

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE PARA
LOS PAÍSES ANDINOS
PROEIB Andes

**ENSEÑANZA DEL CASTELLANO COMO SEGUNDA
LENGUA : UNA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA
PILOTO DEL PROEIB-ANDES EN POCONA**

María Toainga Masaquiza

**Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón, en cumplimiento
parcial de los requisitos para la obtención de título de Magíster en
Educación Intercultural Bilingüe, Mención: Formación Docente**

Asesor: Dr. Pedro Plaza Martínez

Cochabamba, Bolivia

2004

La presente tesis titulada: ENSEÑANZA DEL CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA: Una experiencia del Programa Piloto del PROEIB-Andes en Pocona, fue aprobada el

Dr. Pedro Plaza Martínez

Asesor

Mgr. Fernando Garcés

Tribunal

Mgr. Jacqueline Roblín

Tribunal

Dr. Gustavo Gottret

Tribunal

Mgr. Wilma Pareja

**Jefe del Departamento de Post-
Grado**

Mgr. Ma. Teresa Maldonado

Decano

Dedicatoria

A mi divina madre Francisca, que desde el vientre sagrado de la Pachamama, me mira con sus ojos y cuando sus ojos me miran, me ven, y me transmiten la fortaleza y energía espiritual que me alienta y me permite seguir adelante como mujer indígena.

Con mucho afecto y gratitud, dedico este trabajo a Dios por estar conmigo, y a mis queridos padres Manuel y María por comprender mi ausencia y por haberme inculcado la ética de superación, pues la mejor riqueza que se puede dejar a una hija es la educación y preparación, para enfrentar los retos de la vida en todo tiempo y lugar.

Al PROEIB Andes y a la Universidad Mayor de San Simón por darme espacios de aprendizaje en EIB.

Tukuykunata achkatami yupaychani.

AGRADECIMIENTOS

Una vez más, extendiendo un sincero agradecimiento a Dios, por darme la vida y la salud, de manera especial a mis queridos padres Manuel, María y a mis hermanos quienes permanentemente me han brindado su apoyo moral y material durante el transcurso de la maestría, además, a Segundo, Flor, Samya, Alejandro, Caramela, Manuel, Laura Rosa y a toda su familia por su incondicional apoyo desde el comienzo de mi carrera profesional, que Dios les bendiga por siempre.

Pero debo mencionar a quienes directamente me ayudaron en este estudio. Gracias a la Prof. María Rita Bautista, Directora del Núcleo de Conda Baja y los docentes Cirilo, Joaquín, Roxana, Luis, Rodolfo, Rosalío y los estudiantes de la Unidad Educativa “Ismael Montes” de Conda Baja y Kanapata, por haberme acogido en la institución educativa, en el tiempo que ha llevado la realización de la investigación.

Un especial agradecimiento a mis compañeros y amigos: Edna, Amelia, Hilda, Norma, Betty, Pánfila, Hernán, Néstor, Tito, Jhonny y Valentín por su amistad y apoyo incondicional durante mi estadía en la maestría en Cochabamba.

Mi justo agradecimiento a Dr. Luis Enrique López, asesor principal de PROEIB Andes, por su acogida en el Programa de Formación en la Educación Intercultural Bilingüe.

A la Dra. Inge Sichra, Directora Académica del Programa por la contribución y colaboración prestada toda vez que fue necesario.

Debo mi reconocimiento profundo a “Tayta” Dr. Pedro Plaza, asesor de tesis; de quien adquirí sus sabias enseñanzas y amplios conocimientos por su valiosa ayuda y orientación permanente en el proceso de la redacción del trabajo de tesis, desde el momento del diseño exploratorio contribuyó a que este trabajo empiece, continúe y llegue a su término. Gracias a su apoyo, ahora, esto es una realidad.

Al lector interno, Mgr. Jacqueline Roblin, por toda la comprensión y apoyo en la realización de la tesis.

Al lector externo, Magr. Fernando Garcés, por sus sugerencias que mejoran la realización de este trabajo investigativo.

Finalmente, a todo el personal docente, administrativo y técnicos de PROEIB Andes por el conocimiento proporcionado sobre la EIB, y compañeros de los países andinos de la segunda y tercera promoción de maestría, con quienes compartimos nuestras experiencias, la amistad y profesionalismo, recorrimos juntos por el duro camino de nuestra formación profesional. A todos ellos, Dios les pague!.

RESUMEN

En el marco de la Reforma Educativa de Bolivia, desde mayo del 2002, se viene desarrollando el Programa Piloto de Capacitación Docente en la Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua (CL2) en ocho núcleos educativos de las regiones aimara, quechua y guaraní. Se trata de un programa de capacitación en CL2 que busca transformar la práctica de los docentes en el aula. Este programa fue realizado por el PROEIB Andes con participación de coordinadores, facilitadores y maestros del aula. El proyecto piloto está introduciendo estrategias metodológicas novedosas para la enseñanza del castellano como segunda lengua utilizando un plan de clase o fichas. En esta perspectiva se pueden observar dos dificultades: el funcionamiento de las fichas, y el manejo metodológico de las fichas por parte de los maestros. En esta investigación se identifica algunas limitaciones de los docentes en la aplicación de estrategias metodológicas adecuadas para la enseñanza del castellano como L2, en contextos donde los niños y niñas, en su mayoría, tienen como lengua materna una lengua originaria. En ese sentido, se pretendió investigar las dificultades y logros que tienen los profesores capacitados por el programa piloto en el Núcleo Educativo Conda Baja del Distrito de Pocona provincia de Carrasco del Departamento de Cochabamba en la aplicación de las fichas elaboradas por el proyecto piloto de PROEIB Andes para la enseñanza del castellano como L2.

La investigación describe de una forma detallada y minuciosa la enseñanza del castellano como segunda lengua con el uso de las fichas de trabajo en el aula en dos unidades educativas: “Ismael Montes de Conda Baja y la escuela seccional “8 de Agosto” de Kanapata. Con este fin se relacionan los datos de la percepción de los diferentes actores educativos sobre el uso de las fichas en la enseñanza del castellano, las dificultades que tienen con el uso de las mismas y la observación directa de las clases de castellano como segunda lengua en el aula. Los resultados del estudio serán útiles para reflexionar y mejorar las estrategias metodológicas para la enseñanza del CL2 tanto en los profesores, como en especialistas de las direcciones distritales y encargados de dirigir la implementación de la Reforma Educativa en Bolivia.

Las palabras claves de este estudio son: la Educación Intercultural Bilingüe, la enseñanza del castellano como segunda lengua, planificación de clases, prácticas áulicas y estrategias de enseñanza.

Resumen en lengua indígena

1. UCHUKYACHIK YACHAY

Bolivia suyupi, ishkay waranka ishkay watamantami aymuray killapi kay hatun yachana wasipi wiñarishka. Imashina yachachikunata ishkay shimipi yachachichkanku. Chaykunaka pusak yachachana wasikunapi wiñarishka, kaykunami: aimarakuna, quechuakuna guaranikunapash.

Chay kimsa runa shimita yachak llaktakunapi, yachachikkuna runa wawakunata ishkay shimipi yanapakun. Ishkay shimi yachana wasikunapi yachachik mashikuna mana imashina runa wawakunaman ishkay shimipi yachachinata yachankuna.

Chaymanta yachay taripaykunata rikuna kanmi, ima llakikunata charin, imakunata allita yachachik yachana wasiman apakunkuna. Shinallatak yachachik imashina wawakunata PROEIB Andes ukupi killkashka pankakunawan ishkay shimikunata yachachin.

Yachay taripaykunaka tukuy ima rikushkakunatami pankapi killkasha, ashtawan imashinatak yachachik ishkay shimipi yachakkukunata shuk patapi yachachikun chaytami mashkarkani. Mashkaykunataka yachana “Ismael Montes” Conda Baja yachay wasi, Conda Baja ayllu llakta, Pocona kiti, Cochabamba markapi rurashka.

Tukuy yuyaykunata mashkankapakka shuk yuyaktami akllarkani. Chay yuyayka kamni *etonografía* nishka, kay yuyakka tukuy rikushkakunata yanapan, tapushkata, tukuy imakunata yachana wasipi rurashkakunata.

2. Llakikunamanta rikuy

Bolivia mamapachapika, kuti shuk llaktakunapi shina, chikan chikan shimikunata charin. Waranka iskun patsak iskun chunka chushku watapi yachay allinchay wiñarishka (Reforma Educativa) nishka, kayka chikan chikan llaktakunapi llakikunata allichinapak wiñarishkami. Kay llakikunataka yachana wasipi ishkay shimi yachayta yachachun. Chaykunami mishu shimipi, runashimipi yachachina.

Yachana wasipi ishkay shimita yachachinapakka llakikunami tiyan. Yachaykunata yachachikkuna willankunami. Achka llakikunata charinkuna mana wawakunata imashina ishkay shimipi yachachinata yachashpa.

Shinallatak, yachay allinchay wiñarishkamantaka ishkay shimipi yachachinapakka

chikan chikan pankakunata rurashkami, kaykunami kan: ñawpa rimaykuna, imashi imashikuna, takikuna. Shinallatak imashina yachachinakunata shimillawan llankashkakunawan yachachinakunata llankashkami. Shinapash chay llankashkakunaka mana ashtawan yachana wasipi yachachikunata yanapanchu.

Chaymantami kay hatun yachana wasi PROEIB Andes ukupi hatun yachachikkuna, chikan chikan yachana wasipi yachakuk wawakunaman mishu shimita imashina yachachina pankata rurashpa llankankuna. Chay llankaykunaka yachakukkunapak llakikunata allichina kanmi.

Chay yachaytaka tariypakunata imashina yachachikta yachana ukupi rikuna, kay PROEIB Andes ukupi killkashka pankakunata imashinatak llankakun yachachik mashikuna mishu shimita yachachinka.

Kay rikuykunaka kankami imashinatak yachachikkuna mishu shimita yachana wasi ukupi shuk pata yachakukkunaman yachachin.

3. Hatun yuyay tariypay

Imashina yachachikkunaka mishu shimipi shuk pata yachakukkunaman yachachin chayta ish kay yachay wasipi “Ismael Montes” Conda Baja shinallatak “8 de Agosto” Kanapatapi rikushkata killkana.

3.1. Uchuy yuyay taripay

- Imashina mishu shimipi yachachishkata rikushpa killkana.
- Tukuy imashina yachachikushkata chikan chikan yuyaykunata tapusha killkana.
- Ima allikunata llakikunata mishu shimi yachaypi yachachikkuna charin chaykunata rikushpa killkana.
- Imashina wawakuna PROEIB Andes ukupi killkashka pankakunawan yachakun.

4. RIKUCHIK

Kallaripika, ish kay yachana wasikunapi shukniki pata yachakkunata rikushkani. Shinallatak yachana wasita pushaktapash, shuk patata yachachiktapash ima llankaykunata charin chayta rikushkani.

Chaymatapash ish kay ayllu llaktapi kawsaykunata rikushkani, chaykunami wawakunapak yayakuna tapuykunata rurashka kan. Paykunapak wawakuna

imashinatak yachana wasi ukupi yachakunkuna.

5. YACHAY TARIPAY

Yachay taripayka kanmi mishu shimipika **etnografía** nishka. Kay shina mashkay yachay taripayka kanmi kinkin kawsaykunapi ima tukukta rikushpa, tapushpa, uyashpa, tukuy rikushkakunata killkana yachaykunapak alli kachun. Kaykunata kawsaykunamanta yachay wakichikta riksinkapak akllarkani, yachaypi yachachikkuna ishka shimita yachachishpa ñawpakman apakunkuna. Shinallatak kay yachay taripaykunaka Conda Baja yachay wasi, Pocona kiti, Cochabamba markapi rurashka kan.

Tapuy katichik

Yachachikunata tapuykunata rurarkani, imashina paykuna yuyankuna mishu shimi yachayta. Chay tapuykunataka chikan chikan killkashka rikuykunamanta rikushpa tapurkani.

Ruranakuna

Killkana panka: kay killkana pankapika tukuy imalla llankashkakunata, tapuykunata, rikushkakunata killkankapakmi.

Ayllu llakta katichik: kayka imashina ayllu llaktapi kawsayta, maypi kan ayllu llakta, mashna runakuna kawsan chaykunatami riksichin.

Yachana ukupi rikuy katichik: Kayka tukuy yachana wasi ukupi imakunata yachachin chayta riksichik, ashtawan imashina shuk patapi iskay shimipi yachakukta killkankapak yanapak.

Yachana wasi katichik: Kayka mashnalla wawakuna, yachachikkuna, yachana wasikuna tiyashkakunata riksichik kan.

Yachachikta katichi: Kay pankaka kanmi yachachikkuna ima shimikunata rimankuna, mashna watakunata llankankuna, ima yachaykunata charinkuna chayta rikuchin.

6. TARIY

1. Yachachinkapak katichik panka rurashkata yachachikkuna imatatak yuyan

Yachachikuna ishka yachana wasikunapi chikan chikan yuyaykunata ninkuna, killkashka pankakunataka chikan chikan yachana wasipi llankakunkuna. Chay

yachachikkunaka ninkunami, ñawirishpa rikuna pankakunaka allimi kan killkashkaka, wawakunapakpish allimi kan ninkuna yachanapakpash.

Shinapash llankashka pankakunaka llakikunatami charin, chay llakikunaka kan wakin ruraykunaka mana wawakunapak kawsayta riman, shinashkamanta wawakunaka mana allita ushankuna yachayta, wakin killkaypika rimaykunaka mana wawakuna riksishkakuna kan.

Shinallatak llakikunaka kanmi mana charinkuna llankashka pankapi nishkakunata, chaykuna kan wawakunata imakunawan yachachina, chaykunata yachachina wasikunapi mana charinkuna, chaymanta achka llaki kan yachachikkunapak mana chaykunata charishpa.

Yachachikunaka ama chay llakikunata charinkapak yuyaykunata kunkuna, imashina rikushpa yachachina pankakunata killkakunaman ninkunami chay pankakunata tantalla killkanapak, chay killkaypika kashun ninkuna, yachak wawakuna, yachakkuna tukuy yachana wasita pushakkuna tantalla killkanapak ama kipaman llakikunata charinapak.

Chaymantaka ninkunami tukuy yachachikkuna chay ñawirina pankakunata chikan, chikan yachana wasikunaman apachun, chaytaka nisha ninkuna, rura shimi yachakuk wawakunaman mishu shimita yachachuk ñawpakman may markallaktakunapi kashpapist ama llakita charinapak.

2. Yachachikkunaka mishu shimipi yachayta hawamanta imatak yuyan

Yachachikkuna tapuykunata rurakpika ninkunami, yachana wasipika yachakuk wawakunaka ishkey shimi rimankuna. Conda Baja yachana wasipika yachakuk wawakunaka rimankunami runa shimipipash, mishu shimitaka rimankunami ishkey shimita pachakunapi yachanapi. Shinallatak Kanapata yachana wasipi yachakuk wawakunaka rimankuna runa shimikunapi, wakin wawakunami iñuwata rimankuna mishu shimipi yachankapak.

Yachakuk wawakunaka rimankunami runa shimipi paykunapak wasikunapi, yayakunawan hatun taytakunawan, turikunapura, chikan chikan runa mashikunawan rimankuna. Yachachikkuna ninmi wakin wawakunaka mana mishu shimikunata yachashpallami shamun, yachana wasiman yachanapak. Yachachikunaka ninkunami wawakuna ñawpakmanka runa shimipi, kipamanka mishu shimipi yachachun. Shinallatak yachachikkuna yachakuk wawakuna runashimipi ashtawan yachan ninmi.

3. Yachachikkuna imashina mishu shimipi yachakukkunaman yachachin

Yachachikkunaka yachana wasikunapika chikan chikan llankaykunata rurankuna, chay llankaykunaka kanmi, kallari yachaykunapi chikan chikan ruraykunata wawakunawan rurankuna. Yachachikunaka yachaykunawan kallarinapakka kallarinkuna mishu shimipi alli punlla nishpa, shuk yachachikka payka kay punllaka kaykunata yachanapak kaykunata llankashun.

Shinallatak yachachikunaka yachakuk wawakunata chikan chikan llankaykunawan llankankuna, chay llankaykunaka kanmi wawakunata tapuy yachaykunata. Chaymantaka kanmi shuk, shuk wawakunata tapuykunamanta chikan chikan yachaykunata. Chaymantapash llankaykunaka katinllami, tukuy yachakuk wawakunata tapuykunawan, shinallatak pankakunawan wawakunawan llankankuna, pukllaykunatapash llankachin.

Tukuripika ishkay yachachikkuna wawakunamanka chikan chikan llankaykunawan tukuchinkuna. Chay tukuchishkakunaka kanmi, kay yachana ukullapiti llankana, tapuykunata rurana, wakinpika tukuy wawakunaman wasiman kachan ruraykunata.

4. Imashina katichik panka rurashkata mishu shimipi ruran

Ishkay yachachikunaka chikan chikan llankaykunata rurankuna. Chay llankaykunaka kanmi, takinakuna, chay takinakunawan yachakuk wawakuna yachankuna, chikan chikan yachaykunata.

Chay kipapika yachachikka shuyushkakunata tukuy yachakuk wawakunaman rikuchik yachachinapak. Katipika yachachikka yachaykunata tukuy yuyaykunata willan wawakunaman paykuna yuyaykunata hapichun. Chaymantaka yachachikunaka killkaykunata wawakunaman killkachik, chikan chikan wawakunatapash killkakatichinkuna.

Yachachikunaka yachachinapakka chikan chikan yachachinakunawan yachakuk wawakunata yachachin, pay yachakuk wawakuna ishkay shimipi alli yachachun, chay yachaykunawan wawakuna mayta rishpapash ishkay shimipi rimachun.

Tukuchay

Kaypika shuk patapi yachakukkuna imashina sapa ishkay shimita yachay wasipi yachanchu. Rikushkanimi ishkay shimipi yachaykunaka yachay ukupika chikan chikan llankaykunawan yachachikta uchilla wawakunata. Chaymantami kayta yuyani: sapa

ishkay shimi yachanakunataka yachana wasipi asha asha yachachishpa katina, ishkay shimita rimashpaka Conda ayllu llakta runakunapakka achka sumakmi, paykunaka yachashpaka mishu runakunawan rimanakuchun ishkay shimipi.

INDICE

AGRADECIMIENTOS.....	ii
RESUMEN.....	iii
Resumen en lengua indígena.....	iv
Abreviaturas.....	xiii
Introducción	1
CAPITULO I.....	3
1. Planteamiento del problema.....	3
1.1. Objetivo general.....	4
1.3. Preguntas de investigación.....	5
1.4. Justificación de la investigación.....	5
CAPITULO II.....	7
2. Metodología.....	7
2.1. Tipo de investigación	7
2.2. Descripción de la Metodología	7
2.3. Descripción de la Muestra	8
2.4. Técnicas de investigación.....	9
2.4.1. La observación	9
2.4.2. La entrevista	9
2.5. Instrumentos de investigación	11
2.6. Procedimientos	13
2.7. Consideraciones éticas.....	16
2.8. Categorías de análisis	17
CAPITULO III.....	19
3. Fundamentación teórica	19
3.1. La Educación Intercultural Bilingüe	19
3.2. Educación Bilingüe	20
3.3. Reforma Educativa en Bolivia.....	21
3.4. Adquisición y aprendizaje de la segunda lengua.....	23
3.5. La enseñanza del castellano como segunda lengua.....	25
3.6. La situación diglósica en Bolivia	29
3.7. Programa piloto del CL2	30
CAPITULO IV	38
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	38
4.1. Contexto de la investigación.....	38
4.1.1. La Comunidad de Conda Baja.....	38
4.1.2. La comunidad de Kanapata.....	42
4.1.2.1. Aspectos generales	42

4.1.3. Contextualización de la Unidad Educativa Conda Baja.....	43
4.1.3.1. Descripción del Núcleo Educativo de Conda Baja.....	43
4.1.3.2. Descripción de la Unidad Educativa “Ismael Montes” de Conda Baja.	46
4.1.3.3. Descripción de la Unidad Educativa “8 de Agosto” Kanapata	47
4.1.3.4. Participación de los padres de familia en la Unidad Educativa de Conda Baja.....	48
4.1.4. Contextualización de los cursos de primaria	49
4.1.4.1. Ambientación del aula de primero y segundo de la Unidad Conda Baja	49
4.1.4.2. Ambientación del aula multigrado de la escuela seccional de Kanapata.	49
4.1.4.3. Docentes y niños de Conda Baja y escuela seccional de Kanapata. ..	50
4.1.4.4. Descripción de las clases, (inicio, al finalizar y horarios).....	52
4.1.4.5. Descripción de las fichas de trabajo	53
4.1.4.5.1. La estructura de la ficha de trabajo.....	54
4.2. Estrategias utilizadas por los profesores en el desarrollo de las clases de CL2.	59
4.2.1. Estrategias al inicio de la clase de CL2	59
4.2.2. Estrategias en el desarrollo de la clase con las fichas de trabajo	61
4.2.2.1. Preguntas y respuestas	61
4.2.2.2. Preguntas y respuestas individuales	63
4.2.2.3. Preguntas y repuestas en forma general.....	64
4.2.2.4. Trabajo con las tarjetas.....	65
4.2.2.5. Formación de grupos de trabajo	69
4.2.2.6. Juegos del zorro y la oveja	71
4.2.2.7. Las canciones.....	73
4.2.2.8. Presentación de los dibujos	74
4.2.2.9. Explicación.....	81
4.2.2.10. Explicación y demostración	84
4.2.2.11. Lectura grupal.....	87
4.2.2.12. Hace escribir en el cuaderno	91
4.2.3. Estrategias al finalizar la clase.....	93
4.2.4. El uso de materiales.	97
4.3. Opiniones.....	98
4.3.1. Opiniones sobre el uso y enseñanza del castellano como segunda lengua	98
4.3.2. Opinión de los profesores sobre el uso de las fichas de trabajo	102
4.3.2.1. Opiniones que destacan la utilidad de las fichas de trabajo	103
4.3.2.2. Dificultades con las fichas de trabajo.....	104
4.3.2.3. Resultados de las fichas de trabajo	107
4.3.2.4. Adecuación de las fichas de trabajo al contexto	112
4.3.2.5. Sugerencias para mejorar las fichas de trabajo.....	115
<i>CAPITULO V</i>	119
<i>CONCLUSIONES</i>	119
<i>CAPITULO VI</i>	125
<i>Propuesta</i>	125
6.1. Antecedentes.....	125
6.2. Problema identificado	125
6.3. Objetivo del taller	126
6.4. Participantes	126

6.5. Justificación del evento.....	126
6.6. Propuesta metodológica para el taller de capacitación	127
6.7. Duración del taller	127
6.8. Plan de trabajo.....	127
<i>Bibliografía.....</i>	<i>130</i>
<i>ANEXOS.....</i>	<i>134</i>

Abreviaturas

C.c.	Cuaderno de campo
CL2	Castellano como Segunda Lengua
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
ETARE	Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa
L1	Lengua materna
L2	Segunda lengua
MECyD	Ministerio de Educación Cultura y Deporte
M.D.H	Ministerio de Desarrollo Humano
PEU	Proyecto Educativo de la Unidad
PROEIB-Andes	Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos.
PROME	Programa Municipal Educativo
P. E. U.	Proyecto Educativo de Unidad
RE	Reforma Educativa
U. E.	Unidad Educativa

Introducción

La tesis responde a una inquietud por contribuir al mejoramiento de la enseñanza del castellano como segunda lengua en las comunidades indígenas, donde la mayoría de los niños son hablantes de una lengua originaria que es, a su vez, su lengua materna. Se sabe que en un contexto bilingüe “el desarrollo de las competencias comunicativas y cognitivas de los niños depende del manejo eficiente de las dos lenguas: su lengua materna y una segunda lengua” (López 1993). Por lo tanto, es importante prestar atención a las experiencias que se vienen desarrollando en el marco mencionado.

La presente tesis está estructurada en seis capítulos y contiene las siguientes partes:

En el primer capítulo, se presenta el problema identificado, expresado, por ejemplo, en los reclamos de los docentes respecto a que no han sido suficientemente capacitados para formular estrategias metodológicas adecuadas para la enseñanza del castellano como segunda lengua, a niños que tienen el quechua como lengua materna. A partir de esta situación se diseñan las preguntas y los objetivos que guían la investigación, y se plantea las justificaciones para la realización de la investigación explicando las razones que ofrecemos para realizar este estudio.

En el segundo capítulo, se aborda la metodología de investigación. Este estudio se caracteriza por la etnografía del aula, que permite describir los hechos tal como se presentan en el aula. Para esta investigación utilicé la técnica de la observación, que me permitió recoger la información en el lugar de los hechos sobre la enseñanza del castellano como segunda lengua; la entrevista, que utilicé para recoger las opiniones de los profesores. En esta parte, también se anota la muestra de estudio, los instrumentos, los procedimientos de la recolección de datos y del análisis de las opiniones de los hechos de la investigación e interpretación de la información basadas en la información recogida a través de los instrumentos aplicados en esta investigación y finalmente, las consideraciones éticas es una integración y actitud de respeto hacia los investigados.

En el tercer capítulo, se desarrolla la fundamentación teórica, donde se discuten los conceptos adecuados al tema y que orientan la estructuración de las ideas centrales referidas a la investigación, tales como: la Educación Intercultural Bilingüe, Educación Bilingüe, Reforma Educativa en Bolivia, la adquisición y aprendizaje de la segunda lengua, la enseñanza de castellano como segunda lengua, la situación diglósica en Bolivia y finalmente el programa piloto de CL2. Son ellos que dan sustento conceptual

a la investigación.

En el cuarto capítulo, parte central de la investigación, se analiza los resultados de la tesis, fruto de un proceso de estadía y de convivencia en el campo y de un análisis triangulado con las teorías de referencia sobre la enseñanza de castellano como segunda lengua en el Núcleo Educativo de Conda Baja y la escuela seccional de Kanapata. Por lo tanto, primero se describen aspectos biográficos de los sujetos del estudio, así como la contextualización de las comunidades de Conda Baja, Kanapata y sus escuelas. Más exactamente, se describe el contexto del aula de primer ciclo de primaria en dos Unidades Educativas, incluyendo referencias sobre el profesor y de los niños. También se describe las fichas de trabajo y la estructura de las fichas. En la segunda parte, se procede a la descripción de lo observado en la enseñanza del castellano como segunda lengua con la utilización de las fichas de trabajo en el aula, así como también se presentan las opiniones sobre el uso de las fichas de trabajo y enseñanza del castellano por los profesores de la escuela que están dentro del programa piloto de PROEIB Andes.

En el quinto capítulo, se trata de las conclusiones de los resultados de los hallazgos del estudio que intenta reflejar los puntos más sobresalientes de la tesis. En este caso, sobre la enseñanza del castellano como segunda lengua. Además, está la relación de los resultados encontrados y los objetivos planteados considerados como el logro importante de la investigación de la tesis.

En el sexto capítulo, se presenta una propuesta de esta investigación, consiste en un taller de capacitación sobre la enseñanza de castellano como segunda lengua utilizando fichas de trabajo, que está dirigida a los docentes del primer ciclo del Núcleo educativo de Conda Baja. Finalmente, se presenta las referencias bibliográficas y los anexos que forman parte de la elaboración de la tesis.

CAPITULO I

1. Planteamiento del problema

Bolivia, como muchos países del área andina, es un país multicultural y multilingüe. En este contexto la mayoría de los pobladores son hablantes de una lengua originaria junto con la lengua oficial. Esta característica demanda una educación acorde a la realidad de los diversos pueblos indígenas que involucre y desarrolle su lengua y cultura en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños.

En esta perspectiva, en 1994, se aprueba la ley de la Reforma Educativa, con el fin de responder a las necesidades y demandas de este tipo de sociedad multicultural (Pari 2002: 149), en la cual se involucra la enseñanza de dos lenguas: la lengua materna (quechua, aimara, guaraní y/ otro) y la segunda lengua (castellano).

En este contexto, la enseñanza de las lenguas quechua y castellano en las escuelas bilingües presenta algunas dificultades. Según informes de los capacitadores de L1 (Programa MEC - PROEIB Andes), existen reclamos de los docentes respecto a que no han sido suficientemente capacitados para formular estrategias metodológicas adecuadas para la enseñanza del castellano como L2, en contextos donde los niños y niñas, en su mayoría, tienen como lengua materna la lengua originaria: quechua, aimara y guaraní (Primer informe trimestral).

Según Pari (2002), la enseñanza de las dos lenguas (castellano y quechua) en las comunidades es diversa y no homogénea: hay escuelas bilingües donde priorizan la L2 (castellano) y otras, la L1 (quechua), sin considerar la diversidad sociolingüística de los niños y niñas.

En la implementación de la Reforma Educativa, concretamente para la enseñanza del castellano como segunda lengua, se elaboraron varios materiales:

Seis libretos de cuentos, antologías con poesías, canciones adivinanzas, asimismo, cassetes de audio con cuentos y canciones, y una cantidad considerable de láminas; además, se ha elaborado guías didácticas, una guía para la enseñanza de segundas lenguas y dos guías (I-II) para trabajar tanto la lengua oral como escrita. Este paquete comprende, además otro tipo de materiales de apoyo (...) documentos de trabajo que contienen las competencias, indicadores y contenidos de cada área por ciclo. (Pari 2002:15)

Pero, en la práctica, pareciera que estos documentos no facilitan el desarrollo de las actividades pedagógicas dentro del aula. Es decir, que las guías dan pautas para enseñar el castellano como segunda lengua, pero el profesor tendría que hacer su propio plan de clase. En la práctica parece que no existe tal elaboración.

En este contexto, surge el programa piloto del MEC-PROEIB Andes, que busca solucionar el problema que atraviesan los profesores en la apropiación de una metodología. Además, propone ayudar a los maestros en la apropiación de una metodología que busca enseñar el castellano como segunda lengua a nivel oral y escrito. Por tanto, me propuse conocer cómo se está aplicando el Programa del Proyecto Piloto en la enseñanza del castellano como segunda lengua, puesto que sabemos que ninguna propuesta se aplica en la medida en que se ha planificado, más bien hay acomodaciones. El propósito de esta investigación es describir el proceso de enseñanza del castellano como L2, a través de la observación del aula de la aplicación práctica de las fichas de trabajo, a los niños del primer ciclo en dos Unidades Educativas del Núcleo de Conda Baja del programa Piloto de PROEIB Andes. Además, buscó identificar y registrar las dificultades que tienen los docentes en la aplicación de la propuesta del programa del PROEIB Andes para la enseñanza de castellano como L2. Esto me permitió ir descubriendo las limitaciones que obstaculizan los posibles logros y mejoramiento del aprendizaje de castellano como L2 en los niños bilingües.

Más concretamente, me propuse investigar el uso de las fichas del Programa Piloto del PROEIB Andes en el proceso de enseñanza del castellano como L2 en la práctica del docente con los niños del primer año, del primer ciclo en dos Unidades Educativas del Núcleo “Ismael Montes” de Conda Baja y la escuela seccional “8 de Agosto” de Kanapata, distrito de Pocona, provincia de Carrasco del departamento de Cochabamba.

1.1. Objetivo general

Describir el proceso de enseñanza del castellano como L2 en la práctica docente con los niños del primer año del primer ciclo¹ en dos Unidades Educativas del Núcleo “Ismael Montes” de Conda Baja del Programa Piloto del PROEIB Andes, distrito de Pocona, provincia de Carrasco del departamento de Cochabamba.

1.2. Objetivos específicos

Describir el uso de fichas pedagógicas en la enseñanza del castellano como L2 en las dos Unidades Educativas del Núcleo “Ismael Montes” de Conda Baja.

¹ En la Educación Boliviana el nivel primario consta de tres ciclos, (Primer ciclo Aprendizajes básicos, segundo ciclo Aprendizajes esenciales y tercer ciclo Aprendizajes aplicados), cada ciclo comprende de esta forma: primer y segundo ciclo tienen 3 grados y el tercer ciclo tiene 2 grados (MEC y D 1994).

Identificar los logros y dificultades de los profesores en la aplicación de las fichas pedagógicas propuestas por el Programa Piloto de PROEIB Andes.

Describir las estrategias metodológicas que utilizan los docentes para enseñar castellano como segunda lengua.

Analizar las opiniones de los actores educativos con respecto al uso de las fichas de trabajo y la enseñanza del castellano como segunda lengua.

1.3. Preguntas de investigación

¿Cómo se enseña el castellano como segunda lengua?

¿Cómo usan los docentes las fichas pedagógicas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje del castellano como L2?

¿Cuáles son los logros y las dificultades que enfrentan los profesores en la aplicación de las fichas pedagógicas propuestas?

¿Cómo facilitan las fichas pedagógicas la adquisición del castellano como L2 por parte de los niños?

¿Qué opinan los profesores al respecto del uso y enseñanza del castellano como segunda lengua?

1.4. Justificación de la investigación

De acuerdo a Marzana, la enseñanza del castellano como segunda lengua tiene ciertas limitaciones, como la “carencia de una guía didáctica y la asignación de un tiempo estable a las clases de CL2 por parte de los docentes”, pero también en el aspecto metodológico (Marzana 2000: 163). Además, Marzana (2000: 7) muestra que los padres de familia rechazan la educación intercultural bilingüe, porque sus niños que terminan la primaria tienen problemas y dificultades en el dominio oral, en la lectura y escritura del castellano para seguir estudios secundarios. Estas dificultades crean diversos cuestionamientos por parte de los padres de familia hacia los profesores de EIB.

Además, las investigaciones de Marzana (2000) y Limachi (2000) demuestran que dentro de la propuesta de la Educación Intercultural Bilingüe, algunos centros educativos no están utilizando la metodología del castellano como L2, propuesta por la Reforma Educativa. Por todo ello, fue necesario investigar la metodología de la

enseñanza de lengua castellana como L2 en las escuelas donde se viene implementando la Reforma Educativa.

La enseñanza del castellano como segunda lengua a los niños y niñas cuyo primer idioma es la lengua originaria es importante para que los niños no sólo puedan utilizarla como medio de comunicación, sino también como instrumento de conocimiento que permita valorar y conocer las diversas culturas.

En esa perceptiva, el estudio es de importancia, porque permitió reflexionar sobre el manejo de las estrategias metodológicas empleadas por los docentes en la enseñanza del castellano como segunda lengua. Se sabe que la enseñanza del castellano como segunda lengua sigue enfrentando ciertas limitaciones en los centros educativos rurales de Bolivia, a pesar de que los maestros están en constante capacitación en el manejo de las estrategias metodológicas. Tal es el caso del Programa Piloto de PROEIB Andes que desde mayo del 2002 viene capacitando e implementando fichas pedagógicas para la enseñanza del CL2 en ocho núcleos educativos a nivel nacional. En este marco, era importante estudiar dicho proceso de capacitación e implementación; porque pareciera que los maestros están familiarizándose con el manejo de las fichas y esto contribuiría al mejoramiento de las estrategias metodológicas de la enseñanza del CL2.

En esta investigación se trató de observar la enseñanza del castellano como segunda lengua y cómo están utilizando las fichas de trabajo los docentes del programa piloto. Esto significó observar la enseñanza y aprendizaje dentro de la escuela piloto de CL2; más concretamente, la práctica docente con respecto al uso y enseñanza de la lengua castellana como segunda lengua en el aula. En este contexto, los resultados de la investigación nos permitieron conocer las dificultades y los resultados de la aplicación de fichas de trabajo en el proceso de enseñanza del castellano como L2. A partir de este conocimiento es posible buscar alternativas para una mejor adecuación de la enseñanza del castellano como L2 a los niños quechua hablantes.

CAPITULO II

2. Metodología

2.1. Tipo de investigación

El presente trabajo de investigación se caracteriza por ser etnográfico; ya que en este tipo de investigación el investigador “busca estudiar y entender los procesos que se desarrollan en el caso o los casos que están siendo observados en el contexto cultural en que se dan” (Castro y Rivarola 1998:40). Así:

Las etnografías son una modalidad específica de los estudios de campo. Aquí se trata de la convivencia, durante un tiempo prolongado con el grupo social que se pretende estudiar. La cuna de este método es la antropología cultural. La ambición de comprender grupos sociales, pueblos, comunidades, tribus, etc. (Blok citado por Barragán 2001: 106).

En este sentido, esta investigación se caracteriza por ser descriptiva y etnográfica, porque describe detalladamente la enseñanza del CL2 en el primer año del primer ciclo de dos escuelas piloto del programa de capacitación en L2. Por otro lado, el método etnográfico permitió describir y registrar la información in situ de los hechos y eventos que se suscitan en los ámbitos a ser observados (Rodríguez 1999:32).

Esta investigación procuró describir y dar a conocer cómo se está enseñando actualmente la segunda lengua en las escuelas piloto del programa de capacitación PROEIB Andes-Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, puesto que en esta descripción buscamos identificar las estrategias metodológicas a las cuales recurren los profesores en la enseñanza del castellano como segunda lengua, de una manera minuciosa y detallada.

Para la elaboración de esta tesis, en el trabajo de campo se recogieron los datos de tipo vivencial desde los actores educativos con los cuales me tocó trabajar. Traté de aproximarme a la problemática a través de la observación dentro del aula, en tanto pude conseguir y registrar en forma breve en mis guías de observación la mayor cantidad de detalles. Asimismo acudí a la entrevista con los actores involucrados para recoger las opiniones de los mismos con respecto al tema central de la investigación.

2.2. Descripción de la Metodología

Esta investigación se basó en la etnografía de aula. En este sentido, se trabajó en dos Unidades Educativas de Conda Baja del proyecto piloto del MEC-PROEIB Andes, donde se realizó una descripción del trabajo en aula por medio de la observación.

El trabajo de campo nos permitió la recolección de datos, pues hemos compartido las actividades en el lugar de los hechos, en las escuelas del programa piloto de PROEIB Andes. Así, la investigadora participó, “abiertamente de la vida cotidiana de las personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas; o sea, recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre el tema de investigación” (Hammersley y Atkinson, 1994:159). Es decir, esta metodología ayudó a obtener datos precisos sobre la enseñanza del castellano como L2, tal como sucedió en las actividades diarias en la Unidad Educativa “Ismael Montes” Conda Baja y la escuela seccional “8 de Agosto” de Kanapata del proyecto piloto de PROEIB Andes.

2.3. Descripción de la Muestra

De acuerdo a las características de la investigación planteada, este estudio se realizó en la escuela central de la Unidad Educativa “Ismael Montes” de Conda Baja y la escuela seccional “8 de Agosto” de Kanapata. Ambos son centros pilotos del programa de capacitación de PROEIB Andes. Los grados de estudio que se consideró para esta investigación fueron de primero, segundo y a tercer año. Debido a que la población estudiantil es relativamente reducible. Se observó a 14 niños y 13 niñas del primero a segundo año del Núcleo Educativo de Conda Baja porque se encuentran en una sola aula; así también en la escuela seccional de Kanapata se observó a 6 niños y 19 niñas de primero, segundo y tercer año que están en una sola aula, a quienes se observó dentro de las sesiones de clase con respecto a la enseñanza del castellano como L2 con la utilización de las fichas de trabajo.

También se consideró como parte de la muestra a los dos maestros del aula, ya que los dos profesores trabajan en aula de multigrado del primer ciclo. Se seleccionó a estos profesores para observar cómo están enseñando con las fichas de trabajo. Además, ellos son quienes trabajan con el programa piloto de PROEIB Andes en el primer año del primer ciclo, con las áreas de Castellano como segunda lengua.

Los criterios para la selección de la unidad educativa de Conda Baja y la escuela seccional de “8 de Agosto” de Kanapata fueron que: esos establecimientos son centros pilotos del programa de capacitación de PROEIB Andes; pasan clases de castellano como segunda lengua; y los niños de primer año de primer ciclo seleccionados que trabajan con las fichas del Programa Piloto.

Asimismo, consideramos a los docentes del primer año y a la directora, encargada de coordinar y administrar las actividades del aula, como por ejemplo realizar la

capacitación y hacer el seguimiento al trabajo de los docentes; además, ella coordina la gestión escolar con la junta escolar y representante de los padres de familia.

2.4. Técnicas de investigación

2.4.1. La observación

La observación es una técnica que me permitió detallar los eventos. Se realizó en el terreno mismo “para realizar descripciones detalladas” de las prácticas áulicas (Castro y Rivarola, 1998:12). La observación no implica sólo mirar y describir lo que uno observa, sino que se debe hacer una descripción minuciosa de lo que se dice.

En nuestra investigación, la observación se centró en los procesos de aplicación de las fichas en la enseñanza del castellano como L2 por parte de los profesores del Proyecto Piloto MEC y PROEIB Andes. Es decir, nos permitió recoger datos sobre la aplicación de las fichas de trabajo en la enseñanza de castellano por parte de los profesores. En las dos escuelas, donde realizamos la investigación, observamos el desarrollo de las sesiones de la enseñanza de las clases de castellano como L2 en el aula con niños quechuas hablantes, donde esta lengua es predominantemente usada en toda la cotidianidad, la organización del aula y de los niños.

Durante las observaciones fue necesario tomar notas en el cuaderno de campo de manera constante, acerca de los actores, los roles que juegan tanto los docentes como los niños, sus interacciones, sus actividades escolares, las lenguas que se utilizan, pero la investigación se centró más en constatar lo que opinan y cómo enseñan el castellano como segunda lengua con la aplicación de las fichas de trabajo los docentes dentro del aula.

Sin embargo, fueron los objetivos y las preguntas de la investigación que guiaron nuestra investigación. También el trabajo de campo fue enriquecido con temas de interés de acuerdo al proyecto de tesis. Esta estrategia de observación ha permitido percibir las prácticas pedagógicas de los profesores y tener los datos acerca de las opiniones de los profesores sobre el uso de las fichas trabajo y la enseñanza del castellano como segunda lengua. Estas observaciones relacionadas con el tema se registraron en el cuaderno de campo.

2.4.2. La entrevista

La entrevista permitió describir los datos recogidos y se completó con los datos recolectados en la observación para tener una descripción más completa de los

hechos. Se entrevistó a los profesores del primer año del primer ciclo de primaria del Núcleo Educativo de Conda Baja y la escuela seccional de Kanapata, ya que están en relación directa con los niños y con la enseñanza del castellano como segunda lengua. También se entrevistó a la directora de la Unidad Educativa a fin de tener referencias y datos contextuales de la escuela, número de alumnos y profesores, infraestructura y equipamiento.

Las entrevistas fueron aplicadas a docentes que trabajan con las fichas de trabajo y directora al margen del horario académico y de las actividades de aula establecidas, utilizando grabaciones en cintas magnetofónicas para todas las entrevistas y algunas sesiones de clases observadas.

Las entrevistas ayudaron a “recoger datos consistentes en citas directas de lo que dicen las personas acerca de sus experiencias, opiniones, sentimientos, conocimientos” (Castro y Rivarola 1998:12). La entrevista dentro de la etnografía es “una técnica que complementa los datos recogidos por la observación y servirá para complementar los datos que no se pueden observar” en el momento (Ibid).

Las entrevistas fueron semi-estructuradas para recoger las opiniones de los profesores que participan en la investigación, acerca de las estrategias que emplean para la enseñanza CL2 y recoger su opinión sobre los resultados y las dificultades que se presentaron en la aplicación de las fichas del Programa Piloto. De la misma manera, la entrevista permitió obtener mayor información, ya que:

En las entrevistas semi-estructuradas se trabaja con una lista de tópicos, más o menos detallada. Esto permite “cubrir” una serie de temas y aspectos que se repiten en cada entrevista, aunque también hay apertura y más libertad para improvisar: volver a preguntar, pedir elaboración, incluir experiencias personales para ilustrar el caso. (Barragán, et al 2001:143)

Es decir, la entrevista es una técnica en la que el entrevistador solicita información de otra persona o de un grupo para obtener datos sobre un problema determinado. (Rodríguez, et.al 1996:167). Asimismo, Barragan, et al. definen la entrevista como “conversaciones cuya finalidad es obtener información en torno a un tema” (2001:140). Esta técnica es, entonces, una forma de interacción social que consiste en una conversación entre dos personas. Se utilizó este instrumento no sólo para la recopilación de datos, sino también para el análisis e interpretación de los datos recogidos en el campo de la investigación.

En ambas escuelas mencionadas anteriormente, se entrevistó a seis profesores: dos docentes del Núcleo Educativo de Conda Baja, un docente, en la escuela seccional “8

de Agosto” de Kanapata. Además se entrevistó a tres docentes de las escuelas seccionales: un docente de Conda arriba, un docente de Tunas Playa y una docente de la escuela de Ch'aqueli, estos centros educativos son los que pertenecen al núcleo central de Conda Baja y son los que están trabajando con los niños del primer año del primer ciclo y están aplicando las fichas de trabajo de L2. Las entrevistas tuvieron el propósito de obtener las opiniones de cómo perciben el manejo de las fichas de trabajo y el uso de castellano de los niños en la escuela y fuera de ella.

Todas las entrevistas fueron grabadas en cintas de cassette y posteriormente transcritas con el propósito de lograr mayor seguridad de los datos recogidos. Estas grabaciones y posterior transcripción facilitó la realización de un mejor análisis de la información obtenida en el momento de la categorización y la interpretación de los resultados encontrados en el trabajo de campo.

Sin embargo, el proceso de transcripción de las observaciones y de las entrevistas fue difícil, porque en muchas ocasiones los actores hablaban al mismo tiempo en la clase, lo cual no permitió escuchar claramente las sesiones de la clase. Además, los entrevistados hablaban con voz muy baja, lo cual un poco me dificultó la transcripción. Sin embargo, había algunas grabaciones con datos importantes, porque se escuchaba a las personas entrevistadas que respondían las preguntas con voz fuerte lo cual permitió transcribir con facilidad.

2.5. Instrumentos de investigación

De acuerdo al tipo de investigación etnográfica, los instrumentos que se utilizaron en la presente investigación fueron los siguientes:

Cuaderno de campo: En el que se registró todas las observaciones recogidas día a día, en la escuela y otros hechos e inquietudes ocurridas dentro y fuera del aula, también sirvió como una memoria académica de los conocimientos en el ámbito educativo. Toda la información obtenida de las sesiones de clase y otros espacios, fueron registradas de manera descriptiva en el cuaderno de campo. Además, para evitar la mezcolanza de la información captada a través de la observación se registró en tres columnas en el cuaderno de campo, la primera columna corresponde al tiempo en el cual se dieron las clases; la segunda columna corresponde a la descripción misma de las actividades del desarrollo de la clase de L2, y en la tercera columna están las categorizaciones.

El enfoque metodológico empleado en la presente investigación etnográfica ha sido de carácter descriptivo. Este método nos permitió describir e interpretar los fenómenos de estudio observados, los cuales registramos en nuestro cuaderno campo, sobre la enseñanza de castellano como segunda lengua con la utilización de las fichas de trabajo.

Ficha de la comunidad o del pueblo: Este documento se utilizó para recoger información acerca de los datos generales de la comunidad, ubicación, población actividad y algunas referencias de la comunidad.

Guía de observación de clase: ayudó a registrar los datos de las clases observadas diariamente, sobre las actividades metodológicas, tiempo, materiales, desenvolvimiento del docente en el aula, reacciones de los niños. Entonces, la guía de observación es un instrumento importante porque permitió orientar a la temática específica a observarse en una determinada sesión de clase. De esta forma, logré identificar el desarrollo de la clase de castellano como L2 con la utilización de las fichas de trabajo, las estrategias utilizadas en el desarrollo de las fichas y los recursos empleados en las sesiones de clase.

Guía de entrevista: permitió hacer la entrevista a los actores educativos para complementar la información sobre la enseñanza del castellano como L2 que desarrollan los profesores, por medio de la entrevista se registró lo que opinan los profesores sobre las fichas elaboradas por el proyecto piloto. Entonces, la guía de entrevista consistió en un listado de preguntas sobre el tema de la investigación dirigido a los actores educativos. Por lo tanto, la guía de la entrevista fue un instrumento muy importante porque nos sirvió para recoger y registrar la información acerca de las opiniones de los docentes sobre las fichas de trabajo y la enseñanza de castellano como L2.

Ficha de la escuela: Esta ficha ayudó a ubicar el establecimiento educativo, creación, etc. Además, este instrumento sirvió para registrar datos relacionados a las dos escuelas. Esta ficha escolar es necesaria porque permitió recoger datos generales sobre la escuela, es decir, número de profesores y alumnos, organización escolar y educativa y infraestructura.

Ficha del docente: Este instrumento permitió conocer la formación académica y recoger la información en forma general sobre la práctica del docente en el aula de enseñanza del castellano como segunda lengua del Núcleo Educativo Conda Baja y la

escuela seccional de Kanapata. El uso de este instrumento fue muy importante porque logré identificar la formación académica, capacitaciones recibidas, años de servicio, uso de lenguas y se registró de manera descriptiva en el cuaderno de campo.

Instrumentos Auxiliares

Cámara Fotográfica: Este instrumento sirvió para registrar el contexto físico de la comunidad, escuela piloto y algunas actividades del aula.

Grabaciones en cintas de cassette: Se utilizó para grabar las sesiones de clase en fechas distintas de acuerdo a cómo se presentó la realidad; así como para grabar las entrevistas con los profesores, con previa autorización y consentimiento de los mismos actores.

En las dos escuelas fueron observadas en sus clases de castellano como segunda lengua con la utilización de las fichas de trabajo, las mismas que fueron anotadas veinte uno clases de L2: catorce clases en la Unidad Educativa de Conda Baja y siete en la escuela seccional de Kanapata, además, se observó dos clases en las escuelas seccionales aledañas en los centros educativos de Conda Arriba y Ch'aqueli con el propósito de complementar los datos necesarios. De las cuales se observó cada clase una hora con treinta minutos. Asimismo, de las 23 clases observadas se grabó catorce cintas de cassetes y transcribí ocho cassetes para categorizar los datos necesarios para la investigación.

2.6. Procedimientos

Para realizar este trabajo de investigación en el Núcleo Educativo del Programa Piloto de PROEIB Andes, primeramente coordiné con la Directora del Núcleo de Conda Baja, Prof. Rita Bautista, con el propósito de contar con su permiso y colaboración. Posteriormente, me trasladé a la comunidad de Conda Baja. Para la instalación, la directora del Núcleo Educativo de Conda Baja me proporcionó una cama en el cuarto donde quedarme, dicho cuarto compartimos con la directora. Asimismo, realicé contactos y coordinaciones con la directora y con los profesores de la Unidad Educativa de Conda Baja, al igual que con las principales autoridades de la comunidad, principalmente la junta escolar, con el objetivo de explicarles e informarles el tiempo de permanencia en la comunidad y sobre los propósitos y el contenido de la investigación.

Asimismo, como investigadora me presenté ante el personal docente y alumnos de la Unidad Educativa de Conda Baja. Además, como observadora, me presenté ante los

niños, en el aula de primero y segundo año de primaria, donde estuve durante las cinco semanas que duraron las observaciones de las clases de castellano como segunda lengua. Además, tuve una pequeña reunión con el profesor del aula en una aula del centro educativo de Conda Baja. El propósito de esta reunión fue verificar las horas de castellano como segunda lengua, además, se aprovechó para dar una aclaración sobre la observación de la clase dentro del aula. Entonces, las horas para la clase de castellano estuvieron asignadas en las tardes después del segundo recreo desde la 1:00 hasta las 14:30 de la tarde.

De la misma manera, realicé grabaciones de las sesiones de clase de castellano con el desarrollo de las fichas de trabajo, tratando de priorizar los datos más resaltantes para contar de manera detallada, las sesiones de clase. Para este fin, la herramienta esencial fue la grabadora pequeña, bajo los criterios establecidos en la guía de la observación.

La observación y registro de los datos en las sesiones de clase de primero y segundo año de primaria se fueron efectuando de acuerdo a la guía de observación diseñada previamente. De la misma manera, se tomó fotografías específicas para ilustrar las situaciones de la clase de castellano. Esta actividad también sirvió para ganarse la familiaridad de los niños, porque resulta que disfrutaron mucho aproximándose a la cámara.

Las entrevistas se realizó a los profesores que están trabajando con los niños del primer año del primer ciclo y están aplicando las fichas de trabajo. Asimismo, se entrevistó a la directora y a los miembros de la comunidad, principalmente al dirigente de la comunidad. Esta actividad permitió recolectar datos que complementaron y contrastaron con la información obtenida en las observaciones. Las entrevistas se efectuaron en momentos en que los entrevistados estuvieron predispuestos y con el suficiente tiempo para realizarlas. Adicionalmente, también se lograron diálogos informales para profundizar o complementar las entrevistas, sobre todo con el profesor y la directora.

La visita a la comunidad de Kanapata se realizó a partir de la segunda semana del mes de mayo. Antes habíamos conversado con el director de la escuela sobre mi permanencia y trabajo de campo, llegando a esta comunidad el director de la escuela, me acogió con gusto y recibí el afecto y privilegio de ser aceptada en esta comunidad. En el mismo día, tuve una pequeña reunión con el profesor de aula. El objetivo de esta pequeña reunión fue para verificar el horario del castellano como segunda lengua y

además tener claridad sobre las horas de castellano en el horario. Igualmente, aproveché la ocasión para dar una explicación sobre la observación de la clase en el aula. En la Unidad Educativa de Conda Baja, las horas para la clase de castellano estuvieron asignadas por las tardes desde la 1:00 hasta las 14:30. La observación de la sesión de clase de castellano empezó al día siguiente de mi llegada a la comunidad, la observación consistió en describir el desarrollo de la clase de castellano como segunda lengua con las fichas de trabajo.

Las últimas semanas del trabajo de campo se realizaron las entrevistas al profesor de primer ciclo de primaria. Las entrevistas se efectuaron en espacios en que los docentes no cumplían con las actividades pedagógicas.

En ambas unidades educativas visitadas, la tarea a la que más tiempo se dio fue la descripción detallada del proceso de enseñanza del castellano como segunda lengua en el aula. Efectuando la observación de las actividades del desarrollo del castellano, se realizó la entrevista a los docentes de ambas unidades educativas, esta entrevista ha girado en torno al tema de la enseñanza de castellano con aplicación de las fichas de trabajo.

Una vez obtenidos los datos durante el trabajo de campo, a través de diferentes instrumentos como: observaciones, entrevistas y la revisión de las fuentes documentales, se empezó con la sistematización de datos, tarea que consistió en hacer la transcripción de la información a la computadora y formar un banco de datos, y luego se optó por identificar las categorías preliminares con variados colores de acuerdo a los objetivos de la investigación y a los otros datos que iban saliendo de la revisión de toda la información, no contemplados en los propósitos de la investigación. Es decir, se hizo una primera categorización de la información e inmediatamente se prosiguió con la segunda clasificación propiamente dicha en temas (categorías) y subtemas (subcategorías). Una vez finalizada la categorización, se hizo la triangulación de los datos obtenidos en el trabajo de campo y los datos descritos en la fundamentación teórica. Posteriormente, se procedió a analizar, categorizar e interpretar los datos, para lo cual se apoyó con la bibliografía correspondiente al tema. También vale indicar que el avance de las actividades fue socializado en talleres de tesis, en los que participaron los docentes y estudiantes, quienes intervinieron proporcionando sugerencias y opiniones sobre el tema de estudio. De la misma forma, estas actividades han sido monitoreadas constantemente por el asesor de tesis.

Como penúltima etapa se procedió a la realización del primer informe de borrador y posterior elaboración de la tesis que concluye con las revisiones por los tutores y la incorporación y corrección de las observaciones.

2.7. Consideraciones éticas

Sabemos que toda investigación está orientada a enfrentar una serie de problemas, ya sean teóricos o prácticos y está enfocada a los problemas que se va a investigar. De esta forma “el investigador no se limita a poner en práctica una serie de métodos o técnicas, sino que toma decisiones acerca del modo de investigar. Las consideraciones éticas están, por tanto, presentes cuando el investigador ha de decidir cuáles son los comportamientos correctos” de los sujetos de investigación (Rodríguez 1999:278). Profundizando sobre este aspecto, Castro y Rivarola (1998) indican que la ética construye los principios generales que establecerán el estudio desde su comienzo y sirve para orientar las interacciones de la investigadora con las personas que están ofreciendo información al estudio. Por eso, “el sentido común dice que los valores que prevalecen en nuestra vida cotidiana cómo: el respeto y consideración hacia los/as otro/as, la veracidad, etc., deben regir también en la actividad de la investigación” (Castro y Rivarola 1998:57). Entonces, como podemos percibir en la cita, la ética es una integración y actitud de respeto y consideración hacia los investigados.

Por lo tanto, para realizar este trabajo investigativo fue necesario tomar previsiones en todo aspecto, ya que una vez en las comunidades adoptamos nuestro punto de vista ético para la investigación. Puesto que desde un principio nos presentamos al personal docente y alumnos como estudiantes de la maestría en Educación Intercultural Bilingüe de PROEIB Andes y aclaramos que visitábamos la comunidad para realizar una investigación en dichas escuelas como trabajo de tesis y pedimos la colaboración de los docentes. Entonces, los profesores mostraron aceptación y voluntad de ayudar en el tiempo que duraba la investigación.

Por otro lado, para llevar adelante el estudio investigativo, en todos los casos, se coordinó previamente con las autoridades educativas, es decir, con la directora y profesores del lugar de trabajo seleccionado. Asimismo, en las dos escuelas, las cosas se facilitaron por la ayuda que brindó la Directora del Núcleo y algunos docentes para realizar la investigación, lo cual me ha permitido contar con su plena colaboración y confianza. Además, gracias a ello, y a la ayuda brindada por la Directora y los docentes del núcleo educativo se tuvo éxito en la fase de recolección de datos para la

tesis.

Además, la coordinación y las entrevistas con los actores de la educación se desarrollaron en completa confianza y respeto con el entrevistado para poder conversar en momentos libres, ya sea por las tardes o por las noches. También la honestidad fue la práctica permanente durante la investigación, explicando a los entrevistados los objetivos del estudio al principio y durante el desempeño de las tareas investigativas, lo contrario hubiera determinado la desconfianza de los profesores y de los entrevistados involucrados en el estudio de la investigación. La información recogida se utilizó con cuidado y sistematizada de manera confidencial, tratando de evitar conjeturas personales a fin de no afectar a los informantes en sus relaciones entre ellos.

Asimismo, la inserción y la estadía en la Unidad educativa y la comunidad de Conda Baja se realizó con mayor sencillez posible, tratando de obtener la confianza de la comunidad educativa. De la misma manera, se obviaron los juicios de valor o personales y opiniones sobre el trabajo que vienen realizando los docentes u otras realidades que hubieran podido influir negativamente en esta fase de la investigación, ya que nuestra mayor preocupación consistió en no imponer las normas establecidas existentes al interior del núcleo educativo. Al final, este trabajo de campo ha hecho posible conocer de nuevas experiencias en el campo de la investigación y yo diría no solo en este campo sino también en el conocimiento de uno mismo que ayuda a reflexionar sobre los eventos observados. Las experiencias vividas día a día en la comunidad y en la Unidad Educativa son muy enriquecedoras para nuestro conocimiento. Finalmente, nos retiramos de las dos Unidades Educativas agradeciendo por la acogida y la ayuda brindada por los docentes, alumnos y padres de familia.

2.8. Categorías de análisis

Durante el trabajo de campo se observó las estrategias de enseñanza del castellano como segunda lengua y el uso de las fichas didácticas por parte de los docentes. Es decir, se trató de identificar las estrategias específicas y los instrumentos didácticos como el manejo de las fichas por parte de dos maestros del Núcleo Educativo de Conda Baja y la escuela seccional de Kanapata. En este sentido, los datos recogidos sobre los aspectos mencionados fueron considerados como una primera categoría de análisis de los datos.

Asimismo, la información recogida sobre las facilidades o resultados y dificultades de los docentes en la utilización de las fichas pedagógicas, las opiniones de los actores educativos sobre el uso y la enseñanza del CL2; eran considerados como fuentes de análisis e interpretación de los datos de estudio.

Los datos recogidos en el campo se procesaron en diferentes etapas. Primeramente se realizó la transcripción de la información grabada en el aula y en las entrevistas. Luego fue la organización de los datos en pre categorías, tomando como referencia aquellos aspectos que permitieran responder los objetivos de la investigación recopilando los datos según la fuente y unidad de la observación a la que correspondían los mismos. Cabe indicar que fue muy difícil encontrar las categorías de análisis, sólo se ha podido lograr a través de lecturas reiteradas de los datos. Una vez conseguidas las precategorias, los datos se formaron por categorías.

Una vez formados los datos pertinentes se buscaron esquemas mediante la comparación, así se llegó a las categorías de análisis adecuadas en base a las cuales se estructuró la presentación de los resultados en el capítulo cuatro de esta tesis. Durante esta etapa se recurrió a la revisión continua de bibliografía relacionada con la enseñanza de una segunda lengua, se encontró diversas teorías y materiales que enriquecieron el trabajo lo que permitió afinar el análisis de los datos. La redacción de la tesis fue un proceso difícil y de avance lento y estuvo sujeta a las revisiones permanentes hasta llegar a esta revisión final de la tesis.

CAPITULO III

3. Fundamentación teórica

3.1. La Educación Intercultural Bilingüe

La Educación Intercultural Bilingüe es una modalidad educativa que incorpora los conocimientos y valores culturales de los educandos originarios dentro del proceso educativo, específicamente en la enseñanza-aprendizaje. Existen muchos criterios y definiciones de la EIB; para el interés de nuestro estudio consideraremos las definiciones de algunos autores:

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

En este sentido, entendemos que la Educación Intercultural Bilingüe es una acción educativa planificada en la cual se usa la lengua materna de los educandos y la lengua oficial como segunda lengua. De manera similar, Martínez dice que:

Una verdadera educación debe estar basada en la incorporación de las culturas y sus propias lenguas, así como en los contenidos y la forma como se debe enseñar. Es decir, debe respetar la cultura propia del niño, su idioma y también dotarle de elementos de otras culturas para enriquecer sus conocimientos, por lo que la educación intercultural bilingüe es aquella que se imparte tanto en la lengua materna del niño, en una primera parte de su formación, como en otra que le sirva de vínculo con el resto de los hablantes de su país. (Martínez 1991:19)

Entonces, en una Educación Intercultural Bilingüe se toma en cuenta la lengua materna de los niños, sus prácticas y conocimientos. Asimismo, en el proceso de su formación se incorpora una segunda lengua (en nuestro caso el castellano); esta lengua servirá para que el niño se relacione y se comuniquen con los pobladores de otros pueblos o ciudades. Además, también accederá a conocimientos ajenos a su realidad y así enriquecerá su propia cultura e identidad.

En Bolivia, mediante la promulgación de la Reforma Educativa, desde 1994, se viene incorporando las lenguas vernáculas o indígenas a la educación, especialmente en contextos rurales o áreas dispersas. Además, la R.E en Bolivia busca incorporar otros elementos propios y ajenos a los pueblos originarios, esto a fin de ampliar la mirada intercultural de los niños indígenas hablantes de una lengua vernácula.

Introducir la cultura del alumno en el desarrollo del proceso educativo permite la comunicación entre el profesor y el niño. También posibilita que los valores de las culturas, tanto de los alumnos como del profesor se encuentren, lográndose el acercamiento y conocimiento de la diversidad, la valoración de costumbres, las tradiciones, las formas de vivir, las experiencias de vida y los saberes.

Otra definición de EIB que han planteado los estudiantes de la segunda promoción del curso de la maestría indica que:

La EIB es un enfoque político, crítico, de construcción dialéctica orientada a conseguir democratización y reestructuración de las relaciones de poder, de respeto y el fortalecimiento de la diversidad sociocultural y lingüística: para un desarrollo autónomo recuperando la tradición oral, las formas propias de aprender-enseñar y la cosmovisión de las diversas nacionalidades con la participación de la sociedad en su conjunto, buscando visibilizar las diferencias históricamente construidas para forjar igualdad de oportunidades en un contexto donde el ejercicio del poder sea equitativo, equilibrado, que genere conocimiento/ciencia y enfrentar el tema de la modernidad/posmodernidad partiendo de lo propio e incorporando aspectos positivos de otras culturas. (Taller Colectivo 2da. Promoción, PROEIB Andes 2001)

Como podemos ver en esta cita, los estudiantes de la segunda promoción en alguna medida han planteado puntos de equilibrio entre lo ideológico y la práctica de un conocimiento más importante de la realidad de cada pueblo. Además, la EIB se convierte en una preferencia de petición y lucha social para conseguir una democracia justa y el respeto a lo propio e incorporando aspectos positivos de otras culturas.

Finalmente, Zúñiga, Sánchez y Zacharías dicen que: “La educación intercultural significa no sólo tomar en cuenta la cultura de los niños, sino también prepararlos para que establezcan relaciones de respeto, mutua aceptación y enriquecimiento con los miembros de culturas diferentes y que hablan otras lenguas” (2000: 2).

3.2. Educación Bilingüe

La Educación Bilingüe es la enseñanza de y en dos lenguas, particularmente en las áreas rurales en que los maestros enseñan en su lengua materna, luego en castellano. Al respecto, Zúñiga define la educación bilingüe como “la enseñanza en dos lenguas” y significa “la planificación de un proceso educativo en el cual se usa como instrumentos de educación la lengua materna de los educandos y una segunda lengua, con el fin de que estos se beneficien con el aprendizaje de esta segunda lengua, a la vez que mantienen y desarrollan su lengua materna” (1993:9-10).

Por otro lado, se indica que los niños en las escuelas bilingües, “se sienten mejor, cuando inician el proceso escolar en base a las experiencias y los conocimientos que

tienen. Por eso aprenden mejor” (de Vries 1992:13). Entonces, es muy importante que en las escuelas bilingües los niños puedan comunicarse con el maestro en su lengua materna y demuestren más confianza en la clase, sobre todo al dirigirse al profesor. Asimismo, el niño conversa con libertad sobre temas que son familiares, tanto dentro del aula como fuera de ella.

De acuerdo a la revisión de algunos textos, se pudo averiguar que la educación bilingüe en los diferentes países de las zonas andinas es beneficiosa; tal como afirman López y Küper:

Los alumnos y alumnas indígenas cuya educación es bilingüe, en comparación con sus pares que sólo reciben educación en castellano, tienen mejor rendimiento escolar en general (Bolivia, Guatemala, Paraguay y Perú). De la misma manera una educación bilingüe contribuye a incrementar el nivel de escolaridad de las niñas (Guatemala y Perú). Se ha observado que la participación de las niñas en las escuelas se incrementa y, se da a la vez, mayor atención a aspectos de género en la educación (Ecuador). (López y Küper 2000: 38)

Al respecto, podemos notar que las afirmaciones de los autores se basan en estudios realizados en los diferentes países. Además, podemos decir que López y Küper enfatizan los beneficios de la educación bilingüe en las escuelas, donde los niños muestran un mejor rendimiento y aprendizaje, existe mayor presencia de las niñas y éstas a su vez participan frecuentemente en el proceso de desarrollo de las actividades escolares.

Los beneficios de la educación bilingüe, en una primera instancia, pasan por la planificación y elaboración de un currículo acorde a la realidad de los educandos. Sobre este caso Zúñiga anota lo siguiente:

La planificación de una Educación Bilingüe implica la elaboración de un currículo con actividades que se desarrollan en la primera lengua (L1) y en la segunda lengua (L2), así como la preparación de materiales especialmente diseñados para la enseñanza en L1 y otros para la L2. En todos los casos, debemos considerar la enseñanza en las dos lenguas a nivel oral y escrito. (Zúñiga 1993:10)

Las actividades pedagógicas establecidas y el uso de materiales educativos para el desarrollo de la lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2) brindará mayores posibilidades a los niños y así alcanzará el éxito escolar, desarrollando sus capacidades comunicativas, cognoscitivas y afectivas (López 1993).

3.3. Reforma Educativa en Bolivia

En las últimas décadas del siglo pasado, en algunos países de Latinoamérica donde existen poblaciones indígenas, se comenzó a replantear nuevas políticas educativas considerando principalmente la lengua y cultura de los pueblos, históricamente

postergados y discriminados. Sobre estos casos dicen lo siguiente:

Durante las últimas décadas se han creado y vienen planteando reformas e innovaciones educativas en los distintos países de Latinoamérica, especialmente en aquellos que cuentan con una población diversa y con marcada presencia indígena. Estas Reformas buscan responder a la diversidad pluricultural y multilingüe, las necesidades y expectativas de la población indígena, y que la educación sea de mejor calidad para mejorar las condiciones de vida de los pueblos indígenas. (López y Küper 2000:33)

En el caso boliviano, los cambios significativos se inician en 1994, con la modificación de la Constitución Política del Estado Boliviano, que en su Art. 1 reconoce a Bolivia como un país multiétnico y pluricultural. Luego, el 7 de julio del mismo año, el Congreso Nacional sanciona la ley 1565 de la Reforma Educativa. Esta Ley dispone que la educación boliviana sea “intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres” (MECyD 2001:51).

En ese sentido, la Reforma Educativa considera la Interculturalidad como uno de sus ejes transversales para el respeto a la diversidad cultural y étnica. Asimismo, la Reforma Educativa se apoya también en la Participación Popular para garantizar una eficiente administración del sistema educativo, con el involucramiento de los diferentes actores educativos y sociales.

Las bases sobre las cuales se apoya la Reforma Educativa de Bolivia son la Participación Popular y la Interculturalidad. La participación popular constituye el eje vertebrador de la nueva estructura administrativa del sistema educativo. La interculturalidad es más que un reconocimiento de nuestra diversidad cultural, regional y étnica por parte del sistema educativo. La educación debe promover la integración nacional, respetando y valorando las diferencias, las costumbres y la lengua de los pueblos originarios, amazónicos y, por supuesto, de la población criolla. (M.D.H 1995:5)

Además, la Reforma Educativa señala que el currículo de educación boliviana está orientado a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los diversos tipos de educandos (Cap. II, Art. 7). En esa misma línea, en los artículos 9 y 11 se señala lo siguiente:

El tronco común curricular de alcance nacional asume la perspectiva intercultural adoptada por la educación boliviana. Comprende las competencias básicas que adquieren y desarrollan todos los educandos y rige para todo el territorio de la República (Art. 9). El currículo nacional es además bilingüe para todo el sistema educativo, comenzando a aplicarse en la educación primaria, para ir avanzando gradual y progresivamente en todo el sistema. El currículo es bilingüe principalmente en los distritos y núcleos en los cuales los educandos hablan en un idioma originario y requieren de una atención distinta al castellano. La educación bilingüe persigue la preservación y desarrollo de los idiomas originarios a la vez que la universalización del uso del castellano... (MEC y D 1994:81-82).

Dentro de esta perspectiva se viene implementando la educación intercultural bilingüe en los centros educativos ubicados dentro de los contextos de los pueblos indígenas. Por lo tanto, en el currículo escolar para el nivel primario se considera la interculturalidad y principalmente la enseñanza en y de dos lenguas, la lengua materna de los niños y el castellano como segunda lengua.

3.4. Adquisición y aprendizaje de la segunda lengua

En esta parte es necesario reflexionar sobre las definiciones de adquisición y de aprendizaje de una segunda lengua. Sobre la adquisición de una segunda lengua Baker recupera los aportes de Ellis (1985) y distingue tres partes del desarrollo de una segunda lengua:

Primero, está la **secuencia** en el aprendizaje. Esto se refiere a los estadios generales por los que los niños y adultos se mueven en el aprendizaje de una segunda lengua... Ir del vocabulario simple a la sintaxis básica, a la estructura y conformación de las oraciones simples y a las oraciones complejas... Segundo, el **orden** en que se aprende una lengua puede ser diferente de la secuencia. El término <orden> en este sentido se refiere a rasgos específicos, detallados de una lengua... Tercero, está la **tasa (o medida) de desarrollo** de la segunda lengua y del nivel de competencia logrado. Aunque la secuencia de desarrollo de segunda lengua puede ser invariable, y aunque pueden ocurrir variaciones menores en el orden de desarrollo. (Baker 1993:126)

Entonces como podemos percibir en la cita, hay una secuencia de aprendizaje que empieza con palabras sencillas, oraciones simples, y más tarde con las oraciones complejas para finalmente alcanzar las competencias comunicativas. Sobre este mismo punto, el autor mencionado recupera también los aportes de Krashen, quién distingue entre adquisición y aprendizaje:

La adquisición es un proceso inconsciente que resulta de la comunicación informal y natural entre personas en que la lengua es un medio y no un centro ni un fin natural en sí mismo. **El aprendizaje** ocurre en una situación más formal en que se enseña las propiedades manifiestas de una lengua. El aprendizaje de una lengua ha incluido tradicionalmente la gramática, el vocabulario y la enseñanza de otras propiedades lingüísticas formales. El aprendizaje es un proceso consciente que capacita al discente para <saber sobre> la segunda lengua. (Baker 1993: 151)

En ese sentido, para el presente estudio consideramos que una lengua se adquiere de manera natural, informal e inconsciente en la interacción cotidiana, tanto en el proceso áulico como en la vida familiar y comunal; por tanto, la adquisición se “constituye en un proceso “natural”, por cuanto es el aprendiz mismo el que determina y usa sus propias estrategias de aprendizaje para adquirir la nueva lengua sin que éstas sean antes establecidas por un maestro” (López 1993:113); podemos decir también que el aprendizaje se realiza de una manera consciente.

En el contexto escolar se puede dar estos dos procesos: la adquisición y el aprendizaje. Gleich (1989:98) anota que una “segunda lengua puede adquirirse a través de un proceso formal y guiado cuando su aprendizaje tiene como contexto principal la escuela”. Además, hace una diferenciación entre la adquisición “dirigida” y “no dirigida”. Por adquisición dirigida de una segunda lengua “se entiende todo tipo de adquisición de L2, en el que el proceso de aprendizaje es dirigido a través de diversas formas de procesos de aprendizajes formales. Es decir, [es] un concepto general para definir todo tipo de estudio de la lengua controlado formalmente” (Ibid). Sobre este mismo punto López dice lo siguiente:

Una situación de aprendizaje formal se da cuando el proceso ha sido planificado de antemano y cuando existe todo un conjunto de disposiciones, currículos, materiales que determinan sus características; y, particularmente, cuando, además del aprendiz, existe también un maestro. (López 1993:112)

Sobre la adquisición no dirigida de una segunda lengua, López anota que es el aprendizaje informal, donde “el proceso ocurre sin que nadie lo haya organizado previamente y sin que se haya pensado en algún objetivo o fin concreto” (1993:112).

En cuanto a la enseñanza de la L2, el niño debe aprender a comunicarse oralmente, antes de iniciar la lecto escritura, es decir, el niño debe aprender una nueva pronunciación, nuevas palabras, nuevas formas de expresarse. En otras palabras, el niño debe apropiarse del nuevo sistema lingüístico. Del mismo modo, para la enseñanza de la segunda lengua, las actividades educativas que se desarrollan en el aula de clase deben estar relacionadas con lo que existe en el medio en la utilización del castellano y con las necesidades comunicativas que tienen cada uno de los niños para aprender el castellano (Zúñiga 1993).

Para enseñar la segunda lengua en los centros educativos bilingües es muy importante empezar por las necesidades comunicativas de los niños; es decir, se debe

Partir del análisis de las necesidades comunicativas de los educandos (...). La determinación de las necesidades comunicativas en la segunda lengua nos permitirá diseñar un currículo adecuado a tal fin (...). El currículo de segunda lengua no puede sólo responder a las necesidades sociales del educando sino también a sus necesidades y expectativas individuales. (López 1993:115)

En las comunidades quechuas el aprendizaje del castellano como segunda lengua es una necesidad, ya que es un instrumento que permitiría a los educandos interrelacionarse con las personas que no hablan la lengua materna y para satisfacer las necesidades comunicativas adecuadamente. Esto es así porque en las comunidades quechuas la lengua de uso predominante es la lengua originaria en el ámbito familiar y comunal.

En el aprendizaje de una segunda lengua es necesario que los niños desarrollen su L1 para luego iniciar la enseñanza de la oralidad y lectura - escritura en y de L2. Pero, antes los niños, por lo menos, deberían de haber desarrollado en su L1 ciertas destrezas en hablar y escuchar, en lectura y redacción; por ejemplo, los niños de 6 y 7 años deben:

Participar como hablante[s] y oyente[s] en un grupo comprometido en una tarea dada (...). Relatar al profesor o a otro alumno un evento real o imaginado (por ejemplo contar algo que ha pasado en casa) (...). Los alumnos desarrollan destrezas de lectura visual, al principio empleando imágenes para ayudar al entendimiento y a la anticipación, empiezan a leer semi-independientemente, a reconocer palabras en contextos diferentes, a hablar sobre narraciones y poemas que han leído. (e.g. relacionar una narración, adivinar lo que viene a continuación en la narración) para mostrar su comprensión (...). Los alumnos escribirán pasajes breves, donde relaten experiencias personales con sus propias palabras. La construcción de oraciones empieza a desarrollarse a medida que lo hace el sentido de secuenciación. El vocabulario escrito se desarrolla junto con la ortografía y la puntuación. (Baker 1993: 273-275-276)

El desarrollo de la primera lengua en la escuela es muy importante para los niños indígenas y no indígenas. Sabemos que, “la lengua materna de un niño se desarrolla cuando se cultiva, se alienta y se promueve de forma deliberada en todas las áreas curriculares. Los beneficios para una bien desarrollada lengua materna minoritaria se extienden al aprendizaje de una segunda o tercera lengua” (Baker 1993:272). Es así que cuando los niños reciben clases en su lengua materna, no sólo en la asignatura de lenguaje y comunicación, sino también en otras asignaturas como ciencias naturales, estudios sociales, matemáticas y otras áreas, el desarrollo de la lengua en esas áreas curriculares puede ser elegido en forma conciente con fines y objetivos lingüísticos.

3.5. La enseñanza del castellano como segunda lengua

Entendemos que la segunda lengua es la que el niño aprende/adquiere después de haber adquirido la lengua materna. Este aprendizaje se puede dar antes de ir a la escuela, o a través de la escuela, esta depende de la comunidad o región lingüística de la cual procede el niño. Al respecto, Zúñiga manifiesta que la enseñanza del castellano como segunda lengua debe programarse formalmente en la escuela: “si bien el aprendizaje-adquisición de una segunda lengua puede darse de manera informal, a través del contacto con los hablantes de L2, cuando los aprendices son alumnos de una escuela en una comunidad con escaso uso del castellano, la experiencia demuestra la necesidad de un método para enseñar una segunda lengua” (1993:83). Además, la misma autora indica que “hoy en día todo maestro de la lengua tiene que ser muy conciente que el objetivo último de su tarea es ayudar al alumno a comunicarse, oralmente o por escrito, en la lengua que aprende para hacerla suya”

(Zúñiga 1993:42). Entonces, la lengua que aprendemos o adquirimos como una segunda lengua es como otra herramienta más para la comunicación social.

En Bolivia, un niño y una niña aimara, quechua o guaraní puede aprender el aimara, quechua o el guaraní como la lengua materna respectivamente, y luego el castellano como segunda lengua en la escuela. De la misma manera, si el niño vive en un ambiente donde hablan el castellano, el niño puede aprender el castellano antes de ir a la escuela. El rol de la escuela es afianzar más las competencias comunicativas del niño y hacer que éste valore su primera lengua y su cultura.

En el caso del Ecuador, en las comunidades indígenas como por ejemplo Quisapincha y Llangahua del cantón Ambato existen centros educativos bilingües, donde la mayor parte de los profesores son indígenas y trabajan como bonificados. Ellos no tienen una formación docente para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas a los niños. Por lo tanto, los mencionados docentes poco o nada conocen sobre las metodologías de enseñanza del castellano como L2.

En este sentido, los profesores necesitan una buena formación en cuanto al conocimiento de cada una de las asignaturas de aprendizaje y de las metodologías apropiadas para la enseñanza de L1 y L2. Entonces, las instituciones encargadas de formar al docente deben enseñar en las dos lenguas como asignaturas donde se traten fundamentalmente sobre las funciones para el uso y enseñanza de la L1 y L2. De la misma forma, como también las metodologías apropiadas para la enseñanza de la L1 y L2. Por lo tanto, es necesario tomar en cuenta que las didácticas de la primera y segunda lengua deben ser aprendidas por los docentes para su aplicación en la práctica pedagógica del aula. Al respecto, Zúñiga complementa de la siguiente manera:

Es necesario explicar que la propuesta educativa EIB involucra dos niveles, educación primaria y superior, y los Institutos Superiores Pedagógicos deben responder a la propuesta de la formación de los maestros para hacer viable una educación primaria bilingüe intercultural. En este sentido, debe explicitarse que las didácticas de lengua materna y segunda lengua tienen por finalidad que los futuros docentes aprendan a manejar los recursos didácticos para conducir procesos de aprendizaje, desarrollo y reflexión analítica en la propia lengua y en un nuevo idioma con niños de habla indígena. Prerrequisito para el logro de este objetivo es que los futuros docentes sean óptimos usuarios del castellano y de la lengua indígena de los niños, en un nivel oral y escrito. (2001: 175)

En los Institutos Normales encargados de formar al futuro docente bilingüe deben enseñar todas las habilidades y destrezas necesarias para hacer viable la EIB. Además, en la formación de los docentes es muy importante enseñar en las dos lenguas, en la lengua castellana y en la lengua originaria, a los profesores que tienen a

su cargo las áreas de lenguaje y lengua indígena. Por otro lado, los profesores “requieren de una formación actualizada y práctica en lingüística y disciplinas afines como sociolingüística y lingüística aplicada” (Ibid: 176), para que sea más eficiente las acciones pedagógicas.

En consecuencia, los docentes con una buena formación tendrían amplio conocimiento sobre la importancia del uso de la lengua originaria y el castellano, las mismas que se desarrollarían de acuerdo a las características sociolingüísticas de los niños. Para Von Gleich (1989:91) en la enseñanza de la segunda lengua es muy importante el desarrollo de la primera lengua y es útil para aprender la segunda lengua.

Por otro parte, según López la enseñanza del castellano como segunda lengua tiene que seguir un proceso gradual dependiendo de las características lingüísticas de los niños y el ciclo al que corresponden.

En el nivel pre-primario, los educandos deben iniciarse en el manejo del castellano oral. (...) Para que todas las actividades tengan sentido para el niño, deben tener como medio la lengua que él mejor conoce y que más usa: su L1 y, por ello, la enseñanza y uso de la L2, el castellano, se limita únicamente a un período diario; en todo el tiempo restante el trabajo escolar se desarrolla en la lengua que mejor conocen y usan los educandos: su L1”. (López 1993:18)

En ese sentido, los niños en el primer año de la educación bilingüe usan más la lengua materna que la segunda lengua. Es importante que aprendan la lectura y la escritura en la lengua materna:

Al ingresar al primer grado de la escuela primaria, los educandos se inician en la lectura y la escritura en L1. Paralelamente, refuerzan y afianzan el manejo logrado en el castellano oral. Sólo una vez que pueden hablar un poco en la L2 pasan a la lectura en este idioma. (López 1993:18)

Como podemos percibir en la cita, los niños de primer año de primaria tienen que aprender a leer y a escribir en su lengua materna. Esto facilita el aprendizaje porque la lengua y la cultura son la base para enseñar a los niños cosas nuevas como: leer y escribir. Entonces, en el primer año el profesor hablará en la lengua materna, en las clases de L1 y las demás asignaturas. En cambio, el profesor que en castellano enseña la forma oral, pues, los niños aprenden a manejar palabras, frases básicas, necesarias para poder comunicarse con el docente, sus compañeros de clase y con las personas que no hablan su lengua. Por lo tanto, los niños aprenderán a leer y a escribir en castellano solamente en el segundo año de primaria.

Para la enseñanza del castellano como segunda lengua, López (1993), Zúñiga (1993), y el actual proyecto de capacitación en la enseñanza del castellano como L2 del PROEIB Andes concuerdan en que la enseñanza del castellano como L2 exige de una metodología específica, la misma que debe partir del desarrollo visual y la expresión oral, después de la expresión oral se puede entrar a las habilidades de la lectura y la escritura de una segunda lengua.

Asimismo, Walqui y Galdames (1998:30) también proponen que “en la enseñanza del castellano como segunda lengua deben afianzar las competencias comunicativas y su capacidad de actuar de manera intercultural”. Entonces, brindan varias actividades centradas en la participación activa y significativa de los niños y que tienen una manera real de comunicación. Por lo tanto, cada método de enseñanza está basado en algunos principios pedagógicos para lograr resultados positivos. En este sentido, consideramos apropiados los ocho principios pedagógicos que proponen Galdames y Walqui para que los niños construyan de mejor manera el aprendizaje de castellano como segunda lengua: los niños aprenden cuando:

1. Tienen múltiples oportunidades de utilizarlo para interactuar con otros
2. La cultura del aula promueve el respeto y apoyo mutuo
3. Las actividades que se les ofrecen son significativas y tienen un propósito real de comunicación
4. El lenguaje es contextualizado
5. Se promueve el trabajo colaborativo dentro del aula
6. Se amplían y reorganizan los espacios de aprendizaje
7. Se les enseñan explícitamente estrategias metacognitivas
8. Participan en sus propios procesos de evaluación. (Galdames y Walqui 1998:33)

Los principios pedagógicos antes mencionados son muy importantes en la clase de castellano como segunda lengua, porque los niños aprenden mejor la segunda lengua cuando se ponen en ejecución estos principios.

Asimismo, la Guía Didáctica de Segundas Lenguas del Ministerio de Educación (1997) propone que las actividades de aprendizaje de una segunda lengua pueden empezar a través de una conversación, una pregunta, una consigna, indicaciones, explicaciones en las que los niños son los principales participantes e interesados. Estas actividades requieren que los maestros inicien permanentemente diferentes conversaciones en castellano acerca de un tema o de una actividad con los niños, pero asegurándose de que los niños comprendan la conversación.

Para la enseñanza de castellano es importante tomar en cuenta el uso significativo de la lengua del niño y situaciones reales de uso, entonces el maestro debe tomar en cuenta que un niño aprende más rápido y mejor cuando se le enseña los temas de la

realidad de su contexto. Esto estimula el proceso creativo del aprendizaje de la segunda lengua. Benavides (1994:101) plantea las siguientes características del aprendizaje de una segunda lengua:

- Los niños aprenden más rápido los temas más cercanos a su realidad.
- Los alumnos que tienen confianza en sí mismos aprenden más rápido.
- El aprendizaje depende de la motivación, emoción, y actitud psicológica.
- Ciertas estructuras se aprenden sólo y únicamente cuando los alumnos están listos para ellas.
- El solo presentar la estructura no es garantía de aprendizaje.
- Los errores de pronunciación de estructura y el significado son una parte natural del proceso de adquisición de una segunda lengua.
- La corrección excesiva de errores no ayuda y puede resultar desmotivante e inefectiva.
- No exija al niño que aprende una segunda lengua más de lo que podría producir en su lengua materna.
- Si el niño no se comunica con palabras, sino simplemente con gestos, en una primera etapa acepte, con naturalidad, y dé su aprobación.

Los maestros deben enseñar desde el primer año los temas relacionados al contexto cotidiano, el profesor puede crear en el aula situaciones en las que el niño tenga que comunicarse en castellano por medio del juego de roles, dramatizaciones en las que se puedan crear aspectos de la cotidianidad; como por ejemplo la siembra, el pastoreo, relaciones con su familia y los juegos habituales de la comunidad. Además, los niños aprenden mejor cuando se sienten tranquilos y aceptados. Por lo tanto, un maestro debe motivar constantemente a sus alumnos para que su clase sea exitosa.

Entonces, el castellano es importante para interactuar verbalmente con otras personas que no hablan la lengua originaria y sólo hablan el castellano. La enseñanza del castellano en un país multicultural y multilingüe, por tanto, es importante como medio de comunicación e interacción social.

3.6. La situación diglósica en Bolivia

En los acápites anteriores se indicó que en el marco de la implementación de la Reforma Educativa se enfatiza la enseñanza en y de dos lenguas. Sin embargo, en el contexto actual se observa la existencia de una lengua oficial que tiene poder político, económico, social y cultural, como el castellano, y la presencia de lenguas originarias denominadas “minoritarias” que genera una relación asimétrica a la cual se denomina

la diglosia.

Los idiomas tienen un estatus y usos sociales diferenciados y formas asimétricas de reconocerse e influenciarse mutuamente. Reflejando la estructura social y económica, se habla también de idiomas más dominantes y otros más subordinados; o, en cuanto a su reconocimiento público, de idiomas de alto prestigio y de otros de bajo prestigio. (Albó 2002: 70)

La lengua castellana goza de prestigio en los ámbitos formales e intelectuales; mientras que las lenguas originarias son relegadas a un plano meramente informal, familiar y comunal. Podemos decir que la escuela es un espacio donde se producen y reproducen situaciones diglósicas, producto de ello, es que en la actualidad los padres de familia aún no aceptan la implementación de las lenguas originarias en los contextos escolares puesto que se asume la lengua oficial como un instrumento de aprendizaje de las diferentes áreas curriculares.

En este sentido, con la EIB se busca superar la situación diglósica a través de la educación bilingüe y la interculturalidad, valorando la diversidad cultural y lingüística como aspectos positivos para generar a través de la escuela una sociedad democrática.

3.7. Programa piloto del CL2²

En Bolivia, el Programa Piloto de Capacitación Docente en Castellano como Segunda Lengua se viene implementando desde el 15 de Mayo del 2002, el programa estuvo orientado a solucionar los problemas de los maestros rurales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del castellano como segunda lengua en el contexto de la EIB, para contribuir al mejoramiento de la formación de los maestros que vienen trabajando en la modalidad Bilingüe:

Paralelamente al Programa de Capacitación Docente en Lectura y Producción de Textos en Lenguas Originarias, en la gestión 2002, a sugerencia del MECyD se inició el Programa Piloto de Capacitación Docente en la Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua. Este programa está orientado a experimentar una propuesta metodológica que ayude a solucionar el problema que atraviesan los maestros y maestras rurales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del castellano como segunda lengua en el marco de la implementación de la Reforma Educativa y en el contexto de una EIB.

(<http://www.proeibandes.org/boletín/boletín55/14.html>)

El programa buscó apoyar al mejoramiento de la calidad de la formación profesional de los maestros rurales, ayudando en el desarrollo de las competencias metodológicas para la enseñanza del castellano como segunda lengua.

² CL2: Castellano como Segunda Lengua

En este marco, el Programa de Capacitación Docente en la Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua trabajó en las 3 regiones de Bolivia: en las regiones aimara, quechua y guaraní. Entonces, los núcleos piloto que formaron parte del programa piloto fueron los siguientes: Calata Grande y Colchani en la Paz; Villa Pereira y Conda Baja en Cochabamba; Presto en Chuquisaca; Yuraq Q'asa en Potosí y Eiti e Ipatimiri en Santa Cruz (Informe Final 2004:6). Para conformar este Programa Piloto de Capacitación Docente en la Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua, se seleccionaron “los núcleos que estuvieron basados principalmente en las siguientes condiciones: población estudiantil con lenguas indígenas como materna, implementación de la EIB, avances en la lectura y escritura de la lengua materna en los niños y predisposición de las autoridades para implementar el programa” (Ibid).

En la actualidad las lenguas originarias y el castellano son muy importantes en la EIB, estas lenguas se desempeñan como instrumentos de la enseñanza de las diferentes áreas curriculares, como se puede ver en la propuesta del Proyecto Piloto de PROEIB Andes que considera las lenguas como vehículos de la educación de los niños indígenas;

Como se sabe, los idiomas originarios y el castellano son considerados ahora como vehículos parciales de la educación de los niños y niñas indígenas y campesinos de habla originaria, en cumplimiento de lo instituido por la Ley 1565. Además, cabe indicar también que existe un interés creciente por parte de la mayoría de los docentes para conocer mejor los diferentes aspectos de la enseñanza del castellano y las comunidades demandan la enseñanza efectiva del castellano en las unidades educativas. (PROEIB Andes 2002:2)

Los objetivos del Programa Piloto de Capacitación Docente en la Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua fueron: “Contribuir al mejoramiento de la calidad del personal del SEN, favoreciendo el desarrollo de competencias metodológicas para la enseñanza del castellano como segunda lengua en maestros, maestras y asesores pedagógicos que implementan la Educación Intercultural Bilingüe” (Ibid:3). En este marco, el Programa Piloto de Capacitación Docente en la Enseñanza de Castellano como Segunda Lengua buscó que los maestros a los que están apoyando con este programa:

1. Usen estrategias metodológicas de enseñanza del castellano como segunda lengua en el marco del uso real de la lengua.
2. Organicen y planifiquen estrategias de enseñanza del castellano como segunda lengua.
3. Estimulen el uso del castellano en el aula de castellano como segunda lengua.
4. Usen adecuadamente los materiales para la enseñanza del castellano como segunda lengua.

5. Creen materiales adicionales que respondan a las necesidades urgentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua.

6. Introduzcan gradualmente a los niños y niñas a los que enseñan en la lectura y escritura del castellano para apoyar el aprendizaje del castellano como segunda lengua. (<http://www.proeibandes.org/boletín/boletín55/14.html>)

Para el mejoramiento de las competencias metodológicas de los maestros para la enseñanza del castellano como L2, el programa piloto promovió la elaboración y aplicación de las fichas como instrumento de enseñanza y aprendizaje, ya que, “la ficha de trabajo en tanto instrumento de planificación, ejecución y evaluación de la clase de castellano como segunda lengua, está organizada en cuatro grandes partes: la información referencial, la actividad lúdica, la actividad de desarrollo lingüístico y la actividad práctica” (<http://www.proeibandes.org/boletín/boletín55/14.html>).

Las fichas de trabajo son como planes de clase, que los maestros usan para enseñar el castellano como L2 en el aula. Estas fichas fueron elaboradas por los facilitadores del Programa Piloto de PROEIB Andes, luego de lo cual, capacitaron a todos los maestros que forman parte de esta experiencia. Los maestros, después de recibir la capacitación de los facilitadores, pusieron en práctica en el aula las fichas del Programa.

En el cuadro siguiente podemos observar los departamentos, distritos, núcleos y unidades Educativas atendidas por el programa; y, además, el número de profesores y niños que participaron en esta experiencia.

Región	Dpto.	Distritos	Núcleos	Unidades Educativas	Beneficiarios	
					Profesores	Niños
Aimara	La Paz	Tiquina	1	4	16	220
		Patacamaya	2	9	20	396
Quechua Aimara y quechua	Cochabamba	Carrasco	2	14	20	490
		Tapacarí	2	14	18	455
Guaraní	Santa Cruz	Gutiérrez	2	16	54	1203
Quechua	Potosí	Yqalla	4	12	20	366
Quechua	Chuquisaca	Presto	2	8	17	514
Totales	5	7	15	77	165	3644

Fuente: <http://www.proeibandes.org/boletín/boletín55/14.html>

En el cuadro se indica que el programa tuvo como ámbito de intervención, cinco departamentos de las tres regiones: Aimara, Quechua y Guaraní, en los cuales se

seleccionaron siete distritos y quince núcleos educativos y a su vez 77 unidades educativas; en donde participaron 165 docentes y 3644 niños de los lugares mencionados.

Por otro lado, cabe puntualizar que antes de la ejecución de la propuesta de trabajo del programa piloto en el marco de la Reforma Educativa y la Educación Intercultural Bilingüe, el programa capacitó al equipo de facilitadores del Programa CL2, incluyendo la colaboración de la experta consultora internacional en segundas lenguas Viviana Galdames. Entonces, “este taller estuvo orientado a reflexionar y actualizar, con los participante los aspectos referidos al enfoque de la enseñanza del castellano como segunda lengua, los principios pedagógicos y andamiajes pertinentes para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la oralidad, lectura y escritura en L2” (I.F. 2004:13).

Luego los facilitadores y los coordinadores empezaron con la elaboración de las fichas de trabajo, pues, el Programa de Capacitación Docente de Enseñanza de CL2 planteó como una estrategia metodológica, la ejecución de las fichas de trabajo en los procesos de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua. Podemos decir, las fichas de trabajo fueron una herramienta metodológica del Programa Piloto de CL2, porque es importante el desarrollo de la lengua oral en los niños de contextos monolingües. Entonces, “la coordinación del programa junto al equipo de facilitadores elaboró a través del desarrollo del programa alrededor de 200 fichas de trabajo; una parte de las fichas busca el desarrollo de la expresión oral en castellano, mientras que la otra enfatiza el inicio de la lectura y escritura en castellano como segunda lengua” (I.F.2004:14).

Después de elaborar un instrumento metodológico como es la ficha de trabajo, se capacitó a los maestros rurales de los núcleos educativos seleccionados por parte de facilitadores de CL2 bajo el asesoramiento y supervisión de los coordinadores del programa piloto. Estas capacitaciones se llevaron a cabo durante la implementación del Programa Piloto y finalmente se dieron los acompañamientos en el aula en los diferentes núcleos pilotos. Las estrategias de ejecución del “programa comprendió tres grandes momentos: la capacitación, el acompañamiento en el aula y la sistematización. Los talleres de capacitación estuvieron destinados, en principio para el equipo de facilitadores y luego para los docentes de los núcleos piloto, estos últimos tuvieron lugar en tres ocasiones: a) uno de arranque, b) uno de retroalimentación y c) uno de consolidación y sistematización” (I.F. 2004:11). Estas actividades requieren que los maestros en las capacitaciones se puedan apropiar de las fichas de trabajo.

Los talleres de capacitación a los maestros rurales fueron conducidos por los facilitadores del Programa Piloto. La capacitación se realizó en los mismos núcleos donde trabajan los maestros. Según la facilitadora Chávez, la capacitación se inició en los núcleos de Pocona y Villa Pereira del departamento de Cochabamba. Más tarde se procedió con las capacitaciones para los demás núcleos seleccionados por el Programa Piloto. Entonces:

La primera sesión de la capacitación, de carácter presencial, iniciará a los docentes en la metodología de la enseñanza del castellano como segunda lengua. Comprenderá 5 jornadas diarias de trabajo, con 8 horas académicas cada una (45m/hora), llegando a un total de 40 horas de trabajo. Esta tendrá lugar en períodos de clase para aprovechar la presencia de los niños y hacer clases demostrativas directas en la unidad central donde se capacitarán a los docentes y estará a cargo principalmente de los coordinadores nacionales con el apoyo de los técnicos regionales. (PROEIB Andes 2002: 7)

En ese sentido, el primer taller consistió en capacitar a los profesores de los núcleos involucrados sobre los aspectos metodológicos de la enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua.

Para esto los contenidos fundamentales del taller giraron entorno a: revisión y reflexión sobre los programas y contenidos de la Reforma Educativa para el área de lenguaje y comunicación y, específicamente, para el castellano como segunda lengua; los principios pedagógicos para la enseñanza del castellano como segunda lengua; demostración de fichas de trabajo a cargo de facilitadores; reflexión sobre la secuencia de las fichas de trabajo; aplicación de las fichas a cargo de los docentes participantes; elaboración de materiales para la ejecución de las fichas y planificación de la etapa de acompañamiento en aula (I.F:16)

Esta capacitación fue importante, porque respondió a las demandas de los profesores sobre los aspectos metodológicos para enseñar CL2 en contextos de modalidad bilingüe. Además, el primer taller fue importante para estimular la creatividad de los profesores y elaborar materiales didácticos; en la práctica el profesor muchas veces enfrenta situaciones donde los materiales didácticos no responden o no son adecuados a la realidad del contexto del educando.

Las actividades del taller fueron orientadas a la demostración de la aplicación de las fichas de trabajo elaboradas por el equipo de facilitadores y coordinadores del Programa. Por ejemplo, “la demostración de la primera ficha estuvo a cargo de los facilitadores. Esta demostración se la realizó en algunos núcleos con los niños y bajo la observación de los docentes. En otros núcleos donde no se pudo garantizar la presencia de los niños, esta demostración se la hizo con los docentes participantes, quienes asumieron el rol de niños” (I.F 2004:19). Luego de la exposición práctica de las fichas de trabajo se generó un espacio de reflexión para que los docentes puedan opinar respecto a la organización, presentación y aplicación de las fichas en el aula. La

facilitadora Chávez, comenta que los coordinadores del Programa Piloto de CL2 recorrían núcleo por núcleo para brindar apoyo y orientación en algunos aspectos que soliciten los facilitadores. Por lo tanto, “los docentes de los núcleos que forman parte de este programa piloto presentaron sus experiencias en la enseñanza del castellano como segunda lengua, en el marco de la propuesta metodológica planteada por el PROEIB Andes”. (<http://www.proeibandes.org/boletín/boletín58/14.html>)

Después de la capacitación, los maestros en sus respectivos centros educativos pusieron en práctica las fichas de trabajo en sus sesiones de clase. Los equipos de facilitadores y coordinadores del programa piloto visitaron a los docentes en sus unidades educativas con el fin de monitorear la implementación de las fichas de trabajo destinadas a la producción oral y de lectura y escritura en castellano. Por lo tanto, las actividades del acompañamiento en el aula han sido: “planificación previa de la clase, observación de la clase, y reflexión crítica acerca de la clase desarrollada” (I.F. 2004:38).

La planificación de la clase de castellano se realizaron conjuntamente con facilitadoras y profesores de aula para hacer de las fichas de trabajo una herramienta práctica y fructífera en el aprendizaje de CL2 por los niños. La observación de clase permitió a los facilitadores “detectar y registrar los aciertos y las dificultades que las fichas significaron tanto para los docentes como para los niños. Los facilitadores realizaron estos registros en sus cuadernos de campo y en las fichas destinadas para el efecto” (I.F.2004:38).

La reflexión crítica acerca de la clase desarrollada se realizó al finalizar la clase, ya que en esta actividad los facilitadores motivan a los profesores a que reflexionen acerca de la implementación de la ficha. Por lo tanto, “en esta actividad, los docentes expresaron sus percepciones respecto a la ficha, su implementación y la reacción de los niños. De la misma manera, pusieron de manifiesto sus dudas y necesidades de orientación respecto a la ficha y su contenido, las mismas que fueron aclaradas y ampliadas por los facilitadores” (I.F.2004:39)

En la etapa del acompañamiento en el aula las tres actividades como: la planificación de la clase, observación de la clase, y la reflexión crítica sobre la clase desarrollada fueron importantes para el Programa, porque permitió trabajar conjuntamente al equipo de facilitadores y coordinadores, pues apoyaron directamente a los docentes en sus aulas explicando, aclarando y sugiriendo las estrategias metodológicas para que los docentes las desarrollen con sus niños.

El segundo taller de capacitación a los profesores permitió sistematizar y retroalimentar los primeros avances en la enseñanza de castellano como segunda lengua. Pues:

La segunda sesión de la capacitación, también de carácter presencial, permitirá la retroalimentación entre los docentes participantes, los técnicos regionales y los coordinadores nacionales a partir de las reflexiones sobre experiencias en los procesos de implementación de la metodología propuesta y realizar los ajustes, cambios y readecuaciones necesarios. Esta sesión, al igual que la primera, comprenderá 5 jornadas diarias de trabajo, con 8 horas académicas cada una (45m/hora), llegando a un total de 40 horas y se llevará a cabo durante el período de vacaciones invernales en la ciudad de Cochabamba, en los ambientes del PROEIB Andes. (PROEIB Andes 2002: 7)

El taller de retroalimentación se realizó en el Departamento de Cochabamba, a este evento asistieron todos los docentes de todos los núcleos de las tres regiones que formaron parte de Programa. El taller permitió a los profesores “evaluar y reforzar los procesos de elaboración e implementación de las fichas de trabajo que formaron parte de la propuesta metodológica” (I. F.2004:21). Los resultados de los talleres fueron significativos para el programa, ya que “la mayoría de los docentes coincidieron en expresar la funcionalidad y pertinencia de las fichas de trabajo como instrumentos validos para la ejecución de la clase de castellano como segunda lengua” (I.F.2004:21).

El tercer taller de los profesores tuvo la finalidad de sistematizar la experiencia de las fichas de trabajo, ya que en:

La tercera sesión de la capacitación, de carácter presencial, permitirá la consolidación de la metodología propuesta. Es decir, los docentes participantes y los técnicos regionales con el apoyo de los coordinadores nacionales definirán los ajustes necesarios y definitivos que la metodología propuesta requiera. Estos ajustes definitivos permitirán la selección de las estrategias exitosas y los materiales pertinentes para sugerir en definitiva y, desde la práctica, una metodología de la enseñanza del castellano como segunda lengua. Al igual que la segunda sesión, ésta comprenderá 5 jornadas diarias de trabajo, con 8 horas académicas cada una (45m/hora), llegando a un total de 40 horas. Los talleres tendrán lugar en los núcleos sedes de capacitación. (PROEIB Andes 2002: 7)

Entonces, los talleres de sistematización y consolidación se realizaron en el departamento de Cochabamba con participación de los docentes de todos los núcleos de las tres regiones, con el propósito de “sistematizar la experiencia y consolidar la propuesta con la participación plena de los docentes que formaron parte del programa piloto. (...). Fue también un espacio de interacción e intercambio de experiencias académicas y culturales entre los distintos núcleos de las tres regiones” (I.F.2004:25).

El Programa Piloto de Capacitación concluyó en diciembre del 2003, logrando los objetivos propuestos. Por ejemplo se alcanzó a capacitar a 16 profesionales para

conformar el equipo de facilitadores del Programa, que luego fueron asignados a 8 núcleos base para la implementación de la propuesta metodológica, se elaboraron alrededor de 200 fichas de trabajo para la enseñanza de expresión oral y de la lecto-escritura de CL2, visitaron y apoyaron al 100% a los docentes capacitados en sus respectivas unidades educativas, los docentes implementaron las fichas tanto de manera independiente como con el apoyo directo de los facilitadores (I.F.2004).

CAPITULO IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

El presente capítulo contiene la descripción y análisis de los datos encontrados en el trabajo de campo sobre la enseñanza del castellano como segunda lengua, realizado en dos escuelas de educación primaria: la Unidad Central de Conda Baja y la Unidad Educativa “8 de agosto” de Kanapata del distrito de Pocona, provincia Carrasco del departamento de Cochabamba, Bolivia.

En esta primera parte del presente capítulo, realizaremos una breve descripción de las características generales de las comunidades de Conda Baja y Kanapata, con el propósito de contextualizar la realidad del ámbito del estudio. Para este estudio se escogió dos escuelas, para ver si había diferencia en cuanto a la enseñanza del castellano como segunda lengua con la utilización de las fichas de trabajo, pero podemos adelantar desde un inicio que no existen diferencias en cuanto a la utilización de las fichas.

4.1. Contexto de la investigación

4.1.1. La Comunidad de Conda Baja

La comunidad de Conda Baja es parte del Municipio de Pocona, pertenece a la tercera sección de la provincia Carrasco, departamento de Cochabamba. Esta comunidad está a 3 horas de la ciudad de Cochabamba, se llega por la vía terrestre, carretera antigua a Santa Cruz y se desvía del Km 120 hacia la comunidad de Conda Baja. La comunidad está situada entre cerros y dos ríos grandes con aguas caudalosas en épocas de lluvia. Conda Baja limita con las siguientes comunidades: al Norte con Pocona, al sur con la comunidad de Q'aqa Wasi y Tipa-Tipa, al este con Conda Arriba, Thiu-Thiu y al oeste con Kanapata y Ch'aqueli.

La comunidad de Conda Baja cuenta con una población de 370 habitantes, que corresponden a 85 familias, incluyendo los hogares jóvenes (Entrev. E, G. 06-05-03). Las casas están bastante cercanas, no muy alejadas las unas de las otras porque sus terrenos están divididos en pequeñas parcelas.

En esta comunidad, los habitantes se dedican a la producción agrícola con cultivos de papas, quinua, trigo, maíz, tomate, y frutales como durazno, damasco, higo, uva, pacay y distintas variedades de cereales. La producción ganadera en esta comunidad

incluye vacas criollas y de producción lechera, caballos, ovejas y algunos animales en menor cantidad como son los chanchos, gallinas, patos y llamas.

Respecto a los servicios, la comunidad de Conda Baja actualmente cuenta con agua a domicilio que proviene de una vertiente natural. El agua es almacenada en un estanque y distribuida a todos los hogares de la mencionada comunidad. En cuanto a la energía eléctrica, en cada hogar tienen luz; también poseen iluminación pública en la comunidad. Los hogares también tienen letrinas de pozo ciego para el uso de los miembros de las familias. Asimismo, la comunidad tiene un Teléfono-ENTEL. Además, se puede indicar que existen medios de transporte colectivo como son los taxis y los buses, hay buses que llegan a esta comunidad los días de feria (miércoles y sábados) de Cochabamba. Asimismo, esta comunidad tiene un centro de Salud, una iglesia católica y otra evangélica.

Las autoridades que prestan servicio en esta comunidad son: El subcentral (la autoridad principal), el dirigente sindical y la junta escolar, quienes participan en diversas actividades educativas, como apoyar la ejecución de algunos proyectos elaborados por la dirección del establecimiento y de la comunidad de Conda Baja.

La comunidad de Conda Baja sufre un proceso de migración de la población joven y adulta hacia los centros urbanos. En este sentido, el Proyecto Educativo de la Unidad (2002: 14) dice que: “existe migración especialmente de los varones por razones de trabajo. Esto sucede mayormente en los meses de Diciembre-Febrero de cada año”. Los jóvenes y adultos migran generalmente hacia la ciudad de Cochabamba y Santa Cruz, en su mayoría por motivos de trabajo, porque las familias de la mencionada comunidad no cuentan con los suficientes recursos económicos como para cubrir las necesidades de sus hijos, y otros para continuar con sus estudios secundarios y superiores. Los niños y niñas ayudan a sus padres en sus hogares en diferentes roles, como cuidar los animales domésticos (ovejas, gallinas, chanchos, vacas, burros y otros), también realizan los quehaceres de la casa y las labores agrícolas (Entrev. N.C, 05-05-03), alternando éstas con las obligaciones y tareas que tienen que cumplir en la escuela.

Todos los domingos los habitantes de la comunidad de Conda Baja realizan una feria donde se hacen las actividades comerciales de compra y venta. Ellos venden los productos de la región y otros, según las necesidades e ingreso de las familias. La feria es muy importante como centro de abastecimiento de productos externos como arroz, azúcar, aceite, sal, fideos y frutas. Otros espacios de provisión y comercio de

productos son la feria del Puente o Lope Mendoza (los días lunes) y la ciudad de Cochabamba (miércoles y sábados). A la feria del domingo en Conda Baja asisten no sólo los habitantes de Conda Baja, sino los de otras comunidades aledañas a la zona, y concurren también personas foráneas de Cochabamba, de El Puente y de Pocona que llevan sus respectivas mercaderías a esta feria semanal. Las lenguas en las que se comunican en la feria son el castellano y el quechua.

La lengua habitual de la comunidad de Conda Baja es el idioma quechua como primera lengua y el castellano como segunda lengua. El castellano se utiliza sólo para la comunicación con los hispanohablantes que no saben quechua. Actualmente, casi la totalidad de habitantes de la comunidad de Conda Baja tiene como lengua materna el quechua y como segunda lengua el castellano, tal como afirma el dirigente de la comunidad “mayormente hablamos en quechua a los niños; en cualquier reunión siempre hablamos en quechua” (Entrev. E.G 06-05-03). Los padres de familia, tanto en su comunicación con los hijos, como en las reuniones de la comunidad y reuniones de padres de familia utilizan la lengua quechua.

En resumen, los habitantes de esta comunidad utilizan de manera fundamental la lengua quechua como medio de comunicación oral, ya sea en el medio familiar entre padres, padres e hijos, entre hijos y en las reuniones que se realizan en la comunidad. Pero también la lengua castellana está presente en las reuniones, en las festividades de la Unidad, en algún momento de las intervenciones de los padres de familia y las autoridades comunales, pero en menor proporción en comparación con la lengua quechua. El castellano es utilizado mayormente en ocasiones en que se tiene que coordinar con las autoridades distritales y técnicos que llegan de visita a la Unidad Educativa y a la comunidad y ante otros delegados, como los funcionarios de Taypi y de las ONGs (P.C.I) que apoyan a la Unidad Educativa desde el año 2000. Otro espacio de uso del castellano es cuando van a realizar trámites a las oficinas públicas y privadas de la ciudad de Cochabamba y en el distrito de Pocona (Entrev., E.G- 06-05-03).

En la comunidad de Conda Baja un aspecto importante que ayuda al mantenimiento de la lengua quechua es que la mayoría de las familias condeñas escuchan radios locales (radio Yuraj Molino y radio Laimiña) que realizan sus transmisiones radiales mayormente en la lengua quechua (Entrev. PP.FF, Directora 05-05-03).

En cuanto a la salud, el área de Conda Baja cuenta con un centro de Salud y dos postas; un puesto de salud está ubicado en la comunidad de Chilijchi a una distancia

aproximada de 11km. La posta de salud de Yuraj Molino está ubicada a una distancia de más o menos 14 km. El centro de Salud de Conda Baja cuenta con un médico y una enfermera, y los dos puestos de salud cuentan cada uno con una enfermera. El médico del Centro de Salud de Conda Baja que se encarga de atender las dos postas los días martes y jueves realiza atención en el puesto de salud de Chilijchi; los días viernes y sábado se atiende el médico en el puesto de salud Yuraj Molino y el resto de días permanece en el centro de salud de Conda Baja.

Para realizar atención de los diferentes programas de salud, cada puesto de salud tiene en su jurisdicción a diferentes comunidades, las cuales se especifican de la diferente forma:

Comunidades del Puesto de Salud de Chilijchi: -Chilijchi, Coparancho, Pilancho, Collpana, Chimboata.

Comunidades del Puesto de Salud de Yuraj Molino: -Yuraj Molino, Miskiyacu, Cañada, Viscachani, Ardila, Tipa-Tipa, Molle- Molle.

Comunidades del Centro de Salud de Conda Baja: -Conda Baja, Q'aqa Wasi, Ch'aqueli, Tranca, Larimarca, Yacuparticu, Sombrerito, Thiu-Thiu. (Entrev. 01/05/03)

También podemos indicar que en las diferentes comunidades, los padres de familia sobre la salud de sus hijos no muestran mucho interés para acudir a los centros hospitalarios o postas cercanas. Al respecto, el Doctor Suárez responsable de salud del área de Conda Baja expresa:

La responsabilidad de los padres, para acudir a nuestro centro de salud a las vacunaciones es mínima. Aquí en el área rural existen varios motivos que se están tratando de cambiar. Este cambio es lento pero progresivo. (Entrev. 01/05/03)

Por otro lado, pocos padres de familia vienen al centro de salud, para vacunar a sus hijos. Al respecto, el Dr. Suárez, indicó algunos factores que influyen:

Hemos tenido muchos problemas con la religión, lo cual también está cambiando en forma lenta. Al principio tuvimos muchos tropiezos, ya que la religión ha influido mucho en algunas sectas religiosas. En sus cultos los pastores indicaron que los niños no necesitaban vacunas, ya que si es decisión de Dios para que se mueran, hay que dejar que él decida. Yo tenía mucha pena al ver que cuando nosotros, como sector salud, programábamos un día para vacunar ... acuden unos cuantos para hacer vacunar a sus niños, y debimos ir a buscar a los demás en su domicilio; pero lo contrario, si un día se programaba una campaña evangélica, ese día acudían ahí desde el más pequeño hasta el más anciano. Era una tristeza muy grande que sentía dentro de mí, pero siempre con la predisposición que esto debería cambiar. Entonces ... con el tiempo se ha visto este cambio, ahora más gente acepta las vacunas, es un cambio lento y progresivo. (Entrev. 01/05/03)

En forma general podemos indicar que las comunidades están muy alejadas del Centro de salud de Conda Baja, también de los puestos de salud por lo que es muy difícil que los habitantes de estas comunidades lejanas puedan acudir con mayor frecuencia a este centro de salud. No sólo es la distancia, también es la desconfianza a los centros de salud.

La enfermedad que más afecta a las comunidades de Conda Baja es la enfermedad del mal de chagas. Las familias manifestaban que en estas comunidades hay mucha enfermedad de chagas. Esto sucede cuando la persona es picada por la vinchuca. Pero el doctor indica que la transmisión de dicha enfermedad no es a través de la picadura, sino que la vinchuca al momento de chupar la sangre realiza deposición de heces fecales y la persona por el escozor que siente en dicho lugar tienden al rascado y lleva al parásito (*tripanosoma cruzi*) que se encuentra en esas heces fecales hacia el lugar donde se produjo la picadura introduciéndose por esa pequeña herida. Este insecto sale de sus madrigueras predominantemente en la oscuridad para alimentarse. Al respecto, el Dr. Suárez manifestó lo siguiente:

La complicación más común en este lugar por la enfermedad de Chagas, es el vólvulo de sigmoides causada por el *tripanosoma cruzi*. Este produce la destrucción de nervios de dicho lugar del intestino, en otras regiones del país la complicación de esta enfermedad es la cardiomegalia (aumento de tamaño del corazón), mega esófago (aumento de tamaño del esófago) (Entrev, 01/05/03).

La enfermedad del chagas se da porque las viviendas están construidas en malas condiciones y ambientes reducidos para un número elevado de personas de la familia; ya que las familias viven en las casas construidas de adobe, sin revoque interior por tanto hay mucha vinchuca entre los espacios que hay de adobe en adobe.

4.1.2. La comunidad de Kanapata

4.1.2.1. Aspectos generales

La comunidad de Kanapata pertenece al distrito de Pocona, tercera sección de la provincia Carrasco del departamento de Cochabamba. Esta comunidad está ubicada aproximadamente a 4 kilómetros al este de la Comunidad de Conda Baja.

La comunidad de Kanapata se encuentra en medio de dos cerros. Para llegar a esa comunidad desde la comunidad de Conda Baja se va por una carretera de tierra y la mayor parte de los habitantes caminan por los *chakiñanes* “senderos” y se pasa por un río grande. En la comunidad rara vez transitan los vehículos como los tractores, camiones y motos.

La comunidad de Kanapata cuenta con 50 familias y 215 habitantes aproximadamente (Entrev. R. A. 26/05/03). Según las versiones de algunos habitantes de la comunidad, la mayor parte de los jóvenes y mayores migran a las ciudades de Cochabamba y Santa Cruz con el propósito de trabajar, como ayudantes de albañilería y comerciantes.

La base económica de esta comunidad es la agricultura y la ganadería en pequeña escala. Los principales productos agrícolas son trigo, papa, cebada, habas, arveja y achajcha que les sirve para el autoconsumo y para la venta. Otro medio de la subsistencia en pequeña escala es la ganadería, con la crianza de vacunos, ovejas, chanchos, gallinas, burros y caballos.

En cuanto a los servicios básicos, la comunidad de Kanapata cuenta con servicios de energía eléctrica, pero algunas casas no poseen luz porque están muy dispersas. En lo que se refiere a los servicios de salud, esta comunidad carece de un centro de salud. Por lo tanto, cuando se enferman o necesitan atención de primeros auxilios, la mayoría de los habitantes acuden a la posta médica de Conda Baja. Esta comunidad cuenta con una iglesia evangélica porque la mayor parte de los habitantes son cristianos evangélicos y también tienen una escuela seccional.

En cuanto a la lengua, los habitantes de Kanapata hacen uso predominante del quechua. De acuerdo a nuestras observaciones, esta comunidad hace uso de esta lengua para interactuar y comunicarse entre los comuneros, ya sea en las reuniones formales e informales, en la casa, en la escuela, en sus labores cotidianas y en las actividades sociales tanto en la misma comunidad como en otras comunidades vecinas.

Los días domingos, los habitantes de esta comunidad asisten a la feria de la Comunidad de Conda Baja para abastecerse de productos de primera necesidad y comerciar sus productos agrícolas. Además, salen a la feria de Cochabamba los días sábados y a Puente o Lope Mendoza los días lunes para comercializar los productos que producen en sus parcelas.

4.1.3. Contextualización de la Unidad Educativa Conda Baja

4.1.3.1. Descripción del Núcleo Educativo de Conda Baja

El distrito de Pocona está conformado por 49 unidades educativas (u.e) organizadas en 6 núcleos educativos, que son: Waya Pacha con 8 u.e, Chimboata con 10 u.e, Lope Mendoza con 7 u.e, Laimiña con 6 u.e, Conda Baja con 10 u.e y Pocona con 8 u.e. En

total se cuenta con 155 docentes (PROME 2003:60) y más de 4000 alumnos aproximadamente (PROME 2003:36).

El Núcleo Educativo de Conda Baja se encuentra aproximadamente a 147 kms. de la ciudad de Cochabamba, camino antiguo a Santa Cruz, entrada por Inca Cruce hacia la derecha. El Núcleo Educativo es dependiente pedagógica y administrativamente de la Dirección Distrital de Pocona. Se halla situado aproximadamente a 20 Km. al norte de dicha localidad. El Núcleo Educativo "Ismael Montes" de Conda Baja tiene bajo su dependencia a 9 escuelas seccionales o asociadas: Ch'aqueli, Lari Marka, Tunas Playa, Conda Arriba, Q'aqa Wasi, Tipa-Tipa, Tranca, Kanapata y Yaku Partikuq. Cuenta con 26 docentes (11 mujeres y 14 varones) y una directora del núcleo. En el núcleo y en las unidades educativas asociadas estudian un total de 631 alumnos (338 varones y 293 mujeres).

El núcleo central de Conda de Baja atiende a tres ciclos: inicial, primario y secundario y tiene 265 alumnos matriculados (154 varones y 111 mujeres). La población escolar de la presente gestión del 2003 está distribuida de la siguiente manera:

Detalle	Pre Kin.		Kinder		1er año		2do año		3er año		4to año		5to año		6to año		7mo año		8vo año		1. Sec		Total		Total I
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
Matriculados	4	6	12	8	3	7	11	6	10	10	16	7	23	19	15	19	22	12	22	8	16	9	154	111	265
Asistentes	4	6	12	8	3	7	11	6	10	10	16	7	23	19	15	19	22	12	22	8	16	9	154	111	265
Total	4	6	12	8	3	7	11	6	10	10	16	7	23	19	15	19	22	12	22	8	16	9	154	111	265

Fuente: datos recogidos de la dirección.

De acuerdo a la opinión de los docentes, el nivel primario tiene de 1º a 8º año de primaria, además, trabajan en el horario de la mañana y tarde, los alumnos en su generalidad hablan en quechua por ser su lengua materna. Los alumnos asisten normalmente, aunque a veces los alumnos suelen faltar a clases porque en la región los ríos caudalosos en época de lluvias retienen a los niños al otro lado del río por dos días o más.

La Unidad Educativa de Conda Baja cuenta con 11 profesores, 6 son mujeres y 5 varones, desde el nivel pre-escolar hasta primero medio de secundaria y como personal administrativo está la directora del Núcleo. Desde el nivel inicial hasta quinto de primaria se desempeñan seis docentes (3 mujeres y 3 varones), dos docentes trabajan en aulas multigrado, nivel preescolar, primero y segundo respectivamente.

Los años de servicio de los docentes de la Unidad Educativa Conda Baja son entre 1 y

25 años. Todos los docentes son normalistas del nivel primario o Básico, y son bilingües en quechua y castellano, salvo dos que son monolingües en castellano (docentes de primero medio de secundaria) (Entrev. Prof. Rita Bautista, 12-05-03).

El alumnado de la escuela viene, tanto de Conda Baja como de las comunidades vecinas (Q'aqa Wasi, Conda Arriba, Ch'aqueli, Tunas Playa, Kanapata, Tipa-Tipa y la Tranca). Los alumnos generalmente caminan diariamente desde sus comunidades para asistir a las clases y algunos se trasladan en bicicleta. Los alumnos que hacen mayor esfuerzo para llegar a la escuela son los que viven lejos como los de la comunidad de Tunas Playa que está a una distancia de 18 Km más o menos, de las comunidades de Q'aqa Wasi y Kanapata que están a una distancia de 4 km., de la comunidad de Ch'aqueli que está a una distancia de 3 km., la comunidad de Tranca a una distancia de 18 km., la comunidad de Conda Arriba a una distancia de 4km., la comunidad de Tipa-Tipa que está a una distancia de 7 km. Los niños en estas comunidades tienen que levantarse muy temprano para cumplir con sus obligaciones en la casa antes de asistir a la Unidad Educativa.

La Directora del núcleo es licenciada en Administración Educativa y ha trabajado como docente en distintas escuelas de la zona rural de Bolivia, tiene mucha experiencia en el campo educativo, específicamente en la EIB. Luego de haber trabajado en las diferentes escuelas rurales se postuló al Núcleo de Conda Baja al cargo de Directora de Núcleo. En el magisterio trabaja quince años y en el núcleo de Conda Baja desde el año 2000, es soltera y tiene una hija de siete años, es oriunda de Potosí, del pueblo de Uyuni, específicamente de la comunidad de San Agustín. La Directora es una persona muy comunicativa con todos los docentes y padres de familia. Ella visita constantemente a las unidades educativas asociadas para revisar sus planificaciones y coordinar con los docentes y juntas escolares para que el establecimiento educativo marche de mejor manera. La directora del Núcleo Educativo cumple funciones como las siguientes:

Seguimiento a los docentes en las diferentes escuelas seccionales, revisar las planificaciones, dar sugerencias, observación de clases, reflexión sobre la observación. Atender a las demandas y resolver problemas solicitados por la junta escolar, llamar la atención al personal docente en forma verbal y escrita por incumplimiento de las funciones, organizar y asistir a los cursos talleres para el personal docente y dar informes a la Dirección Distrital de acuerdo a las necesidades. (Entrevista a la Directora)

La directora del Núcleo Educativo de Conda Baja hace seguimiento a los docentes de las unidades educativas asociadas cada fin de mes para revisar sus planificaciones de las clases.

4.1.3.2. Descripción de la Unidad Educativa “Ismael Montes” de Conda Baja

La Unidad Educativa “Ismael Montes” de Conda Baja cuenta con nivel primario (pre-escolar a quinto), intermedio (sexto a octavo) y primero medio. Desde inicial hasta quinto están en la modalidad de transformación. Ya que “presta un servicio educativo dentro del marco legal a los alumnos del nivel primario respondiendo medianamente a las necesidades básicas de aprendizaje, implementando la propuesta de la Reforma Educativa adecuando al medio que ofrece el ambiente rural” (P.E.U 2002:134). Así, los procesos de enseñanza y aprendizaje de los diferentes niveles de primaria en Conda Baja están dentro de los marcos de la Educación Intercultural Bilingüe, de acuerdo a los lineamientos establecidos en la Reforma Educativa Boliviana.

El desarrollo curricular que se maneja en la Unidad Educativa está “basado en el tronco común, con las diversificaciones correspondientes de acuerdo al medio que busca mejorar la calidad educativa, la igualdad entre varones y mujeres y sobre todo la práctica de la solidaridad y compañerismo entre toda la comunidad estudiantil y educativa” (P.E.U. 2002:134).

En cuanto a la infraestructura, la Unidad Central “Ismael Montes” de Conda Baja cuenta con cinco aulas para primaria y cuatro aulas para secundaria. Cabe indicar que, por un lado, los niños de pre kinder y kinder, y por otro, primero y segundo, comparten una sola aula por la escasez del alumnado, es decir, son aulas multigrado; en cambio, a los demás años les corresponde un aula para cada año (Entrev. C.G- 12-05-03).

Los profesores cuentan con viviendas personales, es decir, viven en la escuela durante los días laborales de la semana, solamente un profesor del primer año se ausenta los fines de semana por motivos de estudio en la Universidad. Los profesores salen cada mes para cobrar sus sueldos en el SEDUCA.

Con respecto a la infraestructura, “se tiene problemas con la falta de aulas y viviendas, no alcanza para el número de alumnos que se tiene en la Unidad Educativa, ni para los profesores” (P.E.U 2002:132). A pesar de los problemas que se tiene esta unidad educativa cuenta con una dirección, un depósito y diez viviendas para profesores. También las aulas cuentan con bancas bipersonales, en su totalidad. La mayoría de las aulas tienen pizarras de tabla triplex clavadas en la pared; los ambientes de primaria no cuentan con rincones de aseo personal y no existen rincones de aprendizaje por el estrecho espacio que tienen las aulas, donde apenas caben los bancos.

Acerca de los servicios, la Unidad Educativa cuenta con agua entubada pero no tiene energía eléctrica. El centro educativo tiene servicios higiénicos de pozo ciego, tanto para varones como para mujeres, lo cual es muy beneficioso para los alumnos de Conda Baja.

En el aspecto agropecuario, cabe reiterar que en la Unidad Educativa cada curso (desde el nivel inicial hasta el primero medio) cuenta con un huerto escolar. En el huerto escolar cada curso cultiva verduras (lechuga, zanahoria, cebolla, remolacha, y plantas medicinales) destinadas a la alimentación de los niños y niñas; los alumnos participan por turnos y son asesorados por los profesores, en las actividades que realizan en el huerto escolar, de manera principal en el riego de las plantas.

4.1.3.3. Descripción de la Unidad Educativa “8 de Agosto” Kanapata

La Escuela seccional de Kanapata cuenta con el primer ciclo del nivel primario (primero a tercero) y es multigrado. Los tres cursos están a cargo del Profesor Rosalío. En cuanto a la infraestructura, la Unidad Educativa Kanapata cuenta con un aula amplia, en buen estado. El profesor cuenta con una vivienda personal, es decir, vive en la escuela durante los días de la jornada de trabajo, ausentándose solamente los fines del mes para cobrar sus haberes y en las vacaciones se va a su lugar de residencia en el Departamento de Cochabamba.

Con respecto a la infraestructura, cuenta con un aula, un depósito, un escenario, una cocina, y un estadio. En el aula tienen dos pizarras clavadas en la pared; además esta aula multigrado cuenta con un rincón de aseo personal y el rincón de aprendizaje de todas las áreas de estudio.

La dirección está ubicada en la misma vivienda del profesor, en donde tiene una biblioteca con módulos de lenguaje y matemáticas en quechua con sus guías para el docente y finalmente están los libritos de cuento y cassetes con canciones, adivinanzas y trabalenguas para la enseñanza de castellano como L2 que los facilitadores del programa Piloto del PROEIB Andes han entregado a los maestros.

Acerca de los servicios, la escuela seccional de Kanapata cuenta con una pileta de agua y tiene energía eléctrica. También tiene, al lado de la escuela, los servicios higiénicos de pozo ciego para los niños de la escuela.

En cuanto a la agricultura, al lado de la escuela hay un pequeño huerto escolar para los tres cursos (primero a tercer año). En el huerto escolar, los tres cursos cultivan verduras (lechuga, zanahoria, cebolla) que son para la alimentación de los mismos

niños.

En cuanto a la participación, los padres de familia y los miembros de la comunidad, conjuntamente con las autoridades y la junta escolar ayudan a solucionar problemas y necesidades de la escuela. Asimismo, las madres de familia asisten por turno a la escuela para cocinar el refrigerio escolar, para lo cual todos los niños colaboran diariamente con las diversas clases de verduras que son traídas desde sus hogares.

4.1.3.4. Participación de los padres de familia en la Unidad Educativa de Conda Baja

En la Comunidad de Conda Baja, los padres de familia participan en alguna forma en las actividades educativas coordinando conjuntamente con la Junta Escolar y la subcentral. Los padres de familia participan directamente en los trabajos que se hace en la Unidad Educativa construyendo aulas y viviendas, en las reuniones de padres de familia y en las celebraciones de las fechas cívicas (día de la madre, día del campesino, creación del distrito Pocona).

Sin embargo, según la directora del núcleo hay un reducido involucramiento de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos, ya que “los padres de familia no apoyan en el fortalecimiento de los aprendizajes de sus hijos ni colaboran con las tareas asignadas por los profesores. El argumento que manejan es que los niños y niñas desde temprana edad deben colaborar con el trabajo agropecuario; por tanto los escolares se ven obligados a distribuir su tiempo en dos actividades totalmente diferentes: aprender a leer y escribir y aprender a cultivar la tierra” (Entrev. R.B,12/05/03). Además, según el P.E.U. (2002:17) “los padres de familia no colaboran a los maestros en actividades escolares, porque no dan importancia a la educación de sus hijos. La mayoría de los padres de familia no se interesan por el aprendizaje de sus hijos, porque lo más importante para ellos son sus trabajos agropecuarios”.

Es decir, los padres de familia dejan en manos de los profesores la enseñanza de sus hijos debido a que tienen que ocuparse de las actividades domésticas, agrícolas y ganaderas, las mismas que sirven para el mantenimiento de sus familias, por tanto no tienen tiempo para ir a la escuela. Tal como dice una madre de familia: “no hay tiempo, hay que cocinar, hay que ir a sembrar, juntar abono y hay que darle agua a los animales” (Entrev. E.S 06-05-03).

Otro de los factores por el que los padres de familia no apoyan en el aprendizaje de sus hijos, es que ellos no saben leer ni escribir (Entrev. C.G- 07-05-03).

Los miembros de la Junta Escolar se reúnen con la directora del núcleo para coordinar actividades para los actos cívicos (día de la Madre, día del maestro y otros), construcciones, entre otras. Asimismo, administran la repartición del desayuno escolar a los niños y niñas de primaria y secundaria.

Las reuniones entre profesores son frecuentes, una vez por semana, para coordinar y consensuar las actividades educativas y en cambio con los padres de familia se realizan cada tres meses para informar sobre el aprovechamiento de los alumnos y las actividades que se van a realizar (Entrev. Bautista 05-05-03).

4.1.4. Contextualización de los cursos de primaria

4.1.4.1. Ambientación del aula de primero y segundo de la Unidad Conda Baja

El aula del primero y segundo curso de primaria está ubicada al lado derecho de la entrada principal de la escuela. Esta aula tiene paredes de adobe pintadas de color manteca, y cuatro ventanas medianas. En el lado derecho se encuentra la pizarra de tabla triplex color verde para el primer año y en el lado izquierdo está la pizarra para el segundo año, y en la parte oeste está el control de asistencia de los niños. En la pared del aula están los trabajos realizados por los niños como los dibujos, operaciones matemáticas, sopa de letras y dibujos de diferentes animales. También existen trabajos realizados por el profesor como los pápelografos ilustrados con las canciones, adivinanzas, trabalenguas en las dos lenguas (castellano y quechua).

Acerca del mobiliario, la sala de clase cuenta con una mesa y una silla para el profesor. También hay 12 bancas bipersonales y 8 bancas unipersonales donde se ubican los 27 niños. Los niños de primero y segundo año están distribuidos en dos grupos, los de primero están en la parte de la derecha y los niños y niñas de segundo están en la parte izquierda. De igual forma, el aula cuenta con un estante de hierro donde están guardados los cuadernos de trabajo, lapiceros archivadores, textos, módulos. Pero, el aula es reducida ya que están recibiendo la clase dos cursos (primero y segundo año), por eso el espacio es reducido como para permitir el libre desplazamiento tanto de los niños como del profesor.

4.1.4.2. Ambientación del aula multigrado de la escuela seccional de Kanapata.

Los años primero, segundo y tercero del primer ciclo funcionan en una sola aula, es una aula multigrado. La sala tiene paredes de adobe pintadas de color blanco y cuatro ventanas medianas ubicadas en la parte este y oeste. En el lado derecho se encuentra

la pizarra de pared de color verde para los niños de segundo y tercer año y en el lado izquierdo está la pizarra de tabla triplex de color verde para primer año.

En el aula están los rincones de aprendizaje de lenguaje y comunicación, donde principalmente está el alfabeto castellano. Al sur está el rincón de matemáticas, en el que están ilustradas las cuatro operaciones fundamentales, y también están las piedras traídas por los mismos niños para facilitar la resolución de los ejercicios matemáticos. También se encuentra un poco más allá, el control de asistencia y el rincón de aseo, en el cual están ubicados los utensilios de limpieza de los niños (toallas, lavabos, baldes para el agua, espejo y otros). Además, está el rincón de área de castellano como L2 donde están ilustrados los cuentos, adivinanzas, trabalenguas, y las canciones que son copiadas de las fichas de trabajo. Se trata de un trabajo realizado por el profesor para enseñar las diferentes áreas de estudio. También están pegados en las paredes los trabajos realizados por los mismos niños y niñas en el desarrollo de las diferentes actividades del contenido.

Acerca del mobiliario, el aula cuenta con trece bancos bipersonales y dos bancas unipersonales, donde se ubican los 25 niños del primer ciclo. Los niños de primero están distribuidos en una fila y los de segundo y tercero están en otra fila. Además, el aula cuenta con un estante grande en donde están los cuadernos, lapiceros y archivadores de los niños. De esta manera, el aula es suficientemente amplia como para permitir el libre desplazamiento tanto de los niños como del profesor.

4.1.4.3. Docentes y niños de Conda Baja y escuela seccional de Kanapata.

El Profesor de primero y segundo de primaria, C., es originario de la comunidad de Villa Rivero, provincia Punata del Departamento de Cochabamba. Egresó en el año 2000 como profesor normalista del Instituto Normal Superior “Manuela Sáenz de Villarreal” de Paracaya en la provincia de Punata del Departamento de Cochabamba. Trabaja como docente 3 años, hasta el momento. La primera experiencia docente que tuvo fue en la escuela seccional de Q’aqa Wasi que pertenece al núcleo Central de Conda Baja. Desde hace tres meses está en esta escuela central, a cargo de primero y segundo año. Los idiomas que habla son el quechua, como lengua materna, y el castellano como segunda lengua. Con relación a su formación, el profesor recibió el curso de capacitación de castellano como segunda lengua, auspiciado por el programa de capacitación de CL2 del PROEIB Andes y llevado a cabo en el Distrito de Pocona y en la Provincia de Punata. Estos aprendizajes le ayudaron a poner en práctica las fichas de trabajo propuestas por el Programa Piloto para su aplicación en las sesiones

de clase con los niños que están a su cargo.

El curso de primero y segundo de primaria está conformado por 27 niños, con el siguiente detalle: 10 en primero: 3 varones y 7 mujeres, en segundo, 11 varones y 6 mujeres. Las edades de los escolares varían entre 6 y 7 años de edad (Entrev. C.G.-7-0-03). Ellos hablan mayormente quechua, tanto en su vida cotidiana como en las sesiones de clase, ya que es su lengua materna, con la excepción de tres niños (dos niñas y un niño) que tienen mayor dominio del castellano. Los padres de estos tres niños viven en Cochabamba y son los que mayormente hablan en castellano en sus hogares con sus hijos. La madre de una de las niñas es la directora del núcleo. Entonces, los padres de estos niños viven en la ciudad de Cochabamba y se comunican en castellano con sus hijos. Los padres del otro niño son los que han migrado a Santa Cruz. Los niños proceden de familias que se dedican generalmente a la agricultura y la ganadería, en menor escala, pero lo que ganan con su trabajo apenas les alcanza para mantener a sus hogares. La mayoría de los educandos participa en la economía familiar ayudando con diferentes actividades, tanto en el ámbito doméstico, como en la siembra, cosecha y el cuidado de animales menores (ovejas, gallinas).

En cambio, el profesor de la escuela seccional de Kanapata, R., es de la ciudad de Cochabamba, en el Cruce Taquiña. Es profesor Normalista de básico. Trabaja como docente 3 años, hasta el momento. Antes de ingresar al magisterio trabajó siete años en proyectos de ONGs como; Sumaq Kawsaypaq (Entrev. R.A.-20-05-03). Los idiomas que habla son el quechua, como lengua materna, y el castellano como segunda lengua.

Con relación a su formación, el profesor asistió a dos cursos de capacitación: la capacitación de L1 que llevó a cabo el Ministerio de Educación y la enseñanza del castellano como L2 ayudado por PROEIB Andes y que recibió en el Distrito de Pocona, en la Provincia de Punata. Estos aprendizajes reforzaron sus conocimientos en lengua castellana, en lectura y escritura en dicho idioma, para así poner en práctica las fichas de trabajo en las sesiones de clase con los niños que están a su cargo en el primer ciclo.

El aula del primer ciclo de primaria (primero a tercero) está conformada por 25 niños, con el siguiente detalle: once en primero: dos varones y nueve mujeres, en segundo, cero varones y ocho mujeres, en tercero, cuatro varones y dos mujeres. Las edades de los niños son aproximadamente entre 6, 7 y 8 años de edad (Entrev. R. A. 20-05-

03). Ellos hablan mayormente quechua, tanto en su vida diaria como en las sesiones de clase, ya que es su lengua materna, con la excepción de dos alumnitos que hablan actividades del día un poco castellano, uno está en segundo y otro está en tercer año (Entrev. R.A. 20-05-03).

4.1.4.4. Descripción de las clases, (inicio, al finalizar y horarios)

Las actividades del día en la escuela de Conda Baja comienzan cuando los niños forman por años en el patio para ingresar a las aulas. En este momento, los docentes de turno hablan a los niños en castellano, hacen recomendaciones en torno a su conducta e igualmente dan mensajes que los niños deben transmitir a sus padres. En esta oportunidad, el profesor de turno hace que los niños se coloquen en posición de firmes, que marchen cantando el himno nacional de Bolivia y luego hacen hora cívica, es decir, los alumnos de cada año pasan al frente a realizar dramatizaciones, canciones, poemas en quechua y castellano.

Es frecuente que los niños lleguen tarde a las clases, por eso casi todos los días las clases empiezan a las 9:30 de la mañana. Esto pasa porque algunos niños viven en lugares alejados.

Luego el profesor C. espera a los niños en el aula y les da la mano a cada uno de ellos a medida que llegan y les saluda en castellano. El profesor aprovecha ese momento para revisar alguna tarea, pregunta a algunos niños por qué vinieron muy tarde o por qué no trajeron el guardapolvo, y pasa la mano cariñosamente por la cabeza de algunos niños.

Las clases se llevan a cabo de lunes a viernes, en el horario de nueve o nueve y treinta de la mañana hasta las dos y treinta de la tarde, con dos recreos, el primer recreo es de quince minutos y el segundo recreo es de cuarenta y cinco minutos. Las diferentes áreas de conocimiento se desarrollan en estos horarios durante toda la semana. Pero específicamente el área de castellano como segunda lengua se da en las tardes desde la una hasta las dos y treinta de la tarde, todos los días de la semana.

El horario específicamente para el área de CL2 ha sido sugerido por el Programa Piloto del PROEIB Andes. Al respecto una de las Facilitadoras decía:

Con el programa piloto de capacitación a través de los talleres y la coordinación con las autoridades educativas locales como la dirección distrital y los mismos docentes del núcleo, se hizo acuerdo respectivo los horarios de una hora diaria para la enseñanza del castellano como segunda lengua. (Fac. S. Ch, 19-04-04)

Entonces, como es parte del programa piloto el Núcleo Educativo de Conda Baja se constató que enseñaban las lenguas de manera separada. Es decir, los profesores en los procesos de enseñanza y aprendizaje separaban el uso de las lenguas y realizaban sus planificaciones de manera separada para cada una de las lenguas, enseñaba en quechua en las áreas de estudio y específicamente el castellano como segunda lengua.

4.1.4.5. Descripción de las fichas de trabajo

El programa de capacitación docente en la enseñanza de castellano como segunda lengua ha elaborado las fichas de trabajo con el propósito de facilitar a los profesores el proceso de enseñanza y aprendizaje de castellano como segunda lengua. Es decir, “la coordinación del programa junto al equipo de facilitadores elaboró a través del desarrollo del programa alrededor de 200 fichas de trabajo. Una parte de estas fichas busca el desarrollo de la expresión oral en castellano, mientras que la otra enfatiza el inicio de la lectura y escritura en castellano como segunda lengua” (I. F 2004:14). Entonces, las fichas de trabajo del programa piloto han sido incorporadas en los núcleos educativos en los que viene trabajando el programa y están siendo implementadas por los docentes del primer ciclo de educación primaria.

Las fichas de trabajo son materiales destinados a orientar el manejo pedagógico de la enseñanza de castellano como segunda lengua. “Las fichas de trabajo son un instrumento de planificación, ejecución y evaluación de la clase de castellano como segunda lengua”³. Las fichas de trabajo contienen información e instrucciones para la aplicación en el aula de castellano como segunda lengua. Entre los datos referenciales de las fichas están: el título, el tema, los propósitos, los contenidos, el vocabulario, las estructuras comunicativas y los materiales propuestos. La estructura de las fichas de trabajo tiene básicamente tres grandes actividades: primero es la actividad lúdica, la segunda es la actividad de desarrollo lingüístico y la tercera es la actividad práctica.

La secuencia de las actividades implica las secuencias de los temas. En este caso va desde el tema, cosa que los niños parten de lo conocido en su contexto, para llegar a los temas más grandes y a las cosas que no existen en la comunidad. Es decir, empiezan de lo que ya conocen y llegan a lo desconocido. Estas secuencias son guías por temas globales, como pueden ser la familia, la comunidad, el transporte y el cuerpo, entre otros. Pero la complejidad de las fichas de trabajo va según la asignatura

³ Fuente: (<http://www.proeibandes.org/boletín55/14.html>). (Consulta: febrero 2004)

o el área a la que pertenece.

Las actividades lúdicas, lingüísticas y prácticas estructuran las fichas de trabajo y tienen como objetivo principal que la clase sea activa, creando un ambiente de confianza donde cada niño puede participar y respetarse entre ellos. De la misma manera, facilitan al profesor y a los niños la enseñanza y aprendizaje de castellano como segunda lengua. Estas actividades guardan una relación temática y se relacionan de una manera secuencial para mantener la atención y la motivación de los educandos durante el desarrollo de la clase. En ese sentido, la guía didáctica de segunda lengua dice:

Realizar actividades divertidas y ágiles que no provoquen ansiedad en los niños. Contar con un ambiente armónico, que apoye los aprendizajes; rico para la comunicación entre niños, el maestro y las otras personas. Tener la seguridad de contar con el respaldo y la ayuda del profesor y de los compañeros (MEC y D 1997:15).

Las fichas de trabajo desarrollan una interacción entre los profesores-niños y niños entre niños para romper el silencio y hacer que la clase sea activa y dinámica en el desarrollo de las actividades de castellano como segunda lengua.

Durante toda la clase de castellano, el profesor acompaña a los niños en las actividades para ayudar a comprender las palabras en castellano y los niños adquieren vocabulario nuevo y estructuras comunicativas. A través de cada actividad, los niños participan en situaciones comunicacionales y expresiones introducidas informalmente. Así, las fichas de trabajo proporcionan a los niños la oportunidad de desarrollar su competencia en castellano como una segunda lengua. Entonces, las fichas de trabajo fueron elaboradas para dar a los profesores una opción para desarrollar el castellano como una segunda lengua.

4.1.4.5.1. La estructura de la ficha de trabajo

Para una mejor comprensión, vamos a presentar un modelo de toda la estructura de las fichas de trabajo de la segunda lengua. Entonces, hacemos una presentación detallada de cada una de las partes de la siguiente manera.

 LAS PARTES DE LA PLANTA	
TEMA: Las partes de la planta PROPÓSITO: Describen las partes de una planta. CONTENIDOS: Vocabulario Raíz, tallo, ramas, hojas, flor, fruto, semilla.	Estructuras comunicativas ¿Qué plantas tienes en tu casa?; ¿Qué partes tiene la planta?; Si no riegas tus plantas se morirán, no arranques las plantas, esta planta tiene...
Materiales: Lápices de color, hojas de papel bond.	
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	
<u>Lúdica</u> (10 minutos) - Nos ponemos en 2 filas para salir de visita a un huerto escolar o comunal. - Observamos las clases de plantas que hay en un huerto, "sacamos" una planta completa para explicar sus partes y hacemos un comentario. Aprovechamos trabajar la transversal: MEDIO AMBIENTE porque no se trata de sacar cualquier tipo de planta, sino, hacer una reflexión del por qué estamos sacando esta planta.	
<u>Lingüística</u> (15 minutos) - Organizados por grupos de acuerdo a las partes de la planta, cada grupo busca una unidad de la parte que le corresponde, luego el grupo describe las características de esa parte. - A partir de la exposición generamos discusión sobre las partes de la planta, para luego pegarlo en un papelógrafo la planta completa a manera de rompecabezas.	
<u>Práctica</u> (20 minutos) Incentivamos a los niños a realizar el trabajo del riego del huerto escolar o comunal, (se puede hacer otros trabajos que tengan que ver con el cuidado de plantas).	

Como podemos observar el modelo de las fichas de trabajo, tiene los siguientes elementos:

a) Un título.- Al inicio encontramos un título que transmite un mensaje claro sobre el tema para desarrollar la clase de castellano como segunda lengua. De la misma forma, el título tiene la función de atraer la atención del profesor para motivarlo en la puesta en práctica de las fichas de trabajo.

b) Un tema.- Con el tema la ficha de trabajo demuestra a los profesores lo que el docente tiene que enseñar a lo largo de la implementación de la ficha de trabajo.

c) Un propósito.- Esta parte del propósito se dirige a los profesores qué él va a alcanzar con la ficha de trabajo al final de la clase.

d) El contenido.- En esta parte del contenido guarda relación con tema e incluye el

vocabulario que los niños van a utilizar y aprender en la clase de castellano como segunda lengua, y las estructuras comunicativas que van a utilizar en las actividades para comunicarse entre ellos. Estas estructuras comunicativas permiten a los niños asimilar la función de la lengua, y aprenden y practican durante la clase de castellano como segunda lengua.

e) Los materiales.- Esta parte indica lo que tienen que hacer los profesores con los materiales para desarrollar las actividades que presentan las fichas de trabajo como: los colores, papeles, tarjetas, láminas y lapiceros, entre otros, o que el profesor puede utilizar del contexto como: las plantas, las hojas, palo, el maíz y paja, entre otros. Todo estos materiales no son sofisticados pero son funcionales en la clase porque el profesor puede encontrar alrededor de la escuela los materiales del medio.

f) Las estrategias metodológicas

Esta parte de las estrategias metodológicas se divide en tres clases de actividades como:

- La actividad Lúdica.- Esta etapa lúdica es un período para introducir la clase de castellano con un juego que busca crear un ambiente de motivación, integración y participación en el niño, ya que mediante la combinación de juego, entretenimiento e instrucción se consigue captar el interés y el gusto de aprender de manera divertida. Igualmente es una buena forma de que el niño se sienta en confianza. Por lo tanto, esta actividad ayuda a perder el miedo y el aislamiento de participar en una clase de castellano como segunda lengua. También a través de las actividades lúdicas se despierta el interés del niño y motivan sus aprendizajes. Es decir, con las actividades lúdicas que tiene cada una de las fichas de trabajo, con los juegos, canciones y otros como medio de aprendizaje, se logra el interés de los niños, puesto que sabemos que a los niños les gusta mucho las actividades divertidas y motivadoras. Por tanto, “la actividad lúdica emerge como una estrategia metodológica que permite romper el silencio inicial y la pasividad de la clase tradicional” (I.F:15). Entonces, “el juego en tanto técnica útil y relativamente breve permite a los niños revelar directa e indirectamente sus conocimientos previos y sus intereses por conocer de manera dinámica, espontánea y libre de restricciones correctivas. Es decir, lo lúdico es una buena estrategia para ambientar y motivar a los niños y activar sus conocimientos” (ibid).

En la parte lúdica, la ficha considera diversos tipos de actividades como: las canciones, los juegos, juegos mentales, juegos físicos, crucigramas, juegos

lingüísticos como son: las rondas, las canciones, las dramatizaciones y poemas que permite motivar e incentivar al niño en la clase de castellano como segunda lengua.

- La actividad de desarrollo lingüístico.- En esta etapa los niños practican el lenguaje: de la palabra hasta las estructuras comunicativas, pero los niños internalizan la función de la lengua y no de la forma, ya que durante el desarrollo de la actividad lingüística los niños participan en las diferentes actividades de dramatizaciones, escenificaciones, juego de palabras, donde hacen uso del vocabulario y las estructuras comunicativas mencionados al principio de la ficha de trabajo.

Por lo tanto, la actividad de desarrollo lingüístico permite a los niños ejercitar la lengua castellana, porque parten de los elementos significativos del lenguaje como son: palabras, frases, oraciones y estructuras comunicativas con el objetivo de facilitar el aprendizaje del castellano. La parte lingüística contiene preguntas, palabras, frases, oraciones, interrogaciones, presentaciones, dramatizaciones, juegos de palabras y otras.

En este sentido, en esta actividad se destaca un conjunto de palabras nuevas contenidas en estructuras comunicativas que son utilizadas en un ambiente participativo de comunicación.

La actividad de desarrollo lingüístico está orientada al ejercicio de la expresión oral de la segunda lengua y, se la desarrolla siguiendo los planeamientos del método analítico, es decir, se parte de las unidades significantes del lenguaje: palabras, frases, oraciones y estructuras comunicativas, a fin de facilitar que los aprendices de la segunda lengua internalicen la función de la lengua que aprende antes que la forma de la misma. Durante el desarrollo de esta actividad central, los niños a través de los juegos de roles, dramatizaciones e interacciones reales hacen uso de las estructuras comunicativas y vocabulario planteados en las fichas de trabajo (I.F 2004:15)

Entonces, en la actividad lingüística los niños utilizan oralmente la segunda lengua, ya que el profesor habla en ella y conversa en forma oral. Por tanto, las actividades lingüísticas y los contenidos que se desarrollan en la clase de castellano como segunda lengua permiten a los niños relacionarse libremente y sin timidez. Es decir, en esta actividad, el profesor no prohíbe el uso de la L1 y los niños son libres de utilizar la lengua materna para ir gradualmente haciendo uso de ciertas estructuras comunicativas y vocabularios en castellano, indicando así un nivel de avance acorde a sus necesidades comunicativas. Por lo tanto, los niños a través de diferentes juegos o interacciones cotidianas que se desarrollan en la clase de castellano se apropian del vocabulario más fácilmente.

La actividad práctica.- Con esta actividad los profesores hacen el refuerzo sobre el tema desarrollado con la ficha de trabajo. Esta parte contiene una actividad, que permite que los niños practiquen todo que han aprendido a lo largo de la clase de castellano como segunda lengua. Entonces, la actividad práctica contiene diversas actividades o tareas curriculares como: el dibujo, el pintado, los recortes de algún material, pegado, armado de los rompecabezas, copiado, el collage y entre otros. En esta actividad los niños sienten la necesidad de utilizar la estructura comunicativa del castellano para interactuar recíprocamente entre ellos y con el profesor. Para alcanzar que los niños hablen, el profesor crea la situación comunicativa como: las hojas, los papeles, los colores requeridos, los lapiceros, compra de alguna cosa. Los niños en estas situaciones de la práctica se sienten en la obligación de hacer preguntas, para dar respuestas afirmativas y negativas y para expresar ideas.

En este sentido, esta actividad práctica refuerza y emplea las actividades anteriores de la ficha como la lúdica y la lingüística. Es decir, en la actividad práctica se presenta una tarea que el niño debe realizar comunicándose en castellano con sus compañeros de clase y el profesor que desempeña su rol de intermediario y facilitador entre el conocimiento y el aprendizaje en el niño.

Las secuencias del contenido de las fichas de trabajo de las tres actividades tienen la función central de fortalecer y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de castellano. En este sentido, estas tres actividades mantienen una estrecha relación del contenido y están conectadas de manera secuencial y dinámica para mantener la atención de los niños durante en el desarrollo de las fichas en la clase de castellano como segunda lengua.

Finalmente, las fichas de trabajo son flexibles porque los niños pueden empezar a hablar en la clase de segunda lengua usando su primera lengua, ya que los niños se sienten sin la obligación y están libres de comunicarse en una segunda lengua según sus niveles de bilingüismo y su avance en la segunda lengua es gradual, en la relación de sus necesidades comunicativas. Entonces, las actividades comunicativas permiten que los niños practiquen la lengua de una manera íntegro según en el contexto en que se encuentren los educandos.

4.2. Estrategias utilizadas por los profesores en el desarrollo de las clases de CL2.

En el desarrollo de las actividades curriculares del área de castellano como segunda lengua (CL2), se observa que los profesores utilizan una serie de estrategias para motivar la participación de los niños y que ellos son los que “construye su aprendizaje en forma activa, de acuerdo a sus interacciones significativas” (Pérez 1999:38). Las estrategias comunes entre los docentes del núcleo Educativo de Conda Baja son: Estrategias al inicio de la clase, estrategias al desarrollar la clase, éstas a su vez se subdividen en: las preguntas y respuestas, preguntas y respuestas individuales, preguntas y respuestas en forma general, trabajos con las tarjetas, formación de grupos de trabajo, juegos, y finalmente las estrategias al finalizar la clase.

A continuación describiré las estrategias más frecuentes a las cuales acuden los profesores durante el desarrollo de las actividades pedagógicas.

4.2.1. Estrategias al inicio de la clase de CL2

El profesor inicia el trabajo del día saludando a todos los niños y con la revisión de algunas tareas encomendadas para la casa. A continuación mostramos los inicios más comunes que utilizan los profesores en la hora de castellano como segunda lengua.

Partic.	Enunciado	Observación
Prof. C. Niños	buenas tardes niños buenas tardes profesor	A la 1 de la tarde el Profesor C. entra al aula saludando a todos los niños. (TC/C 17- 04-03)
Prof. R Niños:	A ver, alumnos esta hora vamos a desarrollar la ficha N. 106. Sí	A la 1 el profesor R. saluda y menciona la ficha a trabajar. (TC/C.U.E.K 21-05-03)

Fuente: Elaboración propia

Observando todas las transcripciones y el cuaderno de campo tenemos un registro de cada uno de los profesores, con información acerca de cómo iniciaban cada una de las sesiones de clase y la hora de inicio de las clases, de acuerdo a cada profesor. Así, por ejemplo, cuando las áreas se desarrollan en las primeras horas, el profesor siempre abre la clase saludando a los niños. El profesor C. en todas las clases observadas inicia la sesión de la clase (hora de inicio 1:00), saludando a los niños y luego prosigue la clase. En cuanto al profesor R. en todas sus sesiones de clase saluda a los niños y les indica el número de la ficha a trabajar. Para mejor ilustración a continuación registramos algunos ejemplos de cómo realizan la iniciación de las sesiones de clase. En esta jornada, el Profesor R. desarrolló la ficha “la feria de

frutas”, para realizar esta actividad inicia la clase saludando, como podemos ver este fragmento:

Partic.	Enunciado	Observación
Prof. Niños Prof. Niños Prof. Niños Prof. Niños	Buenas tardes niños Buenas tardes profesor A ver, niños guarden sus cosas y crucen los brazos. Vamos atender la clase. Sí A ver, qué cosa hacen sus mamitas los domingos? Compran Qué cosa más hacen? Venden	El profesor ingresa al aula y saluda.

Fuente: Transcripción de la sesión de clase del 6/05/03, Conda Baja 1 y 2 año, Prof. C.

El profesor C. en la hora de castellano como segunda lengua, inicia la sesión de clase saludando a todos los niños y los niños responden en coro el saludo de su profesor. Seguidamente les dice que guarden las cosas y que crucen las manos y les pide que atiendan la clase que va a dar el profesor. Luego, el profesor C. realizó una introducción del tema, es decir, empezó haciendo preguntas a los niños como: ¿a ver, qué cosa hacen sus mamitas los domingos? y los niños contestaron; “*compran*”, “*venden*”.

El profesor R. en la Unidad Educativa “8 de Agosto” de Kanapata desarrolló la ficha #106 “Felipe Feliz”. Comenzó la sesión de clase de la siguiente forma:

Partic.	Enunciado	Observación
Prof. Niños Prof. Niños Prof. Niños	Buenas tardes alumnos Buenas tardes profesor A ver, alumnos esta hora vamos a desarrollar la ficha 106. Sí Ahora alumnos atiendan a la clase. Sí	El profesor ingresa al aula saludando a todos los niños.

Fuente: Transcripción de la sesión de clase del 21/05/03, Kanapata 1 ciclo, Prof. R.

Iniciando la sesión de clase el profesor R. saluda a los niños y ellos responden en coro al saludo del profesor. Inmediatamente les dice que toca desarrollar la ficha número 106. Los alumnos responden al profesor en forma positiva.

Esta estrategia está orientada a crear una situación de confianza entre el profesor y los niños, también tiene la finalidad de relajar a los niños, después de haber desarrollado anteriormente otra área de estudio.

Estas estrategias que usan los dos profesores son iniciativa de cada profesor, ya que, en el contenido de las fichas no se especifican las estrategias de cómo iniciar una clase. Seguidamente veremos las estrategias de desarrollo de la clase con las fichas de trabajo.

4.2.2. Estrategias en el desarrollo de la clase con las fichas de trabajo

Los profesores utilizan una serie de estrategias para desarrollar la sesión de clase de castellano como segunda lengua. A continuación describiremos las estrategias más comunes a las cuales acuden los profesores:

4.2.2.1. Preguntas y respuestas

En las clases observadas una de las estrategias frecuentemente usadas por los docentes en las unidades educativas mencionadas es la estrategia de “pregunta y respuesta”. Dicha estrategia consiste en que el profesor formula una serie de preguntas a los alumnos y éstos inmediatamente dan las respectivas respuestas. Se puede decir que esta estrategia se enmarca dentro del esquema de “elicitación-respuesta, donde el primer término corresponde básicamente al maestro y el segundo a los alumnos” (Serrano, 1989: 223). Esta estrategia promueve la participación de los niños en la sala de clase, ya que los niños responden libremente. Por ejemplo, en el desarrollo de la ficha N.- 28 el profesor realiza varias preguntas a los niños sobre las partes de las plantas mostrando una planta de maíz.

El profesor C. en la enseñanza del castellano como segunda lengua desarrolló el tema “Las partes de una planta”. Para desarrollar el tema, el profesor organizó una salida al campo con los niños y niñas, con la finalidad de visitar un huerto familiar de la niña Jimena. Dicha huerta estaba ubicada aproximadamente a un kilómetro de distancia de la escuela. En la huerta, el profesor indicó las plantas existentes como: la zanahoria, maíz, col, culantro, perejil, cebolla y apio. Los niños observaron atentamente cada planta que mostró el profesor. Una vez finalizada la explicación, el profesor cogió una planta completa con sus partes y la llevó a la escuela para explicar las partes de la planta. Luego, el profesor realiza preguntas sobre las diferentes partes de la planta y empieza por la raíz para finalmente terminar con el fruto, como se muestra a continuación:

No	Partic.	Enunciados	Observación
1	Prof.	Una planta a ver, ¿estito como se llamará?	Gritan todos los niños
2	Niños	planta, planta	
3	Prof.	¿Esto cómo se llama?	
4	Niños	Maíz	
5	Prof.	Esto, este palo	
6	Niño	Caña, caña, caña	
7	Prof.	Les cuento que se llama tallo	
8	Niño	Wiru	
9	Prof.	¿Cómo se había llamado?	
10	Niños	Wiru, wiruuu	
11	Prof.	Noooo	
12	Niños	Caña	

13	Prof.	Tallo, a ver	Gritan todos los niños
14	Niños	Tallooo	
15	Prof.	Todo esto es?.	
16	Niños	Talloo	

Fuente: Transcripción de la sesión de clase del 21/04/03, Conda Baja 1 y 2 año, Prof. C.

En la transcripción sólo mostré la parte que corresponde al tallo. En esta transcripción a primera vista podemos apreciar que las preguntas van dirigidas a todos los niños: *¿estito cómo se llamará? (1), ¿esto cómo se llama? (3), ¿cómo se había llamado? (9)*. En consecuencia, las respuestas generalmente son en coro, como las siguientes: *planta, planta (2); maíz (4), Wiru, wiruuu (10), Tallooo (14)*. Cómo, dice Serrano (1989:223)

Las preguntas del maestro no se dirigen, ordinariamente, a un alumno específico. En consecuencia, la respuesta no se exige de nadie en concreto, y se espera de todos. La respuesta puede ser individual o colectiva. Cuando la pregunta es inicial, la respuesta colectiva no es, ordinariamente, de la mayoría de los alumnos. Si es final, de cierre de una secuencia, lo normal es que sea mayoritaria y muchas veces en coro.

El profesor hace las preguntas señalando con la mano las partes de la planta. Creo, que el profesor quería que asimilen las partes de la planta por eso acudió a señalar con la mano diciendo: *¿esto, este palo? (5)*.

En el enunciado 1, el profesor pregunta sobre la planta y obtiene la respuesta esperada: *planta (2), maíz (4)*. Luego, en el enunciado 5, el profesor pregunta por una parte de la planta que tiene un nombre técnico *tallo ¿palo?* y los niños responden *caña*. Los niños no responden con el término técnico que el profesor buscaba y responden con otra palabra, “*caña*” (6). En el castellano de la zona, al tallo del maíz lo llaman *caña*. El profesor no acepta y quiere que los alumnos usen la palabra técnica *tallo*. Y usa la estrategia de darles la respuesta, que implica confianza “*les cuento*” hacia los alumnos y cómo si fuese secreto les dice: *les cuento que se llama tallo (7)*. Entonces, los niños creen que está mal la palabra *caña*. Pero al parecer, no captan la palabra: *tallo*, pero definitivamente entienden que “*caña*” está mal. Entonces cambian su respuesta y basándose en el significado que conocen en quechua dicen “*wiru*” (10). La reacción del profesor es de enojo y les grita ¡*noo!* (11).

Los niños y las niñas responden basándose en sus conocimientos lingüísticos previos y en las pautas que proporciona el profesor. Esto indica que “estas respuestas en la L1 del niño muestran que el niño está comprendiendo y aprendiendo la L2 aunque todavía no puede hablar en ella” (MEC y D, 1997:28). Si el profesor pone algo en duda, los niños cambian la respuesta. El profesor está buscando enseñar la palabra correcta y cuando no logra enseñar se enoja.

Entonces ya no “les cuenta” ni pregunta para saber si han entendido, sino directamente proporciona la respuesta, algo que quizás no quería hacer, quería que los niños descubran, pero como los niños no utilizaron “tallo”, él mismo proporcionó la respuesta y dijo: ¿tallo, a ver? (13). Con la respuesta que dio el profesor, los niños responden correctamente la palabra “tallo”(14), que el profesor esperaba desde un principio. Al finalizar el profesor hace un refuerzo de la respuesta diciendo, ¿todo esto es? (15) y los niños responden “tallo” (16).

4.2.2.2. Preguntas y respuestas individuales

En el núcleo de Conda Baja, algunos profesores acuden a la estrategia de preguntas y respuestas individuales. Pero esta vez el profesor hace preguntas individuales, buscando la participación de algunos niños. El profesor señala el nombre de los niños, con la finalidad de que los niños nombrados respondan la pregunta, como podemos ver en este ejemplo:

Partic.	Enunciado	Observación
Prof. Niño Papucho Prof. Prof. Niña Rocío Prof.	Ahora vamos a preguntar a Papucho, a ver, Papucho, su contrario de flaco gordo gordo, muy bien ¿a ver, Rocío lo contrario de gordo? flaco. flaco, no ve?	El profesor pregunta al niño Papucho para que responda.

Fuente: Transcripción de la sesión de clase del 16/04/03, Conda Baja 1 y 2 año, Prof. C.

Esta transcripción pertenece al desarrollo de la ficha N.- 26 de la sección de la clase del castellano como segunda lengua. El profesor C. desarrolla el tema “los antónimos”. Para el desarrollo de este tema, el profesor saca al frente a dos niños, a un niño gordo y un niño flaco y llama al resto de niños por sus nombres para que pasen adelante y que indiquen con la mano, ¿cuál es el niño gordo, cuál es el niño flaco? El profesor en esta clase utiliza la estrategia de formular preguntas individuales, quizá con el propósito de llamar la atención de los niños y buscar la participación de cada uno de ellos, ya que mediante las preguntas se logra que haya más participación en el aula de clase. Cómo Serrano (1989:224) indica “un mecanismo apropiado, tanto en un caso como en otro, es la pregunta con destinatario específico. Se concede directamente el turno a un alumno para garantizarle la posibilidad de intervenir”. En el segmento anterior también observamos las formas de hacer preguntas a un alumno específico para que puedan intervenir en la clase de CL2.

En este proceso, el profesor lo primero que hace es retroalimentar al niño dándole ánimo con la palabra “*muy bien*” y en la segunda parte podemos ver su consentimiento con la repetición de la respuesta “¿*flaco, no ve?*”, el profesor utiliza el castellano popular. Esta retroalimentación del profesor puede ser como parte de la relación del profesor y el alumno y estos medios también son estrategias que utiliza el profesor con el propósito de lograr la enseñanza del castellano como L2.

4.2.2.3. Preguntas y repuestas en forma general

En el núcleo de Conda Baja, algunos profesores acuden a la estrategia de preguntas y respuestas en forma general a todos los niños. El profesor utiliza esta estrategia para buscar la participación de todos los niños y para lo cual el profesor realiza preguntas para que cualquier niño pueda contestar voluntariamente con el propósito de que todos los niños respondan la pregunta. Podemos observar esto en el ejemplo siguiente:

Partic.	Enunciado	Observación
Prof. Niño Niño Prof. Niños Prof. Niño Niños Prof. Niños Prof. Niños Prof. Niños Prof. Niña Prof. Niños Prof. Niños	¿qué color será esta flor? rojo rojo rojo ¿no ve? sí ¿y esto que color será? verde verde verde verde ¿a ver, miren este qué color será? amarillo amarillo ¿no ve? sí ¿y esto que color será? negro ¿Todo esto como se llamará? los colores	El profesor a medida que va preguntando alza una por una con la mano los diferentes colores de las flores.

Fuente: Transcripción de la sesión de clase del 30/04/03, Conda Baja 1 y 2 año, Prof. C.

Esta transcripción pertenece al desarrollo de la ficha N.- 25. El profesor C. desarrolla el tema “los colores”. Para el desarrollo de este tema, el profesor sigue las consignas de las fichas de trabajo sin modificarlas. Entonces, el profesor saca a los niños a dar un paseo por el parque de la comunidad y van recolectando las flores de diferentes colores y tamaños para describirlos y explicarlos en el aula.

El profesor comenzó la parte lingüística preguntando a todos los niños sobre los diferentes colores de las flores que recolectaron en el parque y empieza por el color rojo para finalmente terminar en el color negro. De esta manera, empieza con el desarrollo de la clase preguntando a todos los niños *¿qué color será esta flor?* y no

exige a nadie en particular que conteste, sino que espera que respondan todos los niños. Como indica Serrano (1989: 223) “en las horas de clase (...), las preguntas del maestro no se dirigen, ordinariamente, a un alumno específico. En consecuencia, la respuesta no se exige de nadie en concreto, y se espera de todos. La respuesta puede ser individual o colectiva”.

El profesor realiza las preguntas en castellano, indicando los diferentes colores de las flores, alzando las flores una por una con la mano a medida que pregunta: *¿y esto qué color será?* Y los niños responden “verde”. El profesor también repite las respuestas que dan los niños “amarillo ¿no ve?”, reforzando la respuesta de los niños.

El profesor en la parte lingüística siguió las consignas de las fichas de trabajo, los niños salieron a recolectar flores por el parque de la comunidad y las flores de diferentes colores les sirvieron de modelo para que los niños pudieran identificar los colores de las flores, esto se hizo siempre intercambiando los colores para que los niños pensaran y no los repitieran de memoria. Esta etapa también resultó ventajosa ya que los niños identificaron bastante bien los colores y hubo una participación masiva.

4.2.2.4. Trabajo con las tarjetas

El profesor utiliza esta estrategia de trabajar con las tarjetas para conseguir la participación de todos los niños, para lo cual, el profesor hace entrega de unas tarjetas con dibujos de diferentes frutas a cada uno de los niños. Inicialmente el profesor ya traía dibujadas las diferentes clases de frutas. El profesor les da indicaciones previas a todos los niños para que ellos puedan observar y contestar la pregunta que corresponde a cada tarjeta de frutas. Así como podemos ver en este ejemplo:

Partic.	Enunciado	Observación
Prof. Niños Prof. Niño Jhonny Prof. Niños. Prof. Niños	¿A ver, qué es esto? uva ¿a ver, qué es esto Jhonny? uva ¿a ver, quién quiere uva? yo, yo, yo vamos hacer un sorteo yo, yo, yo	corren donde el profesor están pidiendo al profesor la tarjeta de la uva
Prof.	-----	Entrega la tarjeta de la uva a un niño.
Prof. Niños Prof. Niños. Niño	¿qué es esto? palta ¿qué es esto? naranja yo, yo	Muestra la tarjeta dibujada de la palta. corren donde el profesor

Prof.	a ver, sentáte, siéntense	
Prof.	por qué se están moviendo de sus asientos?	
Prof.	¿a ver, qué es esta tarjeta, vamos a preguntar a Eduardo?	
Prof.	Eduardo ¿quieres plátano?	
Niño Eduardo	sí	El profesor, entrega al niño la tarjeta de plátano.
Prof.	¿quieres una manzana?	pregunta a una niña que estaba sentada bien tímida
Niña	sí	Entrega la tarjeta de la manzana.

Fuente: Transcripción de la sesión de clase del 06/05/03, Conda Baja 1 y 2 año, Prof. C.

El profesor C. en esta sesión de clase desarrolla la ficha “la feria de frutas”. La actividad lúdica la desarrolló con la canción “cucú cantaba la rana” mencionando en la canción algunas frutas. Luego pidió que canten los niños. Los niños cantaron con cierta dificultad la canción y con poco entusiasmo ya que los niños no están acostumbrados a este tipo de actividades.

En la etapa lingüística, el profesor repartió a los niños las tarjetas con dibujos de frutas, para que los niños pudieran repetir la estructura comunicativa. La actividad consistía en que el profesor empieza a mostrar a todos los niños las tarjetas dibujadas de diferentes frutas y preguntaba a los niños “a ver, qué es esto?” y los niños responden viendo dibujos de las frutas. Pero algunos niños no responden lo que muestra la tarjeta y el profesor empieza a preguntar individualmente ¿a ver, qué es esto *Jhonny?*, y el niño da la respuesta “uva”. De la misma manera, pregunta a otro niño ¿a ver, qué es esta tarjeta, vamos a preguntar a Eduardo? El niño pareciera que no puede pronunciar el nombre del dibujo, en este caso, un plátano; se queda callado y el profesor vuelve a preguntar al mismo niño: “Eduardo ¿quieres plátano?”, el profesor como podemos ver, da la respuesta al niño, y el niño solamente contesta con un monosílabo “sí”. Esta estrategia de trabajar con las tarjetas permite que participen todos los niños en la sesión de clase.

Continuando con la clase, el profesor sigue haciendo las preguntas a los niños, esta vez dice “a ver, quién quiere uva” y los niños desde sus respectivos asientos están pidiendo la tarjeta de las uvas “yo, yo, yo”. Algunos niños corren hacia el profesor a pedir la tarjeta de la uva, pero otros niños ni siquiera se levantan de sus asientos. Como el profesor observó que la mayoría de los niños estaban presentes en la clase no pudo entregar una tarjeta a todos, les dijo que “vamos hacer un sorteo” y entrega la tarjeta de las uvas a un niño. Luego el profesor llama la atención a los niños diciendo “a ver, sentáte, siéntense” “por qué están moviendo de sus asientos”, porque cada vez que el profesor mostraba una tarjeta, los niños salían corriendo de cada uno de los asientos a recibir la tarjeta de dibujos de frutas. El profesor al parecer quería que los niños estén sentados en sus puestos y él se acercaba a entregar la tarjeta a cada

niño.

En las transcripciones podemos ver que cuando el profesor muestra la tarjeta de las frutas, los niños respondían y el profesor les entregaba las tarjetas de los dibujos de las frutas. Además, el profesor continuamente iba recogiendo las experiencias y conocimientos de los niños respecto al tema. Es interesante también observar cómo el profesor va mostrando la tarjeta de frutas y va preguntando a todos los niños, mientras los niños van dando las respuestas según sus conocimientos.

A continuación, el profesor pasa a la actividad práctica de la ficha. En esta oportunidad, la actividad consiste en dramatizar la feria. El profesor primeramente entrega las tarjetas de las frutas a los niños para dramatizar la compra y venta. Para incentivar la participación y aprendizaje de los niños, el profesor C. acude a la estrategia de dramatizar el puesto de frutas. Para esta actividad, el profesor previamente entregó las tarjetas de frutas a cada niño. Posteriormente, el profesor reparte trozos de papeles que simulan dinero a todos los niños e indica que estos papeles van a ser el dinero. Como ejemplo consideramos el siguiente fragmento de la transcripción:

Partic.	Enunciado	Observación
Prof. Niños.	A ver, se van a acercar uno por uno al frente --	Los niños uno por uno se acercan donde el vendedor a comprar las frutas. El profesor es el vendedor de frutas. Los niños preguntan en coro
Prof.	vendo, vendo una manzana	
Prof.	a ver, todos digan "¿cuánto cuesta?"	
Niños	¿cuánto cuesta?	
Prof.	A un boliviano	
Niños	gracias	
Prof.	¿ya saben cómo se vende?	
Niños	sí	
Prof.	ahora siéntense, siéntense	
Prof.	ahora vas a pasar Rocío, vas a comprar	
Prof.	a ver, otra niña, quién quiere pasar	
Niña	yo profesor	
Prof.	ahora Celia va a ser vendedora	
Prof.	a ver, las vendedoras tienen que decir, caserito, caserita cómprenme, cómprenme y las compradoras tienen que decir ¿cuánto cuesta?.	
Prof.	vamos a empezar	
Niña Celia	vendo, vendo, caserita cómprame	
Niña Rocío	¿qué vende?	
Niña Celia	vendo plátano, uva, piña	
Niña Rocío	¿cuánto cuesta?	
Niña Celia	A un boliviano	
Niña Rocío	Gracias.	

Fuente: Transcripción de la sesión de clase del 06/05/03, Conda Baja 1 y 2 año, Prof. C.

El profesor realiza el juego del puesto de frutas, para lo cual pide a los niños que pasen al frente a comprar las frutas uno por uno, ya que el profesor estaba haciendo de vendedor. Los niños individualmente salen de sus puestos y se acercan donde el vendedor a comprar las frutas. El profesor empieza con el juego: *"vendo, vendo una*

manzana" y al mismo tiempo el profesor indica a todos los niños que diga *"¿cuánto cuesta?"* y los niños escuchando al profesor repiten en coro *"¿cuánto cuesta?"* y el vendedor responde *"a un boliviano"* y el niño le agradece y dice *"gracias"*. El profesor después de simular de vendedor pregunta a todos los niños: *"¿ya saben cómo se vende?"* y los niños responden: *"sí"*. Luego el profesor les ordena que se sienten en cada uno de sus asientos, y seguidamente pide a una niña que pase al frente a realizar el mismo juego de simulación al frente de todos los niños.

El profesor directamente pide a una niña que pase a realizar la simulación de compradora y para que sea vendedora pide a los niños que pasen voluntariamente al frente de todos los niños. Una niña se ofrece voluntariamente para realizar la simulación de la vendedora.

El profesor realiza una breve explicación a todos los niños y a las dos niñas que van a realizar la simulación de compradora y vendedora: *"a ver, las vendedoras tienen que decir, caserito, caserita cómprenme, cómprenme y las compradoras tienen que decir ¿cuánto cuesta?"* Luego indica que pueden empezar con la simulación de compra y venta. La niña que está simulando de vendedora empieza diciendo: *"cómprenme caseritos"* y la niña compradora pregunta *"qué vende"* la vendedora dice que vende *"plátano, uva, piña"* y la compradora pregunta *"cuánto cuesta"* y la vendedora responde a *"un boliviano"*, le entrega las frutas y la compradora coge las frutas y le entrega el dinero, agradece diciendo *"gracias"*.

Como podemos percibir en la actividad de la práctica, la cual consiste en dramatizar la feria, el profesor primeramente da las estructuras comunicativas con las cuales los niños van realizando la actividad. Introduce frases conocidas, combinadas con frases y palabras nuevas, como "yo profesor", "vendo, vendo caserita cómprame", "qué vende", "vendo plátano, uva, piña", "cuánto cuesta", "a un boliviano", "gracias". El profesor introduce estas frases representando al comprador y vendedor para que el niño relacione las palabras conocidas, así mismo, en qué situación y cómo deben utilizar las palabras.

Esta estrategia de trabajo con las tarjetas de dibujos de las frutas es una actividad significativa y parte de los conocimientos previos que tiene cada uno de los niños. La situación que genera esta estrategia es interesante, ya que, hace participar a todos los niños y a la vez los niños se muestran contentos y participan activamente, mostrando libertad, tal vez porque los niños tienen confianza con el profesor y a la vez porque el tema desarrollado de la ficha de trabajo es sobre su diario vivir y conocimientos

previos de los niños. La actividad es entretenida, no reproduce el modelo y repetición de estructuras tradicional, pero tampoco llega a ser un uso real de la segunda lengua.

4.2.2.5. Formación de grupos de trabajo

Para apoyar y facilitar un mejor aprendizaje de los niños, la profesora recurre a la estrategia de formar grupos de trabajo en el aula con los niños, porque mediante los grupos los niños aprenden mejor entre ellos y los que saben ayudan a los otros niños que tienen dificultades en el aprendizaje. Esta estrategia incentiva la participación de todos los niños y ayuda en el afianzamiento de sus conocimientos. La profesora R. desarrolló la ficha “trabalenguas”. Primeramente, en la actividad lúdica se ubicaron en grupos para cantar la canción “peluchín”, la profesora dio el modelo de la canción y los niños cantaron porque conocían esta canción. En esta actividad, los niños mostraron mucho interés por cantar luego la profesora les preguntó *¿les gustó la canción?* Y los niños respondieron “sí”, *¿qué se llama el perrito?*, respondieron “peluchín”, “chiquitín”.

En la actividad lingüística, la profesora presentó el trabalenguas escrito en un papelógrafo, luego inició la actividad pidiéndoles a los niños que formen grupos de a cinco, seguidamente designó al primer grupo para que expresen oralmente los trabalenguas. Veamos el ejemplo:

Partic.	Enunciado	Observación
Prof. Prof. Niños Prof. Prof. Prof. Grupo uno Prof. Niños Prof. Grupo uno Prof. Niños	Vamos [a] agruparnos en grupos de a cinco, en grupos de a cinco, el grupo ganador el que me diga rapidito los trabalenguas eso que dice “Carlos claros, clava clavos” va a ganar una naranja. ¿sí, quieren ganar una naranja? sííí grupo de a cinco, de a cinco así, grupos de a cinco, únanse de a cinco, búsquense compañeros de a cinco, yo voy a contar, uno, dos, tres, cuatro, cinco. yo también voy a formar un grupo de a cinco a ver, forme grupos de a cinco rápido para ganar naranjas van a decir cada grupo así: Carlos claros, clava clavos Carlos claros, clava clavos está bien? sííí de nuevo Carlos claros, clava clavos bien bravísimo, aplausos a estos grupos aplauden.	lo repite dos veces

Fuente: Transcripción de la sesión de clase del 29/05/03, Ch'aqueli 1 año, Prof. R.

En esta actividad, la profesora en el primer momento forma grupos y mientras los niños se agrupaban, la profesora les da indicaciones previas para que los niños puedan decir correctamente el trabalenguas. Luego los alumnos del primer grupo empiezan a expresar oralmente el trabalenguas, cuando los niños del primer grupo terminaron de recitar el trabalenguas, la profesora pregunta a todos los niños: *“¿está bien?”* y los niños responden “sííí”.

En esta estrategia de “formar en grupos”, la profesora busca la participación de todos los niños en forma conjunta. Para incentivar la actividad, la profesora les había traído una bolsa de naranjas para premiar a los niños que digan el trabalenguas de mejor forma. Pues durante en esta actividad se vió que el premio de la naranja sirvió para que los niños participaran de manera más activa para conseguir la naranja. La profesora trajo las naranjas por su propia iniciativa, ya que en las consignas de las fichas no indica traer las naranjas.

Esta estrategia de la formación de grupos que utilizó la profesora es para que todos los niños estén incentivados y participen en el aula para un mejor aprendizaje. La profesora en la enseñanza de trabalenguas como vimos en el ejemplo anterior utiliza dos formas de premios: con las palabras y con los productos. Se recompensa con la palabra diciendo, por ejemplo, “*bien bravísimo*”. También les ofrece un premio con productos a los ganadores del grupo, que si ellos expresan verbalmente y correctamente el trabalenguas les dará una naranja. Una vez mostrando su aprendizaje la profesora recién cumpliría con su ofrecimiento:

Partic.	Enunciado	Observación
Prof.	Ahora cuál grupo ha ganado, a ver, este grupo o el otro grupo o aquel grupo, cuál grupo ha ganado, a ver?.	La profesora pregunta a todos los niños cuál de los grupos ha ganado diciendo el trabalenguas. Todos los niños aplauden.
Niños	nuqanchik	
Prof.	a ver, quién ha ganado, ustedes, quiénes, cuál de los grupos ha ganado	
Niños	yo, yo	
Prof.	todos hemos ganado, todos, todos aplausos para todos.	
Niños	---	
Prof.	vamos a entregar la naranja a todos los grupos, esta naranja van a partir, a dos cada naranja.	

Fuente: Transcripción de la sesión de clase del 29/05/03, Ch'aqueli 1 año, Prof. R.

Cuando la profesora terminó de decir el trabalenguas pregunta a todos los niños: “*ahora cuál grupo ha ganado, a ver, este grupo o el otro grupo o aquel grupo, cuál grupo ha ganado, a ver*”, y los niños responden en su lengua quechua: “*Nuqanchik*”. La profesora ignora el uso de la lengua quechua, porque seguramente esperaba la respuesta en castellano y no en la lengua quechua. Entonces, la profesora para conseguir que respondan en castellano continúa preguntando a todos los niños “*¿cuál de los grupos ha ganado?*” y los niños esta vez responden en castellano “*yo, yo*”. Finalmente, la profesora indica que: “*todos hemos ganado, todos, todos aplausos para todos*” y empieza a repartir las naranjas a todos los niños, una naranja para cada dos niños.

En los ejemplos que mostramos se observa que el aprendizaje está establecido por condicionamiento externo, en el que primero es la respuesta que dan los niños y luego

el estímulo que da la profesora regalando una naranja. La profesora va a esta estrategia de dar un premio, en este caso una naranja, a cambio de que los niños aprendan a expresar verbalmente el trabalenguas. Es decir, que si los niños aprenden a expresar verbalmente el trabalenguas la profesora les premiará con una naranja. Para conseguir dicho premio los niños tendrían que aprender el trabalenguas, que ciertamente aprendieron a pronunciar bastante bien. En cuanto, al premio que ofreció la profesora antes de empezar las actividades esta es una promesa que cumplió después de culminar con las actividades y empezó a repartir la naranja.

Este tipo de trabajo de la profesora, en mi modo de ver, es aprendizaje conductista ya que la profesora primero pide a los niños que expresen rápidamente los trabalenguas para luego premiarles. Lo bueno que la profesora cumplió con el premio ofrecido y repartió a todos los niños las naranjas.

Lo que puedo rescatar de esta clase es que la profesora realizó una estrategia al formar grupos de trabajo, esta consistía en: hacer repetir el trabalenguas y agrupar a los niños en forma mixta. Es decir, mezcla a niños y niñas en las actividades para promover también la equidad de género, ya que trabajar en grupos mixtos permite trabajar con eficiencia en las actividades como pueden ser: repetir el trabalenguas, pueden ser también las canciones, juegos donde los niños de mayor grado de dominio del castellano promueven a los niños menores a realizar estas actividades.

Finalmente, constatamos que aplicó la ficha sin mayores dificultades, en lo que respecta al trabalenguas. Esta actividad lingüística salió interesante porque la profesora a cada grupo motivaba constantemente para que los niños expresen de mejor manera el trabalenguas.

4.2.2.6. Juegos del zorro y la oveja

Para incentivar la participación de todos los niños, el profesor recurre a la estrategia del juego, del zorro y la oveja. El profesor C. desarrolló la ficha “el zorro y la oveja”, dentro del salón de clases. Para esta actividad lúdica, primeramente el profesor pide a los niños que formen en círculo y se agarren de las manos para cantar la canción “lobo, lobito”. Todos los niños y niñas forman un círculo, agarrados de las manos. Seguidamente el profesor designa a un niño para que haga de lobo. Los niños empiezan a dar vueltas cantando y le dan repuesta al lobo y ellos nuevamente empiezan a cantar el lobo.

Los niños esperan que el profesor de las indicaciones y luego ellos ejecutan el juego, también el profesor formula preguntas para que los niños participen, como en el fragmento siguiente:

Partic.	Enunciado	Observación
Niños. Niños:	----- Juguemos en el bosque mientras el lobo no está, Si el lobo aparece entero nos comerá ¿Qué estás haciendo lobito?	Cantan y dan las vueltas alrededor del círculo.
Prof. Niños:	A ver, Papucho va a ser lobo -----	
Niños:	¿Qué estás haciendo lobito?	El lobo está dentro del círculo y el resto de niños está dando vueltas alrededor del círculo.
Niño Lobo Niños	estoy poniendo mi abrigo -----	
Niños	Juguemos en el bosque mientras el lobo no está. Si el lobo aparece entero nos comerá	Siguen dando la vuelta cantando el lobito.
Niños Niño Lobo	¿qué estás haciendo lobito? estoy afilando mi cuchillo	
Niños:	¿Para qué?	
Niño Lobo	para comer a mis ovejitas	
Niños	¿Quiénes son sus ovejitas?	
Niño Lobo	son ustedes	
Niños	-----	Todos se sueltan de las manos y escapan del lobo para que no les coma y gritan y algunos corren a sentarse en sus puestos
Prof. Niños	¿de qué han cantado? de lobito	todos los niños responden en coro
Prof. Niño Guido	¿a ver Guido de qué cantaron? lobito	
Prof. Niños	¿qué hace el lobito? Comen ovejitas	
Prof. Niños	¿qué cosa se ha puesto el lobito? Ha puesto calzoncillo, chamarra, pantalón, camisas.	

Fuente: Transcripción de la sesión de clase del 01/05/03, Conda Baja, 1, 2 año, Prof. C

En esta actividad lúdica podemos apreciar que el profesor hace jugar “el lobo lobito” haciendo una ronda que fue implementada en la clase de manera inicial, para su efecto el profesor organiza un círculo en el aula. Seguidamente el profesor realiza este juego dentro del aula, teniendo como personajes a lobo y ovejas, en este caso el lobo era un niño y las ovejas eran todos los demás niños. El juego consiste en que el lobo se come a las ovejas. El profesor y los niños empiezan el juego cantando la canción *¿juguemos en el bosque?*, el niño que hace de lobo está dentro del círculo, listo para responder las preguntas de las ovejitas (niños), y cuando los niños responden todas las preguntas, el lobito corre a comerse las ovejitas pero las ovejitas no se dejan comer y corretean gritando dentro del aula.

Cuando los niños terminaron de jugar, el profesor les pregunta: “¿de qué han cantado?” y los niños responden “*de lobito*”. Cuando algunos niños no responden la pregunta, el profesor individualiza al estudiante por su nombre y le dice: “*a ver, de qué cantaron*”. Luego sigue preguntando a todos los niños: *¿qué hace el lobito?* y los niños responden “*comen ovejitas*” y finalmente termina preguntado “*qué cosa se ha puesto*

el lobito". Los niños responden que se ha puesto calzoncillo; chamarra, pantalón, camisas. De este modo, el profesor integra el conocimiento previo de los niños; en este caso las ovejas, ya que todos los niños conocen a dicho animal. Dicho de otro modo, todo aprendizaje significativo parte de la experiencia y saberes previos de los educandos. En el contexto de la enseñanza de castellano como segunda lengua a los niños quechuas hablantes, como vimos en los ejemplos, el juego de lobo y las ovejas parece algo natural, porque en las culturas andinas es conocido que el lobo se coma a las ovejas en los páramos, por eso es que el niño naturalmente, sin ningún miedo, responde cuando el profesor pregunta para qué está afilando el cuchillo: *"para comer a mi ovejita"*.

En esta actividad, el profesor varió lo establecido en la ficha 21 con respecto al lugar del juego. En la ficha decía "en el patio", pero el profesor lo realizó dentro del aula.

Los niños con el juego de "lobo lobito" estuvieron muy animados ya que el juego estaba muy interesante y motivado. A los niños les gusta mucho el juego del lobo, lobito ya que asumen los roles de ovejitas y lobos con naturalidad, lo cual hace que la dramatización de la canción sea muy divertida para los niños. Además este juego lleva a estructuras comunicativas como ser: *"qué estás haciendo lobito"*, *"me estoy poniendo mi abrigo"*, *"estoy afilando mi cuchillo"*. Al respecto, el Coordinador Nacional de CL2 expresa lo siguiente: "La lingüística y la lúdica tienen un sentido, además un objetivo que es el de romper justamente con una manera de hacer clases que es el de entrar al curso a sentarse directamente. Entonces con la lúdica tratamos de romper esto haciendo que los niños vean atractiva la clase, con juegos que permita al niño ser más activo y creativo(...). Por esta razón el inicio de la clase debe ser divertido, si no, estamos volviendo a lo mismo, entramos a la clase en un plano muy formal" (I.M 2003:18)

4.2.2.7. Las canciones

El profesor en el desarrollo de las actividades de castellano hace cantar a todos los niños. Esta actividad observada en la escuela de Conda Baja, tiene como propósito motivar las clases de castellano como segunda lengua. Son canciones escolares conocidas por los niños ("severita", "mi escuelita", "la estrellita", "los pollitos", "el peluchin", "arroz con chuño", "la lechuza"). Veamos un ejemplo:

Partic.	Enunciado	Observación
Prof.	-----	El profesor escribe en la pizarra la canción de las gallinas
Prof.	a ver, van a cantar con el ritmo de "cuánto cuestas", cuánto vales.	
Niños	Las gallinas	

	Las gallinas ponen huevos Muchos huevos De los huevos nacen pollos Y pollos crecen gorditos Cuando crecen tienen crías Reproducen Ellas crecen y se mueren Y nosotros nos las comemos.	
Prof.	A ver, los gallos tendrán huevos	El profesor no descansa. Apenas los niños terminan de cantar, empieza con las preguntas.
Niños	nooo	
Prof.	Qué animales nacen de huevos.	
Niños	Águilas	
Prof.	¿Qué plantas nacen de semilla?	
Niños	Maíz	

Fuente: Transcripción de la sesión de clase del 17/04/03, Conda Baja 1 y 2 año, Prof. C.

El profesor C. implementó la ficha “nacemos y crecemos” (F 22) en su aula multigrado de 1ro y 2do año de escolaridad. Para la realización de esta ficha el profesor invitó a cantar la canción “las gallinas” al ritmo y melodía de la morenada “cuánto cuestas, cuánto vales”. Los niños cantaron la canción con el ritmo que pidió el profesor. A todos les gustó la canción porque cantaron fuerte y con entusiasmo. Esto sucedió quizá por el ritmo implementado.

Continuando con la clase, el profesor aprovechó la canción para reflexionar sobre las cuatro etapas que pasa una planta. El profesor C. utiliza la canción en la clase de castellano como segunda lengua, con la finalidad de mantener la atención de los niños en las actividades que están desarrollando las fichas en la clase, ya que con “la actividad lúdica el niño (a), se siente motivado ya sea por el ritmo de la canción o la hermética del juego dinámico que despierta e invita a todos los partícipes (I.F 2004:31). Por lo tanto, las canciones infantiles son usadas para la adquisición de nuevo vocabulario y expresiones en castellano. Las canciones infantiles son muy importantes para los niños pequeños porque contienen palmadas y saltitos que despiertan el interés de cada uno de los niños y a la vez promueven su participación en la clase de castellano como segunda lengua.

4.2.2.8. Presentación de los dibujos

La presentación de los dibujos se refiere al momento en que los profesores presentan los temas de clase, utilizando los materiales de aprendizaje como una forma de desarrollar las actividades y para mejorar los mecanismos de aprendizaje. Los profesores en algunas sesiones de castellano como segunda lengua, realizan esta actividad de manera diferente: unos utilizando solamente el pizarrón hacen un dibujo y a través de este realizan sus clases; otros, utilizan papelógrafos y tarjetas de diferentes dibujos donde representan el dibujo de los animales, de las plantas y de las frutas. Con el dibujo acompañan las preguntas del profesor y las respuestas de los

niños. Además, los profesores utilizan los papelógrafos para presentar textos escritos como las adivinanzas, canciones y cuentos, con una breve explicación de cómo se van a llevar a cabo los procesos de la clase de castellano como L2.

Por ejemplo en la escuela de Conda Arriba en el primer año, el profesor R. desarrolló la ficha “Busco los nombres de mis dibujos”. Empezó con la etapa lúdica donde el profesor empezó preguntando a los niños qué animales volaban por el aire y hablando sobre los animales que volaban, el profesor explicó el juego “Vuelan vuelan” y empezaron a jugar. Todos salieron de sus asientos y formaron un círculo y de pie movieron sus brazos como un ave. Cada vez que el profesor mencionaba un animal que vuela todos los niños contestaban la pregunta “sí” y continuaban moviendo los brazos. Si se mencionaba un animal que no volaba los niños decían “no” y dejaban de mover los brazos

En la etapa lingüística, el profesor presenta ante los alumnos dibujos de animales, árboles y casas. Esta es una forma de desarrollar los temas para que los niños tengan idea de lo que el profesor pretende hacer en esa sesión de clase de castellano como segunda lengua, como ejemplo observemos el siguiente fragmento:

Partic.	Enunciado	Observación
Prof. Niños Prof. Niños Prof. Niños Prof.	¿A ver, miren qué será ese dibujo? El pájaro ¿qué será eso? El sapo ¿qué será ese dibujo? La casa ---	El profesor escribe en la pizarra los artículos y después coge los dibujos de los niños y los coloca al lado de los artículos del modo siguiente: el  la 
Prof. Niños Prof. Niños	¿qué será eso? La casa Devuelvan las hojitas de dibujos -----	Los niños devuelven las hojas de los dibujos. El profesor pega con cinta masking los dibujos, de la siguiente manera:
Prof.	-----	El   La  
Prof. Niños	A ver, que serán esos dibujos El árbol, la casa	

Niño	Las casas	EL profesor escribe en la pizarra los artículos de esta forma: el los la las
Prof.	A ver, a ver, alguien dijo las casas, eso estaba bien	
Niños	Los árboles	
Niño	Hay dos árboles	
Prof.	¿Porque dices árboles?	
Niño	Hay hartos árboles	
Prof.	Se dice los árboles porque hay hartos.	
Prof.	Entonces colocaremos así ya.	

Fuente: Transcripción de la sesión de clase del 26/05/03, Conda Arriba, 1 año, Prof. R.

Para realizar las actividades de la ficha 110, el profesor trajo los dibujos de árboles, animales y casas y los presenta a los alumnos. El profesor divide a los alumnos en cuatro grupos para entregar los dibujos a cada grupo: al primer grupo le entrega los árboles, al segundo grupo un pájaro, al tercero un sapo y al cuarto grupo le entrega las casas.

El profesor empieza con las actividades de la clase, haciendo preguntas a todos los niños y ellos según van viendo los dibujos van dando sus respectivas respuestas. A continuación, el profesor escribe en la pizarra los artículos “*el, la*” y después coge los dos dibujos que entregó a los niños para colocar al lado de cada artículo. Además de colocar los dibujos el profesor pregunta a los niños *¿qué será eso?* y los niños observando el dibujo dan las respuestas.

Seguidamente, el profesor pone dos dibujos en cada artículo “*el, la*”. Después de colocar los dibujos pregunta a todos los niños: “*qué serán esos dibujos*” y los niños responden, “*el árbol*”, “*la casa*”. El profesor esperaba que den la respuesta “*los árboles*” y sólo un niño respondió “*las casas*”. El profesor se dio cuenta que un niño dijo “*las casas*” y dice, “*a ver, a ver, alguien dijo las casas, eso estaba bien*”. Los niños cuando escucharon al profesor decir “*eso estaba bien*” inmediatamente mencionan “*los árboles*” y un niño dice “*hay dos árboles*” y pregunta “*por qué dices árboles*” y el niño responde “*hay hartos árboles*”.

Posteriormente, el profesor les entrega las hojas de papel bond con dibujos de casa, árbol y sapo a cada grupo de niños para que recorten, para así poco a poco cada uno de los grupos vaya a la pizarra a pegar los dibujos que pertenecen a cada artículo y palabras. Observemos esto en el siguiente ejemplo:

Partic.	Enunciado	Observación
Prof.	Ahora voy a entregar una hoja para que me lo recorte.	Los niños van recortando rápidamente las hojas en sus puestos.
Niños	sííí	
Niños	-----	
Prof.	-----	Pega en la pizarra los dibujos de la siguiente manera:

		 El Sapo
		 Los Árboles
		 La Casa
		 Las casas
Prof.	Niños vengán a pegar en cada uno de los dibujos en lo que pertenece cada palabra.	
Niños	-----	Los niños con sus palabras y sílabas corren a pegarlas en la pizarra.
Prof.	Ahora sí vamos a leernos ya, a ver, que será aquí.	
Niños	el sapo, la casa, los árboles, las casas.	
Prof.	Ahora vamos a quitar los dibujos.	
Niño	Esto, esto.	Un niño muestra un dibujo y quita los dibujos y queda en la pizarra sólo las palabras. Así:
		El sapo los árboles La casa las casas
Prof.	A ver, con todo esos vamos a jugar vuela, vuela ya.	
Niños	vuela, vuela, vuela	
Prof.	A ver, las casas vuelan	
Niños	noo	
Niños	vuela, vuela, vuela.	
Prof.	¿los árboles volarán?	
Niños	Noo	

Fuente: Transcripción de la sesión de clase del 26/05/03 Conda Arriba, 1 año, Prof. R.

A continuación repasaremos las actividades del evento citado. El profesor entrega los artículos escritos en las hojas del papel bond a cada grupo de niños para que recorten los artículos y las palabras. Los niños en cada uno de sus grupos recortan las palabras y artículos. Luego, el profesor recoge un dibujo que recortaron los niños y como muestra lo pega con cinta masking en la pizarra, el artículo “el” y la palabra “sapo” y el dibujo de esta manera:

El 
Sapo

A continuación cada grupo de niños se acerca a la pizarra a realizar la misma actividad que el docente realizó. Seguidamente el profesor hace leer a todos los niños haciendo observar las frases en la pizarra, y después de culminar la lectura de los artículos y las palabras recoge todos los dibujos y deja en la pizarra sólo los artículos y las palabras: “el sapo”, “la casa”, “los árboles”, “las casas”. Los dibujos sirvieron de modelo para que los niños pudieran identificar los artículos. También los niños con los conocimientos previos que tienen respondieron como han observado en el dibujo. Los dibujos

visuales sirven de motivo para tratar los temas propuestos en el desarrollo de las actividades. Esta etapa, también resultó favorable porque los niños identificaron bastante bien los artículos junto con los dibujos y hubo una fuerte participación.

En la etapa práctica, los niños no recortaron ni pegaron los artículos *el, la, los, las* en los archivadores, en lugar de esto, el profesor les hizo un juego haciendo mover los brazos imitando como un ave. Todos los niños en cada uno de sus asientos se ponen de pie y empiezan a imitar como las palomas y mueven sus brazos repitiendo la palabra “vuela, vuela, vuela”: Cada vez que los niños movían los brazos el profesor pregunta: “*a ver, las casas vuelan*” y los niños responden “*no*”. Cada vez que se mencionaba un animal que vuela todos los niños continuaban moviéndose los brazos como una paloma. Si se mencionaba una palabra que no volaba los niños dejaban de mover los brazos.

El profesor, durante la clase observada, frecuentemente utiliza la comparación para despertar los conocimientos previos o para ejemplificar, por ejemplo para hablar de las aves que vuelan, siempre nombra algo que los niños ya conocen, como “pájaro, la paloma”. Así los niños relacionan que los animales vuelan y que las plantas no vuelan; así los ejemplos se relacionan con algo concreto, que se refiere a sus conocimientos previos, por lo tanto, ese aprendizaje es significativo. El profesor relaciona de manera sutil la actividad lúdica con la lingüística. Ya que, antes de comenzar la actividad lúdica el profesor retroalimentó algunos conocimientos relacionados con el tema que se va a desarrollar en la clase.

En la ficha trabajada en esta sesión de clase, el profesor primero preguntó a la clase qué animales volaban por el aire, y luego hablaron de los pájaros, palomas que tienen alas que volaban. Conversando sobre los animales que volaban, el profesor propuso el juego de “vuelan, vuelan” a los alumnos. Durante el juego, el profesor continuó reflexionando con los niños sobre las aves que vuelan, y las casas, los árboles, los animales que no vuelan. Por lo tanto, puedo decir que esta forma de trabajo es bastante productiva porque se trata de relacionar todas las cosas que se hace en la clase, sin separar necesariamente la parte lúdica de la lingüística, o la parte lingüística de la práctica.

En otra sesión de clase de castellano en la escuela de Conda Baja en el primer y segundo año, el profesor C. desarrolló la ficha “la vaca lechera”. Inicialmente como actividad lúdica, el profesor presentó la canción “la vaca lechera”, para lo cual colocó un pápelografo con la canción y les pidió a los niños que primero lean la canción.

Luego preguntó a los niños sobre la canción, por ejemplo, ¿de qué está hablando la canción, qué nos da la vaca, qué hace la vaca?. Después cantan la canción junto con todos los niños en cada uno de sus asientos.

En la parte lingüística, en esta actividad, el profesor dibuja una vaca en la pizarra. A partir del dibujo, el profesor empezó a preguntar a los niños buscando recuperar los conocimientos previos de los niños. Como ejemplo consideramos el siguiente fragmento de la transcripción:

Partic.	Enunciado	Observación
Prof.	A ver, miren, miren a la pizarra ¿qué estoy dibujando?.	Gritan todos los niños en coro
Niños.	vaca	
Prof.	miren en la pizarra ¿aquí está la vaca?	
Niño	vaca	
Prof.	¿cómo se había llamado?	
Niños	vaca	
Prof.	¿qué hace esta vaca?	
Niños	ara	
Prof.	¿a ver, Rilma, que cosa más hace la vaca?	
Niña Rilma	se corre	
Prof.	¿qué más hace la vaca?	
Niños	Come	

Fuente: Transcripción de la sesión de clase del 06/05/03, Conda Baja, 1 y 2 año, Prof. C.

El profesor empieza en esta actividad dibujando y preguntando ¿qué estoy dibujando? Y los niños responden “vaca”. Mientras el profesor dibujaba en la pizarra los niños estaban distraídos. Al ver que ellos estaban desatentos les indica que miren a la pizarra y les dice *¿aquí está la vaca?* Los niños observaron con atención lo que mostraba el profesor y un niño viendo el dibujo de una vaca en la pizarra dice “vaca”. El profesor al escuchar la palabra vaca inmediatamente pregunta a todos los niños *¿cómo se había llamado?* y los niños responden en coro “vaca”.

Posteriormente el profesor les indica con el dedo el dibujo de la vaca que estaba dibujada en la pizarra y les pregunta *¿qué hace esta vaca?* y los niños de acuerdo a lo que observan en el campo, de que lo hace la vaca dicen “ara”. Mientras el profesor preguntaba, una niña estaba desatenta a la clase y les llama por nombre y les dice *¿a ver, Rilma, que cosa más hace la vaca?* y la niña inmediatamente dice “se corre”. Continúa preguntando pero pareciera que el profesor quería que los niños de acuerdo a lo que ven en el campo le digan qué función cumple la vaca, por eso sigue preguntando *¿qué más hace la vaca?*. Los niños mientras pregunta siguen dando las respuestas.

Seguidamente el profesor pidió a los niños que dibujen la vaca en cada uno de sus cuadernos. Si bien la actividad de dibujar les gusta mucho a los niños, no se promueve

la parte comunicativa en aula, ya que solamente dibujan y no hay un momento donde socializan o cuentan los dibujos que han realizado.

De cualquier modo, en esta actividad, el profesor fue rescatando los conocimientos ya existentes de acuerdo a las vivencias de los niños. En ese sentido, los niños respondieron lo que saben respecto a la vaca, qué función cumple en el diario vivir. En la actividad de presentar el dibujo de la vaca, hubiera sido bueno salir a visitar una vaca. Esta actividad funcionó regularmente porque el profesor se basó más en preguntar las características de la vaca y no así los beneficios que nos dan la leche y otros productos de la vaca. Además, no se aprovechó del vocabulario nuevo como por ejemplo: queso, yogurt, mantequilla, helado entre otros. Las cuales si bien no corresponden al contexto pero veo que es importante que aprendan los niños para desarrollar sus conocimientos.

En la otra sesión de clase de castellano, el profesor de este mismo ciclo trajo un dibujo de una planta, en un papelógrafo. Primero les mostró a los niños el dibujo, luego lo pegó en la pizarra y dijo:

Partic.	Enunciado	Observación
Prof.	Ahora vamos a ver en estos momentos en el papelógrafo que he dibujado (una planta). A través de este dibujo vamos a explicar, escuchen miren acá. A través de esta dibujo vamos a ver.	
Niños.	sí	
Prof.	Ustedes observan este papelógrafo, vemos dibujo, no ve, miren qué hemos hablado desde antes. Miren acá, lo ven la planta, bien lo ven ustedes este dibujo.	
Prof.	A través de este dibujo vamos a conocer, cómo crece una planta.	
Prof.	a ver, esta planta se reproduce por una semilla, a ver esta semilla debajo de la tierra va creciendo poco a poco.	
Prof.	Aquí ya está reproduciendo, miren ya está dando fruto, va reproduciendo, de un solo maíz, no?.	
Prof.	¿después de reproducir este maíz se muere?	
Niños.	Sí	

Fuente: Transcripción de la sesión de clase del 17/04/03, Conda Baja, 1 y 2 año, Prof. C.

Cómo observamos el profesor por medio del dibujo muestra una planta y a través del mismo explica sobre el ciclo vital de una planta. En el papelógrafo había dibujado una planta completa con la raíz. Es decir, está dibujada la tierra en donde se suponía que estaba la semilla y después estaba dibujado el crecimiento de una planta. El profesor explica por medio de este diseño el ciclo vital de una planta, para lo cual muestra en el dibujo el ciclo vital, paso a paso señalando con un palo.

En resumen, podemos decir que la presentación de los dibujos es la actividad que está orientada a complementar el tema desarrollado y a ayudar a reforzar el conocimiento de los niños. Para lo cual, los profesores dibujan en la pizarra o traen dibujos en los

papelógrafos para explicar a los niños. Los profesores presentan el dibujo con la finalidad de apoyar y orientarles con el dibujo. Es decir, ellos prefieren explicarles brevemente mostrándoles el dibujo para que los niños puedan observar y percibir lo que está desarrollando.

4.2.2.9. Explicación

La explicación consiste en que el profesor explica a todos los niños sobre el ciclo vital. Entonces, la explicación tiene la finalidad de ayudar en la enseñanza aprendizaje de los niños. Como ejemplo podemos ver este fragmento de la transcripción:

	Prof.	Enunciado	Observación
1	Prof.	¿A ver, escuchen, escuchen, dicen que las plantas y los animales nacen, crecen se reproducen y se mueren; eso será cierto?	Gritan todos los niños. El profesor ignora las respuestas contradictorias y continúa, introduciendo el concepto del ciclo vital
2	Niños	Nooo	
3	otros Niños	síííí.	
4	Prof.	a esos cuatro etapas que producen las plantas y los seres vivos, pero esos cuatro etapas que pasan se llaman, ciclo vital.	
5	Prof.	¿Cómo se llama?	
6	Niños	ciclo vital.	
7	Prof.	A ver, ciclo vital	
8	Prof.	a ver, Jhonny solito, nacen crecen reproducen y se mueren ¿cómo se llaman?	
9	Niño Jhonny	ciclo vital	
10	Prof.	¿a ver, Royel ha nacido o no ha nacido Royel?	
11	Niños	Ha nacido	
12	Prof.	¿ha crecido o no ha crecido Royel?	
13	Niños	Ha crecido	
14	Prof.	¿Va tener hijos o no va tener hijos?	
15	Niños	va tener	
16	Prof.	Después de tener hijos va morir o no se va morir	
17	Niño	Sí va morir	
18	Prof.	nace crece, y después se va reproducir.	
19	Prof.	Escuchen un gusano grandote mira ¿esa plantita de qué ha nacido?.	
20	Niños	de maíz, de una semilla.	
21	Prof.	sus papás siembran no ve?, ¿o no siembran maíz?	
22	Niños	Siembran	
23	Prof.	Miren a ver, este es la tierra, pero sus papás siembran así ¿no ve?, esta semillita debajo de la tierra va naciendo, no?, o no?, de poquito a poquito, no?, ¿han visto en el campo?.	
24	Niños	síííí	
25	Prof.	Poquito a poquito va creciendo, no?	
26	Niños	sííííí	
27	Prof.	En el campo va creciendo una plantita, una hojita, una hojita y otra hojita, no ve?	
28	Prof.	Ahora, después de crecer ...Miren aquí, estaba naciendo, a ver?. Vea aquí ya está reproduciendo miren ya esta dando fruto mira, está dando choclo, miren va produciendo, ahí está, de un solo maíz a tanto maíces salen mira, ¿a eso se llaman reproducir?	
29	Niños	sííííí	
30	Prof.	Ahora después de tanto reproducir este maíz se muere, aquí está.	
31	Niña	profesor aquí esta una sara.	
32	Prof.	Bueno	

Fuente: Transcripción de la sesión de clase del 17/04/03, Conda Baja 1 y 2 año, Prof. C.

En la transcripción observamos que el profesor brinda a los niños una explicación "teórica" sobre "el ciclo vital". El profesor pide a todos los niños que escuchen la explicación.

Tomando en cuenta el ejemplo podemos puntualizar; primero, que las actividades de la exposición constan de la explicación (1-7), el segundo bloque, la aplicación (8-18), el tercer bloque consta de los conocimientos previos (19-25) y finalmente el cuarto bloque está la demostración (26-32).

Podemos anotar que en el enunciado (1), el profesor en primera instancia llama la atención, y pregunta a todos los niños *“las plantas y los animales nacen, crecen se reproducen y se mueren; ¿eso será cierto?”* y los niños responden “no” (2) y los niños no saben cómo responder, entonces, algunos dicen “no” (2) y otros dicen “sí” (3). El profesor explica a los niños, las cuatro etapas por las que pasan los seres vivos y las plantas (4). Al observar la explicación verbal, percibimos que el profesor explica la teoría y al mismo tiempo formula preguntas, explica y llama la atención a los niños (1,5). Es interesante observar que cuando el profesor va explicando sobre el ciclo vital, también va preguntando a los niños y ellos van proporcionando las respuestas. Tal vez el profesor quiere que los niños estén atentos a la clase que él está desarrollando. El problema es que el profesor habla, mientras los alumnos sólo escuchan y responden con monosílabos.

Siguiendo a esta actividad, encontramos la aplicación en los enunciados (8, 9, 10,11, 12, 13, 14, 15,16, 17,18) en la aplicación de las cuatro etapas a un niño concreto. En el enunciado 8 el profesor hace la pregunta individual a un niño sobre el ciclo vital de una planta. Continuando con la secuencia de las actividades, el profesor pregunta a la clase poniendo como ejemplo a un niño. En el enunciado 10 *“¿a ver, Royel ha nacido o no ha nacido Royel?”* 12 *“¿ha crecido o no ha crecido Royel?”* 14 *“¿va tener hijos o no va tener hijos?”* 16 *“después de tener hijos va morir o no se va morir?”* Los niños responden con seguridad a cada una de las preguntas 11 *“ha nacido”*, 13 *“ha crecido”*, 15 *“va tener”*, 17 *“sí va morir”*. Aunque, aquí se constata que el profesor al hacer las preguntas ya condiciona las respuestas. Así, da la respuesta: *“después de tener hijos va morir o no se va morir”* (16). Los niños obviamente responden repitiendo la respuesta ya proporcionada por el profesor. En estas circunstancias, el profesor en el enunciado 18 refuerza el contenido de la clase, así, *“nace crece, y después se va reproducir”*.

Luego, el profesor pasa a otra actividad que toma en cuenta los conocimientos propios de los niños. En el enunciado 19 observamos que el profesor primero llama la atención a los niños que no estaban escuchando a la explicación, dice *“escuchen un gusano grandote, mirá”* (19) y los niños observan lo que mostró el profesor pero en realidad no había ningún gusano, era solamente para llamar la atención, para que los niños

escuchen la explicación de la clase. Para que los niños entiendan mejor la explicación, el profesor acude a la pizarra a dibujar el ciclo vital de una planta: dibuja la tierra, la semilla, y la planta. Cuando termina de dibujar el ciclo vital de una planta, pregunta *“esa plantita de qué ha nacido”* (19) y los niños responden *“de maíz”, “de una semilla”* (20). En el enunciado 21, 23 podemos apreciar que el profesor acude a los conocimientos propios de los niños para explicar las cuatro etapas del ciclo vital de una planta, así: *“¿sus papas siembran no ve?, ¿o no siembran maíz?” “Miren a ver, este es la tierra, esta semillita debajo de la tierra va naciendo, no?, o no?, de poquito a poquito, no?, ¿han visto en el campo?”*.

Mostrando el dibujo, el profesor sigue explicando a los niños para que ellos entiendan la explicación; luego dice que observen a la pizarra *“miren a ver, esta es la tierra, de poquito a poquito ¿no?, han visto en el campo”* (23) y los niños responden *“sí”* (26). Como el docente está explicando sobre la producción agrícola en el campo, los niños con los conocimientos previos que adquieren no tiene problema para responder. De esta manera, continúa explicando cómo se reproduce una planta en el campo y las etapas del ciclo vital de una planta.

Finalmente, continuando con las actividades, encontramos que el profesor muestra por medio del dibujo las cuatro etapas de una planta. En el enunciado 28, el profesor explica las cuatro etapas de una planta y la participación de los niños es escuchar y cuando pregunta, proporcionar la respuesta con palabras sueltas y monosílabos *“sí”* (29). El profesor en el enunciado 30 finaliza diciendo *“ahora después de tanto reproducir este maíz se muere, aquí está.*

Para finalizar este acápite, podemos decir que las actividades de la enseñanza del castellano nos demuestran dos formas de enseñanza a los niños. Primero, establece la comunicación, llama la atención a los niños, explica las cuatro etapas del ciclo vital de una planta, sobre la explicación pregunta y los niños proporcionan las respuestas. Para que los niños puedan responder el profesor les ayuda con palabras claves *“sus papas siembran, no ve?, ¿o no siembran maíz?”*

Además, debemos puntualizar que en esta actividad, el profesor se esfuerza por explicar el contenido del tema, ya que, repite una y varias veces el contenido (21, 23,27) y formula preguntas reflexivas de la realidad o preguntas del entorno del niño.

El profesor con la ficha 22 se dedicó a enseñar las plantas, en este caso se relacionó con el ciclo vital de una planta. Es interesante también notar cómo se va introduciendo vocabulario nuevo como: sembrar, maíz, choclo, en este caso el profesor en el

contexto del campo mismo va introduciendo el vocabulario.

4.2.2.10. Explicación y demostración

Esta actividad consiste en que el profesor explica brevemente sobre el ciclo vital de una planta. Previamente quiero indicar que el profesor trajo las diferentes plantas de maíces, para mostrar a los niños las cuatro etapas de ciclo vital de una planta, y para que los niños observen la demostración que realiza el profesor. Ahora mostraremos cómo el profesor pone con cinta masking en la pizarra las plantas de maíces, para que los niños observen la diferencia en cuanto al ciclo vital de una planta. El profesor para realizar esta actividad utiliza las plantas del maíz, la semilla que empieza a nacer, la planta que está creciendo, la planta que está produciendo el fruto y la planta seca. Realiza la demostración y a la vez explica lo que está haciendo. Veamos el ejemplo:

N. Enun.	Prof.	Enunciado	Observación
1	Prof	Esta plantita también ha crecido, ahí está mirá, va reproducir, mirá va reproducir.	El profesor explica señalando con un palo el ciclo vital de una planta.
2	Prof.	Aquí estaba creciendo pequeñita no más, vean. Ahí está un plantita esto ya está... va reproducir, va crecer todavía. Ahí esta, grande ya está, esa plantita ha crecido ahí esta, ya está grande no?.	
3	Prof.	Ha crecido ahí está como ya ha crecido va reproducir, aquí va dar maíz, mira va reproducir vean para que no digan que estoy mintiendo, esta planta después de reproducir se mueren.	
4	Niños	Bien esta plantita, mirá está seco, mirá está muerto, ¿sí o no?	Gritan todos los niños en coro.
5	Prof.	Sííí	
6	Niños	Aquí está mirá, ésta es la tierra, aquí también pura tierra, aquí está naciendo una semilla aquí está creciendo crece, aquí se reproduce maíz.	
7	Prof.	sííí	Una niña se queja, el profesor llama la atención.
8	Prof.	se reproduce, está dando choclo no?.	
9	Niña	aquí se reproduce.	
10	Prof.	profesor kay Deysi	
11	Prof.	¿A ver, atiendan cuántas etapas hay?	
12	Niños	A ver, atienda cómo es esto, mirá cuántas etapas hay?	
13	Prof.	cuatro	
14	Niños	a ver contaremos	
15	Prof.	uno, dos, tres, y cuatro.	
16	Niños	esos cuatro etapas se llaman ciclo vital, como se lo llama?	
17	Prof.	ciclo vital	
18	Niños	las plantas como también los seres vivos nacen, crecen se reproducen y se mueren; nosotros nos vamos morir?	
19	Prof.	sííí	
20	Niños	vamos a crecer, ya vamos a nacer o ya hemos nacido.	
21	Prof.	ya hemos nacido	
22	Niños	ya entonces ya hemos nacido; entonces vamos a seguir creciendo, después vamos ha tener hijos.	
23	Prof.	wawitas.	
24	Prof.	Eso, vamos a tener wawitas.	
25	Niños	después vamos a morir,	
26	Prof.	vamos a morir.	
27	Niños	para que entienda mejor vamos a plantar en nuestro huerto. ¿Qué cosa vamos a plantar?	
28	Prof.	semilla	
		vamos a ver este proceso, ya?.	

29	Niños	yaa	
30	Prof.	van a ver que va nacer la plantita, va crecer, después va producir y luego va morir ya.	
31	Niños	sííí	
32	Prof.	muy bien.	

Fuente: Transcripción de la sesión de clase del 17/04/03, Conda Baja 1 y 2 año, Prof. C.

En la actividad lingüística, el profesor en esta actividad trabajó el ciclo vital de una planta, donde para explicar las cuatro etapas de una planta el profesor trajo las diferentes plantas de maíz, posteriormente, les hizo la explicación y la demostración a los niños.

En el ejemplo presentado, podemos apreciar las actividades que desarrolla el profesor en cuatro bloques: el primero bloque consta (1, 2) de la explicación, el segundo bloque es la demostración (3,4,5,6,7,8), el tercer bloque consta de la información y las preguntas (9,10, 11, 12,13,14,15,16,17,18,19,20 21, 22,23,24,25), y en el cuarto bloque está la práctica (26, 27,28,29,30,31,32).

En los enunciados del profesor (1,2), se constata la explicación verbal donde va señalando con el palo las diferentes etapas de la planta en las plantas pegadas en la pizarra. Considerando esta actividad el profesor explica paso a paso el ciclo vital de una planta y va llamando la atención y el consentimiento de los niños para que ellos vayan entendiendo el ciclo vital de una planta.

Siguiendo esta actividad, el profesor cierra la explicación anterior en el enunciado 3 y abre las siguientes actividades señalando la planta; *“esta plantita, mirá está seco, mirá está muerto”*, y pregunta con monosílabos *“sí o no?”*. Los niños proporcionan la respuesta según lo que ha mostrado el profesor *“sí”* (4). En el enunciado 5, el profesor va mostrando a los niños el objeto real y pregunta *“aquí se reproduce maíz”* y los niños con los conocimientos previos que tiene proporcionan las respuestas (6). El profesor en los enunciados 7 y 8 constata que está demostrando en una planta de maíz *¿está dando cholo, no?*, entonces está afirmando la demostración del ciclo vital de una planta.

Continuando con las actividades de la clase empieza la información y pregunta. En el enunciado 9 una niña interrumpe la clase mientras explicaba el profesor, ya que otra niña estaba molestando. La niña no sólo atiende al profesor sino que interactúa con otras niñas, para establecer la normalidad acude al profesor. Considerando este hecho podemos anotar que el profesor toma en cuenta el reclamo de Deysi, y llama la atención a todos los niños. Podemos anotar que, en los enunciados del profesor (10,11,15,17,19, 21), se constata que da la información verbalmente sobre el ciclo vital de una planta, y va preguntando a los niños y ellos según que va dando información

siguen proporcionado las repuestas (12,14,16,18). En el enunciado 22, los niños acuden al préstamo del quechua para proporcionar la respuesta y en el enunciado 23 el profesor afirma la respuesta de los niños, asimismo acudiendo al préstamo del quechua. En resumen, el profesor informa, pregunta y obtiene la respuesta de los niños.

Por un lado, podemos indicar que el profesor acude a la L1 porque en Bolivia se opta por el modelo de educación bilingüe de mantenimiento y el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas (R.E.1994:11). Sin embargo, aquí estamos en la clase de castellano como L2. Puesto que la R.E. plantea que los niños puedan desempeñarse con gran éxito en su lengua materna y en la segunda lengua, entonces, “ser hablante de una lengua cualquiera significa poseer la habilidad de recibir y de producir mensajes” (Zúñiga:1993:31). Además, podemos indicar que “las separaciones entre las lenguas (originaria y castellano) generadas por el enfoque de la Reforma Educativa determinó la prohibición del uso de la lengua materna en la clase de castellano como segunda lengua. Estas prohibiciones no hacían otra cosa que generar efectos psicológicos (...) contraproducentes en la formación de los niños” (I.F. 2004:7).

Seguidamente, el profesor empieza con otra actividad que es la práctica. En el enunciado 26, para que los niños puedan entender mejor, el profesor saca del aula a todos los niños y se dirigen a la huerta escolar para observar el ciclo vital en la práctica. Cuando está en el huerto escolar, mientras el profesor va sembrando el maíz va formulando algunas preguntas para saber qué van a plantar en el huerto, “¿qué cosa vamos a plantar?” (26) y los niños responden “semilla” (27); mientras planta, continúa explicando a los niños las cuatro etapas del ciclo vital de una planta (28,30). La actividad de salir afuera del aula para mostrar el ciclo vital de una planta es muy buena porque llama la atención de los niños y surgen situaciones de comunicación auténticas ya sea entre niños o con el profesor.

En suma, podemos decir que el profesor en esta actividad explica el ciclo vital utilizando objetos reales. Esta demostración que hace el profesor sobre las cuatro etapas de una planta, es un tema que tiene un significado en la vida real de los niños. Además, lo que busca el profesor enseñando con la explicación y demostración tal vez es hacer que los niños aprendan cómo un ser vivo pasa por las cuatro etapas. Asimismo, el profesor mientras va explicando el ciclo vital de una planta va formulando preguntas para verificar si los niños están escuchado la explicación.

4.2.2.11. Lectura grupal.

Los profesores durante el proceso de desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de la lectura prefieren las actividades más usuales que vienen haciendo durante su labor de docencia. Se observó en general, que las lecturas en grupo no se desarrollan para comprender lo que escriben, sino que se limitan básicamente a leer para reconocer, pronunciar las palabras. Esto, porque el profesor pretende ver en los niños la lectura fluida y sin silabeos.

Así, en la escuela “8 de Agosto” de Kanapata, el profesor R. realizó la ficha “Felipe feliz”. En la actividad lúdica, el profesor realizó en forma oral el juego de palabras, luego presentó en el papelógrafo el mismo juego, leyendo con mímica; les pidió a los niños que lean varias veces, posteriormente indicó que encierren la letra “f” y los niños cumplieron a cabalidad esta actividad y con mucho interés. En esta actividad observé que los niños participaban positivamente porque llegaron a apropiarse de la letra “f”, de la misma manera como principio pedagógico manejó el lenguaje contextualizado.

En la etapa lingüística, el profesor les mostró directamente en la pizarra el papelógrafo de la lectura, para lo cual el profesor trajo el papelógrafo con la lectura titulada “Felipe feliz” que los niños tenían que leer, ya que esta actividad está orientada a la participación de los niños mediante la lectura.

Para ello, primeramente dio una breve explicación sobre la actividad de la lectura, luego hizo una lectura previa introductoria y posteriormente se dirigió hacia los niños pidiendo que lo lean después del profesor; es decir, en grupo, como podemos ver en este fragmento de la transcripción:

Partic.	Enunciado	Observación
Prof. Prof. Niños Prof. Niños Prof. Prof. Prof. Prof. Niños	Aquí tenemos una lectura, miren, miren acá alumnos Ustedes sentados me van a leer, esta lectura es Felipe Feliz, ya, miren, miren ----- Yo les leo primero y después siguen ustedes. sí Felipe feliz Fue a la feria a comprar fideo En la feria, se encontró con Federico Y fueron a una fiesta, Y en la fiesta se sacaron una foto Felipe feliz y Federico. Ahora vamos a leer todos Sí	No responden El profesor comienza leyendo la lectura. Todos los niños leen en coro

Fuente: Transcripción de la sesión de clase del 21/05/03, Kanapata 1 ciclo, Prof. R.

El profesor comenzó la clase presentando el tema que avanzarían. El profesor para desarrollar el tema, primeramente presenta en forma escrita la lectura de “Felipe feliz”

en castellano. Esta actividad consiste en hacer leer toda la lectura. Mientras el profesor coloca el paleógrafo, algunos niños leen en voz baja y otros niños sólo observan el escrito que realizó el profesor. Seguidamente el profesor les dice a los niños “aquí *tenemos una lectura, miren, miren acá alumnos*” y los niños observan la lectura del profesor, después dice “*Ahora vamos a leer*”, los niños desde sus respectivos asientos leen en coro repitiendo la lectura del profesor.

Luego hace preguntas a los niños *¿qué dice de Felipe?* y los niños responden “*feliz*”, además la lectura sirvió de modelo para que los niños pudieran identificar la letra “f”. El profesor pide a los niños que pasen al frente para buscar las palabras escritas con “f”, entonces los niños pasaron al frente y colocaron en círculo la letra “f”. Luego el profesor les indica a todos los niños que observen a la pizarra y les dice *¿a ver, qué letra han marcado?* y los niños responden “*la letra efe*”. Posteriormente el profesor hace observar la pared del aula y les dice *¿a ver, en la pared vean donde está la letra “f”?* y los niños buscan la letra “f” y el profesor le pide que observe a un niño y el niño le dice: “*vea, vea aquí está la letra efe*” y el profesor responde “*está bien*”. En esta actividad se vio que los niños pusieron bastante interés para colocar en círculo e identificar la letra “f” logrando su propósito.

Seguidamente el profesor, desarrolla la lectura grupal con los niños a partir de las palabras escritas que presentó en la pizarra. En esta actividad el profesor realizó la lectura a los niños sobre los objetos que escribió en la pizarra. Veamos el ejemplo:

Part.	Enunciado	Observaciones
Prof.	ahora vamos a leer toda las palabras que está escritas en la pizarra.	El profesor muestra en la pizarra las palabras escritas. Todos los niños gritan en coro
Niños	Sí	
Prof.	Alfiler, fideo, foto, fósforo, foco, faja.	
Prof.	Ahora vamos a leer todos	
Niños	Alfiler, fideo, foto, fósforo, foco, faja.	
Prof.	Muy bien, aplausos, aplausos	

Fuente: Transcripción de la sesión de clase del 21/05/03, Kanapata 1 ciclo, Prof. R.

Cómo podemos constatar en este ejemplo, el profesor escribe en la pizarra las palabras: Alfiler, fideo, foto, fósforo, foco, faja y luego las lee. Posteriormente se dirigió a los niños diciendo: “*ahora vamos a leer todos*” y ellos desde sus respectivos asientos leen en coro estas palabras. Es decir, el profesor va guiando con el puntero la lectura y los niños van leyendo. Esta actividad hace que el niño reconozca y relacione las grafías con lo expresado. Cómo el aula era multigrado, los niños que ya tenían desarrollada esta destreza pudieron ayudar a los niños más pequeños. Ellos leían las palabras escritas en la pizarra en voz alta y los pequeños seguían la lectura repitiendo

lo que los mayores pronunciaban. De este modo, el trabajo fue también colaborativo.

Ahora, veremos otro ejemplo. El profesor de primer año de la escuela de Conda Baja realizó la actividad de lectura. En la parte lingüística introdujo la lectura “El zorro y la oveja” a partir de la presentación de los dibujos relacionados con la lectura. Los niños empezaron a describir el dibujo y las acciones que realizaban los personajes graficados en el librote:

Part.	Enunciado	Observaciones
Prof. Niños Prof. Prof. Niños Prof. Niños Prof. Niña Prof. Niños	¿Qué es lo que ven en el librote? La oveja y el lobo Eso, es un lobo. ¿qué esta haciendo el lobo? Come ovejitas ¿De quién estará escapando las ovejitas? Del lobo ¿porqué creen que estaban escapando las ovejitas? No coma el lobo Ahora vamos a leer el cuento y vamos a saber de qué se trata el cuento. sí	El profesor muestra los dibujos en el librote.

Fuente: Transcripción de la sesión de clase del 01/05/03, Conda Baja, 1 y 2 año, Prof. C.

El profesor, en primera instancia hace observar a los niños los dibujos del librote hoja por hoja, en hoja iba preguntando “¿qué es lo que ven en el librote?” A cada hoja que el docente mostraba, los niños daban sus respuestas según lo que podían observar en las imágenes. Esta primera actividad, que es el primer momento de la lectura, facilita mucho al niño en la comprensión porque ya tiene una idea de lo que va a tratar el librote, en este caso se hablará del zorro y la oveja. También es importante indicar que los niños ensayan posibles respuestas al librote, es decir, se dan cuenta que el lobo se come a las ovejas. En este sentido, ellos tratan de identificar cuál es la razón por la cuál las ovejas están escapando. Esta interrogación del librote lleva al niño a despertar el interés por la lectura.

Seguidamente, cuando los niños terminan de observar y leer visualmente por medio de los dibujos, el profesor les invita a realizar la lectura en voz alta y en coro. Para lo cual, el profesor va guiando con el dedo la lectura y los niños van leyendo. Esta fase podemos considerarla como el segundo momento de la lectura. Este segundo momento permite al niño entender el texto, de manera eficiente refiriendo lo que dijo antes de la lectura con el contenido del mismo. Como podemos ver en el siguiente ejemplo:

Part.	Enunciado	Observaciones
Prof. Prof. Prof.	vamos a leernos ¿a ver, qué han visto? ¿a ver, qué dice aquí?	

Niños	la oveja y el zorro	
Prof.	¿a ver, niños qué dirá aquí?	
Niños	el cuento en el librote.	
Prof.	¿a ver, qué dirá, qué dice aquí?	
Prof.	mientras la pastora comía su merienda, las ovejas huyeron al río a tomar agua.	
Prof.	¿aquí qué dirá, cuando las ovejas tomaban agua?	
Niños:	apareció un zorro	
Prof.	¿a ver, en esta hoja qué será?	
Prof.	Las ovejas se amontonaban asustadas sin saber qué hacer, hasta que una oveja asustada dijo: señor zorro tome agua esté rico, riquísimo.	
Prof.	A ver, en otra hoja, ¿qué dirá aquí? ¿el zorro dijo qué?	
Niños	va comer	
Prof.	¿ahora aquí qué dice?	
Niños	cuando el zorro agachó la oveja astuta lo topeteó	
Prof.	¿aquí que pasó el zorro?	
Niños	cayó a la poza	
Prof.	¿a ver, aquí qué dice?	
Niños	-----	No hay respuesta
Prof.	entonces la oveja astuta le dijo zorro malvado quisiste comernos	
I	ahora quédate en la poza.	
Prof.	¿qué dijo el zorro aquí, a ver?	
Niños	Quédate en la poza	
Prof.	¿qué dirá aquí, entonces?	
Niños	socorro, socorro, socorro, socorro	
Prof.	¿a ver, que dirá aquí, qué dirá el zorro a ver?	
Niños	socorro, socorro, socorro, socorro gritaba el zorro.	
Prof.	¿a ver qué dirá aquí?	
Niños	---	no hay respuesta
Prof.	contentos las ovejas regresaron al cerro y se olvidaron del zorro.	
Prof.	¿quiénes habían regresado contentos?	
Niña	las ovejas	Gritan todos los niños
Prof.	¿de qué se trata este libro? ¿Será adivinanza, canto?	
Niños	no, es un cuento	
Prof.	eso, eso	

Fuente: Transcripción de la sesión de clase del 01/05/03, Conda Baja, 1 y 2 año, Prof. C.

En la transcripción presentada, podemos constatar que el profesor formula la pregunta “¿a ver, qué dice aquí?” y los niños responden leyendo del libro “el zorro y la oveja”. Continuando con las actividades de la lectura, el profesor va mostrando los dibujos y textos hoja por hoja para que los niños vayan leyendo. El profesor va guiando con el dedo la lectura y los niños van leyendo la parte de la tapa del libro; “¿a ver, niños qué dirá aquí?” y los niños leyeron lo que indicaba el docente expresando en coro “el cuento en el librote”. Al terminar de leer la lectura del cuento, el profesor formula las preguntas a todos los niños “de qué se trata este libro? ¿Será adivinanza, canto? Y los niños responden “no, es un cuento” y el profesor dice: “eso, eso “.

Esta actividad está orientada a buscar la participación de todos los niños en las actividades de lectura reiterada del “cuento del zorro y la oveja”; actividad que resultó efectiva, porque los niños participan en su totalidad en forma activa y dinámica, no mostraron en ningún momento temor a ser criticados en su participación por el profesor.

4.2.2.12. Hace escribir en el cuaderno

Los profesores en las escuelas visitadas desarrollaron la actividad de la escritura a través de la copia, que consiste en que los niños copian en sus cuadernos de trabajo las palabras y textos escritos por el profesor en la pizarra y en el papelógrafo.

En las observaciones realizadas en la escuela “8 de Agosto” de Kanapata, en el primer ciclo de primaria, el profesor después de haber realizado la actividad de lectura grupal pasó a la otra actividad, correspondiente a la escritura. Como podemos ver en este ejemplo:

Part.	Enunciado	Observación
Prof.	A ver, ahora vamos a escribir, hemos leído, además, hemos observado.	El profesor presentó objetos como: alfiler, fideo, fósforo, foco y faja. No hay respuesta.
Prof.	Ahora sí, ahora alumnos saquen sus archivadores, ahora alumnos vamos a escribir en nuestros archivadores, alumnos escuchen, vamos a escribir en nuestros archivadores los nombre de los objetos.	
Niños Prof.	----- Vean, vean a la pizarra, a ver, van a escribir las palabras que están en la pizarra, copien en sus archivadores, ya listo?.	

Fuente: Transcripción de la sesión de clase del 21/05/03, Kanapata, 1 ciclo, Prof. R.

Ya en la actividad práctica, el profesor pide a los niños escribir en sus cuadernos. Para lo cual, el profesor ordena a todos los niños a sacar y poner los archivadores (cuadernos del trabajo) encima de los pupitres. El profesor se fue trasladando por todos los pupitres para verificar el trabajo de sus niños y luego se dirigió hacia el pizarrón para escribir las palabras; en este caso: alfiler, fideo, foto, fósforo, faja y foco. En esta actividad se percibió que los niños de primer año no tienen la misma habilidad para copiar de la pizarra al archivador (cuaderno de trabajo), que los niños de segundo y tercero año; entonces el profesor pasa por todos los puestos de estos niños de primer año para ayudarles a copiar las seis palabras escritas en la pizarra. Una vez copiadas en el archivador (cuaderno de trabajo) las muestras de las palabras, los niños se encargan de copiar las palabras hasta llenar la página del cuaderno de trabajo.

En otra sesión de clase de castellano como segunda lengua, en el mismo ciclo se constató que el profesor escribe en la pizarra el nombre de los colores. El profesor para pasar a la actividad práctica de la escritura dijo:

Part.	Enunciado	Observación
Prof. Prof. Niños Prof. Niños Prof.	Ahora van a sacar cuadernos o carpetas de trabajo. Ahora vamos a escribir, escuchen alumnos, vamos a escribir los nombre de los colores. Sí. A ver, alumnos van a colar el color rojo, deben colocar debajo de cada color el nombre. Sí Ahora alumnos voy a escribir en la pizarra los nombres de los colores.	El profesor escribe en la pizarra los nombres de los colores: rojo, blanco, amarillo, verde, celeste, negro, anaranjado y azul.

Fuente: Transcripción de la sesión de clase del 29/05/03, Kanapata, 1 ciclo, Prof. R.

En la actividad práctica, el profesor ordena sacar los cuadernos a todos los niños y luego se dirige hacia ellos para dar explicaciones sobre cómo deben copiar en el cuaderno. El profesor trajo el papel brillante cortado en circunferencias de diferentes colores. Repartió a cada uno de los pupitres donde estaban sentados los (tres) niños. El profesor escribe en la pizarra los nombres de los colores y encima dibuja una circunferencia para que los niños puedan observar y copiar en sus cuadernos. Los niños copian los nombres de los colores y después pegan los colores en forma individual en sus puestos.

Observemos otro ejemplo, en la escuela de Conda Baja, en el 1ro y 2do año, se observó una actividad donde los niños escriben las oraciones simples. Primero el profesor les pegó como una muestra en la pizarra las oraciones. Luego hace escribir en el cuaderno de trabajo en forma individual. Como ejemplo mostramos el siguiente fragmento de transcripción:

Part.	Enunciado	Observación
Prof. Niños Prof. Niños	Van a sacar el cuadernito para escribir Sí A ver, primero van a ver bien, lo que está escrito en la pizarra Sí	El profesor pone la muestra en la pizarra, las oraciones como: Vaca La vaca camina La vaca tiene carne La vaca es negra La vaca corre La vaca es blanca La vaca camina en el campo La vaca es grande.
Prof.	A ver, van a copiar en sus cuadernitos	Los niños escriben solos en cada uno de sus puestos.

Fuente: Transcripción de la sesión de clase del 06/05/03, Conda Baja, 1 y 2 año, Prof. C.

Para la actividad práctica, el profesor ya traía escritas las oraciones simples en tarjetas preparadas de antemano. El profesor les da indicaciones a todos los niños para que

ellos puedan observar y copiar en sus puestos. Posteriormente, el profesor pega con cinta masking las tarjetas de las oraciones simples en la pizarra. Una vez pegadas en la pizarra dichos materiales, les dice a los niños que copien las oraciones simples en el cuaderno en forma individual. Esta actividad práctica ayuda también para que los niños se preparen con la escritura en castellano, porque ellos mayormente están acostumbrados al uso oral de dicha lengua.

Posteriormente, en la misma escuela de Conda Baja en 1ro y 2do año se ha observado que en la actividad práctica el profesor pidió a los niños que dibujen las plantas con sus nombres. Para iniciar esta actividad el profesor dio un modelo en la pizarra. A continuación mandó a copiar el mismo dibujo a cada niño en el cuaderno respectivo y los niños realizan la actividad en forma individual. Veamos el instructivo:

Partic	Enunciado	Observación
Prof.	Ahora aquí tienen un trabajito, ustedes pueden dibujar las plantitas, ya como han visto, como está en la pizarra vamos a dibujar.	
Niños	sí profesor	

Fuente: Transcripción de la sesión de clase del 21/04/03, Conda Baja, 1 y 2 año, Prof. C.

Esta actividad práctica consiste en dibujar y escribir. El profesor da las indicaciones de dibujar y a la vez recomienda que hagan igual que el dibujo de la pizarra. Con la finalidad de apoyar y orientarlos con el dibujo, el profesor va viendo por los diferentes puestos de los niños, para ver el dibujo que ellos están realizando. Esta actividad práctica está orientada a complementar el tema desarrollado de las partes de una planta y ayudar al fortalecimiento del conocimiento de los niños mediante los dibujos.

4.2.3. Estrategias al finalizar la clase

Los profesores para el cierre de las secciones de la clase de castellano como segunda lengua, recurren a la asignación de tareas en la parte práctica. En esta actividad práctica a través de las diversas actividades del contenido de las fichas en su mayoría los docentes realizan el cierre de la sesión de clase con la asignación de trabajos y a veces realizan el cierre de la sesión de clase con preguntas y un breve repaso del contenido de las fichas. Seguidamente mostramos un ejemplo de cierre de clase:

Part.	Enunciado	Observación
Prof.	Ahora sí, ahora alumnos saquen los archivadores.	Todos los niños se dirigen al estante a coger sus archivadores.
Niños	-----	
Prof.	ahora alumnos, vamos a dibujar los cinco sentidos	El profesor dibuja los cinco sentidos en la pizarra para los niños de segundo y tercero año.

Prof.	a ver, los de primero vamos a dibujar, primeros van a escribir así, ¿ya?.	El profesor dibuja los cinco sentidos en la pizarra para los niños de primer año.
Prof.	Los de segundo y tercer año van a escribir los nombres de los órganos de los sentidos.	El profesor después de haber dibujado los cinco sentidos, escribe los nombres de los sentidos como la vista, olfato, oído, gusto y tacto.
Prof.	Tienen que escribir sólo los de segundo y los de tercero rayarán con regla bien rectito, cuidado que estén haciendo chuecos.	

Fuente: Transcripción de la sesión de clase del 20/05/03, Kanapata, 1 ciclo, Prof. R.

En la transcripción podemos ver que el profesor R. al finalizar el desarrollo del tema de *“los sentidos”* pasa a la actividad práctica donde hace trabajar a los niños en los archivadores (cuadernos), para lo cual el profesor dividió el curso, en dos grupos.

Para los niños del primer grupo (segundo, tercero año) el profesor escribe en la pizarra en manuscrita la palabra *“los sentidos”* y después dibuja la circunferencia, al mismo tiempo los niños dibujan observando la pizarra. Después el profesor pasa a la parte de la izquierda donde el segundo grupo (1º año) está ubicado y dice: *“a ver, los de primero vamos a dibujar, primeros van a escribir así, ¿ya?”* y empieza primero a escribir en la pizarra en imprenta la palabra *“sentido”* y luego dibuja el círculo.

Los niños del segundo grupo (1º año) tienen que hacer el círculo y completarlo dibujando los órganos de los sentidos. El profesor viendo que los niños de primer año no dibujan rápido el círculo, va de puesto en puesto a dibujar en cada uno de los archivadores de los niños. Al parecer el profesor no quería que se demoren mucho tiempo en esta actividad. Los niños en sus puestos siguen dibujando sólo los órganos de los sentidos.

Al primer grupo (2º y 3º año) el profesor les dice: *“los de segundo y tercer año van a escribir los nombres de los órganos de los sentidos”* y les recomienda que las flechas deben ser hechas con regla para que sean rectas y no chuecas. De esa manera, los niños dibujan y escriben los órganos de los sentidos con letras manuscritas. El trabajo para el primer grupo (2º,3º año) es dibujar los órganos de los sentidos y colocar los nombres en cada una de sus partes; mientras que para el segundo grupo (1º año) es solamente dibujar los órganos de los sentidos.

Esta estrategia de cierre del desarrollo de la clase permite al profesor verificar el aprendizaje de los niños. Es decir, mediante la realización de esta estrategia el profesor también ayuda a reforzar lo aprendido, facilita el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se desarrolla, cómo en el fragmento

siguiente:

Partic.	Enunciado	Observación
Prof.	-----	El profesor borra todos los nombres de los órganos de los sentidos y queda solo el dibujo de la cara de una persona.
Prof.	¿a ver, para qué sirve los ojos?	
Niños	para mirar	
Prof.	sirve para mirar, observar	
Prof.	¿para qué sirve esto?	
Niños	(no hay respuesta)	indica la nariz.
Prof.	¿con qué escuchamos?	
Niños	con la oreja	
Prof.	¿cuántos sentidos tienen?	
Niños	cincoo	Gritan todos los niños
Prof.	tenemos cinco y cuales serán esos	
Niños	recto, cuadrado	Los niños responden pensando que están en la hora de matemáticas
Prof.	no, no, estamos hablando de los sentidos.	
Niños	ojo	
Prof.	¿para qué nos sirve el oído?	
Niños	para escuchar	
Prof.	¿para qué nos sirve el sentido de la vista?	
Niños	para mirar	
Prof.	A esos sentidos no deben olvidar, no?	
Prof.	Para mañana van a colocar el sentido, o sea en la casa, eso deben escribir ya en la casa los segundos y terceros van a colocar sus nombres y van a pintar.	
Niños	sííí	
Prof.	a ver, los primeros ruwawankichik, ya?, ñawita sinqata ruwankichik, ya?	
Prof.	listo, entonces.	
Niños	-----	Todos los niños salen a formarse para ir a sus casas

Fuente: Transcripción de la sesión de clase del 20/05/03, Kanapata, 1 ciclo, Prof. R.

En el fragmento transcrito observamos que el profesor al finalizar el desarrollo del tema borra todos los nombres de los órganos de los sentidos y queda solo el dibujo de un rostro humano, e introduce preguntas sobre los órganos de los sentidos para verificar el aprendizaje y afianzar los conocimientos. El profesor realiza un breve resumen del tema desarrollado haciendo preguntas a todos los niños y termina diciendo “*a esos sentidos no deben olvidar, no?*” y finalmente deja una tarea que es la de dibujar una cara, pero les dice a los niños de segundo y tercer año que dibujen la cara y coloquen los nombres de los sentidos y luego pinten lo dibujado. También a los niños de primer año les asigna la tarea para la casa, pero ellos deben dibujar la cara con todos los órganos de los sentidos (vista, olfato, oído, gusto y tacto) y pintar.

Los trabajos que el profesor asigna se refieren a los temas que han desarrollado en la clase, en este caso sobre los sentidos. Queremos hacer notar que en este proceso de asignar la tarea, el profesor diferencia los cursos, porque es una escuela multigrado. Así, los niños de primer año sólo tienen que dibujar y pintar el rostro humano. En cambio, los niños de segundo y tercer año deben dibujar el rostro humano y colocar

las partes del rostro que representan los cinco sentidos. En resumen, en la actividad práctica los profesores finalizan las sesiones de clases asignando la tarea, actividades manuales como dibujar, pintar y recortar, ya que en las diversas actividades, los niños muestran lo que aprendieron durante toda la clase. Asimismo, desarrollan y consolidan habilidades orales en castellano como una segunda lengua a nivel oral y a nivel escrito. Entonces, la actividad práctica también es una estrategia importante para reforzar y afianzar lo aprendido.

Seguidamente mostramos otro ejemplo de la asignación de tareas para la casa:

Partic.	Enunciado	Observación
Pr Prof.	A ver, para mañana los segundos y terceros van a escribir las palabras con "F", quince palabras en sus casas van a hacer. Copien en sus cuadernos	El profesor escribe en la pizarra la tarea para que copien los niños. Así: Escribir 15 palabras al inicio que se inicie con la letra "F" 1 6 11 2 7 12 3 8 13 4 9 14 5 10 15
Prof.	Ahora los primeros van hacer sólo la letra "f".	El profesor va de puesto en puesto escribiendo la letra f como muestra. Así: f - f - f - f - f
Prof. Niños	Ahora vamos a la casa ya, listo -----	Todos los niños se dirigen a sus respectivos hogares.

Fuente: Transcripción de la sesión de clase del 21/05/03, Kanapata, 1 ciclo, Prof. R.

Como podemos ver en el fragmento de la transcripción el profesor al final de la sesión de la clase envía la tarea para la casa con el propósito de retroalimentar la sesión de la clase desarrollada.

Como vemos en el ejemplo, la tarea para la casa a los niños de segundo y tercer año es escribir las quince palabras con la letra "f" y el profesor escribe en la pizarra los números del uno hasta el quince. Del mismo modo, para los niños de primer año envía de tarea sólo la letra "f", para lo cual el profesor va de puesto en puesto a poner una muestra en el cuaderno de trabajo de los niños, para que los niños viendo la muestra puedan hacer la tarea en la casa. Estas estrategias de asignar los trabajos para la casa, tienen la finalidad de completar el tema desarrollado en el aula.

En la aplicación de la ficha 106, el docente desarrolló el tema del "uso de la f", al finalizar de desarrollar el tema envía la tarea relacionado al tema que se desarrolló en la clase. Cabe indicar, sin embargo, que en el contenido de las fichas no se sugiere enviar la tarea para la casa, sino que el docente por su propia cuenta envía la tarea para la casa, pero relacionado con el contenido que se desarrolló.

4.2.4. El uso de materiales.

En la observación del aula, con la utilización de las fichas de trabajo en las clases de castellano como segunda lengua se ha registrado los siguientes materiales que los profesores utilizan en el aula. Estos materiales didácticos son estructurados y no estructurados. En lo que respecta a los materiales estructurados tenemos: el pizarrón, papelógrafo, libretos de la Reforma Educativa, el archivador, carpetas de trabajo, el cuaderno de borrador, la tiza, las tarjetas, los lápices de diferentes colores, marcadores, y la grabadora. En cuanto a los materiales no estructurados o del medio tenemos: las plantas de la región (maíz, mandarina comprado del mercado local, papas) y otros materiales del medio hojas, flores, azúcar, sal, carbón, palo.

En el Núcleo Educativo de Conda Baja, en el primer año del primer ciclo, los materiales que más se utilizan son el pizarrón, el papelógrafo, el archivador, y el cuaderno de trabajo. El profesor frecuentemente en cada una de las sesiones de clase de castellano como segunda lengua prefiere mostrar el papelógrafo que representan canciones de las fichas y dibujos reales como por ejemplo: la planta, y la vaca, entre otros. Todo lo que está escrito en el papelógrafo es leído y cantado por los niños ante el profesor. En segundo lugar, el profesor utiliza la pizarra y la tiza para escribir las palabras en cada sesión de clase. Finalmente, en la actividad práctica el profesor manda a los niños a copiar en el cuaderno las palabras escritas en la pizarra.

En la escuela de Kanapata en el primer ciclo, los materiales más usados con la utilización de las fichas de trabajo en la clase de castellano suelen ser: la pizarra, cuaderno de trabajo y el papelógrafo. La pizarra fue utilizada por el profesor para escribir las consignas de las fichas de trabajo y para asignar como tarea en el aula. El papelógrafo es más para realizar lecturas a través del texto escrito por el profesor. Los cuadernos de borrador son más utilizados por los niños para copiar los textos escritos de los papelógrafo y de la pizarra para copiar tareas que son resueltas en el aula.

En síntesis, los materiales utilizados en ambas escuelas con la utilización de las fichas son: pizarrón, tiza, papelógrafos, cuadernos de borrador, lápices de colores y marcadores. Estos materiales son aquellos que más podrían tener relación con la importancia que se concede a lo escrito como actividades de enseñanza y como recurso para la lectura de los niños. Los objetos reales se usan para la identificación y acción a partir de las actividades que se realizan dentro del aula y fuera de ella.

Cabe mencionar que las escuelas visitadas cuentan con pequeñas bibliotecas que contienen textos en castellano, como: libros de poesía, adivinanzas, trabalenguas,

cuentos, fábulas, textos escolares como módulos: lengua y comunicación, matemáticas, quechua y ciencias naturales que son distribuidos por el Ministerio de Educación a través de la Reforma Educativa. Estos materiales no suelen ser aprovechados como recursos didácticos en las sesiones de castellano como segunda lengua. Los textos o módulos son elaborados de acuerdo a la realidad andina, por tanto los profesores, tal vez por la falta de capacitación sobre el manejo y aplicación de estos módulos prefieren no utilizarlos en el desarrollo de las sesiones de la clase.

4.3. Opiniones

4.3.1. Opiniones sobre el uso y enseñanza del castellano como segunda lengua

En las entrevistas realizadas a los profesores en el Núcleo Educativo, nos indicaron que en la escuela se utilizan las dos lenguas, en este caso la lengua quechua y la lengua castellana. Los profesores de Conda Baja afirman que en el Núcleo “Ismael Montes” los alumnos utilizan más el quechua, no sólo en la escuela sino también fuera de la escuela; es decir, en todo sus quehaceres diarios.

Los niños y niñas usan la lengua quechua en todos los ámbitos de su vida tanto en la escuela como en el medio familiar y comunal. Utilizan la lengua quechua para comunicarse con sus compañeros de clase, con los padres, abuelos, tíos, hermanos y otros parientes; para hablar de las situaciones cotidianas o que suceden en ese momento, puede ser sobre las “tareas” que tienen que cumplir, las actividades diarias y otros quehaceres de la casa. El castellano es usado por los niños principalmente en la clase de castellano como segunda lengua con la utilización de las fichas de trabajo, conjuntamente con el profesor. Es decir, los niños sólo hablan en la clase ya que la mayoría de los niños en la comunidad y en sus casas hablan solamente la lengua quechua. Así, un profesor en una de las entrevistas manifestó:

E: ¿En esta escuela, qué lengua hablan más los niños?

P: Bueno los niños hablan en quechua.

E: ¿Cuándo?

P: Cuando conversan entre ellos

E: ¿Con quiénes hablan el quechua?

P: Entre compañeros hablan en quechua, padres y abuelos se comunican más y algunas veces también conmigo y entonces cuando tenemos clases de quechua también converso yo también con ellos.

E: ¿Sobre qué hablan en quechua?

P: Bueno sobre los temas, no? que siempre estamos hablando para poder relacionarnos mejor y entender mejor lo que estamos haciendo. (J. Y C. B. 26-05-03)

De acuerdo a esta entrevista, los niños usan más el quechua en la escuela, pero también fuera de ella; es decir, los ámbitos de uso de la lengua quechua se han ampliado desde el espacio familiar y comunal hasta la escuela. Otro docente afirmó que:

E: ¿En la escuela que idioma hablan más los niños?
P: El quechua
E: ¿Cuándo?
P: Cuando sé está dando clases de quechua
E: ¿Los niños con quiénes hablan el quechua?
P: Aquí hablan entre los niños, van a su casa también hablan en quechua pero esto se debe a que en la familia los papás por ejemplo en esta comunidad de Conda no hablan tanto en castellano, hay excepciones de las familias, o algunas familias que hablan el castellano.
E: ¿Sobre qué hablan?
P: Se comunican del diario vivir, trabajo, de la casa del cuidado de los animales, de la cosecha, bueno así es aquí en el campo. (C.G, C.B - 26-05-2003)

Los docentes de la escuela de Conda Baja opinan que la lengua quechua es hablada por los niños, tanto fuera como también dentro del aula. En clases, observé que hablan el quechua en el desarrollo de los contenidos temáticos en las diferentes áreas de conocimiento: lenguaje y comunicación, ciencias de la vida y matemáticas. Y fuera de clases se usa el quechua en espacios como los momentos de recreo, antes de la entrada a clases y salida, en los actos cívicos, las actividades de la escuela, y en el medio familiar. Así, un profesor en la entrevista manifestó:

E: ¿Los niños hablan en castellano al ingresar a la escuela?
P: Generalmente al ingresar a la escuela hablan la lengua quechua quizá algunos que tiene padres que hablan castellano posiblemente pero el resto o hayan ido a Santa Cruz donde es netamente el idioma es castellano. Entonces, es el medio donde más incide y tienes que hablar, no? y si es hablante de quechua tienes que hablar en quechua y si es hablante de castellano entonces el niño ha nacido ahí, ya nace con la lengua castellana. (J. Y C. B. 26-05-03)

En la comunidad de Conda Baja, los niños usan fundamentalmente la lengua quechua como medio de comunicación, tal como lo afirma uno de los padres de familia: "nosotros, en el campo, mayormente hablamos en quechua, porque no se puede hablar en castellano; de todo siempre hablamos en quechua" (Entrev. E.G-06-05-03). El padre de familia entrevistado habla en castellano con personas hispanohablantes, pero con los habitantes del lugar siempre se comunica en quechua porque expresan con más facilidad y entienden lo que se comunican. Tanto los padres como los niños usan la lengua quechua porque es su lengua materna, en cambio, aprenden el castellano principalmente en la escuela; tienen mayor dominio del quechua. Al respecto un docente manifiesta que:

E: ¿En castellano los niños cuándo hablan?
P: Bueno en castellano hasta el momento hablamos generalmente en el desarrollo de las fichas y después en el saludo y luego en pedir permiso todo eso ya les exige que sea en castellano, entonces ya poquito para que vaya mejorando.
E: ¿Con quiénes hablan los niños en castellano?
P: En castellano generalmente conmigo para poder pedir permiso y después entre ellos casi no hablan y siempre es quechua. (J. Y C. B. 26-05-03)

Lo observado coincide con lo manifestado por los profesores. Además, durante el proceso de desarrollo de las sesiones de aprendizaje de lenguas, el quechua y castellano se usan de manera separada de acuerdo a lo programado y fijado en el horario. Entonces, el castellano es utilizado por los niños específicamente en la clase

de castellano como segunda lengua, conjuntamente con el docente. Al respecto un docente dice:

E: ¿Cuándo hablan el castellano?

P: Cuando están aquí en la escuela, a veces cuando estamos pasando la hora de clase de castellano nada más.

E: ¿Con quiénes hablan el castellano?

P: Los niños que tienen padres que hablan el castellano hablan en castellano.

E: ¿Sobre qué hablan con los niños en castellano?

P: Saludar, sí, ¿cómo estás?, ¿qué estás haciendo?, al jugar

E: Los niños hablan en castellano al ingresar a la escuela?

P: Sí, los que ya saben sí, ya pueden hablar te dicen, te saludan ¿cómo estás, dónde estás yendo?, les preguntan. (C.G, C.B - 26-05-2003)

Entonces, se usa el castellano especialmente en la escuela y en la hora de CL2. Además, con la implementación de las fichas de trabajo, los niños tratan de comunicar en la segunda lengua: saludos, preguntas o interrogaciones.

En la escuela seccional “8 de Agosto” de Kanapata, los docentes opinan que la lengua quechua es hablada por los niños, dentro y fuera de la escuela. Utilizan el quechua con sus compañeros de la clase, profesor, cocinera, y con los visitantes conversan asuntos relacionados de sus experiencias, ya sean de la vida personal, labores diarias, chistes y anécdotas. Al respecto, un docente dice:

E: ¿Los niños en esta escuela qué lenguas hablan más?

P: El quechua

E: ¿Cuándo?

P: Bueno todos los momentos hablan en quechua.

E: ¿Con quiénes hablan?

P: Entre ellos, también conmigo, con la que viene a cocinar, siempre a veces tenemos visitas de la comunidad hablamos en quechua

E: ¿Sobre qué hablan?

P: Digamos es espontáneo no, cualquier cosa están hablando no más, no hay un tema definido. (R. A. K 29-05-03)

De acuerdo a la entrevista y observaciones dentro y fuera de aula, se constata que los niños y profesores utilizan más el quechua, la utilización del castellano como L2 es escasa. También se pudo observar que los niños están ansiosos por aprender la segunda lengua más que todo con la utilización de las fichas de trabajo, a ellos les gusta aprender el castellano. Es decir los niños ya empiezan a hablar palabras sueltas en castellano, durante los recreos, frases cortas que repetían entre niños como por ejemplo: ¿sí?, ¿no?, ¿qué te llamas?, jugar. Entonces, los niños están empezando a hablar en la segunda lengua. Al respecto un docente dice:

E: ¿Los niños hablan el castellano?

P: Recién están picoteando, muy poco diría no, como los saludos

E: ¿Cuándo hablan el castellano?

P: Bueno ahora con estas fichas recién estamos empezando a aplicar, no?, entonces en hora de clase de L2

E: ¿Con quiénes hablan?

P: Conmigo y a veces o muy pocas veces entre ellos. (R. A. K 29-05-03)

En cierta medida, según señala el docente, los niños están empezando a aprender la segunda lengua como los saludos, frases cortas y entre otras, y usan el castellano con el profesor y entre compañeros de la clase y con los visitantes que no hablan su lengua.

En ambas escuelas se ha podido registrar que los profesores enseñan en las dos lenguas, en este caso, en la lengua quechua y castellano. Los profesores tienen la idea muy clara sobre la enseñanza de las lenguas en la escuela, según la política de la Reforma Educativa de Bolivia para las escuelas rurales donde persisten las lenguas indígenas. Por un lado, afirman que en lengua quechua enseñan cosas como “la escritura, que produzca algunos cuentos de sus abuelos, algunas instrucciones de receta de lo que hacen aquí en el pueblo, costumbres, tradiciones que ellos conocen y después ir a lo más allá que ellos no conocen” (C.G, C.B - 26-05-03). Otro docente dice que usan el quechua para “conocer las vocales y el abecedario quechua” (J. Y, C. B- 26-05-03). Finalmente, un profesor afirma que enseña “la escritura más que todo, la escritura y la lectura” en quechua (R. M, C. A-26-05-03). Todas estas afirmaciones apuntan hacia la importancia de que los niños, quechua-hablantes, “como son originarios de la lengua quechua, entonces tienen que valorar su propia lengua, porque ahí nacieron. Entonces, valorar su cultura y su lengua como pueblos originarios” (R. A, K- 29-05-03).

Asimismo, los profesores enseñan en castellano “a leer y a escribir y comprender lo que escriben y lo que leen” (C.G, C.B - 26-05-03). Entonces, los profesores enseñan a los niños en castellano temas como el desarrollo de “las cuatro habilidades lingüísticas-escuchar, hablar, leer y escribir” (Zúñiga 1993:35), con el objetivo de llegar a tener una relación comunicativa de manera equitativa en la utilización de las dos lenguas en los educandos.

Por otro lado, los profesores conocen y se dan cuenta que el mejor aprendizaje se da a los niños en la lengua que ellos usan cotidianamente. En la escuela seccional de Kanapata, por ejemplo, el profesor afirma que los niños aprenden mejor en la lengua quechua, porque los niños diariamente usan, hablan y entienden mejor su lengua. Así un docente dijo:

Bueno los niños entienden mejor en quechua y hablan con más facilidad...cosas como la escritura, la explicación porque los niños dominan más en quechua. (R. A. K 29-05-03)

En la escuela de Conda Baja, el profesor afirma que los niños aprenden mejor en la clase cuando se enseña en ambas lenguas en este caso en quechua y castellano, con

contenidos diferentes en cada una de ellas. Sobre esto un docente dice que:

Para mí sería los niños aprenden mejor en ambas lenguas. En quechua aprendería la escritura pues, vocales, para que se pueda comunicar con los familiares, para que se entiendan entre ellos a veces cartas se mandan, no?, se están pudiendo entender en quechua 'qué quiere decir estó' están diciendo. (C.G, C.B - 26-05-2003)

Entonces, los docentes entrevistados afirman que los niños hablan el castellano, en la escuela, cuando hacen sus clases de castellano como segunda lengua y en el desarrollo de las otras áreas como: ciencias de la vida, matemáticas y lenguaje con el objetivo de ir preparando y adaptando a los niños de primero y segundo año para que puedan seguir sus estudios secundarios. Inclusive, usan el castellano entre profesores cuando hay reuniones entre docentes para llevar algunos acuerdos y cuando la directora realiza talleres de aprendizaje u otros talleres. Otro ámbito donde se hablan en castellano a los niños es en los momentos de deporte, anuncios en la formación y trabajos escolares como en la limpieza de la escuela, con el fin de que los niños vayan conociendo algunas expresiones momentáneas del castellano en las diferentes actividades.

En la escuela seccional "8 de Agosto" de Kanapata, el profesor afirma que el castellano se habla en conversaciones entre profesores, con la directora, niños y padres de familia, en los momentos de la reunión, y cuando hacen clases de castellano como segunda lengua.

Los profesores de ambas escuelas señalan que en el desarrollo de las actividades en la sección de aprendizaje de lenguas: quechua y castellano, se limitan a usar solo una lengua, la que está programada y establecida en el horario. Es decir, cuando toca desarrollar la sección de aprendizaje en quechua, la misma se lleva a cabo solamente en esta lengua y cuando se trata de la sección de castellano como segunda lengua también sólo usa esta lengua.

4.3.2. Opinión de los profesores sobre el uso de las fichas de trabajo

En las opiniones de los docentes que están aplicando las fichas de trabajo durante el desarrollo de las actividades en CL2 se percibe diferentes aspectos que provienen de su práctica en el aula y su experiencia personal. Estas opiniones generalmente tocan aspectos como la utilidad de las fichas de trabajo, dificultades, resultados, adecuación de las fichas y sugerencias. Estos aspectos tratados por los docentes, los desarrollaremos en los siguientes acápite.

4.3.2.1. Opiniones que destacan la utilidad de las fichas de trabajo

Los docentes que aplicaron las fichas de trabajo en el desarrollo de sus actividades subrayan dos aspectos: primero, las fichas son útiles porque promueven la realización de actividades creativas. Por tanto, contribuyen al mejor aprendizaje de los niños.

A partir de sus experiencias en el aula, los docentes opinan que las fichas de trabajo “está dando resultados, pero mucho depende del que está aplicando porque en las fichas necesitamos harto material, ya que casi no contamos con material en esta unidad educativa” (J.Y, C.B - 26-05-03). Los docentes consideran que la aplicación de las fichas de trabajo en la clase de castellano como segunda lengua es muy buena y ventajosa para los niños. Un docente afirma lo siguiente “son muy útiles y beneficiosos para los aprendices” (R. A, K -29-05-03). Otro profesor opina “a mi parecer está bien, biensísimo diría porque es fácil de aplicar en el aula (R. M, C. A- 26-05-03).

Como se puede apreciar, los docentes manifestaron que las fichas de trabajo son muy buenas y beneficiosas para los educandos, ya que las fichas permiten al docente desenvolverse en cada clase de CL2. Los profesores consideran que las fichas son fáciles de aplicar en el aula, porque el contenido de las fichas está bien desarrollado. Así, un profesor en una de las entrevistas manifestó:

Con las fichas de trabajo es fácil de aplicar en clase, porque nos indica cómo debemos dar una clase. Al inicio apareció difícil pero después con la práctica vamos mejorando. (Entrev. C.G, C.B- 26-05-03)

Sumándose, a esta opinión, otro docente afirmó:

Las fichas de trabajo son fáciles de aplicar en el aula, porque me apoyan a dar clases aunque no siempre como dice la ficha pero da una orientación cómo hacer la clase de castellano. (Entrev. R.M, Ch- 29-05-03)

En esta coincidencia de opiniones de los docentes se puede percibir que sus versiones demuestran que las fichas de trabajo se validan en la enseñanza y el aprendizaje del castellano en las aulas con los niños. Además, un docente indica que “las fichas son un apoyo más, para que puedan hablar el castellano, tiene actividades más dinámicas y divertidas, facilita el aprendizaje de los educandos y propone nuevas ideas” (Entrev. C.G, C.B- 26-05-03).

En esta misma línea, los docentes consideran que las fichas de trabajo son un apoyo pedagógico para desarrollar las clases de castellano como segunda lengua, como lo atestiguan, las actividades observadas en la clase en base a las fichas de trabajo. Al respecto, uno de los docentes dijo: que “con las fichas ya oriento lo que voy a dar en la clase de castellano” (R.M, Ch-29-05-03).

Los profesores consideran a las fichas de trabajo como una guía y orientación para la enseñanza de castellano como segunda lengua en la escuela, ya que ellos manifiestan que las fichas de trabajo facilitan su trabajo en la sesión de clase porque ya no tienen la necesidad de estar pensando qué es lo que enseñarían al día siguiente, sino que ahora sólo tienen que pensar como desarrollarían o adecuarían la clase de castellano que se les propone en los contenidos de las fichas de trabajo, preocupando el nivel de manejo de la lengua y si es aula multigrado pensar en los diferentes años de escolaridad de los educandos. Con relación a lo descrito, los profesores indicaban que “las fichas de trabajo son útiles para los profesores porque ayuda a desarrollar la clase de castellano” (C.G, C.B-26-05-03). También otro profesor indicaba que “las fichas de trabajo ayuda a planificar la clase” (R.M, Ch- 29-05-03). En breve, las fichas de trabajo para los profesores significan una guía de orientación y apoyo constante en el desarrollo de la clase de castellano como segunda lengua en las escuelas rurales observadas donde los niños son monolingües quechuahablantes.

4.3.2.2. Dificultades con las fichas de trabajo

Los profesores consideran que las fichas de trabajo son un apoyo para la enseñanza de castellano como segunda lengua ya que facilitan su trabajo en el aula. Sin embargo, los profesores mencionan que durante la aplicación de las fichas de trabajo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de castellano como segunda lengua también se enfrentan con ciertas limitaciones o dificultades.

Las dificultades presentadas dentro de este nuevo enfoque con la utilización de las fichas de trabajo han sido muchas, por una parte el desconocimiento de algunas actividades de las fichas que sugieren como son: las actividades lúdicas, actividades lingüísticas y la falta de materiales y otros, de tal forma los docentes de aula opinan que las fichas tienen que ser de acuerdo a la realidad del niño.

Una dificultad es que algunas fichas sugieren actividades descontextualizadas para los niños, es decir, las actividades de las fichas son desconocidas por los profesores, por ejemplo, algunas actividades lúdicas, las melodías de las canciones y esto le dificulta la aplicación de las mismas en el aula. Al respecto un docente indica que “las dificultades son las actividades lúdicas puede ser digamos si alguna canción sugiere no lo sé el ritmo entonces cambio por otra canción que más o menos que se adecúe también con la ficha y depende de qué ficha estamos desarrollando” (R. A, K 29-05-03).

Además, se puede indicar otras dificultades sobre las actividades de las fichas. Uno de los docentes del Núcleo de Conda Baja, en la siguiente cita manifiesta las dificultades en el desarrollo de las actividades cuando existen “algunas actividades de las fichas que no se adecuaban al contexto que está aquí en la unidad educativa, porque son desconocidos, no?, para los pequeños que no se pueden entender” (C.G, C.B - 26-05-2003).

En cuanto a los materiales, las fichas sugieren utilizar materiales que no se pueden encontrar en la comunidad como son: cartulinas, pliegos de papel sábana, papel bond, láminas, máscara de zorro, almohadilla, fotografías de insectos, juguetes de víbora, lagarto, cocodrilo, lámina de una posta sanitaria entre otros. Al respecto, un docente dijo que, “en esta escuela faltan materiales estructurados para algunas fichas” (C.G, C.B - 26-05-2003). Por lo que indica el profesor se entiende que es pertinente abordar los contenidos de las fichas relacionados al contexto en donde se encuentran los educandos.

Durante la aplicación de las fichas en el proceso del desarrollo de las actividades pedagógicas, una de las dificultades que identificaron los docentes son los materiales sugeridos que no se pueden adquirir en la zona. Sin embargo, la mayoría de los docentes de las escuelas rurales de la región se van a Cochabamba cada semana, por donde podrían encontrar cualquier material. Al respecto, un docente dijo que, “la dificultad quizás sería a veces el material no los podemos encontrar en nuestra región que algunos que aconsejan” (J.Y, C.B - 26-05-03). De la misma manera, otro docente de la escuela seccional afirma que principalmente son los materiales porque no se pueden conseguir rápido en algunas fichas.

Mayormente sería de los materiales a veces no se puede conseguir en algunas fichas rápido y en algunas fichas exageran con los materiales demasiado ya también y no logra alcanzar para eso y para el otro todavía hay que preparase, para otro toca buscar materiales, lo que está escrito está bien no más. (R. M. C. A. 26-05-03)

Tomando en cuenta las diferentes manifestaciones de algunos docentes, podemos indicar que las dificultades que se encuentran en las fichas de trabajo tienen que ver con la falta de materiales que no se pueden encontrar en el medio donde se encuentran las unidades educativas.

Otros docentes de las escuelas seccionales que pertenecen al mismo núcleo Educativo de Conda Baja también manifestaban que tienen dificultades por falta de los materiales didácticos que sugieren las fichas, porque en las escuelas alejadas no

llegan materiales como láminas, cartelógrafos, tarjetas y entre otras, y esta situación dificulta la aplicación de la ficha de mejor manera en las escuelas seccionales. Al respecto, uno de los docentes de la escuela seccional decía:

Las dificultades de las fichas son que en algunas fichas...no se puede encontrar materiales, no tengo materiales adecuados por ejemplo en algunas fichas dice cartelógrafos de las ferias y más adelante en la ficha 18 y 20 no tengo aquí el material y yo estoy pensando y tendré que hacer en cartulina, dibujar, porque eso ha llegado a otras unidades educativas todos los carteloncitos; sí, ahí pegar y mostrarles a los niños, no? pero en este caso yo no cuento con eso y más que todo tengo problemas con los materiales. (J. O. T. P. 23-05-03)

Como podemos apreciar en esta cita, las carencias que enfrentan los docentes que dificultan el desarrollo regular del trabajo, por ello, el docente señalaba que realizan esfuerzos para tratar de cumplir con las consignas que sugiere las fichas. El docente indicaba que en la ficha 18 pedía materiales como la liga larga y en la ficha 20 pedía materiales como: tarjetas con dibujos de frutas (una tarjeta para cada niño), una lámina titulada “En el mercado”, dibujo de una canasta con todas las frutas y no contaba con ese material para poder desarrollar la ficha mencionada. Bueno el profesor tiene pues que preparar este material.

Además, el profesor indicaba que los materiales que en algunas fichas sugiere no tienen en la escuela como son: los cartelógrafos de las ferias, tarjetas con dibujos de frutas y entre otras, para poder dar la clase a los niños, pero cuando dijo el docente “estoy pensando hacer en la cartulina” con lo que dice, nos hace pensar que el docente aunque no tiene material de algunas fichas piensa elaborar él mismo un material acorde a la realidad del niño.

Según conversación con la otra docente, “en algunas fichas se sugiere términos que no están de acuerdo al contexto del niño” (R.M, Ch- 29-05-03), ya que ella señalaba que las palabras que se debe enseñar a los niños deben ser más fáciles y entendibles, porque son niños monolingües quechuas que recién están aprendiendo el castellano. En cambio, otro docente indicaba que “a los pequeños enseño palabras nuevas en castellano” (C.G, C.B - 26-05-2003). En su opinión del profesor, expresa que algunos vocablos no son conocidos por los niños igualmente deben ser enseñados para que los niños puedan aprender cosas nuevas porque si no, no hay ningún reto para los niños.

A partir de la información descrita, puede ser que los niños no practiquen la oralidad en castellano en sus casas y que esto para el docente dificulte un desarrollo normal del avance de los contenidos de las fichas programadas. Pero una mirada ligera a los padres de familia muestra que casi la mayoría de ellas son quechuahablantes y, por

tanto, son los que menos pueden ayudar al docente a promover que sus hijos mejoren su expresión en la oralidad en la lengua castellano, puesto que en la comunidad en que se encuentran la mayoría de los padres de familia, hablan la lengua quechua. Por tanto, no se puede exigir que apoyen a los padres de familia ya que ellos no se comunican en castellano en sus cada uno de sus hogares. Por eso, la responsabilidad es de la escuela puesto que es el único lugar dónde los niños pueden mejorar y aprender el castellano como segunda lengua para poder comunicarse con las personas que no hablan su lengua.

4.3.2.3. Resultados de las fichas de trabajo

Los docentes que están trabajando con las fichas indicaron que desde que empezaron a ejecutar el proyecto de capacitación de PROEIB-Andes, hay logros en el aprendizaje de los niños de manera que ahora son más participativos, activos y más comunicativos a diferencia de los años anteriores que eran niños tímidos y no hablaban en castellano por temor a equivocarse al hablar. Al respecto una docente indica que “los niños son más participativos y activos con las fichas desarrolladas en la oralidad del castellano. (R.M, Ch- 29-05-03). Otro docente afirmó que “los niños son más participativos y activos” (C.G, C.B -26-05-2003). Desde que empezaron a poner en práctica las fichas de trabajo el cambio más importante en los niños fue el cambio de actitud y esto promovió que ellos sean más activos y participativos en la sesión de clase de castellano como segunda lengua. Al respecto uno de los docentes decía:

El logro es de que los niños han cambiado bastante en cuanto a la actitud podría decir, de que antes los niños no querían participar, ahora ya participan sin temor y algunos ya están expresando algunas palabras que han rescatado, ya conversan entre ellos aunque puedan o no puedan pero están conversando. Entonces yo creo que son algunos logros que aun hay que seguir todavía. (Entrev. J.Y, C.B - 26-05-03)

Entonces, los profesores consideraron que sus alumnos cambiaron de actitud ya que este cambio de pérdida de timidez ya implica un aprendizaje en los educandos, pues, al introducir a los niños en la clase de castellano como segunda lengua, se puede percibir un cambio de actitud porque existe mucho interés en aprender la segunda lengua, ya que en una clase de castellano los niños juegan, cantan, y esto conlleva una serie de actividades y responsabilidades.

Asimismo, las fichas de trabajo han desarrollado la expresión oral en castellano, también ayudaron el trabajo cooperativo con todos los niños. En ese sentido, los profesores trabajan continuamente con las fichas de trabajo, ya relacionan las actividades que se realizan en la clase de castellano. Por ejemplo:

Cuando el profesor dice a los niños, “a ver, alumnos en esta hora tenemos que desarrollar la ficha”, todos los niños se levantaron de sus asientos y contentos decían “a jugar, a jugar”. Y el profesor dijo: “a ver, alumnos vamos a salir afuera ya? vamos a hacer un jueguito”. Los niños ya conocen que la primera actividad es el juego o la actividad lúdica. Cuando los niños salieron al patio de la escuela, el profesor dijo hay que agarrarse de las manos alumnos, un niño le dijo al profesor, “el Nelsón no quiere”, “ya pues Nelsón apúrate” y el niño otra vez dice: “profesor no jugamos, no ve?”. (T.C/C. U.E.K. 21-05-03)

En ese sentido, durante el desarrollo de las fichas se observó cambios, especialmente en cuanto a la participación de los niños, ya que ahora ellos son más participativos y tienen más confianza y amistad con el profesor porque los niños ya conocen que el profesor no los va a castigar por cualquier dificultad en la clase o en el juego. Los niños se sienten más libres y familiarizados con el docente. Entonces, con el uso de las fichas los niños no tienen miedo en participar en cualquier actividad. Así un docente dijo, “bueno lo que yo he observado con el uso de estas fichas es de que los alumnos pierden timidez, ya son más participativos, ya quieren participar en todo y no hay miedo y yo creo que con estas fichas han cooperado bastante” (J.Y, C.B - 26-05-03). Otro docente afirmó que al desarrollar las fichas ha conseguido “muchas cosas, como despertar el interés de los niños, hablar, perder el miedo, ser más participativo, más dinámico, expresar lo que sienten oralmente” (C.G, C.B - 26-05-2003).

Por otro lado, con la utilización de las fichas los niños comprenden y pronuncian algunas palabras correctamente en castellano en forma oral, que antes no podían expresar correctamente. Como un docente de la escuela seccional manifestó:

Los chicos ya comprenden, de comprender ya comprenden, después ya hablan, ya pueden pronunciar algunas palabras correctamente lo cual antes no podían ni expresar correctamente, no? pero ahora ya hablan algunas palabras. Claro toda la enseñanza y el conocimiento es un paso lento, no? no se puede aprender en un momento, no? sino es un proceso largo y logros yo creo que de aquí a dos años y a tres años se han de ver, no?. (Entrev. R. A. K 29-05-03)

Como se puede apreciar el criterio del profesor en cuanto a la progresión de los niños en el manejo del castellano es que mejoran algunos conocimientos en castellano como por ejemplo, vocabulario y frases nuevas, ya que cuando más participan en las diversas actividades que se desarrolla, más fácilmente se apropian de algunas palabras en la segunda lengua. Al respecto un docente dijo que “los logros que he conseguido son que ya los chicos con las estructuras comunicativas ya se apropian de algunas palabras correctamente, ya hablan algunas palabras” (J.Y, C.B-26-05-03), cómo por ejemplo: ¡hola!, ¿cómo te llamas?, ¿qué estás haciendo?, ¿cómo estás?, ¡Buenos días!, pásame un balde. Por ello:

Las actividades comunicativas que se presentan en esta parte favorecen en los siguientes aspectos en la enseñanza del castellano como segunda lengua: la práctica de manera global de la comunicación en castellano; mejoran la

motivación, dado que el objetivo final de los niños es participar en la comunicación con los otros. Y esta motivación crece en la medida en que el niño ve que lo que va aprendiendo en la clase le sirve en su cotidianeidad. Además permite un aprendizaje natural, puesto que implica el uso de la lengua en situaciones comunicativas reales y finalmente, crean un contexto favorable para el aprendizaje. (I.F. 2004: 15)

De esta manera, los profesores acuden a las estructuras comunicativas para desarrollar la clase de castellano como segunda lengua con los niños, ya que las estructuras comunicativas facilitan el aprendizaje de los niños para que puedan expresarse y comunicarse verbalmente con los profesores y entre niños. Por ejemplo:

Los profesores toman a las estructuras comunicativas como una parte muy importante a desarrollar en el momento de trabajar con los alumnos. Ellos consideran que estas estructuras facilitan la comunicación y la expresión oral entre los niños. (...) Para esto, se estableció como práctica constante la proporción del input lingüístico a los niños a partir de palabras y frases completas con significado y contexto. Esto permitió a los niños tomar conciencia de la función de cada una de las estructuras comunicativas y utilizarlas según corresponde a la persona, lugar y tiempo. (I.F. 2004:33)

Los profesores en el momento de desarrollar las actividades de las fichas de trabajo con los niños, consideran como una parte fundamental las estructuras comunicativas, porque los niños con las estructuras comunicativas se apropian de nuevos términos que son necesarios para la comunicación y la expresión oral. Es por eso, en el momento de desarrollar la clase el docente cada vez repite las estructuras comunicativas e insiste en su utilización para que los niños puedan apropiarlo.

Las fichas sugieren actividades recreativas, esto también ha dado algunos resultados positivos. Sabemos que a los niños les gusta las actividades recreativas como el juego, a través de ello empiezan a expresar lo que ellos desean y van apropiándose de algunas palabras castellanas en forma oral. Por ejemplo: se empieza con la canción “juguemos en el bosque”, durante esta actividad los niños demostraron mucha participación y además practicaron algunas estructuras comunicativas como son: “¿qué estás haciendo?, estoy poniendo mi abrigo, las ovejitas, lobo, lobo” etc. Entonces, “con la introducción y desarrollo de la actividad lúdica, los niños se han apropiado de las estructuras comunicativas de manera gradual, claro que no todas, pero una gran mayoría de los niños ya las usan cotidianamente” (I.F. 2004:31).

Las diferentes actividades lúdicas motivan al niño a participar activamente en la clase de castellano ya que a los niños les gusta ejecutar las fichas porque las actividades de las consignas de las fichas traen actividades divertidas. Al respecto un docente indica:

Las fichas traían más actividades recreativas, puedo decir no, lúdicas pero relacionados con el tema y las cuales les gusta bastante a los niños y en el juego expresan lo que sienten, expresan lo que desean todo. Entonces ahí en castellano

ya van afianzando algunas palabras y apropiándose de algunas palabras que también se les enseña en forma oral. (Entrev. J.Y, C.B - 26-05-03)

Tal como señala el docente, las actividades lúdicas para el niño son muy importantes, porque mediante el juego participan activamente. Por ejemplo, logré observar que en el juego las estructuras comunicativas y palabras salían de los mismos niños, como son: “comen ovejitas, se equivocó, ha puesto calzoncillo, no, es un cuento”. Estas frases permitieron a los niños interactuar con el profesor, y entre los niños. En ese sentido, se puede decir que la actividad lúdica facilita al niño desarrollar destrezas por medio de intercambios en la participación entre niños y el profesor, ya que “con las actividades lúdicas los niños aunque estén cansados o aburridos, despiertan y se entusiasman al saber que comenzarán la clase de castellano, porque ellos saben que la clase de castellano es sinónimo de aprendizaje divertido” (I.F.2004:32).

A partir de las observaciones realizadas referente a la clase de castellano como segunda lengua, los niños tienen un gran interés de participar activamente en la clase, porque los niños siempre están prestos a aprender, jugar y están voluntarios para realizar cualquier actividad y tratan de comunicarse en castellano aunque con dificultades y apoyándose en la lengua materna pero siempre están atentos a lo que van a decir. Entonces, los niños al trabajar con las fichas, cambian de actitud volviéndose más activos, dinámicos y participativos aunque se equivoquen pero hablan, ellos están listos a desarrollar cualquier actividad de las fichas, por ejemplo en la Unidad Educativa de Conda Baja, cuando se trata de pasar las clases de castellano, los niños se ponen contentos y comienzan a saltar repitiendo que es la clase de castellano. En el momento de jugar, los niños se apoyan entre ellos, y cuando observan que alguien se equivoca tratan de ayudarlo para que repita el juego y que lo realice sin confundirse.

Por otro lado, los docentes manifestaron que han conseguido logros en el Núcleo Educativo porque “las fichas de trabajo están incluidas en las cargas horarias” (C.G, C.B - 26-05-2003). Es decir, las fichas de trabajo en todas las escuelas seccionales que pertenecen al Núcleo Educativo de Conda Baja, en convenio con el distrito de Pocona y con la Directora, se pasan en dos periodos, en la mañana se trabaja con la lengua quechua y en la tarde se trabajan con las fichas específicamente en la lengua castellana, porque los profesores consideran que los niños tienen mayor capacidad de abstracción al aprender en las dos lenguas, además, que la comunidad de Conda Baja exige que sus hijos aprendan el castellano. Al respecto un docente manifestó, que “los padres de familia quieren que sus hijos hablen en castellano porque si vamos a continuar de esa manera hablando puro quechua entonces no va mejorar nuestros

hijos dicen los padres de familia, entonces quieren que enseñemos en castellano” (R. A, K- 29-05-03).

Los profesores en la práctica diaria, en el desarrollo de las fichas de trabajo tienen conocimiento de las secuencias lúdicas, lingüísticas y prácticas y saben cuál es el objetivo de cada una de ellas. Por ejemplo, en el proceso de la aplicación de las fichas de trabajo, los docentes han demostrado bastante participación en cada una de las actividades. Este conocimiento que vienen poniendo en práctica desde el año 2002, hace que la ejecución de las fichas sea más sencilla. De la misma manera, en el momento de elaborar los materiales para desarrollar las fichas con los niños en muchos casos pude observar que los profesores utilizan materiales del contexto como por ejemplo; máscaras, cartones, flores, plantas, que ayudan a los niños a entender mejor el tema que está desarrollando en la clase.

Asimismo otro resultado importante de la utilización de las fichas es que los profesores rescatan los conocimientos previos de los niños sobre los cuales construyen nuevos aprendizajes; por ejemplo, a partir de estrategias sugeridas por las fichas como las preguntas sobre los objetos que puedan haber en un cartón, sobre la mesa, o en una bolsa. Así, “los niños aprenden por sí solos, construye con los conocimientos que tienen, bueno los docentes toma los conocimientos previos que los niños tienen” (C.G, C.B - 26-05-2003). En el desarrollo de las diferentes actividades de las fichas como las lúdicas y lingüísticas se ha podido observar que tanto los niños como las niñas vienen a la escuela con los conocimientos de su realidad, ya que en el momento de comenzar cada ficha de trabajo los niños socializan sus conocimientos previos. En ese sentido, “en el proceso de aplicación de fichas, los niños han demostrado bastante participación en cada una de las actividades, tanto lúdica, lingüística como práctica. Lo que les da un rol protagónico ya que se desarrolla la clase a partir de sus conocimientos previos, lo cual no debe perderse de vista” (I.F 2004:27).

Por otro lado, para concluir el acápite debo señalar que los docentes afirmaron que el Programa de Capacitación Docente de Castellano como Segunda Lengua, les sirvió de mucha ayuda en el proceso de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua, que les ayuda mucho a mejorar la comunicación con los niños. Según los docentes, antes de que empiece la ejecución del programa, los niños no querían participar y eran callados. Ahora, los niños están perdiendo su timidez, gracias a las diferentes actividades que se realizan durante la aplicación de las fichas de trabajo.

Resumidamente, podemos decir que uno de los logros más sobresalientes en la utilización de las fichas es que los profesores rescatan los conocimientos previos de los niños sobre los cuales construyen nuevos aprendizajes. Es decir, con la introducción y desarrollo de las actividades lúdicas y lingüísticas se ha podido ver que los niños vienen a la escuela con los conocimientos de su contexto donde viven y por lo tanto en el desarrollo de la clase, ellos proporcionan sus ideas y socializan sus conocimientos previos en el momento de empezar un tema de las fichas de trabajo que tenga que ver con su vida diaria. Además, con las fichas los docentes han logrado despertar el interés de los niños y hacer que hablen, pierdan el miedo, sean más participativos, más dinámicos y que expresen lo que sienten oralmente, hablar lo que piensan y poco a poco ir hablando el castellano.

4.3.2.4. Adecuación de las fichas de trabajo al contexto

En sus comentarios, los docentes reiteran que los contenidos de ciertas fichas de trabajo están descontextualizadas. Pero considerando las sugerencias de las fichas modifican las actividades y contenidos de acuerdo a la realidad de los niños. Aunque dijeron también, que algunas fichas sí están adecuadas.

Algunas fichas no corresponden a la realidad del contexto, entonces yo viendo eso, digamos, cambio algunas actividades lúdicas, lingüístico y práctico también, no? y siempre viendo la realidad, analizando, no?, porque no sería bueno que apliquemos tal como dice la ficha; sino que nosotros [debemos] ver el contexto y la realidad del niño, no?, sino comprender bien. (R. A. K 29-05-03)

La adecuación de las fichas a la realidad de la comunidad fue uno de los criterios que más se manifestó entre los profesores del núcleo educativo y los profesores de las escuelas seccionales, ya que fue importante adecuar las fichas a la realidad del contexto de trabajo de acuerdo con las características sociolingüísticas y socioeducativas de los niños con quienes vienen trabajando los profesores.

Los profesores cambiaron las actividades de las fichas de trabajo adecuando al contexto como son: las actividades lúdicas (juegos y canciones), y las dramatizaciones. Por ejemplo, observé que los docentes tienen el interés para desarrollar las fichas porque percibí que los docentes, como el profesor C. de la Unidad Educativa de Conda Baja se prepara antes de dar la clase castellano, cambia algunas actividades de las fichas según lo que él comprende y las adecúa a su contexto como lo hizo con la ficha "estos son mis animales". Por ejemplo en la ficha indica "nos organizamos en círculo para cantar la canción "la granja", pero el docente cambió esta actividad por otra porque en la ficha no estaba escrito la canción de la granja, solamente indicaba cantar la canción de la granja. Es por eso el docente

cambió esta canción a otra que él sabía, para comenzar con la parte lúdica de la siguiente manera: “Arriba las manos, abajo los pies, pararse, sentarse, uno, dos y tres”.

Estos cambios indican que los maestros no están aplicando la ficha como una receta, por el contrario están mejorando, e incluso están ampliando actividades complementarias para las actividades en la oralidad y lecto-escritura. Al respecto un docente dijo:

Les adecuó, por ejemplo hay una canción de Aurelio, la canción estaba en la ficha yo cambié para enseñar las cinco vocales, entonces yo la cambié por otras canciones, entonces así, y hay otras canciones que podemos cambiarnos pero buscando algunos medios en que existe en nuestra región, los adecuó de acuerdo a eso, pero sin cambiar mucho el sentido mismo de la ficha. (Entrev. J.Y, C.B - 26-05-03)

Entonces, si las fichas de trabajo no están de acuerdo a la realidad del contexto, el profesor relaciona las actividades de acuerdo a las necesidades y avances que tienen los educandos. En este sentido, las actividades en las fichas de trabajo pueden ser cambiadas pero siempre y cuando estén en función al propósito de las fichas.

De manera similar, en la escuela seccional, el profesor de primer año afirmó que adecuó las fichas de acuerdo a la realidad del contexto. Es decir, “viendo la realidad de la comunidad y en algunas fichas cambio las actividades de lúdico, lingüístico y práctico, no?” (R. A, K- 29-05-03).

Por otro lado, las fichas deben empezar a partir de la realidad del educando, ya que los contenidos deben estar basados de la satisfacción de las necesidades básicas del niño, y así poder conseguir un aprendizaje situado, activo, comunicativo y significativo. Por ejemplo, en la propuesta metodológica, los temas de las fichas de trabajo deben partir de cada pueblo, porque sabemos que cada pueblo tiene sus diferentes realidades y costumbres. Entonces, esto significa que las fichas de trabajo deben partir de lo propio y más aun de lo conocido por los actores educativos e ir recogiendo las necesidades reales de aprendizaje, para luego ingresar a lo desconocido que se propone en las consignas de las fichas. Para lograr un aprendizaje significativo en la educación se debe “organizar el proceso educativo en torno a la vida cotidiana, de acuerdo a los intereses de las personas y la comunidad” (MEC-D 1999:15). En ese sentido, significa elaborar las fichas de trabajo partiendo de los conocimientos y saberes propios del contexto en donde se encuentran los educandos.

Otro ejemplo claro que se dio, fue cuando el profesor de la escuela seccional del primer año explicó cómo adecuó las fichas de trabajo en una unidad educativa. Ahí

señalaba que no le entendía el contenido de algunas fichas y asimismo en la parte lúdica indicaba que vienen canciones cuya melodía y ritmo no conocía, y por eso decía que las fichas debe ser “adecuado la parte de los contenidos a la propia realidad de un contexto de la comunidad” (R. M. C. A. 26-05-03).

Además, otros docentes manifiestan que es importante adaptar las fichas al contexto en que se encuentran los educandos. Por ejemplo, en la ficha 31 “me curan y ya no me duele” en la parte de estrategias metodológicas sugiere visitar a una Posta Sanitaria; pero, en realidad esta visita no se puede cumplir porque en la comunidad de la escuela no existe una Posta Sanitaria. Sobre este caso, un profesor de la escuela seccional de primer año menciona lo siguiente:

Yo adecué, por decir, una actividad está por decir visitaremos a un hospital y no tengo ahorita un hospital para ir a visitar, es distante, y entonces prefiero visitar a su iglesia evangélica, o sea, cambio las actividades de las fichas. (R. M. C. A. 26-05-03)

En cierta medida, los docentes señalan que el trabajo con las fichas implica organizar y guiar el trabajo con los niños en el desarrollo de los contenidos de las fichas. Además, el profesor cuando falta algo en las consignas de las fichas, él lo cambia a otra actividad, utilizando otros materiales que se tienen en la comunidad educativa para realizar sus actividades, pero sin perder de vista el propósito de las fichas.

Las fichas motivan a los docentes para que puedan introducir las canciones y el ritmo, ya que “constantemente se habla de la flexibilidad de las fichas, esto han podido comprobar los profesores en el desarrollo de las clases. Los resultados son, que los niños se sienten tan motivados a trabajar con las fichas que no les es difícil ponerle un ritmo de su propio contexto a las canciones que proponemos” (I.F. 2004:27). Por eso, ellos cambian la canción y el ritmo de acuerdo al contexto del niño. Como un docente dijo:

Sí, está resultando mucho sólo en algunos temas y en algunas canciones. Yo creo que el profesor siempre tiene que tener esa habilidad de introducirle el tono mismo y cambiarle o contextualizarle, no? eso es lo que más da, no? por ejemplo, yo les encontré canciones que vienen que ni siquiera no sabemos pero yo creo nosotros mismo debemos crear de acuerdo al contexto. Por ejemplo, yo les pregunto a los niños qué ritmo quieren y los niños me dicen “Ayquileños profe” y entonces ellos lo manifiestan ¿porque? Porque ellos lo... más cantan aquí es Ayquileño o carnaval y con eso más... mucho mejor. (J. O. T. P. 23-05-03)

Como se puede apreciar, los actores educativos perciben que algunas fichas imposibilitan el desarrollo regular del trabajo. Pero con las habilidades que tiene cada docente se contextualizan las fichas de acuerdo a la realidad donde se encuentra las unidades educativas. Entonces, si en las fichas viene una canción cuyo ritmo no captan los niños, el docente cambia por una canción que los niños ya saben. Por

ejemplo, observé que los docentes tienen la voluntad e interés para desarrollar las fichas de trabajo, porque me percaté que algunos docentes, cómo el profesor R. de la Unidad Educativa “8 de Agosto” se preparan antes de dar su clase de castellano, cambian algunas actividades de las fichas según lo que entienden y los adecúan a su realidad de su contexto como el profesor R. Lo hizo con la ficha “los colores”. El profesor para la parte lúdica hace salir a los alumnos al patio de la escuela y hace formar en círculo, luego realizan el juego del gato y el ratón.

Las manifestaciones de los docentes claramente están orientadas a llevar adelante un proceso de adecuación de los conocimientos en las fichas de acuerdo a la realidad de las características socioculturales de las comunidades. Esto significa adecuar los conocimientos y saberes de las comunidades a las fichas que vienen desarrolladas desde las oficinas del Programa Piloto de Capacitación Docente en la Enseñanza del CL2 de PROEIB Andes.

4.3.2.5. Sugerencias para mejorar las fichas de trabajo

Los docentes que vienen aplicando las fichas de trabajo en el aula plantean algunas sugerencias a los responsables del Programa de Capacitación de PROEIB Andes, a todos los técnicos, coordinadores y facilitadores que son los encargados de elaborar las fichas de trabajo.

Los docentes de la Unidad Educativa de Conda Baja y de las escuelas seccionales sugieren la utilización de las fichas de manera continua en diferentes ciclos (inicial primaria y secundaria) y hacer un seguimiento constante:

Bueno como sugerencia sería de que quizás un poquito esto aplicar desde el principio y seguir, o sea, quiero decir con esto iniciar con las fichas de trabajo desde el inicial, primer, segundo ciclo. Entonces hacer un seguimiento constante yo sé y estoy seguro que estas fichas pueden dar frutos, se puede mejorar. (J. Y, C. B- 26-05-03)

En realidad, la mayoría de los docentes sugieren que las fichas de trabajo sean ampliadas a otros ciclos porque su aplicación es positiva. Los docentes están conscientes de que las fichas, ya sea en la planificación o en el momento de la implementación en la sesión de clase, les están ayudando a corregir los diferentes errores o interferencias en la lengua castellana. Las fichas de trabajo también ayudan a que los profesores mejoren el nivel de su castellano y de esta forma ofrecer a los niños una enseñanza sin interferencias de la lengua materna ni errores en la gramática como puede ser concordancia de género y número, y los artículos, entre otros. Por lo tanto, para aplicar las fichas de trabajo el profesor primeramente lee y aprende algunas estructuras gramaticales y luego ayuda a que los niños las aprendan en el

castellano sin interferencias de la L1 ni con errores gramaticales. Entonces, el profesor conjuntamente con el niño está aprendiendo y a la vez mejorando algunos conocimientos en la lengua castellana como podríamos decir: palabras nuevas, frases, canciones, juegos y dramatizaciones. Por eso, ellos sugieren “que las fichas sigan secuencialmente desde el nivel inicial hasta los niveles superiores” (G. A, C.B- 23-04-03).

Por otro lado, algunos docentes manifestaron que las fichas deben ser elaboradas con la participación de los niños, para que los educandos sean partícipes del desarrollo de las fichas y de esta manera los niños con sus conocimientos previos aportarían para mejorar las fichas. Al respecto un profesor dijo:

Elaborar juntos con los niños las fichas de trabajo, las canciones porque los niños saben muchas canciones a veces ni nosotros no imaginamos, entonces elaborar con los niños según el contexto y más producción, no? producir los textos. (C.G, C.B - 26-05-2003)

Como podemos apreciar en esta cita, el docente sugiere elaborar las fichas junto con los niños porque el docente en el momento de implementar la ficha tiene dificultades para desarrollar el contenido de las fichas; en este caso, debido a que las fichas tenían canciones cuyas melodías ellos no conocen. A causa de ello, el docente sugería a los encargados del Programa de Capacitación de CL2, elaborar las fichas a partir de lo conocido y lo propio del educando plasmando así en un contenido local que recoja las necesidades reales de aprendizaje. En este sentido, significa elaborar las fichas partiendo de los conocimientos y saberes propios de los niños. Entonces, es preciso tomar en cuenta a los niños y a partir de ellos elaborar y trabajar las fichas para hacerlas pertinentes.

Por otro lado, los docentes sugieren la ampliación del programa a otras unidades educativas de las zonas rurales y que beneficie a nivel nacional. Para que de esta forma, todos los niños y niñas de Bolivia puedan favorecerse con esta innovación en la enseñanza de castellano como segunda lengua. Al respecto un docente dijo:

Yo creo que sí, porque es sumamente necesario, no?. Más que todo yo sugeriría que utilicen en lugares donde hablan solamente la lengua quechua, no? En esta región, en distrito de Pocona y muchas escuelitas que son monolingües igual que esta comunidad, yo sugeriría que mis colegas pues que aplique. De esa manera tal vez podemos cambiar, no?, la sociedad de esta región como tanto hay la discriminación en el centro de la ciudad. Entonces sería conveniente que empecemos a formar, no?, a estos chicos de aquí a futuro ya no sufran como sus papás. (R. A. K 29-05-03)

Los docentes sugieren que se extienda el Programa a otras unidades educativas, porque los profesores ven como una necesidad el aprendizaje del castellano, para que todos los niños monolingües manejen el castellano para que puedan interactuar con

las personas hispanohablantes. Al respecto, un profesor afirma lo siguiente:

Sí, con más razón, a lo menos yo sugería todavía que utilicen estas fichas en otras unidades educativas con más razón porque es muy importante ya que todos los niños rurales necesitan aprender el castellano. Yo diría que estas fichas sólo se debe adecuar un poco y poner otras cosas en las actividades de las fichas en el segundo ciclo. (R. M, C. A- 26-05-03)

Por tanto, el programa incentiva al trabajo en castellano como segunda lengua, ya que mediante las fichas de trabajo ayuda al profesor con un instrumento de apoyo en el desarrollo de las clases de castellano como segunda lengua. Por lo que sugieren que el programa amplíe su plan de acción. Al respecto, un profesor expresaba:

También sería que el Proyecto de PROEIB Andes que un poquito más que alcance a mayor cobertura que de lugar a otras unidades educativas y a otras comunidades, no?, que amplíe su plan de acción y área de trabajo talvez de esa manera ya cooperen los alumnos de aquí a 10 a 15 años algo pase, no?. Ya pueden hablar conversar así de manera fácil, no? con la gente de la ciudad, porque hoy en día la gente del campo medio con moral baja así hablan, así conversan, no?, a veces con vergüenza. (R. A, K 29-05-03)

Entonces, los docentes no sólo sugieren que el PROEIB Andes extienda las fichas de trabajo a todas las unidades educativas de las áreas rurales; sino también proponen que el programa continúe. Porque el Programa de Capacitación de CL2 mediante las fichas de trabajo ayuda al docente brindando un instrumento de apoyo en el proceso de enseñanza de castellano como segunda lengua. Ellos tienen la idea muy clara que los niños bolivianos necesitan aprender la segunda lengua y así cumplir con los objetivos de la EIB, para que todos tengan que comunicar en las dos lenguas sin que nadie discrimine en el país. Al respecto un docente dice: “sugiero que el proyecto PROEIB-Andes siga apoyando a todos los profesores para seguir mejorando el castellano” (R.M, Ch-29-05-03). Otro docente plantea al respecto, “con más razón sugiero que el programa continúe capacitando a los profesores (R. M, C. A- 26-05-03).

Finalmente, los docentes sugieren que haya seguimiento al trabajo que realizan en las sesiones de aula por una autoridad de la institución PROEIB-Andes, ya que ellos pueden orientarles con algunas técnicas que podrían utilizar para mejorar sus clases de castellano y a la vez mejorar la calidad de enseñanza de los niños bolivianos. Al respecto un docente dijo: “como sugerencia yo pienso que si se sigue trabajando con las fichas, pues que haiga un poco más de apoyo y seguimiento” (J. Y, C. B- 26-05-03), a partir del apoyo y seguimiento de la práctica de los profesores posibilitaría identificar y solucionar dificultades pedagógicas de los docentes.

En la descripción realizada a lo largo de este capítulo, se presentan tanto las opiniones de los actores educativos como los datos sobre las opiniones de las fichas de trabajo y opiniones sobre el uso y enseñanza del castellano como segunda lengua, que son

recogidos mediante las entrevistas y las observaciones en el aula sobre la enseñanza de castellano como segunda lengua en las dos comunidades: Conda Baja y Kanapata.

Resumiendo este capítulo, expresamos que los profesores en las dos Unidades Educativas tienen estrategias al inicio de la clase de CL2, así por ejemplo en la Unidad educativa Conda Baja el profesor inicia el trabajo del día saludando a todos los niños y revisando algunas tareas encomendadas para la casa. En cambio en la Unidad Educativa de Kanapata, el profesor inicia saludando a los niños y les indica que les toca desarrollar la ficha, también tienen estrategias al desarrollar la clase con las fichas de trabajo como por ejemplo: preguntas y respuestas, preguntas y respuestas individuales, preguntas y respuestas en forma general, formación de grupos de trabajo. Igualmente observamos estrategias al finalizar la clase ya que generalmente finalizan las sesiones de clase dejando tareas y a veces haciendo un breve resumen del tema desarrollado haciendo preguntas a todos los niños.

También pudimos hallar las actividades que se realizan en la enseñanza y aprendizaje del castellano como L2 en el aula son: la canción, presentación de los dibujos, explicación, explicación y demostración, lectura grupal. La actividad de cantar es con la finalidad de mantener la atención de los niños en las actividades que están desarrollando las fichas en la clase ya que con las actividades lúdicas los niños se sienten motivados ya sea por el ritmo de la canción que despierta el interés en participar en la clase. La actividad de presentación de los dibujos, que se caracteriza más como presentación del material de aprendizaje, ya que esta actividad está orientada a complementar el tema desarrollado y ayuda a reforzar los conocimientos de los niños. La explicación tiene la finalidad de ayudar en la enseñanza aprendizaje de los niños.

En el siguiente capítulo se presentan las conclusiones de esta investigación reflexionando sobre las implicaciones tanto teóricas como prácticas de los hallazgos. Asimismo, se plantea una propuesta, como para aporte a mejorar la utilización de las fichas en la práctica docente en el aula de castellano como segunda lengua.

CAPITULO V

CONCLUSIONES

Este capítulo de conclusiones se desarrolla en base a los diferentes aspectos tratados anteriormente, principalmente el capítulo cuarto en el que se presentan los resultados de la investigación. A partir de ellos se arriba a las siguientes conclusiones:

1. Considerando los hallazgos de la investigación podemos aseverar que, en el Núcleo Educativo de Conda Baja y la escuela seccional “8 de Agosto” de Kanapata, los docentes aplican las fichas de trabajo como instrumento para la enseñanza de castellano como segunda lengua con los niños monolingües en quechua. Además, los indicados profesores opinan que la Educación Intercultural Bilingüe significa dominar y hablar la lengua quechua y el castellano, así como utilizar las dos lenguas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero, en dicho proceso no siempre se toma en cuenta la cultura de los niños; es decir, sólo toman en cuenta la lengua de los niños. Asimismo, los profesores afirman que los padres de familia no quieren que se enseñe en quechua a sus hijos; aunque existen algunos padres de familia que primero quieren que sus hijos aprendan la lengua castellana y después la lengua quechua; pero, otros padres de familia, están de acuerdo que los niños aprendan la lengua castellana y la lengua quechua paralelamente, y que los niños se expresan bien en las dos lenguas en los diferentes espacios de interacción social.

2. Los profesores señalan que las fichas de trabajo son muy útiles, porque promueven la realización de actividades creativas en los niños, contribuyen a un buen aprendizaje de los niños; ya que, en las Unidades Educativas la población estudiantil mayoritariamente es hablante de la lengua quechua, en ese sentido se han utilizado las fichas como un recurso de apoyo para enseñar el castellano como segunda lengua. Del mismo modo, los docentes a partir de sus experiencias en el aula, indican que las fichas de trabajo están dando resultados; por un lado, con la aplicación de las fichas de trabajo en la clase de castellano como segunda lengua es muy buena y beneficiosa para los niños, porque las fichas permiten al docente desenvolverse en cada clase de CL2. Entonces, los profesores tienen a las fichas para guiarse y orientarse en el desarrollo de la clase de castellano.

Los docentes que trabajan con las fichas opinan que hay resultados en el aprendizaje de los niños, de manera que, ahora son más participativos, activos y más comunicativos a diferencia de los años anteriores que eran niños tímidos y no

hablaban en castellano por temor a equivocarse. Señalan también con la utilización de las fichas, los niños comprenden y pronuncian correctamente algunas palabras en castellano, lo cual antes no podían hacer. En cuanto a la progresión de los niños en el manejo del castellano mejorará algunos conocimientos por ejemplo, palabras y frases nuevas, canciones, juegos y trabalenguas, cuando más participan en las diversas actividades que desarrolla el profesor en las clases de castellano, más fácilmente se apropian de algunos términos en la segunda lengua.

Las actividades de las fichas de trabajo promueven el interés del niño, las diferentes actividades de las fichas de trabajo tienen características divertidas y dinámicas; principalmente en la actividad lúdica, los niños se interesan por aprender el castellano a través de juegos. En la clase de castellano como segunda lengua los niños no sienten aburridos sino se divierten aprendiendo el castellano en la clase. Además, las actividades lúdicas son dinámicas y divertidas que genera confianza entre los alumnos y los docentes.

Los profesores consideran que las fichas de trabajo son fáciles de comprender y aplicar en el aula y están de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de los niños; porque las actividades y los temas propuestos son de conocimiento de los docentes y los niños de primer año de escolaridad. Respecto a la contextualización de las fichas de trabajo, algunos consideran elementos de otro contexto o que no son de la zona pero también requieren los niños aprender cosas nuevas ya que algún día saldrán de la comunidad en donde viven, aunque cada docente debe tener la habilidad de adecuar las fichas según su lugar de trabajo y el nivel de los niños en donde se encuentran en cada una de las unidades educativas.

En las fichas, las estructuras comunicativas facilitan la comunicación oral tanto para los niños como para los profesores. Es decir, el uso del vocabulario sugerido por las fichas de trabajo hace que los niños se apropien de las palabras nuevas de forma progresiva, cómo por ejemplo: *¡hola!, ¿cómo te llamas?, ¿qué estás haciendo?, ¿cómo estás?, ¡buenos días!, pásame un balde* y así, sucesivamente. Por ello que la parte lingüística enriquece el vocabulario de los profesores y más que todo de los niños. Es así, en los momentos de realizar las actividades sugeridas en las fichas los profesores toman muy en cuenta las estructuras comunicativas, porque consideran que facilitan la comunicación y la expresión oral entre niños. Así, los niños a través de la participación en las diferentes actividades de las fichas como: lúdicas, lingüísticas y prácticas van desarrollando sus habilidades individuales y grupales.

En cuanto a las dificultades, los profesores opinan que tienen inconvenientes con los materiales ya que las fichas sugieren utilizar materiales estructurados, pero en estos materiales no existen en la escuela, ya que en este medio no hay cartulinas, marcadores, láminas. Esto limita el normal desarrollo de la clase de castellano.

Con respecto a la adecuación de las fichas, los docentes de ambas escuelas adecúan este instrumento de trabajo de acuerdo a la realidad del contexto. Cuando falta algún material sugerido en las fichas, ellos cambian por otra actividad, utilizando otros materiales que se tienen en la comunidad para realizar sus actividades, pero sin perder de vista el propósito de las fichas de trabajo.

En cuanto a las sugerencias, la mayoría de los docentes proponen que las fichas de trabajo sean ampliadas desde el nivel inicial hasta el nivel secundario, porque permite la enseñanza del CL2 con las fichas en su experiencia ha sido exitosa. Los maestros realizan una planificación pertinente y adquirir nuevos conocimientos. Las fichas de trabajo exigen al docente leer y revisar las estructuras gramaticales y después ayudar a los alumnos. Así, el profesor aprende junto con el niño y mejoran sus conocimientos de la lengua castellana como: palabras nuevas, oraciones, canciones, juegos, y dramatizaciones, etc.

Por ello, los docentes sugieren que el programa tenga un alcance nacional o por lo menos se extienda a otras unidades educativas de las zonas rurales y que beneficie a los niños indígenas de Bolivia. Por otro lado, los beneficios que los docentes reciben son la capacitación y la aplicación de las fichas y ellos desean que otros compañeros profesores tengan también la oportunidad de participar de esta experiencia por este programa de Proyecto Piloto de Capacitación, así que ellos también mejoren la metodología de la enseñanza de castellano en el aula.

3. Los docentes nos indican que ellos saben muy bien, cuándo, dónde, con quiénes se usa la lengua castellana en el contexto comunal y en el contexto escolar. En las dos comunidades (Conda Baja y Kanapata) se constata que el castellano no se usa los niños en el ámbito cotidiano debido a que los mismos padres de familia no usan la lengua castellana con sus hijos desde sus primeros años de vida.

Los profesores utilizan las dos lenguas (quechua, castellano) en la escuela. Los niños y niñas usan la lengua quechua en todos los ámbitos cotidianos tanto en la escuela como en el medio familiar y comunal; utilizan la lengua quechua para comunicarse con sus compañeros de clase, con los padres, abuelos, tíos, hermanos y otros parientes; para hablar de las situaciones cotidianas o que suceden en ese momento, puede ser

sobre las “tareas” que tienen que cumplir, las actividades diarias y otros quehaceres de la casa etc. En cambio, el castellano es usado por los niños específicamente en la clase de castellano como segunda lengua con la utilización de las fichas de trabajo, conjuntamente con el profesor; es decir, los niños hablan lo que el profesor expresa en la clase.

4. Las estrategias metodológicas utilizadas en la enseñanza de castellano como segunda lengua, los profesores de las dos escuelas son comunes como: al inicio de la clase, durante el desarrollo de la clase y en la finalización de la clase. Las estrategias de inicio de las sesiones de clases están orientadas a crear una situación de confianza entre el profesor y los niños, también tienen la finalidad de motivar a los niños, después de haber desarrollado anteriormente otra área de estudio. En el desarrollo de la clase encontramos las siguientes estrategias, preguntas y respuestas, preguntas y respuestas individuales, preguntas y respuestas en forma general, trabajos con las tarjetas, formación de grupos de trabajo, juegos del zorro y la oveja. En cuanto a las preguntas y respuestas, cabe indicar que el profesor formula una serie de preguntas a los niños y estos inmediatamente dan las respectivas respuestas. También esta actividad promueve la participación de los niños en el aula, y que ellos respondan libremente a las preguntas. Las preguntas y respuestas individuales motiva la participación de algunos niños, el profesor no realiza preguntas a todos los alumnos para que respondan, sino señala por el nombre a los niños, con la finalidad de que el niño nombrado responda a la pregunta. Estas preguntas individuales en el aula también son una manera de entender lo que el proceso de aprendizaje individualmente. La estrategia de pregunta y respuesta en forma general a niños es para buscar la participación de todos los niños de manera conjunta.

El trabajo con las tarjetas, es también para motivar la participación de niños. La estrategia de formación de grupos de trabajo es para apoyar y facilitar un mejor aprendizaje de los niños, porque mediante los grupos los niños aprenden de manera cooperativo; esta estrategia incentiva la participación de todos los niños y ayuda en la consolidación de sus conocimientos. Además, los profesores motivan a los niños a integrarse en grupo de trabajo. Asimismo trabajar en grupos heterogéneos permite desarrollar con eficacia las actividades como: canciones, juegos, rondas y otros, donde los niños de mayor grado de dominio del castellano ayudan a los niños pequeños a realizar las actividades propuestas de las fichas de trabajo.

Las estrategias utilizadas en la finalización de la clase, los profesores cierran las secciones de castellano como segunda lengua, recurriendo a la asignación de tareas;

ya que, los profesores después del desarrollo del contenido de las fichas en su mayoría realizan el cierre de la sesión de clase con la asignación de trabajos y a veces cierran la sesión con preguntas y un breve repaso del contenido de las fichas. Esta estrategia de cierre del desarrollo de la clase permite al profesor verificar sobre el aprendizaje de los niños.

5. Las actividades más frecuentes que se realizan en la enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua son: las canciones, presentación de los dibujos, explicación, explicación y demostración, lectura grupal, escribir en el cuaderno, y uso de los materiales. Las canciones, tiene como objetivo motivar y relajar a los niños en las clases, con esta la actividad lúdica los niños cuando están cansados o sin ánimos de trabajar, se animan y se entusiasman al ver que inician las clases de castellano, los niños saben cuando se utiliza la ficha es divertida, porque empiezan con juegos y otras actividades motivadoras.

La actividad lúdica sirve para que los niños se encuentren motivados y entusiasmados para cantar, salir a jugar e ir de paseo, de acuerdo a las consignas de cada una de las fichas de trabajo. Estas actividades sirven para que los niños pongan en práctica las actividades alegremente. Por ejemplo, en la “canción de las gallinas” los niños cantan y realizan mímicas de acuerdo a la letra de la canción, también el juego del lobo lobito ayudo a que los niños puedan relajarse y de esta forma poder entrar a la siguiente actividad de las fichas de trabajo.

La presentación de los dibujos cumple una función muy importante en la contextualización visual de los temas; en las actividades lingüísticas presentan dibujos de acuerdo a la oración y esta actividad les gusta a los niños porque son juegos con letras y dibujos que llaman la atención de estos aprendices.

Otra actividad es la explicación, aquí el profesor explica a los niños sobre el tema y al mismo tiempo formula preguntas. Para que los niños puedan responder les ayuda con las palabras claves, por ejemplo: *¿sus papás siembran, no ve?, ¿o no siembran maíz?* En la explicación repite varias veces el tema y va formulando preguntas a la realidad del entorno del niño y va introduciendo vocabulario nuevo como: sembrar, maíz y otros. La actividad de explicación y demostración, es parte de la actividad lingüística, donde el profesor muestra objetos reales, explica, informa y pregunta a los niños. Entonces, el profesor explica paso a paso el tema y al mismo tiempo pregunta y los niños responden según va mostrando el objeto real. Asimismo, el profesor informa y pregunta sobre el tema y los niños según la información siguen dando las respectivas

respuestas.

Por otra parte, la actividad de la lectura grupal, consiste en que en grupo de niños leen un texto escrito en un papelógrafo. Esta actividad está dirigida a motivar la participación de los niños mediante la lectura. Además, esta actividad sirve de modelo para que los niños puedan identificar las letras. Es decir, la actividad sirve para que los niños reconozcan y relacionen las grafías con lo expresado. Por lo tanto, como el aula es multigrado, los niños de segundo y tercer año que saben leer ayudan a los niños de primer año, los niños pequeños según la lectura repitiendo lo que los mayores pronuncian, de esta forma el trabajo en esta actividad es colaborativo.

En el proceso de la aplicación de las fichas de trabajo, los niños demuestran mucha participación en cada una de las actividades, tanto en la parte lúdica, lingüística como en la práctica ya que la clase se desarrolla a partir de los conocimientos previos de cada uno de los niños.

6. Con respecto al uso de materiales didácticos en la enseñanza de castellano como segunda lengua, se constató que los docentes utilizan las fichas de trabajo como materiales necesarios en la enseñanza de CL2. Estos materiales a su vez sirven como guías para poder buscar otros materiales ya sean estructurados y materiales del medio. Los materiales estructurados son la pizarra, los papelógrafos, los cuadernos de trabajo, tiza, lapiceros de colores; estos materiales tienen relación con la importancia que se confiere a lo escrito como una actividad de enseñanza aprendizaje. Los materiales del medio, son identificados a partir de las actividades que se realizan con las fichas dentro del aula y fuera de ella. Por lo tanto, los materiales como las fichas de trabajo ayudan para que el profesor busque la forma de poder hacer más dinámica y divertida su clase de castellano como segunda lengua.

CAPITULO VI

Propuesta

Título: Taller de capacitación sobre la enseñanza del castellano como segunda lengua utilizando fichas de trabajo.

6.1. Antecedentes

En Bolivia, con el propósito de mejorar la Educación en 1994 se realiza la Reforma Educativa. Sin embargo, en la implementación de la misma se tropieza con algunos problemas como la falta de disponibilidad de maestros con relación a la cantidad de los educandos, la falta de estrategias metodológicas para la enseñanza de la segunda lengua, en este caso el castellano en las comunidades indígenas y en las ciudades la enseñanza de las lenguas originarias como segunda lengua.

En el Núcleo Educativo de Conda Baja se desarrolló el Programa Piloto de Capacitación Docente en Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua. Con la implementación de las fichas de trabajo se intentó responder a las demandas e intereses de los docentes. No obstante, se evidenciaron ciertas limitaciones y se originaron nuevas necesidades en el desarrollo de las actividades curriculares, específicamente en la enseñanza del castellano como segunda lengua.

6.2. Problema identificado

En la enseñanza de castellano como segunda lengua en el primer ciclo del núcleo educativo de Conda Baja se observó que los profesores presentan dificultades en el manejo y aplicación de las fichas de trabajo; la mayoría de ellos desconocen el enfoque y metodología de la enseñanza de CL2. Por consiguiente, no están en la posibilidad de elaborar nuevas fichas u otros instrumentos didácticos para facilitar el proceso de aprendizaje de los niños.

Otra de las limitaciones constatadas es el contenido de las fichas; en muchas de ellas se nota que algunos docentes no toman en cuenta todas las actividades comunicativas sugeridas en las fichas de trabajo, esto se convierte en una limitante para la comprensión de las instrucciones por parte de los docentes, ya que esto da poco avance de las actividades comunicativas. Asimismo, el contenido de algunas fichas no están de acuerdo al contexto de los niños, es decir, los elementos (materiales didácticos) y las actividades sugeridas son ajenas a la realidad de los pequeños, por

ejemplo, algunas actividades lúdicas no eran conocidas y por lo tanto no eran bien comprendidas. Entonces, para responder a las necesidades de los maestros es importante capacitar al maestro en la metodología de la enseñanza en la segunda lengua como es el castellano y en la elaboración de nuevas fichas.

6.3. Objetivo del taller

Reforzar a los docentes con insumos teóricos sobre la metodología de enseñanza del castellano como segunda lengua a partir de la elaboración y aplicación de fichas de trabajo.

6.4. Participantes

La propuesta esta dirigida a 25 docentes del Núcleo Educativo de Conda Baja del distrito de Pocona de la provincia de Carrasco del Departamento de Cochabamba.

6.5. Justificación del evento

En la investigación realizada sobre la enseñanza del castellano como segunda lengua se ha detectado que; por un lado, las fichas de trabajo en cierta medida permiten desarrollar las clases de una manera participativa y espontánea de los niños. Ellos se desenvuelven creativamente en la clase, algunos se expresan sin temor en la lengua castellana, aunque con ciertas interferencias del quechua.

Los docentes manifiestan que con las fichas de trabajo los niños ya están aprendiendo a hablar el castellano, y se observa que los niños están tratando de comunicarse entre ellos en castellano en ciertas situaciones dentro y fuera del aula.

Por otro lado, los docentes carecen de algunas estrategias metodológicas adecuadas de atención a los niños quechuas, sólo acuden a las actividades que se sugieren en las fichas.

Por lo tanto, se percibe que hay una necesidad urgente de hacer un reforzamiento a los docentes sobre la metodología de enseñanza del castellano como segunda lengua utilizando y elaborando nuevas fichas de trabajo para que ellos puedan mejorar su desenvolvimiento de docencia, y además para contribuir al mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños.

6.6. Propuesta metodológica para el taller de capacitación

En el proceso de investigación se identificó las características de los docentes de núcleo de Conda Baja; como por ejemplo, la mayoría son quechua hablantes, ellos muestran interés en su formación permanente y actualización, tienen interés por profundizar en la temática de la enseñanza de las lenguas y otras actitudes. Considerando estas características, el taller de capacitación se enmarcará dentro de la metodología de aprendizaje cooperativo. Esto implica que los docentes participantes serán los responsables del desarrollo de sus competencias personales y de sus colegas. Para facilitar el taller se organizarán grupos de aprendizaje donde realizarán las tareas de manera compartida en los grupos de trabajo. Para socializar los contenidos en el taller se utilizarán exposiciones, reflexiones grupales a manera de diálogo con los mismos docentes involucrados en esta experiencia.

De esa manera, cada uno será responsable del cumplimiento de las actividades planificadas. En este taller participarán también los miembros de la junta escolar y algunos padres de familia para que ellos puedan plantear sus puntos de vista o las necesidades de la educación de sus hijos y sus experiencias. Así, el taller será participativo involucrando a los principales actores de la educación.

El producto del taller, es decir, las nuevas fichas elaboradas por los docentes serán acorde a la realidad y necesidades de los niños y de los docentes. Porque los docentes que elaborarán las fichas son conocedores de la realidad y particularidades de los educandos; y con ese conocimiento intentarán elaborar sus propios instrumento de trabajo.

6.7. Duración del taller

El taller tendrá una duración de dos semanas de trabajo a partir del 7 febrero al 18 de febrero del 2005.

6.8. Plan de trabajo.

La propuesta requiere de la realización de algunas actividades para poder mejorar la metodología de enseñanza de los docentes de la educación primaria, para ello se presenta la propuesta del plan de trabajo quincenal:

Día	Tema	Actividades	Recursos	Responsable
Lunes 07- 02- 05	Introducción sobre el enfoque y metodología de CL2	Diálogo entre los participantes sobre el enfoque metodológico y las estrategias de las fichas.	Papel bond	Capacitadoras de L2
Martes 08- 02- 05		Organización de los grupos de trabajo por ciclos.	Lápices	Directora
		Socialización de las conclusiones.	Marcadores	Docentes
		Reforzamiento por parte de la facilitadora.	Libros de guías de segundas lenguas	Padres de familia
Miércoles 09-02-05	Revisión y análisis de la fichas de trabajo y producción de nuevas fichas	Lectura y análisis de una muestra de las fichas elaboradas por el programa.	Fichas producidas por el Programa CL2	Capacitadoras de L2
jueves 10- 02- 05		Identificación de las limitantes en las fichas analizadas.	Textos bibliográficos	Directora
		Socialización de los resultados de análisis.	Papel bond	Docentes
		Revisión de las fichas incorporando particularidades de los alumnos y en el contexto.	Lápices	Padres de familia
viernes 11-02-05	Producción de fichas de trabajo	Selección de temas por grupos de trabajo para las fichas.	Materiales del medio	Capacitadoras de L2
Lunes 14- 02- 05		Elaboración de dos fichas por cada grupo de trabajo.	Pliegos de papel periódico	Directora
		Revisión de las fichas en el grupo de trabajo.	Marcadores	Docentes
		Socialización de las fichas elaboradas en los grupos de trabajo.		Padres de familia
		Revisión y corrección de las fichas recogiendo las sugerencias surgidas en la plenaria.		
Martes 15-02-05	Aplicación o validación de la fichas elaboradas	Algunos docentes aplicarán las fichas elaboradas en sus respectivos cursos; y otros observarán el proceso.	Láminas	Capacitadora de L2
Miércoles 16- 02- 05		Los docentes recurrirán a la búsqueda de diversa información que permita enriquecer y mejorar la fichas de trabajo.	Lápices	Directora
		En sus respectivos grupos de trabajo reflexionan y analizan el proceso de la validación de las fichas.	Textos	Docentes
				Padres de familia
jueves 17-02-05	Socialización y corrección de la fichas elaboradas	Cada grupo de trabajo presentan las limitaciones, logros y avances en cuanto a la aplicación de las fichas.	Lápices	Capacitadora de L2
		Los participantes reflexionan sobre la necesidad de los niños, sugieren nuevas estrategias y corrigen las fichas	Cuadernos	Directora
			Pliego de papel periódico.	Docentes

Viernes 18- 02- 05		validadas. Elaboran un cuadernillos con las fichas elaboradas durante el taller.		Padres de familia
-----------------------	--	---	--	-------------------

Factibilidad.

La propuesta es factible porque los docentes tanto del primer ciclo del primer año, como de otros ciclos del Núcleo Educativa de Conda Baja necesitan mejorar su metodología de enseñanza en castellano como segunda lengua. A la fecha se cuenta con el apoyo y aceptación de la directora, docentes y padres de familia para realizar el taller de capacitación en la metodología de enseñanza del castellano como segunda lengua.

Bibliografía

- Albó, Xavier
2002 **Iguals aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia.** La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA.
- Baker, Colin
1993 **Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo.** Madrid: Cátedra.
- Barragán, Rossana et al
2001 **Formulación de proyectos de investigación.** La Paz: Offset Boliviana Ltda.
- Benavides, Soraya
1994 **"Castellano como segunda lengua".** Curso de capacitación a distancia en Educación Intercultural Bilingüe. La Paz: C.E.E- P.E.I.B.
- Castro, Vanesa y Magdalena Rivarola
1998 **Manual de capacitación para talleres de trabajo sobre el uso de la metodología de la investigación cualitativa.** S/L: Convenio MEC - HIID.
- ETARE
1993 **Reforma Educativa.** Propuesta. La Paz: ETARE.
- Ellis, R.
1985 **Understanding Second Language Acquisition.** Oxford: Oxford University Press.
- Galdames, Viviana & Gualqui, Aida
1998 Educación Intercultural bilingüe, **Manual de Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua.**
- Gleich, Utta von
1989 **Educación Primaria Bilingüe Intercultural en América Latina.** Eschborn: GTZ.
- Gottret, Gustavo
1998" **Teorías de aprendizaje y contexto. Guía para el Docente de Institutos Normales Superiores".** La Paz. Unidad de Servicios Técnicos. Cooperación Técnica Alemana GTZ. (Área de Pedagogía: 1º semestre).
- Hernández, Roberto
1998. **Metodología de la investigación.** México, D. F.MCGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S. A. de C. V.
- Hammersley, Martyn y Paul Atkinson
1994 **Etnografía. Métodos de investigación:** Barcelona, Buenos Aires, México. Ediciones PAIDÓS.

Informe Trimestral

2002 Programa Piloto de Capacitación Docente en Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua. Cochabamba: PROEIB Andes.

Informe Mensual

2003 Programa Piloto de Capacitación Docente en Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua. Cochabamba: PROEIB Andes.

Informe Final

2004 Programa Piloto de Capacitación Docente en Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua. Cochabamba: PROEIB Andes.

Limachi, Vicente

2000 **Hasta ahora seguimos sufriendo. Gestión Educativa y Castellano como segunda lengua. Estudio del núcleo de Suma Qhantati: Cutusuma.** Tesis para optar al título de Magíster en EIB. Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB-Andes). U.M.S.S. Cochabamba.

López, Luis Enrique

1993 **Lengua. Material de Apoyo para la Formación Docente en Educación Intercultural Bilingüe.** La Paz: UNICEF.

López, Luis Enrique y Wolfgang Küper

2000 **La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas.** Cochabamba y Lima: Cooperación Técnica Alemana (GTZ).

Martínez, Juan Luis

1991 **La Educación Intercultural Bilingüe** (folleto de difusión Cultural). La Paz: Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas.

Marzana Téllez, Teresa

2000 **Enseñanza del castellano como segunda lengua. Un análisis desde la historia de vida y el posicionamiento social de tres maestros rurales.** Tesis para optar al título de Magister en EIB. Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB-Andes) U.M.S.S. Cochabamba.

MEC y D

1997 (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes). **Guía Didáctica de Segundas Lenguas para el Primer Ciclo de Educación Primaria.** La Paz-Bolivia.

2001 **Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas.** La Paz: VEIPS.

Pari, Adan

2002 **Enseñanza de la lectura y la escritura en quechua (L1) en la Unidad Central Del Núcleo de Rodeo.** Tesis para optar al título de Magíster en EIB. Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos(PROEIB-Andes).U.M.S.S. Cochabamba.

- Plaza, Pedro
2001 "Aspectos teóricos de la educación intercultural bilingüe" versión revisada de la ponencia presentada al Segundo Encuentro Internacional de Educación 2001, Teziutlan, Puebla, 4 al 6 de octubre de 2001. manuscrito
- Pérez, Mavilo
1999 **Constructivismo**, un reto de innovación pedagógica. Editorial. San Marcos
- PROEIB Andes- Boletín Informativo
2002 **"Programa Piloto de Capacitación en Castellano como Segunda Lengua"** <http://www.proeibandes.org/boletín/boletín55/14.html>
- PROEIB Andes
2002 Propuesta del Programa piloto de Capacitación Docente en Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua. Cochabamba: PROEIB Andes (Mimeo).
- PROEIB Andes- Boletín Informativo
2003 **"Programa Piloto de Capacitación en Castellano como Segunda Lengua"** <http://www.proeibandes.org/boletín/boletín58/14.html>
- P.E.U.
2002 **Proyecto de la Unidad Educativa de Unidad**. Cochabamba-Bolivia
- PROME
2003 **Programa Municipal Educativo**. Cochabamba: Dirección Distrital de Educación.
- Reforma Educativa
1994 **"¿Qué es la reforma Educativa?"** La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano Secretaría Nacional de Educación (folleto).
- Reforma Educativa
1994 Ley N°- 1565 Servando Serrano Torrico. República de Bolivia
- Rodríguez, Gregorio; Javier Gil Flores y Eduardo García
1999 **La Metodología de la investigación cualitativa**. 2da edición. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Serrano, Javier
1989 "La comunicación en la clase: sistematización". **En aprendiendo a mirar: una investigación de lingüística aplicada y educación**. Jung, Ingrid; Christianne Urban y Javier Serrano, (Editores). Puno: Universidad Nacional del Altiplano-Puno. Programa de Educación Bilingüe de Puno.
- Vries, Lucie de
1992 **Educación Bilingüe. Manual de Capacitación para Maestros Indígenas Bilingües**. Quito. DINEIB - CEDIME.

Zúñiga, Madeleine

1993 **Educación Bilingüe 3.** La Paz: UNICEF.

2001 “El uso del quechua y del castellano en la formación docente en educación bilingüe intercultural”. En: Lozano, Ruth y Madeleine Zúñiga. **Formación docente en educación bilingüe intercultural.** Lima: Tarea Asociación Gráfica Educativa-GTZ. 153-177.

Zúñiga, Madeleine, Liliana Sánchez y Daniela Zacharías

2000 **Demanda y necesidad de educación bilingüe.** Lenguas indígenas y castellano en el sur andino. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

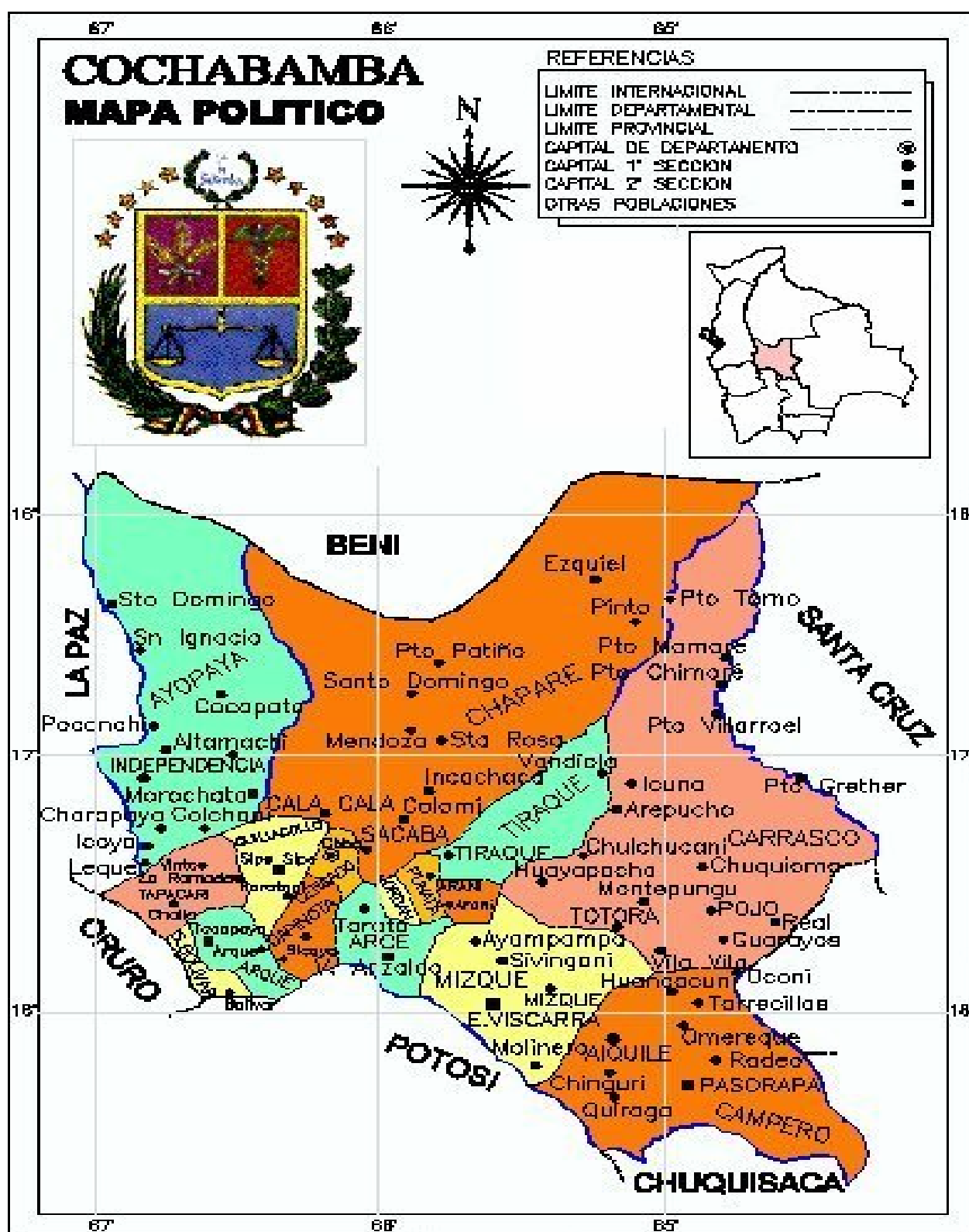
ANEXOS

Mapa Político de Bolivia



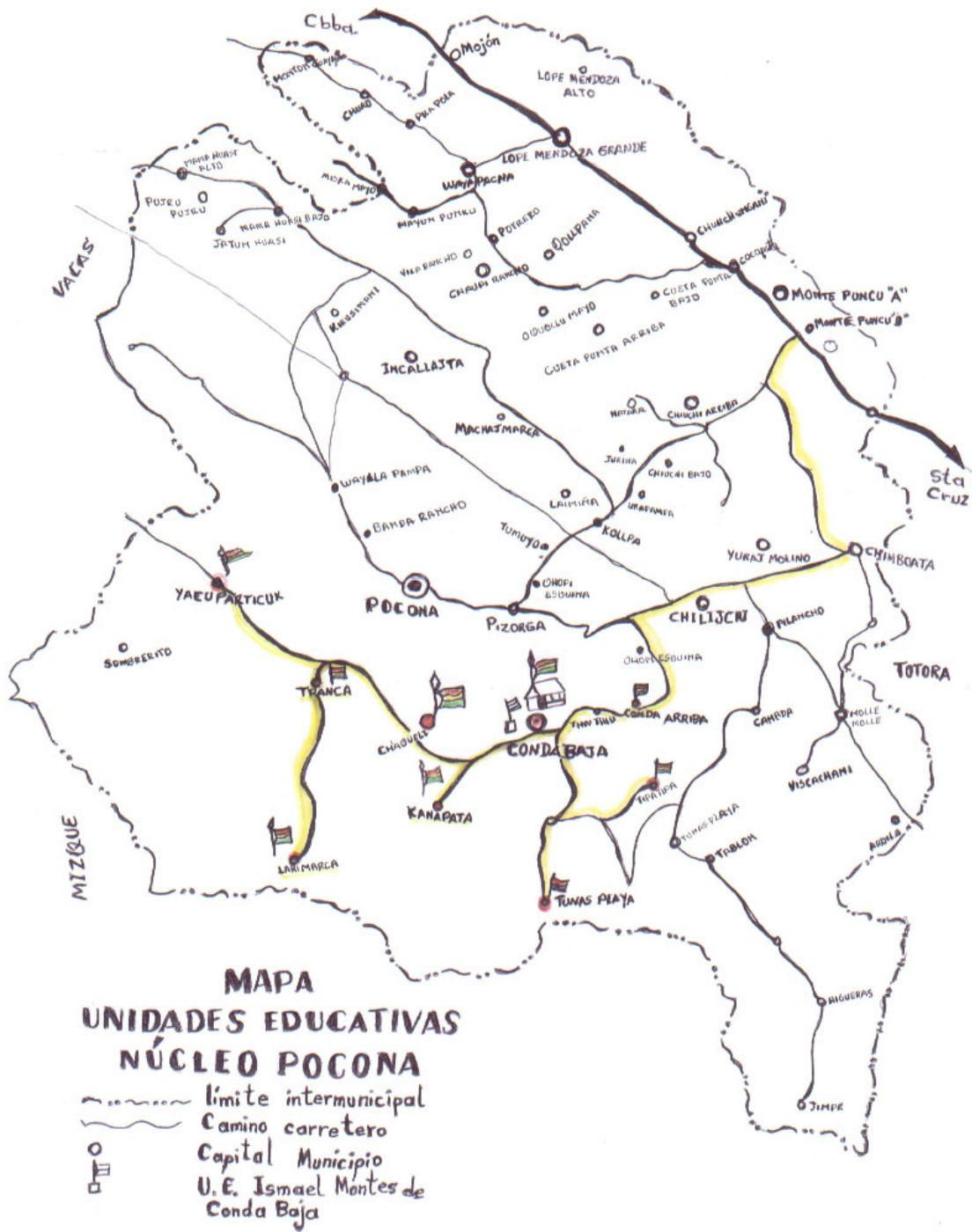
Fuente: <http://lama-masbarato.com>

Mapa Político del Departamento de Cochabamba



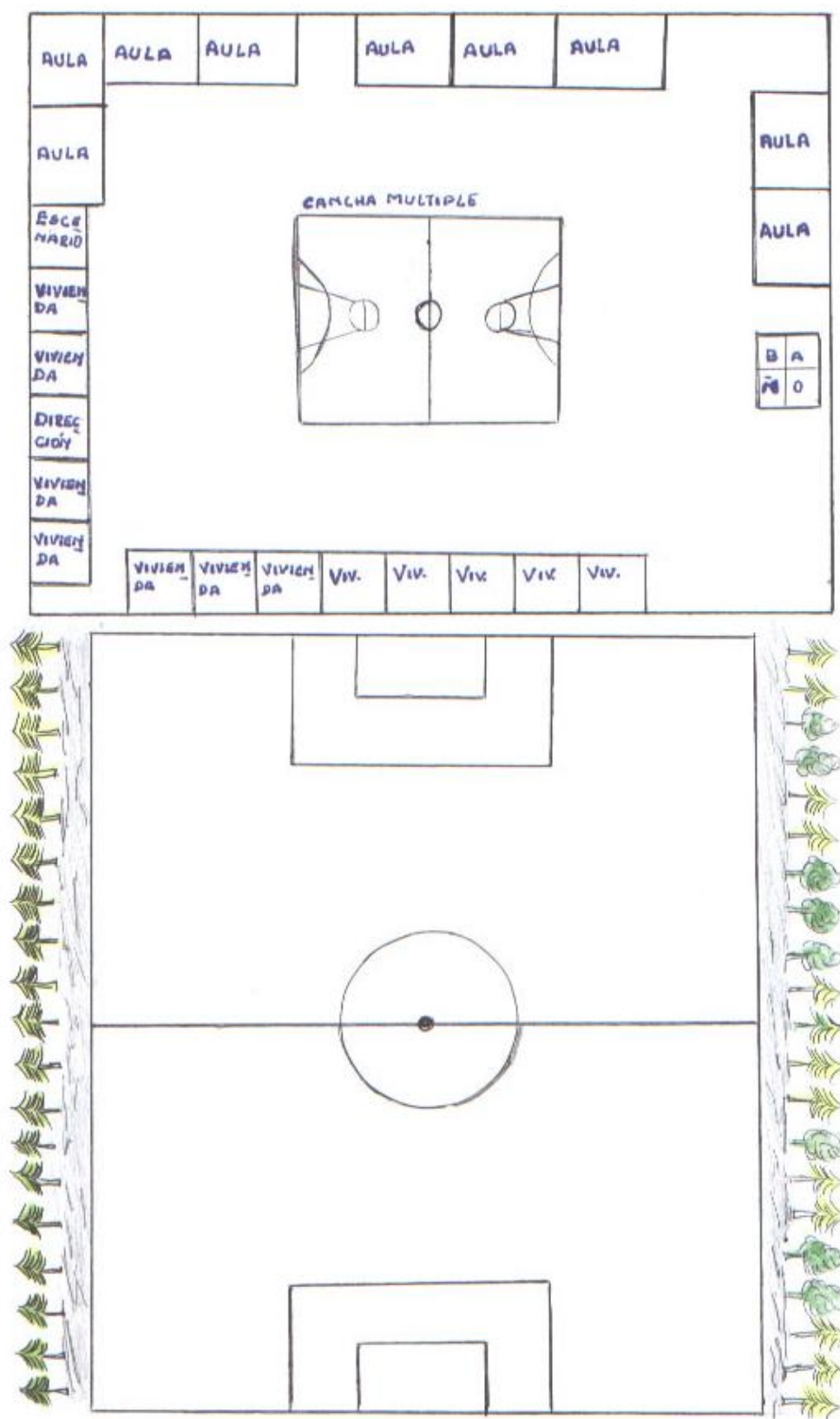
Fuente: www.mapapoliticocochabamba.com

Mapa Educativo del Distrito de Pocona



Fuente: PEU 2002

Croquis de la Unidad Educativa “Ismael Montes” de Conda Baja



Fuente: Elaboración propia a base de observación

FOTOS



Vista Panorámica de la comunidad de Conda Baja



Unidad Educativa "Ismael Montes" del Núcleo Conda Baja



Vista Panorámica de la Escuela seccional "8 de Agosto" de Kanapata

NÚMERO DE PROFESORES DEL NÚCLEO DE CONDA BAJA

DEPARTAMENTO: Cochabamba **PROVINCIA:** Carrasco **CANTÓN:** Conda Baja **DISTRITO:** Pocona **LOCALIDAD:** Conda Baja **NÚCLEO:** Conda Baja

NOMBRE DE LA UNIDAD EDUCATIVA: Núcleo Educativa Conda Baja **TURNO:** M/T **NIVEL:** primario **DIRECCIÓN:** Conda Baja **PROGRAMA DE LA U.E. 320795 SERVICIO:** 05533232

N.-	ITEM	C.I. o RUN	NOMBRE DE LOS DOCENTES	TÍTULO	AÑOS DE SERVICIO	ESPECIALIDAD	CURSOS A CARGO	TOTAL DE HORAS. MES
			UNIDAD EDUCATIVA DE CONDA BAJA					
1	27350	1383994	Bautista Muraña María Rita	N.T	15	Básico	Directora	T.C
2	27352	4455003	García Obando Cirilo	N.E	2	Básico	1.y 2.	96
3	27354	1391468	Yucra Joaquín	N.T	14	Básico	3	96
4	27360	3549958	Portillo Rojas Elizabeth	N.E	1	Básico	7	96
5	27362	5200117	Cáceres Salamanca Pedro	N.E	-	Matem. C.N.	8	96
6	27364	1385231	Frías Torrez Gladys	N.T	25	Básico		Lo medio 96
7	52572	5210819	Aguilar Borda Jimena N.	N.E	2	E.Inicial	P.B	96
8	27381	4450135	Román Zanabria Herminia	N.E	3	Básico	5	96
9	27385	4398095	Claure Juan Carlos					
10	27392	3309174	Choque Flores Federico	N.E	8	Básico	3	92
			Juan José					
			Neruvia Acuña Anel Patricia					
			UNIDAD EDUCATIVA J. JOSÉ TORREZ PROGRAMA 323031					
11	27356	4502184	Caero Claros Guido	N.E	2	Básico	2-3	96
12	27374	5212196	Montes Vargas Roxana	N.E	4	Básico	P.B 1.	96
13	27390	4462417	Guzmán Ayala Silvia	N.E	1	Básico	4-5	96
			UNIDAD EDUCATIVA P. NOGALES Programa 323033					
14	27370	5198933	Maida García Rodolfo	N.E	2	Básico	P.B 1	96
			Flores Muyunco Zenobia Maribel					
			UNIDAD EDUCATIVA 8 DE AGOSTO PROGRAMA 323034					

15	27382	3764391	Arrázola Ustariz Rosalio	N.E	9	Básico	1- 2-3	96
			UNIDAD EDUCATIVA I. MARÍN PROGRAMA 323035					
16	27386	4498768	Rojas Palma Gervan	N.E	3	primario	P.B 1	96
17	27389	5206151	Rojas Colque Marina	N.E	1	Primaria	2-3	96
18	27394	5248863	Laipe Mamani Margarita	N.E	1	Primaria	4-5	96
			UNIDAD EDUCATIVA 21 DE MAYO PROGRAMA 323036					
19	27384	5167568	Fernández Condori Elizabeth	N.E	2	Básico	3-5	92
			UNIDAD EDUCATIVA M. QUIROGA PROGRAMA 323037					
20	27380	3029205	Román Lizarazu Leopoldo	N.E	5	básico	3-5	92
			UNIDAD EDUCATIVA M. MONTAÑO PROGRAMA 323038					
21	27378	4534832	Ortiz Condori José Luis	Inter..	1	-	1-2	96
22	27396	5314790	Vargas Sanguenza Jhilmar Ariel	Inter..	2	-	3-4	96
			UNIDAD EDUCATIVA A.J. SUCRE PROGRAMA 323039					
23	27388	2915838	Ricaldez Guamán Rómulo	N.E	1	Básico	2-3	96

TOTAL DE PROFESORES EN EL NÚCLEO DE CONDA BAJA: **26**

Fuente: Datos recogidos de la Dirección.

NÓMINA DE LOS ALUMNOS DEL NÚCLEO DE CONDA BAJA

DEPARTAMENTO: Cochabamba **PROVINCIA:** Carrasco **CANTÓN:** Conda Baja **DISTRITO:** Pocona **LOCALIDAD:** Conda Baja **NÚCLEO:** Conda Baja

NOMBRE DE LA UNIDAD EDUCATIVA: Núcleo Educativa Conda Baja **TURNO:** M/T **NIVEL:** primario **DIRECCIÓN:** Conda Baja **PROGRAMA DE LA U.E.** 320795 **SERVICIO:** 05533232

NIVEL INICIAL										NIVEL PRIMARIO																													
1 AÑO			2 AÑO			PRIMERO			SEGUNDO			TERCERO			CUARTO			QUINTO			SEXTO			SÉPTIMO			OCTAVO			1. SEC									
UNIDAD EDUCATIVA	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T			
I. Montes	4	6	10	12	8	20	3	7	10	11	6	17	10	10	20	16	7	23	23	19	42	15	19	34	22	12	34	22	8	30	16	9	25	154	111	265			
J.J. Torrez				9	3	12	9	14	23	10	10	20	5	8	13	8	6	14	7	5	12														48	46	94		
I. Marín				6	4	10	3	6	9	4	3	7	5	2	7	7	2	9	5	5	10	6	2	8											36	24	60		
M.Montaño							6	8	14	3	6	9	5	6	11	6	4	10	7	3	10															27	27	54	
P. Nogales				5	8	13				8	7	15	7	4	11	3	8	11																		23	27	50	
A. J. Sucre										2	2	4	4	4	8	4	3	7																		10	9	19	
21 de mayo							7	4	11	2	1	3	3	3	6																					12	8	20	
8 de agosto							2	9	11	-	8	8	4	2	6																					6	19	25	
M. Quiroga														5	8	13			1	3	4	4	2	6												10	13	23	
Y. Partikuq							4	2	6	2	2	4	6	5	11																						12	9	21
Totales	4	6	10	32	23	55	34	50	84	42	45	87	54	52	106	44	30	74	43	35	78	25	23	48	22	12	34	22	8	30	16	9	25	338	293	631			

Conda Baja, abril del 2003

Total de alumnos del Núcleo: **631**

Fuente: Datos recogidos de la Dirección

TRANSCRIPCIÓN DE LA SESIÓN DE CLASE DE CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA DE LA UNIDAD EDUCATIVA "ISMAEL MONTES" DE CONDA BAJA

Fecha: 21/04-03

Ciclo: 1 y 2 año de primaria

Profesor: C. G.

Hora: 13:00 a 14:30

Ficha N.-28

Partic.	Enunciados	observaciones
Prof.	Buenas tardes niños	
Niños	buenas tardes profesor	
Prof.	ahora toca clases de castellano	
Niños	síí	
Prof.	a ver, ahora debemos salir a la casa de un alumno	
Niños	sííí	
Prof.	¿quiénes tienen un huerto?	
Prof.	¿Royel tienes un huerto en su casa?.	
Niño Royel	nooo(grita)	
Prof.	¿quién tiene un huerto en su casa?	
Niños	yo, yo (gritan)	
Prof.	¿quién tiene un huerto en su casa? hablen pues, ¿quién tiene un huerto que tenga plantas, flores, árboles?.	
Prof.	a ver, escuchen a Jhonny, esta hablando.	
Prof.	¿Jhonny tienes?	
Niño Jhonny	sííí	
Prof.	¿sí tienes Jhonny su huerto en su casa?, vamos a ver a su huerto ya. Muy bien, vamos a ir a su casa de Jhonny.	
Niños	sííí (gritan)	
Prof.	los primeros vengan, ahí dejan sus materiales vengan.	
Prof.	van a coger la mano entre los dos. Duro van agarar.	
Niños:	(dirigen a la casa al huerto de Jhonny)	
Prof.	vamos a cantar ya, tarpurikushun sarata. A ver dos y tres.	
Niños	cantan tarpurikushun sarata / Wiñakunaman kunkapak, uchillajaspas mikunapak. / Ima sarata munanchik, alli sarachu tiwakuwan. (los niños mientras caminan van cantando en quechua)	
Prof.	a ver, vamos a cantar severita.	
Niños	Cantan Severita. / Severita, Severita, si quieres patada,	

Prof.	patada no mas,/ si quieres patada, patada no más,/ si quieres puñete, puñete no más,/ Severita, Severitaaaa.	
Prof.	¿dónde está su huerto Jhonny?, me estas mamando Jhonny, a ver por dónde es tu huerto Jhonny, atrás de su casa?.	
Niño Jhonny	sííí	
Prof.	a ver, vamos adelanten.	
Niña	nana rikuriwan	
Prof.	no le entiendo que me estarán diciendo.	
Niño	profesor mana nuqaman rishun hawaman.	
Prof.	dónde hay?.	
Niño	ñuqaman tiyan.	
Prof.	Jimena tiyan huerta	
Niños	vamos entonces apuramuy.	
Niños	(llegan a la huerta y hace preguntas)	
Prof.	¿cómo se llama?	
Niños	planta.	
Prof.	¿cómo se ha llamado?	
Niños	planta	
Prof.	esoo	
Prof.	¿a ver, venga Leandro, a ver todos vengan, vengan acá atrás, vos también, ven, ven aquí atrás a ver, atiendan.	
Prof.	¿cómo había llamado Royel?.	
Niño Royel	planta	
Prof.	¿cómo había llamado esto?	
Niños	lanta.	
Prof.	que cosaa, lantaa	
Niños	nooo	
Prof.	¿qué cosa es?.	
Niños	planta	
Prof.	eso	
Prof.	podemos sacar una plantita de aquí, vamos a preguntar a Celia que si podemos sacar de aquí.	
Celia:	sííí	
Prof.	¿cómo se llamaba esto?	
Niños:	planta.	
Prof.	¿esto qué se llama?	
Niño	sapi, no este, su este es sapira	
Prof.	este es sapi, no ve, pero en castellano como se llamará?	
Niños	raíz, raíz.	

Prof.	a ver, vean, vean, que se llamara este palito, como se llamará.	
Niños	tallo	
Prof.	a ver, este que se llamará?	
Niños	hoja.	
Prof.	hojas, a ver todos.	
Niños	hojas (gritan)	
Prof.	¿a ver, esto, que se llamará?	
Niños	muku, muju	
Prof.	no, es semilla	
Niños	semilla	
Prof.	ah semilla, muy bien.	
Prof.	ahora vamos a ir a la escuela	
Niños	yaaaa (gritan)	
Prof.	ahora vamos saliendo ya. (Todos dirigen a la escuela y apenas llegan al aula empieza con las preguntas.)	
Prof.	¿cómo se llamará esto?	
Niños	plantaaaa	
Prof.	¿qué?	
Niños	plantaaaa (gritan)	
Prof.	vamos a preguntar a Wilson	
Prof.	¿Wilson como se llama esto?.	
Niño Wilson	zanahoria	
otros Niños	apio, una planta	
Prof.	es una planta, a ver	
Prof.	a ver, una planta	
Niños:	una planta (grita)	
Prof.	¿esto que será?	
Niños	una planta,	
Prof.	¿a ver?	
Prof.	una planta, otra planta	
Niños	otra planta (repite igual que el profesor)	
Prof.	¿esto, qué?	
Niños	plantaaa (gritan)	
Prof.	planta, ahora esta planta que cosa será esto, yo no sé nada	
Niños	raíz	
Prof.	¿qué?	
Niños	raíz	
Prof.	a ver, este grupo ¿cómo se ha llamado esto?	

Grupo de Niños	raíz	
Prof.	¿a ver, cómo se había llamado?	
Niños	raíz	
Prof.	¿esta planta tiene raíz?	
Niños	síí, sí tiene	
Prof.	aquél planta tiene raíz?	
Niños	síí	
Prof.	¿a ver, mostrá Jhonny, tiene raíz?	
Niño Jhonny	tieneeee (grita)	
Prof.	a ver, mostrá, explica topando, agarrando	
Prof.	cuál es?, a ver mostráme	
Niño Jhonny:	estito es	
Prof.	eso, estito son las raíces, mirá	
Prof.	estito se llama raíz, mirá	
Niños	raíz	
Prof.	cómo se había llamado?	
Niños	raíz	
Prof.	ahora, esto cómo se llamará?	
Niña	una pikita	
Niños	flor	
Prof.	¿cómo?	
Niños	flor	
Prof.	¿a ver?	
Niños	florrrr (gritan)	
Prof.	¿estos cómo se llamaran?	
Niños	la hoja	
Prof.	¿qué?	
Niños	hoja	
Prof.	hojas, a ver	
Niños	hojaaaas (gritan)	
Prof.	¿esta flor tiene hojas?.	
Niños	sííí (gritan)	
Prof.	¿cuáles son las hojitas, estas?	
Niños	síííí	
Prof.	¿a ver, aquel planta tiene hojas?	
Niños	sííí	
Prof.	¿a ver, cuáles son las hojas?	
Niños	ahí esta pues	
Prof.	ahhhh, esta son las hojas no?	
Prof.	¿esta plantita tendrá hojas?	

Niños	sííí	
Prof.	¿cuáles son las hojas?	
Niños	eshte	
Prof.	¿está son las hojitas? mirá	
Niños	sííí	
Prof.	estitas son las hojas, mirá	
Niño:	su raíz también tiene	
Prof.	ahh había tenido su raíz también mirá, esto son las raíces esto se llama raíz mirá, que esta bajo de la tierra no	
Niño	ariiii	
Prof.	yaaa, muy bien, tendrá su maíz, donde está su maíz	
Prof.	esto que será todo, todo	
Niños	maíz (gritan)	
Prof.	una planta a ver, ¿estito como se llamará?	
Niños	planta, planta	
Prof.	¿esto cómo se llama?	
Niños	maíz	
Prof.	esto, este palo	
Niño	caña, caña, caña	
Prof.	les cuento que se llama tallo	
Niño:	wiru	
Prof.	¿cómo se había llamado?	
Niños:	wiru, wiruuu (gritan)	
Prof.	¡noooo!	
Niños	caña	
Prof.	tallo, a ver	
Niños	tallooo (gritan)	
Prof.	todo esto es?	
Niños	talloo	
Prof.	¿esto que será?	
Niños	hoja	
Prof.	¿qué?	
Niños	hoja	
Prof.	esto	
Niños	hoja (gritan)	
Prof.	esto?	
Niños	nooo	
Niña	es una chuqcha, una chuqcha	
Prof.	después que viene, fruu too	
Niños	fruto	

Prof.	a ver, escuchen	
Prof.	¿a ver, todo esto como se llama?	
Niños	taloo (gritan)	
Prof.	nooo	
Prof.	planta, a ver todo esto es?	
Niños	plantaaa (gritan)	
Prof.	de la planta, esta parte como se llama?.	
Niños	maíz	
Prof.	maíz se llama esto?	
Niño	raíz,	
Prof.	raíz, a ver	
Niños	raíz (repiten en coro)	
Prof.	¿y esto?	
Niños	tallo	
Prof.	¿qué?	
Niños	tallo	
Prof.	tallo, a ver?	
Niños	tallo, tallo, tallo	
Prof.	y esto?	
Niños	maíz, maízz, maízz (repiten cantando)	
Prof.	fruto	
Prof.	¿qué?	
Niños	frutooo	
Prof.	y estos?	
Niños	hoja	
Prof.	¿qué?	
Niño	hojas	
Prof.	¿y esto cómo se llama?	
Niños	tallo	
Prof.	¿cómo se llama esto?	
Niños	futo	
Prof.	a ver, diga fruto	
Niño	fruto	
Prof.	a ver, diga waway fruto	
Niño	fruto	
Prof.	y estito?	
Niño	hoja	
Prof.	y estito?	
Niño	flor	
Prof.	de aquí de fruto que sacamos	

Niño	sara	
Prof.	semilla no ve, semilla sacamos, no?	
Niño	arii	
Prof.	muy bien, muy bien	
Prof.	¿a ver, como se llama esto Nisel?	
Niña	tallo	
Prof.	a ver todos?	
Niños	taloo (repiten en coro)	
Prof.	y eso?	
Niños	hoja, hoja, hoja	
Prof.	hoja y esto, fruto	
Niña Nisel	fruto	
Prof.	fruto	
Niños	fruto (lo repiten en coro)	
Prof.	y estos?	
Niños	flor	
Prof.	¿qué?	
Niños	flor	
Prof.	flor	
Prof.	ya, muy bien	
Niño	profesor permisito para orinar	
Prof.	acabamos de entrar, para correr no podías orinar, ya deberías orinar no ve, acabamos de entrar pues, anda sentate después ya, ya mismo va tocar el timbre ya	
Prof.	a ver, los de segundo	
Prof.	a ver, como se llaman estos los de segundos?	
Niños	raíz	
Prof.	esto?	
Niños	tallo	
Prof.	estos?	
Niños	flor	
Prof.	flor, a ver	
Niño	flor	
Prof.	eso	
Prof.	y esto qué será?	
Niño	fruto	
Prof.	esto?	
Niños	hoja	
Prof.	hojas, no?	
Prof.	¿cómo se llama esto?	

Niños	raíz	
Prof.	esto?	
Niños	hoja	
Prof.	a ver, todos muéstreme sus grupos raíz, indiquen con su manito, cual es la raíz ahí, a ver cual es la raíz, estito es, eso, estito se llama raíz.	
Prof.	a ver, este grupo cuál es raíz, Jimena?	
Niña	esto	
Prof.	eso	
Prof.	Ahora muéstreme el tallo, cuál es el tallo?	
Niño	esto, esto	
Prof.	eso	
Prof.	¿a ver, muéstreme las hojas, hojas, hojas en dónde está, ¿cuáles son las hojas?	
Niño	kaymi kan	
Prof.	eso ahí están las hojas, hojas	
Prof.	a ver, cuáles son las hojas?	
Niño	profesor dibujemos pues	
Prof.	¿cuáles son las hojas?	
Niños	eso es	
Prof.	¿eso son las hojas no?	
Prof.	eso es hoja	
Prof.	¿cuál es, cuál es papito?	
Niña Jimena	eso es (muestra la hoja)	
Prof.	eso muy bien, eso son las hojas	
Prof.	a ver, waway cuál es la flor?	
Niños	aquí hay	
Prof.	eso es, muy bien	
Prof.	a ver, fruto, fruto	
Niña	aquí esta	
Niño:	profesor háganos dibujar	
Prof.	yaa	
Prof.	y la semilla, algunas de las plantas tiene semilla, aquí hay semilla mira.	
Niño:	profesor aquí semilla profesor	
Prof.	mirá semillitas son esto mirá, hay diferentes tipos de semilla hay mirá.	
Prof.	mirá aquí hay diferentes tipos de semillitas mira, de diferentes plantitas son estas semillitas. Aquí hay diferentes semillas mirá	

Prof. .	ahora saque sus archivadores vamos a dibujar las plantas con cada uno de las partes de una planta. Finaliza la sesión de clase.	
------------	--	--

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

FICHA COMUNAL

Fecha:...../...../.....

I. DATOS GENERALES:

Comunidad:.....Distrito..... Provincia.....

Departamento:.....Extensión geográfica.....

Año de fundación.....

Ubicación.....

Número de habitantes:.....Hombres:.....Mujeres:.....

Número de familias:.....

2.Servicios con que cuenta la comunidad

Salud:.....Agua:.....Luz:Teléfono:.....

Radio:.....televisión;.....Correo.Transporte.....

3. Organización social de la comunidad:

.....

Actividades económicas principales que realiza la comunidad:

.....

Comunidades Vecinas:.....

Centro urbano próximo:.....

Distancia:.....

Cercano urbano;.....

Idiomas que se hablan en la comunidad

.....

¿Idioma que se habla con más frecuencia en la comunidad?

.....

.....

¿Las autoridades comunales participan y apoyan en las actividades de la escuela?,

¿Cómo?

FICHA DE LA ESCUELA

I.- DATOS GENERALES:

Nombre de la escuela: Año de Fundación:.....
 Comunidad: Región:.....
 Provincia:..... Distrito:.....
 Número de docentes:..... Ciclo..... Año:.....
 Números de alumnos:.....

Profesores

Nombres y apellidos	Edad	L1/L2	Nivel de formación	Años de servicio	Años en la escuela	Ciclo o cargo	Capacitación sobre CL2

Alumnos:

Grados	Matriculados	asistentes	Inasistentes	L1=Quechua	L1=Co Bilin.	Observación
Primero						
Segundo						
Tercero						
Cuarto						
Quinto						
Sexto						
TOTAL						

II. ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y EDUCATIVA

1. Junta escolar.....
- 2.-Administración escolar.....
3. Roles.....

III. INFRAESTRUCTURA.

1. Estado de aulas.....
- 2.Condiciones pedagógicas.....
 - Luz.....
 - Agua.....
 - Servicios higiénicos.....
 - Espacio.....

IV. CROQUIS DE LA ESCUELA.

Ubicación de aulas.
 Campos deportivos.
 Área de cultivo.
 Jardines y patios.
 Biblioteca.
 Viviendas de profesores.
 Talleres.

FICHA DEL DOCENTE

Nombre.....
 Sexo:.....Edad.Escuela:
 Comunidad: Ciclos que tiene a su cargo:
 Residencia actual
 Formación:
 Egresada Normalista:
 Título de Normalista:.....
 Título Universitario:
 Bachiller universitario:
 Profesionalización Docente: .-.....
 Normalista:Interina:.....
 Otros:
 Otros servicios y capacitaciones

.....
 Años de servicioAños de servicio en al escuela actual.

3. Lenguas:

¿Qué lenguas hablan?, en orden de adquisición:

La primera lengua que adquirió fue:

La segunda lengua que adquirió fue:

¿Sabe alguna otra lengua?:

	ENTIENDE	HABLA	LEE	ESCRIBE
QUECHUA				
CASTELLANO				
AYMARA				

Marcar: B (bien), R (Regular), P (poco), N (Nada).

ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA

CONFIGURACIÓN DEL AULA (croquis)

Observación:

.....

Describir lo que haya en las paredes:¿Está letrada el aula?, ¿En qué lengua?,
 ¿Cuántos textos están escritos en la lengua quechua y cuántos en castellano? ¿Y la
 calidad de textos?

.....
