nivel primario.** La Paz: Siglas Editores S.R.L.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- 2010 **Ley de la educación “Avelino Siñani –Elizardo Pérez” N° 070.** La Paz: Viceministerio de Educación
- 2011a **Currículo base de la educación de primaria.** La Paz: Viceministerio de Educación.
- 2011b Bolivia: Reglamento de la estructura, composición y funciones de las Direcciones Departamentales de Educación - DDE's, de la Ley N° 070, de 20 de diciembre de 2010, de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. 9 de marzo de 2011. <http://www.lexivox.org/norms/BO-RE-DSN813.pdf> visitada 21.10.2013
- 2012a “Currículo base del sistema educativo plurinacional” SERIE CURRÍCULO Documento de Trabajo. La Paz.
- 2012b “El Currículo del Sistema Educativo Plurinacional (SEP)” se concretiza en 3 niveles Separata N° 12. Octubre. La Paz. 1-4. http://www.educabolivia.bo/files/SEPARATA_12.pdf Fecha de consulta 27 de noviembre de 2013

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- 2004 **Guía para el docente de la escuela unidocente y aula multigrado del área rural. Documentos de Trabajo en Construcción-Validación.** Lima: MINEDU.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- 2010 Cuaderno de formación continua. Educación productiva G-01
<http://es.slideshare.net/PastorQuena/educacion-comunitaria-socio-productiva-ley-070>

Mora, David y otros

- 2008 **Metodología de investigación cualitativa e investigación acción participativa. Concepciones teórico-prácticas para fortalecer la investigación cooperativa y colaborativa en América Latina y el Caribe.** La Paz: Campo iris.

Nogales, Ivonne, F. Subirats y G. Gottret

- 1991 **Proyecto escuela multigrado: evaluación de su desarrollo en áreas rurales de Bolivia: evaluación del programa escuelas multigrado.** La Paz: Plural.

Plan Operativo Anual

- 2008 **Plan Operativo Anual Núcleo “Aguas Calientes”.** Cochabamba.

PROEIB Andes

- 2011 **La experiencia de Escuelas Amigas y su contribución a las políticas públicas en Bolivia.** Proyecto de Sistematización. Cochabamba.

Proyecto Tantanakuy

- 2004 **La realidad de las unidades educativas multigrado. 1 cuadernillo de autoaprendizaje.** Escuela Multigrado. Cochabamba: Edobol.

Rodríguez, Gregorio, Javier Gil, y Eduardo García

- 1996**Metodología de la investigación cualitativa.** Archidona-Málaga: Aljibe.

Romero, Martha, Martha Gallardo, Ricardo Gonzales, Liliana Salazar y Mariela Zamora

- 2010 “La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: Una aproximación a su situación actual en Veracruz” En CPU- e. **Revista de investigación Educativa.** Enero–Junio. Jalapa. En línea
http://www.uv.mx/cpue/num10/practica/completos/romero_multigrado.pdf
Consulta 15.07.2013.

Sapir, Edward

- 1984 **El lenguaje. Introducción al estudio del habla.** México: Fondo de Cultura Económica.

Sepúlveda, Gastón

- 2000 **Las escuelas multigrado aspectos generales y propuesta metodológica.** Lima: Plancad-GTZ-KfW.

Sichra, Inge

- 2005 “De eso no se habla pero se escucha: conociendo y reconociendo el bilingüismo urbano” en Pieter Muysken y Hella Olbertz (eds) **Encuentros y conflictos: bilingüismo y contacto de lenguas en el mundo andino.** Madrid: Iberoamericana. 153-170.

- 2006 “Enseñanza de la lengua indígena e interculturalidad: ¿entre la realidad y el deseo? Investigación sobre la enseñanza del quechua en dos colegios particulares en Cochabamba”. **Cuaderno de investigación 1**. Cochabamba: PROEIB Andes.

Siguán, Miguel y William Mackey

- 1989 **Educación y bilingüismo**. Madrid: Santillana.

Siles, Olga

- 2001 “Uso de los módulos quechuas en la unidades educativas de Pie de Gallo y Candelaria (Colomi Cochabamba)” Tesis de maestría presentada en la Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba PROEIB Andes.

Talavera Simoni, María Luisa

- 1999 **Otras voces, otros maestros**. La Paz: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PEIB).

Tapia Fernández, Yanet

- 2002 “Estrategias metodológicas de enseñanza y uso de las lenguas en docentes de escuelas EBI en el distrito de Mañazo- Puno”. Tesis para optar al título de Magister en EIB Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes). UMSS. Cochabamba- Bolivia.

Tintaya, Porfidio y Cordero, David

- 2001 **Proyecto de Innovación Pedagógica**. La Paz: CIE INSSB-UMSA. Unicef.

UNICEF

- 2009 **Escuelas amigas de la infancia. Manual para las Escuelas Amigas de la Infancia**. La Paz: Unicef

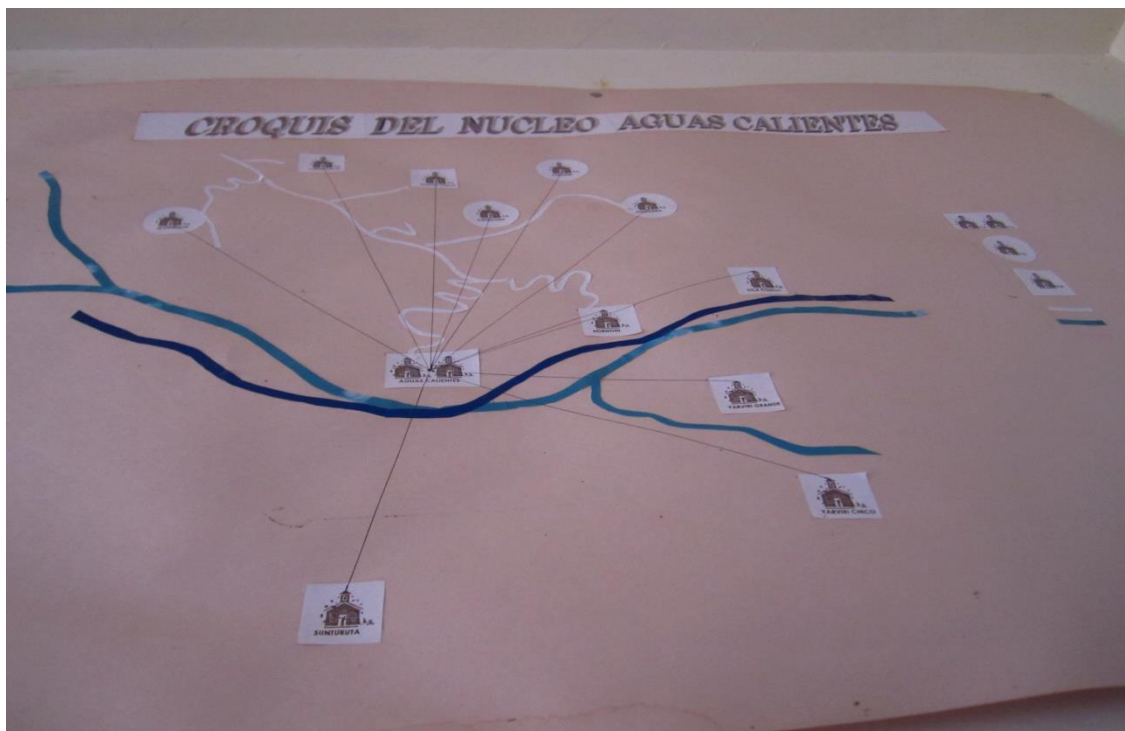
- 2010 Informe Evaluación Yuyay Jap'ina. En línea
http://www.unicef.org/evaldatabase/files/Bolivia_2010._informe_evaluacion_Yuyay_Japina.pdf. Consulta. 30-09-2013.

Zúñiga, Madeleine

- 1993 **Educación Bilingüe 3**. Materiales apoyo a la Formación Docente en Educación Intercultural Bilingüe. La Paz: Unicef.

Anexos

Croquis del núcleo de “Aguas Calientes”



Unidad Educativa “Vicente Donoso Torrez” comunidad “Aguas Calientes”



Unidad Educativa “San Isidro” comunidad “Vilota Chico”



GUÍA DE OBSERVACIÓN DE AULA

Datos generales:

UE: Grados:

Fecha:Nº. De Alumnos: H..... M..... T.....

Docente:Observado por:

Tema / actividad:

I. Inicio de la clase

Observación: descripción	Observaciones
Saludo	
Motivación	
Repaso y otras formas	

II: Desarrollo de la clase

Criterios	Observaciones
Metodología	
Uso de la lengua Docentes:	
Uso de la lengua Estudiante:	
Actividades	
Técnicas/estrategias	
Materiales didácticos	

III. Actividades finales

Criterios	Observaciones
Síntesis de los aprendizajes	
Escrita	
Evaluación oral	
Evaluación escrita	
Coevaluación	
Autoevaluación	

FICHA DE LA COMUNIDAD

Nombre del entrevistado (cargo)

.....

Situación geográfica (Comunidad) en relación con el municipio.

.....

Año de fundación:

.....

Cantidad de habitantes:..... Varones:..... Mujeres:.....

Historia (antecedentes y memoria colectiva)

.....

.....

.....

.....

.....

Servicios con que cuenta la comunidad

Salud:..... Agua:..... Luz:..... Teléfono:.....

Radio emisoras:Televisión:..... Correo:.....Transporte:.....

Organizaciones sociales de la comunidad (relacionadas con la escuela)

.....

.....

Principales actividades económicas de la comunidad:

.....

.....

¿Qué idiomas hablan en la comunidad?

.....

¿Existen personas que sólo hablan castellano?

.....

¿Existen personas que sólo hablan quechua?

¿Quiénes?.....

.....

Comunidades vecinas cercanas:

.....

.....

Otros detalles de la comunidad:

.....

FICHA DE ESCUELA

Fecha:/...../.....UE Comunidad:

Región: Provincia: Distrito:

Docentes:

Nombres y Apellidos	Edad	L1/L2	Nivel de formación	Años de Servicio	Años en UE	Grado a cargo	Capacitación sobre QL1

Alumnos:

Grados	Matriculados		Asistentes		Inasistentes		L1=Quechua	L1 =C o Bil	Observación
	V	M	V	M	V	M			
Primero									
Segundo									
Tercero									
Cuarto									
Quinto									
Sexto									
TOTAL									

- Organizaciones de los padres de familia (Junta Escolar y Junta de Distrito)
- Participación de los padres de familia
- Servicios de la escuela (luz, agua, campos deportivos, servicios higiénicos, huerto escolar, biblioteca, vivienda para el profesor, talleres, quién paga al profesor, contratado / nombrado, etc.)

.....

.....

.....

GUÍA DE PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA

(Fuente docente)

I. DATOS PERSONALES

Nombres y apellidos:

Edad.....Sexo.....Lugar de procedencia:.....
Residencia actual: Grado académico:.....

Años de servicio.....Años de servicio en la escuela actual:.....

Grados que atiende:Normal de donde egresó:

La primera lengua que adquirió fue:.....

La segunda lengua que adquirió fue:.....

Lengua quechua: Entiende..... habla leeescribe

a) Inclusión

- 1 ¿Qué acciones conjuntas con la escuela realiza usted para el acceso y la permanencia a la educación de las niñas y niños de la comunidad?
- 2 ¿Cuáles son los factores que influyen para la deserción y la permanencia escolar de los niños y niñas?
- 3 ¿Cómo atienden a los niños con necesidades especiales y necesidades de aprendizaje?

b) Efectividad del aprendizaje (in novaciones pedagógicas) Planificación

- 4 ¿Qué tipo de planificaciones elabora para desarrollar la clase?
- 5 ¿Qué elementos contempla la planificación?
- 6 ¿Elabora una planificación específica para las innovaciones pedagógicas?
- 7 ¿Planifica proyectos de aula para innovaciones pedagógicas?

c) Estrategias

- 8 ¿Cuáles son las estrategias generales que utiliza durante su práctica pedagógica?
- 9 ¿Ud. aplica estrategias específicas para las innovaciones pedagógicas?
- 10 ¿Cómo aplica las estrategias?
- 11 ¿Cree que esas estrategias ayudan a los niños y niñas en el proceso de aprendizaje?
- 12 ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrenta usted en los procesos de enseñanza.

- 13 ¿De acuerdo a su experiencia. ¿en qué medida ha mejorado la enseñanza, antes y después de la implementación de la Escuela Amiga?
- 14 ¿Cada qué tiempo realizan las innovaciones pedagógicas?
- 15 ¿De acuerdo a su experiencia cuales son las ventajas de las innovaciones pedagógicas?
- 16 ¿De qué manera repercuten a nivel municipal las innovaciones pedagógicas?
- 17 ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de las redes pedagógicas en el núcleo educativo?

d) Materiales

- 18 ¿Usted elabora materiales para las innovaciones pedagógicas?
- 19 ¿Usted utiliza materiales pre-elaborados?
- 20 ¿De qué manera los materiales que emplea escuela amiga generan los aprendizajes significativos en los estudiantes?
- 21 ¿Qué materiales bibliográficos se utiliza para el proceso de enseñanza?

e) Evaluación

- 22 ¿Qué tipo de evaluaciones realiza en el proceso enseñanza?
- 23 ¿Qué instrumentos utiliza para la evaluación?
- 24 ¿Cómo registra los resultados de la evaluación?
- 25 ¿De qué manera promueve un aprendizaje de calidad y éxito en el aula?

f) Contenidos de los textos

- 26 ¿Qué tipo de contenidos tienen los textos producidos por los niños?
- 27 ¿El contenido de los textos de apoyo están acorde a la realidad de los alumnos?
- 28 ¿El contenido de los textos es significativo para los niños y niñas?
- 29 ¿Cuál es la relación entre docentes para la enseñanza de los contenidos curriculares (Escuela multigrado, organización completa)?
- 30 ¿De qué manera se recuperan los contenidos de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez y en la EA (educación integral humanística, científica, técnica, tecnológica y productiva, descolonizadora, comunitaria, intercultural, intercultural y plurilingüe con igualdad de condiciones)?
- 31 ¿Qué contenidos curriculares se enseñan en esta Unidad Educativa? ¿A su parecer son acordes al contexto?

g) Capacitación

- 30 ¿Qué actividades realiza UNICEF en su formación pedagógica (capacitaciones/innovaciones pedagógicas)?
- 31 ¿Cada cuánto tiempo UNICEF realiza capacitación para los docentes?
- 32 ¿De qué manera las redes pedagógicas inciden en el proceso de enseñanza?

h) Escuela saludable, segura y protectora:

33 ¿Qué acciones concretas realiza la escuela para fortalecer el derecho de las niñas y niños?

34 ¿Cuáles son los principales problemas que se presenta en la escuela relacionados en la salud e higiene?

35 ¿Qué actividades realiza la escuela para el fortalecimiento de la seguridad y la protección para los niños y niñas?

36 ¿El desayuno escolar favorece en el buen desarrollo físico y mental del niño?

i) Sensible al enfoque de intra e interculturalidad y de género:

37 ¿Nos puede contar su experiencia de vida en relación a su cultura y sus prácticas, las transmite en el aula?

38 ¿Qué lenguas se hablan en el aula, se dan los espacios necesarios para su uso?

39 ¿De qué manera trabaja la diversidad cultural existente en el aula?

40 ¿Los padres de familia comparten sus formas de curar con medicamentos naturales?

41 ¿Conoce algunas historias de la comunidad?

j) Participación y compromiso con los niñas y niñas, familias y comunidad

42 ¿Cómo apoyan los padres de familia las actividades de la escuela amiga?

43 ¿Qué acciones concretas realiza la escuela para promover la participación de comunidad?

44 ¿Qué haces cuando el estudiante tiene bajo rendimiento académico y como le informa a su papá?

45 ¿Participa en la reunión de los padres de familia a nivel de aula, escuela o comunidades?

46 ¿Cómo motiva a los padres de familia para que ayuden en las tareas educativas?

GUÍA DE PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA

(Fuente director)

DATOS PERSONALES

Nombres y apellidos:

Edad.....Sexo.....

Lugar de procedencia:..... Residencia actual.....

Grado académico:Años de servicio.....

Años de servicio en la escuela actual:Normal de donde egresó:.....

La primera lengua que adquirió fue:.....

La segunda lengua que adquirió fue:.....

Lengua quechua: Entiende habla leeescribe

a) Inclusión

1 ¿Todos los niños de la comunidad están escritos en la escuela?

2 ¿Durante el periodo de inscripción se toma en cuenta la lengua quechua que habla el niño/a?

3 ¿Para qué, cómo y cuándo se practica la lengua quechua en aula o escuela?

4 ¿Por qué las lecciones no imparten en quechua?

5 ¿Cómo la escuela motiva la asistencia a reuniones de los padres de familia?

6 ¿Como la dirección realiza actividades para fomentar la inclusión educativa en la escuela.

7 ¿Cómo se plasma en la práctica las cinco dimensiones de la escuela amiga?

b) Efectividad del aprendizaje (innovaciones pedagógicas) Planificaciones

8 ¿Docente realiza planificaciones de unidades de aprendizaje o proyectos de aula?

9 ¿Docente presenta las planificaciones a la dirección?

10 ¿Docente realiza una planificación específica para la innovación pedagógica?

11 ¿Qué contempla dicha planificación?

c) Estrategias

12 ¿Qué estrategias cree que aplica la docente para las innovaciones pedagógicas?

13 ¿Cree que es necesario utilizar estrategias específicas para las innovaciones pedagógicas?

- 14 ¿Se realiza la sistematización de experiencias didácticas que se emplearon durante el proceso de enseñanza en la Unidad Educativa?
- 15 ¿Los profesores aceptan las estrategias que propone la escuela amiga?
- 16 ¿Los profesores demuestran interés por aplicar el modelo educativo de la escuela amiga?
- 17 ¿Qué factores ayudan para el buen desarrollo educativo de la escuela amiga?
- 18 ¿Cuál es el nuevo planteamiento de las innovaciones pedagógicas?

d) Materiales

- 19 ¿Qué materiales cree que utiliza docente para innovaciones pedagógicas?
- 20 ¿Docente usa material pre-elaborado o elaborado por ella/ello misma/o?

e) Evaluaciones

- 21 ¿Docente realiza evaluaciones para detectar logros y dificultades en aula multigrado?
- 22 ¿Docente presenta los instrumentos de evaluación y sus resultados a la dirección?
- 23 ¿Se realizan evaluaciones institucionales para identificar los logros y dificultades del proceso educativo?

f) Capacitación

- 24 ¿Se capacitan los profesores para el mejoramiento educativo de la escuela?
- 25 ¿Qué actividades realiza Unicef en su formación pedagógica (capacitaciones/innovaciones pedagógicas)?
- 26 ¿Cada cuanto tiempo Unicef realiza capacitación para los docentes?
- 27 ¿De qué manera las redes pedagógicas inciden en el proceso de enseñanza?

g) Escuela saludable, segura y protectora

- 28 ¿Quién les proporciona el desayuno escolar y satisface a las necesidades de los estudiantes?
- 29 ¿Qué actividades se realizan para fomentar el cuidado de la salud e higiene en la escuela?
- 30 ¿La escuela promueve la práctica de derechos y deberes de los niños/as?
- 31 ¿Qué actividades realizan conjuntamente con el centro de salud para el beneficio de la salud de los niños?

h) Sensible al enfoque de intra e interculturalidad y de género

- 32 ¿En la Unidad Educativa se realizan actividades culturales para fortalecer la cultura de la comunidad?
- 33 ¿Los estudiantes valoran su lengua indígena?
- 34 ¿El transporte escolar ha influido en que los niños puedan tener mayor dedicación a la realización de sus tareas?

i) Participación y compromiso con los niños y niñas, familias y comunidad

35 ¿Los niños/as demuestran interés en las diversas actividades que se realiza dentro y fuera de la Unidad Educativa?

36 ¿La junta escolar participa en las necesidades educativas de la escuela?

37 ¿Los padres de familia participan en las actividades escolares de sus hijos/as?

38 ¿La comunidad está satisfecha con el nuevo modelo que propone las EA?

39 ¿La comunidad y los padres de familia demuestran compromiso para una educación satisfactoria de sus hijos/as?

GUÍA DE PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA

(Fuente estudiantes)

I. DATOS PERSONALES

Nombres y apellidos:Edad:.....Sexo:

Lugar de procedencia: Curso:

Primera lengua que has hablado es:

Segunda lengua que has hablado es:

a) Inclusión

- 1 ¿Cuántos hermanos están en la escuela?
- 2 ¿Quién vino a inscribirte a la escuela?
- 3 ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela?
- 4 ¿Qué haces cuando no vienes a la escuela?

b) Efectividad de aprendizaje (innovaciones pedagógicas)

- 5 ¿Qué aprendes en la escuela?
- 6 ¿Qué más quisieras aprender en tu aula?
- 7 ¿Tu docente te explica cuando haces trabajos en aula?
- 8 ¿Cómo te enseña tu docente?
- 9 ¿Cómo has aprendido la matemática?
- 10 ¿Tu docente te ayuda cuando no puedes hacer tu tarea?
- 11 ¿Te gusta el libro que utilizas?
- 12 ¿Participas de la feria educativa?
- 13 ¿Qué hacen en la feria educativa?
- 14 ¿Quiénes te ayudan en hacer el trabajo para la feria educativa?
- 15 ¿Cuándo hablas con tus compañeros qué idioma usas mayormente?
- 16 ¿Cuándo hablas con los profesores qué idioma hablas?

c) Escuela saludable, segura y protectora

- 17 ¿Qué hacen para que la escuela se vea bonita?
- 18 ¿A quién le cuentas cuando te enfermas en la escuela?
- 19 ¿Por qué te riñen en la escuela?
- 20 ¿En qué vas a la escuela?

d) Sensible al enfoque de intra e interculturalidad y de género

- 21 ¿Con quién te gusta trabajar en el aula?
- 22 ¿En qué idioma les habla tu profesor/a en el aula?
- 23 ¿En tu casa que idioma hablas más?

e) Participación y compromiso de los niños y niñas en las familias, la comunidad y la escuela.

- 25 ¿Después de clases o fines de semanas qué actividades realizas en tu casa o en la comunidad?
- 26 ¿Qué quisieras hacer más en la época de cosecha o siembra?
- 27 ¿Qué haces para que tus padres vengán a la escuela a trabajar o para asistir a una reunión?

GUÍA DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

(Padres y madres de familia)

I. DATOS PERSONALES

Nombres y Apellidos :

Edad :

Sexo :

Lugar de procedencia:

Curso :

Primera lengua que has hablado es:

Segunda lengua que has hablado es:

a) Inclusión

- 1 ¿Todos sus hijos en edad escolar están en la escuela?
- 2 ¿Qué piensa de las actividades que realizan sus hijos e hijas en la escuela?
- 3 ¿Qué hace usted para la permanencia de sus hijos/hijas en la escuela?
- 4 ¿Qué dificultades tiene para mandar a sus hijos a la escuela?
- 5 ¿Está de acuerdo que en la escuela se hable en quechua?
- 6 ¿En qué lenguas quieres que aprenda las lecciones tu hijo en la escuela? ¿por qué?
- 7 ¿Según tu parecer en qué lengua están aprendiendo los alumnos en la escuela?

b) Efectividad del aprendizaje (innovaciones pedagógicas)

- 8 ¿Usted considera que, lo que su hijo/hija aprende en la escuela le será útil en su vida?
- 9 ¿Usted está al tanto de los contenidos desarrollados por la escuela? ¿Le parecen adecuados?
- 10 A su parecer ¿Cómo se encuentra la Escuela Amiga en brindar una educación de calidad está acorde a las necesidades de sus hijos e hijas?
- 11 ¿Cuál es la opinión que usted tiene como padre/ madre de familia sobre los profesores y las autoridades educativas en las Escuelas Amigas (desempeño profesional/ lo humano)?
- 12 ¿Los contenidos aprendidos en la escuela se relacionan con los conocimientos adquiridos en la comunidad?
- 13 ¿Cómo percibe usted como padre o madre de familia los procesos de aprendizaje de sus hijos en la escuela?
- 14 ¿Usted asiste a las reuniones periódicas hace el profesor en la escuela amiga para conocer los avances y dificultades de sus niños o niñas?
- 15 ¿Desde su parecer la escuela fortalece la diversidad lingüística y cultural de sus hijos?
- 16 ¿Mandas materiales escolares y otros materiales que pide el profesor?
- 17 ¿Cuentas cuentos tradiciones a tus hijos?
- 18 ¿Es necesario que los niños aprendan acerca de medicina natural, siembra y cosecha?
- 19 ¿Tu hijo participa en las ferias educativas?
- 20 ¿Participa en las ferias educativas (innovaciones pedagógicas)?

c) Escuela saludable, segura y protectora

- 21 ¿Las prácticas de salud e higiene desarrolladas en la escuela repercuten en otros contextos: familia, comunidad?

- 22 ¿Cómo valora la escuela las prácticas culturales de la comunidad?
- 23 ¿Cómo favorece el transporte escolar para que los alumnos vayan a la escuela?
- 24 ¿De qué manera favorece el internado hacia las diferentes comunidades?
- 25 ¿Cómo ve usted la alimentación que dan en la escuela?
- 26 ¿Qué sugerencias puede dar usted para mejorar la atención del internado?

d) Sensible al enfoque de intra e interculturalidad y de género

- 27 ¿Qué opina usted sobre el trato que le dan a sus hijos en la escuela?
- 28 ¿Qué opina usted que los profesores trabajen los conocimientos culturales de la comunidad en la escuela?

e) Participación y compromiso con los niñas y niños, familias y comunidad

- 29 ¿Cuáles son los mecanismos de coordinación entre su familia y la escuela para conocer los contenidos escolares de sus hijos?
- 30 ¿Qué actividades de apoyo realiza la escuela hacia los padres de familia?
- 31 ¿En qué momento se involucra usted con las actividades de la escuela?
(Tiempos, espacios y agentes educativos)