

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POST GRADO**

**PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAÍSES ANDINOS**

PROEIB Andes

**LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO EN EL ÁREA DE
LENGUAJE, EN EL SEGUNDO CICLO DEL NIVEL
PRIMARIO DE LA UNIDAD EDUCATIVA “LACUYO” DEL
DISTRITO TAPACARÍ-COCHABAMBA**

**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**

Heriberto Mancilla López

Asesor: Mgr. Vicente Limachi Pérez

**Cochabamba, Bolivia
2012**

La presente tesis titulada LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO EN EL ÁREA DE LENGUAJE, EN EL SEGUNDO CICLO DEL NIVEL DE LA UNIDAD EDUCATIVA “LACUYO” DEL DISTRITO TAPACARÍ-COCHABAMBA, fue aprobada el

Asesor
Mgr. Vicente Limachi P

Tribunal
Mgr. Marbin Mosquera Coca

Tribunal
Dr. Pedro Plaza Martinez

Tribunal

Jefe del Dpto. de Post-grado
Mgr. Vicente Limachi P

Decano
Dr. Greby Rioja Montaña

Agradecimientos

Agradezco muy profundamente a Dios por darme sabiduría para la realización de este trabajo, a mi amada esposa Rita Elena y a mis queridos hijos: Josué Eddy y Caleb Sergio, quienes me alentaron con su paciencia y comprensión en la realización de este trabajo de tesis y durante toda la maestría.

A mis familiares, por su valioso apoyo que me brindaron durante toda la maestría.

A las autoridades comunales, padres de familia y niños de la comunidad de Ch'alla Lacuyo, sin cuya colaboración no hubiera sido posible realizar este trabajo.

Al Director de la unidad educativa, Prof. Jorge Callex y a los profesores: Wenceslao Quispe, Willy Herrera y Víctor Quispe por haber coadyuvado a las entrevistas y observaciones en el aula.

A mi asesor, Mgr. Vicente Limachi Pérez por sus consejos y, sobre todo, por haber tenido la amplitud de apoyarme a desarrollar y culminar este trabajo de investigación.

A los técnicos del Proyecto “Educación Básica”, Lic. David Pérez y el Lic. Oscar Canelas por darme la información necesaria y la documentación.

Al Consejo Educativo Aimara (CEA), dirigido por el Lic. Félix López y su directiva por haber respaldado mi postulación al PROEIB Andes.

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

A la fundación Bélgica, por la beca que me ha permitido concluir una formación académica de Post grado.

Resumen

El presente estudio aborda la enseñanza del castellano como segunda lengua, en el área de lenguaje, en los cursos de cuarto y sexto del nivel primario de la unidad educativa “Lacuyo” del distrito Tapacarí, en el departamento de Cochabamba.

La investigación se organizó en dos fases. La primera fase comprendió la elaboración del proyecto de investigación. Asimismo, en esta fase se desarrolló el trabajo de campo. La segunda fase comprendió el análisis, la interpretación, la categorización y la redacción de la tesis.

La investigación recoge información acerca de las estrategias metodológicas que utiliza el maestro para la enseñanza del castellano como L2 en el aula. Asimismo, identifica el uso de materiales didácticos en la enseñanza del castellano como L2 en el aula. Finalmente, describe los contenidos de enseñanza del castellano como L2 en los procesos de aula.

En el aspecto metodológico de la investigación, se ha basado en el enfoque cualitativo y el método etnográfico. En el proceso de investigación se ha aplicado diferentes técnicas: la observación de clases, las entrevistas al director, a los profesores, niños, técnicos de Proyecto “Educación Básica” y a la responsable de UNICEF. También se ha realizado la revisión documental (planes de aula, el plan curricular, textos de UNICEF, POA).

Los resultados del presente estudio muestran que en los procesos de enseñanza del castellano en el área de lenguaje en el segundo ciclo del nivel primario, se implementan muy poco las capacitaciones del Proyecto “Educación Básica” a través de las innovaciones pedagógicas. Asimismo, los contenidos para enseñar el castellano como segunda lengua son extraídos de los libros **Hoguera** y **Pauro**, sin tomar el enfoque comunicativo de la enseñanza de la segunda lengua. El profesor de alguna manera continúa con sus propias estrategias metodológicas en los procesos de enseñanza en el aula. De la misma manera, el profesor utiliza algunos recursos como materiales didácticos: los libros editados (la **Hoguera** y **Pauro**), las lotas, y los papelógrafos. No elabora materiales con los recursos del contexto para enseñar el castellano.

Resumen en lengua aimara

Juk'aptawi

Mayiri t'aqa

1.1 Jani walt'awi yatxataña (planteamiento del problema)

Uka pachpawa aka machaqa yatichawi kamachimpixa uk'ampi ch'amampi sartaskaraki aka purapa jakawi aruta yatichawimpixa. Aka kamachixa siwa jimasa qamawisaxa wali yaqatampawa ukhamaraki jiwasa arusaxa uka pachparaki kunaymana yatichawina wali ch'amampi parlatañpawa.

Wuliwya markanxa aka mä waranqa llatunkapataka llatunka pusini maratpachawa (1994) mä yatichawimpi qallantarakixa. Aka yatichawimpixa qallantaraki aka yäqasiñata, sañani kunaymana jakawinakasata utjixa jiwasa kullasuyu markasana uka tuqita. Ukhamaraki, uka maratpachawa aka purapa jakawi aruta yatichawixa qallantarakixa ukhamaraki, taqi yatiñutana yatichasiraki aka kamachimpixa.

Ukhamaraki, aka kamachixa sarakiwa aka kastilla aruxa yatichasimpawa payiri arumaxa, jach'a markanakansti aka jiwasa arusawa yatichasimparaki. Uka yatichawitakixa aka kamachixa yanapt'arakiwa taqi yatichirinakaru lurawi thakhinakampi, ukhamaraki yänakampi. Akasti lurasirakiwa sumpacha mä suma yatichawi uthañpataki aka yatiñutanakana, kunamatixa aka Marzana kullaxa (2005) siskisa yatichirinakaxa yanapt'atawa kunaymanakampi yatichawinakampi aka kastilla aru yatichawi tuqita.

Uk'ampisa yatichirinakaxa janiwa aka yatichawinakaxa apnaqapxi kunaymana yatichawinakana kunatixa jupanakaxa sapxiwa taqi aka yanapt'anaka ukhamaraki taqi yänaka utxixa aka kamachimpixa janiwa sumpacha apnaqatakiti taqi yatiñutanakana.

Ukakpi chhurinakana waynanakaxa jani askhipiwa tukuyapxi aka yatiqawi. Aka jani walt'awixa unjasiwa aka payiri aru kastilla, sañani janiwa suma parlapkiti janirakiwa sumsa qillqapxiti.

Ukanaka uñjasawa aka isk'a suyu alkaltixa luriwa mä amtawi aka "Educación básica" siskisa ukampi. Aka amtiwisti lurasirakiwa sumpacha yatichirinakaxa yatichañpataki yatiñutanakana aka kastilla aru payiri aruxamaxa.

Ukakpi aka yatxatawixa uñakipaniwa kunamasa aka yanapt'awinakampixa yatichirinakaxa yatichaskakxixa aka kastilla aruxa payiri arumaxa. Ukhamaraki, uñakiparakiniwa kuna

thakhi sarawinakasa apnaqapxixa aka yatichawinakana, ukhamaraki, kuna yatiwakichawinakasa yatichasirakixa yatiñutana.

Ukhamatwa jani walt'awi yatxatawixa qhanañchata, ukatakixa akiri chhikt'anakawa kunkacharaki aka yatxatawiruxa:

¿Kuna lurawinakampisa aka yatichawinxaxa yatichasiski yatichirinakaxa?

¿Kuna antawinakanisa yatichirinakaxa aka innovaciones pedagógicas siskisa uka tuqikxa?

¿Kuna askhi lurawinakasa sartaski aka payiri aru yatichawimpixa?

¿Kunamasa yatichasiski aka payiri aruxa (kastilla aru) yatiñutana manqanxa?

¿Kuna lurawi thaxhinakasa yatichirinakaxa apnaqaskapxi aka payiri aru yatichawinxaxa?

¿Kuna amtawinakanisa yatichirinakaxa aka payiri aru yatichawinxaxa?

¿Kuna askhi lurawinakasa ukhamaraki kuna jani walinakasa utxi yatichirinakana aka payiri aru yatichawinxaxa?

¿Kuna yänakasa yatichirinakaxa apnaqapxi payiri aru yatichawinxaxa?

¿Kuna yatiwakichawinakasa yatiñutana yatichasiski aka payiri arunxa?

1. 2. Yatxatawi amta phuqhaña (Objetivos de la investigación)

1. 2.1 Jach'a amta phuqhawi (Objetivo general)

Kastilla aru yatichawi payiri arumaxa amuyt'añani aka mayiri tama yatiqawinxaxa aka Laqa uyu yatiñutana aka Educación Básica siskisa aka amta wakichawi ukakpacha

1.2.2 Jisk'a amta phuqhawinaka (Objetivos específicos)

- Yatichirina lurawi thaxhinaka apnaqawipata arsusa yatiyañani aka kastilla aru payiri arumaxa yatichawi.
- Yänaka apnaqawi uñt'añani aka kastilla aru yatichawinxaxa.
- Kastilla aru payiri arumaxa yatiwakichawi arsusa yatiyaña.

1.3. Yatxatawita arxataña (Justificación)

Taphaqari Isk'a suyunxa irnaqaskiwa aka "Educación Básica" siskisa uka amta wakichawi yatichasa taqi yatichirinakaru suma yatichañapataki yatiñutanakana. Aka yatichawixa lurasawa kunaymana yatiwakichawinaka sañani sumpacha yatichañataki, kuna amtawinisa, uka yatichawinakaxa.

Aka suma yatiqawinakaxa lurasawa suma lurawi thakhinakasa, ukhamaraki yänaka ukhamaraki yatiwakichawi. Taqi akanakaxa lurasawa yatichawinx sumpacha yatichañataki.

Ukhamaraki, aka yatichawinx lurasirakiwa sumpacha yatichañataki taqi yatiqiri wawanakaru. Aka yatichawinx lurasirakiwa kastilla aru sumpacha yatiqapxañapataki. Ukatakisti amuyt'apxiwa kunamasa yatichañaspa sumpacha aka kastilla aru payiri aruxamaxa.

Ukakpi aka yatxatawixa wali askhi kunatixa amuyt'aniwa kunamasa yatichasiski kastilla aru payiri arumaxa. Ukhamaraki, uñakipt'aniwa kuna yänakasa apnaqi yatichawinakana. Tukuyañatakixa, aka yatxatawixa uñakiparakiwa yatiwakichawinaka aka kastilla aru yatichañataki, taqi akanakawa yanapt'istani sumpacha amuyuñaataki aka kastilla aru yatichawinx.

Ukhamaraki, aka yatxatawinpixa uk'ampi ch'amanchañatakiwa kunaymana yatichawinakana. Ukhamaraki, uk'ampi yaqa lurawi thakhinakasa sumpacha apnaqañataki aka kastilla aru yatichawinx.

Tukuyañatakixa aka yatxatawixa wali askhiniwa taqi yatichirinakatakixa ukhamaraki taqi yatiqiri wawanakatakixa, kunalaykutixa sumpacha yatiqapxañapataki aka kastilla aru.

Payiri t'aqa

2.1 Yatxataña thakhinchawi (Metodología)

Aka yatxatawixa lurasawa mä kinsa kuti mipsuwina, sañani kinsa kutiwa yatxatirixa saratawa aka Laq'a uyu marakaruxa aka payiri kastilla aru yatichawinx uñxañataki. Akasti lurasiraki mä amtawi phuqañataki aka yatxatawita.

Kunamatixa aka jilataxa Barrantes (2002) sarakixa wakisiwa uñakipaña uk'ampi yatikipañataki, kunamasa yatiñutana manqhana yatichasiskixa, ukhamaraki aka uñakipawixa yanapt'arakistuwa suma amuyt'añataki taqi kuna lurawinakata. Ukhamaraki,

aka yatxatawixa uñakiparakiwa aka kastilla aru kunamasa yatichasiski yatiqiri wawanakaruxa.

Ukhamaraki, aka yatxatawixa uñakiparakiwa aka yatiñutana manqhana lurawinakapata ukaksti aka uñakipawinakaxa qillqsutarakiwa mä pankaru, ukhamaraki thaqarakiwa yatiyawinaka aka uñakipawinakaru ch'amanchañataki kunamatixa aka Hammersley jilataxa (1994:15) sixa "yatxatawinxa imaqañawa wali wayqachasa, kunamatixa yatichiri ukhamaraki yatiqiri wawanakaxa jakapxi uka taypina wali sumampi sikt'asawa ukhamaraki, uñjasawa yatxatañasawa ukhamatawa qanstayistani aka yatiwakichawi chhixllataxa".

2.2 Lurawi thakhinaka

Aka yatxatatawinxa, ukhamaraki uñakipawinxaxa, jiskt'awinakampiwa apnaqasixa. Uka uñakipawinxaxa uñxarakiwa kunamasa kastilla aru yatichirinakaxa yatichaskapxi. Aka lurawi thaxinxaxa manqhanxaxa jiskht'ampixaxa suma yatiwakichawi yatxatatawaxa ukhamaraki qhanañchatawaxa aka kastilla aru yatiqawita.

Ukhamaraki, aka yatxatawimpixaxa yatiñaniwaxa kuna thaxhi lurawinakampisaxa yatichasiski kastillaruxaxa, ukhamaraki kuna yänakasaxa yatichañatakixaxa apnaqasiskixaxa yatichawinxaxa, ukhamaraki kuna yatiwaqichawinakasaxa yatichasiskixaxa wawanakaru.

2.3 Yatxatata jaqinaka

Aka yatxatawixaxa apasiwaxa aka Laqa uyu yatiqañutana Thaphaqari isk'a suyu Qhuch'i pampa markata. Aka yatxatawixaxa yatxatiwaxa payiri t'aqa yatichirinakaru, ukhamaraki yatiqiri wawanakaru. Ukhamaraki yatxatawirakiwaxa aka khithinakatixaxa yatichirinakaru ch'amankakxixaxa yatichawinakampi jupanakaru (Técnicos de Proyecto educación básica).

Aka yatxatawinxaxa sikt'awinakampiwa, ukhamaraki uñxasawaxa yatxati ukhamaraki, pankanaka uñakipasaxa, taqi ukanakampiwa aka yatxatawixaxa apasiraki.

3. Kimsiri tama

3.1 Yatiwtuqita qillqxatawi (Fundamentación teórica)

Aka kinsiri tamanxaxa amuyt'añaniwaxa kinsaxa tama amuyt'anaxa. Aka amuyt'anakastixaxa akanakawaxa: yatxatawinakata qillqata aka kastilla payiri aruxamaxa, ukhamaraki kunaymanaxa yatiyawixaxa amuyunaxa, ukhamaraki kunaymanaxa amuyuta tuqita. Ukhamaraki, aka yawtuqixaxa

amuyt'arakiwa thakhi sayariyiri, yänaka ukhamaraki, yatiwakichawi aka payiri aru yatichawinx.

Aka aru tuqita Gleich jilata (1993) siwa aruxa wali askhiwa taqi parlirinakataki, ukhamaraki mä askhi irnaqaña amuyuñataki ukhamaraki lurañataki tukuyañataki sisnawa mä aruxa wali askhiwa mä suma amta uthañapataki taqi parlasirinakataki.

Uka pachspawa Goodman (1986) sixa mä aruxa jakiwa parlasiñtaki ukhamaraki, yatiqañataki. Ukhamaraki Walqui y Galdames (2005) kullakanakaxa sapxarakiwa mä aruxa yatiqasiwa kunapachatixa yatiqiri wawanakaxa parlapxi kunaymana lurawinakana. Ukhamaraki, mä aruxa yatiqatawa mä amtawimpi sumpacha apnaqañataki ukhamaraki pankanaka qillqañataki.

Ukhamaraki Yatichawi Mayjt'awimpixa (1997) siwa kunaymana yatiñutanakana yatichasimpawa pä aruta sañani nayririxa qallta arumpi uka pachspawa payirinsti aka kastilla aru yatichasimpawa. Aka yatichawinx yatiqiri wawaxa yatinpawa paypacha arunxa, sañani parlaña, ukhamaraki, ist'iriña, uka pachspawa ulliri qillqiri.

Jichhasti amuyt'arakiñaniwa aka yatiyawu tukita. Chomsky (1957) sarakiwa mä aruxa yatiqatawa parlañataki sañani janiwa mä aruxa yatiqataspati imañataki jansipansti parlirinakampi parlañataki.

Ukhamaraki, Limachi jilata (2000) arst'arakiwa kunatixa mä payiri aru yatiqañatakixa uthañapawa mä suma amta, ukhamaraki kunaymana lurawinakampiwa yatichasiñapawa, taqi akanakasti yanapt'arakiniwa wawanakaxa suma yatiqapxañapataki.

Galdames, Walqui y Gustafson (2008) sapxarakiwa mä yatichirixa mä aru yatichampawa suma amtawimpi. Uka yatichawinx wawanakaxa yatiqapxañpawa suma askhi lurawinakampi sumpacha parlapxañpataki aka payiri aru.

Ukhamaraki López (1993) jilataxa qhanancharakiwa mä aru yatichañatakixa yatichirixa wakichayañpawa suma yatichañataki, sañani kuna yänakampisa, ukhamaraki kuna yatiwakichawinakasa yatichasini. Taqi akanakaxa wali askhiwa payiri aru sumpacha yatichañataki.

Jichhasti parlarakiñaniwa aka thakhi lurawinakata aka payiri aru yatichañatakixa, ukxarusti Krashen (1985) amuyt'arakiwa aka mä aru yatichañatakixa uthampawa walxa thakhi saranaka payiri aru yatichataki. Uka pachspawa Cassany, Luna y Sanz (2000)

sapxarakiwa mä aru yatichañatakixa utt'ayañasawa kunaymana yänaka, sañani ulliña pankanaka, ukhamaraki, jana yatiyawi, raryu, aru qatuqirinaka, aru pirwanaka, ukhamaraki yatichirina yänaka luratanaka, uk'ampinaka. Taqi akanakasti wali askhiwa payiri aru yatichañataki.

Pusiri t'aqa

Yatxatata uñacht'ayawi (Presentación de resultados)

4.1 Utawtuqita yatxatawi (Contextualización)

Aka isk'a suyu Thaphaqari markaxa qirwaruxa qurpasiwa Quchhipampampi, ukhamaraki, sawqarusti aka isk'a suyu Ayupaya, ukhamaraki aka isk'a suyu Inkisiwi Chukiyapu markata, aynachampisti aka isk'a suyu Qilla qullu, ukhamaraki araxarusti qurpasirakiwa aka sirkaru aka Urururu markata.

Ukhamaraki, Laqa uyu markaxa aka isk'a suyu Taphaqari markkaruwa wakt'atawa. Laqa uyu markasti phisqa markampiwa ch'amañchatawa, sañani: Ch'alla pata, Yarwi quya, Anthaqawa, Palquma, Jach'a chillkha.

Qamiri jaqinakaxa aymara, qichwa ukhmaraki kastilla aruta parlapxiriwa, aka saña muniwa kinsa arunaka parlapxiriwa. Ukhamaraki wawanakaxa sumata sumata yatintapxi aka payiri aru.

Aka Laqa uyu jaqinakasti ch'uqi yapu yapuchapxi, ukhamaraki puquyatxarakiwa siwara, tiriju, jupha, qañawa. Taqi aka markachirinakasti ukanakampiwa jakasipxi, ukhamaraki uywapxarakiwa mä juk'a uwijanaka, qarwanaka, wurunaka.

Ukhamaraki aka markaxa mä yatiñutaniwa. Aka yatiñutasti unaqasitaynawa aka pä tunka phisqani aka llumpaqa paxsina mä waranqa llatunka patakani kinsaqa lluni tunka payani marana.

Aka yatiñutasti jilaskiwa sapa maratama, jichhurunakansti walxa yatiqirinakaniwa mä kinsa patakawa paypacha t'aqana, ukhmaraki tunka phisqani yatichirinakawa yatichapxi.

4.2 Yatxatata uñacht'ayawi (Resultados)

Aka tuqinxu uñxañaniwa yatxatatanaka, sañani aka isk'a suyu Thaphaqari markanxa yanapt'askiwa taqi yatichirinakaru aka Educación Básica siskisa uka. Aka yatiwakichawisti yatichaskiwa kunamasa sara lurawinakaxa apnaqataspaxa aka payiri aru yatichawinxu,

ukhmaraki kuna yānakampisa yatichataspaxa ukhmaraki kuna yatiwakichawinakasa yatichataspaxa aka kastilla aruxa.

Aka Educacion básica nayraqataxa qutu qutu yatichirinakaru wakicht'ixa, sañani red siskisa uka. Yatichirinakaxa tantachasipxiwa aka suma wawanakaru yatichañataki. Aka tantachawinakansti amuyt'apxiwa kunamasa sumpacha yatichasispa aka payiri aru. Ukahamaraki, amuyt'apxarakiwa kuna yānakampisa yatichañaspaxa uka pachspawa kuna yatiwakichawinakasa apnaqataspaxa aka yatiñutana manqhana.

Ukatasti tata irpirixa uñakiparakiwa taqi yatichirinakaru. Akasti lurasawa uñjañataki kunamasa yatichirinakaxa yatichaskapxi taqi yatintatanakampi janicha kunsa uka yatichawinakampi yatichki.

Tukuyañatakisti aka yatxatiwixa uñxiwa kunalaykutixa janiwa khithisa tumpiti yatichirinakaru sañani janiwa khitisa yatiñutaruxa mankiti uñjañataki kunamasa wawanakaxa yatiqaskapxi ukhamaraki, yatichirisa kunamasa yatichaskaraki yatichirixa.

Ukhamaraki, Educacion básica churkisa mä panka wawanakaru yatichañatakixa janiwa yatichirinakaxa uka apnaqkapxiti yatichawinakana. Aka pankasti janiwa askhikiti yatichirinakatakixa kunalaykutixa janiwa thijrakipaña munkapxiti yatichawinakana.

Yatichirinakaxa janiwa thakhi sarta yatiwakichawi apnaqkapxiti yatichawinakana, jupanakasti yatintatapxiwa kumatixa yatichañaki ukharxamawa yatichaskapxi. Jupanakasti janiwa kunsa yaqapxiti aka machaqa sarta yatiwakichawi wawanaka suma irnaqasa yatiqapxañpataki aka payiri aru.

Ukhamaraki, yatichirixa yatichawinxä dictaskakiwa aka payiri aru yatichawinxä. Ukhamaraki qillqaña pirqaruwa qillqantaraki wawanakaxa lurapxañapataki sumpacha jani pantxañapataki.

Uka pachspawa yatichirixa janiwa apnaqkiti yaqa thakhi sarayiri aka payiri aru yatichawinxä. Jupasti sarantaskakiwa nayra thakhi sarayirinakampi. Akasti janiwa ancha askhikiti wawanakaru suma yatichañataki. Ukhamaraki, yatichirixa apnaqiwa isk'a laphinaka ulliña yatichañataki. Ulliña yatichawinsti janiwa kunsa qatuqapxiti uka isk'a laphinakata, kunalaykutixa yatiqirinakaxa janiwa mä suma amta uchapxiti ukhamaraki, yatichirisa janiwa ist'asiti kunaksa wawanakaxa jani suma qatuqapxiti.

Ukhamaraki, yatichawinx a uñjaxasarakiwa kuna yānakasa yatichirixa apnaqi aka payiri aru yatichawinx. Aka yānakasti akanakarakiwa: ulliña pankanaka, aru pirwa, jach´a laphi, ukhamaraki jamuqani laphinaka.

Mä suma yatiqawi uthañapatakixa yatichirixa wakt´ayañpawa suma yānaka sumpacha wawanakaru yatichañapataki. Akasti wali askhiwa payiri aru yatichañataki, kunalaykutixa akhumatawa suma yatiqapxaspaxa wawanakaxa. Yaqipha yatichirinakaxa janiwa kuna yānakasa wakicht´ayapxiti aka payiri aru yatichañataki. Apnaqapxiwa ulliña pankanaka payiri aru yatichañataki. Aka pankasti janiwa suma apnaqatakiti kunalaykutixa talliqañatakikiwa apnaqataxa. Aka pankaxa wali askhiwa yatiqirinakaru yanapt´añataki, ukatakisti sumpacha apnaqatañapa payiri aru yatichañataki.

Uka pachpawa aka aru pirwa apnaqatarakiwa aka payiri aru yatichawinx. Ukatakisti yatichirixa machaqa arunaka thaqayi wawanakaxa uka arunaka yatiqapxañapataki, ukhamaraki, yatintañkamawa arsupxaraki. Aka yatichawinx janiwa wawanakaru yatichiki aka aru pirwa suma apnaqañapataki. Nayaxa siristwa yatichañaspawa kunamasa apnaqañaspa aka aru pirwa aka payiri aru yatiqañapataki.

Ukhamaraki, aka payiri aru yatichawinx apnaqapxarakiwa aka jach´a laphi. Aka laphisti qillt´atarakiwa yatiqiriwawanaka tallikipt´apxañapataki qillqaña pankanaparu. Ukhamaraki, aka laphisti apnaqatarakiwa wawanaka ulliñapataki. Ukhamasti, aka laphixa mä yanapt´awa yatichiritaki ukhamaraki wawanakataki aka payiri aru yatichawinx.

Juk´ampisa apnaqasirakiwa aka isk´a laphi aka payiri aru yatichañataki. Akasti qillqañataki ukhamaraki, ulliñataki. Ukhamaraki yatiñuta manqaxa uchatarakiwa kunaymana laphinakampi. Aka laphinakansti qillt´atarakiwa jawarinaka, laxra chinxanaka, saminaka, chapara arunaka, uk´ampinaka. Nayaxa siristwa aka wali askhiwa wawanaka ulliñapataki kunapachatixa payiri aru parlaña yatiñtañapataki.

Ukhamaraki, payiri aru yatichañatakixa wakist´atarakiwa aka yaticha wakichawi ukhamaraki, yatichirinakaxa wakichayapxarakiwa mä amta wakichawi. Taqi akanakaxa inamayakiwa kunalaykutixa janiwa uka wakist´atarxamaxa yatichaskiti, akanakasti jilirinakaru uñist´ayañatakikiwa, janiwa yatiñuta irnaqañatakikiti. Ukhamasti, sisnawa payiri aru yatichawinx janiwa suma wakist´atakiti jansipansti kunamasa yatichatakiwa kunamatixa yatichirinakaxa atipchi ukharjamaxa luratawa aka yatiñutana.

Phiqiri t'aqa

Tukuyawi (Conclusión)

Aka yatxawi tukuyañatakixa sisnawa aka payiri aru yatichawinxä janiwa yatichatakiti kunamatixa yatichirinakaxa mä yatiqawi qatuqapxi sumpacha yatichañataki. Yatichirinakaxa janirakiwa yaqa sara lurawinaka apnaqapxiti, ukhamaraki, janirakiwa kunaymana yänakasa apnaqatakarakiti, ukhamaraki janirakiwa yatiwakichawinakasa sumpacha apnaqatakiti. Ukhamasti sisnawa inamayakiwa aka Educación Básica amta yatichawi kunalaykutixa yatichirinakaxa janiwa ukarjamaxa yatichkapxiti.

Indice

Agradecimientos.....	i
Resumen	ii
Resumen en lengua aimara.....	iii
Indice	xii
Abreviaturas.....	xv
Introducción	1
CAPÍTULO 1	3
PROBLEMA	3
1.1 Planteamiento del problema	3
1.2 Objetivos	6
1.2.1 Objetivo general	6
1.2.2 Objetivos específicos	6
1.3 Justificación.....	6
CAPÍTULO 2	8
MARCO METODOLÓGICO.....	8
2.1 Metodología	8
2.1.1 Tipo de investigación	8
2.1.2 Descripción de la metodología	8
2.1.3 El universo	8
2.1.4 Descripción de la muestra.....	9
2.1.5 Unidades de análisis.....	9
2.1.6 Técnicas e instrumentos	9
2.1.6.1 La observación	10
2.1.6.2 La entrevista.....	10
2.1.6.3 Revisión documental	11
2.1.7 Procedimientos de recolección de datos	11
CAPÍTULO 3	13
MARCO TEÓRICO	13
3.1 Antecedentes	13
3.2 Reforma Educativa de 1994	15
3.3 Enfoque de la Reforma Educativa de 1994	16
3.4 La importancia de la lengua.....	17
3.5 La enseñanza de la lengua en la escuela.....	18
3.6 Enseñanza del castellano-enfoque comunicativo	21
3.6.1 El papel del maestro en la enseñanza del castellano	25
3.6.2 El desarrollo de las clases de castellano como L2	27
3.6.3 ¿Para qué y cómo enseñar el castellano como segunda lengua en el aula? ...	28
3.7 Estrategias metodológicas de enseñanza del castellano como segunda lengua	35
3.7.1 Estrategias metodológicas para desarrollar la lectura en castellano como segunda lengua	37
3.7.2 Estrategias metodológicas para la producción de textos en castellano	39
3.8 Materiales para la enseñanza del castellano como segunda lengua	40
3.9 Concepciones sobre innovaciones pedagógicas	44

CAPITULO 4	47
PRESENTACION DE RESULTADOS	47
4.1 Contexto del estudio.....	47
4.1.1 Distrito Tapacarí.....	47
4.1.2 La comunidad de Ch'alla Lacuyo.....	47
4.1.3 La población	48
4.1.4 El contexto sociolingüístico	48
4.1.5 Característica socioculturales y de organización.....	49
4.1.6 Características socioeducativas.....	51
4.1.6.1 Antecedentes del Núcleo Educativo Lacuyo	51
4.1.6.2 Núcleo Educativo Lacuyo	51
4.1.6.3 Organización de la comunidad educativa	52
4.2. El Proyecto “Educación Básica”.....	53
4.2.1 Escuela Amiga.....	53
4.2.2 Transporte escolar	54
4.2.3 Redes pedagógicas	55
4.2.3.1 Capacitaciones a los profesores.....	56
4.2.3.1.1 La conformación de las redes pedagógicas	56
4.2.3.1.2 Objetivos de las redes pedagógicas.....	57
4.2.3.1.3 Los criterios que se consideran para la organización de las redes pedagógicas	58
4.2.3.1.4 Funciones y responsabilidades de cada Red pedagógica.....	60
4.2.3.1.5 Funciones y responsabilidades de los integrantes en cada Red pedagógica	61
4.2.3.1.6 El rol del Director de Núcleo en las Redes Pedagógicas.....	63
4.2.3.1.7 Reuniones de las redes pedagógicas.....	64
4.2.3.2 Planificación de las innovaciones pedagógicas	70
4.2.3.2.1 Estrategia para promover la innovación pedagógica en el aula.....	70
4.2.3.2.2 Guía para elaborar una innovación pedagógica	72
4.2.3.2.3 Estructura de la Guía	73
4.2.3.2.4 Características de una innovación educativa	78
4.2.3.2.5 Aspectos que se consideran en una innovación educativa.....	78
4.2.3.2.6 El proceso de implementación de las innovaciones	79
4.2.3.3 Ejecución de las innovaciones pedagógicas.....	84
4.2.3.3.1 Seguimiento a los profesores.....	85
4.3 Los contenidos de enseñanza del CL2 en el área de lenguaje	88
4.3.1 Los contenidos del plan curricular del lenguaje	88
4.3.2 El plan de aula y su aplicación	95
4.4 Estrategias metodológicas para la enseñanza del castellano como L2.....	99
4.4.1 La interrogación permanente para generar participación en los niños.....	99
4.4.2 El dictado.....	102
4.4.3 La copia del pizarrón.....	106
4.4.4 La lectura de textos de Hoguera y Pauro	109
4.4.5 Lectura de lotas	111
4.5 El uso de materiales en la enseñanza del castellano en el aula	115
4.5.1 El texto guía.....	115
4.5.2 Aplicación del texto en el aula.....	115
4.5.3 Elaboración de materiales para enseñar el castellano como L2.....	117
4.5.4 El uso de textos en los procesos de enseñanza en el aula	119

4.5.5 El uso del diccionario en el proceso de enseñanza en el aula.....	122
4.5.6 Los papelógrafos y sus funciones	124
4.5.7 Textuación del aula.....	125
CAPITULO V	128
CONCLUSIONES	128
CAPÍTULO VI.....	132
PROPUESTA	132
Bibliografía.....	149
Anexos.....	155

Abreviaturas

A: Anónimo

CBCC: Conversación con Bachiller Egresado Cirila Coria

CL2: Castellano como lengua dos

CLAREU: Conversación con la Licenciada Anahí Paz, Responsable de UNICEF

CP6CVQA: Conversación con el Profesor de 6° Curso Víctor Quispe Apata

EB: Educación Básica

EDJCUEL: Entrevista al Director Jorge Callex, Unidad Educativa Lacuyo

EIB: Educación Intercultural Bilingüe

EP5CNP: Entrevista al profesor del 5° curso nivel primario

EPANP: Entrevista a profesor anónimo, nivel primario

EPWH4NP: Entrevista al Profesor Willy Herrera, 4° curso nivel primario

EPWQ5CNP: Entrevista al Profesor Wenceslao Quispe Mamani, 5° Curso Nivel Primario

EPWQ6NP: Entrevista al Profesor Wenceslao Quispe Mamani, 6° curso nivel primario

ETPEBDP: Entrevista al Técnico Proyecto Educación Básica David Pérez

ETPRB Entrevista Técnico Proyecto Educación Básica

FIS: Fondo de Inversión Social

L1: Lengua uno

L2: Lengua dos

LIDER: Libre Integración Democrática Estudiantil Revolucionaria

OA4CNP: Observación de Aula, 4° Curso Nivel primario

OA5CNP: Observación de Aula 5°, Curso Nivel Primario

OA6CNP: Observación de Aula, Sexto Curso Nivel Primario

ONGs: Organización no gubernamentales

OTCRR: Observación trabajo de campo en las reuniones de la Red

OTS: Observación en los trabajos de sistematización de los profesores

PEB: Proyecto Educación Básica

POA: Plan Operativo Anual

R E: Reforma Educativa

UNICEF: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia

UNSTP: Unidad Nacional de Servicios Técnico - Pedagógicos

Introducción

La presente investigación titulada “La enseñanza del castellano en el área de lenguaje en el segundo ciclo del nivel primario de la unidad educativa Lacuyo”, se ha realizado en la unidad educativa “Lacuyo” del distrito educativo Tapacarí, en el departamento de Cochabamba.

El estudio analiza la situación de la enseñanza del CL2 en los procesos áulicos. En este sentido, el documento describe los contenidos de enseñanza del castellano como segunda lengua en el proceso de aula. Asimismo, describe las estrategias metodológicas que utiliza el profesor para la enseñanza del castellano como segunda lengua. Finalmente, identifica el uso de materiales didácticos en la enseñanza del castellano.

Asimismo, la investigación muestra el trabajo del Proyecto “Educación Básica” (EB), que el mismo está apoyando a la educación en todo el municipio de Tapacarí, implementando líneas estratégicas para mejorar la calidad educativa y apoyando con la escuela amiga, el transporte escolar y con la conformación de redes pedagógicas entre docentes, los mismos son financiados por UNICEF y gestionado por la Alcaldía de Tapacarí.

Los resultados de la investigación muestran que en los procesos de enseñanza del castellano en el área de lenguaje, en el segundo ciclo de aprendizaje del nivel primario se implementan las capacitaciones del Proyecto “Educación Básica” a través de las innovaciones pedagógicas.

Las innovaciones pedagógicas desde el punto de vista del proyecto EB son las actividades distintas a las habituales que el profesor pone en práctica en el aula con el objeto de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

El trabajo se divide en seis capítulos. En el primer capítulo se inicia con el planteamiento del problema, el cual se elaboró en función a la implementación de las innovaciones pedagógicas por parte de los profesores. Asimismo, se plantean las preguntas de investigación y los objetivos de la investigación que han permitido orientar todo el proceso de la elaboración de la tesis. En la parte de la justificación se resalta la importancia y la relevancia de los resultados de la investigación.

En el segundo capítulo, se explica la metodología utilizada en el proceso de la investigación. En este caso, el tipo de estudio es cualitativo y enfocado en el método etnográfico. Luego se hace conocer la descripción de la metodología, es decir todo el proceso vivido durante la investigación. Posteriormente, se presenta la descripción del

universo y la muestra. En este caso, como muestra se tiene a tres profesores del segundo ciclo del nivel primario y dos cursos (cuarto y sexto) del nivel primario; asimismo, se tomó como muestra al director y a los técnicos del Proyecto EB. De la misma manera, se hace mención a la enseñanza del castellano como segunda lengua en el área de lenguaje en el nivel primario. Para la recolección de datos se utilizó tres técnicas: la observación, que permitió recoger información acerca de la temática estudiada; la entrevista, que se utilizó para recoger las opiniones de los participantes en la investigación; y la revisión documental (planes de aula, proyecto curricular, texto de UNICEF y el POA). Finalmente, se exponen los procedimientos de la recolección de datos, según las fases de la investigación.

En el tercer capítulo se presenta la fundamentación teórica, que permitió reflexionar y precisar algunos estudios realizados sobre la enseñanza del castellano como segunda lengua, las concepciones sobre la temática estudiada (enfoque comunicativo) y las percepciones que se plantea en el presente estudio. El marco teórico se desarrolla bajo tres ejes temáticos: estrategias metodológicas, el uso de materiales didácticos y los contenidos para la enseñanza del castellano como segunda lengua.

En el cuarto capítulo, se presenta los resultados. Para ello se inicia con la contextualización de la comunidad y la escuela referidas a los aspectos socioculturales y la organización del contexto, las características sociolingüísticas y el aspecto educacional. Luego, se presenta los datos y su análisis respectivo, los cuales se encuentran referidos a las estrategias metodológicas que utiliza el maestro para la enseñanza del castellano como L2 en el aula; también se describe el uso de materiales didácticos en la enseñanza del castellano como L2 y los contenidos de enseñanza del castellano como L2 en los procesos de aula.

En el quinto capítulo, se presenta las conclusiones, las mismas fueron extraídas de los hallazgos encontrados en el capítulo de resultados, como también responden a los objetivos planteados.

Finalmente, en el sexto capítulo se presenta una propuesta de implementación que surge de las conclusiones, la misma consiste en dar respuesta a algunas preocupaciones acerca de la enseñanza del castellano como segunda lengua, en el área de lenguaje en el nivel primario.

CAPÍTULO 1

PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema

A partir del año 2010, la nueva Ley Educativa “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” introduce un modelo educativo sociocomunitario productivo basado en el enfoque de la descolonización de la educación y la escuela consolidando el derecho de los pueblos y organizaciones de la sociedad. De la misma manera, esta Ley manifiesta que la lengua es el factor determinante para establecer un diálogo intercultural. El desarrollo del Campo Cosmos y Pensamiento se despliega de manera preferente en la lengua materna de cada región y comunidad, pero es importante el uso de la segunda lengua ya sea el castellano, originario o extranjero; así, debe haber un trabajo integrado a los contenidos de cada una de las Áreas del Campo.

Asimismo, desde el año 1994, Bolivia ha experimentado una Reforma Educativa (RE), la cual reconocía la composición sociocultural y lingüística heterogénea de Bolivia y, por primera vez, se proponía introducir en la educación boliviana el enfoque de la educación intercultural bilingüe. A partir de esta promulgación se abrió el espacio para la implementación de la EIB en las escuelas del país.

En la RE de 1994, en el marco del enfoque de la EIB, se proponía la enseñanza del castellano como segunda lengua. Para ello, se ponía a disposición de los maestros los fundamentos teóricos, referidos a las estrategias metodológicas y los materiales para apoyar el cambio de su práctica en el aula. Asimismo, proporcionaba a todos los maestros el enfoque didáctico de la enseñanza y del aprendizaje del lenguaje para el nivel primario.

Para la implementación del enfoque del castellano como segunda lengua, se realizó capacitaciones a los maestros. Como dice Marzana (2005), los maestros han sido capacitados en el enfoque del castellano como segunda lengua en el contexto de la Reforma Educativa. De la misma manera, los maestros contaban con asesores pedagógicos quienes les asesoraban en los procesos de enseñanza en el aula.

Sin embargo, los materiales de la RE que han sido distribuidos para la enseñanza del castellano como segunda lengua, han sido poco utilizados por los maestros, esto por falta de orientación y apoyo en el manejo adecuado de dichos materiales, como dice uno de los profesores “(...) lo que nos ha dado, nos han sugerido con las estrategias, los

materiales como por ejemplo los módulos y otros pero están descontextualizados y así muchos maestros no han podido aplicar todo (...)” (EP5NP, 14/10/09).

Con la implementación de la RE se ha introducido la educación bilingüe en las escuelas rurales, con algunas dificultades (manejo de los materiales didácticos y el uso de estrategias metodológicas) en la enseñanza del castellano como segunda lengua, a pesar de que los maestros contaron con los materiales teóricos (en el enfoque comunicativo, la guía didáctica de lenguaje y otros) y didácticos (módulos, textos de la RE cuadros, cartillas, etc.). Al respecto, Choque (2008:275) dice que:

En los contextos rurales, los docentes que han aplicado el enfoque bilingüe, a partir de la lengua originaria como L1, no han logrado apropiarse de una metodología adecuada de enseñanza del castellano como L2; por tanto, no han tenido los resultados aceptables del manejo del castellano, en muchos casos, se ha reducido a un enfoque monolingüe del idioma originario.

En la misma línea, en el distrito de Tapacarí, la mayoría de los profesores enfrentan muchas dificultades, tanto teóricas como metodológicas, en la enseñanza del castellano como segunda lengua. Es decir, los profesores tienen limitaciones en la comprensión del enfoque comunicativo, el desarrollo cognitivo, el desarrollo socioafectivo, los esquemas mentales, las claves del texto y del contexto, el modelo de destrezas y el uso de los materiales didácticos en la enseñanza del castellano como segunda lengua.

Estas dificultades se muestran en la aplicación de las estrategias metodológicas, durante los procesos de enseñanza del castellano como segunda lengua. Asimismo, tienen pocos fundamentos teóricos para el manejo de los instrumentos pedagógicos, como dice un profesor “(...) tengo dificultades en la aplicación de las estrategias de la Ley 1565 y no está tan adecuado lo que propone en el marco teórico (...)” (EP5NP, 14/10/09).

Producto de las limitaciones mencionadas, los niños y niñas de las escuelas rurales del distrito educativo Tapacarí tienen dificultades en las expresiones oral y escrita en CL2. Esta problemática, ha sido arrastrada hasta los estudiantes bachilleres, quienes egresan con dificultades en la expresión oral y escrita en castellano. Al respecto, un egresado del colegio y actualmente estudiante de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba en una conversación manifestó lo siguiente: “(...) he tenido problemas en entender las lecturas que nos ha dado en mi carrera, primerito no podía entender bien los libros, tenía que leer otra vez para entender algo. A parte de eso, en las exposiciones no podía hablar bien el castellano, mis compañeros se reían de mí, y ya me daba miedo de hablar en castellano, pero ahora ya estoy mejorando en mis estudios (...)” (CBECC, 22/05/10).

A partir de esta situación, la Alcaldía de Tapacarí se ha visto obligada a conseguir financiamiento para capacitar a los profesores, con la intención de mejorar la educación en este municipio. En ese sentido, la alcaldía presentó un proyecto educativo para que UNICEF apoye, la misma que aprobó el proyecto y actualmente lo está implementando.

En este sentido, UNICEF trabaja a través del Proyecto “Educación Básica” capacitando a los profesores. Estas capacitaciones fomentan iniciativas como: innovaciones pedagógicas, escuela amiga y transporte escolar.

Las innovaciones pedagógicas enfatizan el desarrollo de estrategias metodológicas y el uso de materiales en el proceso de enseñanza en el aula. Estas innovaciones pedagógicas también apoyan a las políticas educativas del Ministerio de Educación con el propósito de mejorar la calidad educativa en la escuela, así como fortalecer el desarrollo profesional docente.

En ese sentido, la investigación tiene como objetivo analizar la implementación de la enseñanza del castellano como segunda lengua a partir de las capacitaciones del proyecto “Educación Básica” en el aula de la unidad educativa “Lacuyo” del distrito Tapacarí.

Esta investigación pretende responder a las siguientes preguntas:

¿Qué percepciones tienen los profesores acerca de las innovaciones pedagógicas?

¿Qué cambios metodológicos están surgiendo en la enseñanza del castellano, a partir de la implementación de las innovaciones pedagógicas?

¿Cómo se está implementando la enseñanza del castellano como segunda lengua en el aula?

¿Qué estrategias metodológicas utilizan los profesores para enseñar el castellano como segunda lengua?

¿Qué percepción tienen los profesores sobre la enseñanza del castellano como segunda lengua?

¿Qué avances y dificultades tienen los profesores en la enseñanza del castellano como segunda lengua?

¿Qué contenidos temáticos se abordan para la enseñanza del castellano como segunda lengua?

¿Qué materiales didácticos se usan para la enseñanza del castellano como segunda lengua?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Analizar los procesos de enseñanza del castellano como L2 en el área de lenguaje del segundo ciclo del nivel primario en la unidad educativa de Lacuyo, a partir de las capacitaciones del Proyecto “Educación Básica”.

1.2.2 Objetivos específicos

- Describir los contenidos de enseñanza del castellano como L2 en los procesos de aula.
- Describir las estrategias metodológicas que utiliza el maestro para la enseñanza del castellano como L2.
- Identificar el uso de materiales en la enseñanza del castellano como L2 en el aula.

1.3 Justificación

En el distrito de Tapacarí, el proyecto “Educación Básica” capacita a los profesores sobre las innovaciones pedagógicas. Se entiende por innovación a: cómo surge, cómo se elabora, qué sentido tiene llevarlo a cabo, y qué beneficios trae. En el punto de desarrollo de la estrategia para promover innovaciones en las distintas unidades educativas, se explica cómo se aborda la estrategia de implementación. Asimismo, en las capacitaciones se aborda la sistematización de la innovación, en este aspecto se explica a los profesores lo que se entiende por sistematizar, cuáles son sus propósitos y procedimientos, de modo que sirva de indicación para la realización de esta tarea.

Dentro de las innovaciones pedagógicas se enfatiza los contenidos para mejorar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el manejo de las estrategias metodológicas y el uso de materiales didácticos dentro el aula.

Estas capacitaciones, se abordan con el fin de ser implementadas en los procesos áulicos, de esa forma mejorar la calidad educativa en los niños y niñas en su proceso de aprendizaje.

Dado que las capacitaciones pretenden mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, se considera importante analizar la implementación de las innovaciones pedagógicas en el aula, ya que el mismo nos permitirá ver cuán valiosos son los mismos.

En ese sentido, el presente estudio es importante porque permitirá identificar los contenidos temáticos que se abordan para la enseñanza del castellano como L2.

Asimismo, permitirá analizar la aplicación de estrategias metodológicas para la enseñanza del castellano como segunda lengua. Finalmente, permitirá identificar el uso de materiales didácticos en la enseñanza de la lengua castellana, los cuales ayudarán a comprender la importancia de la enseñanza de la lengua castellana como L2 en los procesos de aula.

Los resultados de esta investigación podrán servir para fortalecer la enseñanza de la lengua castellana como L2 en las diferentes situaciones comunicativas, sin despreciar o hacer a un lado la lengua de la región, más al contrario reforzar la modalidad bilingüe en el aula.

A partir de los hallazgos alcanzados se pretende sugerir estrategias metodológicas más adecuadas, para la enseñanza del castellano como segunda lengua en el aula. De modo que los maestros las empleen de manera más provechosa en la enseñanza del castellano en el aula y en otras situaciones comunicativas en la escuela; ya que la enseñanza del castellano es la demanda de las comunidades a la escuela.

Por ende, los beneficiarios directos serán los profesores, ya que mejorarán en el proceso de enseñanza del castellano como L2 en el aula. También beneficiará a los estudiantes en el desarrollo de la expresión oral del castellano como L2 y en el desempeño escolar, al enfrentar de manera más positiva a las diferentes situaciones comunicativas, revalorizando las dos lenguas, ya sea, el castellano o el aimara; las cuales, indirectamente buscarán satisfacer a los padres de familia y a la sociedad en general.

CAPÍTULO 2

MARCO METODOLÓGICO

2.1 Metodología

2.1.1 Tipo de investigación

Este trabajo de investigación se apoyó en el enfoque cualitativo, por sus características y objetivos a alcanzar. Dado que se buscó describir los procesos de enseñanza del castellano en el aula, el trabajo de campo fue intenso, requirió de tres periodos de un promedio de cuatro semanas. Esto permitió el registro detallado de los acontecimientos y su análisis respectivo.

Esta investigación cualitativa, analiza todo lo que acontece en una realidad tal como se presenta en una situación determinada. Es decir, ve la realidad, las formas de percibir, formas de pensar, sentimientos y comprende esa realidad. Desde esta manera, la presente investigación se enfoca específicamente en la enseñanza del castellano como segunda lengua en el nivel primario en la unidad educativa “Lacuyo”.

Esta investigación es de corte etnográfico, ya que permitió buscar y registrar toda la información necesaria sobre los fenómenos estudiados. Esto mismo permitió ver, desde la práctica del aula, la relación de lo que se dice y de lo que se hace, durante los procesos de enseñanza del castellano como segunda lengua.

2.1.2 Descripción de la metodología

Esta investigación se apoyó en la etnografía de aula, porque permitió observar y registrar los hechos que pasan en el aula. Como menciona Hammersley (1994:15) “el etnógrafo, o la etnógrafa participa abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de las personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que dice, preguntando cosas; o sea, recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que él o ella han elegido estudiar”.

2.1.3 El universo

La unidad de referencia para el presente trabajo de investigación es la unidad educativa “Lacuyo”, cuyo ámbito de influencia abarca varias comunidades aledañas, de las cuales provienen los niños y niñas que asisten a este centro educativo que funciona en la comunidad de Ch’alla Lacuyo.

La unidad educativa central “Lacuyo” tiene cinco unidades educativas asociadas: Yarvicoya, Palcoma, Challa Arriba, Ch’illca Grande y Antakahua.

2.1.4 Descripción de la muestra

Como muestra se tiene a los profesores del segundo ciclo, quienes trabajaron más de dos años en la unidad educativa, también, recibieron capacitaciones sobre las innovaciones pedagógicas y fueron los elegidos para que representen al núcleo de Lacuyo en la feria a nivel distrital sobre la aplicación de las innovaciones pedagógicas. Entonces, nos concentramos en 4° y 6° cursos del nivel primario.

2.1.5 Unidades de análisis

Durante el proceso de investigación se enfatizó, fundamentalmente, en los contenidos que se imparten en la enseñanza del castellano como segunda lengua, las estrategias metodológicas utilizadas en los procesos de enseñanza, y el uso de materiales didácticos en el aula del nivel primario de la unidad educativa “Lacuyo”.

Por otra parte, también se tomó en cuenta las percepciones y opiniones de los profesores, director, técnicos del proyecto EB, niños y niñas.

Asimismo, se hicieron revisiones documentales, como el plan curricular, proyectos de aula, el texto de UNICEF “La aventura de enseñar”, los contenidos de capacitación a los profesores y otros documentos que tienen relación con el tema de investigación. Esta revisión se ha hecho para identificar los contenidos de enseñanza del castellano como segunda lengua en el aula.

2.1.6 Técnicas e instrumentos

Las técnicas que se han utilizado en esta investigación son: la observación, la entrevista, y la revisión documental. Los instrumentos consistieron en una guía de entrevista que permitió la recolección de datos referente al tema de investigación; guías de observación que también permitieron registrar los hechos en los diferentes ámbitos en relación al tema y en la revisión documental (plan curricular, proyectos de aula, el texto de UNICEF “La aventura de enseñar”, los contenidos de capacitación a los profesores y otros documentos en relación con el tema de investigación). Los datos se anotaron en una planilla de registro documental.

2.1.6.1 La observación

La observación constituye el pilar fundamental para la presente investigación. En este sentido, observar no significa solo mirar y registrar, sino es “dar cuenta de los detalles, sobre todo de las intenciones significativas en la conducta observada” (Velasco, 1997:43).

En la investigación se ha usado esta técnica para registrar en detalle las prácticas sobre la enseñanza del castellano como segunda lengua en el aula. El tipo de observación fue no participante para no alterar las clases que se desarrollaron, ni las dinámicas usuales entre el docente y los estudiantes. Por esta razón, únicamente se registró toda la información que se vivió en los procesos áulicos, como dice Marca (2000:188) “el observador puede dedicar toda su atención y realizar registros a medida que los sucesos y hechos se perciban con mayor subjetividad en la observación”.

Asimismo, la observación se enfocó exclusivamente en la enseñanza del castellano como segunda lengua en el aula del nivel primario, a partir de las capacitaciones a los profesores por parte del proyecto EB. También se realizaron observaciones fuera del aula para identificar el uso de la lengua, ya sean durante los recreos, encuentros deportivos, horas cívicas y otras actividades las cuales fueron registradas en el cuaderno de campo.

2.1.6.2 La entrevista

Esta técnica permitió un acercamiento a los profesores y a los niños y niñas, a fin de establecer relaciones simétricas en las conversaciones y entrevistas sobre el tema de investigación. Como dice Merriam, citado por Castro y Rivera (1998:12) “las entrevistas son conversaciones con propósito, (...) que es obtener información y son necesarias cuando no se puede observar directamente comportamientos, sentimientos o la forma en que la gente interpreta el mundo a su alrededor. En los estudios cualitativos este propósito es obtener información, saber qué está pasando en la mente de nuestros entrevistados (das)”.

En este sentido, la entrevista sirvió para completar datos que no se lograron en la observación. Además, la entrevista permitió obtener datos fidedignos de los entrevistados, sobre la enseñanza del castellano como segunda lengua en los procesos áulicos.

Las entrevistas fueron semiestructuradas (preguntas semiestructuradas), las mismas se tomaron en cuenta aspectos como referencia para el proceso de recolección de información. En este caso, se tiene a los aspectos personales, la experiencia profesional, las percepciones sobre las capacitaciones por parte del proyecto EB, las estrategias

metodológicas, el uso de materiales y los contenidos para la enseñanza del castellano en el aula.

2.1.6.3 Revisión documental

La revisión documental se ha usado para obtener y profundizar el tema estudiado, en este caso, los datos obtenidos fueron relativos a las estrategias metodológicas, los materiales y los contenidos de enseñanza del castellano como segunda lengua en el aula del nivel primario. Esta información se recogió de los planes de aula y proyecto curricular del nivel primario. Asimismo, se revisó el Plan Operativo Anual de la unidad educativa en la que también se recogió información a cerca de la historia de la institución y otros referentes al tema de investigación. Esta técnica ayudó a complementar las observaciones y las entrevistas que se hicieron en el trabajo de investigación.

Toda esta información recogida en la revisión documental se ha registrado en el cuaderno de campo.

2.1.7 Procedimientos de recolección de datos

El proceso de investigación tuvo tres fases claramente definidas:

Primera fase; se realizaron reuniones con el director y los profesores de la unidad educativa “Lacuyo” para solicitar su cooperación y viabilizar el proyecto de tesis, en las mismas se encontró bastante apoyo por parte de ellos para llevar a cabo la presente investigación. En esta fase, se dio a conocer los objetivos y las características del estudio, siendo aprobados y apoyados por el director y los profesores que trabajan en ese ciclo.

Segunda fase; se refiere a la recolección de datos referidos a la temática estudiada, se realizaron observaciones de aula durante el proceso de enseñanza del castellano como segunda lengua. Las observaciones se realizaron en los cursos de cuarto y sexto del nivel primario. El tiempo en cada observación fue de cuatro periodos de 45 minutos.

Para ello, se utilizó una guía de observación sobre el desempeño del profesor en el aula, es decir, se utilizó un instrumento (Ver anexo 7) para recoger información específica sobre el desempeño del profesor, en la práctica de aula respecto a la enseñanza del castellano como segunda lengua.

Los datos recogidos en la etapa de observación fueron valiosos para la presente investigación. Para completar con la información se realizaron las entrevistas a los profesores del segundo ciclo del nivel primario, al director y a los técnicos del proyecto

EB. Las entrevistas a los profesores y al director se realizaron en los momentos de descanso, es decir, después de las clases de cada jornada. Los datos recogidos en las entrevistas se realizaron de manera individual y orientada por una guía previamente elaborada. Cada entrevista tiene una duración de aproximadamente de 10 a 30 minutos (Ver anexos 2 y 3).

Asimismo, en el proceso investigativo se realizó la revisión documental. En esta etapa se revisó el plan curricular, los planes de aula y los documentos del proyecto EB. La información recogida consistió en la visión y misión, las competencias e indicadores, el propósito, los contenidos propuestos, las estrategias metodológicas, los materiales propuestos y el tiempo. Toda esta información fue registrada en una planilla de revisión documental (Ver anexo 8).

Tercera fase; después de concluir el trabajo de campo, se ha pasado a la fase de procesamiento de la información, es decir, a ordenar y codificar los datos recogidos en la investigación. Este proceso consiste en realizar un análisis de la información, como dice García (1996:197): "...resulta ser la tarea más fecunda de la investigación, en la medida en que, como consecuencia de ésta, podemos acceder a resultados y conclusiones, profundizamos en el conocimiento de la realidad objeto de estudio". En ese sentido, la organización de los datos consiste en identificar categorías, tomando en cuenta los objetivos de la investigación. A partir de ellas, se realizó la redacción final del este documento.

CAPÍTULO 3

MARCO TEÓRICO

La enseñanza del castellano como segunda lengua es un ámbito temático amplio que se sustenta en bases teórico conceptuales provenientes de distintas fuentes como la sociolingüística, la psicolingüística, la lingüística y la pedagogía, entre otras. A continuación presentamos algunos estudios que se realizaron respecto a la enseñanza del castellano como segunda lengua, los contenidos para la enseñanza del castellano como L2, estrategias metodológicas y el uso de materiales didácticos.

3.1 Antecedentes

En Bolivia, en los últimos años, se realizaron varias investigaciones respecto a la enseñanza del castellano como segunda lengua. Estudios realizados antes de la implementación de la Reforma Educativa de 1994 ya dieron cuenta de la situación de la enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua. La experiencia más conocida relativa a la EIB en Bolivia es la del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), donde tanto técnicos como maestros pusieron en práctica la enseñanza del castellano como segunda lengua a niños aimara, quechuas y guaraníes (Choque, 2005).

En el periodo de implementación del PEIB, los profesores tuvieron dificultades con respecto a la aplicación bilingüe en el aula, como estrategias metodológicas para la enseñanza de una segunda lengua y carencia de materiales didácticos para la enseñanza en el aula.

Asimismo, durante la implementación de la Reforma Educativa iniciada en 1994, se ha trabajado mucho con respecto a la enseñanza de la primera y segunda lengua, se realizaron capacitaciones a los profesores, facilitándoles guías didácticas para la enseñanza de una primera y segunda lengua. Estas guías didácticas han sido materiales destinados a cada profesor, para orientar el manejo de la didáctica de una determinada área. La guía del área de Lenguaje ha sido parte del conjunto de materiales que la Reforma Educativa puso a disposición de los docentes, para apoyar el cambio de su práctica de aula (MECyD, 1998).

Con respecto a la práctica pedagógica en el aula, el estudio de Sacari (2001) nos muestra que los profesores planifican los contenidos, pero no saben cómo abordarlos porque no toman en cuenta la parte didáctica. La investigadora afirma que el documento de currículo base (DCB) del Ministerio de Educación no explicaba ni daba las pautas sobre cómo se

debía tratar, o en qué consistía cada uno de los contenidos respecto a la enseñanza del castellano como segunda lengua, únicamente daba un listado de temas, en algunos casos hasta subtemas, lo cual repercutía en la práctica pedagógica de los maestros y maestras, quienes no sabían cómo poner en práctica lo planteado desde el Ministerio de Educación.

Es de conocimiento general que en el marco de la Reforma Educativa de 1994, se hicieron grandes esfuerzos para apoyar la elaboración y difusión de los materiales didácticos específicos para la enseñanza del castellano como segunda lengua. Estos materiales por sus características y formatos tenían un gran potencial para su aplicación en el aula y el aprovechamiento en el aprendizaje de los niños y niñas. Sin embargo, en la práctica, por el desconocimiento o indiferencia de los maestros su potencialidad didáctica no fue aprovechada y la realidad de la enseñanza del castellano como segunda lengua poco o nada había cambiado.

El uso de los distintos materiales en las clases de castellano como segunda lengua estuvo sujeto a la gestión de los recursos materiales y a la capacitación docente, para hacer uso de estos nuevos materiales en el proceso de enseñanza y aprendizaje del castellano. La deficitaria gestión de los recursos materiales no garantizó ni la distribución a tiempo, ni su aplicación en el aula (Limachi, 2001).

De la misma manera, la investigación de Marzana (2001), a partir de las experiencias concretas de algunos maestros, concluye que la enseñanza del castellano como segunda lengua está estrechamente ligada a la experiencia de vida de los mismos, donde sobresale el interés y la dedicación al desarrollo de la lecto escritura en castellano, antes que el desarrollo de la expresión oral del castellano.

Lo cierto es que como resultado de las experiencias metodológicas y procesos áulicos, el castellano que los niños y niñas están aprendiendo es limitado y no responde a las demandas de los padres de familia, es decir, un buen aprendizaje de la lengua castellana para su futuro desarrollo personal y profesional (Limachi, 2001).

Entonces, los estudios realizados acerca de la enseñanza del castellano como segunda lengua en las escuelas rurales de nuestro país muestran que ésta atraviesa por dificultades de diversos tipos, entre ella, la principal es la dificultad metodológica, temática que nos interesa explorar en el núcleo de Lacuyo, principalmente tomando en cuenta el enfoque comunicativo que tanto la Reforma Educativa de 1994, como la nueva Ley de educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez plantea para los siguientes años.

3.2 Reforma Educativa de 1994

En Bolivia, así como en el resto de los países latinoamericanos, en las últimas décadas, se ha presenciado o experimentado transformaciones en los sistemas educativos. Así, en 1994 se ha promulgado la Ley de la Reforma Educativa 1565, cuyo pilar fue la Educación Intercultural Bilingüe que hasta ese entonces era un proyecto experimental. En diciembre del 2010 se promulgó la nueva Ley de la educación boliviana Avelino Siñani y Elizardo Pérez.

Según Zavala (2008), la EIB en Bolivia ha adquirido respaldo legal y se ha consolidado como política de Estado. La Ley 1565 de la Reforma Educativa (RE) generalizó la educación intercultural bilingüe en el país desde el año 1994, y coadyuvó a la implementación de programas dirigidos a pueblos indígenas de tierras altas y bajas. Asimismo, las leyes vigentes de participación popular y de descentralización, expedidas en ese mismo año como marco legal complementario a la reforma, también han constituido referentes fundamentales en todo este proceso.

Actualmente, Bolivia se encuentra en un momento propicio para definir normativas, que permitan la formulación de políticas y la institucionalización de proyectos y estrategias, que logren un impacto a favor del fortalecimiento cultural y lingüístico de los pueblos. Las reivindicaciones indígenas han crecido paulatinamente desde la década de 1970 y han cobrado un fuerte impulso gracias a las marchas indígenas iniciadas desde principios de la década de 1990.

En ese sentido, según Choque (2008) con la RE, la EIB se extendió hacia todos los lugares con presencia de lenguas y culturas originarias del territorio nacional, pero sin contar con suficientes recursos humanos formados o capacitados para su aplicación, ni con las condiciones adecuadas para la aplicación de este enfoque educativo.

Asimismo, la RE ha diseñado planes curriculares para el área de lenguaje. En esta área se ha insertado los planes y programas de estudio, referidos a la enseñanza de la lengua de la región como L1 y la enseñanza del castellano como L2, que el maestro debía desarrollar durante su aplicación. Además, estos planes y programas deben ser utilizados y enriquecidos por los maestros en sus planificaciones de aula.

Por su parte, López y Murillo (2006) mencionan que la RE cuestionó las prácticas tradicionales marcadas que ejercía el profesor al concebir a los niños y niñas como protagonistas de su aprendizaje y al profesor como facilitador. También, la RE impulsó el

trabajo cooperativo en el aula, una pedagogía de proyectos y la elaboración de materiales que permitiesen a los niños y niñas trabajar entre ellos e interactuando con miembros de la comunidad, asignando también, un rol privilegiado a la lengua y a la cultura de la comunidad en el desarrollo del proceso educativo.

3.3 Enfoque de la Reforma Educativa de 1994

La RE diseña competencias (saber, saber hacer y saber ser) para el desarrollo curricular de la educación boliviana. De acuerdo con el programa de estudios (M.D.H y UNSTP, 1995), las competencias propuestas por la RE para la enseñanza del castellano como L2, se enfocan en el desarrollo de capacidades (tener aptitud, talento y cualidad), es decir, en la enseñanza del castellano como segunda lengua a partir de la primera lengua, en los niños. En ese sentido, los profesores, identificando el nivel de uso tanto de la L1 como de la L2, tienen la tarea de desarrollar las habilidades (tener capacidad y destreza) de escuchar, hablar, leer, y escribir en la escuela. Estas competencias están en función de las características del uso del castellano y de acuerdo con las necesidades comunicativas de los niños. La RE con el desarrollo de las competencias del área de lenguaje, tiene como objetivo lograr el desarrollo de la expresión oral y escrita por parte de los niños en castellano como segunda lengua.

Asimismo, la RE puso a disposición de las escuelas, la propuesta metodológica a través de una guía didáctica, para todos los profesores de Bolivia. Ésta fue proporcionada para que los profesores tengan un enfoque didáctico en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje para el nivel primario. Al respecto la Unidad Nacional de Servicios Técnicos (1997:9) planteaba que un enfoque comunicativo, constructivista y textual debe “crear las condiciones para tener un ambiente acogedor y estimulante que favorezca las interacciones entre el profesor y niños/as y que permita abrir la escuela a la comunidad y a su cultura”.

De la misma manera, este texto mencionaba que para desarrollar lo oral y la oralidad se debe “facilitar el desarrollo de la comunicación oral y de la oralidad, para potenciar en los niños y niñas su dominio del habla en la comunicación y en la construcción de nuevos conocimientos, y para mantener y promover la oralidad de su cultura” (Ibíd.: 9).

Para ello, propone la puesta a disposición de los niños, una diversidad de textos que favorezcan el uso de la lengua en situaciones auténticas y que las estimulen a interactuar con textos orales y escritos. A este proceso acompaña la reflexión metalingüística.

En ese sentido, la RE a través de la Guía Didáctica, para el aprendizaje del lenguaje, propone desarrollar las cuatro habilidades del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir. Asimismo, en la práctica pedagógica, se debe permitir que el niño se adecue a sus propias necesidades de aprendizaje, y deben llegar a la comprensión. También debe permitir identificar e interpretar los diferentes tipos de textos; de la misma manera, a través de la comprensión llegar a la construcción de otros textos.

3.4 La importancia de la lengua

La lengua es importante porque permite a la sociedad contar con un medio de comunicación entre sus miembros, además, permite unir a las personas a través de las reflexiones sobre sus experiencias propias, para construir el conocimiento.

En ese sentido, la lengua cumple un rol importante en la comunicación entre las personas. Esto permite la comprensión entre individuos, y el poder expresar ideas, saberes, pensamientos y sentimientos. Al respecto Gleich sostiene que:

La lengua es un fenómeno típicamente humano y a la vez social, el sistema primario de signos, herramienta del pensamiento y de la acción, el medio más importante de comunicación. En concreto significa esto que la lengua posibilita el entendimiento entre los individuos, la comunicación y almacenamiento de ideas y del saber. (Gleich 1993:9)

Fishman plantea que la lengua no es sólo un medio de comunicación. Al respecto menciona lo siguiente:

La lengua no es simplemente un medio de comunicación y de influencia interpersonal. No es simplemente un vehículo de contenidos, ya latentes, ya patentes. La misma lengua es contenido, un referente de lealtades y animosidades, un indicador del rango social y de las relaciones personales, un marco de situaciones y de temas, así como un gran escenario impregnado de valores de interacción que tipifican toda comunidad lingüística. (Fishman 1995:35)

Según este autor, la lengua favorece las relaciones personales entre sí. Pero, además, la misma lengua se relaciona entre honestidades y enemistades o rencores dentro la comunicación entre personas.

Para este estudio, lo planteado por Goodman (1986:20-22) es fundamental, ya que menciona que el lenguaje es importante para comunicarse y para aprender:

Lenguaje para comunicarse; lo que incita a los niños a aprender el lenguaje es su necesidad de comunicarse. Ciertamente, los seres humanos estamos dotados de la posibilidad de pensar simbólicamente. Pero el desarrollo del lenguaje es una cuestión de supervivencia. Al nacer estamos totalmente desprotegidos. Para sobrevivir, dependemos de nuestra habilidad para llamar la atención de quienes nos rodean.

Para ser seres humanos plenamente funcionales, las personas debemos comunicarnos. Los niños tienen mucho que aprender a medida que se desarrollan y no se trata simplemente de una cuestión de maduración (aunque la maduración es un factor importante de nuestro aprendizaje); ellos deben estar en constante íntima comunicación con los otros seres humanos y el lenguaje es la clave de esa comunicación.

Lenguaje para aprender; se convierte en el medio por el cual se piensa y se aprende. De manera significativa, el desarrollo del lenguaje interviene directamente en el proceso de aprendizaje en educación bilingüe (EB). Smith sugiere que el desarrollo cognitivo consta de tres fases: la percepción, en la que el niño considera aspectos particulares de la experiencia; la ideación, en la cual el niño reflexiona sobre la experiencia; y la exposición, en la cual el conocimiento se expresa de alguna manera. En este sentido, puede decirse que un aprendizaje no es completo sino cuando puede exponerse la idea.

El lenguaje es la forma de expresión más común. Desde los primeros aprendizajes escolares, y a lo largo de la vida, las personas necesitan tener oportunidades para exponer lo que saben, para compartirlo por medio del lenguaje y, mientras lo hacen, completar su aprendizaje. Esta forma de desarrollo del lenguaje está directamente relacionada con el éxito escolar. (Goodman1986:20-22)

Los planteamientos de los autores con respecto a la importancia de la lengua, resaltan que la lengua es un instrumento de diálogo y comunicación con el medio que le rodea, sin ella no habría dinámica y vivencia en las diferentes interacciones con la sociedad en su conjunto. Partiendo desde esa realidad se considera que es muy importante y necesaria la enseñanza de una segunda lengua en la escuela.

3.5 La enseñanza de la lengua en la escuela

Los niños y niñas llegan a la escuela con su lengua materna, en el caso de Bolivia, muchas son lenguas indígenas, que son diferentes al castellano. En ese sentido, el aprendizaje del castellano como segunda lengua en el contexto escolar es un reto para los niños y niñas indígenas. Como sostienen Villalba y Hernández (2008), para el aprendizaje de una segunda lengua es necesario que haya un contacto directo con la sociedad, lo cual permite generar las situaciones comunicativas. Esta realidad permite el desarrollo lingüístico referido a la fluidez, pronunciación y desarrollo léxico.

En ese sentido, para el aprendizaje de una segunda lengua, el niño tiene que tener contacto y uso con dicha lengua. Para ello, la tarea central que debe cumplir la escuela es la generación de situaciones comunicativas, reales y significativas que permitan a los niños alcanzar un desarrollo lingüístico a nivel oral y escrito.

Además, en el contexto escolar según Villalba y Hernández (2008:99) “existen dos ámbitos claramente diferenciados para el uso de la L2: el social y el educativo”. Estos dos

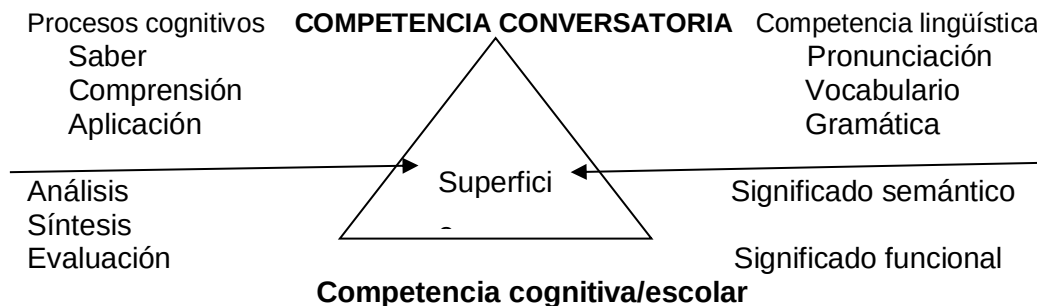
ámbitos intentan dar respuestas a las necesidades comunicativas de los niños, a través de los contenidos curriculares, que permiten conjugar el aprendizaje y la enseñanza de una L2. Asimismo, Collier (1987), citado por Villalba y Hernández, inician una serie de estudios para intentar dar cuenta de esta aparente paradoja lingüística y plantea que es necesario contemplar dos tipos de competencias diferenciadas: una competencia comunicativa general y una más de carácter académico. La adquisición de ambas competencias se lleva a cabo a lo largo de un periodo distinto de tiempo, en la mayor parte de los sujetos.

Por su parte, Skutnabb-Kangas y Toukomaa (1976) citado por Baker (1993) hacen diferencia entre la competencia lingüística escolarmente relacionada y la fluidez patente. La competencia escolarmente relacionada puede durar de cinco a siete o más años en la adquisición de una segunda lengua. Mientras la fluidez patente simplemente se basa en la capacidad de mantener una conversación simple en una tienda o calle y puede adquirirse rápidamente una segunda lengua en dos o tres años.

Cummins (1984b) citado por Baker (1993) hace énfasis en esta distinción en términos de destrezas comunicativas interpersonales básicas (BICS: basic interpersonal communicative skills) y competencia lingüística cognitiva/escolar (CALP: cognitive/academic language proficiency).

Las BICS se dice que aparecen cuando hay apoyos contextuales y puntuales para la expresión oral. Las situaciones de "contexto insertado" cara a cara suministran, por ejemplo, apoyo no verbal para asegurar la comprensión. Las acciones con las manos y los ojos, la retroalimentación instantánea, pistas y ejemplos, apoyan al lenguaje oral. La CALP, por otra parte, se dice que aparece en situaciones escolares de contexto reducido. Cuando el plan de estudios exige destrezas de pensamiento más elevadas (e.g. análisis, síntesis, evaluación), la lengua ya no se inserta en un contexto de apoyo pleno de significado. Cuando esto ocurre, la situación se denomina de contexto reducido.

La distinción de Cummins (1984b) entre BICS y CALP ha sido caracterizada con la imagen de un iceberg. Sobre la superficie están las destrezas lingüísticas como comprender y hablar. Debajo de la superficie está las destrezas de análisis y síntesis. Sobre la superficie está la pronunciación, el vocabulario y la gramática. Debajo están las destrezas más sutiles de los significados y la redacción creativa (Baker, 1993:39). Para mejor comprensión Cummins demuestra en el gráfico de la siguiente manera:



Por su parte, Villalba y Hernández (2008:100) plantean que:

Ambas competencias se relacionan con dimensiones comunicativas distintas. En la primera dimensión se atiende a la cantidad de apoyo contextual disponible en la comunicación. Se hablaría de “comunicación insertada en contexto” cuando se cuenta con abundantes referentes contextuales y no verbales que facilitan la comunicación (p.ej. los juegos infantiles) Por el contrario, en la “comunicación en contexto reducido” apenas existen apoyos no verbales o contextuales para la transmisión de significados.

Asimismo, los mismos autores plantean que:

La segunda dimensión es de carácter cognitivo y alude al nivel de conocimientos requeridos en la comunicación. De esta forma se distingue entre comunicación “cognitivamente exigente” (la que se produce en un aula educativa) y “comunicación cognitivamente poco exigente” (observable en la mayoría de las interacciones de la vida cotidiana). (Ídem)

Para el aprendizaje del castellano como segunda lengua es necesario contar con hablantes disponibles, es decir, un contexto con hablantes y en el que se practica o se habla un idioma. Ésto facilita el aprendizaje de la misma, en caso de no existir hablantes del idioma que se quiere que los niños aprendan, el aprendizaje será reducido.

Respecto al aprendizaje de una segunda lengua Walqui y Galdames (2005:27-28) sostienen que:

Un idioma se aprende más efectivamente, cuando los alumnos participan en interacciones reales y significativas que tienen un propósito verdadero, es decir, que no están diseñadas exclusivamente para utilizar el idioma. Estas actividades deben ofrecerse constantemente a los niños, porque aprenderán a hablar el idioma hablándolo. Por ejemplo, se puede pedir a los niños que participen en una actividad colaborativa en la cual, en grupos de cuatro, deben crear los diálogos que probablemente se dieron en un momento histórico, entre personajes que acaban de estudiar. Para realizar dicha actividad, tendrán que releer textos, discutir posibles expresiones, analizar las diversas sugerencias ofrecidas y decidir cuál sería más apropiada. Además, la tarea puede exigir que cada uno de los alumnos mantenga un libreto individual de la obra que se desarrolla colaborativamente, con lo cual habrán agregado lectura y escritura a la conversación.

Las autoras nos dan a entender que los niños aprenden una lengua cuando se la pone en práctica, es decir, aprenden hablando con los hablantes, en actividades familiares y comunales; las mismas son espacios de interacción que favorecen constantemente para que aprendan a hablar un segundo lengua, en este caso el castellano. Asimismo, la cita menciona que después de que los niños hayan aprendido la segunda lengua, es necesario implementar actividades que permitan leer textos, pasar a la escritura y posteriormente al diálogo.

3.6 Enseñanza del castellano-enfoque comunicativo

Para la enseñanza del castellano como segunda lengua, es necesario contar con el enfoque comunicativo definido. Al respecto Areizaga (2000:138) plantea que:

El enfoque comunicativo es una historia de propuestas que, en mayor o en menor medida, han intentado traducir a la práctica docente las diferentes teorías, investigaciones y modelos que las ciencias del lenguaje y la psicolingüística han ido desarrollando en cada momento, siempre con el objetivo de lograr el desarrollo de la competencia comunicativa. (Areizaga, 2000:138 en Ruiz, 2000)

Por su parte, Krashen (1982a y 1982b) citado por Jung y López (2003:231) menciona como parte del enfoque comunicativo una de sus hipótesis:

Hipótesis del insumo comprensible. Esta hipótesis – tal vez la contribución más importante de Krashen – postula que el avance en la adquisición del lenguaje ocurre cuando el alumno recibe un insumo comprensible, es decir cuando la estructura del insumo es de un nivel ligeramente superior al que ya dominaba previamente. Nótese que esta noción coincide con el concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotsky. El contexto del insumo recibido proporciona pautas para mantener la integralidad del mensaje. De acuerdo con esta hipótesis, no es necesario seguir la secuencia gramatical. El alumno asume y pone en práctica dichas estructuras como una parte natural del insumo comprensible recibido, de manera muy similar a lo que ocurre cuando el niño adquiere su L1. Krashen caracteriza el insumo comprensible como el lenguaje de las nodrizas, que se trata de lo que ocurre aquí y ahora. Krashen (1981) relaciona la hipótesis del insumo comprensible con el período de silencio, la fase anterior a la expresión oral (tanto en la L1 como en la L2), durante la cual el alumno escucha y desarrolla su comprensión de la L2 antes de comenzar a expresarse en la misma.

Asimismo, en su hipótesis del filtro afectivo “Krashen asocia ciertas variables afectivas al éxito en la adquisición de la L2; a saber, una motivación superior, la confianza del alumno en sí mismo, la autoestima positiva y un ambiente de aprendizaje en el que la ansiedad sea mínima” (Jung y López, 2003:233).

Por tanto, podemos afirmar que la lengua es una herramienta que permite la interacción con la sociedad, a través de ella podemos expresarnos y comunicarnos nuestras necesidades y sentimientos. En la misma línea, los niños y niñas tienen la necesidad de

interactuar con los demás en castellano. Para ello, el niño necesita desarrollar competencias comunicativas que faciliten la interacción con la sociedad en el castellano como segunda lengua. Por tanto, es necesario contar con una metodología que permita lograr estos objetivos comunicativos.

El enfoque comunicativo busca desarrollar competencias comunicativas, permitiendo, de esa manera, la interacción con los demás. Esta permite que el aprendizaje de una segunda lengua sea más activo y participativo porque permite responder a las necesidades lingüísticas de los niños y niñas en proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Por eso, es fundamental tomar en cuenta las necesidades lingüísticas de los niños y niñas que están en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. En este caso, tenemos que desarrollar junto a los niños y niñas la competencia comunicativa que están inmersas tanto la competencia lingüística (conocimiento formal de la lengua) como la competencia pragmática (conocimiento de reglas sociales que rigen en la sociedad de la lengua meta).

Al respecto, Areizaga (2000) plantea una doble perspectiva en el desarrollo de la competencia comunicativa:

El uso de la lengua para la comunicación, que constituye el objetivo último (carácter procedimental), y la reflexión sobre cómo funciona el sistema lingüístico que usamos en la comunicación (carácter conceptual), reflexión que ahora se concibe como medio para mejorar dicho uso. (Areizaga, 2000:147 en Ruiz, 2000)

Como podemos apreciar el desarrollo de la competencia comunicativa implica el trabajo complementario tanto del uso de la lengua para la comunicación así como la reflexión de aspectos lingüísticos para mejorar el aprendizaje de la lengua. En ese sentido, es importante que en el proceso de desarrollo comunicativo no deben ir por separado ni priorizar una de ellas, como plantea la autora que seguimos “sólo cuando [haya] un buen desarrollo de la gramática implícita, tiene sentido iniciar una reflexión que contribuya a mejorar el dominio de la primera” (Areizaga, 2000:147 en Ruiz, 2000). Por tanto, la lengua debe estar relacionada con los usos que sean familiares a los niños y niñas, porque el uso comunicativo de la lengua guarda relación con tener un vasto conocimiento de aspectos sociolingüísticos, discursivos y pragmáticos de la misma.

Otro aspecto importante que menciona la autora con respecto al uso de la lengua es que debe hacerse en contextos comunicativos que permitan retroalimentar de manera permanente. Este enfoque comunicativo hace el énfasis en el uso más que en las normas

gramaticales. Esta nos da a entender que parte de las necesidades comunicativas de los niños y niñas para poder relacionarse y comunicarse en todas situaciones de la vida. Desde esta mirada, otorga gran importancia al lenguaje oral y desarrollo de las destrezas comunicativas.

Por su parte, Baker respecto a los métodos comunicativos señala que “los que favorecen el método comunicativo en la enseñanza de la lengua subrayan la importancia de la adquisición informal de la lengua auténtica dentro la clase” (Baker, 1993:152).

De acuerdo a los planteamientos de los autores podemos afirmar que los niños y niñas son los principales protagonista de la construcción de su aprendizaje en base a la comunicación y no así de la memorización y repetición que caracterizó a los métodos conductistas.

De la misma manera, en el marco del enfoque comunicativo, la lengua es, sobre todo, un medio de comunicación. A partir de Chomsky (1957) citado por Ministerio de Educación de Perú (2005), se pone énfasis en el aspecto creativo del lenguaje; no se trata de repetir unas frases dadas, sino de ser capaz de formar todas las frases posibles de una lengua (competencia lingüística).

Con Hymes (1972), se enriquece los estudios del lenguaje como fenómeno social y se amplía el concepto de competencia: aprender una lengua no es sólo llegar a reconocer o producir todas las frases posibles de la lengua, sino ponerla en una situación de comunicación (competencia comunicativa).

Mientras la Unidad Nacional de Servicios Técnicos (1997:9) plantea:

Apoyarse en una pedagogía de proyectos, que permita a los niños un aprendizaje situado a partir de sus propios intereses y necesidades, integrando conocimientos de diferentes áreas, con actividades de planificación, desarrollo, evaluación y sistematización de conocimientos.

Estos proyectos contribuyen a:

Estimular una lectura comprensiva de textos completos desde el inicio, aprendiendo a descubrir, interpretar y relacionar los diferentes índices lingüísticos de los textos; construyendo diferentes maneras de leer los distintos tipos de textos, para crear, recrear (se), informar (se) y comunicarse, etc. de este modo, cada niño forma, desde el inicio, su proyecto personal en torno a la lectura. (Ídem)

De igual modo, para lograr la producción de textos en los niños y niñas es fundamental partir de la realidad y necesidad, la cual permite la apropiación de la escritura de un texto.

También, es necesario proporcionar actividades de valoración de cómo se está avanzando en la producción de textos (Ídem).

Estimular la producción de textos escritos desde el inicio, porque los niños producen textos antes de comenzar a graficar letras y palabras si el maestro o la maestra escriben por ellos; de esta manera se apropian de la escritura caligráfica en el mismo proceso de la producción de textos, teniendo claro qué escriben, para quién escriben, con qué propósito escriben, etc.

Además, según el mismo texto, se plantea que es necesario:

Proporcionar a los niños actividades de evaluación, tanto a los niños como a los propios maestros, para valorar los avances, para superar los obstáculos/dificultades y para aclarar las dudas; a fin de que la práctica pedagógica de los maestros esté, cada vez más, encaminada a satisfacer las necesidades básicas de aprendizajes de los alumnos. (Ídem)

Entonces, la RE ha establecido el enfoque comunicativo en la enseñanza y el aprendizaje del CL2. Este enfoque sugiere partir de la situación comunicativa y no así de la forma de la lengua, para después llegar a las funciones como pretenden los métodos de destrezas (Limachi, 2000). Entre las condiciones para el aprendizaje y la adquisición de una segunda lengua dentro del enfoque comunicativo, desde la RE se sugiere: “realizar actividades divertidas y ágiles que no provocan ansiedad en los niños, contar con un ambiente armónico, que apoye los aprendizajes; rico para la comunicación entre los niños, el maestro y las otras personas, (...)”¹. Esto porque en las escuelas rurales del país, los niños inician su escolaridad con una lengua de la región que es distinta al castellano.

Al respecto, Arellano, Romero y otros (1998:12), sostienen que:

A los niños que inician su escolaridad en una lengua que no es castellana, la escuela les ofrecerá además la oportunidad de aprender este idioma como segunda lengua. De este modo, los alumnos, al dominar ambas lenguas en forma oral y escrita, podrán desarrollar su cultura y lengua materna, al mismo tiempo que acceder a otros bienes culturales compartidos por la sociedad en general y que se transmiten en castellano. Esta doble competencia lingüística, es decir el dominio de ambas lenguas, si se maneja con naturalidad dentro de contextos significativos, les facilitará su desarrollo cognitivo y una autoimagen positiva.

La escuela tiene una gran responsabilidad de poder enseñar la lengua castellana como segunda lengua. Como dicen los mismos autores:

La escuela tiene como responsabilidad histórica la enseñanza de la lectura y la escritura. Incluso en contextos como el nuestro, en que predomina la cultura de la oralidad, las familias esperan que la escuela enseñe a sus hijos a leer y a escribir. Esto demuestra que existe conciencia de la importancia del dominio del lenguaje escrito para enriquecer las habilidades lingüísticas, cognitivas y afectivo-sociales de

¹ Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Guía Didáctica de Segundas Lenguas. La Paz, 1997.

niños y niñas, con el fin de que así estén mejor capacitados para incorporarse a los desafíos del mundo moderna. (Ídem)

Por su parte, el estudio de Marzana (2000:25) menciona que:

La necesidad urgente de las poblaciones indígenas de acceder al manejo del castellano, está en gran parte ligada a las fuertes corrientes migratorias del campo hacia las ciudades latinoamericanas de las últimas décadas. Lo curioso es que, en estos últimos ámbitos, no se han producido, como se esperaba, una incorporación total de los indígenas en la cultura moderna, debido a que las sociedades receptoras “no tienen la voluntad política, ni la capacidad ni los recursos suficientes para absorberlos”.

Dentro la sociedad, más que todo para los indígenas originarios, el aprendizaje del castellano se considera importante para integrarse a la sociedad moderna, ya sea para acceder a un trabajo en los espacios urbanos, en el comercio, en los estudios superiores y otros. Esta realidad obliga a la población indígena a aprender el castellano como segunda lengua.

3.6.1 El papel del maestro en la enseñanza del castellano

El papel del maestro es importante en los procesos de enseñanza del castellano, ya que busca cómo alcanzar los objetivos y es un mediador en los aprendizajes de los niños y niñas, como señalan Galdames, Walqui y Gustafson (2008:40-41).

El papel del maestro que enseña es fundamental ya que no sólo selecciona la situación de aprendizaje más adecuada para alcanzar objetivos referidos al desarrollo de competencias comunicativas orales y escritas, sino que se transforma en un efectivo mediador entre los estudiantes que aprenden y los contenidos de aprendizaje. La intervención del docente es un factor determinante en la calidad del proceso de aprendizaje de los alumnos, puesto que es quien ofrece “andamiajes” o ayudas eficientes para que cada uno de ellos, de acuerdo a sus propias características y conocimientos previos, pueda desarrollar nuevas capacidades, habilidades y conocimientos.

Desde esa perspectiva, consideramos que el papel del maestro consiste en ser un mediador eficiente en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula; por lo que, debe poder responder a las características culturales, psicológicas y sociales, y los contenidos de aprendizaje de los niños y niñas. Este punto de vista permite una interacción entre el maestro – niño, en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. En ese sentido, los mismos autores (2008:42) plantean que “otro aspecto que denota la importancia del papel que juega el maestro en la relación didáctica se refiere a que ellos constituyen los principales modelos de comunicación intercultural en la escuela”. Este estilo de comunicación del maestro permite crear un clima de aceptación y respeto a

las opiniones y puntos de vista diferentes, de los niños y niñas durante los procesos de aula.

Por su parte, López (1993), menciona que las clases de castellano como L2 exigen del maestro mucha organización y mucha disciplina. Por un lado, en este tipo de clases nada debe quedar librado a la improvisación, sino se le complica innecesariamente el proceso al niño. Evitar la improvisación supone, primero, la preparación de clases y, a la vez, la organización del aula y del proceso educativo. Por otro lado, el papel que desempeña el maestro es determinante para el aprendizaje del niño. Asimismo, menciona que el maestro debe enseñar el castellano de manera eficiente. Al respecto el autor señala que:

Varios son los roles que el maestro debe desempeñar en el aula de castellano como L2 para ayudar a los niños apropiarse eficientemente de este idioma. En una clase de L2, el maestro debe ser un facilitador, un recurso, un conductor, un organizador, un evaluador y, finalmente, un participante. (López, 1993:305)

De la misma manera, López (1993) menciona que el maestro es un facilitador cuando ayuda a que los niños se animen, y los incentiva para que siempre participen activamente en clase, sin temor a equivocarse. Facilita el aprendizaje de sus niños si sabe cuándo y cómo corregir los errores que cometen los niños: si presta ayuda adicional a los niños y niñas con mayores dificultades y, sobre todo, si respeta a sus educandos de habla vernácula, poniéndose en su lugar y entendiéndolos.

Por eso, para lograr una buena enseñanza de un nuevo idioma, el profesor tiene que cumplir un rol importante en el aula respecto a la enseñanza del castellano como segunda lengua. Al respecto López (1993:305) señala que: “la actitud del maestro que tiene frente a sus alumnos y que demuestra cuando les enseña castellano como L2, juega un papel importante en la medida en que incentiva o inhibe el aprendizaje de sus alumnos”.

Además, en el proceso de enseñanza del castellano como segunda lengua, es fundamental que el maestro cumpla un papel importante de cómo organizar y crear un ambiente afectivo en el aula:

El papel de organizador, junto con el facilitador, es uno de los más importantes. El maestro actúa como organizador cuando diseña e instrumenta actividades pedagógicas que los niños ejecutan todos juntos, grupal o individualmente: a) sabiendo exactamente lo que deben hacer, b) ejercitando, en forma oral o escrita, algunos aspectos específicos de la nueva lengua, considerados en la programación del maestro, y c) hablando libre y espontáneamente para desempeñar los roles asignados por el maestro. (López 1993:308)

El profesor, para la enseñanza del castellano como segunda lengua, tiene que realizar lo más natural posible los procesos áulicos, es decir, tiene que utilizar el castellano más sencillo, con palabras sencillas, para que haya un entendimiento fluido en los niños y niñas.

Por su parte, la RE plantea un nuevo papel que el maestro debe cumplir durante la enseñanza, lo cual constituye un motor fundamental del cambio pedagógico en el aula. Es decir, el maestro debe ser mediador, iniciador, organizador, investigador, comunicador, y un comunicador intercultural. Como dice la Secretaría Nacional de Educación de la Reforma Educativa (1997:26):

Los nuevos papeles que el maestro debe desempeñar y la nueva función que se le asigna a la enseñanza suponen necesariamente una reconfiguración del aula, para hacer de ella un verdadero espacio de prácticas pedagógicas innovadoras y para generar un ambiente de colaboración y de interacción permanente entre los niños que aprenden y los maestros que enseñan.

Según los aportes de los autores, se puede afirmar que el rol o el papel del profesor es imprescindible en los procesos áulicos, más que todo en la enseñanza del castellano como segunda lengua. Para ello, es necesario crear un verdadero ambiente afectivo que produzca en los niños y niñas la seguridad y placer en el proceso de aprendizaje del castellano, en el aula.

3.6.2 El desarrollo de las clases de castellano como L2

En la clase del castellano se debe determinar las similitudes y diferencias de las actividades, con las que se cuenta en una planificación. Al respecto López (1993:339), dice que:

Un maestro o maestra puede usar la L1 de sus alumnos durante esa breve etapa en la cual se busca interesar al niño en un tema o en una actividad específica que luego se desarrollará sólo en castellano. Como es de entender, mayor necesidad hay de utilizar la L1 de los alumnos para la motivación con niños que se inician en el aprendizaje del castellano como L2 que con aquellos que ya poseen algunos conocimientos de esta lengua. Por otro lado, cuando los alumnos están en capacidad de entender y hablar el castellano, entonces, resulta innecesario recurrir a la L1 de los educandos en la fase de motivación. De cualquier forma, es necesario dejar, bien en claro, que no se trata de traducir de un idioma a otro sino de hablar o en L1 o en L2. Recuerde una vez más que la traducción no constituye un recurso adecuado para enseñar a hablar, leer o escribir un nuevo idioma.

Por su parte, Walqui y Galdames (1998) proponen que en la enseñanza del castellano como segunda lengua debe afianzarse las competencias comunicativas y su capacidad de actuar de manera intercultural. De ahí se ofrece una variedad de actividades centradas

en la participación activa y significativa de los niños y niñas, con un propósito real de comunicación.

Desde esa mirada se puede afirmar que el maestro debe crear condiciones de cómo va enseñar y cómo los niños aprenderán lo que se va a enseñar. Asimismo, para la enseñanza del castellano, el maestro debe planificar la clase, es decir, qué se va a enseñar, tomando en cuenta la realidad de los niños y niñas. Esto amerita que el maestro tenga que ser o tener mucha imaginación e iniciativa, en lo que se quiere enseñar.

3.6.3 ¿Para qué y cómo enseñar el castellano como segunda lengua en el aula?

El castellano se enseña para que los niños y niñas amplíen la competencia comunicativa en los contextos educativos y en los contextos sociales, como dice Podestá (2000:41) “la competencia lingüística entendida como una especie específica de habilidad-que refiere aspectos gramaticales– la cual es universalmente adquirida por todos los humanos”. Además, para que los niños adquieran la segunda lengua se debe ampliar el concepto sobre el manejo de las reglas de la lengua que se aprende. Al respecto, la misma autora sostiene que “el concepto de competencia comunicativa: [se refiere] el dar cuenta de que el niño normal adquiere un conocimiento de las oraciones no sólo gramaticales, sino también adecuadas [que le permiten comunicarse con los demás, es decir,]... adquieren la competencia de cuándo hablar, cuándo no y de qué hablar con quién, cuándo, dónde, de qué forma”. Esta realidad permite al niño identificar y manejar la competencia lingüística y comunicativa cuando interactúa con los demás, adoptando estrategias como los chistes, las burlas y otros (Sichra, 2006).

Asimismo, la competencia comunicativa permite en los niños y niñas el mejoramiento de la expresión y comprensión en la segunda lengua, a partir de contextos y situaciones comunicativas.

El enfoque comunicativo-funcional, a través del uso de las lenguas, se logra una mayor capacidad expresiva (eficacia en los actos verbales y en la modulación) y un mejor comprensión comunicativa por parte de los docentes, vinculando los mecanismos del razonamiento y expresión del habla, aspectos diversos que son estudiados bajo una visión interdisciplinaria donde las ciencias cognitivas, la sicopedagogía, la lingüística textual, la interacción comunicacional y la pragmática, tiene mucho que decir. (Aguirre 2002:266)

En ese sentido, la enseñanza del castellano se realiza también para que los niños desarrollen las competencias comunicativas en L2, y así desenvolverse en la sociedad, como dicen Walqui y Galdames (2005:24-25) “la meta de la enseñanza del castellano como segunda lengua en contextos de bilingüismo, es afianzar la competencia

comunicativa de los estudiantes de castellano, y su capacidad para actuar de manera intercultural”.

Desde esa perspectiva, los niños deben tener la capacidad de desenvolverse en ambas lenguas en diferentes interacciones de la sociedad, como dicen las mismas autoras “la competencia comunicativa es la capacidad que tiene una persona de expresarse de manera apropiada a las circunstancias, en situaciones diversas, con interlocutores variados, logrando sus objetivos sociales a través del manejo de un idioma determinado”. El dominio de las dos lenguas permite a los niños, abrirse más e interactuar con la familia, la escuela y la sociedad, donde puedan sugerir, comparar, analizar consecuencias, etc.; a través del uso del castellano como segunda lengua y también de su lengua materna.

Asimismo, el hecho de saber el castellano va a permitir a los niños desenvolverse cómodamente en diferentes lugares, ya sea en la escuela o en otros espacios, donde se comuniquen de manera apropiada, usando la lengua castellana como segunda lengua y podrán utilizar también su lengua materna cuando sea pertinente. Al respecto Walqui y Galdames, (2005:25,26) sostienen que:

Tener competencia comunicativa en dos idiomas es lo que hace que una persona sea bilingüe, y facilita que pueda establecer interacción con seres humanos diferentes, que tienen otros patrones culturales y por lo mismo diversos valores, perspectivas, costumbres y maneras de ser, de manera firme, coherente y respetuosa. Nuestra meta es que el bilingüismo y la interculturalidad sean ejes que guíen el comportamiento de todos los habitantes de una nación, pero mientras esperamos el logro del bilingüismo nacional, debemos exigir, al menos, la interculturalidad como un eje esencial de la educación para todos.

Desde esa mirada, hoy en día se ha visto la necesidad de que los niños también aprendan a hablar una segunda lengua, aparte de la lengua materna como primera lengua, como dice López (1997:115) es “necesario partir del análisis de las necesidades [y demandas] comunicativas de los educandos”. A partir de las demandas y las necesidades creemos que es importante y necesario que los niños aprendan la segunda lengua. Para eso, antes de empezar a enseñar la segunda lengua, es muy importante conocer la situación lingüística de los niños y niñas. Desde esa perspectiva, el profesor al inicio de las clases tiene que hacer un diagnóstico para, justamente, determinar la situación sociolingüística de los niños, así realizar un mejor tratamiento curricular en la enseñanza del castellano como segunda lengua en el aula.

Otro de los aspectos que el profesor debe tomar en cuenta, es conocer los diferentes niveles de conocimiento y dominio del castellano como segunda lengua de los niños. Para esto, es conveniente que el profesor use su registro donde están los indicadores en relación a la lengua, es decir, esto permitirá conocer cómo están en el manejo y el uso del castellano. Asimismo, otro de los puntos que hay que tomar en cuenta para la enseñanza del castellano, es el de los contenidos, es decir las temáticas que se abordarán durante la gestión escolar; por tanto es necesario programar actividades para la enseñanza oral y escrita, la determinación de estrategias metodológicas y el uso de materiales didácticos y otros, como sostiene López (1993:114) “aprender la lengua en la escuela supone un proceso educativo formal que a la vez implica un currículo especialmente diseñado, una metodología adecuada a las situaciones de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, un conjunto de materiales, preparados para este fin y un maestro capacitado en este tipo de enseñanza”.

Por consiguiente para enseñar una lengua se debe tomar estas consideraciones y algunos principios pedagógicos, estrategias metodológicas y materiales que orienten de manera apropiada la enseñanza del castellano como segunda lengua en el aula.

a) Planificación

Para una planificación es necesario tomar en cuenta: el diagnóstico sociolingüístico de los niños, el diagnóstico psicolingüístico de los niños, como también definir los contenidos y las estrategias metodológicas de enseñanza del castellano como segunda lengua.

b) Diagnóstico sociolingüístico de los niños

Antes de planificar los contenidos, es muy necesario realizar un diagnóstico que permita determinar la situación en la cual se encuentran los niños, como dice el Ministerio de Educación de Perú en su libro **Manual para docentes de educación bilingüe intercultural** (2005:38): “la planificación se realiza con el objetivo de estudiar y repasar los contenidos, y para comparar contenidos, objetivos, metodología y evaluación, poniéndolos en paralelo”. A partir de ahí se puede gestionar el contexto de aprendizaje de los niños y por supuesto, el ayudar a los niños en las dificultades que tienen con la segunda lengua.

El trabajo de investigación diagnóstica se debe empezar en diferentes espacios, donde los niños interactúan con la familia y en la comunidad. Al respecto, el Ministerio de

Educación de Perú en su libro **Manual para docentes de educación bilingüe intercultural** menciona lo siguiente:

Los niños se socializan en la escuela, en la casa, en la comunidad y fuera de ella. En consecuencia, para obtener resultados positivos en su formación, es necesario que situemos nuestro trabajo pedagógico dentro del contexto familia y comunal. (Ministerio de Educación de Perú, 2005:38)

Es necesario determinar los espacios donde los niños viven e interactúan, para justamente ver las condiciones que permitirán una buena planificación curricular, como sostiene el mismo manual: “por ello, antes de empezar la planificación curricular, es necesario determinar cómo es la realidad lingüística de la comunidad en la que los docentes se encuentran”. Este escenario permite además, identificar las características lingüísticas de los niños y niñas. Al respecto Sánchez citado por el Ministerio de Educación de Perú menciona:

Ocorre con frecuencia que en nuestras clases tenemos estudiantes con distintos niveles de dominio del castellano como segunda lengua. Para decidir qué método de enseñanza pueden servirnos mejor para incrementar sus niveles de desarrollo comunicativo y cognoscitivo, es preciso que primero establezcamos qué habilidades o capacidades ellos ya poseen, tanto en su interacción diaria como en el aula, y qué niveles de precisión han alcanzado con ellas. (Sánchez, 2001:17)

Para concentrarnos en el punto de trabajo con los alumnos, es muy necesario definir el aspecto lingüístico en el que se encuentran los alumnos, vale decir, cuales son las características lingüísticas, con **quiénes** se comunican, más que todo identificar a los actores hablantes de la lengua, ya sea lengua indígena o castellana; asimismo, **cuándo** o **cuáles** son las situaciones y momentos comunicativos en los que el hablante necesita expresarse en su lengua vernácula y cuando en castellano, dentro de los diversos contextos (familia, escuela, recreación, oficial, religioso, etc.); de igual forma, es necesario ver **dónde**, es decir, determinar los contextos en los cuales es utilizada una u otra lengua; por ejemplo en la clase, en el recreo, en reuniones sociales, en discursos; finalmente, ver el **cómo** se comunican, aquí más que todo se tiene que registrar los recursos en cuanto a materiales y medios de comunicación, que favorezcan y desarrollo de una u otra lengua. Es necesario determinar estos aspectos para conocer la situación lingüística de los alumnos.

Por tanto, el diagnóstico sociolingüístico (Ministerio de Educación de Perú en su libro **Manual para docentes de educación bilingüe intercultural**, 2005) debe ser entendido como una observación consciente y reflexiva sobre cómo son las situaciones y cuáles son las condiciones del uso de las lenguas en la comunidad en la que se va a trabajar. Este

diagnóstico tiene como objetivo: Identificar la situación lingüística de la comunidad donde se trabaja, y sus repercusiones en las actividades que cotidianamente se realizan en la clase; identificar la situación lingüística de la escuela donde se trabaja y la manera en que esta situación influye en la actividad de los docentes e identificar a posibles agentes, que participen en procesos educativos de los alumnos.

c) Diagnóstico psicolingüístico de los niños

Por otra parte, es necesario realizar un diagnóstico psicolingüístico de los niños, (Ministerio de Educación de Perú en su libro **Manual para docentes de educación bilingüe intercultural**, 2005) para establecer el tratamiento de la lengua materna y del castellano, es decir, se debe dar con metodología de primera o de segunda lengua; así como para incrementar sus niveles de desarrollo comunicativo y cognoscitivo, es preciso que primero se defina qué habilidades o capacidades ya poseen, tanto en su interacción diaria, como en el aula, y qué niveles de logro han alcanzado con ellas. Esto permite determinar las habilidades y capacidades comunicativas de los dos lenguas (vernáculo y el castellano). Al respecto el mismo Ministerio de Educación de Perú en su libro **Manual para docentes de educación bilingüe intercultural** (2005:40) sostiene que:

Una vez identificados los niveles de dominio de las lenguas, es mucho más fácil planificar de una manera pertinente las sesiones de aprendizaje, pues habremos identificado qué debemos reforzar y enfatizar en el desarrollo del aprendizaje de las lenguas.

Es importante realizar este proceso para determinar en qué nivel de conocimiento de la lengua se encuentra cada niño; para ello, es necesario contar con un instrumento de evaluación. Asimismo, los indicadores de evaluación deben ser elaborados según los indicadores formulados, para cada nivel de conocimiento de la lengua.

Esta evaluación se debe dar al inicio de la gestión, para determinar los niveles de dominio de la lengua materna y de la lengua castellana. Toda esta información permitirá definir los contenidos, planificar un plan de enseñanza del castellano como segunda lengua y posteriormente para abordar durante toda la gestión escolar.

d) ¿Cómo definir los contenidos?

Los contenidos de enseñanza deben basarse con un propósito de lo que se quiere enseñar a los niños. Al respecto Pasco, Cépeda y Pinto (2003:52) mencionan lo siguiente:

El sentido de una unidad se define a partir de las respuestas a tres preguntas importantes: “que necesitan aprender los alumnos”, “por qué estos aprendizajes” y “para qué les servirán”. Ello supone tener claridad sobre lo que necesitan aprender los

alumnos del grado o ciclo para comprender un aspecto de la realidad y actuar en ella, lo que lleva a seleccionar las competencias y sus respectivos indicadores, de acuerdo con la unidad, la edad y el desarrollo de los estudiantes. También significa identificar los del niño que guardan una mayor relación con el tema.

Desde esa mirada, un contenido debe estar bien definido y organizado de acuerdo a las experiencias de aprendizaje de los niños, de modo que puedan abordar del mismo problema. En ese sentido, el contenido tiene que basarse en el propósito, del tiempo, basados en las experiencias que están viviendo los niños.

Asimismo, elaborar el campo de conocimiento de una experiencia de aprendizaje. Para una mejor organización de un conocimiento, es necesario tomar tres tipos de saberes:

Elaborar un campo de conocimiento ayuda a organizar los tres tipos de saberes que los alumnos deben construir en cada experiencia de aprendizaje: el SABER, el SABER HACER y el SER, que se refieren a aspectos del aprendizaje complementario e igualmente importante. Su tratamiento se da de manera simultánea, pues resulta imposible aislar cada uno de ellos; más bien se retroalimentan entre sí. (Pasco, Cépeda y Pinto 2003:55)

Los saberes de los niños y niñas durante el proceso de aprendizaje deben basarse en:

El saber, referido a los aprendizajes conceptuales; en este caso, de significados y nociones que servirán de base para la elaboración de conceptos cada vez más complejos, como resultado del proceso constructivo del aprendizaje. Está vinculado con el saber estructurado (lenguaje, matemática, ciencias naturales, ciencias sociales, arte, psicomotricidad).

El niño llegará a elaborar significados y nociones, a partir de procedimientos que lo lleven a plantearse interrogantes, desde su experiencia cotidiana y buscar las respuestas a sus dudas frente a un hecho, una situación, un fenómeno, un problema. Un adecuado manejo de estrategias y procedimientos, como por ejemplo, hacer pequeñas investigaciones o experimentos, leer comprensivamente y producir textos, puede ser una herramienta útil para acceder al conocimiento, pudiendo explicar significados y definiciones con sus propias palabras.

El saber hacer compromete los aprendizajes procedimentales, referidos al dominio de procesos como participar y trabajar en grupo, investigar, realizar experimentos, resolver problemas, crear, operar, comunicarse en forma oral y escrita, orientarse en el espacio y en el tiempo, etc.; las cuales permitirán a cada estudiante y su docente interiorizar y apropiarse de una forma de llegar al conocimiento de “aprender a aprender”. El aprendizaje de los saberes procedimentales requiere de un proceso que parte de

situaciones significativas y funcionales; de la participación en procesos completos, siguiendo un modelo; y de la ejercitación de la secuencia, con las prácticas guiadas; lo que favorece su aplicación en diversos contextos, de una manera cada vez más autónoma.

El ser corresponde el aprendizaje de actitudes y valores morales. Está más vinculado a las habilidades sociales y al desarrollo moral. Incluye actividades referidas al respecto y la valoración de sí mismo y de las demás personas, a opciones frente a hechos a situaciones vinculadas con su vida. Compromete la dimensión trascendente del ser humano, tanto desde los valores como desde la perspectiva religiosa de la fe, respetando la libertad de conciencia de cada familia (Pasco, Cépeda y Pinto, 2003).

Después de organizar los conocimientos por saberes, es necesario didactizarlos, como dice Pari, citado por UNICEF (2009:46): “en este mismo campo, no sólo nos toca hacer investigaciones y una sistematización rigurosa, sino que además tenemos la dura tarea de didactizarlos, secuenciarlos, organizarlos y planificar su enseñanza de mejor manera; teniendo en cuenta algunos criterios de cada región, los niños, el área, el nivel u otros criterios que sean pertinentes (...)”.

Todo este proceso permitirá diversificar los contenidos, de acuerdo a la identificación de las necesidades locales y el análisis del tronco común curricular. En este caso, el currículo se tiene que adecuar a las necesidades de los niños y niñas. Por tanto, las competencias e indicadores tienen que adaptarse a los contenidos que se va abordar, en función a las características del entorno y a las condiciones de la realidad local.

En ese sentido, la planificación o programación de los elementos curriculares es una tarea de mucha importancia para desarrollar las actividades significativas dentro el aula. Al respecto, Ander Egg (1996:197) menciona que:

La programación de aula, se designa al instrumento con el cual los docentes organizan su práctica educativa, articulando el conjunto de contenidos, actividades, opciones metodológicas, estrategias educativas, utilización de textos, material, recursos didácticos y secuenciando las actividades que han de realizar.

Asimismo, Ander Egg (1996:204) menciona que:

Las unidades didácticas, en cuanto instrumento de trabajo de los docentes, son las unidades de programación y de actuación a nivel de aula. A través de ellas se pretende organizar los diferentes contenidos del aprendizaje de cara al logro de los objetivos propuestos. Al articular a nivel de aula el proceso de enseñanza/aprendizaje, concreta y da respuesta a las cuestiones curriculares a lo largo de la programación anual.

El plan curricular y los planes de aula son instrumentos de trabajo necesarios para el profesor, ya que permite la ejecución de los temas programados. Además, este instrumento permite articular todos los elementos del plan curricular y los planes de aula en los procesos áulicos. Uno de ellos por ejemplo es el uso de estrategias metodológicas de enseñanza del castellano como segunda lengua.

3.7 Estrategias metodológicas de enseñanza del castellano como segunda lengua

Las estrategias metodológicas para la enseñanza del castellano como segunda lengua son muy importantes, ya que a través de la implementación o el manejo de las mismas, se podrá lograr los objetivos de aprendizajes en los niños y niñas de manera más dinámica en los procesos de aula. En ese sentido, para Manes (1999:22) menciona que:

La estrategia es un método de pensamiento para clasificar y jerarquizar los acontecimientos, con la finalidad de diseñar e implementar procesos institucionales más efectivos. Aquí nos detenemos para analizar esta definición pues, para desarrollar una estrategia, tiene que haber un objetivo a cumplir, un pensamiento creativo que desarrolle un conjunto de ideas que se articulen para alcanzar ese objetivo, un marco de eficiencia que establezca un cumplimiento del objetivo optimizando los recursos con que se cuenta y un compromiso para implementarla por medio de acciones concretas.

Asimismo, Zavala (2008) sostiene que la estrategia se refiere al diseño de la metodología de enseñanza del castellano como segunda lengua, en el marco de la EB. El objetivo principal de la estrategia es mejorar la enseñanza del castellano como segunda lengua de la educación primaria en las comunidades rurales, donde más se habla la lengua materna.

La estrategia que se detalla en esta sección, se caracteriza precisamente por trabajar el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas en el marco de EB. Un aspecto fundamental tuvo que ver con el compromiso de las personas encargadas de la implementación de la estrategia en las aulas, es decir, si los profesores trabajan con un compromiso serio en la enseñanza del castellano como segunda lengua (Zavala, 2008).

Vásquez (2001)² plantea que:

En el aprendizaje de una segunda lengua, los procesos no solo ocurren cuando los alumnos hacen esfuerzos conscientes por aprenderla; sino, también ocurren como producto de mecanismos subconscientes espontáneos, los cuales son activados cuando se involucran en la comunicación de la segunda lengua. En la mayoría de las actividades tradicionales de enseñanza de segundas lenguas, el elemento consciente es muy fuerte; por ejemplo, se especifican diálogos para ser aprendidos, se especifican estructuras para ser practicadas, se especifican palabras para ser

² Vásquez, Luis 2001. Enseñanza aprendizaje de castellano como segunda lengua en escuelas unitarias y multigrado: Una experiencia. Lima, Ministerio de Educación.

memorizadas y cosas de ese tipo. Los elementos subconscientes, en cambio demandan un nuevo planteamiento de las actividades en las que el alumno centra su atención en la actividad que realiza y no en la lengua en sí misma, de modo que va registrando elementos de la segunda lengua (palabras, construidas frases; etc.) en su memoria sin darse cuenta. (Ministerio de Educación de Perú, 2005)

Asimismo, durante los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, tienen, entre otras, como características innovadoras: metodologías activas centradas en los alumnos, de mucho interés y significativas para ellos; actividades que permiten el desarrollo potencial y valoran el factor afectivo (Mejía, 1999). La enseñanza del castellano, como segunda lengua, por parte de los profesores, debe contar con todas las características y todo lo necesario para abordar un aprendizaje significativo en los niños y niñas.

Por su parte, Walqui y Galdames (2005:51) señalan que:

Es muy importante en el desarrollo del castellano como segunda lengua, mantener a los niños activos, comprometidos en actividades auténticas y significativas, con propósitos que ellos reconozcan como válidos. Esto significa, inicialmente, que nos preocupamos de desarrollar su capacidad para comprender y producir textos orales a través de conversaciones, juegos orales, descripciones, adivinanzas, aprendizajes de canciones, rimas, etc.

Para ello, es muy necesario diseñar estrategias metodológicas que permitan trabajar simultáneamente con los niños, con distintas disposiciones al aprendizaje y distintos grados de bilingüismo. Por ello, para la enseñanza del castellano como segunda lengua en nuestro contexto, se planteará primeramente estrategias metodológicas que permitan desarrollar la expresión oral, luego para el aprendizaje y desarrollo de la lectura y para desarrollar de la producción de textos escritos en la lengua que se está aprendiendo.

En ese sentido, para que los niños y niñas tengan una base de comprensión en lo oral en diferentes situaciones comunicativas, Walqui y Galdames (2005:51) plantean las siguientes estrategias metodológicas:

- La entrevista

Esta estrategia promueve pequeñas conversaciones entre un grupo de cuatro alumnos. Su valor principal radica en que durante su realización cada niño hace una o dos preguntas, las contesta y finalmente, reporta la información que recibió de su compañero; todo esto se da dentro de una situación de comunicación controlada, ya que las preguntas son determinadas por el profesor, aunque la información que hacen son abiertas. A través de esta actividad, el niño utiliza su segunda lengua en tres funciones comunicativas diferentes: pedir, dar y reportar información.

Otra ventaja que presenta esta actividad es la de permitir que todos los alumnos participen activamente en intercambios orales en castellano al mismo tiempo, sin que la clase se vuelva desordenada; no es el maestro quien tiene que hacer preguntas a cada uno de sus

alumnos y esperar que cada uno responda, con la consecuente pérdida de interés de los participantes. De igual manera, se maximizan las oportunidades para que todas practiquen su nueva lengua y exploren el mismo tema sin sentir, necesariamente, que la actividad se vuelva repetitiva.

- Las descripciones y comparaciones

Estas estrategias permiten que los alumnos utilicen el castellano en situaciones de juego, al describir y comparar dibujos similares, pero que tienen algunas diferencias. El objetivo es lograr que los alumnos utilicen lenguaje descriptivo, mientras enfocan su atención en los componentes significativos de un dibujo determinado. Se practican, entonces, nuevos términos, y se motiva la colaboración, ya que los niños tendrán que hacerse preguntas y contestarlas, en su afán por solucionar el problema que guía la actividad, el cual es: ¿Cuántas diferencias pueden encontrar en estos dos dibujos?

Para realizar este ejercicio se necesitan dos dibujos muy similares que contengan de tres a cinco diferencias obvias, y que dependerán del lenguaje que se quiera practicar con los alumnos. Pueden centrarse en características físicas (alto, bajo, delgado, grueso, etc.); y otras actividades como la vestimenta, las relaciones espaciales, serán las que determinen el lenguaje a practicar.

- Las descripciones y dibujos

Esta actividad lúdica es una variación de la anterior y también es trabajada por dos niños de manera colaborativa. En este caso, sólo un alumno cuenta con un dibujo y debe describírselo a su compañero para que éste lo dibuje. Al igual que otros ejercicios de este tipo, a nivel de dificultad lingüística puede ser graduado a través de los dibujos. Por ejemplo, podría empezarse dándole un papel cuadriculado a los niños para que dibujen, y haciendo que sus compañeros les describan figuras muy sencillas, se puede agregar dificultad, a través de la inclusión de ambientes con objetos variados, colocados en lugares inesperados.

Este juego requiere que los niños se comuniquen información en parejas y, al final de la actividad, se puede comprobar si la comunicación fue exitosa al comparar ambos dibujos.

- Las canciones

Una actividad que siempre resulta atractiva para los niños es cantar, canciones con mucho ritmo y con letra cercana a sus propios intereses. (...) El aprendizaje de una segunda lengua puede aprovechar este tipo de actividad para introducir a los niños en el conocimiento del vocabulario y estructuras oracionales, en forma simpática y entretenida. La selección de las canciones que mejor se prestan para el aprendizaje del castellano como segunda lengua, puede surgir de diversas fuentes: los maestros pueden contar con cancioneros elaborados por ellos mismos, a partir de la recopilación de canciones infantiles tradicionales o con canciones publicadas; pueden incorporar las canciones que aprenden los niños en el contexto familiar y pedirles que las enseñen a sus compañeros, así como las canciones populares que ponen de moda en la radio y la televisión y que los niños las aprendan de manera espontánea. (Walqui y Galdames, 2005:51)

Una vez que esté familiarizada o desarrollada la lengua castellana a nivel oral, pasamos a la parte de la lectura. Para dar el inicio con la lectura de los textos, se debe constatar que los niños tengan dominio de la lengua castellana oral.

3.7.1 Estrategias metodológicas para desarrollar la lectura en castellano como segunda lengua

Las mismas autoras (Walqui y Galdames, 2005:123) plantean una serie de estrategias metodológicas, para desarrollar la lectura de los textos escritos en la lengua castellana

como segunda lengua. A continuación se verán las estrategias metodológicas que plantean las autoras:

- Jugar a leer

La actividad de jugar a leer consiste en que el niño “lee” un texto que conoce de memoria, aunque no domine o domine sólo parcialmente la decodificación. (...) También se pueden activar conocimientos previos, formulándoles preguntas sencillas, a partir de la lectura del título del libro y mostrándoles las ilustraciones; pidiéndoles que expresen el posible contenido del cuento, que digan cuáles son los personajes que aparecerán en la historia, etc. De este modo, se podrá detectar, también, la comprensión de algunas palabras claves de la historia, las que en caso de ser desconocidas para ellos, usted podrá explicar en forma sencilla, o pedir a otros niños que lo hagan (...).

Esta actividad ayuda a los niños a internalizar aspectos del lenguaje relacionados con la habilidad de escuchar, con el enriquecimiento del vocabulario y con el manejo de diversas estructuras gramaticales y textuales.

- Interrogación de textos

La interrogación de textos es una estrategia metodológica que se basa en el esfuerzo que hace un niño para extraer el significado de un texto. Los niños que tiene contacto con el lenguaje impreso, aun los más pequeños, poseen diversa información previa acerca del lenguaje escrito, lo cual, les permiten percibir distintas claves relacionadas con la situación que rodea al texto, sus características físicas, tipo de diagramación, ilustraciones, tipos de letra y otras claves lingüísticas. A aquellos niños que viven en contextos no letrados, en los que la comunicación se produce sólo a nivel de la oralidad, es fundamental ofrecerles en la escuela un ambiente letrado. De este modo, ellos también podrán desarrollar habilidades para descubrir el significado de los textos, incluso antes de aprender a decodificarlos. (Walqui y Galdames, 2005:123)

Para tener un mejor entendimiento de la lectura, las autoras plantean cuatro procesos básicos de lectura:

Resumen: inmediatamente después de leer un párrafo, se detenían y resumían las ideas principales que acababan de leer.

Preguntas: luego hacían algunas preguntas, explorando lo que habían leído, su relación con otras ideas ya conocidas y sobre los temas que resultaban confusos.

Aclaraciones: si tenían algún conocimiento relacionado con el tema que les ayudaba a entender el párrafo, lo utilizaban para aclarar el contenido.

Comprensión: Finalmente, antes de leer el siguiente párrafo, anticipaban de qué se podría tratar. (Walqui y Galdames, 2005:124)

Según las autoras, las cuatro fases de lecturas son esenciales para el mejor entendimiento y comprensión de un texto leído. Asimismo, estas fases permiten desarrollar la habilidad de la lectura, para descubrir el verdadero significado del texto.

Asimismo, las mismas autoras plantean que:

El reconocimiento de que una lectura eficiente implica la utilización consciente o inconsciente de una serie de estrategias de comprensión, dio como resultado la

propuesta de utilizar actividades metacognitivas durante el desarrollo de la comprensión lectora tanto en la lengua materna, como en castellano como segundo idioma. Pero, ¿qué significa la palabra “metacognitiva”? La raíz griega meta significa “más allá de”, por lo tanto habilidades metacognitivas son aquellas que van más allá del aprender, para enfocar la atención en cómo se aprende; para planear cómo lograr aprender, y para medir lo que se sabe y lo que se desconoce. La enseñanza recíproca enfoca la primera parte de la metacognición, es decir, invita al lector a que aplique conscientemente aquellos procedimientos que dan como resultado una lectura exitosa. Por eso la enseñanza recíproca tiene como objetivo del desarrollo de buenos hábitos de lectura. De esa manera, llegar a la lectura comprensiva y llegar a la producción de textos. (Walqui y Galdames, 2005:147 - 148)

Entonces, es necesario implementar estrategias metodológicas para que los niños y niñas lleguen a la comprensión de los textos leídos en castellano como segunda lengua. Asimismo, es necesario producir el hábito de lectura para la llegar a la comprensión de los textos leídos.

Por su parte, Escandell (1996:) plantea que:

Leer y escribir palabras familiares para todos los educadores, palabras que han marcado y siguen marcando una función esencial-quizá la función esencial- de la escolaridad obligatoria. Redefinir el sentido de esta función – y explicitar, por tanto, el significado que puede atribuirse hoy a esos términos tan arraigados en la institución escolar- es una tarea ineludible. Enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto. El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus ex alumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores.

Esta afirmación sobre la lectura y escritura es un tema latente para los profesores quienes día a día pretenden que sus niños y niñas aprendan a leer y escribir diferentes tipos de textos y de esa forma sean personas que utilizan activa y eficazmente la escritura para cumplir diversas funciones socialmente relevantes.

3.7.2 Estrategias metodológicas para la producción de textos en castellano

Para la producción de textos en castellano, Walqui y Galdámez presentan los planteamientos básicos para una propuesta didáctica, donde los niños y niñas deben iniciar su aprendizaje de la escritura y producción de textos escritos en su lengua materna, para que vivan este proceso en forma significativa. Una vez que tengan un dominio del castellano, suficiente como para comunicarse en forma oral en situaciones sencillas, podrán ser apoyados en la transferencia de las habilidades desarrolladas en la lectura y escritura, desde la lengua materna hacia la segunda lengua.

Es importante señalar que cuando los niños participan en actividades de producción de textos escritos, sólo se limitan en el cuaderno escolar. Esta realidad no logra tomar

conciencia de la función comunicativa del lenguaje escrito; es decir, creen que escribir en la escuela está destinado sólo a la lectura y revisión por parte del maestro.

Por tanto, desde esa mirada Walqui y Galdámez (2005:195) plantean que:

Los diversos tipos de textos que pueden producir los niños en castellano, deben ser escritos también en su lengua materna, de modo que ellos estén conscientes que ambas lenguas pueden satisfacer necesidades variadas de comunicación, y que la elección del idioma depende de la situación comunicativa y del destinatario. Es fundamental que, a través de sus experiencias de escritura, los niños y las niñas comprendan la diferencia con la comunicación oral; por lo que, a través de esta modalidad de comunicación diferida, ellos pueden comunicarse con personas que están distantes que podrán leer lo que fue escrito en otros momentos y circunstancias. (Walqui y Galdámez, 2005:195)

Por otra parte, es necesario hacer mención respecto a la competencia lingüística que el mismo es necesario conocer la postura de cómo desarrollar la misma en los niños y niñas en el proceso de producción de textos escritos. Según Alandia (2005:82-83) sostiene que:

El orden en el que se trabaja los distintos modos de discursos responde a la lógica del proceso de desarrollo de competencias, definida a partir de las características de los estudiantes³. Esto significa que se parte de las experiencias y capacidades de los estudiantes, en general relacionadas con estructuras simples, características de formas de comunicación coloquiales en lengua oral, para introducir progresivamente estructuras más complejas, propias de la lengua escrita.

Al respecto, debemos subrayar ciertos criterios en los que se fundamenta esta propuesta:

Las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes son valiosos, y sólo partir de ellos se pueden construir nuevos conocimientos y, en consecuencia, desarrollar competencias.

La lengua oral debe estar presente en todo el proceso, pues es el sistema que los estudiantes más conocen y que se constituyen en los cimientos sobre los que se van a ir construyendo los procesos cognitivos de la lengua escrita.

El proceso de aprendizaje debe ser continuo y progresivo: se empieza con estructuras simples para concluir con las más complejas que requieren de procesos cognitivos de orden superior (Alandia, 2005:82-83).

3.8 Materiales para la enseñanza del castellano como segunda lengua

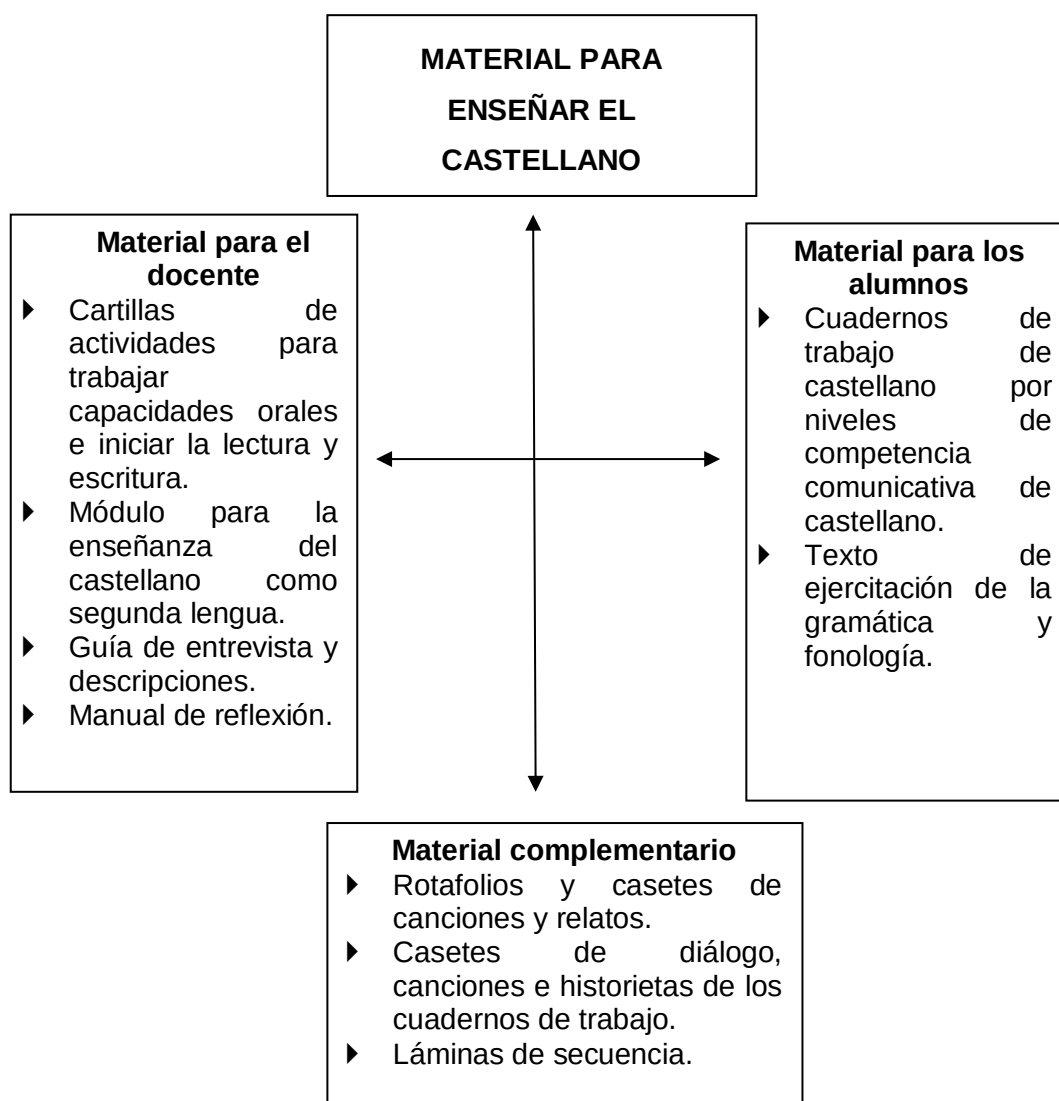
Los materiales para la enseñanza, según Monrroy y Almanza (1998:107):

(...) es todo objeto concreto (de existencia natural o elaborado) o representativo de carácter instrumental, que al entrar en contacto con el educando o aprendizaje le provoca un cúmulo de sensaciones visuales, auditivas, táctiles, gustativas y olfativas,

³ Con características nos referimos a las competencias lingüística, comunicativa y textual con las que los estudiantes inician los cursos.

de lo que se vale el docente para comunicar mensajes y hacer vivir experiencias de aprendizaje, permitiendo la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y destrezas y practicar actitudes y valores.

En ese sentido, el uso de los materiales didácticos para enseñar el castellano como segunda lengua es muy necesario, para que los niños aprendan cooperativamente y construyan conocimiento con ayuda del profesor. Al respecto, el Ministerio de Educación de Perú en su libro “Manual para docentes de educación bilingüe intercultural” (2005:47) menciona lo siguiente:



Es necesario contar con estos materiales al inicio de la gestión escolar, es decir, al momento de la planificación de los contenidos; también se debe proveer de los materiales que se va usar al momento de desarrollar la clase, como menciona UNICEF en su libro **Estado del Arte: La producción de material educativo para la Educación**

Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú (2009:49) “la producción de materiales en correspondencia con el currículo y además por áreas y por grados merece un examen atento, puesto que de allí se derivan situaciones que podrían afectar el desarrollo de la EIB”.

Los materiales educativos deben estar programados de acuerdo a los contenidos y al enfoque metodológico, que los mismos orienten y complementen la actividad en el aula. Para ello, es preciso ajustar los materiales, para cada contenido que se va abordar en la clase que motiven el diálogo y múltiples actividades de aprendizaje, tanto de vocabulario como de expresiones.

Además, en la elaboración de los materiales para la enseñanza de la segunda lengua, se tiene que tomar algunos principios como plantea el UNICEF en su libro **Estado del Arte: La producción de material educativo para la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú** (2009:50):

Partir de los conocimientos y saberes previos del alumnado, así como de los contextos sociales, regionales, culturales y económicos, para que el aprendizaje se convierta en un proceso significativo.

Crear espacios colectivos y grupales, para construir socialmente con conocimientos, que estimulen la participación continua en los educandos.

Reconfigurar el aula como espacio de aprendizaje y utilizar otros espacios fuera de aula.

Promover procesos de investigación, exploración, proyectos y experimentos que se acerquen a los educandos, a la ciencia y al conocimiento por la vida, al análisis, la crítica y la reflexión.

Asimismo, podemos usar materiales editados, o fabricados que pueden ayudar en los procesos de enseñanza de la lengua castellana como segunda lengua. Al respecto Cassany, Luna y Sanz (2000:73) mencionan que se pueden usar “todos aquellos materiales, editados o no, autofabricados o no, reales o no, que nos puedan ser útiles para crear situaciones de aprendizaje. Para la clase de lengua son materiales curriculares, es decir, materiales que nos ayudan a desarrollar el curriculum”:

Los textos reales: todos aquellos textos que se presentan en la misma forma en la que son usados: postales, cartas, publicidad, folletos explicativos, etc.

La prensa: periódicos, revistas, publicaciones periódicas en general;

Audiovisuales: radio, televisión, grabaciones reales en casete o cinta de video, películas, etc.

Material de biblioteca: en su doble vertiente de lectura literaria o de libro de consulta (diccionarios, enciclopedias, gramáticas, etc.).

Material elaborado por los maestros.

Cuadernos editados que trabajan un aspecto o más de la lengua (ortografía, expresión escrita, etc.).

Libros de texto: entendidos como recurso, una ayuda, eligiendo, siempre, aquellos que dejen una mayor capacidad de maniobra y adaptación a las necesidades diversas de los alumnos. (Cassany, Luna y Sanz 2000:74)

La programación de aula es el elemento organizador de todos estos recursos y el maestro es quien decide lo que hay que usar, en cada caso, cuándo y cómo se tiene que combinar. Se ofrece más información sobre cada tipo de material, en los contenidos correspondientes (por ejemplo: prensa en medios de comunicación; audiovisual en las habilidades orales (...)).

De la misma manera, Pinillos (2002:36) menciona como uno de los recursos materiales, al empleo del diccionario que, permite el conocimiento de vocabulario, comprender diferentes tipos de lectura y también le proporciona la facultad de comunicarse en forma más eficiente.

La misma autora Pinillos (2002) señala consejos útiles para el empleo del diccionario con los estudiantes:

- Evite utilizar palabras fuera de contexto, es decir, palabras sueltas. Recuerde que el contexto determina el significado de la palabra.
- Realice ejercicios de orden alfabético.
- Recuerde que las letras que marcan el orden alfabético son, por lo menos, las tres primeras de cada palabra.
- Algunos diccionarios contienen palabras en las esquinas inferiores y superiores de cada página. Estas palabras son las que inician la página y la finalización.
- Si busca un verbo, éste aparecerá en infinitivo, nunca conjugado.
- Seleccione el significado adecuado al contexto cuando la palabra sea polisémica.
- Asegure la comprensión de cada palabra ya que solo encontrar su significado no es suficiente.
- Busque el significado de las palabras destacadas y analice si alguna de éstas coincide con lo que se desea expresar en el texto.

Por tanto, la selección y uso de materiales para la enseñanza en el aula deben permitir a los estudiantes relacionarse e interactuar con diversos textos y sean capaces de comprender los distintos modos de organización y coherencia con los que se estructuran (Alandia, 2005). Asimismo, es necesario seleccionar con mucho cuidado los textos con lo que se va a trabajar en el aula. Para ello, es necesario tomar algunos criterios:

- ❖ Deben responder al nivel de complejidad requerido – desde el punto de vista estructural, temático y lingüístico – de acuerdo con las competencias del estudiante y el momento del proceso de aprendizaje.
- ❖ Deben presentar estructuras claramente definidas de acuerdo con el modo de discurso que se está trabajando.
- ❖ Deben estar vinculados, de alguna manera, con la realidad e intereses de los estudiantes. (Alandia, 2005:87)

Por otra parte, Tenutto, Klinoff, Boan y otros (2007) sostienen que el uso del pizarrón, como material de apoyo en el aula es el recurso didáctico más utilizado por los profesores durante el desarrollo de sus clases expositivas.

Se trata de un tablero mural en el que el profesor integra imágenes y palabras para presentar y fijar, por ejemplo, los conceptos centrales del tema a exponer o los pasos de un proyecto a realizar.

El pizarrón soporta, entonces, anotaciones de términos que se realizan a la par de la exposición del profesor y que van configurando esquemáticamente la estructura de la presentación diseñada por aquél.

Asimismo, el pizarrón es un recurso que permite exponer una gran variedad de materiales, por ejemplo figuras, mapas, esquemas, redes conceptuales y otros. También permite trabajar con los instrumentos como reglas, compases y planillas.

3.9 Concepciones sobre innovaciones pedagógicas

Desde el punto de vista del proyecto “Educación Básica” la innovación pedagógica es entendida como una estrategia metodológica para mejorar la calidad educativa en las escuelas. Esta estrategia juega un papel muy importante, ya que interviene con propuestas de innovación a ser aplicadas en el aula en las áreas curriculares de lenguaje y matemática.

Para el proyecto EB, se llama innovación pedagógica:

A las actividades distintas de las habituales que el profesor pone en práctica en el aula con el objeto de mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. Esto significa que se cambia la forma de hacer clases introduciendo creativamente nuevas actividades que puede incluir nuevos materiales o nuevas maneras de usar materiales existentes. (UNICEF, 2010: 5)

Asimismo, para el proyecto EB una innovación pedagógica surge de una necesidad, es decir, cuando los niños y niñas no aprenden como se espera y tienen dificultades de aprendizaje, que no pueden ser resueltas por las estrategias habituales de enseñanza; por eso se dice que el profesor se ve en la necesidad de buscar e inventar otras formas de enseñar y materiales que ayuden y mejoren el aprendizaje en los niños y niñas. En este caso, el profesor analiza el problema de aprendizaje de sus estudiantes e identifica las posibles causas que lo originan. Un aspecto muy importante es que, en este proceso de análisis, reflexión, diseño y aplicación, también permite un tiempo de revisión hasta sus maneras de pensar en torno a qué significa aprender. Por tanto, cuando se hacen innovaciones no sólo se cambia la enseñanza y aprendiza, sino también es el propio profesor quien refleja un cambio en sus maneras de actuar y de pensar (UNICEF, 2010).

En este acápite, también es necesario mencionar las características que tiene una innovación pedagógica, la misma está compuesto por cuatro componentes: en el primer, se plantean como objetivo principal, en el segundo lugar, las actividades propuestas, en el tercer lugar, las actividades que son distintas a las habituales y en el cuarto lugar para el funcionamiento, es decir, lograr efectivamente que los niños y niñas aprendan (UNICEF, 2010).

Por su parte, Nogales (1988:48) respecto a las prácticas pedagógicas de los profesores innovadores, plantea que “los docentes innovadoras presentan una orientación distinta, y que es partir de ella que estas adquieren una matriz diferentes a las tradicionales.

Asimismo, Nogales (1988) plantea que los profesores innovadores trata de mostrar la práctica docente de los que buscan introducir cambios en su trabajo. Para identificar lo que es una innovación se lo realizan cuatro preguntas básicas que se debe responder con claridad:

¿Cómo es la práctica docente de estos maestros?

¿Qué cambios introducen y que aspectos mantienen?

¿En qué son diferentes?

¿A qué nivel hacen los cambios?

Además, Nogales (1988) hace una comparación entre lo tradicional y lo innovador de las prácticas docentes, en este caso, presentan elementos coexistentes entre lo tradicional y lo innovador, entre lo que siempre se ha hecho y lo que se puede variar introduciendo cosas distintas.

También es necesario hacer mención a los estilos de trabajo que el mismo se presentan formas de enseñanza, actitudes de los profesores y uso de recursos en los que predominan elementos tradicionales en relación a sus acciones, e innovadores en lo concernientes a los criterios o referencias que sustentan esas acciones.

Aun Nogales (1988) sostiene que la forma de trabajo de un profesor influye en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula:

Si bien siguen utilizando formas de enseñanza, como el interrogatorio, el dictado, etc., ellos adquieren un sentido distinto en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en tanto, son desarrollados en función a una mayor participación del niño, situación que no adquiere importancia en las prácticas tradicionales donde es el profesor el actor principal. A este nivel, cada uno de los profesores, hacen innovaciones puntuales en diferentes aspectos. Donde se encuentran elementos innovadores, comunes a todos ellos es en las actitudes de los profesores frente al niño. Actitudes que conllevan postulados paidocentristas, es decir, centran su trabajo en los intereses del niño, se colocan a su disposición, se adaptan a su lenguaje y sus inquietudes, rescatan sus vivencias, etc. (Nogales, 1988:45)

Por tanto, después de ver los diferentes planteamientos de los autores respecto a la enseñanza del castellano como segunda lengua en los niños y niñas en contextos rurales, comprendemos que es necesario desarrollar innovaciones y motivaciones en los procesos de aprendizaje, en las mismas se debe ir apoyando con metodologías y materiales didácticos-pedagógicos adecuados que permitan satisfacer las necesidades comunicativas y así lograr la comunicación en castellano como segunda lengua de manera amena de acuerdo a sus necesidades personales y sociales.

Asimismo, es fundamental orientar la enseñanza del castellano como segunda lengua en contextos rurales la adquisición antes de que al aprendizaje de ésta, puesto que cuanto más natural y espontánea sea más factible será su asimilación, sólo así lograremos que los niños y niñas puedan empapar de manera inmediata sus necesidades comunicativas.

CAPITULO 4

PRESENTACION DE RESULTADOS

La presentación de los hallazgos se sistematiza en dos partes: en la primera parte, se presenta el contexto de la comunidad y la escuela y, en la segunda parte, se presenta una descripción sobre el trabajo del proyecto de “Educación Básica” que contempla: el proceso de capacitación y el seguimiento a los profesores en el aula, las estrategias metodológicas que utiliza el profesor en los procesos de enseñanza, el uso de materiales en la enseñanza y los contenidos de enseñanza del castellano como segunda lengua en el aula.

4.1 Contexto del estudio

4.1.1 Distrito Tapacarí

El municipio de Tapacarí cuya capital es “Real Tapacarí”, está ubicado al sur oeste del departamento de Cochabamba, entre el altiplano y la región de los valles cochabambinos, limitando al norte con la provincia de Ayopaya del mismo departamento y la provincia de Inquisivi del departamento de La Paz, al este con la provincia de Quillacollo, al sur con la provincia de Arque y al oeste con la provincia de Cercado del departamento de Oruro.

El municipio de Tapacarí está dividido en cinco cantones: Tapacarí, Ramadas, Tunas Vinto, Challa y Leque, definido territorialmente en dos idiomas: quechua en el sector del río colindante con los municipios de Cochabamba y aimara en el sector de las alturas colindantes con los municipios de Oruro y La Paz.

En la actualidad el municipio cuenta con 19 núcleos educativos y 103 unidades educativas asociadas, con 5 internados administrados por el Gobierno Municipal, ONGs y la Iglesia católica.

La comunidad de Ch’alla Lacuyo es parte del municipio Tapacarí. Esta comunidad aglutina cinco comunidades aledañas: Ch’alla Arriba, Yarvicoya, Antakahua, Palcoma y Ch’illca Grande.

4.1.2 La comunidad de Ch’alla Lacuyo

La comunidad de Ch’alla Lacuyo, donde se realizó el estudio, se encuentra al sudoeste de la capital del Municipio de Tapacarí y de la ciudad de Cochabamba, a 6 Km. entrando por la carretera troncal Oruro-Cochabamba Km. 117, sobre el camino antiguo a Oruro.

Está a una altura de 4012 msnm y ubicado en el cantón Ch'alla, provincia Tapacarí, del departamento de Cochabamba-Bolivia.

La comunidad de Ch'alla Lacuyo tiene como principal vía de comunicación el camino ripiado que pasa por el centro de la comunidad, va a Independencia y a otros lugares. Para ingresar a la comunidad, se desvía de la comunidad de Confital, es decir, por la carretera asfaltada que une Cochabamba – Oruro, entrando 8 kilómetros aproximadamente (POA, 2010:2).

4.1.3 La población

La comunidad de Ch'alla Lacuyo cuenta aproximadamente con 700 familias, con un total de 2333 habitantes. Esta población se halla dispersa en las comunidades aledañas que son parte de Ch'alla Lacuyo: Lacuyo, Yarvicoya, Palcoma, Challa Arriba, Antakahua y Ch'illca Grande (POA 2010:2).

Según las informaciones recogidas en el trabajo de campo, la comunidad de Ch'alla Lacuyo está conformada por las cinco comunidades aledañas, es decir, los habitantes de cada comunidad cuentan con un espacio de terreno en la comunidad de Ch'alla Lacuyo, justamente para construir sus casas. La mayoría ya cuentan con sus casas construidas.

Algunos habitantes de las comunidades aledañas habitan en la comunidad de Ch'alla Lacuyo, ya que las comunidades se encuentran alejadas a la misma. Esto porque a sus hijos les queda lejos para trasladarse hasta la escuela central. Esa es la razón para que algunos habitantes se queden en esta comunidad.

4.1.4 El contexto sociolingüístico

Las lenguas que hablan los habitantes de esta comunidad son el aimara, el quechua y el castellano. La mayor parte de los habitantes son trilingües. La lengua materna de los niños en algunas comunidades (Yarvicoya, Challa Arriba y Antakahua) es el aimara, ya que en las familias se habla esa lengua con intensidad en todas las actividades familiares y comunales, mientras en otras (Palcoma y Ch'illca Grande) es el quechua. Luego, los niños aprenden el castellano como segunda lengua en la escuela, el quechua o el aimara. Finalmente, la tercera lengua, para algunos es el castellano, el aimara y el quechua las mismas se adquieren durante las prácticas cotidianas, ya sea con sus padres y/o con sus compañeros.

Según las informaciones recogidas en el trabajo de campo, esta comunidad aglutina cinco comunidades, como se señala más arriba, de las cuales tres comunidades (Yarvicoya,

Challa Arriba y Antakahua) tienen como primera lengua el aimara y dos comunidades (Palcoma y Ch'illca Grande) como primera lengua el quechua. En estas comunidades, la gente mayor se comunica en aimara o en quechua ya que las dos lenguas son usadas de manera indistinta por todos los habitantes de las cinco comunidades ya mencionadas. Como se puede ver, la influencia de las dos lenguas indígenas (aimara y quechua) es fuerte, ya que los niños la adquieren directamente de sus padres, en las actividades cotidianas, en las reuniones comunales, actividades deportivas y en otras.

4.1.5 Característica socioculturales y de organización

La principal actividad económica de la comunidad Ch'alla Lacuyo es la agropecuaria, seguida de la producción artesanal. La producción agrícola tradicional corresponde a tubérculos (papa, papaliza y oca) y cereales (cebada, avena, trigo, quinua, cañahua). Todas destinadas mayormente al consumo familiar.

Asimismo, la población se dedica a la ganadería en menor grado, es decir, hay ovejas, llamas, vacas y burros; los cuales salen muy poco al comercio, son destinados mayormente al autoconsumo familiar.

Por otra parte, la gente adulta (de 20 a 40 años) también se dirige a trabajar a las ciudades, o al Chaparé, Cochabamba, para responder a sus necesidades económicas o de alimentación de sus familiares.

En cuanto a las condiciones climáticas, éstas son limitantes porque se generan: heladas, granizos y bajas precipitaciones. Por ello, los suelos están empobrecidos (sin restitución adecuada de su fertilidad, bajo contenido de materia orgánica, inadecuada protección de suelo) y los altos índices de erosión actúan como factores limitantes para la producción agrícola.

Esta comunidad tiene como costumbre realizar las fiestas de Anata, San Juan, San Andrés y otros. Acompañan sus fiestas con músicas nativas como: la sicuriada, tarqueada, moseñada, thulumi (es parecido a la moseñada), charangueada, quenás, qunquta (es como una guitarra construidos por ellos mismos) y otros, donde los habitantes utilizan instrumentos nativos de la región de acuerdo a diferentes épocas del año.

En estas fiestas, los jóvenes y mayores visten sus mejores ropas y aguayos, demostrando su colorido. Además, llenan sus wist'allas⁴ con hojas de coca para guardar la coca para pijchar⁵.

Además, esta comunidad tiene sus propias formas de pronosticar el tiempo. Por ejemplo, cuando en el mes de junio llega bastante nieve, quiere decir que al año siguiente habrá buena producción de quinua. Cuando los pajaritos ponen huevos en la punta de la paja, quiere decir que habrá mucha lluvia, pero si ponen huevos bajo la paja, quiere decir que habrá poca lluvia.

En cuanto a las autoridades de la comunidad, se organizan de la siguiente manera: el mallku, la mamat'alla y el jilaqata son autoridades originarias de la comunidad, mientras las autoridades como el corregidor, el agente cantonal, el representante de juntas de vecinos y el vocal, pertenecen a la vida colonial. Sin embargo, para cualquier actividad comunal como: trabajos comunales, para realizar solicitudes de ayuda de obras (construcción de colegio, baños para estudiantes, viviendas para profesores, cancha poli funcional para colegio y otros) a la alcaldía de Tapacarí y a la gobernación del departamento de Cochabamba, para las reuniones y otros, coordinan de manera conjunta, sin hacer ninguna distinción entre las autoridades originarias y autoridades del mundo occidental.

El tiempo para asumir con el cargo de las autoridades es de un año, es decir, cada autoridad asume su responsabilidad para un año y es elegida por los mismos comunarios de acuerdo a la vida que lleva cada comunario y por rotación. Por decir, si un comunario tiene problemas con su familia, o con la comunidad ya sea, por inmoralidad, robos, y otros no puede asumir el cargo de una autoridad comunal. En este caso, el cargo es asumido al que le toca según el turno, es decir, se da un salto y asume al que le toca. El comunario que tiene problemas, se le da un tiempo de aproximadamente de uno a dos años para que arregle sus problemas personales. Si en caso, el comunario incumple y no arregla sus problemas la comunidad le sanciona con los trabajos comunales y una multa económica. Esta forma de elección se la realiza para que el mismo comunario tenga autoridad y sea respetado por su base que es la comunidad.

⁴ Son pequeñas bolsitas hechas con lana de llama u oveja que se lleva colgada en el cuello para pijchar.

⁵ Se refiere a la masticación de la hoja de coca

En cuanto a la lengua, estas autoridades al igual que toda la comunidad, hablan el aimara, el quechua y el castellano, lenguas que les permiten comunicarse con toda la gente de la comunidad y en la escuela.

4.1.6 Características socioeducativas

4.1.6.1 Antecedentes del Núcleo Educativo Lacuyo

El núcleo educativo se creó en la comunidad de Ch'alla Tambo, luego, por cuestiones administrativas, fue trasladada a Confital. Luego de hacer muchas gestiones administrativas, nuevamente se constituye el núcleo en la comunidad Ch'alla Lacuyo, el 25 de agosto de 1982. Esto debido a la cantidad de estudiantes que existen en la zona y en las diferentes comunidades, otro de los motivos para la restitución, fue evitar el recorrido de los estudiantes de (3-4) horas de caminata para llegar a la escuela central.

En primera instancia, el núcleo funcionó como escuela seccional, con primero y segundo grados, con un solo docente. Posteriormente, ante el crecimiento del estudiantado, las autoridades educativas gestionaron y respondieron con los ítems requeridos para responder al crecimiento vegetativo, hasta completar el nivel primario (de primero a octavo).

El crecimiento del estudiantado continuaba, por eso en el año 2001 se crea el nivel secundario, empezando con el primero de secundaria con 35 estudiantes. Con el transcurso del tiempo, cada año se aumentó un curso más, hasta llegar al cuarto de secundaria.

Asimismo, durante todo ese tiempo, las autoridades educativas gestionaron el trámite de la resolución para el nivel secundario. El año 2004 se gradúan los primeros bachilleres de esta institución educativa; actualmente, el nivel secundario cuenta con la resolución administrativa de funcionamiento.

Las unidades educativas asociadas que pertenecen al núcleo son: Ch'illca Grande donde trabajan 6 docentes; Yarvicoya con 2 docentes; Palcoma con 1 docente; Ch'alla Tambo con 1 docente; Ch'alla Arriba con 1 docente y la unidad educativa central, donde trabajan 14 docentes más 1 director y el portero (POA, 2010:2).

4.1.6.2 Núcleo Educativo Lacuyo

El núcleo está conformado por la unidad educativa central y cinco unidades asociadas. Por tanto, el núcleo de "Lacuyo" funciona con 5 unidades educativas asociadas

(Yarvicoya, Ch' alla Arriba, Ch'alla Tambo, Palcoma y Ch'illca Grande). Este núcleo cuenta con 24 docentes y un director de núcleo.

La Unidad Educativa “Lacuyo” cuenta con 15 docentes y un director. Asimismo, la población estudiantil es de 305 en ambos niveles (primario y secundario), de los cuales 135 son varones y 105 son mujeres en el nivel primario. Mientras en el nivel secundario son de 65 estudiantes, de los cuales 35 son varones y 30 mujeres. Además, en esta institución no hay paralelos en los cursos, excepto en el cuarto curso de primaria que tiene dos paralelos “A” y “B”.

Por otra parte, en referencia a la infraestructura, el nivel primario cuenta con una planta construida en el año 1997, durante la presidencia de Gonzalo Sánchez de Lozada, con el programa Fondo de Inversión Social (F.I.S.). Asimismo, el nivel secundario cuenta con una infraestructura de dos plantas, construida en el año 2007. En cuanto al mobiliario, el nivel secundario cuenta con sillas personales para los estudiantes y las pizarras son acrílicas; mientras el nivel primario cuenta con sillas y mesas hexagonales y las pizarras están empotradas en la pared, en cada curso (solo funciona con tizas).

También existe un internado que cobija a 50 estudiantes, el mismo está conformado por dormitorios, baños, duchas tanto para mujeres como también para varones, luego tiene un comedor, una sala de computación, una biblioteca y un salón de videos.

4.1.6.3 Organización de la comunidad educativa

Según el acta de reuniones de juntas escolares, la comunidad educativa está organizada por siete juntas escolares. Cada junta es elegida por cada comunidad. Es decir, cada comunidad envía una persona como representante de la junta escolar para que asuma sus responsabilidades en la unidad central. Esta junta escolar está organizada por un presidente de juntas escolares del núcleo, secretario de hacienda, secretario de actas y secretario vocal (Acta de juntas escolares 2009:67).

Asimismo, los estudiantes están organizados en un centro de estudiantes, que fue elegido democráticamente por los mismos estudiantes de la unidad educativa “Lacuyo”.

De la misma manera, los profesores están organizados sindicalmente, de la siguiente manera: secretario general, secretario de relaciones, secretario de conflicto, secretario de actas, secretario de hacienda, secretario de deportes (varones y mujeres), un delegado de base y vocales uno y dos (EDJCUEL, 20/10/09).

Por otra parte, es necesario mencionar que en esta unidad educativa los técnicos de del proyecto “Educación Básica” está capacitando a todos los profesores del núcleo y de otros núcleos aledaños. En las capacitaciones se aborda como temática las innovaciones pedagógicas en el área de lenguaje y matemática, la misma es financiada por UNICEF.

Asimismo, en el área de lenguaje se pone énfasis a la enseñanza del castellano como segunda lengua, el uso de materiales didácticos.

4.2. El Proyecto “Educación Básica”

El proyecto “Educación Básica” está apoyando a la educación en todo el municipio de Tapacarí, implementando líneas estratégicas para mejorar la calidad educativa, y apoyando con la escuela amiga, el transporte escolar y con la conformación de redes pedagógicas entre docentes, los mismos son financiados por UNICEF (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia) y gestionado por la Alcaldía de Tapacarí. A continuación se los describirá:

4.2.1 Escuela Amiga

El enfoque de Escuela Amiga es brindar comodidad y tranquilidad a los niños y niñas, padres de familia, a los profesores y a toda la comunidad educativa. En ese sentido, la Escuela Amiga es un espacio donde se ponen en práctica el respeto, los derechos de los niños, en otras palabras, es donde los niños y niñas reciben buen trato, respetando sus derechos y opiniones, respondiendo a sus demandas para brindarles una buena educación.

Asimismo, una escuela amiga se construye con la participación de toda la comunidad, padres de familia y profesores. Este proceso de construcción se basa en conocer y saber lo que pasa en el alrededor; en la escuela, en la comunidad, en el país y el mundo en general.

La “Escuela Amiga” (2009:18) está compuesta por cinco dimensiones:

- Incluye a todos los niños a la escuela, es decir, identifica a los niños y niñas que no están en la escuela, transmitiendo la igualdad de aprendizaje sin ninguna discriminación.
- Efectiva para aprender, promueve una buena calidad de enseñanza y en los procesos de aprendizaje.
- Saludable, segura y protectora, es decir, asegura un entorno de aprendizaje higiénico y seguro.
- Sensible al enfoque de género, es decir, se promueve la igualdad de género, enseñanza equitativa respetando la equidad de género.

- Comprometida con los niños, familias y comunidades, con la participación de los padres de familia, niños y niñas, profesores, instituciones públicas y organizaciones sociales que fortalecerán nuestra escuela. (Documento “Escuela Amiga” 2009:18)

Como se puede ver, la escuela amiga se basa en las cinco dimensiones para aprender mejor, y para asistir contentos a la escuela porque en ella se respetan los derechos y se convive de manera armónica y respetuosa.

4.2.2 Transporte escolar

El proyecto EB rescata las políticas educativas del Estado como el transporte escolar, mejorar la calidad educativa y otros. En ese sentido, al inicio el proyecto EB en el municipio de Tapacarí no tenía la prioridad de implementar el transporte escolar en los núcleos. Sin embargo, a inquietud de las autoridades educativas y comunales se realizaron gestiones para contar con buses; en este caso, se dio inicio con tres rutas que recorren los buses escolares, beneficiando a 290 estudiantes del nivel primario. En la actualidad se cuenta con 12 buses escolares que benefician a 13 unidades educativas centrales y asociadas, con un promedio de 1.263 estudiantes. El pago a los buses escolares es financiado por UNICEF a través del proyecto EB con contraparte de la Alcaldía de Tapacarí.

De igual manera, en el proceso de implementación de las rutas, se ha ido capacitando a los conductores del transporte escolar, justamente para que tenga buenas relaciones con los niños y niñas, es decir, den buen trato a los niños y niñas.

En ese sentido, el transporte escolar, de alguna manera, aporta a la calidad educativa de los niños y niñas, asegurando la asistencia regular y a tiempo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se sensibiliza a las autoridades de las unidades educativas en el enfoque de Escuela Amiga, a través de la conformación de gobiernos escolares y comités de gestión (Proyecto “Educación Básica” 2009:2).

Asimismo, el director menciona que “el transporte escolar ha sido una gran ayuda para los chicos porque ya no caminan, llegan a la hora, además, ya no llegan cansados como antes, esto es una gran ayuda para que aprendan bien (...)” (EDJCUEL, 22/10/10).

Como podemos ver, la unidad educativa cuenta con el apoyo de transporte escolar que beneficia a los niños y niñas de las comunidades aledañas a la comunidad de Ch’alla Lacuyo. Asimismo, los profesores reciben capacitaciones para mejorar la calidad educativa. Para estas capacitaciones, los profesores están organizados por redes pedagógicas.

4.2.3 Redes pedagógicas

Una red pedagógica es un grupo de profesores que están organizados en busca de mejorar la calidad educativa. La tarea más importante es desarrollar las innovaciones pedagógicas, como estrategia metodológica pedagógica para mejorar la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por eso, durante la gestión 2009 se ha implementado el funcionamiento de las redes pedagógicas, con la participación de 280 profesores del nivel primario, conformados en 7 redes, bajo la estrategia de Innovaciones Pedagógicas y aulas multigrado.

El objetivo es mejorar la calidad educativa con metodologías de enseñanza, a través de las innovaciones pedagógicas. En este caso, el docente juega un papel muy importante, ya que interviene con propuestas de innovación a ser aplicadas en el aula, en las áreas curriculares de lenguaje y matemáticas. Con ello, se espera estimular que los profesores expandan sus conocimientos y experiencias, trabajando en equipo y siendo partícipes activos del cambio educativo.

Asimismo, se da la ampliación de grados para aquellos niños y niñas que no ingresaron a la escuela. Esta línea de acción es justamente para recuperar niños al sistema formal, bajo las siguientes modalidades: recuperación de niños y niñas con edad extra, y ampliación de grados.

En ese sentido, durante la gestión 2009 se implementó el nivel inicial en las unidades educativas de Cochamarca y Tapacarí, recuperando 78 niños y niñas en el nivel inicial, es decir, se han inscrito a niños que no estaban en la escuela y han asistido a las clases del nivel inicial, para dar continuidad en el sistema formal del nivel primario. En estas unidades educativas implementadas en el nivel inicial, se equiparon con mobiliarios y refacciones de las aulas (Proyecto “Educación Básica”, 2009).

Esta tarea está enmarcada desde las experiencias en el aula de los profesores. En ese sentido, la praxis pedagógica en el aula es el elemento central para proponer las innovaciones, y sistematizarlas para que sean aplicables por otros profesores.

Esta realidad aporta a la calidad educativa, porque permite sistematizar las experiencias vividas en el aula, que muchas veces fueron exitosas y, en otros casos, requirieron ajustes. Lo importante es que estas redes pedagógicas permiten recoger experiencias de los profesores, llevando a cabo la sistematización para su expansión y réplica por otros

profesores. Sin embargo, en la práctica se recogen experiencias innovadoras que son replicadas muy pocas en el aula; esta es la cruda realidad de algunos profesores.

Como se puede ver, el proyecto EB aborda tres áreas de trabajo: Escuela Amiga, el Transporte escolar y las Redes pedagógicas. Sin embargo, para este estudio solamente se abordan las redes pedagógicas, la misma está dividida en tres fases: capacitación, planificación y ejecución de las innovaciones pedagógicas.

4.2.3.1 Capacitaciones a los profesores

En este acápite, mostraremos las capacitaciones que realiza el Proyecto EB. Estas capacitaciones se realizan a través de las redes pedagógicas y es como sigue:

4.2.3.1.1 La conformación de las redes pedagógicas

Según la documentación revisada del proyecto Niña Indígena (2010), las redes pedagógicas conforman una estrategia de desarrollo profesional entre profesores, en la perspectiva de avanzar en:

- Los procesos de trabajo cooperativo.
- El diseño de estrategias de trabajo en aula.
- Elaboración de diversos materiales para el trabajo en aula.
- La sistematización de experiencias innovadoras.

Por otra parte, según las observaciones realizadas en el trabajo de campo, se pudo ver que los profesores conforman una red por núcleos educativos más cercanos para facilitar el trabajo pedagógico. En estas reuniones de las redes enfatizan sobre las experiencias vividas en el aula, el uso de las estrategias metodológicas, la elaboración de materiales didácticos y la sistematización de las experiencias innovadoras (OTC, 17/07/10). Por tanto, a través de las redes pedagógicas se busca fortalecer la formación continua de los profesores en servicio, constituyéndose en un soporte permanente para mejorar la calidad de aprendizajes de los niños y niñas.

Es interesante cuando dice que las redes pedagógicas es vista como una estrategia para enriquecer las prácticas pedagógicas de los profesores; sin embargo, esta concepción no se da a conocer a los profesores según las investigaciones realizadas en el trabajo de campo, es decir, no se muestra claramente establecida las perspectivas de la conformación de una red.

4.2.3.1.2 Objetivos de las redes pedagógicas

El objetivo de una red pedagógica es promover, rescatar y difundir experiencias innovadoras, exitosas entre los miembros de las diferentes redes conformadas por docentes de unidades educativas centrales y/o asociadas. Esto se realiza para propiciar estrategias para mejorar las relaciones interpersonales entre, docentes, directores, estudiantes y juntas escolares, propiciando la integración de aliados del contexto (Gobierno Municipal, Líderes Comunales, etc.), con la finalidad de mejorar la calidad de la educación.

Según los datos recogidos en el trabajo de campo, se evidencia que el objetivo de las redes pedagógicas es tomado en cuenta por algunos profesores; esto se ve cuando uno de los profesores expresa lo siguiente: “tenemos que intercambiar nuestras experiencias, esto nos ayuda a conocernos mucho más” (OTC, 15/05/10). De la misma manera, uno de los profesores entrevistados opina lo siguiente:

(...) me parece que está bien lo que quieren hacer con las redes pedagógicas. (...) este objetivo se tiene que cumplir pues, a veces dicen che pero, no se cumple con lo que dicen, otros además no deben conocer los objetivos que tienen las redes pedagógicas con nosotros. Sería bueno trabajar de que todos los profesores tengamos conciencia en poder prepararnos mucho más para enseñar bien pues, no? Porque yo veo que algunos de nosotros no dominamos bien el castellano, será porque estamos en el campo, no sé, puede haber otras razones, pero estamos así nomás en la escuela con los niños trabajando, (...). (EPWH4NP, 23/10/09)

Esta entrevista nos muestra que algunos profesores piden que los objetivos se cumplan. Esta realidad pasa porque este profesor entrevistado ha visto que los objetivos no se cumplen de acuerdo a lo que se ha planteado.

Este profesor entrevistado piensa que debe prepararse para mejorar la calidad educativa en el área dispersa. Este profesor afirma que trabajar en el campo no ayuda en el crecimiento personal. Este se ve cuando afirma “(...) algunos de nosotros no dominamos bien el castellano, será porque estamos en el campo (...)” (EPNPWQM, 17/10/10). Esta realidad nos muestra que en el campo no se habla bien el castellano.

Según las evidencias, nos muestra que los objetivos de las redes pedagógicas son percibidos por algunos profesores como fortalecimiento interpersonal para intercambiar las experiencias vividas en el aula. Esta mirada de los profesores se puede concebir que tienen la pre disponibilidad de poder adquirir otras estrategias de los mismos profesores que permitan mejorar las prácticas áulicas. Sin embargo, no todos los profesores tienen esta perspectiva en poder intercambiar experiencias pedagógicas vividas en el aula. Para

algunos, el intercambio de experiencias es concebido como rutina. Esta afirmación se ve cuando uno de ellos menciona:

Ya sabemos, siempre nos dicen que hagamos el intercambio de experiencias, además nos conocemos todos ya pues, ya estamos trabajando varios años aquí no, eso de conocernos ya nos conocemos como somos, otros no quieren hablar, no quieren compartir lo que han hecho en el curso, porque ellos piensan que vamos aplicar la misma estrategia en nuestro curso, en otras palabras para ellos nomás es, así no se puede charlar (...). (EPA, 24/10/10)

Como podemos ver, es lo contrario de lo que mencionan más arriba algunos profesores respecto a los objetivos de la red. Esta percepción por algunos profesores nos muestra que tienen recelos de sus propias estrategias metodológicas aplicadas en el aula, es decir, no quieren intercambiar sus experiencias vividas en el aula con todos los profesores de la red.

Estas dos miradas limitan la interrelación personal entre los profesores, además, no permiten mejorar las prácticas pedagógicas para la enseñanza y aprendizaje en el aula. Considero que las relaciones humanas de los profesores son de mucha importancia y necesarias, sin ellas no habría colaboración o cooperación para mejorar la calidad educativa en la escuela. Por esta razón, el proyecto EB toma los criterios para la organización de las redes pedagógicas justamente para mejorar el trabajo en equipo de los profesores.

4.2.3.1.3 Los criterios que se consideran para la organización de las redes pedagógicas

Hasta fines del 2010, se han organizado 7 redes pedagógicas, de las cuales una se encuentra en la zona andina, conformada por cuatro núcleos (Lacuyo, Confital, Wayllatambo y Locolaconi).

Para la organización de estas redes pedagógicas se ha tomado en cuenta los siguientes criterios:

- Proximidad geográfica entre las unidades educativas, ya sean centrales y/o asociadas.
- Facilidades de comunicación y movilización.
- Similitud de realidades sociales y educativas (Problemas de aprendizajes comunes, gestión educativa y participación comunitaria).
- Disponibilidad para el trabajo en equipo en horas extra escolares.

Asimismo, las redes pedagógicas son conformadas por los siguientes actores en la educación:

- Conforman docentes voluntarios de escuelas centrales o asociadas (entre 4 a 15 docentes por red, dependiendo de las características de cada región).
- En cada red un coordinador es nombrado democráticamente.

Según el proyecto EB, las conformaciones de redes pedagógicas se realizan en varias modalidades, tomando en cuenta las características de cada región. Por ejemplo, una red puede ser conformada por escuelas asociadas multigrado⁶.

Asimismo, otra manera de conformar es entre las unidades educativas asociadas con unidocentes (son unidades educativas asociadas que tienen uno o dos cursos, cada curso con un profesor) y la escuela central del primer ciclo, que también cuenta con un sólo profesor por curso; esto se hace porque en las unidades educativas asociadas generalmente cuentan con el primer ciclo de aprendizajes del nivel primario.

También se hace la conformación de una red solamente entre escuelas centrales; por ejemplo, pueden conformar profesores que trabajan en el segundo ciclo, hasta del tercer ciclo del nivel primario, incluso, del cuarto a sexto hasta el octavo.

La red que se encuentra en la zona andina es conformada por cuatro núcleos (Lacuyo, Confital, Wayllatambo y Laco laconi), tomando en cuenta las centrales y las asociadas del nivel primario. En esta red participan todos los profesores que trabajan en los cuatro núcleos, es decir, alrededor de 110 profesores.

Es necesario conocer las percepciones de algunos profesores respecto a la forma de organización de redes pedagógicas. Estas percepciones nos permitirán identificar la importancia de la organización. Al respecto un profesor menciona que “ehh estoy de acuerdo pues como organizan por ciclos, así nos podemos ayudar porque si nos mezclamos con el primer ciclo no nos entendemos porque la enseñanza para pequeños es diferente al segundo ciclo, yo creo está bien nomas (...)” (EPWQM6CNP, 20/05/10).

Otro profesor referido al mismo tema, menciona lo siguiente: “(...) la organización de los grupos o redes me parece que esta vez, ha hecho bien, como trabajamos con el mismo

⁶ Se refiere a las unidades educativas asociadas que funcionan con dos o tres cursos atendidos por un solo profesor/a.

ciclo podemos intercambiar experiencias para ayudarnos entre nosotros (...)" (EPA, 21/05/10).

Los profesores consideran que la organización de las redes es buena, porque pueden compartir sus experiencias e inquietudes. Este aspecto de la organización se considera que es muy necesario para que los mismos profesores estén comprometidos con las actividades que se van desarrollar durante la gestión escolar.

Además, esta organización por redes permite al profesor trabajar con facilidad y disponibilidad en las tareas en equipo. Este tipo de trabajo, es justamente para compartir y buscar soluciones de los problemas de aprendizajes en los niños y niñas, y la participación comunitaria que es importante en los procesos de planificación, organización, ejecución y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

4.2.3.1.4 Funciones y responsabilidades de cada Red pedagógica

Cada red pedagógica cuenta con un coordinador que es nombrado al interior de cada red. El coordinador solicita el reconocimiento de la red pedagógica a la dirección distrital, adjuntando el acta de constitución de la red, el nombre y el registro de los participantes de la misma. El coordinador es quien:

- ❖ Convoca a los miembros de la red a las reuniones mensuales, quincenal, o semanal dependiendo de cada red.
- ❖ Apoya a la red en la definición de un plan de trabajo anual y su cronograma de reuniones.
- ❖ Organiza e impulsa el intercambio de experiencias pedagógicas.
- ❖ Lleva un registro mensual de asistencia de los integrantes de la red.
- ❖ Identifica los logros, dificultades y el tiempo utilizado en cada reunión, lugar y fecha de la reunión (registra en un cuaderno).
- ❖ Eleva el plan anual de trabajo y un informe de cada una de las reuniones al director de núcleo.

Según el documento, el coordinador de cada red cumple con una serie de funciones para el logro de buenos resultados en los procesos de organización, planificación, ejecución y evaluación. Sin embargo, al respecto, un profesor entrevistado señala lo siguiente: "en la primera reunión nombramos un representante de la red, pero a veces no cumple sus funciones como dice en el documento, parece que hace un informe de la reunión y nada

más, (...) y se hace muy poco la socialización de las innovaciones (...)" (EPWQM6CNP, 19/05/10).

Por su parte, en las observaciones del trabajo de campo, se ha podido evidenciar que el coordinador, primeramente, llama lista a los integrantes de la red. Posteriormente, se elabora un cronograma de reuniones, en la que el mismo es aprobado por los miembros de la red. Asimismo, en esta reunión se realiza un intercambio de experiencias sobre las prácticas pedagógicas, en la que cada profesor presenta su experiencia con respecto a las estrategias metodológicas aplicadas en el aula, el uso de materiales y el tema desarrollado. Según este dato, podemos afirmar que el coordinador de alguna manera cumple las funciones, como se señala en el documento, por ejemplo, en la primera reunión se elabora el cronograma de actividades de reunión, la socialización de experiencias entre otros.

Esta realidad muestra que no siempre se cumple con lo que se ha planificado en el documento, es decir las tareas del coordinador son varias; sin embargo no todas las tareas se cumplen en la práctica, solamente se realizan los más esenciales, en este caso, la socialización de experiencias y otras actividades complementarias (control de asistencias, el de elevar un informe sobre la reunión a la autoridad superior).

En este caso, el proyecto EB cumple con la tarea de asignar las funciones específicas para el coordinador con el único objetivo de que cada red funcione de manera ordenada y sea provechoso para quienes integran la red. Considero que las tareas asignadas al coordinador me parecen buenas porque permite orientar y realizar un trabajo más sistematizado con los miembros de la red.

4.2.3.1.5 Funciones y responsabilidades de los integrantes en cada Red pedagógica

Según el documento Proyecto Niña indígena (2010), los integrantes de cada red pedagógica tienen la obligación y/o el deber de:

- ❖ Participar en las reuniones mensuales, quincenales y/o semanales.
- ❖ Elaborar un reglamento interno de funcionamiento de la red.
- ❖ Intercambiar experiencias innovadoras de aula.
- ❖ Identificar las mejores experiencias para su aplicación en sus escuelas.
- ❖ Evaluar el rendimiento escolar en función a las innovaciones aplicadas.
- ❖ Compartir resultados de las innovaciones.
- ❖ Sistematizar las mejores experiencias innovadoras. (Proyecto Niña Indígena 2010:3)

Como podemos ver de la misma manera, las tareas para los integrantes de la red ya están asignadas según el documento. Estas tareas permiten a cada uno de los profesores la responsabilidad de participar en las reuniones, es decir, cada profesor tiene un compromiso de implementar los mecanismos que estimulan la participación de los profesores en las diferentes reuniones (criterios para recoger las experiencias innovadoras de los profesores).

Al respecto un profesor menciona que:

(...) como integrante de la red me siento comprometido aunque yo hubiera querido que sea más días, un día no alcanza si queremos compartir nuestra experiencia de cada uno necesitamos por lo menos dos a tres días para cumplir como participante, como es un día nomás lo hacemos rápido porque el día pasa rápido y nos quedamos algunos sin compartir los resultados que hemos tenido con las innovaciones. (EPWH4NP, 10/10/09)

Este dato nos muestra que este profesor está comprometido con las funciones que asigna la red. Este compromiso se muestra cuando el profesor desea que sea más días las reuniones y no solamente un día. Asimismo, en la observación realizada en el trabajo de campo, se ha podido evidenciar que los integrantes de la red participan en las reuniones convocado por el director en coordinación con el coordinador de la red. En esta reunión primeramente, los integrantes de la red realizan un intercambio de experiencias innovadoras en el aula, es decir, cada docente relata lo que vivió en la práctica pedagógica haciendo notar los logros y las dificultades en el proceso pedagógico. Asimismo, una vez concluida el intercambio de experiencias los profesores identifican las mejores experiencias innovadoras. En este proceso de selección intervienen levantando la mano (de uno a tres profesores) y sugieren la experiencia más novedosa para que se aplique en las demás escuelas. Las sugerencias se realizan fundamentando los logros alcanzados, el uso de materiales didácticos, y las estrategias metodológicas aplicadas. A base de estas sugerencias los profesores que son los integrantes de la red van aprobando como mejores innovaciones de la red (se aprueban tres innovaciones como mejores). Esta selección se realiza para que sean aplicadas por todos los integrantes de la red. En la cierre de la reunión el coordinador hace notar que el próximo encuentro se realizará una evaluación del rendimiento escolar en función a las innovaciones aplicadas y posteriormente la sistematización de las mejores experiencias innovadoras (OTCRR, 23/10/09).

Según las evidencias realizadas en 2009 del segundo semestre, se ha visto que las tareas asignadas para los integrantes de la red en su gran mayoría se cumplen como: el

intercambio de experiencias, la selección de las mejores experiencias innovadoras y otras más que nos muestran los datos de arriba. Estas actividades que se realizan es una fortaleza para cada profesor, ya que permite reflexionar sobre la práctica pedagógica. Además esta clase de socialización de experiencias innovadoras abre espacios para que cada profesor busque de cómo resolver los problemas de aprendizajes en los niños y niñas y al mismo tiempo es un reto para cada profesor de buscar siempre la calidad educativa en el área dispersa.

4.2.3.1.6 El rol del Director de Núcleo en las Redes Pedagógicas

Según la revisión documental (Proyecto EB), el rol del director en las redes pedagógicas es:

- ❖ Monitorear la organización y funcionamiento de las redes.
- ❖ Centralizar la información de los coordinadores de las redes.
- ❖ Consolidar un informe sobre el funcionamiento de las redes y enviar a la dirección distrital mensualmente.

Por su parte, el director entiende el rol de pasar el informe al técnico, como señala en esta entrevista:

Ya pasamos esa ficha al David, tal vez un informe, el año pasado habíamos reunido los directores para modificar algunas cosas para hacer el informe, porque no se ajustaba, hemos modificado, desde esa vez no hay otra disposición hasta este [estos] días. (EDJCUEL, 12/05/10)

Asimismo, el profesor percibe que el rol del director es distinto a lo establecido: “nos dice que hagamos por grupos sobre las experiencias, eso de las innovaciones pues, nos ordena que hagamos y listo (...)” (EPWQM6NP, 28/04/10). Es decir, el profesor no siente un apoyo por parte del director, no tiene sentido en el proyecto EB, el rol del director es concebido como guía, facilitador en los procesos de desarrollo de la red; en la realidad esto no sucede como se espera. Para el director, su función indica informar al técnico acerca de todo lo acontecido en las redes y el profesor considera que el director sólo da órdenes que se debe cumplir, en los procesos de desarrollo de la red.

Por su parte, los datos recogidos en la observación nos muestran lo siguiente:

D: Buenas días colegas, pues hoy nuevamente estamos aquí para intercambiar las experiencias que hemos tenido como profesores. Para eso les pido colegas que pongan mucho interés y aprovechemos a lo máximo este día. En ese sentido, con estas palabras doy por inaugurado este evento.

P: (Aplauden todos por las palabras del director)

C: (El coordinador pregunta sobre el horario del día) Director quisiera que nos digas el horario, hasta qué hora vamos a trabajar, esito por favor.

D: A ver colegas, el trabajo es todo el día porque es un día hábil por tanto no podemos irnos temprano. El horario sería (...) ahorita ya son las diez. Estamos empezando tarde, teníamos que empezar ocho y media; sin embargo eso es la realidad, a ver estamos empezando a las diez, a las once y media sería el refrigerio y descanso de diez minutos, luego el almuerzo sería a la una hasta una y media y luego empezamos y nos quedamos hasta las cuatro de la tarde. Eso sería el horario.

P: (Uno de los profesores sugiere) Señor director pido que podamos acelerar el trabajo y acabar una media hora antes, no sé qué dirán los demás colegas.

P: (Esta sugerencia es apoyado en coro por los integrantes de la red) Siiiiii, estamos de acuerdo.

D: (Reflexiona a los profesores diciendo) Mira colegas tenemos que tomar en serio el evento, como profesores tenemos que buscar siempre de cómo mejorar nuestra práctica pedagógica, ahora lo que sugiere el colega, está bien pero trabajemos de verdad y no estemos pensando en irnos, no perderemos más tiempo empecemos con el trabajo y dejo en las manos del coordinador.

C: (El coordinador toma el mando del grupo) Ya está bien, empezaremos con el trabajo. (OTCRR, 23/10/09)

Como podemos ver según esta información, el rol del director es para que de inicio el evento de la red mediante las palabras de inauguración y fraccionar el horario de trabajo y deja en las manos del coordinador.

Sin embargo, según el proyecto EB uno de los roles del director es monitorear a la red, pero este trabajo es asumido por el coordinador. Considero que el rol de monitorear es lo más importante para los profesores donde requieren el apoyo y guía del director para salir de las dudas.

El trabajo del director en las redes solamente se traduce en centralizar la información y enviar el informe a la dirección distrital mensualmente.

4.2.3.1.7 Reuniones de las redes pedagógicas

Las redes pedagógicas realizan varias reuniones para emprender su trabajo. En este caso, en la primera reunión se realizan las siguientes actividades:

- ❖ Elaboran el plan de trabajo anual.
- ❖ Elaboran el reglamento interno.
- ❖ Establecen el cronograma de reuniones.
- ❖ Se menciona los materiales que se necesitarán para la implementación de las experiencias innovadoras (material de escritorio y las fotocopias).

Con respecto a las actividades de la primera reunión de la red, algunos profesores perciben que no se cumplen todas las actividades programadas: “(...) en la primera reunión nos dicen que debemos implementar las innovaciones nada más (...)” (EPWQM6CNP, 15/05/10).

Por su parte, en la observación realizada en el trabajo de campo se pudo evidenciar lo siguiente:

C: (El coordinador plantea que se debe elaborar un plan de trabajo) Colegas tenemos que elaborar un plan de trabajo que nos sirva como guía.

P: (Uno de los profesores menciona el acuerdo sobre la elaboración de un plan) Compañeros está bien tener un plan de trabajo, eso nos guiará para cumplir en las próximas reuniones.

C: Sí, es muy necesario contar con un plan de trabajo para toda la gestión, a ver, estamos en la primera reunión donde ya estamos trabajando con la elaboración del plan de trabajo.

P: Sí profes es necesario contar con un plan de trabajo, sacaremos de acuerdo al plan de trabajo de los técnicos, eso que nos sirva como guía.

C: Sí, está bien sacaremos de acuerdo a lo que se va a hacer en las diferentes reuniones, por ejemplo en la primera reunión tenemos que sacar el plan de trabajo que hoy lo haremos. En la segunda reunión tenemos que hacer el intercambio de experiencias innovadoras de los mismos, sacaremos las mejores experiencias. Para la tercera reunión nos dedicaremos a compartir los resultados de las experiencias aplicadas en el aula (los logros y las dificultades). Por último, en la cuarta reunión se hará la sistematización de las mejores experiencias innovadoras aplicadas en el aula. Esto sería nuestro plan de trabajo para todas las reuniones que vamos a tener.

P: (La gran mayoría muestra el acuerdo con el plan) Sí, está bien el plan de trabajo, pero es oportuno que el proyecto nos puedan ayudar con los materiales como: cartulinas, carpicola, papel lustre, marcadores, masking y hojas bond y pliegos y otros materiales.

C: Claro, estos materiales son necesarios para aplicar las innovaciones en el aula. Para eso, vamos a solicitar que nos ayuden con los materiales para cada profesor porque lo que nos dan no alcanza para todos.

P: Si todo está bien, nos apuraremos compañero, y si no estamos de acuerdo hablaremos de una vez, así nos apuramos compañeros. (OTCRR, 23/07/10)

Según los datos podemos afirmar que en la primera reunión se toman acuerdos en la forma en que se va a trabajar. Sin embargo, se obvia una actividad propuesta por el proyecto EB como es la elaboración del reglamento interno de la red. Esta actividad pasa desapercibida, tampoco nadie reclama que se debe sacar un reglamento, ni el técnico ni el director se dan la molestia de pedir que se cumpla esta actividad.

Esta realidad muestra que algunas tareas que se deben desarrollar en la primera reunión no se llevan a cabo: uno porque los profesores están desesperados de irse rápido a sus casas o a su lugar de origen, porque las reuniones siempre se llevan a cabo los días viernes; dos, el coordinador o el director no hacen cumplir las tareas establecidas para la

primera reunión o, en su caso, no se hacen conocer todas las tareas; y, por último, hay falta de compromiso de asistir responsablemente a las reuniones por parte de los profesores. Todas estas circunstancias no permiten que se aproveche al máximo en la primera reunión, como se establece en el documento.

Con respecto, a las reuniones de la red podemos considerar que son espacios valiosos para que el profesor comparta con otros profesores sus experiencias vividas en el aula. En este caso, en las reuniones se hablan bastante sobre las innovaciones pedagógicas que los mismos son aportes que inducen para mejorar la calidad educativa en nuestra región.

En la segunda reunión se realizan las siguientes actividades:

- ❖ Intercambio de experiencias innovadoras donde cada profesor comparte sus experiencias vividas en el aula.
- ❖ Selección de experiencias para su aplicación por todos los profesores de la red.
- ❖ Elaboración de criterios para evaluar resultados de aprendizaje de los niños y niñas.

Según los datos recogidos en la observación se ha podido ver lo siguiente:

C: Colegas empecemos con el intercambio de experiencias. Para empezar organizadamente a ver cómo hacemos?

P: Yo sugiero que empecemos por cursos, en este caso empezamos el cuarto curso hasta el sexto curso.

C: Está bien no ve colegas?

P: Si está bien empezaremos (contesta uno de los profesores)

C: Pase colega del cuarto curso.

P: (El profesor va pegando sus papelógrafos en la pared y empieza a exponer la innovación pedagógica) Buenos días colegas, yo voy a compartir lo que he aplicado con mis alumnos. El título de esta innovación es: “Que fácil es identificar el uso de la m antes de b y la p”. (A continuación se copia textualmente lo que el profesor presentó en su papelógrafo)

INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

I. Datos referenciales

Distrito	:	Tapacarí
Unidad Educativa	:	Lacuyo
Área	:	Lenguaje
Curso	:	4to. de primaria
Tema	:	Que fácil es identificar el uso de la m antes de b y la p
Profesor	:	Wenceslao Quispe Mamani

II. Identificación del problema

Los alumnos y alumnas del cuarto de primaria de la Unidad Educativa Lacuyo presentan dificultades en la escritura de palabras que llevan M antes de B y P en las noticias.

III. Objetivo

Que los niños y niñas del cuarto del nivel primario desarrollen habilidades de escritura a través de la lectura de noticias en el periódico para que tengan facilidad en la producción de diferentes tipos de textos escritos.

ACTIVIDADES INICIALES	MEDIACIÓN DEL MAESTRO	ACCIONES DE LOS ALUMNOS
• Motivación a través de la dinámica el Rey manda • Verificación de conocimientos previos • Presentación del tema	Consigna: "El Rey manda" escribir una palabra que contenga la letra m antes de p. El maestro pide que escriban palabras que contengan la letra m antes de b y p. El maestro muestra los diferentes medios de comunicación escrita (revistas, periódicos, tarjetas, etc.). El maestro pide que se organicen en grupos de tres.	En el pizarrón los alumnos escriben palabras que contienen la letra m antes de la b y la p y el que no lo logra tiene una penitencia. En tarjetas o lotas los niños escriben las palabras que el maestro ha indicado. Los niños pasan al pizarrón a pegar las lotas con las palabras que han escrito. Luego entre todos los estudiantes revisan y corrigen las palabras que estén mal escritas.
DESARROLLO Organización de grupos. Distribución de recortes de periódico.	Se distribuye hojas de periódicos con noticias y se les pide que identifiquen y subrayen palabras que contengan la letra M antes de la B y la P.	Los estudiantes se organizan en grupos de acuerdo a la consigna dada por el maestro. Cada grupo identifica las palabras que tienen M antes de la B y P y las escriben en sus cuadernos. Un representante de cada grupo va y visita a los otros grupos para verificar cuántas y qué otras palabras han encontrado. Luego hacen un listado con las palabras que recogieron de los demás grupos.
CONSOLIDACIÓN Retroalimentación del tema.	Pedir a los alumnos que escriban tres palabras en su cuaderno. El maestro revisa que las palabras estén escritas correctamente. El profesor da una explicación de todo el tema que se avanzó.	Cada grupo expone a sus compañeros cuántas palabras han encontrado. Cada niño escribe tres palabras en su cuaderno que contengan m antes de b y p. Cada uno lee ante sus compañeros las palabras que escribió.

La evaluación es conjunta a través de las siguientes preguntas:

- ¿Qué aprendieron de la lectura del periódico?
- ¿Cómo aprendieron a escribir correctamente las palabras?
- ¿Para qué aprendieron?

P: (El profesor termina de exponer su experiencia innovadora) Gracias colegas si hay alguna pregunta adelante y si no hay, muchas gracias.

C: Aplausos para el colega, ahora continuamos, pase el siguiente (...). (OTCERR, 23/07/10)

En esta segunda reunión se cumplen dos actividades, donde se intercambian rápidamente las experiencias, es decir, cada profesor presenta lo que ha trabajado en el aula, y posteriormente, se hace la selección de una experiencia sin tomar en cuenta los resultados y las dificultades que se tuvo en la aplicación, sino se hace al azar escogiendo a veces al sorteo. Sin embargo, como investigador es importante destacar que las experiencias presentadas por los profesores son valiosas, ya que permite que todos los profesores se nutran con las diferentes estrategias metodológicas utilizadas, los materiales didácticos y los contenidos desarrollados.

La tercera tarea es elaboración de criterios para evaluar los resultados de aprendizajes de los niños y niñas. Esta tarea se pasa por desapercibido, justamente por falta de tiempo. Sin embargo, esta tarea es muy valiosa para saber cuánto es el aporte de la implementación de las innovaciones pedagógicas en el aula, más que todo en el aprovechamiento de los aprendizajes de los niños y niñas.

La tercera reunión es dedicada simplemente a compartir los resultados de las experiencias aplicadas. Asimismo, en esta etapa tienen la tarea de ver los resultados de la evaluación de los logros de aprendizaje, como dice un profesor: “(...) si pues en la reunión hacemos compartimiento de experiencias sobre las innovaciones aplicadas en el aula (...)” (PA 12/05/10).

Una vez compartidas las experiencias vividas en el aula, se llega a una evaluación que permite identificar los logros y las dificultades sobre la misma.

Finalmente, en la cuarta reunión se realiza la sistematización de las mejores experiencias aplicadas. Asimismo, se elabora un informe final de los procesos de las innovaciones, se extraen las conclusiones y las recomendaciones.

En esta fase, se ha visto claramente que el profesor seleccionado, se ocupa de la sistematización. Mientras los demás profesores participan muy poco con sus aportes en el proceso de sistematización, en otras palabras, dicen que “el que ha ganado tiene que hacer la sistematización”, esta idea tienen los que no han sido seleccionados; sin embargo, en las consignas de la cuarta reunión se dice que las experiencias deben ser

sistematizadas por todos los profesores, se debe elaborar un informe final y sacar las conclusiones y recomendaciones con la participación de todos ellos.

Esta realidad muestra que las tareas son asignadas sólo a unos cuantos profesores en este tipo de trabajo (sistematización). Esto da a entender que no hay un trabajo en equipo (trabajo colaborativo), más al contrario, los profesores que no se sienten parte de este trabajo de sistematización hacen que la reunión se acabe rápido y poder disponer del tiempo para realizar otras actividades.

En esta reunión se usan como instrumentos los siguientes documentos:

- ❖ Experiencias aplicadas.
- ❖ Resumen de la evaluación aplicada a los niños y productos de los niños.

Como se puede ver, se realiza cuatro reuniones durante la gestión. En estas reuniones se abordan temáticas sobre la organización, la planificación, la ejecución o el desarrollo y la evaluación de las innovaciones pedagógicas en el aula.

Se tuvo la oportunidad de observar la primera, segunda, y cuarta fase, todas estas observaciones permitieron ver lo que se hace en las reuniones de los profesores; como por ejemplo en la cuarta reunión se dedican exclusivamente en la sistematización de la experiencia. Al respecto en una observación se pudo ver lo siguiente:

C: A la cabeza de los profesores ganadores tenemos que sistematizar las experiencias innovadoras.

P: (Uno de los profesores sugiere) Yo sugiero que nosotros podemos ayudar en la elaboración de los materiales que se ha usado en la experiencia, esto más que todo tenemos que alistar para la feria educativa y en la sistematización estarían trabajando los profesores ganadores, es una sugerencia, no sé qué dirán compañeros.

C: Qué dicen colegas, está bien lo que sugiere el profesor?

P: (Uno de los profesores manifiesta el acuerdo) Si estamos de acuerdo con la sugerencia.

C: Entonces profesores ganadores tienen que trabajar en la sistematización de la experiencia y nosotros estaremos trabajando con los materiales, más bien nos indican cómo podemos ayudar en la elaboración.

P: (Contesta uno de los profesores ganadores) Está bien, hay que hacer en la cartulina la leyenda de la coca, con sus dibujos. También hay que hacer el papelógrafo para exponer en la feria, la carátula, las letras grandes que resalte la innovación.

C: No hay problema vamos a trabajar.

P: (Los tres profesores trabajan en la sistematización de la experiencia, primeramente transcriben en la computadora) (...). (OTCRR, 23/10/10)

Como podemos ver las actividades que se realiza en la red permiten reflexionar sobre la práctica pedagógica. En este caso, los profesores innovadores presentan una orientación

distinta a las tradicionales. Es decir el profesor busca en su práctica de introducir cambios en su trabajo. Para la identificación de una innovación pedagógica se plantea cuatro preguntas básicas: ¿Cómo es la práctica docente de estos profesores? ¿Qué cambios introducen y que aspectos mantienen? ¿En qué son diferentes? y ¿A qué nivel hacen los cambios? A través de estas preguntas podemos notar la innovación pedagógica de los profesores, referidos en las formas de enseñanza, las actitudes de los profesores, y el uso de los recursos. (Nogales, 1988). Desde este punto de vista, las capacitaciones que brinda el proyecto EB a los profesores son muy valiosas porque inducen a elevar la calidad educativa en nuestra región.

Asimismo, podemos afirmar que los procesos de capacitación docente reflejan cambios en la práctica en el aula, lo cual está muy ligado a los niveles de compromiso docente para con su praxis pedagógica y su rol transformador o de agente de cambio. De la misma manera, en estas capacitaciones se trabajan con lo que son las planificaciones, es decir, para una buena ejecución de las innovaciones pedagógicas es necesario planificar lo que se va abordar en el aula, justamente en el proyecto EB una de las tareas es planificar esas innovaciones para llevarlas a la práctica pedagógica.

4.2.3.2 Planificación de las innovaciones pedagógicas

El proyecto EB está trabajando en busca de la calidad educativa. Para lograr aquello, una de las tareas del profesor es justamente la planificación. Es decir, para una buena ejecución es necesario contar con las planificaciones de las innovaciones pedagógicas, la misma consiste en lo siguiente.

4.2.3.2.1 Estrategia para promover la innovación pedagógica en el aula

Para empezar con las planificaciones, como introducción se hace énfasis a las innovaciones pedagógicas como estrategia. Justamente, en las capacitaciones se plantea, también, a los profesores sobre las estrategias para promover las innovaciones pedagógicas, en otras palabras, se hace énfasis de que este tipo de capacitaciones están apoyando a las Políticas Educativas del Ministerio de Educación, con el propósito de mejorar la calidad educativa en la escuela y el favorecimiento en el desarrollo profesional del docente.

En la observación realizada en el trabajo de campo se pudo evidenciar lo siguiente:

T: (El técnico habla a los profesores) Profesores en estos encuentros vamos a trabajar con lo que son las innovaciones pedagógicas. Mira profes esto de las innovaciones son políticas educativas del Ministerio de Educación que están trabajando para elevar la calidad

educativa. Nosotros como proyecto estamos en la misma línea trabajando con esto de las innovaciones. Por otra parte, también no solo se busca la calidad educativa sino también el de crecer o fortalecer la profesión docente con estas capacitaciones, así que ánimo profesores aportaremos con un grano de arena y eso se muestra con nuestro compromiso de asistir responsablemente y poner nuestro mayor interés porque en eso consiste nuestro trabajo como profesores.

P: (Los profesores escuchan las reflexiones del técnico) (...). (OTCRR, 23/07/10)

El proyecto EB ha tomado como estrategia apoyar en las políticas educativas del Ministerio de Educación, para que los profesores tomen con seriedad las acciones que se toman en las diferentes fases de capacitaciones y no las tomen como una carga más en las tareas educativas, como dice el técnico de EB: “(...) hay que decirle que estas capacitaciones se hacen con el convenio con Seduca para que apliquen las innovaciones, sino no aplican, lo ven como otra carga, estamos trabajando para que Seduca saque un instructivo para que se aplique las innovaciones (...)” (CTPEB, 28/05/10).

Asimismo, el profesor juega un papel muy importante, ya que interviene con propuestas de innovación a ser aplicadas en el aula en las áreas curriculares de: lenguaje y matemáticas. Con ello, se espera estimular a los profesores a expandir sus conocimientos y experiencias, trabajar en equipo y ser partícipes activos del cambio pedagógico (Proyecto Educación de la Niña Indígena, 2007).

Sin embargo es necesario conocer las opiniones de los profesores que palpan la realidad educativa. En este caso, como estrategia se adopta como política del Ministerio de Educación para implementar las innovaciones pedagógicas. Al respecto un profesor señala:

(...) yo pienso que los técnicos han optado pues como una estrategia las innovaciones pedagógicas yo creo que estas son buenas para mejorar la educación en el campo, porque en el campo hay mucho para trabajar y mejorar, más que todo el castellano, les falta mucho para que los niños aprendan a hablar el castellano, eso es preocupante, con estas innovaciones por lo menos hacemos el esfuerzo en poder planificar como enseñar el castellano (...). (EPWH4NP, 23/10/09)

Según el dato respalda que las innovaciones pedagógicas son optadas como una estrategia. Asimismo, esta información nos muestra que la implementación de las innovaciones pedagógicas es una necesidad para resolver los problemas de aprendizajes en los niños y niñas. Además, permite al profesor buscar e inventar otras formas de enseñar y el uso de materiales didácticos que permiten mejorar el aprendizaje de los niños.

Otro profesor menciona lo siguiente:

No sé si las innovaciones funciona como estrategia, yo pienso acaso la estrategia se planifica, no se planifica pues, la estrategia nace al momento de enseñar, ahí se aplica no, lo que dicen los técnicos y el documento también nos dice pues que las innovaciones como una estrategia (...). (EPWQM6NP, 28/04/10)

Las opiniones de los profesores muestran que unos entienden a las innovaciones pedagógicas como una estrategia que facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta realidad se ve cuando el profesor entrevistado afirma que “las estrategias son buenas para mejorar la educación”.

La estrategia es un método de pensamiento para clasificar y jerarquizar los acontecimientos, con la finalidad de diseñar e implementar procesos institucionales más efectivos (Manes, 1999). Aquí nos detenemos para analizar esta definición pues, para desarrollar una estrategia, tiene que haber un objetivo a cumplir, un pensamiento creativo que desarrolle un conjunto de ideas que se articulen para alcanzar ese objetivo, un marco de eficiencia que establezca un cumplimiento del objetivo optimizando los recursos con que se cuenta y un compromiso para implementarla por medio de acciones concretas.

Asimismo, la estrategia se refiere al diseño de la metodología de enseñanza del castellano como segunda lengua, en el marco de la EB. El objetivo principal de la estrategia es mejorar la enseñanza del castellano como segunda lengua de la educación primaria en las comunidades rurales, donde más se habla la lengua materna (Zavala, 2008).

4.2.3.2.2 Guía para elaborar una innovación pedagógica

En las capacitaciones se presenta una guía para elaborar una innovación pedagógica, la cual tiene el objetivo de poder orientar a los actores de la educación, como se menciona en el texto del proyecto EB: “esta guía tiene el objetivo de orientar al director distrital, directores de núcleo, profesores y a los técnicos acerca de las acciones que debe tomar para desarrollar y alcanzar los objetivos que se quiere lograr”.

Esta guía es distribuida a todos los profesores para que tengan conocimiento y en base a ello, se hagan las planificaciones respectivas. Esta guía es de gran ayuda para cada profesor en los procesos de planificación de las innovaciones pedagógicas, la misma está estructurada en tres componentes: innovación pedagógica, surgimiento de la innovación y procesos de una innovaciones pedagógica.

4.2.3.2.3 Estructura de la Guía

La guía comprende tres componentes: A continuación se describirá a detalle las tres componentes (la innovación, estrategia y la sistematización):

1) Innovación pedagógica

Para el proyecto EB, se llama innovación pedagógica a las actividades distintas de las comúnmente habituales, las cuales el profesor pone en práctica en el aula, con el objeto de mejorar el aprendizaje de sus niños y niñas.

Mientras el director considera que “las temáticas en la innovaciones pedagógicas vemos de que debe ser algo novedoso, o cosa que los estudiantes aprenden a través nuevas estrategias, (...)” (EDJCUEL, 12/05/10).

Por su parte, el profesor menciona que “las innovaciones dice que es novedoso para enseñar bien, pero también se puede enseñar bien sin las innovaciones, (...)” (EPWQM6NP, 28/04/10).

Para el técnico y el director las innovaciones son para mejorar el aprendizaje de los niños y niñas, mientras que para el profesor las innovaciones son válidas poco para mejorar la educación en los niños y niñas, es decir, considera que la educación se puede mejorar con o sin las innovaciones. Esto muestra que no todos tienen la misma concepción sobre las innovaciones, como plantea el proyecto EB.

Sin embargo, en una innovación se identifica muy clara que muestra actividades diferentes a las habituales. Además, en esta innovación se ve claramente que el fondo de la innovación es para enseñar el castellano como segunda lengua a los niños y niñas del segundo ciclo del nivel primario. A continuación se muestra un ejemplo de innovación que se aplicó por los profesores del 4º, 5º y 6º cursos del nivel primario:

DISFRUTEMOS DE LA LECTURA DE LEYENDAS

1. Datos referenciales

Unidad Educativa	: Lacuyo
Área	: Lenguaje
Nivel	: Primario
Curso	: 6º
Gestión	: 2009

2. Identificación del problema

Bajo nivel de lectura y dificultades para la comprensión de la lectura de textos en castellano, en los educandos del sexto año del nivel primario.

3. Propósito pedagógico

Lograr que los niños y niñas del sexto año de escolaridad sean capaces de comprender la lectura de leyendas en castellano, a través de la lectura estratégica de cuatro fases, para que sean excelentes lectores y relatores.

4. Competencias

- Lee diversos tipos de textos con variadas temáticas y estilos, de acuerdo con sus intereses y necesidades.
- Se comunica mediante diversos tipos de textos orales, empleando con seguridad fluidez y creatividad.

5. Indicadores

- Diversifica sus estrategias de lectura y las utiliza antes, durante y después del acto lector.
- Lee y comprende los hechos, sucesos y cosas que se narra en una leyenda.
- Expresa su comprensión por medio de ilustraciones, referidas a citas textuales.
- Responde a las interrogaciones del control de lectura de manera escrita y oral.
- Organiza las ideas para relatar leyendas a otras personas.

6. Materiales

- | | |
|-------------------------------------|----------------------------|
| -Variedad de leyendas (textos) | -Marcadores |
| -Fotocopias del control de lecturas | - Cartulina |
| -Diccionarios | - Papel bond tamaño pliego |
| -Colores y crayones | - Lápices y borradores |

7. Desarrollo de la experiencia

A manera de motivación, se propuso una actividad lúdica: “*Adivina la palabra cubierta*”, la cual consiste en la presentación de un letrero que consta de cuatro oraciones referentes a la *Leyenda de la coca*. En cada oración se cubre (ocultar) una de las palabras.

1. La **coca** es medicina
2. La leyenda de la **coca**
3. La **coca** no es cocaína
4. La cosecha de la **coca**

Previamente se organiza a los niños en cuatro grupos, cada grupo adivina la palabra cubierta de la oración que les tocó trabajar, el docente revela la palabra clave y el título del tema “La leyenda de la coca”.

Primera fase: Preparémonos para leer

El docente presentó una bolsa de coca y se distribuye un poco a cada grupo de trabajo, luego se solicitó a que los niños y niñas observen y piensen detenidamente sobre la hoja de la coca.

Asimismo, para recuperar las ideas de los niños y niñas se entregó a cada grupo una hoja de papel bond con la siguiente consigna: En la parte superior de la hoja deben colocar como título, la coca, luego la dividen en dos columnas mencionando de manera escrita en base a estos dos enunciados: lo que sabemos y lo que no sabemos; después de quince minutos deben socializar por grupos a todo el curso. Como fruto del trabajo grupal y del curso se obtuvo el siguiente cuadro anticipatorio.

LA COCA	
LO QUE SABEMOS DE LA COCA	LO QUE NO SABEMOS DE LA COCA
- La coca se produce en el chapare y los yungas de La Paz. - La coca es medicina. - La coca se vende en las ferias. - La coca es de color verde. - la coca se <i>pijchea</i> en el trabajo	- El proceso de la siembra. - El origen de la coca. - En que países produce. -Que personas producen o consumen. - Donde será prohibido vender - Como se cosecha

Las ideas de las columnas del cuadro permitieron a los niños y niñas revisar sus conocimientos previos acerca de la coca, estas ideas se anotaron de manera esquemática, utilizando oraciones completas, frases y palabras. Luego se transcribió en un papelógrafo y se pidió a los niños y niñas que lo copien en sus cuadernos.

Segunda fase: Leamos activamente

Inmediatamente, se presentó a los niños el propósito de la lectura de manera escrita: *Leamos la leyenda de la coca y comprendamos los hechos, los sucesos y cosas que narran para responder a las preguntas del control de lectura y relatar a otras personas o compañeros de otros cursos.*

A continuación se repartió a cada niño y niña las fotocopias del texto “LA LEYENDA DE LA COCA”. Asimismo, se dio a conocer la modalidad de lectura silenciosa, creativa e imaginativa.

Tercera fase: Profundicemos nuestra comprensión

A cada grupo de trabajo se pidió que escojan dos citas textuales y acompañen con dibujos creativos e imaginativos relacionados a la cita textual. De manera que un grupo de niños escogió lo siguiente:

“Los nativos sólo invocaron la protección a sus Dioses Inti y Quilla”.

“Por voluntad de nuestros Dioses en estos cerros ha nacido la planta llamada coca”.

Luego los niños dieron lectura a sus citas textuales y explicaron el significado de los dibujos detalle por detalle. Posteriormente, se realizó la exposición de todos los trabajos realizados en las paredes del aula, de esta manera los niños y niñas apreciaron las coincidencias y diferencias entre su propio trabajo y el de otros.

Cuarta fase: Respondiendo a las interrogantes

En base al texto leído “la leyenda de la coca” se aplicó el control de la lectura de manera individual con cuatro tipos de preguntas:

- Búsqueda de respuestas de selección.
- En búsqueda de la respuesta textual.
- Interpretación, inferencial piensa y busca.
- El autor y yo, bagaje de respuestas.

Los niños eran capaces de realizar sus propias preguntas y dar respuestas de manera independiente.

Para terminar, se llamó a dos representantes de cada grupo, quienes se organizaron de manera democrática, respecto al rol de los relatores de la leyenda, a ser relatada en otros cursos, en horas cívicas y en otros espacios de diálogos informales.

Para la participación de los relatores de la leyenda en otros cursos, se coordinó previamente con los docentes responsables. La puesta en práctica del relato de las leyendas se realizó de manera conjunta con otros cursos y los responsables específicos procedieron con toda formalidad, haciendo la presentación y agradeciendo, con el compromiso de que regresarán en otra oportunidad con otras leyendas.

Evaluación

Se tomó en cuenta los indicadores, cada una de las actividades relacionadas al propósito planteado. Además, se realizaron las siguientes interrogantes:

¿Qué aprendí?

¿Qué y cómo hice las tareas?

¿Qué es lo que más me gustó?

¿Qué es lo que no me gustó?

Recomendaciones

- ❖ Trabajar la lectura de textos con propósitos definidos.
- ❖ Desarrollar la lectura con fluidez para mejorar la lectura comprensiva.
- ❖ Control de lectura fluida.
- ❖ Las leyendas deben ser contextualizadas al inicio.

El proyecto EB capacita a todos los profesores; para ello, la dirección emana un circular para que todos los profesores asistan a las capacitaciones. Por otra parte, algunos profesores insisten que siempre están buscando estrategias, además indican que la experiencia les ha enseñado cómo deben trabajar en los procesos áulicos. En las observaciones que se hicieron se aprecia que de alguna manera se innova en el aula, en la que se rescata algunos aspectos de las capacitaciones como: la enseñanza de lectura de leyendas, el uso de recursos como materiales didácticos y otros.

A continuación se muestra una observación realizada en el aula:

Prof.: Nos toca lenguaje después de recreo nos toca matemática, un alumno voluntario para que borre la pizarra.

A: (Un alumno sale a borrar la pizarra diciendo) Yo borro profe.

P: Muy bien, vamos recordar sobre el cuento. ¿Qué es un cuento? Necesitamos que nos narren un cuento.

A: (Casi todos dicen esta frase). No sé, no sé.

P: Si no saben, entonces yo les voy a contar. ¿Quiéren escuchar el cuento? Levante la mano escuchen atentamente.

A: (Levantando la mano y prestan atención al profesor).

P: ¿Qué es esto? (Diciendo muestra la palma de la mano).

A: (Contestan) Dame cinco.

P: Eso muy bien, dos ojos mirando, dos oídos escuchando y una boca cerrada. Ahora les voy a contar de Abi Baba era una persona no, y los 40 ladrones (...).

P: ¿Este cuento que nos enseña? Que no debemos ser ambiciosos, que tal, que les parece.

A: De Abi Baba (Los demás no dicen nada).

P: Les voy a contar otro cuento sobre Anita, trabajaba, era pastora de ovejas (...).

P: (Después de contar este cuento les pregunta a los niños) Ustedes pueden hacer correr en vano?

A: (Contestan) Nooooo.

P: Ahora hemos trabajado ese cuentito. (Les pregunta) ¿Quién ha escrito este cuento? Más antes alguien quiere contar ese cuento? (Nadie contesta).

P: Hemos trabajado un cuentito.

P: Saquen su cuaderno de lenguaje, este texto está en la pagina 11 hay nos dice esto, hemos copiado, pero no hemos producido.

P: Muestra el libro de un estudiante (...). (OA4CNP, 20/04/10)

Esta realidad muestra que algunos profesores no quieren cambiar o que no quieren innovar en sus prácticas áulicas; mientras para otros profesores si es una gran ayuda las capacitaciones sobre las innovaciones como manifiesta un profesor: “las capacitaciones son pues necesarios para mejorar en el aula, porque en las capacitaciones siempre se aprende, sólo así podemos mejorar la calidad educativa (...)” (EPWH, 23/10/09). Como podemos apreciar, las capacitaciones son provechosas para reflexionar sobre la práctica pedagógica y hacer un cambio permanente, buscando siempre en pos de mejorar la enseñanza y aprendizaje en el aula. Una innovación siempre surge de una necesidad o problema que se vive en la práctica áulica.

2) Surgimiento de la innovación

Según el proyecto Educación de la Niña Indígena (2007), la iniciativa de la innovación pedagógica surge de una necesidad o problema específico que enfrenta el profesor, al comprobar que sus niños y niñas no aprenden como él espera.

3) Procesos de una innovación pedagógica

En primer lugar, el profesor analiza el problema e identifica las posibles causas que lo originan. Seguidamente, revisa los intentos que él, sus colegas u otras personas hicieron por resolverlo. Un aspecto muy importante es que, en este proceso de análisis y reflexión, se pone a revisar y hasta cuestionar sus maneras de pensar, en torno a lo que significa aprender (Proyecto Niña indígena, 2007). De esto se desprende que innovar significará que las nuevas actividades aplicadas serán el resultado de una nueva manera de pensar y comprender qué y cómo se aprende; en otras palabras se puede tomar cuatro aspectos:

- La reflexión y el análisis.
- El problema del aprendizaje en los niños.
- La forma de actuar del profesor.

- Una nueva manera de pensar y comprender qué y cómo se aprende.

Los procesos para innovar son bastante interesantes, porque se permiten hacer una reflexión sobre la práctica áulica. ¿Cuál es la razón para que existan problemas de aprendizajes en los niños y niñas? y ¿Cómo los profesores actúan frente a estos problemas? Esta realidad nos permite cambiar la manera de pensar y actuar de los profesores, respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

4.2.3.2.4 Características de una innovación educativa

Las características que tiene una innovación educativa son las siguientes:

- Es un intento serio para resolver el problema de aprendizaje de los niños y niñas y mejorar su rendimiento.
- Las actividades que organiza el profesor son distintas a las habituales, es decir, se proponen actividades distintas a lo que el profesor realizaba en el aula.
- El uso de materiales significativos del contexto y otros, para que las actividades sean distintas a las habituales.
- Logra efectivamente que los niños y niñas aprendan (Proyecto Educación de la Niña Indígena, 2007).

Es decir, todo este proceso es valioso para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula; porque esto permite abordar de manera sistemática en los procesos pedagógicos. Además, esto es un desafío que los profesores tienen que poder resolver, cuando se presentan problemas en los aprendizajes de los niños y niñas.

4.2.3.2.5 Aspectos que se consideran en una innovación educativa

La innovación puede seguir el siguiente formato:

- Título de la experiencia.
- Datos referenciales de la Unidad Educativa donde se aplicó la experiencia.
- Problema de aprendizaje a solucionar.
- Propósitos de aprendizaje.
- Competencia, indicadores y subindicadores.
- Materiales (describir cada paso nombrado de los materiales utilizados).

- Relato de la experiencia innovadora
- Resultados obtenidos (descripción de las reacciones típicas de los estudiantes).
- Evaluación de logros de aprendizaje (los criterios de evaluación empleados).
- Recomendaciones para su aplicación.

Este formato permite al profesor tomar en cuenta los elementos necesarios, para la elaboración de una innovación pedagógica para que la misma sea implementada en el aula.

4.2.3.2.6 El proceso de implementación de las innovaciones

En este acápite, describiremos el desarrollo de la estrategia en cada una de sus cinco etapas, describiendo sus propósitos, la forma de organizar cada una de ellas y los resultados esperados. También se agregan cuadros para la organización y el análisis de las innovaciones.

a) El objetivo de la estrategia

El objetivo es mejorar el aprendizaje de los niños y niñas, mediante la aplicación de experiencias pedagógicas innovadoras y elevar la autoestima del profesor, a través del desarrollo de sus capacidades profesionales.

b) Procedimiento

La estrategia se implementa para que:

- Todas las escuelas y profesores estén suficientemente informados acerca de los objetivos y el funcionamiento de la estrategia.
- Los directores participen, dirigiendo y organizando las actividades de los profesores.
- Los profesores intercambien información y experiencias con sus colegas sobre lo que están haciendo, para mejorar la calidad del aprendizaje (Proyecto Educación de la Niña Indígena, 2007).

c) Reunión con Directores

El propósito de la reunión es informar, mediante los directores de núcleo de las escuelas que participan en el programa, acerca de los objetivos de la estrategia, su funcionamiento y las responsabilidades que les toca asumir durante en el proceso de la gestión 2010.

En este caso, en la primera reunión de directores se abordaron: la revisión y el análisis de las experiencias innovadoras de los profesores, para mejorar el proceso de la aplicación de la estrategia de elaboración del plan para los encuentros de los profesores, a nivel de Unidad Educativa y el cronograma de actividades.

Asimismo, los resultados de esta reunión son: adhesión a los objetivos de la estrategia para mejorar la calidad educativa. Aceptación y compromiso de implementar los mecanismos que estimulen la participación de los profesores (criterios para recoger las experiencias innovadoras de los profesores). Finalmente, las responsabilidades definidas y compromiso de cumplirlas por parte de los directores del núcleo (Actividades de seguimiento a las experiencias que los profesores presentarán como innovadoras) (Proyecto Educación de la Niña Indígena, 2007).

d) Sistematización de la innovación

Según el proyecto EB, se entiende por sistematizar, a los propósitos y procedimientos, sirven de indicación para la realización de esta tarea.

Asimismo, según el proyecto EB sistematizar es reconocer, describir y evaluar cómo se ha desarrollado la aplicación de las experiencias innovadoras en todos sus aspectos. Es la revisión de las experiencias que fueron escritas por profesores para completar ideas, corregir la redacción y otros detalles que siempre faltan.

De la misma manera, se sistematiza todo el proceso del desarrollo de la estrategia (logros y dificultades) para seguir mejorando.

Al respecto uno de los profesores menciona que “se encarga el profesor que va ir a la feria, dentro de ese grupo son tres, por ejemplo, este año nos ha tocado a nosotros para ir a la feria, estamos ayudando preparar los materiales y la sistematización del profesor que está aplicando la innovación, está haciendo (...)” (EPWQM6CNP, 15/10/10).

Asimismo, en las observaciones se evidenció que el profesor que fue seleccionado realiza la sistematización de la innovación, mientras los demás profesores colaboran con la

elaboración de los materiales didácticos para la presentación a la feria. Al respecto, en una observación se evidenció lo siguiente:

P: Tenemos que hacer el trabajo porque, sino nos va pisar el tiempo.

P: (Contesta el otro profesor) Si pues, hay que hacer, el título es “Disfrutemos de la lectura de leyendas”.

P: Esta innovación me parece interesante, hay que ver primeramente los logros y las dificultades.

P: Como logro sería que los alumnos se han interesado de las leyendas, muchos están despertando en la lectura, esto va permitir el hábito de la lectura y en la comprensión de los textos escritos.

P: Hay que ver también las dificultades, por ejemplo no participan todos los alumnos en el aula, para eso hay plantear actividades que motiven participar todos, en este caso tenemos que organizar en grupos entre chicos y chicas, a ver como una actividad lúdica sería decirles: “*Adivina la palabra cubierta*”, esto consistiría en la presentación de un letrero que conste de cuatro oraciones referentes a la *Leyenda de la coca*. En cada oración se puede cubrir (ocultar) una de las palabras, en este caso que se oculte la palabra **coca**. 1. La **coca** es medicina, 2. La leyenda de la **coca**, 3. La **coca** no es cocaína y el 4. La cosecha de la **coca**.

P: (Responde el otro profesor) Si está bien eso, como es por grupos va despertar el interés de participar, por ejemplo como va estar organizados en cuatro grupos, y decirles que cada grupo adivine la palabra cubierta de la oración que les tocó trabajar, el docente revela la palabra clave y el título del tema “La leyenda de la coca” (...). (OTSP, 22/10/09)

Según los datos recolectados, se puede afirmar que la sistematización de la experiencia permite ser plasmada en un documento para compartirlo con los demás. Sin embargo, para algunos profesores la sistematización es una tarea más que hacer, para cumplir con las autoridades educativas.

La sistematización es una oportunidad para poder escribirla, haciendo un análisis sobre la práctica pedagógica en el aula. Asimismo, permite ver los logros y las dificultades que tuvieron en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas y, a partir de ello reflexionar sobre las acciones como profesores.

Por otra parte, la sistematización de las experiencias favorece, también, con el aprendizaje colaborativo entre profesores, cuando intervienen en dicho proceso: permite tomar conciencia de lo hecho, de la forma cómo se realizaron las lecciones aprendidas, es decir, fomenta la reflexión metacognitiva, como dice Unicef (2007:37-38) “se sistematizará todo el proceso de desarrollo de la estrategia (...) porque es importante sistematizar además de los productos que son las innovaciones, todo el proceso de una implementación, los logros y dificultades, para continuamente seguir mejorando este proceso”. Por tanto, la sistematización permite una constante reflexión sobre las prácticas

vividas en el aula. Asimismo, es un instrumento para que el profesor siga mejorando la enseñanza y aprendizaje.

e) Socialización de las innovaciones

El encuentro a nivel distrital se lleva a cabo, en el marco de una feria educativa organizada por los técnicos del proyecto EB. En esta feria participan los profesores representantes de núcleo, los directores de núcleo, el director distrital y los técnicos.

Según el proyecto EB, este encuentro a nivel distrital tiene dos propósitos: por un lado, dar a conocer el desarrollo y los resultados de las experiencias innovadoras, aplicadas en cada núcleo a todos los profesores del distrito y; por otro lado, seleccionar a nivel de distrito la experiencia más destacada que haya logrado y los resultados efectivos en el aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, en el segundo trabajo de campo (23/10/2009) se ha podido evidenciar que cada núcleo participa en este encuentro a nivel distrital. Para esta feria los profesores han sido convocados como representantes de cada núcleo, los mismos han sido seleccionados en la reunión de profesores de cada núcleo. Esta convocatoria la realizaron los directores de núcleo, en coordinación con los técnicos del proyecto EB. Al respecto uno de los profesores entrevistados menciona que “(...) primeramente, hemos presentado en el núcleo las innovaciones donde de ahí sale el mejor para ir a nivel distrital, ahí también gana el mejor innovación para eso hay que trabajar mucho por lo menos ocupar un puesto en esa feria (...)” (EPWQM6CNP, 20/10/2009).

Para llegar al tercer encuentro, se ha realizado las siguientes actividades:

- Registro y presentación de las experiencias seleccionadas, a nivel de Unidades Educativas.
- Organización de las experiencias afines y selección de las mejores, a nivel de distrito en base a criterios.
- Revisión de las innovaciones seleccionadas, a nivel de distrito por los directores y los profesores autores.
- Registro de las innovaciones seleccionadas, a nivel de distrito.
- Calificación de las innovaciones seleccionadas, a nivel de distrito por un tribunal neutral, en base a criterios definidos para el efecto.
- Premiación

Esta última fase, se realiza casi a la conclusión de la gestión escolar (en el mes de octubre), la cual aborda las presentaciones de los logros de las innovaciones pedagógicas. Es decir, se hace una feria educativa en la capital de la provincia Tapacará, donde cada núcleo lleva la mejor innovación pedagógica que ha sido aplicada en el aula. Esta innovación es expuesta (es explicada) por los representantes de núcleos, referidos al proceso de aplicación de la innovación, el uso de materiales, los logros y el impacto en los niños y niñas.

Para esta feria los técnicos del programa “Educación básica” organizan un equipo de jurados evaluadores, quienes van pasando por cada mesa y van evaluando a los mismos. Según los datos recogidos en la observación, el equipo de jurados se rigieron en seis casilleros, es decir, se tomaron seis criterios de análisis y evaluación de las experiencias innovadoras los mismos consisten de la siguiente manera: pertinencia, relevancia, aspectos innovadores en materiales, aspectos innovadores en organización en el aula, aspectos innovadores en desempeño del profesor y finalmente el comportamiento de los estudiantes (OTC, 22/10/09). A la conclusión de la feria, la comisión de jurados hace conocer al ganador del primero al tercer lugar, dando un premio estímulo para que sigan innovando más, con el fin de mejorar la calidad educativa. Al respecto, el técnico menciona lo siguiente: “el objetivo de esta feria es compartir las experiencias de cada núcleo, de cómo han ido implementando las innovaciones pedagógicas, eso se hace en la feria, explican de cómo han desarrollado si es bueno o no (...) aparte de eso, se identifica las experiencias más destacadas y al mismo tiempo se reconoce el esfuerzo y capacidad de los docentes que han trabajado en las innovaciones (...)” (ETEBDP, 28/05/10).

Asimismo, el director señala:

Bueno la feria noo? es importante, los profesores observan las innovaciones, van aprendiendo, no? van rescatando, hay pues interesantes trabajos que han realizado otros profesores, eso me parece bueno nooo? estamos impulsando a los profesores de las escuelas para que lo apliquen bien y que ellos también demuestren pues eso, lo que han trabajado en el aula. (EDJCUEL, 12/05/10)

Como se aprecia, ambos entrevistados coinciden en señalar que la feria es buena, porque se presentan las mejores innovaciones pedagógicas por núcleos, y que en las mismas se exponen los materiales utilizados en el proceso. Además, en esta feria se explican los logros que han tenido en los estudiantes, las estrategias metodológicas, el tiempo y otros. Asimismo, para algunos profesores la feria es buena porque permite a los profesores observar, preguntar, y rescatar las innovaciones y aplicarlas en el aula. Por ejemplo, la

foto a continuación muestra la exposición del proceso de implementación de una innovación pedagógica del núcleo Lacuyo:



La feria educativa para las autoridades educativas (el director y para el técnico) es un apoyo más para los profesores, ya que a través de ella pueden rescatar experiencias novedosas y aplicarlas en el aula (experiencias innovadoras sistematizadas por todos los profesores de los diferentes núcleos del distrito).

Por tanto, el programa EB con estas actividades está impulsando la calidad educativa en la escuela, como también, favoreciendo la permanente formación profesional de los profesores. La feria es un espacio de formación para los profesores, porque permite que éstos observen, palpen, pregunten y rescaten estrategias metodológicas, el uso de materiales y otros. Esto permite mejorar la calidad educativa en los niños y niñas.

Hasta aquí, se ha visto el trabajo en equipo de los profesores concernientes a la capacitación y de socialización de las innovaciones pedagógicas. Sin embargo, se ha visto por conveniente de ver cuánto se aplica o se ejecuta en el aula. Es decir, a los profesores les sirven las innovaciones pedagógicas como estrategia y herramienta de trabajo cotidiano o siguen como siempre hicieron en el aula, marchando con una enseñanza tradicionalista. A continuación mostraremos la ejecución en el aula.

4.2.3.3 Ejecución de las innovaciones pedagógicas

La ejecución de las innovaciones pedagógicas en el aula es parte del trabajo de proyecto EB. El trabajo consiste en hacer seguimiento a los profesores respecto a la implementación de las innovaciones en las prácticas pedagógicas.

4.2.3.3.1 Seguimiento a los profesores

En el marco del programa “Educación Básica” (EB) se realiza el seguimiento a los profesores en el aula en todo el distrito de Tapacarí. El objetivo es hacer seguimiento a los profesores sobre la implementación de las innovaciones en el aula; para ello, los responsables del programa EB visitan las diferentes escuelas del distrito, como dice uno de los responsables del proyecto:

(...) estoy haciendo seguimiento a los núcleos que puedo llegar, porque no llego a todas las escuelas, tu sabes el distrito es disperso y además son varios núcleos, eso no permite llegar a todos los núcleos, (...) se está haciendo seguimiento a todos los profesores del distrito de Tapacarí, pero no se llega a todos más que todo a lugares donde no entran caminos. Es difícil llegar a esas escuelas. (ETPEB, 23/10/09)

Los técnicos responsables de realizar el seguimiento atienden fundamentalmente a las escuelas con acceso carretero, y no así a aquellas que no cuentan con acceso, pues se encuentran en sitios más distantes. Esto se debe principalmente a que los técnicos se desplazan haciendo uso de una motocicleta y no pueden llegar hasta las escuelas más distantes, pues no tienen vías carreteras.

La misma situación se percibe en el seguimiento desarrollado por el director:

Yo estoy haciendo seguimiento a los profesores ya sea aquí en la central como también a las asociadas, eso un poco me dificulta porque hay dos asociadas bastantes alejadas que no se puede llegar fácilmente, pero igual voy a ver cómo los profesores están trabajando porque es necesario también conocer el trabajo del docente. (EDJCUEL, 21/10/09)

Aunque el técnico y el director afirman que realizan seguimiento, los profesores afirman lo contrario:

El responsable que es el David, no tiene conocimiento de la pedagogía, entonces como él no es pedagogo es un contador o administrador, no tiene base pedagógica, cómo hacer un seguimiento adecuado. A veces parece que va a algunas escuelas pero no a visitar a los cursos; solamente por cumplir con su trabajo y justificar el seguimiento. El año pasado hacíamos nosotros el seguimiento a los profesores porque nos capacitaba una semana para hacer el seguimiento. (CP6CVQA, 19/10/09)

Por su parte, en la observación realizada en el trabajo de campo se pudo ver esta evidencia:

D: Como estas David.

T: Buenos días profe, tienes la hoja de seguimiento a los profesores?

D: Sí pues, se mantiene el del año pasado no ve? o ha cambiado otro.

T: Si es el mismo que tienen profe.

D: Tengo, no pasa nada entonces.

T: Esta bien, me iré nomás profe, vendré otro día a visitar profe (...). (OTC, 18/10/09)

Como se puede apreciar, para el técnico y para el director realizar un seguimiento es hacer visitas a la escuela, es decir, llegan a la escuela, conversan con el profesor, les hacen algunas recomendaciones a los niños y niñas sobre la puntualidad a clases y el cumplimiento de sus tareas, y al final el director o el profesor redactan un acta, indicando la visita del director a esa escuela y la misma es firmada por el profesor visitado.

Por otra parte, los profesores entienden que hacer seguimiento no consiste en visitas, sino que el técnico o el director deben ingresar al aula, observar y monitorear al profesor. Es decir, que debe haber un acompañamiento en el aula y que el profesor y el técnico o el director tienen que conocer los logros y las dificultades, existentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Además, la formación profesional del técnico es vista, por algunos profesores, como un impedimento para hacer el seguimiento, porque no tiene formación en el ámbito educativo. Esta concepción de algunos profesores se debe que el técnico no visita el aula o no hace seguimiento a los profesores, sobre la implementación de las innovaciones pedagógicas en el aula.

El técnico, a pesar de haber recibido capacitaciones sobre el seguimiento a los profesores, no asume esa responsabilidad y compromiso de trabajo en el ámbito de la educación. De la misma manera, el director, a pesar de que tiene formación en el ámbito educativo, no asume ese rol de hacer acompañamiento a los profesores en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, como dice un profesor: “(...) el director no hace seguimiento, más se ocupa de reuniones con juntas, ehh, también está metido en la dirección, no sé qué hará (...)” (EPWQM6NP, 28/04/10).

El tema de seguimiento enfrenta dos situaciones contrapuestas. Por una parte, el técnico y el director asumen el seguimiento como una visita oficial, esta visita es entendida como una obligación que debe ser cumplida para justificar simplemente el trabajo; y no así como una responsabilidad que tiene que buscar el mejoramiento de la calidad educativa, a través de la implementación de las innovaciones pedagógicas en el aula. Por su parte, los profesores conciben el seguimiento como una acción de acompañamiento, de apoyo y monitoreo en el proceso áulico. Esta concepción es entendida como un apoyo pedagógico, que debe ser de manera constante para lograr un cambio en la práctica de los profesores en el aula.

Los profesores esperan la visita del técnico o director para aparentemente mostrar que están haciendo algo de innovación, pero en la realidad no sucede lo esperado. Al respecto, UNICEF (2007:28) menciona que el objetivo del seguimiento es:

Apoyar el desarrollo de la innovación asegurando las condiciones óptimas para el logro de sus propósitos.

Identificar los aspectos positivos y los problemas en la aplicación de la innovación.

Contar la información que permita la discusión y análisis de la experiencia para su replicación y expansión.

El seguimiento en los procesos áulicos es un valioso apoyo, porque permite identificar las dificultades y logros sobre la práctica pedagógica. Además, busca el mejoramiento de la calidad de la educación de los niños y niñas como lo plantea UNICEF. Sin embargo, esta realidad no se da por parte de los actores responsables en esta área (director y los técnicos), lo cual muestra poco compromiso en el mejoramiento de la calidad de la educación de los niños y niñas.

La misma realidad sucedió con la implementación del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en los departamentos de Chuquisaca, Potosí y Cochabamba (Choque, 2005). En el proceso de implementación del PEIB muy poco o nada se hicieron el seguimiento a los profesores por parte del director y los supervisores de zona.

El director y los supervisores de zona, a pesar de haber recibido cursos de capacitación, participaron muy poco en las acciones de seguimiento en el aula. En este caso, el director y los supervisores han estado centrados solamente en actividades administrativas, dejando sólo a los profesores en los procesos de implementación del PEIB (Choque, 2005).

Esto muestra que cuando se trata de un seguimiento en las prácticas áulicas a los profesores, siempre se han mostrado la ausencia del director o del técnico. Lo que pasa aquí es que el director y los técnicos no tienen una actitud de cambio para adecuarse a las nuevas formas de gestión y de enseñanza en el aula. Ellos siempre estuvieron enmarcados en un enfoque tradicionalista, fiscalizador y de simple administrador durante la gestión escolar (Choque, 2005).

Como parte de la implementación de las innovaciones pedagógicas, se ha visto por conveniente verificar los contenidos para la enseñanza del castellano como segunda lengua, que se aborda en el área de lenguaje.

4.3 Los contenidos de enseñanza del CL2 en el área de lenguaje

Los contenidos que se desarrollan en las aulas están registrados en los documentos pedagógicos, es decir, están programados tomando en cuenta el tiempo en que se desarrollará las actividades pedagógicas durante la gestión escolar. Estos documentos son el plan curricular y el plan o proyecto de aula, los cuales permiten orientar y guiar al profesor en el proceso de enseñanza en el aula. A continuación se presentarán los contenidos del plan curricular en el área de lenguaje:

4.3.1 Los contenidos del plan curricular del lenguaje

El profesor cuenta con el plan curricular, el cual fue elaborado al inicio de la gestión escolar, para ejecutarse durante toda esta gestión escolar. Para ello, el profesor, en la elaboración de este plan, incorpora contenidos que son extraídos de los libros de Hoguera, Pauro y de los planes curriculares de las gestiones pasadas. Al respecto uno de los profesores entrevistados menciona lo siguiente:

Los contenidos para el plan curricular saco de los textos de acuerdo a eso está, también pues los planes de los anteriores gestiones, de ahí saco, más que todo los contenidos, saco del Pauro casi más o menos lo que están del Pauro, están en el plan curricular, tiene relación. (EPWQM6CNP, 21/05/10)

Asimismo, el director afirma lo siguiente:

Los contenidos sacan pues, eeh, pues, se compran fotocopias de planes curriculares, otros copian de los textos, hoguera de ahí sacan, ellos han tomado cada profesor a su iniciativa, el año pasado hemos elaborado por ciclo, este año cada profesor ha sacado a su criterio; otros se han valido de la gestión pasada. (EDJCUEL, 12/05/10)

De la misma manera, en las observaciones se ha verificado que el profesor cuenta con este plan curricular en el aula. Para conocer el contenido de este plan, se ha acudido a la revisión documental, justamente para saber a dónde apunta o qué perspectiva tiene este plan. Para ello, se ha revisado los siguientes contenidos:

El plan curricular en su visión plantea que la unidad educativa pretende consolidarse como una institución líder en la región, formando alumnos con autoestima equilibrada y formación integral, basados en valores corporativos, críticos, reflexivos y productivos. Además, menciona que se priorizará la EIB con el fin de revitalizar y fortalecer la cultura y la lengua de la región. Asimismo, el cuerpo docente busca innovaciones pedagógicas y padres de familia comprometidos en la educación de sus hijos.

Más bien para hacer una EIB, la visión de la unidad educativa tiene que apuntar a responder a las necesidades básicas de los niños y niñas, a través de una planificación

del plan curricular desde una perspectiva totalmente intercultural y bilingüe. En pocas palabras, la escuela tiene que acomodarse a los niños y niñas de la región, respetando su forma de vida en la familia y en la comunidad, y no los niños a la escuela.

De la misma manera, su misión es que los niños y niñas reciban una formación integral, aplicando el enfoque de la Reforma Educativa, con valores corporativos, reflexivos y productivos a través de la EIB y con el apoyo de los profesores capaces de innovar conocimientos de acuerdo al enfoque constructivista, aprovechando los recursos del entorno y mejorando la participación de los padres de familia en la escuela.

Sin embargo, en la práctica, la unidad educativa aún continúa con la educación tradicional, vale decir, con los procesos de enseñanza en que los niños se convierten en receptores de información del profesor. Es decir, en los procesos pedagógicos en el aula se enfatizan desde una mirada unilateral de la escuela clásica, que es obligado desde la experiencia del profesor y de la institución educativa.

Asimismo, el plan curricular cuenta con un propósito, que el mismo es para desarrollar las competencias durante la enseñanza en el aula, a través de las innovaciones pedagógicas y para brindar y fortalecer conocimientos de los niños y niñas del segundo ciclo de aprendizajes esenciales del nivel primario. Sin embargo, en las prácticas áulicas se ha visto que el profesor no desarrolla las competencias de las innovaciones pedagógicas, ya que en los procesos de enseñanza en el aula, se basa solamente en la experiencia empírica del profesor.

También, el plan cuenta con un propósito del área de lenguaje de buscar que el niño conozca, desarrolle y produzca textos desde su propia creación; organizando sus ideas y que logre la lectura comprensiva, reflexiva y la expresión verbal y escrita.

Asimismo, según la revisión documental realizada en el trabajo de campo, se ha podido evidenciar que en el plan curricular cuenta con las competencias e indicadores del área de lenguaje.

- Las competencias e indicadores en el área de lenguaje

Las competencias son como un objetivo que se quiera lograr en los niños y niñas, y los indicadores surgen a partir de las mismas competencias y son considerados como evaluaciones. Las competencias e indicadores están planteados o adecuados según los contenidos que se van a abordar en los procesos de enseñanza en el aula.

En ese sentido, las competencias e indicadores en el primer trimestre apuntan a desarrollar la parte oral de los niños y niñas, mediante la utilización de diversos tipos de discursos orales. En otras palabras se puede decir, que se encuentra orientado hacia lo cual debe ser interpretado por el niño, de acuerdo a los diferentes textos orales, en diversas situaciones comunicativas, realizando una comparación entre oral y los textos escritos. Así, el aprendizaje oral de una lengua no implica únicamente la apropiación del sistema lingüístico del castellano, sino también la adquisición de valores culturales y normas básicas de convivencia social que interactúan a través de la comunicación.

Además, las competencias e indicadores, para la enseñanza del castellano como segunda lengua, no toman en cuenta que los niños y niñas participen en los diferentes ámbitos de la sociedad de manera activa, autónoma y crítica. Estas competencias de alguna manera, se desarrollan solamente en el aula, las cuales muchas veces son impuestas por el profesor, provocando la poca participación de los niños y niñas en la clase.

En otras palabras, se puede decir que falta abordar la lengua no solamente como un vehículo de comunicación o como un medio para adquirir información, sino también un recurso creativo para expresar ideas propias, para inventar y transformar el mundo, y para descubrir que las palabras poseen múltiples usos, disfrutando de ellas en diferentes situaciones comunicativas.

Asimismo, en el plan curricular del primer trimestre no se enfatiza al lenguaje como el uso de la lengua, en situaciones comunicativas del castellano como segunda lengua de los niños y niñas.

Después, en el segundo trimestre, se toma en cuenta a los textos orales que se desarrollaron en el primer trimestre, es decir, después de abordar la parte oral en los niños y niñas se pasa a la producción de textos en la segunda lengua, considerando las características y usando estrategias de producción de textos.

De la misma manera, los indicadores apuntan a que los niños y niñas deben lograr seleccionar textos orales y escritos de acuerdo a su preferencia, identificando y valorando las formas de hablar y de escribir en su lengua. Asimismo, deben lograr utilizar otras fuentes de información para mejorar la oralidad y la escritura.

Sin embargo, no da importancia a la aplicación de estrategias específicas para diferentes momentos en la producción de textos, tales como la planificación, contextualización, la

revisión del texto y la producción final. Además, después de producir se realiza una revisión de las características de textos, por ejemplo, del contexto, la situación comunicativa, el tipo de texto, la estructura, el uso de la lengua, las frases, las oraciones, la palabra y su micro estructura que permitan al niño producir textos comprensibles y significativos.

Y en el tercer trimestre las competencias apuntan a que los niños y niñas deben lograr leer diversos textos, usando diferentes estrategias de lectura, apreciando el valor comunicativo y reconociendo su capacidad personal.

Del mismo modo, los indicadores se relacionan con las competencias, en los cuales el niño o niña debe lograr leer de manera literal, teniendo en cuenta el tipo de texto y debe hacer una comparación de diferentes tipos de discursos orales que identifiquen las situaciones comunicativas informales y formales, en las cuales el niño debe reconocer algunas diferencias y semejanzas entre el hablar de la variedad local y lo que es la lengua estándar como segunda lengua (castellano).

Si bien, las competencias e indicadores toman en cuenta la lectura de diferentes textos orales y escritos, es necesario que también tome en cuenta la comprensión de los textos leídos los cuales permitirán profundizar más y ser críticos, esto permitirá al niño familiarizarse con los conceptos literarios y la valoración de la cultura escrita.

Por esta razón, el proceso de desarrollo de competencias debe estar bien definido a partir de las características de los niños y niñas, es decir, identificar las características lingüísticas, comunicativas y textuales con las que los niños y niñas inician el año de escolaridad en la escuela. Esta figura nos da a entender que se parte de las experiencias y capacidades de los niños y niñas en la que se introduce las formas de comunicación de la lengua oral que manejan los mismos para luego implantar paulatinamente las estructuras más complejas propias de la lengua escrita (Alandia, 2005).

En esa misma dirección, es importante ver los contenidos para la enseñanza del castellano como segunda lengua en el área de lenguaje. Este punto es uno de los aspectos importantes en el desarrollo de las prácticas pedagógicas.

- Contenidos para la enseñanza del CL2 en el área de lenguaje

El plan curricular se basa en los siguientes contenidos: en la primera unidad se desarrolla lo que es la comunicación y sus componentes, algo de gramática (signos de puntuación y el uso de la mayúscula), las cuales se ponen en práctica escribiendo y hablando en la

clase. En la segunda unidad continúa con el estudio de la gramática de la lengua castellana y en la tercera unidad desarrolla la clasificación de las palabras (antónimas, homónimas, parónimas, el acento y otros).

Los contenidos del plan curricular en el área de lenguaje del primer trimestre apuntan a una enseñanza directa, es decir se pasa directo a la escritura de textos sin importar la parte oral de la lengua que se enseña. Los contenidos no expresan el uso de expresiones formales e informales donde el niño participe en conversaciones (inicio, mantener y concluir) en castellano como segunda lengua.

De la misma manera, en el segundo trimestre los contenidos apuntan hacia el desarrollo de la estructura de diferentes tipos de textos, reconociendo entre leyendas, fábulas, etc., para luego llegar a producirlos.

En esta parte, se hace a un lado lo que es el nivel contextual del texto, es decir, no se toma en cuenta al contexto, el cual se relaciona con la identificación, la organización y el uso de los textos. Asimismo, se hace a un lado la situación comunicativa, la cual se refiere a la identificación de las funciones al uso social de los textos y al nivel contextual y lingüístico tales referidos como, las entrevistas, historietas, cartas, diarios y notas personales, noticias. Finalmente, se hace a un lado al nivel lingüístico común a todos los textos referidos a la escritura. Por tanto, en este nivel no permite que el niño o niña identifique la organización del lenguaje escrito, como el uso de la puntuación, el orden de las palabras en las oraciones, etc.

Finalmente, en el tercer trimestre se pretende que el niño realice lecturas de diferentes textos. Asimismo, debe producir textos en las dos lenguas L1 y la L2. En esta última fase, del plan curricular no toma en cuenta las estrategias de lectura como por ejemplo las lecturas silenciosas y sostenidas de forma individual y lectura en voz alta. Tampoco se toma en cuenta a la diagramación, ilustración, silueta y otros para que los mismos ayuden en la comprensión de los textos escritos en la segunda lengua.

Finalmente, este plan curricular no cuenta con estrategias metodológicas ni con el uso de materiales en todos los contenidos planteados durante la gestión escolar.

Por otra parte, en una de las clases se pudo observar que el profesor aborda el cuento como tema de avance:

P: La primera hora vamos a pasar lenguaje y en la segunda hora vamos a dar examen de ciencias.

P: Se recuerdan de la hormiguita investigadora, una leída voy a hacer y me van a decir si es un cuento, diálogo, o cuento.

A: (Escuchan la lectura, pero otros están hablando de otra cosa. El profesor continúa leyendo el texto apuntando con un palo).

P: Escuchen ¿Qué clase de texto es?

A: (Uno de los niños dice) Cuento.

P: ¡Cómo va a ser cuento! cuento es cuando dice había una vez.

A: (Otro niño responde) Diálogo.

P: Cómo va a ser diálogo ¿acaso está empezando de una persona que quiere y contesta el otro? Tampoco es poesía porque la poesía tiene cuatro reglones después hay otro grupo de letras de cuatro reglones eso es una poesía, voy a anotar a los que no están atendiendo porque estamos en hora de clases. Irineo ¿Dónde estás? ¿Acaso estás en ese grupo? Cuidado, vaya a su grupo, este texto empieza con una letra mayúscula, que está escrito en global mientras el otro está escrito en reglones por eso es un texto de recitación, mientras este que texto es? Es narración porque está actuando un alumno de hormiga, en este texto está hablando de un alumno que se ha inventado ropa para actuar entonces está narrando de un alumno, de quién es esto así no reconocen (muestra un lápiz, después muestra varias lápices) aquí tengo varias lapiceros de quien nomás es recojan.

A: (Uno de los niños) De mi es eso (salen los niños a recoger sus lapiceros).

P: (Después de entregar sus lapiceros) Atienda a ver, escuchen, chissss, a la una a las dos y tres atiende escuchen, ahora vamos organizar lo que está narrando, lo que están viendo, van a describir, atiende, primero vamos a hacer por grupos después solitos.

A: (Contestan alegres) Siiiiii (y aplauden). (OA6CNP, 06/05/10)

Esta observación muestra que en las clases del primer trimestre se desarrollan los contenidos del segundo trimestre, esto da a entender que el profesor no aplica el plan curricular en los procesos de enseñanza de la segunda lengua en el aula.

Si bien el profesor cuenta con el plan curricular en el aula. Este documento es usado simplemente para mostrar a las autoridades educativas quienes exigen que el profesor cuente y aplique el plan en los procesos de enseñanza en el aula, durante la gestión escolar. En la práctica, las clases se desarrollan de acuerdo a la iniciativa del profesor, es decir, improvisa los contenidos en los procesos de enseñanza en el aula. Esta forma de trabajo del profesor puede ser entendida como asistemática, pues no conoce o no toma en cuenta el plan curricular que ha sido diseñado para toda la gestión escolar. Al respecto, en la observación realizada tenemos la siguiente información: P: A ver, que puedo avanzar mañana? (diciendo eso busca en el libro Pauro) Mañana me toca lenguaje a ver avanzaré el nombre o sustantivo, eso está bien (...) (OA6CNP, 06/05/10).

Por tanto, se puede afirmar que los contenidos del plan curricular en el área de lenguaje son extraídos de diferentes textos, libros, y de los planes curriculares de las gestiones anteriores. Por esta razón, no hay relación o secuencia en los contenidos que se abordan

durante la gestión, es decir, no se da importancia al plan curricular, sus contenidos no se aplican en las prácticas áulicas y mucho menos son incluidas las innovaciones pedagógicas.

En este caso, el plan curricular no refleja la realidad socioeducativa, la situación sociocultural y lingüística de la región (Choque, 2005) sino es un documento que se elabora sin tomar en cuenta la realidad de los niños y niñas. Esta situación da a entender que este documento no cumple como un instrumento de trabajo pedagógico en el aula, sino el profesor lo tiene como un documento para presentar a las autoridades educativas si en caso lo piden los mismos.

Además, esta circunstancia da a entender que para el profesor el desarrollo curricular es una complejidad (*ch'inqu*), porque se presentan diferentes elementos planificados y no planificados. Entre ellas se mencionan por ejemplo los contenidos temáticos, las estrategias metodológicas y los materiales utilizados. Muchas veces por esta complejidad en el currículo no se aplica en el aula (Sacari, 2003). Esta realidad ocurre cuando no se toma en cuenta el contexto donde se va ejecutar el currículo, por eso, en la elaboración es importante tomar en cuenta al entorno y las circunstancias en la que se van a realizar las tareas educativas, es decir, hacer el esfuerzo de adaptar y contextualizar la propuesta educativa de cada escuela.

Para concluir este acápite, es importante mencionar que los contenidos del plan curricular en cualquier área y dando más énfasis al área de lenguaje para la enseñanza del castellano como segunda lengua resultan ser una cuestión de constante debate en ámbitos educativos. Hablar de los contenidos no sólo supone referirse a qué se debe enseñar, sino además implica tomar decisiones respecto de lo que es la escuela, el contexto en que se encuentra la misma y cuál es su función, qué peso debe darse a cada área, con qué actitud es necesario acercarse al conocimiento, si se debe trabajar en forma interdisciplinaria o no. En función de esto, cada profesor deberá dotarse de los recursos necesarios, que le permitan adoptar decisiones fundamentales y adecuadas al contexto en el que se desarrollará en las prácticas pedagógicas (Tenutto, Klinoff, Boan y otros, 2007).

En ese sentido, plan curricular es una herramienta fundamental de trabajo del profesor. Los contenidos del plan deben ejecutarse, replanificando en los planes de aula de manera permanente y de manera secuencial de acuerdo al plan curricular que ha sido planificado para toda la gestión escolar.

4.3.2 El plan de aula y su aplicación

El plan de clase tiene distintos tratamientos en la unidad educativa estudiada. Los profesores elaboran sus planes de clase de manera libre, algunos acuden al plan curricular y otros a lo que su iniciativa de improvisación les permite. Al respecto, el director de la unidad educativa menciona lo siguiente:

Los profesores sí planifican de acuerdo al plan curricular, sí hay algunos profesores que improvisan pero hay también profesores que hacen seguimiento de acuerdo al plan curricular. Hay que exigir, que hay que recordarles pero hay algunos que siempre están presentando sus planes. (EDJCUEL, 19/05/10)

El director también menciona que las planificaciones de aula se revisan cada lunes, de cada semana y para verificar su aplicación del plan en la clase se ha optado por revisar en el aula:

Las planificaciones me entrega cada lunes, (...) ahora hemos visto que se revise los proyectos de aula, en el aula ahí veremos si se aplica o no eso hemos decidido en la reunión, donde los profesores esperan en su curso nomás para ver si están aplicando o no esos proyectos o planes. (EDJCUEL, 12/05/10)

Por otra parte, uno de los profesores menciona lo siguiente:

(...) el director tampoco nos alienta a nosotros; o nos puede obligar así podemos hacer, el año pasado poquito he hecho mis planes, tal vez a otros hace seguimiento, a lo que pueden hacer estarán haciendo los profesores, diría bueno que nos orienten en qué estamos fallando, en lado de Mizque se reunían cada tarde para ver cómo están haciendo o para leer libro, eso lo llama la hora de lectura para que se preparen los profesores; eso sería bueno que aquí también se haga lo mismo, para mejorar la educación, cuando no hay exigencia tampoco nos preocupamos, además la comunidad no reconoce como tal, (...). (EPWQM6NP, 28/04/10)

Asimismo, algunos profesores planifican sus clases de acuerdo a las necesidades de los niños y niñas, como dice uno de los profesores: “planifico pues de acuerdo a las necesidades de mis alumnos, digamos necesitan en la lectura y entonces planifico para avanzar la lectura, ahora y si quiero reforzar en un área, entonces planifico la materia que se necesita reforzar más” (EPA, 27/04/10).

Para el director de la unidad educativa, las planificaciones de aula son necesarias en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, por ello, este hace la revisión correspondiente de los planes de aula los primeros, días de clases de la semana. Estos planes de aula son revisados; pero no son ejecutados en el aula, ya que el profesor aún sigue con sus experiencias empíricas que limitan la ejecución.

Para ello el director ha tomado la iniciativa de revisar los planes de aula en las clases y verificar la aplicación de los mismos. Sin embargo, esta decisión tomada por la misma autoridad no ha sido aplicada, ya que el director se ocupa de otras actividades como las reuniones con las autoridades de la comunidad, de realizar trámites en la ciudad y otros.

Por otra parte, los profesores planifican superficialmente sus planes de aula, las cuales se realizan sin tomar en cuenta el plan curricular, que supuestamente ha sido elaborado para toda la gestión escolar.

Algunos profesores optan en planificar según su criterio para abordar las clases; sin embargo, estos planes tampoco se ponen en ejecución. Por tanto, el alcance de estos planes de aula son presentados a la autoridad para contar como un documento más, que justifique el trabajo en el aula. Al respecto, según la revisión documental se ha podido detectar que el plan se planifica de la siguiente manera:

REGISTRO DOCUMENTAL N° 5

Profesor: Wenceslao Quispe

Curso: 6° del nivel primario

Fecha: 07/05/10

Tipo de documento: Plan semanal

Área: Lenguaje y comunicación

INDICADORES	APLICACIÓN DEL DOCUMENTO				DESCRIPCION
	SIEMPRE	CUANDO SEA NECESARIO	A VECES	NUNCA	
Organización del plan					Esta organizada por: datos referenciales y contenidos.
Identificación del problema					No tiene
Propósito pedagógico					No tiene.
Competencia					No tiene.
Indicadores					No tiene.
Sub-indicadores					No tiene.
Contenidos del plan					Resumen de la novela "El día que el sol no salió". Los valores que presentan la autora y los grupos nominales. Lectura y reflexión del fragmento "El verdadero patriotismo". Resumen del fragmento y construcción de oraciones compuestas.
Metodología					No tiene.
Materiales					No tiene.
Tiempo					Del 4 de mayo al 7 de mayo

Como podemos ver el profesor planifica el plan semanal (para toda la semana), con sus respectivos contenidos a abordar. Para el 4 de mayo se planificó el contenido el

“Resumen de la novela (El día que el sol no salió)”; sin embargo ese día se ha dado un examen de otro contenido, como muestra en la observación de aula se tiene la siguiente información:

P: (Entra al curso diciendo) Buenos días alumnos.

A: (Contestan) Buenas días profesor.

P: (Les dice) Vamos a dar examen, han estudiado?

P: (Vuelve a decir) Vamos a dar examen, ya no más pueden estar copiando el título “La hormiga investigadora”.

P: (Después llama lista de acuerdo al número que se le ha asignado a cada niño o niña y les dice) Anotarse la lista.

P: Pongan ya su nombre.

P: (Escribe en el papelógrafo el cuento, diciendo) Silencio.

A: (Los niños y niñas copian del papelógrafo).

P: La hormiga investigadora (Diciendo eso va copiando sigue el cuento del libro).

A: (Uno de los niños pregunta) La hormiga vamos a copiar profe? Igualito vamos a copiar?

P: (Responde) Sí todo.

A: (Una de las niñas dice) Profe lupa dice?

P: Sí, síiiii!

A: (Van copiando deletreando) Meee, toooocooo.

A: (Una niña dice) Profe me estas tapando.

P: (Responde) Ahorita.

P: Silencio a ver, con la vista copien, con la boca cerrada.

A: (Los niños siguen copiando leyendo en voz alta).

P: (Después de escribir en el papelógrafo, escribe en el pizarrón las preguntas extraídas del cuento en el pizarrón dice: 1 contesta con sí o no.

A) Las hormigas usaban polera negra sí o no

B) Las hormigas usan una lanza azul sí o no

C) Las hormigas investigadoras no usa lupa sí o no

P: (Continúa escribiendo otras preguntas de complementación diciendo) 2. Complete la oración con una palabra.

Mi.....no quiso comprar pintura.

Yo me encargué de.....la lanza.

Mis pantalones y mi camisa todos quedarony con mucho olor.

P: (Pregunta) Ya han terminado?

A: (Responden) Noooo.

P: (Les dice) Apúrense, hay abajo me van a poner la fecha. (OA6CNP, 04/05/10)

Según las evidencias podemos afirmar que las planificaciones de aula son consideradas como un instrumento que no aporta en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el

aula. Por tanto, el profesor improvisa los contenidos temáticos en el proceso de enseñanza del castellano como segunda lengua.

También, se puede afirmar que tanto el director como el profesor tienen la misma perspectiva sobre planificación, el cual se elabora para justificar el trabajo en el aula. Esta perspectiva nos muestra que el trabajo en el aula se aborda en base a las experiencias de algunos profesores, improvisando los contenidos temáticos. Por eso, cuando se trata de implementar nuevas propuestas pedagógicas, como las innovaciones pedagógicas, estas son aplicadas muy poco en el aula.

Sin embargo, las planificaciones de aula son de mucha importancia, ya que es uno de los instrumentos con lo que el profesor trabaja en el aula. Esta planificación permite al profesor articular los contenidos, las actividades, las estrategias metodológicas, el uso de materiales didácticos, y otras actividades que permiten el éxito en el desarrollo de una clase. Asimismo, los planes de aula aparte de ser un instrumento para los profesores, les ayuda a organizar los diferentes contenidos que permiten lograr los objetivos propuestos. A través de ello, se pretende articular al nivel de aula el proceso de enseñanza y aprendizaje y dando respuesta a los objetivos del plan curricular de manera satisfactorio y significativo (Ander Egg, 1996).

Por otra parte, señalar que en varios años el proyecto EB, ha implementado las innovaciones pedagógicas. Muchos de los profesores de esta institución educativa han optado en incorporar las innovaciones pedagógicas en las planificaciones de aula, para luego implementarlas.

En la investigación que se ha realizado en esta institución educativa, más que todo a los profesores del segundo ciclo del nivel primario, muestra que en las planificaciones incorporan contenidos que ayudan a aprender el castellano como segunda lengua, quizás no con el nombre de las innovaciones pedagógicas.

Además, los profesores en sus planificaciones presentan de manera distinta con respecto a las planificaciones tradicionales, es decir, buscan introducir cambios en su trabajo. Esto se evidencia cuando los profesores cambian su estilo de trabajo que el mismo se presenta en formas de enseñanza, actitudes del profesor y uso de recursos como materiales didácticos de manera diferente a las tradicionales. Si bien siguen utilizando formas de enseñanza, como el interrogatorio, el dictado, etc., ellos adquieren un sentido distinto en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, en tanto, son desarrollados en función a una mayor participación del niño, situación que no adquiere importancia en las prácticas

tradicionales donde es el profesor el actor principal. A este nivel, cada uno de los profesores, hacen innovaciones puntuales en diferentes aspectos. Donde se encuentran elementos innovadores, comunes a todos ellos es en las actitudes de los profesores frente al niño. Actitudes que conllevan a centrarse en su trabajo, en los intereses de los niños y niñas, se colocan a su disposición, se adaptan a su lenguaje y sus inquietudes, rescatan sus vivencias, etc. (Nogales, 1988).

Asimismo, en la investigación que se ha realizado a los profesores del segundo ciclo del nivel primario, se ha podido identificar las estrategias metodológicas que aplican para la enseñanza del castellano como segunda lengua en el área de lenguaje.

4.4 Estrategias metodológicas para la enseñanza del castellano como L2

La tarea del profesor no es sencilla, ya que tiene que hacer la selección de la estrategia apropiada, en función de los propósitos que persiga, de los contenidos que desee enseñar, de las características propias de los niños y niñas y del contexto.

Por tanto, una estrategia de enseñanza es un conjunto de actividades que se diseña con un objetivo predeterminado, de acuerdo con los propositivos de enseñanza preestablecidos (Tenutto, Klinoff y otros, 2007).

Los docentes del segundo ciclo del nivel primario de la unidad educativa de “Lacuyo” aplican un número reducido de estrategias metodológicas, en el proceso de enseñanza del castellano como segunda lengua en el aula. A continuación, se mencionaran las que este estudio permitió identificar y evidenciar durante los trabajos de campo; estas estrategias son: la interrogación permanente, el dictado, la copia del pizarrón, la lectura de textos escritos y la lectura de lotas. Estas son las estrategias a las que el profesor acude permanentemente para el desarrollo de sus procesos de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua.

4.4.1 La interrogación permanente para generar participación en los niños

La formulación de preguntas es una estrategia utilizada para fomentar la participación de los niños y niñas en el aula. Los profesores acuden de manera permanente a las preguntas, para que los niños participen en los procesos de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua. Al respecto, en una de las clases, el profesor pregunta a los niños y niñas para obtener ejemplos de palabras homónimas:

P: Otros palabras que se escriban; la misma palabra, pero que tenga diferente significado.

A: Alimento.

P: No, estás en otro mundo.

P: Otras palabras, ya pues alumnos.

A: Pito de tocar, pito de qañawa.

P: Sí; muy bien. Pito de silbato y pito de alimento, ahora otro.

A: Hoja de papel y hoja de planta.

P: Muy bien.

P: Estas palabras tienen la misma escritura, pero tiene diferente significado

A: (no responden).

P: Grupo 6, ¿A que se llama palabras homónimas? Hay que responder que son las palabras homónimas. (OA6CNP, 27/04/2010)

Asimismo, un profesor entrevistado menciona que realiza preguntas a los niños y niñas para que participen en el proceso de enseñanza en el aula:

Cuando les pregunto a ellos, me responden. Si no hago eso, no preguntan nada porque ellos tienen miedo, no son preguntones, tengo que preguntar sobre algo a ellos recién reaccionan. Hago preguntas si no, [los niños] se callan nomás; hay que preguntar para que hablen, son conformistas, las respuestas que me dan tengo que aceptar, al rechazar, hablar de cualquier cosa, no sería bueno tengo que escuchar a ellos. Tengo que estimular aunque respondan mal hay que estimular para que “hayga” más confianza, tengo que aceptar para que sigan participando, a veces hago lluvia de ideas, hay hablan pues los alumnos. (EPWQM6CNP, 19/05/10)

De la misma manera, el profesor al iniciar la clase formula preguntas sobre el tema de la clase anterior, es decir, realiza preguntas a todos, niños y niñas para recordar el tema anterior que se ha desarrollado en el aula:

P: Saquen sus cuadernos, vamos a avanzar en lenguaje, nos toca lenguaje ¿no ve? A ver ayer nos tocaba lenguaje también ¿no ve?

P: ¿Qué hemos hecho ayer? ¡Díganme!

A: (los niños y niñas no responden).

P: ¿Qué pasa alumnos?, si no ha pasado ni una semana; ustedes ya se han olvidado, a ver recuerden qué hemos hecho en lenguaje, si no se recuerdan; miren sus cuadernos pues!

A: Las oraciones.

P: Pero, qué oraciones, hay varias clases de oraciones.

A: Oraciones “enterrogatevas”. (Sic)

P: Muy bien; eso hemos avanzado ayer ¿Ahora todos han recordado?

A: Sí, eso hemos hecho.

A: Jisa ukpi lurartana (Sí, eso hemos hecho) (...). (OA5CNP, 01/10/09)

Como se puede ver, en el desarrollo de la clase, los niños y niñas responden a las preguntas que formula el profesor, es decir, pregunta el profesor y responden los niños, ya sea para recordar el contenido anterior o lo que se desarrolla en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

En su mayoría, el profesor realiza preguntas memorísticas (qué es la oración) a los niños y niñas, las cuales permiten recordar el contenido que se ha abordado en la clase anterior

y/o de lo que se desarrollará en la clase; el profesor formula preguntas a todos para que participen, respondiendo. Este proceso da a entender que las preguntas se realizan con el fin de lograr la participación y a través de ellas activar conocimientos previos de los niños.

Además, según los datos podemos afirmar que las preguntas establecen relación entre lo anterior y lo que hará ahora de modo que los niños y niñas establezcan las conexiones para un aprendizaje significativo.

Para el profesor, la participación de los niños y niñas en la clase implica responder a sus preguntas. La presencia de los niños y niñas en la clase, su atención al profesor, la escritura que realiza y escuchar al profesor y a sus compañeros no son tomados en cuenta como una participación, a pesar de que también contribuyen al proceso de aprendizaje en el aula.

Desde la perspectiva del profesor, los niños y niñas no participan por miedo o por conformismo. Sin embargo, no contempla el aspecto lingüístico, ya que la clase se desarrolla en castellano y los niños son aimaras hablantes. Por lo tanto, los niños tienen un impedimento lingüístico que limita su participación oral en la clase. Por otra parte, mencionar que el habla en la lengua aimara no se considera válida en el proceso de enseñanza, a pesar de que el profesor también habla aimara. Por tanto, la clase se desarrolla en castellano para enseñar el castellano en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Por otra parte, las innovaciones pedagógicas plantean a través de las preguntas como una de las estrategias metodológicas para generar la participación de los niños y niñas en la clase. Este es uno de los métodos más efectivos, pues ayuda a los niños a reflexionar sobre lo que está aprendiendo. Asimismo, consiste en formular buenas preguntas, claras, cortas y concisas. Se usa este método cuando los niños deben reflexionar y profundizar sobre determinados temas, lo cual desafía a los niños a avanzar mucho más de lo que ya conocen. Sin embargo, para el profesor la participación de los niños y niñas es concebida como preguntas y respuestas, es decir, la participación consiste en responder a las preguntas que son formuladas por el profesor; mientras que para la innovación no es solamente formular preguntas y los niños respondan, sino es poder reflexionar sobre lo que se está aprendiendo en el proceso de enseñanza en el aula, para regular dichas preguntas según el nivel y conocimiento de la lengua que tienen los niños y niñas.

Otro aspecto que les ayuda a los niños y niñas a participar en clase es cuando se enfrenta a los textos escritos y buscar significados. Esto permite activar sus esquemas mentales y

afectivos para formular hipótesis, preguntas, predecir y anticipar contenidos, apoyándose en una serie de claves del texto y del contexto. Por tanto, la metacognición es un conocimiento y un conjunto de experiencias previas, afectos, lenguaje e imaginación almacenando en la memoria (Guía Didáctica de Lenguaje Integral, 1998).

Asimismo, la metacognición es la reflexión sobre los procesos que nos llevan al conocimiento. Se trata de que los niños no sólo aprendan, sino también de que tomen conciencia de estar aprendiendo y de cómo están aprendiendo (Unidad Nacional de Servicio Técnico-Pedagógico, 1997).

Otra forma para lograr la participación de los niños y niñas en el aula es plantear lluvias de ideas, para generar la participación en los mismos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta es una estrategia donde los niños y niñas sugieran ideas que les vengan a la mente para solucionar un problema planteado. Las ideas de los niños y niñas no se critican de inmediato sino al final en una evaluación conjunta. Además, esta estrategia crea un ambiente de amistad en el grupo, fomenta nuevas ideas y estimula la participación de todos los niños y niñas (Planteamiento de las innovaciones pedagógicas, 2009).

De la misma manera, es necesario mencionar al aprendizaje colaborativo que permite que los niños y niñas se apoyen mutuamente, compartan sus tareas, ideas y se organicen en torno a un objetivo común. Asimismo, la cooperación crea mejores condiciones de trabajo y avance, y por tanto es de mucho beneficio para el desarrollo y el aprendizaje de los niños y niñas donde se logra la participación en los mismos (Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos, 1997).

Por tanto, para generar participación en los niños y niñas en los procesos de la enseñanza del castellano como segunda lengua se debe afianzar una serie de actividades que permitan crear competencias comunicativas y la capacidad de actuar de manera intercultural, es decir, en los procesos de aula se deben generar espacios de diálogo que permitan la participación activa y significativa en los niños y niñas durante los procesos de comunicación (Walqui y Galdames, 1998).

4.4.2 El dictado

El dictado es una estrategia de uso constante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el profesor acude al dictado para que los niños y niñas se habitúen y aprendan a escribir en castellano como segunda lengua. Al respecto, uno de los

profesores menciona: “(...) les dicto también, es importante que se habitúen en el dictado, eso es importante que sepa escribir mediante el dictado (...)” (EPWQM5CNP, 13/10/09).

Asimismo, un profesor menciona que acude al dictado permanentemente para que los niños y niñas desarrollen la capacidad de percepción, de escucha y para que aprendan a concentrarse cuando escriben. De la misma manera, un profesor menciona lo siguiente:

Hago dictado a veces, quiero hacer más dictado, a veces en el pizarrón se les copio, pienso que puede desarrollar la capacidad de percepción, digamos dos tres palabras papá viaja a Oruro, entonces, papá nomás escuchan y viaja ya no perciben, tendría que dictar palabra por palabra, tengo que hacer ejercicios, escuchan, se están saltando ya así nomás escriben, si digo cuáles son las partes del aparato digestivo, de los que pueden escuchar escriben, pero los que no escuchan no escriben, se saltan, les falta capacidad de concentración, les falta escuchar. (EPWQM6CNP, 19/05/10)

Por su parte, en la observación de aula realizada en el trabajo de campo, se pudo recoger la siguiente información con respecto al dictado:

P: (...) Ya han escrito? El significado de las palabras.

P: ¡Ya está? La respuesta del número tres ya está? Entonces les voy a dictar: las palabras sinónimas son las palabras las que tienen igual o parecida significación, punto aparte.

A: Cómo?

P: (Contesta molesto) Escuche o quieres esto (Diciendo eso muestra el palo).

A: Cómo prufi? (Sic).

P: (Vuelve a dictar) Las palabras sinónimos son las que tienen parecidas de significación.

A: (Uno de ellos pregunta a su compañero) “Tukuyxtatisti” (Terminaste?)

A: (Responde) Janiwa suma qatuqti (No he podido comprender)

A: Jumasti? (Y tú?)

A: Jisa (Sí)

A: Copiyitaya! (Cópíame) (Insiste) “Mayt’ita” (Préstame)

A: (Otros preguntan al profesor) Significación?

P: Sí, cuantas veces voy a repetir, o son sordos que no escuchan, no entienden, o quieren que les dicte en aimara.

A: Sí (La mayoría desean que les dicte en aimara)

P: ¡No! Tienen que aprender a escribir en castellano, hasta cuando no van a poder escribir bien.

P: Ahora pasamos a los antónimos, silencio si no van a leer.

P: (Vuelve a dictar) Las palabras antónimas son opuestas son las que tienen significado opuesto, lo contrario.

A: Qué?

P: Hay por qué no entienden, por eso escuchen, atiendan (...). (OA6CNP, 27/04/10)

Según la información recogida podemos afirmar que el profesor no toma en cuenta el contenido de lo que está dictando, es decir, hay palabras nuevas que nunca han escuchado en la clase; esta realidad es también un impedimento para que los niños y niñas no escriban, solamente escriben lo que pueden entender y escribir. Sin embargo, el profesor justifica el dictado como una estrategia para lograr la concentración y escucha, en este caso, el profesor no toma en cuenta el aspecto lingüístico de los niños y niñas. Otro profesor, considera al dictado de la siguiente manera:

No sé si desarrollará, pero antes siempre era dictado en el sistema antes, todo era dictado, los resúmenes, yo pienso que a la fuerza se aprende a detener palabras, yo pienso que ayuda en el desarrollo en la escritura, pero antes todo era dictado eso ayuda bastante, teóricamente sé que no es bueno el dictado, pero en la práctica es bueno porque ayuda detectar o aprender palabras en la cabeza. Con la reforma dice que no hay que dictar, pero eso no da resultado; si les digo hagan sus cuadernos, hacen como pueden hacen, como sea, para revisar es mucho trabajo, corregir, las palabras que han fallado, hacer como vocabulario tendría que hacer todo eso (...). (EPWQM6CNP, 19/05/10)

Para este profesor el dictado es considerado bueno en la práctica, porque ayuda a los niños y niñas a desarrollar la escritura y permite aprender palabras nuevas en castellano. Asimismo, se utiliza esta estrategia para uniformar el contenido en los cuadernos de los niños y niñas, es decir, el tema que se aborda en la clase es igual para todos los niños y niñas. De la misma manera, un profesor entrevistado opina que el dictado desarrolla la atención en los niños y niñas:

Para mí, considero que el dictado es importante, para que desarrollen la atención cuando hablan, pueden hablar de así está diciendo; pero no desarrolla el razonamiento, pero yo también no puedo razonar de un texto cuando leo, una página, un artículo, sobre un tema, los signos de puntuación, todo eso me falta porque soy el producto del dictado. (EPWH4CNP, 19/10/09)

Esto muestra que el dictado limita la comprensión y análisis de un texto, sólo fomenta la escritura. A pesar de que el profesor está consciente de las limitaciones del dictado, éste continúa siendo implementado en aula. Esta realidad, esto da a entender que el dictado se aplica para mantener el silencio y el orden en el aula y no así para desarrollar una habilidad en los niños y niñas.

Entonces, el dictado se aplica para mantener el silencio en el aula, es decir, que los niños y niñas estén ocupados en escribir y no estén hablando o haciendo bulla. Asimismo, en una de las clases, se ha podido ver que el dictado se emplea para que los niños y niñas permanezcan callados en el aula:

P: Ya mucho están hablando, les voy a dictar.

P: Aquí deben hacer oraciones afirmativas, ya saben las oraciones afirmativas, es fácil ¿No ve alumnos?

A: Sí prufi (Sic) (escriben las oraciones afirmativas).

P: Van a escribir bien.

A: (Muchos de los niños no pueden escribir las oraciones afirmativas).

P: A ver les voy a dictar algunas oraciones afirmativas, me escriben bien ya alumnos, sin fallar y deben escribir bien.

A: Ya prufi, vamos a escribir súper.

P: (El profesor dicta esta afirmación) David, escribe oraciones afirmativas en el curso.

A: (Escriben con calma las oraciones afirmativas) David escribe prufi.

P: "David escribe oraciones afirmativas".

A: Afirmativa después.

P: (Continúa dictando diciendo) En el curso, ahora otra oración: "los alumnos del quinto hacen su tarea de lenguaje".

P: Los alumnos del quinto hacen su tarea de lenguaje.

P: Otra, la vaca nos da leche, la vaca nos da leche; otro, los alumnos del quinto curso son 32, los alumnos del quinto curso son 32; otro, mañana las clases son normales, mañana las clases son normales.

P: Todas estas oraciones son oraciones afirmativas porque está afirmando los hechos reales. (OA6CNP, 24/04/10)

Los profesores acuden al dictado para la enseñanza del castellano como segunda lengua, es decir, es una estrategia metodológica que utiliza de manera permanente para que los niños y niñas internalicen, en su memoria, las nuevas palabras en castellano.

Por eso, para el profesor, el dictado es considerado útil en el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque permite desarrollar en los niños y niñas las habilidades de prestar atención en la clase y para que se habitúen al dictado. Sin embargo, para los niños y niñas es una dificultad cuando les pide que escriban correctamente en sus cuadernos, ya que los niños son de habla aimara. Este aspecto no ha sido tomado en cuenta por el profesor.

Asimismo, el profesor no toma en cuenta que el dictado contribuye muy poco a la parte creativa, es decir, no permite al niño producir textos desde su propia iniciativa, ni a la reflexión, menos a la reflexión metacognitiva. El dictado contribuye a un aprendizaje mecánico, donde el niño recibe información del profesor. Sin embargo, esta estrategia metodológica es utilizada constantemente en el proceso de enseñanza en el aula.

A pesar de que dan orientaciones justamente contrarias a lo que hacen los profesores, como el dictado, éstos no los incluyen en sus prácticas áulicas. Esto se debe a que el profesor, prefiere seguir con estrategias ya conocidas, en este caso el dictado, que siempre ha sido usado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, se resisten a implementar, por ejemplo, la estrategia de la producción de textos permite a cada niño o niña que elaboren o produzcan diferentes tipos de textos (avisos, historias, poesías, conceptualizaciones y otros), ilustrando una verdad o valor aprendido. También, permite compartir su trabajo con el resto del grupo. Además, ésta metodología ayuda al niño a desarrollar al máximo su creatividad en la producción de textos (Planteamientos de las innovaciones pedagógicas, 2009).

4.4.3 La copia del pizarrón

La copia es una estrategia metodológica de uso permanente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el profesor escribe en el pizarrón el contenido que aborda en la clase, para que los niños y niñas copien en sus cuadernos. Al respecto, uno de los profesores menciona: “(...) a veces escribo en la pizarra, para que ellos aprendan a copiar; porque a veces ni copiar no saben, también tienen que saber copiar bien sin cambiar ningún letra” (EPWQM5CNP, 13/10/09).

En una de las clases, se ha visto que la copia del pizarrón es constante en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, el profesor dice: “apúrense copien rápido voy a borrar la pizarra, ya es hora, (aclara) las oraciones siempre deben llevar los signos de interrogación para que sean interrogativas, una pregunta siempre debe llevar los signos de interrogación” (OA5CNP, 30/10/09).

Para algunos profesores la copia del pizarrón es utilizada para facilitar a los niños y niñas que observen bien y para que copien bien en sus cuadernos. Además, la copia del pizarrón según los profesores, ayuda a no tener errores ortográficos. Al respecto otro de los profesores menciona lo siguiente:

El copiado de la pizarra manejo por facilitar nomás también es, la capacidad de ver; el dictado sería la capacidad de escuchar, mientras éste sería la capacidad de ver, es como copiar del libro; desarrolla la capacidad de observación, ver al detalle, análisis necesitaría; pero desarrolla más la capacidad de ver, si tiene punto, coma eso; pero más hacemos por comodidad, no tenemos audiovisual, no tenemos papelógrafos, hacemos en el pizarrón, a veces cuando dictamos no escuchan bien, escriben mal, mientras del pizarrón copian, me falta diferentes estrategias, que estrategias estoy haciendo, hago dictado, copia de la pizarra eso. (EPWQM6CNP, 19/05/10)

La copia del pizarrón se hace para que el profesor no tenga mucho trabajo en revisar los cuadernos de los niños y niñas, sobre todo los errores ortográficos y los signos de puntuación en la lengua castellana.

Asimismo, el director menciona que “otros de los profesores hacen copiar del pizarrón. El de copiar del pizarrón (...), creo que sí es bueno, al menos les dice que deben copiar bien para no tener errores, y también los mismos cuadernos hacen con estética para la presentación” (EDJCUEL, 19/05/10).

Para el director, la copia del pizarrón ayuda a controlar la ortografía y la ilustración de los cuadernos. De la misma manera, en una de las clases observadas, se pudo evidenciar que el profesor escribe en la pizarra de manera constante, durante el proceso de enseñanza en el aula:

P: (escribe en la pizarra diciendo) 1 contesta con sí o no.

D) Las hormigas usaban polera negra ¿sí o no?

E) Las hormigas usan una lanza azul sí o no

F) Las hormigas investigadoras no usa lupa sí o no

(Continúa escribiendo otras preguntas de complementación, diciendo) 2. complete la oración con una palabra.

Mino quiso comprar pintura.

Yo me encargué dela lanza.

Mis pantalones y mi camisa todos quedarony con mucho olor.

P: ¿Ya han terminado?

A: Noooo.

P: Apúrense, ahí abajo me van a poner fecha.

A: ¿Así profe?

P: Eso, muy bien. Ahora copien las seis preguntas.

A: Arriba como es.

P: Deben copiar bien y apúrense. (OA6CNP, 27/04/10)

Estos datos muestran que la copia del pizarrón es una estrategia metodológica de uso permanente en los procesos de enseñanza y aprendizaje en aula, esta estrategia es aplicada para ayudar a los niños y niñas en la ortografía y en la escritura, es decir, copian respetando las reglas gramaticales y con una buena letra.

Por eso, algunos profesores consideran al copiado de la pizarra como una de las estrategias metodológicas para que los niños y niñas aprendan el castellano como segunda lengua. Asimismo, el copiado de la pizarra permite al niño desarrollar la

capacidad de observar el tipo de letra (impresita y en carta) y el uso de letras mayúsculas, minúsculas y los signos de puntuación (reglas gramaticales).

En ese sentido, el profesor continúa copiando a su manera los textos en la pizarra para que los niños y niñas también copien en sus cuadernos. El uso del pizarrón es considerado como un recurso que reemplaza a otros materiales didácticos; en tal sentido, el pizarrón, se puede usar de manera diferente, es decir, es muy útil para registrar la información recogida de los niños y niñas. Es este instrumento, que se puede plantear utilizar para las conceptualizaciones de temas que se abordan en la clase, donde el profesor pide información a los niños y niñas sobre las experiencias vividas y los conocimientos previos en relación al tema de avance. Toda esta información se tendría que registrar en el pizarrón para armar la conceptualización del tema (lección) que se aborda en el proceso de enseñanza del castellano como segunda lengua.

Desde este punto de vista, hay que considerar que el uso del pizarrón, es un material de apoyo en el aula, este es visto como una estrategia y al mismo tiempo como un recurso didáctico más utilizado por los profesores durante el desarrollo de sus clases expositivas, el cual, permite exponer una gran variedad de materiales, por ejemplo figuras, mapas, esquemas, redes conceptuales y otros. También permite trabajar con los instrumentos como reglas, compases y planillas (Tenutto, Klinoff, Boan y otros, 2007).

Entonces, el pizarrón soporta, anotaciones de términos que se realizan a la par de la exposición del profesor y que van configurando esquemáticamente la estructura de la presentación diseñada por aquél.

Por tanto, respecto al uso del pizarrón, es necesario ajustar los procesos de enseñanza en el aula, es decir, se debe planificar en qué momentos se va usar este recurso como estrategia, para que el mismo pueda responder a los objetivos que se persigue en el aula; aunque el pizarrón es un recurso clásico, hoy en día, reemplazado por otro material (videos, láminas y otros materiales tecnológicos); sin embargo, en las escuelas del campo llamadas rurales o de áreas dispersas el pizarrón aún se sigue usando con frecuencia como estrategia y como material didáctico. Esto amerita que los profesores tienen que utilizar de manera más adecuada y planificada en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Y es más, el profesor tiene que fijar bien las estrategias metodológicas que se van a aplicar en los procesos de aula, en este caso, el uso del pizarrón como estrategia debe

estar planteadas en función de los propósitos que se persiga, los contenidos que desea enseñar, las características propias de los niños y niñas y del contexto.

4.4.4 La lectura de textos de Hoguera y Pauro

El profesor en el proceso de enseñanza utiliza textos de Hoguera y Pauro para desarrollar la clase, el uso de estos textos deviene el hecho más importante en el proceso de enseñanza en el aula, ya que el profesor no tiene otra alternativa que usar estos textos ya mencionados; en otras palabras, no le interesan otros, porque estos textos ya los ha utilizado y los conoce, así que prefieren usar antes que preestablecer actividades y no se animan a innovar. Asimismo, el uso de estos textos es entendido no sólo como un apoyo, sino como un instrumento necesario para aprender el castellano a través de las lecturas.

En una de las clases observadas se pudo evidenciar que el profesor, los niños y niñas leen el texto de Hoguera para empezar la clase y a partir de esa lectura se inicia el desarrollo de la temática en el aula:

P: Saquen su cuaderno de lenguaje, este texto está en la página 11 hay nos dice esto, hemos copiado, pero no hemos producido.

P: (Muestra el libro de un estudiante) aquí está.

P: Saquen su libro, vamos invitar a un alumno y va leer un párrafo, a ver alumno Cesar venga vas a leer un párrafo del cuento.

A: (Lee el cuento del libro Hoquera 4 de lenguaje, los niños que tienen libro siguen el cuento, pero los que no lo tienen están hablando de otras cosas en aimara (alxañatakichixaya utpana utjchixa alxañatakixa) (contesta) (jisa qawqaruxa alxchixa).

P: (Sigue también el niño en su texto).

A: (Otros revisan su cuaderno en limpio).

A: (Termina de leer el párrafo del cuento) ya he terminado profi.

P: Muy bien, ¿Quién va a leer ahora?

A: Yo profe (sale al frente para leer y el profesor le indica el párrafo del cuento que va a leer).

P: Lea más fuerte para que escuchen todos.

A: (Lee en voz alta, el cuento).

P: Muy bien, ahora pase Hipólito a leer el cuento. (OA4CNP, 20/04/10)

Esta evidencia muestra que el texto se usa para las lecturas en castellano y al mismo tiempo se hace el copiado. En este sentido, la cita da a entender que no se realiza la producción de textos escritos en castellano, ni se toma como modelo los textos de Hoguera en la producción de los mismos, en otras palabras, el texto de Hoguera se usa sólo para leer y copiar.

Asimismo, uno de los profesores menciona: “los demás están utilizando los textos de Hoguera, están avanzando parece de ahí, cada profesor debe pedir su texto, “(...), el mismo profesor señala que “el libro que he pedido, es el libro de Hoguera va ser para que lean pero yo voy a avanzar de este libro Pauro para que voy a complicarme; (...)” (EPWQM6NP, 28/04/10).

Este dato muestra que el profesor usa otro texto, en este caso el Pauro. Esta información da a entender que el profesor opta por esto, para poder desarrollar la clase de acuerdo a este texto, sin que los niños y niñas hagan el seguimiento o les controlen, es decir, el texto es usado a la conveniencia del profesor.

Mientras otro profesor menciona que no sabía qué libro pedir a los niños y niñas, además la lectura de textos es considerada como una pérdida de tiempo en el proceso de enseñanza. Al respecto menciona lo siguiente:

Ayuda siempre pues, no puedo sacar tiempo, al principio no podía pedir qué libro, porque pensaba irme, ahora recién les he pedido, pero ya no compran libro, cuando les hago leer se pasa tiempo, apenas están leyendo, entonces no les hago leer, no todos tienen libros para hacer leer la misma página, fotocópiamelo me dicen, tal vez no me pagan, entonces por eso no se les compro libro, ellos tampoco pueden comprar libro. Yo pienso leerían todos los días aprenderían más el castellano. Cuando les digo leen también sus cuadernos en limpio, no pueden leer porque no se recuerdan lo que hacemos, es que yo también cada vez preguntaría leerían sus cuadernos pero como no les pregunto, a mí me falta tiempo, puedo estar hasta las seis pero hay que sujetarse bajo el horario, los entrenamientos, hay suspensión de clases. (EPWQM6CNP, 19/05/10)

La clase empieza con la lectura de textos y a partir de ahí se desarrolla la temática. Como podemos ver, la concepción que se puede sacar de los datos, muestran que la lectura del texto se convierte en una estrategia metodológica de uso constante, en el proceso de enseñanza en el aula. Muchos de los profesores han optado por aplicar esta estrategia metodológica; sin embargo, el alcance de esta práctica en el aula puede convertirse en monótona, es decir, se puede cometer los mismos errores que se hacía con el enfoque tradicional, de leer el texto y memorizar su contenido.

Sin embargo, la lectura es muy importante en el proceso de aprendizaje, porque permite desarrollar la capacidad de comprensión y, a partir de ello, socializar los conocimientos e informaciones entre los niños y niñas y el profesor. Asimismo, la lectura es un instrumento que ayuda a potenciar el aprendizaje y el crecimiento intelectual en los niños y niñas, más que todo cuando están en proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Además, la lectura permite al niño continuar el desarrollo del lenguaje oral de una lengua, ya sea el castellano o el aimara. Esto se ve favorecido cuando los niños despiertan agrado por la lectura. Muchos niños expresan su gusto por la lectura: “liyiña gustituwa” (me gusta leer). Sin embargo, en las clases observadas, el profesor usa el texto como guía, no como oportunidad para fomentar la lectura, es decir, el texto es usado como una guía para desarrollar la clase, donde el profesor explica el contenido y luego dicta o copia en el pizarrón para que los niños y niñas tengan lo que dice en el texto.

Por otra parte, para algunos profesores, la lectura de textos es una pérdida de tiempo. Esta concepción da a entender que el profesor debe leer el texto y luego desarrollar la clase sin que los niños y niñas lean el mismo texto; esto se debe a que leen de manera lenta, por eso, la lectura para el profesor es considerada como una pérdida de tiempo.

Entonces, si bien los niños muestran interés por la lectura, las actividades desarrolladas por el profesor no responden a las necesidades e intereses de los niños, ello impide el desarrollo de la lectura.

Enseñar a leer y escribir es un desafío del profesor en poder incorporar la cultura de la lectura y la escritura. A través de la lectura los niños y niñas llegan a tener buena comprensión de los textos leídos y sean personas que utilizan activa y eficazmente la escritura para cumplir las diversas funciones socialmente relevantes (Escandell, 1996).

Para que los niños y niñas tengan buen entendimiento y comprensión sobre la lectura, es necesario desarrollar cuatro básicos de lectura. a) Primeramente realizar un **resumen** de la lectura realizada, b) posteriormente realizar **preguntas** exploratorias sobre la lectura, c), asimismo, realizar las aclaraciones respecto a un conocimiento relacionado con el tema de lectura y e) finalmente, viene la **comprensión** (de qué se trata el contenido).

Asimismo, para que la lectura sea eficiente implica la utilización de una serie de estrategias de comprensión. Una de ellas es utilizar actividades meta cognitivas durante el desarrollo de la comprensión lectora, es decir plantear cómo lograr aprender. Esta se refiere para determinar lo que se sabe y lo que se desconoce respecto un tema leído. A partir de esta situación llegar a la lectura comprensiva y la producción de textos (Walqui y Galdames, 2005).

4.4.5 Lectura de lotas

La lectura de lotas es una estrategia metodológica que también es utilizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, el profesor acude a la lectura de las lotas para que

los niños y niñas lean en la segunda lengua. Al respecto, en una observación de clases, se vio lo siguiente:

A: (Describen los objetos en las lotas por grupos).

P: (Les hace recuerdo) describan bien la forma, el color (escribe en la pizarra como título). Describir igual enumerar las partes que tiene. Pintar con palabras ¿Cómo es?, ¿Qué forma tiene?, ¿Qué color es?, ¿De qué está hecho? Ya está? Alto, sentarse, ya sentarse, tal vez están disparando a otro lado; escuchen chiss, chiss, escuchen, vamos ya, hasta contar diez, 1,2,3... 9, 10, ya Daniel escuche, basta después vas a hacer, si no estás practicando no vas a poder terminar, saque su sombrero, ya escuche chiss, van a ver si está escrito su escritura, porque todos tienen que escribir no sólo uno solito, ya escuchen, describir que quiere decir, descripción, es enumerar las partes que tiene ese objeto, a ver atiendan están escuchando, todos vamos leer.

A: (Todos empiezan a leer) escribir es (...).

P: (Molesto corrige) ¡Escribir! ¡Cómo va ser escribir, es describir, lean bien pues!

A: (Todos leen en voz alta).

P: De nuevo, a ver dos tres.

A: (Leen la descripción todos en voz alta, lo que está escrito en la lota).

P: Ahora van a leer los representantes de grupos.

A: (Sale al frente y lee).

P: ¿Cómo les he enseñado?, de costado ¿Sí o no?, chiss lea fuerte.

A: (Lee el texto que ha escrito en el grupo, y los demás atienden a la lectura).

P: (Después de terminar de leer, el profe dice) yaaa, y muchas otras cosas se puede decir del vaso, tienen que decir al detalle hasta los desportillados tendrían que contarse pues, en el texto pueden estar las comas, los puntos todo eso, el primer grupo a la una a las dos y Rosmary tú no has salido, Evangelina.

P: Así lean como han escrito, Benito, Damián, Cesar a ver un voluntario, quien se anima, quien va leer.

A: (Un niño voluntario sale) yo voy a leer (lee deletreando porque está escrito con letras pequeñas). (OA6CNP, 06/05/10)

En la práctica pedagógica dentro el aula, primeramente se les pide a los niños y niñas el orden en el aula para que escriban en la lota. Posteriormente, se pasa a la lectura de las lotas. Además, la información muestra que para leer un texto se debe tener la posición adecuada en el aula.

Asimismo, un profesor entrevistado menciona que acude a la lectura de lotas en el proceso de enseñanza del castellano: "(...) hago hacer en lotas por grupos, ellos trabajan en grupos para llenar después, salen al frente para que lean y escuchen otros" (EPWQM5C, 13/10/09).

De la misma manera, uno de los profesores sostiene lo siguiente, respecto a la lectura de lotas en el proceso de enseñanza: "lotas leen también eh hh ayuda a comprender, a

pronunciar bien el castellano; a veces cuando les digo lea; leen también; eso nomás. No tienen hábito de lectura, porque no entienden, si no les interesaría pues” (EPWQM6CNP, 19/05/10).

La lectura de lotas se usa también para enseñar el castellano de manera permanente, en los procesos áulicos. Esta estrategia es utilizada para enseñar el castellano como segunda lengua en grupos, es decir, se organiza grupos de cinco niños y niñas en los que el profesor reparte una lota por grupo. En este proceso de enseñanza, los niños y niñas trabajan escribiendo textos referidos a las diferentes temáticas en lotas, por ejemplo, se hace la descripción sobre el curso, cuaderno, vaso y otros; y responden a las preguntas que hace el profesor y otros. Luego de terminar de escribir en las lotas, se pasa a la parte de la lectura, para esto, los responsables de cada grupo pasan al frente para leer el trabajo concluido.



Un representante de grupo leyendo la lota frente a todos sus compañeros.

Después de leer para toda la clase, la misma lota es leída por todos los integrantes del grupo dentro su mismo grupo.



Desde la perspectiva del profesor, la lectura de lotas sirve para que los niños y niñas comprendan y pronuncien bien el castellano. Asimismo, este trabajo con lotas contribuye a que los niños y niñas trabajen en grupos, ya sea en la producción del texto o en la lectura de las mismas.

En el proceso de enseñanza, solamente, se hace la lectura de lotas y no tanto así la comprensión de los textos leídos, es decir, no se pregunta qué es lo que el niño entendió sobre la lectura en lotas. Para mejorar el desarrollo de la lectura en castellano como segunda lengua se plantea como una estrategia metodológica, el jugar a leer. Esta estrategia consiste en que el niño “lee” un texto que conoce de memoria, aunque no domine o domine sólo parcialmente, la decodificación. También se puede activar los conocimientos previos de los niños y niñas, formulándoles preguntas sencillas, a partir de la lectura del título y mostrándoles las ilustraciones. Asimismo, el uso de lotas permite pedir que expresen el posible contenido (la descripción), que digan cuáles son los personajes u objetos que aparecerán en el texto, etc. De este modo, se podrá detectar, también la comprensión de algunas palabras claves del contenido leído, las cuales podrían ser desconocidas para ellos, el profesor podrá explicar en forma sencilla, o pedir a otros niños que lo rodean (Walqui y Galdames, 2005).

Los lineamientos de las innovaciones pedagógicas coinciden con lo que plantean Walqui y Galdames respecto del uso de lotas como estrategia metodológica para enseñar el castellano como segunda lengua, ya sea referida a la parte gramatical, las clases de

artículo, y los signos de puntuación, donde cada grupo trabaja con las tareas mencionadas anteriormente.

Para concluir esta parte, es importante mencionar que una estrategia de enseñanza es un conjunto de actividades que deben ser diseñadas con un objetivo predeterminado, de acuerdo con los propósitos de enseñanza, en este caso, la enseñanza del castellano como segunda lengua a los niños y niñas del nivel primario.

Asimismo, para que la clase sea significativa y divertida es importante el uso de recursos como materiales didácticos para la enseñanza del castellano como segunda.

4.5 El uso de materiales en la enseñanza del castellano en el aula

El profesor, en el proceso de enseñanza del castellano como segunda lengua en el aula, utiliza algunos materiales didácticos. Estos materiales son: el texto guía (libro donado por UNICEF), textos de Hoguera y Pauro, el diccionario, papelógrafos, las lotas y láminas.

4.5.1 El texto guía

El proyecto “Educación Básica” apoya con textos necesarios para la implementación de las innovaciones pedagógicas. El uso de texto es entendido como una herramienta imprescindible para la ejecución de las innovaciones en el aula. A continuación se describirán los aspectos relativos al texto y el uso por los maestros de nivel primario.

4.5.2 Aplicación del texto en el aula

UNICEF a través del proyecto EB dotó de textos a los profesores del nivel primario del municipio de Tapacarí, este texto lleva por título “La aventura de enseñar”, el mismo contiene temáticas referidas a las innovaciones pedagógicas para cada curso, es decir, las innovaciones están programadas de acuerdo a los cursos de primero a octavo del nivel primario. Estas innovaciones han sido elaboradas por profesores de otros distritos, como Sicaya de Cochabamba y de otros departamentos como Chuquisaca y Potosí.

Para la edición de este texto, los contenidos han sido seleccionados, es decir, todas las innovaciones han sido revisadas por UNICEF e incluidas en el texto, como dice la responsable de educación UNICEF “el año pasado hemos editado las mejores innovaciones de los profesores que ha trabajado, pero los pésimos no se han tomado en cuenta por ejemplo del municipio de Tapacarí no hay ni uno, porque los profesores no saben escribir bien, tienen muchos errores en la redacción, por eso no ha entrado ni uno de Tapacarí (...)” (CLAREU, 02/08/10).

Muchos de los profesores tienen dificultades en la redacción de las innovaciones, en el proceso de sistematización de sus experiencias vividas en el aula. Por ello, aunque las innovaciones son elaboradas por los profesores, no todas son incluidas en el texto, se seleccionan sólo las más ilustrativas, para la implementación en cualquier aula. Sin embargo, algunos profesores del municipio de Tapacará expresan su descontento por no haberse incluido innovaciones de dicho municipio.

Este es uno de los factores para que este texto no se aplique en el aula, justamente porque no contiene ninguna experiencia de innovación del municipio. Esto se ha podido evidenciar en las dos salidas de trabajo de campo, donde uno de los profesores decía “acaso hay del distrito innovaciones en este libro (...)” (EPWQM6NP, 28/04/10). Esta realidad es una de las causas o excusas para que no se implemente estas innovaciones en el aula.

Entonces, los profesores no dan importancia a este texto, ya que consideran que es un texto totalmente descontextualizado del municipio de Tapacará. Sin embargo, todos los profesores del nivel primario de la unidad educativa “Lacuyo” cuentan con este texto, como menciona uno de los profesores: “nos han dado un texto de anteaño pasado, pero el año pasado no nos ha dado, este texto de alguna manera me ayuda como orientación, claro algo siempre me ayuda en vez de estar craneando (...)” (EPWQM6NP, 28/04/10).

Asimismo, el director menciona respecto a los textos lo siguiente:

(...) el texto sirve como material de apoyo, para que vayan mejoramiento como material de apoyo, algunos van aplicando, sí algunos de mis profes han ido aplicando, solamente algunos tal vez, no han aplicado sería como plagio pues, pero UNICEF les ha dado para que apliquen, otros no aplican, porque ya tienen sus planificaciones todo aquello. Este año tal vez, ya no se aplique, tal vez van a aplicar, cuando el David nos exija mucho. (EDJCUEL, 12/05/10)

Los profesores y el director no le dan la importancia necesaria al texto, a pesar de tener contenidos como las innovaciones para la aplicación en el aula. Ellos consideran que el texto es ajeno a la realidad, a la práctica pedagógica en el aula. En ese sentido, en las planificaciones de planes de aula no se toman en cuenta los contenidos de las innovaciones del mencionado texto.

Esta realidad muestra que los profesores siguen con la vieja práctica pedagógica en el aula, planificando como siempre lo han hecho, es decir, sacan los contenidos de donde siempre sacaron (textos de Hoguera y otros) y no así del texto que presentan

innovaciones, con contenidos significativos que permiten mejorar la práctica pedagógica en el aula.

Asimismo, se puede afirmar que el profesor continua con lo que siempre hizo en los procesos de enseñanza en el aula, porque no sabe aprovechar o no quiere cambiar de estrategias metodológicas en los procesos áulicos. Por ejemplo, el texto de UNICEF que tienen los profesores plantea estrategias metodológicas para mejorar el aprendizaje de los niños y niñas, a través de las innovaciones las cuales no se las aprovecha. Asimismo, el texto y las innovaciones que son elaboradas en las redes pedagógicas, tienen el fin de buscar la calidad educativa y resolver los problemas de aprendizaje de los niños y niñas en el aula.

Se debe tomar en cuenta que el uso de materiales editados, o fabricados ayudan en los procesos de enseñanza de la lengua castellana como segunda lengua, como afirman Cassany, Luna y Sanz (2000) que todos los materiales, editados como textos son útiles para crear situaciones de aprendizajes en los niños y niñas. Además, los textos son un recurso que ayuda, para brindar mayor capacidad de maniobra y adaptación a las necesidades diversas de los niños y niñas.

4.5.3 Elaboración de materiales para enseñar el castellano como L2

La falta de elaboración de materiales para la enseñanza del castellano como segunda lengua es una realidad que se vive en la práctica áulica, el profesor al no contar con materiales necesarios para enseñar el castellano, opta por la utilización únicamente de la pizarra y tizas para reemplazar a esos materiales.

El profesor no elabora materiales didácticos por falta de tiempo, ya que tiene otras tareas que cumplir. Al respecto, un profesor menciona lo siguiente: “(...) sinceramente, no me alcanza tiempo para prepararme materiales, tendría que ir a la ciudad para prepararme, con esos materiales los niños y niñas pueden aprender bien (...)” (EPWQM6NP, 28/04/10).

Asimismo, uno de los profesores plantea lo siguiente:

[....], pero los sábados me dedico a mis actividades propias, tengo que ir a las reuniones de mis hijos; ya no puedo hacer esto [elaborar materiales] y lunes en la mañana estoy llegando ya de sueño, así nomás es ese día, día perdido nomás también es, el viernes estamos pensando en irnos nomás también, entonces por eso no hay tiempo para alistar materiales para enseñar bien a los alumnos (...). (A, 28/04/10)

La elaboración de materiales para la enseñanza del castellano como segunda lengua es postergada por parte del profesor, por falta de tiempo, ya que éste tiene otras actividades o compromisos que debe cumplir los fines de semana. Asimismo, los primeros y los últimos días de las semanas influyen, ya que el profesor está más preocupado en trasladarse a su lugar de origen. Esto hace que el profesor no elabore materiales didácticos para el proceso de enseñanza en el aula. De la misma manera, un profesor entrevistado menciona lo siguiente:

La falta de materiales me soluciono con la utilización de tiza y la pizarra, asimismo, en la dirección no hay materiales, no hay nada para prestarme, las guías didácticas no están a disposición para prestarse para leer, será por falta de personal, será pues, porque el director no tiene tiempo, tendría que haber un personal para prestar los libros, los libros de reforma está en la biblioteca del internado, eso ir hasta allá para prestarme no se puede, además no quieren prestar dice; porque no devuelven los libros, eso también es otro problema. Esas cosas afecta también, por eso la educación está baja. (EPWQM6NP, 28/04/10)

Si bien en el marco de la RE de 1994 se distribuyó varios materiales didácticos a todas las unidades educativas, éstos no están a disposición de los maestros; entre estos materiales estaban las láminas, los libretos, las guías didácticas, etc. Estos materiales se encuentran archivados en una biblioteca no accesible para el préstamo, es decir, estos materiales no se encuentran en la dirección de la unidad educativa, sino en la biblioteca del internado que esta a una distancia de 300 metros de la institución.

Por otra parte, en una de las clases se pudo evidenciar que el profesor no hace los esfuerzos necesarios para elaborar sus materiales didácticos. Por ello, no tiene material alguno para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua:

P: Ahora nos toca lenguaje ¿Han traído su cuaderno de lenguaje?

A: Algunos levantan la mano.

P: Ahora, vamos avanzar en lenguaje, quería hacer en una cartulina los nombres o sustantivos para que entiendan, pero me ha pisado el tiempo, pero avanzamos igual con lo que tenemos la pizarra.

P: (Pregunta a uno de los alumnos) Fabián ¿Dónde está tu cuaderno de lenguaje?

A: (Fabián dice) Me falta profe.

P: Internado todavía; cómo no vas “aldiar” tu cuaderno.

A: (Los alumnos del internado no responden).

P: Atiendan alumnos, crucen las manos; nuestro tema era “nombre o sustantivo”, no hemos terminado, ahí hemos quedado, entonces tenemos que hacer clasificación de sustantivos, a ver grupo uno dicte un sustantivo, no hay sustantivos; a ver grupo dos, el grupo se ha aplazado; a ver el grupo dos.

A: (Los del grupo dos) Pedro y Juan.

P: (Sigue preguntando) A ver grupo 3 dicte sustantivo, cualquier cantidad de sustantivos hay. Ya el grupo 4 aporten con ideas, un sustantivo no van a poder aportar, sustantivos son los nombres de las cosas, eso no van a poder a caso.

A: Cuaderno, almadilla (sic).

P: (Corrige) No se dice así; se dice almohadilla ya, viene de almohada.

A: (Un niño dice) Silla.

P: Después silla dice, ya silla, el grupo cinco a ver, grupo cinco dicte un sustantivo.

A: (En coro dice) Mesa. (OA6CNP, 13/05/10)

Esta realidad muestra que los procesos de enseñanza en el aula se abordan con el material que se cuenta en ese momento, es decir, la falta de materiales didácticos es reemplazada con la utilización de la pizarra y la tiza. Esta realidad es una constante en los procesos de enseñanza en el aula, ya que el profesor no tiene tiempo para elaborar materiales didácticos para la práctica áulica, porque tiene la concepción de que cuando no hay materiales, se lo debe hacer con la pizarra en reemplazo de los materiales adicionales.

A pesar de existir suficientes materiales en el contexto, como palos, cartones, botellas desechables, etiquetas de los envases como de las galletas, leche, dulces que cuentan con textos en castellano, sin embargo, el profesor no utiliza estos materiales del contexto, más al contrario espera que alguien le dé materiales didácticos ya elaborados.

El uso de materiales didácticos (Monrroy y Almanza, 1998) se convierte en un instrumento importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, ya que permite al niño entrar en contacto con el aprendizaje del castellano como segunda lengua. Además, los materiales provocan un cúmulo de sensaciones visuales, auditivas, táctiles, gustativas y olfativas, de lo que se vale el docente para comunicar mensajes y hacer vivir experiencias de aprendizaje, permitiendo la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y destrezas y practicar actitudes y valores durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

4.5.4 El uso de textos en los procesos de enseñanza en el aula

Los profesores utilizan textos de Hoguera y Pauro en los procesos de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua, algunos profesores consideran que estos textos son adecuados para el área rural porque algunos contenidos se adecuan al contexto. Esto se debe a que la mayoría de los profesores utilizan estos textos en el

proceso de enseñanza en el aula. Al respecto uno de los profesores en una entrevista menciona lo siguiente:

Este texto de “Pauro” (...) es adecuado al área rural, por eso estoy aplicando este texto, y a los chicos he pedido Hoguera lenguaje, porque la mayoría en este lugar están aplicando, por eso nomás será aplicable, no estoy tomando muy en serio, yo debería tener todo los libros o hacer otro de acuerdo a la región, pero no estoy haciendo porque no tengo tiempo, (...). (EPWQM6NP, 28/04/10)

El profesor tiene la concepción de que los contenidos de los textos se relacionan con la región. Por su parte, en una entrevista con el señor director, éste menciona que “se aplican los textos de lectura, que han comprado de la Hoguera y aplican como apoyo en el aula (...)” (EDJCUEL, 19/05/10). Este dato muestra que estos textos se convierten en un apoyo constante para el profesor, en los procesos de enseñanza en el aula.

En ese sentido, en la práctica se vio que el texto es usado por el profesor para dictar o para copiar en el pizarrón. En una de las observaciones de aula se pudo detectar que algunos profesores usan como material imprescindible para la enseñanza a los niños y niñas, es decir copian del texto en la pizarra para luego explicar, por ejemplo, en una clase se vio lo siguiente:

P: (Escribe) la hormiga investigadora (va copiando) sigue el cuento del libro.

A: (Pregunta) ¿La hormiga vamos copiar profe? (Otro alumno) ¿Igualito vamos copiar?

P: Sí, todo.

A: (Una de las alumnas dice) ¿Profe lupa dice?

P: Sí, síiiii.

A: (Van copiando deletreando) meeee, toooocooo.

A: Profe me estás tapando.

P: Aurita.

P: Silencio, a ver con la vista, copien con la boca cerrada.

A: (Los chicos siguen copiando leyendo en voz alta).

P: Apúrense, después les voy a explicar. (OA6CNP, 29/04/10)

El profesor cuenta con un libro Pauro, que le sirve como un material importante para desarrollar la clase, es decir, el texto es el que guía en los procesos de enseñanza en el aula. Sin embargo, el uso de estos textos es poco sistemático, en otras palabras no se planifica el contenido del texto, se improvisa de cualquier parte del texto.

Además, se puede afirmar que el profesor da más importancia a los libros de Pauro y la Hoguera, que son válidos para aplicar en el aula; mientras el texto de UNICEF es utilizado muy poco en la aplicación en los procesos de enseñanza en el aula.

Los textos deben ser usados de diferente manera, volverlos significativos, si en caso se quiere aplicar un texto como en este caso el Pauro; sin embargo, en la práctica se usa como mejor le parezca al profesor, muchas veces dictando y copiando en la pizarra, para evitar justamente que la clase sea clásica y tradicional, las innovaciones proponen abordar las clases de diferente manera a lo habitual. Esto da a entender que las clases se deben desarrollar significativamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas. Esta forma de trabajar en los procesos de enseñanza en el aula contribuye a la calidad educativa; por ejemplo, para que la clase sea amena y significativa, los procesos de planificación se deberían hacer con la plena participación de los niños y niñas; esto ayuda a que el profesor conozca las necesidades básicas que tienen los niños y niñas, a partir de ahí adecuar los textos, y que sirvan como un apoyo más en los procesos de enseñanza en el aula, o en su caso, elaborar un texto adecuado al contexto que realmente ayude al profesor, a los niños y las niñas, con innovaciones elaboradas por los profesores, pero estos no se implementan en los procesos de enseñanza en el aula (Planteamientos de las innovaciones pedagógicas, 2009).

Desde este punto de vista, se considera que el uso de textos como material didáctico es válido, siempre y cuando sean usados de manera adecuada en los procesos de enseñanza en el aula. Los materiales, editados o no, autofabricados o no, reales o no, ayudan o son útiles para crear situaciones de aprendizaje, en este caso, para la clase de lengua, pues ayudan a desarrollarla de manera satisfactoria, siempre y cuando se tenga:

- Los textos reales: todos aquellos textos que se presentan en la misma forma en la que son usados: postales, cartas, publicidad, folletos explicativos, etc.
- La prensa: periódicos, revistas, publicaciones periódicas en general;
- Material de biblioteca: en su doble vertiente de lectura literaria o de libro de consulta (diccionarios, enciclopedias, gramáticas, etc.).
- Material elaborado por los maestros.
- Cuadernos editados que trabajan un aspecto o más de la lengua (ortografía, expresión escrita, etc.).
- Libros de texto: entendidos como recurso, una ayuda, eligiendo siempre a aquellos que dejen una mayor capacidad de maniobra y adaptación a las necesidades diversas de los alumnos (Cassany, Luna y Sanz, 2000).

Entonces, los textos son herramientas fundamentales para los profesores, sin ellos se sienten inseguros y sin saber lo que tienen que hacer en el aula. En ese sentido, el uso de cualquier texto es muy necesario en las prácticas áulicas.

4.5.5 El uso del diccionario en el proceso de enseñanza en el aula

El diccionario es un material que es usado de manera constante en los procesos de enseñanza en el aula. El diccionario ha sido incorporado para mejorar el castellano de los niños y niñas de manera permanente en el aula.

En ese sentido, el profesor enseña cómo usar el diccionario, para ello dibuja el diccionario en la pizarra y luego explica cómo usar el mismo. Después de enseñar el diccionario se pasa a la aplicación o uso del diccionario, es decir, se usa cuando el profesor y los niños y niñas no entienden bien el significado de algunas palabras en castellano. Al respecto en las observaciones realizadas, se pudo registrar lo siguiente:

P: Vayan copiando el uso del diccionario y después dibujar el diccionario.

A: Dice que es tima nuyvi. (Sic)

A: ¿Walikiskiti? (¿Esta bien?).

P: Aquí dibujar el diccionario.

A: (Dos chicas revisan el diccionario) Avir katxacha (Aver voy a buscar), (responde la otra chica) Nayaxa kaktwa (Yo ya he encontrado).

P: Dibujar viendo el libro, por si acaso el diccionario es rojo.

A: (Uno de los niños dice) En que página está.

P: Está en la página 12, por si acaso es diccionario grande generalmente empieza del a, b, c, hasta z, está en el orden alfabético a, b, c, d, hasta la z.

A: (Uno de los niños escuchó a su compañero y dijo) qui pasa a, b, c, sisjakirakisa, a, b, c, ch ukhamachixaya (que pasa a, b, c ya nomas ha dicho a, b, c, ch así es pues). (OA4CNP, 20/04/10)

Se puede ver que el profesor da instrucciones a los niños y niñas sobre cómo realizar o copiar el dibujo (el diccionario). En este proceso, los niños y niñas cumplen las instrucciones del profesor, es decir, van dibujando el diccionario viendo el dibujo del pizarrón y del libro. Asimismo, en el proceso de explicación algunos niños preguntan al profesor sobre lo que hacen en sus cuadernos.

El profesor va aclarando a los niños y niñas la estructura del diccionario e indicando que está formado según el abecedario. Después de la explicación se pasa a la aplicación del diccionario, donde el profesor da instrucciones sobre las palabras nuevas que los niños

nunca habían escuchado. Al respecto, en una de las observaciones de clases se pudo detectar el uso del diccionario, de esta manera:

P: Ahora tenemos otra pregunta como 6 es ¿Qué palabras del cuento necesitamos buscar del diccionario? Por ejemplo tenemos la palabra Extra, ahora todos deben buscar palabras del diccionario, a ver quién puede encontrar la palabra extra.

A: (Ninguno de los niños y niñas encuentra la palabra extra).

P: (Explica el uso del diccionario indicando en el dibujo del diccionario) El diccionario está ordenado por abecedario empieza del a hasta z.

A: (Un niño encuentra y lee) Aquí está profe.

P: Lea que dice.

A: Extra significa fuera de, y usada aislada además, extraordinario, óptimo, persona que presta sus servicios accidentalmente. (OA4CNP, 20/04/10)

Asimismo, el profesor pide constantemente a los niños y niñas buscar palabras en el diccionario: “busquen la palabra **afirmar** que significa en el diccionario, en aimara afirmativo que sería no saben? Si ustedes hablan aimara y ahora no contestan, ¿Qué pasa pues alumnos?” (OA5CNP, 01/10/09). Para los profesores usar el diccionario no sólo sirve para ayudar a los niños, sino también a ellos: “nosotros usamos pues diccionarios para sacar los significados de las palabras, a veces estamos confundidos” (EP5CNP, 12/10/09).

Desde el punto de vista de las innovaciones, el uso del diccionario es un instrumento muy importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que permite mejorar el conocimiento y uso de la lengua de los niños y niñas, fomenta la autonomía en el aprendizaje, amplía el vocabulario, mejora la ortografía, y permite utilizar las palabras con más precisión y propiedad.

Desde esa mirada, se considera que el uso del diccionario es uno de los recursos útiles para mejorar la competencia comunicativa e imprescindible en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, este material debe estar en la biblioteca del aula, la cual se debe poner a disposición de los niños y niñas con la información que necesitan, en el desarrollo de sus actividades. De la misma manera, generar una cultura lectora supone no sólo estimular la adquisición del hábito de lectura, sino también la toma de conciencia sobre la importancia de la búsqueda continua de conocimientos, a través de los libros (Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos, 1997).

4.5.6 Los papelógrafos y sus funciones

Los papelógrafos son materiales que se usan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, este material permite que los niños y niñas lean y recuerden el tema que se aborda en la clase en desarrollo y de las clases anteriores. En los papelógrafos se escriben cuentos, canciones, oraciones, mapas, y otros que los mismos son pegados en la pared del curso. Al respecto, un profesor entrevistado menciona lo siguiente: “a veces escribo en los papelógrafos, éstos sirven para textuar, para que puedan ver y leer los chicos y que puedan ayudar a recordar lo que hemos aprendido” (EPWQM5CNP, 13/10/09).

Asimismo, otro profesor menciona: “escribo en los papeles sábanas para explicar directamente, ya sea cuentos, canciones, a veces en cartulina hago letras como oraciones, mapas, cuadros de responsabilidades de los niños y después esto pego en la pared del curso” (EPANP, 19/10/09).

De la misma manera, algunos profesores usan los papelógrafos para que los niños y niñas repasen y aprendan a leer el contenido que se ha desarrollado en la clase. Al respecto uno de los profesores señala lo siguiente:

Uso papelógrafos, porque uso para que puedan repasar de ahí, para que puedan aprender más, para que puedan leer, me facilita en algo más que todo en el aprendizaje, y pego al curso, a los rincones. Utilizo más cuando, o sea para que se repasen después de avanzar un tema entonces se repasan los chicos. (EPWQM6CNP, 21/05/10)

Por otra parte, en una de las observaciones de aula, se pudo verificar que el profesor escribe en el papelógrafo un cuento para que los niños y niñas copien en sus cuadernos:

P: Primeramente copien y después les explico cómo van a hacer.

A: (Uno de los niños) Ya profi.

P: ¿Ya está? Tienen que entender, si es posible palabra por palabra, si no entienden pregunten.

P: ¿Ya está? Los que han terminado levanten la mano, tanto están tardando, este texto estén leyendo (muestra el papelógrafo).

P: (A los que ya terminaron les dice) Lean, traten de entender.

A: (Los que ya terminaron de copiar preguntan) ¿Vamos contestar no?

P: No espere, en afuera van a hacer.

P: (Revisa a algunos niños lo que están copiando del papelógrafo).

P: (Les pide que se callen diciendo) Copien con la vista, sin hablar, con la vista! chissss que alambre!, con la vista, boca cerrada, si es posible agárrense así, (se agarra la boca con la mano) a aver por lo menos tres veces bien leídas, silencio con la vista. (OA6CNP, 27/04/10)

Como se pudo ver, el papelógrafo es usado por el profesor como material didáctico en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual permite que los niños y niñas copien en sus

cuadernos. Asimismo, el uso de los mismos sirve para que los niños y niñas lean los textos escritos cuando sea necesario. Por tanto, se puede decir que los papelógrafos son un material de apoyo en el proceso de enseñanza, ya que permite recordar lo que se ha enseñado en la clase. En estos papelógrafos se escriben diferentes textos en castellano, los cuales permiten que los niños y niñas se familiaricen en la lengua escrita.

En la elaboración de los papelógrafos se extraen palabras conocidas y desconocidas, las cuales se registran en otro papelógrafo. A partir de las palabras extraídas los niños y niñas crean un cuento. El objetivo de trabajar en esta forma con los papelógrafos es para que los niños y niñas lean cuando sea necesario y de esa manera mejorar la expresión oral y escritura de forma apreciable.

4.5.7 Textuación del aula

El aula es textuada para reforzar los procesos de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua, los profesores textúan el aula para que los niños y niñas observen y lean los textos escritos en los papelógrafos, cartulinas y en hojas bond; esta textuación es realizada en cada área de conocimiento.

En una de las observaciones de las clases, se pudo evidenciar que en el curso hay rincones para las áreas como matemáticas, lenguaje, etc., donde están los distintos textos en papelógrafos. Así lo confirman los profesores:



Por otra parte, uno de los profesores menciona lo siguiente:

La textuación de aula es bueno pues, porque sirve para que mis alumnos recuerden los avanzados de temas, por ejemplo en lenguaje, se hace trabajos todo en castellano

para que se apropien de esas palabras, para eso tengo que esforzarme; el curso tiene que ser lleno de materiales pues colocados en la pared, pero si digamos hay poca textuación no ayuda mucho pues. (A, 15/05/10)

Otro profesor menciona que la textuación de aula es necesaria para reforzar el proceso de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua:

La textuación de aula refuerza necesariamente el aprendizaje, yo textuo por áreas una de ellas es lenguaje; digamos le pongo los trabajos de lenguaje en el área de lenguaje, algunos trabajos hacen ellos; otros yo hago. Aplico cuando de vez y cuando en las mañanas en el inicio de la clase, para reforzar retroalimentar el aprendizaje, más que todo para que recuerden las palabras en castellano, entonces viendo las letras van aprendiendo el castellano; para la textuación les pido a los alumnos, otros no traen, con los que traen nomás trabajo, más que todo está textuado con papelógrafos, cartulinas muy poco. (EPWQM6CNP, 21/05/10)

La textuación del aula se hace para que los niños y niñas se familiaricen con la escritura del castellano. Para esto, se colocan diferentes textos (cuentos, poesías, leyendas, cuadro de sílabas, y otros) elaborados por el profesor y por los niños.

También, el aula se textúa para que el curso se vea más atractivo para los que visitan, ya sea el director u otra persona, y no así para usar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas.

Entonces, la textuación de aula, sirve para crear un ambiente afectivo, donde el niño pueda encontrar materiales que permitan la orientación en el proceso de aprendizaje, es decir, para que tengan una vivencia de su aprendizaje, y vayan perfeccionando y modelando las palabras en castellano como segunda lengua.

Sin embargo, el profesor tiene la perspectiva que la textuación de aula es para enseñar el castellano como segunda lengua. Sin embargo, en la práctica el profesor no asume la responsabilidad de proveer oportunidades para que los niños y niñas lean variados textos expuestos en las paredes del curso. Esta realidad muestra que los niños no tienen oportunidades para explorar e intentar describir los significados de las palabras, visualizar y apropiarse los escritos en castellano. Esta situación es un impedimento para los niños, ya que no pueden realizar lectura, ni buscar los significados de las palabras, porque el profesor no las usa ni deja usar los rincones de aprendizajes, en los procesos de aula.

Con respecto al uso de recursos como materiales didácticos se perciben como innovaciones que no sólo son distintas sino también novedosas. Se encuentran elementos más creativos, en tanto plantean materiales didácticos que son resultados de una

iniciativa propia. Igualmente, en este aspecto cada uno de los profesores presenta novedades puntuales y además, eventuales (Nogales, 1988).

Para concluir esta parte, considero que los distintos materiales que se usan en una clase deben ser empleados con fines educativos, es decir, para responder a los objetivos que se persigue en la clase. Esta realidad resulta importante reflexionar como profesores acerca de la selección, el uso y la evaluación de los materiales de enseñanza, ya que son soportes que ayudan a desarrollar la clase más efectiva y amena. En este caso, con mayor razón cuando se trata de la enseñanza del castellano como segunda lengua de los niños del nivel primario.

CAPITULO V

CONCLUSIONES

Como resultados de la investigación, se extraen las siguientes conclusiones, referidas a los contenidos temáticos que se abordan en la enseñanza del castellano como segunda lengua en el aula, las estrategias metodológicas que utiliza el profesor para la enseñanza del castellano, y el uso de materiales en la enseñanza del castellano, a partir de la capacitación del proyecto “Educación Básica”:

- Los profesores del distrito de Tapacarí cuenta con el apoyo del proyecto “Educación Básica” (EB). El apoyo consiste en la capacitación a los profesores sobre las innovaciones pedagógicas, las cuales se realizan con la intención de mejorar la calidad educativa, mediante metodologías de enseñanza, a través de las innovaciones pedagógicas a ser aplicadas en el aula.
- Las capacitaciones se realizan mediante la conformación de redes pedagógicas, es decir, primeramente se conforman las redes, luego se capacita a los profesores por redes. Asimismo, estas redes pedagógicas han sido conformadas para enriquecer la profesión de los docentes, a través de los trabajos cooperativos, diseñando estrategias de trabajo de aula, elaborando diversos materiales para el trabajo en aula y la sistematización de experiencias innovadoras. En ese sentido, el objetivo de una red pedagógica es promover, rescatar y difundir experiencias innovadoras exitosas entre diferentes redes conformadas por docentes de unidades educativas centrales y/o asociadas.
- La mayoría de los profesores consideran que el apoyo del proyecto EB, es un gran apoyo y valioso que les permite enriquecer y fortalecerse más profesionalmente y se sienten más comprometidos en poder mejorar la calidad educativa en la región donde se desenvuelve como maestros.

Seguimiento a los profesores

- El seguimiento toma dos concepciones contrapuestas. La primera, la del director y el técnico como la visita oficial que es reducida, en el cual hace algunas recomendaciones a los niños y niñas en la escuela. La segunda, la de los profesores como apoyo pedagógico, que se refiere a una acción de acompañamiento, de apoyo y monitoreo en el proceso áulico. Por tanto, no se

hace seguimiento en los procesos de implementación de las innovaciones en el aula.

Los contenidos para enseñar el castellano

- El profesor cuenta con el plan curricular en el aula. Este documento es usado simplemente para mostrar a las autoridades educativas, quienes exigen que el profesor debe contar y aplicar el plan en los procesos de enseñanza en el aula, durante la gestión escolar. Sin embargo, este plan no se ejecuta en las prácticas áulicas.
- Los contenidos para la enseñanza del castellano como segunda lengua en el área de lenguaje, son extraídos de diferentes textos, libros, y de los planes curriculares de las gestiones anteriores. En ese sentido, los contenidos no son adecuados, ni responden a las necesidades básicas de los niños y niñas durante los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.
- El plan curricular del área de lenguaje no recoge los contenidos de las innovaciones pedagógicas expresados en el texto de UNICEF. Asimismo, no sugiere las estrategias metodológicas ni el uso de recursos como materiales didácticos. Este documento solamente hace mención a las competencias, indicadores y los contenidos que favorecen muy poco en los procesos de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua.
- Por tanto, el plan curricular no es un instrumento de trabajo importante porque no aporta en la práctica áulica. En ese sentido, es un documento para el escritorio del profesor que es usado simplemente para justificar y presentar a las autoridades educativas como uno de los documentos que debe portar el profesor.
- Asimismo, el profesor cuenta con el plan de aula, que muy poco se ejecuta en la práctica áulica. Este plan es planificado para que sea firmado por el director y poco para la ejecución en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.
- Los contenidos de este plan de aula son extraídos de los textos de **Pauro** y de **Hoguera** y no así del plan curricular. Esta realidad nos muestra que el plan de aula es planificado sin tomar en cuenta los objetivos y contenidos propuestos en el plan curricular.
- De la misma manera, los contenidos expresados en el texto de UNICEF **La aventura de enseñar** se planifica muy poco en los planes de aula. Esta realidad

nos da a entender que algunos profesores abordan las clases como mejor les parezcan, improvisando los contenidos de enseñanza en el aula.

Estrategias metodológicas para enseñar el castellano como L2

- El profesor como estrategias metodológicas, utiliza las preguntas, el dictado el copiado, uso de lotas y las lecturas de los textos editados (**Hoguera y Pauro**). Estas estrategias son utilizadas de la siguiente manera:
- Las preguntas sirven para generar participación en los niños y niñas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Para el profesor la participación es entendida a nivel de habla y no la presencia física de los niños y niñas.
- El dictado es utilizado para que los niños y niñas presten atención al profesor durante los procesos áulicos. Asimismo, es utilizado para que los niños aprendan a concentrarse, a escribir y a comprender algunas palabras en castellano.
- El copiado de la pizarra es otra estrategia de uso permanente en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Esta es aplicada para ayudar a los niños y niñas en la ortografía y en la escritura en castellano, es decir, copian respetando las reglas gramaticales y con una buena letra. Por eso, algunos profesores consideran que el copiado de la pizarra ayuda a los niños y niñas a aprender el castellano como segunda lengua de manera apropiada.
- Las lecturas de los textos editados (**Hoguera y Pauro**) son estrategias optadas para enseñar el castellano a los niños y niñas, esta es usada con el fin de desarrollar la capacidad de comprensión y la capacidad de adquirir nuevo vocabulario en castellano como segunda lengua, ya sea a nivel oral o escrito.
- Las lotas son utilizadas para enseñar el castellano a través de las lecturas. Desde la perspectiva del profesor la lectura de lotas sirve para que los niños y niñas comprendan y pronuncien bien el castellano durante los procesos áulicos.

Uso de materiales para enseñar el castellano

- En los procesos de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua, no se elaboran materiales didácticos, tampoco se aprovechan los materiales del contexto (palitos, envases de galletas, ases, y otros) en los procesos áulicos. Este vacío de materiales es reemplazado con la utilización del pizarrón y las tizas.

- El texto de UNICEF como material de apoyo y a pesar de contar con varias innovaciones que plantean estrategias metodológicas para mejorar el aprendizaje de los niños y niñas, se da muy poca utilidad en los procesos de enseñanza en el aula, ya que el profesor continúa con sus estrategias propias en la práctica áulica.
- El profesor usa algunos recursos como materiales didácticos como el papelógrafo y las lotas. Estos materiales son usados para enseñar el castellano como segunda lengua en el aula, ya sea para escribir algunos textos o para dar ejemplos para que los niños y niñas comprendan la temática abordada.
- El profesor como materiales didácticos cuenta con los libros o textos de **Pauro** y la **Hoguera**, para la enseñanza del castellano como segunda lengua. Estos materiales son imprescindibles en los procesos áulicos, ya que guían al profesor en el desarrollo de la clase.
- Dando respuesta concreta al problema de investigación, se puede concluir que en los procesos de enseñanza del castellano en el área de lenguaje en el segundo ciclo del nivel primario, se implementan muy poco las capacitaciones del Proyecto “Educación Básica” a través de las innovaciones pedagógicas. Asimismo, los contenidos para enseñar el castellano como segunda lengua son extraídos de los libros **Hoguera** y **Pauro**, sin tomar el enfoque comunicativo de la enseñanza de la segunda lengua. El profesor de alguna manera continúa con sus propias estrategias metodológicas en los procesos de enseñanza en el aula. De la misma manera, el profesor utiliza algunos recursos como materiales didácticos: los libros editados (**La Hoguera** y **Pauro**), las lotas, y los papelógrafos. No elabora materiales con los recursos del contexto para enseñar el castellano.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA

En el presente capítulo se plantea una propuesta, que intenta superar una de las dificultades que se ha encontrado en los procesos de enseñanza del castellano como L2 en el área de lenguaje a partir de las capacitaciones. La dificultad se refiere a la producción de textos escritos específicamente en el manejo de la ortografía, el significado de las palabras nuevas y la estructura de un texto (inicio, desarrollo y conclusión). Esta dificultad se pudo identificar en los procesos de investigación, realizados en la unidad educativa “Lacuyo”.

Asimismo, en los procesos de enseñanza del castellano como segunda lengua, no sólo se han visto los vacíos en las estrategias metodológicas, sino también en el uso de los materiales didácticos para la enseñanza del castellano y los contenidos o temas que por supuesto tiene que ver mucho en los procesos áulicos. Precisamente, estos son los puntos que se toman en cuenta para la propuesta que se plantea a continuación.

Título de la propuesta

Enseñanza del castellano como L2 en el área de lenguaje mediante la producción de textos escritos en el nivel primario.

Justificación

Las conclusiones mostraron que en los procesos de enseñanza del castellano como L2 en el área de lenguaje, en el segundo ciclo de aprendizaje del nivel primario se ha podido identificar como una de las dificultades la producción de textos escritos en castellano. Frente a esta realidad, el profesor continúa con sus propias estrategias metodológicas en los procesos de enseñanza en el aula; asimismo, éste no elabora materiales didácticos para enseñar el castellano referido a la producción de textos escritos. Finalmente, los contenidos para enseñar el castellano como segunda lengua son extraídos de los libros de **Hoguera y Pauro**.

Estas pueden ser las razones por las que los niños y niñas no llegan a la comprensión del castellano tanto oral como escrito. Además, en la práctica docente en el aula, se presentan algunas incoherencias durante el desarrollo de la clase, como: repetición de estrategias metodológicas, la falta de uso de materiales didácticos y la repetición de los contenidos en la enseñanza del castellano.

Según el capítulo de resultados, se pudo evidenciar que los profesores del segundo ciclo cuentan con sus planificaciones. Sin embargo, en estas planificaciones no especifican las estrategias metodológicas, el uso de materiales didácticos y los contenidos o temas no tienen relación con el plan curricular; es decir, los contenidos de los planes son extraídos de los textos de **Hoguera y Pauro**, haciendo a un lado lo que es plan curricular. Estas planificaciones no se aplican en los procesos áulicos, más al contrario el profesor continúa desarrollando la clase de acuerdo a los textos (**Hoguera y Pauro**).

Para superar estas incoherencias en los procesos áulicos, se requiere de una planificación que sirva como un instrumento o herramienta de trabajo pedagógico en el aula. En este sentido, pensamos que es necesario plantear una propuesta que se implemente de manera pertinente en los procesos áulicos, tomando en cuenta las estrategias metodológicas, el uso de materiales didácticos y los contenidos temáticos de acuerdo a la realidad.

Destinatarios

La propuesta va dirigida de manera directa a los profesores del nivel primario, ya que ellos son los actores directos en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, y de manera indirecta, a los niños y niñas del nivel primario de la unidad educativa “Lacuyo”. Por eso se dice que “cualquier plan pedagógico, sea cual sea su naturaleza, se constituye fundamentalmente en la práctica de las aulas y son los profesores quienes, en el esfuerzo de día a día tienen la última palabra en la enseñanza” (García 1995:12).

Objetivos

Objetivo general

Elaborar una propuesta metodológica para la enseñanza del castellano como L2 en el área de lenguaje del segundo ciclo del nivel primario, en la unidad educativa “Lacuyo”, con base en la noción de innovación pedagógica.

Objetivos específicos

- ❖ Establecer los contenidos comunicacionales (situaciones comunicativas) para la enseñanza del CL2.
- ❖ Diseñar estrategias metodológicas para la enseñanza de la expresión oral, lectura y escritura en castellano como L2.
- ❖ Elaborar los materiales didácticos de apoyo, para la enseñanza del castellano como L2.

Actividades

A continuación se plantean las siguientes actividades que responden a los objetivos específicos planteados:

Actividades para el primer objetivo

- ▶ Reunión con los profesores.
- ▶ Concertación con los profesores de primaria las concepciones del plan de aula, las estrategias metodológicas, el empleo de materiales didácticos y los contenidos temáticos, para la enseñanza del castellano como L2 tomando en cuenta las innovaciones pedagógicas.
- ▶ Revisión de los contenidos comunicacionales para la enseñanza del castellano como L2.
- ▶ Identificación de las innovaciones, las necesidades o problemas que tienen los profesores al momento de aplicar en el aula.
- ▶ Selección de los contenidos comunicacionales, para la enseñanza del castellano como L2.
- ▶ Construcción en equipo de trabajo los contenidos o temas para la enseñanza del castellano como segunda lengua. En esta actividad, se analizaron los contenidos planteados por el Ministerio de Educación y del proyecto EB; a partir de esta instancia se decidió y se verificó los contenidos o temas en el área de lenguaje.
- ▶ Acordar las estrategias de seguimiento y evaluación del proyecto curricular y el plan de aula. Para ello, se plantea tener reuniones periódicas, definidas y concertada entre los actores del equipo de trabajo, la misma consistirá de la siguiente manera:
 - ❖ El desempeño del equipo. En este caso, corresponde ejecutar el plan de aula, hacer seguimiento y evaluación de los resultados de la propuesta.
 - ❖ El responsable del equipo (Director) tendrá la capacidad de dirigir al equipo de trabajo. En este caso, evaluará el desempeño de cada uno de los integrantes del equipo, en relación al cumplimiento de la propuesta.
 - ❖ El director dará continuidad de la propuesta, evaluará permanentemente si los profesores continúan con la propuesta o vuelven a las prácticas anteriores.
 - ❖ Si en el caso se encontrara dificultades en el proceso de implementación, se dará la solución efectiva a las mismas que se presentarán en el camino.

- ❖ Motivación del equipo. Este aspecto es importante porque permitirá identificar los aspectos positivos y aspectos que impiden llevar adelante la propuesta, para que estos sean tomados en cuenta en las próximas reuniones de evaluación.
- ❖ Identificar los aspectos positivos de la propuesta, la cual permitirá verificar si a partir de la implementación de ésta, se presentan algunos cambios que pueden ser positivos o negativos, mismos que tendrán que ser evaluados.
- ❖ Una vez armado el plan de aula, se hará una revisión de todo el proceso del trabajo. Después de realizarla se presentará a la dirección, para que la misma se ejecute y se haga seguimiento por parte de la dirección y de los técnicos del proyecto EB.

Actividades para el segundo objetivo

- ✓ Diseñar estrategias metodológicas para la enseñanza de la expresión oral, lectura y escritura en castellano como L2.
- ✓ Revisar en detalle los planes de aula, para delimitar y explicar con el equipo de profesores del nivel primario los objetivos, las estrategias metodológicas, el uso de materiales didácticos y los contenidos en el área de lenguaje.
- ✓ Revisar las diferentes estrategias metodológicas de aplicación en el aula, para la enseñanza del castellano como L2.
- ✓ Revisar las estrategias metodológicas que propone las innovaciones pedagógicas para la enseñanza del castellano como L2 en el área de lenguaje.
- ✓ Plantear estrategias metodológicas que permitan enseñar el castellano como L2 de manera más significativa.
- ✓ Realizar un diagnóstico sobre los aprendizajes del castellano como L2 en el nivel primario.
- ✓ Plantear las estrategias metodológicas a utilizarse durante el desarrollo de los planes de aula, dentro el área de lenguaje. Los planteamientos se harán tomando en cuenta el enfoque comunicativo y otras sugerencias metodológicas.
- ✓ Elaboración de las innovaciones pedagógicas para la enseñanza del castellano como L2. A continuación se muestra una de las innovaciones pedagógicas: (Nota: esta innovación se ejecutó en el sexto curso del nivel primario y la misma se presenta como propuesta)

DISFRUTANDO DE LA ESCRITURA

I. Datos referenciales

Departamento	:	Cochabamba
Municipio	:	Tapacarí
Núcleo	:	Lacuyo
Unidad Educativa	:	Lacuyo
Área de conocimiento	:	Lenguaje y comunicación
Nivel	:	Primario
Curso	:	6°
N° de estudiantes	:	36
Facilitador	:	Heriberto Mancilla L.

II. Identificación del problema

Los niños y niñas del sexto curso del nivel primario tienen dificultades en describir las plantas, animales, comunidad, objetos, y otros de su contexto y escribir textos descriptivos de acuerdo a la estructura (introducción, desarrollo y conclusión).

III. Propósito

Que las niñas y los niños del sexto curso produzcan textos descriptivos a partir de lo que ven: plantas, animales, casas, objetos, y otros de su contexto, mediante el uso de materiales didácticos para que produzcan con facilidad diferentes tipos de textos escritos, respetando las reglas gramaticales de la lengua castellana.

IV. Materiales didácticos

- Textos descriptivos de la biblioteca
- Tijeras
- Carpicola
- Marcadores
- Papel bond
- Colores
- Diccionario
- Libro de la gramática
- Papelógrafo
- Cartulinas
- Papel fosforescente

- Hojas de colores
- Masking

V. Desarrollo de la innovación

Para iniciar la clase se realizó el saludo entre todos. El saludo consistió en dar la mano al vecino. Posteriormente, se habló sobre la importancia de la expresión oral, la lectura y la escritura. En este caso, se enfatizó que niños y niñas deben leer y escribir diferentes tipos de textos cuidando la gramática de la lengua castellana como segunda lengua.

Para empezar

En este proceso, se realizó lecturas de textos descriptivos. Esta actividad ha sido una forma de modelar las buenas habilidades de escritura antes que los niños se involucren en su propia escritura de textos descriptivos, es decir, consiste en exponer a los niños muchos ejemplos de textos descriptivos antes de comenzar con la lección.

Seguidamente, se planificó una salida con todos los niños y niñas para realizar la observación. Para ello, se consensuó la observación del árbol y la descripción el mismo. Luego todos se dirigieron al lugar donde existe el árbol de kiswara (En los callejones de la comunidad). Posteriormente, se explicó a los niños y niñas que los escritores escriben desde su experiencia. En este caso, se estableció una experiencia común entre los niños y niñas para preparar una actividad descriptiva escrita por la clase (se describió un árbol). Asimismo, en este proceso se explicó otras sugerencias en el cuaderno de ideas utilizando el tipo de preguntas sobre las distintas ideas, que contiene el mismo (ejemplo: aspecto físico de la comunidad, las casas, objetos, animales, etc.).

Comparte entre estudiantes

Seguidamente, se invitó a los niños y niñas en parejas, para compartir si su compañero ha identificado el árbol. Este proceso consistió en hacer preguntas referidas sobre la descripción del árbol: ¿Cómo las palabras le ayudan a formar una imagen en su mente? ¿Qué palabras y frases le ayudaron a obtener la imagen más fuerte? ¿Usted tiene que conocer detalles sobre los cinco sentidos, con el fin de crear una imagen de lo que se describe?

Regreso al aula

Una vez realizada la observación al árbol, se retornó al curso para continuar con la descripción del mismo. En este aspecto, se explicó a los niños y niñas que cuando

escriben una descripción de algo, se utilizan palabras y detalles vívidos para ayudar a crear una imagen mental. Posteriormente, se hizo preguntas a los niños y niñas sobre otros temas para una composición descriptiva. Para esto, se escribió las preguntas en el papelógrafo, junto con los temas del cuadro de ideas.

Mostrar ejemplos de textos descriptivos

Después de realizar este paso, nuevamente se les mostró varios ejemplos sobre la descripción, las mismas han sido leídas en voz alta, asimismo, se hizo lectura el organizador de ideas. Para ello, se utilizó papelógrafos justamente para señalar las conexiones entre la información sobre los textos descriptivos.

Realización de lecturas (Introducción)

Para una mejor comprensión, se hicieron relecturas (releer) en voz alta sobre el inicio (introducción) de un texto escrito, utilizando la muestra de escritura. En este proceso, se habló sobre el inicio de un texto escrito haciendo notar la presentación a los lectores sobre el contenido de un texto escrito, es decir, se explicó los aspectos importantes que debe contener la introducción (idea central del texto). Para identificar la comprensión en los niños y niñas sobre lo explicado, se invitó a los voluntarios para subrayar la introducción en el texto escrito de muestra (en el papelógrafo).

Explicación de desarrollo (cuerpo)

Posteriormente, se explicó que el medio (el cuerpo) es donde el escritor muestra a los lectores el objeto, a través de la descripción de la misma. Este proceso, consistió en guiar a los niños y niñas, a tener el enfoque claro sobre un tema (ideas principales e ideas secundarias). Asimismo, en este proceso se hizo una discusión sobre cómo las palabras descriptivas y detalles sensoriales ayudan a mostrar, el lugar observado, respecto al tema. De la misma manera, se señaló cómo los detalles están organizados en orden de un texto descriptivo.

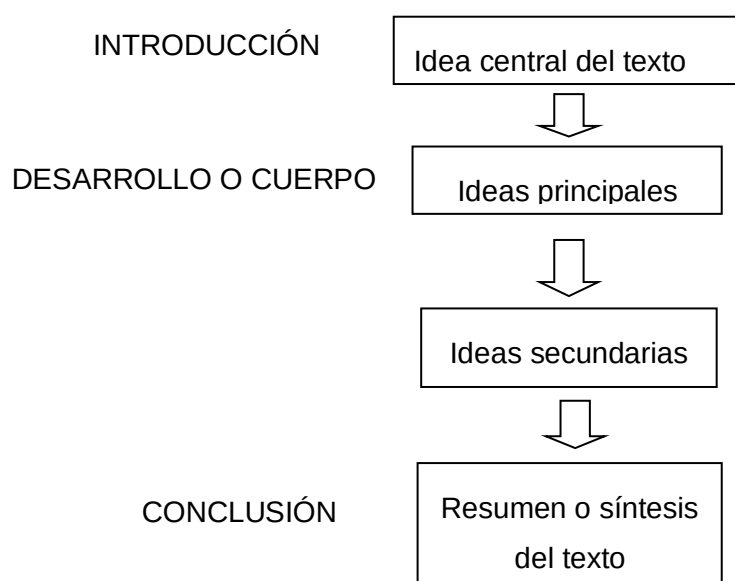
Del mismo modo, se hizo una discusión con los niños y niñas, respecto a la selección de palabras que permite a los lectores identificar el objeto. Para ello, se ha invitado a los niños y niñas a identificar los ejemplos de la selección de palabras. Esta selección les ha ayudado a los niños a formar una imagen mental clara del tema.

Explicación del texto final (conclusión)

Para concluir con la explicación, se realizó la lectura final (la conclusión-resumen o síntesis del texto). Luego se formó una discusión, de manera que se añadió una idea interesante sobre el tema, para que haya participación, se invitó a los niños y niñas a identificar esa idea central, la misma ha sido subrayada en el ejemplo de la escritura. Para ello, se utilizó las siguientes preguntas, las mismas permitieron hacer una discusión sobre las características de una composición descriptiva: ¿Cuál está describiendo el ejemplo? ¿Qué palabras y detalles ayudará a los lectores a tener una imagen mental de los sujetos? ¿Cómo las palabras y los detalles ayudan a hacer una fuerte imagen mental para los lectores? ¿Por qué es importante que los detalles acerca de los sentidos o ideas similares se organicen juntos? ¿Por qué crees que el escritor añade una idea interesante sobre el tema en la conclusión?

Explicación de la estructura del texto

Después de explicar la estructura del texto escrito (introducción, desarrollo y conclusión), se hizo un resumen de todo el proceso, con el fin de que los niños y niñas recuerden la introducción, cuerpo (medio) y la conclusión (fin) del ejemplo de la escritura descriptiva. A continuación se muestra lo que se utilizó en la explicación de un texto escrito:



Antes de escribir recordar a los estudiantes

Antes de escribir se hizo recuerdo a los niños y niñas el tema elegido por la clase. En este caso, la descripción de un árbol. Para ello, se realizó el modelo de la forma cómo se organiza el pensamiento durante una actividad, antes de escribir. Asimismo, se señaló que la organización es un rasgo de la buena escritura.

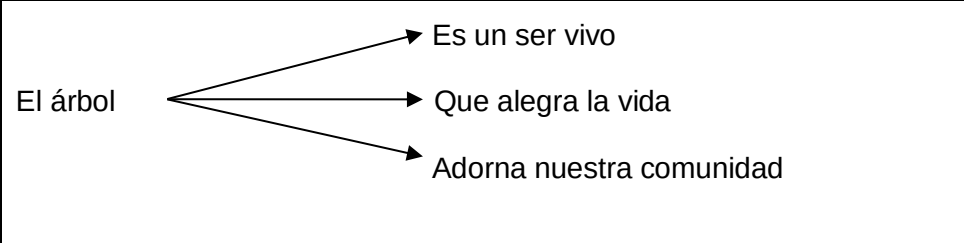
Para ello, se realizó un espacio para pensar y decir en voz alta: quiero escribir una composición descriptiva sobre un árbol. Para empezar se hizo lo siguiente: voy a empezar en cómo describir el árbol usando detalles descriptivos para que otros puedan imaginar lo que veo en mi mente. Por ejemplo, voy a imaginar los cambios que le pasa a un árbol durante cada temporada. Voy a empezar en los sonidos que el viento mueve las ramas. Voy a recordar el olor de las hojas secas en el otoño y la áspera textura de la corteza, pensaré en la manera de describir el árbol ayuda a organizar y recordar ideas. Las ideas son también un rasgo de la buena escritura.

El uso del organizador de ideas

Seguidamente, se ha introducido y se explicó el organizador de ideas. En este aspecto, se hizo recuerdo a los niños y niñas que las palabras y frases que utilizan, para describir un tema, son importantes. Para ello, se solicitó la participación de los niños y niñas sobre el tema de la clase y se hizo el modelaje por escrito sobre el organizador de ideas de la clase. A continuación se muestra un organizador de ideas, la misma se utilizó como ayuda en el proceso de la escritura de un texto descriptivo:

El árbol

(Organizador de ideas)

INTRODUCCIÓN	 El árbol - Es un ser vivo - Que alegra la vida - Adorna nuestra comunidad	
CUERPO	Primera idea sobre el tema El árbol es un ser vivo que nos acompaña	Detalles sobre el primer tema (El árbol como ser vivo-un árbol una vida, necesita nuestro cuidado y respeto, y otros)

	Segunda idea sobre el tema El árbol se encuentra en nuestra comunidad	Detalles sobre el segundo tema (Es muy hermoso, es grande, tiene un olor agradable)
	Tercer idea sobre el tema El árbol embellece nuestro contexto	Detalles sobre el tercer tema (Que alegran nuestras vidas, adornan nuestra comunidad, y nos da oxígeno y otros)
CONCLUSIÓN	Idea interesante (resumen o síntesis) El árbol es parte de nuestra vida	

La práctica independiente

En este punto, se ha pedido a los niños y niñas elegir un tema para escribir su propia composición descriptiva, en este caso, también se ha pedido a los niños y niñas realizar una lluvia de ideas, sobre temas de su composición descriptiva y escribirlas o dibujarlas en una red de lluvia de ideas, en una hoja de papel diferente. Para ello, se invitó a los niños y niñas a compartir sus temas con sus compañeros.

Asimismo, para organizar la escritura, se dio a cada niño o niña el organizador de ideas. De la misma manera, se ha pedido elegir un tema para escribir, en este caso, se les ha pedido que escriban la información que describe su objeto en su organizador de ideas.

El uso del organizador de ideas ha sido necesario porque ha permitido recordar las ideas y los detalles que se quiere incluir en la descripción. Asimismo, ha permitido la seguridad en los niños y niñas, es decir, ha ayudado a incluir los detalles suficientes a fin de que lo que se escriba tenga sentido. En este caso, se ha elegido palabras descriptivas y coloridas para que la escritura suene como si les estuviera mostrando el árbol a los lectores que se ha escrito. Para empezar el borrador, se ha conseguido la atención del lector y decir lo que se ha hecho en el proceso de la escritura.

Realización del primer borrador (inicio)

Para ello, se ha ayudado a los niños y niñas a hacer un borrador al inicio (introducción) de la composición descriptiva de la clase. Se ha recordado a los niños y niñas que en el inicio

se dice a los lectores lo que en la escritura se describe. En este caso, se ha utilizado el organizador de ideas de la clase, para ayudar a los niños y niñas a hacer un borrador del medio (el cuerpo) de la composición descriptiva. Utilizando como sugerencia: ¿Qué detalles son notables o especiales para ello? ¿Qué palabras descriptivas y/o sensoriales nos ayudará a crear esta imagen en la mente de los lectores?

Se hizo una lectura de lo que se ha escrito: ¿Estas palabras crean una imagen clara en su mente? ¿Podría estas palabras ser utilizadas para describir otro objeto? ¿Si es así, esto podría confundir a los lectores?

Se ha escrito las frases para cada idea y el detalle del organizador de ideas de la clase en el papelógrafo. En este caso, se ha identificado a los niños y niñas que los escritores siguen planificando mientras escriben. A pesar de que el organizador de ideas ofrece organización para escribir, nuevas ideas y detalles no incluidos en el organizador de ideas que pueden ser utilizados en su escritura; las ideas y los detalles que ya no funcionan, serán excluidos.

Como sacar la conclusión

Asimismo, se ha ayudado a los niños y niñas a hacer un borrador del fin (conclusión) para la composición descriptiva de la clase. Se ha explicado que el fin del texto descriptivo resume el tema o la experiencia, el cual enfatiza una idea interesante acerca del texto.

Luego se ha realizado la lectura en voz alta de la composición descriptiva de la clase. De la misma manera, se ha señalado las conexiones entre las ideas y detalles en el organizador de ideas, dentro de la composición descriptiva de la clase.

El uso del organizador de ideas para describir el texto borrador

Por tanto, una vez concluida esta parte, se ha pedido a los niños y niñas utilizar el organizador de ideas como una guía para escribir su propio borrador descriptivo. Además, se ha obtenido una vista previa de los niños y niñas mediante una revisión para ayudar a orientar su escritura. En este caso, se ha invitado a los niños y niñas a compartir su proceso para completar su primer borrador. Se ha pedido que le digan cómo han utilizado su organizador de ideas mientras escribieron, cómo se decidieron en las ideas y detalles que incluyeron en su escritura, y leyeron, luego escribieron otra vez.

Del mismo modo, se ha señalado a los niños y niñas que en el primer borrador no se espera una escritura perfecta y que los escritores deben revisar para hacer más fuerte su escritura. De igual modo, se ha explicado que la revisión es parte del proceso de

escritura, por tanto se ha revisado una y otra vez para que el texto sea auténtico y significativo.

Revisión del texto descriptivo

Por otra parte, se ha usado la guía de revisión descriptiva con los niños y niñas. Para ello, se hizo una lectura en voz alta de la escritura descriptiva de la clase. Mientras se daba lectura, se ha invitado a los niños y niñas a compartir, revisando si las ideas y los detalles tienen sentido y creando una imagen clara en su mente. Asimismo, en el proceso se ha ido haciendo recuerdo a los niños y niñas que la selección de palabras y la fluidez de frase son rasgos de la buena escritura, lo cual ayudará a los lectores a hacer imágenes en su mente, mostrando el tema de la descripción. Para mejor comprensión en los niños y niñas, se ha utilizado la guía de revisión para modelar cómo revisar el borrador de la composición descriptiva de la clase. A continuación se muestra la guía de revisión de la escritura:

GUIA DE REVISION

Nombre:

La introducción del tema explica con claridad y manifiesta lo que siente	SI	NO
El cuerpo de la descripción del tema contiene las tres ideas principales: a) A primera vista b) Lo que siente al ver c) El tamaño, la forma, etc.	SI	NO
Usa palabras que ayudan a describir	SI	NO
Describe detalladamente	SI	NO
Cada frase tiene significado y se entiende	SI	NO
La conclusión incluye una nueva idea y tiene detalles que analiza el tema	SI	NO

El uso del diccionario para la revisión del texto descriptivo

De la misma manera, se hizo el modelaje de cómo usar el diccionario para reforzar la selección de palabras y comprobar que cada adjetivo, adverbio, o verbo proporciona la mejor imagen.

Cada niño ha utilizado la guía de revisión descriptiva para comprobar que su escritura tiene todos los elementos que figuran en la guía. Si no es así o si quieren hacer más fuerte su escritura, se ha pedido revisar mediante la adición, sustracción, o supresión de

información. Para ello, los niños y niñas han hecho el intercambio de documentos con un compañero y luego hicieron sugerencias sobre cómo hacer su texto descriptivo bien ordenado. Asimismo, en el proceso de revisión los niños y niñas han ido usando el diccionario para ayudar a los lectores a formar una imagen mental más clara.

En este proceso de revisión entre niños y niñas el facilitador les ha ayudado a recordar sobre el respecto a la escritura de los demás y cómo ofrecer una retroalimentación constructiva, la misma ha sido una gran ayuda para los niños y niñas se desarrollen como escritores en castellano como segunda lengua.

Para la edición del texto

Para la edición del texto, se ha introducido y se ha explicado la guía de edición a los niños y niñas, para ello, se hizo lectura de la composición descriptiva de la clase en voz alta a los niños y niñas. Mientras se hizo la lectura, se ha utilizado la guía de edición para modelar la forma de comprobar las letras mayúsculas y puntuación final. En el caso de las palabras difíciles y para tener una ortografía correcta se ha acudido al uso del diccionario y a la pared de palabras (es donde están pegadas a la pared las palabras desconocidas en castellano). Este proceso ha permitido comprobar si hay palabras que faltan o que no están en el orden correcto.

Después de hacer una explicación sobre la edición, se ha pedido a cada niño utilizar la guía de edición para auto-editar su texto de composición descriptiva.

Para la publicación, se ha ampliado y se ha mostrado el cartel descriptivo de escritura para recordar a los niños y niñas las características de un texto descriptivo. Asimismo, se ha discutido las características de una obra publicada: el sentido de integridad, sin errores y dispuestos a compartir con los demás. De la misma manera, se ha pedido a los niños y niñas a copiar sus documentos revisados y se ha editado en un formato de presentación animando para que los textos llamen la atención a los lectores.

Finalmente, se ha utilizado la rúbrica descriptiva para evaluar el nivel de desarrollo de la escritura de cada niño o niña. Esto ha ayudado a los niños y niñas a reflexionar sobre el proceso de escribir su composición. Además, se ha animado a los niños y niñas a compartir oralmente o por escrito la mejora que se hará en su próxima composición. A continuación se muestra el cuadro de rúbrica que se ha utilizado para cada niño:

CUADRO DE RÚBRICA

Nombre del estudiante:.....

A	INTRODUCCIÓN
	4. Introducción desarrollada en forma de párrafo.
	3. Introducción con algunos detalles incluido.
	2. Simple primer párrafo.
	1. Simple primera frase.
	0. Falta un inicio/introducción.
B	CUERPO O DESARROLLO
	4. Tres o más ideas principales desarrolladas; cada idea organizada en un párrafo.
	3. Tres ideas cada una organizada en un párrafo.
	2. Más de una idea principal organizada en un párrafo.
	1. Hechos organizados en frases simples; no hay párrafos.
	0. Ninguna organización de las ideas principales; palabras y/o frases aleatorias.
C	INCLUYE DETALLES DE APOYO
	3. Al menos tres detalles descriptivos acerca de cada idea principal.
	2. Al menos dos detalles descriptivos acerca de cada idea principal.
	1. Detalles básicos incluido acerca de algunas ideas.
	0. No hay detalles.
E	CONCLUSIÓN
	4. Conclusión desarrollado en forma de párrafo.
	3. Conclusión con algunos detalles.
	2. Simple párrafo final.
	1. Simple frase final.
	0. Falta un fin/conclusión.
D	FUENTES
	3. Utiliza tres o más fuentes.
	2. Utiliza dos fuentes.
	1. Utiliza una fuente.
	0. No utiliza ninguna fuente.

Nota:.....

VI. Sugerencias

La propuesta es aplicable para otros cursos referidos a la producción de textos escritos en castellano como segunda lengua.

Actividades para el tercer objetivo

- ✓ Discutir las diferentes concepciones de los profesores sobre el plan de aula, para ello, es necesario revisar diferentes teorías respecto a la planificación. Sacari (2003) considera el desarrollo del plan de aula como una actividad consecutiva a la planificación curricular; según su práctica tiene diferentes denominativos, a ésta

la denomina ejecución del proceso diseñado. Desde la concepción de la autora se define el desarrollo del plan como el desempeño docente, y/o como un proceso pedagógico que se ejerce dentro del aula con la interacción de los estudiantes.

- ✓ Por su parte, Ander – Egg (1996) considera que la tarea del profesor es mucha: una es identificar el contexto donde se encuentra o donde se va desarrollar la tarea educativa, dos adecuar los contenidos que respondan a las necesidades básicas de los niños y niñas, tres realizar una planificación que de coherencia con la práctica educativa, es decir que sea aplicable, y finalmente, de buenos resultados en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.
- ✓ Por su parte, la investigación de Limachi (2001) afirma que la Reforma Educativa ha destinado grandes esfuerzos a la elaboración y producción de materiales didácticos específicos para el área de castellano como segunda lengua. Estos materiales son diversos y muy interesantes y podrían significar un gran apoyo para los docentes y estudiantes en las clases de CL2.
- ✓ Desde esta mirada se puede percibir que la planificación es una tarea de mucho cuidado y de importancia, ya que de ella depende la acción pedagógica que se va desarrollar y los resultados que den la misma. Por tanto, viendo desde esa perspectiva el plan de aula debe tener una coherencia o una relación con los componentes del currículo (objetivo, las actividades, contenidos, estrategias metodológicas, los materiales didácticos y otros).
- ✓ Revisar y discutir los planteamientos de las innovaciones pedagógicas, los resultados alcanzados, ya sea los logros y las dificultades.
- ✓ Llegar a la conclusión del plan de aula y a partir de la misma empezar a reflexionar para mejorar la acción pedagógica en el aula.
- ✓ Revisar los materiales didácticos para la enseñanza del castellano como L2.
- ✓ Realizar el intercambio de ideas con los profesores del nivel primario, sobre los logros y dificultades de la práctica pedagógica y plantear alternativas de solución para superar las dificultades.
- ✓ Plantear el uso de materiales didácticos para la enseñanza del castellano como segunda lengua. Para esta actividad el equipo de trabajo plantean el uso de material didáctico, planteados desde el proyecto EB, las mismas analizarán el porqué no se los puso en práctica. En esta parte, se replantean ambas propuestas (estrategias metodológicas) para incluir al plan curricular a los planes de aula.

- ✓ Elaborar los materiales didácticos de apoyo para la enseñanza del castellano como L2 en el nivel primario.

Tiempo y recursos

El tiempo aproximado para la implementación es para un mes, la misma está distribuida de la siguiente manera: la primera semana se ha socializado de la práctica pedagógica en relación a las innovaciones pedagógicas.

La segunda semana se ha construido el plan de aula. La tercera semana se ha realizado la transcripción del plan de aula.

La propuesta se ejecutó durante la primera semana del segundo trimestre. Durante la ejecución de la propuesta se realizó el seguimiento y evaluación de los resultados encontrados.

Para la ejecución de la propuesta se ha requerido recursos materiales y económicos. En este caso, los materiales necesarios para la presente propuesta se utilizaron papeles sábana, marcadores, masking, cuadernos empastados, bolígrafos, proyectos de innovaciones pedagógicas, y material de escritorio. Todos estos materiales han sido financiados por el proyecto EB y una parte por el equipo de profesores del nivel primario. Asimismo, se ha requerido de los recursos económicos, las mismas han sido destinadas al apoyo logístico (refrigerio). Este requerimiento ha sido autofinanciado por el equipo de trabajo.

Factibilidad

Se considera que la presente propuesta planteada es factible, ya que es un aporte para la implementación de las innovaciones pedagógicas para mejorar la calidad de la educación en la unidad educativa “Lacuyo”. Asimismo, la presente propuesta logró superar la dificultad en la producción de textos escritos en la lengua castellana como segunda lengua. Esta superación consiste en el manejo de la ortografía, la estructura del texto escrito (inicio, cuerpo y cierre), el significado de las palabras desconocidas. Asimismo, esta propuesta permitió desafiar a los niños y niñas que sean buenos escritores. Como producto final, de esta propuesta fue los textos escritos por los mismos niños que han sido editados en sus dos versiones (el primer borrador y la edición final del texto escrito).

Para finalizar, la presente propuesta planteada ha sido un aporte significativo en la enseñanza del castellano como segunda lengua mediante la producción de textos escritos, en el área de lenguaje en la unidad educativa “Lacuyo”. Asimismo, esta propuesta es abierta para la aplicación en los diferentes cursos del nivel primario.

Bibliografía

Ander-Egg, Ezequiel

- 1996 **La planificación Educativa.** Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores. Buenos Aires. Editorial: Magisterio del Río de la Plata.

Alandia, Patricia

- 2005 **Desarrollo de competencias textuales.** Propuesta para la enseñanza de la lengua escrita en la educación superior. La Paz: Plural Editores.

Acta de Juntas escolares

- 2010 Unidad Educativa “Lacuyo” Núcleo Lacuyo distrito Tapacarí. Cochabamba.

Aguirre, Daniel

- 2002 “Hacia una didáctica para la enseñanza español-lengua indígena en Colombia”. En María Trillos (comp.) **Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales.** Bogotá: Instituto Caro y Cuervo/ Universidad del Altiplano.

Baker, Colin

- 1993 **Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo.** Madrid: Cátedra.

Ballón, Enrique y Cerrón, Rodolfo

- 1990 “Diglosia lingvo-literaria y educación en el Perú”. Homenaje a Alberto Escobar. 1ra Edición CONCYTEC.GTZ.

Barrantes, Rodrigo

- 2002 **Investigación.** Un camino al conocimiento. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a distancia.

Crawford, Alan y Cadenas, Herminia

- 2003 “Métodos comunicativos para la adquisición de una segunda lengua”. En Ingrid Jung y Luis Enrique López (Comps) **Abriendo la escuela.** Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas. Madrid: PROEIB Andes/Inwent/Morata.

Cassany, Daniel; Luna, Marta y Sanz, Gloria

- 2000 **Enseñar lengua.** España: Imprimeix.

Chiodi, Francesco

- 1993 “Los problemas de la educación bilingüe intercultural en el área de lenguaje”. En Wolfgang Küper (comp.) **Pedagogía intercultural bilingüe. Fundamentos de la educación bilingüe.** Tomo V. Quito: EBI-ABYA-YALA.173-205.

Castro, Vanesa y Riverola, Magdalena

- 1998 **Manual de capacitación para talleres de trabajo sobre el uso de la metodología de la investigación cualitativa.** S/L: Convenio MEC-HIID.

Cerda, Hugo

- 1993 **Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos.** Quito: Abya Yala.

Condori, David

- 2009 Las estrategias en la enseñanza y adquisición del castellano como segunda lengua. Tesis de Maestría en EIB presentada a la Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba. PROEIB Andes.

Cummins, Jim

- 2002 **Lenguaje, poder y pedagogía.** Niños y niñas bilingües entre dos fuegos. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Madrid. Ediciones: Morata, S.L.

Choque, Celestino

- 2005 La EIB entre los quechuas: testimonio de parte (1990-1994). La Paz: Plural editores.
- 2008 **Experiencias y lecciones aprendidas en la educación intercultural bilingüe en Bolivia.** Ponencia en el primer encuentro internacional de participación social en educación del Abya Yala. Participación social, derechos indígenas y educación intercultural bilingüe (Memoria del encuentro). Cochabamba. Impresión: Preview Grafica.

Escandell, M. Victoria

- 1996 **Introducción a la pragmática.** Barcelona: Ariel, S.A.

Fishman, Joshua

- 1995 **Sociología del lenguaje.** Madrid: Cátedra.

Galdames, Viviana y Aida Walqui

- 2005 **Enseñanza del castellano como segunda lengua.** La Paz: PROEIB Andes.

Galdames, Viviana, Aida Walqui y Bret Gustafson

- 2008 **Enseñanza de lengua indígena como lengua materna.** Guatemala: cts./inWent. 2º Edición.

Gleich, Utta Von

- 1993 "El bilingüismo - marco teórico". En Wolfgang Küper (comp.) **Pedagogía intercultural bilingüe**. Fundamentos de la educación bilingüe. Tomo V. Quito: EBI-ABYA YALA.7-90.

Goodman, Kenneth

- 1986 **El lenguaje integral**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A. Tercera edición.

Hammersley, Martyn y Paul Atkinson

- 1994 **Etnografía Métodos de investigación**. Barcelona: Paidós.

Jung, Ingrid y López, Luis Enrique

- 2003 **Abriendo la escuela**. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. Cochabamba: Ediciones Morata, S.L.

Larsen-Freeman, Diane y Michael Long

- 1994 "Teorías sobre la adquisición de segundas lenguas". Capítulo 7 de su **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Madrid: GREDOS. 199-271.

López, Luis Enrique

- 1997 "La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere". **Revista Iberoamericana de Educación**. N° 13 Educación Intercultural Bilingüe, pág. 23.

López, Luis Enrique

- 1998 ¿Dónde estamos con la enseñanza de castellano como segunda lengua en América Latina? Cochabamba: Manuscrito.

López, Luis Enrique

- 1993 **Aprendizaje y enseñanza de castellano como L2**. Paquete curricular para la formación y capacitación docente en la educación intercultural. Comisión de Educación Intercultural. Guatemala, C.A.S. IMAC. Ministerio de Educación.

López, Luis Enrique y Murillo Orlando

- 2006 **La Reforma Educativa Boliviana**: Lecciones aprendidas y sostenibilidad de las transformaciones. Artículo publicado en Cochabamba.

Limachi, Vicente

- 2006 **Gestión y enseñanza de CL2**. Tensiones y discontinuidades. Cochabamba: PINSEIB / PROIEB Andes / Plural editores.

Manes, Juan Manuel

- 1999 Gestión estratégica para Instituciones Educativas: Guía para planificar estrategias de gerenciamiento institucional. Buenos Aires: Ediciones Granica S. A.

Marzana, Teresa

- 2005 [2000] Enseñanza del castellano como segunda lengua. Un análisis desde la Historia de la Vida y el Posicionamiento Social de Tres Maestros Rurales. Tesis de Maestría en EIB presentada a la Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba: PROEIB Andes.

Marca, Waldo

- 2000 **Investigación educativa y tesis de grado. Curso de especialización universitaria en educación de jóvenes y adultos (FEJAD).** La Paz: MEC y D-UNED.

M.D.H. y UNSTP (Ministerio de Desarrollo Humano)

- 1995 Nuevos Programas de estudio de la Reforma Educativa. La Paz.

México.

- s/f. Parámetros curriculares de la asignatura de la lengua indígena. Educación Básica - Primaria Indígena. México, D.F.: Dirección General de Educación Indígena. Secretaría de Educación Pública. En línea: <http://www.uam.mx/cdi/redesinv/lenguaindigena06.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes

- 1998 Guía Didáctica. Lenguaje integral. Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógico. La Paz.

Ministerio de Educación

- 2005 Enseñanza del castellano como segunda lengua en las escuelas EBI del Perú. Manual para docentes de educación bilingüe intercultural. Lima: Impreso en Quebecor World del Perú S.A.

Monrroy Samuel y Aydee Almanza

- 1998 **Métodos, medios y materiales de la enseñanza.** Puno: Titikaka-FCEDUC-UNA.

Nogales, Ivonne

- 1988 Los maestros y las perspectivas de innovación pedagógica. La Paz. Área del sistema escolar (ASE). Patrocinada por el Centro Internacional de Investigación para el desarrollo.

Pasco, Consuelo; Cépeda Nora y Pinto, Luisa

- 2003 **Giraluz Giramundo**. Guía para docentes de tercer ciclo de educación primaria. Lima. Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.

Pinillos, Rossana

- 2002 Leer para aprender. Desarrollo profesional del recurso humano. Educadores preparados, líderes del cambio. Guatemala. Impreso con fondos del Proyecto BID 1054/OC-GLI. Proyecto Apoyo a la Reforma Educativa.

Podestá, Rossana Stella

- 2000 **Funciones de la escuela en la cultura oral nahuatlaca**. Secretaria Pública de Educación. México. Primera edición.

Programa Operativo Anual

- 2010 Unidad Educativa “Lacuyo”. Núcleo Lacuyo distrito Tapacarí.

Sánchez, Eliana

- 2001 **Para compartir voces**. Texto de consulta para profesores de castellano como segunda lengua. Serie Educación Bilingüe Intercultural: Ministerio de Educación. Lima. GTZ. Kfw.

Ruiz Bibanki, Uri

- 2000 “La adquisición del lenguaje y el bilingüismo temprano”. En su **Didáctica de la segunda lengua en la educación infantil y primaria**. Madrid: Síntesis.

Areizaga, Orube Elizabeth

- 2000 “Capítulo 5 Enfoque comunicativo. Propuesta didáctica”. En Uri Ruiz Bibanki 2000 **Didáctica de la segunda lengua en la educación infantil y primaria**. Madrid: Síntesis.

Sacari, Felicidad

- 2003 Tratamiento de las lenguas en el INS EIB de Caracollo. Análisis de la relación de las áreas de Didáctica de Segundas Lenguas. Aprendizaje y Desarrollo de una Lengua Originaria y Lenguaje y Comunicación. Tesis de Maestría en EIB presentada a la Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba. PROEIB Andes.

Sichra, Inge

- 2006 **Enseñanza de lengua indígena e interculturalidad: ¿Entre la realidad y el deseo?** Investigación sobre la enseñanza del quechua en dos colegios particulares en Cochabamba. Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos PROEIB Andes.

Stenhouse, Lawrence

- 1987 **Investigación y desarrollo del curriculum.** Madrid: Ed. Morata.

Tenutto, María; Klinoff, Adriana y otros

- 2007 Escuela para maestros. Enciclopedia de pedagogía práctica. Barcelona. Impreso y encuadernado por: GRAFOS S.A.

UNICEF

- 2009 Estado del Arte: La producción de material educativo para la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. Programa Regional de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía. EIBAMAZ. Lima: Primera Edición.

UNICEF

- 2007 Estrategias de innovación Pedagógica. Proyecto Educación de la Niña Indígena. La Paz: SPC Impresiones S.A.

Unidad Nacional de Servicios Técnicos – Pedagógicos.

Secretaría Nacional de Educación

- 1997 **Organización Pedagógica.** La Paz: Edición Sigla S.R.L.

Velasco, Honorio y Ángel Díaz de Rada

- 1997 **La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela.** Barcelona: Trotta.

Villalba, Félix y Maite, Hernández

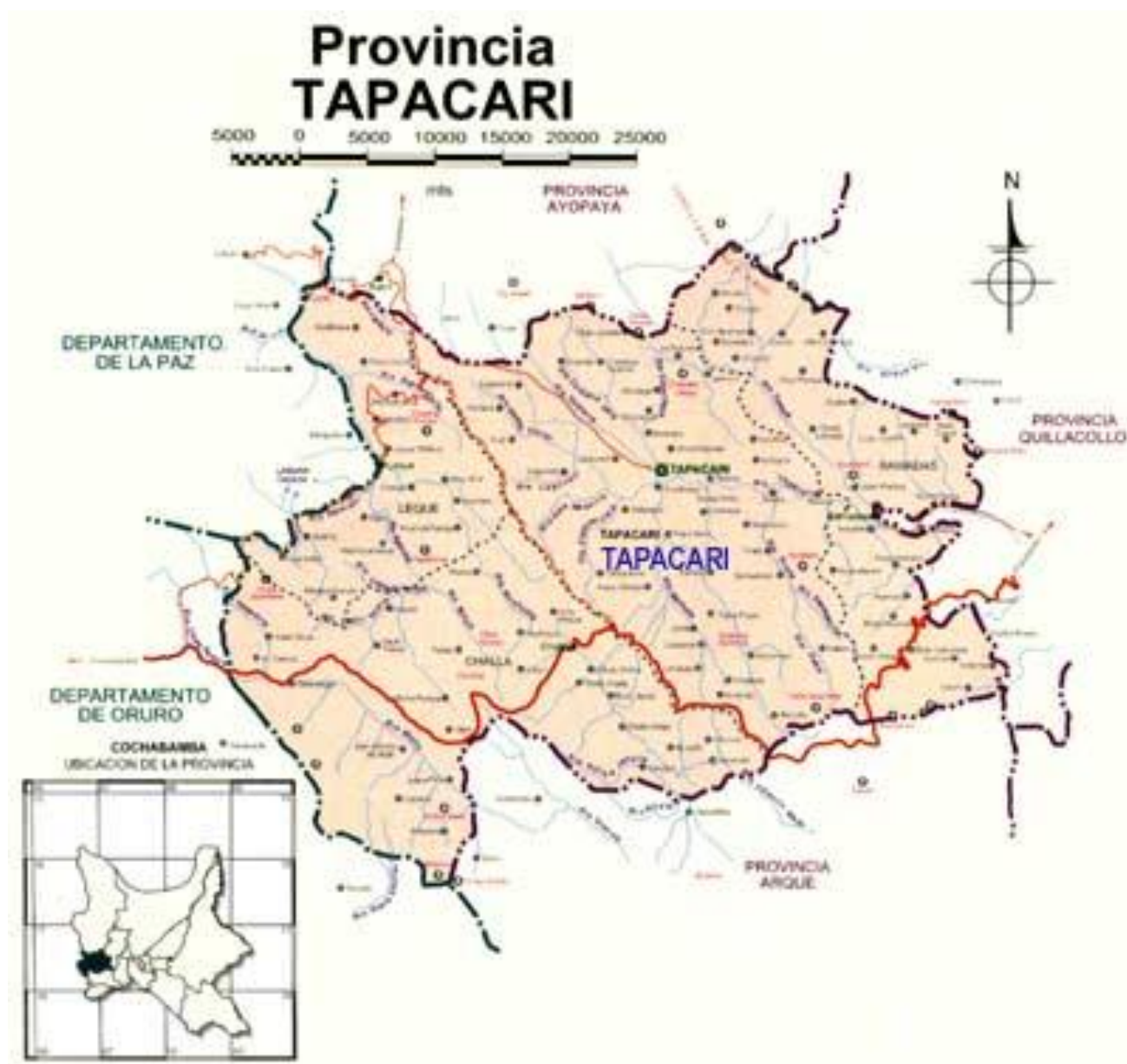
- 2008 “La enseñanza de una segunda lengua (SL) y la integración del currículo”. En I. Ballano (coord.) I Jornadas sobre lenguas, Currículo y Alumno Inmigrante, Bilbao, U. Deusto. Pp. 95-126.

Zavala, Virginia

- 2008 **Avances y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú.** Estudio de Casos. Equipo de investigación: Perú Ana María Robles-Lucy Trapnell-Roberto Zariquiey. Bolivia: Nancy Ventiades. Ecuador: Ángel Ramírez. CARE Perú. Lima. IBIS Dinamarca. La Paz. Segunda Edición.

Anexos

ANEXO 1



ANEXO 2
GUIA DE ENTREVISTA AL PROFESOR

Nombre del profesor:.....

Curso:.....Años de servicio:.....

Fecha:.....Normal de egreso:.....

1. ¿Usted de dónde es?
2. ¿Usted en qué lengua empezó a hablar?
3. ¿Cómo ha adquirido la segunda lengua?
4. ¿Por qué estudiaste para ser profesor?
5. ¿Cómo lo ve Usted los planteamientos de la Reforma Educativa con respecto a la enseñanza del castellano?
6. ¿Son aplicables estas teorías de la Reforma Educativa para la enseñanza del castellano?
7. ¿Qué lenguas hablan tus alumnos?
8. ¿Cuál es la lengua materna de tus alumnos?
9. ¿Cuál es la segunda lengua de los alumnos?
10. ¿Cómo enseñas el castellano?
11. ¿Por qué has considerado enseñar el castellano a los niños?
12. ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Para qué? programas o planificas para enseñar el castellano como segunda lengua?
13. ¿Qué pasos o secuencias sigues en tu clase de castellano?
14. ¿Qué estrategias metodológicas utilizas para enseñar el castellano como segunda lengua?
15. ¿Las estrategias metodológicas que utilizas permite lograr el aprendizaje del castellano como segunda?
16. ¿Cómo lo aplicas el material didáctico cuando enseñas el castellano?
17. ¿Qué otros materiales conoces o aplicas para enseñar el castellano como L2?
18. ¿Cómo y de dónde sacas los contenidos para la enseñanza del castellano como segunda?
19. ¿Qué logros y dificultades tuvo durante la enseñanza del castellano como segunda lengua en el aula?
20. ¿Participas en las capacitaciones convocados por Proyecto Educación Básica?
21. ¿Qué temáticas abordan en las capacitaciones de Educación Básica?
22. ¿Los temas que abordan en las capacitaciones como las aplicas en el aula para la enseñanza del castellano como segunda lengua?

23. ¿Qué beneficios lograste con las capacitaciones de Educación Básica sobre la enseñanza del castellano como segunda lengua?
24. ¿Cómo lo ve Usted los planteamientos de Educación Básica con respecto a la enseñanza del castellano?
25. ¿El Proyecto Educación Básica como les ayuda con materiales didácticos para la enseñanza del castellano como segunda lengua?
26. ¿Estas innovaciones se implementan en las aulas?
27. ¿Por qué será que no aplican estas innovaciones?
28. ¿El responsable del proyecto hace seguimiento?
29. ¿El responsable del proyecto también recibe capacitaciones?
30. ¿Ahora también los directores han recibido capacitaciones para hacer seguimiento a los profesores?
31. ¿Este año el director está visitando a los cursos?
32. ¿En las capacitaciones quién es responsable?

ANEXO 3

ENTREVISTA AL DIRECTOR

Nombre del director:.....

Curso:.....Años de servicio:.....

Fecha:.....Normal de egreso:.....

1. ¿Usted de dónde es?
2. ¿Usted en qué lengua empezó a hablar?
3. ¿Cómo ha adquirido la segunda lengua?
4. ¿Por qué elegiste la carrera del magisterio?
5. ¿Qué lenguas hablan los alumnos en la escuela?
6. ¿Cuál es la lengua materna de los alumnos?
7. ¿Cuál es la segunda lengua de los alumnos?
8. ¿En la escuela se está trabajando con la educación bilingüe?
9. ¿Cómo los profesores están enseñando el castellano a los estudiantes?
10. ¿Por qué han considerado enseñar el castellano a los niños?
11. ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Para qué? Planifican para enseñar el castellano como segunda lengua?
12. ¿Visitas a los cursos en el proceso de enseñanza?
13. ¿En el proceso de observación, qué estrategias metodológicas utilizan los profesores en la enseñanza del castellano como segunda lengua?
14. ¿Cómo los profesores aplican el material didáctico cuando enseñan el castellano?
15. ¿Qué otros materiales aplican para enseñar el castellano como L2?
16. ¿De dónde los profesores sacan los contenidos para la enseñanza del castellano como segunda?
17. ¿Qué logros y dificultades ha podido percibir durante el proceso de enseñanza del castellano como segunda lengua en el aula?
18. ¿Participas en las capacitaciones convocados por Proyecto Educación Básica?
19. ¿Qué temáticas abordan en las capacitaciones de Educación Básica?
20. ¿Los temas que abordan en las capacitaciones como los profesores aplican en el aula para la enseñanza del castellano como segunda lengua?
21. ¿Hasta ahora qué beneficios han logrado con las capacitaciones de Educación Básica sobre la enseñanza del castellano como segunda lengua?
22. ¿Cómo lo ve Usted los planteamientos de Educación Básica con respecto a la enseñanza del castellano?
23. ¿Educación Básica cómo les ayuda con materiales didácticos para la enseñanza del castellano como segunda lengua?
24. ¿Estas innovaciones se implementan en las aulas?

25. ¿El responsable del proyecto hace seguimiento?
26. ¿El responsable del proyecto también recibe capacitaciones?
27. ¿Ahora también los directores han recibido capacitaciones para hacer seguimiento a los profesores?
28. ¿Este año estás visitando a los cursos?
29. ¿En las capacitaciones quién es responsable?

ANEXO 4

ENTREVISTA A LOS NIÑOS

Nombre:.....Fecha:.....

Curso:.....Comunidad:.....

El niño en el aula

1. ¿Por qué estás en la escuela?
2. ¿Cómo estás aprendiendo el castellano?
3. ¿Cómo te enseña tu profesor el castellano?
4. ¿Cómo quisieras que te enseñe el castellano tu profesor?
5. ¿Qué no quisieras que haga tu profesor cuando te enseña el castellano?
6. ¿Qué cosas estás aprendiendo cuando te enseña castellano?
7. ¿Qué quisieras aprender más del castellano?
8. ¿Te hace Leer en el curso?
9. ¿Cómo te sientes cuando tu profesor te dice lea para todos?
10. ¿Qué cosas escribes en la escuela?
11. ¿Qué temas avanzas en el lenguaje?
12. ¿Cuál te gusta hacer más en curso: el dictado, copiar de la pizarra, copiar de los libros, o de las cartulinas?
13. ¿Qué cosas te gusta escribir en el castellano?

El niño en la comunidad

14. ¿En qué idiomas quisieras que hablen en tu comunidad?
15. ¿Cuándo hablan el castellano en tu casa?
16. ¿En qué idiomas te hablan tus papas?
17. ¿Por qué será importante hablar en castellano?

ANEXO 5

ENTREVISTA A CONSEJO EDUCATIVO SOCIAL COMUNITARIO

Nombre:.....Fecha:.....

Comunidad:.....

1. ¿En qué idioma hablan los chicos en la escuela?
2. ¿Cuál es el idioma que en la casa de los niños?
3. ¿En qué idioma hablan los padres de familia en la escuela?
4. ¿Los padres de familia en que idiomas se comunican con los profesores?
5. ¿Cómo están aprendiendo los alumnos?
6. ¿Qué están enseñando los profesores a los alumnos?
7. ¿En qué estás ayudando como junta escolar en el proceso de aprendizaje de los alumnos?
8. ¿Cómo te comunicas con los profesores de los distintos profesores?
9. ¿Sabes que los profesores salen a las capacitaciones?
10. ¿Cuándo salen los profesores a las capacitaciones?
11. ¿Tú estás de acuerdo que los profesores se capaciten? ¿Por qué?
12. ¿Cuándo quisieras que se capaciten los profesores?
13. ¿Sabes quienes están capacitando a los profesores?
14. ¿Quiénes hacen seguimiento a los profesores?
15. ¿Antes que les capacites a los profesores como trabajaban ellos?
16. ¿Con las capacitaciones tú crees que pueda mejorar la enseñanza en la escuela?
17. ¿Por qué también el aimara será necesario que se enseñe en la escuela?

¿Por qué será necesario que los profesores enseñen en castellano?

ANEXO 6

ENTREVISTA AL RESPONSABLE DEL PROYECTO

Nombre:.....Fecha:.....

Oficio u ocupación:.....

1. ¿Cuántos trabajan en el proyecto de Educación básica?
2. ¿Desde cuándo estas trabajando en este proyecto
3. ¿Cuántas fases de capacitación tuvieron los profesores?
4. ¿En qué temas se capacitan a los profesores?
5. ¿Quiénes capacitan a los profesores?
6. ¿Cuál es el propósito u objetivo de las capacitaciones a los profesores?
7. ¿Ayudan a los profesores con los materiales didácticos para su aplicación en el aula?
8. ¿Hacen seguimiento a los profesores en el proceso de enseñanza?
9. ¿Quiénes hacen seguimiento a los profesores?
10. ¿Quiénes más les ayudan en el seguimiento a los profesores?
11. ¿Para hacer seguimiento que estrategias toman para llegar a todas escuelas?
12. ¿En qué aspectos o temáticas hacen seguimiento a los profesores?
13. ¿Qué instrumentos utilizan en el seguimiento a los profesores?
14. ¿Cuántas veces haces seguimiento a los profesores?

ANEXO 7

GUIAS DE OBSERVACION DE AULA

Temática:.....Fecha:.....

Curso:.....Profesor:.....

ORGANIZACIÓN DEL AULA

INDICADORES	DESCRIPCION
Crea un ambiente afectivo en el aula	
Distribución del mobiliario en el aula	
La organización generan situaciones de aprendizaje	
Aprenden el castellano según la actividad que realizan	
Los roles del docente en la enseñanza	
La textuación del aula	

DESEMPEÑO DEL DOCENTE EN EL AULA

INDICADORES	DESCRIPCION
Promueve la participación de los niños	
Establecer relaciones afectivas positivas	
Implementa juegos en la enseñanza	
Aplica las estrategias metodológicas	
Facilita el aprendizaje	
Los contenidos de enseñanza	

EL USO DE MATERIALES POR PARTE DEL DOCENTE EN LA ENSEÑANZA

INDICADORES	DESCRIPCION
Prevé el uso de materiales educativos	
Los materiales dotados por el ministerios	
Organiza los rincones y en la biblioteca de aula	
Elabora materiales educativos	

ANEXO 8

GUIA DE REGISTRO DOCUMENTAL

Profesor:.....Curso:.....

Fecha:.....Tipo de documento:.....

INDICADORES	APLICACIÓN DEL DOCUMENTO				DESCRIPCION
	SIEMPRE	CUANDO SEA NECESARIO	A VECES	NUNCA	
Organización del plan					
Propósito del plan					
Competencias					
Indicadores					
Contenidos del plan					
Metodología					
Materiales					
Tiempo					