## UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE PARA LOS PAÍSES ANDINOS

## **PROEIB Andes**

La gestión pedagógica e institucional del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en la escuela "Club de Leones" de la comunidad de Quivillungo de la Provincia de Bolívar- Ecuador

Alumno: Aurelio Ninabanda Chela

Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón, en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención del título de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe, con la mención en Gestión y Planificación.

Asesor: Dr. Pedro Plaza

Cochabamba, 2 de marzo del 2001

## Dedicatoria

```
A mi madre
quien con cariño,
y ejemplo de trabajo y
superación ha iluminado
eternamente la existencia de mi vida.
A mi esposa e hijos
Con todo mi cariño y respeto:
Rosario
Jenny
Jamil
Elena
Henry
Priscila
```

## **Agradecimientos**

A mí esposa sin su ayuda esta tesis no hubiera llegado a ser lo que hoy es, y, a todos mis familiares y amistades, que de una forma u otra, me ayudaron en la elaboración del presente trabajo.

Así mismo a los docentes del CEC "Club de Leones" que me han brindado todo su apoyo de manera directa sin escatimar esfuerzos alguno para la realización de la investigación, de manera indirecta a la FEINE, FICEB, DIPEIB-B

y casa de la Cultura Núcleo de Bolívar.

Mi agradecimiento al Lic. Maximiliano Gallmeier, por el apoyo económico ofrecido en esos momentos tan difíciles, ya que se ha hecho posible mi propósito al brindarme su apoyo. Especialmente al Dr. Pedro Plaza, por su valiosa colaboración y asesoramiento prestada en la elaboración de la tesis. Así mismo a los lectores Mgs. Guido de la Zerda y a Mtra. María Luisa Talavera Simoni en calidad de lector/a interno y externa respectivamente, por las valiosas observaciones realizadas para el mejoramiento de la tesis y trabajos posteriores en el futuro como investigador.

Finalmente a todos lo profesores del Programa del PROEIBandes, por contribuir a mi superación académica.

#### **Datos Biográficos**

El autor del presente trabajo nació y vive en la Comuna Gradas, un sector netamente indígena de Kichwahablantes perteneciente a la Parroquia San Simón, Cantón Guaranda, Provincia de Bolívar, Ecuador.

Realizó sus primeros estudios en la escuela fiscal mixta "Bartolomé de las Casas" de la misma comunidad; los estudios secundarios, en el colegio fiscomisional "Verbo Divino" de la ciudad de Guaranda.

Luego realizó cursos de profesionalización en Educación Intercultural Bilingüe en el Instituto Normal Superior Nº 14 "Colta Monjas" de la ciudad de Riobamba durante las temporadas vacacionales, obteniendo el título de Profesor de Educación Primaria.

Posteriormente hizo la educación superior en la "Universidad Estatal de Bolívar" en Ciencias de la Educación, especialización Química y Biología, también en la ciudad de Guaranda-Bolívar.

Asimismo es necesario destacar algunos cargos desempeñados durante su trayecto desde la juventud hasta estos momentos como son: Secretario del proyecto del Sistema de Agua Potable de la Comuna Gradas, Profesor de Wawa Wasi en las comunidades de Gradas y Castillo, Secretario del Cabildo por una vez y en otra Vicepresidente de la Comuna Gradas, Profesor de nivel Primario de la escuela completa y pluridocente en las comunidades de Gradas, Quivillungo y Pangua Chawpi Yaku, Secretario de la Comisión de Educación de la FECAB-BRUNARI y finalmente fue enviado por la organización Federación Ecuatoriana de Indígenas Evangélicos (FEINE) para que realice estudios de Postgrado en el PROEIBandes.

#### Resumen

La presente investigación se realizó en la comunidad de Quivillungo en el Centro Educativo Comunitario "Club de Leones" perteneciente a la Parroquia Veintimilla, Cantón Guaranda, Provincia de Bolívar, Ecuador.

El tema que se aborda es la gestión pedagógica e institucional (administrativa). En la gestión pedagógica se trató de caracterizar cómo se aplica y adecua el currículo del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) en el establecimiento antes indicado. Actividad que realizan los docentes y administrativos del plantel con el apoyo de la supervisión y el departamento de currículo de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe de Bolívar para la aplicación de contenidos en el aula de acuerdo a la realidad de la institución escolar o provincia. Se realizó en 3 áreas fundamentales: Lengua materna, Lengua española y Matemáticas, con los docentes de 1ro y 5to nivel y docente de área de kichwa. A más de las entrevistas; para verificar la dificultad, cambios significativos en la aplicación de currículo del MOSEIB también se hizo la observación de clases en las áreas antes mencionadas. Además se realizó la recopilación de las opiniones de padres de familia sobre el conocimiento de la EIB. En la gestión institucional (administrativa) se verificó como está organizado el CEC y sobre las medidas que toma la directora del plantel para apoyar a los docentes en cuanto a la viabilización del currículo para su aplicación en el aula.

# Índice

| DEDIC | CATORIA                      |   | II            |  |
|-------|------------------------------|---|---------------|--|
| AGRA  | DECIMIEN                     | NTOS  | III           |  |
| RESU  | MEN                          |   | V             |  |
| ÍNDIC | E                            |   | VI            |  |
| ABRE  | VIATURAS                     | 3   | VIII          |  |
| CAPÍT | ULO 1                        |   | 1             |  |
| INTRO | DUCCIÓN                      | l   | 1             |  |
| CAPÍT | ULO 2                        |   | 3             |  |
| МЕТО  | DOLOGÍA                      |   | 3             |  |
| 2. 1. | . Planteamiento del problema |   |               |  |
| 2.2   | Preguntas de Investigación   |   |               |  |
|       | 2.2.1.                       | En la gestión curricular:                               | 5             |  |
|       | 2.2.2.                       | En la gestión institucional (administrativo)            | 6             |  |
| 2.3.  | Objetivos                    | 3   | 6             |  |
|       | 2.3.1                        | Objetivos generales                                     | 6             |  |
|       | 2.3.2.                       | Objetivos específicos                                   | 6             |  |
| 2.4.  | Justificad                   | ción  | 6             |  |
| 2.5.  | Metodolo                     | 9   |               |  |
|       | 2.5.1.                       | Descripción de la muestra.                              | 12            |  |
|       | 2.5.2.                       | Instrumentos  | 13            |  |
|       | 2.5.3.                       | Procedimientos aplicados en la recolección de datos     | 14            |  |
|       | 2.5.4.                       | Consideraciones éticas                                  | 16            |  |
|       | 2.5.5.                       | Análisis de datos                                       | 16            |  |
| CAPÍT | ULO 3                        |   | 19            |  |
| FUND  | AMENTAC                      | CIÓN TEÓRICA  | 19            |  |
| 3.1.  | El enfoqu                    | ue constructivista                                      | 19            |  |
| 3.2.  | Gestión institucional        |   | 22            |  |
| 3.3.  | Gestión pedagógica           |   |               |  |
|       | 3.3.1.                       | El Currículo  | 32            |  |
|       | 3.3.2.                       | El Currículo del Modelo de Sistema de Educación         | Intercultural |  |
|       | Bilingüe                     | 33  |               |  |
|       | 3.3.3.                       | Niveles de la concreción creciente y componentes para e | l diseño del  |  |
|       | Proyecto Curricular          |   |               |  |
| CAPÍT | ULO 4                        |   | 45            |  |
| PESII | 2OOAT I                      |   | 15            |  |

| 4.1. Primera parte: El Contexto                                   | 45   |  |  |  |
|---|--|--|--|--|
| 4.1.1. Contexto comunitario                                       | 45   |  |  |  |
| 4.1.2. Situación actual de la comunidad de Quivillungo            | 48   |  |  |  |
| 4.1.3. Contexto escolar: Síntesis histórica del centro educativo  | 51   |  |  |  |
| 4.2. Segunda parte: Presentación y análisis de los resultados     | 61   |  |  |  |
| 4.2.1. Gestión Pedagógica   | 62   |  |  |  |
| 4.2.1.1. Capacitación docente                                     | 62   |  |  |  |
| 4.2.1.2. Cursos recibidos por los docentes para poner en práctica | el Modelo  |  |  |  |
| de EIB  | 63   |  |  |  |
| 4.2.1.3. Frecuencia de los cursos realizados                      | 65   |  |  |  |
| 4.2.1.4. Aplicación del MOSEIB                                    | 66   |  |  |  |
| 4.2.1.5. Currículo  | 81   |  |  |  |
| 4.2.3. Gestión institucional-administrativa                       | 117  |  |  |  |
| 4.2.3.1 Los CECs y su organización                                | 117  |  |  |  |
| 4.2.3.3. Estructura de Gestión                                    | 119  |  |  |  |
| 4.2.3.4. Estructura funcional del CEC                             | 120  |  |  |  |
| 4.2.3.5. Documentos curriculares (Planificación didáctica)        | 122  |  |  |  |
| 4.2.3.6. Estrategias de administración (Revisión de los docume    | 4.2.3.6. Estrategias de administración (Revisión de los documentos a los |  |  |  |
| docentes)   | 125  |  |  |  |
| 4.2.3.7. Canales de comunicación y coordinación de acciones       | entre los  |  |  |  |
| docentes y comisiones del CEC                                     | 130  |  |  |  |
| 4.2.3.8. Planes y acciones del supervisor durante la vista al CEC | 131  |  |  |  |
| CAPÍTULO 5  | 134  |  |  |  |
| CONCLUSIONES  | 134  |  |  |  |
| 5.1. En lo institucional-administrativo                           | 134  |  |  |  |
| 5.2. En lo pedagógico   | 136  |  |  |  |
| CAPÍTULO 6  | 140  |  |  |  |
| RECOMENDACIONES   | 140  |  |  |  |
| 6.1. En lo institucional – administrativo                         | 140  |  |  |  |
| 6.2. En lo pedagógico   | 142  |  |  |  |
| 7. RESUMEN EN LENGUA INDÍGENA                                     | 144  |  |  |  |
| 8. RIRI IOCDATÍA  | 147  |  |  |  |

#### **Abreviaturas**

Siglas Descripción

CEC Centro Educativo Comunitario
CECs Centros Educativos Comunitarios

CECIB Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe

CONAEI Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador DINEIB Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe

EIB Educación Intercultural Bilingüe

DIPEIBs Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe

MOSEIB Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe

DIPEIB-B Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de

Bolívar

L1 Lengua Kichwa

L2 Segunda lengua español

MEC Ministerio de Educación y Cultura
MEC-España Ministerio de Educación y Ciencia

PEBI Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural

UNICEF Fondo de las Naciones Unidades para la Infancia
PEIB-P Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe de Puno

PEC Proyecto Educativo Comunitario

POA Plan Operativo Anual

FEINE Federación Ecuatoriana de Indígenas Evangélicos

FECAB-BRUNARI Federación de Organizaciones Campesinas de Bolívar

FICEB Federación de Indígenas Cristianos Evangélicos de Bolívar

FODA Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas

PROEIBandes Programa de Educación Intercultural Bilingüe de los Países

**Andinos** 

ONGs Organizaciones no Gubernamentales

IERAC Instituto Ecuatoriano de Recursos Agrarios y Colonización

FISE Fondo de Inversión Social del Ecuador

CEMOPLAF Centro de Planificación Familiar
ORI Organización de Rescate Infantil
UNE Unión Nacional de Educadores

## Capítulo 1

#### Introducción

La presente tesis es el resultado de cuatro meses de estudios que se realizaron en la Provincia de Bolívar-Ecuador, en el Centro Educativo "Club de Leones" de la comunidad de Quivillungo.

Deseo destacar que mi participación como investigador indígena marca una diferencia con las prácticas habituales, puesto que los investigadores siempre han sido de afuera.

La finalidad de esta investigación sobre la Gestión institucional (administrativa) y Pedagógica en el CEC "Club de Leones" ha sido conocer los cambios significativos que el MOSEIB trajo a la realidad del CEC. En ese sentido, este trabajo destaca la necesidad de adecuar el currículo del aula a las características de los alumnos, a la diversidad cultural, y a las diferencias lingüísticas.

El aula es el lugar donde se produce la mayoría de los aprendizajes institucionalizados que llevan a cabo nuestros alumnos. Por tanto, es donde debe darse la concreción última del planteamiento curricular que, partiendo de un currículo generalizado (v.g. el MOSEIB) para toda la población escolar, se va definiendo y concretando progresivamente a través del Proyecto Educativo y Curricular del Centro.

El estudio consta de cinco capítulos, que describo a continuación en forma sintética:

- 1. El primer capítulo contiene una descripción de la comunidad estudiada, y del tema de estudio.
- 2. El segundo capítulo está dividido en dos partes. En la primera parte se describe el planteamiento del problema desde la perspectiva de los documentos legales con que cuenta la DINEIB, del problema central de lo investigado, los objetivos específicos y las preguntas de investigación. En la justificación se indican las razones por las que fue necesario hacer la investigación, su utilidad posterior, y sus posibles aportes. En la segunda parte me refiero al tipo de investigación, la metodología, los instrumentos utilizados en la recopilación de los datos, la muestra y la unidad de análisis, y las consideraciones éticas. Finalmente describo el proceso que se siguió para la sistematización y análisis de los datos obtenidos durante el trabajo de campo.
- 3. El tercer capítulo presenta la fundamentación teórica que contiene el marco teórico centrado en el enfoque constructivista, los conceptos básicos de la gestión institucional y pedagógica, la descripción del currículo y el enfoque pedagógico del MOSEIB, los niveles y los componentes para la concreción de un currículo en el aula y las

experiencias de los diferentes países en la adecuación y aplicación curricular y las dificultades de las mismas en cuanto a la elaboración del currículo de acuerdo a la realidad.

- 4. El capítulo cuatro: está dividido en dos partes. En la primera parte, se presenta la contextualización histórica y actual tanto de la comunidad como también del CEC "Club de Leones". En la segunda parte, se da a conocer la descripción de resultados y análisis de los datos obtenidos. Esta parte en el aspecto pedagógico incluye 6 categorías: capacitación docente, cambios y dificultades en la aplicación del MOSEIB, opiniones de padres de familia sobre el conocimiento de EIB, currículo, procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula; y en el aspecto institucional analiza categoría: estructura organizacional del CEC, de gestión, planes didácticos, estrategias de administración, canales de comunicación y coordinación de actividades, y planes y acciones del supervisor de la zona.
- 5. El capítulo cinco contiene las conclusiones de los hallazgos obtenidos sobre el tema estudiado de EIB.
- 6. El capítulo seis contiene las recomendaciones. En estos capítulos indican los aspectos más relevantes y posibles de dar soluciones entre todos los actores involucrados en la EIB tanto a nivel del CEC, DIPEIB y DINEIB

Finalmente se presenta un resumen breve de la tesis en la lengua indígena, enfatizando el problema, los hallazgos y las conclusiones y recomendaciones.

En este sentido sobre la base del estudio se busca encaminar de mejor manera las acciones de trabajo en conjunto en el CEC como también en coordinación con la DIPEIB-B. Porque hoy más que nunca se encuentra a la vista de ciertos docentes hispanohablantes y en número reducido de padres de familia que están en oposición sobre el funcionamiento y ejecución de nuestra Educación Intercultural Bilingüe.

## **CAPÍTULO 2**

#### **METODOLOGÍA**

## 2. 1. Planteamiento del problema

En el Ecuador, gracias a la lucha de las Organizaciones indígenas nacionales (CONAIE, FEINE) y provinciales por mejorar la calidad de educación y las condiciones de vida de los pueblos, las organizaciones indígenas presentaron la propuesta educativa al Gobierno Nacional de turno. Ante esta petición, el Gobierno Constitucional del período 88-92, en su anhelo de mejorar la calidad de educación y de respetar las características y los valores culturales de las etnias, decidió "crear al interior del MEC la DINEIB¹, la misma que se instituyó oficialmente mediante Decreto Ejecutivo Nº 203, del 9 de noviembre de 1988, publicado en el Registro Oficial Nº 66 de 15 del mismo mes y año. Este tipo de educación se rige bajo unas políticas generales del Estado" (Poveda et. al 1994:134). En 1992, mediante Ley No 150 se concedió a esta dirección la autonomía técnica, administrativa y financiera para encaminar la administración de la EIB, de acuerdo a las características culturales y lingüísticas de los pueblos y a través de una educación participativa.

De esta forma, la Educación Intercultural Bilingüe viene funcionando desde hace 10 años a escala nacional, básicamente en las zonas de predominante población indígena, bajo la administración de los propios indígenas a través de las DIPEIBs². En la educación bilingüe se utiliza como lengua principal el Kichwa y el castellano como segunda lengua, el primero con mayor o menor proporción dependiendo del contexto social en las diferentes comunidades rurales.

Para llevar el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe la DINEIB "...cuenta con una guía curricular macro (MOSEIB) que permite a las comunidades y organizaciones la adaptación educativa a sus necesidades y características propias" (DINEIB 1998:42). Para ello, la DIPEIB-B³, a través de la supervisión provincial, ha realizado diferentes talleres y cursos de capacitación dirigidos a docentes y directivos institucionales con el fin de operativizar el Modelo en el aspecto curricular y administrativo para cada uno de los establecimientos educativos. Sin embargo, se ha dado la necesidad de viabilizar y factibilizar el MOSEIB, de acuerdo a la realidad de la provincia y de las comunidades donde se ejecuta el proceso educativo.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe – Bolívar.

En tal sentido y cumpliendo con los lineamientos de la política educativa bilingüe ha sido necesario desglosar los contenidos programáticos de cada una de las áreas del MOSEIB, para una aplicabilidad sistemática en los Centros Educativos Comunitarios, de acuerdo a las metodologías y técnicas activas de las comunidades, con el fin de darles funcionalidad adecuada. Para ello, los docentes tienen una gran responsabilidad de dirigir la enseñanza y aprendizaje dentro y fuera del aula constituyéndose en una comunidad de aprendizaje.

Sin embargo, por experiencia propia como docente, puedo afirmar tentativamente que la aplicación del MOSEIB en las aulas por los docentes de las diferentes comunidades no se ha podido realizar de acuerdo al Modelo curricular existente en forma eficaz.

Además, hay opiniones divergentes que manifiestan que con la enseñanza de la lengua Kichwa y de los contenidos que se encuentran en el modelo se está retrocediendo en los conocimientos de la modernidad. Lo cual se testifica con esta cita: "personas que se creen 'cultas' han manifestado que reconocer a las lenguas y a las culturas indígenas es retroceder, volver al pasado y permanecer en la ignorancia" (Quishpe 1998:145).

En el primer trabajo de campo, se hizo un sondeo general a los profesores de la escuela "Club de Leones", sobre cómo estaban adecuando y aplicando los contenidos curriculares en este establecimiento educativo. En esa oportunidad salió a discusión la escasa o poca aplicación del currículo del MOSEIB en la práctica áulica. En este sentido, hay más acercamiento a la Propuesta Consensuada de la Reforma Curricular de Educación Básica del sistema regular o hispano que al MOSEIB. Los docentes aducen que los contenidos que trae la Reforma Curricular Hispana son similares a lo que propone el MOSEIB. Asimismo, se discutió sobre la utilización de los textos escolares para alumnos y textos guías del docente durante el proceso de la enseñanza y aprendizaje en el sistema de EIB, en el marco del MOSEIB.

A pesar de las dificultades antes delineadas, el centro educativo "Club de Leones" tiene mayor concurrencia de niños de otras comunidades como de: Gradas, Chibucu, Vinchoa, Tolapungo y Pongo. En las comunidades antes mencionadas o cercanas a ellas existen centros educativos donde los alumnos podrían concurrir pero que no lo hacen por razones que en su momento describiremos.

Viendo esta situación, la DIPEIB-B a través de la División de Currículo en coordinación con el Equipo Técnico durante este año han realizado el rediseño de los contenidos programáticos de las áreas fundamentales con el propósito de brindar la atención a los beneficiarios y ejecutores de nuestro proceso, consideramos así se plantea entrar con

cúmulo de conocimientos etnoculturales sociales, políticas de los pueblos que históricamente no han podido desarrollar su propia educación. (Equipo Técnico Operativo DIPEIB-B 1999:3).

Este rediseño de Programación Curricular es aplicable a la Provincia de Bolívar.

Frente a todos estos problemas pedagógicos y administrativos buscamos conocer lo que hacen los administradores, docentes y autoridades educativas (supervisor) responsables en el desarrollo de la EIB en los centros educativos, concretamente en el CEC a ser estudiado.

## 2.2 Preguntas de Investigación

Teniendo a mano estos dos currículos, el MOSEIB y la Programación Curricular al nivel de la Provincia como instrumentos de trabajo, no sé qué razones tendrán los docentes para no dar mayor aplicabilidad de los contenidos curriculares del modelo de EIB dentro del aula. Esta situación me motivó a trabajar las siguientes preguntas de investigación: En la gestión pedagógica, ¿en qué medida se hace la adecuación y cómo aplican el currículo? y en lo administrativo, ¿cuál es rol del director institucional, en la escuela "Club de Leones" de la comunidad de Quivillungo en la provincia de Bolívar?

En términos más específicos y explícitos buscamos responder las siguientes preguntas:

#### 2.2.1. En la gestión curricular:

- ¿Qué estrategias se utilizan para aplicar el contenido curricular propuesto por el MOSEIB o la Programación Curricular en los niveles primero y quinto en las áreas de Kichwa, lengua española y matemática de la escuela "Club de Leones"?
- ¿Qué contenidos del modelo de educación intercultural bilingüe se han adecuado y/o reemplazado con contenidos curriculares de otros currículos?
- ¿Qué textos son utilizados durante el desarrollo de las clases de L1, L2 y matemática tanto para la guía del docente como para la aplicación con los niños, y con qué materiales bibliográficos cuenta la escuela "Club de Leones" para responder a la propuesta curricular de MOSEIB?

## 2.2.2. En la gestión institucional (administrativo)

- ¿Cuál es la estructura funcional de la organización del plantel?
- ¿Quiénes, dónde, cómo, y cuándo se elabora una propuesta curricular institucional para el centro educativo?.
- ¿Qué funciones específicas cumplen las comisiones pedagógicas y sociales dentro del plantel y fuera del mismo?

## 2.3. Objetivos

## 2.3.1 Objetivos generales

- Describir la organización en cuanto a la gestión pedagógica y administrativa para la aplicación efectiva del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB).

#### 2.3.2. Objetivos específicos

- Detectar las causas que originan las dificultades para la aplicación del currículo del MOSEIB y los cambios significativos que ha marcado la aplicación del MOSEIB.
- Identificar la estructura organizativa y el rol del director, comisiones y docentes en el ámbito institucional para la aplicación de los contenidos curriculares del MOSEIB.
- Identificar los niveles de participación y coordinación de los responsables de la gestión administrativa del centro y de la DIPEIB-B.
- Verificar los textos utilizados para niños y docentes en la aplicación de la educación intercultural bilingüe en ese plantel.
- Observar las prácticas de los docentes en el aula.

#### 2.4. Justificación

El Ecuador es un país multilingüe y pluricultural, conformado por pueblos indígenas, población negra y mestiza. Los pueblos indígenas se encuentran en tres regiones del país: "en la Costa los awa, chachis, tsachis y emberas; en la Sierra están los quichuas; en la Región Amazónica los a'is (cofanes), sionas, secoyas, záparos, huaos, kichwas y los shuaras-achuar, y mantienen una lengua y una cultura propia" (MOSEIB 1993:1).

Sabemos que en estos contextos la educación desde la época de la Colonia se ha desarrollado con un modelo pedagógico único y mediante el uso del español como idioma de comunicación e ínter aprendizaje. Esto ha generado una baja calidad en formación para los indígenas que han accedido a los servicios educacionales. En este contexto, los docentes asignados a las comunidades indígenas desconocían (y aun

desconocen) la realidad de la población, de su cultura y lengua, siendo ésta una causa para el mantenimiento de actitudes y comportamientos negativos. Además, en las prácticas áulicas utilizaban métodos memorísticos y repetitivos. De manera similar, el material didáctico empleado, y la misma organización de las escuelas han impedido el desarrollo de la creatividad y la participación de la población indígena en la vida nacional. A ello se suma el tipo de currículo en el que se ha basado el sistema. (c.f. Poveda et. al. 1994: 143 -136).

Frente a esta situación, en la última década se iniciaron una serie de experiencias educativas encaminadas a atender a la población indígena teniendo en cuenta sus características socio-culturales, y la capacidad de las lenguas indígenas para expresar todo tipo de conceptos sin necesidad de recurrir al castellano. En este sentido ha sido considerado que la "modalidad escolar sea remplazada por centros educativos comunitarios (CECs)<sup>4</sup> que recuperen el papel de la familia como responsable inmediata de la formación integral de la persona. Asimismo los responsables de estos CECs deben ser personas con vocación, formación y preparación científica para orientar y guiar la educación de los miembros de la comunidad" (op. cit. :136).

Cabe mencionar que antes de la creación de la DINEIB se han dado convenios entre el Estado Ecuatoriano con el Estado Alemán, así: "el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) establece el convenio de colaboración con la (...) GTZ, Alemania, y crea en 1985 el proyecto de educación bilingüe intercultural (PEBI)" (Zimmermann 1997:35). En el año 1986 se implementa en el Ecuador, por primera vez, la enseñanza bilingüe kichwa-castellano dentro del sistema educativo oficial. En 1986 se inició el trabajo en 74 escuelas en ocho provincias de la Sierra, con los primeros grados e incrementándose paulatinamente año tras año a otros grados. Durante su desarrollo se elaboró el currículum, materiales didácticos para EIB en Kichwa para la primaria. Además se capacitó a los docentes y se apoyó a las organizaciones indígenas en el campo de la promoción educativa y cultural. (Partícipe en una de las escuelas de Bolívar).

Después de 4 años de este experimento se creó la DINEIB, bajo una propuesta que abarcan ha toda la sociedad indígena, y se diseña el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, constituyéndose este modelo en la base filosófica y política de la EIB.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Centro Educativo Comunitario es un "espacio de relación dinámica y de convivencia social que propicia aprendizajes significativos, integrando la comunidad educativa, conformada por todos los actores sociales de la educación como son: la persona, la familia, la comunidad, los profesores y administradores educativos" (Morocho, s.f. Pág.: 1).

Recogiendo varias experiencias y viendo la realidad multicultural y plurilingüística del Ecuador, la DINEIB es la encargada de implementar la EIB para atender las necesidades de los pueblos indígenas.

Según entiendo los objetivos más sobresalientes del MOSEIB son los siguientes:

- Incorporar en el currículo los conocimientos característicos de cada nacionalidad, a partir de su investigación sistematizada.
- Utilizar las lenguas indígenas como medio de comunicación oral y escrito en todas las áreas del conocimiento.

En ese contexto, la DINEIB tiene las atribuciones de elaborar un currículo apropiado, incorporando la historia, manifestaciones artísticas, contenidos y actividades de aprendizaje de acuerdo a la edad y disposición de los estudiantes. El MOSEIB propone como eje articulador el desarrollo de la persona y de las comunidades indígenas, tomando en cuenta la cultura, el respeto a la naturaleza y la apropiación del conocimiento universal para el Sistema y modalidades educativas acordes a la EIB.

A pesar de la implementación de algunas experiencias de EIB, sabemos que varias provincias todavía no cuentan con un currículo para la provincia. En este sentido, se piensa que, la EIB ha carecido de un instrumento funcional que operativice el manejo del MOSEIB, dificultades que no han permitido poner en ejecución la programación en forma coherente por parte de los docentes y por supuesto no llegue a los niños indígenas de las comunidades, conforme se vaya adquiriendo experiencias en los diferentes campos, urge ir integrando nuevos conocimientos de la realidad comunal, local, nacional e internacional, como camino para una preparación integral tanto del docente como de los discentes. (Equipo Técnico Operativo DIPEIB-B 1999:3)

Frente a esto, se quiere conocer cómo están organizados los docentes y directivos en cuanto al aspecto pedagógico e institucional en el centro educativo "Club de Leones", escogido para la investigación.

Con el presente trabajo deseo ver qué pasos se han dado en el campo educativo sobre los procesos de cambio, innovación y transformación social con el currículo del MOSEIB, según los lineamientos políticos de este modelo. Este trabajo investigativo, nos permite ver más de cerca los procesos de enseñanza y aprendizaje intercultural bilingüe respecto a los contenidos, basados en la propuesta curricular del MOSEIB, y con ello indagar los contenidos que han sido adecuados del modelo o reemplazados por contenidos ajenos a la realidad de las comunidades indígenas.

En la misma línea es necesario tomar en cuenta los textos educativos que están siendo puestos en manos de estudiantes y docentes por parte de las autoridades

superiores de la educación, a la hora de trabajar los contenidos curriculares, ya que existen muy pocos textos elaborados en ambas lenguas. Así:

"Los países desarrollados han investigado mucho acerca de la Literatura de varias nacionalidades indígenas, mientras que en el Ecuador y en algunos países de Latinoamérica no han dado ninguna importancia, en la educación actual siempre están presentes los cuentos de: Caperucita Roja, Blanca Nieve y los Siete Enanitos, etc.; de esta manera, dejan de lado los cuentos y la literatura rica de cada cultura indígena" (Quishpe 1998:148).

Pero asimismo cabe enunciar que "muy pocos profesores elaboran material didáctico para las orientaciones pedagógicas, un buen porcentaje se esclavizan a los textos tradicionales y no ponen en juego nuevas formas metodológicas de enseñanza y aprendizaje" (op. cit. :237). Lo descrito en las líneas anteriores me hace pensar mucho, ¿cómo puede avanzar la EIB bajo los lineamientos propuestos por el MOSEIB, si se supone que no hay una conscientización y voluntad de los docentes en cuanto a la enseñanza bilingüe? Al respecto, considero que los textos deben ser adecuados a la realidad si es que se quiere apuntar a una EIB de calidad, ya que los materiales que son utilizados por los alumnos deben ser mediadores de los aprendizajes, los mismos tienen que ser atractivos, interesantes y acorde a las necesidades de los niños.

Además es necesario e importante ver cuál es el compromiso de los docentes, directivos y supervisores involucrados en el proceso educativo, básicamente de quienes están a cargo de la EIB, en el CEC "Club de Leones" de la provincia de Bolívar.

Los datos obtenidos nos dan pautas sobre la medida en que se está diseñando y aplicando los contenidos del MOSEIB (contenidos de ambas culturas) y los textos o materiales didácticos que utilizan tanto los docentes como los alumnos en el proceso de la enseñanza y aprendizaje en el aula. Este conocimiento posteriormente servirá para corregir algunas falencias o debilidades encontradas en la dimensión pedagógica e institucional-administrativa, específicamente en la cuestión curricular y repensar sobre cómo mejorar o dar mayor seguimiento institucional dentro de cada zona en la provincia Bolívar, con el fin de alcanzar los postulados de la EIB.

#### 2.5. Metodología

El trabajo realizado sobre la gestión institucional y pedagógica en el CEC se basa en la investigación cualitativa de tipo descriptivo. Además porque la investigación cualitativa "se asocia con estudio en profundidad de uno o pocos casos o de una pequeña muestra de individuos" (Castro & Rivarola 1998:7). En este caso la

investigación se realizó con una muestra de docentes, directora institucional, 3 funcionarios de la DIPEIB-B y padres de familia del centro.

En ese sentido, en los estudios descriptivos el propósito del investigador ha sido describir situaciones y eventos. Es decir, cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno. Entonces los estudios descriptivos "buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis" (Dankhe 1989, citado en Hernández 1998:60)<sup>5</sup>.

También es descriptivo porque para confrontar los datos recogidos de los actores entrevistados se realizó la observación de aula de primero y quinto nivel y se hizo la descripción de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños con el fin de demostrar la forma cómo se está aplicando o adecuando el currículo del MOSEIB en su práctica en el aula.

De acuerdo a Miles y Huberman (1994:5 -7, citado en Castro y Rivarola 1998:6-7)<sup>6</sup> las características que definen la investigación cualitativa son los siguientes aspectos:

- Los estudios son intensos y/o obligan a un prolongado contacto con el sitio donde se realiza la investigación.
- La situación en la que se inserta el/la investigador/a refleja la vida cotidiana de los individuos y/o grupo en estudio.
- El (la) investigador/a persigue obtener una visión integral y sistemática del contexto en el cual se está haciendo el estudio.
- En los estudios cualitativos se pueden hacer muchas interpretaciones del mismo material, unas más teóricas, otras menos, siempre buscando que las interpretaciones sean conscientes entre sí.

Creo haber cumplido con todas estas características. Además de los aspectos señalados en las líneas anteriores la investigación cualitativa se caracteriza porque el investigador "utiliza preferentemente la observación y la entrevista abierta y no estandarizada como técnicas en la recolección de datos y se centra el análisis en la descripción de los fenómenos y cosas observadas" (Cerda 1993:48).

Además es un estudio de caso en tanto que se realizó en un solo CEC y dentro del mismo también con una muestra de docentes, alumnos, padres de familia y directivos. Siguiendo a Castro, el estudio de caso "implica examinar un fenómeno específico: un programa, un evento, un proceso social dentro de este sistema" (Castro & Rivarola

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Dankhe, G. L. (1989). Investigación y comunicación. En Fernández-Collao y G. L. Dankhe (comps). La comunicación humana: ciencia social. México: McGraw-Hill, 385-454. Citado en Hernández 1998:60.
<sup>6</sup> Miles M. A. , & Huberman A. M. An Expanded Sourcebook: Qualitative Dato Analsis, Sage, 1994. Citado en Castro y Rivarola 1998:6-7.

1998:19). Es decir, pueden ser casos, la vida de una persona, una escuela, una comunidad, una familia, etc.

Todos los estudios cualitativos contienen datos descriptivos, es decir las palabras pronunciadas o escritas y observadas de los informantes de las cosas íntimas de la vida social. Podemos distinguir los estudios puramente descriptivos, a veces denominados etnografías de los estudios teóricos o conceptuales. En la descripción etnográfica como investigador, al hacer una descripción del proceso de la clase de primer y quinto nivel, trato de "proporcionar una imagen 'fiel a la vida' de lo que la gente dice y del modo en que actúa; se deja que las palabras y acciones de las personas hablen por sí mismas" (Taylor & Bogdan 1996:153). Los estudios descriptivos se caracterizan por un mínimo de interpretación y conceptualización, pero tampoco se puede prescindir de los mismos. Según los teóricos de la investigación, la descripción prepara el paso a la explicación por medio de la cual se aclara y se hace comprender la información recolectada.

Las funciones principales del método descriptivo durante esta investigación han sido:

- la capacidad para seleccionar las características fundamentales del objeto de estudio y su descripción detallada dentro del marco conceptual de referencia.
- es el acto de describir las partes, categorías o clases que componen un objeto de estudio, o en su defecto, describir las relaciones que se dan entre el objeto de estudio con otros objetos.
- dar a conocer una información, un hecho, simplemente un dato, tal cual es, depurando al máximo las apreciaciones subjetivas del sujeto. Las cualidades de este estilo que predominan en este tipo de descripción son la objetividad, claridad, precisión, coherencia lógica, y lenguaje denotativo. (op. cit. :74-75).

En síntesis, con la investigación cualitativa nos permanecemos próximos al mundo empírico. Estamos asegurando un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace. Observando a las personas en la vida cotidiana, escuchándolas hablar lo que tienen en mente y viendo los documentos que producen, como investigador se obtiene un conocimiento directo de la vida social.

Conociendo estos parámetros centrales he tomado en cuenta este tipo de investigación para mi trabajo de campo para la recopilación, descripción y análisis de los datos.

#### 2.5.1. Descripción de la muestra.

#### Área de estudio

La investigación se realizó en una comunidad indígena que cuenta con más o menos 250 a 300 familias, específicamente en la escuela completa denominada "Club de Leones" de la comunidad de Quivillungo perteneciente a la parroquia Veintimilla del Cantón Guaranda Provincia de Bolívar-Ecuador. Esta escuela que está bajo la Jurisdicción Bilingüe alberga a 147 niños de primero a sexto nivel de educación primaria, más los niños de pre primario y tiene un total de 9 docentes, incluido el de pre primario.

Para la investigación la escuela "Club de Leones" se eligió como la muestra del estudio:

- a) Por ser una escuela bilingüe completa.
- b) Por ser una escuela cercana a la ciudad y tener una mayor asistencia de niños, con respecto a otras escuelas similares.
- c) Por la motivación de los docentes en la organización de los aspectos socioculturales, deportivos y pedagógicos.
- d) Por ser un centro educativo de prestigio de esa zona y por tener apoyo de la Fundación Ayuda para el Campo en Bolívar para las giras estudiantiles de cada fin de año con los alumnos de sexto nivel.
- f) Por tener similares características con relación a otros centros en lo que se refiere a la aplicación del MOSEIB.

#### Unidades de análisis

En la escuela "Club de Leones" las unidades de análisis para el estudio son los docentes, los grados: primero y quinto de primaria, la directora institucional, el supervisor de la zona, un funcionario de currículo de la DINEIB y los padres de familia. Para la constatación de la aplicación del currículo también se hizo observación de las respectivas clases en las áreas de Lengua kichwa, Lengua Española, y Matemáticas, dos clases por asignatura y grado, haciendo un total de 10 horas-clase.

#### 2.5.2. Instrumentos.

Los instrumentos usados en la metodología cualitativa durante la investigación fueron: entrevistas abiertas para hacer indagaciones de profundidad, observaciones directas y la recopilación y análisis de documentos escritos sobre el tema en estudio. Para la recopilación de los datos durante mi trabajo de campo utilicé los siguientes instrumentos:

- **1. Ficha de caracterización de la comunidad**: Esta ficha sirvió para la recopilación y ampliación de los datos sobre el contexto general de la comunidad, en cuanto a los aspectos lingüísticos, socioculturales y organizacionales.
- 2. Ficha de la escuela: Esta ficha sirvió para la recopilación y ampliación de información sobre el contexto histórico y actual del CEC, los aspectos lingüísticos, educativos y organizacionales del plantel; la matrícula., los docentes, y su procedencia, títulos profesionales, talleres recibidos, antes y después de EIB.
- 3. Ficha de textos: Utilizando una ficha similar a la anterior se hizo el inventario de los textos existentes en la biblioteca y otros textos que son utilizados tanto por los docentes como por los niños para el proceso de enseñanza y aprendizaje y como guías de trabajo en el aula.
- **4. Guía de observación de aula:** Esta guía fue utilizado para tomar notas de las actividades diarias de los niños durante el proceso de clases, concretamente las actividades, roles, tiempo, contenidos, materiales y las interacciones en cada una de las áreas y por nivel para luego hacer vaciado en el cuaderno de campo. Después de las observaciones se hizo las entrevistas de los docentes para la verificación sobre la aplicación de los contenidos del MOSEIB.

Por último se hizo la recopilación bibliográfica y de los documentos del CEC: el plan institucional, plan anual y plan de unidad didáctica de un docente; matrículas de los niños y nómina de los docentes, listados de textos de la biblioteca.

**5. Guía de entrevista**: Se utilizó la entrevista semi-estructurada para recoger: (a) las opiniones de profesores, director de la escuela, supervisor de la zona, un delegado del departamento de currículum y director provincial de educación con respecto a la aplicación y adecuación de los contenidos que emanan el MOSEIB o las dificultades en la aplicación de la misma dentro del aula con los niños; (b) las expectativas de los padres de familias de otras comunidades que envían a sus hijos a la escuela "Club de Leones" y de la misma comunidad de Quivillungo sobre el conocimiento de la EIB y (c) las sugerencias para mejorar la aplicación de la propuesta curricular de EIB.

**6. Cuaderno de trabajo:** Sirvió para anotar todos los acontecimientos, reuniones, programaciones o después otras que se realicen durante el trabajo de campo para luego poder obtener los datos para la sistematización.

Además de todo lo señalado se utilizó otros instrumentos auxiliares como: La grabadora, para las entrevistas-conversaciones a diferentes actores involucrados en la educación; la cámara fotográfica, para sacar fotografías de la comunidad, escuela niños, docentes y otros.

#### 2.5.3. Procedimientos aplicados en la recolección de datos.

El calendario de investigación exploratorio diseñado para este trabajo de campo comprendió un mes del 17 de enero hasta el 11 de febrero del año 2000. Este cronograma sirvió de guía para realizar la investigación planteada, pero no se dio tal como se planificó por el asunto de paro nacional del pueblo en general y de los compañeros indígenas del Ecuador frente a la oposición a la dolarización. La iniciación de este hecho se dio en forma paulatina con la suspensión de las clases en el ámbito nacional decretado por la señora Ministra de Educación y Cultura el 10 de enero, durante mi primera visita.

La segunda etapa de investigación, propiamente de recopilación de datos para la tesis, fue del 17 de mayo al 17 de julio del 2000. En esta visita también se produjo un paro del 17 de mayo hasta la segunda semana de julio en el Ecuador, con una duración de 6 semanas. Por ello el PROEIBandes nos autorizó una semana más de la fecha prevista. Aún así frente a esta situación las actividades académicas recién se iniciaron durante las tres últimas semana de culminación de mi tiempo de estadía en el Ecuador.

En primera instancia, se hizo una reunión con el director, docentes, directivos de asociaciones de la comunidad, con el fin de informar sobre la actividad propuesta a realizar en esta comunidad y hacer un plan de trabajo para los meses que estaría ahí.

En la primera visita, con el temor que sigan el paro empecé a trabajar una semana antes de lo previsto en el cronograma de actividades, visitando algunas instituciones pertinentes dentro de la ciudad de Guaranda en búsqueda de datos bibliográficos sobre el tema a investigarse y solicitando verbalmente el apoyo de un funcionario como asesor guía en la DIPEIB-B y Universidad Estatal de Bolívar.

A pesar de este suceso, con tanta preocupación en la misma primera visita inicié el día 17 de enero como es debido según el cronograma, primeramente visitando a la DIPEIB, FICEB, FEINE y OGNs, donde presenté un oficio de pedido al director de educación intercultural bilingüe solicitando el apoyo de un asesor guía y materiales

bibliográficos sobre el tema. Este mismo día presenté el anteproyecto al director y asesor guía designado, pero como ese día por la mañana tuvieron la sesión todos los funcionarios de DIPEIB en la Federación de Organizaciones Campesinas de Bolívar, no pude cumplir con este cometido. Por ello tuve que hacerlo en otra oportunidad sin llegar a ser leído y analizado por los mismos, en vista de que se encontraban siempre ocupados. Durante esta primera etapa se hizo la caracterización del contexto comunitario y escolar a través de la observación, diálogo con los directivos de la comunidad, y unas pocas entrevistas a docentes y padres de familia. Asimismo se realizaron algunas entrevistas y observaciones preliminares de aula en cuanto al proceso de enseñanza. Además se hizo entrevistas los días domingos visitando a sus domicilios a los padres de familia.

En la segunda visita de manera similar, lo primero también que se hizo fue contacto e informe a los funcionarios de la DIPEIB-B, Organización indígena, directora institucional, docentes y padres de familia sobre el retorno al país y la continuación de la investigación.

En segunda instancia se pasó a la recopilación de datos empíricos y documentales sobre el contexto de la comunidad y de la escuela para ampliar el trabajo anterior en cuanto a los aspectos: sociolingüísticos, socio-económicos, socioculturales, socioeducativos y políticos. Esta información se obtuvo a través de la aplicación de fichas por medio de la observación directa, entrevista a autoridades, líderes comunitarios y ancianos de la misma. En esta misma fase se realizó las observaciones de clases de L1, L2 y matemáticas en 1ro y 5to nivel según el cronograma establecido dentro del plantel. También en la segunda visita se hizo la entrevista a los actores fijados para la investigación.

En tercera instancia se hizo observaciones de las clases de los niños según la planificación acordada en el plantel para verificar sobre el tema y también se pidió las planificaciones didácticas de los docentes de cada nivel. Esto se hizo en esta segunda visita, luego realicé transcripciones de cassettes por las tardes de las entrevistas recogidas según la disponibilidad del tiempo.

Por último, para complementar los datos hice visitas a diferentes bibliotecas, DINEIB, DIPEIB-B, Casa de la Cultura Núcleo de Bolívar, Universidad.

Los datos recopilados son los siguientes: las entrevistas transcritas de docentes, director de la escuela, supervisor de la zona, director de educación bilingüe y un funcionario del departamento del currículo de la DIPEIB, observaciones de aulas,

planificaciones de docentes y otros. Hicimos estas entrevistas dos veces para comprender bien algunas cosas que no estuvieron tan claras.

#### 2.5.4. Consideraciones éticas.

Durante la investigación en el trabajo de campo en la escuela tenía muy en cuenta los siguientes aspectos:

Toda actividad fue coordinada con los actores a ser investigados, para no perturbar su trabajo sea dentro o fuera del plantel.

- Las entrevistas, observaciones directas, obtención de fotografías se realizaron bajo previa autorización de los sujetos participantes en la actividad, y además buscando un lugar apropiado, y con menor circulación de gente para las entrevistas.
- En ninguna instancia traté de demostrar ante ellos algunas fallas cometidas por los entrevistados al instante. Por ejemplo, en cuanto la inasistencia y atrasos de docentes, extensión en horas de recesos, ambientación del aula y otros.
- Se protegió la información obtenida del acceso a la misma por otras personas o grupos sin autorización de los participantes.
- El entrevistado fue informado de los propósitos del estudio para su consentimiento, asegurando que el estudio se nutrirá de información clara y honesta.
- Además tenía en cuenta de no robar documentos, ni mentir, ni mucho menos romper promesas hechas con quienes se ha trabajado.
- Como investigador no olvidé que estaba tratando con personas y no con "objetos de estudio", en tal sentido fui cuidadoso en no incurrir en faltas que afecten la integridad de los investigados.

Devolveré a la comunidad y a la escuela lo investigado.

#### 2.5.5. Análisis de datos

Inicialmente los datos recogidos no son más que un material bruto que a partir del cual como investigador realicé las operaciones oportunas que lleven a estructurar el conjunto de información en un todo coherente y significativo.

En este sentido sabemos que el análisis de los datos es un proceso continuo en la investigación cualitativa. La recolección y el análisis de los datos van de la mano. Por ello la organización de datos recabados es fundamental para el éxito de una investigación. La organización de los datos se debe iniciar desde el primer día de trabajo de campo con el fin de no perder el hilo del trabajo y ahogarse en un mar de datos.

Para garantizar la llegada a la fase de análisis sin preocupaciones y tropiezos he realizado los siguientes pasos:

- Las entrevistas grabadas he transcrito textualmente, incluyendo los mmm, suspiros, etc., así mismo de las observaciones realizadas en el aula (seleccionando las partes más importantes).
- Se realizó la transcripción completa en la computadora por actores investigados y observados y luego he impreso ha manera de un texto con 1½ espacio, con márgenes amplios para hacer anotaciones y cada hoja está numerada.
- He leído repetidamente los datos reunidos de todas las notas de campo, las transcripciones, documentos y otros materiales cuidadosamente (para empezar a ordenar).
- He identificado las categorías según lo que dice en el texto original de cada uno de los entrevistados y señalando con el subrayado en la computadora la idea principal de la misma.
- Posteriormente a estas categorías encontradas fui poniendo numerales y códigos a todos aquellos entrevistados iniciando desde uno hasta culminarlo.
- Después hice la agrupación de categorías pequeñas que tienen similitudes entre ellas y luego las integré en campos grandes, según un previo esquema elaborado.
- A continuación realicé la descripción en cada uno de los grandes campos de estudio con todos estos datos encontrados.
- Durante el trayecto seguía revisando y adecuando cada vez más con el fin de mejorar esta descripción.
- Asimismo fui consultando textos sobre los temas encontrados durante las noches y sacando las citas para posteriormente facilitar el trabajo de análisis.

Finalmente entré a realizar el análisis de los temas descritos confrontando con otras investigaciones realizadas por diferentes autores y en otros contextos que llevan este tipo de EIB.

Era necesario al término de cada jornada de trabajo ir sistematizando los datos elicitados, tal como sugiere Miles y Huberman (1995, citado en Castro y Rivarola 1999:40), quienes manifiestan que: "el/a investigador/a reflexione sobre cómo piensa llenar los vacíos de información provenientes de falta de respuestas a preguntas formuladas o de olvidos del investigador/a al momento de hacer las pesquisas". Pero no se ha podido sistematizar todo en el mismo trabajo de campo en vista del corto tiempo de trabajo en el país.

El análisis de datos, como vemos, implica ciertas etapas diferenciadas. Así:

La primera es una fase de descubrimiento en progreso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. La segunda fase, que típicamente se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. En la fase final, el investigador trata de relativizar sus descubrimientos (Deutscher 1973, citado en Taylor & Bogdan 1996:159)<sup>7</sup>.

Es decir, de comprender los datos en el entorno en que fueron recogidos. La etapa de análisis no tiene un espacio específico para ello, ya que durante todo el trabajo de campo se va haciendo un proceso de sistematización de los datos.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Deutscher, I.: What We Say/What We Do: Sentiments and Acts, Glenview, III., Sott, Foresman, 1973. Citato en Taylor & Bogdan (1987) 1996:159.

#### **CAPÍTULO 3**

## **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

## 3.1. El enfoque constructivista

Para el tratamiento y análisis de la gestión pedagógica sobre la aplicación del currículo del MOSEIB, se ha realizado bajo la idea constructivista, ya que la Educación Intercultural Bilingüe tiene la misma línea del constructivismo y que éste es entendido como una posición epistemológica.

El enfoque antes mencionado se opone al aprendizaje receptivo y pasivo, considerándolo más bien, una actividad organizadora compleja del alumno, quien elabora sus conocimientos, a partir de revisiones, selecciones, transformaciones y reestructuraciones de sus antiguos conocimientos pertinentes de su realidad, en cooperación con el maestro y sus compañeros. Aquí el docente es un facilitador, creador e innovador permanente de variadas circunstancias, que no sólo incide en los procesos cognitivos, sino sobre todo en la regulación de la formación moral, afectiva y motriz del alumno.

El **Constructivismo pedagógico** es una forma de entender la enseñanza-aprendizaje como un proceso activo, donde el alumno elabora y construye sus propios conocimientos a partir de su experiencia previa y de las interacciones que establece con el maestro y el entorno. Bajo este enfoque "actualmente se reconoce que el niño llega al aula con un sinnúmero de experiencias previas, conocimientos y características personales que deben ser aprovechados por la escuela para construir el conocimiento" (Frisancho 1996:7).

La idea de un enfoque constructivista en el aprendizaje y en el currículo ha entrado con fuerza en América Latina. En este sentido, algunos países plantean que su currículo es o debe ser constructivista. Mucho de este enfoque surge de la Reforma Curricular de España (Ministerio de Educación 1989, citado en Chadwick 1998:1)<sup>8</sup> y los trabajo de Coll (1985,1989), además de las ideas de Piaget (1978).

Algunos autores se han preocupado por desarrollar el constructivismo vygotskyano, tal es el caso de Chadwick:

Uno de los conceptos esenciales que aparece en la obra de Vygotsky es el de la zona de desarrollo próximo, es decir no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Ministerio de Educación (1989), **Documento de Base.** Madrid, Ministerio de Educación. Citado en Chadwick 1998:1.

independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz (op. cit. : 3).

La esencia de este enfoque constructivista es el individuo como construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medio ambiente y su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que hace la persona misma. En este sentido, según Carretero 1994, citado en Chadwick 1998:2)<sup>9</sup>

El alumno construye estructuras a través de la interacción con su medio y los procesos de aprendizaje, es decir de las formas de organizar la información, las cuales facilitarán mucho el aprendizaje futuro, y por lo tanto los psicólogos educativos, los diseñadores de currículum y de materiales didácticos (libros, guías, manipulables, programas computacionales, etc.) y los profesores deben hacer todo lo posible para estimular el desarrollo de estas estructuras.

Así mismo, según Coll "el currículo debe tomar en cuenta la relación entre el estado de desarrollo operativo y los conocimientos para establecer una diferencia en lo que el alumno es capaz de aprender solo y lo que es capaz de aprender con el concurso de otras personas" (op. cit.: 6). Por lo tanto la **pedagogía constructivista** presta especial atención al currículo. "Los temas del currículo deben presentarse como una interrogante o problema por solucionar, y determinarse su contenido, los procedimientos para su tratamiento y los criterios claves para entenderlos" (Calero 1997:270). Por esto, cuando se trata de niños el currículo debe estar centrado en las nociones y conceptos propios de cada estadio del desarrollo del niño, es decir, en el sujeto y sus procesos individuales.

El currículum constructivista es flexible, abierto a las opiniones de los alumnos, a la influencia socio histórica y cultural de la comunidad y del país. Por ello en un currículum flexible "el funcionamiento del tema no puede predecirse con precisión y la estructuración de la clase debe tratar de reeditar [el tema] lo más cercanamente posible, atendiendo la dinamicidad de la vida más allá de la escuela" (op. cit. :272). Además la propuesta constructivista no tiene un currículum impositivo. El niño tiene libertad para escoger y decidir sus actividades y proyectos, sin que esto signifique una libertad sin límites.

En ese sentido, la cuestión clave de la educación está en asegurar la realización de aprendizajes significativos, a través de los cuales el alumno construye la realidad

-

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Carretero, M. (1994) **Constructivismo y Educación**. Buenos Aires, Edit. Aique. Citado en Chadwick 1998:2

atribuyéndole significados propios según su desarrollo y realidad del contexto. Para tales fines, el contenido debe ser potencialmente significativo y el alumno debe tener una actitud favorable para aprender significativamente. Es decir, con el aprendizaje significativo me refiero a la posibilidad de establecer vínculos reales y no arbitrarios entre el nuevo contenido que se hade aprender y aquello que se encuentra en la estructura cognitiva del sujeto.

En lo que se refiere a la gestión institucional-administrativo, visto según la historia de la administración de la educación pública en América Latina, puede estudiarse según distintos enfoques analíticos. En este sentido la construcción del conocimiento en la administración de la educación utiliza cinco enfoques principales "jurídico, tecnocrático, conductista, desarrollista y sociológico". Por ello para este tratamiento y análisis, he visto conveniente escoger el enfoque sociológico e integrador porque es el que más se acerca a la administración en el campo de la educación democrática.

En medios educativos de Latinoamérica, mientras se cuestionan las posibilidades del desarrollismo pedagógico, educadores de vanguardia ensayan un enfoque sociológico, de carácter interdisciplinario para el estudio y la práctica de la administración de la educación. En ese sentido, Lourenco Filho (1963) opinaba que no basta el "conocimiento de las disciplinas pedagógicas para el estudio y el ejercicio de la administración escolar, argumentando que, ante la complejidad de los sistemas de enseñanza, la teoría educativa debería desarrollarse en un amplio dominio interdisciplinario" (Filho 1963, citado en Sander 1996:35)<sup>10</sup>. En la misma línea, Mascaro (1968), al referirse a la grave debilidad de la administración escolar en América Latina, sugiere partir de un "análisis crítico de naturaleza histórico-sociológica para buscar las explicaciones de sus causas" (Mascaro 1968, citado en Sander 1996:35)<sup>11</sup> y, sobre esa base, elaborar soluciones para los problemas organizacionales y administrativos de los sistemas educativos latinoamericanos.

En cambio la administración integradora adopta un comportamiento operativo, intentando superar tanto el individualismo interesado como el autoritarismo burocrático de los modelos tradicionales de administración. De esta manera, la perspectiva integradora "favorece la participación de los grupos organizados en las decisiones que afectan la calidad de vida y los niveles de libertad y equidad en la sociedad y la educación" (op. cit. :85).

\_

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Fihlo M. B. Lourenco, Organizacao e administracao escolar, San Pablo, Edicao Melhoramentos, 1963. citado en Sander, 1996:35.

Mascaro Correa Carlos, Administracao escolar na América latina, salvador, Bahía. ANPAE, 1968. Citado en Sander, 1996:35

Para una mejor organización de mi trabajo de investigación he tenido que dividir en dos dimensiones grandes a pesar de que está íntimamente relacionados el uno con el otro en todo el proceso del sistema educativo. Estas dos dimensiones son: gestión Institucional y pedagógica.

#### 3.2. Gestión institucional

Para entender una institución educativa es necesario partir de los conceptos que encierra un centro educativo ya que este concepto es un importante soporte del proceso investigativo que planteo. Por tanto a continuación describo las definiciones de gestión, gestión escolar o institucional, curricular, macro y micro sistemas que ayudarán a comprender la macro estructura de la institución educativa. Pienso que las siguientes definiciones que detallo ayudarán a tal entendimiento.

Así, por gestión se entiende a

La planificación, organización y funcionamiento de una institución educativa; en ella se definen cómo se establecen las relaciones al interior de la escuela y de ésta con la comunidad; se expresa en un conjunto articulado de acciones y de concepción a través de las cuales se promueven procesos educativos que permiten alcanzar objetivos propuestos (Pérez 1999:24).

Tradicionalmente, el concepto de gestión se asociaba a un campo de administración, fundamentalmente de empresas. No era de uso común el asociar la gestión a las políticas públicas y raramente se hablaba de gestionar la educación. Pero hoy como vemos en el párrafo anterior más utilizamos este término para la educación.

En este sentido, en el mundo indígena es entendido al conjunto de acciones y relaciones sociales entre autoridades y organizaciones. De esta manera desde la visión de la multiculturalidad indígena la gestión escolar se entiende como las:

Relaciones sociales que existen en cada establecimiento, autoridad, participación, cooperación y administración (planeamiento, supervisión, dirección, control) y grados de autonomía en las decisiones, sistemas organizacionales abiertos y contextos-simbólicos y tejido societal en que se afirma y existe la organización-en que operan, resultados (Williamson 1994:2).

En síntesis, entenderemos por gestión al conjunto de acciones de movilización de recursos orientados a la consecución de los propósitos educativos. El hecho de movilizar recursos (personas, tiempo, dinero, materiales, etc.) implica planificar acciones, distribuir tareas y responsabilidades, dirigir, coordinar y evaluar los procesos y los resultados. En ese sentido, "este conjunto de acciones sobrepasa el ámbito de la simple administración material de la escuela, implica actuaciones relativas a la toma de decisiones para la dirección de la escuela, a la organización de grupos y horarios, a

la motivación del equipo de profesores, a la resolución de conflictos, etc. No pueden quedar, por lo tanto, en manos del personal administrativo." (SEP/SEBN/DGEI 1996:60).

La gestión de la educación puede abarcar con las diferencias del caso tanto el nivel **macroeducativo** (sistémico), como el nivel **microeducativo** (institucional), cuya responsabilidad corresponde al Estado y a los promotores o directores, respectivamente.

En el caso del **macrosistema** nos referimos a la "administración educativa nacional, regional (...), caracterizada por las funciones básicas de definición de políticas, normatividad académica y administrativa, asignación presupuestal, construcción de edificios escolares, supervisión, evaluación, investigación, etc." (Alvarado 1998:19).

Con el **microsistema**, nos referimos a la "administración escolar de uno o varios establecimientos educativos, caracterizada por la aplicación de las políticas, el cumplimiento de las normas, la operacionalización del presupuesto y el desarrollo del currículo que además son objeto de supervisión y evaluación, tanto interna como externa" (ibid.). Bajo estas consideraciones la estructura del sistema administración de la educación en Ecuador en el ámbito nacional está bajo la DINEIB, para su operatividad a nivel nacional, comprende los siguientes subsistemas organizacionales: a) Central, con la responsabilidad de gobernar, planificar, normar y controlar el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe; b) Provincial, responsable de la organización y aplicación del MOSEIB, en la creatividad docente y comunitaria; y, c) Centros Educativos Comunitarios, con la responsabilidad de cumplir con los principios, fines y objetivos para ejecutar las actividades educativas en los pueblos indígenas.

La gestión institucional según Santana "encamina los aspectos organizativos, como en lo referido a los procesos con las relaciones que se establecen en la escuela, como la distribución del poder, la comunicación, los vínculos interpersonales, o lo comunitario" (Santana 1997:1). En tanto, la gestión administrativa se referirá "al conjunto de estrategias que tengan que ver con la producción, el procesamiento, y la circulación de la información necesaria para el desarrollo de la tarea educativa" (ibid.). Finalmente, la gestión curricular se "ocupará del conjunto de procesos necesarios para cumplir con los objetivos específicos de la escuela en relación con el enseñar y el aprender" (ibid.).

En esta perspectiva, es necesario entender las dimensiones institucional, curricular y administrativa de una institución educativa, para lo cual, las definiciones que presenté en las líneas anteriores contribuirán a entender la educación en su real dimensión.

Una educación de calidad deberá tomar en cuenta los elementos antes citados, sumando a los mismos una renovación de los contenidos o las metodologías de enseñanza. Para ello, es necesario también "pensar en la organización de la escuela, no como una administración de recursos, sino a partir de un modelo de gestión integral" (op. cit. :2). Es decir, al abordar la gestión escolar en forma integral se está pensando en la institución escolar como un todo complejo e integrado y no como una sumatoria de partes.

En la educación tradicional había un divorcio entre lo administrativo y lo pedagógico, el primero ha cargo exclusivo de los administrativos y el segundo de los docentes, esta dualidad repercutía en las actividades educativas por cuanto cada cual marchaba independientemente, generando problemas en el desarrollo de la gestión educativa tanto en el ámbito institucional como en el ámbito del aula.

En este sentido, la comunidad educativa será la responsable de su propio plan de trabajo y de la gestión de su institución escolar desde la organización del año escolar, de la jornada de trabajo, del ordenamiento de los contenidos, de la elección de los materiales, de las formas de integración del currículo y de la distribución de los docentes; en fin de todos los elementos que constituyen su gestión pedagógica y administrativa. Por lo tanto, "el cambio y la innovación de estas prácticas no consisten en una mera sustitución de unas por otras, sino buscar alternativas técnicas para plasmar en la práctica un currículo determinado y cultivar unos valores" (Gimeno 1988:240 y ss. citado en Ezpeleta 1992:74)<sup>12</sup>, o a su vez hacer adaptaciones según las exigencias del contexto donde laboren. Por tanto, la innovación supone reestructurar el poder de decisión en el sistema educativo, estableciendo reglas de juego distintos a las existentes, regulando los espacios de autonomía para cada ámbito y para los agentes participantes.

En el Ecuador, concretamente en la Provincia de Bolívar, los administrativos y los docentes de algunos centros educativos no consideran el aspecto administrativo como parte importante de la gestión escolar, más bien se preocupan sólo de la enseñanza-aprendizaje y por el incremento de niños en el nivel escolar.

A pesar de lo afirmado en el párrafo anterior existen algunos cambios visibles en las escuelas de EIB; por ejemplo, en lo que se refiere a la no-discriminación, a la disminución del abandono y repitencia de niñas y niños, y al logro de mejores relaciones afectivas del profesor hacia el niño, etc. Al respecto, Coba (1998) recopila la

-

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Gimeno, J. (1988). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid. Morata. Citado en Ezpeleta 1992:74

matrícula, deserción, repitencia y promoción de los alumnos que están bajo el programa de EIB. En su análisis demuestra que el índice de repitencia y deserción en los últimos años ha bajado progresivamente en las escuelas rurales del país (Ecuador).

En el aspecto institucional no se han observado mayores cambios, a pesar de tener un documento base que es el MOSEIB en nuestras manos, los docentes y directivos de cada plantel no tienen una formación en EIB, ya que la mayoría de los profesores hispanohablantes que están a cargo de los Centros Educativos Bilingües en la provincia de Bolívar han sido formados en Normales Urbanas Hispanas. Durante su ejercicio docente sólo han recibido algunos cursos de capacitación en EIB, planificados por la DINEIB o DIPEIB-B. En tanto que los docentes indígenas han recibido cursos de capacitación y profesionalización acelerada<sup>13</sup> en EIB. Sin embargo, esta capacitación no permitió dar un paso firme en la educación bilingüe porque faltó la debida preparación en cuanto a las metodologías de enseñanza, sicología del niño y administración escolar como se hacen en las normales regulares.

Por esta situación crítica de la capacitación y mejoramiento del desempeño de maestras y maestros en el aula, en particular, en el manejo de metodologías activas en el aula y además sobre la poca aplicación del currículo del MOSEIB en el CEC. Por ello con el propósito de hacer efectiva la educación de los niños indígenas con aprendizajes de calidad y con pertinencia cultural, la cooperación interinstitucional de UNICEF-Ecuador, GTZ y la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, ha impulsado la EIB:

Entre 1995 y 1998 con el fin de que el modelo curricular de EIB (MOSEIB) llegue al aula, alcance resultados y no quede en meros postulados; se validó una propuesta metodológica de capacitación, que se complementa con cuadernos de trabajo para los niños en aprestamiento escolar, iniciación a lectura y, actualmente, con guías de autoaprendizaje para escuelas unidocentes (DINEIB 1998:47).

Si bien se han dado algunos logros, todavía se sigue indagando y trabajando sobre el mejoramiento de la calidad de EIB en el aula.

La DINEIB de alguna manera viene gestionando tanto en la capacitación y dotación de textos en primer nivel para tratar de mejorar los CECs existentes en el país, intentando armar algo diferente. Lo deseable sería armar algo nuevo, a partir de lo que hay y de

\_

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Profesionalización Acelerada. En el Ecuador, se denomina profesionalización acelerada a la capacitación a docentes por lapsos de tiempo cortos durante los meses de vacaciones. Para acceder a la profesionalización acelerada, los aspirantes deben poseer el título de bachiller en cualquier rama y ser indígenas. Actualmente ya no se dan estos cursos de profesionalización.

la identidad de la escuela, como lo propone, por ejemplo, en el "caso del 3er ciclo de la Educación General Básica, esta alternativa puede verse con bastante factibilidad: aquí ya no sirve ni el modelo de la vieja primaria ni el de la vieja media; es necesario un modelo diferente y propio" (Santana 1997:2).

De lo dicho anteriormente, se ve que la gestión debe tener la visión de transformar y no seguir conservando los enfoques tradicionales. Por tanto, el desafío de los administradores y docentes es encontrar la forma de lograr algo novedoso, capitalizando y revalorizando todos los aspectos positivos o experiencias dadas en otros centros educativos de la provincia o fuera de ella con el fin de mejorar la calidad de la EIB en las comunidades indígenas, siempre manteniendo las características propias y particulares de cada establecimiento educativo.

Aunque la mayoría de las escuelas de la provincia de Bolívar poseen la capacidad de mejorar desde dentro de la institución. Pero siempre existirán ciertos centros donde será imposible conseguir su mejora sin intervención externa, porque estamos supeditados al paternalismo por un lado y a la falta de compromiso y decisión de los diferentes actores involucrados en el proceso educativo por otro lado. Además, se dan en algunos casos arreglos internos por intereses personales de quienes trabajan en la escuela, debilitando de ese modo la propuesta pedagógica y el desarrollo institucional.

Como dije que los CECs en Bolívar pueden mejorar desde dentro pero que éstos a veces están supeditadas al paternalismo que se ha dado especialmente en el "CEC Club de Leones" desde mi punto de vista me parece que no hay un verdadero compromiso de los actores involucrados en la EIB.

Entonces lo dicho en el párrafo anterior, deja mucho que pensar sobre los avances de la EIB ecuatoriana, a pesar de contar ésta con la "participación, la presencia de las organizaciones étnicas, el control comunitario de la escuela, la introducción de propuestas curriculares, la producción de textos en todas las lenguas, los procesos de capacitación y formación de recursos humanos mediante el reciclaje, la capacitación en las Normales y en las Universidades" (Moya 1998:130). A pesar de tener todas las herramientas indicadas en las líneas anteriores "la calidad de educación no depende solamente de medios materiales, recursos financieros y profesores suficientes, sino también de variables cualitativas referidas al funcionamiento interno de las instituciones escolares" (Ezpeleta 1992:68). O dicho de otro modo, la calidad de educación sea Hispana o EIB está también en los procesos y no solamente en los elementos señalados en la cita anterior que se suelen utilizar para analizar la calidad y los sistemas de enseñanza.

En este sentido, los diversos mecanismos emprendidos en la búsqueda de la democratización en la gestión educativa no han sido suficientes como para solucionar los problemas existentes en el aula y fuera de ella, tanto en el ámbito pedagógico como administrativo. En la educación ecuatoriana (hispana y bilingüe), en muchos casos, se ha incurrido en una suerte de burocracia que, de no corregirse, terminará con las iniciativas e impulsos originales de apoyo social comunitario.

Para apoyar tal aseveración hago uso de la siguiente cita: "los ingresos y cambios no hacen por méritos, han habido muchas denuncias de cobros por la adjudicación de nombramientos, sin embargo, muy poco han sido juzgados. Para los cambios e ingresos lo que ha primado es la politiquería y el palanqueo" (Quishpe 1998:236).

Otro problema latente dentro de la educación bilingüe en el país y concretamente en la provincia de Bolívar es la presencia de hispanohablantes en las escuelas como también en la estructura de la DINEIB, y la DIPEIB-B, que limita la gestión, porque muchos de ellos no están de acuerdo con la filosofía que demanda el MOSEIB y siempre están menospreciando a la capacidad de manejo y administración de los profesionales indígenas. Al hacer esta afirmación por supuesto que no estoy pensando en todos los hispanohablantes, ya que existen docentes hispanos que sí trabajan por la causa de la EIB, que es formar una comunidad de aprendizaje donde se practique un diálogo intercultural.

En este sentido falta todavía mucho que trabajar en los centros educativos con respecto a los procesos de administración y gestión escolar con el fin de mejorar la Educación Intercultural Bilingüe. Con los procesos de administración y gestión escolar(31) nos referimos:

A la conducción de la institución, al proceso de formulación, ejecución y evaluación del plan institucional, el cual orienta y condiciona la organización administrativa y financiera, las formas de intervención en el proceso educativo, las relaciones entre agentes educativos, las formas de interacción con la comunidad y el estado en que los alumnos y la comunidad acceden al conocimiento como un medio para mejorar su calidad de vida (Parra de Azuero 1998:12).

Por ello, toda institución escolar requiere de un estilo de administración colegiada y democrática, que supere el sistema administrativo vertical y rígido, incorpore la participación como forma de gobierno y aplique la concertación como método para resolver las diferencias y los conflictos escolares, con el fin de crear condiciones propicias para el quehacer renovado de los educadores y el aprendizaje activo de los estudiantes.

Para ello sabemos que cada CEC posee un Consejo Educativo Comunitario (conformado por un consejo técnico-directivo de profesores, consejo estudiantil y padres de familia) que es el ente encargado de planear, tomar decisiones que favorezcan y hagan posible los procesos pedagógicos, abrir los espacios de participación y orientar y controlar los procesos administrativos, pedagógicos y financieros de la institución. Estos últimos deben apoyar y asesorar al consejo técnico-directivo en la gestión de la institución.

En este marco de cogestión entre lo administrativo y pedagógico el director del CEC es un líder importante dentro de una institución educativa para llevar adecuadamente el funcionamiento de la misma en coordinación directa con sus colaboradores, así:

Director es quien preside el consejo directivo, es el responsable de orientar la puesta en práctica [del] plan institucional, para lo cual debe establecer acuerdos sobre tareas y los niveles de responsabilidad al interior de la institución, evaluar y reformular periódicamente las metas propuestas, buscar la solución de los problemas que se presenten, producir comunicaciones claras y facilitar los espacios para el buen manejo de las relaciones interpersonales, para crear así un ambiente de trabajo amable que haga posible la permanencia de los estudiantes en la institución y el alcance de las metas planteadas; en este contexto es indispensable su liderazgo (Parra de Azuero 1998:12).

Por todo lo dicho anteriormente, en las condiciones actuales por las que atraviesa la educación bilingüe (falta de presupuesto, docentes no idóneos en EIB, falta de material didáctico, falta de un currículum apropiado a las realidades de las provincias, currículum de cada CEC, etc.), debe generar un movimiento innovador que tenga fuerte impacto en los resultados de la escuela tema que resulta todavía difícil. A pesar de existir una instancia educativa en la provincia de Bolívar encargada de llevar adelante la propuesta del MOSEIB, no se ha logrado promover que los directores institucionales "... introduzcan innovaciones en la escuela" (Guerrero 1997:77), tanto en el aspecto pedagógico como en el aspecto administrativo con miras a formar una comunidad de aprendizaje, donde haya consensos en los diferentes actores involucrados en el proceso educativo, dentro y fuera del ámbito escolar.

Otro problema con el que tiene que enfrentarse el director del CEC es con los maestros, padres de familia y demás actores involucrados en el proceso educativo, quienes en muchas ocasiones no corroboran al cambio educativo en EIB en el que está enmarcando el director. Para cimentar mi idea hago uso de la siguiente cita:

La disposición de los maestros es importante, los cuales no siempre están dispuestos a poner en marcha un programa en su salón de clases, del que no están convencidos porque no tienen los referentes teóricos para comprenderlo, o simplemente por enfrentamientos con el director. Igualmente, no siempre los maestros pueden o quieren emplear horas

extras para capacitaciones o elaborar material novedoso para el programa específico (Guerrero 1997:77).

Otro reto que tienen que superar los directores de los centros educativos es lograr el apoyo de las autoridades de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, en tal sentido es necesario que en la práctica, los directores cuenten con "el apoyo del supervisor; si esta instancia no está de acuerdo o está en contra del modelo, puede entorpecer y echar abajo las intenciones del director o de los maestros." (ibid.).

Además de esto, existen otros problemas en las Direcciones Provinciales, por ejemplo Quishpe (1998:236) señala que "la supervisión no cumple con su verdadera misión de asesores y orientadores, muchos de ellos, hacen las funciones de pesquisa, algunos ni siquiera llegan a las instituciones educativas a asesorar al personal docente y a dialogar con los miembros de la comunidad". Así, la EIB está arrastrando una serie de problemas sobre los que tenemos que reflexionar y considerar a la hora de planificar, desarrollar y ejecutar la propuesta educativa que se está gestando al interior del centro educativo "Club de Leones", siempre en un clima de coordinación y confianza entre los diferentes actores que forman la comunidad educativa.

Por eso pienso que una buena administración y gestión escolar debe hacer uso óptimo de los recursos humanos, físicos, financieros y debe adecuar el currículo del MOSEIB, debe también ofrecer a los estudiantes instalaciones propicias para el aprendizaje, abrir espacios de participación activa a alumnos, padres y a otras personas de la comunidad, y establecer canales de comunicación con las autoridades locales en procura de mejorar las condiciones de la institución, para garantizar a los estudiantes una educación de calidad y el desarrollo del personal y de la comunidad.

Frente a estos diversos problemas suscitados en diferentes partes del Ecuador y fuera del mismo, los diferentes gobiernos, a través de sus Ministerios de Educación y Cultura están empeñados en que los centros educativos articulen los aspectos administrativos y pedagógicos como una sola unidad, en tal sentido la gestión de las instituciones escolares:

Comienza a perfilarse como campo de interés en América Latina, desde la década de los años ochenta; las reformas del Estado, van sugiriendo a las administraciones escolares la necesidad de encontrar nuevos criterios de articulación y operación de los servicios educativos en su conjunto así como de las instituciones que las conforman (Ezpeleta 1997:29).

De esta forma para el desarrollo de un liderazgo académico y el establecimiento de innovaciones en la escuela es importante realizar cambios tanto en la estructura organizativa como en la concepción de las funciones del director y docentes: Los cambios que se sugiere son:

- promover la elaboración de proyectos escolares en cada centro de trabajo que posibiliten la autonomía real, la participación, la consolidación de equipos y la enseñanza de contenidos relevantes para el alumno, la comunidad y la región;
- profundizar en la autonomía de gestión de los centros educativos, y
- buscar el apoyo técnico y los recursos para su puesta en funcionamiento, el proyecto de gestión debe sostenerse con medios suficientes para priorizar, distribuir y organizar los recursos (Guerrero 1997:78).

Pienso que con el cumplimiento de los puntos citados en el párrafo anterior se podrá mejorar la educación intercultural bilingüe, suponiendo la voluntad de cambio de docentes, niños y padres de familia del centro "Club de Leones" y otros centros de la provincia Bolívar.

Además de las funciones del director antes indicadas, "en cualquier institución, sea cual fuere la modalidad, el nivel o ciclo, y la composición de su comunidad, la labor del directivo es, en gran medida, la de armonizar expectativas e intereses de los grupos en relación con los objetivos propios de la labor" (Lentijo 1995:110). Esta no es una tarea sencilla, toda vez que del director depende, en gran medida la marcha del CEC. En este sentido, "el control de la tarea docente constituye una de las funciones vitales del rol directivo. Cuando mejor sea la gestión de los maestros, mayor será la eficacia de la organización institucional, de esa manera se aprovechan al máximo los medios disponibles" (op. cit. :136). Este control se hará bajo unos requisitos preestablecidos con los docentes. El rol directivo, más que enfatizar los desvíos, deberá realizar una evaluación continua de la tarea de los educadores que están a su cargo, porque no sólo se tendrá en cuenta el producto sino también el proceso, es decir, la producción del sujeto creativo, único e irrepetible.

El control de la gestión que realizará el directivo debería tener en cuenta aspectos: pedagógicos, administrativos, disciplinarios y relacionales. A continuación nos referimos a los aspectos pedagógicos y administrativos.

Los aspectos **pedagógicos** según Lentijo incluyen "el proceso de enseñanza y aprendizaje, el material didáctico y los recursos auxiliares; el perfeccionamiento docente, la estimulación del desarrollo de la capacidad cognitiva y la supervisión de la labor docente" (op. cit. :137).

Los aspectos **administrativos** en cambio están "vinculados con el control de la tarea docente y comprenden la selección del docente [para el nivel apropiado a ocuparse con los niños) y las reuniones del personal docentes" (Lentijo 1995:143). Se aconseja que las reuniones generales de personal son de realización aconsejable por lo menos

tres veces en el año: "una al comienzo del ciclo lectivo, otra [en el intermedio] y la última en el momento de la culminación del período anual de clase" (ibid.). Para estas reuniones el directivo planteará los objetivos que se propone la institución, las estrategias a implementar para lograr esos objetivos, qué espera de sus docentes y cómo y en qué aspectos los docentes pueden colaborar con la institución, en la persona de su directivo. Para esto, ofrecerá instrucciones precisas sobre diferentes actividades a realizar dentro del establecimiento, para cada caso se debe hacer bajo una ficha o formulario de planificación con el fin de llevar en forma ordenada.

# 3.3. Gestión pedagógica

La tarea que los docentes y directivos deben cumplir en la gestión pedagógica es que los propios gestores de la enseñanza y aprendizaje tengan las siguientes consideraciones: "... la responsabilidad de su propio plan de trabajo y de la gestión de su plantel desde la organización del año escolar, de la jornada de trabajo, del ordenamiento del contenido, de la selección de los materiales didácticos, y de las formas de integración del currículo" (Namo de Mello 1992:60).

Del conjunto de elementos antes indicados voy a referirme sólo al currículo y la utilización de textos en la enseñanza y aprendizaje de los niños y guías para docentes. En el Ecuador el Ministerio de Educación y Cultura según el artículo 2 encargó "a la DINEIB la implementación y aplicación del Modelo y de su Currículo a partir del año lectivo 1993-1994 dentro del ámbito de su jurisdicción" (MOSEIB:80), por ende del Centro Educativo Comunitario "Club de Leones".

Este modelo considera que los planes y programas son sólo referentes del proceso de adquisición del conocimiento, y que deben adecuarse a las necesidades de la población indígena; por lo tanto, deben traducir puntos o aspectos del conocimiento organizados progresivamente de acuerdo a criterios lógicos, es decir, estar organizados coherentemente con la lógica interna de la disciplina

Igualmente los temas o contenidos de aprendizaje deben estar interrelacionados entre sí y deben ser desarrollados de manera coherente tomando como referencia el nivel cognitivo de los educandos y la diversidad sociocultural y lingüística de los pueblos. En este sentido "los programas de estudio por áreas están elaborados en función de conocimientos que emplea el presente modelo y que explicita en el numeral 9.2.2" (MOSEIB 1988:20). En este numeral se indica que el modelo comprende un sistema de conocimiento que integra aspectos tales como la **reflexión**, la **investigación**, la **aplicación**, la **socialización** y la **invención** basándose en procesos intelectuales y no solamente intelectivos.

#### 3.3.1. El Currículo

Existe una variedad de definiciones de currículo que es difícil de precisar, pues prácticamente cada especialista tiene su propia definición. Por ello nos limitaremos a precisar qué entendemos por currículo en la propuesta aceptando que hay otras concepciones posibles distintas.

Ya que mi estudio está centrado en el currículo áulico, empezaré dando algunas definiciones que nos hacen entender el concepto de currículo, como indica por ejemplo uno de los autores de España que más abajo se menciona. Entonces el currículo es entendido como:

- Una selección de contenidos y fines para la reproducción social, o sea, una selección de qué conocimiento y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación.
- Una indicación de métodos relativos a cómo han de enseñarse los contenidos seleccionados; por ejemplo, su secuencia y control.

De acuerdo a Lundgren, "un currículum incluye un conjunto de principios sobre cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas a los niños" (Lundgren 1992:20). Entonces el currículo no se limita solamente a los contenidos y a planes y programas, sino que incluye principios para orientar los procesos. En tal sentido, "la definición amplia de currículo incluiría contenidos y objetivos, así como métodos y criterios de evaluación, no limitándose a la instrucción, incluyendo a las relaciones y aprendizajes sociales" (Torres 1993:39).

Para nuestros propósitos debemos, además, distinguir 2 tipos de currículo: el explícito y el invisible. El currículo visible, explícito u oficial "es el contenido académico (castellano, matemáticas, historia, geografía, un segundo idioma, música y artes, etc." (Gerstner Jr.1996:67). Este currículo especifica las normas, los contenidos, las metodologías, etc. En cambio, el currículo invisible u oculto "hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y en centros de enseñanza" (Torres 1996:198).

Se dice currículo oculto porque no está escrito, ni está formalmente enunciado, pero que tiene efectos en la formación de los estudiantes. Por ejemplo, no se dice qué tipo de ropa deben ponerse los alumnos, pero el maestro con su manera de vestirse ya enseña a los niños algo sobre los valores sociales de la vestimenta.

A continuación vamos a describir rápidamente el currículo del MOSEIB y su enfoque pedagógico.

#### 3.3.2. El Currículo del Modelo de Sistema de Educación Intercultural Bilingüe

El currículo del MOSEIB es algo muy general, de ahí que las diferentes nacionalidades indígenas tienen que "adaptar el currículo a su propia lengua, a su medio geográfico, a su cosmovisión, porque dentro de las diversas nacionalidades indígenas que habitamos en este país también la cosmovisión es diferente, los mitos, leyendas, tradiciones, también son diferentes por las condiciones climáticas, geográficas, etc." (Conejo, 1993:24). En esos aspectos señalados no somos un grupo tan homogéneo, y la realidad no es la misma.

Por ello, cada nacionalidad basándose en el MOSEIB adapta el currículo a su realidad. Dentro de cada nacionalidad:

Cada maestro tiene que adaptarlo a cada comunidad indígena, y en ese sentido no queremos homologar tampoco con esa EIB a todas las nacionalidades indígenas que habitamos aquí, más bien queremos que nuestra educación se enriquezca con esas riquezas culturales que tenemos, en la misma forma dentro del currículo también tienen que estar constando los conocimientos universales: la tecnología, la ciencia universal, la modernidad (ibid.).

De esta forma el currículo del MOSEIB no se encierra en lo indígena, sino que acepta una multiplicidad de conocimientos de las diferentes culturas que habitamos en nuestro país, y en otros países.

El enfoque pedagógico. En cuanto a los maestros considera que deben ser bilingües, no sólo en la cuestión de lenguas, sino que conozcan los contenidos tanto de la cultura indígena como nacional porque ser bilingüe y que además no conozca la relación intercultural, recién así estaría aplicando la EIB. Así mismo quiere que la modalidad de trabajo de EIB "se realice por áreas, no sea un maestro enciclopédico, [quiere] que un maestro se especialice solamente para una área y las aulas también sean especiales para una área, y los alumnos también vayan rotando por diferentes áreas de conocimiento, y el maestro atienda desde el primer nivel hasta el último nivel" (op. cit. :25). Esta es la aspiración con la EIB.

En cuanto a las modalidades se establecen ciclos semestrales de estudio con períodos de un mes de vacaciones entre cada ciclo. Así mismo se establece un calendario social y un horario de clases de acuerdo con la situación socio-cultural y económica de las comunidades de la sierra, la costa y el oriente; con la disponibilidad de la población estudiantil para llevar el proceso de educación.

Además, la filosofía de esta educación es que los niños cuando van a las "temporadas de sembríos, de fiestas culturales, pueden salir con sus módulos respectivos, pensamos que nuestra educación no debe basarse en los textos, por que hay muchos maestros que tratan el conocimiento página por página: este día he visto la página tal, mañana me toca la página tal." (op. cit. :26). Pienso que la utilización de los contenidos de textos regulares en el proceso de enseñanza y aprendizaje en EIB y página por página está mala porque en ella está plasmado el currículo ajeno a la realidad en este tipo de educación.

De la manera similar, muchos maestros no toman la planificación de unidades didácticas en serio. Como menciona Conejo "Hasta ahora no planifican. Van dejando en las casas la forma como los maestros van a trabajar en las escuelas, sólo las llevan cuando el supervisor va a revisar, lo que es un requisito sólo para justificar ante él, más no para trabajar" (op. cit. :27). Por ello, con el MOSEIB propone tener escuelas comunitarias donde el maestro oriente, asesore, organice, dé las facilidades, les indique el camino por donde tiene que seguir los niños, jóvenes y adultos.

Con la EIB se quiere también que la enseñanza se realice fuera y dentro de las aulas y no estar solamente encerrados en cuatro paredes.

Más bien la educación se haga afuera, en los sembríos, en los corrales, viendo a los artesanos, y mezclando ciertas actividades para ir relacionando con el trabajo, pensamos que puede ser un 50% de teoría y otro 50% de trabajo. Tienen que nuestras escuelitas empezar a producir, de lo contrario no pueden seguir adelante, no tiene ningún sentido porque nuestros mayores dicen: "con saber leer y escribir no gana plata", entonces detrás de esas frases están escondidas muchas realidades y necesidades (op. cit. :27).

A esa necesidad se quiere responder con esta EIB. Para la concreción del currículo del MOSEIB en el CEC y posteriormente en el currículo de aula y en cada una de las áreas (L1, L2, matemáticas, ciencias aplicadas y arte, historia con inclusión de geografía, cultura física y tecnología productiva), la DINEIB ha elaborado pasos que deben seguir para concretarse el currículo de este modelo. En ese sentido, ahora vamos a ver sobre los tres niveles de la concreción creciente del diseño curricular en las áreas mencionadas de la EIB, para poner en práctica en el aula.

# 3.3.3. Niveles de la concreción creciente y componentes para el diseño del Proyecto Curricular

Según el documento de la DINEIB para concretar el currículo del modelo en los planes educativos existen tres niveles como son: 1) **Nacional** cuyo documento es el MOSEIB. A veces poseen la provincial (en este caso Bolívar: Propuesta de Diagramación

Curricular en las áreas básicas), 2) **Institucional** (CEC) con los documentos: a) Proyecto Educativo Comunitario del CEC (PEC), b) Plan Operativo Anual del CEC (POA), c) Proyecto Curricular Comunitario (PCC), y 3) **De aula** con documentos: a) Proyecto de aula, b) Unidad didáctica de trabajo, c) Plan de trabajo por períodos.

Para tener una idea general de cada uno de estos puntos de los niveles lo vamos a definir rápidamente.

El **Proyecto Educativo** "es el primer paso teórico en la planificación del CEC; es el eje vertebrador y referencia básica de todo el trabajo del centro educativo". (Morocho s.f. pág. 6). Este proyecto abarca todos los ámbitos del CEC (administrativo, servicios, de gestión, pedagógico y comunitario) y deberá ser aprobada por el consejo educativo del CEC.

Además el Proyecto Educativo "es un instrumento para la gestión que - coherentemente con el contexto del CEC enumera y define los rasgos de identidad (misión y visión) sobre la base del diagnóstico (matriz FODA)<sup>14</sup> formula los objetivos y expresa la estructura organizativa" (Morocho s.f. pág: 8).

En este sentido, el proyecto educativo es elaborado por la "comunidad educativa, a partir del análisis del contexto y de sus propias características, debe fijar los objetivos educativos prioritarios que guíen y orienten las decisiones y responsabilidades de sus miembros y las formas organizativas más eficaces para llevarlos a la práctica" (MEC, España 1993:49). Podemos apreciar que con el MOSEIB el PEC es un instrumento orientador de la gestión institucional que contiene, en forma explícita, principios y objetivos de orden filosófico, político y técnico que permiten programar la acción educativa otorgándole dirección, sentido e integración.

**Proyecto Curricular:** es el primer paso dentro del segundo nivel de concreción del currículum:

Es la concreción y adecuación del currículo del MOSEIB a cada CEC. Debe ser elaborado y debatido ha fondo con los maestros y más actores sociales para que realmente sirva como garantía de coherencia pedagógica de las acciones que, tomando como referencia el Proyecto Educativo realicen los educadores (Morocho s.f.:6).

Este proyecto curricular recoge las necesidades educativas básicas de la comunidad y además de los actores sociales.

De la misma manera, según las experiencias de España el Proyecto Curricular es el:

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> FODA significa F= fortalezas, O = oportunidades, D = debilidades y A = amenazas.

Proceso de toma de decisiones por el cual el equipo docente de una etapa educativa determinada establece tomando como referencia el currículo básico, el Proyecto educativo del Centro y la propia práctica docente, una serie de acuerdos para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma coherente (MEC, España 1993:55).

Según las definiciones en los párrafos anteriores damos cuenta que el proyecto curricular tiene similares características en el Modelo como también de España, donde indica que para la adecuación y concreción del currículo, el equipo docente y actores sociales de la comunidad elaboran el PEC en donde se plasma este documento para la guía de la práctica docente y directivo dentro del CEC.

Los **Proyectos de Aula**: son elaborados por el profesor de cada nivel y por áreas, están formadas por una secuencia de Unidades Didácticas. Además "cada unidad supone, a su vez, la articulación de actividades en torno a los objetivos didácticos que precisan el tipo de y grado de aprendizajes sobre unos contenidos concretos, y la previsión de los recursos y estrategias para su realización" (MEC, España 1993:65).

Entonces la Unidad Didáctica constituye el diseño y desarrollo del tercer nivel de concreción del currículo, como paso previo e indispensable a la misma práctica docente. Se llama UNIDAD porque representa un proceso completo de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia contendrá unos objetivos, contenidos, actividades detalladas y actividades de evaluación. Se llama DIDÁCTICA por ser la unidad elemental de programación de la acción pedagógica.

En resumen podemos decir que para la concreción del currículo en el aula, el primer nivel contempla el currículo del MOSEIB, elaborado por la DINEIB con el apoyo de las Organizaciones Indígenas y retomando varias experiencias realizadas a nivel del país. En el MOSEIB se recogen los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y de evaluación en cada una de las áreas, con carácter muy general y abarcando grandes etapas educativas: primaria, secundaria, etc. El segundo nivel es el Proyecto Curricular del Centro, elaborado por el equipo docente de cada centro. En lo que se refiere a las áreas de L1, L2, matemáticas, historia con inclusión de geografía, ciencias aplicadas y artes, y cultura física y recreación. Aquí se define la secuencia de objetivos y contenidos por ciclos y se contextualizan con más detalle las orientaciones metodológicas y de evaluación. Y el tercer nivel es el **Proyecto de aula** o programaciones curriculares de aula que es elaborada por el docente de aula.

En síntesis, para la elaboración del proyecto curricular la fuente de referencia es el MOSEIB y también las directrices más inmediatas y particulares vienen del Proyecto Educativo del CECIB.

En vista de que el "MOSEIB nos proporciona el para qué, el qué, el cuándo, cómo y con qué y cómo evaluar, es evidente que los educadores deben hacer estas precisiones en función de los intereses, necesidades y expectativas de los beneficiarios (alumnos) (Morocho s.f. pág. 21). Entonces, los educadores somos los responsables del despliegue de las grandes pautas curriculares de carácter prescriptivo y orientativo del MOSEIB de manera que, matizadas por las directrices del P.E.C. como documento más ideológico, sean adaptadas a la realidad del CECIB y transformadas en programaciones didácticas específicas, con unidades temáticas debidamente secuenciadas y temporalizadas.

El desarrollo y la concreción curricular que se elabore para cualquier nivel, a partir del Proyecto Curricular, tienen que atender a las características de los niños y niñas a quienes va dirigido.

# Componentes del Proyecto Curricular

Una de las principales preguntas planteadas en el párrafo precedente en el MOSEIB para las diferentes áreas del modelo es la definición de un marco curricular. Al elaborar el diseño de las áreas, se hace imprescindible tomar decisiones en torno a un número de aspectos que, básicamente, se agrupan en 4 apartados. 1) ¿Qué y para qué enseñar? "Objetivos generales del CECIB y de etapas de contextualización de los objetivos generales del Diseño Curricular Base en la realidad educativa del centro, y, objetivos generales y contenidos de áreas generales y contenidos de las áreas en la realidad educativa del CECIB. En síntesis aquí es la definición de objetivos y contenidos. Se impone la necesidad de efectuar una selección de los mismos de acuerdo a los momentos actuales. 2) ¿Cuándo enseñar? Objetivos generales del área por ciclo contextualización y adecuación por ciclos de los objetivos generales del área. Los objetivos generales del área secuencia de los contenidos de cada área, con provisiones generales sobre su organización y temporalización. En síntesis aquí es la secuenciación y temporalización de objetivos y contenidos. 3) ¿Cómo enseñar? Operaciones metodológicas: Criterios y opciones básicos concretas de metodología didáctica para el tratamiento de todos o parte de los contenidos de cada área en los ciclos. Materiales curriculares y recurso didácticos: Criterios para la selección de materiales curriculares y otros recursos didácticos básicos que se han de utilizar en las diferentes áreas de cada ciclo. En síntesis tiene que ver con estrategias metodológicas como: agrupamientos, tiempos, espacios y materiales. 4) ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? Pautas de evaluación: Procedimientos de evaluación en las diferentes áreas de cada ciclo y/o nivel. Criterios de promoción interciclos e internivel: Criterios y

procedimientos a utilizar para la promoción." (Morocho s.f. pág: 21). Todo lo que está escrito con síntesis en cada uno de estos componentes está enfatizado por mí.

Según la revisión bibliográfica, vemos que cada proyecto o programa educativo nuevo que se implanta siempre se inicia con sus bases curriculares propias sean nuevas o adaptadas del sistema regular. Así, la "estrategia curricular" parte del currículo oficial, pero no se especifica la realidad regional. Uno de los criterios de adecuación del currículo, según los moradores de San Martín, Perú, debe tomar en cuenta la realidad sociolingüística. Por ejemplo, la experiencia de Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno (PEEB-P) era "producir una estrategia curricular adecuada a la realidad sociolingüística de Puno y aplicable a otras áreas del país con características similares" (Rothfritz & Villavicencio 1988:20 citado en Jung 1992:82)<sup>15</sup>.

La de aplicar un currículo elaborado para un departamento y utilizar en otras zonas similares no es muy adecuado. Esta situación hace pensar que no se puede tratar de homogeneizar un programa para todas las comunidades porque cada pueblo, cada comunidad tiene su propia forma de ver la realidad, así tengamos características socio culturales similares. En este sentido, los niños, docentes y padres no pueden entender textos elaborados especialmente en la lengua indígena en la EIB para el ámbito nacional ya que la forma rebuscada de términos del quechua de otros departamentos con lo que están escritas los textos es diferente a la forma de habla de los lugares donde van a ser ejecutados los programas bilingües, esto se palpó durante el trabajo de campo en un diálogo directo con los docentes, padres de familia y niños, en la Amazonía Peruana específicamente en las escuelas de la comunidad de Santa Cruz y el Barrio Huayco del Departamento de San Martín.

En diferentes países de Latinoamérica han existido varias experiencias en EIB, sin embargo, no se sabe con certeza, las estrategias curriculares aplicadas en el aula, en tal sentido últimamente han surgido en "...varios países (...) procesos de cambio curricular (...) con una marcada prudencia en cuanto a las metodologías y a la articulación entre cambio curricular y el cambio institucional" (Tedesco 1993:30-33).

En el Ecuador existen experiencias educativas que "han ganado espacios novedosos de construcción de currículos propios y de formación de maestros interculturales mediante el potencial de metodologías participativas (...) del pueblo awa y de construcción de currículos comunitarios en comunidades andinas como en Saraguro, Salasaca y Cotopaxi" (DINEIB 1998:42).

Rothfritz, H. Y M. Villavicencio. 1988. **Memoria de 10 años del Proyecto Experimental de Educación Bilingue - Puno**. Documento de Trabajo. Puno: Manuscrito. Citado en Jung 1992:82.

Estas experiencias me servirán como insumos teóricos para el estudio de caso. Aunque, "en general, se constata que son muy escasos los estudios específicos sobre el currículo, sobre cómo es percibido (maestros, padres, alumnos) y cómo opera en el aula" (Torres 1993:48).

Para que toda propuesta educativa dé resultados según Parra (1996) es necesaria que haya la participación directa de los diferentes actores involucrados en el proceso educativo (docentes, padres de familia, autoridades educativas, niños, representantes de las organizaciones indígenas y ONGs) en la elaboración, desarrollo y ejecución del currículum, así, "el aspecto nuclear de esa planificación es el diseño de un nuevo modelo educativo y curricular, que responda a las necesidades de la escuela y de la comunidad. Sólo así es posible desarrollar una educación significativa y pertinente" (Parra 1996:35). Bajo estas condiciones, el diseño del Proyecto Educativo Institucional en cada plantel, con la participación de los actores, de la comunidad educativa, definirá los elementos acerca de qué, para qué, cómo, con qué, dónde, cuándo enseñar y aprender cumpliendo las instrucciones del MOSEIB.

Las escuelas que no toman en cuenta las circunstancias de la vida de sus alumnos no pueden llegar a ellos totalmente, pues lo que los niños llevan desde el hogar varía mucho, de escuela a escuela, de niño a niño, de época a época. Dada esta realidad, ninguno de estos dos currículos (explícito y oculto) es más importante; por cierto, son dos caras de la misma moneda, pero con ciertas particularidades, el currículum explícito es más poderoso que el currículum oculto por ser el que es emanado desde las instancias del Ministerio y la DINEIB.

Sin embargo, el MOSEIB propone que el currículo para la educación en las comunidades indígenas sea bilingüe, intercultural, ciencias integradas, diversificado y comunitario. Al respecto contrastando con la Reforma Educativa boliviana se evidencia que propone las mismas características del currículo intercultural bilingüe así: "bilingüe, intercultural, integrado, productivo, comunitario y flexible" (cf. Centro cultural JAYMA 1991:21).

Para entender el ámbito curricular es importante resaltar algunas investigaciones realizadas desde una perspectiva estrictamente curricular. Por ejemplo:

El Ministerio de Educación en la Actual Reforma de la Enseñanzas-España propone en cuanto a los Diseños curriculares como: la propia naturaleza de Diseño Curricular base abierto y flexible y con distintos niveles de concreción; la optatividad curricular; las adaptaciones curriculares; la diversificación y los programas de garantía social en el nivel Secundaria (Muzás 1995:8).

Con estos diseños curriculares que presenta en la actual reforma de España para la enseñanza trata de atender a la diversidad como uno de los ejes fundamentales del currículo de Educación.

Frente a los planteamientos anteriores, es pertinente mirar la propuesta del MOSEIB y ver su dinámica en cuanto a la adaptación y la diversificación que éste plantea como innovación de una propuesta curricular de la Reforma Educativa planteada por la DINEIB.

Entendemos por adaptaciones curriculares las modificaciones al tronco general base, de la cual se servirán los docentes para tomar los elementos más importantes y diversificarlos de acuerdo a cada región, zona o lugar. Por tal razón el currículum debe ser:

Un currículo lo suficientemente abierto, flexible y general como para responder a las necesidades que son comunes al conjunto de la población escolar y dejar que sean los docentes quienes conocen directamente los rasgos peculiares de su alumnado, los mismos que vayan concretando las intenciones educativas en sucesivos pasos, ajustándose progresivamente a las necesidades específicas de los distintos alumnos y alumnas (Muzás 1995:8).

Los currículos educativos anteriores a la actual Reforma Educativa de España presentaban una distribución de los contenidos para cada grado o curso, de carácter prescriptivo, a la que los profesores y libros de texto debían ajustarse. Aun contando con estas prescripciones los profesores tenían la posibilidad de elaborar las secuencias de contenidos específicos para cada grado o curso, al menos en teoría. Pero, "en la práctica, el uso generalizado de un libro de texto único, que se sigue al pie de la letra, ha hecho que tampoco, en la mayoría de los casos, se haya desarrollado esta posibilidad" (Del Carmen 1996:11). Para el caso ecuatoriano el currículo oficial único que se estaba ejecutando antes de la oficialización del MOSEIB cumplía en similares condiciones curriculares que en España. Pero a raíz de la oficialización del MOSEIB se propone que el currículo sea flexible y que responda a la realidad social, cultural, lingüística y económica de las comunidades.

Esta situación dicho en la cita aunque no es un caso generalizado en toda España, pero en gran parte los docentes están centrados en los textos. Todo ello ha tenido una doble repercusión en la práctica docente: a) los profesores / as consideran que las secuencias de los contenidos específicos, establecidos a grandes rasgos por la administración educativa y más detalladamente en los libros de texto, son las más adecuadas para favorecer los aprendizajes de los alumnos. Se ignora él por qué, ya que en general las decisiones tomadas no aparecen justificadas, pero pocas veces se

cuestionan desde una perspectiva crítica; b) la adopción de secuencias fijas, elaboradas por equipos externos a los centros, a las que se les atribuyen una validez general, independientemente del contexto en que deban aplicarse, cierra en parte la posibilidad de adecuar el currículo a las características de cada centro.

En las últimas décadas en el mismo país mencionado, un número cada vez más amplio de equipo de profesores / as se ha pronunciado en contra de esta forma de entender la elaboración del currículo escolar, "en pocos casos ha llevado a la elaboración de los currículos propios, aunque pocas veces han quedado plasmados documentalmente, de manera que puedan ser objeto de difusión y análisis externo" (op. cit. :1996:13).

También son muchos "profesores / as que opina que las tareas relacionadas con la organización y secuenciación de contenidos responden a los expertos, y deben, por tanto, ser abordadas por equipos competentes, externos a los centros educativos" (op. cit. :14). Esta posición parte de la constatación de la evidente dificultad y complejidad de estas tareas y de la poca preparación recibida por el profesorado para abordarlas. Pero ello no quiere decir que no se pueda potenciar los recursos humanos a favor del cambio.

En el Ecuador, el problema de fondo no se sitúa sólo en el ámbito de los "contenidos, sino también en el enfoque mismo de la educación actualmente orientada hacia la transmisión de un conocimiento desarticulado más que hacia la producción de un conocimiento integrado y relacionado con el contexto social, histórico, cultural y lingüístico propio del educando y de la comunidad en la cual vive" (Montaluisa 1993:120). Sin embargo, hay que destacar que en el caso de la EIB, el "problema de los contenidos es más serio, ya que es práctica común la traducción de los conceptos y categorías de la cultura dominante en la lengua indígena, lo cual debería evitarse" (ibid.). Entonces, este mismo autor manifiesta que se debería dar inicio a un proceso de modificación y repensamiento de la organización institucional de la escuela, cuyo sistema normativo tendrá que ser lo más flexible posible y diseñado de modo que asegure la articulación entre la estructura de la educación y la vida de la comunidad.

Si el pueblo indígena recibiera una educación de calidad acorde a las necesidades de la región o comunidad, pienso que se mejoraría en parte las condiciones de vida de los pueblos. En tal sentido, las autoridades educativas de la EIB conscientes de la problemática que la EIB encierra aspiran a contar con hombres capaces de utilizar lo que se enseñan en los contextos áulicos y ponerlos en práctica en la vida real, para ello la EIB tiene que hacer la enseñanza práctica y teórica de los diferentes contenidos

locales y nacionales, solo así el niño estará en capacidad de combinar los conocimientos antiguos y modernos.

Hoy, desde el CEC, es fundamental que los niños reconozcan y asuman dos dimensiones del saber o del conocimiento que se complementan y sé interrelacionan en el proceso de la formación de la personalidad de las nuevas generaciones: a) el conocimiento que se "desprende de los contenidos o de las áreas curriculares; contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que los alumnos /as pueden descubrir y aprender de forma sistemática" (Lucini 1995:24), esto a lo largo de su escolaridad. b) el conocimiento que "emana espontáneamente de la realidad y de las experiencias que los alumnos /as viven, de forma cotidiana" (Ibíd.), esto fuera del ámbito escolar, un conocimiento más amplio, complejo y más universal, adquirido de forma asistemático y no formal relacionado con los problemas y conflictos del mundo actual.

En este sentido, yo pienso que las áreas de lengua indígena, lengua española y matemáticas del MOSEIB tienen que enriquecer y hacerse más significativos, asumiendo la realidad que los alumnos / as viven, y, a su vez, pueden y deben convertirse en instrumentos básicos y valiosos para la mejor comprensión, análisis y transformación de esta realidad educativa.

Estos aspectos pedagógicos planteados en líneas anteriores en realidad no son nuevos, son principios que desde hace años se vienen enunciando y propugnando desde muy diversas posiciones y movimientos de renovación pedagógica, pero que hoy resultan especialmente urgentes y necesarios, dada la complejidad del mundo en que los alumnos /as viven para el desarrollo de su personalidad.

Además de los conocimientos de enseñanzas señaladas anteriormente, en lo referente a la educación de valores y actitudes, con el MOSEIB, la escuela es reconocida como un ámbito fundamental en el que ha de transmitirse, de forma consciente, actitudes éticas que contribuyan a un desarrollo más humano de la personalidad de los alumnos / as, y a partir de los cuales éstos puedan sentirse capacitados para tomar conciencia de los problemas sociales y enfrentar cualquier tipo de problemas y dificultades que se presenten con respuestas alternativas, individuales y colectivas, cada vez más liberadoras y positivas.

Por tanto, la pedagogía no se puede reducir a la didáctica, al componente instrumental del proceso educativo, sino que debe garantizar una adecuación de la escuela a la realidad social en búsqueda de mejores formas de vida con visión al futuro. De esta manera, puede orientar la reflexión hacia tres grandes tipos de procesos básicos de

nuestra institución del centro educativo "Club de Leones". Estos procesos son los pedagógicos, los de administración y gestión escolar (22), y los de participación comunitaria (que no desarrollaremos por estar fuera del alcance de esta tesis).

Con los procesos pedagógicos estamos pensando en las diferentes acciones que la institución, los docentes, los estudiantes y la comunidad emprenden para construir el conocimiento, formas de relacionarse entre los actores sociales y formas de avanzar hacia el desarrollo integral humano. Según la experiencia Colombiana "en las aulas de nuestras instituciones, docentes y estudiantes se relacionan alrededor del conocimiento. Los docentes cumplen con la tarea de seleccionar qué conceptos, qué procesos, qué habilidades, qué competencias desarrollar con sus estudiantes. Esa selección enmarcada en los fines y objetivos acordados en el Proyecto Educativo Institucional, el uso de textos y otros materiales educativos y las formas de evaluar. son todos parte del currículo" (Parra de Azuero 1998:11). De esta manera, por un lado los docentes y padres de familia necesitan que los estudiantes comprendan a través de los procesos pedagógicos que el conocimiento es una construcción permanente y no una verdad terminada. Por otro lado, quieren también que los estudiantes pongan en práctica en la vida diaria los conocimientos y valores adquiridos en los centros educativos y que construyan cada día mejores formas de convivir y defender los principios de la igualdad, libertad, respeto y participación (cf. Op.cit 12).

El conocimiento que los docentes imparten a los niños es una construcción permanente. Por lo tanto la labor del docente es muy importante, además, porque es quien analiza y decide con sus estudiantes, cuáles son las mejores formas de aprender. El docente sabe que debe tener en cuenta tanto los diferentes ritmos de aprendizaje, como las diferentes formas de construir el conocimiento. No todos lo estudiantes aprenden de igual forma ni lo hacen en el mismo tiempo. Por esto el docente adecua diferentes actividades y estrategias, según los requerimientos del grupo con el que trabaja.

En síntesis, "el docente es quien gesta en las aulas y fuera de ellas, espacios para la construcción del conocimiento en los que cada estudiante tiene algo que aportar, algo que discutir, y cuestionar; es quien permite y promueve la formación de ciudadanos críticos, propositivos y respetuosos, pero conscientes de su valía" (Parra de Azuero 1998:11).

En conclusión, la reflexión y el análisis permanentes garantizan que la práctica pedagógica de nuestros docentes sea una práctica con sentido y no una práctica mecánica.

En cuanto a los contenidos curriculares, existe una investigación realizada en la provincia de Bolívar en las escuelas bilingües y no bilingües, en la que se confirma que "se continúa manejando los programas anteriores a la Reforma, además hay una amplia libertad para seguir cualquier libro de texto ha criterio del profesor o de la profesora del grado" (Rodas 1999:45).

Con todo lo anotado anteriormente, inferimos que en las instituciones educativas en el Ecuador hay problemas tanto en los aspectos administrativos como pedagógicos, y como dice Quishpe (1998:237), hace falta gestionar en la educación, pues no hay armonía entre profesores, profesores y comunidad, y entre profesores de otros niveles educativos que trabajan en la misma comunidad. Además, los docentes, no toman en cuenta a la comunidad para tratar asuntos pedagógicos y administrativos, los padres de familia son llamados a las reuniones para poner cuotas para fiestas y arreglar la escuela.

## **CAPÍTULO 4**

#### **RESULTADOS**

#### 4.1. Primera parte: El Contexto

En este acápite se presenta una breve limitación de la provincia y el cantón a los que pertenece el CEC "Club de Leones". Luego una descripción minuciosa de la situación histórica y actual tanto de la comunidad como también de la institución escolar

#### 4.1.1. Contexto comunitario

División política administrativa de la Provincia de Bolívar: La Provincia de Bolívar se halla ubicada en las faldas exteriores de la Cordillera Occidental de los Andes, entre las Regiones Litoral e Interandina. Sus límites son: al Norte con la Provincia de Cotopaxi, al Sur por las Provincias del Chimborazo y Guayas; al Este por las Provincias de Tungurahua y Chimborazo; y, por el Oeste por la Provincia de Los Ríos.

La provincia de Bolívar tiene una extensión de 3.940 Km. 2 aproximadamente, siendo Guaranda su cantón más grande. Su división política establece siete cantones como: Guaranda, Chimbo, San Miguel, Chillanes, Caluma, Las Naves y Echeandía, todos ellos con sus respectivas parroquias urbanas y rurales.

La población de la provincia de Bolívar según el "Censo de 1990, era de 155.800 habitantes, de los cuales 32.650 corresponden al área urbana y 122.438 al área rural. Al presente año 1997 se estima en 175.000 habitantes..." (Silva 1997:109). La comunidad estudiada corresponde a la parroquia Veintimilla perteneciente al cantón Guaranda.

La comunidad de Quivillungo limita, al norte con Pongo y Tolapungo, al sur con Vinchoa Central, al este con el Río Pongo Yacu y al oeste con Casipamba y Rumiloma; tiene una extensión aproximada de 85 cuadras en total; y está constituida por 75 familias aproximadamente, cada familia con 4 a 5 hijos como promedio. Siendo en total 100 varones y 150 mujeres entre niños, jóvenes adultos y ancianos. La ciudad más cercana de ésta comunidad es la ciudad de Guaranda que queda a 4 Kms., de distancia. Las comunidades vecinas a Quivillungo son: Vinchoa Grande, Casipamba, Tolapungo, Guapungoto. En las comunidades de Quivillungo, Tolapungo, Guapungoto, Casipamba y Vinchoa Grande, la lengua que hablan es el kichwa, pero en estas dos últimas comunidades hay un número muy reducido de personas que hablan solo el castellano.

Historia (antecedentes y memoria colectiva): Según relata Don Simón Avilés<sup>16</sup>, la comunidad de Quivillungo en sus inicios estaba dividida entre tres familias de hispano hablantes, así: Erduizas, González y Tesnero, quienes ocupaban la mitad de la comunidad, todo lo que corresponde a la parte baja. La comunidad de Quivillungo tiene una geografía irregular, cubierta de árboles principalmente de eucaliptos, arbustos que perduran hasta la actualidad. En tanto la parte alta de la comunidad estaba ocupada por las cinco familias kichwa hablantes, así: Narciso Avilés, Joaquín Avilés, Juan Arévalo, Cecilia Agualongo, Francisco Rea, siendo estos los primeros habitantes de esta comunidad. Ahora no solo son cinco familias, la población de la comunidad de Quivillungo ha crecido. No vivían los mishus 'hispanohablantes' a lado o cerca a esta comunidad vivían anteriormente los campesinos.

Los terrenos ocupados por los hispanohablantes comprendía, de la carretera que actualmente sube a la escuela hacia abajo de Laura Erduiza (10 hectáreas más o menos); donde construyeron la casa comunal de Quivillungo o cerca de ésta ha sido de Segundo González (4 cuadras), y a un lado ha sido de Carmino Teznero, todos oriundos de la ciudad de Guaranda.

Antiguamente, la mayoría de indígenas que actualmente forman parte de la comunidad de Quivillungo no poseían terrenos, por eso vivían como "partidarios" de los tres hispanohablantes. Con el paso del tiempo los indígenas partidarios compraron los terrenos que actualmente poseen las familias. Actualmente, dichos terrenos son repartidos entre sus descendientes. Desde que don Simón recuerda en la comunidad sembraban maíz, arveja, habas y calabazas<sup>18</sup>, no había trigo, ni col, acelga, remolacha tampoco cilantro, como en la actualidad.

En los primeros años de vida de la comunidad nadie tenía la idea de la organización, como sucede en la actualidad. Posteriormente, en las comunidades vecinas de Gradas y Casipamba, sintieron la necesidad de organizarse. Por motivo de los constantes robos de animales, los comunarios de las dos comunidades mencionadas organizaron la Junta Anticuatrera<sup>19</sup>. Don Simón tuvo la oportunidad de asistir a esta junta. Pero fue calumniado de evangelista, a tal punto de considerarle "diablo gente". A pesar de eso, según don Simón continuaba acudiendo a las reuniones en compañía de los

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> .-Don Simón Avilés es el dirigente más antiguo de la comunidad de Quivillungo, a él se le puede catalogar como una "biblioteca andante", pues él conoce todos los detalles sobre el nacimiento, organización y conformación de la comunidad y por ende del Centro educativo.

Partidarios significa que un indígena que vivía y vive en algunos casos todavía laborando en los terrenos de las haciendas o a su vez donde la persona que tiene más terreno.

 <sup>-</sup>Calabazas (Ecuador), lacayote (Bolivia), es un fruto similar al zapallo.
 -Anticuatreros en el Ecuador significa organización en defensa de la propiedad privada.

compañeros Virgilio Agualongo y Alberto Agualongo, comuneros de Cachisagua. Los señores mencionados (Virgilio, Alberto) llevaban a don Simón a Riobamba, Ambato y Quito para que participe en los congresos. A raíz de estos viajes y experiencias nace la iniciativa de organizarse en la comunidad de Quivillungo.

Para conformar la organización los encargados fueron rogando a la gente de uno en uno en sus domicilios, porque no entendían todavía lo que es tener una organización comunitaria. De esta forma el 21 de enero de 1973 se hizo aprobar un estatuto que se llama "Asociación de Trabajadores Agrícolas de Quivillungo", los comuneros conformados en esta organización toman fuerza asumiéndose con mayor unidad comunitaria para hacer respetar a los ladrones sobre los robos que hacían a sus alrededores de las comunidades. Para este tipo de reuniones y conformación de esta asociación los comuneros al principio se reunían en algunas viviendas particulares por lo que sufrían incomodidades. Entonces don Simón Avilés como hijo único de su padre y conocedor de la conformación de la organización, solicitó a su padre una yata 'un lote pequeño de terreno' para la Casa Comunal. En esta yata conseguida se construyó la Casa Comunal a través de las mingas<sup>20</sup> y con el apoyo que dio el señor Maximiliano en cuanto a madera y la construcción del techo. En esta casa comunal funcionó la escuela y las reuniones comunales; pero no se vio tan bueno realizar ambas actividades en la misma casa. Por eso compraron un lote de una cuadra de terreno a un vecino que tenía a lado de la casa comunal. La compra de este terreno se hizo con el dinero proporcionado por el Maximiliano. Luego el terreno fue donado a la comunidad para la construcción de las aulas de la escuela. El mismo Maximiliano de inmediato construyó dos aulas escolares, posteriormente fue aumentando más aulas de la escuela con el apoyo del señor antes mencionado en coordinación con el IERAC. Los apoyos brindados por el Maximiliano fueron gracias a la amistad que tenía Don Simón cuando andaba en las organizaciones, y además hizo un préstamo al señor antes mencionado para el pago de la trilladora que trajo de Quito en 30.000 sucres, pero esa trilladora no funcionó bien y lo dejó en la oficina de don Maximilliano, desde esa época ellos se conocían.

Don Simón fue uno de los primeros directivos de la comunidad, en su gestión se construyó la carretera y se instaló la luz eléctrica, ambos proyectos con el apoyo de FODERUMA y con aportes económicos de la misma comunidad. Más adelante, otros

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Minga es un trabajo colectivo que se realizan los comuneros durante varios días según la disponibilidad de tiempo.

directivos gestionaron proyectos de agua potable y últimamente un canal de riego para todos los miembros de la comunidad.

#### 4.1.2. Situación actual de la comunidad de Quivillungo

La comunidad de Quivillungo es netamente indígena, las mujeres todavía mantienen su vestimenta típica y en cambio los hombres ya han perdido las vestimentas típicas del sector, pero aún así podemos ver que todavía lo utilizan ciertos mayores. Aquí viven familias de apellido Rea, Chela, Chimbolema, Naranjo, Arévalo, Llumiguano, Pachala, Curi, Chimborazo, Lumbi y Avilés. Los terrenos de esta comunidad están muy parcelados. Algunos habitantes de la comunidad son agricultores, otros son empleados públicos y albañiles que laboran en distintas partes pero por algunos días y meses nada más, es decir, no tienen un trabajo fijo.

La comunidad de Quivillungo se conecta a la vía principal que pasa por la comunidad de Vinchoa Central hacia Riobamba. Es una carretera media lastrada a dicha comunidad. Los días sábados, domingos y miércoles los vehículos de la misma comunidad transportan a la gente. También a veces ingresan otros vehículos de la ciudad cuando van fletando los comuneros de Quivillungo. Los días no feriados no llega ninguna movilidad a la comunidad de Quivillungo.

Idiomas que hablan en la comunidad: Según las observaciones que realizamos en el trabajo de campo y vivencia los adultos y niños de esta comunidad hablan el kichwa y castellano. Los ancianos hablan el castellano en menor grado. Creo que no existe preferencia por ninguna de las 2 lenguas. Para los comunarios ambas lenguas son importantes: "Ambas son importantes saber para poder desenvolver con los mestizos, debatir; también el kichwa es importante para revalorizar las costumbres y tradiciones que se han estado perdiendo" (E, pág:3 PfQM)<sup>21</sup>. Cabe señalar que aquí la lengua kichwa siempre es utilizada en las reuniones familiares, comunales y fiestas con el fin de revalorizar las costumbres y en cambio la lengua castellana la usan para comunicarse con los mestizos en reuniones con las autoridades, en el mercado y en los trabajos laborales. Según la versión del mismo entrevistado en esta comunidad no existen personas que hablen sólo el castellano.

Actividades económicas principales de la comunidad: En la comunidad de Quivillungo aproximadamente menos de 15 % de sus pobladores varones trabajan en empleos públicos: Honorable Consejo Provincial de Bolívar y Municipio de Guaranda.

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> E = entrevista; Nº párrafo de :3; PfQM identifica padre de familia, comunidad y nombre del entrevistado, en este caso Pf = padre de familia, Q = Quivillungo M = Manuel (ver el anexo que resume las entrevistas)

La mayoría de las mujeres trabajan los días miércoles, viernes y sábados como vendedoras de hortalizas en la ciudad de Guaranda. O sea hacen compras de papas, zanahorias, remolacha, plátano, etc., a los propios agricultores y luego revenden a los consumidores de la ciudad, lo cual sirve como sustento de la familia. Además este tipo de negocios lo realiza por la poca existencia de tierras en la comunidad de Quivillungo y no tienen mayores ingresos económicos por estos miembros. Sin embargo, en lo poco que tienen entre los días particulares se dedican a la actividad agrícola tanto los varones como las mujeres en los sembríos de maíz, trigo y hortalizas como se puede apreciar en una visión general de la comunidad (foto Nº 1). Por escasez de terrenos a su alrededor para la compra, este año 1999 cuatro familias de la comunidad han salido a la Costa, adquiriendo el terreno pero solamente a volver sembrando y el resto de las personas todas están residiendo en la comunidad.

Durante los últimos años, los comunarios han estado trabajando con préstamos del Plan Internacional con la compra de ganados y otros animales menores. Aunque las acciones del Plan Internacional se consideran positivas, la exigencia de hacer vacunar a los animales causó molestia en los comunarios. El Plan aducía que si no se acercaban a hacer las vacunas tendrían problemas para efectuar el último pago. Además el Plan Internacional cobra casi los mismos intereses que los Bancos sean para invernadero o ganadería.

La Curia Diocesana también ha dado préstamo a los comunarios para la ganadería y los invernaderos a un interés de 35% anual. Con este préstamo algunos ya están haciendo construcciones y siembras de plantaciones en los invernaderos y otros beneficiarios todavía no realizan las siembras. La institución CEMOPLAF también ha facilitado préstamos para la compra de: pollo, cerdos, cuyes, hortalizas, granos como trigo y también papas.

Organizaciones sociales de la comunidad: En la comunidad de Quivillungo existen tres organizaciones: la "Asociación de Trabajadores Agrícolas Autónomos de Quivillungo", la organización deportiva, y organización de mujeres estas dos últimas no tienen nombre ni su estatuto jurídico es un apoyo para la organización madre. La "Asociación de Trabajadores Agrícolas Autónomos de Quivillungo" está conformada por la siguiente directiva durante el período 1999 a 2000: Presidente Tomás Chimbolema, Vicepresidente Nicolás Tenelema, Tesorero Agustín Arévalo y Secretario Angel Arellano y por vocales principales y suplentes. Las mujeres en esta organización han ocupado las funciones de Secretaria, vocales suplentes y a veces hasta tesorería en los periodos anteriores, porque las mujeres tienen las mismas prerrogativas que los hombres. Las mujeres y niños han venido participando desde

algunos años atrás en las reuniones comunales así: "La mujer participa más o menos ya desde el año 1980..." (E. 394 PCQT). A las sesiones tanto de la escuela como de la comunidad a veces asisten más mujeres que hombres. Por esta situación hay reclamos para que los hombres también asistan, porque cuando vienen las mujeres dan poca opinión. Como uno de los entrevistados "a veces vienen más mujeres que los hombres (...) casi parte igual algunas mujeres hablan y algunas no hablan; por eso llaman que vengan más hombres y a veces las mujeres no hablan..." (E. 421 PPfQS).

La Organización de las mujeres está conformada de la siguiente manera: Tania Curi Presidenta, Laura Elena Avilés Tesorera, Rosa Arévalo Secretaria. Esta organización no tiene estatuto jurídico. Entre sus actividades están los tejidos y la confección de ropa. Un compañero de la comunidad de Cachisagua se encarga de la enseñanza de las labores de corte confección, recibiendo una remuneración semanal por su trabajo. En el taller se producían fajas y sombreros; pero dejaron de producir estos artículos por falta de recursos económicos para la compra de materiales para la elaboración.

Hay también un grupo de mujeres que están trabajando con proyectos de cuyes, individualmente en sus domicilios. En todas estas organizaciones sólo participan los comuneros de la misma comunidad de Quivillungo.

La Organización deportiva está conformada por el Presidente Segundo Ochoa, Secretario Manuel Avilés y Tesorero Manuel Tenelema. Los jugadores que integran el club son de la comunidad de Quivillungo. El club realiza encuentros deportivos con otros clubes de sectores rurales pertenecientes al cantón Guaranda.

Hace un año hubo el Centro de Cuidado Infantil (ORI), y organizaciones musicales, estas organizaciones hoy ya no existen.

La comunidad cuenta con energía eléctrica en todos los domicilios de los comunarios. Los comunarios tienen acceso a una cabina telefónica que se encuentra ubicada en una casa destinada para ello y bajo la atención de una persona de la comunidad. El horario de atención es de 7 a 12 y 2 a 6 de la tarde y por la noche de 7 a 9 de la noche de lunes a viernes y los días sábados, domingos de 8 a 12 y 7 a 9 de la noche.

Para la atención médica, algunas personas de la comunidad acuden al subcentro de salud de Vinchoa que queda a 1 km. de ésta comunidad y la mayor parte de comunarios acceden al Seguro Social Campesino de la comunidad de Gradas, ubicada a 2.5 kms., de distancia.

Con respecto a los medios de comunicación, podemos indicar que la mayoría de los comuneros de Quivillungo, utilizan la radio y unos pocos la televisión; un número

reducido de personas jóvenes y adultas utilizan la prensa escrita para informarse de las noticias, por ejemplo: El Comercio, El Universo, Amigo del Hogar.

#### 4.1.3. Contexto escolar: Síntesis histórica del centro educativo

Causas de no estudio: antiguamente los padres no ponían a los niños en la escuela. Ni don Simón había sido puesto en la escuela, para que trabaje en los terrenos de las haciendas. Había una hacienda vecina de Guapongoto donde se pagaba a los niños de todos los vecinos por pastorear los animales dejados en mesada. Los ancianos o personas de ese tiempo decían que los animales dan bastante plata y en cambio la escuela no, más bien en la escuela los niños aprenden la ociosidad y no sirve para nada; acaso los indígenas van a ser doctor o profesor. Aún así don Simón caminaba por todo lado en las organizaciones nacionales y provinciales donde conoció a diferentes personas de todas las comunidades. En estas concentraciones don Simón vio cómo algunos estudiantes indígenas habían terminados la escuela en otras comunidades aun cuando seguían vistiendo ponchito y sombrerito de panceburro. Viendo esto, don Simón puso a su hijo varón en la escuela. El vecino hizo lo mismo. Así los dos niños caminaban a la escuela de la vecina comunidad de Castillo pero como niños a veces regresaban de medio camino porque la escuela se encontraba muy lejos. En la tarde llegaban como que si hubieran asistido a la escuela. Observando esta situación don Simón acordó crear la escuela en la propia comunidad de Quivillungo, para poder controlar ellos mismos la asistencia de los niños a la escuela.

Según relata la señora Rosario<sup>22</sup> el primero que se interesó fue Gregorio Chela quien se casó con una joven de esta comunidad de Quivillungo. Don Gregorio conversó con don Simón constantemente siempre reuniéndose en la casa de este viejo dirigente con las personas de la comunidad sobre la creación de la escuela. Don Gregorio Chela era residente de la vecina comunidad de Tagma y profesor de alfabetización de su comunidad, vino a vivir en la comunidad de Quivillungo por contraer el matrimonio. Entonces acordaron la creación de la escuela porque la gente de la comunidad "no saben nadéis escribir, ni leer". Como él era profesor de alfabetización en la comunidad de Tagma, conversando aquí con la gente, con los familiares de la esposa dijo: ¿por qué no comenzamos con los mayores dando alfabetización?, ¿Por qué no comenzamos haciendo una escuelita?. De esta forma se inició la alfabetización, con don Gregorio como primer alfabetizador. Las clases se daban en las noches a algunos

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Señora Rosario, es una de las conocedoras sobre la creación de la alfabetización y centro educativo comunitario como iniciadora desde ese entonces hasta la actualidad.

mayores, jóvenes y señoritas. Estas clases se hacían inicialmente en la casa de don Simón; luego éste donó un pedacito de terreno donde construyeron una media agua de tapial de tierra con cubierta de teja, donde ahora tienen levantada la casa comunal.

Entre 15 a 20 niños de la comunidad de Quivillungo que andaban a Casipamba y a Vinchoa, viendo el funcionamiento de las clases de alfabetización en la misma comunidad, ingresaron a este programa. Entonces con esta situación de incremento de los niños don Simón propuso que se haga una escuela de día y "podemos pedir a un profesor, más que todo por el niño Manuel" y por algunos niños de otras familias que van a la escuela de Casipamba y Vinchoa.

La creación de la escuela tomó fuerza entre los miembros de la comunidad porque observaban que los niños no acostumbraban llegar a la escuela y se quedaban en la loma o la pampa jugando. Por esa razón conversaban entre familiares y vecinos para pedir un profesor. De esta forma, el 11 de noviembre de 1981 se crea la escuela fiscal "sin nombre" por la autorización de la Dirección Provincial de Educación Hispana de Bolívar. Después de su creación don Simón hacía reuniones constantemente para incentivar a otros moradores de la comunidad para que pongan a sus hijos en la escuela. En estas reuniones comunitarias don Simón contaba las peripecias que pasaba cuando él iba a las reuniones a otras partes donde no podía desenvolverse para dar su opinión y coger apuntes por ser iletrado, por eso él hablaba, conversaba como solían presentarse jóvenes preparados en otras partes, por esta conversa poco a poco los de la comunidad seguían enviando a sus hijos a la escuela.

Pocos años después, el 7 de enero de 1984, se emite el acuerdo ministerial Nº 3084 indicando que este establecimiento es designado con el nombre de "Club de Leones" del recinto Quivillungo, firmado por Eduardo Calero Arregui Director de Educación de ese entonces. Así se consiguió la creación de la escuela, gracias a la lucha incansable de los comunarios antes mencionados y de otros miembros de la comunidad como Carlos Mullo, Manuel Llumiguano, Tomás Chimbolema, Agustín Arévalo, José Arévalo, Simón Pachala.

Como antes no había persona que hubiere terminado la escuela o colegio, no había a quien nombrar de profesor indígena, por ello dicen que "....solicitamos a una profesora que hoy es directora Anita Mestanza que está desde el inicio de la creación..." (EA. SA); ésto se consiguió con el apoyo del señor Maximilliano. Desde su creación

también sigue laborando la señora Rosario Pachala en calidad de conserje bonificada<sup>23</sup>

De esta manera, la escuela unidocente se inició con una maestra hispanohablante de la ciudad de Guaranda inicialmente empezando con 5 niños. Para que pongan a los niños la docente rogaba de casa en casa ya que no hubo niños mismos de la edad escolar. Según la misma docente los pocos niños que asistían a la escuela no sabían hablar el castellano "los pocos alumnos que venían a la escuela pocas palabras entendían del castellano" (E. DA). Los niños pequeños mismos eran 2 no más y los demás ya eran jóvenes y señoritas. En años posteriores la docente tuvo dos grados: primero y segundo, con un total de 25 alumnos. En ese entonces funcionó sin mobiliarios en la casa comunal, que servía tanto para la escuela como para las reuniones de los comuneros. Posteriormente los pupitres se consiguieron con la ayuda del señor Nelson Soto supervisor de la Zona. La escuela funcionó en la casa comunal por aproximadamente 3 o 4 años. La docente sufría para cocinar por carecer de las comodidades apropiadas. Mas adelante Maximiliano refaccionó y luego gestionó la construcción de dos aulas más. Debo indicar que para la realización de esta construcción de dos aulas en la comunidad Quivillungo ha sido porque tuvo un pequeño problema el señor Maximiliano en la comunidad de Gradas donde inicialmente tuvo la idea de realizarlo ese proyecto.

La construcción de las dos primeras aulas se realizó con el apoyo del señor Maximiliano Gallmeier, en ese entonces presidente del "Club de Leones". Él ayudó con la condición de que la escuela lleve el nombre de "Club de Leones". Para esta construcción Don Simón preparó una parada de horno de ladrillos para vender a Maximiliano en la misma comunidad con el fin de acelerar el tiempo en el trabajo.

Al aumentar las aulas también se incrementó el personal docente con una profesora Zoila Silva. De esta manera se sigue incrementando aulas, niños y docentes. Después llegó una docente que es Marcia Iza que duró poco tiempo en el CEC, y así sucesivamente hasta tener un total de 9 docentes. Luego se consigue la ayuda del Honorable Consejo Provincial de Bolívar para la construcción de una aula y posteriormente una cocina comedor para niños. El Plan Internacional hizo la construcción del servicio higiénico, y finalmente otras dos aulas el FISE.

-

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Conserje bonificada es la persona que realiza el aseo y mantenimiento del CEC y que recibe una bonificación mínima de salario de la DIPEIB-B.

La docente que laboraba con los niños en el día también alfabetizaba en las noches a los padres de familia, siendo remunerada por el señor Maximiliano Gallmeier. Los padres de esos mismos niños aprendieron a leer, otros por lo menos a firmar, en las clases de alfabetización.

En un comienzo las personas de la comunidad de Quivillungo, no enviaban al colegio a los pocos niños que fueron terminando la educación primaria pero viendo que don Simón envió a su hijo al colegio, ellos cambiaron de opinión y empezaron a enviarlos a la educación del nivel medio.

En el año 1987-1988 la matrícula ha sido 30 niños y 25 niñas repartidos de primero a sexto grado. Para ilustrar lo dicho en las líneas anteriores, presento un cuadro de matrícula de los niños por grados y sexo.

Cuadro de Matrícula antes de EIB 1987-1988

|    | MATRICULA POR NIVELES Y SEXO |    |         |    |        |    |        |    |        |    |       |    |   |    |    |    |    |
|----|------------------------------|----|---------|----|--------|----|--------|----|--------|----|-------|----|---|----|----|----|----|
| F  | Primer                       |    | Segundo |    | Tercer |    | Cuarto |    | Quinto |    | Sexto |    |   |    |    |    |    |
| Н  | М                            | Т  | Н       | М  | Т      | Н  | М      | Т  | Н      | М  | Т     | Н  | М | Т  | Н  | М  | Т  |
| 08 | 07                           | 15 | 07      | 09 | 16     | 07 | 01     | 08 | 03     | 04 | 07    | 03 | - | 03 | 02 | 04 | 06 |
| TO | ΓAL                          |    |         |    |        |    |        |    |        |    |       |    |   |    | 30 | 25 | 55 |

En el cuadro de la matrícula de los niños / as puede ver que los padres de esta comunidad preferían en poner en la escuela a los niños y en menor escala les daban oportunidad de educarse a las niñas. Además sé ve claramente que la matrícula es alta en los primeros niveles, pero menor a medida que incrementan los grados.

En el siguiente cuadro vemos que en el año lectivo 1987-1988 son los siguientes docentes que laboran en la escuela "Club de Leones" antes de pertenecer a la EIB.

| Nombre         | Nombre | Edad | Cultura | Título | Años en    | Años   | Nivel a  |
|----------------|--------|------|---------|--------|------------|--------|----------|
|                | Si No  |      |         |        | magisterio | en CEC | su cargo |
|                |        |      |         |        |            |        |          |
| Anita Mestanza | Χ      | -    | Hisp.   | B.C.E. | 13         |        | 30-40    |
| Marcia Iza     | Χ      | 30   | Hisp.   | P.E.P. | 5          |        | 1º-2º    |
| Ruth Guevara   | Х      | 23   | Hisp.   | P.E.P. | 2          | 1      | 5°-6°    |

Las docentes son hispanohablantes con título de profesor de educación primaria. Observando en el cuadro nos damos cuenta que la gestión escolar por parte de la directora del CEC en cuanto a la distribución de los docentes para los grados correspondientes no ha sido en forma adecuada. Aquí, por ejemplo, designan a una

docente nueva en CEC, con 5 años de experiencia en el magisterio y sin conocer la lengua materna de los niños que trabaja con 31 niños entre primero y segundo grado, sin que tenga suficientes destrezas metodológicas para el nivel, por ello viene el fracaso en la enseñanza y aprendizaje de los niños, es decir la deserción, repitencia. Mientras las otras dos docentes laboran con 10 y 9 respectivamente.

Ingreso a la educación bilingüe: El centro educativo "Club de Leones" pertenece a la Jurisdicción Bilingüe desde el año 1989 con la creación de la DINEIB. El motivo propuesto por la DINEIB fue impulsado por todos los miembros de la comunidad para el ingreso a esta dirección con el fin de rescatar la cultura indígena y tener una educación propia de acuerdo a la realidad cultural y lingüística de la población kichwa. Para pasar a esta Jurisdicción el compañero "... Segundo ha conversado con la gente [manifestando] por qué no se cambia a la dirección bilingüe entre runas 'indígenas' hacen cualquier cosa, porque entre mishus 'hispanohablantes' no le consideran, hacen lo que le da la gana y así mismo era la Directora antes, demasiado mala con los padres de familia y hasta con los niños .." (E. R pág. 9). Por esta situación de marginación de los docentes de ese entonces (Marcia, Ruth y Anita) y además no han querido que haga el traspaso de este CEC con todo el personal docente a esta Dirección, pero los padres de familia y la comunidad lucharon para que se hiciera el traspaso del CEC de su comunidad, entonces casi a malas haciéndose la mayoría de los comuneros lograron pertenecer a la DIPEIB-B.

A pesar de una larga trayectoria del funcionamiento de este CEC y cercanía a la ciudad, recién existe 6 jóvenes de la comunidad de Quivillungo han terminado el bachillerato y los que ya han culminado aún no trabajan como empleados públicos, es decir no poseen un trabajo fijo.

#### 4.1.4. Situación actual de la escuela "Club de Leones"

La escuela "Club de Leones" de la comunidad de Quivillungo perteneciente a la parroquia<sup>24</sup> Veintimilla está ubicada a 4 Kms., de la ciudad de Guaranda. Pertenece a la jurisdicción Bilingüe. Actualmente el CEC cuenta con una infraestructura de primera, casi con todos los servicios básicos, gracias a las gestiones de los docentes y directivos de la comunidad (**foto Nº 2**).

Servicios de la escuela: En la actualidad, el CEC "Club de Leones" cuenta con 7 aulas, una cocina comedor de los niños, 2 servicios higiénicos, luz eléctrica, agua potable, biblioteca, materiales didácticos para todos los niveles aunque en

\_

<sup>24 .</sup>Parroquia en el Ecuador se refiere a la tercera división administrativa y política del estado

proporciones variables, cancha de voley ball, fútbol, juegos recreativos y huerto escolar. Todos estos beneficios se han logrado gracias al apoyo de las diferentes instituciones como la Fundación Ayuda en Bolívar para el campo, el Honorable Consejo Provincial, el Plan Internacional, y el FISE.

Según el registro de fecha 25 – 01-2000 el CEC "Club de Leones" tiene 69 niños y 62 niñas haciendo un total de 131 niños en el nivel primario. En este centro educativo en diciembre de 1999 se creó la educación pre-primaria. Los alumnos del jardín son 9 niños y 7 niñas siendo un total de 16 niños. En total el CEC tiene 147 alumnos (**Anexo Nº 1**). El número de alumnos con la EIB se ha incrementado casi al triple en el total general de lo que fue en 1987-88 sobre todo en el primer y segundo nivel, 31 y 22 alumnos respectivamente. El número decrece paulatinamente en los otros niveles, debido a las deserciones, por ejemplo este año han desertado 7 niños.

En la actualidad en el CEC hay un total de 9 docentes; de los cuales 6 docentes hispanohablantes son de aula en cada nivel de primero a sexto, y una docente de jardín; un docente bilingüe está a cargo del área de cultura física, kichwa; y el otro docente bilingüe bonificado está encargado de la área de tecnología productiva, música y dibujo. Además de estos 9 docentes hay una conserje bonificada. Los 5 docentes poseen título de licenciados en las diferentes ramas de los cuales uno de ellos es docente indígena. Los tres docentes poseen títulos de: profesor primario, bachiller en Ciencias de la Educación y bachiller en Humanidades Modernas, respectivamente; siendo éste último docente bilingüe bonificado. Todos los docentes son graduados en el sistema de educación regular o tradicional (Anexo 2). En el cuadro del anexo se incluye información sobre el estatuto académico (título) de los docentes, años de servicios en el magisterio y en el CEC, y los niveles a su cargo. Cabe añadir que durante el desarrollo de la EIB se han incrementado 5 docentes hispanohablantes y dos bilingües. Aun cuando ésta es una unidad bilingüe, la mayoría de docentes son hispanohablantes, lo más raro es que están en los primeros niveles. Aquí cabe mencionar, que la presencia de docentes hispanos se debe a que el cambio de este CEC del sistema hispano al bilingüe implicó también el traspaso del personal docente. Posteriormente el personal fue incrementado con algunos docentes bilingües. Sin embargo, más adelante se continúa enviando docentes hispanos a este centro, posiblemente por falta de distribución equitativa del personal en el ámbito de la jurisdicción por parte de la DIPEIB-B.

En el CEC cada docente labora en sus respectivas aulas con las áreas básicas asignadas. El horario establecido para la labor educativa es de 7:30 a 12:30 con un

receso de 30 minutos según las disposiciones de las autoridades competentes. Además los docentes laboran bajo el horario general de clases (**Anexo Nº 3**).

**Ingresos de estudiantes**: Para matricular a los niños que vienen de otras escuelas se les exige la libreta escolar, la partida de nacimiento, y se les somete a una evaluación de conocimiento.

**Deserción y expulsión de estudiantes:** En algunos casos, la deserción se produce por alguna enfermedad que dura por mucho tiempo, o por situación económica de los padres. En algunos otros casos se desconoce el motivo de la deserción de los niños. La expulsión en este establecimiento no se ha dado.

Apoyo a los estudiantes y a la institución educativa: La Fundación Ayuda en Bolívar apoya con transporte y alimentación a los niños de quinto y sexto nivel de este CEC para que realicen la recreación y giras de observación dentro y fuera de la provincia. Por ejemplo, hace dos años se realizaron visitas a Rancho Texas y a Puerto La Paz. Además la misma institución realizó regalos navideños como caramelos en una oportunidad y obsequió juguetes a todos los niños de este centro, en otra.

La Curia Diocesana de Bolívar proporciona la Colación Escolar que consiste en atender con arroz, aceite, fréjol, azúcar avena Quaker.

Para la salud y la higiene de los niños el Plan Internacional ha donado pasta y cepillos a cada uno de los niños; CEMOPLAF también coopera en cuanto a los exámenes de las heces fecales, con el fin de desparasitar a los niños.

En cuanto a los materiales didácticos y los textos para la biblioteca una parte es donado por el Plan Internacional y la otra parte por la DINEIB, DIPEIB-B, y este año el MEC dio las mochilas escolares

**Organizaciones escolares:** En la comunidad de Quivillungo existen diferentes tipos de organizaciones relacionados al CEC: el comité de padres de familia, el consejo técnico de profesores, el consejo educativo de grados y el consejo estudiantil. A continuación pasamos a describir cada una de estas instancias.

Comité de padres de familia: Este comité de padres de familia está conformado por un presidente Simón Pachala, Vicepresidente Leandro Rea, Tesorera Juliana Tenelema, Secretario profesor Elías Carvajal, Vocales Agustina Aguilar, Rosa Chimbo y María Chela. La función principal de este comité es velar por los intereses y necesidades de la escuela. Este comité colabora en mingas, actos culturales sociales, cívicos y deportivos, además en las gestiones tendientes al desarrollo del CEC y comunidad en general.

Consejo técnico de profesores: El Consejo Técnico de profesores vela por los intereses y necesidades de la escuela, sus gestiones se realizan en cuanto al aspecto físico de aulas, mobiliarios, y no con relación al aspecto pedagógico y administración institucional.

Consejo educativo de grados: Los consejos de grados buscan desarrollar la capacidad organizativa desde niños. Cada consejo está conformado en cada uno de los grados por un presidente, vicepresidente, secretario y tesorero.

Consejo estudiantil del CEC: Los representantes de este consejo se preocupan en buscar beneficio para el bienestar del CEC para niños y profesores. Este consejo estudiantil del CEC, solamente se ha constituido este año 1999 -2000, y está integrado por uno o varios representantes de cada nivel.

En la actual directiva hay niños del segundo al sexto nivel, de acuerdo a la relación siguiente:

| Presidente     | Edisón Mullo           | 5to nivel |  |  |
|----------------|------------------------|-----------|--|--|
| Vicepresidente | Ana Cecilia Chela      | 6to nivel |  |  |
| Tesorera       | Lupe Beatriz Ochoa     | 4to nivel |  |  |
| Secretaria     | Laura Llumiguano       | 6to nivel |  |  |
| Vocales        | Carlos Manuel Taris    | 6to nivel |  |  |
|                | Juan Carlos Chimbolema | 6to nivel |  |  |
|                | Manuel Chimbolema      | 5to nivel |  |  |
|                | Víctor Hugo Chela      | 4to nivel |  |  |
|                | Pedro F. Chimbolema    | 3er nivel |  |  |
|                | Willmer Yambombo       | 2do nivel |  |  |

Las funciones de este consejo estudiantil son: coordinar las diferentes acciones entre los diferentes niveles en eventos sociales que deseen realizar los niños en el establecimiento; y coordinar con los maestros para ese tipo de eventos.

**Descripción del huerto escolar:** Según la observación en el CEC "Club de Leones" existe un pequeño huerto escolar de sembrío de lechuga, remolacha, col y habas que está junto al establecimiento lo cual está ha cargo del docente de tecnología productiva. En este huerto, los niños de 5to y 6to nivel realizan sus prácticas de acuerdo a horario de clases (**foto Nº 3 en los anexos**). Pero no realizan proyectos grandes. Según manifiesta una docente "hay un pequeño huerto en el cual trabajan los niños. Así como proyectos grandes no hemos realizado, a pesar de que nosotros tuvimos un proyecto de galpón de cuyes que ganamos del Plan Internacional, (...) pero

no se dio por falta de seguimiento en las gestiones por existir el paro de la UNE<sup>25</sup> (E. 60 M).

Como no existe un proyecto grande según los docentes no han podido combinar la teoría y práctica sobre los temas tratados e indican que están pensado hacerlo durante este año. Sólo una docente manifiesta que "aprovecha esos huertos escolares haciendo conocer [a los niños] lo importante que es, para que ellos en el futuro no migren solamente a la ciudad sino miren al campo lo más hermoso que tenemos" (SE, 15 A1). En ese sentido reconocen que tal vez es una falla de los maestros que no han tomado iniciativa en elaborar algún proyecto de mayor magnitud.

Niños que vienen de otras comunidades a la escuela de "Club de Leones": Actualmente un número considerable de niños / as de las comunidades aledañas, 52 de Vinchoa, 12 de Gradas, 7 de Pongo, 4 de Chibucu, y 2 de Tolapungo asisten al CEC "Club de Leones" de la comunidad de Quivillungo. Estos datos están representados en el cuadro por sexo, niveles y por comunidades (**Anexo Nº 4**). A pesar de que existen las escuelas en cada una de estas sus comunidades o cercanas a ellas: Por ejemplo, Gabriel Ignacio de Veintimilla de Vinchoa (Jurisdicción Hispana), República Federal de Alemania de Chibucu, 15 de Mayo de Tolapungo y Bartolomé de las Casas de la Comuna Gradas, estas 3 últimas pertenecientes a la jurisdicción Bilingüe.

Según las manifestaciones de los padres de familia de las comunidades de: Chibucu, Tolapungo, Gradas y Vinchoa envían a sus hijos a la escuela "Club de Leones" porque los docentes ponen más empeño y enseñan un poco más, como es debido en relación con otros CECs antes indicados. Este avance en el aprendizaje de los niños ha visto en los niños que terminaron anteriormente en el CEC "Club de Leones" que salieron aprendiendo tanto en la lectura y escritura y además cuando van al colegio a la ciudad de Guaranda no tenían problema. Como menciona una madre de familia "he visto que se mejora en la lectura, escritura, más aprenden las enseñanzas. (...) Mis niños [hacen] las cartas casi todo bien (...) porque ahí estudiaron otros hermanos" (E. 272, MfTM). Esta misma madre de familia dice será por falta de aulas, no sé, por qué como voluntaria de comunicación ha palpado que un niño de sexto grado no puede redactar una carta en la escuela 15 de Mayo.

Así mismo podemos ver por ejemplo en el caso de la comunidad de Chibucu manifiesta que antes un solo docente hispano ha sabido enseñar bien a todos los

\_

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> UNE. Unión Nacional de Educadores.

grados, actualmente con la EIB se ha "bajado bastante, no ha enseñado nada; por ello los niños se van a otra escuela". Similar caso indica de la escuela semi-urbana Gabriel Ignacio de Veintimilla que los niños no salían aprendiendo lo cual les palpé la amarga realidad cuando yo estuve ejerciendo la docencia en CEC "Club de Leones "allá llevó a sus hijos un padre de familia, en donde no sabían leer ni escribir casi nada con relación a los niños de este mismo CEC. Como menciona un padre de familia "...esos profesores [de Vinchoa Central] no sabían dar clases así como es debido [por ello] hice pasar acá [Quivillungo] entonces a mi muchacho de 4to le botó a 2do grado, de 5to a 3ro grado ahora gracias a dios ya está terminando mi hijo..." (E. 315 PfVH).

Frente a esta situación los tres docentes entrevistados manifiestan que hacen todo lo posible para enseñar lo necesario para que se desenvuelva el niño en la vida, y además no se enseña sólo a leer y escribir sino también se da sobre el rescate de la cultura. Además la infraestructura es cómoda en este centro educativo por todo ello creo que:

...vienen a nuestro centro (...) [aunque] nosotros tenemos muchas falencias, errores pero sí logramos que nuestros niños aprendan lo necesario que les vaya a servir en el futuro, hemos tenido la experiencia de niños que han venido de otras escuelas de 4to grado sin saber escribir el nombre, cosa que en nuestro establecimiento no pasa, hacemos lo principal aunque no llenemos de conocimientos, cuadernos, pero por lo menos van aprendiendo las cuatro operaciones, a leer y escribir, pero sabiendo que es lo que leen y para qué leen (E. 33 A1).

Finalmente un docente manifiesta no solamente eso sino le enseñamos también el idioma kichwa: "estamos dando una educación o enseñanza no sólo en cuanto a leer y escribir sino también en el rescate de la cultura y la lengua misma, por eso vienen los niños de otras comunidades, ya existe más de 50% de niños netamente que no son de Quivillungo sino de Pongo, Tolapungo, Chibucu, Vinchoa y Gradas" (SE. 87 L).

Frente a esta situación de la concurrencia de los niños, como docentes se debe poner más empeño y demostrar la calidad en cuanto al aprendizaje y aplicación de los contenidos teóricos y prácticos tanto de la cultura indígena como la nacional.

En resumen, en esta primera parte realizamos la síntesis histórica de la organización y situación actual de la comunidad; asimismo sobre la historia y la situación actual del CEC, principalmente en lo que respecta a los procesos de creación del CEC "Club de Leones", el número de niños y docentes, y la existencia de organizaciones escolares, descripción del huerto escolar y finalmente sobre los niños de otras comunidades que asisten a este CEC. Estas informaciones fueron descritas en base a la ficha de la comunidad, escuela y entrevistas recopiladas al anciano de la comunidad y de otros actores conocedores de estas situaciones.

## 4.2. Segunda parte: Presentación y análisis de los resultados

A manera de introducción debo indicar que la educación ecuatoriana está implementada bajo dos sistemas legalmente reconocidos por el Estado: Por un lado, el Sistema de Educación Regular y Especial que labora con la Propuesta Consensuada de la Reforma Curricular para la Educación Básica (1994), y por otro lado, el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe con el currículo del MOSEIB (1993). En este sentido, cada uno de ellos mantiene su representación con características y peculiaridades que les diferencian en el ámbito administrativo y pedagógico.

La investigación realizada se limita al CEC "Club de Leones" que se implementa bajo el modelo de EIB. A continuación presentaré los datos recopilados durante el trabajo de campo, resultados que dividiré en los aspectos pedagógicos y administrativos.

En la sección de gestión pedagógica presentaré los datos que han sido obtenidos: a) por entrevista: las opiniones de los docentes y otros miembros de la comunidad educativa de CEC "Club de Leones" sobre los cursos y temas en los cuales han sido capacitados para el desarrollo del MOSEIB. Abordaré también la frecuencia de los cursos que se desarrollaron para la práctica docente en las aulas y de otros aspectos que se señalan en las líneas posteriores. Y b) por observación: en la primera parte se refiere a aspectos generales que ocurre en el patio, recreo y en la segunda parte lo que pasa propiamente en el aula en forma grupal de los docentes observados durante el proceso de enseñanza en el aula.

En la sección administrativa así mismo se presenta los datos recogidos a través de las entrevistas y observaciones sobre la estructura funcional del CEC y las funciones de la directora del centro, documentos curriculares (planificación didácticas) y las actividades del supervisor en apoyo a los docentes y administrativo en el establecimiento.

En este sentido, el trabajo de campo nos ha permitido conocer algunas de las categorías y que van a ser presentadas y discutidas más adelante. Estas son las categorías que creemos importantes y que deben ser analizadas profundamente ya que se relacionan uno con el otro.

- Cursos de capacitación recibidos por los docentes para la aplicación de la EIB.
- Dificultades y cambios significativos en la aplicación del MOSEIB.
- Currículo.
- Proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.
- Uso de lenguas.

- Uso de Texto y materiales didácticos.
- La estructura funcional del CEC y las funciones de la directora del centro.
- Documentos curriculares (planificación didácticas).

Para la descripción del proceso de enseñanza y aprendizaje del aula he presentado utilizando un esquema propuesto por Ana Vásquez Bronfman e Isabel Martínez (1996:88) en el texto: La socialización en la escuela, donde hace la descripción de la etnografía de aula. Estas autoras han estructurado las observaciones según el modelo establecido por Wilcox (1982), donde la unidad principal de la observación se organiza como "escena etnográfica". La escena etnográfica, tal como la han definido Gearing y Epstein (1982), es una actividad organizada regularmente en el seno de una institución, que se capta primero como un sistema de actividades y enseguida como un sistema de roles, a fin de poder revelar sus normas manifiestas y ocultas, la estructura subyacente, los rituales y las estrategias que usan los actores sociales en esos intercambios. Entonces acogiendo este esquema describo los datos recopilados durante los trabajos de campo en la escuela "Club de Leones". A continuación presento en forma detallada cada aspecto observado de acuerdo al siguiente esquema: a) Escena etnográfica, b) Protagonistas principales, c) Docentes, d) Organización espacial y e) Lección.

A continuación describo las categorías mencionadas anteriormente en forma secuencial.

# 4.2.1. Gestión Pedagógica

4.2.1.1. Capacitación docente<sup>26</sup>

\_

He tocado este tema de capacitación para ver qué manifiestan los docentes para la aplicabilidad del MOSEIB en la Provincia de Bolívar, especialmente en el CEC mencionado, en donde según las opiniones vemos que han recibido diferentes tipos de cursos sobre la EIB. En este sentido, no puede haber tanto reclamo para no poder utilizar los contenidos de este modelo en el desarrollo de la clase. Esta categoría de capacitación docente no será analizada sino que se quiere ver qué tipos de cursos o temas han recibido los docentes durante la implementación y cómo están

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> Capacitación docente es concebida como una "forma de contribuir a que los docentes tengan la oportunidad de actualizarse permanentemente en conocimientos y tecnologías profesionales, de especializarse en áreas de la educación, y de hacerse cargo de las innovaciones curriculares que surjan y se legitimen en los sistemas educativos. Partiendo del supuesto de que la capacitación de docentes incide directamente en el mejoramiento cualitativo de la educación" (Revista Interamericana de Desarrollo Educativo Nº 93 P.86 citado en Martínez 1998: 26)

desenvolviéndose en el CEC en cuanto a la adecuación del currículo del MOSEIB para la aplicación en el aula.

# 4.2.1.2. Cursos recibidos por los docentes para poner en práctica el Modelo de **EIB**

Los docentes y la directora del Centro Educativo comunitario "Club de Leones" indican que han recibidos varias capacitaciones relacionadas con la EIB, como por ejemplo didáctica metodológica, motivación a la lectura y técnicas de trabajo. Una de las docentes dijo "he recibido algunos cursos como de Planes y Programas del MOSEIB, [textos de] Abramos Surcos, Relaciones Humanas, Género, los primeros pasos de métodos para el período preparatorio y de autoestima" (E. 3 A1). También constaté que la directora institucional asistió los días 10 y 11 de febrero a un curso de animación lectora que se realizó en la ciudad de Guaranda.

Asimismo los docentes han recibido cursos sobre varios temas. Al respecto, uno de ellos dijo: "...he asistido a la área de Kichwa, Cultura física, (...) currículo, en elaboración de planes y programas para la EIB en la provincia, sobre relaciones humanas" (E. 87 L).

Además han recibido capacitación sobre la elaboración y uso de materiales didácticos con los materiales del medio "...cómo ayudar a superar problemas de aprendizaje de la lectura, escritura, [y] matemáticas utilizando el material del medio" (E. 6 A1), refiriéndose a la utilización de palillos, tapa coronas, ábacos, taptanas<sup>27</sup> y periódicos viejos.

Según la directora del Centro Educativo Comunitario "Club de Leones" los cursos recibidos por su persona fue impartido a los compañeros de este centro, en cuanto a "....explicación del uso de materiales didácticos, se ha realizado guías, orientaciones [en] tecnología productiva y [en] las diferentes áreas" (E. 160 DA), para mejorar las técnicas, métodos de la planificación y por ende la calidad de la educación

En cuanto se refiere a los cursos de capacitación el supervisor de la zona A28 indica que se han realizado cursos en temas de administración y liderazgo institucional para los diferentes centros educativos donde participaron líderes de la comunidad y los directivos de la institución:

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> La taptana es una calculadora utilizada por los indígenas antiguamente para realizar el cálculo

matemático, existen 3 tipos de taptanas como son Niqinchic, Yupachik y Chunkachik.

28 Supervisor de la zona A, En la DIPEIB-B existe un equipo de supervisores que están repartidos por zonas escolares. Para la zona A ha sido designado el Lcdo. Eduardo Pérez y que está a cargo de 13 CECs a nivel primario y dos centros educativos a nivel medio. Los supervisores de la DIPEIB-B cada dos años son rotados por 4 zonas que existe en la provincia.

...en cuanto a la administración se elaboró la capacitación a lo que tiene que ver a cada uno de los CECs<sup>29</sup> sobre lo que es la administración de calidad, esto significa una nueva administración no basada científica de control sino más bien en una forma de utilizar el recurso material, pedagógico, (...) humano que está a disposición en cada uno de los planteles [o sea] el directivo mire de una nueva óptica lo que es hacer una administración (SE. 101 SE).

Este supervisor con la "administración no basada científica de control" quiere decir que no hace las indagaciones de las inasistencias, atrasos de los docentes, más bien vela por la utilización adecuada de los materiales didácticos, humanos y espacio físico durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños. Sin embargo, en la práctica áulica no existe ninguna organización espacial y material educativo durante la visita observada.

Por último, según indica el supervisor de la zona, los docentes también recibieron una primera capacitación sobre el Sistema de Evaluación propuesto para la Reforma Curricular y para el MOSEIB.

Finalmente en mínima parte tanto a los miembros de la comunidad como a los directivos de la institución escolar han dado cursos de capacitación para mejorar la gestión institucional. Como indica el supervisor: "liderazgo educativo se (...) capacitó a dirigentes de las comunidades y directivos de los planteles [sobre] administración y gestión educativa (...) en una ocasión en el año anterior a fin de que pueda gerenciar de mejor manera la institución educativa" (SE. 119 SE).

Ahora bien, a pesar de las capacitaciones recibidas por los docentes en mayor o menor grado en los temas antes indicados, todavía existe la necesidad de profundizar la capacitación en algunos temas ya que la práctica en el aula presenta algunas dificultades. Como menciona una de las docentes así "...es la falta de capacitación profunda de los maestros ya que los cursos que más han dado han sido no profundos sino superficiales, caso específico es de la Reforma Curricular Hispana..." (E. 10 A1).

El supervisor considera que los docentes ven con buenos ojos las capacitaciones que la planta provincial les ofrece: "la capacitación ellos la ven muy gustosos, les gusta estar en la capacitación pero hay viene la otra parte, [que] no sólo reciban la capacitación sino que pongan [en] práctica la capacitación y la lleven al aula" (E. 198 SE).

Todas estas capacitaciones se han realizado previa una planificación por el supervisor de la zona A. Además durante el año escolar se desarrolla cuatro centros de

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> CECs se quiere decir a varios centros educativos comunitarios

cooperación según la necesidad del docente. Al respecto, el supervisor manifestó lo siguiente:

...tenemos planificación para la zona, 4 centros de cooperación, es decir cada 2 meses (...) tomando en cuenta las temáticas que ellos han propuesto. Dentro de los talleres se trata de manejar técnicas grupales, técnicas activas [para] mayor participación de ellos [a veces] ellos tienen que elaborar el taller, el supervisor viene a ser un orientador del taller...(E. 196 SE).

Cuando realizan estos talleres a veces coinciden con el desarrollo de las actividades académicas de los centros educativos, por lo que los docentes tienen que abandonar sus labores para asistir a los cursos de capacitaciones dependiendo del nivel con el cual estén trabajando. Por esta razón, los docentes dejan de pasar clases por los 2 ó 3 días que dura la capacitación. Esto ocasiona el reclamo de ciertos padres de familia de diferentes comunidades. Como lo menciona el mismo supervisor "En algunas comunidades de la zona sí hay un reclamo, pues las capacitaciones deben ser en épocas de vacaciones [asimismo] hay comunidades y padres de familia que se enteran y conocen de que están en cursos de capacitación." (SE. 121 SE).

En síntesis, se puede ver que los docentes y la directora institucional del CEC "Club de Leones" han sido capacitados en diferentes temas en aspectos pedagógicos como: didácticas metodológicas, manejo de técnicas grupales de trabajos, técnicas activas, planes y programas del MOSEIB, área de Kichwa, cultura física, currículo, tecnología productiva, cómo ayudar en la superación de lectoescritura de los niños, usos de materiales didácticos y del medio ambiente, evaluación de los niños con la Reforma Curricular y del MOSEIB. Y también han sido capacitados en aspectos administrativos sobre: la forma y calidad de administrar, es decir, utilizar el recurso humano y material en forma eficiente; liderazgo educativo; administración y gestión educativa, éste último tanto para la directora y dirigentes de la comunidad

### 4.2.1.3. Frecuencia de los cursos realizados

Los docentes del CEC "Club de Leones" dicen que los cursos de capacitación que reciben son muy distanciados entre sí y a los mismos se va siempre y cuando la directora institucional los delegue o cuando los funcionarios de la DIPEIB los inviten. También, indican que cuando recién se empezaba a aplicar el MOSEIB, las capacitaciones eran más frecuentes. Al respecto uno de ellos dice: "Los cursos no hay cada año escolar sino pasando cada 2 años (a pesar de que) hemos pedido en los informes finales (...) pero no dan paso a ese pedido..." (E. 47 M).

En cambio el supervisor de la zona indica que las capacitaciones de los docentes se realizan durante una semana al inicio de cada año y otras veces de 2 ó 3 días de talleres de cooperación pedagógica, es decir, este último lo hacen tres veces al año.

### Según el supervisor:

...existen talleres [que se han] hecho durante una semana, especialmente tomando en cuenta los períodos de vacaciones, (...) se ha hecho en intermedio de los trimestres [que] pueden ser de 2 ó 3 días y por lo general hemos trabajado con los centros de cooperación pedagógica que tiene duración de 1 día donde se tratan temáticas específicas que el maestro necesita ampliar o recordar (SE. 102 SE).

En todo caso, existen dos tipos de capacitaciones para los docentes, unas que duran a veces semanas pero que están muy distanciadas temporalmente y anualmente los cuales son muy lejanos las capacitaciones y otras que corresponde a la cooperación pedagógica que dura uno o dos días durante el año, y donde se tratan cosas muy generales en aspectos pedagógicos o administrativos según la necesidad de las instituciones.

El distanciamiento de cursos de capacitación a los docentes creo que es por la poca disponibilidad de los supervisores dentro de la DIPEIB. Para 74 escuelas en el ámbito de la provincia, existe 4 supervisores cada uno de ellos para una zona. Algunos de ellos también laboran como docentes de la universidad por las tardes y esto dificulta la atención suficiente a los centros educativos a los cuales están designados.

#### 4.2.1.4. Aplicación del MOSEIB

En este punto repasaremos las opiniones de docentes y funcionarios sobre la aplicación del MOSEIB, las dificultades en la aplicación del modelo y también algunas ventajas o cambios que ha marcado la EIB en la provincia de Bolívar, especialmente en el centro educativo "Club de Leones ". A continuación presento estos temas en forma separada.

#### Antecedentes

Antes de la creación de la EIB, a escala nacional existía un solo plan y programa oficial (plan y programa hispano) que se utilizaba tanto en el sector rural como en el urbano. Cuando se creó la DINEIB todavía no existía el MOSEIB, por lo tanto, aún en las comunidades indígenas se trabajaba con el mismo programa oficial. Sin embargo, luego de cuatro años de la creación de la DINEIB se oficializó el MOSEIB (1993) que posibilitó la introducción del currículo de modelo de EIB aun cuando en combinación con el programa tradicional.

En palabras de uno de los docentes:

...cuando recién se creó la dirección no había el MOSEIB. Luego de [4] años se lanza este modelo. Antes cuando ingresamos se manejaba netamente planes y programas de la Dirección Hispana, pero con el lanzamiento del MOSEIB no en 100% porque ahí también no existió en algunos temas libres donde (...) se pueda consultar [por ello] se daba un poco del MOSEIB y otro de planes y programas hispanos, pero últimamente ya se ha abierto un poco al estudio de las costumbres, tradiciones de las comunidades del pueblo kichwa en un 70% (E. 94 L).

En la actualidad con la nueva Propuesta de la Reforma Curricular Consensuada implantada en el año 1994, los docentes nuevamente están volviendo a manejar los contenidos de la Reforma Curricular Hispana lo que ocasiona un tropiezo para la aplicación del Modelo de EIB en las comunidades indígenas. Cabe indicar que resulta más fácil para los docentes utilizar esta Reforma Curricular en vista de que existe material bibliográfico y textos para los niños.

Por la observación realizada, podemos decir que en la escuela "Club de Leones" los docentes no están aplicando en su totalidad el MOSEIB, que más bien ha servido como una guía para los docentes. Al contrario, los docentes están acercándose más a la Reforma Curricular Hispana, pero tampoco la ponen en práctica a profundidad, sino se acogen a lo que a ellos les parece útil para la enseñanza y aprendizaje en el aula. Como dice una de las docentes: "...el MOSEIB no se está aplicando, (...) pero el que estamos trabajando ahora tampoco es al fondo de la Reforma" (E. 49 M).

En cambio, el director provincial encargado indica que se están aplicando los contenidos del modelo de EIB en un 50%, especialmente con respecto al idioma. Así:

...respecto a contenidos (...) casi en un 50 a 60% se está aplicando y revalorizando principalmente el idioma (...) como un elemento primordial y luego pues las demás áreas. [No] queremos quedarnos al margen del avance de la ciencia y la tecnología. Siempre estamos innovando contenidos o la programación curricular con las reformas que dan también de la dirección hispana pero muchísimo tomamos en cuenta nosotros lo que realmente sirve para el desenvolvimiento de los educandos (E. 229 DPC).

En síntesis, puedo decir que en el Centro Educativo Comunitario "Club de Leones" y en los dos centros visitados se observa que se están aplicando los contenidos del MOSEIB y los de la Reforma Curricular Hispana. Al hacer la visita a la escuela Bartolomé de las Casas y Alberto Arregui en un diálogo entre docentes y directivos de cada uno de los planteles también manifestaron la misma situación mencionada arriba; es decir, que están trabajando tanto con los contenidos del MOSEIB como con los de la Reforma Curricular. La aplicación de los contenidos de EIB se ve claramente en la aplicación en el área de kichwa y la tecnología productiva.

# 4.2.1.4.1. Dificultades en la aplicación de los contenidos del MOSEIB

La dificultad en la aplicación de los contenidos del MOSEIB se está viendo, es porque los docentes se están acercando por el lado más fácil por no hacer investigaciones pertinentes para el desarrollo y avance de la EIB. Es decir, se acercan a la Reforma Curricular Hispana en vista de que los textos escolares de éste vienen con todas las indicaciones necesarias para el desarrollo de una clase y además existen guías para docentes.

Según la opinión de los docentes del Centro Educativo Comunitario "Club de Leones" el mayor problema para la aplicación de los contenidos del Modelo ha sido la falta de fuentes bibliográficas para la consulta de los docentes, especialmente en historia, y la falta de textos escolares para los alumnos. Así, como menciona una de las docentes: "...[existía] temas que anteriormente no había libros de consulta aunque en la actualidad parece que se ha modificado este MOSEIB, el nuevo que tenemos ya existe casi mayor parte de los temas donde (...) conseguir..." (E. 9 A1). Lo que percibo es que los docentes necesitan textos escritos en lengua indígena y española en todas las áreas básicas, con todas las indicaciones necesarias, es decir, con objetivos, actividades, etc., sobre la base de los contenidos del modelo de EIB como cualquier texto común y corriente para la utilización en el aula.

Asimismo, según la opinión del supervisor, los contenidos del MOSEIB sólo se está aplicando solamente en un 50% de los contenidos de MOSEIB por la dificultad de desglosar los contenidos grandes de este modelo; y el otro 50% corresponde a los contenidos de la Reforma Curricular, por la facilidad que ofrece la disponibilidad de materiales bibliográficos y textos:

...como son planteles donde hay profesores Hispanos y Bilingües (...) a veces sólo encontramos mucho más fácil encontrar contenidos porque hay bibliografía en lo que tiene que ver con la Reforma Curricular y estamos aplicando el 50% en lo que tiene que ver con la Reforma Curricular y un 50% contenido de la Educación Intercultural Bilingüe; [por lo que] ellos encuentran también dificultades porque el modelo no es un panorama completo, el modelo da ciertos indicadores, contenidos grandes y a veces el maestro no dispone de los materiales para desglosar los contenidos..." (SE. 107 SE).

Para complementar lo dicho anteriormente la dificultad más grande es la falta de textos en lengua Kichwa y español para los niños; otra dificultad es el desconocimiento en el uso y manejo de la L1 por docentes hispanos y la poca realización de la investigación por parte de los docentes sobre contenidos de la comunidad y nacional.

Para algunos docentes no hay libertad en el trabajo, en vista de que a cada momento cambian los textos, cambia el MOSEIB: "...no nos dejan trabajar libremente, siempre están cambiando de modelos (...) cada año casi sucede eso. Eso no está bien, (...) ellos más o menos ven desde lo alto y nosotros quisiéramos trabajar de acuerdo al medio..." (E. 183 DEM).

La docente manifiesta en el párrafo precedente ha habido cambio de textos y modelos, pienso que esta situación de cambios de programas y proyectos regulares que hubo en el Ecuador dificultó la continuidad de éstos, pero en contados momentos históricos ha existido una política educativa concreta y debidamente entendida en sentido técnico/operacional. En cambio, en determinados periodos de la vida nacional se formularon políticas que no lograron continuidad, que no lograron constituirse en políticas del estado para ejercer influjo renovador hasta alcanzar los propósitos implícitos en sus declaraciones. Consecuencia de la falta de continuidad ha sido él:

Crecimiento y desarrollo desordenados e irregulares del sistema educativo nacional, evidenciados en la falta de realizaciones duraderas, coherentes, organizadas, intensas que hayan garantizado la expansión progresiva y equitativa de los niveles pre-primario, primario, medio, superior y el mejoramiento de los servicios educativos (Poveda et. al. 1994:44).

Con el cambio de programas y proyectos educativos que estuvo llevando en el Ecuador vino así mismo nuevos textos y otros materiales de apoyo para los docentes y niños; por ejemplo últimamente en el caso de los textos de **Abramos Surcos**, el cual se aproxima un poco a la realidad pero es un texto que está en español. De todos los entrevistados, una docente no ve mayor cambio con la implementación de EIB: "Un cambio profundo no, nosotros antes pertenecíamos asimismo a la dirección hispana y ahora a la dirección bilingüe y nosotros trabajamos casi de la misma manera. Claro que [han] habido algunos cambios (...) en esto de la implementación de materiales difiere un poco pero no a fondo, casi es lo mismo..." (E. 184 DEM).

Esta aseveración de la docente es un poco errónea, en tanto que ella no observa el cambio en sentido más amplio en cuanto a la institución en general, sino más se refiere sólo en cuanto a la enseñanza en el aula. Cabe añadir que según la observación del trabajo de aula de esta docente, no se observan cambios ya que ella durante el desarrollo de su clase sigue netamente según las indicaciones dadas en los textos de los niños para la Reforma Curricular Hispana, tanto en matemáticas como en lenguaje y comunicación.

Esta es una dificultad casi general porque los docentes y directivos de la escuela "Club de Leones" y de otros establecimientos que pertenecen a la jurisdicción bilingüe, son docentes capacitados y egresados de la educación regular, por lo tanto, no parecen

estar preparados para asumir los cambios que implica la EIB. Como afirma el director de educación:

...casi la mayoría de los maestros o directores de nuestros centros han sido de la jurisdicción hispana [por lo que] ha sido un poco dificultoso aplicar nuestro modelo educativo como está planteado en (...) su marco teórico contextual filosófico [ya que] esos maestros son reacios al cambio de un modelo educativo [porque] han sido formado en esos sistemas y lo mantienen (...) difícilmente quieren cambiar (E. 230 DPC).

Entonces uno de nuestros lados flacos ha sido la calidad de los recursos humanos, no porque los maestros son malos, sino que las Normales regulares tanto en Ecuador como en Bolivia no tocan absolutamente nada del enfoque Intercultural bilingüe:

¿Quién habla de competencias lingüísticas en la Normal, del problema socio-lingüístico del país, la discriminación social castellano versus quechua? No se toca nada de las temáticas de Educación Intercultural Bilingüe. En la normal a los maestros, nos enseñan a castellanizar. Como buenos obedientes vamos a nuestras escuelitas e inclusive a veces, prohibimos que hablen en quechua porque nuestra misión es castellanizar. Hasta el mismo código de la educación boliviana dice: "hay que integrar al campesino", hay que integrarlo a la vida de la ciudad (Van Oeyen 1993: 9).

Recientemente tanto en Bolivia y Ecuador con la creación de los Institutos Normales Superiores Bilingües están tomando en cuenta en cuanto a la EIB.

En este sentido, otra dificultad es que ciertos docentes que laboran en algunas comunidades hacen una manipulación de la EIB para que no surja hacia adelante: "ciertos maestros no permiten que este tipo de educación llegue a las comunidades, todavía hay la manipulación de ciertos maestros hispanohablantes y las comunidades que eso mismo no quieren entender; a veces, no nos permiten valorizarnos a nosotros mismos pero son determinadas comunidades y no son todos..." (E, 233 DPC).

En resumen, según las opiniones de los docentes, directivos y funcionarios de la DIPEIB-B existen algunas dificultades en la aplicación del MOSEIB; por ejemplo, la falta de textos escolares elaborados en ambas lenguas para cada uno de los niños, el desconocimiento del uso del idioma kichwa por los docentes hispanos y el acercamiento al recurso de los contenidos de la Reforma Curricular Hispana en vista de que poseen bibliografías a su alcance tanto para niños como docentes. Además existe una manipulación de ciertos docentes que no permite un mejor desarrollo de la EIB.

# 4.2.1.4.2. Ventajas con la aplicación del MOSEIB

Según la opinión de los diferentes actores involucrados en la EIB, en los diez años de la creación de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador (1989) en forma oficial y por ende en la provincia de Bolívar, especialmente en la escuela "Club de Leones", se ha visto las siguientes ventajas con la aplicación del MOSEIB.

Según una de las docentes la aplicación del modelo resulta muy fácil especialmente en el área de matemáticas en tanto que se desarrolla con los materiales del medio ambiente y los períodos de clases son más largos para poder cimentar los conocimientos en los niños. Pero también tienen cierta confusión por los cambios textos y planificación didáctica; como confirma una docente: "me han confundido [ya que] a veces viene una planificación, otros textos, como el **Abramos Surcos** que era tan bueno pero ahora viene el **Coquito**, (...) en otras cosas me gusta o sea el período de clases es más largo donde se puede cimentar más los conocimientos [y] da más libertad..." (E. 14 A1). Pero cabe indicar que estos comentarios se refieren más al área de matemáticas, donde la aplicación del modelo ha sido más fácil.

Otra ventaja de la aplicación del MOSEIB en CEC "Club de Leones" ha sido el éxito de la alfabetización en Kichwa:

Los niños de sexto grado sí han salido leyendo y escribiendo en un 70% a 80% en el área de Kichwa (...). El año anterior (...) en el área de kichwa se elaboró una recitación (5to) y una adivinanza libre (3ro) Obtuve 3 premios donde organizó la Dirección en Coordinación de Plan Internacional (donde) había obtenido un primer puesto y dos segundos puestos...(E. 95 L).

Asimismo el señor director de educación considera que la aplicación de Kichwa en el aula y otros valores culturales en los centros educativos es ventajosa:

...nuestro idioma, (...) valores culturales son tomados muchísimo en cuenta no solamente en los planteles o los niños que están en las comunidades, hay algunos estudiantes que incluso siendo de la jurisdicción hispana y estando en el nivel rural están viendo que nuestro proceso educativo avanza por lo menos en rescate y revalorización de nuestra lengua, (...) indumentaria y las costumbres...(E. 231 DPC).

El mismo director provincial tiene una esperanza en los docentes que se han y están profesionalizando en el sistema bilingüe bajo el apoyo de los Institutos Normales de Ecuador ya que ellos de una u otra manera sí están aplicando el MOSEIB.

...hay una esperanza (...) con los compañeros maestros indígenas y no indígenas que están capacitándose o se han profesionalizado bajo nuestro sistema educativo con el apoyo de Instituto Pedagógico Jaime Roldós Aguilera, Quilloac de Cañar. Ellos de alguna manera están implementando (...) poco a poco y no diríamos así en un 100%(...) el modelo mismo; por ejemplo, la forma organizativa de cómo tienen que administrar el plantel,

(...) la elaboración del calendario escolar respetando la realidad del medio donde viven los niños, organizando el consejo educativo comunitario donde participan dirigentes, padres de familia, los niños o educandos, maestros (E. 230 DPC).

Por último manifiestan que con el modelo de EIB no debe haber pérdida de año para los niños por una determinada área, más bien hay una acreditación para que el niño pueda recuperar los contenidos en los que falte reforzar los conocimientos durante el tiempo que sea necesario con el apoyo del docente. Como confirma el mismo director provincial:

...aplicando el modelo estamos con la flexibilidad de la acreditación (sic) de los educandos o sea para nosotros (...) no debe [haber] pérdida de años sino como una acreditación (sic) que el niño puede ir recuperando en el tiempo que disponga para que supere y no por una materia (...) pierda todo el año como ha sido en el sistema tradicional... (E. 230 DPC).

Según este párrafo vemos que los niveles de aprendizajes de los niños serán cumplidos en base a créditos, es decir, en función del aprendizaje de las áreas que se establecen en el programa de estudios. De esta manera se elimina la pérdida de años por limitaciones en el conocimiento de algunos temas o en áreas de estudio. Pero esta acreditación con los niños que no avanzan al nivel deseado en cualquier área, en la práctica en el CEC "Club de Leones" no se ha visto como hace o planifica para tratar de emparejar los temas a los niños, ya que sigue existiendo pérdida de años, lo cual está solamente en teoría.

En resumen, por un lado, los docentes ven más fácil aplicar el MOSEIB en el área de matemáticas ya que la hora clase es más larga; asimismo en cuanto a la área de kichwa han habido algunos resultados positivos como en el caso de "Club de Leones" que ha obtenido premios con la presentación en concursos de recitaciones y adivinanzas con los niños de tercero y quinto nivel. Por otro lado, debemos reiterar que la DINEIB ha venido profesionalizando a los docentes indígenas en ejercicio a través de los Institutos Pedagógicos antes mencionados. Por ello hay esperanza tanto en los compañeros indígenas como también no indígenas, en aquellos que están comprometidos con esta educación para mejorar la calidad de la EIB.

Por último, cabe aclarar que los docentes hispanohablantes ven a la lengua más como requisito de la EIB y no están considerando los conocimientos de los ancestros o la cosmovisión indígena en general a la hora de hacer las planificaciones didácticas.

#### 4.2.1.4.3 Cambios con la implementación del MOSEIB

En este apartado presentaré las opiniones de docentes, directivo institucional y funcionarios de la dirección sobre los cambios observados en los docentes, padres de

familia y niños con la implementación del MOSEIB en el Centro Educativo Comunitario "Club de Leones".

### a) Cambio de actitud del docente y los niños

Con la EIB y la llegada de las docentes Ruth, Anita al CEC, aún más con la presencia de docentes indígenas Liborio y Aurelio el trato de la directora con la señora conserje y docentes ha cambiado bastante:

... cuando era ella solita hacía sufrir bastante lo que cocinaba, barría, no hacía caso, lo que tienes la gana haces decía, antes me hacía llorar, hasta lo que tenía huahua hablaba, 2 hijitos tenía, seguidito como gemelitos. Decía que "ya no debes tener, no puedes hacer nada" Ahora me da ganas de responder a ella. Ya no quiero aguantar. Antes aguantaba. Ahora sinceramente ya no sufro como antes, para ir a donde quiera pido permiso a todas las profesoras, me voy tranquila; antes ni hasta permiso daba como que estuviera ganando sueldo alto, como que ella me estaba pagando. Ella no haciendo caso, peor los padres de familia no me hacían caso. Ahora los padres de familia también mejor hacen parte mío, ahora ya siento tranquila con mayoría de profesores.(E. pág. 9 R).

Según esta cita vemos que antes de la existencia de la EIB en el CEC "Club de Leones" el trato o la relación de la directora para con la señora conserje ha sido en una forma verticalista, autoritaria donde han habido maltratos psicológicos y verbales, tratándole como que fuera una empleada doméstica, sin darse cuenta de que en calidad de autoridad institucional apoyar y buscar nombramiento para la señora conserje, y luego pedir que cumpla las obligaciones como es debido. Pero en la actualidad con la EIB la directora ha cambiado mucho, ya que la relación es en forma horizontal tanto con la señora conserje, docentes y como también con los padres de familia.

Una docente reconoce que con el MOSEIB se ha cambiado bastante en la participación de los niños en el aula y la actitud del docente. Así "...el mayor provecho que se saca de esta nueva propuesta es que los niños ya participan más, en la actualidad los maestros sólo le damos la pauta, ellos ya [se] van desenvolviendo; lo que antes era lo contrario; el maestro entraba, hablaba y hablaba..." (E. 56 M). En este sentido, la docente dice que todos los niños aprenden más ya que son muy participativos.

Antes de la existencia de la EIB han habido serios problemas en cuanto a la relación de la señora directora con los niños y padres de familia de la comunidad de

Quivillungo así: (...) [ la directora] portaba bien mal, dar juete<sup>30</sup> no más faltaba a los padres de familia. También, por eso no acabó [una niña] por aquí [señalando la cara] había [herido] con juete así que era bien jodida ella ..." (E. pág. 9 R). Hoy con la introducción del MOSEIB la relación de la directora, docentes con los alumnos y padres de familia es mejor. Mientras que antes los malos tratos eran comunes, en la actualidad hay más tolerancia. Así según una de las docentes: "...en el trato de los niños quizá antes por ignorancia, por desconocimiento a lo mejor tratamos mal a los niños, en cambio ahora es muy diferente, los niños tienen otro tipo de consideración (...). Por otro lado, respetamos las costumbres, tradiciones e incluso el lenguaje, nosotros (...) valoramos e incentivamos que ellos sigan adelante" (SE. 11 A1).

Sin embargo, a pesar de haber transcurrido diez años de EIB, el supervisor de la zona A indica que no existe mayores logros pero de alguna forma hay ciertos cambios en los docentes:

...el modelo de la educación bilingüe implantada desde casi 10 años en nuestro país todavía no ha visto los resultados tan loables (...). Sin embargo, hay algunos indicadores (...) en ciertos maestros se ve una nueva actitud de trabajo. Como reflejo de esto también se ve nueva actitud en el niño (...) ha dejado de ser tímido, hay una relación social más libre y voluntaria (entre el) alumno y el maestro; en otros maestros todavía como que no lo domina el modelo, no lo quieren poner en práctica (SE. 106 SE).

En síntesis hay un cambio de actitud tanto en los niños como en ciertos docentes, ya que los niños actualmente se han vuelto un poco más abiertos y son menos tímidos que antes. Asimismo, hay algunos docentes que tienen esa mística de trabajar sin importar el horario normal, inclusive asisten a las reuniones comunales.

#### b) Cambio de actitud de los padres de familia

Existe participación de los padres de familia, los directivos tanto del comité de padres de familia, como de la comunidad se acercan al Centro Educativo Comunitario "Club de Leones" cuando los docentes llaman a la sesión para conformar el comité de padres de familia o asistencia a reuniones, mingas, colaboración con alimentos para el desayuno escolar, poner cuotas. Ciertos padres de familia dicen que van a preguntar cómo están sus hijos en el aprendizaje de las diferentes áreas, en matemáticas, lectura. A veces acompañan a las comisiones que van a la Dirección de Educación. Así como menciona uno de los padres de familia: "En algunas sesiones que [citan] las profesoras por decir una semana después de inicio de la escuela y asimismo después

\_

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> Juete en el caso ecuatoriano es conocido como un cabestro que antiguamente utilizaban los españoles para reprimir a los indígenas; posteriormente se apropiaron los indígenas para defenderse de los ladrones. En el caso boliviano es conocido como varita

de unos seis meses, (...) poner cuotas sobre todo eso y formar la directiva de padre de familia al inicio del año (...) cuando tenga tiempo siquiera uno, dos a tres veces al año (...) a preguntar como está [el rendimiento del hijo]" (E. 438 PPfQS). Esto le ven los docentes de este CEC que es una participación activa: "...aquí tenemos la participación (...) quizá un poco más activa de los padres de familia por cuanto que desde que se creó esta dirección bilingüe llegan y participan más..." (E. 183 DEM). Sin embargo, se ve que los padres de familia todavía no participan directamente en ciertos aspectos, por ejemplo últimamente en la comisión realizada por docentes para el retiro de desayuno escolar de los niños, por ello hoy tiene una pequeña inconveniencia con los padres de familia.

También se ha visto que los padres de familia en ciertas comunidades toman la educación como algo propio de ellos y no se limitan a dejar a sus hijos en la escuela y olvidarse después de los mismos. Según la percepción del supervisor:

...los padres de familia en algunos planteles han tomado a la educación [como] algo de ellos (...) y eso ha hecho de que la comunidad esté conociendo el problema educativo [ya no] solo pone a su hijo en la escuela y el maestro es el encargado en todo el proceso educativo [sino que el padre de familia] asume parte de la responsabilidad, está frecuentemente en la escuela visitando el seguimiento al proceso educativo [sabe qué] está haciendo los profesores, cuando llega el supervisor. (SE. 106 SE).

En este sentido según la observación directa y entrevista a algunos padres de familia en el Centro Educativo Comunitario "Club de Leones" existe participación de los padres de familia; además ciertos padres de familia llegan a preguntar a los docentes sobre el rendimiento de sus hijos y ponen sus cuotas mensuales. Pero creo que todavía falta mucho que socializar sobre la EIB para que esta educación se tome como algo propio de ellos.

## c). Participación del niño en el aula.

Los 4 docentes entrevistados tienen similares ideas e indican que con la EIB han logrado que haya amor, cariño, consideración y respeto de la lengua en los niños para que los mismos no sean unos chicos sumisos sino al contrario tengan una buena predisposición de participar en cualquier tipo de actividades.

En este sentido, los docentes expresan que actualmente los niños son más abiertos y participan más en trabajos individuales y grupales durante el desarrollo de las clases. Por ejemplo, en una ocasión ellos realizaron la preparación de entrevistas sobre temas de la vida social. Esto se hizo sobre la base de unas preguntas que había en el texto de la Reforma Curricular. Los niños elaboraron preguntas de las entrevistas casi por sí solos y la maestra les guía un poco. Entonces se le ha dado al niño mayor oportunidad

de desenvolvimiento de modo que sea él quien elabore el conocimiento. Como afirma uno de los docentes:

El cambio no sería en 100% (...) sino un poco (...) antes quizá el niño (...) [ha] aprendido solamente a sentar y a escuchar, y (..) adquirir todo el conocimiento lo que decía el maestro (...) últimamente con esto de la educación bilingüe (...) se da la oportunidad a que el niño pueda opinar sobre el tema ya [que] el alumno no es ente receptor sino (...) ente participativo, activo que (...) se involucra en el interaprendizaje (SE. 77 L).

En ese sentido los niños que están en las escuelas de EIB son más comunicativos; han perdido el recelo de hablar su lengua materna, y lo hacen con gran afecto. Ya que las relaciones maestras – niños de alguna manera son horizontales, bajo el apoyo de una comunicación fluida en la lengua materna y segunda lengua, la comunicación en el kichwa mayormente lo hacen en las horas de kichwa.

Sin embargo, a pesar de que dicen que existe mayor participación de los niños en las actividades de enseñanza y aprendizaje todavía hay niños que siguen con un poco de timidez para participar espontáneamente. Una docente dice "...hay dificultad que los niños no trabajan espontáneamente sino siempre son un poco tímidos no sé de qué depende esto, porque nosotros actualmente si le damos bastante confianza pero ellos siempre se le cohíben, no se desenvuelven muy abiertamente" (E. 52 M). Esto podría ser porque en los salones de clases existen unos punteros con doble función: Una para indicar algún texto escrito en la pizarra y otra para atemorizar al niño cuando no cumplen con los deberes. La utilización de estos punteros en los salones de clases todavía se ha visto en dos docentes hispanohablantes, aunque en menor escala hay gritos, amenazas y supresión de recreo. Por ejemplo en el primer nivel la docente, cuando envía a los niños a traer pepas de afuera, de antemano dice "si traen más se quedan sin recreo y si traen menos sin comida". De manera similar, la docente de quinto nivel cuando un niño no ha traído el texto de matemáticas al momento de hacer ejercicios le dice "haga en la mano ya que no has traído el texto". Entonces, por ello existe temor. Esto no se da sólo en éste CEC sino también se sigue dando en otros lugares dentro y fuera del país: "Entre las formas más frecuentes de castigo encontrados en una muestra de docentes de área rural andina (Perú) están: el grito, la amenaza, la supresión del recreo, el tirón de orejas, o el golpe con el puntero" (Ramírez et. al 1997:28).

Sin embargo, entre los maestros ha comenzado a darse una mayor toma de conciencia sobre las situaciones de autoritarismo y maltrato en la escuela. Porque las situaciones de miedo, de stress, bloquean la capacidad de aprender, hacen que el niño no encuentre satisfacción y al contrario considere las situaciones de aprendizaje

como desagradables. Por ello se viene dando una revaloración del afecto, del trato personal y del reconocimiento del niño como persona. Asimismo, algunas actividades dentro del aula se orientan a que los niños expresen sus gustos, sus temores, su cariño.

Los niños tienen necesidad de expresar y recibir afecto a través de las interacciones con otros, en especial, en la primaria, con los padres, los educadores, los amigos u otros niños. La situación económica y la constitución de algunas familias pueden ser factores que dificulten la comunicación entre padres e hijos, ya que a veces los padres se preocupan en cumplir con sus actividades para el sustento de la familia.

# 4.2.1.4.4. Opiniones de padres de familia sobre la EIB

En esta parte presentaremos las opiniones de los padres de familia y directivos del Centro Educativo Comunitario "Club de Leones" de la comunidad de Quivillungo sobre varios aspectos relacionados a la EIB.

## a) Conocimiento de la EIB por parte de los padres de familia

Sobre el conocimiento de la EIB existen dos grupos de opiniones bien marcadas en la comunidad de Quivillungo y las comunidades aledañas que tienen sus hijos en el CEC "Club de Leones". Por un lado, están quienes dicen no conocer nada; y por otro lado, los que tienen conocimiento en mayor o menor grado. Los 7 padres de familia entrevistados no tienen idea de lo que es la Educación Intercultural Bilingüe, indicando que no saben nada en vista de que sólo han escuchado en alguna sesión pero no recuerdan nada. En cambio, 6 personas entre directivos del comité de padres de familia del establecimiento como de la comunidad y un reducido número de padres de familia tienen algún conocimiento de la EIB. Así podemos citar a manera de ejemplo algunas de las opiniones sobre la EIB de una madre de familia de la comunidad de Tolapungo que dice: "...educación bilingüe es como rescatar nuestra cultura, nuestras costumbres y no olvidar nuestro idioma. Tenemos que hablar nuestro idioma nativo que es el Kichwa..." (E. 270 MfTM). Otros dos padres de familia de la comunidad de Quivillungo manifiestan que "...es la forma para que los pueblos, las comunidades indígenas no perdamos valores culturales, sociales que poseemos" (E. 269 PfQM).

El directivo de la comunidad y los de comité de padres de familia tienen similares ideas. Para ellos la EIB es una educación buena en vista de que ellos han nacido hablando el idioma Kichwa con sus padres; por lo que no se debe olvidar este idioma y que los niños también vienen hablando kichwa al CEC: "...nosotros aquí en [el] campo debemos saber dos idiomas, entonces ese ha venido dando la educación bilingüe (...)

no sólo en castellano ni sólo en Kichwa [por tanto] ese ha sido nuestra meta [con] educación bilingüe [que] hemos pedido para que venga [a] enseñar en dos idiomas" (E. 450 VCPfL).

La EIB inicialmente ha sido socializada a los padres de familia y directivos de la comunidad de Quivillungo por los directivos de la Organización Provincial FECAB-BRUNARI<sup>31</sup> y posteriormente se dio a conocer a través de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe de Bolívar: "con la implementación de los planteles de EIB (...) sabemos que existe [la] Educación Intercultural Bilingüe" (E. 370 PPfQS). De esta manera, hay varias personas de la comunidad que conocen los objetivos que persigue la EIB.

# b) Importancia y necesidad de enseñanza y aprendizaje en ambas lenguas en el CEC

Los padres de familia, directivos de la comunidad y del comité de padres de familia de la comunidad de Quivillungo (8) manifiestan que es interesante y necesario que los niños en la escuela aprendan en ambos idiomas. En vista que la lengua kichwa es de sus ancestros la vienen manteniendo y se quiere que no se pierda en sus hijos: "...es una lengua que nosotros hemos hablado anteriormente y se debe saber en dos idiomas Kichwa y español" (E. 400 PCQT). Para que de esta forma, las nuevas generaciones de la comunidad sigan manteniendo su lengua, mantengan su lealtad lingüística en cualquier campo de trabajo, y no tengan vergüenza de ello. Al respecto una madre de familia dice "...sería más importante así cuando sea más joven aprenda hablar Kichwa y castellano" (E. 356 MfQF).

En este sentido, los padres de familia ven el beneficio que brinda la EIB favoreciendo el aprendizaje de dos lenguas, que los niños aprendan a hablar correctamente en nuestro idioma y el español: "...buen beneficio para los niños que ahorita están recibiendo dos idiomas kichwa y castellano" (E. 344 MfQF). Asimismo un padre de familia habla sobre otros aspectos positivos como el rescate de la cultura "...donde reunimos para rescatar por lo menos lo que nuestros ancestros nos han dejado como es el idioma, los valores, lo cultural, lo social..." (E. 371 PfQM).

En síntesis, con la EIB los padres de familia y la comunidad de Quivillungo tienen mayor esperanza de rescatar algunos valores que se han ido perdiendo, como por ejemplo la vestimenta, la medicina natural y otros saberes de nuestros ancestros.

-

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> FECAB-BRUNARI significa Federación de Organizaciones Campesinas de Bolívar = Bolívar Runacunapac Rikcharimuy

También se observa que la educación brinda beneficios a los niños especialmente en la enseñanza y aprendizaje de la lengua Kichwa, pero sin descuidar la lengua española de relación intercultural.

Por esta razón la comunidad ha apoyado y continúan apoyando para que haya la educación Intercultural Bilingüe en esta comunidad.

# c) El control de la asistencia y la inasistencia de los docentes por los padres de familia

En esta sección presento el cumplimiento irregular del horario de clases y la inasistencia de ciertos docentes.

Los padres de familia entrevistados en la comunidad de Vinchoa y de otras comunidades manifiestan que en la comunidad de Quivillungo los docentes trabajan un poco más y que también casi asisten más puntualmente que en Chibucu y Tolapungo. Así: "...en Quivillungo (...) cumplen todos los profesores, ya como es debido trabajan y vienen a trabajar" (E. 316 PfVH). En cambio a los docentes de las comunidades de Chibucu, Tolapungo, los padres de familia entrevistados manifiestan que algunos docentes de repente faltan, solo viene un docente y que a veces llegan muy de día y por las tardes van muy temprano: "Ellos no vienen puntuales (...) yo quisiera que más o menos enseñen lo que es horario, ya que van a las 11 y a veces a las 10:30 el viernes ya se van..." (E. 261 PfChM).

Sin embargo, los padres de familia, directivos tanto del comité de padres de familia como de la directiva de la comunidad de Quivillungo manifiestan que hay fallas en la puntualidad de ciertos docentes que llegan medio atrasados a las 7:45 a 8:00 a.m. y que a veces no vienen y envían un reemplazo. Por ello los padres de familia han dicho a los docentes: "...que no falten los profesores no más y que sea puntual para que los niños no se atrasen de estudiar, no pierdan el año, ya que tienen muchas faltas y a veces mandan (...) otro recomendado y ahí no es lo mismo" (E, 436 PCPfQS).

Los padres de familia se enteran de la inasistencia de los docentes, por medio de sus propios hijos que les avisan que no ha venido tal o cual profesor. Por ello en algunas ocasiones los alumnos no han tenido la enseñanza. A más de ello, no se ha dado ninguna explicación de la ausencia de los docentes o directora institucional. Para solucionar este impasse que existe en el CEC sobre los atrasos, inasistencias y puntualidad de los docentes, los padres reclaman en la reunión más próxima sobre la ausencia del docente. Pero el padre de familia por sí solo no presenta su reclamo sino

esperan una reunión. En ese sentido los padres de familia: "Poco controla y controlamos; [los niños] mismos avisan no ha venido mi profesor/a (E. 428 PCPf QS).

Además don Simón como uno de los dirigentes viejos y que siempre está cerca al CEC manifiesta:

...yo he visto a los profesores en las horas de trabajo que vienen muy de día, después de las ocho u ocho y media están llegando, por eso me da iras; deben venir en hora exacta, así como nosotros en nuestro trabajo ya estamos a las 7 a.m. y se alza a las 4 p.m. Pero ellos vienen muy de día y se van antes de hora, en el recreo entre ellos se sientan en diálogo; no entran breve. Entonces, los niños entran al juego, luego creo que se olvida y no pueden aprender. No enseñan completas las horas (EA. pág: 5 S).

De la misma forma una madre de familia ratifica que los docentes "de asistir asisten" en todas las escuelas, lo que pasa es que no tienen la buena voluntad de enseñarles como es debido. Así "...creo que asistir asisten en todas las escuelas normalmente sino que las labores es que no cumplen como es debido (...) todas las horas completas, trabajan es a medias" (E. 253 MfChN). No es el caso único que sucede en el CEC "Club de Leones", sino que según las investigaciones realizadas en los CECs en 1991 en la provincia de Bolívar la disciplina de los profesores sigue siendo irregular. Así:

Los profesores siguen llegando tarde y salen temprano, y como siempre, muchas clases no se dictan. Estimamos que en la mayoría de las escuelas cerca de 80 % de las clases no se realizan. Muchas veces faltan los profesores a sus labores; el desayuno escolar ocupa diariamente mucho tiempo; hay pocas iniciativas para adecuar las aulas según criterios pedagógicos: se utiliza normalmente el método tradicional de filas de pupitres con dirección al profesor. En las clases de modalidad bilingüe todavía son utilizados los libros del sistema castellano...(Küper 1992:2).

Frente a la inasistencia de ciertos docentes y los recesos prologados los padres de familia piden o hacen un reclamo en forma amistosa que no falten y que cumplan con el horario de trabajo. Por su parte los docentes reclaman por la inasistencia irregular de los niños. Así: "...la comunidad debe ser la primera en estar al frente de la educación en el aspecto de la puntualidad del niño; aquí la puntualidad del niño es terrible en mi caso de primer grado hay semanas que un niño ha venido un día, otro día ya no viene, otro día viene" (E. 34 A1), en este sentido dice que hay mucha irresponsabilidad de los padres que no se preocupan por el rendimiento de sus hijos.

En este punto se puede ver claramente que tanto los docentes como los niños se atrasan y faltan. Por ello los docentes no pueden reglamentarse mutuamente porque ambas partes tiene esa falencia en mayor o menor grado.

Frente a esta situación el director de educación menciona que sea los docentes indígena o no indígenas sí trabajan con mística de profesionalidad, no tienen ningún

tipo de problemas ni reclamos dentro de cualquier CECs; más bien la organización comunitaria y la EIB va avanzando así:

...se ve [en] algunas comunidades sea bilingüe o hispano hablante que demuestran su trabajo, que hay resultado, que avanza la comunidad (...) la organización, el centro educativo está coordinando acciones pues esos compañeros maestros se sienten muy bien trabajando ahí; igualmente los dirigentes y padres de familia no quieren que esos compañeros sean reubicados o llevados a otras comunidades porque saben que es un líder más en la comunidad. [Es decir] hay confianza digamos entre nuestra gente más que todo entre los compañeros indígenas y también los compañeros no indígenas que se han formado bajo nuestra política educativa. (E. 234 DPC).

En síntesis, los padres de familia de las comunidades aledañas que tienen sus hijos en el CEC "Club de Leones" consideran que en sus comunidades los docentes son irregulares en la asistencia y en el trabajo escolar; en tanto que en el CEC "Club de Leones" habría poco más responsables en cuanto a la asistencia y labor docente. En cambio los propios comuneros de la misma comunidad de Quivillungo dicen que existen muchas faltas, atrasos y falta de cumplimiento en el horario de clases.

#### 4.2.1.5. Currículo

En este punto presentaré inicialmente algunas opiniones de diferentes actores involucrados en la EIB del CEC "Club de Leones" y funcionarios de la DIPEIB sobre las conceptualizaciones de currículo, la existencia de Diagramación Curricular en las áreas básicas al nivel de la provincia de Bolívar, la elaboración del currículo para cada CEC y los contenidos que debe contener la propuesta curricular y finalmente la participación de la comunidad en esta elaboración del currículo sea zonal o provincial.

#### 4.2.1.5.1. Diferentes concepciones de currículo

De acuerdo a las entrevistas de los docentes del CEC "Club de Leones" se puede decir que el currículo es entendido como: temas, contenidos, métodos, técnicas que se aplica en las distintas áreas en una escuela; o como un **plan de trabajo** que tiene el docente para el desarrollo de la clase. Como menciona uno de ellos, el "...currículo es un conjunto de elementos que tiene el maestro para poder llegar con el mensaje a los niños, currículo puede ser en cuanto a los textos, métodos, técnicas que el docente tiene y de esa forma puede desarrollar en mejor forma para llegar con el mensaje a los niños" (SE. 88 L).

Asimismo el supervisor de la zona A tiene una idea similar con el enunciado anterior indicando que el currículo es una cosa muy amplia que no se refiere sólo a los contenidos:

...el currículo, podemos hablar de una metodología, de paquete de contenidos, infraestructura de los recursos de todos los materiales que en la educación [se] requiere para trabajar, por lo tanto este currículo debe ser comprendido desde el aspecto mucho más amplio. A veces hemos creído que este currículo (...) es sólo los contenidos que el programa posee [y] no nos tomamos en cuenta aquellas cosas que la comunidad tiene y requiere el estudiante para conocer" (SE. 109 SE).

Este concepto dado por el supervisor de la zona tiene mayor relación con lo dice María Rosa Torres (op. cit.), con respecto a la definición del currículo en la fundamentación teórica en la parte pertinente del currículo.

En este sentido, vemos que el currículo desde la perspectiva docente y del supervisor contiene varios aspectos. Los contenidos, métodos, técnicas, experiencias previas de los niños, plan de clase, textos, materiales didácticos y infraestructuras, necesarios para el desarrollo de la enseñanza aprendizaje.

# 4.2.1.5.2. La Propuesta de Diagramación Curricular de las Áreas Básicas (DIPEIB-B 1999)

Pocos años después del lanzamiento del MOSEIB se solicitó que cada una de las provincias elabore el currículo provincial para el desarrollo del modelo de educación intercultural bilingüe y plantee sus propuestas a la DINEIB para que las avale. Por ello en algunas provincias se han realizado propuestas provinciales para la EIB.

Frente a esta situación los funcionarios de la planta provincial de la DIPEIB-B y docentes indígenas y no indígenas que pertenecen a la misma, han elaborado en diciembre del 1999 una **Propuesta de Diagramación Curricular** en cuatro áreas básicas para la operativización del programa macro del MOSEIB, tomando en cuenta los contenidos de la Propuesta Consensuada de la Reforma Curricular de la educación básica y del MOSEIB:

Nosotros hemos hecho (...) al nivel de la planta provincial una programación curricular que permita (...) optimizar el modelo, pero [esa] es una herramienta muy general. Lo ideal sería que cada plantel, cada comunidad elabore un plan institucional tomando como base el modelo a fin de que ese plantel durante un tiempo ya tenga un instrumento de trabajo para su comunidad. Yo creo que [de] esa manera el modelo sería mucho más operativo (E. 206 SE).

Según el supervisor de la zona A, la diagramación curricular todavía resulta muy amplia. En este sentido, él manifiesta que es necesario hacer un **plan institucional** que dure un cierto tiempo pero basándose en el modelo, ya que este trabajo sería más útil. Si bien es cierto que el plan institucional se viene realizando en cada institución, sería útil profundizar la programación curricular haciendo un taller en la comunidad,

porque a veces la programación curricular para el CEC se hace demasiado apresuradamente.

Siempre estamos diciendo que los miembros de la comunidad tienen que participar en cualquier elaboración del currículo; pero tampoco ha habido la participación de la comunidad u organización para el diseño de la propuesta de diagramación curricular provincial. Así en las palabras de un docente "...en cuanto a la elaboración de la diagramación curricular bilingüe no se ha hecho participar a los miembros de las comunidades, ya que la DIPEIB-B tenía que hacer invitación para ello; de esta forma, sólo han participado los docentes de la jurisdicción tanto hispanos como bilingües" (SE. 91 L).

En contraste a lo anterior, un funcionario de la planta provincial manifiesta que para la elaboración de la programación curricular de nivel primario no se ha excluido a los miembros de la comunidad pero la participación de los directivos de la comunidad en ésta propuesta ha sido mínima por diferentes razones:

...a nivel primario (...) la participación ha sido de los maestros o sea interdisciplinaria pero eso también no es que se ha excluido, se ha invitado, pero apenas los compañeros están unas pocas horas o pocos días y tienden a no seguir asistiendo [por ello] ha sido una situación bastante compleja, [como] hay maestros de diferentes culturas [eso] nos ha permitido avanzar, de esa manera ir trabajando entre funcionarios de la dirección que hacen la asesoría y los maestros que están prácticamente en el aula...(SE. 161 DpCR).

En este sentido, vemos que no se ha promocionado la participación de los miembros de las comunidades en este caso para la elaboración de la diagramación curricular. Además estos miembros no son remunerados, por ello se dedican a realizar otras actividades para el sustento de su familia. Pero de todas formas los docentes indígenas y no indígenas de diferentes sectores de la zona han aportado con sus experiencias en la elaboración de la propuesta de la diagramación curricular provincial.

# 4.2.1.5.3. Elaboración y contenidos de la propuesta curricular del CEC

Como se dijo en la parte anterior, la Diagramación Curricular provincial es amplia. En ese sentido, los docentes mencionan que el currículo para el CEC "Club de Leones" se debe elaborar entre los diferentes actores: docentes, supervisores, padres de familia en cada uno de los centros educativos, en vista de que cada centro es distinto. Según una docente, "...el currículo deben elaborar los supervisores, maestros, padres de familia al comienzo del año escolar en cada centro educativo" (SE. 59 M). Los contenidos por una parte se desarrollarían de acuerdo al área en que se van a trabajar y por otra contemplarían los contenidos de las dos culturas, es decir, hispana y cultura

indígena. Para esta elaboración siempre se tomará de base los contenidos del MOSEIB y de la programación curricular de la provincia.

Tanto el supervisor como también el jefe del departamento de currículo de la DIPEIB está de acuerdo conque se haga un currículo en cada uno de los establecimientos. Así:

Tenemos una propuesta de que cada plantel debe elaborar un currículo tomando en cuenta aquellos contenidos básicos que nos da el modelo y aquellos contenidos que puedan ser (...) tomados de la Reforma que sería la base del currículo pero hemos propuesto que sea un taller en las comunidades para ver qué es lo que la comunidad quiere y necesita [para] enriquecer algunos contenidos que tienen el Modelo y la Reforma..." (SE. 110 SE).

En síntesis, los docentes y funcionarios de la DIPEIB-B proponen elaborar del currículo para cada CEC como una alternancia a la práctica tradicional de elaborar el currículo desde el escritorio caso del PROMECEB. De lo que se trata de desarrollar este currículo con la participación de todos los actores involucrados en la EIB.

En este sentido, tanto los docentes, funcionarios y padres de familia sostienen que la propuesta curricular para el centro tiene que contener tanto los contenidos locales como nacionales, para no quedarse encerrados en lo comunitario. Así: "...comenzar de la identidad propia y una identidad nacional para [concretarse] con lo que está sucediendo en el mundo..." (SE. 150 DpCR). De manera similar, el supervisor considera que se debe partir de lo propio para proyectar hacia fuera: "Creemos que es necesario primero conocer lo nuestro (...) buscar nuestra propia identidad y saber quiénes somos y hacia dónde tenemos que proyectarnos (...) tampoco debemos cerrarnos a conocer lo de afuera [pues debemos] hacer un trabajo provincial, nacional e (...) internacional" (SE. 111 SE).

En este sentido, todos los actores entrevistados involucrados en la EIB manifiestan que los contenidos de enseñanza y aprendizaje de los niños tienen que ser tanto de carácter local, nacional y hasta internacional

A continuación se abordará las prácticas de aula que siguen los docentes del CEC "Club de Leones" de la comunidad de Quivillungo, y sus discursos según las entrevistas en cuanto a la aplicación del MOSEIB, especialmente con respecto a la adecuación de los contenidos y las metodologías aplicadas. Inicialmente se destaca los aspectos generales y posteriormente el proceso mismo del aula en forma individual y grupal de los docentes observados.

# PRIMERA PARTE: Aspectos generales que desarrollan en la escuela

En esta parte se describe la situación que se desenvuelven los niños y docentes del CEC "Club de Leones" fuera del establecimiento en dos momentos en el patio y durante el recreo.

### En el patio

Los docentes generalmente llegan de 7:30 a 7:45 a.m., a veces en grupo, a veces por separado según disponibilidad de la movilidad. El docente de turno procura llegar puntualmente. Mientras tanto un 70% de los niños de Quivillungo y otras comunidades están esperando a los docentes en el patio. Los demás niños llegan atrasados cuando el docente de turno está haciendo formar o realizando ejercicios de calentamiento, etc. Para mayor apreciación de la puntualidad a las clases se puede ver en una de las formaciones que están realizando por la mañana (**Foto Nº 4**). Cuando los niños se atrasan a la formación o a clases el docente les hace trotar o hacer patito<sup>32</sup> por toda la cancha de la escuela. Cuando llegan los docentes al establecimiento, los niños saludan: "buenos días señorita, buenos días señor" y a veces dando la mano. La docente de pre-primaria llega a las ocho o un poco pasadas de las ocho, puesto que tiene su labor desde las 8:00 a 11:00 a.m., pero los niños ya están esperando en el aula más o menos desde las 7:40 porque vienen con sus hermanos mayores a la escuela.

Los docentes tanto en la mañana como después del receso hace formar a todos los niños. La lengua de comunicación en estas formaciones tanto los docentes hispano parlantes como bilingües usan el castellano, muy rara vez algunas palabras o frases usa el Kichwa cuando está de turno el docente bilingüe. Los días lunes todos los niños entonan el himno nacional y una niña de sexto nivel realiza la izada de la bandera nacional; luego hace repetir en coro a los niños el juramento a la bandera del modo siguiente:

Bandera de mi patria
que luces en tu escudo
lo hermoso de los mares
que bañan mi país
al verte con orgullo

<sup>&</sup>lt;sup>32</sup> Patito. Los niños atrasados hacen este tipo de ejercicios en cuclillas una vuelta por toda la cancha.

me inclino y te saludo

bajo tu sombra augusta

sintiéndome feliz.

De esta forma regularmente todos los días la formación dura unos 10 minutos como promedio. En esta oportunidad se realizan diferentes ejercicios como brazos arriba, horizontales, atrás, saltos con golpes de manos arriba y otros, revisión de aseo, canto de una canción, etc. Después de realizar estas actividades los docentes conducen a sus alumnos en filas a sus aulas, iniciando con los niños del jardín hasta los de sexto nivel. Mientras tanto los docentes a veces se quedan conversando sobre los problemas del paro de la UNE unos momentos, después ingresan a sus aulas.

#### En el recreo.

Siendo las 10:30 a.m., toca la campana. Todos los niños salen al receso. Durante el receso todos los niños salen a jugar en el patio. Los niños juegan fútbol. Las niñas y niños pequeños se involucran en juegos infantiles. Las niñas un poco más grandes realizan otro tipo de juego que es la gallinita ciega, quemadas, etc. Otro grupo de niñas y niños se ocupa de vender golosinas y recolectar fondos para cada nivel. Durante estas actividades los niños y niñas de diferentes niveles mayormente utilizan la lengua castellana en los juegos, diálogos, formación, compras, durante el desayuno escolar, etc. Pero de alguna manera ciertos niños y niñas a veces se comunicaban entre ello / as para conversar chistes en la lengua kichwa.

Mientras tanto la señora conserje desde muy por la mañana prepara el desayuno escolar, a veces con el apoyo de alguna niña o docente con el fin de tener listo para el receso. A veces no alcanza a terminar la preparación ha tiempo; entonces, los niños tienen que esperar. Después todos los niños pasan a servirse el desayuno escolar generalmente empezando con los niños más pequeños y terminando con los más grandes. En algunas ocasiones este orden se revierte. El desayuno, incluyendo. Por último también los docentes se sirven este desayuno. Finalmente, toca la campana y se procede nuevamente a hacer formar a todos los niños. En estas formaciones, los docentes a veces hacen cantar alguna canción o dan indicaciones generales como colaborar con condimentos para el desayuno, o algún comunicado urgente.

En la formación para retornar a las aulas después del receso a veces hacen cantar la siguiente canción: Al Cantarte patria mía

Al cantarte patria mía

Se me ensancha el corazón

Tus paisajes son mi vida

Y tu emblema tricolor

Defenderte hasta airoso morir

dulce patria patria mía

yo te canto con fervor

Ecuador mil veces Ecuador

Símbolo de libertad de amor

Tierra de héroes como Calderón

que en Pichincha sucumbió

En síntesis, en esta parte el punto principal ha sido cómo y qué actividades realizan antes de ingresar a las aulas o existe algún cambio con la implementación de la EIB o a lo mejor siguen las mismas reglamentaciones de la educación tradicional. En ese sentido, según la observación he visto que continúan haciendo formar, ejercicios de calentamiento, entonación de canciones, revisión de pañuelos y aseo a los niños, que no son aspectos tan innovadoras. Así mismo durante el recreo los niños realizan diferentes actividades y juegos en la cancha y en otros espacios como está descrito en la parte pertinente.

En la siguiente parte indica las aulas reales de CEC "Club de Leones" de la comunidad de Quivillungo, donde se observó el primer y quinto nivel en las áreas de lenguaje y comunicación, matemática y kichwa.

# Escena etnográfica Nº 1: Primer nivel

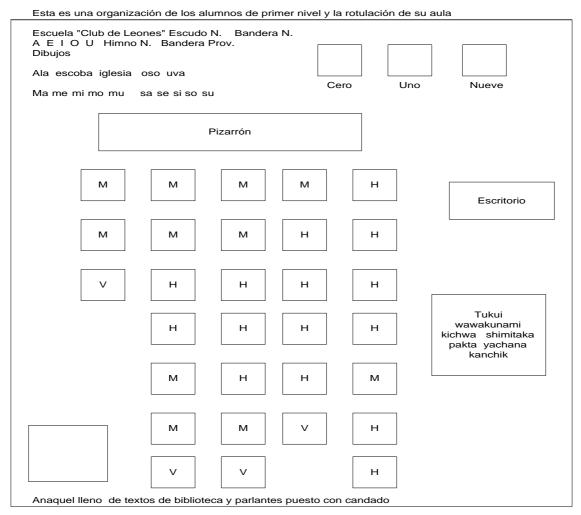
Febrero y julio. En este centro educativo el aula de observación es el primer nivel de CEC "Club de Leones" de Quivillungo. Se observa las áreas de lenguaje y comunicación y matemáticas, realizadas en castellano, puesto que no se enseña en kichwa en este nivel.

**Protagonistas principales**: En este nivel al momento de la observación de la clase había un total de 28 alumnos repartidos en 15 niños y 13 niñas. Tres niño/as son de Gradas, ocho niño/as son de Vinchoa, 2 niñas son de Tolapungo y un niño es de Pongo. La mayoría de ellos de 6 años de edad. Según la docente "...existe 5 niños y 4 niñas que no tienen la edad escolar (v.g. 6 años) ya que recién en diciembre se abrió

el jardín. Entonces los padres no querían que baje al jardín. Pero los dos niños de Gradas a pesar de ser menores de edad no [presentan] ningún problema, ya que están bien, casi igual que otros niños" (cuaderno de campo pág. 162). Los niños hablan en ambas lenguas, pero en el CEC principalmente se comunican en castellano.

La maestra: La docente es hispanohablante, tiene 37 años de edad con 14 años de experiencia, y posee título de profesora de educación primaria. De acuerdo al horario establecido, se pasan 4 períodos de clase por día en este nivel. El año anterior, esta docente laboró con niños de sexto nivel, pero la mayor parte ha trabajado como este año con primer nivel. La docente asiste a los cursos de capacitación cuando es invitada por la Dirección de educación Bilingüe o cuando es delegada por la señora directora.

**Organización espacial**. La sala es grande, está organizada en cinco columnas de 3, 7, 7, 6 y 7 pupitres respectivamente, aquí los niños y niñas están inequitativamente ubicados en los asientos unipersonales (**Foto Nº 5**). Durante las dos visitas se observó la misma ubicación de los pupitres. En una esquina estaba el escritorio de la docente para guardar textos y documentos guías de la misma. Además en un lado había vasos y tazas de los niños para el desayuno escolar.



M = Niñas H= Niños y V= Vacíos

Materiales didácticos: En la pared sobre la pizarra en la parte superior derecha se encuentra ubicado el altar patrio constituido por un escudo, una bandera nacional, el himno nacional, y la bandera de la Provincia en materiales elaborados por la imprenta. En la parte izquierda, en una cartulina dibujada por la docente del nivel, se puede leer el nombre de la escuela acompañada de algunas palabras y sílabas. Así: "Club de Leones", las cinco vocales tanto en mayúsculas como en minúsculas, Existe gráficos de ala, escoba, etc.; y debajo de estos gráficos están escritas las palabras ala, escoba, iglesia oso y uva. Además se encontraba los números de cero a nueve tanto en gráfico como en palabras y finalmente las sílabas: Ma, me, mi, mo, mu; sa, se, si, so, su.

Alrededor de los vidrios de las ventanas están ubicados los carteles de lectura fabricados con palabras silábicas de todo el abecedario y también un pequeño texto de lectura. Asimismo había un refrán pegado en la pared **Tukuy wawakunami kichwa shimitaka pakta yachana kanchik** 'Todos los niños debemos saber igual el idioma Kichwa'. En cuanto a materiales del medio se constata que hay: pepas, paletas, palillos, piedras, etc. Además existen ábacos y sellos.

Finalmente en la parte posterior del salón de clases existen dos anaqueles: grande para guardar los cuadernos de trabajo de los niños; y otro anaquel, lleno de diferentes textos nuevos de la biblioteca y asegurado con un candado, sobre éste anaquel se encuentra el parlante del equipo de amplificación (**foto Nº 6**).

Lección: Durante mi visita la docente abordó en él área de lenguaje y comunicación los siguientes temas: recuento general del alfabeto y enseñanza de la consonante M. Para ello partió de la frase "Mi mamá me ama", basado en el texto del autor Calderón (1999:73) Patito escribe 1 de. Este texto es ilustrado para ejercicios de escritura para que los niños puedan escribir en ella. En otra clase enseña la escritura de un texto pequeño de la pizarra: La luna sale de noche basándose en el texto de Zapata (999:49) Coquito 2000. Este texto también es de lectoescritura, sirve para que aprendan a leer, escribir y pensar con los conjuntos integrados. Además, este texto contiene todas las áreas de aprendizaje.

En el área de matemática la profesora abordó la enseñanza del número cinco, la conformación de decenas y la suma de números naturales del 10 al 20. Cada uno de los temas es tratado en una hora de clase, pero la duración real depende del tema y las metodologías aplicadas por la docente. Después de pasar el período de la mañana, el área de matemáticas, lenguaje y comunicación, al regreso del receso la docente realiza el reforzamiento de los temas tratados anteriormente. Para verificar lo dicho sobre el refuerzo hago uso de la siguiente cita de lo que dice la docente: "...Después del receso hago el refuerzo de lo que enseñé en el periodo de la mañana "(cuaderno de campo pág. 161, 11-07-00).

# Escena etnográfica Nº 2: Quinto nivel

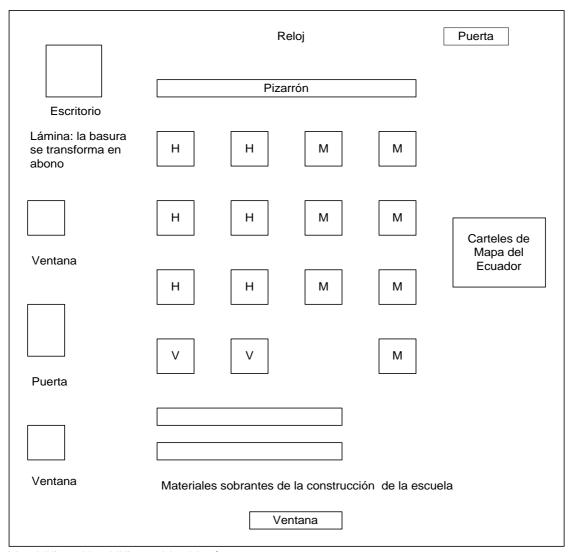
Febrero y julio. En esta oportunidad, el aula de observación es el quinto nivel del CEC de la comunidad de Quivillungo. La observación de la clase se ha hecho en las áreas de lenguaje y comunicación y matemáticas.

Protagonistas principales: En este nivel al momento de la observación de la clase había 13 alumnos, 6 niños y 7 niñas, con edades entre 9 y 11 años. Ocho niño/as son de la comunidad de Vinchoa. Los niños hablan en ambas lenguas Kichwa y castellano, pero en el CEC se comunican principalmente en castellano. En cuanto al número de alumnos si se compara internacionalmente la relación profesor / alumno se puede calificar como buena. Hablando en el ámbito de CEC "Club de Leones" hay 147 niños con un total de 9 docentes lo cual si lo dividimos nos da 16 niños por docente. Esto no sucede sólo en este CEC sino que hay otras en el ámbito de la provincia según las investigaciones: "En algunas de nuestras escuelas hay menos de 15 alumnos por

profesor. Aunque esta situación sea deseable desde el punto de vista pedagógico, esta cifra parece poco propicia frente a la situación económica del país" (Küper 1992:7). Por esta razón se debería prestar más atención a que cada clase que supere al número promedio antes indicado de alumnos por profesor. En este sentido los funcionarios de la DIPEIB-B tienen que tratar de equilibrar los recursos humanos en las instituciones educativas.

La maestra: La docente es hispanohablante, tiene 39 años de edad con 19 años de experiencia, y posee título de licenciada en Historia y Geografía. Cada uno de los temas es tratado en una hora de clase, pero la duración real depende del tema y metodologías que utiliza el docente. La docente asiste a los cursos de capacitación cuando es invitada por la Dirección de educación Bilingüe o cuando es delegada por la señora directora.

Organización espacial: La sala de quinto nivel es mediana pero un poco obscura, está organizada en cuatro columnas de 4, 4, 3 y 4 pupitres respectivamente, las niñas se encuentran ubicadas en las 2 columnas del lado derecho y los niños en las 2 columnas del lado izquierdo tomando como punto de referencia la entrada de la puerta principal. Además existen dos asientos desocupados. Durante las dos visitas se observó la misma ubicación de los pupitres, el escritorio de la docente para guardar textos y documentos guías de la misma está al lado izquierdo del pizarrón. En la sala de clases existe una mesa donde se guardan los vasos y las tazas del desayuno. A lado están los materiales sobrantes de hace años como tubos PVC, azulejos, etc.



M = Niñas, H = Niños y V = Vacío

**Materiales didácticos**: Encima de la pizarra, a la izquierda, se encuentra ubicado un reloj de pared; a la derecha hay algunos carteles de mapas políticos impresos; al lado izquierdo una lámina grande pegada donde dice "la basura se transforma en abono" (cuaderno de campo pág. 177 M). No existe ningún material elaborado en la clase.

Lección: Durante las dos visitas la docente en el área de lenguaje y comunicación abordó los siguientes temas: Entrevista, evaluación de la cuarta unidad y por último canciones y coplas. En el área de matemáticas abordó la conversión del dólar en sucres y la clasificación de números fraccionarios. Después de pasar matemáticas, lenguaje y comunicación en el periodo de la mañana, al regreso del receso la docente nuevamente realiza el reforzamiento de los temas tratados anteriormente en las áreas mencionadas durante los días observados. Como menciona también la misma docente

que después del receso hace refuerzo así: "Después del receso sólo se hace un refuerzo y se pone tareas nada más" (cuaderno de campo pág 177, 14-07-00).

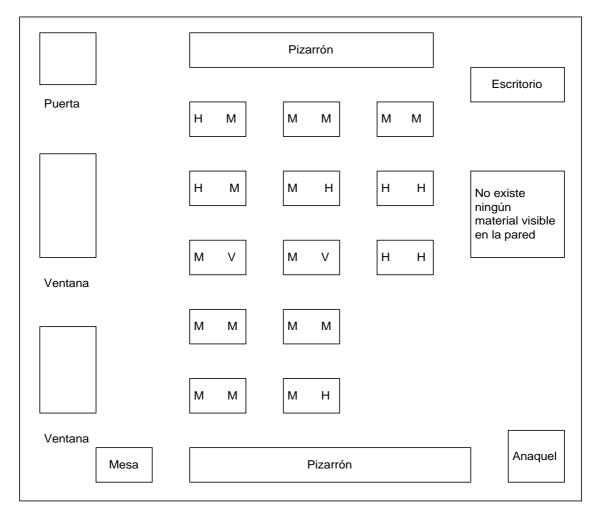
# Escena etnográfica Nº 3: Tercer y quinto nivel.

Febrero y julio. En este centro educativo el aula de observación es el tercer y quinto nivel. La observación se hizo en el área de lengua Kichwa. La observación de estos niveles se realizó una vez por semana de acuerdo a su horario, pero a veces tenían algún otra actividad en esos períodos.

**Protagonistas principales**: En estos niveles al momento de la observación de la clase habían un total de 28 niños repartidos en 12 niños y 16 niñas en el tercer nivel; y un total de 13 niños, 7 niños y 6 niñas en el quinto nivel. Los alumnos que asisten a estos niveles provienen de Chibucu una niña, Gradas 2 niño/as, Vinchoa 14 niño/as y Pongo 2 niño/as. Sus edades van de 8 a 11 años. Los niños hablan ambas lenguas kichwa y castellano, pero en el CEC principalmente se comunicaban en castellano.

El maestro: El docente es bilingüe, tiene 34 años de edad con 10 años de experiencia, y posee título de licenciado en Comercio y Administración. Este docente desarrolla cada tema de área de Kichwa en 45 minutos porque así ha designado el tiempo para esa área dentro del CEC por todo el personal para que trabaje de tercer a sexto nivel. Además labora con los niños de primero a sexto nivel dando cultura física. El docente asiste a los cursos de capacitación cuando es invitado por la Dirección de educación Bilingüe o cuando es delegado por la señora directora.

Organización espacial: La sala de tercer nivel es amplia, con bastante claridad. Los pupitres son bipersonales y están ubicados un varón con una niña. Durante las dos visitas se observó la misma ubicación de los pupitres. Al lado derecho del pizarrón está el escritorio del docente. En la parte posterior de la sala existe un anaquel donde se guardan los cuadernos de trabajo de los niños y una mesa para vasos y tazas para el desayuno escolar. Al lado están los alimentos de colación escolar como arroz, tarro de aceite, avena, etc.



M = Niñas, H = Niños y V = Vacíos

**Materiales didácticos**: En la pared sobre la pizarra se encuentra ubicado el altar patrio conformado por el Himno Nacional, la Bandera Nacional y de la provincia. No se observa ningún material elaborado en el aula sea de otras áreas ni de Kichwa. Sólo se ven dos pizarrones en esta aula, uno en la parte anterior y otro en la parte posterior del salón.

**Lección**: Durante mi visita el docente bilingüe en el área de Kichwa abordó los siguientes temas en el tercer nivel sobre el acento 'sinchiyachina' y en quinto nivel kikin shutikuna 'sustantivo propio', chikan shutikuna 'sustantivo común'. En cada uno de los niveles y cada uno de los temas desarrolló en 45 minutos.

Después de haber descrito las tres aulas por separado, aquí en forma general según las observaciones podemos deducir que la organización de las aulas y ubicación de los pupitres tiene las mismas características de ubicación tradicional, casi no hay ninguna ambientación del aula. Frente a esta situación hacemos un comentario y

reflexión en cuanto a la organización del aula que es un elemento importante en la educación de los niños, es decir, "cómo se establecen los grupos, cómo se organiza el espacio<sup>33</sup>, en qué modo se distribuye el tiempo y qué materiales deben utilizarse" (MEC, España 1993.:267).

Para establecer los grupos, como para otras decisiones organizativas, se sugiere una actuación flexible que atienda a las características del alumnado y a otras condiciones que presentan. Sin embargo, la propuesta de objetivos y contenidos del currículo y las opciones metodológicas tomadas por el maestro, determinan una organización y no otra en la mayor parte de los casos. Los tipos de contenidos son una de las variables que influyen en la modalidad de agrupamiento de los niños. En ese sentido, "la distribución del espacio, la disposición de materiales, la ambientación de la clase, la forma en que están agrupados los alumnos, la colocación de la mesa del profesor, son signos externos que expresan la concepción metodológica del maestro" (op. cit. :272).

Por ello la maestra y el maestro de cualquier nivel tenemos que desarrollar una doble función en relación con la organización del tiempo. Por un lado, desde nuestra experiencia, tenemos que tener bien programada la secuencia de actividades (adaptar los métodos y los recursos de cada una de las actividades, teniendo en cuenta tanto al conjunto del grupo como a los alumnos que requieran una atención específica). Por otra parte, también tenemos que hacer partícipes a los alumnos de las decisiones relativas al tiempo en el que van a realizar algunas actividades y la forma de organizarse para saber que hacer antes y después, cómo desenvolverse en el espacio libremente, respetando el trabajo y decisiones de los demás, y dónde encontrar el material que cada actividad exige.

Así mismo los materiales y los recursos didácticos son uno de los factores determinantes de la práctica educativa. Por ello, "hacer una selección de los que se van a utilizar teniendo en cuenta los criterios que se hayan adoptado en el Proyecto Curricular, de modo que se garantice su uso, continuidad y gradación conveniente entre los distintos niveles" (op. cit. :281).

<sup>&</sup>lt;sup>33</sup> Espacio en el CEC es entendido como un elemento educativo en el que los alumnos puedan asumir responsabilidades y adoptar actitudes de respeto, limpieza, colaboración, etc.

# 4.2.1.6. Descripción de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

#### **SEGUNDA PARTE**

En este acápite se abordará los siguientes temas: el uso de lenguas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lenguas que utilizan los docentes en el aula, desarrollo de contenido en forma oral y escrita, estrategias metodológicas que utiliza el docente en el aula, uso de materiales didácticos y textos para niños y docentes, tareas extraescolares y recuperación pedagógica. Todos estos aspectos se describe en forma conjunta de todos los docentes observados durante mi investigación.

# 4.2.2. Metodologías

#### 4.2.2.1. Actividades comunes en el aula

Los docentes del CEC "Club de Leones" entrevistados manifiestan que las actividades más comunes que se realizan durante el desarrollo de las clases en las áreas de castellano, matemáticas y Kichwa con los niños son: formar grupos de trabajo, dinámicas, hacer participar a todos los niños, dramatizaciones, entrevistas e imitaciones: "...hago un pequeño juego, luego entrar en el tema específico que se va a dar, luego hacer un pequeño grupito de trabajo de 3 a 4 personas donde ellos dialogan sobre el asunto o a su vez pueden conversar en Kichwa..." (E. 93 L). A continuación presento los casos observados.

Al inicio de las clases lo primero que las docentes de primero y quinto nivel hicieron fue recoger las cuotas mensuales de los niños. Luego los docentes hacen la revisión de las tareas anteriores enviadas a sus casas y un recuento del tema anterior. En esta revisión y corrección de tareas se pasaba 20 a 30 minutos, dependiendo del número de niños. En los grados superiores la revisión se hacía en el pizarrón, con los mismos niños, especialmente en los ejercicios de matemática, y elaboración de oraciones en kichwa.

#### 4.2.2.2. Motivación

Durante la observación se pudo constatar que los docentes en las primeras de lenguaje y comunicación no realizaron ningún tipo de motivación. En ocasiones posteriores la motivación se realizó para iniciar la clase; por, ejemplo mientras la docente dibujaba en la pizarra: estrellas, luna y estrellas dice: "...cojan las orejas, tapen un ojo, otro ojo, etc ". (cuaderno de campo pág:162 A1). En otra ocasión esta misma docente en el área de matemática hizo cantar una canción (del elefante) que se relacionaba con los números. En cambio la docente de quinto nivel hace la motivación al finalizar un área para dar paso a la siguiente clase, así a las 10:09 a.m., dijo

"saquen el cuaderno de trabajo, vamos hacer una dinámica, allí en el pizarrón está dibujada".

Prof: luego de escribir en la pizarra este cuadro dijo "aquí tenemos algunas letras, con estas letras uniéndolas forme una palabra, prontito les doy dos minutos" = .....?

Luego preguntó. ¿Quién terminó?. La niña Manuela dijo yo terminé la dinámica siendo 10:15, entonces la hizo pasar al pizarrón para que forme la palabra pero no pudo. Luego otro niño pasó al pizarrón y se puso a escribir pero no sacó la palabra correcta = Clause. Después él mismo niño se dio cuenta que es Escuela (cuaderno de campo pág. 172 M). Así hizo más dinámica con la palabra Bolívar. De esta forma seguía haciendo con otras palabras con el fin de culminar la hora clase y esperar la salida al receso. En esta dinámica algunos niños después de la segunda vez se percataron rápido de la palabra, y otros lo hicieron despacio. En otra oportunidad la docente de quinto nivel realizó la motivación antes de iniciar la clase sobre números fraccionarios recurriendo a la conformación de una palabra con las letras dadas o sea repite la misma dinámica anterior pero con otra palabra.

El docente del área de kichwa no realiza ningún tipo de motivación, más bien entra directamente a realizar las revisiones de las tareas de las clases anteriores.

Los docentes observados durante el desarrollo de la clase de lenguaje y comunicación, matemática y kichwa no realizaron trabajos en grupos, excepto una sola vez en primero y quinto nivel, cuando se enseñaba el tema de las decenas y la entrevista, respectivamente, pero sin dar mayores reglas de juego para el trabajo grupal.

#### Utilización de métodos

Los docentes entrevistados del CEC "Club de Leones" manifiestan que durante el desarrollo de la clase en el primer nivel utilizan principalmente el método global, sintético, heurístico, mientras que en otros niveles se utiliza el método deductivo e inductivo o viceversa: "El método que yo utilizo es el global, analítico, sintético y el heurístico, en sí a veces decimos que el profesor tiene su propio método..." (E. 16 A1). La docente de primer nivel utilizó el método global de palabras por el mismo hecho de que el autor Zapata en su texto propone el aprendizaje de la lectura inicial mediante el uso del método mencionado, dejando en la obsolescencia a los métodos alfabéticos, fonéticos, silábicos y de palabras normales.

En cambio la docente de quinto nivel usó el método inductivo deductivo es decir fue de lo simple a lo complejo. Pero como ya se dijo método menos activo arriba, no se observó mayor dinamicidad en el trabajo y ambientación del aula. Sin embargo, no cabe descartar la importancia de la ambientación del aula. Por lo tanto, si acogimos a un método constructivista debe realizar varias actividades antes del desarrollo de las clases con el fin de secuenciar contenidos, variar recursos materiales, ambientación del aula y otros. Por ello acogiendo las ideas del autor Frisancho a continuación hacemos algunas reflexiones para la mejora de la enseñanza en las aulas.

En ese sentido "si un maestro asume una postura constructivista, será lo suficientemente flexible para variar en su metodología de trabajo según el contenido y las características de los niños" (Frisancho 1996:16). Las metodologías de trabajo pueden ser diversas; lo más importante es la actitud tolerante del maestro, abierto a recibir las ideas de los niños, respetuoso de sus niveles de desarrollo, libre de la presión y del juicio castigador sobre sus errores y desaciertos.

El constructivismo es un método flexible. Por ello para el "trabajo en aula plantea que es importante incorporar la mayor cantidad y variedad de recursos y metodologías disponibles. No existe "el método" constructivista por excelencia. La pedagogía constructivista se construye en la diversidad" (op. cit. :15).

De esta manera las técnicas no son importantes en sí, sino la manera como trabajamos en el aula con los niños, ayudándolos a avanzar desde un conocimiento dado a otro que sea más elaborado y complejo, siempre dentro de un ambiente agradable y cooperativo, sin sanciones ni presiones. El niño necesita sentirse libre y estimulado para pensar y expresarse, sin temor al maestro, sin miedo a ser sancionado por sus ideas. Ejemplo práctico que solemos decir, pero con el modelo de EIB podría decirse de esta otra forma así:

| Se suele decir                         | Podría decirse                     |
|--|------------------------------------|
| - Te equivocaste, así no se suma, diez | -¿Cómo llegaste a este resultado?  |
| más uno no son once sino doce          | cuéntame cómo lo hiciste.          |
| - Tu cuaderno está sucio, no tienes    | ¿Por qué crees que se te manchó el |
| ningún cuidado para trabajar           | cuaderno?                          |
| - No quiero volver a ver otro cuaderno | - Vamos a pensar qué pudo haber    |
| manchado como éste.                    | pasado para que no se repita.      |

# 4.2.2.3. Uso de lengua en la enseñanza (lengua como instrumento de enseñanza)

De los cuatro docentes entrevistados del CEC "Club de Leones", tres docentes hispanohablantes manifiestan que no conocen nada sobre el idioma kichwa. Durante mi trabajo en esa escuela constaté que no hablan kichwa, no saben ni siquiera algunas palabras. Por esta razón, hacen todo lo posible para impartir los conocimientos a los niños en castellano. En este sentido, aun en la EIB se sigue imponiendo, el castellano a los niños indígenas; a pesar de que se sabe que esta práctica genera el fracaso escolar según varios estudios realizados en diferentes países de América Latina, especialmente en el primer nivel. Así: "la imposición del castellano en la escuela para los niños que hablan otra lengua produce un choque cultural e impide el desarrollo de la comprensión, cierto grado de entendimiento para tomar parte activa en el aprendizaje. El niño tiene que demostrar su avance en el aprendizaje en un idioma que no es el materno [kichwa] recurriendo a simple memorización y repetición mecánica" (Ramírez 1997:102). Estos niños tienen gran dificultad en comprender lo que leen y en la producción de escritos para comunicarse.

No sucede lo mismo con el docente bilingüe que utiliza ambas lenguas en el área de Kichwa. Primero se expresa en Kichwa, luego hace la traducción al castellano o viceversa cuando algunos niños no le entendían bien; por ejemplo, al utilizar algunos términos de la estructura gramatical unificada del Kichwa durante toda la hora clase. Así: "A más del Kichwa, el castellano porque siempre va relacionado paralelamente ya que estoy dando de 3ro a 6to. En este caso, ya domina un poquito más castellano. Yo principalmente hablo una parte en kichwa y luego tengo que traducirla a castellano o viceversa" (E, 97 L). Lo que más enseña este docente es la estructura gramatical del Kichwa, dejando poco tiempo para las matemáticas.

Cuando se realiza el interaprendizaje en lengua materna la comunicación es más eficaz entre niño y maestro, y si hay comunicación el interaprendizaje tendrá resultados halagadores:

El proceso de aprendizaje de la lectura-escritura tendrá más éxito si se lo enseña sobre la base de lo que conoce el niño; es decir, su lengua materna. Se deben utilizar también ejemplos y temas que pertenecen a su propia experiencia. Si un niño no aprende bien ciertas habilidades en la lengua materna, como leer y escribir, hacer resúmenes, exposiciones, etc., tampoco será capaz de hacerlas en la segunda lengua. El niño, así no aprende a manejar bien su lengua materna, ni la segunda lengua. (Vries 1992:37-8).

Además este docente bilingüe dice que usa el kichwa para solucionar dificultades comunicativas de otras áreas. Por ejemplo, cuando los niños no han captado los contenidos impartidos en castellano por los docentes de nivel. Entonces, a través del

diálogo en Kichwa con los niños el docente aclara alguna duda sobre los temas que fueron tratados. A veces, conversan en Kichwa durante el período asignado al Kichwa: "De acuerdo a este modelo ya no el maestro/a a los niños hablaban sólo en castellano como antes se lo hacía con nosotros (...), con este MOSEIB y con la creación de la DIPEIB-B sí se ha podido conversar algunos problemas que tengan en Kichwa para poder dar alguna solución dentro del aula en alguna área..." (E, 88 L).

Esta situación de traducción sucede en vista de que los niños no tienen mayor posibilidad de comunicarse en lengua kichwa durante la enseñanza y aprendizaje en otras áreas ya que se da todo en castellano. El área de Kichwa solamente tiene un período de 45 minutos, una vez a la semana. Entonces este tiempo no es suficiente para ir desarrollando su lengua materna en la escuela. Además la dificultad mayor que tienen los docentes bilingües en la enseñanza de los niños es la falta de textos de apoyo para los niños, así: "...en la enseñanza del Kichwa mismo no hay textos para los mismos, (...) yo tengo un libro, de eso estoy sacando y haciendo copiar; para que mejore el idioma Kichwa es necesario los textos [ya que] estoy dando de tercero a sexto grado (...) por ello son necesario textos para niños para que lean en sus casas" (E, 89 L). Esta carencia de textos se debe a que el MOSEIB no contempla textos individuales para niños en lengua kichwa.

Cuando el docente desarrollaba la clase en el área de kichwa los niños preguntaban o respondían fácilmente, y en algunos casos con un poco de recelo. Pero se observó que a veces tanto los niños como el docente tenía una pequeña mezcla entre kichwa y castellano, esto se pudo ver en las clases observadas. En las entrevistas algunos docentes dicen que es necesario e importante mantener la lengua Kichwa y que no se la debe abandonar, ya que es algo propio de los niños: "Mantener la lengua Kichwa en el CEC es importante ya que de eso dependería de que los niños dejen a un lado el recelo que tienen o mantienen desde antes..." (E, 117 L). En cambio una docente hispanohablante a pesar de manifestar que el kichwa es interesante dice que da el kichwa por pertenecer el CEC a la Dirección Bilingüe y porque ésta exige el uso del kichwa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Más bien para mí a los niños indígenas que hablan el Kichwa como lengua materna el interaprendizaje debe comenzar en lengua propia del niño desde el período preparatorio porque el niño que aprende en su lengua materna aprende mejor a hablar el castellano y adquiere mejores destrezas de expresión oral y escrita, y, tan pronto éste termine, se debe pasar a la alfabetización. Por ello esta autora dice: "Hay que dar igual importancia a los dos idiomas, desde el primero hasta el sexto grado. En el primer ciclo de la primaria el interaprendizaje será más en kichwa que en castellano y, a partir del tercer grado, se debe dedicar el 50% a un idioma y el otro 50% al segundo idioma" (Krainer 1996:54).

Para que la EIB cumpla con sus objetivos, se debe tomar en cuenta algunas consideraciones pero siendo lo más principal que "los hispanohablantes que vayan a enseñar el castellano a niños indígenas, deben conocer la lingüística contrastiva de los dos idiomas, con el fin de que no tengan que enseñar a leer y escribir dos veces" (op. cit. :55).

Entonces los docentes aunque no seamos lingüistas, de alguna manera debemos tener bases generales sobre la lingüística para enfrentar en forma adecuada en el proceso de enseñanza en el aula.

#### 4.2.2.3.1. Maneras de fortalecer el Kichwa en el CEC

En este punto los docentes mencionan que para el fortalecimiento de la lengua Kichwa en el CEC "Club de Leones" se realizaría programas culturales netamente kichwas sobre las tradiciones, leyendas. Además se deberían elaborar libros, recitaciones, poemas, adivinanzas y juegos. En palabras de uno de los docentes, el kichwa se fortalecería: "Hablando bien este idioma, editando libros de diferentes temas y materias, diccionarios, etc." (E. 55 M). Según una de las docentes indica que para fortalecer el kichwa es haciendo una comunicación constante y bien hablada en su lengua en el CEC y en las reuniones familiares. Además dicen apoyando al docente bilingüe: "...yo como hispana diría que la única manera sería como le digo apoyarle al maestro bilingüe que tenemos aquí en la escuela para que a través de él se dé valor y realce a su lengua" (E. 156 R).

Los docentes entrevistados dan en el discurso muy buenas ideas para realizar diferentes tipos de actividades como ilustra en el párrafo precedente para el fortalecimiento de la lengua indígena de los niños, pero en la práctica no existe en las aulas ni siguiera una rotulación en idioma kichwa.

Sin embargo es necesario reconocer que se ha introducido el kichwa en el currículo de aula como una asignatura. Los docentes han cambiado de discurso o van cambiando, es decir ha dejado que se hable en kichwa en algunas aulas aunque sea sólo con el profesor especial.

#### 4.2.2.3.2. Kichwa en las matemáticas.

Según los docentes entrevistados sobre el uso de Kichwa para el desarrollo de la matemática en el aula hay dos posiciones: por un lado, están los que dicen que existiría dificultad en la enseñanza de los contenidos de la matemática en la lengua

materna: "Yo pienso que en la lengua Kichwa habría dificultad; no sé, ¿no? porque usted sabe ahora ya los avances de la tecnología, ya hablamos de computación, los niños mejor deben avanzar y no retroceder" (E. 39 A1); y, por otro lado los que dicen que sería beneficioso para que mejore la lengua: "En las matemáticas exactamente para que siga mejorando su idioma porque sólo el castellano es lo que más aplican pero también sería bueno en las matemáticas para que mejore su idioma y (...) no pierdan esa costumbre" (E. 81 M). Según su propio testimonio, el docente bilingüe no enseña las matemáticas a profundidad sino sólo los números, en vista de que no tiene tiempo para ello, ya que está más preocupado en el aspecto gramatical de lengua Kichwa en todos los niveles:

Las matemáticas en kichwa (...) no lo han enseñado al fondo porque últimamente quizá no me da tiempo (...) cuando recién entré a esta escuela tenía 2 horas en la semana con cada grado pero últimamente me han dado una hora a la semana; entonces, (...) yo he estado haciendo específicamente en cuanto a la estructura del Kichwa, gramática, ortografía, etc. (...). Este sucedió por dar paso al incremento del idioma extranjero [inglés], lo cual se hizo en consenso de los profesores y por pedido de pocos padres de familia. La supervisión no conoce que la carga horaria del Kichwa está funcionando solamente una hora a la semana (E. 119 L).

El incremento del área de inglés en el CEC "Club de Leones" se ha dado durante el año 1999. Esta asignatura se enseña por una hora semanal de 45 minutos a los niños de quinto y sexto nivel. Los docentes que dictan clases en esta área son los mismos docentes de los niveles que están a su cargo, solamente lo hacen cambiando de nivel. Los docentes tomaron este acuerdo con un mínimo porcentaje de la sugerencia de los padres de familia. Cabe señalar, sin embargo, que a pesar de que dicen que están enseñando inglés, según la observación de los cuadernos de los niños casi al finalizar el año parecería indicar lo contrario. En ese sentido, los alumnos tienen escrita una hoja sobre los pronombres personales en sexto nivel. A manera de ejemplo describo el cartel presentado en una clase que fue desarrollado por el docente:

## Reading

My school is "Club de Leones"

Alfred is my friend

Mery is my teacher

I am a good student

My father is Peter

We Student the lesson the English"

La enseñanza de inglés yo creo se puede y debe dar al niño indígena como una tercera lengua siempre y cuando se tenga una planificación más sistemática, con docentes idóneos, y con suficientes recursos didácticos, con el fin de que capte mejor el idioma y no a través de una simple memorización de palabras u oraciones y mal enseñadas como vemos en la parte última de las oraciones presentadas (**foto Nº 7**).

El supervisor manifiesta que en el mundo indígena no existe una separación de áreas por lo que es necesario que las matemáticas también se dé en L1, porque los kichwas, aun sin ingresar a la escuela, podían hacer variados cálculos matemáticos; Así:

Dentro de la cosmovisión indígena se mira en una forma holística las áreas, no existe una división especialmente en algunas áreas como las matemáticas. Es importante que el alumno sepa cómo es el cálculo mental [que] realizan nuestros antepasados, como realizan hoy nuestro padre de familia [que] por algunos motivos no pudieron hacer la educación (...) sin embargo, son muy hábiles para hacer las cuentas en el mercado, cómo ellos compran y venden los productos sin tener un instrumento como es el cuaderno, calculadora, lápiz. Es necesario que el alumno conozca aquellas bases fundamentales del calculo mental...(SE, 113 SE).

En síntesis el kichwa es muy importante para el cálculo mental rápido; sin embargo, una docente piensa que enseñar matemáticas en este idioma es un retroceso.

#### 4.2.2.3.3. Contenidos

## 4.2.2.3.3.1. Conocimiento local, nacional e internacional.

En cuanto a la enseñanza de los conocimientos locales, los docentes entrevistados no especifican cómo se imparten los conocimientos indígenas a los niños, sólo dicen que de sus casas vienen sabiendo el idioma Kichwa. Para algunos docentes el conocimiento local interviene en la asignatura de historia. Pienso que no toman en cuenta que la EIB es un modelo y un conjunto de principios que penetran la globalidad del CEC, del PEC y de los proyectos curriculares. En lo didáctico la EIB es la vinculación entre contenidos de aprendizaje y los referentes experienciales de los educandos en temas como la lengua materna, los aspectos referidos a la propia historia, la diversidad cultural y lingüística, al folklore, las creencias religiosas, etc., en la geografía el análisis de los diversos nichos ecológicos y modos de producción y cómo estos condicionan las creencias de los pueblos y sus estilos de vida o de las relaciones del hombre con su entorno y así podemos seguir mencionando en otras áreas lo que constituyen ejes de estructuración de la actividad instructiva que es importante atender. En ese sentido, las materias de cada nivel educativo juegan un papel básico en el desarrollo de la EIB.

Además los docentes dicen que se debe rescatar los valores propios en cuanto a la vestimenta, costumbres, respetando las diferentes costumbres existentes en el país y

el sentido crítico mismo del niño o de cada persona sobre la visión indígena. Pero, a pesar que dicen que la cultura se debe valorar, por ejemplo, en cuanto a la vestimenta, en la realidad se hace lo contrario. Esto no pasa desapercibido para un anciano y dirigente viejo de la comunidad. El dice:

...yo no quiero que los mestizos mismos sigan porque ellos quieren exigir el uniforme pero nosotros no tenemos para dar el uniforme. Todos los años nos molestan. Así también algunos sí aceptan por no saber. Entonces en mí aunque no soy estudiante no hay conformidad en aceptar, por algo estamos en la comunidad, debemos mandar con nuestra ropa misma solamente bien aseado, con tal que estén llenos de conocimientos, acaso la ropa o el uniforme va enseñar o superar (EA. Pág:5 S).

Por ello están pensando que los propios compañeros indígenas de la misma comunidad empiecen a laborar como docentes. Cabe anotar que en este reclamo la exigencia cultural se mezcla con la resistencia al uniforme escolar, que implica recursos económicos que los comunarios no tienen.

En cuanto a la necesidad del conocimiento de las dos culturas (local y nacional), los docentes del CEC "Club de Leones" manifiestan que es y sería importante conocer los contenidos curriculares de aprendizaje desde la visión indígena y no indígena ya que la forma de pensar y sentir en el mundo indígena es diferente. De esta manera, conociendo los contenidos de las dos culturas se puede compartir criterios y hacer la interculturalidad. Yo pienso que la interculturalidad no se practica solamente en el discurso sino que la interculturalidad se practica conviviendo con distintos pueblos en unidad y armonía que permita el desarrollo de las nacionalidades y del país en su conjunto; es decir, respetando y aceptando las diferencias de cada uno de los pueblos. Esto también es discurso. Pero el discurso es inevitable, pues no hay práctica sin discurso; ni discurso sin efecto en las prácticas. Son dos niveles, interrelacionados. Aunque la relación no es directa.

Según los entrevistados, los contenidos de enseñanza y aprendizaje además deben incluir elementos de otras culturas del Ecuador, y provincia de Bolívar, y como resto de las culturas indígenas. Al respecto una docente dice "...pienso que deben ser tratados todos los contenidos temáticos de otras culturas de nuestra provincia si es posible de otras naciones para que nuestros alumnos tengan otro nivel, [y] no queden estancados solamente con la cultura de nuestra provincia..." (SE. 27 A1). Aunque en el discurso se mantiene esta idea de impartir en las aulas, en la práctica no se ve la aplicación de estos contenidos de la cultura indígena así: "....las culturas netamente de los pueblos kichwas, aquí hablando en este centro no se ha transmitido, algunos colegas a veces sí hemos hecho oralmente algunas canciones que existen en la comunidad o que

existe en Gradas con lo que existe en Guanujo..." (E. 115 L). En ese sentido creo que el currículo sólo sé folkloriza incluyendo algunas fiestas, canciones, plantas y animales, u objetos domésticos propios de la comunidad pero no va más allá en el análisis de los procesos y de las causas y de incorporación de la cultura indígena.

Por lo tanto se enseña muy poco o casi nada sobre los contenidos de la cultura indígena según se indica en el párrafo anterior. Seguidamente mostraré qué contenidos son tratados y cómo son relacionados con los contenidos comunitarios durante el desarrollo mismo de la práctica tanto en forma oral como escrita en el aula con los niños.

#### 4.2.2.3.3.2. Desarrollo de contenidos en forma oral

Las clases observadas se desarrollan en forma oral y escrita. En el área de lenguaje y comunicación la docente de primer nivel desarrolla una parte de la clase en forma oral sobre el tema: lectura y reconocimiento de las consonantes Aa Bb Cc Chch y Dd. En este caso, la docente enseñó a los niños a leer lo que ella ya tenía escrito en la pizarra. La docente hace pasar a los niños a la pizarra a todo el grupo y con el palito hace leer en grupo. Así:

| Descripción   | Comentario                   |
|---|------------------------------|
| P: A de ala, b de burro, c de casa, ch de chancho y d | Tanto la docente como los    |
| de dedo   | niños leían así: a de ala    |
| Ns: A de ala, b de burro, c de casa, ch de chancho y  | etc. durante el repaso de la |
| d de dedo   | clase anterior.              |
| Ns: aA, bB, cC, chCH, dD                              |                              |
| P: Ee de Ecuador, fF de foco, gG de gato, hH de       |                              |
| huevo y il de iglesia.                                | El mismo proceso de lectura  |
| Ns: Ee de Ecuador, fF de foco, gG de gato, hH de      | hace con esta clase nueva.   |
| huevo y il de iglesia.                                |                              |
| Ns: eE, fF, gG, hH, iI                                | Finalmente hace leer         |
|   | individualmente a los niños. |

Fuente: cuaderno de campo pág:160, 11-07-00

En el área de matemáticas también realiza oralmente una parte de la clase. Inicialmente la docente entrega 5 palillos y dice:

| Descripción  | Comentario               |
|--|--------------------------|
| P: primero vamos a hacer el cuadro sobre los asientos.   |                          |
| Ns: ya señorita  |                          |
| P: ¿Cuántos lados tiene el cuadro?                       |                          |
| Ns: cuatro   |                          |
| P: ¿Cuánto sobró?  |                          |
| Ns: Uno  | La docente hace contar y |
| P: ¿con ese cuánto se hace?                              | comparar con diversos    |
| Ns: cinco.   | objetos.                 |
| P: comparen con los dedos de las manos poniendo los      |                          |
| palillos junto a los dedos                               | La docente hace contar   |
| Ns: ya señorita  | varias veces los palos y |
| P: contamos los palos, dedos de derecha y izquierda      | los dedos de la mano     |
| Ns: en coro uno, dos, tres, cuatro y cinco               | derecha – izquierda.     |
| P: niños salgan a traer 5 pepas de afuera, pero si traen | Al regreso hizo contar a |
| más se quedan sin recreo y si traen menos sin comida     | cada niño las pepas casi |
| Ns: uno , dos, tres, cuatro y cinco                      | en su mayoría contaron   |
| P:Ns: contaron dedos, uñas, pepas, palitos varias veces  | bien, unos 6 niños no    |
| P: pasen 5 niños al frente, pero los niños pasó uno      | pudieron hacerlo.        |
| demás.   | En donde una niña cogió  |
| P: nuevamente pasen niños para que cojan 5 tizas         | bien lo solicitado       |
| P: Pasen 5 niños más pequeñitos y lo hicieron bien.      |                          |

Fuente: cuaderno campo Pág:154, 03-02-00

Durante esta clase, la docente utilizó palitos y el ábaco para enseñar decenas y la suma de decenas con unidades. En otra oportunidad la docente para reconocimiento de consonantes utilizó el periódico viejo, lápiz, pizarrón y cuadernos de los niños. En ese sentido la docente manifiesta que el MOSEIB ha dado espacio a utilizar recursos del medio, Así: "...nos ha facilitado trabajar con materiales del medio haciendo que los niños puedan manipular este material concreto [en este sentido el] niño aprende haciendo" (E. 127 R).

La docente de quinto nivel también desarrolla oralmente una parte de la clase del área de lenguaje y comunicación sobre el tema de la entrevista. La docente dice: (...) vamos hacer una práctica: pase la niña Karina y Alexandro. Luego hizo leer el texto según los personajes de la entrevista.

La docente pregunta "¿Quién era la entrevistadora?". "Profesora" dicen los niños. La docente vuelve a preguntar "¿Quién era el entrevistado?" "Profesora" dicen los niños nuevamente. Luego la docente dice a los niños, "un amigo es el que está en las buenas y en las malas". Después la profesora hizo un pequeño diálogo con los niños sobre la frase anterior (cuaderno de campo pág:165, 07-02-00). Luego los niños seguían leyendo el texto sobre lo que siempre se debe tomar en cuenta al entrevistar (pág 39 de "Comunicándonos..." Nº 6).

Lo mismo sucede con una clase del área de matemáticas que se realizó oralmente. Así: la docente a las 10:06 dijo "abran el texto [Mis primeros pasos en las matemáticas Nº 6] en la página 97" y luego "ahora vamos a conocer algunos números fraccionarios o quebrados". Entonces la docente escribe en la pizarra 8/12 y leyó "ocho doce avo". La docente dice vamos a conocer los términos de la fracción: 8/12 Numerador / denominador. Luego dice vamos a representar gráficamente: 8/12 =

| 1 | 2  | 3  | 4  |
|---|----|----|----|
| 5 | 6  | 7  | 8  |
| 9 | 10 | 11 | 12 |

Después un niño pasó a graficar la fracción o quebrado 7/13 =

| 1  | 2  | 3  | 4 | 5  |
|----|----|----|---|----|
| 6  | 7  | 8  | 9 | 10 |
| 11 | 12 | 13 |   |    |

Luego la docente preguntó ¿Qué indica el numerador?. Junto con la profesora contestaron los niños, el numerador indica las partes que vamos a pintar y el denominador las partes que vamos a dividir. Finalmente la docente hizo leer en el texto [Mis primeros pasos en las matemáticas Nº 6 pág:98] a todos los niños en orden individualmente empezando de su derecha: 25/6, 19/9, 31/10, etc. Casi todos leyeron bien (cuaderno de campo pág:168, 12.07-00).

Esta enseñanza de quebrados hubiese sido más fructífera y mejor comprensible para los niños antes de hacer numéricamente en el pizarrón o textos sí la docente primero hubiera hecho utilizando diversos objetos concretos en forma práctica, por ejemplo, haciendo una hoja de periódico en retazos, de panes, dividiendo el salón de clases, etc. En esta parte se demuestra que se sigue haciendo sólo en forma teórica y no práctica, a pesar de que algunos de los temas tratados se prestan fácilmente para desarrollar en forma oral pero con cosas reales y prácticas para que el niño entienda y que no olvide al hacer observando y haciendo. Además se ve que todavía se utiliza mayor parte del tiempo para expresar el docente y menos tiempo los niños.

#### 4.2.2.3.3.3. Desarrollo del contenido en forma escrita

Los tres docentes después de hacer un rápido desarrollo oral de la clase en las áreas de lenguaje y comunicación, matemática y kichwa también la desarrollan en forma escrita, dependiendo del tema que se está tratando.

Consideremos algunos ejemplos. La docente de primer nivel, a las 9:58 a.m., entregó un pedazo de periódico para que los alumnos encerrasen en un círculo las letras Ee, fF, gG, hH, il Ecuador, Guayas, hueso imán y en algunas palabras que tengan estas consonantes ya sea mayúsculas o minúsculas en ese periódico. La docente dice "sigan buscando, hay montón de letras, no pongas al revés el periódico ¿estas borracho?" le dijo a un niño. Un niño preguntó ¿i de iglesia también señorita? (..) (cuaderno de campo pág: 160, 11-07-00).

La docente de quinto nivel en el área de lenguaje y comunicación luego de realizar el desarrollo oral a las 8:17 a.m. formó grupos de trabajo para que elaboren la entrevista. La profesora dijo vamos a formar 3 grupos de 4 niños. Los grupos se formaron libremente. Los niños luego realizaron las actividades del texto. La docente dijo "nombre un secretario para que anote en el cuaderno. Luego vamos a escoger un tema y vamos a hacer la entrevista de cualquier tema que deseen", (los niños buscan el tema). Los niños elaboraron las preguntas. Mientras formulaban las preguntas la profesora les apoyaba guiando con algunas preguntas en cada grupo. A las 8:52 a.m., los niños realizan entrevistas por parejas entre niños hasta las 9:20 pasando al frente de la sala (...) (cuaderno de campo pág:160, 11-07-00).

En la área de kichwa después de haber hecho escribir a todos los niños en la pizarra nombres de personas, comunidades, animales, etc., el docente hizo pasar a los niños al frente para que encierren en un círculo los sustantivos propios 'kikin shuti' y luego los sustantivos comunes 'chikak shutikuna'. Después el docente hizo pasar a los niños individualmente para que escriban en la columna correspondiente lo que el otro compañero dictaba.

Kikin Shutikuna 'Sustantivo propio' Chikan Shutikuna 'Sustantivo común'

Maria Cunu 'conejo'

Marta culta 'pato'

Wilmer antawa 'carro'

Alfredo Misi 'gato

Tullpu 'color'

El docente de la lengua Kichwa utiliza textos de **Gramática Kichwa** como guía docente mientras que para los niños no existe. Así como confirma:

En mi área de Kichwa los niños no tienen textos para ellos o el cuaderno, uno se hace con los modos posibles en algunas hojas, cuentos, preguntas que ellos puedan recibir cada estudiante, yo estoy utilizando el texto de Mercedes Cotacachi "Ñucanchik Kawsai" de tercer nivel, se le ha hecho petición a la Dirección pero no lo ha hecho caso (SE. 87 L).

A pesar de lo dicho en este párrafo vemos que en la biblioteca si existen algunos textos de gramática para la guía docente no así para niños, solo habiendo dos textos que podrían utilizar para niños por ejemplo el de imashi imashi y ñukanchik kichwa rimay yachay.

#### 4.2.2.3.4. Material didáctico

En este punto demostraré los textos, guías y materiales didácticos que los niños y docentes utilizan durante el desarrollo de la clase.

## 4.2.2.3.4.1. Uso de textos para niños y texto guía para docentes

Los docentes manifiestan que usan diferentes textos tanto para niños como docentes. El docente de primer nivel usa textos para niños como: Coquito, Caritas Alegres, Sumac Muyu y Misirimiau, y para la guía del docente utiliza los textos de la Reforma Consensuada, Escolar Ecuatoriano, Dinámicas de la Reforma y Abramos Surcos: "...los textos que yo especialmente he utilizado diría con los niños [son] el Coquito. Para el trabajo tenemos el Abramos Surcos que de paso es un texto bueno, Escolar Ecuatoriano de primer grado, Caritas Alegres, folletos, láminas [y] todo el material desecho de la comunidad" (SE. 22 A1).

La docente de quinto nivel con los niños utiliza los siguientes textos: Comunicándonos en área de lenguaje y comunicación del sexto básico para quinto nivel de EIB en el área de lenguaje y comunicación, Mis Primeros Pasos en las matemáticas de sexto básico en el área de matemáticas y textos como: Conociendo al País, Enciclopedia LNS de 5to grado y Abramos Surcos de guía docente.

Además de los textos señalados, durante las clases desarrolladas, los docentes usan carteles, materiales del medio, periódicos y textos de lectura y de matemática especialmente de la Reforma Curricular Hispana. Así, la docente de primer nivel en el área de lenguaje y comunicación usa **carteles** de las cinco vocales y las consonantes para repaso de las clases ya dadas. Para una clase nueva la profesora dibuja en el pizarrón **escoba, foco, gato, huevo e iglesia** y debajo de estos dibujos grafica las

consonantes que va a enseñar: Ee, Ff, Gg, Hh, li (cuaderno de campo Pág:160, 11-07-00). En cambio, la misma docente en la área de matemáticas utilizó: pepas, palitos, uñas, niños, ábacos y bolitas para enseñar el numeral cinco. Así la profesora en una bandeja llena de palitos hizo coger 5 palitos a cada niño, indicando que sí está de más me devuelven y si faltan me piden (cuaderno campo pág:154, 03-02-00). Luego usó un conjunto de 10 palitos y ábacos para enseñar decenas y la suma de decenas con unidades. Además utilizó periódico, lápiz, pizarrón y cuadernos.

En cambio la docente de quinto nivel en el área tanto de matemáticas como de lenguaje y comunicación usó textos de la Reforma Curricular Consensuada, desarrollando las clases de acuerdo a las indicaciones dadas en el texto. Así, para la enseñanza de la entrevista (...) la profesora dice: "saquen el libro ["Comunicándonos" área de lenguaje y comunicación de 5to para 6º Básico] de castellano en la página 38. Ya les dije que lean en sus casas, ¿si saben de lo que se trata?" (cuaderno de campo pág:165, 07-02-00). En ocasiones posteriores continúo con el mismo proceso del texto. Cabe aclarar que en la clase de entrevista a los niños hizo realizar una práctica relatando un suceso de la vida cotidiana bajo la guía del texto presentado anteriormente, en las coplas y canciones hizo lo mismo.

Los niños utilizaban los mismos textos para escribir los ejercicios de lenguaje y de matemáticas, y a veces el pizarrón o cuadernos de trabajo. En el área de matemáticas para la enseñanza de números fraccionarios o quebrados, clases de quebrados. La profesora procedió del modo siguiente:

| Hora | Descripción                                     | Comentarios                |  |  |  |  |
|------|---|----------------------------|--|--|--|--|
| 8:23 | P: saquen los libros de matemática en la        | La docente se quedó        |  |  |  |  |
| a.m  | página 98 ya,                                   | parada en silencio         |  |  |  |  |
|      | Ns: ya señorita                                 |                            |  |  |  |  |
|      | P: ¿a ver, en qué parte estamos en clase de     | Viendo en el título dijo   |  |  |  |  |
|      | matemática niños?                               | números fraccionarios.     |  |  |  |  |
|      | Ns: los números fraccionarios o quebrados       | Los niños se quedaron      |  |  |  |  |
|      | P: ¿Cuáles son los términos de los quebrados?   | callados.                  |  |  |  |  |
|      | Ns: numerador y denominador                     |                            |  |  |  |  |
|      | P: ¡ya habrás leído no en el texto!             | La docente hizo ejercicios |  |  |  |  |
|      | P: Ahora al frente vamos a escribir las frases: | en la pizarra y luego los  |  |  |  |  |
|      | $1/_{z=}$ un medio, $8/12$ = ocho doce avoetc.  | niños.                     |  |  |  |  |
|      | P: haga en la mano ya que no has traído el      | Después los niños          |  |  |  |  |

|  | libro niño,                                | realizaron  | ejercicios | en |
|--|--|-------------|------------|----|
|  | P: los niños que no han traído hagan en el | los textos. |            |    |
|  | cuaderno.                                  |             |            |    |

Fuente: cuaderno de campo pág:174, 14-07-00.

Por último, el docente bilingüe en el área de Kichwa utilizó netamente la pizarra para hacer el tratamiento del acento '**sinchiyachina**' con el tercer nivel; sustantivo propio y común '**kikin shutikuna**', '**chikan shutikuna**' con el quinto nivel. En el quinto nivel, los niño/as pasaron a escribir diferentes nombres:

| yacu 'agua' Juana          | atalpa 'gallina'   | urku 'cerro'          |
|----------------------------|--------------------|-----------------------|
| Allku 'perro' inti 'sol'   | urpi 'tórtola'     | sisa 'flor'           |
| liborio guacra 'ganado'    | yura 'árbol'       | misi 'gato'           |
| Chimborazo wasi 'casa' 00) | etc., (cuaderno de | campo pág 180, 10-07- |

En síntesis cada docente de cada nivel utiliza algunos textos para los niños tanto de la Reforma Curricular Hispana como de otros textos anteriores a ésta y pocos textos de EIB. En el (**Anexo Nº 5**), presentamos los textos utilizados por niños y docentes de la CEC "Club de Leones" por niveles desde jardín hasta el 6to nivel.

#### 4.2.2.3.4.2. Recuperación pedagógica

Los docentes del CEC "Club de Leones" manifiestan que para detectar algunos vacíos en los niños toman una prueba de diagnóstico al inicio del año escolar, sean o no niños de la misma escuela. Esto se hace con el fin de tomar medidas correctivas al momento de hacer algún refuerzo en el conocimiento de ciertos contenidos que faltaren para que los niños no pierdan el año. Una docente manifiesta que para detectar fácilmente los problemas psicológicos de los niños, como docente se debe estar preparado en la sicología del niño, ya que a veces se desconoce bastante de ello. Pero atienden a los niños en la medida de sus posibilidades. Cuando un niño/a necesita algún apoyo en la materia de lenguaje y matemática, los docentes se quedan con ese niño en las horas libres, o en el recreo, o le asignan una tarea para que ellos puedan ir superando el problema: "....antes, gracias a dios, no es ese caso muy frecuente en mi escuela pero cuando sucede ésto, el niño/a que necesite de esta recuperación se le tiene un rato aparte en el aula, se conversa y se explica de una manera más fácil para que entienda mejor" (E. 65 M)

Durante mi visita, los docentes investigados muy pocas veces se quedaron en el aula con los niños que estuvieran "atrasados" en la materia de castellano o matemáticas. A

veces, en vez de apoyarles, los dejaban sin receso diciendo que se quedaban porque no terminaron la tarea de castellano para que culmine. Otras veces los niños se quedan junto con la docente especialmente en el primer nivel. En una ocasión, desde las 10:30 a.m. se quedaron la docente y unas 9 niñas y 7 niños escribiendo en el pizarrón, hasta hacer bien las decenas de 10 al 90. Los niños / as que completaban el ejercicio bien podían salir. La docente trabajó con los niños que no podían hasta las 10:55 a.m., momento en que decidió dejarles salir al receso (cuaderno de campo pág:157, 10-07-00). En cambio, la docente de quinto nivel sólo una vez se quedó unos minutos con los niños que todavía no habían hecho los ejercicios de graficación de fracciones con números dados en matemática. En esta oportunidad, la docente se quedó con los alumnos, desde las 10:30 cuando tocó la campana hasta las 10:45 con la finalidad de que éstos completaran el ejercicio en la pizarra. Finalmente quedando sólo con 3 niños que no pasaron todavía al pizarrón (cuaderno de campo pág:169, 12-07-00).

En la área de kichwa no se ha visto que el docente haga alguna recuperación de los niños atrasados.

#### 4.2.2.3.4.3. Tareas extraescolares

Los tres docentes manifiestan que las tareas para la casa les sirve a los niños, pero también a los docentes para evaluarse a sí mismos como maestros, si lo que ellos enseñan están captando suficientemente: "...evaluar yo, si yo mando el deber [y] me han hecho bien es porque me han captado, es porque más o menos he llegado con esos conocimientos y si han hecho mal no he llegado con esos conocimientos" (E, 100 L). De esa manera los docentes tratan de mejorar o reforzar sus acciones educativas cambiando otras metodologías de trabajo.

La docente de primer nivel puso como deber en la pizarra sobre la escritura de consonantes para que copien y realicen los niños la tarea en la casa. Así:

| () Dibujo de: escoba | foco | gato | huevo | iglesia |
|----------------------|------|------|-------|---------|
| Ee                   | fH   | αG   | hH    | il .    |

Los niños en la casa tenían que venir realizando la escritura de estas consonantes en toda una plana del cuaderno.

La docente pone muestras de estas palabras en los cuadernos de los alumnos que no pueden copiar de la pizarra (...) (cuaderno de campo pág 160, 11-07-00).

En cambio la docente de quinto nivel en el área de matemáticas envía como deber una actividad del texto. Ella dijo "...haga la actividad de la página 102. Eso llevamos para

deber a la casa, es decir escribir 10 quebrados de cada clase" (cuaderno de campo pág:176, 14-07-00).

El docente en tercer nivel, en el área de kichwa escribe en la pizarra las siguientes oraciones para enviar como deber:

En las siguientes oraciones señale en cada palabra la sílaba donde se lea correctamente. [subraye las sílabas donde pronuncia con mayor fuerza de voz]

Wawakunaka wasipi pukllakun. 'Los niños están jugando en la casa'

Allkuka tutapi kanin 'El perro ladra en la noche'

Yachana wasipika sumaktami yachanchik. 'En el CEC aprendimos bonito'

Mamaka wakrakunaman rirk 'La mamá se fue a los ganados' (cuaderno de campo pág:180, 18-07-00)

Todos los docentes observados envían sus tareas a los niños a la casa. A veces la tarea es muy extensa porque vienen de 2 áreas. Creo que sería beneficioso enviar un solo deber ya que en el campo los niños también tienen que cumplir otras actividades del hogar por ello a veces no vienen culminando sus tareas. A más de enviar a su casa los deberes, los docentes hacen un refuerzo sobre los mismos temas también en el aula.

# 4.2.2.3.4.4. Ausencia de colaboración del sabio de la comunidad en la enseñanza de los niños

Los cuatro docentes entrevistados manifiestan que no han pedido apoyo a un sabio que conoce los saberes locales para que enseñe algún tema de medicina natural, artesanías, etc. No sólo los docentes antes indicados sino todo el personal del CEC "Club de Leones" no solicitó esta ayuda a lo mejor por falta de iniciativa o despreocupación. Un docente dice: "No sólo yo, en este caso todo el personal no lo hemos hecho" (E. 101 L). Sin embargo, una de ellas informa que el año anterior se acercó a una señora de la comunidad para pedir apoyo, sin tener respuesta oportuna: "Cuando yo tuve alumnos de 6to grado, el año pasado, recurrí a una señora para que ayude en el tejido de las **shigras**<sup>34</sup> pero lamentablemente no vino" (E. 21 A1).

Lo afirmado por los docentes es verdad: que los padres de familia no participan en la enseñanza sobre los conocimientos tradicionales en el aula, no porque no quieran sino más bien porque los docentes no han solicitado su ayuda. En cambio, es cierto que la directora hace el llamado a los padres de familia para diferentes trabajos físicos, no así

-

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup> **Shigra** es una artesanía propia del sector San Simón y Veintimilla elaborado manualmente basándose con el crochet por las compañeras indígenas y utilizan para llevar pañales, carpetas y otros.

por ejemplo, para que un anciano comparta su experiencia en el aula. Frente a esta situación con la EIB pensamos que los docentes deben recurrir a los compañeros mayores, shamanes, músicos, pintores, alguna compañera que sepa cocinar muy bien, alguna partera, alguien que conozca de plantas medicinales; queremos que participe la familia, también las organizaciones, entonces entre todos hacer una educación comunitaria.

Para que la comunidad participe activamente en la educación, el supervisor indica que debemos dar a conocer la visión de la educación intercultural bilingüe y ha dónde se quiere llegar con ella a los padres de familia:

...debemos dar a conocer primero cual es la misión, visión de la educación (...) a la comunidad, qué queremos de la educación y hacia dónde queremos llegar con la [misma y qué se quiere], hacer con los hijos de ellos. Es importante que ellos piensen y conozcan (...), caso contrario lo hemos tomado simplemente a la educación como mero sostenimiento de trabajo..." (SE. 112 SE).

En síntesis para que haya colaboración de los padres de familia o ancianos de la comunidad para compartir experiencias propias de la localidad es necesario que de antemano ellos conozcan hacía dónde se quiere llegar con esta EIB.

## 4.2.2.3.4.5. Elaboración y existencia de material didáctico en el CEC

De los cuatro docentes entrevistados, tres manifiestan que casi siempre se elaboran materiales didácticos como es el caso de carteles, mapas conceptuales, gráficos, cuadros sinópticos y láminas. Una de ellas a veces utiliza el sello<sup>35</sup>, por ejemplo, para el primer nivel. Estos sellos la docente los compra con recursos propios ya que actualmente ninguna institución facilita los recursos económicos para este tipo de gastos. La docente de primer nivel especialmente tiene materiales del medio como pepas, palillos, granos, periódicos, etc.

En el CEC "Club de Leones" existe también materiales didácticos proporcionados por diferentes instituciones, como mapas del Ecuador y provincias, carteles de lectura, textos para la biblioteca, ábacos, y otros donados por los niños de sexto nivel cuando culminan sus estudios. Así: "En muchos de los casos yo compro con mis recursos, por ejemplo, el sello; y, por lo general, utilizo materiales del medio como pepas, semillas, piedras. A más de eso nuestra escuela cuenta con materiales que han dado Plan, DIPEIB, Señor Max; y los niños de sexto nivel cuando salen dejan como recuerdo" (E. 22 A1). En cambio el docente bilingüe manifiesta que no ha elaborado materiales

\_

<sup>&</sup>lt;sup>35</sup> Sello es elaborado en caucho con diferentes letras y gráficos por una imprenta, específicamente para la enseñanza y aprendizaje en el aula. Este sello sirve para poner muestras en los cuadernos tanto de las consonantes como dibujos al momento de enviar tareas a sus casas.

didácticos para sus clases por la situación económica que cada vez va de mal en peor; más bien, él ha realizado las investigaciones en textos disponibles para hacer un resumen y dar así sus lecciones.

#### 4.2.2.3.4.6. Textos o guías entregados a los CECs por la DIPEIB-B o DINEIB

Es esta parte se quiere ver qué textos o guías específicos han sido elaborados y entregados para el desarrollo de los contenidos curriculares del MOSEIB durante los diez años de funcionamiento de la EIB en la provincia.

Tanto el supervisor como el funcionario del currículo manifiestan que han elaborado y han hecho la entrega de algunos materiales y textos elaborados por la GTZ, DINEIB y DIPEIB-B en convenio con el Plan Internacional tanto a la escuela "Club de Leones" como también a otros CECs de la Jurisdicción Bilingüe:

...[EI] convenio con el plan internacional programa Bolívar ha estado en la elaboración de materiales tanto para niños como para los docentes en algunas de las áreas básicas [como] matemáticas, lenguaje, lengua indígena por lo que hemos desarrollado guías o textos para los maestros. Asimismo de parte de la DINEIB ha habido entrega de materiales especialmente para los de primer año de educación básica. Nosotros hemos tratado de conseguir material elaborado, material pedagógico para que el alumno trabaje, [pero] no ha sido [posible] entregar a cada uno de ellos pero ha habido un juego para 5 ó 6 niños que puedan manejar especialmente en el uso de las taptanas, ábacos y juegos recreativos (...) [asimismo] al maestro lo hemos entregado las guías de esos materiales para que sepan cuál es la metodología de jugar, hace poco tiempo entregamos el material ABC, un material para primeros años de educación para todas las áreas...(SE. 115 SE).

Estos materiales didácticos han sido entregados tanto para niños como docentes, especialmente para el primer nivel bajo el apoyo del Plan Internacional Programa Bolívar, como de la DINEIB. Para la área de kichwa como guía docente ha entregado el texto de **Ñukanchic Rimay Yachay**, y la propuesta de **Diagramación Curricular Provincial** (en diciembre de 1999), para que ponga en práctica los contenidos del MOSEIB en el aula, el cual tienen todos los maestros. En este documento se indica la estructuración de algunos contenidos para el modelo y algunas actividades metodológicas.

Según las investigaciones y como dije en el marco teórico, no existen textos elaborados para niños en ambas lenguas bajo el lineamiento del currículo del MOSEIB. Solamente poseen textos de primero a sexto nivel, producidos por el PEBI tanto en Perú como en Ecuador. En el caso de Bolivia para las escuelas bilingües dentro de la reforma educativa, la Secretaria Nacional de Educación y Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógico (1995) ha elaborado 8 módulos para el ciclo primario

de las áreas: Matemáticas y lenguaje; además en cuatro lenguas diferentes, aymara, guaraní, quechua y castellano.

Según la observación, se pudo ver en la biblioteca del CEC "Club de Leones", la mayoría de los libros están en español y unos pocos en lengua kichwa (**Anexo Nº 6** el listado de textos en biblioteca). Estos textos se encuentran en un anaquel bajo candado. Yo creo que los textos son para consultas de docentes y niños y no debe estar bien guardados, sino más bien tener en un espacio adecuado propio para fuentes de consulta, esta adecuación de textos es la responsabilidad del directivo y docentes de la institución. Como dice Lentijo: "La biblioteca [es un] recurso auxiliar cuyo uso debe ser promocionado, en todos los niveles, por el director de la escuela. A posteriori, el directivo evaluará la motivación por parte del docente hacia los alumnos para su utilización y aprovechamiento" (Lentijo 1995:144).

El financiamiento público de los libros de textos y material de instrucción para los niños es insuficiente en estos seis países aquí mencionados por el autor Wolff, por ello los padres de familia pagan más del "85% del costo de los textos en Bolivia, Ecuador, Perú y Venezuela. Chile es el único país donde el gobierno financia la mitad del costo de los libros de textos, en tanto que en Colombia el Gobierno paga un 34%" (Wolff et. al. 1993:51). Esto implica una presión económica sobre los padres de familia. Asimismo Perú es el país que menos subsidia en textos para alumnos y docentes para el mejoramiento de la calidad de la educación. Así, como podemos ver aquí: "un estudio a nivel subregional muestra entre sus resultados que el Perú es uno de los países que menos subsidios tienen del Estado en lo que se refiere ha materiales educativos para el alumno, maestros y escuela, al nivel de los países que conforman el Convenio Andrés Bello" (Ramírez et. al.1997:62). De esta forma, los principales financiadores de los materiales educativos, en el caso de los textos de los alumnos, cuadernos y útiles escolares en general son los padres de familia.

## 4.2.2.3.4.7. Investigación del docente para la superación de dificultades en el aula

Los docentes del Centro Educativo Comunitario "Club de Leones" indican que todos los cursos que se dan son importantes, ya que algo tienen de nuevo y ayudan a desenvolverse en las clases con técnicas y métodos. Al respecto una de las profesoras manifiesta que: "Todo curso es muy importante y necesario porque de cada uno de ellos siempre se aprende algo y se aplica en la vida diaria en las aulas con los niños." (E. 46 M).

A pesar de recibir los cursos de capacitación, los docentes del CEC dicen que para superar las dificultades para el desarrollo de algún contenido programático leen, consultan textos, conversan con los compañeros de acuerdo al contenido y a la necesidad del nivel: "Busco ayuda conversando con los compañeros, en textos de pedagogía, aplicando métodos de acuerdo a las necesidades del grado" (E. 44 M). Sin embargo, según la percepción del supervisor, pocos docentes tienen el espíritu de realizar investigaciones:

...se podría decir de hasta un poco negativa es que el docente no tiene el espíritu de investigación y cuando no hay investigación no hay una innovación, no hay cambio. Estamos buscando algunos mecanismos que permitan que el maestro se vuelva un investigador de su propia comunidad [o] educación, de esta manera poder enriquecer el Modelo de educación intercultural bilingüe (SE. 120 SE).

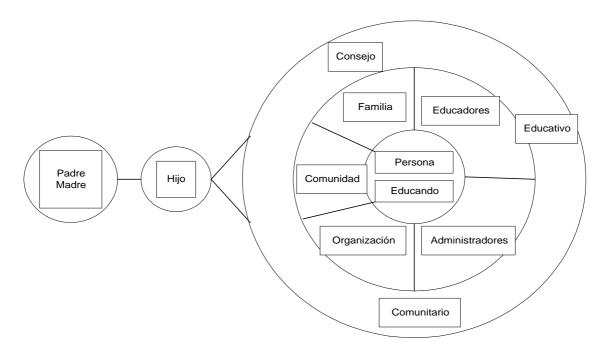
Esta falta investigación se da porque los docentes en las tardes generalmente se dedican a otras actividades del hogar por el mismo hecho de que un docente recibe un sueldo muy bajo, con el fin de solventar la vida ya que veces nos toca cumplir otros trabajos extras.

## 4.2.3. Gestión institucional-administrativa

En este capítulo sobre la base de las opiniones de sus actores se presentará una breve descripción de la estructura organizativa y funcional del CEC, los documentos curriculares, las estrategias de administración, apoyo del supervisor a la directora institucional en el manejo de instrumentos curriculares, coordinación de acciones con el comité de padres de familia, los canales de comunicación entre los actores de la institución, y el plan de acción del supervisor de la zona en relación con este CEC "Club de Leones".

#### 4.2.3.1 Los CECs y su organización

La organización de los CECs, gira alrededor de la persona, por cuanto la EIB, orienta a formar en toda la extensión de la palabra y en forma integral a la persona, por ello su organización es circular, como apreciamos a continuación.



Fuente: Documentos de la DINEIB

Según la observación y la entrevista vemos que en el CEC "Club de Leones no posee todavía este esquema orgánico funcional en el CEC. Pero cabe indicar que han formado comisiones, comité y consejos de profesores, padres de familias y niños respectivamente, que más adelante se detalla.

Como vemos en el esquema con el MOSEIB los actores sociales dentro del CEC están integrados por la persona o educandos, la familia, los miembros de la comunidad con sus organizaciones, los educadores y los administradores educativos. Cada uno de estos integrantes tiene un rol que desempeñar en el CEC que a grandes rasgos lo presento.

La Persona o Educando: asume su rol con todas su aptitudes, capacidades, habilidades y destrezas que posee el niño; y que requiere el desarrollo de sus potencialidades en un ambiente de respeto y consideración de sus sentimientos, pensamiento y la libertad de expresarse.

La familia: desempeña el rol integrador familia-comunidad-educadoresadministradores de procesos alrededor de la persona que, es el punto central de la misión educadora.

Los Educadores: desempeñan el rol de orientador-facilitador de los procesos de aprendizaje, lo que implica poseer vocación, formación y preparación científica para orientar y guiar la educación en los CECs.

Los Administradores educativos: son los educadores y los administradores del modelo que velan por el cumplimiento de los principios, fines y objetivos de la EIB.

La Comunidad: asume el rol de tutoría y consultoría, por cuanto en ella se encuentra la biblioteca viviente que permite asesorarse a la persona, para enfrentar al mundo moderno a partir del análisis situacional del presente con relación al pasado y con miras al futuro.

La Organización: Como entes organizados desempeñan el rol de asistentes y supervisores del proceso a través de la participación activa de la gestión y desarrollo de actividades sociales, culturales, organizacionales y económicas en beneficio social.

De esta manera vemos que el Consejo Educativo Comunitario de un CEC esta integrado por diferentes actores sociales antes indicadas y que cada uno de los mismos tiene roles para cumplirlas.

## 4.2.3.2. Estructura organizacional del CEC

#### 4.2.3.3. Estructura de Gestión

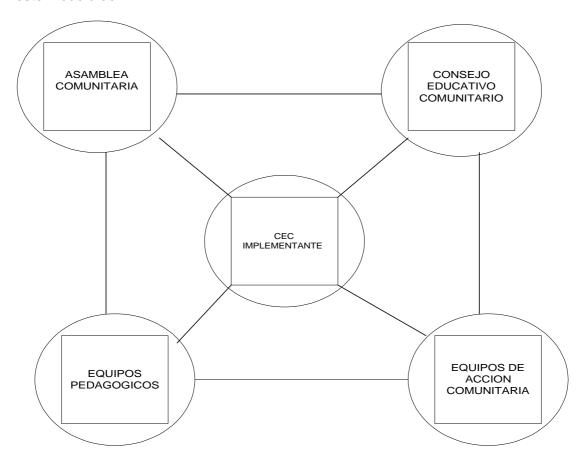
Según el MOSEIB la Administración de los CECs es indispensable para el desarrollo de procesos educativos técnicos, y sistemáticos. Consecuentemente la Administración como tal se evidencia en la Planificación, Organización, Dirección – Ejecución, Control y Evaluación del desarrollo de los CECs, en base al cumplimiento de las etapas del proceso administrativo. De esta forma la administración permite gestionar y desarrollar un adecuado funcionamiento y organización institucional cooperativo, aplicando las normas técnicas que simplifiquen el trabajo con miras al logro de eficiencia<sup>36</sup>, eficacia y la mejor producción en beneficio comunitario. Para la mejora de la educación, según la filosofía del modelo todos los actores sociales tienen que participar, los mismos que deben compartir responsabilidades educativas posibilitando diferentes estrategias y mecanismos de acción, es decir, para cualquier actividad deben estar los representantes de los 4 componentes de la estructura de la gestión que a continuación se detalla.

El CEC "Club de Leones" no posee los cuatro componentes con los nombres señalados en el esquema, pero tiene comité de padres de familia que reemplaza al consejo educativo comunitario; a la asamblea comunitaria, y a las comisiones pedagógicas que reemplazan a equipos pedagógicos y por último tienen al equipo de

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> Eficiencia es entendida como la provisión de recursos suficientes usados de modo óptimo para alcanzar mejores logros educativos.

acción comunitaria el cual no está tan especificado para las acciones que los componentes de éste puedan realizar.

Entonces en el CEC tienen que funcionar bajo la siguiente estructura de gestión con este modelo de EIB.



En este esquema está representado los encargados de gestión escolar quienes están en capacidad de realizar el proceso de administración del CEC bajo el planeamiento, organización, dirección, ejecución, control y evaluación. En ese sentido, se pretende facilitar que los docentes articulen los distintos ámbitos de su quehacer educativo y contribuir así a crear las condiciones para que los profesores logren reflexionar a profundidad sobre su quehacer profesional y, a partir de ello trazar su PEC.

#### 4.2.3.4. Estructura funcional del CEC

Los docentes entrevistados del CEC "Club de Leones" manifiestan que no tienen conformada la organización funcional del personal administrativo, pero dicen que a la cabeza está la señora directora, luego están los maestros, los padres de familia, los niños y la comunidad.

Sin embargo, la directora encargada menciona que en este centro existen comisiones como de técnico pedagógico, social y cultural cada uno con su responsabilidad de trabajo:

En cuanto a comisiones tenemos: técnico-pedagógico, culturales y deportivas y para las mismas está designada uno o dos maestros de acuerdo como vaya a desempeñar dicha comisión. La comisión técnico-pedagógico es la encargada de la planificación, ejecución de este mismo aspecto pedagógico, comisión de asuntos culturales que se encargan de ir a las distintas instituciones para solicitar cualquier pedido, pero por lo general casi lo hacemos en conjunto (E. 190 DEM).

Asimismo, el supervisor afirma que en el caso del CEC "Club de Leones" se ha formado 2 comisiones: la comisión pedagógica y la comisión social. Estas comisiones son aquellos que van auscultando criterios y van planteando las necesidades a fin de poder resolverlas. El funcionamiento por equipos o comisiones normalmente implica que los profesores asuman de modo progresivo la responsabilidad en la toma de decisiones en diversos campos, por consiguiente, la autoridad del profesor se incrementa más del aula, lo que a su vez puede incrementar el sentido de compromiso y responsabilidad del centro. Pero la directora institucional tiene el grave peligro de que cada equipo funcione automáticamente, perdiéndose el sentido de acción conjunta del centro. Por eso, "si el trabajo en equipo [o comisiones] puede ser un importante vehículo para el aprendizaje organizativo, continua siendo necesario un grupo central que tome las decisiones desde un punto de vista del centro como conjunto" (Bolívar 2000:108).

El mismo supervisor indica que cuando los CECs tienen numerosos docentes se realiza la conformación de Consejos Educativos Comunitarios, con la participación de todos los actores:

...hemos conformado algunos consejos educativos comunitarios en las comunidades [en] una reunión amplia de todos los actores sociales (...) [donde] no están solo involucrados los padres de familia sino también líderes, grupos de jóvenes, grupos de talleres, juntas es decir todas las organizaciones sociales que hay en la comunidad y entre ellos se forma el consejo educativo comunitario a fin de que se involucre la comunidad al proceso educativo (...) porque a veces se ha pensado que la escuela está fuera de una comunidad. (SE. 123 SE).

La estructura organizativa de cada centro educativo está constituida de la siguiente manera: "...consejo educativo formado por el presidente del consejo que es uno de los miembros de la comunidad que lo integra (...) un vicepresidente, tesorero, secretario, representante por los docentes y representante por los alumnos y entre ellos se forman las acciones a realizar durante el tiempo para el cual fueron elegidos" (SE. 142 SE).

En síntesis en el CEC "Club de Leones" la estructura organizacional está conformado por la señora directora, las comisiones de docentes en tres aspectos: pedagógicos, sociales y culturales, el comité de padres de familia, el consejo de cada nivel y un consejo estudiantil. Las comisiones, comité y consejos de nivel y estudiantes no poseen una programación de actividades específicas y las responsabilidades concretas. Las actividades que cumplen cada uno de las comisiones y otras están descritas en la parte del contexto de la situación actual del CEC, en ese sentido, la directiva institucional y docentes del CEC "Club de Leones" no tiene una estructura sólida formada con los objetivos y metas claras trazadas para el beneficio del CEC.

## 4.2.3.5. Documentos curriculares (Planificación didáctica)

El planeamiento de las actividades escolares es la médula del verdadero valor tanto de los programas de estudio como de la preparación y creatividad del maestro; porque es en este terreno donde se busca la coincidencia entre lo que al niño le interesa saber y lo que al maestro le interesa enseñar. Los docentes del CEC "Club de Leones" de la comunidad de Quivillungo, según nuestra observación, elaboran tres tipos de planificación: Plan de Trabajo Comunitario, Plan Didáctico Anual y Plan de Unidades Didáctica o Plan Curricular de Aula. A continuación hago la descripción de cada uno de ellos.

La directora y el personal docente del CEC ha elaborado el **Plan Institucional** o llamado también Plan de Trabajo Comunitario al inicio del año lectivo, donde está definido las siete necesidades básicas muy generales en los aspectos pedagógicos, y administrativos, con sus respectivas actividades y responsables para desarrollar durante el año escolar (**Anexo Nº 7**). Los docentes entrevistados de este centro manifiestan que es necesario e importante que la comunidad participe en la elaboración del Plan de trabajo comunitario, ya que ellos conocen la realidad sobre algunos temas y necesidades. En ese sentido, la comunidad estaría consciente y sería responsable directa de la marcha del CEC, para tener un adelanto en la educación: "...de una o de otra manera conocen la realidad de la comunidad, ellos pueden lanzar en el plan curricular temas específicos que se puede dar aquí en el CEC, lastimosamente no se ha hecho ese tipo de trabajo..." (E. 114 L). Sin embargo, a pesar de ser importante la participación de la comunidad en estos últimos años no ha habido la participación de la misma, más precisamente no se les han llamado para la elaboración del plan institucional del CEC.

Como ya se dijo en el marco teórico el CEC debe implementar la EIB siguiendo (documentos y planes concretos). Analizando el Plan de Trabajo Comunitario

presentado por este CEC en los párrafos anteriores, vemos que, el Proyecto Educativo Comunitario todavía no está bien detallado, es decir, desarrollado a través de un diagnóstico con metodologías (FODA), por ello considero que es indispensable que se adopte un proceso de autodiagnóstico participativo como una herramienta fundamental al servicio de equipos docentes, para construir y recrear a lo largo de su vida institucional. Este PEC deberá ser hecho para 2 años como máximo planteando sus objetivos claros a través de criterios compartidos por todos los actores de la educación. Siendo así el proyecto educativo, es una propuesta integral que permite dirigir coherentemente el proceso de intervención educativa en el CEC. Es sobre todo una especie de contrato que compromete y vincula a todos los actores sociales en una finalidad común. Este proyecto educativo comunitario sé operativiza anualmente a través de un plan operativo. Como ejemplo vemos que el CEC "Gonzalo Pizarro" de Imbabura, ya está poniendo en práctica este PEC con la EIB como propone el MOSEIB.

En ese sentido, el PEC, el Plan Operativo Anual, el reglamento de régimen interno, y Proyecto Curricular del CEC que realice cada institución, deberían ser los instrumentos curriculares claves, los ejes que orienten la intervención educativa institucional, pues todos ellos se relacionan y complementan.

El Plan Didáctico Anual es elaborado por cada uno de los docentes según el nivel con el cual se va a trabajar. En este plan constan de un esquema que tienen: los objetivos generales (con destrezas que los niños deberán lograr) con alcance hasta la finalización del año escolar, selección de unidades, tiempo, recursos y bibliografía. Consta de un listado de 8 objetivos generales enunciados en el plan observado, de los cuales sólo existen dos objetivos relacionados a los conocimientos de la cultura indígena. Así: escuchar e interpretar mensajes verbales y no verbales del entorno; y, conocer y respetar (...) las diversas manifestaciones culturales de su entorno. El título de las unidades didácticas seleccionadas son: Preparándonos para aprender identidad, mi escuela es alegre, así es mi casa, aprendo jugando, seremos buenos compañeros, aseo y salud, y, que alegría ya sé leer. De todos estos títulos de la unidad sólo una habla sobre la identidad. El tiempo destinado para el desarrollo de cada una de estas unidades no está señalado. Los recursos materiales que utiliza son: papeles, recortes, dibujos, carteles, libros, láminas, cassett y revistas durante la enseñanza y aprendizaje en el año escolar. Estos materiales descritos creo que son muy simples. Para una mejor comprensión de este plan puede apreciar en el (Anexo Nº 8).

El Plan de Unidades Didácticas o Plan Curricular es elaborado también por los docentes de cada nivel o grado, que tiene una duración de 3 a 4 semanas de desarrollo en el aula. Esta planificación rescatada es de la docente de primer nivel en la primera visita realizada y que pertenece a la cuarta unidad (Anexo Nº 9), ya que en la segunda visita ninguno de los docentes observados presentó su planificación de unidades didácticas. Más bien una de las docentes cuando le pregunté me dijo "...sinceramente yo le di el mes anterior a la directora titular para que revise, hoy como estuvimos en el paro sinceramente no lo he hecho sino más bien estoy siguiendo el mismo texto donde hay hasta objetivos, actividades, todo, pero si usted quiere le voy hacer un punteo de las clases dadas" (cuaderno de campo 14-07-200 pág:177). A pesar de lo que dijo no me presentó el punteo ofrecido; sólo la docente de primer nivel me dio la planificación con los punteos generales hechos de las clases observadas.

El plan de la cuarta unidad didáctica antes mencionado contiene destrezas que tienen que ser dadas en lenguaje y comunicación, y matemáticas. Además contiene un listado de contenidos, estrategias metodológicas, recursos y la forma de evaluar en forma muy sintética.

Como se dijo en el párrafo anterior de que los docentes no poseen plan curricular de aula en la segunda visita realizada. Por ello, antes de ponerse a realizar una actividad es necesario que se secuencien los pasos que se deben seguir para su ejecución. Es muy importante que el maestro ponga de manifiesto la funcionalidad de planificar el trabajo, comparando los resultados de las tareas programadas frente a las espontáneas. En este sentido "la planificación de la acción docente supone una continuidad en las decisiones para adecuar y concretar el currículo oficial al contexto del centro y ponerlo en la práctica como una hipótesis de trabajo, que deberá ser contrastada a partir de la información que se produce durante y final de la puesta en práctica del proceso de enseñanza y aprendizaje" (MEC, España 1993:234).

Pero según las manifestaciones de un docente, todavía existen dificultades en las planificaciones didácticas relacionadas a la nueva Diagramación Curricular de la Provincia adaptada del MOSEIB: "...la desventaja sería en algunas planificaciones sobre la última Reforma Curricular del MOSEIB y de la Reforma Curricular Hispana que todavía hasta [ahora] no nos dan a profundidad, solamente nos dan algunos ejemplos entonces uno sí está planificando quizá a lo que uno se entiende" (SE. 72 L). Frente a esta situación, el supervisor manifiesta que se han dado las directrices a los directivos institucionales de todos los CECs al nivel de la zona A, sobre qué y cómo se debe llevar los instrumentos curriculares en una institución para la mejor administración de las mismas,

...habíamos dado las primeras directrices sobre algunos instrumentos curriculares que debe manejar sobre (...) el plan institucional, las unidades didácticas, plan de lección, instrumentos administrativos que debe llevar y para esto se hizo ya en algunas ocasiones las capacitaciones respectivas a fin de que tanto el director como el maestro tengan sus herramientas de trabajo y no tengan dificultad" (SE. 126 SE).

La Diagramación Curricular(1999) de la Provincia recién está por ponerse en práctica los contenidos propuestos en las aulas, ya que al parecer la capacitación se ha dado en forma muy rápida y superficial para que los docentes vayan a laborar basándose en ese documento. De modo similar, de la Reforma Curricular Hispana tampoco han dado capacitaciones constantes sobre cómo hacer las planificaciones didácticas en la Jurisdicción bilingüe; en vista de que esta reforma se está aplicando más en los centros educativos urbanos.

A pesar de haber recibido apoyos de capacitación en el campo administrativo, en el CEC todavía no se ve una mejora en cuanto a la administración de recursos humanos, distribución de infraestructura, rincones de área, organización de la biblioteca, etc. Por ejemplo, sólo por decir uno de éstos, habiendo una infraestructura disponible para ubicar la biblioteca no lo no hacen como ya se dijo en la parte de textos que han entregado por instituciones, todavía no le dan un uso adecuado.

# 4.2.3.6. Estrategias de administración (Revisión de los documentos a los docentes)

En esta parte vamos a discutir algunos aspectos tomados en cuenta por la directora institucional del CEC "Club de Leones" para el control de los docentes de aula, para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo a las entrevistas efectuadas a los docentes con respecto a los niveles de control y seguimiento que realiza la directora del CEC se va a la par entre que visita y no visita a las aulas para ver diferentes aspectos como los detallados en el cuadro siguiente:

Esto lo resumimos en el siguiente cuadro para una mejor visualización.

Cuadro Nº 3, Visita de la directora institucional a las aulas del CEC "Club de Leones"

|       | La   | Dire  | ctora | a vis | ita la | a las aulas para ver: y/o comprobar: |      |           |                 |                  |        |            |         |         |      |      |      |    |
|-------|------|-------|-------|-------|--------|--------------------------------------|------|-----------|-----------------|------------------|--------|------------|---------|---------|------|------|------|----|
| Clave | A)   | el    | В) е  | el    | C)     | el                                   | D) s | sí el     | E)              | el               | F)     | si         | G) \    | /er si  | H)   |      | Tota | al |
|       | cum  | npli  | com   | port  | cum    | ıpli                                 | doc  | docente   |                 | nce              | aplica |            | tiene   | afán    | Con  | trol |      |    |
|       | mie  | nto   | ami   | ento  | mie    | nto                                  | plan | planifica |                 | en cuanto nuevas |        | vas        | de      |         | ar   | у    |      |    |
|       | del  |       | de    | los   | de     |                                      | 0    |           | a calidad técni |                  | icas   | superación |         | estimul |      |      |      |    |
|       | mae  | estro | alun  | nno   | plan   | es                                   | impı | rovi      | у               |                  | у      |            | о р     | refiere | ar   | el   |      |    |
|       | en   |       | s     |       | de     |                                      | sa   | sus       | can             | tidad            | mét    | odo        | la ruti | na      | trab | ajo  |      |    |
|       | asis | tenc  |       |       | trab   | ajo                                  | clas | es        | de              |                  | s      |            |         |         | prof | esio |      |    |
|       | ia   |       |       |       | у      |                                      |      |           |                 | ocimi            | activ  | /os        |         |         | nal  |      |      |    |
|       |      |       |       |       | hora   | arios                                |      |           |                 | que              |        |            |         |         |      |      |      |    |
|       |      |       |       |       |        |                                      |      |           |                 | imparte          |        |            |         |         |      |      |      |    |
|       | Si   | No    | Si    | No    | Si     | No                                   | Si   |           | Si              | No               | Si     | No         | Si N    | lo      | Si   |      | Si   |    |
|       |      |       |       |       |        |                                      | No   |           |                 |                  |        |            |         |         | No   |      | No   |    |
| PfA1  | Х    |       |       | Х     |        | Х                                    |      | Х         | Х               |                  |        | Х          | Х       |         |      | Х    | 3    | 5  |
| PfM   |      | Х     | х     |       |        | х                                    |      | Х         | Х               |                  |        | Х          |         | х       | х    |      | 3    | 5  |
| PfL   | Х    |       | х     |       |        | х                                    |      | Х         | Х               |                  |        | Х          |         | Х       |      | х    | 3    | 5  |
| PfR   |      | х     |       | х     | Х      |                                      | Х    |           | Х               |                  |        | Х          | х       |         |      | х    | 4    | 4  |
| Total | 2    | 2     | 2     | 2     | 1      | 3                                    | 1    | 3         | 4               | 0                | 0      | 4          | 2       | 2       | 1    | 3    | 13   | 19 |

Fuente: elaboración propia sobre la base de los datos recogidos 2000

Según el cuadro vemos que tres docentes indican que la directora no visita a las aulas para comprobar o ver el cumplimiento de los planes de trabajo y horarios. Pero los cuatros docentes dicen que la directora asiste a las aulas para darse cuenta del avance académico en cuanto a calidad y cantidad de conocimiento que el maestro imparte a los niños. Los cuatro docentes manifiestan que la directora asiste a las aulas para observar si aplica las nuevas técnicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje; asimismo la directora no asiste para controlar y estimular el trabajo profesional de cada uno de los docentes.

En síntesis, podemos decir que directora institucional hace las visitas a las aulas para ver o comprobar los incisos detallados en el cuadro, otras veces tampoco hace visita para verificar dichos aspectos señalados. Es decir, para dar seguimiento en el trabajo de los docentes en las diferentes actividades dentro del aula en cuanto al mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje de los niños. De esta manera las visitas a las aulas no son continuas, por el mismo hecho de que los docentes aunque en forma superficial las clases se desarrollan bajo una planificación didáctica. Sin embargo, cuando la directora visita y observa algo que está mal, entonces da algunas

sugerencias para que pueda ir superando los errores según la manifestación de uno de los docentes.

Además de las actividades cumplidas y no cumplidas relación 14/18 de los incisos anteriores la directora institucional, según las dos docentes también trata de buscar el adelanto del CEC junto con los maestros en cuanto al material didáctico, aulas, actos sociales, deportivos, excursiones, organización de horarios, distribución de grados, apoyo en la planificación de las unidades didácticas, y además hace la revisión de cuaderno de planificación y registros de asistencia de los niños para los cuadros mensuales:

Todo el profesorado participamos (...) para el bienestar del plantel mismo, no se deja solamente a la directora para que sólo ella haga sino que todos metemos la mano (...) para el adelanto de nuestro centro en la elaboración del plan de trabajo comunitario, en las planificaciones de excursiones, en la búsqueda de necesidades y por ende realizar gestiones a las autoridades competentes (SE. 94 L).

Entonces todos los docentes están preocupados por la gestión institucional para la superación y el adelanto del centro. A pesar de que manifiestan que todos se preocupan en las gestiones del establecimiento, solo hay 2 ó 3 compañeros docentes que más se interesan en buscar beneficios para el CEC sin importar las horas extras para tal gestión, mientras que ciertos docentes no tienen tanto afán de mejorar la institución educativa tanto en los aspectos pedagógicos y administrativos. Así mismo los docentes indican que la directora no participa satisfactoriamente en el manejo de la institución, especialmente en el aspecto administrativo.

En cambio, la directora institucional manifiesta que no es tan necesario realizar la revisión de los cuadernos de planificación de los docentes ni los registros de asistencia de los niños y otros documentos pues si no se aplican quedarían sólo en el papel lo escrito:

Yo no soy tan partidario de esta, de los documentos que hay que cumplir porque lo revises, es un requisito que nos obliga tanto la educación, tenemos planificación por unidades, registros, planes institucionales, planificaciones anuales, si no se aplica esto así nosotros escribamos y si no llevamos a la práctica yo creo que esos documentos quedarían simplemente en haber escrito y nada más (E.169 DA).

Por ello creo que cada docente opta por enseñar lo que considera necesario para avanzar y a veces por no hacer las planificaciones en tanto que es más fácil recurrir a otros textos ya planificados. Cuando los docentes recurran a textos ya planificados que no esté relacionado con la EIB, estaría poniendo más énfasis el conocimiento de la cultura nacional ya que en los textos ya vienen diseñado sobre la base de un currículo oficial ya establecido.

Asimismo el supervisor de la zona manifiesta que no revisa en detalle los documentos que lleva el maestro durante la visita al CEC; más bien indica que es la directora institucional quien supervisa y da seguimiento más de cerca por lo menos una vez al mes:

...yo soy uno de los supervisores que casi no reviso los documentos porque los documentos curriculares tienen que revisar el director institucional que se transforma en supervisor institucional. Mejor yo colaboro mucho con el director para ayudarle a que aprenda a manejar el instrumento curricular. No me sirve llegar a un plantel, pedir los instrumentos curriculares, firmar, dejar revisado; cuando esos documentos no van a ser muy operativos; [por ello] es aconsejable que el director del plantel revise, analice y dé seguimiento a esa planificación, a ver si se cumple y en qué medida se está cumpliendo (E. 203 SE).

En síntesis ni la directora ni el supervisor de la zona se preocupan en revisar los documentos curriculares que prepara cada uno de los docentes para la práctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula con los niños. A pesar de que la planificación didáctica es un aspecto importante se ha descuidado un poco, ya que "el planeamiento del proceso enseñanza y aprendizaje es una de las tareas que el docente debe realizar como parte de su labor, por ende es una de las actividades sujetas al seguimiento y cualificación por parte del directivo" (Lentijo 1995:137). Para mí la directora es quien deberá convenir con sus docentes la modalidad para guiar la planificación, además de suministrar instrucciones concretas para su realización.

Asimismo es importante para los directores y supervisores de la EIB desarrollar guías operacionales para las prácticas de monitoreo en el aula. Esta guía puede constar de cuatro elementos claves: "variedad en estrategias de enseñanza, mayor tiempo de aprendizaje, actitudes positivas de los maestros y orden y disciplina" (Wolff 1993:73).

En otra faceta de la administración institucional, la directora del CEC a veces se ausenta por uno o dos días delegando sus funciones de directora a otros docentes según sus años de servicios en el plantel. Esta delegación de funciones la realiza en forma verbal o por escrito. En palabras de la directora encargada:

En caso de ausentarme (...) quedaría a cargo la compañera Anita Arteaga (...) por los años de servicio. Se dejaría por medio de un oficio, a pesar de que nos conocemos, yo sé que la compañera muchas veces no necesita de oficio, sino más bien vale la palabra de uno. Somos conscientes de esa situación y vamos a responder bien (E, 185 DEM).

Finalmente, en el CEC "Club de Leones" la directora institucional en la dirección del CEC posee los siguientes documentos: Ley y reglamento de educación, la ley de carrera docente y reglamento, libro de evaluación y promoción, libro de actas de padres de familia, inventario de bienes del CEC, escritura de la escuela, programas de

estudio, planificación Curricular Comunitaria (plan institucional) y libro general de matrículas.

Asimismo también faltan los siguientes documentos que son de vital importancia en el CEC: Reglamento Interno, libro de actas de profesores, registro de asistencia, diario del personal, directora y de las visitas del supervisor, historia de la escuela y de la comunidad.

Como podemos notar, definitivamente lo que no está funcionando es el trabajo de dirección institucional. Por todas esas razones se hace necesario, el fortalecimiento de la función del director o directora escolar, su capacitación para ejercer un liderazgo democrático y responsable, también su autoconfianza y conocimientos técnicos constituirán un mejor punto de partida. En ese sentido, son muchas las condiciones profesionales y personales que deben poseer quien o quienes asumen una responsabilidad de dirección del CEC en las organizaciones educacionales. A continuación se mencionan algunas de ellas:

Tener conocimiento científico y técnico, como especialista en administración educacional.

Tener interés, encontrándose motivado tanto por el quehacer administrativo como por desempeñarse en el centro escolar.

Ser motivador, comunicador, transmitiendo su interés a los demás actores de la unidad.

Proyectar una imagen positiva, tanto de sí mismo como de la organización. Ello internamente y en el contexto externo.

Ser innovador y creativo privilegiando la adopción de modalidades de trabajo y contenidos programáticos que correspondan a un criterio de modernidad.

Ser estable, en cuanto a las instrucciones que entregue y a la orientación general del liderazgo que ejerce.

Tener empatía o capacidad de ponerse en el lugar del otro, de tal forma que evite la generación de situaciones negativas, y poder frenar a tiempo y efectivamente los problemas que han surgido.

Ser autocrítico y abierto a la crítica positiva de los demás.

Ser objetivo, manteniendo constantemente una posición imparcial ante las personas que se encuentran bajo su mando, como también respecto a los acontecimientos que se produzcan en el centro escolar.

Ser responsable ante la organización, ante las personas que la integran y los niveles jerárquicos superiores" (Servat 1995:27).

Con el término imparcial se quiere decir que la directora institucional no tiene que hacer a una sola persona por más amigo que sea, sino remediar en consenso sin perjudicar ni al uno ni a la otra persona cuando surja cualquier problema en el CEC.

Cabe analizar que en el CEC investigado la directora institucional en algunos de los puntos enunciados en la cita anterior tiene fallas como toda persona lo tiene. Por ejemplo, de la inasistencia de ella misma y de los docentes al CEC no hacen una crítica y autocrítica para superar las dificultades y así otros que ya están descritos en la parte de la revisión de documentos. Pero cumpliendo las condiciones profesionales presentado en el párrafo precedente podemos ir mejorando la gestión en la EIB tanto en los aspectos pedagógicos como administrativos dentro de una institución educativa.

# 4.2.3.7. Canales de comunicación y coordinación de acciones entre los docentes y comisiones del CEC

La comunicación de la persona es uno de los aspectos muy importantes dentro de cualquier institución educativa o fuera de ella.

Los cuatro docentes del CEC "Club de Leones" coinciden en que no existe ningún aspecto negativo sobre la actitud de la directora hasta el momento; más bien, indican, la directora siempre es sincera: "...la señora directora tiene confianza en nosotros porque sí hemos dado todo lo que nosotros hemos podido" (E. 25 A1). La relación de la directora institucional hacia los docentes es en forma más abierta.

En cuanto a la comunicación entre la directora y los docentes, éstos manifiestan que existe una comunicación muy clara, como en el caso de las planificaciones; pero a veces no hay una debida comunicación, por ejemplo, cuando se trata de aspectos administrativos: "a veces existe esta comunicación de actos sociales, culturales y deportivos, en cuanto a la organización administrativa de la institución a veces asimismo no hay una comunicación clara en algunos casos" (SE. 95 L).

Durante el trabajo de campo no se ha visto algo negativo, pero durante mi experiencia de trabajo en ese CEC, pude observar que a veces no existía esa comunicación clara; ya que cuando la señora directora tenía, me imagino, algún problema en su hogar de repente venía con mal humor al CEC y comenzaba a pedir planificaciones de unidades didácticas, registro de asistencia de los niños y otros, sin una previa planificación de entrega de esos documentos o comisiones que se debían realizar.

Así mismo la directora del CEC manifiesta que realiza diferentes tareas de coordinación dentro de la institución. Así: "...nosotros coordinamos acciones para

realizar cursos de capacitaciones de acuerdo a las áreas, niveles; asimismo [para] la elaboración de materiales didácticos de acuerdo a las diferentes áreas ..." (E. 170 D).

Para toda actividad dicen que tienen un horario establecido tanto dentro como fuera del establecimiento, pero cuando es urgente lo realizan a cualquier momento. Según la directora encargada: "...dígase matrículas [y] horario lógicamente al comienzo del año, reuniones [y] capacitación de acuerdo a la necesidad que vaya asomándose. Por lo general, se realiza en un horario en el que nosotros tengamos libre o de acuerdo a la necesidad, si es urgente se lo realiza a cualquier hora" (E. 192 DEM).

Los docentes hacen las comisiones para alguna gestión en las instituciones pertinentes en la ciudad de Guaranda, en cualquier momento cuando es urgente o la institución que quiera apoyar dice tal o cual día venga por ello, van sin reparar las actividades académica.

### 4.2.3.8. Planes y acciones del supervisor durante la vista al CEC

El supervisor de la zona A hace 3 visitas al año a todos los centros educativos para realizar diferentes tipos de actividades como de diagnóstico, seguimiento y evaluación en beneficio de la educación. En sus palabras:

...realizamos tres tipos de visitas: La primera visita es de Orientación o la de diagnóstico (...) para recoger algunas inquietudes, sugerencias o necesidades que tenga el maestro o el plantel. Entonces en esa visita se va dando algunas pautas de trabajo, orientaciones que se deben seguir. Segunda visita se hace de seguimiento para ver si el trabajo dejado anteriormente tiene o no tiene resultados y sí es que no lo tiene ir buscando [de] igual manera qué es lo que falta (...). Tercera visita la hacemos de evaluación para ver los resultados que se ha obtenido de todo este proceso que se ha venido dando. En algunas ocasiones se visita a planteles por más ocasiones tomando en cuenta las necesidades que tiene cada plantel (E. 202 SE).

Al inicio del año escolar el supervisor asiste a la escuela generalmente para informar sobre la planificación y actividades que se va a realizar durante todo el año lectivo, como: Talleres de cooperación pedagógica, programas para niños sobre actividades deportivas, concursos de dibujo y también conocer alguna dificultad o necesidad que tengan los docentes en cuanto al trabajo mismo del aula.

El supervisor durante su visita a los centros educativos no realiza la supervisión de control y vigilancia de los docentes, sino más bien ha otorgado funciones a la directora institucional para que ella sea quien dé seguimiento permanente a los docentes en aspectos pedagógicos y administrativos así:

...nosotros no realizamos una supervisión de control, vigilancia, tienen que descentralizar las funciones de supervisión para que el supervisor

institucional realice cierto tipo de labores, especialmente con lo que tienen que ver a los instrumentos curriculares que el maestro debe manejar. Sin embargo (...) hacemos visitas de carácter más que todo técnico y pedagógico, en algún caso de carácter administrativo, es decir, que nosotros vamos a proponer tipo de innovación pedagógica o a auscultar necesidades pedagógicas y entre ellos hacemos un mini taller dentro de la institución. (SE. 104 SE).

Pero en ese sentido, a veces el supervisor ha dado mucha libertad en cuanto a la asistencia tanto para los docentes y la directora institucional de este CEC, ya que en la actualidad no hay registro de asistencia para docentes. Si los docentes manejasen el registro de asistencia para docentes se conocería fácilmente las razones de la inasistencia reiteradas de algunos docentes y la directora institucional, para así poder sugerir la buena marcha en el campo administrativo.

Además he visto que, durante la labor en el CEC y la opinión misma del supervisor, que todos los años realiza una evaluación de los informes presentados por los docentes de los diferentes centros educativos. Asimismo el supervisor evalúa las dificultades y necesidades concretas para el próximo año. Así:

Al final de cada año [se hace] la evaluación de la zona a través de los informes de fin de año. El profesor hace llegar una serie de necesidades en el informe (...) para el año siguiente. Este año se [ha hecho] recolección de dato y ya se ha tabulado (...) para trabajar en centros de cooperación como están solicitando la mayoría de los planteles que se dé sobre el sistema de evaluación, metodología y técnicas activas para algunas áreas (...) como lenguaje y comunicación, y matemáticas. Algunos rectores y directores [solicitan] que se elaboren cursos sobre (...) la administración y de gerencia de los planteles educativos, [que] son problemas más comunes. Pero hay planteles específicamente que piden temas de relaciones humanas, rol del maestro, (...) liderazgo educativo, (...) liderazgo moral, (...) metodología para las demás áreas para tener una idea general que tiene que ver con el modelo (E. 193 SE).

Los informes presentados por los docentes al supervisor de la zona al finalizar el año escolar son evaluados en la oficina de la DIPEIB-B. Bajo estas dificultades y solicitudes son elaborados los planes de capacitación para el siguiente año. Sin embargo, el supervisor nunca ha socializado estos resultados usando los informes con sus falencias y necesidades en una sesión ampliada. Luego ver con los docentes cuál es la parte más débil, y consensuar entre todos y hacer una planificación más adecuada.

Por ello, según Conejo es necesario que todo supervisor que trabaje con la EIB tiene tres tareas importantes que cumplir:

 Hacer el seguimiento y la evaluación (...) a los objetivos planteados tanto por las organizaciones como por los maestros, padres de familia y la comunidad, éstos están sintetizados en el currículum y en el trabajo del maestro,

- hacer un seguimiento a los actores sociales (...) como a los niños, el maestro y la familia; también relacionadas a esto vienen las organizaciones provinciales y las nacionales,
- hacer el seguimiento y la evaluación de los elementos curriculares: planes y programas, contenidos, materiales didácticos, el medio escolar, metodología, las técnicas de enseñanza (Conejo citado en Torres 1993:28):

En este sentido, no ha habido un mayor seguimiento por parte de las autoridades, especialmente por el supervisor de la zona en el tercer aspecto antes indicado con el fin de ver más de cerca las falencias de un CEC en forma integral. Esto lo puedo decir en cuanto al tercer aspecto relacionado a la aplicación de contenidos, usos de materiales didácticos, organización del medio escolar, metodologías y técnicas utilizadas por los docentes que venimos hablando en los acápites correspondientes donde se demuestra claramente algunas dificultades y en otros casos ciertos cambios con esta EIB.

A pesar de lo dicho anteriormente vemos que, el supervisor de la zona A manifiesta que para una mejor coordinación de actividades pedagógicas y administrativas, realizan evaluaciones mensuales y bimensuales durante el año en forma conjunta entre los cuatro supervisores de las zonas. Hacen estas evaluaciones para ir mejorando durante el trayecto algunas falencias y necesidades de los diferentes centros educativos de la jurisdicción bilingüe: "...dentro de la supervisión tenemos las evaluaciones mensuales y bimensuales de los supervisores [donde] cada supervisor realiza su informe que se ha hecho hasta determinado tiempo, qué es lo que tiene pendiente y qué es lo que puede concluir hacia él [ya que a] veces son necesidades comunes de la zona " (E. 204 SE).

Esta coordinación entre supervisores se realiza para que las acciones educativas sean unificadas en cada una de las zonas, especialmente en cuanto a cursos y cooperación pedagógica, "...en lo que tiene que ver a cursos, centros de cooperación, (...) o la idea misma con la que tenemos que llegar todos los supervisores" (E. 204 SE). Aunque existan algunas diferencias de zona a zona dicen que en lo posible buscan indicar criterios del equipo de supervisión para salir a cada uno de los planteles para que los maestros no digan que una zona está trabajando de diferente manera.

## **CAPÍTULO 5**

#### **CONCLUSIONES**

Según la investigación realizada en el CEC "Club de Leones" he llegado a las siguientes conclusiones, las cuales están divididas en lo institucional-administrativo y lo pedagógico.

#### 5.1. En lo institucional-administrativo

- El proceso de la EIB de manera oficial en el Ecuador se inicia con la creación de la DINEIB (1988) mediante el decreto ejecutivo 203 y sus respectivas DIPEIBs, y la oficialización del MOSEIB (1993) con el acuerdo 012, dentro de la Constitución Política del Estado. De la aplicación y funcionamiento de la EIB en las comunidades indígenas a escala nacional y por ende en las provincias, está a cargo de la DINEIB Y DIPEIBs. Para ello durante la ejecución y funcionamiento al nivel de la Provincia de Bolívar (1999) el Equipo Técnico de la DIPEIB-B han elaborado una Propuesta de Diagramación Curricular en las áreas básicas (kichwa, español, matemáticas, historiageografía y ciencias aplicadas), tomando en cuenta los contenidos tanto del MOSEIB como de la Reforma Curricular Hispana los mismos que son adaptados a la realidad provincial. El mismo que se pretenden concretizar en el proceso educativo de los CECs de la provincia. Sin embargo, en el CEC visitado se pudo constatar que los docentes por falta de capacitación en el manejo de las planificaciones didácticas se limitan aplicar solamente algunos contenidos de esta propuesta.
- Antes de la ejecución de la EIB en el CEC "Club de Leones" ha habido serios problemas en cuanto a la relación de la directora con los niños y los padres de familia de la comunidad. Hoy la relación de los padres de familia con la directora y el personal docente es más abierta en sentido de participar en reuniones de la escuela para conformación del comité de padres de familia, a veces en comisiones, mingas, apoyos con condimentos para el desayuno escolar y, además, concurren a preguntar a los docentes sobre el rendimiento de sus hijos y a poner cuotas mensuales. Pero no así en cuanto a impartir los saberes locales por parte de los padres de familia en el CEC, lo cual creo que ha sido por falta de apertura e invitaciones por parte de los docentes.
- En el CEC existen diferentes tipos de organizaciones conformadas por: comité de padres de familia, comisiones de docentes en cuanto a lo pedagógico, socio culturales y deportivos, comité de cada nivel de aula y un comité central de los niños de todo el CEC, pero cada uno de estas comisiones no tiene las funciones y las responsabilidades designadas para su cumplimiento. Además, en la dirección del CEC no tienen en regla todos los documentos como: leccionarios de control de asistencia

de los docentes, directora institucional, hoja de control de vistas del supervisor, reglamento interno, historia de la comunidad, etc.

- Los docentes del CEC "Club de Leones" poseen el plan institucional sin mayor profundización de actividades y dimensiones de la gestión escolar (aspectos pedagógicos, administrativos, organizacionales, comunitarios, disciplinarios y relacionales), para hacer efectiva la gestión educativa del centro, y, por tanto, para que la directora institucional pueda asumir un rol de liderazgo pedagógico e institucional debe asumir y orientar a los docentes, de lo explicitado anteriormente. Aún todavía no han convertido este plan antes mencionado en Proyecto Educativo Comunitario que dure dos años con necesidades planteadas tanto en el aspecto administrativo y pedagógico con su respectivo plan operativo anual como propone el MOSEIB.
- Existe poco control por parte de la directora y el supervisor de la zona a los docentes en cuanto a los aspectos pedagógicos e institucionales, es decir, en cuanto a la visita, seguimiento, revisión y sugerencias en las aulas sobre la planificación de unidades didácticas, donde se plasme la adecuación de los contenidos tanto de la cultura local como de la nacional. Asimismo tampoco se preocupan en cuanto a la organización, funcionamiento de la biblioteca escolar, el control de la asistencia del personal docente al CEC y distribución del tiempo para las diferentes gestiones dentro y fuera del centro. A veces al momento de las clases la directora solicita alguna reunión a los docentes sin mayores puntos que tratar y sin una previa planificación. Todo esto va en desmedro de la realización normal de programación curricular de aula.
- Ni la directora ni el supervisor de la zona se ha preocupado en revisar los documentos curriculares que prepara cada uno de los docentes para la práctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula con los niños. A pesar de que la planificación didáctica es un aspecto importante se han descuidado un poco, ya que la directora menciona que no es necesario la revisión por cada docente como la misma ley emana que deben llevar para su trabajo, en cambio el supervisor ha dado toda la potestad a la directora institucional para que ella más de cerca de seguimiento y evaluación de documentos curriculares que lleva el docente.
- A pesar de que los docentes y la directora institucional dicen que están en favor del uso de la lengua kichwa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero sin consenso y decisión de los padres de familia y conocimiento previo del supervisor de la zona; han incrementado el área de inglés en quinto y sexto nivel con los mismos docentes de aula, solamente intercambiando los niveles sin mayor planificación ni adecuación de documentos de apoyo como para enseñar una tercera lengua al niño indígena. Esto

lo confirmo porque todos los padres de familia entrevistados han manifestado la importancia y la necesidad de que sus hijos aprendan tanto en la lengua kichwa como en castellano en el CEC.

La DIPEIB-B, aún siendo el "Club de Leones" CEC bilingüe sigue incrementando docentes hispanohablantes, sin tener en cuenta la lengua de enseñanza de los niños, y menos el conocimiento local. Esta situación se da por falta de docentes indígenas titulados en educación primaria, ya que recién cuando ingresaron al magisterio algunos ha tenido la posibilidad de asistir a cursos de profesionalización docente hasta el año 1995 para poder obtener el título, pero en la actualidad esa ley que existió ya caducó.

## 5.2. En lo pedagógico

- Los docentes y la directora institucional del CEC "Club de Leones" han sido capacitados por los funcionarios de la DIPEIB-B durante el desarrollo de la EIB en temas como: didácticas metodológicas, manejo de técnicas grupales de trabajos, técnicas activas, planes y programas del MOSEIB, área de Kichwa, cultura física, currículo, tecnología productiva, cómo ayudar en la superación de la lectoescritura de los niños, usos de materiales didácticos y del medio ambiente, evaluación de los niños con la Reforma Curricular y del MOSEIB. También han sido capacitados sobre la forma y calidad de administración, es decir, utilizar el recurso humano y material en forma eficiente; liderazgo educativo; administración y gestión educativa, éste último tanto para la directora y dirigentes de la comunidad. Cabe indicar que existen dos tipos de capacitaciones para los docentes, unas que duran a veces semanas pero que están muy distanciadas temporalmente y anualmente, y otras que corresponde a la cooperación pedagógica que dura uno o dos días durante el año, y donde se tratan cosas muy generales en aspectos pedagógicos o administrativos según la necesidad de las instituciones.
- En la escuela "Club de Leones" los docentes no están aplicando en su totalidad los contenidos curriculares del MOSEIB, sin embargo, cabe indicar que se están aplicando los contenidos del modelo de EIB en un 50%, especialmente con respecto al idioma kichwa y tecnología productiva. Pero también es cierto que los docentes están acercándose más a la Reforma Curricular Hispana, pero tampoco ponen en práctica a profundidad, sino se acogen a lo que a ellos les parece útil para la enseñanza y aprendizaje en el aula.
- Según las opiniones de los docentes, directora y funcionarios de la DIPEIB-B existen algunas dificultades en cuanto a la aplicación de los contenidos del MOSEIB. Por

ejemplo, por falta de fuentes bibliográficas que anteriormente los docentes no tenían, especialmente en historia, sin embrago hoy cuenta con mini biblioteca para apoyo docentes. Pero no existen textos escolares elaborados en ambas lenguas para cada uno de los niños. Así mismo por el desconocimiento del uso del idioma kichwa por los docentes hispanos, y de esta forma están acercándose al recurso de los contenidos de la Reforma Curricular Hispana en vista de que poseen bibliografías a su alcance tanto para niños como docentes. Además, existe una manipulación de ciertos docentes que no permite un mejor desarrollo de la EIB.

- También como ventaja los docentes ven más fácil aplicar el MOSEIB en el área de matemáticas ya que tiene más tiempo de la hora clase; asimismo en cuanto en el área de kichwa han habido algunos resultados positivos en el CEC "Club de Leones" que ha obtenido premios con la presentación en concursos de recitaciones y adivinanzas con los niños de tercer y quinto nivel. Asimismo cabe mencionar que la DINEIB ha venido profesionalizando a los docentes indígenas en ejercicio a través de los Institutos Pedagógicos "Jaime Roldós Aguilera" y "Quilloac" de Cañar.
- Los niños del CEC "Club de Leones" con la EIB son más comunicativos, y se comunican con cualquier persona o visitante tanto en la lengua materna como en castellano dentro y fuera de aula. Además, en una ocasión los niños participaron en trabajos grupales durante el desarrollo de la clase de lenguaje. Por ejemplo, la preparación de guías de entrevistas sobre temas de la vida social realizaron basándose en unas preguntas que había en el texto de la Reforma Curricular. Ellos hicieron casi por sí solo y la maestra les guiaba un poco. Sin embargo, a pesar de que dicen que existe mayor participación de los niños en las actividades de enseñanza y aprendizaje todavía hay niños que siguen con un poco de timidez para participar espontáneamente, lo cual es por utilizar términos inadecuados por los docentes
- Según las versiones de los padres, madres de familias y profesores del CEC se evidencia que existe apertura más positiva que negativa hacia el uso del kichwa en el contexto educativo. Si embargo, en el contexto de aula se está dando el área de Kichwa a los niños de tercero a sexto nivel una vez a la semana en un periodo de 45 minutos. De la misma manera considerando la propuesta del MOSEIB se encuentra aplicando en el proceso educativo el área de tecnología productiva<sup>37</sup> una vez a la semana de 45 minutos con los niños de quinto y sexto nivel, mientras que para las demás áreas están destinadas más tiempo para el desarrollo de la clase.

<sup>&</sup>lt;sup>37</sup> Tecnología productiva área curricular del MOSEIB que comprende dibujo, música, manualidades y agropecuaria.

- El proceso de EIB se está dando entre indígenas. Pero los hispano-hablantes no han hecho suficiente esfuerzo por interculturarse, o sea, introducir los contenidos de la cultura indígena en el currículo áulico; tampoco han hecho esfuerzos por aprender la lengua Kichwa los docentes que vienen laborando en este CEC, a pesar de algunos años de la ejecución de la EIB. Ya que a veces los docentes hispanohablantes ven a la lengua kichwa más como requisito de la EIB y, además, no consideran los conocimientos de los ancestros o la cosmovisión indígena en general a la hora de hacer las planificaciones didácticas para las otras áreas.
- Los docentes del CEC "Club de Leones" en su mayoría son hispanohablantes preparados en la educación del sistema regular y desconocen la lengua kichwa, por ello en el proceso de ínteraprendizaje utilizan la lengua dominante, el castellano, desde el jardín hasta el sexto nivel. Esto señala la ausencia de viabilidad de que los niños reciban una educación en la lengua kichwa en otras asignaturas, al igual que la mejora y enriquecimiento oral y escrito de esta lengua. No sucede lo mismo con el docente bilingüe, quien de alguna manera, en el área de kichwa, utiliza ambas lenguas con los niños de tercero a sexto nivel. Los docentes con la EIB tratan de hacer un poco más activas las clases (clase observada) utilizando materiales del medio. Pero falta mucho por hacer en cuanto a la organización del espacio, tiempo, materiales didácticos a utilizarse, en la conformación de grupos de trabajos, y en la producción de materiales didácticos por parte de los docentes.
- La observación del trabajo de aula con los niños de primer y quinto nivel muestra que en el CEC "Club de Leones" se utiliza principalmente los textos de castellano producidos para la aplicación en el contexto de la Reforma Curricular Hispana como: Coquito 2000 de lectoescritura, carteles de Nacho, Patito escribe para la escritura, Misirimiau, Sumac muyu, materiales del medio; y Mis primeros pasos en las comunicándonos de matemáticas, para área lenguaje comunicación respectivamente para cada nivel. Asimismo la docente de primer nivel utiliza como guía los textos de Reforma Consensuada, Dinámicas de la Reforma, Escolar Ecuatoriano, Abramos Surcos, Misirimiau, y Sumac muyu; y la docente de quinto usa Abramos Surcos y La Enciclopedia LNS para su guía docente en el trabajo.
- Los docentes hispanohablantes se encuentran laborando con un nivel y con todas las áreas del currículo, y no están implementando la modalidad de aulas áreas en los niveles superiores según lo que propone el MOSEIB. Asimismo en cuanto a la planificación según lo investigado en la primera visita la docente de primer nivel posee la planificación solamente hasta la cuarta unidad didáctica y los otros dos docentes no presentaron la planificación. Además, durante la segunda vista ninguno de los

docentes observados tenían la planificación, solamente se regían por los textos de la Reforma Curricular Hispana para el desarrollo de las clases especialmente en quinto nivel tanto en área de matemáticas y lenguaje.

- Aunque los docentes del CEC "Club de Leones" demuestran respaldar la política de la enseñanza bilingüe pero por la poca experiencia docente en EIB se han visto limitados en planificar y desarrollar un programa educativo con dos lenguas instrumentales (kichwa-castellano) y cómo impartir las respectivas habilidades lingüísticas orales y escritas ya que son docentes monolingües en castellano
- La diversificación o adecuación del currículo en el aula tanto con contenidos nacionales como de la cultura indígena en los CECs de la provincia requiere de mayores estudios para delimitar las zonas exactamente donde están haciendo prevalecer el uso del currículo del MOSEIB.

En síntesis, podemos ver que la EIB llevada a cabo específicamente en el CEC "Club de Leones" y dando una mirada muy rápida de otros CECs pertenecientes a la zona A. Según las opiniones proporcionado por los funcionarios de la DIPEIB-B y otros actores educativos nos demuestra que hay aspectos positivos como también dificultades que poseen los maestros en la aplicación del MOSEIB en las diferentes dimensiones de la gestión escolar.

Finalmente mencionaré que al estudiar una situación particular o un pequeño número de individuos utilizando muestras, no se pretende generalizar sus resultados en un sentido amplio pero de alguna manera se tiene una idea de lo que está pasando con la EIB en nuestros CECs de la provincia. Porque a través de esta investigación realizada ha dado datos descriptivos donde las propias palabras de las personas hablan y son escritas, y la conducta observada demuestra la veracidad de las cosas que está sucediendo sobre la EIB.

## **CAPÍTULO 6**

#### **RECOMENDACIONES**

Frente a las diferentes conclusiones elaboradas sobre la base del trabajo realizado, propongo algunas recomendaciones que buscan mejorar la EIB a nivel del CEC, DIPEIB y DINEIB.

#### 6.1. En lo institucional – administrativo

- Recomendamos que la dirección provincial de educación intercultural bilingüe ofrezca mayor apoyo en orientación y planificación a los docentes. Es decir, en cuanto a la adecuación y concreción del currículo del MOSEIB en el aula, no sólo dar el asunto de la lengua en los CECs. También hacer el seguimiento y evaluación respectiva bajo la aplicación de instrumentos de evaluación en distintos aspectos (comunitarios, pedagógica curricular, administrativa, organizativa operacional, relacional y disciplinarios) desarrollando guías operacionales para las prácticas de monitoreo en el aula y gestión escolar misma del CEC. Esta guía puede constar de cuatro elementos claves: variedad en estrategias de enseñanza, mayor tiempo de aprendizaje, actitudes positivas de los maestros y orden y disciplina.
- La DINEIB y DIPEIB-B deben dar énfasis a la concretización de la interculturalidad. Pero la interculturalidad debe significar el apoyo y el respeto de la población mestiza hacia las culturas indígenas, no simplemente la consecución de plazas de trabajo de los mestizos en educación bilingüe y peor todavía la manipulación de la misma.
- En la Educación Intercultural Bilingüe se tienen que reglamentar las normas institucionales, concretizando la participación comunitaria en la gestión de la educación y se debe elaborar un organigrama del CEC que incluya a todos los actores y sus responsabilidades.
- La directora institucional y los docentes del CEC deben cumplir un poco más en cuanto a la organización, planificación, ejecución, seguimiento y evaluación tanto en el aspecto pedagógico como administración-institucional dentro y fuera de la institución. Para ello en el ámbito del CEC es indispensable clarificar las funciones y el papel de la directora institucional a través del reglamento interno. Además, es necesario profundizar el plan institucional existente transformándolo en Proyecto Educativo Comunitario, el mismo que permite concretizar en los campos: comunitarios, pedagógica-curricular, administrativa-financiera, organizativa-operacional, relacional o vivencial, disciplinarios y sistémica mediante la planificación estratégica aplicando la metodología (FODA), donde se autodiagnostica la misión y visión a partir del análisis de las fortalezas, debilidades y amenazas planteados en el CEC.

- La directora y el personal docente del CEC deben ordenar y adecuar los textos de la biblioteca escolar, es decir, hacer una separación netamente textos de consultas para niños, docentes y también por áreas, ubicándolos en un espacio visible para que en el momento que se requieran puedan usarlos libremente y con prontitud.
- Los docentes deben exigir al supervisor y directora institucional mayor y mejor coordinación en cuanto a la planificación de distintas actividades tanto pedagógicas y administrativas con el fin de lograr eficazmente el adelanto de la institución.
- Sugerimos también que la DIPEB-B en coordinación con la DINEIB traten de elaborar los textos o módulos de estudios y el material didáctico necesarios para la práctica docente tomando en cuenta: (a) el perfil lingüístico del niño para determinar cuál es la segunda lengua que podría aprender; (b) las ilustraciones que corresponda al medio local y al universo nacional del niño tanto en el área de kichwa como también en las áreas básicas para los niños, con el fin de dar aplicabilidad al currículo de nuestro modelo de educación. En caso de no poder hacerlo, por lo menos, reproducir los textos escolares que fueron editados por el proyecto EBI para todos los niveles. Entonces si la DINEIB trabajara en este campo elaborando textos, cuadernos de trabajos para los niños de todos los niveles, los docentes se regirían netamente a planes y programas hechos por la dirección bilingüe y no recurrirían más a los textos elaborados para la Reforma Curricular Hispana.
- Es necesaria la preparación de textos de apoyo. Es decir, textos de lectura en la lengua kichwa que sirvan para fortalecer los procesos de lectura en los niños. No tiene mucho sentido aprender a leer en la lengua kichwa si no existen libros, periódicos, folletos etc., escritos en ella. Un niño necesita mucho material escrito que estimule su interés, para practicar las nuevas destrezas. Esto es válido no sólo para niños o adultos neo-lectores, sino también para personas que ya saben leer en la lengua vernácula a un nivel más alto.
- Para garantizar una buena aplicación de la EIB es necesario disponer de maestros bilingües con un manejo de los dos idiomas en cuestión, es decir kichwa y castellano. Si no se da esta condición básica, no será posible ejecutar un verdadero programa de educación bilingüe.
- -Los actores involucrados en EIB en la provincia revisar experiencias exitosas a la luz de los avances lingüísticos, pedagógicos, sociales, producidos en los últimos años para formar y capacitar docentes, y proponer formas efectivas para incidir y mejorar las actuales prácticas docentes.

- Los docentes deben elaborar la programación curricular del centro educativo articulados con la vida cotidiana, la realidad regional y nacional, identificando los temas y/o problemas de la realidad para identificar y priorizar los ejes transversales del desarrollo curricular.
- Atender la demanda de educación bilingüe implica elaborar una política lingüística que favorezca la preservación y el desarrollo de la lengua indígena, coherente con los principios del nuevo currículo relativos al desarrollo de la identidad personal, social y cultural, así como una cultura democrática y ciudadana.

### 6.2. En lo pedagógico

- Las escuelas de EIB tienen que ser lugares de encuentro, de creatividad, de fantasía; donde se aprendan mejor de la historia, de la sabiduría nacional, del país, además de las técnicas culturales necesarias para desenvolverse también en la sociedad urbana; donde se estudia y adquiera dos idiomas que son portadores de dos culturas riquísimas; además de un espíritu crítico para interpretar el contexto y la diferencia cultural.
- En el CEC de EIB proponer que sus contenidos provengan de las dos culturas, que los dos idiomas sirvan como lenguas de enseñanza y sistemas de comunicación, aunque se trata de dos culturas en contacto y de dos lenguas en competencia; obviamente, esta realidad se reflejará en el quehacer educativo cotidiano.
- Si bien es cierto que es difícil que un docente bilingüe trabaje con tantos niveles sin textos en el área de kichwa, también se puede elaborar, en cada nivel y con los mismos niños, unos párrafos pequeños durante todo el año, sobre la vida real que viven los niños dando algunas pautas generales con diferentes temas y luego ir armando un folleto con el apoyo del docente y que éste sirva como texto de lectura en la lengua kichwa.
- Se sugiere también a la DINEIB, DIPEIB-B trate de organizar cursos de capacitación más frecuentes a los docentes en el campo pedagógico y administrativo ya que últimamente un poco han sido olvidados. A pesar de haber presentado en los informes finales que se debe dar cursos permanentes de capacitación para que de esa manera puedan seguir adelante. Se requiere una nueva formación para esta EIB, de donde salgan ya elaborando algunos documentos de apoyo por los mismos actores, a la finalización de cada uno de los cursos o talleres en los aspectos antes indicados. Porque los docentes siempre están relacionando con la Dirección Hispano donde al parecer se realizan más cursos para los docentes de esa jurisdicción.

- Según el pedido de los docentes hispanohablantes del CEC y por la observación directa en el aula, hay docentes que no dominan ni siquiera algunas palabras en lengua indígena. Por tanto es necesario y urgente que la DIPEIB dicten cursos intensivos del Kichwa con maestros que conozcan la temática y la metodología de enseñanza de idiomas para que puedan enseñar bien y que no pongan pretexto los docentes indicando que la capacitación se dio a lo mejor superficialmente; y que estos cursos sea tomados muy en cuenta para extender el certificado de ascenso de categoría.
- Con la EIB se quiere que los docentes en la modalidad de trabajo se la realicen por áreas, no sea un maestro enciclopédico, queremos que el maestro de esta educación se especialice para una área, y las aulas también vayan rotando por diferentes áreas de conocimiento, atendiendo desde primer nivel hasta el último nivel. Además realizar los conocimientos teóricos y prácticos dentro y fuera del establecimiento y no quedarnos encerrados en las cuatro paredes del aula.
- Los docentes deben estar preparados para elaborar planes de desarrollo curricular utilizando las dos lenguas, la nativa y el castellano, variando el énfasis y la frecuencia de actividades en cada caso según las características lingüísticas del niño.
- La capacitación docente debe tener una duración y un seguimiento apropiado para afianzar los nuevos aprendizajes; esto debido a que se requiere tiempo para interiorizar y poner en práctica nuevos principios y recursos didácticos con seguridad y confianza.
- Para fortalecer la lengua Kichwa, el interaprendizaje debe contemplar previamente un diagnóstico sobre la lengua del niño, con el fin de formar grupos de trabajo porque los indígenas no son monolingües. En un grupo de niños hay diversos grados de bilingüismo e inclusive existen niños indígenas monolingües castellanos (Krainer 1996:56).

Por ello es natural que el interaprendizaje se deba hacer en la lengua materna del niño indígena. Sería absurda la idea de realizar el "interaprendizaje a los niños castellano hablantes en otra lengua que no sea su lengua materna; no sólo porque los niños no saben la parte conceptual del otro idioma, sino porque la fonación de un idioma es distinta a la de otro; la fonación del segundo idioma necesita tiempo y paciencia." (op. cit. :55).

En ese sentido debemos analizar profundamente todos los aspectos o puntos de las recomendaciones con el fin de planificar y ejecutar de mejor manera en cada una de las instancias correspondientes.

### 7. Resumen en Lengua indígena

Kay kamuka yachana wasi "Club de Leones", Quivillungo ayllu llaktapi tapushpa, yachaykunatapash rikushpa rurashkami can. Kai yachana wasika Bolívar marka, Ecuador mamallaktapimi sakirin.

Ishkay shimipi yachayka, callaripika mama Ilaktapak, markakakunapak tantanakuykunapak pushakkuna, jatun mamallaktata pushakmanmi shuk killkata yallichishpa kutin kutin mañarka ishkay shimipi yachay wasikuna ayllu Ilaktakunapi wiñarichun. Chaymantami, waranka iskun patsak pusak chunka pusak watapi DINEIB jatun wasi wiñarirka, shinallatak chikan markakunapipash DIPEIB wasikunapashmi wiñarirka, kay jatun yachay wasikunaka ishkay shimipi yachakuytami ñawpaman pushankuna chikan chikan markakunapi. Chay pachamantami ña ishkai shimipi, ishkay kawsaymantapash yachaikunata yachana wasikunapi kallarirka.

Ishkay simipi yachakuyta ñawpaman apankapakka runa cashpa, mishu yachachik kashpapash alli ishkay yachaykunata achikllata wawakunaman yachachina kan. Kay ishkai shimipi yachachinakunata (currículo) yachachinkapakka, chikan ayllu llaktakunamanmi allichishpa, chikanyachishpapash tukuylla tantarispha: yachachikkpura, yachakukkuna, tayta mamakuna, ishkay shimipi yachayta pushakkunantin tantarishpami rurana karka, chikan yachana wasikunaman, yachay ukukukunapipash. Kay allichitaka tukuylla chikan markakunapi, yachana wasi ukukunapimi rurana karka, mana tukuylla runakaspapash pakta pakta shuk yuyaylla, shuk yachaylla, shuk kawsayllata charishkamanta.

Shinami, alli, mana allipash ña chunka watata kai ishkay shimipi yachaywan yallimushkanchik. Chaymantami munani imashina ishkay yachaykunata Quivillungo ayllu llaktapi allichishpa (Currículo) yachachikukta, ima kamukunawan, ima kamuta DINEIB rurashpa wawakunaman kushka yachakuy ñawpaman richun. Shinallatak kay yachana wasipak pushak imashinatak imalla ruraikunatatak achiklla ñawpakman apamukushkatapash kay ishkay shimipi yachayta wawakunaman yachakikkunamanpash yanapan.

Kayta willashka washami ñukapak taripaykunata willakrini, tayta mamakuna, yachachikkuna, yachachikkunata pushak, tapushpa; wawakunata imashina yachachikta rikushkamantapashmi killkashka kan, shina:

- Bolívar marka ishkay shimipi yachana wasita pushakkunaka diagramación Curricular niskataka chusku yachaykunapakmi rurashkakuna: Yupaykamayuk, kichwa, historia, castellano. Kay yachaykunataka MOSEIBmanta, reforma curricularmatapash japishpami killkashkakuna, chikan yachana wasikunapi yachachinkapak. Kay yanapak

pankataka diciembre waranka iskun patsak iskun chunka iskun watapillami killkashka kan.

- kichwa shimi yachaytaka chusku chunka pichka uchilla iñu pachallatami kimsa pataymanta sukta pataykaman wawakunaman yachachikun. Kay pacha yachakuytaka semanapi shuk kutinllami llamkan. Inglés shimita yachachinkapakmi pachakunata rakishka.
- Kay ishkay shimi yachaywanka tukuy yachana wasi ukupi Ilankakkuna, wawakuna, taytamamakuna, shukkunapashmi ashtawan apanakuyta charinkuna.
- Yachana wasita pushkka mana tukuy kamachikkuna, kamukunatapash charinchu.
- Watapi Ilankana yuyaykunata mana pakta, paktachu chay administrativo y pedagógicopi charinchu. Chay yachay wasipa plan educativo comunitariota rurankapakka mana tayta mamakuna, shukkunatapash kayashpa ruranchu, sapallami ashalla yuyaykunata killkan.
- Yachana wasita pushak, yachachikkunata rikukpash mana yachachikkunawan pakta llamkaykunata ruranchu.
- Kay ishkay shimi yachana wasipika mana ishkay kawsay, yachaytapash pakta pakta yachachikunchu. Mishu yachachikkunami ashtawan tiyan, kaykunaka mana kichwa shimita rimankunachu; runa yachachikka ishkaymi tiyan.
- Kay yachachikkunaka mana ishkay shimi yachay wasipi yachakushkachu kan, chayraykumi ñawpa yachachikkuna shinallata yachachinkuna. Reforma Curricular hispana kamukunawanmi yachachinkuna. Shinapash mishu yachakuna kamukunallapimi yachakuytaka apankuna, kallari patayllapimi yachachik yanaparinkapak Misirimyau, Sumac Muyutapash yanaparinkapak charin.
- Yachachikkunaka mana programación curricular de aulata charinchu, kay yachakuytaka wata kallarikpillami rurankuna, chaymantami pichka patapi yachachikka kamupi rikushpalla wawakunataka yachachin.
- Wakin yachachikkunaka mana tukuy punchakunachu yachana wasikunaman chayan, maykankunaka shuktak yachachikkunatami paykunapa rantikka kachan. Samana pachakunapika yapa pachakunatami kanchapi yallirinkuna paykuna pura rimanakushpa.
- Ishkay shimipi yachay kallarikpika yapa yachaykunami yachachikkunapak tiyarka, kunan punchkunapika ashalla yachaykunatami charinkuna.

- Kay yachay wasipi yachakuyta allichinkapakka, kallaripika yachay wasita pushakmi tukuy mutsurishkakunata rikushpa, tapushpa, llankana kan, kipamanka katiytak, allichiytapash llankana charin. Yachachikkunapash, tayta mamakunakunawan pakta tantarishpami llankaykunata chikan mashikunaman rakishpa llankayta wichayman apachun.

Ishkay shimipi yachakuyta allichinkapakka DINEIB, DIPEIBwan tantanakushpami kamukunata, wawakuna yachana kamukunata, shukkunatapash kichwa shimipi rurana kan.

### 8: BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, Otoniel. 1998. **Gestión Educativa: Enfoques y Procesos**. Lima. Editorial, Fondo de desarrollo editorial.
- Bolívar, Antonio. 2000. Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Promesas y realidades. Madrid. Editorial. La Muralla S.A.
- Calero Pérez, Mavilo. 1997. **Constructivismo**: **Un reto de innovación pedagógica**. Lima: Editorial San Marcos.
- Castro Vanessa & Rivarola Magdalena. 1999. Manual de capacitación para talleres de trabajo sobre el uso de la Metodología de la investigación cualitativa. s/l. Convenio MEC -HIID
- Cerda Gutiérrez, Hugo. 1993. Los elementos de la Educación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos. Quito: Instituto de antropología aplicada.
- Chadwick, Clifton . 1998. "La Psicología de Aprendizaje del Enfoque Constructivista". Artículos-Educación Santiago de Chile. htt://pignc.com/articles/educación/chadwick-psicología.htm
- Coba, V. Guillermo. 1998. **Anuario Estadístico de Educación Intercultural bilingüe**. Ministerio de Educación y Cultura. Quito: Proyecto EBI / GTZ /DINEIB.
- Conejo, Alberto 1993 "El Modelo de Educación Intercultural Bilingüe de la DINEIB-Ecuador". En: Interculturalidad y Educación Bilingue, Encuentro y Desafíos. Memoria del Encuentro Indoamericano de Educación Bilingüe Intercultural 18-22 de Diciembre. Victor Hugo Torres D. Editor. Quito
- Del Carmen, Luis. 1996. **El análisis y secuencia de los contenidos educativos**. Barcelona. I.C.E. Universitat, Editorial Horsori.
- DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe).1998. **Memorias del**III Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe.

  Educadores Interculturales frente al Nuevo Milenio. Quito.

  PEBI/GTZ/UNICEF
- DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe).1993. **Modelo de Educación Intercultural Bilingüe**. Quito. DINEIB.

- DIPEIB-B, Plan Internacional Programa -Bolívar. 1999. **Propuesta de Diagramación Curricular de las Áreas Básicas**. Guaranda. Imprenta y offset. Santa Rita.
- Ezpeleta, Justa & Alfredo Furlán 1992 La gestión pedagógica de la escuela. Santiago de Chile UNESCO/OREALC.
- Ezpeleta, Justa, Sylvia Schmelkes & Martha Corenstein 1997 Investigación educativa, gestión y participación social. Tomo 2 México. Editorial Consejo Mexicano de investigación educativa.
- Frisancho Hidalgo, Susana. 1996. El aula: un espejo de construcción de conocimientos. Lima, Tarea.
- Gerstner, Louis & Roger D. Semerad & Denis Philip Doyle & William B. Johnston.

  1996. Reinventando la educación. Nuevas formas de gestión de las instituciones educativas. Barcelona, Editorial Paidós. Segunda Edición.
- Gimeno, José. 1992. "Investigación e Innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores". En: **La gestión pedagógica de la escuela.**Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Gottret, Gustavo. 1998. **Diseño Curricular**.. La Paz: Universidad Americana.
- Guerrero Araiza Cuauhtémoc. 1997. "El apoyo institucional al trabajo directivo en la escuela primaria". En: Investigación Educativa, Gestión y participación social. Tomo 2. México. Editorial Consejo Mexicano de investigación educativa.
- Hernández, Roberto, & Carlos Fernández & Pilar Baptista (1991) 1998 **Metodología de la investigación**. México. Segunda edición McGRAW-HILL.
- Jung, Ingrid 1992 Conflicto Cultural y Educación: El Proyecto de Educación Bilingüe Puno / Perú. Quito, Ediciones Abya Yala
- Küper, Wolfgang. 1992. El estado de las escuelas del P.EBI al fin del año escolar 1990/1991: Informe sobre la visita a las escuelas del P.EBI en junio de 1991. Informe del P.EBI Nº 33 Quito. Ediciones P.EBI/MEC/GTZ
- Lentijo, Perpetuo & Cristina Cancela & Eduardo H. Martiné. 1995. Conducción escolar y transformación educativa: El director escolar frente a la transformación del Sistema Nacional Educativo. Buenos Aires. AIQUE.
- Lucini, Fernando G 1995. **Temas Transversales y áreas curriculares**. Madrid. Edición Grupo ANAYA, S.A.

- Lundgren, Ulf. P. 1992. **Teoría de currículum y escolarización**. Madrid. Ediciones Morata, S.A.
- Martínez, Juan Luis 1998 Capacitación Docente en Bolivia y América Latina:

  Aportes para un estudio de la cuestión. La Paz. Ediciones CEBIAE.
- MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) 1993. **Orientaciones didácticas de 2do ciclo de primaria**. Madrid. Editorial MEC.
- MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) 1993. **Temas transversales y desarrollo curricular.** Madrid. Editorial MEC.
- Montaluisa Ch, Luis. 1993. Comunidad, Escuela y Currículo. La Paz: UNICEF.
- Morocho, Mariano s.f. Documento elaborado en la DINEIB. Quito
- MOSEIB 1993 **Modelo de Educación Intercultural Bilingüe**. MEC. Quito
- Moya, Ruth1998 "Reformas Educativas e Interculturalidad en América Latina". En:

  Revista Iberoamericana de Educación Nº 17. Madrid: OEI.
- Muzás, M° Dolores & Mercedes Blanchar & Angel Jiménez & Juan Carlos Melgar 1995 **Diseño de Diversificación Curricular en Secundaria**. Madrid. Ediciones NARCEA, S.A.
- Namo de Mello & Teresa Roserley N. Da Silva. 1992. "La gestión en la escuela en las nuevas perspectivas de las políticas educativas". En: La gestión pedagógica de la escuela. Justa Ezpeleta y Alfredo, Furlán (compiladores). Santiago de Chile: UNESCO/OREALC. 60
- Parra A., Germán 1996. "La experimentación Educativa en el Ecuador". En:

  Historia de la Educación y el Pensamiento Pedagógico Ecuatoriano

  (1998). Quito. Ediciones Abya Yala ICAM
- Parra de Azuero, Inés & Gloria Caicedo Sánchez. 1998. Serie documento de trabajo Auto evaluación y mejoramiento institucional. Santa fe de Bogotá. Ministerio de Educación Nacional
- Pérez, Virginia Beatriz & Marca, Miguel Angel 1999 Area Gestión Educativa: 1)

  Calidad Educativa y Gestión 2) Planificación y desarrollo institucional.

  Guía para Docentes de Institutos Normales Superiores 4to y 5to semestres, La Paz. MEC.
- Poveda, Carlos & Gonzalo Díaz & Augusto Abendaño & Augusto Benalcazar & Susana Araujo & Rafael Arboleda. 1994. **Sistemas Educativos Nacionales del Ecuado**r. Quito. Ministerio de Educación Nacional del Ecuador /

- organizaciones de estados iberoamericanos para la educación la Ciencia y la Cultura.
- Quishpe, Cristóbal L. 1998. Elementos Básicos para la gestión Educativa:

  Pedagogía, Didáctica, Currículo y Redición de Cuentas. Quito Primera

  Edición. FUNDACIÓN HANNS SEIDEC.
- Ramírez, Eliana & Luis Sime & Santiago Cueto & Emilio Morillo & Arturo Miranda.

  1997. Hacia una propuesta de Educación Primaria para el Perú:

  Alternativas Pedagógicas y de Gestión. Lima. Foro Educativo.
- Rodas Morales, Raquel. 1999. **Relaciones de género en las escuelas indígenas bilingües**. Plan Internacional DIPEIB de la Provincia de Bolívar.
- Sander, Benno. 1996. **Gestión Educativa en América Latina: Construcción y Reconstrucción del Conocimiento**. Primera edición. Buenos Aires.

  TROQUEL.
- Santana Bonilla Pablo Joel. 1997. **Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento** Centro superior de Educación.

  Universidad de Laguna.
- SEP/SEBN/DGEI (Secretaria de educación pública Subsecretaria de Educación Básica y Normal. Dirección General de Educación Indígena).1996. Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas: Documento inicial de referencia. México. DGEI
- Servat Poblete, Berta. 1995. **Gestión de Recursos Humanos en el Centro Escolar**. Buenos Aires. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Silva, Montenegro. 1997. "Breve Panorama Sobre la Provincia de Bolívar". En: Guaranda y la Provincia: Serie: Historia y Cultura. I. Concejo Municipal de Guaranda 3.109-148.
- Taylor S.J. y Bogdan R. 1987 (1996) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona. Ediciones Paidós Básica S.A.
- Tedesco, Juan Carlos. 1993. "Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina" En: **Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción**. Santiago: UNESCO-IDRC. 13-36.
- Torres Santomé, Jurjo. 1996. **El currículum oculto**. Quinta edición. Madrid. Ediciones Morata.

- Torres, María Rosa. 1993. "¿Qué (y cómo) es necesario aprender?. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares". En: Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción. Santiago: UNESCO-IDRC.
- Van Oeyan, Víctor (editor). 1993. **Primer Seminario de Educadores Bilingües en Quechua**. 8 y 9 de junio. Informe.
- Vásquez Bronfman, Ana & Isabel Martínez 1996 La socialización en la Escuela:

  Una perspectiva etnográfica. Barcelona-Buenos Aires-México. Ediciones
  Piados.
- Vries, Lucie de Educación Bilingüe. Una introducción, Manual de Capacitación para maestros indígenas bilingües. Quito, Pág. 37-38.
- Williamson C., Guillermo. 1994. Movimiento Cooperativista Campesino Chileno.
  En: Auto-Gestión y Co-Gestión Educativa: Reflexiones desde la Multiculturalidad Indígena. Santiago. PIIE/ Ediciones Universidad de la frontera.
- Wolff Lawrence & Ernesto Schiefelbein & Jorge Valenzuela 1993.

  Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América

  Latina y el Caribe: Hacia el siglo XXI. América Latina y el Caribe.

  Departamento Técnico. Programa de Estudios Regionales. Informe Nº 28.
- Zimmerman, Klaus. 1997. Planificación de la identidad étnico-cultural y educación bilingue para los amerindios. En: **Multilinguismo y educación bilingue en América y España**. Calvo Pérez, Julio & Godenzzi, Juan Carlos. Cusco. Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.

## 9: ANEXOS

Anexo Nº 1 Después de EIB. 1999-2000

| Nivel  |    | Matrícula | a   | P  | Asistenci | a   | Deserción |   |   | L1 – L2   |
|--------|----|-----------|-----|----|-----------|-----|-----------|---|---|-----------|
| Sexo   | Н  | М         | Т   | Η  | М         | Т   | Н         | М | Т |           |
| Jardín | 09 | 07        | 16  | 09 | 07        | 16  |           |   |   |           |
| 1ro    | 17 | 14        | 31  | 17 | 14        | 31  | -         | - | ı | Bilingües |
| 2do    | 13 | 09        | 22  | 10 | 09        | 22  | 3         | - | 3 | "         |
| 3ero   | 12 | 16        | 28  | 12 | 14        | 26  | -         | 2 | 2 | "         |
| 4to    | 11 | 08        | 19  | 11 | 08        | 19  | -         | - | - | "         |
| 5to    | 06 | 09        | 15  | 05 | 08        | 13  | 1         | 1 | 2 | "         |
| 6to    | 10 | 06        | 16  | 10 | 06        | 16  | -         | - | - | 11        |
| Total  | 78 | 69        | 147 | 74 | 66        | 140 | 4         | 3 | 7 |           |

Anexo Nº 2 Docentes después de la EIB 1999-2000

| Nombre                 | Edad | Cultura  | Nivel de formación | Años en<br>magiste<br>rio | Años<br>en<br>CEC | Nivel a<br>cargo | L1/L2  | Nº<br>cap.<br>En<br>EIB |
|------------------------|------|----------|--------------------|---------------------------|-------------------|------------------|--------|-------------------------|
| Beatriz Camacho        | 46   | Hispana  | B.C.E.             | 23                        | 3                 | jardín           | Cast.  | 4                       |
| Anita Arteaga          | 37   | Hispana  | P.P.               | 14                        | 8                 | 1ro              | Cast.  | 8                       |
| Teresa Valdivieso      | 42   | Hispana  | B.C.E.             | 23                        | 1                 | 2do              | Cast.  | 6                       |
| Ruth Guevara           | 35   | Hispana  | Lcd C. E           | 12                        | 10                | 3ero             | Cast.  | 8                       |
| Anita Mestanza de Copo | 45   | Hispana  | Lcd C. E           | 23                        | 20                | 4to              | Cast   | 10                      |
| Maria Barragán O.      | 39   | Hispana  | Lcd C. E           | 19                        | 9                 | 5to              | Cast   | 8                       |
| Elías Carvajal         | 38   | Hispana  | Lcd C. E           | 13                        | 1                 | 6to              | Cast   | 6                       |
| Liborio Arévalo A.     | 34   | Indígena | Lcd C. E           | 10                        | 3                 | 3-6to            | Biling | 8                       |
| Manuel Avilés Ch.      | 38   | Indígena | B.H. M             | 2                         | 2                 | 1 – 6to          | Biling | 4                       |
| Rosario Pachala        | 40   | Indígena | Primaria           | 20                        | 20                | conserje         | Biling |                         |
| Total: 9 docentes      |      |          |                    |                           |                   |                  |        |                         |

**Abreviaturas**: BCE = Bachiller en ciencias de la educación; P.P. = Profesor de primaria; Lcd. C.E = Licenciado en Ciencias de la Educación; y B.H.M = Bachiller en Humanidades Modernas.

Anexo Nº 3 Horario de clases por cada nivel

| D. Z. J | N° 3           |            | lo de clases poi   |                    | NAT Consider       | 1             | N.C.               |
|---------|----------------|------------|--------------------|--------------------|--------------------|---------------|--------------------|
| Períod  | Hora           | Nivel      | Lunes              | Martes             | Miércoles          | Jueves        | Viernes            |
| 1er     | 7:30           | 1er        | Matemáticas        | Dibujo             | Matemáticas        | Música        | Matemáticas        |
|         | а              | 2do        | Matemáticas        | Matemáticas        | Matemáticas        | Matemática    | Matemáticas        |
|         |                | 3er        | Kichwa             | Matemáticas        | Matemáticas        | Matemática    | Matemáticas        |
|         | 8:15           | 4to        |                    |                    |                    |               |                    |
|         |                | 5to        | Matemáticas        | Kichwa             | Castellano         | Inglés        | Matemáticas        |
|         |                | 6to        | Música             | Castellano         | Inglés             | Castellano    | Kichwa             |
| 2do     | 8:15           | 1er        | Castellano         | Castellano         | Castellano         | Matemática    | Castellano         |
|         |                | 2do        | Leng y com.        | Leng y com.        | Leng y com.        | Leng y com.   | Dibujo             |
|         | а              | 3er<br>4to | Español            | Música             | Español            | Dibujo        | Cultura<br>Física. |
|         | 9:45           | 5to        | Castellano         | Matemáticas        | Matemáticas        | Castellano    | Castellano         |
|         | 0.10           | 6to        | Castellano         | Matemáticas        | Castellano         | Matemáticas   | Castellano         |
|         | 10:30<br>11:00 | 0.0        |                    | RECESO             |                    |               |                    |
| 3er     | 9h45           | 1er        | Matemáticas        | Matemáticas        | Cultura Física     | Castellano    | Matemáticas        |
|         |                | 2do        | Ciencias Apl.      | Cultura            | Lenguaje y         | Estudios S.   | Matemáticas        |
|         | а              | 3er        | Matemáticas        | Física.            | comunicación       | Español       | Español            |
|         |                | 4to        |                    | Español            | Ciencias Apl.      |               |                    |
|         | 10:30          | 5to        | Estudios S.        |                    |                    | Estudios S.   | Estudios S.        |
|         |                | 6to        | Matemáticas        | Cultura Física     | Tecnol. Prod.      | Cultura       | Matemáticas        |
|         |                |            |                    | Cultura Física     | Dibujo             | Física.       |                    |
| 4ta     | 11:00          | 1er        | Cultura<br>Física. | Castellano         | Matemáticas        | Matemática    | Castellano         |
|         |                | 2do        | Música             | Estudios S.        | Ciencias Apl.      | Leng y com.   | Cultura Física.    |
|         | а              | 3er        | Estudios S.        | Cultura<br>Física. | Estudios S.        | Ciencias Apl. | Ciencias Apl       |
|         |                | 4to        | Lottatios O.       | i ioioui           |                    |               |                    |
|         |                | 5to        | Tecnol. Prod       | Ciencias Apl       | Cultura<br>Física. | Música        | Ciencias Apl       |
|         | 11:45          | 6to        | Estudios S.        | Ciencias Apl       | Estudios S.        | Ciencias Apl  | Estudios S.        |
| 5ta     | 11:45<br>12:30 | 6to        | Ciencias Apl       | Estudios S.        | Tecn. Prod         | Estudios S.   | Tecn. Prod         |

**NOTAS**: Los docentes no tenían un horario general, por ello copié el horario de cada grado solicitando a cada uno de los docentes. Cada docente había adaptado el horario del año anterior. En 2do y 4to nivel el docente no presentó sus horarios. Los períodos señalado con negrillas corresponden a los docentes especiales.

Anexo Nº 4: Asistencia niños al CEC "Club de Leones"

| Nivel    | Grds | Chik | ucu |   | Grad | das | _  | Vinc | hoa | _  | Pon | go |   | Tola | pungo | ) |
|----------|------|------|-----|---|------|-----|----|------|-----|----|-----|----|---|------|-------|---|
|          | Sexo | Н    | М   | Т | Н    | М   | Т  | Н    | М   | Т  | Н   | М  | Т | Н    | М     | Т |
| Pre-pri. |      | 1    | 1   | 2 |      |     |    |      |     |    |     |    |   |      |       |   |
| Primario | 1ero |      |     |   | 2    | 1   | 3  | 4    | 4   | 8  | -   | 2  | 2 | 1    | -     | 1 |
|          | 2do  | -    | -   | - | -    | 2   | 2  | 6    | 4   | 10 | -   | -  | - | -    | -     | - |
|          | 3ero | -    | 1   | 1 | 1    | 1   | 2  | 6    | 8   | 14 | 1   | 1  | 2 | -    | -     | - |
|          | 4to  | -    | -   | - | -    | 2   | 2  | 2    | 4   | 6  | 1   | 2  | 3 | -    | -     | - |
|          | 5to  | -    | -   | - | -    | -   | -  | 4    | 4   | 8  | -   | -  | - | -    | -     | - |
|          | 6to  | 1    | -   | 1 | 1    | 2   | 3  | 4    | 2   | 6  | -   | -  | - | -    | 1     | 1 |
| Totales  |      | 2    | 2   | 4 | 4    | 8   | 12 | 26   | 26  | 52 | 2   | 5  | 7 | 1    | 1     | 2 |

Fuente: Este cuadro se elaboró en base a la lista que los mismos docentes nos proporcionaron.

Anexo Nº 5: Textos y guías por niveles, según la ficha No 3.

| Nivel  | Textos y materiales didácticos utilizados   |   |  |  |  |
|--------|---|---|--|--|--|
| Jardín | Para niños  | Guía para Docentes                          |  |  |  |
|        | Patito jardinero  | Kinder LNS                                  |  |  |  |
|        | Pablito escolar   | Aprestamiento escolar                       |  |  |  |
|        | Juego de números  | Aprendamos jugando (canto–<br>juegos)       |  |  |  |
|        | Dados, Láminas  | Misirimiau                                  |  |  |  |
|        | Juegos didácticos (números, letras, bloque creativo, argollas, animales, juego musical)             |   |  |  |  |
| 1ero   | Coquito 2000 Libro de lectoescritura (1999)   | La Reforma Consensuada                      |  |  |  |
|        | Misirimiau  | Escolar Ecuatoriano                         |  |  |  |
|        | Sumac Muyu  | Abramos Surcos                              |  |  |  |
|        | Carteles de Nacho   | Dinámicas de la Reforma                     |  |  |  |
|        | Patito escribe 1 (Calderón 1999) Quito  |   |  |  |  |
|        | Semillas, dados, ábaco, tapa coronas  |   |  |  |  |
| 2do    | "Comunicándonos" área de lenguaje y comunicación de 3er básico para 2do nivel (Edipcentro Riobamba) | Escolar ecuatoriano                         |  |  |  |
|        | Mis primeros pasos en las matemáticas de 3er básico para 2do nivel (Librocentro-Guayaquil)          | Semillero                                   |  |  |  |
|        | Carteles de lectura   | Abramos Surcos                              |  |  |  |
| 3er    | "Comunicándonos" área de lenguaje y comunicación de 4to básico para 3er nivel (Edipcentro Riobamba) | Reforma curricular para la educación básica |  |  |  |
|        | Mis primeros pasos en las matemáticas de 4to básico para 5to nivel (Librocentro-Guayaquil)          | Enciclopedia LNS                            |  |  |  |
|        |   | Escolar Ecuatoriano de 3ero                 |  |  |  |

| 4to          | Mis primeros pasos en las matemáticas de 5to básico para 4to nivel (Librocentro-Guayaquil)          | Enciclopedia LNS   |  |  |
|--------------|---|--|--|--|
|              | "Comunicándonos" área de lenguaje y comunicación de 5to básico para 4to nivel (Edipcentro Riobamba) | Escolar Ecuatoriano  |  |  |
|              |   | Comunicándonos   |  |  |
|              |   | Abramos Surcos   |  |  |
| 5to          | Mis primeros pasos en las matemáticas de 6to básico para 5to nivel (Librocentro-Guayaquil)          | Abramos surcos   |  |  |
|              | "Comunicándonos" área de lenguaje y comunicación de 6to básico para 5to nivel (Edipcentro Riobamba) |  |  |  |
|              | Periódicos, revistas (lectura)  |  |  |  |
|              | Textos de otros grados (lectura-cuentos)  |  |  |  |
| 6to          | "Comunicándonos" área de lenguaje y comunicación 7mo básico para 6to nivel (Edipcentro Riobamba)    | Historia del Ecuador Padre Juan de Velasco (historia)                                      |  |  |
|              | Mis primeros pasos en las matemáticas 7mo básico para 6to nivel (Librocentro Guayaquil)             | Geografía Universal  |  |  |
|              |   | Escolar Ecuatoriano  |  |  |
|              |   | Abramos Surcos   |  |  |
|              |   | Ñucanchik Yachaykuna – áreas integradas: Kichwa, español, matemática, ciencias de la vida. |  |  |
| 3ero-<br>6to | No tiene ningún texto de la lengua Kichwa, sólo se da en el pizarrón                                | Ñucanchik Rimay Yachay   |  |  |
|              |   | Texto de Mercedes Cotacachi (gramática)  |  |  |

Fuente: Esta recopilación se hizo preguntando a los mismos profesores de cada grado (cuaderno de campo Pág. 20, 21: 2000).

Anexo Nº 6: Textos y materiales didácticos de la biblioteca, según la ficha No 4.

| Ct. | DENOMINACIÓN  |
|-----|---|
| 14  | Serie Pedagogía y Didáctica 1 al 14   |
| 2   | Educación Indígena en América Latina 1 y 2  |
| 19  | Pueblos Indígenas y Educación 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 31 y 32   |
| 2   | Educación, Escuelas y Culturas Indígenas de América Latina 1 y 2  |
| 2   | Real Alto 4 y 5   |
| 2   | Producción de Alimentos en Real Alto 4 y 5  |
| 1   | Primera Ocupación Valdivia de Real Alto 3   |
| 11  | Serie Manuel B Suquilanda V.: Popeya , Biol., Araza, Agricultura Orgánica , Mini lechugas, Fertilización Orgánica, Manejo Ecológico, Química, Hortaliza, Plantas Medicinales, Guía para la Producción Orgánica de Cultivos. |
| 1   | Política y Sociedad, 1  |
| 4   | El Mundo de la Matemática 1 al 4  |
| 4   | El Mundo de la Gramática 1 al 4   |

| 4        | El Mundo de las Ciencias Naturales 1 al 4  |
|----------|--|
| 4        | El Mudo de la Computación 1 al 4   |
| 3        | Los Padres son Maestros 1 al 3   |
| 1        | Su Bebe les Habla 1  |
|          | Enciclopedia Lexus, Práctica Escolar y (6) Geografía General Básica, Historia Universal, Geografía de América, Astronomía y Cosmografía, Ciencias Naturales y Elementales, Literatura Hispanoamericana.                        |
| 6        | Enciclopedia Juvenil Océano 1 al 6   |
| 8        | Autodidáctica Océano Color 1 al 8  |
|          | Pedagogía y Psicología Infantil (3) El Lactante, La Primera Infancia, El Periodo Escolar   |
| 3        | Kipu. El Mundo Indígena en la Prensa Ecuatoriana 22 al 24  |
| 3        | Fábulas Océano 1 al 3 (2 juegos)   |
| 3        | Culturito Nuevas Manualidades 1 al 3   |
| 3        | Chiquitín Preescolar 1 al 3  |
| 6        | El Mundo Mágico de los Niños 1 al 6  |
|          | Enciclopedia Infantil Ventana Azul (10) Nuestro Cuerpo, El Mundo de las Plantas, Juegos y Canciones, El Planeta Tierra, Cuentos y Leyendas (2), Transportes y Comunicaciones, El Mundo Animal, Juegos Matemáticos, La familia. |
|          | Equipo Escolar Océano (7) Altas del Ecuador Geográfico y Universal, Altas de Cuerpo Humano, Aprende Computación, Ortografía Práctica Pocket Conciso, Práctico.   |
| 3        | Cuentos Infantiles Océano 1 al 3 (2 juegos)  |
| 3        | Cometa de Colores Manualidades Escolares 1 al 3  |
| 4        | Explorar y Aprender: Los Animales, Hacer Cosas Asombrosas, Secreto del Pasados, Mensajeros al Cerebro, Nuestra Tierra violenta.  |
| 1        | Curso Práctico de Expresión Corporal 1 Cassette y I libro (2 juegos).  |
|          | Pinta Dibuja Disfrázate (3) Juegos Creativos.  |
| 5        | Biblioteca Encantada   |
| 3        | La Biblia de los Niños 1 al 3  |
| 6        | Diccionario Enciclopédico Universal 1 al 6   |
| 4        | Cajita de Sorpresas 1 al 4   |
|          | Enciclopedia de la Psicología Infantil y Juvenil   |
| 15       | Colección Nueva Historia del Ecuador 1 al 15   |
| 1        | Pregunta y Respuesta   |
| 1        | Atlas Geográfico Universal y del Ecuador   |
| 1        | Atlas de Anatomía, El Cuerpo y la Salud  |
| 1        | Atlas Manual y Universal del Ecuador   |
| 1        | Atlas Universal y del Ecuador  |
| 1        | Atlas de Historia Andina   |
| 4        | Estudios de Geografía, 2-4-5-6 Geografía Agraria,  |
| •        | Contexto Geográfico del Espacio Ecuatoriano, Riesgos Naturales en Quito, Paisaje Volcánico de la Sierra Ecuatoriana.   |
| 1        | Castellano Activo  |
| 1        | Historia y Región en el Ecuador, 30  |
| <u> </u> | La Economía Colonial   |
|          | La Londina Guidila   |

|          | ·   |
|----------|---|
| 1        | Árboles y Arbustos de los Andes del Ecuador   |
|          | Geografía Quichua (1), De la Sierra del Ecuador   |
| 1        | Universidad Estado Y Sociedad, 42   |
| 2        | Vocabulario de la Lengua Kichwa 1 y 2   |
| 1        | Kaymi Ñukanchik Shimiyuk-Panka  |
| 1        | Sisayakuk Shimipanpa. Diccionario Infantil Kichwa   |
| 1        | Diccionario Kichwa-Castellano y Castellano-Kichwa   |
| 1        | Uso del Kichwa y del Castellano en la Sierra Ecuatoriana, 1                                   |
| 1        | Gramática de la lengua Kichwa, 5  |
| 1        | Gramática Kichwa, 2   |
| 1        | Ñukanchik Kichwa Rimay Yachay   |
| 1        | Arte Breve de la Lengua Kichwa, 3   |
| 1        | Imashi Imashi   |
| 1        | Principios de Lingüística Kichwa  |
| 1        | La Fiesta Religiosa Indígena en el Ecuador, 33-4  |
| 1        | Medicina Indígena   |
| 1        | Política Lingüística en Ecuador, Perú y Bolivia   |
| 1        | Apuntes de la Historia de la Educación  |
| 1        | Estadísticas de las Áreas de Predominio étnico de la Sierra Ecuatoriana                       |
| 1        | Lo que los Achuar me han Enseñado   |
| 1        | Actores de una Década Ganada  |
| 1        | Leyendas y Tradiciones de Guaranda  |
| 1        | Etnohistorias de Corregimiento de Chimbo 1.557 – 1.820<br>Capítulos de la Biopatología Andina |
| 1        | El Hombre de Chimborazo   |
| 1        | Guayaquil Arquitectura, Espacio y Sociedad 1900-1940 N° 38                                    |
| 1        | Ecuador Genocidio Económico, o vía democrática, 40  |
| 1        | La Gobernación y el Obispado de Mainas  |
| 1        | Un Hombre entre dos Mundos  |
| 1        | Mujer Campesina, Niños y Educación  |
| 1        | Pueblo de Fuertes   |
| 1        | Indianistas, Indianófilos, Indigenistas   |
| 1        | El Hombre un Misterio   |
| 1        | Dos Cuentos Navideños   |
| 1        | La Universidad Ecuatoriana y el Desarrollo Científico Tecnológico, 6                          |
| 1        | Nuestra Salud   |
| 1        | Las Posadas de Otoño  |
| 4        | Cartilla de Divulgación Cultural 19 al 22   |
| 1        | Las Clases Sociales   |
| 1        | Altiplano, 13-14  |
| 1        | Del Hombre Maravilla  |
| <u>'</u> | DOLLIOTING MAINTAININ   |

| _ |   |
|---|---|
| 1 | Aprender es un Placer: Casita   |
| 7 | Carteles de Lectura Nacho completas.                                  |
| 1 | Globo Terrestre (Esfera)  |
| 1 | Cartilla Cívico Informativa   |
| 1 | Pueblos Indios, Estado y Derecho, 36                                  |
|   | LISTA DE EQUIPO DE OFICINA EXISTENTE                                  |
| 1 | Grabadora Sony  |
| 1 | Equipo de Amplificación   |
| 1 | Bocina Mediana  |
| 1 | Micrófono   |
| 1 | Maquina de Escribir   |
|   | LISTA DE MATERIALES EXISTENTES  |
| 3 | Bandera de Ecuador: grande mediano y pequeño.                         |
| 1 | Bandera de la Provincia   |
| 1 | Bandera del Establecimiento   |
| 4 | Bandas: De Ecuador, provincia, establecimiento, y Reina del Carnaval. |

Fuente: Esta recopilación se hizo preguntando a los mismos profesores de cada grado en el trabajo de campo exploratorio. (Cuaderno de campo Pág. 20, 21 : 2000)

# Anexo Nº 7: Plan de Trabajo Comunitario

## **DATOS INFORMATIVOS**

CEC: "Club de Leones" Comunidad: Quivillungo Parroquia: Veintimilla

Cantón: Guaranda

| NECESIDADES<br>BÁSICAS  | ACTIVIDADES  | RESPONSABLES   |
|---|--|--|
| Hace falta desarrollar la capacitación Investigadora de los alumnos | <ul> <li>Reunión de maestros</li> <li>Elaboración del material de apoyo para la investigación</li> <li>Selección de temas de consulta</li> <li>Aplicación</li> <li>Evaluación</li> </ul> | <ul><li>- Maestros</li><li>- Alumnos</li><li>- Padres de familia</li><li>- Comunidad</li></ul> |
| Hace falta mejorar la lectoescritura                                | <ul> <li>Reunión de maestros y supervisores</li> <li>Aplicación de los diferentes métodos y técnicas</li> <li>Verificación de los resultados</li> </ul>                                  | - Maestros<br>- Alumnos<br>- Supervisor  |
| Hace falta rescatar los valores morales y éticos en los niños       | <ul> <li>Sesión de maestros, padres de familia y alumnos</li> <li>Charlas educativas</li> <li>Prácticas de normas de conducta, aseo</li> </ul>   | <ul><li>- Maestros</li><li>- Padres de familia</li><li>- Alumnos</li><li>- Comunidad</li></ul> |
| Creación del Primer año de Básica                                   | - Reunión con los padres de familia y comunidad  | - Maestros<br>- Padres de familia  |

|   | - Importancia del proyecto a crearse                                      | - Autoridades                     |
|---|---|-----------------------------------|
|   | - Estudio de información de datos   |                                   |
|   | - Dar o conversar a las autoridades competentes para su aprobación        |                                   |
|   | - Iniciación del proyecto   |                                   |
|   | - Matrícula y asistencia  |                                   |
| Construcción de una aula (segunda planta) | - Reunión con los padres de familia y comunidad                           | - Maestros<br>- Padres de familia |
|   | - Exponer la necesidad  | - Autoridades                     |
|   | - Formar comisiones   | Hatoriaaaoo                       |
|   | - Elaborar y enviar oficios a las autoridades e instituciones competentes |                                   |
|   | - Organizar mingas y trabajos   |                                   |
|   | - Verificar la obra   |                                   |
| Pintura y Rotulación del                  | - Reunión con los padres de familia                                       | - Maestros                        |
| CEC                                       | - Exponer la necesidad  | - Padres de familia               |
|   | - Formar comisiones   | - Autoridades                     |
|   | - Gestionar con la autoridades competentes                                |                                   |
|   | - Organizar trabajos  |                                   |
|   | - Ejecutar la obra  |                                   |
| Innovación de técnicas y                  | - Reunión de maestros y supervisor  | - Maestros                        |
| procesos de cada nivel                    | - Exponer la necesidad urgente  | - Supervisor                      |
|   | - Buscar alternativas   | - Autoridades                     |
|   | - Asistir a seminarios  |                                   |
|   | - Poner en práctica   |                                   |

Fuente: Dato recopilado del cuaderno de planificaciones de la docente del primer nivel.

### Anexo Nº 8: Plan Didáctico Anual

Nota: Las respuestas se dan en cursivas.

#### **DATOS INFORMATIVOS**

CEC: "Club de Leones" Comunidad: Quivillungo Profesora: Anita Arteaga Nivel: Primero. Régimen escolar: Sierra Nº alumnos: 31. Año lectivo: 1999-2000 Zona: A

#### **OBJETIVOS GENERALES**

Lograr que los alumnos del primer nivel:

- Escuchen e interpreten mensajes verbales y no verbales del entorno.
- Aprender valorativamente mensajes orales del diario convivir.
- Comprender y relacionar el mundo natural y simbólico a través de la lectura.
- Utilizar la lectura como fuente de conocimiento y recreación.
- Aplicar los conocimientos matemáticos para contribuir al desarrollo del entorno social y natural.
- Practique hábitos de orden, higiene alimentación y cuidado personal así también normas de respeto, comunicación, participación y colaboración de la familia, la escuela, la comunidad.
- Conocer y respetar los símbolos patrios y diversas manifestaciones culturales de su entorno.

- Demostrar, habilidades rítmicas melódicas, auditivas y en actividades manuales.

| Nº | SELECCIÓN DE UNIDADES         | TIEMPO | RECURSOS   | BIBLIOGRA<br>FÍA |
|----|-------------------------------|--------|------------|------------------|
|    | - Preparándonos para aprender |        | - Papeles  |                  |
|    | - Identidad: Soy yo           |        | - Recortes |                  |
|    | - Mi escuela es alegre        |        | - Dibujos  |                  |
|    | - Así es mi casa              |        | - Carteles |                  |
|    | - Aprendo jugando             |        | - Libros   |                  |
|    | - Seremos buenos compañeros   |        | - Láminas  |                  |
|    | - Aseo y salud                |        | - Cassett  |                  |
|    | - Que alegría ya sé leer      |        | - Revistas |                  |

## Anexo Nº 9: Planificación de unidades didácticas

UNIDAD Nº : 4 Título : "Así es mi casa" Profesora: Anita Arteaga

Fecha de recopilación: (Vista exploratoria, hoy dijeron que no se han hecho por el paro de la UNE)

**Objetivo general**: Comprender y relacionar el mundo natural y el simbólico a través de la lectura.

| la lectura.   |   |   |  |   |  |
|---|---|---|--|---|--|
| Destrezas   | Contenidos  | Estrategias Metodológicas   | Recursos   | Evaluación  |  |
| Lenguaje y<br>Comunicación  |   |   |  |   |  |
| <u>Escuchar</u>   |   |   |  |   |  |
| Escuchar respectivamente lenguajes no verbales (música, sonidos de la naturaleza).                          | De intercambio<br>verbal – música<br>orquestada,<br>nacional,<br>rondas.                              | Escuchar música  - Reconocer si es instrumental o vocalizada. Ruidos del viento  - Relatos por alumnas y alumnos.   | <ul><li>Grabadora</li><li>Niños/as</li><li>Profesor</li><li>Naturaleza<br/>viva.</li></ul> | Qué los alumnos/as estén en condiciones de discriminar los tipos de música y sonidos escuchados.              |  |
| <u>Hablar</u>   |   |   |  |   |  |
| Practicar activamente en conversaciones y diálogos espontáneos e informales.                                | Variaciones<br>idiomáticas<br>rurales   | <ul> <li>Conversaciones</li> <li>Escuchar grabaciones<br/>propias de la región</li> <li>Análisis, correcciones<br/>adecuadas</li> <li>Diálogos</li> <li>Ejercicios</li> </ul> | - Grabadora - Cassette   | Qué los alumnos<br>distingan las<br>formas de hablar<br>en la región y<br>sepan cuál es la<br>forma correcta. |  |
| Escribir  |   |   |  |   |  |
| Escritura: Escribir de manera legible (oraciones sencillas)   | Aplicación en ejercicios (de las correcciones realizadas). Requisitos para el inicio de la escritura. |   | - Cuadernos<br>- Lápices   | Que los niños/as<br>escriban en<br>forma legible y<br>manejar el lápiz.                                       |  |
| Leer Prelectura: Formular suposiciones sobre la lectura (predecir situaciones, resultados, desenlace, etc.) | Uso de la lectura en diferentes situaciones. Cuentos, fábulas, noticias o sucesos de la localidad.    |   | - Libros de<br>cuentos<br>-<br>Grabadoras  | Que desarrollen<br>la habilidad para<br>predecir finales o<br>cambio dentro de<br>los cuentos o<br>fábulas.   |  |
| <u>Matemáticas</u>  |   |   |  |   |  |
| Comprensión de conceptos.   |   |   |  |   |  |

| Usar dibujos, diagramas o símbolos para representar conceptos o relaciones entre ellos(de igualdad, desigualdad, correspondencia) | Sistema<br>Numérico: Serie<br>ascendente del<br>1 al 9.<br>La decena<br>Numerales del<br>1 al 9. | <ul> <li>Manipular diversos objetos</li> <li>Contar objetos</li> <li>Asociar objetos y símbolos</li> <li>Agrupar objetos</li> <li>Conocer numerales</li> <li>Graficaciones</li> </ul> | - Bolas - Tillos - Hojas - Semillas - Pepas - Palitos - Etc. | Que los estudiantes diagramen, asocien y representen conceptos con numerales. |
|---|--|---|--|---|
| Conocimiento de procesos. Estimar medidas de valores  | Sistema Geométrico y de Medida. Comparación de áreas y cavidades (volúmenes)                     | <ul> <li>Observar distintas áreas<br/>y cavidades.</li> <li>Comparación entre sí.</li> <li>Análisis, conclusiones,<br/>graficaciones</li> </ul>                                       | - Patio<br>- Canchas<br>- Gráficos                           | Que los alumnos<br>distingan y<br>reconozcan las<br>medidas de<br>valores.    |

Anexo Nº 10: Resumen de los entrevistados

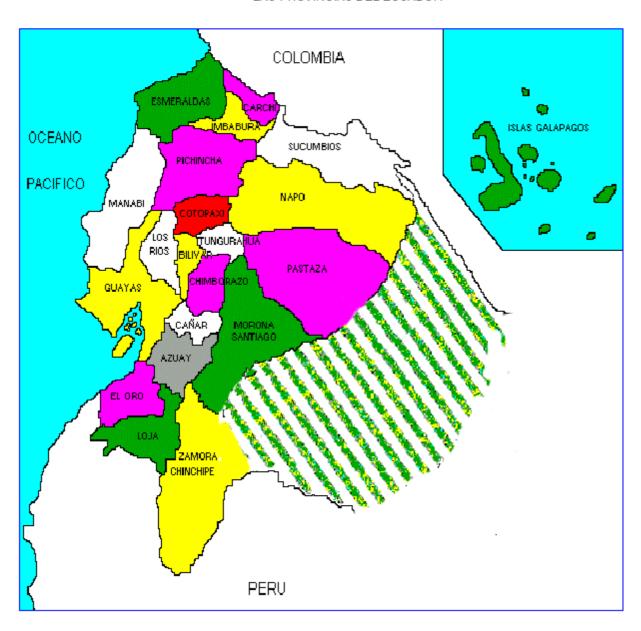
| Nº | Nombres           | Entr, Nº párraf/func/com/Nom. | Cargo       | Comunidad   | Fecha entrev |
|----|-------------------|-------------------------------|-------------|-------------|--------------|
| 1  | Anita Mestanza    | E,160 DA                      | Prof/Direc  | Guaranda    |              |
| 2  | Anita Arteaga     | E, 3 A1                       | Prof.       | San Miguel  | 01-02-2000   |
| 3  | Liborio Arévalo   | E, 87 L                       | Prof:       | Cantera     |              |
| 4  | María Barragán    | E, 60 M/E,183                 | Prof/DirE   | Guaranda    |              |
| 5  | Elías Carvajal    | DEM                           | Prof/Secret | Guaranda    | 19-07-2000   |
| 6  | Ruth Guevara      | E,156 R                       | Prof.       | Guaranda    | 31-01-2000   |
| 7  | Eduardo Pérez     | E, 198 SE                     | Supervisor  | Guaranda    | 10-07-2000   |
| 8  | Raúl Urbina       | SE,161 DpCR                   | Jefe del C. | DIPEIB      | 19-07-2000   |
| 9  | Carlos Pilamunga  | E, 229 DPC                    | Direc.Ed.B. | Laguacoto   | Febrer 2000  |
| 10 | Rosario Pachala   | E, pág 9 R                    | Conserje    | Quivillungo | 03.02-2000   |
| 11 | Simón Avilés N.   | EA,S                          | Ancia/Com   | Quivillungo | 21-01-2000   |
| 12 | JulianaTenelema   |                               | Tesor/CPF.  | Gradas      | 08-02-2000   |
| 13 | Segundo Chela     |                               | Padre F     | Gradas      | 08-02-2000-  |
| 14 | Alberto Taris     |                               | Padre F.    | Chibucu     | 06-02-2000   |
| 15 | Narcisa Tuolombo  |                               | Madre F.    | Chibucu     | 06-02-2000   |
| 16 | Manuel Bayas      | E, 261 PfChM                  | Padre F.    | Chibucu     | 06-02-2000   |
| 17 | María Chela       | E, 270 MfTM                   | M. F./VPI   | Pongo       | 06-02-2000   |
| 18 | José Llumiguano   |                               | Padre F.    | Tolapungo   | 06-02-2000   |
| 19 | Humberto Chimbol. | E, 316 PfVH                   | Padre F.    | Vinchoa     | 07-02-2000   |
| 20 | Manuel Chimbolema |                               | Padre F     | Vinchoa     | 07-02-2000   |
| 21 | Fany Chimbolema   | E,356 MfQF                    | Repres.MF   | Quivillungo | 10-02-2000   |
| 22 | Tomás Chimbolema  | E, 394 PCQT                   | Presid.Com  | Quivillungo | 10-02-2000   |
| 23 | Manuel Avilés     | E, 3 PfQM                     | Padre F     | Quivillungo | 06.02-2000   |
| 24 | Simón Pachala     | E,421 PpfQS                   | Presid.     | Quivillungo | 06-07-2000   |
| 25 | Leandro Rea       | E, 450 VCPfL                  | CPF         | Quivillungo | 11-07-2000   |
|    |                   |                               | Vicep.CPF   |             |              |

Nota : Cuando se antepone la S en algunos de estos códigos indica la segunda entrevista

Anexo Nº 11: Resumen de observaciones a docentes

| Nº | Profesores      | Grados | Áreas           | Período | Fechas     |
|----|-----------------|--------|-----------------|---------|------------|
| 1  | Anita Arteaga   | 1º     | Castellano      | 1era h. | 03-02-2000 |
| 2  |                 |        | Matemática      |         | 10-07-2000 |
| 3  |                 |        | Matemática      |         | 11-07-2000 |
| 4  |                 |        | Castellano      |         |            |
| 5  |                 |        | Lenguaje y com. |         | 12-07-2000 |
| 6  | María Barragán  | 5°     | Castellano      |         | 07-02-2000 |
| 7  |                 |        | Matemática      |         | 12-02-2000 |
| 8  |                 |        | Lenguaje y com. |         | 13.02-2000 |
| 9  |                 |        | Matemática      |         | 14-02-2000 |
| 10 | Liborio Arévalo | 3º     | kichwa          |         | 18-07-2000 |
| 11 |                 | 5°     | kichwa          |         | 18-07-2000 |

### LAS PROVINCIAS DEL ECUADOR



# PROVINCIA DE BOLIVAR

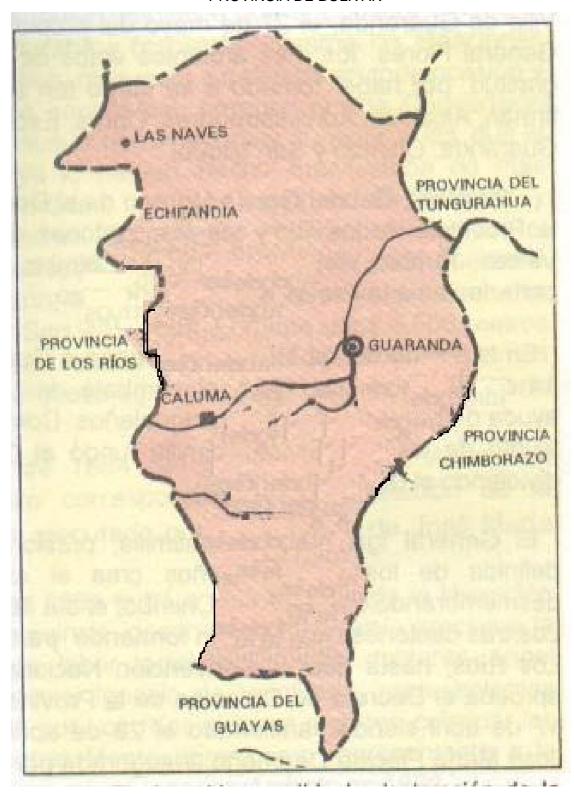


Foto Nº 1 La comunidad de Quivillungo



Foto Nº 2 El Centro Educativo Comunitario "Club de Leones"



Foto Nº 3 Huerto Escolar: Clase de tecnología productiva



Foto Nº 4 Formación de los niños del CEC para ingresar a las aulas por la mañana.



Foto Nº 5 Ubicación de los niños de primer nivel



Foto  $N^{0}\,\,6\,\,$  Niños de tercer nivel y sus uniformes



Foto Nº 7 El docente revisando los deberes de la clase anterior a los niños de 5to



Foto Nº 10 La niña de 5to escribe una oración kichwa del deber de la clase anterior



Foto Nº 9 Material elaborado por la docente de primer nivel



Foto Nº 8 Mini biblioteca del CEC guardado con candado en el anaquel



Foto Nº 11 Cartel con lo que enseña la clase de inglés tanto la lectura y como basarse para la elaboración de oraciones



Foto Nº 12 La docente de pre primaria y los niños que asisten de otras comunidades



Foto Nº 13 La docente del primer nivel y los niños que asisten de otras comunidades



Foto Nº 14 La docente de segundo nivel y los niños que asisten de otras comunidades



Foto Nº 15 La docente de tercer nivel y los niños que asisten de otras comunidades



Foto  $N^{0}$  16 Profesor de tecnología productiva y los niños de cuarto nivel que asisten de otras comunidades



Foto Nº 17 La docente de quinto nivel y los niños que asisten de otras comunidades



# **INSTRUMENTOS UTILIZADOS**

# FICHA DE LA COMUNIDAD Ficha Nº 1

| Entrevistador:    |                      | Entrevistado       | (nombre y cargo): |          |
|-------------------|----------------------|--------------------|-------------------|----------|
| Comunidad:        | Parroqu              | ıia:Ca             | antón:Pro         | vincia:  |
| Año de fundaci    | ón:Nº d              | e habitantes:      | .Hombres:l        | Mujeres: |
| UBICACIÓN G       | EOGRÁFICA:           |                    |                   |          |
| Límites:          |                      |                    |                   |          |
| Extensión         |                      |                    |                   |          |
| División política | a administrativa:    |                    |                   |          |
| Historia (antece  | edentes y memoria    | colectiva):        |                   |          |
| SERVICIOS CO      | ON QUE CUENTA L      | A COMUNIDAD        |                   |          |
| Salud:            | Agua:                | Luz:               | Teléfono          |          |
| Radio             | Televisión:          | Correo:            | Transporte:       |          |
| Organizaciones    | s sociales de la com | unidad:            |                   |          |
| Comunidades       | que atiende :        |                    | •••••             |          |
| Actividades eco   | onómicas principales | s de la comunidad: |                   |          |
| ¿Qué idiomas h    | nablan en la comuni  | dad?:              |                   |          |
| ¿Qué idiomas s    | se usa más?:         |                    |                   |          |
| ¿Cuál es el má    | s importante y por q | μé?:               |                   |          |
| ¿Hay personas     | que solo hablan ca   | stellano:          |                   |          |
| Comunidades v     | vecinas cercanas:    |                    |                   |          |
| Centro urbano     | próximo:             |                    |                   |          |
| Contacto cerca    | no a la ciudad:      |                    |                   |          |
| Personas no or    | riundas en la comun  | idad:              |                   |          |
| Otros detalles d  | de la comunidad:     |                    |                   |          |
| Croquis de la c   | comunidad:           |                    |                   |          |
|                   |                      |                    |                   |          |

# FICHA DE LA ESCUELA

| Ficha Nº 2   |   |                                     |                          |                               |
|--|---|-------------------------------------|--------------------------|-------------------------------|
| Escuela:   | Fecha                                   | N° alumnos :                        | H                        | M                             |
| Comunidad:P  | arroquia:                               | .Cantón:                            | Provinc                  | cia:                          |
| Fecha de creación: Año:                                | Mes                                     | Día                                 |                          |                               |
| Gestores:  |   |                                     |                          |                               |
| Desde cuando es bilingüe                               | ?                                       |                                     |                          |                               |
| Apoyos institucionales y fir                           | nancieros:                              |                                     |                          |                               |
| Apoyo / capacitación:                                  |   |                                     |                          |                               |
| Otros apoyos:  |   |                                     |                          |                               |
| Ingresos de estudiantes:                               |   |                                     |                          |                               |
| Apoyo a los estudiantes:                               |   |                                     |                          |                               |
| VINCULACIÓN Y COORD                                    | INACIÓN CON LAS IN                      | STITUCIONES:                        |                          |                               |
| Mecanismos y niveles de d                              | coordinación:                           |                                     |                          |                               |
| Logros y dificultades:                                 |   |                                     |                          |                               |
| Deserción y expulsión de                               | estudiantes:                            |                                     |                          |                               |
| Causas y efectos:                                      |   |                                     |                          |                               |
| Matrícula, asistencia y des 152)                       | serción de los alumnos                  | por sexos (ver An                   | iexo Nº                  | <b>1</b> en pág.              |
| Docentes antes de la EIB                               | . (1988-1989) (Ver <b>Ane</b>           | xo № 2 en pág.152                   | 2)                       |                               |
| Organizaciones escolares                               | (asociación de familias                 | s, junta , etc.)                    |                          |                               |
| Participación de las organi                            | zaciones comunales (s                   | i hay, y cómo está o                | organizad                | (ob                           |
| Infraestructura escolar (au                            | las, material didáctico,                | deportivo, etc.)                    |                          |                               |
| Servicios de la escuela ( escolar, biblioteca, viviend |   | •                                   | •                        | •                             |
| Establecimientos educativo                             | os cercanos a éste cen                  | tro:                                |                          |                               |
| Croquis de la escuela:                                 |   |                                     |                          |                               |
|  |   |                                     |                          |                               |
| Ficha Nº 3. TEXTOS y MA<br>DOCENTES PARA LA EN<br>154) | TERIALES DIDÁCTICO<br>ISEÑANZA Y APREND | OS UTILIZADOS P<br>DIZAJE-AULA (Ver | OR LOS<br><b>Anexo N</b> | NIÑOS Y<br>I⁰ <b>5</b> : Pág. |
| Ficha Nº 4. INVENTARIO<br>6: Pág. 155)                 | DE TEXTOS O MATEF                       | RIALES DIDÁCTICO                    | OS (Ver A                | Anexo Nº                      |

Ficha Nº 5. GUÍA DE ENTREVISTA AL DOCENTE (Ver Ficha Nº 5. **GUÍA DE ENTREVISTA AL DOCENTE** Pág. 185)

# Ficha Nº 6. GUÍA DE ENTREVISTA PARA EL DIRECTORA DEL CEC.

| la capacitación y mejoramiento del currío está llevando la gestión escolar. | culo escolar para es | te establecimiento. Y con |
|---|----------------------|---------------------------|
| Nombre  | .Edad                | Sexo M () F ()            |
| Lenguas que habla:  | Años de experien     | cias:                     |
| Tiempo de trabajo en el CEC, como dire                                      | ctorTítulo           | ):                        |
| Lugar donde vive:   | Parroquia:           | Cantón:                   |

Objetivo: Identificar cómo coordina con los docentes y autoridades de la DIPEIB para

- 1. ¿Tiene grados a su cargo?: SI (.....) NO (.....) ¿Cuántos?
- 2. ¿Para emprender el MOSEIB en el centro han sido capacitados los docentes y administrativos en gestión pedagógica e administración institucional por los funcionarios de la DINEIB Y DIPEIB-B?

DINEIB SI (....) NO (....) DIPEIB-B? SI (....) NO (....) ¿En qué temas?

- 3. ¿Cómo ven los docentes la capacitación que reciben?
- 4. ¿Será importante conocer desde una visión indígena y desde una visión no indígena sobre los conocimientos de las matemáticas y de otras áreas?
- 5. ¿Con qué frecuencia recibe usted los talleres de capacitación?:
- 5. ¿De que manera transmite usted los cursos de capacitación recibida tanto de la gestión pedagógica e administración institucional a sus colegas del centro?:
- 7. ¿Cómo realiza usted el acompañamiento pedagógico en el aula?
- 8. ¿Qué documentos revisa a los docentes?
- 9. ¿Cómo coordina acciones con los docentes para realizar cursos de capacitación, elaboración de materiales, concursos, exposiciones, etc.?
- 10. ¿Cuándo usted tiene alguna comisión o ocupación institucional por un determinado tiempo a quién y cómo deja encargando la dirección de la escuela?
- 11 .¿En qué actividades participan los padres de familia con esta nueva propuesta educativa en EIB?:
- 12. ¿Con la implementación del MOSEIB, qué cambios ha notado en los docentes, los niños, los padres de familia?:
- 13. ¿Cómo entiende usted sobre el currículo?
- 14. Quiénes, cuándo y dónde deben elaborar el currículo para este centro educativo y qué contenidos de aprendizaje deben contener la propuesta curricular?
- 15 ¿Cree Ud. que es importante que la comunidad participe en la elaboración del currículo?
- 16. ¿Cuáles son los textos y los materiales didácticos utilizados tanto para niños como para la guía del docente durante el proceso de enseñanza aprendizaje?
- 17. ¿Cuál es la estructura funcional de la organización del centro educativo comunitario? (Consejo de gobierno o consejo directivo)
- 18. ¿Podría decir que funciones específicas cumplen cada uno de ellos?

- 19. ¿El profesorado participa en la planificación y gestión de la institución educativa?
- 20. ¿Hay canales de información claros, tanto en sentido descendente como ascendente?
- 21. ¿Cómo distribuye el tiempo para optimizar la gestión administrativa en la escuela? (Matrícula, horarios, reuniones, capacitación, investigaciones, comisiones)

# Ficha Nº 7. GUÍA DE ENTREVISTA PARA EL SUPERVISOR DE LA ZONA / DIRECTOR PROVINCIAL / JEFE DEL DEPARTAMENTO DE CURRÍCULO

**Objetivo:** Conocer en qué medida está aplicando el currículo del modelo bilingüe en el centro a investigarse y en otros centro que él visita, y describir cómo se han organizado para adaptar a la realidad del centro o provincia para una efectiva aplicabilidad en el aula.

| Nombre                    | Título:             | Edad | Sexo: M( | )F()  |
|---------------------------|---------------------|------|----------|-------|
|                           | Años de experiencia |      | •        | , , , |
| Tiempo de trabajo en esta | zona                |      |          |       |

- 1 ¿Qué plan de acción planifica para ser puesto en práctica en este CEC?
- 2. ¿Qué falencias ha detectado en los docentes para ser capacitados?
- 3. ¿En gestión pedagógica y administrativa en temas específicos han sido capacitados los docentes y administrativos?.
- 4. ¿Qué tiempo duran los talleres o cursos de capacitación y cómo ven los docentes a la misma?
- 5. ¿Con qué frecuencia reciben los docentes los talleres de capacitación?
- 6. ¿Cuál es su labor cómo supervisor durante sus visitas a este centro?
- 7. ¿Qué documentos revisa durante las visitas?
- 8. ¿Con la implementación del MOSEIB, qué cambios ha notado en los docentes, los niños, los padres de familia?
- 9. ¿En qué medida está aplicando los contenidos del currículo del MOSEIB en el centro educativo "Club de Leones" y en otros que usted visita?
- 10. ¿En qué aspectos coordina acciones con otros supervisores para realizar cursos de capacitación elaboración de materiales, concursos, exposiciones, etc.?
- 11. ¿Cómo entiende usted sobre el currículo?
- 12. ¿Quiénes, cuándo y dónde deben elaborar el currículo para este centro educativo?
- 13. ¿Contenidos o temas de qué culturas debe contener una propuesta curricular?
- 14. ¿Por qué es importante que la comunidad participe en la elaboración del currículo?
- 15. ¿Por qué es importante conocer desde una visión indígena y desde una visión no indígena sobre las matemáticas y de otras áreas?
- 16. ¿Será necesario poseer con un currículo apropiado para cada institución educativa o zonal adecuando del MOSEIB?. SI (.......) No (.......) ¿Por qué?
- 17. ¿Cuáles son los textos y los materiales didácticos entregados por la DIPEIB tanto para los niños como para la guía del docente para su aplicación de los contenidos curriculares del MOSEIB durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula?

# Ficha Nº 9. GUÍA DE ENTREVISTA A LOS PADRES DE FAMILIAS O DIRIGENTES **CLAVES**

| Objetivo: Conseguir algunos datos generales sobre la organización comunitaria y conocimiento de la EIB.      |
|--|
| DATOS GENERALES  |
| Nombre del entrevistador:Fecha: Comunidad:   |
| Nombre del entrevistado: Edad:   |
| ORGANIZACIONAL   |
| 1. ¿Tienen alguna organización en esta comunidad? SI ()NO ()¿Cómo se Ilama?                                  |
| 2. ¿Cómo está estructurada la organización y quiénes lo conforman?   |
| 3. ¿Quiénes eligen a los directivos de la comunidad?   |
| 4. ¿Cuáles son las principales atribuciones de la organización comunal?                                      |
| 5. ¿Qué temas tratan en las reuniones?   |
| 6. ¿Hace que tiempo viene participando las mujeres en las reuniones y e organización comunitaria?            |
| 7. ¿Qué cargos ocupan las mujeres en la organización?  |
| 8. ¿Existe alguna organización de las mujeres?   |
| CONOCIMIENTO SOBRE LA EXPERIENCIA DEL EIB  |
| 9. ¿Qué es la Educación Intercultural Bilingüe?  |
| 10. ¿Cómo se han enterado de esta EIB?   |
| 11. ¿Qué beneficios brinda la EIB para la comunidad?   |
| 12. ¿Creen que es importante que los niños aprendan en su lengua materna?                                    |
| SI () NO () ¿Por qué?  |
| 13. ¿En qué idioma prefieren aprender los niños?   |
| COMUNIDAD Y ESCUELA  |
| 14. ¿La organización comunitaria controla el trabajo de los docentes y la escuela?                           |
| SI () NO () ¿Cómo?   |
| 15. ¿Cuándo se presenta algún problema en la escuela, los padres de familia recurren a ustedes?: SI () NO () |
| 16. ¿Cómo solucionan los problemas existentes?   |
| 17. ¿Cuándo hay problemas en la escuela los profesores recurren a ustedes?                                   |
| SI () NO () ¿En qué situaciones recurren a ustedes?  |
| 18. ¿Ustedes se reúnen con el supervisor y el director de la DIPEIB-B?                                       |
| SI () NO () ¿Qué temas tratan?   |
| 19. ¿Cada qué tiempo visita el supervisor de la zona al CEC?   |
| 20. ¿Qué quieren que se les enseñen a sus hijos?   |
| 21. ¿Está de acuerdo con la enseñanza de los docentes? SI () NO () ¿Por qué?                                 |

22. ¿Desearía usted que les enseñen a sus hijos en las dos lenguas?

- SI (.....) NO (.....) ¿Por qué?
- 23. ¿Le han visitado alguna vez los docentes del CEC y de la DIPEIB-B?
- SI (....) NO (.....) ¿Para qué?
- 24. ¿En qué momento visita usted al CEC, DIPEIB-B y a otras instancias? ¿Para qué?

# Ficha Nº 10. FICHA DE OBSERVACIÓN EN AULA

Objetivo: Identificar la aplicación del currículo y uso de textos del MOSEIB durante el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje con los alumnos.

| desarrollo de la ensenanza y apren DATOS INFORMATIVOS | dizaje con los alumnos.                                |
|---|--|
|   | e:Fecha  |
|   | os:Mombres:mujeres:                                    |
|   | Semestre:  |
|   | COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN:                            |
| - Lengua que usa el docente en las                    |  |
| En el recreo  | s signierites situaciones.                             |
| En el aula:   |  |
| Al entrar / saludos                                   |  |
| En el desarrollo de la clase                          |  |
|   |  |
| Al salir del salón/ despedidas                        | era allag an lag signiantes situaciones:               |
| En el recreo  | re ellos en las siguientes situaciones:                |
| En el recreo<br>En el aula:                           |  |
| Saludos entre alumnos                                 |  |
|   |  |
| Saludos al docente                                    |  |
| Durante el desarrollo de la clase                     |  |
| Al despedirse del profesor                            |  |
| Al despedirse entre los alumnos                       | DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE                             |
|   |  |
| - Lengua utilizada en la hora clase:                  |  |
| Motivación  |  |
| Desarrollo del contenido en forma d                   |  |
| Desarrollo del contenido en forma e                   | escrita  |
| Sistematizaciones                                     | .,   |
| Respuesta de los alumnos / particip<br>la clase       | oación de los alumnos, en qué lengua y qué fase de     |
| II. METODOLOGÍA EMPLEADA                              |  |
| - Anotar las fases / etapas secuende lengua.          | ciales de la clase si es necesario clarificando el uso |
| - Anotar las estrategias metodológi                   | cas usadas por el profesor:                            |
| exposición del profesor                               | exposición de los alumnos                              |
| trabajo de grupos                                     | Iluvia de ideas  |
| preguntas a los alumnos                               | debates  |
| participación de agentes educativos                   | s-comunitarios   |

- Desarrolla una metodología activa, participativa y constructivista
- Configuración de la sala de clases según las fases de l a clase (ubicación de niños)

## III. CONTENIDOS - CURRÍCULO

En el desarrollo del tema/ clase qué contenidos específicos se han tomado en cuenta:

Contenidos del entorno regional (propuesta curricular provincial del MOSEIB)

Se especifican contenidos de aplicación del MOSEIB macro.

Contenidos del entorno nacional (reforma curricular hispana)

Contenidos universales

Contenidos del entorno internacional

IV. USO DE MATERIALES DIDÁCTICOS EN EL AULA:

Materiales concretos del entorno

Materiales semi elaborados que los alumnos deben completar

Materiales elaborados por el profesor o adquirido a través de la compra

Materiales producidos por los alumnos

Textos del MEC o del MOSEIB

V. EVALUACIÓN

Qué evalúa? Cómo evalúa?

Cuándo evalúa? Con qué instrumentos evalúa?

## Ficha Nº 5. GUÍA DE ENTREVISTA AL DOCENTE

#### DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

**Objetivo**: Conocer las fortalezas y dificultades durante la aplicación del currículo del modelo de educación intercultural bilingüe en el aula. Y ver qué textos son utilizados tanto de los docentes y alumnos durante el desarrollo de clase.

Nombre: Anita Arteaga Sexo: M (.....) F (x) Edad: 37 Fecha:

Años de trabajo en el magisterio: 14 En el CEC: 37 Nivel: Primero

Título: Profesora de Educación Primaria Lenguas que habla: Castellano

Lugar donde vive: San Miguel TEMAS DE CONVERSACIÓN

1. ¿Qué le motivó a usted, a trabajar en la educación?

La razón mía es el lugar donde yo vivo hay Instituto Normal Supervisor para maestros y es una carrera corta por eso me decidí a seguir está profesión.

2. ¿Cómo llegó a trabajar en este centro educativo?

Yo trabajaba lejos, mí aspiración era trabajar en un lugar más cerca ya que yo vivo trabajaba lejos del lugar donde yo vivía por eso es que he conseguido este centro educativo.

#### I. CAPACITACIÓN

3. ¿Ha recibido cursos de especialidad u otros, durante la implementación de MOSEIB?. ¿Cuáles?

He recibido cursos de métodos y técnicas para la aplicación de las matemáticas, de lenguaje y comunicación, tecnología productiva y también métodos para funciones básicas del 1er grado, en metodología en ciencias naturales y en estudios sociales.

4. ¿Qué de relevante ha sido para usted estos cursos y cómo le ayuda en su labor docente?

Yo le diría hay cursos excelentes como ejemplo el curso de matemáticas que me ha servido todo el período desde cuando recibí el curso, especialmente en primer grado y hay métodos muy buenos que dan resultados con los niños.

5. ¿Con qué frecuencia asiste usted a estos cursos de EIB?

Cuando nos convocan, a veces depende en el nivel donde en el que uno está trabajando cuando este en el primer nivel si hay un poco más consecuencia los cursos también en los grados superiores si habido cursos por lo menos una vez al año.

6. ¿Cuáles han sido los temas en los que se ha capacitado con EIB?

Temas por ejemplo han tratado las culturas indígenas (algo sintético sobre culturas casi de todas las provincias del Ecuador)

### II. DIFICULTADES EN EL TRABAJO DE AULA

7. ¿De acuerdo a su experiencia, cuáles han sido las ventajas que ha tenido en cuanto a la aplicación del currículo del MOSEIB en el aula?

En algunos temas si hay ventajas por ejemplo como en las matemáticas (en todos los niveles me a dado resultado), en cuanto a la conducta misma de los niños la forma de sentir es pensar diferente debemos estar de acuerdo con ello.

8. ¿De acuerdo a su experiencia, cuáles han sido las dificultades que ha tenido en cuanto a la aplicación del currículo del MOSEIB en el aula?

En algunos temas no habido antes las suficientes bibliografías para consultar. Ahora casi ya existe hecho textos de consulta.

9. ¿En qué aspectos pedagógicos y administrativos se presentan estas dificultades y ventajas en el aula según usted?

A lo mejor la falta de capacitación o sea más profunda para desarrollar estos temas y más aspectos pedagógicos (Aspectos. Administrativos. Demasiado maestros y no dejan hacer ni hacen ya antes pocos maestros se lo hacíamos. También no se ha dado cursos en este campo de administración. Sugerencia: los directores deben ser removidos cada 2 años de su función para que traten de superar cada vez más, de esta manera aprendería cada uno)

10. ¿Por qué cree qué existen estas dificultades?

Vuelvo a repetir por falta de capacitación o sea profunda a lo mejor quizás nosotros por situación económica quizá no nos dedicamos, la verdad que nosotros no somos bien remunerados.

11. ¿Qué hace usted para superarla estas dificultades?

Le pregunto averiguo que puedo hacer a los compañeros que en hay en esto que hay en otro que saben más, siempre consulto a los compañeros que tienen más experiencia, busco la forma hago una cosa u otro total pero de lograr a superar.

## III. ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DE AULA

12. ¿Cuáles son las actividades comunes que realiza en el aula?

Hago juegos recreativos, trabajos de grupos hago todas las actividades que puedan por el momento para lograr que los niños superen.

13. ¿Cómo ha cambiado su labor docente a partir de la nueva propuesta curricular educativa bilingüe?.

En muchos aspectos, en especial en el trato de los niños antes quizás por la ignorancia, por desconocimiento a lo mejor tratamos hasta mal a los niños, en cambio ahora es muy diferente los niños tienen otro tipo de consideración por ese lado, por otro lado respetamos las costumbres, tradiciones e incluso el lenguaje nosotros respetamos, valoramos e incentivamos que ellos sigan adelante.

14. ¿Cuáles son los métodos que más se utiliza en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

Le utilizo el inductivo deductivo, método pero yo como maestra busco la forma como a ellos se da.

15. ¿Cómo aprovecha en su labor docente las innovaciones pedagógicas que sus colegas del centro y de otros centros han contado en los cursos de capacitaciones?

En esto por ejemplo al que va a los cursos yo siempre le pregunto que les dio de que sirvió, si un compañero va al curso por que no multiplica o sea por que no nos hace conocer a los demás, incluso yo he seguido cursos buenísimos (Plan Internacional sobre lectoescritura y para funciones básicas de 1er nivel) que les puedo servir a los demás compañeros yo siempre pongo en práctica lo que ellos me dicen que hagan.

#### IV. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

16. ¿Existen proyectos educativos en este centro? Si (x ) No ( ) ¿Cuáles?

Hay un pequeño proyecto de huerto escolar. Huerto escolar con 5to y 6to grado se hizo el año pasado aunque no se saco mucho. Este año parece que el compañero que está a cargo de la tecnología va hacer lo mismo. (No se hace otros tipos de proyectos

es por la falta de interés del personal docente y no existe el apoyo por parte de los padres de familia)

17. ¿Cómo combina usted el trabajo de aula con otros contextos de aprendizaje (proyectos educativos)?

En esto por ejemplo aprovecho esos pequeños huertos haciendo conocer a los huertos lo importante que es o sea para que ellos digan en el futuro no miren solamente a la ciudad, sino miren al campo que es lo más hermoso que tenemos que aprovechar a lo máximo.

18. ¿Ud. ha recurrido alguna vez a una persona de la comunidad para que colabore con el conocimiento indígena en el desarrollo de algún tema? Si (x) No ()

¿En qué tema?, ¿A quién?: Alguna vez recurrí a una señora para que enseñara a los niños a tejer la shigra.

19. ¿Será importante conocer desde una visión indígena y desde una visión no indígena sobre los conocimientos de la realidad?

Es muy importante en los dos tipos indígenas o no indígenas nuestros niños deben estar actualizados en todo ellos no deben quedar al margen por que es indígena, tiene que ir al mismo nivel de los niños.

20. ¿Describa en qué forma se transmiten a los niños el conocimiento de la cultura indígena?

En mi establecimiento con el profesor de cultura física, de cultura que el profesor que da el quichua, las cosas en el hogar en las reuniones, incluso a veces yo veo en las misas siempre da en quichua.(yo no puedo transmitir yo les he dicho que no recele de su idioma y que sientan orgulloso de su raza ya que hablan 2 lenguas y mantengan sus costumbres)

21. ¿Será importante mantener el uso de la lengua quechua en la escuela, y por qué?

Si se debe mantener el idioma Kichwa por que en nuestras comunidades son indígenas y se debe respetar y apoyar y seguir cultivando el quichua.

22. ¿Cómo se podría fortalecer y desarrollar la lengua quechua?

Sería la idea que algún día quizá a pesar de que la situación en que está nuestro país debe hacer un profesor Hispano y Quichua en cada nivel.

23. ¿Será importante empezar la enseñanza de las matemáticas en la lengua quechua y cuáles serían sus ventajas?

No sé la verdad que esto casi no lo podría decir pero pienso de alguna forma debe darse por que los niños tienen otra forma de pensar eso es muy diferente, ellos vienen de casa con el kichwa, hablan kichwa en la numeración a lo mejor daña el resultado.

24. ¿ Cuáles son los textos y los materiales didácticos utilizados tanto para niños como para la guía del docente durante el proceso de enseñanza aprendizaje?

En los textos que yo especialmente utilizado diría con los niños tienen el Coquito, para trabajo tenemos pues el Abramos Surcos que de paso es un texto bueno, tengo libros de escolar ecuatoriano de primer grado, Caritas Alegres, folletos, láminas, utilizamos todo material desecho en la comunidad.

#### V. CURRÍCULO

25. ¿Qué entiende usted por currículo?

Por currículo le entiendo los temas, contenidos, dígase de una escuela a su vez un plan de trabajo, o a lo mejor de su nivel.

26. ¿Quiénes y por qué deberían realizar la revisión del currículum macro del MOSEIB para su aplicación en el aula?

Yo pienso que para esto debe ser el maestro, director o a lo mejor alguno de la comunidad que diga yo necesito que me hijo aprenda a lo mejor el supervisor debe estar en esto, todos los que hacemos la educación.

27. ¿Quiénes, cuándo y dónde deben elaborar el currículo para este centro educativo?

Esto se debe realizar en período de matrículas a lo mejor en los primeros días de clase en vista de que no asisten la mayoría de los niños a la escuela.

28. ¿Cree usted que la participación de los miembros de la comunidad es importante en la elaboración del currículo? Sí ( x ) No (.......) ¿Por qué?

Ellos son los que van hacer las ventajas o desaventajados en este caso por que sus hijos deben aprender por que muchos ya está de acuerdo esto deben saber sus hijos esto le sirve yo pienso que sí.

29. ¿Contenidos temáticos de qué culturas deben contener la propuesta curricular que se propongan a elaborar para el centro o de la provincia?

Yo pienso que deben ser tratados todos los contenidos temáticos de otras culturas de nuestra provincia si es posible de otras naciones para que nuestros alumnos tengan otro nivel no queden estancados solamente con la cultura de nuestra provincia sino que ellos a lo mejor les pueden servir de otras culturas para el adelanto de aquí.

## VI. INSTITUCIONAL - ADMINISTRATIVO

30. ¿Cuál es la estructura funcional de la organización del centro educativo comunitario? (Consejo directivo o comisiones)

Sinceramente no existe en nuestra comunidad.

31. ¿Podría decir que funciones específicas cumplen cada uno de ellos?

No le podría decir porque no hay.

32. ¿ El profesorado participa en la planificación y gestión de la institución educativa?

Si, siempre todos los maestros estamos preocupados de que nuestra institución supere y siga adelante.(En cuanto a las gestiones de mobiliarios, aulas y nada más entre 2 a 3 compañeros ya que la directora a veces se molesta)

33. ¿Hay canales de información claros, tanto en sentido descendente como ascendente?

Si existe, quizás a veces no, pero bueno tratamos de hacer mejor posible.(saben cuando queremos ayudar a la señora Rosario, cuando queremos ayudar a la parte administrativa)

34. ¿Qué funciones específicas cumple la directora institucional frente a la organización del centro?

La señora directora como cabeza trata de buscarle el adelanto de la escuela siempre con el apoyo de nosotros los maestros.(algún material didáctico, buscar aulas, actos sociales y excursiones, nada más)

35. ¿Cómo ve el director el trabajo, la actitud y el comportamiento de los profesores y de los alumnos?

No sé como sabría decir yo pienso que ella podría tener su punto de vista para decir cualquier cosa, yo no podría decir lo que ella piensa. La señora directora si tiene

confianza en nosotros porque nosotros si hemos dado todo lo que nosotros hemos podido, colaboramos con la comunidad, con los niños.

36. ¿Con qué propósito visita la directora a los diferentes niveles?

| a) Para observar el cumplimiento del maestro en la asistencia  | Si (x) No ( )  |  |  |  |
|--|----------------|--|--|--|
| b) Para ver el comportamiento de los alumnos en los grados   | Si ( ) No( x)  |  |  |  |
| c) Para comprobar el cumplimiento de planes de trabajo y horarios  | Si ( ) No (x)  |  |  |  |
| d) Para comprobar si planifica o improvisa sus clases  | Si ( x) No ( ) |  |  |  |
| e) Para darse cuenta del avance académico en cuanto a la calidad y cantidad de conocimientos que el maestro imparte. Si (x) No ( ) |                |  |  |  |
| f) Para darse cuenta si aplica nuevas técnicas y métodos activos   | Si ( ) No (x)  |  |  |  |
| g) Para observar si tiene afán de superación o prefiere la rutina  | Si (x) No ( )  |  |  |  |
| h) Para controlar y estimular el trabajo profesional   | Si ( ) No(x)   |  |  |  |

37. ¿Por qué cree usted, que los niños de otras comunidades vienen a este centro educativo?

Yo creo que vienen a nuestro centro es porque nosotros tenemos muchas falencias, errores pero sí hacemos, si tratamos logramos que nuestros niños aprendan lo necesario que les sea ha servir en el futuro, hemos tenido la experiencia de niños que han venido de otras escuelas y no es por nada, han venido niños de 4to grado sin saber escribir el nombre, cosa que en nuestro establecimiento no pasa, hacemos por lo menos lo principal aunque no llenemos de conocimiento, cuadernos pero sí hacemos que nuestros niños por lo menos van aprendiendo dígase las cuatro operaciones, a leer y escribir, que es lo que leen y para qué leen.

## OBSERVACIÓN DE LA CLASE

Observación Nº 7

Abreviaciones: P = Profesora, N = niño, niña, Ns = niños, niñas

Fecha: 14 - 07 - 2000 Profesora: María Barragán Nivel: 5to Nivel

Nº Alumnos: Total 13 H= 7 M= 6 Área: matemáticas Tema:

Todos los niños del CEC este día ingresan a las aulas a las 7:48 a.m.

La profesora entra al aula de clases a las 8:16 a.m. luego empieza a recoger la colaboración económica de solidaridad de los niños para apoyar a la señora Anita Mestanza de la operación realizada en Quito.

P: 8:19 a.m. a 8:22 a.m. sentada en el escritorio inicia a revisar los deberes a todos los niños sobre: encuentre las palabras escondidas = mariposa

m r s s i p a o

P: 8:23 levantándose del asiento dice a los niños saquen los libros de matemáticas en la página 98 ya.(la profesora quedó un rato silencio)

P: ¿A ver en qué parte estuvimos en clase de matemáticas?

Ns: números fraccionarios o quebrados

P: ¿Cuáles son los términos de los quebrados?

Ns: numerador y denominador.

P: ¡ya habrás leído no en el texto!, Ahora en el pizarrón vamos a escribir las frases: ½ un medio, 8/12 = ocho doce avo.....etc.

P: Haga en la mano, ya que no has traído el libro! (dirigiéndose a un niño)

P: Los niños que no han traído hagan en el cuaderno. (a todos)

P: Siempre se escribe con mayúscula y cada número cuando escribimos en palabras es separado. (dirigiéndose al mismo niño)

P: Vea en el pizarrón lo que yo escribo 25/6 = Veinte y cinco sexto, 19/9 = Diez y nueve novenos.

P: Lee Isaías otra fracción,

N: doce veinte y un avo (y así empezó a hacer leer a diferentes niños; entonces fueron leyendo correctamente).

P: Continúen con otra fracción.

A las 8:42 a.m. salió del aula diciendo "voy a ver mi cuaderno (de planificación) en la dirección de la escuela", donde lo podría haber perdido, aun cuando no recordaba exactamente donde perdió el cuaderno. Después de un rato regresa y pregunta a los niños ¿no vieron el cuaderno, ayer estaba aquí en el escritorio?.

Niños: No hemos visto señoritaaa.

P: ¿ya terminaron? Présteme los que han acabado. (sentada preguntó a los niños. Varios niños y niñas en sucesión se acercaron a indicar que ya habían terminado el ejercicio, desde las 8:52 a.m. hasta las 8:59 a.m. Dos o tres niños no terminaron su trabajo. Mientras tanto que ella seguía viendo su cuaderno de planificación y el texto para poder avanzar en la enseñanza.

Niños: 9:00 - 9:12 a.m. la profesora hizo pasar a los niños y dictó los diferentes quebrados a cada niño, y los niños escribía en palabras así: 52/75 = cincuenta y dos setenta y cinco avos,. etc.

P: ¿Si está entendido la fracción no?

Niños: siii.

- P: Ahora vamos a ver las clases de los números fracciones (siendo 9:13 a.m., donde se levantó y escribió en la pizarra: <Clasificación de los números fraccionarios> guiándose en el texto de matemática (pág. 100).
- 1.- NÚMEROS QUEBRADOS PROPIOS.- es el que indica que el numerador es menor que el denominador N/D 8/15, 2/10. (Luego hizo dictar 8/24, 4/32 a los niños para que la docente u otros niños escriban estas fracciones en la pizarra).
- 2.- QUEBRADOS IMPROPIOS.- es lo contrario el numerador es mayor que el denominador. 25/7. 15/5, 36/4, (la profesora solicitó que unos niños dicten 25/7, 54/12 a otros niños.)
- 3.- QUEBRADOS APARENTES.- es igual tanto el numerador y denominador. 8/8, 9/9, 20/20
- 4.- QUEBRADOS MIXTOS.- es el que está formado por un entero y un quebrado. 2 3/2,4 7/3
- P: ¿cuántas clases de quebrados hay?

Niños: 4 clases (y repiten junto con la profesora las cuatro clases de quebrados: quebrado propios, etc.)

- P: ¿Qué indica quebrado propio? (y la profesora repite el concepto de cada una de las clases de quebrados escritos en el pizarrón.)
- P: Quebrados aparentes es el que indica igual número en el numerador y denominador. (casi sólo la terminación repiten los niños, es decir la parte subrayada)
- P: Abran el texto en la pág. 100 y vamos a leer ( siendo 9:25 dice la profesora abran el texto, luego a cada niño hizo leer hasta las 9:28 a.m.)
- P: Ahora hemos visto la clase de quebrados, luego veamos las actividades de la página siguiente:
- P: lee 7/16 y otros números, Quebrado propio.
- P: indique oralmente que clases de quebrados son? (a los niños pregunta. Los niños fueron diciendo en coro claramente según el número quebrado que habló la docente).
- P:. En la página 101 del texto vayan colocando bien las clases de quebrados al frente. (De 9:31 hasta 9:48 a.m. los niños realizaron este ejercicio. Siendo las 9:48 todos los niños terminaron de clasificar los números quebrados, donde yo revisé porque la docente no estuvo en el aula y todos lo habían hecho muy bien. Porque la docente se fue a poner tareas en el aula de cuarto grado en vista de que la docente titular no vino).
- P: Haga la actividad de la página 102 y eso llevamos para deber a la casa, o sea escribir 10 quebrados de cada clase (al regresar ella de cuarto grado envía esta tarea a la casa)