UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POST GRADO
PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAÍSES ANDINOS
PROEIB Andes

Así aprendemos el castellano los niños y las niñas awajún en una escuela hispana de la amazonía peruana: una mirada a las prácticas áulicas de la institución educativa "Juan Velasco Alvarado"

Pedro Luis Shimbucat Taish

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

Asesor de tesis: Dr. Pedro Plaza

Cochabamba, Bolivia

2006

La presente tesis, Así aprendemos el castellano los niños y las niñas awajún en una escuela hispana de la amazonía peruana: una mirada a las prácticas áulicas de la institución educativa "Juan Velasco Alvarado" fue aprobada el .....

Asesor **Tribunal**

Tribunal **Tribunal**

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

DEDICATORIA

A mis padres, Felipe y Elena; a mis hermanos Segundo, José Javier, José Luis, Juan Manuel, María Elena, Ana de Jesús, Juan Carlos y Jorge Felipe, que con mucho amor y cariño supieron comprender los años de ausencia. A Yaya, compañera espiritual que supo darme las llaves de la felicidad. A todos ellos los llevó en lo más profundo de mi corazón, y hoy les alcanzo este trabajo, fruto de un esfuerzo integral.

AGRADECIMIENTOS

Aún tengo grabado en la memoria las palabras de mis padres, quienes me decían: “Hijo, estudia para que en el futuro no seas como yo que vivo en la chacra. Cuando estamos en la chacra, el sol no se oculta rápido, nos quema duro”. “Hijo aprovecha las oportunidades que te doy y, aprovéchame mientras vivo”. Si, es en respuesta a esos deseos que sus hijos pudimos responder que todo progenitor quiere para sus hijos. Por eso, hoy quiero expresar mi más profundo agradecimiento y reconocimiento a mis padres, Felipe y Elena, padres abnegados que nunca desmayaron ante sus propósitos de forjar un destino significativo para sus hijos.

A mis hermanos, Segundo, José Javier, José Luis, Juan Manuel, María Elena, Ana de Jesús, Juan Carlos y Jorge Felipe, gracias por ese cariño inmenso que siempre se mantuvo entre nosotros, por ese apoyo moral, económico, espiritual que en todo momento ha caracterizado nuestra existencia familiar.

Hago llegar mi profundo reconocimiento a los docentes de la institución educativa Nº 16297 “Juan Velasco Alvarado”, en especial, al Director de este recinto Lic. Rolando Quiñónez Guerrero, por permitirme realizar la investigación en sus aulas; a los profesores del primer ciclo: María Belén, Eddie Sánchez, Paulo César, Ana Noemí, Juana Flores, Fabián Wipio y Oveb; a las madres Patricia, Brígida, Sonia, Dilma, Elena, María e Isabel; a los padres Felipe, Juan Carlos, Martín; a los niños Edgardo, Darwin, Olmedo, Cynthia, Iris, Jenny, Sander, Fraidi, por darme buenas informaciones a través de los diálogos.

A mi asesor Dr. Pedro Plaza, por la paciencia y dedicación brindada durante todo el transcurso de la maestría y, en especial, durante el asesoramiento de mi tesis.

Al Dr. Fernando Prada por haberme alentado en lo más crítico de mis estudios de la maestría; al Mgr. Vicente Limachi, docente y amigo, por permitirme su amistad reflejada en compartir momentos de alegría. A los docentes, Dra. Inge, Dr. Gustavo, al coordinador José Antonio, al Dr. Luis Enrique, asesor principal, a la Mgr. Jacqueline y a la Mgr. Carmen López, por darme los medios necesarios para mi formación profesional. A todos los compañeros de la 4ta maestría por haber compartido amplia y sinceramente todos los conocimientos relacionados a su cultura y a su cosmovisión.

A Verónique Gérard coordinadora de programas especiales y de becas de la Cooperación Técnica Belga por financiar mis estudios de la maestría.

Al PROEIB Andes, por haberme dado la oportunidad de realizar mis estudios de maestría. Finalmente, expreso mi agradecimiento al gobierno boliviano por permitirme realizar mis estudios en el país hermano de Bolivia.

RESUMEN EN CASTELLANO

En el presente estudio se hace un análisis a las prácticas áulicas en las que se promueve la adquisición del castellano como segunda lengua en los niños awajún. Este trabajo fue realizado en el distrito de Nieva, Norte del Perú, provincia de Condorcanqui, departamento de Amazonas; en la institución educativa Nº 16297 “Juan Velasco Alvarado”, la misma que se caracteriza por ser una institución educativa de habla hispana y ubicada en un contexto urbano.

La organización del trabajo con los niños, la ambientación del aula, el desarrollo de las áreas curriculares en espacios áulicos y extraáulicos y el uso de los materiales durante el desarrollo de las prácticas áulicas del área de comunicación integral, constituyen elementos que dinamizan la adquisición del castellano como segunda lengua en los niños awajún. Durante el desarrollo de las clases la intervención de los docentes, como las instrucciones para el desarrollo de las actividades y los diálogos de rutina favorecen la adquisición del castellano como segunda lengua. Sin embargo, esta adquisición es funcional solamente en los contextos comunicativos donde han sido adquiridos.

También presento sobre cómo se producen los intercambios entre alumnos, en el que se puede notar mecanismos de apoyo directo e indirecto; directo, cuando se producen los diálogos y las correcciones entre el hispano y el awajún; e indirecto, cuando el habla del monolingüe hispano sirve de modelo y sostén comunicativo al monolingüe awajún.

Palabras claves: prácticas pedagógicas, adquisición, segunda lengua, castellano, Educación Bilingüe Intercultural, comunicación.

RESUMEN EN LENGUA AWAJÚN

Ujumak chichamai kaja atiamu

1 Takat mamikiamu

Santa María de Nieva yaáktanuig kuashat aentstí batsamnawai. Júu aents aina duka ainawai jutíi shuajti awajún ainauti, nuigtuú wampis shuaj aina nunúu. Nuigtuú apach shuaj aina nunúu muja paka nugka nuwiña kaunau aina nunujaiyai ijunja batsamna duka. Tujamtai, júu yaáktanuig ijunja batsamnanuig pujutak tikich pujunui, wagkapa baki bakishkiti shuaj aina nutíi íina pujutíi batsamnau asamtai.

Íina muúnjish wajuk batsamsauk áajabi nunisjik batsamnawai, ajajinash wajukag taká wajakúk ájabi jutíi muúnjish dutiksajik takatash takaji, pujuta nuishakam.

Tujamtai, wampis shuaj aina dushakam ditá muúnji wajukag batsamá wajakuúk áajabi nunisag batsatainawai, takatji weantu aina núi, pujúta nuishakam.

Tuja apach shuaj ainadushakam dita pujutiísh awai jutiínujai apatka diyamak. Pujútnum betekchauwaitku díip iñakanuig ijunja batsatji, wagkapa chicham apach chichama nunú chichaku asá ditajaish ijutkauk batsamnawai. Tuja awajuniyatku, wampisayatku, apachjai ijunja batsamnawai.

Yabai timíi júu kampatúm shuajti ijunja batsamna nuísh uchish papinash wajúk unuimawaki jintíin apach chichamtinanuish, jintíakush apachin chichak jintíanuish pujut tajitmainnash? júu chicham dekatasa wakegamuanuig íik dekaji uchik yachametaiya núi papiín aujuinak batsata nuka. Júu pujuta duka dekaji apach pujuta núu. Jutíi shuajtish auú pujuta núu unuimatkaji, nuniu asá ina uchijiísh papiín yachameajti tusa táu asá chimpiaji.

Takatán sumamsaj nuka inia uchish apach chichamnash dekau asaámpash unuimatainmash enketa apachin chichak jintínanuish, atsa jintínkagtinua nuwash awajún chichaman dekau asampash apach chichaman shiij antuchajtai awajunin chichak uchinash antumtika. Nuwai chichaman sumamsajnuka.

Papíi unuimataiyanúig uchik pachimnagaj chimpijui dekaskesh jintina nusha wajuk takatnash emau asaág uchinash unuinawa, tuja apach chichamnash inia uchish wajukag unuimawa. Jintina nuwáash apach chichamanunash uchinash jintinta, atsa apach uchia nuwáash dita chichamjin kumpalín jintinta. Nuniashkush, inía uchia nuwash apash uchijai wasugkamainak íjuna nuigkiash apach chichamnash unuima. Atsa múunta nuwash uchijíin gegaág apach chichaman jintintuá awema.

Júu takatan sumamsajnunak etegkeajai yachametai 16297num Juan Velasco Alvarado yaákta núi, wagkapa júu yachametaiya nuwiñai inia uchi imá kuashat chimpija duka.

Tuja timií iniá uchi kuashat chimpimtatkuish wagkag muúntash díta pujamujinish chimpiatsuaki, atsa, uchi egkemain atsau asamtaimpash yaáktash anetuina. Jujú anentai dekatatamaunum múunta nunú igkuan ausamui wagkag uchijinash itayawa nunúu pachisan. Nuigtuú uchianushakam igkua ausamui wajuk papinash inuimawaki núna pachisan. Inagnamun tajai jintíin ainanushakam. Wajukag uchi tíkish chichamtin ainau chimpijmaunmash jintiawaki nuna pachisan.

Nuigtuú uchi wasugkamaina nunash anentaimsan diísjai wajukag uchi uchikesh ijunainawaki, tuú chichamaik chichakág pachinainawa wasugkamta nuísh papíi auaujuinakua ayamak agáa jinainanuish.

Jintíin aina duka uchinak jintintui apach chichaman chichaká, tujamtai inía uchia nunak papíi ántumtikatasag awajún chichama nujai chicháak papinak antumtikawai. Tuja imá ápachik chichaká jintinmak inía uchia nuka aya níimaj pekajui, wagkapa chichamun antachu asaj dekakush shíij chichakchaij tamainum chichatan utujiawai. Anentaimsa diyamák wajúk chichakan pachinkainta chichama antatsununash. Tuja inia uchia nusha awajún chichama nujai chichaka papíi jintinmash aya pekamintash.

Júu takatan sumamsan takasáj nunak, wajúk uchish jintinmak apach chichamanash unuimajainta papíi jintimauwanuish ditash utujiakas papinash unuimajainta tusan anentain jukitasan wekaesajai. Wajuk takakjik apach uchia nusha awajún chichamanash dekawainta tusan wekaesajai. Muúnnumak anentai awai jutíi uchijiísh apach chichaman dekau áajtinme tamauwanúu. Tuja júu anentaiya juke awai múun apach aina nuish. Tuja dekanui, atsumtanuka awai apach chicham unuimajtatamauwanúu, nuigtuú awajún chicham ujuimajtatamaunmash, wagkapa yamai pujuta núu jukí wegamak inía uchish apach nugkanum yujainau asajmatai, nunisag apach aina nushakam jutíi nunkanum matsamáj wenau asamtai atsumat nuka jimajtinui.

2 Takat amainagtin mamikiamu

1 Wajuk inía uchish papinash unuimawaki unuimatainum chimpimas apach chichamai chichaká jintiamua nuish.

1.1 Uchi jintinmau disáa aújmatmau.

1.2 Inía uchish wajukag papí jintíamunmash ditash pachinainawa núu aújmatmau.

1.3 Uchi uchik apach iniajaish wajukag aújnayawaki, tuja jintíin aina nujaish wajukag aújnayawa nunú aújmatmau.

3 Takat ematasa jintiajmau

Takatan sumamsan wekaetusaj nunak, chichaman jukitasan wekaesajai. Iníia muúntash wajinak anentaimuaki uchi papiín aujuinak chimpijainanuish, áantsag múun apash aina nunashakam ditash wajuk anentaimainawaki nuna anentai jujuktasan wekaesajnunak chichakan emakun takasmaujun iwainaktatjai. Tuja júi timií

Yamamchaknuk, wíi minimujua juna anentaimsan niímamsajai papiín unuimajtitusa egketuewajuanuish wajukanuk miniuwaitja nuna. Papíi aujtain etegkeajai wíi aujúu wajakuitajnui takatnak nagkamajai 2004tin nagkamsan, tuja 2005 juú mijana júig jimajá takata juna diísjai, inagnamua juiyai wíi tuke waimataitkush takatjun iwainattatajnuka.

Nagkamsanuk takatnak nagkamajai jintíin aina nusha wajukag takatnash takawaki nuna ima jintinkagtinu takatjiín dijsajai. Tujamtai núi takasan wegakun diísjai, jintiín aina nusha wajijaig takasag emawa uchin jintinta nunash, nuna imá senchi wekaetusjai. Inagnamua junak imá senchik wekaetusjai inía uchish wajukag papinash unuimainawa nuna imá senchi diyakun wekaetusjai. Tuja tumainai wíi takatan iwainaktatajajunak júu inagnakun takasagjuna diisán takatjunak iwainaktasan anentaimsajai.

Uchish wajug yachamenawaki nuna dekaán chichaman iwainaktatajanunak, wañaán takatan diísjai. Wajuk takakug inía uchinash apach chichamanash unuimawaki nuna dekatasan. Imá uchi yachametaiñanuigkik anentainak jukishjai. Diísjai uchi yachameak takamujin, nuigtuú diísjai uchí wasugkamainanunash wajasán diísjai, wagkapa ima inía uchik wasugkamainachu asamtai.

Nuigtúu múunash wekaetusan chichamen antujkajai, muúnta chichamega nunak kawaunun egkekan jujukjai. Wagkapa ajúm muúntash wajúk anentaimuaki tusan dekatatau asan. Tujamtai, uchi ainaunash wekaetusan chichamen kawaunum egkekan jujukjai nuwauch ainaun, aishmagkua nunashkam áantsanuk chichamen jujúkjai. Júu chichama juka kame uchish dekaskesh wajut ditash dekapenawa nununa dekatasan. Nuigtuú muún aina nunashakam dita dekapsamash inía uchia nusha papinash unuinauwash dekapena aya apachjaig chichakág jintínanuish. Núu pachisa chichakmau chicham kawaunun egkeká jukijai.

4 Takat émamu

Takatnak sumamsajai tsawan uchi chimpimatitusa mamikiamuanúi. Makichik tsawantaik jintíin ainauk jimajaá tawainawai uchí jintiákug. Tuja wika jintíin makishkiá taka nunak diísjai. Timíi kashigmas jintíin nagkama takasáa núi kagkamsan uchi ayamainak jinaina nuig takatnash wisha inagnajai.

Papíi yachametaiya núi tsukin ekemsan diísjai uchish papíi unuimakush wajukag takawa nuna. Tuja, uchi chimpijmaunmag wainkajai pekamtaiji pekamua nuna waju wajupák uchish pekajua nunashakam. Tujamtai, inía uchia nusha apach uchijaish etejnaigampash pekaja nunashakam wainkajai. Untsukam timií jintina nuka uchí pekamtai matsaámua nuig pachiaamuchui, jintiínu ekemtaig kanakáa pujawai waagki núui ekemas uchin diyaúu asa.

Uchi chimpija nuig yantamnum anujkamu ainawai agakmaun waiínnawai papíi múun anujamu uchíi daáji matsatkamu. Nuigtúu, nakumjamu auidaushkam nuna diís aujmain asajmatai. Nunisag, dekapatnumshmam unuimamain asajmatai. Nuigtuú awai jimaj patash, juig papíi matsatui makibakichik uchia nunau, nuigtuú awai takatai weantua núu, data, kayaush, numiush weantu ainau. Jintínua nuka uchin juntinkug juna ashí takawai, wagkapa uchi juna takáak unuimau asajmatai.

Nuigtuú wekaetusjai uchi ayamainak agáa jinaina nuish wajukenawaki nuna. Uchi aishmag aina duka iniá uchish, apash uchishkam shíij ijunainawai wasugkamat weantu ainanui. Timií bolichen tishikiáa wasujainak juníinawai. Tuja bolichen takagchauk kayauchin tishikinawai, nuniashkush jigkai weantu auna nuna tishikenawai. Júu uchi jigkaichin wasujaina nuka kuichik boliche sumamainji atujmau nunash nuninawai.

Kame júu ijunaina nuiñai chichaman akujnaina nuka, júu wasugkamta nuwiñai chichaman imanika dekashkush chichaman antúk jiína duka.

ÍNDICE

DEDICATORIA i
AGRADECIMIENTOS ii
RESUMEN EN CASTELLANO iii
RESUMEN EN LENGUA AWAJÚN iv
ÍNDICE viii
INTRODUCCIÓN 1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 3
1.1 Formulación del problema 3
1.2 Objetivos de la investigación 5
1.2.1 General 5
1.2.2 Específicos 5
1.3 Justificación del problema 6
CAPÍTULO II 9
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 9
2.1 Antecedentes 9
2.2 Metodología 9
2.3 Procedimientos metodológicos 9
2.4 Las transcripciones 13
2.5 Diseño de la investigación 13
2.5.1 La investigación etnográfica 14
2.5.1.1 Carácter descriptivo 14
2.5.1.2 Carácter de observación 15
2.6 Determinación de la muestra 18
2.7 Descripción de la muestra 19
2.8 Técnicas empleadas 20
2.8.1 Observación 20
2.8.2 Entrevista 20
2.9 Instrumentos 22
2.10 Medios auxiliares 23
CAPÍTULO III 25
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA 25
3.1 ASPECTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS 25
3.1.1 Diversidad 27
3.1.1.1 Diversidad lingüística 27
3.1.1.2 Diversidad cultural 29
3.1.2 Bilingüismo 30
3.1.3 Diglosia 34
3.1.4 La interculturalidad 35
3.2 Adquisición de segunda lengua 37
3.3 La escuela 40
3.3.1 La escuela en el mundo awajún 40
3.3.2 La escuela en el mundo hispano 42
3.4 Modelos Educativos 43
3.4.1 Corriente conductista 43
3.4.2 Corriente constructivista 45
CAPITULO IV 48
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN 48
PRIMERA PARTE 48
4.1 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN 48
4.1.1 Provincia de Condorcanqui 48
4.1.1.1 Características Educativas de la Provincia y sus antecedentes 48
4.1.2 Santa María de Nieva, su barrio 50
4.1.3 Pueblo Joven “Juan Velasco Alvarado”, una mirada histórica 51

4.1.4 Descripción sociocultural de Juan Velasco Alvarado 52
4.1.5 Institución Educativa Nº 16297 “Juan Velasco Alvarado”, descripción general 59
4.1.5.1 Horario 59
4.1.5.2 Primera actividad en la institución educativa 60
4.1.5.3 Descripciones generales de la institución educativa 63
SEGUNDA PARTE 70
4.2 UNA HORA DE CLASE 70
4.2.1 LO QUE SIEMPRE HACEMOS 71
4.2.1.1 Saludo 71
4.2.1.2 Oración de la mañana 74
4.2.1.3 Control de asistencia, normas de convivencia y aseo 75
4.2.1.4 Ubicación del tiempo 81
4.2.1.5 Dinámica, actividad de enlace 84
4.2.2 NOS ORGANIZAMOS Y VIVIMOS NUEVAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE 88
4.2.2.1 Para no olvidarnos – Repaso 89
4.2.2.2 Formando palabras 93
4.2.2.3 Nuestros espacios de aprendizaje 97
4.2.2.4 Material educativo 104
4.2.2.5 Escritura como espacio académico y formal 110
4.2.2.6 ¿Cómo sé que los niños aprenden? 116
4.2.2.7 Dinámica, buscando alegría para seguir trabajando 121
4.2.2.8 Revisando los cuadernos 125
4.2.3 REFLEXIONEMOS SOBRE LO QUE HICIMOS Y PROPONGAMOS NUEVAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE 127
4.2.3.1 ¿Cómo fue la clase? 127
4.2.3.2 Actividad de extensión 127
4.2.3.3 Recordando normas 129
CAPÍTULO V 130
CONCLUSIONES 130
CAPÍTULO VI 134
PROPUESTA 134
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 140
ANEXOS 145

ABREVIATURAS

APAFA	=	Asociación de Padres de familia
CC	=	Cuaderno de Campo
CI	=	Comunicación Integral
CL2	=	Castellano como segunda lengua
Entrev	=	Entrevista
FONCODES	=	Fondo de Cooperación para el Desarrollo Social
I.E.	=	Institución Educativa
INADE	=	Instituto Nacional de Desarrollo
LM	=	Lógico Matemático
PP.FF	=	Padres de familia
UGEL – C	=	Unidad de Gestión Educativa Local de Condorcanqui
JVA	=	Juan Velasco Alvarado
P	=	Profesor (a)
Ns	=	Niños (as)

INTRODUCCIÓN

Quiero partir diciendo que fueron dos las motivaciones internas que impulsaron esta idea de hacer la tesis sobre la adquisición del castellano como segunda lengua en los niños[1] awajún. La primera, referida a mis propias experiencias escolares de haber adquirido el castellano siendo un niño monolingüe awajún, y la segunda motivación pasó por la inquietud y la preocupación de saber qué estaba pasando actualmente en esas aulas donde adquirí el castellano cuando aún era niño.

Hasta ahora, la adquisición de la segunda lengua es un tema poco explorado, y si la adquisición ha sido abordada, pues siempre ha sido abordada como situaciones naturales espontáneas que se suscitan en espacios informales. Con el presente estudio intento abrir un camino para seguir explorando la adquisición del castellano como segunda lengua en los contextos de una educación formal. La misma que puede ser también un aporte para pensar en otras formas y vías de hacer una Educación Bilingüe Intercultural. Ya que hasta ahora sabemos que la enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua en los niños cuya lengua materna es una lengua andina o amazónica todavía no responde a las expectativas y demandas de los usuarios de este tipo de educación.

Es bajo esta lógica que el presente estudio centra su atención en analizar el cómo las prácticas áulicas de una escuela de habla hispana promueve la adquisición del castellano como segunda lengua en los niños awajún de la escuela Nº 16297 “Juan Velasco Alvarado” del distrito de Nieva. Esta institución educativa pertenece a la sexta provincia del departamento de Amazonas, provincia de Condorcanqui. Y el contexto lingüístico de esta región se caracteriza por su diversidad, es así que podemos encontrar una gama de dominios lingüísticos que se mueven al interior del castellano, del awajún y del Wampis.

El cuerpo de este trabajo se organiza en seis capítulos secuenciales y a la vez interdependientes entre sí. El capítulo uno está referido al planteamiento del problema, en este componente se reconoce dos situaciones problemáticas que dan pie a este estudio. La primera está referida a las limitaciones de cobertura de la EBI, el cual crea espacios de exclusión de capacitación y monitoreo de docentes que laboran en contextos escolares donde la presencia de niños indígenas se hace cada vez más evidente. La segunda es la preocupación que manifiestan los agentes educativos cuando expresan su inquietud de querer saber lo que está pasando con la educación

[1] De aquí en adelante para referirme a los niños varones y niñas mujeres optaré por denominar “niños” de manera general, refiriéndome también a las niñas mencionadas a lo largo del desarrollo de la tesis.

de los niños awajún insertos en una escuela de habla hispana. A esta preocupación también se suman mis propias motivaciones personales y profesionales, respecto al tema estudiado. Son estos planteamientos los que dan pie a los objetivos de la investigación y a la justificación que gira en torno a tres preguntas orientadoras, el por qué, el para qué y el para quiénes sería útil esta investigación.

En el segundo capítulo expongo los aspectos metodológicos que orientaron el presente trabajo, el tipo de investigación, la metodología, las técnicas, los instrumentos y los procedimientos seguidos para este fin. Para realizar este estudio asumí la metodología cualitativa con una perspectiva etnográfica, y la observación como una estrategia de privilegio para este estudio.

El tercer capítulo, presenta el aporte de diferentes estudios que hacen referencia al tema en cuestión. Estos aportes están organizados en cuatro secciones temáticas. La primera, referida a los aspectos sociolingüísticos que caracterizan una realidad concreta; la segunda, referida a la adquisición del castellano como segunda lengua, aporte que me permitió analizar y comprender la adquisición del castellano como segunda lengua en los niños awajún. Un tercer componente teórico es la escuela, vista como un espacio formal donde se promueve la adquisición de una segunda lengua. Finalmente se toma en cuenta el aporte teórico referido a los modelos pedagógicos, el mismo que nos permite visualizar el espacio pedagógico en el que se desarrolla la adquisición del castellano como segunda lengua en los niños awajún.

En el cuarto capítulo se describe los resultados de la investigación, esta presentación parte con una descripción del contexto de estudio, para luego hacer un análisis e interpretación de los resultados alcanzados en la investigación, en el que se destacan las formas de organizaciones, los espacios de aprendizajes áulicos y extraáulicos, los materiales educativos, la ambientación del aula y las formas de interacciones comunicativas como elementos que dinamizan la adquisición del castellano como segunda lengua en los niños awajún.

En el capítulo quinto, referido a las conclusiones, expongo las ventajas y las desventajas que tienen los niños awajún en la adquisición del castellano como segunda lengua frente a una educación en castellano.

Finalmente, en el capítulo sexto, presento una propuesta que, en principio, parte de los datos recogidos durante la investigación que, de manera tal, responda a las demandas y expectativas de los agentes educativos en su conjunto.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Formulación del problema

El tema de la calidad educativa ha sido siempre una preocupación permanente en todos los estados, y con mayor énfasis en los estados donde el rendimiento académico arroja cifras preocupantes. Es en este marco el estado peruano asume la responsabilidad de revertir esta situación, vía la Reforma Educativa, en el que se plantea mejorar la calidad educativa a través del incremento de la población en edad escolar y la capacitación docente, prioritariamente. Sin embargo, estas preocupaciones se focalizan solamente en algunos contextos del área rural, quedando de esta manera, al margen, la atención de los demás centros educativos, básicamente aquellas instituciones educativas ubicadas en los centros poblados.

Al respecto, durante el trabajo exploratorio de este estudio, los profesores de la institución educativa JVA manifestaron que, ellos habían sido excluidos de todas las capacitaciones que desarrollaron el PLANCAD[2], UDENA[3] y FORMABIAP[4] desde los años 1995, siendo este hecho, una muestra de marginalidad en la que opera el programa EBI. Por otro lado, los representantes de estos entes capacitadores manifestaron que la capacitación docente se focaliza en el área rural porque es allí donde se encuentra la mayor población de niños monolingües (lengua indígena) y es allí donde están los bajos niveles en rendimiento académico. Al respecto, muchos investigadores coinciden en señalar que la EBI está focalizada solamente para un tipo de usuarios (monolingües en lengua indígena) y para un determinado contexto educativo (zonas rurales) y que aún estamos lejos de pensar en una EBI urbana. Entonces, seguimos pensando que los hablantes de lenguas originarias están solamente en las comunidades rurales, cuando la presencia de niños indígenas en los contextos urbanos es una realidad concreta. También seguimos pensando que la calidad educativa lo definen las escuelas rurales, y que los problemas ya están resueltos en las instituciones educativas urbanas.

Esta idea de pensar en alternativas de solución focalizada deviene de la idea de caracterizar lo rural y lo urbano como dos contextos claramente diferenciados, con sus logros y limitaciones también diferenciados. Pero sabemos que esto no es así; al contrario, la realidad cotidiana de nuestros pueblos de hoy, ubicados al interior de

---

[2] Plan Nacional de Capacitación Docente
[3] Unidad de Defensa Nacional
[4] Formación de Maestros Bilingües en la amazonía peruana

nuestro país nos muestra configuraciones cada vez más cambiantes, fusionadas y heterogéneas, evidenciándose aún más esta realidad en los recintos escolares, especialmente en las aulas de contextos urbanos o centros poblados[5]. Tampoco podemos afirmar que el trabajo y la atención que reciben los niños indígenas insertos en los contextos urbanos están plenamente garantizados.

Tal es el caso de la I.E. "Juan Velasco Alvarado" de Santa María de Nieva, que alberga en su interior a niños monolingües hispano-hablantes; niños monolingües awajún-hablantes; y, niños bilingües, awajún-castellano, castellano-awajún. Sin embargo, no obstante, a esta realidad tan diversa y a los cambios que se pretende dar con las propuestas actuales, la I.E. "Juan Velasco Alvarado", con veintiocho años de vida institucional[6] no ha tenido la oportunidad de reflexionar seriamente sobre estas nuevas configuraciones socio lingüísticas que caracteriza a su institución educativa.

Esta institución educativa, al igual que muchos centros educativos de habla hispana, recibe cada año a niños cuya lengua materna es otra diferente al castellano. Pero, hasta el momento no existen estudios ni trabajos sistematizados sobre cómo llegan a adquirir el castellano los niños awajún que están inmersos en una educación de habla hispana ofertada por esta institución educativa, tampoco se sabe la posición que toma la escuela frente a niños de esas características. Sin embargo, las muestras de preocupación, respecto a este tema, emergen de los actores más directos como son los profesores y los padres de familia. Un caso es lo que manifiesta el Director de este plantel "…realmente hay necesidad de saber qué está pasando con estos niños (awajún) en las aulas" (Entrev. Quiñónez 16/11/04).Y otro caso es la inquietud expresada por la señora Brígida, madre de familia, quién al referirse a los niños awajún, nos hace el siguiente comentario: "a mí me preocupa la educación que reciben esos niños que vienen de las comunidades, son varios que están matriculados en esta escuela, ellos casi no hablan el castellano, por eso, ellos sufren mucho porque la educación todo es en castellano, pero los niños ahí están, yo me pregunto ¿Cómo pasarán de grado esos niños?" (Entrev. 23/09/05).

Saber qué está pasando en las escuelas de habla hispana donde la presencia de niños hablantes de lenguas originarias es un tema interesante y de gran envergadura, sin embargo, hay la necesidad de delimitar esta preocupación. Es en ese sentido que,

---

[5] Vienen a ser los conjuntos de pobladores que habitan a los alrededores de una capital de distrito o provincia. Además, éstas se diferencian de las comunidades indígenas por poseer características propias del contexto urbano.

[6] La institución educativa Nº 16297 "Juan Velasco Alvarado" fue creada el año 1977 mediante R.Z. Nº 0750.

en el presente estudio, puntualizaré la exploración referida a la adquisición del castellano como segunda lengua en los niños awajún.

Preguntas de investigación

Recogiendo los elementos del problema de investigación, surgen en mí las siguientes interrogantes, las mismas que guiarán la formulación de los objetivos de esta investigación.

1 ¿Cuáles son las características sociolingüísticas de una escuela de habla hispana?

2 ¿Cuáles son las características del espacio físico y pedagógico en el que se desarrolla la adquisición del castellano como segunda lengua?

3 ¿Qué tipo de mecanismos de ayuda desarrolla el docente para promover la adquisición del castellano como segunda lengua?

4 ¿Cómo interactúan los niños awajún con sus compañeros hispanos y profesor de aula, en el desarrollo de las actividades pedagógicas?

5 ¿Qué estrategias utilizan los niños awajún para responder a situaciones pedagógicas impartidas en castellano?

1.2 Objetivos de la investigación

1.2.1 General

Analizar las prácticas pedagógicas en las que se promueven la adquisición del castellano como segunda lengua en los niños awajún de la institución educativa de Juan Velasco Alvarado.

1.2.2 Específicos

- Describir el contexto físico, lingüístico y pedagógico en el que se desarrolla la adquisición del castellano como segunda lengua en los niños awajún del primer ciclo de la institución educativa Juan Velasco Alvarado.
- Describir los eventos pedagógicos que promueven la adquisición del castellano en el área de comunicación integral del primer ciclo de la institución educativa de Juan Velasco Alvarado.
- Analizar de qué modo las prácticas pedagógicas cotidianas del área de comunicación integral promueven y dinamizan la adquisición del castellano como segunda lengua en los niños awajún.

1.3 Justificación del problema

El presente trabajo de investigación intenta poner de manifiesto una realidad muy poco explorada hasta ahora "adquisición del castellano como segunda lengua de niños cuya lengua de dominio es una lengua indígena". Sabemos que las escuelas de centros poblados o centros urbanos recepcionan a niños con niveles de dominio lingüístico diverso del castellano, sin embargo desconocemos la atención educativa que reciben estos niños, principalmente aquellos niños que siendo monolingües en una lengua indígena se insertan en una escuela de habla hispana. Hasta ahora se ha visto mucho o existen estudios sobre lo que está pasando en los contextos rurales, y no tanto así en los contextos urbanos, tal como manifiesta Zúñiga al hacerse la siguiente pregunta, "cabe preguntarse ¿cómo es la realidad educativa en los contextos urbanos y centros poblados? Si los ojos y las atenciones están solamente en lo rural"[7].

Una tarea común que tienen tanto las escuelas urbanas como las escuelas rurales, es la enseñanza del castellano, ya sea como L1 o como L2. Pero la práctica pedagógica nos demuestra que la enseñanza del castellano sigue siendo un reto muy grande para la educación peruana en general. Se puede notar a todo nivel la insatisfacción y la frustración de los usuarios cuando perciben que la escuela no ha respondido a las demandas de aprender un castellano que responda a las necesidades y exigencias del mundo actual. Así como dice Green: "en la escuela primaria, hasta tercero bachillerato, no me enseñaron bien el español, o sea la parte de los códigos, la categorización, la estructura del español, nunca la aprendí y la escuela tradicional oficial todavía sigue enseñando los mismos modelos en la escuela primaria" (1993: 144).

Esta cita me lleva a pensar en las dos vías que la escuela adopta para la apropiación del castellano como segunda lengua; una, es la enseñanza del castellano con metodología de segundas lenguas, aquella que se viene trabajando con la propuesta EBI, y que hasta ahora aún no hay resultados favorables. La otra vía, es aquella que se desarrolla en un contexto menos intencionado, más espontáneo y a través de situaciones comunicativas de necesidades reales en las que los estudiantes se ven inmersos. Ahora cabría preguntarse, ¿cuál de los dos nos lleva por el buen camino? ¿Por qué los padres dicen que sus hijos que estudian en las ciudades aprenden más rápido el castellano?, ¿qué situaciones han mejorado en las escuelas hispanas de hoy a diferencia de las escuelas castellanizantes de antaño? Estas y otras, son aún preguntas latentes que debemos respondernos con estudios de esta naturaleza.

---

[7] Esta afirmación fue extraída de una grabación a la charla de Madeleine Zúñiga, PROEIB Andes 2002.

Entonces, los resultados del presente estudio nos darán algunas respuestas a las hipótesis e inquietudes que tenemos, respecto a la educación que reciben los niños awajún en escuela de habla hispana, como es la que caracteriza al centro educativo "Juan Velasco Alvarado". Por otro lado, con los resultados de esta investigación se pretende contribuir a la reformulación del currículo y posicionarnos con ella para responder a la diversidad escolar con una EBI de doble vía.

A través de la exploración de las prácticas áulicas pude verificar el desenvolvimiento de los niños awajún, y con datos justificatorios puedo explicar lo que pasa realmente en las aulas del primer ciclo de la I.E. JVA, de esta manera no nos quedaremos solamente en percepciones globales o con comentarios del común de la gente.

Por otro lado, el presente estudio responde a que los agentes educativos busquen mejores estrategias para promover la identidad de los niños desde la escuela. Conservando y valorizando la lengua de los mismos, y no así como señala una profesora del contexto de la investigación, diciendo que los niños awajún "pierden su identidad de ser indígenas en la escuela" (Entrev. Prof. Juana 23/11/04). Situación que nos invita a reflexionar.

Asimismo, el reconocimiento del contexto sociocultural en este estudio será un recurso muy importante para el diseño del plan de desarrollo institucional (PDI) de la institución educativa "Juan Velasco Alvarado". Para que una vez analizada las prácticas áulicas permitan una reorientación de los planes de trabajo que realizan cada uno de los profesores de esta institución, particularmente, los profesores del primer ciclo de estudios.

De otro lado, considero necesario incluir en este aspecto, los aportes de la línea de investigación, en la cual, en uno de sus párrafos justificatorios reconoce que "la importancia de este estudio radica en saber lo que pasa en las aulas, generalmente de dominio cerrado y desconocido en la que interactúan los docentes y sus alumnos". Entonces, profundizar el conocimiento de estos actos educativos en sus detalles mínimos, nos permitirá comprender de mejor manera la práctica pedagógica y la actuación de los niños awajún en estos contextos escolares.

Para terminar, quiero decir que los resultados de esta investigación, servirán también para dar pie a otras temáticas de investigación que aún queden pendientes después de este trabajo. Aclarando que no existe ningún estudio sobre la adquisición del castellano como segunda lengua en niños awajún, anterior a éste, que muestre preocupación al respecto. Aún así, una vez que yo plantee y presente los resultados de esta primera investigación, junto con los agentes educativos, estaremos pensando

en una propuesta que mejore las debilidades encontradas en este estudio; es decir, que las escuelas de habla castellana intenten dar otras miradas a la práctica habitual que los caracteriza.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo primeramente hace una breve descripción del método, modo o procedimiento que facilitó la recopilación de los datos empíricos hallados en la investigación. En esta parte se desarrollan los procedimientos que se aplicaron durante la investigación; de la misma forma se da a conocer sus características, así como la descripción de la muestra, base del estudio y, las técnicas empleadas. Finalmente, se evalúa la aplicación de los instrumentos utilizados en el recojo de los datos y los materiales auxiliares.

2.1 Antecedentes

Desde la elaboración del anteproyecto y el proyecto de tesis nunca perdí de vista el tema de este estudio, más allá de las motivaciones del contexto externo, el presente estudio fue impulsado en mayor magnitud por mis motivaciones internas. Aquellas en las que yo percibí las dificultades de enfrentar una educación en castellano cuando mi competencia lingüística era otra muy diferente al castellano. Entonces, estos recuerdos me llevaron a hacerme la siguiente pregunta, ¿en qué situaciones se vendrá dando la adquisición del castellano de los niños awajún de hoy?

2.2 Metodología

Para obtener los resultados de la tesis utilicé diferentes procedimientos, con el único propósito de recoger datos de la realidad, usando para ello las técnicas adecuadas para el trabajo de campo. Estas técnicas fueron: la observación y la entrevista, básicamente. Esta última fue usada para profundizar e identificar los significados de manera fidedigna, de una determinada actividad. Para luego, organizar, analizar e interpretar los datos para realizar la redacción de la tesis. Esta actividad no fue una tarea fácil para mí, pero luego de un trabajo que estuvo remarcado por las orientaciones y reorientaciones pude afinar los propósitos que persigue esta tarea.

2.3 Procedimientos metodológicos

Los datos que aparecen en la tesis son producto de tres trabajos de campo. El primero es el resultado de cinco semanas de trabajo, entre los meses de octubre y noviembre del año 2004, correspondiente al segundo semestre, y es de carácter exploratorio. En este trabajo las actividades más consistentes fueron básicamente dos:

A) *Contactos con los sujetos, y*

B) Recopilación de información documental

Ambos aspectos garantizaron y respaldaron plenamente la seriedad y exactitud del presente trabajo. Ahora, daré a conocer las primeras actividades realizadas de la siguiente manera:

A) Contactos con los sujetos: en este apartado detallaré por orden, cómo hice los contactos:

a) *Contacto con las autoridades de la provincia de Condorcanqui*; estas autoridades fueron: Subprefectura; autoridad política y máxima dentro de la provincia. La finalidad de la visita fue para dar a conocer los propósitos de la investigación que llevaría a cabo. La segunda autoridad que visité fue el Director de la Unidad de Gestión Educativa Local de Condorcanqui (UGEL-C), autoridad máxima del sector de educación, con un documento solicitando mi inserción temporal al centro educativo para desarrollar el trabajo; dicho documento fue acompañado con mi proyecto de trabajo, porque así me lo solicitó en un previo diálogo. Esta entidad me facilitó una credencial autorizándome, realizar el trabajo de investigación en la institución educativa de mi elección.

b) *Contacto con el Director de la institución educativa*; con la credencial en mano visité al Director de la escuela Juan Velasco Alvarado. Recuerdo que fue un jueves 04 de Noviembre a las 8:00 p.m, en su casa. En esta visita planteé mis propósitos y la finalidad de la investigación. Fui bien recibido por él, en dicha oportunidad conversamos de todo un poco sobre la vida en Bolivia. Luego, al término de la charla las cosas fueron mucho más fáciles y con menos trabajo para mí, porque él se aseguró de informar, en la reunión de profesores, de mi presencia y objetivos. Así, el siguiente día lunes pude comenzar el trabajo de investigación, sin problema alguno.

c) *Visita a los docentes*; fue con la profesora Ana Sánchez, a cargo del primer grado sección “B”, con quién conversé primero en la calle, cuando ella retornaba a su casa después de su trabajo. Esta conversación fue para entrar en confianza, por cuanto, el tema de la conversación ya era de su conocimiento, pues el Director se los había comunicado. Las razones por las que elegí a su persona fueron: porque ella es monolingüe, castellano-hablante, con presencia de niños awajún en su aula. La semana posterior decidí observar las clases del profesor Oveb Huamán, a cargo del segundo grado sección “B”. Esta decisión fue tomada porque dicho grado corresponde también al primer ciclo.

d) *Visita al presidente de la Asociación de Padres de Familia (APAFA);* esta fue la última persona importante que visité, a quién pude informar del propósito y finalidad de la investigación, él me dijo que no habría ningún problema, ni obstáculo, para que desarrollara mi trabajo.

B) Recopilación de información documental; esta actividad lo realicé en la Dirección de la escuela, con el permiso y consentimiento del Director del plantel. Esta actividad consistió en la: a) Revisión de documentos y b) Recopilación de Datos estadísticos:

a) *Revisión de documentos*; los documentos revisados fueron: la nómina de matrícula de los alumnos, el cuadro de docentes, el padrón de los padres asociados a la institución educativa y el croquis del centro educativo. La revisión de documentos tuvo como finalidad conocer la cantidad de niños awajún matriculados en el primer ciclo, mediante cuadros lingüísticos para los niños, profesores y padres de familia.

b) *Recopilación de datos estadísticos*: *niños del primer ciclo, padres y docentes de la IE;* en la nómina de matrícula aparecen niños matriculados en la escuela, con estos datos pude conocer los tipos de niños matriculados. En el siguiente cuadro especifico estos datos:

Cuadro lingüístico de los niños del primer ciclo (1er grado y 2do grado)

Niños	**1º grado "A"**		**1º grado "B"**		**2º grado "A"**		**2º grado "B"**		**Total General**
	Sexo		**Sexo**		**Sexo**		**Sexo**		
	H	**M**	**H**	**M**	**H**	**M**	**H**	**M**	
Awajún	06	09	07	07	01	04	06	10	**50**
Hispano	03	01	02	07	05	06	04	--	**28**
Mixtos	02	03	-	02	06	03	02	04	**22**
TOTAL	**11**	**13**	**09**	**16**	**12**	**13**	**12**	**14**	**100**

Estos datos dan a entender que hay tres tipos de niños: niños awajún; niños hispanos y niños mixtos.

Los niños awajún; son los que tienen a ambos padres (papá-mamá) awajún, estos padres residen en Juan Velasco Alvarado o son de las comunidades vecinas a JVA.

Los niños hispanos; son aquellos que tienen padres (papá-mamá) mestizos o colonos, venido de afuera, pero residen en JVA.

Los niños mixtos; son aquellos niños cuyos padres (papá o mamá) pertenece a otra cultura (Awajún, Wampis o mestizo colono). Como señalan los

antropólogos son niños exogámicos o como señala Flor and Baker son niños producto de “matrimonios mixtos” (2000: xii).

Asimismo, pude elaborar un cuadro estadístico correspondiente a los docentes de la IE de la siguiente manera:

Cuadro lingüístico de los docentes

Docente y/o lengua	Sexo		Total
	Hombre	Mujer	
Awajún	-	02	02
Hispano	05	03	08
Mixto	01	02	03
TOTAL	**06**	**07**	**13**

En este cuadro podemos notar los tipos de profesores que dictan clases en la institución educativa. La finalidad de este cuadro es demostrar que en la IE hay recursos humanos que puedan reorientar el currículo y, atender la educación de acuerdo a la realidad diversa que lo caracteriza.

De la misma manera elaboré un cuadro lingüístico acerca de los padres de familia correspondiente a la institución educativa con los siguientes resultados:

Cuadro lingüístico de los padres de familia

Pueblo y/o lengua	
Awajún	Hispano
78	64
142	

Con este cuadro pretendo poner en tapete, datos concretos y razones que permitan cambiar la mentalidad en los agentes educadores, respecto a la demanda educativa. Los mismos que requieren ser analizados, a fin de atender a los niños de acuerdo a las circunstancias sociales. Son indispensables para conocer la realidad actual de la institución educativa. Asimismo permiten, tener una idea de cómo responder a la demanda educativa. Por otro lado, esta realidad, nos lleva a que las escuelas replanteen la programación curricular nacional, acorde a la diversidad que confronta cada escuela.

El segundo trabajo de campo duró cuatro semanas de trabajo, en el mes de mayo del 2005, correspondiente al tercer semestre. En este trabajo se realizó la observación de clases directamente y también las entrevistas a los padres y docentes. El desarrollo de esta actividad no fue tanto de contacto con los sujetos, si no, fue más de coordinación especialmente con el Director y los profesores del primer ciclo de la I.E., en especial.

El tercer trabajo de campo duró nueve semanas, en los meses de septiembre y octubre del año 2005 correspondiente al cuarto semestre. Este, es el último trabajo de campo, en él las actividades que se enfatizaron con más profundidad, fueron las observaciones de las clases desarrolladas en los grados de primer ciclo, así como las entrevistas a los niños awajún, docentes y padres de familia de la I.E., y finalmente, las transcripciones de las clases grabadas.

2.4 Las transcripciones

En esta actividad y en la medida de mis posibilidades traté de transcribir las grabaciones que realicé durante el día, de las observaciones de clases. Para esta actividad usé un cuaderno de campo. Este cuaderno permanecía en casa, la misma que tenía el siguiente diseño: hora; eventos; participante; descripción; categorías e interpretación.

a.- Hora; en esta parte anoté la hora de comienzo y el término de las clases; de igual modo anoté las horas de cada evento dentro del desarrollo de las clases.

b.- *Eventos*; en esta parte anoté los sucesos o acontecimientos de la clase desarrollada. Por ejemplo, saludos, pasar lista, oración de la mañana, etc.

c.- *Participante*; en este rubro anoté el nombre del sujeto, quién protagonizó el evento. Por ejemplo, nombre de los participantes en cada evento.

d.- *Descripción*; en este rubro anoté el papel o el accionar del participante en su mínimo detalle.

e.- *Categoría*; en esta parte anoté las nociones generales, a mi forma de entender, del desarrollo de cada evento.

f.- *Interpretación*; en esta parte traté de explicar el sentido de la categoría que no está expresado claramente. Así el cuaderno de campo estuvo dividido en seis partes o segmentos.

La actividad de trascripción la desarrollé después de haber grabado las clases desarrolladas, en la reportera. Entonces las transcripciones, propiamente dichas las empecé a escribir a horas 2:00 p.m., diariamente, hasta las 11:00 p.m.

2.5 Diseño de la investigación

La investigación está diseñada bajo la metodología etnográfica, por tanto se caracteriza por ser: Descriptivo y de observación. Esto significa que el estudio se ha realizado en el campo educativo donde es posible hacer la etnografía, observando y describiendo el quehacer educativo de los niños, de los profesores y de todo grupo

social cuyos integrantes comparten un tipo de relaciones y formas de hacer las cosas en común.

2.5.1 La investigación etnográfica

Martínez, señala que: "Etimológicamente, el término "etnografía" significa la descripción (grafé) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntos (ethnos)" (2000: 27). Bajo éste término Nolla[8] señala que el estudio etnográfico es:

> ... un método de trabajo mediante la observación y descripción de lo que la gente hace, cómo se comportan y cómo interactúan entre sí, [...] podríamos decir que describe las múltiples formas de vida de los seres humanos. Es por eso que el etnógrafo tiene que insertarse en la vida del grupo y convivir con sus miembros por un tiempo prolongado, pues ante todo tiene la necesidad de ser aceptado en el grupo, después aprender su cultura, comprenderla y describir lo que sucede [...] el uso del mismo lenguaje de los participantes.

Poner en práctica el recojo de los datos con método etnográfico, consiste generalmente en un trabajo mediante la observación y describir lo que hacen los sujetos.

Lo interesante de este método es que permite al investigador incluirse en un mismo lugar y convivir con los sujetos de estudio. Por tanto, las aulas del primer ciclo fueron los lugares de convivencia. Se habla de incluirse y de convivir, porque para recoger datos empíricos, tuve que estar al lado de los niños, hacer las veces de niño, compartiendo la mesa para tener la oportunidad de hacer un mejor registro de datos.

De otro lado, para Trudell más que la observación y la descripción "la etnografía trata (...) de interpretar una cultura" (1995: 71). En este caso, la cultura escolar. Este método permitió analizar e interpretar las actividades pedagógicas desarrolladas dentro del aula como también fuera de ella, como espacios académicos en diferentes actividades que programan los docentes. Asimismo, el método etnográfico permite al investigador "observar, registrar, analizar de lo que aparece a simple vista" (Geertz 1973)[9] citado en Velasco y Díaz (1997: 77), evitando que la presencia del investigador en un contexto educativo distorsione las actividades cotidianas que a diario suelen realizar.

2.5.1.1 Carácter descriptivo

Esto permitió describir varios aspectos: la ubicación de las mesas; la participación de los niños en las clases con mayor énfasis en los niños awajún; la ambientación y

---

[8] Nidia Nolla Cao1 (consultado el 2004-10-28) "Etnografía: Una alternativa más en la investigación pedagógica" http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol11_2_97/ems05297.htm.

[9] Geertz, C. 1973 "Thick Description: Toward an interpretive Theory of Culture", en The Interpretation of Culture, New York: Basic Books.

rincones del aula; el clima del aula en el desarrollo de las clases dentro y fuera de ella. Estos aspectos fueron los más prioritarios en las descripciones.

De otro lado, Jáuregui[10] dice que no sólo puede ser posible hacer la descripción en lo educativo, sino también, en otros espacios y contextos, así como:

> Un mercado, una industria, una competencia, puntos fuertes o débiles de empresas, algún tipo de medio de publicidad o un problema. En una investigación descriptiva, el equipo de trabajo buscará establecer el "que" y el "donde", [...]. Es el tipo de investigación que genera datos de primera mano para realizar después un análisis general y presentar un panorama del problema.

En este caso, el autor hace entender que, lo que fuere el tema y el sujeto de estudio, se pone más énfasis en el *qué.* En este caso, permite que el investigador sólo se limite en describir lo que está pasando o sucediendo en el lugar (dónde) de estudio. En este estudio lo que interesa es recoger datos a través de la observación las prácticas pedagógicas cotidianas, de los profesores, del primer ciclo en el proceso de enseñanza.

Para operativizar la práctica de la investigación, fue necesario encaminar la descripción y la observación juntas. La dualidad de estas técnicas es porque, para describir un fenómeno, una actividad o un hecho es necesario el uso de la visión con la cuál se hace la observación. A través de ello se realiza la acción y efecto de describir, prestando mayor atención a las acciones pedagógicas de la enseñanza. Sin embargo, algo muy importante para mí como investigador, es que fui una persona que compartió el mismo ambiente con los sujetos, con la diferencia de ser alguien “sin voz ni voto”, es decir, yo estaba junto a los niños compartiendo la misma mesa, pero no participaba al igual que los niños en el desarrollo de las actividades.

2.5.1.2 Carácter de observación

La característica de esta investigación permite no solamente examinar con atención algo, sino involucró otras habilidades como el de *escuchar*. Esto significa que la investigación etnográfica a través de la observación, se complementa con escuchar los acontecimientos que suscita en el desarrollo de una determinada actividad. Tal como señalan Blaxter Christina Hughes, Malcolm Tight que “observar, (es) lo mismo que escuchar y leer entre otras habilidades cotidianas” (2000: 86).

Coincidiendo con lo que señalan los autores, fue importante tomar atención a los niños awajún en la forma de participación en el desarrollo de las actividades académicas, tomando en cuenta el tono de voz, lo que determinó conocer el estado anímico del

---

[10] http://www.gestiopolis.com/canales/demarketing/articulos/24/7metinv.htm (Consultado el 2004-12-09)

niño (alegre-triste) o para observar la capacidad del niño en el uso del castellano. Entonces, el escuchar ayuda al investigador a determinar las potencialidades y limitaciones que tienen los sujetos estudiados en el desenvolvimiento de sus habilidades cotidianas. Por tanto, la capacidad de *escucha* es un elemento complementario para la investigación etnográfica.

En ese sentido, la observación y el escuchar las clases desarrolladas en aula y fuera de ella fueron de mucho valor, ya que el uso de estas habilidades me permitió básicamente, conocer la situación de los niños awajún en el aula. De esta manera pude determinar el comportamiento del niño en el proceso de enseñanza y conocer también cómo se expresa el niño awajún cuando usa el castellano como segunda lengua.

De otro lado, en la investigación, la observación fue única y exclusiva para el trabajo de campo, de tal manera, que me permitió recoger datos que aparecen de manera directa. Tratando en lo posible, que mi presencia, como observador en el aula, no provocara cambios o que creara susceptibilidad alterando los quehaceres educativos de los sujetos. Felizmente, la observación en el aula estaba a mi favor porque para los docentes y los niños soy conocido.

De acuerdo a las actividades realizadas, la observación ha tenido el siguiente procedimiento:

Primero; las observaciones del primero, segundo y tercer trabajo de campo, se hicieron dentro del aula, básicamente en el desarrollo del área de CI, sin embargo, fue necesario extender la observación a otras áreas como son las áreas Lógico-Matemático y Educación Física. La razón fue que, el desarrollo de estas áreas, se realizan en otros contextos como el patio, la loza deportiva y la carretera donde los niños manipulan materiales de su medio; por otro lado, los juegos que se desarrollan en el área de Educación Física, hace que los niños awajún hagan uso del castellano porque la actividad desarrollada así lo requería.

Dimensiones de las observaciones: la investigación se realizó en cuatro aulas que corresponden a los grados del primer ciclo de primaria. Estos grados tenían dos secciones: primer grado “A” y primer grado “B”, de la misma manera, el segundo grado tenía dos secciones: segundo grado “A” y segundo grado “B” respectivamente.

Mis primeras impresiones en el trabajo de campo

Observar y describir una clase, no fue una tarea fácil, digo esto porque nunca hice un trabajo de esta naturaleza. Después de haber realizado las coordinaciones necesarias con el Director, profesores y el vicepresidente del APAFA, es decir, a pesar de tener

todas las facilidades para realizar el estudio, no me sentía bien, me hacía muchas preguntas como por ejemplo: la profesora ¿tendrá la misma espontaneidad en su clase, ante mi presencia? ¿no incomodaré a los niños y profesor de aula? ¿cómo anotaré en el cuaderno el nombre de los niños si no los se?, estas preguntas me ponían nervioso e inquieto durante el trabajo, es por eso, que para el primer día caminé junto al profesor Oveb, de mi casa hasta la escuela, juntos entramos a la dirección a saludar al señor Director y a los profesores. Al cabo de unos minutos escuché la segunda campanada de la escuela, esto indicaba la hora de formación. Entonces, todos los profesores después de firmar su hora de entrada al trabajo, salían y caminaban con pasos lentos en dirección al patio, por otro lado, veía a los niños salir corriendo de sus aulas al patio, de la misma forma a otros niños que venían corriendo a la escuela y poder formar a tiempo.

Algo importante fue los primeros momentos de observación de las actividades pedagógicas. En un primer momento, para anotar el nombre de los niños, fue un problema, pero finalmente como no podía identificar a los niños por su nombre opté por considerar algunas características muy particulares que tenían los niños. Por ejemplo, el color de la vestimenta, el calzado, el color de la cinta que llevaba la niña en la cabeza, el color del gancho o pilimili[11], estos fueron los aspectos importantes que eran necesarios considerarlos al momento de registrar los datos en el cuaderno de campo. Así por ejemplo, *la niña de la cinta amarilla dice..., el niño de polo (polera) rojo dice...,* al término de la clase me acercaba para pedir su nombre o preguntar al niño que estaba a mi lado, fue quien me daba los nombres de sus compañeros, por ejemplo, le decía *¿cómo se llama tu compañero de polo azul?* Estas dos estrategias que tomé, solucionaron el problema de la identificación. En este trabajo era muy importante saber el nombre de los niños especialmente de aquellos que eran de origen awajún. Esto con la finalidad de explicarme al momento del análisis de datos, quién es quién y quién hacía tal o cuál cosa.

Estas acciones que tomé en los primeros días de mi investigación fueron muy útiles porque de otra manera no hubiera tenido éxito en el trabajo, posteriormente logré saber los nombres de los niños del primer ciclo y el trabajo era mucho más fácil para anotar los nombres sin tener que recurrir a nadie.

---

[11] Pilimili, es un objeto de dos bolitas unidas con jebe, las mismas que sirven a las niñas para amarrarse los cabellos.

2.6 Determinación de la muestra

La población escolar de la institución educativa Nº 16297 "Juan Velasco Alvarado" está constituida por un total de doscientos ochenta niños (entre varones y mujeres), distribuidos en seis grados[12] de estudio. En el siguiente cuadro presento la cantidad de niños separados por grados y secciones.

GRADOS	SECCIONES	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
1er. Grado	"A"	11	13	**24**
	"B"	10	15	**25**
2do. Grado	"A"	12	13	**25**
	"B"	12	14	**26**
3er. Grado	"A"	11	12	**23**
	"B"	20	06	**26**
4to. Grado	ÚNICA	15	18	**33**
5to. Grado	"A"	13	12	**25**
	"B"	11	18	**29**
6to. Grado	"A"	11	13	**24**
	"B"	12	09	**21**
TOTAL	**11**	**138**	**143**	**281**

Fuente: Este dato fue recopilado del archivo de la dirección de la IE. DD. Nº 01-04/GOB.REG.-A/UGE-C/CE.Nº 16297-JVA.

Cabe aclarar que cada dos grados corresponden a un ciclo, es decir, primer y segundo grado, corresponden al primer ciclo (I ciclo), el tercero y cuarto grado corresponden al segundo ciclo (II ciclo) y, el quinto y sexto grado corresponden al tercer ciclo (III ciclo).

La I.E. JVA es considerada como escuela polidocente, esto significa, que cada sección o grado cuenta con un profesor, y la escuela cuenta con un Director sin sección a cargo; en ese sentido, el señor Director de la escuela, es la persona que dirige y se responsabiliza con la parte administrativa, y por otro lado Monitorea la labor pedagógica que desempeñan sus profesores.

Los padres o madres registrados en el padrón escolar son aquellos padres que tienen a sus hijos matriculados en la I.E., y son responsables por la educación de sus hijos. La cantidad de los padres empadronados está en la página 12. Por otro lado, estos padres y/o madres que se registran en el padrón de la escuela, también son conocidos como "padres asociados" a la escuela, quienes posteriormente fueron la Asociación de Padres de Familia, conocidos en el Perú como la APAFA.

Con este universo poblacional, determiné una muestra de estudio de dos grados con cuatro secciones por corresponder al primer ciclo; formaron parte de esta muestra, los

[12] En el sistema educativo peruano, el **grado** de estudios corresponde a un año académico, mientras que en el caso boliviano se denomina curso.

niños, profesores del primer ciclo y los padres de familia. Esto se pudo determinar de la siguiente manera:

Niños; como ya lo mencioné líneas arriba, para el presente estudio seleccioné las cuatro secciones que corresponden a los dos grados de estudios (primero y segundo) por ser del primer ciclo, con mayor atención a niños awajún y a los profesores que están a cargo de estas secciones.

El criterio tomado para la selección de la muestra fueron la presencia de mayor número de niños awajún en esas secciones y/o grados. Asimismo, es en estas secciones y grados donde los niños monolingües awajún interactúan y adquieren las primeras expresiones del castellano; es decir que en estos grados se puede observar una riqueza de estrategias de sobrevivencia pedagógica, tanto de parte del que enseña como del que aprende.

Profesores*;* fue muy importante considerar en el presente trabajo, las percepciones y las impresiones de los mismos. Los seleccionados para este trabajo fueron los profesores que tienen a su cargo las secciones del 1er ciclo.

Padres de familia*;* para este trabajo consideré a los padres empadronados en la escuela; en este caso, fue importante considerar las opiniones de los padres y de las madres sobre el proceso educativo que abordan en la escuela.

En cuanto a las entrevistas, se realizó a los niños y profesores del primer ciclo y padres de familia que tienen a sus hijos en esta I.E. Esta actividad tuvo como finalidad, la de obtener opiniones y percepciones de los padres sobre el proceso de enseñanza en castellano, en una escuela con características de diversidad lingüística y cultural del aula.

Las entrevistas, por cuestiones metodológicas tuvieron dos dimensiones; la primera, tuvo lugar en los docentes y niños después de cada término de clases. La segunda, tuvo lugar a los padres de familia, generalmente, en horas de la tarde.

2.7 Descripción de la muestra

Los profesores de la I.E. “JVA” se hacen cargo de los grados de manera rotativa, es decir, cada año los profesores van avanzando de grado, conjuntamente con los niños, hasta llegar al sexto grado. Al año siguiente este profesor retorna al grado inicial (primer grado). Es la razón por la cuál la profesora Ana, en el año 2004, estuvo a cargo del primer grado sección “B”. Y la profesora Juana estuvo con los niños del primer grado sección “A”. El profesor Oveb estuvo con los niños de segundo grado sección “B” y, el profesor Paulo estuvo con los niños de segundo grado sección “A”. En

este año 2005, los profesores mencionados están en los grados siguientes. Y el profesor Fabián (2005) estuvo con los niños de segundo grado sección “A”, por motivos personales este profesor fue destacado a otro centro educativo, siendo reemplazado de esta forma por el profesor Paulo[13].

Por otro lado, la profesora María Belén en el año 2004 estuvo con los niños de sexto grado, este año (2005), está con los niños de primer grado sección “B”, y la profesora Eddie está con los niños del primer grado sección “A”.

2.8 Técnicas empleadas

En la recolección de los datos, la observación y las entrevistas fueron necesarias. Por tanto, el uso de estas dos técnicas se describe de la siguiente manera:

2.8.1 Observación

Esta técnica posibilitó registrar los sucesos durante las sesiones en aula y fuera de ella, teniendo como principales actores a los niños awajún y profesores. Cabe aclarar que a esta técnica se da un tratamiento con mayor amplitud en la página 15, 16 y 17.

2.8.2 Entrevista

En esta parte consideré la postura de Martínez cuando dice:

> La entrevista, en la investigación etnográfica, es un instrumento técnico [...] adopta la forma de un diálogo coloquial o entrevista semiestructurada, complementada, posiblemente, con alguna otra técnica escogida.
>
> Más que formular preguntas, el entrevistador tratará de hacer hablar libremente al entrevistado y facilitarle que se exprese en el marco de su experiencia vivencial y su personalidad. De este modo, podrá descubrir las tendencias espontáneas (motivaciones, intenciones, aspiraciones, conflictos y defensas) en lugar de canalizarlas, y podrá situar todo el relato de su contexto personal en lugar de abstraerlo del mismo.
>
> La técnica de la entrevista es, en gran medida, un arte; sin embargo, lógicamente, las actitudes que intervienen en este arte son, hasta cierto punto, susceptibles de ser engañadas y aprendidas (2000: 68, 69, 70).

La entrevista para el trabajo de campo es considerada como una herramienta porque permite al investigador establecer relaciones de comunicación verbal entre dos personas (investigador-investigado), estas relaciones tienen como objetivo recoger opiniones, aspiraciones y percepciones de los sujetos investigados.

---

[13] El profesor Paulo Tuesta es profesor de aula de la escuela de la comunidad de Pagkintsa, cada año este profesor es destacado a la IE Nº 16297 “Juan Velasco Alvarado”, es por eso que el año 2004 trabajó como profesor de segundo grado sección “A” y, el año 2005 retornó al centro de origen. Con el destaque del profesor Fabián a otro centro, el profesor Paulo fue destacado nuevamente a la IE Nº 16297 Juan Velasco Alvarado.

Más que una entrevista en esta investigación prima los diálogos con los sujetos. Por ejemplo, de manera frecuente dialogué con los profesores del primer ciclo generalmente después de que cada profesor terminase sus clases. Este diálogo fue posible en momentos de recreo, es más, el diálogo estaba relacionado con algunas dudas sueltas que quedaban como por ejemplo; ¿por qué la lectura, por qué salen fuera del aula, qué significa trabajar en grupo? estas incógnitas fueron entendidas y aclaradas en el diálogo.

Para las entrevistas a los padres de familia fue necesario conocer su realidad situacional en la sociedad. En ese sentido, algunos padres trabajan en las instituciones públicas de lunes a viernes, los sábados y los domingos se van a sus chacras, mientras otros padres son obreros, algunos son comerciantes o son trabajadores de alguna construcción donde trabajan de lunes a sábado, estos padres los domingos se van a proveerse de víveres de sus chacras para la semana, por eso fue difícil encontrar a los padres en la casa. Pero a algunos padres pude encontrarlos a la hora en que retornaban a sus hogares, después de su trabajo cotidiano. Este fue el momento propicio para acompañarlos hasta su casa y así dialogar con toda la familia.

Sin embargo, entrevistar a los niños awajún fue difícil porque desde la cultura awajún, a un niño no se le permite entrevistarse o que dialogue con un adulto que no sea cercano a la familia; en ese sentido, todo investigador debe conocer la realidad de la zona antes de empezar su actividad, con más razón si la investigación se realiza dentro de un contexto donde coexisten culturas diferentes a la del investigador. Por ejemplo, los niños awajún de la institución educativa “Juan Velasco Alvarado” tienen principios culturales enraizados desde muy pequeños, sus padres les prohíben hablar con adultos desconocidos, es por eso, que no me fue fácil entrevistar a los niños awajún, aún siendo awajún.

Si el niño awajún se presta a ser entrevistado es porque el adulto o la profesora se lo ha exigido así. En esta situación las informaciones que da el niño no prestan las garantías necesarias ni la eficiencia de un diálogo, es más, dentro de la entrevista el niño no dirige la mirada al entrevistador. Esta actitud se puede explicar como que el niño se siente desprotegido ante un desconocido y en su rostro se refleja susto y temor. O la presencia de un extraño también motiva el silencio y la poca expresividad de los niños. Un ejemplo de esta situación pude observar en el grado de primero sección “A” el año 2004, con la profesora Juana Flores cuando ella le preguntaba a un niño awajún: ¿con quién estás en la casa?, ¿qué has desayunado?, el niño se agachó y no habló. La explicación puede tener dos motivos, mi presencia y el limitado dominio del castellano.

Por el contrario, la entrevista al niño awajún en presencia de sus padres es más factible y, es más, él papá o la mamá le repite a su hijo la pregunta del investigador. La relación comunicativa del niño con los padres crea una actitud de seguridad y confianza en el niño. Es por eso, que el niño a manera de diálogo empieza a dar respuestas a las preguntas. La seguridad en los niños se observa cuando se cobija en el brazo del papá o de la mamá y habla de manera natural y sin temor. Sin aplicar esta estrategia en los niños quizás no hubiera sido posible sacar datos.

Otra estrategia aplicada fue aprovechar el gusto que tienen los niños awajún por tomarse fotos. Entonces, aprovechar esta situación fue una perfecta estrategia para entrar en negociación con el niño. Por ejemplo, ¡dakumkatjame tuja chicháchichakua wemii! ´te tomo foto, pero caminemos conversando`, la aplicación de esta estrategia significó ganarse la amistad de los niños awajún, más efectivo que todo el acercamiento anterior hacia ellos. Sin embargo, cabe aclarar que este diálogo sólo fue posible con los niños, mas no con las niñas awajún. Con la aplicación de esta estrategia se cumple lo que señala Taylor y Bodgan cuando dice que la entrevista se "entiende como reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes" (1996: 100).

2.9 Instrumentos

Los instrumentos que utilicé, en el presente trabajo, son los que a continuación describo;

2.9.1 Fichas de observación: dentro de este instrumento estaban; a) ficha de observación del aula y b) ficha de observación del contexto de la I.E. El uso de estos instrumentos se describa de la siguiente forma:

a) *Fichas de observación del aula*; el uso de este instrumento consistió en describir de qué manera los niños están organizados en el aula, formación de los grupos de trabajo, ubicación de las mesas donde los niños pasan las clases y lo otro fue para hacer la descripción de las aulas, así por ejemplo, la ambientación o la textuación del aula, ya que la ambientación es muy usual y recorridos por los niños del primer ciclo en el proceso del desarrollo de las clases.

b) *Ficha de observación del contexto de la I.E*; el uso de este instrumento consistió básicamente en la descripción de la infraestructura de la I.E. También se usó para describir el aspecto panorámico que ofrece la I.E donde se observa el patio, la loza deportiva, el cercado perimétrico, el mástil de la bandera que se ve a lo lejos, el área verde donde se ven plantas de palmeras a

la espalda de las aulas, un inmenso prado con hierbas pequeñas donde se ven a niños correteando en horas de recreo y en horas libres.

2.9.2 Guías de entrevista: como indica el mismo nombre, fue un instrumento de guía, formuladas para los profesores, niños y padres de familia. Con esta guía se han formulado las preguntas relacionados a la educación que imparten a los niños y, de qué manera los padres contribuyen a la educación de sus hijos en la escuela y de qué manera ellos apoyan a sus hijos. Algo importante con el uso de este instrumento, es que no seguí al pie de la letra con las preguntas formuladas en la guía, sino modifiqué algunas preguntas, en el momento de la entrevista, siguiendo el hilo del entrevistado sin salir del tema de la entrevista.

2.9.3 Cuaderno de punteo: también llamado cuaderno de bolsillo. El uso de este instrumento significó hacer punteos en el momento de la observación usando códigos que más adelante fueron interpretados exclusivamente por el investigador, también usé las abreviaturas con la finalidad de ahorrar tiempo y estar a la par con el avance de las clases que observaba. Estos datos del cuaderno de punteo tuvieron tratamiento en el cuaderno de campo.

2.9.4 Cuaderno de campo: este instrumento es un cuaderno de cien hojas tamaño oficio. A diferencia del cuaderno de punteo, este cuaderno no andaba junto conmigo, sino estaba en casa en la mesa de escritorio. También lo llamé cuaderno de limpio, en ella hice las narrativas. Por ejemplo, los apuntes que hacía en el cuaderno de punteo, más las grabaciones de las clases observadas, se pasaba los datos a este cuaderno de campo. Es por eso que en el cuaderno de campo estaban todas las informaciones de la investigación recogidas durante el trabajo de campo.

2.10 Medios auxiliares

Los materiales usados como medios auxiliares para el trabajo de campo fueron; la cámara fotográfica y la grabadora reportera. El uso de estos dos medios se describe de la siguiente manera:

2.10.1 Cámara fotográfica; el uso de este material fue para evidenciar los aspectos necesarios de las observaciones y descripciones de las clases. Así por ejemplo, tomar fotografías de; la vista panorámica de la IE, tomas de la parte interna y externa de las aulas, la ambientación de las aulas, ubicación de las mesas, trabajos en grupos e individuales. Estos registros de imágenes sirvieron de análisis en el momento de la redacción de la tesis.

2.10.2 Grabadora reportera; generalmente el uso de este medio se hizo en dos momentos: grabaciones de las sesiones de clases y grabaciones de las entrevistas a los profesores, niños y padres de familia. En ese sentido, las actividades de observación de clases y las entrevistas fueron los motivos del uso de la reportera. Además, el uso de este recurso fue previo autorización de las personas que iban a ser registradas en esa grabación.

Una vez que empezaba las sesiones de clases, lo colocaba el grabador en la parte superior del armario del aula, ya que éste era un lugar en el que el aparato podía captar mejor los sonidos del aula, además de estar fuera del alcance y distracción de los niños. Pero en algunos momentos, como los trabajos grupales, las actividades fuera del aula, tenía que portarlo en la mano, previendo que la presencia de este aparato no provoque distorsión o curiosidad de los niños.

CAPÍTULO III

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1 ASPECTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS

La nueva configuración social es debido a las grandes olas de migraciones campo-ciudad. Al interior de la nueva sociedad se dan conflictos sociales como la discriminación, entre las cuales podemos considerar, por un lado, al contexto social dominante, y por otro lado, a la religión.

La migración campo-ciudad

En la actualidad los pobladores de las comunidades amazónicas como los pobladores andinos, están azotados de una fuerte necesidad de migrar a los asentamientos y centros más poblados o a las ciudades más cercanas. Este proceso se da por la necesidad y con el objetivo de buscar la mejor forma de vida; así como de trabajo, y la educación para sus hijos, atención médica y acceso a los medios sociales como la radio y la televisión, entre otros.

En ese sentido, la familia migrante afronta una nueva necesidad de integrarse al nuevo contexto sociolingüístico, para ello, la lengua de uso predominante en ese contexto es muy necesaria por ser este un instrumento o medio de integración y socialización. Por tanto, es vital la adecuación y adaptación de la familia a la realidad.

La discriminación

Las diferencias sociales en la actualidad cada vez son más evidentes y a cada paso se escucha el discurso de la gente decir: *ellos son así* como un insulto refiriéndose a la gente del campo o de las comunidades. Estas actitudes son más notorias en las escuelas urbanas, es por eso, que los niños de las comunidades indígenas, tienen una fuerte presión y rechazo en las escuelas por parte de sus compañeros de aula, el motivo es por tener una lengua indígena como primera lengua y poco dominio de la capacidad comunicativa del castellano. Es esta la razón por el que los niños indígenas hacen un mayor esfuerzo en adquirir el castellano. En todo caso, las actividades que se desarrollan en las aulas, les permite estar en permanente contacto con el castellano, así el niño indígena se familiariza y va conociendo e incorporando palabras como parte de su vocabulario personal.

En el caso extremo, los niños indígenas en la escuela, para evitar el rechazo de sus compañeros llegan incluso a negar su lengua, tan solo para evitar la discriminación y, es una forma de escaparse de la indiferencia. Por tanto, es una estrategia para que el

niño indígena, pueda mantener las relaciones de afecto y así el castellano se convierte en lengua de mayor uso y de comunicación imprescindible.

Contexto social

De manera natural y evidente en los pueblos y centros más poblados o ciudades, hay un sin número de medios considerados como medios de comunicación masivos, tales son, la radio, la TV., las publicidades, los carteles y las pancartas que se entrelazan entre sí. Estos medios transmiten noticias, anuncios, mensajes, chistes, cuentos, entre otros. Todo esto permite de manera directa o indirecta que los niños o personas adultas, estén en permanente contacto con el castellano y haciendo que los oyentes y lectores de estos medios estén cada vez más familiarizados con el uso cotidiano de la lengua predominante.

La religión

Las casas de actos religiosos, así como la "iglesia" y las capillas, son lugares o espacios de concentración de todo tipo de personas, de toda la sociedad, el lenguaje único y absoluto para transmitir la palabra de Dios es el castellano. Los fieles seguidores de la religión, reciben el mensaje en castellano, confiesan sus pecados en castellano, rezan en castellano. Es más, las celebraciones de las fiestas patronales como la patrona de la Virgen de Fátima en Nieva y San Juan Bautista en JVA, entre otros acontecimientos de celebración local y nacional, son los espacios sociales que unen a toda la familia a presenciar la celebración y por otro lado, a participar en el desarrollo de los programas religiosos.

Entonces, estas celebraciones permiten a la sociedad la práctica de convivencia social las que permiten a las personas interactuar los unos con los otros, de tal manera que el castellano es un medio de comunicación y construcción social a través de las relaciones comunicativas, los mismos que generan la adquisición de la segunda lengua de manera espontánea e informal. En tal sentido, el encuentro de dos o más culturas da lugar el surgimiento de un nuevo escenario social. En esta convivencia de diferentes culturas y lenguas diferentes, se hace aún más evidente la diversidad, aclarando que la diversidad puede verse desde diferentes miradas, pero esta vez nos centraremos en la diversidad lingüística y la diversidad cultural, considerando que son los elementos básicos que constituyen la presente investigación.

3.1.1 Diversidad

El presente rubro presenta dos subtemas: La diversidad lingüística; y la diversidad cultural.

3.1.1.1 Diversidad lingüística

El aula es un espacio propicio para observar una heterogeneidad lingüística y cultural. Allí asisten niños monolingües, bilingües y niños con diferentes niveles de dominio de la o las lenguas que dominan. Hasta ahora nos hemos preocupado en reconocer la diversidad, pero todavía no tenemos propuestas pedagógicas que respondan a esas realidades.

Así, en los centros poblados y en las ciudades, existen más de dos lenguas diferentes al castellano, esta característica se hace más evidente en los centros educativos donde hay mayor incidencia de fenómenos migratorios. Aún no haya condiciones para desarrollar todas las lenguas presentes en los recintos escolares, pero la lengua se mantiene. El mantenimiento de las lenguas indígenas, aunque débiles, obedecen a dos connotaciones: 1) usar la lengua, es una expresión de sentimiento, es decir, se habla porque se siente el gusto de escuchar y ser escuchado, o sea, hay una comunicación bidireccional; 2) los no hablantes de la lengua indígena toman alguna palabra de la lengua indígena para hacerse entender, pero no se hace un diálogo de doble vía. Por ejemplo, los hispanos dicen ´taáta`, ´atsá, ´vakichik ` [ven], [no], [uno] con este incipiente uso de la lengua awajún los hispanos creen que es la mejor forma de hacerse entender o integrarse al indígena. Otra situación puede obedecer a usar la lengua indígena como un recurso para la comunicación en secreto, es decir, haciendo que los no hablantes de la lengua indígena eviten la comprensión de la comunicación.

La permanencia y la convivencia de los sujetos diversos hacen que la diversidad siga en pie. Siendo así, las escuelas son la puerta abierta para que cada vez más albergue en su interior a niños de contextos lingüísticos y culturales diferentes. Al respecto, Gimeno nos dice que:

> La educación en las instituciones escolares, como la vida en cualquier otro ámbito, en tanto que espacio de concurrencia de individualidades y de grupos diversos, se encuentran de manera natural con la *diversidad* entre los grupos sociales y con sujetos cambiantes en el tiempo. Cuantas más gentes entren en el sistema educativo y cuanto más tiempo permanezcan en él, tantas más variaciones se acumularán en su seno. (2000: 16)

Por tanto, el uso de las lenguas indígenas en los recintos escolares y en otros espacios como lugares de socialización es evidente. Los niños indígenas al dirigirse a sus pares usualmente hablan sus lenguas como medio de comunicación social, pero,

cuando se dirigen a sus compañeros no indígenas usan necesariamente el castellano, es algo como que si los niños cambiaran de chips según la persona a quién se dirigen.

Esta confianza de uso de la lengua indígena por parte de los niños indígenas en diferentes espacios, así como la calle, los restaurantes, bares y lozas deportivas son porque los hispanohablantes como clase dominante va tomando en cuenta las coexistencias de muchas culturas diferentes compartiendo el mismo espacio, en lo local, regional como también el país. A esta dinámica de convivencia, señala Pari que: "con el mismo orden mundial y local, los frecuentes movimientos sociales de migración han configurado un contexto (...) distinto" (Pari 2005: 43). Por tanto, los indígenas y los hispanos van aceptando la realidad que les toca vivir.

Bajo esta lógica de convivencia con personas de diferentes lenguas y diferentes culturas, sobre todo con la presencia de lenguas originarias en la escuela, Gimeno nos da la siguiente alerta, cuando manifiesta que el profesorado "debe aprender a trabajar con la diversidad, porque una pedagogía que trata igual a los que son desiguales es desigualadora y produce fracaso escolar" (2000: 31 y 32).

Puede haber intentos favorables de parte de la sociedad y sobre todo por parte de los profesores de las escuelas, el desarrollo de las actividades pedagógicas que tome en cuenta la diversidad, sin embargo, no hay instituciones de formación docente que prepare a los docentes a afrontar la realidad diversa.

Dentro de la diversidad, no es posible sólo hablar de las diferentes culturas y lenguas, sino la diversidad puede ser vista más allá de lo cultural y la lingüística, en este aspecto Devalle señala que:

> Entendemos por diversidad lo que concierne a las personas y los grupos diferentes entre sí. Nos referimos a los factores físicos, genéticos, personales, culturales, a capacidades diversas respecto a la educación, a estilos, ritmos y motivaciones distintas. (1998: 168)

Muchas investigaciones que se realizan en el campo educativo aportan el tratamiento sobre la diversidad, es decir, hace notar que la diversidad no sólo está focalizada en el tratamiento de la diversidad cultural y lingüística, sino, toma en cuenta la diversidad más compleja de los niños en aula, más allá de lo cultural y lo lingüístico. Sin embargo, como hemos señalado en líneas arriba, no hay instituciones que preparen recursos humanos para atender a estas características múltiples y complejas que presenta la educación. En algunos casos, los estudios de carácter investigatorio aportan algunas alternativas recogiendo datos inéditos encontrados desde la práctica pedagógica para el tratamiento, donde la diversidad es vista como diferentes formas de pensar, de

comportarse, capacidades diferentes en el trabajo, en el estudio, diferentes habilidades que tiene el ser humano en los diferentes espacios que se encuentre.

3.1.1.2 Diversidad cultural

En esta parte abordaré sobre las diferentes culturas inmersas entre sí en un espacio también llamado *Aula.* Como ya describí anteriormente, el nuevo escenario social y educativo surge por el fenómeno de migración de las poblaciones andinas y amazónicas a los pueblos y centros poblados, o por qué no decir a las ciudades donde básicamente hay muchos movimientos de carácter sociopolítico, con mayor importancia el aspecto económico que motivan a los pobladores aledaños (campesino-indígena) a desplazarse y a abandonar los lugares de origen. En este proceso social es donde también las escuelas urbanas se visten con la diversidad cultural atendiendo a niños provenientes de diferentes culturas al interior de sus aulas, en ese sentido "pensamos que por ser la escuela un lugar de encuentro de las diferencias se torna apropiado para aprender a vivir y a convivir con ella" (op.cit.: 40).

Puedo señalar que, las culturas indígenas han tenido que pasar por un largo proceso de transformaciones acompañados de movimientos y luchas permanentes para llegar a un entendimiento de convivencia, así por ejemplo:

> En la década de los 50 un indígena no podía hablar con los mestizos, era prohibido. Después, en los años 70, no era tanto, ha cambiado un poco, en los años 80, sí podíamos hablar con ellos (mestizos), podíamos tener amistad y, eso de los años 90, esa barrera que nos separaba, ya hemos superado, y se habla de la interculturalidad dentro del marco de respeto[14].

Entonces, esta aceptación de las culturas (mestizas-criollas e indígenas) se expresa en el enriquecimiento de ambas culturas. En tal virtud, Devalle señala que:

> Entre los propósitos generales, la educación intercultural, pretende asegurar el cumplimiento de la igualdad de oportunidades tratando que los alumnos logren una competencia bicultural. Esto significa la capacidad de poder adecuarse a la comunidad mayoritaria y a aquélla propia o minoritaria, a través del dominio de medios como la lengua y el conocimiento de los valores centrales de las diferentes culturas y grupos. (op. cit.: 31)

En la construcción de entendimiento, la educación juega un papel muy importante a través del cual, los docentes realizan la labor de educar y formar personas capaces de enfrentar la realidad social. En ese sentido, la escuela es un espacio de poder y las prácticas de las actividades que se realizan en ese espacio son importantes. En la actualidad, los movimientos sociales unifican criterios para de manera conjunta establecer relaciones de entendimiento, por tanto, apuestan por la educación porque a

---

[14] Este dado es recopilado de la entrevista realizada al profesor Gerardo Shimpukat, especialista de la EBI de la UGEL – C. (Entrev. 26/11/04)

través de ella, la sociedad llega a entender y cambia la mentalidad hacia la convivencia. Bajo esta lógica de entendimiento Salmerón dice que:

> …aunque los individuos pertenezcan a culturas diferentes, y por lo tanto tengan distintos intereses y visiones del mundo, la comprensión mutua entre culturas distintas no sólo es posible, sino que las personas tienen la obligación de entenderse y cooperar entre sí para desarrollar proyectos de interés común. (1998: 11)

Buen punto de partida es que la sociedad haya logrado mejorar cada vez las relaciones en el marco de respeto entre las culturas, entonces, "a la idea de recurrir a ella no como alarde de erudición, sino para mostrar que las tradiciones filosóficas pueden aproximarnos a problemas sociales reales, y que si se aplican de manera innovadora y se les da un giro creativo" (op. cit.: 12).

Así, la diversidad en sus dos componentes: la diversidad lingüística y la diversidad cultural, son aspectos ajenos y deja de lado la diversidad propia de las personas entre sí. Entonces, la tarea educativa que afronta el profesorado como un reto, debe tomar en cuenta tres aspectos como ejes fundamentales: la diversidad cultural, la diversidad lingüística y la diversidad de personas entre sí, de esta manera, estaremos pensando en una educación adecuada que ajuste a la realidad.

3.1.2 Bilingüismo

Las actuales generaciones en los pueblos y centros poblados del Perú son relevantes porque la realidad social en que se vive se ve como un laboratorio por excelencia donde existen varios grupos socioculturales interactuando día a día. Este proceso de interacción permanente entre culturas y lenguas da origen el surgimiento de diferentes grados de bilingüismo como señala Baker:

> El bilingüismo se consigue a menudo a través del proceso informal de adquisición vía la calle, la televisión, el vecindario y el periódico. Un niño a veces adquiere rápidamente una lengua además de la que se habla en su casa sin planificación o intento por parte de sus padres. Los amigos en la calle y la televisión son ejemplos de influencias lingüísticas que pueden llevar formalmente al bilingüismo en el niño y en el adolescente. (1993: 114)

Con el transcurso del tiempo los centros poblados van creciendo de manera paulatina y acelerada con características de zonas urbanas, o sea, con mayor movimiento social; a esto se suma la extensión del mercado, que facilitan a las personas mayores posibilidades de estar familiarizados en un nuevo contexto. De otro lado, se incrementan los medios masivos, la calle, los vecinos, las publicaciones y en general todos los medios de comunicación hacen que el niño, el joven o el adulto esté

rodeado a diario de la segunda lengua,[15] a través de estos medios. Entonces, estar rodeado a diario por el habla castellana los indígenas, se convierten bilingües porque la lengua es de comunicación de mayor importancia para la socialización. De esta manera, los indígenas adquieren una segunda lengua de manera espontánea; se dice así, porque los niños, jóvenes y los adultos adquieren el castellano como segunda lengua sin instrucción formal.

Así como en las instituciones educativas urbanas se dan la adquisición del castellano como segunda lengua, por parte de los niños indígenas, es el mismo proceso que en la comunidad. En este recinto educativo el niño indígena siente presión social por parte de otros niños y del profesor por la misma dinámica que tiene el desarrollo de las actividades pedagógicas. De otro lado, el bilingüismo ocurre de manera formal con guía o con instrucción en la escuela. En este caso puedo mencionar a las escuelas donde ofertan la modalidad de la EBI como señala Baker:

> Cuando no puede adquirirse una segunda lengua en la comunidad (adquisición natural), ha sido **la escuela** la institución de la que se espera que produzca el aprendizaje de una segunda lengua. A través de clases de segunda lengua y de lengua extranjera, vía laboratorio de idiomas y aprendizaje de lengua asistido por ordenador, rutinas de ejercicios y de prácticas, clases de inmersión, teatro y baile, pueden darse los estadios iniciales de paso del monolingüismo al bilingüismo. (Ibíd. 115)

En este caso, los niños indígenas así como niños mestizos tendrían el privilegio de ser atendidos de acuerdo a la demanda y realidad social, con la enseñanza formal de la segunda lengua. Sin embargo, el anhelo de los padres indígenas para que sus hijos aprendan el castellano en la escuela urbana, queda en una utopía, porque la escuela no es de modalidad EIB y por ende no enseña el castellano; sólo enseñan en castellano todas las áreas curriculares.

Lo que señala la autora orienta más a las escuelas que ofertan y aplican la modalidad bilingüe. Sin embargo, los padres awajún,[16] señalan el deseo de que sus hijos aprendan el castellano; es la razón por la que habrían traído a sus hijos desde sus comunidades a la institución educativa urbana. Pero, las escuelas urbanas, hasta ahora, vienen desarrollando todas las áreas curriculares en castellano. En el desarrollo de las clases es notorio donde los profesores tratan de ayudar al niño awajún a pronunciar las palabras del castellano, usar los artículos y pronombres en lo oral y escrito como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

---

[15] La segunda lengua en este estudio está referida al castellano como lengua oficial del país, con mayor uso de preferencia.

[16] En la presente tesis especificaré en nombre del grupo indígena en la cuál he realizado la investigación.

Las escuelas urbanas que no aplican la modalidad bilingüe convierten a los niños awajún en bilingües por órdenes, es decir, los profesores son agentes instructores de los niños awajún y los niños se adaptan a la realidad de la instrucción formal escolarizada que ofrece la escuela. La ventaja es que los niños awajún monolingües adquieren el castellano con familiaridad: convertirse niños bilingües en awajún y castellano. Por tanto, el castellano no sólo es lengua de instrucción, sino también lengua de comunicación. Esto indica que la lengua castellana en permanente uso en el aula como en el desarrollo de diferentes actividades y espacios, hace que los niños se apropien de las lenguas sin instrucción formal, a este incide los niños nativos del castellano o del awajún, tratan de apoyar a sus pares en la correcta pronunciación de la lengua al aprendiz.

Un aspecto importante que llama la atención es que los núcleos familiares indígenas residentes en áreas urbanas, las generaciones en este nuevo contexto se convierten monolingües en castellano, lengua más hablada en la zona urbana. Esto de convertir a los hijos monolingües en castellano es precisamente para aquellos padres que tienen o creen tener mejores posibilidades en la vida, en cualquier lugar si dominan el castellano; al menos para sus hijos.

Sin embargo, en los centros poblados y urbanos existe monolingüismo en lenguas indígenas. Este caso, corresponde a aquellas familias que han migrado de las comunidades donde la lengua materna o primera lengua es la lengua indígena. Esto significa hacer doble esfuerzo para entrar en la lógica de la socialización del nuevo contexto.

El nuevo escenario social con la llegada de personas de afuera, así como de las comunidades indígenas, como de las ciudades, crea la necesidad de integrarse y comunicarse, en tal virtud, los indígenas especialmente se han visto obligados a aprender el castellano y así salir de las necesidades vividas por experiencias negativas que pasaron algunas familias. Estos padres desean que sus hijos no tengan que ser parte de esa historia. Ellos en la actualidad han decidido que sus hijos sepan el castellano, es por eso que hoy en día algunas familias han optado por enseñar el castellano a sus hijos como lengua materna. En la actualidad, esos niños aún siendo indígenas son monolingües castellanos, por causa de los padres que creen tener mejores posibilidades de vida. A esto señala Hagège:

> Aquella lengua de las dos cuya presión se ejerce de manera temible sobre la otra esté en posición mucho más fuerte por razón de su estatuto social o de su difusión nacional o internacional (2002: 81).

Pero ¿Qué es lo que está pasando en el pueblo Joven Juan Velasco lugar de estudio? En algunas familias la lengua awajún se reduce a los hogares o sólo se usa en los trabajos comunales como la minga. En este sentido se crea "un bilingüismo de transición con tendencia recesiva; se llama también sustractivo, porque el idioma de bajo prestigio puede acabar por perderse, reincidiendo de nuevo en el monolingüismo, pero ya en la lengua de mayor prestigio" (Albó 2000: 61) pero aunque no tenga mayor importancia usarla, la lengua awajún se habla.

En este contexto se expresa claramente la existencia de una situación de disminución y exclusión de la lengua awajún en la nueva generación con respecto a la lengua castellana. Por ejemplo, hoy en día se puede comprobar que el niño indígena tiene el castellano como su primera lengua, la lengua indígena para estos niños es su segunda lengua. Estos niños en el momento en que se les hable en lengua indígena, quizás entiendan poco o no entiendan nada a pesar de que los padres y el resto de los familiares sean indígenas y bilingües (awajún-castellano). Entonces, muchos niños con estas características contribuyen a que la lengua awajún se pierda o se muera.

Si las escuelas urbanas tomaran en cuenta las lenguas existentes dentro de las aulas, pues sería mucho más rico aprovechar la enseñanza desde la lengua de los niños, sin dejar de lado el aprendizaje del castellano o el awajún como segunda lengua para los niños hispanos. Atender a los niños desde su lengua materna, contribuye al fortalecimiento de las relaciones comunicativas sin distinción, entre niños y docentes.

De otro lado, la práctica pedagógica con enfoque EBI es la otra posibilidad de que los niños se conviertan niños bilingües, ya que esta metodología sigue una instrucción formal. Por tanto, el bilingüismo formará parte de la educación en la escuela, probablemente dará lugar a "una nueva relación de complementariedad entre el desarrollo de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua" (López y Küper 2004: 55). La aplicación de este enfoque es muy pertinente donde los niños tienen la posibilidad de escucharla y usarla en la medida de sus posibilidades. Dice Davis que "la enseñanza de la segunda lengua en un lugar donde se la emplea y, por lo tanto, donde hay oportunidad de oír y practicarla, como cuando una persona inmigra a otro país y debe aprender el idioma de sus ciudadanos" (1997: 14).

Entonces, tanto la enseñanza de una segunda lengua a los niños indígenas como las condiciones favorables que reciben son factores que inciden lograr mínimas habilidades comunicativas de la segunda lengua. Considerar los factores que inciden en la enseñanza de segunda lengua ha tenido mucha acogida en los programas con enfoque EIB como ayuda para los niños aprendices. Por ejemplo, la hipótesis de

Krashen, afirma que para aprender una lengua es necesario escuchar una gran capacidad de lengua hablado, de manera natural y comprensible. En tal virtud dice:

> La hipótesis central de la teoría es que la adquisición del lenguaje ocurrido sólo de una manera: mediante la comprensión de mensaje. Adquirimos un idioma cuando obtenemos *input* comprensible, cuando entendemos lo que oímos o leemos en la otra lengua. Esto significa que la adquisición se basa primordialmente en lo que escuchamos y comprendemos, no en lo que decimos. Entonces, según este punto de vista, el objetivo de las lecciones iniciales de un segundo idioma es proporcionar mensajes comprensibles – el ingrediente decisivo para la adquisición del idioma – y llevar al alumno al punto que pueda entender las expresiones que escucha fuera del aula. (Krashen y Terrell 1983, 1)[17] citado en (Davis 1997: 16)

De no ser así, la enseñanza de la segunda lengua no tendría éxito, porque la enseñanza de la lengua en gran parte se complementa con la práctica y en el uso de la lengua que aprende los niños en la comunidad. Lo que se aprende y no se practica puede quedar en el olvido..

3.1.3 Diglosia

Utilizaré el término diglosia para dar a conocer la realidad social del pueblo Joven Juan Velasco Alvarado donde está inserta la I.E., como objeto de estudio en lo que respecta la lengua awajún como el castellano respectivamente.

Si pesáramos en una balanza a las lenguas awajún con el castellano, éste último tendría mayor peso, sacándo la mayor ventaja a la lengua awajún, por el mismo hecho de haber mayores posibilidades en lo que la vida nos ofrece; ya sea para seguir realizando estudios o para acceder cualquier trabajo o por ser una lengua con mayor importancia y prestigio social para la socialización. Sin embargo, es la lengua indígena que sólo se reduce a los contextos reducidos como es el núcleo familiar y muy particularmente la lengua awajún. Por estas razones, la lengua awajún es desplazada y remplazada por una lengua ya de uso nacional conocida como la "*lengua oficial*".

Al darse roces sociales entre los awajún y los hispanohablantes, es la lengua castellana que ocupa un espacio de poder, y el encuentro de estas dos culturas diferentes, son las personas que eligen qué lengua y cuándo usarlas. Y es un hecho que la elección será por la lengua castellana, dado que a través de ella se transmiten los conocimientos en la enseñanza formal. Es aquí donde las diferencias y las preferencias se hacen más radicales donde se origina la diglosia. Entonces, el término diglosia para Fishman "puede diferenciarse a cualquier grado de diferencia lingüística, (...) el uso de dos lenguas sin ningún tipo de relación" (Fasold 1996: 80).

---

[17] Krashen, Stephen D. y Tracy D. Terrell. 1983. *The natural approach: Languaje acquisition in the classroom.* Hayward, Califrnia: The Alemany Press and New York: Pergamon Press.

La diglosia en el pueblo Joven JVA hace que una de las lenguas coexistentes se convierta en predominante, algo así como que se fusiona dos lenguas. En esta línea, López señala que la “diglosia no es otra cosa que el producto de desequilibrio resultante del conflicto social existente en una sociedad determinada. Como resultado de un conflicto tal una de las lenguas se erige en ‘lengua fuerte` y la otra queda relegada como ‘lengua débil`” (López 1998: 100).

3.1.4 La interculturalidad

El tema de la interculturalidad permite conocer de qué manera las relaciones conflictivas o sociales llegan a establecerse entres los niños indígenas e hispanos en el aula, de la misma forma las relaciones comunicativas entre estos agente de la educación de diferentes culturas, en el marco del desarrollo de las clases dentro y fuera de las aulas.

Bajo este marco, hoy en día, en las grandes ciudades, las capitales de las provincias, los distritos y centros poblados, la presencia de mayor número de familias indígenas ha dado lugar a una nueva configuración social. Sin embargo, el nuevo escenario social, siempre se ha caracterizado por engendrar diferencias sociales entre estos pobladores. En ese sentido, Helberg, refiriéndose acaso peruano dice que:

> Es muy obvio que en el Perú una de las grandes trabas para su desarrollo es que el racismo administra todas nuestras relaciones sociales y las jerarquiza (...) puesto que en lugar de fomentar la creatividad, de unir y dar sentido a la vida, segrega, impide el desarrollo de facultades y por lo tanto frustra, crea resentimiento, odio y pobreza.
> La interculturalidad es, por lo tanto, la respuesta positiva al racismo. Y es un elemento clave para lograr un mínimo de cohesión social, la viabilidad como sociedad: pero lo es también para nuestro desarrollo económico. (2002: 17)

Si el racismo no prevaleciera en el escenario social y se entendiera que una cultura se enriquece con la otra y las culturas diferentes se complementan mutuamente, daría lugar a una vida armoniosa, sin diferencias y rencores. Entonces, se estaría apostando a la transformación social, con gente nueva, pensamiento diferente a lo que comúnmente se piensa que una cultura es mejor que la otra. Pero, la pregunta sería ¿quién es capaz de romper el hielo? sin lugar a dudas, es la educación, a mi criterio, la instancia única y absoluta a través de los profesores conscientes de la causa social nos llevarían a reflexionar y sensibilizarnos y emprender juntos, un nuevo caminar.

Lo que hasta ahora se viene haciendo con algunas expresiones culturales es folklorizar las culturas autóctonas, dicho sea de paso; que la práctica folklórica en la escuela o en otros espacios, las vestimentas propias de la cultura se han convertido en cáscaras, sólo tienen importancia en los días y lugares específicos, pero no va más

allá de las presentaciones como números que la expresión cultural. En virtud a ellos Poole señala que:

> Propiamente entendida, la educación intercultural puede ser una herramienta para combatir la folklorización de las culturas subalternas. Puede promover una comprensión sobre otras culturas como diferentes formas de entender e interpretar la modernidad y no como ocurre frecuentemente, como elementos "arcaicos" que necesitan ser preservados de la modernidad. (2002: 26)

La interculturalidad como eje pedagógico tratada en la escuela no debe ser como un simple tema; el punto de llegada a través de la educación, debe ser orientada para fomentar las competencias y las habilidades comunicativas interculturales y de paso, desarrollar las culturas como diferentes formas de expresión cultural en el marco de la convivencia y de respeto. En ese sentido la misma autora Poole dice que "en lugar de enseñar al alumnado que algunas culturas son más o menos auténticas, y algunas religiones más o menos "verdaderas", debemos enseñarles a considerar y evaluar las culturas como distintas maneras de vivir" (Ibíd.: 31).

Si las prácticas pedagógicas que realizan los profesores del área urbana tomaran en cuenta lo que señala la autora arriba mencionada, estarían promoviendo una educación de transformación donde niños, profesores y la sociedad en su conjunto aprendieran del otro tanto hispanos como indígenas. Entonces, sería la lengua como elemento clave para establecer relaciones de entendimiento y así los hispanos aprendieran la lengua indígena y los niños indígenas aprendieran el castellano al mismo tiempo. En ese sentido, ambos grupos sociales estarían en condiciones de comunicarse en ambas lenguas, promovidos por los profesores. Ya que las interacciones de los niños y profesores en la escuela se expresan en las actividades que se desarrollan en la escuela, tal como pueden ser en los trabajos grupales donde integran niños awajún e hispanos en el cumplimiento del trabajo encomendado del profesor en esta diversidad. En ese sentido, hay un acercamiento al concepto más próximo y favorable que nos permita comprender una educación que coadyuva las relaciones interculturales favorables. Por ejemplo Zavala señala que es un:

> Encuentro de culturas homogéneas y estéticas que se encuentran cerradas sobre (sí) mismo y que es dentro de esta homogeneidad que se debe promover la tolerancia e igualdad entre los grupos. (...). Un campo interactivo donde esas entidades se constituyen y recrean constantemente. De esta manera, no sólo se trata de promover la tolerancia y el respeto multicultural frente a la diferencia cultural, sino, sobre todo, de promover el enriquecimiento y la transformación de la cultura a través de la interacción con los otros fortalecimientos de la cultura minoritaria. (2001: 10)

Pero en realidad el tema de la interculturalidad no ha sido entendido claramente por los docentes, peor por los padres de familia. Entonces, quizá ese sea el motivo para que la EBI sea rechazada por estos agentes educativos. A mi criterio puedo señalar

que la EBI tiene mejores propósitos que aportar en las diferencias asimétricas de las sociedades ya que la interculturalidad tiende a llegar más allá de lo que se pensó. Por ejemplo, el propósito de la interculturalidad no es volver atrás como en muchas veces se tiene esta concepción, sino, todo lo contrario, "es fortalecer la identidad cultural de los pueblos indígenas, no para que se encapsulen en sus propias tradiciones y vendan mejor su folklor, sino para que se abran – desde sí mismo – de manera selectiva y crítica al mundo exterior; y generen condiciones simétricas de interacción y de intercambio recíproco" (Pango 2004: 3). Lo mismo puede ser entendido en el mundo criollo o mestizo, de incorporarse hacia el mundo indígena ya que ambas formas de vida se pueden consolidar en el enriquecimiento y fortalecimiento de la vida que a diario afrontan.

Desde mucho tiempo atrás las organizaciones indígenas, los maestros rurales y padres de familia han manifestado que el tema de la interculturalidad no sólo recaiga en áreas rurales; sino que tanto la sociedad rural como la sociedad urbana tenemos que ser interculturales. Entonces, es obvio que para ser interculturales tenemos que prepararnos todos con la mentalidad diferente, en este sentido la escuela cumple un rol muy importante en esta tarea. Pues esta institución es el agente de cambio para las futuras generaciones. López señala:

> Desde la perspectiva intercultural, la educación contribuye a la transformación radical de la sociedad de manera de hacer de ésta un ámbito más democrático en el cual se superen las asimetrías, y en el cual indígenas y no indígenas convivan y juntos contribuyan esa sociedad multiétnica. [...] los hispanohablantes deben también transformar sus actitudes y comportamientos, y de cara a revalorar los idiomas y manifestaciones indígenas y considerarlos, ellos también, un recurso válido y necesario para convivir en una sociedad pluricultural y multilingüe". (1994: 112)

Con esta concepción podemos señalar que los no indígenas (criollos-mestizos) por el hecho de estar en un lugar donde la mayoría de los habitantes son indígenas, deben adecuarse a la forma de vida de ellos, o en todo caso las relaciones de ambos grupos puedan ser para el beneficio mutuo, y no para sobre-ponerse a uno de los grupos. Esto es un reto que afrontamos día a día para llegar a una vida más sólida y armoniosa.

3.2 Adquisición de segunda lengua

Hay muchas investigaciones que tratan sobre la adquisición y/o Aprendizaje de lengua, en ese sentido Baker (1993) nos habla de dos procesos para adquirir una lengua: "proceso informal (y) proceso formal".

El proceso informal que señala la autora está referida a la adquisición de una segunda lengua que no se ajusta a las circunstancias que son formales, o sea, la segunda

lengua no se adquiere a través de una enseñanza institucionalizada que establece la institución educativa bajo un modelo u enfoque de enseñanza de segunda lengua. Por lo que, la adquisición de una segunda lengua se da por interacción social que tienen los agentes. De modo que los aspectos considerados como medios de comunicación masivos, inciden favorablemente en la adquisición motivados por el nuevo escenario en el proceso, la que comúnmente se denomina "afectivo o espontáneo" (Flor and Baker 2001: 33), lo que significa que los ciudadanos se familiarizan con la lengua hablada del lugar.

Siguiendo la misma línea en lo que respecta la adquisición de segunda lengua, para Gleich es entendida como el aprendizaje de la lengua de manera "natural" (1989), esto significa, que la adquisición de la segunda lengua no es preparada artificialmente, sino, tiene un carácter y calidad que da derecho para ser considerado en un escenario eminentemente social. De otro lado, la adquisición de lengua es "espontánea" como señala Jung y López (1989). Esto significa que la adquisición de una segunda lengua, se realiza sin influencia externa, o sea, sin la enseñanza, como también se realiza sin la intervención de algún agente en el proceso de adquisición. Bajo estas premisas, Larsen señala que " ´la adquisición` se refiere al proceso subconsciente que siguen los niños durante el desarrollo de la primera lengua" (Larsen y Long 1994: 222).

Contrario a la adquisición de segunda lengua a través de un proceso informal, es el aprendizaje formal. Esto significa, que la enseñanza de una segunda lengua tiene como condición necesaria, garantizar la validación de un acto de enseñanza escolarizada, en tal sentido, la escuela, se rige bajo una estructura que adopta criterios en enfoques, estrategias y metodologías para la enseñanza de lengua. En este caso, son las escuelas de los programas EIB o escuelas experimentales en EIB las que operan bajo este contexto de formalidad.

Entonces, la *adquisición* en el campo lingüístico, es la capacidad de alcanzar, de obtener un lenguaje como "facultad de expresarnos, …capacidad de comunicarnos_, es una característica (del) ser humano" (López 1993)[18] citado en (Padilla 2006: 42). En tal sentido, la adquisición de una lengua como lengua materna o primera lengua y el castellano como segunda lengua, como lengua predominante, es una facultad de conjuntos de palabras que los individuos alcanzan para comunicarse.

De otro lado, la adquisición de segunda lengua se da a través de una enseñanza formal, en este caso, se hablas del aprendizaje de una segunda lengua como señalan los autores Larsen y Long que "el ´aprendizaje` (de una lengua) es un proceso

[18] López, Luis Enrique 1993. "Lengua". La Paz-Bolivia: UNICEF

consciente, que resulta en una sistema separado de reglas o saberes de la SL" (Ibíd.: 1994: 222). En tal sentido, Zúñiga dice que:

> El aprendizaje de una lengua puede darse dentro de un proceso formal, escolarizado, o simplemente por contacto con esa lengua en ambientes cotidianos. En este último caso, el aprendiz de una nueva lengua se basará en sus propios recursos e intuiciones, sin la orientación de un "maestro", para saber cuáles son las reglas y normas que rigen la expresión verbal en el nuevo código a su disposición. (1993: 41)

Lo que fueran las circunstancias, el niño de habla indígena, está rodeado de todos los medios y acontecimientos sociales que le permiten adquirir palabras de la segunda lengua y los va usando en los diferentes contextos que le sea necesario aplicar con mucha frecuencia en la escuela donde pasa el día recibiendo las clases, en este sentido "el niño no sólo aprende una lengua sino que aprende a hablar y a utilizarla en un contexto real de comunicación" (Jung y López: 1989: 41). Por tal razón, el niño indígena va construyendo su propia estructura gramatical de la segunda lengua. Tal es el caso, en una situación comunicativa, la concordancia de los nombres y adjetivos o, de los sujetos con el predicado, el uso incoherente de artículos con los sujetos, el uso de los números y género. Entonces, la adquisición informal hace que el aprendiz tenga errores inconscientes en las relaciones comunicativas. Como dice Baker:

> 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. (1993: 151)

Así como el niño adquiere la primera lengua de manera natural o espontánea, ocurre lo mismo con la adquisición de la segunda lengua para el niño indígena; sin embargo, esto, es posible si el niño tiene todas las facilidades de adquirirlas, es decir, si el niño tiene el *input* que le facilite adquirir, así como en la escuela y los medios sociales.

En síntesis, puedo señalar que la adquisición de una segunda lengua le es favorable para el aprendiz cuando esto tiene un proceso del input comprensible, o seas, la lengua que escucha y en cierta medida lee lo entienda, de otro lado, el aprendizaje de una segunda lengua del aprendiz, se una necesidad propia del educando. Entonces, estos dos aspectos, así como la adquisición y el aprendizaje de la segunda lengua:

> …incluyen la motivación, la autoconfianza y la ansiedad, que contribuyan (en la seguridad del aprendiz, porque) la ausencia de motivación, una pobre autoestima, una ansiedad debilitadora, etc., puedan combinarse para ´activar el filtro`, o formar un ´bloqueo mental`, que impida al IC alcanzar el DAL y, por consiguiente, emplearlo en la adquisición. Es decir, una disposición afectiva negativa (…) es una restricción para que el IC funcione correctamente. O con otras palabras, para la

> ASL es necesario que el filtro sea positivo. (Krashen 1982a, pág.31)[19] citado en Larsen (1994: 224)

En ese sentido, los factores que influyen en la adquisición de la segunda lengua se ajustan a la realidad del aprendiz o en las condiciones que se encuentra, para de esa manera el hablante de la lengua materna tenga la iniciativa propia de integrarse a la dinámica de la socialización de los ciudadanos.

3.3 La escuela

La *escuela* en esta tesis tiene dos connotaciones; en el mundo awajún como en el mundo hispano:

3.3.1 La escuela en el mundo awajún

Culturalmente no hay un lugar específico en el mundo awajún para reunir niños y enseñarles, sin embargo, la educación en los awajún es una responsabilidad directa de los padres; el papá es la persona que se encarga de los varones en la transmisión de los conocimientos de la cultura, de cómo es el arte de los tejidos (confección de la jicra, cinta y para confeccionar asientos) la tumba de los árboles en el rozo, el arte de la pesca, de la caza, entre otros propios de la cultura; por otro lado la mamá se ocupa de las hijas en la transmisión de los conocimientos de la cultura propia de la mujer, así como la elaboración de la cerámica (pinig ´tazón de barro`, buits ´olla de barro`), conocimiento del uso de las plantas medicinales, entre otros. A esta forma de educación Durkheim señala que:

> La educación es la influencia que ejercen las generaciones de adultos sobre aquellos que todavía no están preparados para la vida social. Su objetivo es estimular y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que le son exigidos tanto por la sociedad política en conjunto…(Durkheim citado por Lundgren 1992: 17)

Las transmisiones de conocimientos de los padres a los niños, se realizaba en el desarrollo y las prácticas de las actividades mismas, es decir, en la cotidianidad de la vida. En efecto, la educación awajún se basaba a través de la observación y de escuchar; es decir, los hijos se sentaban cerca y alrededor del maestro y observan con mucha atención lo que hace el maestro y, sin jugar, porque así lo exigía el maestro, en este caso los niños no podían interferir el proceso con preguntas porque descontrolaba al que enseña. Entonces, el proceso de enseñanza del maestro era muy lento y explicaba con mucha paciencia usando el lenguaje muy claro para que el niño pueda entender fácilmente.

---

[19] Krashen, S (1982a). *Principles and practice in second langua acquisition.* Pergamon.

La educación que recibían los hijos de sus padres se basa primordialmente en las relaciones comunicativas orales; es decir, emisor el papá y receptor el hijo, algo así como señala Escobar (1990: 16) al referirse a la comunidad andina peruana que "el quechua representa a una comunidad con una cultura básicamente oral". Sin embargo, la educación en el mundo awajún no solamente se reduce a convertir a los niños con oficios en la sociedad awajún, sino también a convertir jóvenes en hombres dignos de ser respetado ante la sociedad, para ello, los padres tenían la obligación de llevar a sus hijos "en jinta Ainbau que quiere decir; "seguid los caminos trazados por nuestros antiguos" (Wipio 1979: 97). Esto consistía en que los padres tenían que llevar a sus hijos varones al monte, allí donde está el *Umpakbau*[20], en tal virtud los hijos deberán cumplir las normas y prohibiciones establecidas en el mundo awajún, como señala Wipio:

> Todos los jóvenes que cumplían estas prácticas (normas y disciplina) eran considerados como jóvenes puros en el pensamiento, hombres disciplinados, dignos de ser por la sociedad (awajún), hombres valientes (…). (Ibíd. 1979: 98)

Entonces, cumpliendo estas normas los jóvenes podrían encontrarse con el espíritu de la naturaleza transformada en tigre, mariposa gigante, el relámpago, la boa, donde ellos transmiten el poder para que el joven pueda ser útil en la sociedad como líder, con capacidad de dirigir la sociedad: así, cualquier persona no podría llegar a ese nivel.

En ese sentido, la educación en el pueblo awajún no tenía un lugar específico para transmitir los conocimientos culturales, sino que, más bien existía una construcción de conocimientos en cada momento y en todos los espacios como en la casa, en el trabajo, en la pesca, en la cacería, entre otros.

Puedo señalar que el pueblo awajún no ha tenido un recinto específico donde enseñar a sus hijos, ni había un encargado responsable para formar a los niños útiles en la sociedad, todo dependía a la responsabilidad de los padres. En ese sentido, tener hijos jóvenes con mucha capacidad y hábil en actuar en al sociedad, era considerado como un prestigio y honra de la familia por demostrar respeto a los demás, responsabilidad, demostrar conocimientos en el trabajo y en todo el quehacer de la vida. En efecto, la educación de los niños se caracterizaba por ser de observación y de escuchar básicamente. En cambio, si el niño se mostraba inquieto y juguetón ante el maestro, era considerado como un niño que en el futuro no era digno de ser

[20] En el mundo awajún Umpakbau es una casita pequeña para una persona, después de tomar la planta alucinógena (ayahuasca, toé o sumo de tabaco) deberá descansar en esta casita para adquirir el poder.

respetado, por no escuchar los consejos de los Múun y en efecto la deshonra de la familia en su conjunto.

3.3.2 La escuela en el mundo hispano

En este mundo, la escuela, es un edificio o un establecimiento y un lugar específico donde se da la primera enseñanza formal. Se dice formal porque los profesores que trabajan en este recinto escolar cuentan con un currículo y planes de enseñanza que se rigen a ella de manera planificada y organizada.

La escuela puede tener varias concepciones. Por ejemplo, la escuela puede ser vista como un establecimiento donde se da la primera enseñanza formal o como también se puede dar cualquier instrucción a cualquier persona de cualquier edad. De otro lado, la escuela en la sociedad hispana con diferentes estatus sociales son escuelas de gestión estatal (la nacional) y de gestión privada o escuelas particulares. Esta última es promovida por los organismos no gubernamentales o de un grupo de personas con suficiente solvencia económica.

Por tanto, la escuela está concebida como una institución que goza de reconocimiento social, por ello es que juega un rol muy importante dentro de la sociedad transmitiendo normas culturales del mundo occidental a los educandos. Esta transmisión se realiza a través de las actividades o acciones cotidianas en el trabajo en aula. Por otro lado, la escuela es conocida como una institución y como un espacio social en el que no solamente se enseña, sino que es un ámbito privilegiado para hacer de los procesos educativos algo más intencionado. En ese sentido, la escuela puede ser vista como un mecanismo que reproduce la división del trabajo o como también puedo decir que:

> La escuela genera espontáneamente ciertos tipos de discriminación. Este proceso de generación espontánea está íntimamente ligado al complejo papel de la escuela en la reproducción de las relaciones de clase; por un lado el papel de la escuela como aparato ideológico estatal en la creación de agentes para cubrir las necesidades de la división social del trabajo en la sociedad y por otro lado con el papel de las instituciones educativas en la reproducción de tipos de conocimientos concretos que precisa una sociedad desigual. (Apple 1997: 56)

Los recintos o los establecimientos escolares donde precisamente los niños pasan el mayor tiempo dedicados al estudio, la enseñanza es universal, es decir, se transmiten contenidos que provienen de los grupos privilegiados y dominantes de la sociedad donde los niños de la sociedad indígenas hacen un doble esfuerzo de los hábitos de la escuela, porque ella tiene una nueva lógica y dinámica de enseñar en la incorporación de los contenidos curriculares establecidos desde el Ministerio del Estado y el uso de la lengua para encaminar y poner en práctica la enseñanza.

Por tanto, la enseñanza con una dinámica propia de trabajo escolar, Jung y López señalan que:

> La escuela (es) un ámbito de interacción social con sus propias reglas y procedimientos, el uso del lenguaje se adecua también a la formalidad implícita a todo tipo de instrucción. Por lo tanto, el niño tiene que aprender que en la escuela rige otras reglas de comunicación y que no siempre puede hablar cuando quiere ni como a menudo lo hace. Así, lo espontáneo se combina con lo formal dado que la práctica social cotidiana de la escuela es diferente a la de la familia y debido a que las formas de expresión lingüística en la escuela toman valor en sí mismo. (1989: 19)

Pero, para el niño indígena entrar a una nueva lógica de trabajo escolar es un proceso gradual obligado a seguir y cumplir las normas que establece la escuela, para de ese modo se logre responder a la demanda de la cultura escolar. De no ser así, el niño indígena mantendrá la estructura propia de la cultura de aprender *observando y escuchando,* gracias a las labores pedagógicas y la adopción de estrategias del nuevo enfoque pedagógico (constructivismo) del profesorado, que el desarrollo de las actividades se conviertan en una actividad de desarrollo armonioso y alegre donde el niño indígena rompe el esquema de aprendizaje cultural convirtiéndose en un niño participativo dentro del proceso de enseñanza.

Por tanto, en el imaginario social rural está que la escuela tiene la responsabilidad de educar y formar al niño para la sociedad, como señala Barrera “por lo general, se observa que cuando los niños ingresan a la escuela, los padres de la familia tienden a deslindar responsabilidades a atribuir al profesor el papel de educador y formador al mismo tiempo” (2003: 130).

3.4 Modelos Educativos

Las prácticas educativas en la educación formal han tenido una serie de transformaciones, los objetivos en esta práctica pedagógica, fueron formar ciudadanos útiles para la sociedad. En este entender, trataré de enfatizar dos corrientes pedagógicas de la educación; la corriente conductista por un lado y la corriente constructivista por otro lado. Estas dos corrientes, en su apogeo han marcado cierta transformación a la sociedad en su conjunto, en ese sentido, desarrollaré de la siguiente manera.

3.4.1 Corriente conductista

La corriente conductista es una corriente pedagógica que se caracterizó por ser conocida por los principios del Estímulo-Respuesta (E-R) en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para entender los principios de esta corriente, se realizaron diferentes estudios de tipo pedagógico como psicológico para determinar la actitud de la persona

para medir la capacidad y la conducta. Tal es el caso, el estudio de Skinner donde señala que "la psicología es el estudio de conductas observables en individuos interactuando con el ambiente[21]". Por tanto, la aplicación de esta corriente en la escuela, estaba enfocada a los comportamientos y actitudes de los niños que son observables, donde se entendía que el progreso de éstos en la escuela debería ser "recompensadas y, el aprendizaje era gradual" (Ibíd.)

La conducción y el desarrollo de esta corriente en el campo educativo hoy en día es conocida como la *educación tradicional,* puesto que la enseñanza estaba centrada en las acciones del docente, es decir, el profesor es el agente lleno de conocimientos y tenía la tarea de *enseñar* y los niños tenían que aprender los conocimientos que vienen por parte de los profesores. Por tanto:

> …la influencia del conductismo en la educación, por la forma de ver a los estudiantes como individuos vacíos que adquieren conductas y que las que no son deseadas pueden ser reemplazadas o eliminadas, hay que admitir la gran influencia del conductismo en la educación tradicional y la gran influencia que seguirá manteniendo sobre esta. (Ibíd.: 16)

El conductismo ha marcado mayor énfasis en los niños, en lo que concierne a la "modificación de conductas". La postura de esta corriente pedagógica fue acogida por muchos profesores y fue de "utilidad (en la) escuela" porque en este contexto el aprendizaje de los niños era de manera gradual. En ese sentido, para esta corriente la adquisición de segunda lengua era tomada a base de las repeticiones como método de enseñanza de segunda lengua. En tal virtud Watson (1924)[22] dice que:

> … el niño puede aprender una lengua a través de la repetición de las palabras. Si el niño es expuesto a las formas correctas de pronunciación de las palabras los niños adquirirán mayor destreza lingüística.

Desde esta perspectiva, puedo señalar que el niño aprende una segunda lengua con la memorización o repetición de las palabras de manera mecánica y automática. En este proceso es donde se produce la corrección de sonidos de segunda lengua. Por tanto, la lengua en proceso de aprendizaje se aprende de manera espontánea o como un hábito en el desarrollo de las actividades. Repitiendo las palabras que dice el profesor y un tanto de los niños hablantes de segunda lengua

El conductismo considera que el ser humano, al nacer y con el pasar del tiempo, va adquiriendo nuevos hábitos y que su aprendizaje por la forma que sea, se concretiza en las respuestas que le ofrece el medio con el que establece contactos con la

---

[21] H:\El conductismo y su influencia en la educación tradicional - Monografias_com.htm. El **conductismo** y su influencia en la **Educación** Tradicional (Psicología) PSICOLOGÍA GENERAL: UNIVERSIDAD DEL CARIBE SANTO DOMINGO, 1999, R.D. (Consultado: 30/06/06).
[22] Watson (1924) citado en Gleich (1989: 92)

dinámica de Estímulo-Respuesta (E-R). Pues, sino hay estímulo, sencillamente no hay respuesta.

La eseñanza de segunda lengua con esta corriente pedagógica, ha tenido mayor énfasis en la repetición de palabras de segunda lengua a los niños, estos, imitando la pronunciación de sonidos que hacen los profesores como modelos, y así los niños aprendices aciertan. En este proceso de enseñanza de segunda lengua en aula, los niños son incentivados de alguna manera o de lo contrario son castigados. Al respecto Ruíz dice:

> Dado que el conductismo considera al uso del lenguaje como un comportamiento más, tanto la comprensión como la expresión las explica a través del mecanismo de respuesta adecuada al estímulo: p. ej., si ante un estímulo lingüístico, ante una palabra que escucha ("¡ven!"), el niño reacciona adecuadamente (se dirige hacia donde le han hablado), su reacción será forzada por el medio (sonrisa, brazos abiertos, grito de alegría...), lo que hará que comprenda y que su respuesta se vuelva habitual o condicionada. (Ruíz 2000:46)

La educación tradicional en el Perú, fundamentó sus métodos de enseñanza bajo los principios del modelo conductista en toda la región peruana y sobre todo en la región Amazónica Norte del Perú, esta corriente tuvo vigencia hasta los años de 1995. Sin embargo, la aplicación de esta corriente pedagógica, aún se mantiene en los profesores en las prácticas pedagógicas, enseñando a los niños con principios de E-R. En ese sentido, el niño es orientado bajo un modelo de enseñanza, la repetición y la corrección de la pronunciación de las palabras de segunda lengua y al mismo tiempo está la premiación a los niños como incentivos por su progreso.

3.4.2 Corriente constructivista

En América Latina la corriente *constructivista*, ha tenido sus fundamentos pedagógicos desde hace varios años, atrás, sin embargo, en el Perú, específicamente en la región Norte de la amazonía peruana ha empezado difundir sus principios como una nueva corriente o paradigma educativa aplicada a las escuelas desde el año 1995. Año en que el Estado peruano sometió a todos los profesores en actividad en el marco de la "innovación pedagógica" en la educación escolarizada a través de capacitaciones. En tal virtud, diferentes sectores como entes ejecutores pusieron en marcha dando mayor énfasis y encaminar la nueva corriente. De esta manera ha capacitado a todos los docentes de nivel primario básicamente. Según Miranda[23] dice que:

---

[23] Miranda Arroyo, Juan Carlos. (s.f.) "El aprendizaje escolar y la metáfora de la "Construcción"". En **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1981- 5653). México: Universidad Pedagógica Nacional. http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/630Miranda.PDF (Consultado: 03/07/06).

> El llamado "Constructivismo", como corriente pedagógico contemporáneo, representa quizá la síntesis más elevada de la Pedagogía del siglo XX, porque constituye una aproximación integral de un movimiento histórico y cultural de mayores dimensiones: la Escuela Activa. Movimiento que en su tiempo asumió una concepción reformista y una actitud trasformado de los procesos escolares.

Al difundirse la nueva corriente pedagógica, hubo reacciones por parte de los docentes del sector educativo, con el hecho de ser una corriente "transformadora de los procesos escolares, llamándose Educación Activa" (Ibíd.) porque la nueva práctica pedagógica, permite buscar la pertinencia del proceso educativo de manera innovadora y creativa el desarrollo y la ejecución del currículo. De esta manera, la práctica o la operatividad del currículo se desglosan en la elaboración de los proyectos educativos que son modificados de acuerdo a la realidad y entendimiento de los niños de manera progresiva dentro de las prácticas pedagógicas del docente. En ese sentido, la corriente "Constructivista", en otras palabras, centra en el alumno el rol principal de la "Acción" durante los procesos y episodios de aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes…" (Ibíd.: 4). Contraria a ella, la pedagogía tradicional estaba centradas en el profesorado o en las actividades del docente y los niños eran pasivos receptores.

Los precursores de esta corriente constructivista se derivan de las obras de Jean Piaget, Lev Vigotzki, David Ausbel. Por tanto, la práctica pedagógica se sustenta y se fundamenta en los estudios y experimentos realizados de estos autores arriba mencionados.

La corriente constructivista tiende a una perspectiva de que, el ser humano es capaz de construir sus propios conocimientos, en tal sentido, es capaz de encontrar sus propias respuestas a los problemas. Para ello, el individuo hace uso de los medios de acuerdo a sus posibilidades. Con esta perspectiva, Neco[24] dice que el ser humano:

> Tiene que buscar sus propias respuestas a sus particulares problemas. Lo único que podría limitar dicha posibilidad es la sumisión a una total pasividad, lo que no es real teniendo presente que el organismo humano nunca deja de funcionar mientras tenga vida. Es así porque para poder sobrevivir hay necesariamente que construir y para construir hay que estar activo. Sobre todo, cuando el enfoque constructivista enfatiza que la manera de adquirir conocimientos es mediante la exploración y la manipulación activa de objetos e ideas, tanto abstractas como concretas, el binomio natural del mundo social y físico donde somos protagonistas activos.

---

[24] Modesto Neco Quiñones (2005) **El rol del maestro es un esquema pedagógico constructivista. México:** Ponencia presentada en el VI Encuentro Internacional y I Nacional de Educación y Pensamiento. http://bibliotecavirtualut.suagm.edu/Publicaciones%20profesores/Modesto%20%C3%91eco/El%20rol%20del%20maestro%20en%20un%20esquema%20pedag%C3%B3gico%20constructivista.pdf (Consultado: 03/07/06)

Con este modelo pedagógico, el maestro tiene roles combinados en el desarrollo de las actividades pedagógicas, es decir, el papel del profesor es: facilitador, coordinador, moderador y es, un participante más en el proceso de enseñanza y aprendizaje que los caracteriza en esta corriente. De otro lado, las clases que se desarrollan dentro del marco constructivista, el aula, no es el único espacio para la construcción y trasmisión de conocimientos, sino, son otros espacios donde los niños tienen que “explorar, manipular” de manera “activa y creativa” objetos de su medio, de esa manera los niños valoran su medio y al mismo tiempo respetan porque sienten ser parte de ello. Es por eso, que el conocimiento del niño se concretiza de ser un conocimiento significativo.

CAPITULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

PRIMERA PARTE

4.1 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1.1 Provincia de Condorcanqui

Condorcanqui es la sexta provincia del departamento de Amazonas y fue creada con sus tres distritos: Nieva; Río Santiago; y, el Cenepa. "El distrito de Nieva fue creado por Ley Nº 23832 de fecha 18 de mayo de 1984; (y es considerado como la) capital de la provincia de Condorcanqui[25] con una población (estimada) de 14 924 habitantes y está ubicada a una altura de 230 m.s.n.m., con una superficie total de 4 484, 63 Km^2" (Atlas 1995: 204).

4.1.1.1 Características Educativas de la Provincia y sus antecedentes

Allá por los años 50, la escuela jugó un papel muy importante en la historia del pueblo de Nieva, sobre todo en el pueblo awajún. Así, las corrientes que pugnaron en la educación fueron: la corriente evangelizadora, a través del Instituto Lingüístico de Verano-ILV, y la iglesia Católica, a través de los Misioneros Jesuitas a cargo de los curas y las religiosas de la Compañía del Sagrado Corazón de Jesús.

Entonces, desde 1953 empiezan a germinar las escuelas en las comunidades awajún en respuesta a los atropellos de los patrones blancos. En Santa María de Nieva la mano de obra de los awajún eran aprovechados en la búsqueda del oro, caucho y las pieles finas para el enriquecimiento de los patrones. Entonces, fueron las instituciones mencionadas que empezaron a educar a los awajún en la escritura, lectura y los cálculos para que puedan defenderse en los maltratos y abusos que recibían, algo así como señala Stoll que "…la aritmética, el alfabetismo y el español eran una defensa contra los patrones, los padres enviaban a sus hijos a la escuela en lugar de educarlos de acuerdo con la tradición" (1982: 235).

De otro lado, gracias a la penetración de la carretera y la llegada de los colonos a la zona, se consolida el interés en los awajún tener una escuela donde educar a sus

---

[25] Evaluación Participativa de Necesidades Prioritarias. Distrito de Nieva [Alto Marañón-Amazonas-Perú] [EACI, ALOBAN, CIPCA, SAIPE]
http://www.cipca.org.pe/cipca/frontera/_ama/CARACT_NIE.htm (consultado 2004/12/14).

hijos. Posteriormente éste interés estimuló el aumento de crear más escuelas en las comunidades, las que se incrementaron considerablemente con el paso del tiempo.

En las diferentes escuelas de las comunidades de Condorcanqui, las escuelas tienen características particulares según habitantes de la comunidad. Por ejemplo, son escuelas **unidocentes** a cargo de un solo profesor con seis grados; **escuelas multigrados** a cargo de más de un profesor (dos, tres) con seis grados y, escuelas **polidocentes**, este tipo de escuelas cada grado cuenta con sus respectivos profesores.

Un dato muy particular que se nota al interior de las aulas estudiadas, es que los niños tienen conocimientos diferenciados por los siguientes casos:

a) Niños con extraedad,

c) Niños que vienen de la escuela Inicial y,

d) Niños que vienen directamente de sus casas.

a) Niños con extraedad; son niños repitentes o niños reincorporados que por factores múltiples habían abandonado la escuela. Estos factores pueden ser enfermedades de los niños o de sus padres o, porque éstos tienen trabajo en otros lugares. Estos son factores que obligan a los padres de familia a retirarlos de la escuela inevitablemente.

b) Niños que vienen de la escuela inicial; existen niños que vienen de la educación Inicial. Estos niños tienen algunas habilidades muy desarrolladas como escribir, contar números naturales, conocimientos de letras y reconocimiento de colores.

c) Niños que vienen directamente de sus casas; no es de extrañar encontrar niños que no han pasado la escuela inicial, pero son recibidos en la escuela a pesar de no estar preparados en lecto-escritura, la cual no es prerrequisito para matricularse.

Los tres factores presentados son componentes de la realidad que se vive en las aulas del primer ciclo de la institución educativa “Juan Velasco Alvarado”.

Otro de los problemas cotidianos en las escuelas rurales de Condorcanqui es la falta de material educativo, pues es común ver a niños y niñas que asisten a clases sin útiles escolares[26], estos niños al final del año son reprobados de grado, porque en las aulas pasan las horas pedagógicas molestando a sus compañeros o están absortos en su mundo lúdico.

---

[26] Los materiales básicos para que los niños asistan a la escuela son; lápiz y el cuaderno. Pero con el hecho de no tener con estos materiales no limita la asistencia de los niños a las clases o impidan la matrícula de los PP.FF. a sus hijos.

Otro dato importante es que algunos niños tienen el deseo de ir a la escuela[27] pero no tienen el apoyo de sus padres, ni profesores, que hagan algo por ellos para facilitarles los útiles escolares necesarios. Si miramos con detenimiento podemos darnos cuenta que la mayoría de estos niños son huérfanos y viven en la casa de sus abuelos, o son niños de las comunidades vecinas que viven solos en la casa porque sus padres están en las comunidades de origen; prácticamente son niños abandonados.

La investigación que realizé es una institución educativa polidocente. Esta categoría de escuela es diferente al de las escuelas polidocentes de los distritos. Por ejemplo, en la escuela de Yutupis del río Santiago el número de niños sólo en el primer grado supera los ochenta a cargo de un solo profesor[28]; en la escuela de Kigkis, por el río Nieva, hay más de 60 niños en primer grado a cargo de un solo profesor y, en la escuela de Huampami capital del distrito de El Cenepa, el número de niños matriculados en primer grado, ascienden a más de setenta a cargo de un solo profesor.

Mientras que la escuela de Juan Velasco, en la cual realicé la investigación, presenta una diferencia abismal frente a la cantidad de niños matriculados en cada grado; un verdadero acierto pedagógico, ya que con menos de 50 niños matriculados en primer grado (ver página 20) están distribuidos en dos secciones: sección “A” y sección “B”. Es por ello que la escuela de Juan Velasco se considera privilegiada entre las escuelas de la provincia. Este privilegio es un galardón a los reclamos oportunos y constantes por parte de los PP.FF., a instancias educativas superiores de la provincia.

4.1.2 Santa María de Nieva, su barrio

Santa María de Nieva hasta los años 80 tenía como único barrio a Juan Velasco Alvarado, hoy en día este barrio debido a un crecimiento poblacional llegó a constituirse como pueblo y cuenta ahora con dos nuevos barrios: Héctor Peas y Vista Alegre, estos nuevos barrios están conformados por personas que migraron de comunidades aledañas y personas venidas de la sierra Norte del Perú.

A continuación presento al pueblo joven “Juan Velasco Alvarado”, este pueblo tiene cierta prioridad porque en él se encuentra ubicada la institución educativa objeto de mi investigación. Y, se halla en medio de los barrios Vista Alegre y Héctor Peas.

---

[27] Esta afirmación lo hago porque en el segundo trabajo (Mayo 2005) de campo observé a varios niños sin materiales (lápiz, cuaderno) en la sección del 1er grado sección “A” a cargo de la profesora Juana Flores, estos niños estaban separados de sus compañeros que tenían los materiales.

[28] El año 2002 integré a una actividad organizada por la UNICEF específicamente en el distrito Río Santiago para realizar una evaluación, en dicha oportunidad tuve la suerte de constatar que en la escuela de Yutupis en el grado de primero estaban matriculados cien niños a cargo de un solo profesor.

4.1.3 Pueblo Joven "Juan Velasco Alvarado", una mirada histórica

"En Juan Velasco estaban la familia Trigazo, y don Luis Sarasara por el barrio Héctor Peas, eran los únicos awajún que allí vivían" (Entrev. Hmna Catalina 31/12/04).

Hasta los años 40 el pueblo de Juan Velasco Alvarado no estaba habitado, sino cubierto de grandes árboles, excepto las familias arriba mencionadas, pero vivían totalmente aisladas. Cuenta el profesor Marcial Vallejos, profesor pionero de la zona, que:

> Don Samaniego, Valverde, Bermeo y Arrobo eran mestizos ecuatorianos. Ellos vinieron por el río Cenepa trabajando el oro río abajo hasta el Marañón, en el conflicto armado del año 1941 se quedaron atrapados, juraron por la bandera peruana. Otros como Eleuterio Tuesta, Gerardo Tuesta vinieron de muchachos como soldados y cuando salieron de baja ya de civil se quedaron. Otros como la familia Del Águila, Leveau, Coronel, Núñez vinieron guiados por el comercio. (Entrev. 03/11/04)[29]

Hoy en día los hijos y los nietos de Arrobo, Samaniego y Bermeo generalmente se encuentran habitando los barrios del pueblo joven Juan Velasco. Otras familias como Reategui[30], Timias, Taijín procedentes de las comunidades del Alto Nieva, llegaron a Nieva de adolescentes, reclutados por los Jesuitas (para que recibiesen educación) desde el río Cachiaco río arriba (del río Nieva), ya de adultos se quedaron en Juan Velasco formando familias. La familia Tupika también llegó al igual que las familias arriba mencionadas desde el río Domingusa. La familia Shimbucat[31] llegó desde el río Numpatkaim, cabecera del rió Cenepa.

Entre los mestizos colonos tenemos a la familia Cardoso que se asentó en Juan Velasco. Este colono vino a Juan Velasco atraído por el comercio.

Toponimia de Juan Velasco Alvarado

Los habitantes de Juan Velasco optaron por este nombre en memoria del ex presidente del Perú general Juan Velasco Alvarado. Este presidente en su gobierno reconoció la existencia de los pueblos amazónicos y tribales de la amazonía peruana. En mérito y gratitud de ello, los pobladores de Juan Velasco en una asamblea ordinaria han acordado llevar el nombre de aquel presidente. Por la misma razón las instituciones educativas, tanto en la primaria como la secundaria, llevan su nombre.

---

[29] La entrevista se realizó a uno de los primeros profesores pioneros de la época de la explotación del caucho en la década de los 50 al señor Marcial Vallejos Guerrero.
[30] El nombre originario awajún es Rákita, recibido el bautizo por los jesuitas lo pusieron Reategui nombre ya castellanizado.
[31] El nombre originario en awajún es Shimpukat, los curas jesuitas al matricular a la escuela lo pusieron Shimbucat por que era difícil pronunciarla.

4.1.4 Descripción sociocultural de Juan Velasco Alvarado

Población

Como ya dijimos anteriormente, el pueblo de Juan Velasco está conformado por dos barrios; barrio Vista Alegre y barrio Héctor Peas, ambos barrios están ubicados en los extremos, Este y Oeste de la cuidad.

Las familias tanto en el barrio Vista Alegre, Juan Velasco como el barrio Héctor Peas permanecen todo el año aunque algunos, en los meses de vacaciones (enero, febrero y marzo) van a pasar dichas vacaciones, en sus chacras; otras regresan a sus comunidades. Algunos habitantes en estos meses van a las ciudades para pasar cursos de verano. Estos cursos pueden ser; de computación, inglés, matemática, lenguaje, música, entre otros, a manera de preparación para el siguiente año. Estas son algunas de las razones para que el número de habitantes en Juan Velasco en estos meses aminore.

A comienzo de los últimos dos años, 2004 y 2005 la municipalidad provincial de Condorcanqui viene desarrollando programas educativos vacacionales denominado "*vacaciones útiles*" en el marco de apoyo a los niños y jóvenes estudiantes, este curso es el dictado de los cursos o áreas como son; lógico matemático, comunicación integral en nivel primario y, física elemental, matemática, química, música, arte, pintura, computación a los jóvenes de nivel secundario, para de esta manera apoyar a la juventud nievina. Estos cursos de verano hacen que los niños estén dedicados al estudio por ser gratuitos. Este apoyo de la municipalidad ha hecho que el ausentismo de familias sea menor en Juan Velasco evitando así que los niños awajún estén en sus chacras o en sus parcelas.

Por otro lado, el pueblo JVA siente un vacío por la salida de algunos niños a las ciudades como Jaén, Bagua, Chiclayo, Trujillo y Lima para hacer estudios de reforzamiento en cursos vacacionales. Estos son los hijos de algunos funcionarios que vinieron junto a sus padres y, otros son hijos de los mestizos colonos que tienen familiares en ciudades, ellos viajan a otras localidades a pasar sus vacaciones. Finalmente, otros son hijos de profesores que tienen posibilidades de hacer que sus hijos tomen cursos de verano en las ciudades. En ese sentido, podemos decir que los meses de verano es un fenómeno donde la gente, según sus posibilidades, ve cómo pasar o aprovechar las vacaciones del año escolar.

El aprovechamiento de los cursos vacacionales útiles para los niños y jóvenes, permite valorar la importancia que dan los padres a la educación de sus hijos. Sin embargo, pareciera más importante que los meses de verano fuesen más para aprovechar la

mano de obra en el caso de los hijos, para las labores agrícolas y en el caso de las hijas, para que cuiden la casa o a sus hermanos más pequeños, mientras sus padres se ocupen en trabajos agrícolas. Entonces, los apoyos de los hijos e hijas en las labores agrícolas y domésticas, juegan un papel muy importante; pues resulta bastante fructífero para las familias que viven de dichas labores agrícolas.

Gobierno local

El 18 de mayo del año 1984 fecha en la cual, en la zona de la selva alta, Región Nor Oriental del Marañón, se creó la Provincia de Condorcanqui. A partir de esa fecha Juan Velasco empezó a organizarse como pueblo, logrando conformar el *Comité de Desarrollo Juan Velasco Alvarado*, el cual se mantiene hasta la fecha.

El primer presidente de dicho comité fue don Carlos Arrobo Flores, como morador natural de Juan Velasco. En la actualidad el presidente del comité es el señor Felipe Shimbucat Najajai. Este comité renueva su junta directiva cada dos años, mediante una asamblea general ordinaria. A esta reunión concurren los moradores empadronados como habitantes de este pueblo, convocada por el presidente para analizar intereses comunes, que vela por el orden y el desarrollo del pueblo de Juan Velasco.

Al igual que Juan Velasco, el barrio Héctor Peas tiene su Junta Directiva que representa al barrio. Pero, el barrio de Vista Alegre por el minúsculo número de familias no tiene su Junta Directiva, pero hay un crecimiento paulatino debido a las personas que van llegando al barrio, es que posteriormente permitirá su creación.

De los tres barrios: Vista Alegre; Juan Velasco y Héctor Peas, el menos poblado es el barrio Vista Alegre, seguido por el barrio Héctor Peas poblado con un regular número de familias asentadas en este barrio y, con el número más alto de familias, es el de Juan Velasco Alvarado. Los habitantes en este bario son variables porque están las familias awajún, wampis, hispanos y familias mixtas[32]. Las viviendas de estas familias están interconectadas por una calle principal que empieza desde el camal de la municipalidad en la desembocadura del río Nieva al Marañón, hasta la curva del río Nieva. Las casas están ubicadas en el margen derecho de la calle, a orillas del río Nieva. Esta calle conecta el barrio Vista Alegre con Juan Velasco y Héctor Peas.

[32] Esta tipificación considera a los matrimonios donde uno de los cónyuges es hispano y el otro es awajún o awajún y wampis.

Lengua

La lengua más hablada en el barrio de Héctor Peas es la lengua awajún, ya que las familias asentadas en este barrio son de las comunidades awajún hablantes y menos hablantes del castellano. En este sentido puedo señalar que la lengua awajún es predominante y es la más hablada.

Esta figura cambia en el barrio Vista Alegre, la mayoría de las familias asentadas en este barrio son bilingües (awajún–castellano, castellano–awajún). Sin embargo, la lengua predominante es el castellano.

Mientras que, el barrio Juan Velasco presenta un panorama bastante diferente, a los otros dos mencionados, porque la mayoría de sus habitantes son venidos de afuera, esta es la razón para que la lengua castellana sea de mayor uso. También puedo señalar que en este pueblo están la oficina de la Gerencia Subregional de Condorcanqui, las casas comerciales, bares, restaurantes y los centros educativos en sus tres niveles: inicial, primaria y secundaria donde se habla el castellano con mucha frecuencia y muy pocas veces el awajún.

La realidad que se vive en Juan Velasco Alvarado trae consigo la aceptación de relaciones mediante lazos matrimoniales con personas de diferentes culturas, es decir, el esposo o la esposa es mestiza y/o la esposa o el esposo es awajún, estas relaciones hacen que la lengua awajún se hable en espacios de núcleos familiares aunque en algunas familias los hijos no saben la lengua awajún. Son las razones que hoy en día los niños que nacen al interior de Juan Velasco, son niños que no saben la lengua de los abuelos, porque tienen como primera lengua el castellano. Como dice la señora Sonia “mi hijo Edgardo no sabe el awajún, a pesar que su papá es awajún hablante y yo también, claro, pero nunca le hablamos en awajún, es por eso que mi hijo no sabe” (Entrev. Sra. Sonia Iberico 24/11/2004). Probablemente es un indicador de que en Juan Velasco la lengua awajún, en las nuevas generaciones, va perdiendo espacio en el núcleo familiar awajún y sin lugar a dudas en la escuela.

Costumbres y tradiciones

En Juan Velasco Alvarado existen dos fiestas muy importantes en todo el año; la fiesta de Carnaval y la fiesta del patrono San Juan Bautista.

El carnaval es practicado con mayor intensidad en la ciudad de Iquitos[33]. En Juan Velasco los colonos llegados de Iquitos organizan y celebran la fiesta; de esta manera la fiesta de carnaval fue adoptada por los pobladores y ya forma parte de la tradición en el pueblo de Juan Velasco.

Con respecto a la fiesta de carnaval, puedo señalar que consiste en tumbar la Yumsa[34]. A esta fiesta concurren todos y se baila la música típica llamada la *pandillada,* que es como el huayno, alrededor de la yumsa. A esta fiesta acompaña un conjunto musical de la zona llamado C*onjunto Mata Pena* con instrumentos muy rudimentarios, como son la quena y el tambor. En este baile los que bailan usan un hacha pequeña y cada pareja debe dar un par de cortes a la yumsa y la pareja que logra tumbarla, es la responsable de organizar la fiesta del año venidero.

Lo hermoso de esta fiesta es que los participantes de esta actividad, usan achiote para pintarse la cara, lo cual le da un valor cultural y vivencial a la actividad propiamente dicha, algunos usan betún o arcilla, para pintarse la cara; también se juega con agua en baldes y en globos para mojarse unos con otros. En la noche, la fiesta continúa, esta vez es permitido usar talco o maicena echándose en el cabello. Hoy en día la gente se cita donde va a construirse la futura plaza de armas de Juan Velasco Alvarado.

Otra de las fiestas importantes en Juan Velasco Alvarado es el 24 de junio, que es el *Día del Campesino*. En esta fecha se celebra el *Patrono de San Juan Bautista*. En este festival hay la presentación de un programa especial. Esta fiesta está a cargo del Comité Patronal San Juan Bautista que se dedica exclusivamente al desarrollo de la fiesta, desde el inicio hasta su término, considerando en su programa los desfiles escolares, civiles y militares, exhibiciones de trabajos manuales como los tejidos de la zona, exhibiciones de los mejores ganados vacunos, porcinos, entre otras crianzas, de la provincia.

---

[33] Es la capital del departamento de Loreto. La ciudad de Iquitos es la más importante en toda la selva peruana, que se encuentra ubicada dentro del departamento de Loreto. Dentro de su importancia podemos decir que es el puerto principal donde las grandes embarcaciones de otros países como Brasil y Colombia realizan el comercio en gran magnitud.

[34] Yumsa es un árbol (generalmente es árbol de palmara) que se planta en un lugar donde se va a celebrar la fiesta, este árbol está adornado con regalos, todos prendidos de las ramas del árbol plantado dan la sensación de un árbol de navidad.

Lo importante de esta fiesta es el Concurso del Juane[35], en ella participan las madres de los barrios y madres representantes de clubes de madres. Por lo general, durante la celebración de la fiesta se saborea el riquísimo juane y otros platos conocidos como platos típicos de la zona. Estos platos son básicamente de carne de venado, armadillo, aves, como la perdiz, patarashca de suri, pescado ahumado. En esta fiesta concurren personas de diferentes lugares a presenciar las presentaciones de números preparados por los centros educativos, encuentros deportivos infantiles, equipos master (personas de tercera edad) y de mayores, disputando un hermoso trofeo para el equipo ganador. En estos días se venden diferentes bebidas y comidas de la zona. También llegan comerciantes provenientes de Chiclayo y Bagua trayendo productos como calzados, vestimentas y fármacos. Estos productos traídos por los comerciantes son aprovechados por las personas que concurren a la fiesta, incluso por personas de las comunidades cercanas. En esta fecha hay mucho movimiento de personas que llegan de otros lugares; gracias a ello, los restaurantes y hoteles se llenan por completo.

Salud

Juan Velasco tiene una larga trayectoria histórica, desde que llegaron los colonos y los Jesuitas a la zona; remontándonos al pasado, podemos mencionar que el "primer médico que (llegó a) la zona, (fue) el Dr. Arturo Gonzáles del Río" (Guallart 97: 135). En las atenciones que prestaba en esta zona encontró datos importantes como presento a continuación:

> Interrogados, sobre la causalidad de fallecimientos entre los familiares próximos, se atribuían sus causas a las siguientes respuestas:
>
Brujería	42.1%.
Suicidios	12.0%.
Homicidio	25.5%.
Accidente fortuito	12.0%. (Ibíd. 135)

"Ya en 1953, un médico de la AMS que trabajó con la misión, [...] pudo trazar el esbozo de una asistencia sanitaria, adaptando a las condiciones de la zona" (Ibíd.). Desde esa fecha los pobladores de Juan Velasco han solicitado el funcionamiento de una posta médica. Producto de las gestiones que han realizando en la actualidad, ya cuenta con un puesto de salud. Sin embargo, la infraestructura de este puesto de salud es precaria, con techo de calamina, piso de tierra y pared de madera; está en malas condiciones. Hoy en día muchas personas acuden a la posta porque los medicamentos son los que sanan rápidamente. Las enfermedades que brotaban en la

[35] El Juane está elaborado sobre la base del arroz y la carne de pollo, envuelto con la hoja del bijao, tiene la forma de tamal o de una cabeza, la misma que representa la cabeza de San Juan Bautista. En el interior de este delicioso tamal está la carne de pollo, aceituna, huevo y el arroz.

zona fueron afrontadas con el uso de los medicamentos farmacéuticos, ya que las plantas no curaban estas nuevas enfermedades. Desde más antes los awajún confían mucho con las medicinas farmacéuticos, como dice Cuesta, que "Había comprobado que los aguarunas estimaban mucho las medicinas de los cristianos, pedían mucho "ampi" = medicina y al mismo tiempo alargaban sus brazos para que se les inyectara" (1992: 198). Aún así no se deja de practicar el tratamiento y el uso de las plantas en la zona.

Condiciones económicas

La mayoría de los pobladores de JVA se dedican a la agricultura y a la crianza de animales como el ganado vacuno y el porcino. Estas actividades son realizadas en poca escala, sobre todo para la subsistencia familiar. Los cultivos que se realizan son básicamente: "la producción del plátano, la yuca, maní, maíz amarillo, en muy baja escala, porque estos cultivos se reducen a causa de practicar la modalidad del policultivo[36]", pero ello, no garantiza un ingreso suficiente de recursos económicos, para el sustento familiar; ya que las ventas de estos productos no se realizan a mayor escala, por no haber mercado; si venden lo hacen en precio tan bajos que no compensan ni los costos de producción.

Las personas que se dedican a la agricultura venden sus productos como la yuca, el plátano, la palta. Las personas que se dedican a la crianza de animales mayores como el ganado vacuno vende el queso y el quesillo y la carne de res. También algunas personas se dedican a la crianza de porcinos. Esta práctica incipiente de pecuaria genera algunos ingresos económicos para la familia.

Por otro lado, la actividad que genera mayor ingreso económico familiar, es el trabajo como obrero[37] de construcción con material *noble;* de casas comerciales, instituciones, aulas de los centros educativos, *lozas* deportivas y viviendas de pavimentación, entre otros.

Educación

En la actualidad el pueblo de Juan Velasco Alvarado cuenta con tres niveles de educación: inicial, primaria y secundaria. Cabe aclarar que ninguno de estos niveles es de modalidad bilingüe, pese a la existencia de hablantes de lengua nativa. La escuela primaria se remonta al año 1977. Las creaciones de las instituciones educativas en JVA responden a las necesidades y demandas de la población, en este sentido, la

---

[36] Modalidad policultivo está referida al cultivo variado en un solo terreno (plátano, yuca, maíz) http:/www.cipca.org.pe/cipca/frontera/_ama/CARACT_NIE.htm. (Consultada el 2004-12-14)
[37] El obrero de construcción se dedica en cargar sacos de ripio (arena, cascajo o piedras).

presencia de los niños y las niñas awajún en estas casas de estudios está supeditada a los intereses de sus padres. Sin embargo, una de las razones que motivó a los padres de familia a crear escuelas en Juan Velasco es el factor climático; porque, cuando llueve el río Nieva se pone muy peligroso, las aguas caudalosas en época de lluvia arrastran grandes maderos dificultándose el cruce del mismo. Por tanto, los padres de Juan Velasco buscaron, de manera estratégica y razonable, solicitar a las instancias correspondientes, la creación de la escuela en Juan Velasco fue una alternativa de solución y, así matricular a sus hijos en la localidad que habitan, dando de esta manera la facilidad en los estudios a sus niños, ya que el factor climático dificultaba la normal asistencia de los niños a la escuela de Nieva. Esta acción estratégica tomada por los padres de familia, evita situaciones lamentables que podrían ocurrir a los niños, al cruzar el río Nieva en embarcaciones frágiles y pequeñas como las canoas.

Otra de las razones para crear la escuela fue la de facilitar a los padres de familia, de las comunidades vecinas, la matriculación de sus hijos a la escuela, proveyéndoles así una mejor educación y futuro.

Servicios básicos

El pueblo “Joven Juan Velasco Alvarado” rumbo a las vías de desarrollo local, tiene los siguientes servicios públicos:

a) Agua potable; el pueblo “Joven Juan Velasco Alvarado” a la fecha cuenta con agua potable con horas muy reducidas, es decir, sólo cuenta con dos horas diarias. Esta reducida cantidad de agua con que cuenta el pueblo es debido a que sólo cuenta con dos tanques de pozo y es por ello que sólo abastece a las horas arriba mencionadas.

b) Luz; de la misma manera, el pueblo también cuenta con el servicio de luz eléctrica, este servicio es de sólo cinco horas diarias de lunes a sábado desde la 6:30 p.m. hasta las 11:30 p.m., pero cada domingo, el servicio de luz es de nueve horas repartidos en dos turnos; el turno de la mañana es de 9:00 a.m. hasta las 12:00 p.m.; y, en turno de la noche de 6:30 p.m. hasta las 11:00 p.m..

En esta parte cabe aclarar que el pueblo aparte de contar el grupo electrógeno, cuenta también la instalación de una mini hidroeléctrica, sin embargo, este servicio no está disponible para todo el tiempo, sólo existe en tiempos de lluvia. Este deficiente servicio es debido a que la empresa que instaló el servicio, realizó estudios en época de lluvia donde el volumen de agua era considerable, pero en tiempo de verano el volumen de agua aminora, es la razón para que el pueblo no tenga este servicio de la mini hidroeléctrica todo el año. A este deficiente servicio los pobladores de Juan Velasco

Alvarado lo denominan *Rana Luz* porque las ranas en tiempo de lluvia suelen croar y en tiempo de verano estos renacuajos no croan, por eso es que hacen esa comparación.

c) Medios de Comunicación; el pueblo de Juan Velasco está interconectado con una red de comunicación radial, con las comunidades aledañas de la provincia, la misma que cuenta con un teléfono público de llamadas locales y nacionales. También cuenta con un servicio de Internet y una radio emisora local.

d) Transporte fluvial; este servicio generalmente está a cargo de la micro empresa de transporte fluvial en beneficio de la comunidad Condorcanquina, este servicio permite trasladarse de bando a bando (Juan Velasco–Nieva) permitiendo cruzar el río Nieva y facilita también realizar viajes a las comunidades que están cercanas a la provincia, generalmente a las comunidades que están a las orillas de los río Nieva, Marañón y Domingusa.

e) Transporte terrestre; otra micro empresa que hay en Juan Velasco es la del transporte terrestre mediante automotores. Este servicio permite realizar viajes locales y departamentales.

4.1.5 Institución Educativa Nº 16297 "Juan Velasco Alvarado", descripción general

4.1.5.1 Horario

La actividad pedagógica en la institución educativa se desarrolla a partir del cumplimiento del horario establecido desde el Ministerio de Educación. Así lo señala Quiñónez[38] "Las horas pedagógicas establecidas acá en la I.E., responden a la Ley General de Educación. Entonces, todo acuerdo que se toma en reunión de profesores, están establecidas ya en la Ley general" (Entrev. 16/11/2004). De modo similar, Oveb[39] dice: "La Ley General de Educación dice: todo centro educativo tiene que cumplir sus seis horas pedagógicas de manera diaria, haciendo un total de treinta horas semanales. De esta manera, es que nosotros cumplimos con el horario establecido" (Entrev. 10/11/2004).

Por tanto, la clase propiamente dicha comienza a las 8:00 a.m. y dura hasta la 1:30 p.m., de lunes a viernes con 30 minutos destinados para el recreo. Sin embargo, los días lunes y viernes, como inicio y cierre de las actividades de la semana, está

---

[38] Rolando Alcides Quiñónez Guerrero, es el director titular de la institución educativa Nº 16297 de Juan Velasco Alvarado.
[39] Oveb Huamán Becerra, es profesor de aula con 30 horas, a cargo de 3er grado sección "B".

destinado 30 minutos para la formación. La primera campanada se escucha a las 7:15 a.m y la segunda campanada se escucha a las 7:30 a.m que es la hora de formación. Pero, los días martes, miércoles y jueves no son días de formación. La primera campanada se escucha a las a las 7:30 a.m y la segunda campanada es a las 7:55 a.m.

En la primera reunión del inicio del año lectivo y los primeros días de inicio de labores escolares, el director de la I.E., hace conocer a los padres de familia este horario. El alumnado en general es informado en la primera formación y la UGEL-C[40] es informada mediante documento oficial sobre el horario establecido.

Este acuerdo se cumple de la siguiente manera:

El inicio de las clases se anuncia por medio de campanadas que se escuchan a lo lejos. Por ejemplo, cuando mi mamá escuchaba la primera campanada, solía decir "Yapagmamaumestai waámak wetáa campana shinawai" ´apúrense ya tocaron la primera campanada`, y muchas familias que no tenían reloj, al igual que mi madre, se ubicaban en el tiempo a través del sonido que emitía la campana de la escuela.

4.1.5.2 Primera actividad en la institución educativa

a) Izamiento de la bandera

Los 13 profesores de la institución educativa tienen doble responsabilidad, es decir, desarrollan las actividades académicas en el aula por un lado, y también, de acuerdo al cronograma establecido por ellos mismos, desarrollan otra actividad complementaria como profesor de turno; como tal, es responsable del desarrollo de las actividades internas de la escuela como son: tocar la campana, hacer formar a los niños los lunes e izar la bandera en presencia de toda la familia educativa.

El izamiento de la bandera se realiza a horas de 7:30 a.m., para ello el profesor de turno hace formar a los niños en el patio de la escuela. La formación de cada grado tiene dos filas, una para las niñas y la otra para los niños, entonces, el profesor de turno en apoyo de los brigadieres ordena a los niños para desarrollar la actividad.

La profesora de turno después de ordenar a los niños en la formación alrededor de las 7:35 a.m de la mañana, ordena al Brigadier[41] General traer la bandera nacional de la oficina de la dirección. Luego, el brigadier que trajo la bandera, se para en la esquina

---

[40] Unidad de Gestión Educativa Local que viene a ser el órgano inmediatamente superior a la institución educativa.

[41] El brigadier ola brigadiera es un(a) niño(a) elegido por sus compañeros del aula, este niño tiene un distintivo que se llama cordón que lleva puesta en el hombro de la perte derecha. La función que cumple es básicamente el control de sus compañeros del aula.

en posición de firmes con las manos estiradas y la bandera tendida sobre los brazos. Enseguida la profesora invita amablemente, a cualquier de los docentes a izar la bandera o como también puede invitar a cualquier alumno de la escuela a izar la bandera.

El 5 de septiembre del año 2005, primer día de mi trabajo, en la observación de las actividades educativas; pude apreciar cómo la profesora de turno, responsable del desarrollo de las actividades de la mañana invitó a un alumno del 5to grado a izar la bandera. Para ello la profesora de turno dice "*profesores por favor*" solicitando apoyo de cualquier profesor en amarrar la bandera en el cordel del mástil. El profesor Oved Huamán Becerra amablemente se acerca al mástil y empieza a amarrar las puntas externas de la bandera con el cordel del mástil y una vez asegurado se retira a su sitio.

Una vez que está todo listo, la profesora de turno nuevamente ordena dando el último retoque en cuanto al orden de los niños formados; ¡*atención*!, ¡*firmes*!, ¡*descanso*!, ¡*en columna cubrir*!, ¡*firmes*!. Con esta orden, los niños hacen el movimiento de sus cuerpos con la postura de las manos y los pies bajo control de los brigadieres, con esta última orden los niños están parados bien derechos con la mirada al frente sacando pecho, teniendo los pies y los talones juntos.

Luego, la profesora ordena izar la bandera con el gesto de la mano, con este acto todos permanecen en absoluto silencio mirando a la bandera elevarse. El brigadier de 5to grado es quien iza la bandera jalando el cordel del mástil, y con la mirada en alto observa cómo se va elevando la bandera. Una vez que la bandera está en alto, el niño sujeta el cordel en el mástil amarrándola, y luego retorna a su lugar. Seguidamente la profesora de turno dice, ¡*himno nacional del Perú*! uno, dos y tres. Empiezan a cantar "Somos libres, seámoslo siempre, el sol (…)" y al terminar de cantar el himno nacional, la profesora grita ¡*viva el Perú*! y los niños contestan en coro a una sola voz ¡*viva*! y aplauden. Luego, la profesora dice "con todos ¡*firmes*!, ¡*descanso*!. Esta última es la posición para que los niños reciban alguna información.

Luego de izar la bandera y haber entonado el himno de la nación, la profesora de turno promueve la participación de los niños de todo el grado diciendo: *Niños como es de costumbre ahora vamos a ver la participación, con algunos números, de parte de ustedes*. En esta parte se observa la creatividad del docente dentro de la hora del

izamiento, es decir antes de las 8:00 a.m., hay un espacio de 15 a 20 minutos para ser aprovechada por la profesora, para hacer participar a los niños en general con cualquier número. En dicho lapso, observé la participación de los niños con números como una poesía, canción, adivinanza o un trabalenguas.

Los participantes son recibidos con aplausos por los niños y profesores, de la misma forma cuando terminan de participar son premiados con aplausos. Después de cada participación la profesora de turno dice: *¿otros más que desean participar*?; de esta manera incita la participación de los demás niños. Cuando el profesor ve que no hay más participantes, invita a cualquier otro docente a dirigirse a los niños con algún mensaje o consejo para todos los niños; con esta participación se cierra esta primera actividad de la mañana.

Terminada las anteriores actividades de participación, la profesora de turno da las siguientes órdenes: "A ver todos ¡*atención*!, ¡*en columna cubrir*!, ¡*firmes*!, ¡*descanso*!, ¡*atención*!". Los niños obedecen la voz de mando de la profesora de turno. Una vez que los niños están en orden, la profesora ordena: "1er grado puede pasar a su aula", dada la orden, los niños de 1er grado empiezan a caminar con dirección a su aula empezando de la columna de los varones, de manera ordenada, sin correr y sin empujarse; seguidamente, hacen lo mismo los niños de 2do y 3er grado. Para los de 4to y 5to grados la profesora instruye; "a ver, los de 4to y 5to grado ¡*media vuelta a la derecha, derecha*!", con esta voz los niños giran aproximadamente un grado de 90º, y pues sus aulas quedan a sus espaldas; observando el mismo orden, los niños de estos grados ingresan a su aula e igualmente los niños de 6to grado, de manera ordenada, caminan desviándose por la izquierda hasta ingresar a su aula.

Los niños ya en sus aulas esperan a sus profesores para recibir las lecciones. Cabe aclarar que esta primera actividad de la mañana, es posible cuando el tiempo está bien, es decir, cuando no llueve; pero, cuando llueve, esta actividad no se lleva a cabo, para evitar que los niños se mojen, entonces los niños no forman en días de lluvia ingresando a sus aulas directamente. Un dato importante: en la hora de la formación algunos niños llegan tarde a ella; estos niños forman aparte haciendo una sola fila entre todos, niños y niñas, sin el orden de tamaño, conforme van llegando, van formando. Cuando termina toda la actividad y los niños ya ingresaron a sus aulas, la profesora se ocupa de estos niños *tardones*, a quienes somete a un castigo, que consiste en limpiar el baño echando agua al piso, recogen los papeles del baño y los de todo el perímetro de la escuela, esto también bajo el mando de la profesora de turno. Una vez que los niños terminaron el trabajo de limpieza, el profesor les deja ir a sus aulas.

4.1.5.3 Descripciones generales de la institución educativa

Ubicación

La institución educativa Nº 16297 “Juan Velasco Alvarado” se encuentra ubicada al margen derecha de la carreta, junto al grupo electrógeno de la municipalidad provincial.

El área total de la institución educativa es de 17.935.40[42] m^2, de las cuales, el espacio construido es de 590. 22 m^2 sobre el terreno. Por tanto, todo el perímetro considerado como terreno de la escuela está cerrado con alambres de púas sujetos a postes en todo el perímetro, por razones de seguridad. Esta seguridad es necesaria como prevención contra cualquier tipo de robo que pueda existir en horas de la noche; otra razón es la de mantener cerrado el perímetro de la escuela evitando el ingreso de los niños en horas que no se dictan clases (feriados, sábados, domingos y horas de la tarde). La otra, es para evitar que los niños puedan evadirse de la escuela en los momentos de recreo. Lo que caracteriza a la institución educativa es la construcción de sus aulas y el portón con material *noble*. En el siguiente párrafo daré a conocer esto con más detalle.

Infraestructura

La institución educativa tiene las mejores infraestructuras, porque las aulas y el portón tienen una construcción con concreto y fierro. Estas construcciones son por las gestiones del Director del plantel, juntamente con el presidente del APAFA. Las gestiones las realizan en las instituciones locales, como la municipalidad provincial, gobierno regional de Condorcanqui, Instituto Nacional de Desarrollo (INADE), Fondo de Compensación de Desarrollo (FONCODES), que dan apoyo a las escuelas de la zona. Por ello, se puede observar que las aulas tienen buena infraestructura. Cada aula construida tiene una capacidad instalada para 25 a 30 niños.

a) Aulas

La institución educativa cuenta en la actualidad 10 aulas, todas construidas con material *noble*; es decir, piso y paredes de cemento; el Auditórium es con pared de madera y piso de cemento al igual que la oficina de la dirección. Este último está dividido en dos partes; sala de profesores y oficina del Director. En el

[42] Este dato es recogido del archivo de la institución educativa.

medio, entre el Auditórium y la Dirección está una casa con un lavatorio, es en este lugar donde las madres preparan los alimentos del desayuno escolar para los niños.

Las 10 aulas construidas están ubicadas en forma de “U” y los grados están distribuidos de la siguiente manera: Las aulas del fondo son de una sola pieza dividida en dos partes. Estas divisiones corresponden a las secciones del 1er grado. Este grado por el número de alumnos matriculados está separado por secciones; 1er grado sección “A”, y 1er grado sección “B”. Las aulas de la parte derecha también son de una sola pieza dividida en cuatro partes, estas aulas corresponden a dos grados: 2do y 3er grado; cada grado con sus respectivas secciones. Paralelo a estas aulas en la parte izquierda están los grados 4to y 5to. Estos dos grados cada uno tienen dos secciones: 4to grado “A”, y 4to grado “B” al igual que el de 5to grado que tiene dos secciones; 5to grado “A” y 5to grado “B”. Pero, el de 6to grado ocupa el local del auditórium, este grado al igual que los grados inferiores tienen dos secciones; 6to grado “A” y 6to grado “B”.

Al centro de estas aulas está el patio, donde se ubica el mástil de la bandera; donde cada lunes y viernes concurren toda la familia educativa para izar la bandera nacional del Perú. Además, este lugar es usado para reunir a todos los niños en general para dar algunas informaciones e instrucciones o, como también para celebrar, incluso cualquier actividad con los padres de familia.

b) Ambientación del aula; un aspecto que me llamó la atención es la parte organizativa del aula, es decir, la ambientación del aula o como también se dice la *letreación* **(textuación del aula)** o configuración del aula.

En este apartado daré a conocer de qué manera las cuatro paredes del aula están aprovechadas para la ambientación. Vale aclarar que la organización del aula toma en cuenta dos aspectos: *ambientación por áreas y rincón de aula*. Por tanto, describiré de manera detallada estos dos aspectos de la siguiente forma:

Ambientación por área; Otro de los aspectos que me llamó la atención es *la ambientación del aula por áreas.* La ambientación considera las cinco áreas básicas que se desarrollan, en efecto, la pared es un espacio donde están identificadas por su denominación como Comunicación Integral (C.I.), Personal Social (P.S.), Ciencia y Ambiente (C. y A.), Lógico Matemático (L.M.) y Formación Religiosa (F.R.).

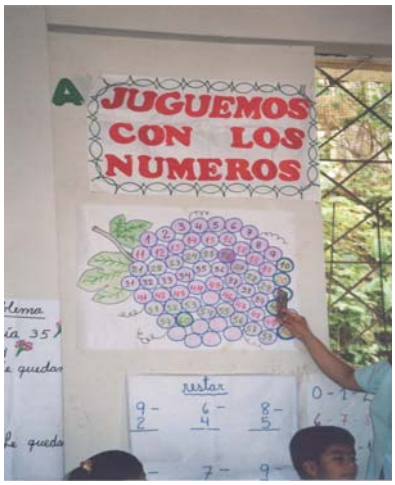
En el área de C.I. hay láminas con letras grandes, más las vocales escritas en mayúsculas y minúsculas con plumón grueso y de colores. También están los abecedarios escritos igualmente, en letras mayúsculas y minúsculas con plumón grueso y de colores. También pude observar las sílabas en papelotes grandes, una

clásica y típica forma de enseñar a escribir, es decir, las consonantes del abecedario unidas con las vocales que forman la familia silábica del castellano por ejemplo; ma, me, mi (...) pa, pe, pi, (...). En esta misma área también hay oraciones escritas con plumones de colores en el papelote, también unos dibujos en papelote con figuras de animales, aves, frutas y cosas con sus respectivos nombres. Estos papelotes con sílabas están pegados en la pared del aula para facilitar la lectura a los niños.

En el área de P.S., pude observar dibujos de las partes del cuerpo humano, cada parte con sus respectivos nombres en el papelote y algunas láminas de la familia que representa al papá, la mamá y los hijos.

En el área de C. y A. pude observar en un papelote una planta dibujada con las denominaciones de sus partes, de la misma forma láminas de algunos animales domésticos con sus respectivos nombres.

En el área de L.M. pude observar dos papelotes de color blanco, uno de ellos tiene un letrero que dice "JUGUEMOS CON LOS NÚMEROS NATURALES" escrito con letras grandes de color rojo. Debajo de éste hay otro papelote blanco con el dibujo de un racimo de uva, al interior de las frutitas están escritos los números naturales en colores del uno hasta el número sesenta. A los costados hay otros papelotes con operaciones de resta y suma, también hay algunos problemas escritos en papelote con plumón de colores.



En el área de F.R. pude observar una lámina de Jesús con un letrero que dice "JESÚS TE AMA", esta lámina está en la parte izquierda de la pizarra, o sea al frente de los niños.

Rincón de aula; en este sector hay un letrero con letras grandes cortadas de papel de color verde y pegadas en la pared que dice, "LOS ÚTILES DE ASEO". Bajo este título pude observar materiales como una escoba de plástico, de color verde, una bandeja mediana de color celeste con agua sobre una silla, un recogedor de basura de color verde, un espejo con borde de madera de 20 por 25 cm colgado sobre un clavo en la pared. El espejo está en posición inclinada porque en la base tiene un clavo y está asentado sobre

este clavo; sobre el mismo, también está colgada una toalla pequeña que sirve para secarse después de lavarse las manos. También hay un balde sobre la mesa, este balde es transparente con tapa celeste con agua hervida. Este balde tiene una llave que permite la salida del agua. Por último pude observar una caja de cartón de galletas usado como basurero, allí estaba la basura, como papeles y otros desechos propios de un aula. El sector de aseo está ubicado en una esquina de la pared del fondo, en la parte izquierda.

Normas de convivencia; en este sector hay unos recortes de papel con letras grandes de color rojo, pegadas sobre la pared como título: “MIS NORMAS”. Debajo de este letrero está pegado un papelote grande al frente de la puerta de entrada al aula. En este papelote están escritas con letras grandes con plumón grueso que dice; “Mis normas de convivencia”, en ella están escritas las siguientes normas:

1.- Portarse bien en el salón y en la casa.

2.- Cumplir con las tareas.

3.- Portarse bien con los compañeros.

4.- Bañarse todos los días.

5.- Venir con el uniforme limpio.

En el desarrollo de las clases, la profesora en varias ocasiones y en forma conjunta con todos los niños hace lectura de dicho recurso como una consigna para recordar qué es lo que deben hacer y qué no. Estas normas fueron creadas por los niños, con guía del profesor. Por lo tanto deben cumplirse.

Control de asistencia; cerca a la puerta, en la parte izquierda, hay otro papelote grande pegado en la pared que lleva por título “Mi control de asistencia”. En este control están los nombres y apellidos completos de los niños matriculados en orden alfabético. En el cuadro están los días de la semana laborables, con las fechas del mes. El uso del papelote de control de asistencia tiene la duración de un mes. En este papelote se registra la asistencia de los niños de manera diaria. Es más, en este papelote pude observar cuatro códigos que explican diferentes situaciones en cuanto a la asistencia se refiere. Por ejemplo, un punto (.), una varita (I), una te (T) y una efe (F). Estos códigos tienen el siguiente significado:

(.) Significa la asistencia normal del niño

(I) Significa que en el momento de pasar lista el niño no estuvo, puede que no llegue.

(T) Significa que el niño está asistiendo a las clases pero que llegó tarde, dicho en otra palabra que a la varita (I) cuando llega el niño simplemente el profesor hace una rayita convirtiéndola en la letra T de tardanza.

(F) Significa que el niño ha faltado todo el día, no asistió a las clases, la varita (I) se convierte en la letra F cuando el niño no asistió.

Material educativo; en este sector hay un letrero de papel lustre de color rojo, sobre él están pegadas letras grandes de color amarillo que dice “UTILICEMOS NUESTROS MATERIALES”. Debajo de este letrero está un armario grande con cinco estantes pintados de color amarillo. Este armario tiene patas redondas que mide 2 metros de alto por 1.80 mts de ancho y 30 ctm de espesor.

En dicho armario los materiales están ordenados de la siguiente manera: encima de él hay tres cartones de diferentes tamaños forrados con papel de regalo, uno de color amarillo con estrellitas rojas, al interior de ellas se ve un redondito de olor blanco. El siguiente cartón está forrado con papel de regalo de color verde, adornado con unos círculos blancos y el último es un cartón forrado con papel de regalo de olor rojo con unas figuritas de color amarillo. En cada cartón se observa varios papeles todos arrollados y también se

observa varios papeles lustres.

En el primer estante del armario, de la parte superior, se observa diez cajas de lápices de colores, dos envases de gaseosas descartables de dos litros cortadas, ellas contienen en su interior semillas pintadas de color amarillo y rojo.

En la parte izquierda del armario hay un cuadro con las vocales y los números naturales del cero al cinco, con unas figuritas de niños y figuras geométricas. En el segundo estante del armario se observan fólderes plásticos con los expedientes[43] de los niños, dos libros: uno de Comunicación Integral y otro de Lógico Matemático, más un ábaco. En el tercer estante, en la parte izquierda, hay latas de leche condensada, estas latas son de cuatro colores, amarillo, azul, rojo y verde. En la parte del medio están caparazones de caracolitos de la zona, son de tres colores, amarillo, azul y rojo. En la parte derecha del armario están los bloques lógicos, que fueron recibidos por donación del Ministerio de Educación. En el cuarto estante, en la última parte del armario hay dos cartones forrados con papel de regalo, en ellos están las cartulinas arrolladas, algunos papeles lustre y papelotes.

Estos materiales son usados durante el desarrollo de las clases con consentimiento del (a) profesor (a).

Cuadro de responsabilidades: sobre un papelote grande de color blanco titulado “MIS RESPONSABILIDADES” hay un cuadro donde están enumeradas las tareas y el nombre de los niños responsables de esas tareas. Sobre este tema el profesor Paulo dijo:

> Este cuadro es (para) atribuir responsabilidades a los niños en el aula. Ellos también asumen esa responsabilidad, por decir, hay comisiones, esas comisiones se encargan de echar agua (a) las plantitas que tenemos en el aula. Después tenemos el aseo personal. Bueno, en esto hay un grupo que ve, cómo vienen los niños a la escuela, las uñas, el peinado. Otro es la de la basura, esa comisión ve cómo está el salón de clase, el basurero todo eso. [....] Ahora la comisión de asistencia es permanente. De los materiales ahí tenemos textos, bueno la comisión se encarga de repartir esos materiales en el momento de trabajo, como cada material tiene nombre no hay problema, también recogen los materiales, las fichas de trabajo, en eso están. Ahora la comisión de basura, ellos ven a veces (que) el basurero está lleno de basura entonces se encargan, (si) la escoba está en el piso la levantan, (ven) el orden de las mesas. (Entrev. 21/09/05)

En ese sentido, pude apreciar que los responsables de cada área, o las comisiones como los llama el profesor, cumplen sus funciones de manera responsable. Sin embargo, estas comisiones no funcionan con los mismos niños todo el año, sino “generalmente esta comisión cada mes se va cambiando. Por ejemplo, a ese cuadro

[43] En el Perú a estos documentos de los niños se les llama legajo personales, allí están la partida de nacimiento original, ficha única de matrícula, tarjeta de información.

ya lo voy a cambiar para el mes que viene y así sucesivamente van circulando las comisiones en los niños" (Entrev. 21/09/05).

b) Distribución y ubicación de las carpetas

Cada aula tiene los muebles de acuerdo a la cantidad de los niños, en apartado adjunto describo el aula de 2do grado "B"; en esta aula hay trece mesas distribuidas de la siguiente manera: una mesa con su respectiva silla para la profesora, esta mesa está ubicada en la esquina opuesta al de la puerta; entonces, la profesora se sienta mirando la puerta. Las doce mesas restantes con sus respectivas sillas están juntadas de dos en dos, formando seis grupos de mesas haciendo un total de veinticuatro niños en el aula.

Las ubicaciones de las mesas están distribuidas ocupando todo el espacio del aula, la ubicación de las mismas no impide, en absoluto, el traslado de la profesora ni la movilidad de los mismos niños. Para el desarrollo de las actividades, el espacio entre grupos de mesas es muy considerable y permite movilizarse a cualquier grupo con mucha facilidad y comodidad. Cada una de las mesas tiene un guardero dividido en dos partes, permitiendo de esta manera que los niños guarden sus cosas en este lugar, aprendiendo a ser ordenados, evitando que sobre la mesa haya incomodidad, con otras cosas, que dificulten la escritura. En muchos casos, este espacio para guardar las cosas no es usado porque la mayoría de los niños tienen mochilas que mantienen colgadas en la manga de la silla. Esto facilita al niño manejar sus cosas ordenada y oportunamente, sin dificultades.

El portón: su control

Para ingresar a la institución educativa los niños, profesores y padres de familia cuentan con una sola entrada por donde ingresar. Esta entrada está sujetada a horario, según un acuerdo a que arribaron los docentes en semana anterior, mediante reunión. Es por eso que el portón está abierto en dos turnos: desde las 6:30 de la mañana hasta las 1:50 de la tarde y de las 3:00 pm hasta la 6:30. p.m.

El Sr. Miguel Arrobo es el responsable del portón, como personal administrativo tiene la obligación de abrir y cerrar el portón, y de la

misma manera las aulas. En la entrevista me dijo, “que la construcción del portón no estaba aún concluida, pues no cierra completamente, por allá se escapan los niños en el momento del recreo, el Director me remarcó que cuando esté terminado se va a modificar el horario de abrir el portón, mientras tanto debo estar en el portón para controlar a los niños” (Entrev. Sr. Arrobo 02/09/05). En la siguiente entrevista, me dijo, qué implica el control de los niños en los momentos del recreo:

> Acá los autos a veces pasan con velocidad, entonces de una manera se evita accidente. Sin embargo, me dijo el señor director que cuando una vez se toca la segunda campanada más o menos a partir de las 7:45 a. m. el portón debe cerrarse y una vez que los niños pasan al aula que son las 8:00 de la mañana el portón debe abrirse porque hay padres de familias que vienen de visita, es por eso que ni bien los niños pasan a sus aulas el portón se abre y en hora del recreo que es 10:15 a.m nuevamente el portón se cierra para evitar que los niños se escapen, los niños ya saben este trabajo.

Lo que señala el señor Arrobo, a cargo de cuidar el orden; es un acuerdo que los docentes tomaron en una reunión, y que debe ser cumplido. Los niños se sujetan a este acuerdo cumpliendo de esta manera el orden decretado por la Dirección de la institución educativa Juan Velasco Alvarado.

SEGUNDA PARTE

4.2 UNA HORA DE CLASE

Los resultados en esta parte de la tesis son lo más importantes porque al interior de ella están los hallazgos de la investigación. Por otro lado, el resultado en esta parte está titulado “Una hora de clase” porque los resultados que aparecen son datos recogidos sólo de una hora de clase de varios días, además de ser producto de tres trabajos de campo.

Los resultados en esta parte están divididos en tres bloques:

La primera parte está titulada “Lo que siempre hacemos”; en este bloque se enfocan momentos habituales e iniciales de toda actividad académica, que se desarrollan a manera de introducción a las clases a desarrollarse

El segundo bloque está titulado “Nos organizamos y vivimos nuevas experiencias de aprendizaje”; en esta parte, también se desarrollan un aserie de actividades, pero el desarrollo en las actividades se caranterizan por ser de construcción de conocimientos donde se desarrollan básicamente el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El tercer bloque está titulado “Reflexionamos lo que hicimos y propongamos nuevas experiencias de aprendizaje”. El desarrollo de las actividades está referido a la

evaluación de la clase desarrollada, en esta misma parte, los profesores del primer ciclo dejan también las tareas para la casa haciendo un refierzo de la clase desarrollada.

Un caso particular, que me llamó la atención al interior del aula, es que el mango de la silla sirve para colgar las mochilas de los niños. En su gran mayoría los niños hispanos tienen mochila, y no así los niños awajún que tienen una bolsa de plástico. Entonces, cuando los niños hispanos pasan las clases, sus cosas las tienen en la espalda, en el mango de su asiento; y cuando necesitan algún material, giran hacia atrás para coger lo que necesitan. En cambio, los niños awajún tienen que agacharse hacia abajo al cajón de la mesa para coger sus materiales que necesitan.

Una vez que los niños aseguran sus cosas, salen al patio de la escuela, ya sea para jugar boliches[44] o correr libremente, jugar a las escondidas, subirse al hombro del compañero más alto para simular el juego de los jinetes, patear la pelota o, simplemente salen a espectar lo que los demás hacen. Esta situación se da en el periodo previo al comienzo de las actividades de enseñanza y aprendizaje formal, ya que las clases todavía no han empezado.

Son las 8 de la mañana, suena la campana y los niños pasan corriendo a sus aulas, pero algunos se quedan jugando hasta que se haga presente el profesor de turno y los obligue a pasar a sus aulas. En esos momentos también se ve a los profesores de la institución educativa salir de la dirección rumbo a sus respectivas aulas. Yo ingreso al aula del primer grado “B” junto con la profesora Ana Sánchez. La clase empieza.

4.2.1 LO QUE SIEMPRE HACEMOS

4.2.1.1 Saludo

Es el momento que marca el acercamiento entre los niños del aula y la profesora. Ana, la profesora de primer grado “B”, antes de ingresar al aula, se detiene en la puerta y sacude el polvo de sus zapatos. En el brazo izquierdo lleva colgada una mochila de color negro y en la mano derecha porta un papelógrafo enrollado. Ella viste una blusa de color verde claro, falda ploma, zapatos con taco bajo y sin medias. Luego de dar unos cuantos pasos en el aula, se detiene frente a los niños y saluda:

---

[44] En el contexto de la investigación, así lo llaman al juego de las canicas o los tiros.

A : Buenos días niños.
N[45] : Buenos días profesoraaa (Los niños gritan en coro)
A : Tomen asiento (La profesora se dirige a la mesa, coloca su mochila y el material)
N : Gracias (Los niños agradecen en coro) (CC 17/05/05)

En ese momento, los primeros niños en ponerse de pie fueron Edgar, Sander, Yajaira, Lourdes, Yuu, Carlos, (...). El resto de los niños hicieron lo mismo que sus compañeros y repiten el grito de los primeros niños. En realidad en este grito coral no se puede distinguir la pronunciación de las palabras en los niños awajún. Pero, la pronunciación de la palabra "profesor" por parte de las niñas Iris y Griselda, es diferente. Ellas gritan "Buenos días projesooor". Esta pronunciación no les impide realizar gestos de respeto hacia la profesora al igual que sus otros compañeros. En ese momento, nadie saluda sentado a la profesora porque la cultura del saludo en el aula es poniéndose de pie, sobre esta actitud de los niños la profesora Ana dice:

> Casi todos los niños saben cómo se saluda, porque son niños que vienen desde Inicial[46], allá les han enseñado cómo se saluda; pero, son pocos los que aprenden acá en la escuela viendo a sus compañeros y con los que se les enseña, porque son niños que vienen directamente de su casa; no cursaron el Inicial. Los profesores tenemos la obligación de enseñar los buenos modales a los niños como signo de respeto. (Entrev. Prof. Ana 08/11/04)

El gesto de respeto por parte de los niños es notorio cuando ponen en práctica al momento de saludar. Esta actitud no sólo es para saludar a la profesora, sino también para saludar a las personas mayores que ingresan al aula, tan igual como saludan a la profesora.

En otra vez pude apreciar que no todos los niños se ponen de pie al saludar, mientras unos se paran, otros saludan sentados. Como la profesora se acostumbra de detenerse al frente de los niños, cuando observa niños sentados, inmediatamente les recuerda las normas del saludo diciendo:

P : Bien, niños como ustedes saben, para saludar tienen que pararse ¿ya niñooos?
Ns : Ya profesora (contestan los niños en coro) (CC 06/09/05)

O simplemente con voz fuerte les dice:

P : Párense, párense, párense niños. (CC 16/09/05)

Este imperativo va acompañado de gestos de mando. Es decir, con la mano indica que los niños deben pararse al momento de saludar, cuando ve que todos están de pie la profesora invita a que tomen asiento. Esta invitación tiene que ser correspondida con un ´gracias profesora`. Sin embargo, algunos niños awajún sólo se limitan a decir ¡Ya

---

[45] La letra "N" está referida a todos los niños y niñas del aula.
[46] Primer nivel del sistema educativo formal en el Perú.

profesora! No obstante, la profesora insiste enseñarles claramente cómo deben responder. Por ejemplo:

P : Niños no se dice “Ya profe”, se dice, “Gracias profesora” ¿Yaaa?
Ns : Ya profesora.
P : A ver ¿Cómo se diceee?
Ns : Gracias profesoraaa? (Los niños agradecen en grupo)
P : Muy bien, a ver, niños tomen asiento.
Ns : Gracias profesora. (CC 08/11/04)

Esta aclaración que hace la profesora para los niños awajún es muy importante, porque de esa manera se acostumbran o se familiarizan con la nueva palabra que adquieren. En las siguientes observaciones ya no escuché más que los niños digan “Ya profe”, sino, “gracias profesora”. Este cambio en los niños seguramente se debe a que la profesora y los niños vienen trabajando desde los primeros días de clases (Abril).

Por otro lado, el saludo se pone más evidente cuando la profesora tiene como objetivo que esta actividad sea más dinámica, alegre y divertida. La estrategia que aplica la profesora, me da la impresión que a través de la canción, los niños awajún van acumulando nuevas palabras, así como podemos apreciar en el siguiente extracto:

P : Bien niños (La profesora hace palmadas), nos ponemos de pie, a ver, vamos a cantar ¿yaaa?
Ns : Yaaa (aceptan en coro y se ponen de pie para cantar)
P + Ns : ¿Cómo están amigos, cómo están? (la profesora y los niños empiezan a cantar)
Ns : Muy bien (Todos los niños responden, pero en voz más enfática)
P + N : Este es un saludo de amistad.
Ns : Ya lo séee (Todos los niños responden en coro y con mayor fuerza de voz).
P + Ns : Haaaremos lo posible para ser buenos amigos, ¿cómo están amigos cómo están?
Ns : Muy bien (Bis) (CC 11/09/2004)

Esta nueva forma de saludar que aprendieron los niños se debe a que la profesora varía la forma de hacerlo, haciendo que la actividad sea mucho más agradable para los niños. Entonces, podemos decir que algunas expresiones de buenos modales que se practican a manera de rutinas pueden actuar de *input* para que el niño aprenda el castellano.

El desarrollo de la actividad con ésta dinámica los niños awajún logran adquirir gran parte de las palabras que se presentan en el saludo de todos los días. Así, los niños awajún poco a poco se familiarizan con las nuevas palabras y expresiones habituales del saludo, y luego expresan lo aprendido; primero en grupo imitando lo que dicen otros, luego por su propia cuenta.

Con esta actividad los niños aprenden la cultura de la escuela. Por ejemplo, el saludo en el aula; me viene a la memoria que la actividad del saludo no es una nueva

práctica, sino de muchos años atrás. Recuerdo de niño cuando la profesora Julia nos decía “Niños, cuando ingresa al aula una persona mayor, deben ponerse de pie y decir ¡Buenos días señor, señora, profesor, director o compañeros!, y cuando les dice buenos días, tomen asiento, ustedes deben decir gracias señor, señora. No se olviden”. Así pues, no lo olvidé, estas mismas frases las usé cuando era profesor y hoy en mi trabajo de investigación, también pude escucharlas nuevamente, por otro lado, esta forma de saludar ha sido seriamente cuestionada por el enfoque constructivista, el cuál sugiere que el saludo debe ser más horizontal y amical. Incluso, el saludo no siempre tiene que empezar por parte del niño, sino también del adulto.

4.2.1.2 Oración de la mañana

Después del saludo, el momento religioso es la siguiente actividad de la mañana. En este preámbulo también se suscita la adquisición del castellano por los niños awajún. En esta actividad va de manera implícita la inculcación a los niños los valores religiosos, es decir, la Fe cristiana. La práctica de la actividad que se transmite en la escuela, se desarrolla de varias formas. En esta ocasión la profesora deja a consideración de cada niño un deseo, para que se lo pida a Dios:

P : Ahora (hace palmadas), ¿qué hacemos todos los días niñooos?
Ns : Oramooos (gritan los niños en coro)
P : Oramos, bien, entonces acomódense bien, sus manitos bien juntas, cierren sus ojitos piensen en Dios y pidan un deseo ¿Yaaa?
Ns : Ya profesora (los niños obedecen y permanecen en silencio) (CC 08/11/04)

“Desde los primeros días de clase, los niños ya saben como deben portarse en este momento de la mañana” (Entrev. Prof. Ana 08/11/04). Este discurso de la profesora se evidencia cuando los niños ya saben cómo se debe desarrollar la actividad religiosa. ¿Qué hacemos todos los días niños?–oramos. Esta actitud de identificación de la actividad ya está establecida desde los inicios del año académico, es por eso que pasa a ser parte de los saberes previos de los niños. El momento religioso no necesariamente es orando y expresamente, sino también se practica la oración silenciosa como pude ver en el primer ejemplo, cada niño a su manera tendrá que hacerlo.

En el siguiente extracto aré nota donde la actividad religiosa se desarrolla de diferentes formas:

P : Ahora niños pónganse de pie, todos ponerse de pie, como es de costumbre, vamos a rezar ¿ya niñoooos?
Ns : Yaaa. (Gritan los niños y se ponen de pie)
P + Ns : Padre Nuestro, (empieza a rezar) que estas en los cielos, venga a nosotros (...) y líbranos, del mal, amén. (La profesora reza, los niños repiten)
P : Bien, tomen asiento.

Ns : Gracias profesora. (CC 09/09/04)

La oración que hacen los niños es más una imitación que algo motivado, por conocimiento o comprensión. La voz pausada que hace la profesora en la pronunciación hace que los niños repitan sin equivocarse. La anterior oración corresponde a una oración muy tradicional, pero también hay otra que proviene de las intenciones de la profesora y luego se hace propia de todos los niños del aula. Por ejemplo:

P : Vamos a pedir a Dios para que nos bendiga, para que a todos nos vaya bien. A ver. (La profesora empieza a rezar con sus propias palabras y los niños repiten)

P + Ns : Señor, te damos gracias por darnos un nuevo día, siempre que nos ayudes, a nuestros padres que les des fuerzas para que nos ayuden, y a nosotros los niños que nos des fuerza en la escuela, nos des valor para aprender, amén. (Terminan de orar)

P : Bien. Siéntense.

Ns : Gracias profesora. (CC 16/05/05)

Los niños están expuestos a la religión desde los primeros años de escolaridad. Pues, la formación religiosa es parte del área curricular. En esta área se promueve generalmente la religión católica, por ello la profesora desde el aula va inculcando la fe cristiana a los niños y niñas a su cargo.

La iglesia católica incide en la escuela de Juan Velasco ya sea con el desarrollo de las actividades religiosas o con el apoyo de algunos materiales como fichas, textos breves, catecismo. En horas de la tarde tanto niños del nivel primario como secundario participan de manera obligatoria en estos eventos. Esto, con la finalidad de que los niños reciban el bautizo, la primera comunión y la confirmación a finales del año académico. Los niños awajún no son excluidos de participar en las catequesis dirigidas ya sea por algunos jóvenes aficionados a la iglesia, por monjas o por el cura para los jóvenes de la secundaria.

Es aquí donde los niños awajún también aprenden a rezar, a cantar coros, a hacer diferentes juegos, leer algunas frases religiosas de manera individual, grupal y en coro. En este sentido, el niño awajún amplía sus espacios y posibilidades de uso del castellano.

4.2.1.3 Control de asistencia, normas de convivencia y aseo

Otra actividad que se desarrolla de manera rutinaria en la escuela es el control de asistencia. En el contexto de la investigación, el clima es un factor que influye mucho en la asistencia normal de los niños. Por ejemplo, el hecho de que una mañana sea lluviosa, es motivo para que los niños lleguen con la vestimenta mojada y ensuciada por el barro, además de traer sus materiales mojados. Entonces, para evitar estas

peripecias, los niños awajún que generalmente vienen de lugares más alejados a la escuela, optan por no asistir a clases.

La inasistencia de los niños a la escuela, en algunos casos, es justificada por los padres de familia, pero otras veces son los mismos niños que justifican su inasistencia. Para ello deberán hacerlo frente a sus compañeros y su profesora, y además deberán hacerlo usando el castellano, el uso de esta lengua no es una exigencia en el aula ni de los niños que comparten el espacio, pero el uso cotidiano y el ambiente mismo de usarse el castellano, obliga a que todos usen el castellano. Por ejemplo:

P : Ahora, presten atención niños vamos a pasar la lista ¿yaaa? (se acerca al papelote con un plumón grueso de color azul)
Ns : Ya profe (gritan en coro un grupo de niños)
P : Carla (empieza a pasar la lista)
Carla[47] : Presente (la niña sale corriendo de su asiento coge el plumón de la profe y hace un punto en el papelote en el nombre y fecha que le corresponde)
P : Waniak.
Waniak : Presente (hace lo mismo)
P : Deicy.
Deyci : Presente.
P : María Lesly.
María : Presente.
P : Fabiola.
Ns : No ha venido Profe. (Gritan los niños en coro)
P : Leif.
Leif : Presente.
P : Elías.
Ns : No ha venido profeee (gritan los niños).
P : Leonidas.
Leonidas: Presente. (CC 08/11/04)

En este segmento, observé que la profesora estaba verificando la asistencia pasando la lista. Para ello miraba el papelógrafo e iba llamando en voz alta el nombre de los niños en orden alfabético. Una vez terminada la actividad, viene el siguiente comentario:

P : Que habrá pasado con Fabiola y Elías que no han venido a las clases. Saben ustedes ¿porqué no habrán venido?
Ns : Siempre falta profesora (dicen un grupo de niños)
P : Bueno, mañana le preguntaremos ¿yaaa?
Ns : Ya profesora mañana le preguntamos. (CC 08/11/04)

Habitualmente eso es lo que sucede en el momento de pasar la lista. Los niños atentos, al escuchar su nombre levantan la mano, se ponen de pie y gritan ¡presente!, luego, en el papelógrafo tienen que poner un punto (.), cuándo la profesora llama y no está, los niños en coro gritan ¡no ha venido profesora!. En este caso, la profesora coge

[47] Para tener una clara idea en los niños, a partir de esta y en adelante para los niños y las niñas awajún los nombres irán completos, en cambio para los niños y niñas hispanos y profesor (a) sólo irá la letra inicial de sus nombres.

el plumón y hace una raya vertical (I), esto significa que el niño o la niña aún no ha llegado, si es que no llega todo el día esta raya se convierte en efe (F) lo que significa que el niño o la niña ha faltado a clases. Pues, como no hay quién intervenga por la situación del niño que falta, simplemente la justificación queda pendiente para el día siguiente.

A continuación, los niños que faltaron a clases el día anterior dan a conocer el motivo de su falta al resto de sus compañeros de aula de la siguiente manera:

P : Ahora, ¿Qué es lo que tenemos que ver niñooos?
Ns : A trabajar (gritan los niños en coro)
P : A trabajar, muy bien, pero, antes de trabajar, ¿Qué es lo que tenemos que ver primero?
Y : Asistencia (la niña levantando la mano y grita)
P : La asistencia (voz pausada), muy bien, pero antes tenemos que saber el motivo de la inasistencia de algunos de sus compañeros ¿yaaa?
Ns : Síií (gritan todos)
P : A ver ¿Quién no vino ayer a clases?
Ns : Elías y Fabiola profesora (los niños gritan levantado la mano)
P : A ver Elías, ponte de pie, explica a tus compañeros el motivo porque no has venido ayer a clases ¿yaaa?
Elías[48] : A la chacra (el niño sale al frente, con voz baja y habla con la cabeza agachada).
P : Bien, se ha ido a la chacra dice. Bien, otro día habla más fuerte ¿yaaa?
Edgar : Fabiola también profesora.
P : A ver Fabiola que ha pasado contigo, porque no has venido ayer a la escuela.
Fabiola[49] : ------ (la niña no habla, tiene la cabeza agachada)
P : Fabiola te estoy preguntando (insistencia de la profesora)
Fabiola : A la chacra (la niña repite lo que dijo Elías)
P : Ya, pero no estén faltando ¿yaaa niñooos?, ahora, todos han venido, alguien ha faltado?
N : Nooo (gritan en coro)
P : Entonces, aplausos para todos que han venido (los niños aplauden) (CC 09/11/04)

Pareciera que ponerse al frente y dirigirse a los demás no es una tarea tan fácil para los niños, más aún para el niño awajún. Pero no pueden pasar por alto esta situación. Pues, la justificación de la falta frente de los demás es un acuerdo que han tomado desde los inicios del año, es una norma establecida, y así lo exige el grupo grande.

En el extracto anterior, se puede notar claramente que para Fabiola no ha sido una tarea simple justificar su falta, pero finalmente, logró salir del apuro en el que se encontraba. En cambio Elías sin mucha exigencia intentó justificar su inasistencia, lo dice en voz baja, pero el resto de sus compañeros y profesora lo comprenden. Claro, la profesora lo apoya, pero el grupo grande no hace esfuerzo alguno para corregir el castellano de su compañero. De manera similar, un dato encontrado por Marzana, en

[48] Elías tiene seis años de edad, es un niño awajún, ha pasado por las aulas de Inicial durante dos años, este año (2004) está cursando el primer grado de nivel primario.
[49] Fabiola es una niña de 8 años de edad, vino trasladado de una escuela de la comunidad.

una observación de clase, que le hace a la profesora María, intenta explicar la misma intención que hace la profesora María a los niños aprendices del castellano:

> María acepta como válida la forma de hablar de los chicos / as aunque sus mensajes no estén correctamente expresados; da más importancia al contenido del mensaje, relegando su forma a un segundo plano y descarta la corrección. (Marzana 2005: 186)

Si la profesora a quién observa Marzana, descarta la corrección; en el caso de la profesora Ana a quién observé, no descarta la posibilidad de corrección. Si no, amplía el vocabulario muy reducido de Elías, pero lo hace de manera sutil, es decir, sin hacer sentir mal al niño. [Elías: A la chacra – Prof.: se ha ido a la chacra dice].

La razón de hacer hablar a los niños al frente está más allá de la expresión correcta y la pronunciación de las palabras del castellano "la intención es hacer perder la timidez y el temor. Para que tengan esa familiaridad y hábito de usar el castellano y poco a poco el niño va perfeccionando su castellano en el uso" (Entrev. Prof. Ana 09/11/04).

Sin lugar a dudas, el hecho de que el niño o la niña salga al frente y se dirija a los demás, es un logro para la profesora. Sin embargo, a la niña Fabiola le cuesta expresarse con fluidez en castellano y decir el verdadero motivo de su falta "wajintuk titaja dúi ajanum wemajai timajai, ñauúg wika táashmajai jáu asán" ´no sabía que decir, por eso dije que fui a la chacra. Ayer yo estaba mal por eso no vine a la escuela` (Entrev. 24/11/04). Entonces, cuando los niños se encuentran en esas situaciones de exigencia, simplemente la expresión se reduce a tener que repetir lo que dijo el compañero que le antecedió. Eso podemos reconocer como estrategias que manejan los niños para responder a las exigencias del resto del grupo, aunque el motivo real sea otro.

Tratándose de las faltas, los niños no dejan pasar por alto la inasistencia de sus compañeros, lo interesante es que todos los niños inasistentes deben justificar su falta. Entonces, justificar una falta es un buen motivo para que afiancen su castellano.

> Elías : Profesora Yajaira no ha venido ayer (el niño se refiere el primer día de clase)
> Carlos : El lunes no ha venido profesora (hoy es martes)
> Edgar : Profe Yajaira (el niño enfatiza la solicitud de sus compañeros)
> P : ¿Comooo?
> Elías : Ayer Yajaira ha faltado dice.
> Edgar : Profesora él por gusto está hablando yo no he dicho así.
> P : Bueno, les voy a decir que la de Yajaira ya está justificada, su mamá ayer habló conmigo, asustada la niña por lo que ha pasado, la casa se ha partido, creo que no han dormido, han amanecido un poco mal, preocupada. (CC 22/09/05)

En la participación de los niños awajún Elías y Carlos, se puede notar que su familiaridad con el castellano les permite participar sin dificultad; solicitando a la

profesora que su compañera justifique su falta al igual que cualquier otro niño del aula. Por tanto, los niños se dan el mismo trato, es decir, nadie debe quedarse sin antes dar a conocer el motivo de su inasistencia.

La inasistencia de los niños a la escuela, es consecuencia de muchos factores; el crecimiento de los ríos, las fuertes lluvias y por movimientos telúricos (temblor), este último, es un caso que se presenta muy raras veces, pero se presenta. De todas maneras, las faltas son justificadas por los mismos niños que han faltado frente a los demás niños del aula. Sin embargo, esta figura cambia si el padre o la madre, interviene de manera anticipada para justificar la falta de su hijo. Como dice la profesora Ana "A veces los padres vienen a mi casa a justificar la falta de sus hijos, otras veces vienen acá al aula y hablan conmigo dando a conocer la falta de sus hijos" (Entrev. 08/11/04). En este caso, es la profesora quién se encarga de dar a conocer a los niños de aula el motivo, y la niña no es exigida a que salga al frente y diga la razón de su inasistencia a las clases.

En el siguiente extracto, presento la forma de cómo los niños awajún especialmente justifican sus faltas ante la exigencia de sus compañeros de aula, esta vez se trata de niños y niñas que ya tienen cierto dominio del castellano:

P : Niños, (hace palmadas) ayer faltaron tres niños.
Ns : Si profesora (gritan los niños)
P : Que salgan al frente y que nos digan el por qué han faltado.
María : Yo no he venido por que Waniak ha llevado mi cuaderno (sale al frente y da a conocer el motivo de su falta)
P : Muy bien, tome asiento. A ver tu Loedi, que ha pasado contigo.
Loedi : No he venido porque mi casa se ha partido[50].
P : Muy bien, tome asiento. Tu Erika, que ha pasado contigo.
Erika : Estoy mal con gripe.
P : ¿Estás con gripe?
Erika : Sí.
P : Ya no estés faltando ¿ya? ¿tu mamá sigue en Achuaga? ¿viene todos los días a verte?
Erika : No. (CC 27/09/05)

María, Loedi y Erika, son niñas awajún, el año pasado pasaron el curso con la misma profesora, este año (2005) están en segundo grado sección "B", ya saben algunas palabras del castellano y esto les facilita justificar su falta.

Con el ejemplo anterior se puede apreciar que los niños ya saben desenvolverse con facilidad con su

[50] El temblor del día 24 de septiembre ha afectado muchas casas.

castellano incipiente, lo usan cuando es necesario, no tienen dificultad al usarlo, dan a conocer el motivo de su falta sin temor al igual que los niños hispanos. Es notorio que las faltas de los niños están supeditadas a los fenómenos naturales que dificultan la normal asistencia a la escuela, los padres no dejan salir a sus hijos en plena lluvia, porque los materiales se mojarían en el camino. Los niños awajún no tienen protector contra la lluvia. Como señala la niña Loedi en el ejemplo anterior, parece haber sido afectada la casa donde viven por el temblor y sus padres para arreglar la casa necesitan a sus hijos, es por eso que la niña no ha logrado asistir.

De otro lado, podemos notar la preocupación de algunos padres por la falta de sus hijos; como el caso de la mamá de Yajaira quién tuvo que justificar la inasistencia de su niña. La responsabilidad de los padres es informar oportunamente el motivo de la falta.

Por el contrario, otros niños, como Erika por ejemplo no cuentan con el apoyo de sus padres. Por la falta de cariño y apoyo, los niños pasan por una situación muy difícil, sólo cuentan con el apoyo de un hermano mayor. El hermano mayor de Erika no cuenta con la suficiente capacidad como para afrontar casos de enfermedades. Entonces, Erika tiene que afrontar la vida sola.

Si embargo, en muchos padres es notorio la preocupación por la situación de sus hijos, ellos justifican que el trabajo se les *cruza* y no les permite estar al lado de sus hijos: “kame puyatjau asan yumainchinash uchijnak itajuan ukugjai, tuja ditak batsatainawai, duis kame muúnji atsukmau asaj áaninatai” ´yo me preocupo por mis hijos, por eso traigo víveres desde mi comunidad, claro viven solos, como no hay quién los vea, por eso debe ser` (Entrev. Sr. Tushug 27/09/05). En ese sentido, los niños que asisten a la escuela son de otras comunidades y sus padres los han dejado en Juan Velasco sin tutela de nadie. Estos niños, cada fin de semana retornan a sus comunidades. Esta situación también es motivo de preocupación en los profesores, así en las reuniones mensuales que realizan, aprovechan para poner en conocimiento y consideran las situaciones que pasan estos niños.

En el mejor de los casos, hay niños que ni los fenómenos naturales los detiene, así evitan faltar a clases. En el siguiente ejemplo presento un caso de un niño que vive muy distante a la escuela:

Carlos : Permiso profesora (llega mojado por la lluvia)
P : Pasa Carlos, aplausos para su compañero.
Ns : Yaaa (aplauden todos)
P : Porque él viene de muy lejos, mira que está lloviendo, el viento está muy fuerte, pero así viene, si fuera un niño ocioso, diría, ¡bueno ya llovió y no me voy a la escuela! que alegría, pero no, Carlos Alberto, que lindo niño, yo le felicito a ese niño porque viene de muy lejos, viene tarde.

Entonces, para él no se puede acudir a las sanciones de nuestra norma de convivencia hay disculpas para eso ¿ya? (CC 27/09/05)

Podemos notar que la cultura o el hábito escolar ya están establecidos en la mente de los niños. Para cada actividad o suceso en el aula ya tienen una forma determinada para expresarse. Por ejemplo, los niños para salir afuera o para ingresar saben qué palabras, u oraciones deben usar y saben también a quién dirigir la palabra. En este caso, el niño que llega tarde a pesar del mal tiempo, es bienvenido y recibido con mucha algarabía por parte de la profesora y la de sus compañeros. La tardanza no es sometida a las sanciones del aula establecida como normas de convivencia. Entonces, podemos decir que algunas situaciones muy particulares son tomadas en cuenta, tanto por la profesora como por los niños.

Al desarrollarse esta actividad los niños awajún adquieren gran parte de las palabras del castellano, esta adquisición hace notar en el momento de ingresar o salir del aula cuando se acogen a las normas establecidas en el aula y dice ¡permiso profesor!. El uso de esta palabra es tan común y cotidiano en el aula, y forma parte del vocabulario del niño awajún.

La profesora al notar la falta o la tardanza de los niños, siempre les recuerda la hora de la asistencia, y qué días deben estar temprano para la actividad de formación, en el siguiente ejemplo veremos de qué manera la profesora recuerda lo anterior a los niños en general:

P : Bien niños, ustedes saben que los lunes y los viernes es formación, deben llegar temprano ¿Yaaa?
Edgar : Profe, Yo llegué temprano (grita levantando la mano)
S : Yo también profe (levantando la mano)
P : Muy bien, así como Edgar y Sander todos deben llegar temprano para que no reciban castigo ¿Yaaaa?
Ns : Ya profesora. (en coro) (CC 20/05/05)

La profesora hace recuerdo a los niños, para que lleguen a la escuela antes de la hora de formación. Además, la profesora deja en claro a los niños que el cumplimiento de estas obligaciones dejará una mejor imagen institucional. Así, la información que da la profesora es tomada en cuenta por los niños, cuando escuchan la primera campanada se apresuran en llegar a la escuela; unos corren, otros caminan tomaditos de la mano como la niña Iris y su hermana Griselda muy apresuradas para no tarden a la formación.

4.2.1.4 Ubicación del tiempo

Es la cuarta actividad que se desarrolla en el aula. Esta actividad es para ubicar el tiempo, es decir, cada día la profesora les recuerda a los niños en qué día están. De esta manera, los niños saben en qué día o qué día es y en qué fecha están. En una

conversación la profesora decía que para los niños de primer grado es muy importante la fecha, el mes y año, que ellos tenían que salir sabiendo contar los días del mes, sabiendo los días de la semana, días de descanso y días de estudios:

P : Un nuevo día ¿sí?
Ns : Síií (gritan un grupo de niños)
P : A ver, ¿Qué día estamos hoy?
Elías : Ocho (grita el niño)
P : ¿Qué día estamos ahora? (Con voz pausada enfatizando la pregunta)
S : Lunes, lunes profesora (Grita la niña levantando la mano)
P : Lunes, muy bien, y ¿Qué fecha?
Ns : Nueve, nueve, nueve (Gritan los niños en coro)
P : No escucho.
Ns : Nueeeveee (Enfatizan en coro)
P : Muy bien, ¿Qué meees?
Fabiola : Octubre (Grita la niña)
P : ¿Nooo (Pausadamente), qué mes estamos ahora?
S : Noviembre (Grita el niño con voz fuerte)
P : Noviembre, claro, ahora digan completo ¿Qué día estamooos?
Ns : Martes nueve de noviembre del 2004. (Gritan en coro) (CC 20/11/04)

En la actividad anterior, se nota que los niños saben el nombre de los meses y los días. Por ejemplo, la niña Fabiola participa sin temor, hace notar que sabe los meses del año, pero no se ubica en la fecha. La participación de los niños del aula hace que otros niños se ubiquen rápidamente y entre todos indican la fecha. La profesora pudo haber escrito la fecha sin la participación de los niños. Sin embargo, la estrategia participativa que emplea la profesora, hace que el ambiente y el estado de ánimo de los niños tengan alegría y las clases sean más divertidas para los niños.

Si los niños awajún no participan, es por las nuevas palabras del castellano que se les presenta cada día, es así, como dice la profesora Ana “para mí todo niño necesita mayor atención y dedicación. Aquí todos aprenden por igual; claro, unos son más lentos, otros más rápidos, eso es en el niño awajún y en el niño mestizo” (Entrev. 08/11/04). Pero el ritmo que avanza la profesora en desarrollar la actividad hace notar que tanto niños awajún como niños mestizos tienen los mismos ritmos de aprendizaje.

Entonces, la profesora no sólo escribe la fecha en la pizarra, sino la actividad se extiende para hacer participar a todos los niños; de esta forma los niños saben el día, la fecha y el mes. Lo interesante de esta actividad es que los niños saben los días de fiesta, con celebración Nacional o local. En algunos casos es un recurso pedagógico que es trabajado durante toda la clase, o genera una conversación con muchas preguntas en el aula y los niños participan con lo que conocen o saben. Por ejemplo, los niños tanto awajún como hispanos intervienen levantando la mano, de esta manera el aula se convierte en un ambiente de diálogo entre los niños que saben el castellano, y de esta manera los niños awajún se benefician con la adquisición del castellano; como por ejemplo:

P : A ver, ¿Qué se celebra mañana?
Ns : ----- (no contestan)
P : Mañana estamos de aniversario, mañana estaremos viendo lo que sus compañeros están ensayando. A ver niños ¿Qué es lo que sus compañeros están ensayando?
S : Danza (grita el niño)
Ns : Canción, banda (participan los niños)
P : Bien, ya saben que mañana están de fiesta ¿quién está de fiestaaa?.
Elías : Yo (grita el niño)
Ns : Ja, ja, ja, ja (se ríen los niños)
Carlos : Nuestra provincia.
P : Nuestra provincia Condorcanqui. Y nuestro departamento cuál será, a ver nuestro departamento quién me dice. Ahhh, que se llamará, Loreto o Amazonas.
J : Amazonas.
P : ¿Ahhh?
Ns : Amazonas.
P : Amazonas pues. (CC 17/05/05)

La profesora hace preguntas para que los niños de manera antiva den la respuesta correcta. Esto permite que los niños conozcan de qué manera se lleva a cabo la celebración y, a manera de conversación se genera el aprendizaje, es decir, tiene doble sentido; ubicar a los niños en su contexto geográfico, dónde vive, y enriquecerles con nuevas palabras del castellano.

La participación de los niños se hace significativa cuando uno de ellos participa y todos de manera coral intervienen. De esta manera, el ambiente áulico para los niños se pone más favorable.

Seguidamente presentaré una de las prácticas de higiene que se viene realizando en el aula los fines de semana. Esta práctica de higiene está fijada para un determinado día, por ejemplo:

P : Bien, los viernes, ¿Qué es lo que hacemooos?
Ns : ---- (Varios niños quieren pararse pero no pueden hablar, tratan de recordar).
P : ¿No se acuerdan niñooos?
Y : Nos enjuagamos los dientes (Grita la niña)
P : Nos enjuagamos los dienten. Muy bien (La profe prepara un líquido, les hace formar en dos columnas. Cada niño tiene que llevar en la boca el líquido y a los 5 minutos tienen que botar)
Ns : Síííí (gritan los niños y se ponen de pie) (CC 12/11/04)

Así mismo, los niños saben que durante la semana hay un día destinado para enjuagarse los dientes como parte de la higiene personal. Entonces, para el desarrollo de esta actividad la profesora hace uso del rincón de aseo haciendo formar a los niños en dos columnas; una para las niñas y la otra para los niños.

En este rincón, hay un balde con agua que es aprovechado para preparar un remedio, consistente en unas pastillas para el lavado bucal. Cada niño y niña pasa por el balde y llevan en la boca el líquido preparado y tienen que mantenerlo durante cinco minutos. Los niños que ya tienen el remedio, salen afuera con la boca llena de agua hasta que la profesora dé señales para que puedan arrojar. De esta manera, la profesora promueve la higiene del cuidado de los dientes de los niños. Frente a esta actividad dice la profesora "el Ministerio de salud nos ha dado algunos medicamentos para ser utilizados una vez a la semana, entonces, nosotros hemos optado que esta práctica de higiene con los niños sea todos los viernes, los niños saben de esta actividad" (Entrev. 12/11/04).

Por lo tanto, ubicar la fecha, el día con los niños no sólo les permite saber en qué día, mes y año están, sino, también el saber qué actividades se realizan a lo largo de los días de la semana. Para ello la profesora Ana, además, no deja de recordar los días importantes que se celebran a escala nacional o local; en realidad, la profesora da todas las facilidades posibles para que los mismos niños den la respuesta.

Las actividades de saludo, la oración de la mañana, control de asistencia y la ubicación del tiempo, son actividades de interacciones entre la profesora y los niños y donde los niños participan constantemente. Finalmente, las actividades concluyen con una pequeña dinámica que engloba las actividades de este primer momento.

4.2.1.5 Dinámica, actividad de enlace

Las actividades de interacción se cierran con una dinámica. Esta actividad juega un papel muy importante en el desarrollo de las actividades académicas, pues enlaza con la siguiente actividad que es más de carácter académico. Entonces, el desarrollo de tal actividad es como preparar terreno o como una entrada que da paso a actividades más específicas dentro del desarrollo pedagógico.

Esta actividad se hace más significativa porque los niños participan alegremente; unos con más intensidad que otros, como se presenta en el siguiente ejemplo:

P : Bien niños, ahora vamos a cantar ¿yaaa?
Ns : Ya profesora (grita un grupo de niños)
P : ¿Qué vamos a cantar profesora?
P : Las vocales ¿recuerdan esa canción, niñooos?
Ns : Siiii (gritan los niños en coro)
P : Entonces cantemos; unooo, dooos y tres
P + Ns : A la escuela cuando yo voy, cinco letritas voy a aprender (Bis) y esas ¿cuáles son? La a, la e, la i, la o y la u. (bis) (Empiezan a cantar una y otra vez)
P : Niños, la canción es para recordar lo que hemos trabajado.
Ns : Siiii.
P : Muy bien, (hace palmadas), a ver, esta canción ¿de qué habla?
Ns : De las vocales (Gritan los niños entusiasmados)

P : ¿Y cuales son esas vocales?
Ns : La aaa, la eee, la iii, la ooo y la uuuu (Todos empiezan a mencionar las vocales con voz fuerte)
P : Muy bien niños, y ¿De qué más habla la cancióoon?
P : De la escuelaaa (gritó el niño)
P : De la escuela (voz pausada), muy bien ¿de qué más habla la cancióoon?
Segundo : De la mamáaa (Grita levantando la mano)
P : Muy bien de la mamá, entonces la canción habla de la mamá también, a ver ¿Cómo se llamaaa?) (CC 11/05/2005)

Los niños no sólo aprenden las vocales leyendo los libros o la textuación del aula, sino también aprenden cantando. Por tanto, la canción es un medio que permite a los niños apropiarse de las vocales. Los datos nos demuestran que la canción es algo que les encanta a los niños. Esta actividad va acompañada de mucha algarabía y también de gestos. Por ejemplo, cuando los niños dicen [A la escuela cuando yo voy] la profesora dramatiza moviendo las manos y los pies imitando un caminar, y todos los niños siguen lo que hace la profesora. Cuando en la canción dicen [cinco letritas voy a aprender] la profesora muestra los cinco dedos de las manos, y los niños hacen similar acción. Los niños realizan esta actividad saliendo de sus asientos y parados, haciendo movimientos con toda facilidad y soltura.

La actividad que presenté anteriormente es una actividad intencionada por parte de la profesora, porque el contenido de la actividad permite dar continuidad al siguiente trabajo; y los niños exploran lo que saben y, de esta forma, la profesora liga con un nuevo tema a desarrollarse. Entonces, los niños expresan lo que saben en el canto y, en el aula, se crea un ambiente agradable y confiable permitiendo actuar con soltura y extroversión a los niños. Es este el momento donde se observa mayor posibilidad para la integración entre niños, con mayor confianza y la participación especialmente de los niños awajún. Un ejemplo de esta afirmación es lo que pasó en otra clase de primer grado "A", a cargo de la profesora María Belén.

P : A ver niños (hace palmada) algunos de ustedes ¿quiere participar al frente?
Fraidi : Profesora yo (Levanta la mano y sale corriendo al frente)
P : Muy bien Freidi, ven, ven, ven.
Ns : Chau, chau gavilán saca tu pollo gavilán (Todos los niños empiezan a cantar y hacen bulla)
P : Ssss, silencio. A ver Freidi, ¿Qué vas a cantar?
Freidi : Un elefante.
P : Muy bien, a ver canta; uno, dos y tres.
Fraidi : Un elefante se balanceaba **sufro** una tela de araaaña y cuando veía que resistía se fue a llamar otro elefante, 5 elefantes se balanceaba **sufro** una tela de araaaña y cuando veía que ella resistía se fueron a llamar otro elefante más. Gracias. (Termina de cantar y agradece)
José : Ja, ja, ja.
Ns : Ja, ja, ja (Los niños se ríen, la risa de los niños no es por el castellano de Freidi, sino, es por la secuencia de la numeración, del uno se pasó al número 5)

P : Silencio no se rían.
José : Wajupani 5 ejegaume kumpa ¿´Amigo tan rápido has llegado al cinco`?
P : Aplausos para su compañero (los niños aplauden) (CC 06/09/05)

Cuando el ambiente es favorable, los niños se sienten muy motivados para participar, inclusive de manera voluntaria. Venían cantando la canción del elefante desde mucho antes. Sin embargo, para un aprendiz del castellano como Fraidi quizá no haya sido suficiente el canto coral como para distinguir algunos sonidos de las palabras castellanas. Por ejemplo, la palabra correcta es [**sobre** una tela de araña, y no **sufro** una tela de araña] sobre esta situación la profesora María Belén, dice:

> La expresión oral con errores no es un error consciente, y es por eso que menos me preocupa, con el tiempo, cuando esté en segundo o tercer grado mejorará su castellano. Además la primera expresión es como lanzar un primer borrador, ya con el tiempo irá mejorando poco a poco, arreglando, perfeccionando su castellano. Además digo con experiencia, muchas veces los niños cuando hacemos cantar en grupo, no llegan a distinguir bien los sonidos de la palabra, ellos hablan lo primero que escucharon, pero a veces no escucharon bien. (Envta 06/09/05)

Quizá la profesora tenga razón, en muchas actividades observadas la profesora no se preocupa en corregir el castellano de los niños awajún, eso pasa por desapercibido. Más adelante trataré de presentar en qué momento la profesora interviene con la corrección y apoya el manejo del castellano de los niños. Los niños awajún no se dan cuenta de su castellano aún incorrecto.

Lo más importante es que los niños tienen la valentía y la capacitad de querer participar frente a sus compañeros y compañeras como cualquier niño del aula.

Otro día, la profesora Eddie del primer grado sección “A”, articuló la canción con los contenidos temáticos del área de matemática. Es decir, a través de la canción como dinámica logró enseñar los números:

P : Bien niños, primeramente vamos a cantar.
Ns : Yaaa (gritan los niños)
P : ¿Que quieren cantar niños?
C : Un elefante profesora (grita el niño)
P : Bien, entonces vamos a cantar el elefante ¿yaaa?. Unooo, dooos y tres
P + Ns : Un elefante se balanceaba sobre una tela de araña, y cuando veía que ella resistía se fueron a llamar a otro elegante más, dos elefantes (...) siete elefantes.....más (terminan de cantar)
P : Fuertes aplausos niños (todos aplauden)
P : A ver niños ¿cuántos elefantes había?
Kemy : Siete.
P : ¿Cuantooos?
Ns : Sieeete.
P : No escucho, ¿cuántos?
Ns : Sieeete.
P : Muy bien siete, a ver quiero saber donde hay siete, a ver, no sé qué cosa, pero ¿donde hay siete?
Keyla : Acá hay siete profesora (apuntando las mesas de los dos grupos) (CC 12/05/2005)

Cantar es otra estrategia y recurso que la profesora toma para trabajar junto a sus niños. Entonces, el desarrollo de esta actividad propicia una situación que promueve la adquisición del lenguaje matemático en los niños aprendices del castellano pero lo hacen de manera lúdica y recreativa. La intención de esta actividad es que los niños cuenten los números naturales a partir de la canción, para ello, empiezan a contar a partir de los materiales concretos que tienen a la vista, en este caso las mesas. De esta manera se desarrolla la capacidad de la matemática en los niños.

En el siguiente extracto presento una clase donde la profesora a través de la canción enseña la matemática, es decir, a sumar.

P	: Yo quiero escuchar cantar a todos, parece que no han tomado desayuno, a ver; una, dos y tres.
P + Ns	: Tengo una muñeca de color azul zapatitos blancos y medias de tul 2 y 2 son 4, 4 y 2 son 6, 6 y 2 son 8 y 8 16 salta, salta y grita que yo las canté y colabora que yo me cansé (bis)
P	: Muy bien niños les ha gustado la canción?
Ns	: Síííí.
P	: ¿De qué trata la cancióoon?
Ns	: De los númerooos (Gritan los niños del 1er y 2do grupo)
P	: De los números, muy bien, a ver Luis ¿cuanto es 2 + 2?
Luis	: 4. (CC 13/09/05)

En ese sentido, las dinámicas son aquellas que promueven la participación, el ambiente favorable en el aula, orienta la integración de áreas. Asimismo, permiten mantener la participación activa de los niños cuando se desarrolla una actividad tras otra. De esa manera se evita el aburrimiento de los niños. Digo esto porque en todo ese tiempo se observa a los niños muy motivados en lo que vienen haciendo. Asimismo, el canto es una dinámica intencionada desde su contenido, que va enlazar con el tema a desarrollarse en el área de matemática, promoviendo de esta manera, el fortalecimiento de los niños en la participación activa en todas las actividades planificadas.

En esta parte, el canto prepara el terreno y cumple la función de *calentamiento* para que los niños estén en condiciones óptimas de trabajar con la misma alegría y dinamismo que cuando iniciaron las clases.

Por otro lado, la canción es un recurso que genera comentarios a partir del contenido de la misma. En el siguiente segmento la profesora rescata algunos aspectos de valoración que tienen los niños hacia el amigo. Además esta canción no es inspiración de los niños, tampoco de la profesora, sino es una canción muy antigua que seguramente la profesora Ana ha seleccionado por el contenido que trae y para una finalidad específica, que ella buscaba en ese recurso y es como a continuación presento:

P : Bien, cantamos la canción? "Un millón de amigos", pónganse de pie. A ver, a la voz de tres: uno, dos y tres.
Ns : Síííí (En coro)
P + Ns : Yo solo quiero mirar los campos. Yo solo quiero cantar mi canto. Pero no quiero cantar solito, Yo quiero un coro de pajarito. Quiero cantar este canto amigos a quien lo pudiera necesitar. Yo quiero tener un millón de amigos y así más fuerte y poder cantar (Bis)
P : Muy bien, aplausos niños. ¿Qué dice la canción, un solo amigo?
Ns : Nooo (En coro)
M : Un millón de amigos.
P : Todos, todos acá en el aula ¿son amigos?
Ns : Síííí (En coro)
P : Bien, entre amigos es para jugar o es para ayudarnos también.
Ns : Para ayudarnos (Con voz baja)
P : Para ayudarnos (Voz pausada). A ver, en qué se pueden ayudarse, a ver en qué.
Edgar : En el trabajo (grita fuerte)
Fraidi : A escribir.
Y : Para hacer la tarea (Grita la niña)
P : Muy bien, por ejemplo cuando hay trabajo en grupo ¿Nooo? Cuándo el compañero no entiende también lo apoyan ¿Nooo? (CC 20/05/05)

En este ejemplo podemos ver, antes del diálogo, una canción de por medio, motivo de qué conversar o sobre qué podría girar el número de preguntas y respuestas que se da durante la interacción docente - niños. Entonces, el motivo es el contenido de la canción. También podemos ver que en las respuestas de los niños hay muestras de compañerismo, solidaridad. Aspectos muy básicos para el aprendizaje del castellano.

El desarrollo de las actividades iniciales como actividades de interacción hace notar claramente que los niños awajún como los niños hispanos se adecuan a la dinámica del trabajo escolar convirtiéndose en niños activos como señala los principios de la corriente pedagógica del constructivismo. Sin embargo, no resulta ser una tarea fácil llegar a los niños awajún a esta dinámica, porque en principio son niños pasivos que sólo escuchan y observan poniendo mucha atención lo que hace la profesora y compañeros. Pues el ambiente alegre, dinámico y participativo incita a que el niño awajún poco a poco vaya incorporándose a la dinámica del aprendizaje escolar. Es aquí donde puedo señalar que la dinámica escolar logra a romper el esquema de la estructura propia de la cultura del aprendizaje del niño awajún, dando lugar a otra forma de aprendizaje.

4.2.2 NOS ORGANIZAMOS Y VIVIMOS NUEVAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE

Las actividades que a continuación presento, describen las estrategias metodológicas específicas para la enseñanza de la lecto-escritura y el uso de los materiales como recursos que facilitan este proceso, como base fundamental en la adquisición del castellano en los niños awajún.

4.2.2.1 Para no olvidarnos – Repaso

Para la profesora Ana el repaso de las vocales y del abecedario del castellano son muy importantes en el aprendizaje de los niños. Así, permite desarrollar la actividad de la lecto-escritura con mayor facilidad "cuando se les hace leer varias veces los niños captan rápido y difícilmente se olvidarán. Con esto se les despierta la mente para otras actividades; crear oraciones sencillas o buscar palabras a partir de las consonantes que avanzamos" (Entrev. Prof. Juana 08/11/04). Entonces, veamos cómo la profesora Ana desarrolla la actividad de repaso con los niños:

P : Antes de ir a la reunión ¿Qué les dije niñooos?
Ns : Leer los consonanteees (gritan en coro)
P : Muy bien, consonantes que tienen la ele (L) juntas ¿nooo?
Ns : Síií (Contestan los niños)
P : Muy bien (coge una tiza de color y empieza a escribir en la pizarra) bl - pl - fl - cl - gl - tl - (Conforme escribe va pronunciando y los niños van repitiendo)
P : Muy bien niños (Termina de escribir) y ¿cómo suena estooo? (Indicando con un puntero la escritura en la pizarra)
Ns : bll - pll - fll - cll - gll - tll (Empiezan a pronunciar conforme la profe va indicando con el puntero) (CC 08/11/04)

Como primer paso, la profesora inicia la lectura con la pronunciación de las consonantes sin las vocales. En esta actividad conforme la profesora presenta las consonantes de manera escrita en la pizarra ella va pronunciándolas y los niños repiten lo que dice la profesora.

Con el primer grado sección "B", pude observar cómo la profesora María Belén enseña la pronunciación de la consonante "C" y las sílabas que provienen de esa consonante:

P : Muy bien, ya conocen esta letra ¿nooo?
Ns : Síií (Gritan los niños en coro)
P : Entonces, la casa empieza con la consonante "C". A ver, ¿Empieza con laaa?
Ns : Ceee (Gritan los niños en coro)
P : Muy bien, esta consonante acompañado con la vocal suena diferente. Pero ¿Cómo suena solooo, cómo es el sonido de la "C"?
Ns : Ssss (Los niños pronuncian el sonido de la "S")
P : ¿Están seguros niñooos que suena si?
Ns : Síií.
P : A ver, ¿Ustedes conocen a la carachamaaa?
Tamara : Si profe yo conozco la carachama (Grita la niña)
Ns : Síií (Varios niños también gritan)
P : Entonces digan como la carachama (Agarrando su garganta) c, c, c, c.
Ns : Ja, ja, ja, ja. (Risa para los niños, pero intentan pronunciar como la profesora)
Ns : C, c, c, c.
P : Así como si tuvieran algo en la garganta, así c, c, c, c.
Ns : C, c, c, c (CC 09/09/05)

Al principio para los niños es dificultoso pronunciar el sonido del consonante "C", porque parecen no diferenciar el sonido de la "C" con el sonido de la "S". Con la

pregunta de la profesora ¿cómo es el sonido de la C? Los niños responden pronunciando el sonido de la “S”. Pero una estrategia que adopta la profesora, permite que los niños conozcan el sonido de la “C” específicamente.

La profesora al notar la dificultad en los niños muy hábilmente se vincula al contexto y al conocimiento de los niños. La carachama[51] tiene un sonido muy parecido al sonido de la [**q`**] glotalizada del quechua. Entonces, todos, profesora y niños imitan la onomatopeya de la carachama. Esto con la finalidad de asimilar o tratar de sacar el sonido de la consonante “C”.

Entonces, la onomatopeya de los animales, en este caso de la carachama, se convierte en un recurso pedagógico que permite trabajar la identificación de los sonidos, las vocales y abecedario de la lengua castellana. Este recurso que utilizó la profesora María hizo más fácil y significativo el aprendizaje de los niños en general, y en forma particular de los niños awajún porque pronuncian fácilmente imitando la onomatopeya del animal. Al respecto la profesora María dice: “como nos dicen que los maestros debemos ser artistas, innovadores, pues, nosotros tenemos en la zona muchos materiales que nos sirven como recursos, que son muy bien aprovechadas en la enseñanza sobre todo de los consonantes” (Entrev. 09/09/05).

La actividad anterior impresiona por el ingenioso recurso de la profesora María en incorporar los sonidos del contexto, tiene dos sentidos: uno, valoren el medio que rodea a los niños; y dos, incorporen esos medios como recursos de enseñanza.

La escritura en la pizarra sólo es una muestra, más adelante la lectura va ampliándose con más lecturas de las consonantes en los papelógrafos pegados en la pared como parte de la textuación del aula. La lectura de las consonantes para los niños generalmente es dificultosa para la pronunciación porque los sonidos son glotalizados. Sin embargo, en la siguiente actividad la lectura es más fácil para los niños, pronunciar las sílabas.

P : Ahora, ¿cómo suena el consonante cl con las vocaleees? (Escribe en la pizarra *cla - cle - clí - clo -clu)*

Ns : *claaa - cleee - clííí - clooo - cluuu* (leen conforme la profesora va apuntando con el puntero) (CC 08/11/04)

La actividad de lectura refresca la memoria de los niños, porque a partir de ella, los niños apoyados por la profesora recuerdan la actividad desarrollada anteriormente. Así;

---

[51] La carachama es una especie de pez que tiene la forma del tiburón, tiene las escamas muy gruesas y duras. Este pez se encuentra generalmente donde hay muchas piedras y palizadas, lugar muy propicio para el hábitat de este animal..

P : Muy bien, ahora ¿se acuerdan niños con qué consonante hemos quedado la semana pasada?
Ns : Con la *glaaa - gleee - glíii - glooo - gluuu* (los niños recuerdan la familia silábica que leyeron el viernes de la semana pasada)
P : Y ¿qué palabra podemos escribir con la consonante Gleee?
Ns : Globo, globo, globo (gritan niños hispanos)
P : Muy bien, ¿quién puede escribir la palabra globo en la pizarra?
Jerry : Yo, yo, yo (sale corriendo a la pizarra y escribe)
P : Ahora una niña.
Y : Yo profe (sale corriendo a la pizarra)(CC 08/11/04)

La actividad de lectura que presenté, es un trabajo que dejó la profesora antes de ir a la reunión de profesores para que los niños lean; las vocales, el abecedario, la familia silábica de las consonantes que están escritas en letreros sobre la pared del aula. Entonces, bajo la dirección de Sol Estrella[52] empiezan a leer.

Esta actividad de lectura que realizan los niños de manera consecutiva cumple dos funciones: a) diferenciar en los papelógrafos las vocales, el abecedario, las sílabas directas (ma, pa, ta, la, na, ra, ba), las sílabas inversas (an, as, al, ar), las sílabas trabadas (gra, fra, pra, tra, bra, pra, cra) y las oraciones; b) permite que el niño ubique las formas de escritura que tienen las letras mayúsculas y minúsculas en el momento de la escritura. Entonces, los niños al no recordar con qué letra se inicia la palabra que deben de escribir, recurren a la textuación del aula para la escritura libre o para el dictado:

> Cuando hacemos dictado los niños no recuerdan cómo se escribe o cómo se inicia una escritura o con qué consonante empieza, pero, la ambientación es muy útil para los niños, pues mirando las letras escriben; son muy hábiles para esto. (Entrev. Prof. Juana 23/11/04)

Los niños, sin mayores problemas, cumplen el encargo de la profesora. Además se puede comprender que la tarea pedagógica en tanto sea mecánica, repetitiva y general puede ser apoyada por un niño o niña. Es sobre esa práctica niño-niño que la profesora continúa con el trabajo, ya que ella pone más énfasis en la pronunciación y promueve una participación más activa de los niños. No sucede así cuando lo hace Sol Estrella, que sólo hace leer de manera coral a sus compañeros sin fijarse si lo hacen todos o no.

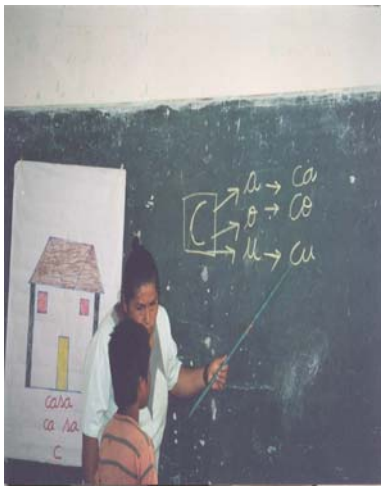
Seguidamente, la profesora Ana de acuerdo con el avance en el reconocimiento de los sonidos de las consonantes y vocales, enfatiza el consonante "*GL*" de la siguiente manera:

A : Ahora vamos a leer el consonante "GL" con vocales ¿yaaa?
Ns : Yaaa (Gritan los niños)

---

[52] Sol Estrella es una niña de seis años de edad de habla hispana, es la brigadiera de aula.

A : Bien (Escribe la GL sola, luego una columna de vocales seguidas de sílabas) (CC 08/11/04)



Después de terminar la escritura en la pizarra, la profesora Ana primero hace leer a todos, luego por grupos y finalmente niño por niño. Ante los ejemplos que muestra la profesora, los niños dan la impresión de que reconocen fácilmente la manera en cómo se forman las sílabas: uniendo las consonantes del castellano con las vocales. También pareciera que no hay mayor dificultad en los niños, cuando la profesora les presenta nuevas familias silábicas; ya que a las preguntas de la profesora, los niños responden casi de manera mecánica.

Luego, y con el mismo objetivo de observar la enseñaza a los niños, los sonidos de las consonantes, presencié la clase de la profesora Ana, con sus niños del primer grado sección “B”, la cual se desarrolló de la siguiente manera:

P : Ya niños, ahora sí (Hace palmadas) quién me responde ¿cómo suena esta letraaa?
Ns : Ll, ll, ll, ll (Fonetizan los niños en coro)
P : Muy bien, (Pausado)
P : Muy bien, ahora, ¿Cómo suena con vocales estooo? (Indica la misma consonante con vocales)
Ns : Llaaa, lleee, lliii, llooo, lluuu (Los niños leen la familia silábica de la “Ll”)
P : A ver digan lya, todos lya, lya, lya, lya (Fonetiza)
Ns : Lya, lya, lya, lya, lya (Los niños imitan la pronunciación de la profesora)
P : Otra vez, lya, lya, lya, lya, lya (Fonetiza)
Ns : Lya, lya, lya, lya, lya (Repiten una y otra vez)
P : Muy bien, a ver todo, Lyaaa, lyeee, lyiii, lyooo, lyuuu.
Ns : Lyaaa, lyeee, lyiii, lyooo, lyuuu (Fonetizan imitando a la profesora)
P : Miren niños no se olviden; se escribe “LL” y se pronuncia [Lya] ¿yaaa?
Ns : Ya profe (Gritan un grupo de niños) (CC 11/11/04)

Esta es otra forma de enseñar la pronunciación de los sonidos de las consonantes, sin embargo, pienso que la forma cómo enseña la profesora; que la escritura es una y la pronunciación es otra genere confusión en la escritura y habla de los niños awajún en especial, porque lo que prevalece en la profesora es, más bien, una de las variedades fonológicas del castellano peruano. Entonces, esta variedad del castellano, de la profesora, es inculcada a los niños aprendices a través de las actividades pedagógicas en el aula.

Esta afirmación de la confusión en los niños awajún la pronunciación con la escritura es porque en una clase tuve la suerte de presenciar la clase de la profesora Ana, ella presentaba una papelógrafo donde había una gallina con sus pollos, a partir de lo que observaban los niños, la profesora pedía que construyan oraciones. Entonces, fue el

niño Yuu quién escribió así "*La gallina, la galina tiene pollitos" (CC 11/11/04).* Esta confusión del niño si a tiempo no llega corregirse puede llevar ser parte de su uso cotidiano.

En conclusión, las lecturas como repaso una y otra vez, se orientan a que los niños reconozcan las vocales, el abecedario y las sílabas del castellano. En todas las observaciones de las clases pude percibir que, para empezar la clase, se hace este tipo de lectura, es decir que los niños junto a su profesora hacen el repaso y lo hacen en forma coral. Esta actividad se puede escuchar aún a lo lejos, las voces de los niños diciendo *mmm, taaa, paaa, naaaa, laaa, gaaa*.

4.2.2.2 Formando palabras

Después de la lectura de las consonantes y sílabas a manera de repaso, tuve la oportunidad de observar cómo la profesora Ana, junto a los niños, formaban palabras a partir de las consonantes trabajadas.

P : Muy bien niños, ahora, ¿Qué palabra podemos escribir con la consonante "GL"?
Ns : ----- (Los niños rápidamente dirigen sus miradas hacia las láminas que están pegadas en el aula)
P : ¿No recuerdan nada niñooos?
Ns : Globo, profesora, globo, globo (grita un grupo de niños después de haber visto la lámina) (CC 08/11/04)

En esta actividad, el elemento de ayuda son las láminas que están en el aula. Entonces, la pregunta que lanza la profesora hace que los niños estén en permanente contacto con los materiales, pues de inmediato, ellos buscan el apoyo nemotécnico que necesitan para recordar las respuestas correctas. En la siguiente actividad que presento los niños están motivados a participar porque la profesora trabaja con un tema que los niños conocen en su realidad. Por ejemplo;

P : Muy bien, ahora ¿Quién de ustedes puede escribir la palabra globo en la pizarra?
J : Yo, yo, yo (El niño sale corriendo a la pizarra y escribe la palabra globo)
P : Aplausos para su compañero (Los niños aplauden). Bien, ¿Ustedes conocen el globo?
Ns : Síííí (Los niños gritan en coro)
P : A ver, ¿Dónde han visto?
Romeri : Acá está profe (El niño indica un globo dibujado en el papelógrafo)
S : En la tienda (El niño grita)
P : Pues bien, ahora saquen sus cuadernos de C.I., y cada uno van a dibujar un globo ¿yaaa?
Ns : Yaaa (Los niños aceptan alegremente y empiezan a movilizarse para el dibujo) (CC 08/11/04)

En esta parte se nota la coherencia y la secuencialidad que tiene la profesora en el desarrollo de las clases: la clase se ha iniciado, haciendo conocer la consonante "GL" y luego, la conformación de sílabas con las vocales. En el ejemplo anterior es notorio

la intención de la profesora en que los niños obtengan facilidad y la habilidad de conocer y escribir que palabras empiezan con la consonante trabajada.

Entonces, con la pregunta lanzada por la profesora, los niños acuden a los dibujos que hay en el aula, en uno de ellos encuentran el dibujo del globo. También los niños saben dónde encuentran globos, en este caso mencionan a *la tienda* lugar donde se venden globos. Para ello, la textuación y la ambientación del aula son recursos que permiten a los niños reconocer la escritura a través de los gráficos. Es decir, cuando la profesora lanza una pregunta, los niños rápidamente observan los textos y láminas de la ambientación. Incluso en este tipo de actividades los niños se movilizan para señalar con sus dedos sus hallazgos o para mostrar a la profesora y a sus compañeros que determinada letra, sílaba o palabra se escribe de la manera en que allí se muestra.

Por eso, en las aulas de primer grado no faltan láminas y papelotes que refuercen la lecto-escritura. Estos materiales son usados en forma permanente y espontánea por los niños y el profesor. Esta apreciación que hago es porque cuando estuve en el aula del grado de primero “B” en horas de recreo, los niños leían las letras y números que había en los papelógrafos. Estas prácticas de lectura propia y espontánea de los niños hacen que la lectura sea más fácil trabajar.

En el siguiente ejemplo, tomado en la clase de la profesora María Belén veremos cómo la profesora enseña a los niños a escribir la consonante “C”, de la siguiente manera:

P	: Como ya conocen esta letra (La profesora se refiere a la consonante “C”), la casa se empieza a escribir con la letraaa.....
Ns	: Ceee (Los niños gritan en coro)
P	: Muy bien, con la letra “C”.
P	: Ahora escuchen (La profesora hace palmada) vamos a escribir en el aire la letra “C” ¿yaaa?, ya escriban.
José	: Profe ¿así?
R	: ¿Asííí? (Los niños empiezan a simular escritura en el aire desde su asiento) (CC 09/09/05)

En esta actividad los niños reconocen con ayuda de la profesora que para escribir la palabra *casa* hay que empezar con la consonante “C”. Los niños hacen la representación gráfica de la letra “C” en el aire, una y otra vez. Este reconocimiento oral y simulado en su representación gráfica, no-queda allí, sino, debe ser complementada con la práctica escrita de manera física de la “C”. Cuando los niños simulan una escritura en el aire. Unos lo hacen rápidamente, otros de manera lenta, pero lo hacen varias veces. Esta actividad puede ser considerada como actividad de aprestamiento o prerrequisito para la escritura. La forma cómo se aborda la actividad llena de alegría a los niños, quienes muy contentos hacen las cosas a manera de

juego, es decir el aprendizaje se combina con el juego; para de esa manera, promover el desarrollo de la motricidad fina.

En otra clase, la profesora María forma palabras usando tarjetas como material educativo. En el desarrollo de esta actividad, las clases se desarrollan con más dinamismo y alegría para los niños. Este proceso hace que los niños tengan motivación en participar en las clases. Ahora veremos cómo se desarrolla la clase:

P : Ahora les voy a repartir tarjetitas (La profesora va dejando una porción de tarjetas en cada grupo)
Ns : Yaaa profe (Los niños gritan en coro)
P : Ahora, (Después de terminar de entregar) con la tarjeta que tienen, van a formar palabritas ¿yaaa?
Ns : Yaaaa (Los niños aceptan alegremente)
Pº : A ver, ¿quién forma la palabra *Loro?*
Ns : Ya profe (Los niños gritan del 2do grupo después de dos minutos)
P : Ahora formen la palabra *Rosa*.
Jenny : Ro egaktajum aya ekemtsuk ´busquen la "RO" en lugar de estar sentados`.
R : Ahí lo tienes, ve.
Tamara : Wíi wainkajai ´acá esta ve`.
Freidi : Tuja "sa" júuig atsakai ´acá está la "SA".
Tamara : Wíi takakjai ´si yo tengo` (Los niños forman la palabra)((CC 05/09/05)

La variedad de estrategias que emplea la profesora, en el desarrollo de la actividad, propicia la interacción de los niños del grupo, tal como podemos notar en el ejemplo anterior. En esta actividad todos participan de manera activa, es decir, buscan y rebuscan las tarjetitas para encontrar sílabas y formar la palabra solicitada por la profesora. Además en dicho ejemplo podemos notar que en el grupo hay niños awajún y niños hispanos. En este grupo, también, observé que no hay impedimento alguno para hablar el awajún junto al castellano. Por ejemplo, cuando la niña Jenny se dirige a sus compañeros en awajún diciendo: *Ro egaktajum aya ekemtsuk* ´busquen la "RO" en lugar de estar sentados`, sabiendo que no todos son de habla awajún; pero, la niña Ruth no deja de participar por ello, en el grupo.

El uso de las lenguas, tanto la lengua castellana como la lengua awajún, parece que son entendidas por los niños. Por ejemplo, la actitud de la niña Ruth[53] en el caso anterior frente a otra niña (Jenny), cuando pide a sus compañeros del grupo que busquen la tarjeta que tenga la sílaba RO utiliza la lengua awajún, inmediatamente Ruth reacciona y señala con su dedo y dice que la tarjeta está entre sus manos.

[53] La niña Ruth es una niña de 6 años de edad, ha pasado por las aulas de nivel inicial, sus padres son hispanos hablantes.

Entonces, el hecho de no hablar el awajún no le quita nada a la niña, más bien, el dinamismo del trabajo sigue igual con el mismo ritmo. Tampoco limita el desenvolvimiento de la niña, ni es discriminada por sus compañeros de habla awajún. Lo interesante es que en el desarrollo de este tipo de actividades, donde la interacción lingüística es libre y espontánea, puede darse situaciones de adquisición lingüística; los awajún adquieren castellano y los hispanos adquieren el awajún.

En el siguiente ejemplo, se puede notar que la lengua awajún es usada por parte de la profesora Ana, para hacerse entender con los niños awajún, sobre la clase que desarrolla. Así, la profesora dice:

> P : A ver, mira (La profesora señala un dedo) makichik [uno], makichik [uno[(La profesora señala el otro dedo) total hay dos, jimag [dos] ¿ya? así vas a trabajar.
> Loedi : --- (La niña no responde) (CC 27/09/05)

No obstante, la lengua awajún en el aula es como un puente de una sola vía, sólo de ida: para hacer entender lo que se dice en castellano; la profesora Ana usa la lengua awajún sólo para los niños awajún. En este caso, cuando la profesora les habla en su lengua más el uso de los dedos, los niños awajún entienden mejor y más rápido y, poco a poco van entendiendo también los demás mensajes en castellano.

La actitud que muestra la profesora dependerá de la voluntad e identificación con la realidad lingüística social y de la escuela. Claro, no es tarea fácil asumir esta responsabilidad tan compleja del maestro; pero tampoco los niños awajún tienen la culpa de pagar por la realidad del aula. Podemos hacer esfuerzos como lo hace la profesora Juana con los niños de primer grado sección “A” cuando dice:

> Yo les hablo en awajún, de algunas palabritas que sé les hablo. Por ejemplo, al principio estos niños (awajún) querían estar en el baño, no hablan el castellano... que sera. Solo dicen *permiso al baño* dicen, allí se demoran, un día les dije *ijapa* ´defecar` en su casa, *shikipa* ´mixionar` en su casa; así les dije, ahora ya no me piden permiso, esperan la hora del recreo. (Entrev. 23/11/04)

Es este caso, la lengua awajún en el aula se usa como el *estribo* de una montura o simple apoyo, que sirve sólo para hacerse entender mejor y llegar a los niños con más eficacia. Sin embargo, el *estribo* queda allí y no trasciende más allá, al igual que la lengua indígena.

En el primer grado, sección “B”, dado el perfil bilingüe de la profesora María, las interacciones comunicativas se dan tanto en castellano como en la lengua awajún, claro que en esta última en menor grado, pero se dan. La actitud de la profesora María es positiva, ya que el aprendizaje de los contenidos de las áreas para los niños awajún no será nada traumático.

En conclusión, tratando del papel que cumple la lengua awajún en el desenvolvimiento social y educativo del aprendiz, es un medio lingüístico propio que da pistas o más luces para dar a entender lo que se está diciendo en castellano, en el mejor de los casos puedo señalar que es una estrategia que adopta la profesora para enseñar el contenido. Por ejemplo, cuando la profesora Ana le dice a la niña Loedi ´makichik, makichik jimag` o sea 1 y 1 son dos. Es muy probable que el niño haya entendido mejor. Por otro lado, la lengua awajún en la enseñanza de los contenidos es el *estribo del jinete*. Así, el *estribo* sirve de impulsor o apoyo al jinete, para subirse a la montura del caballo. De igual modo se da la situación educativa de los niños awajún; ellos al tener dicho estribo; es decir, la explicación del castellano en awajún, aprenderían con mucha facilidad. Como el *jinete*, subiría a la montura con facilidad. Esta tarea de apoyar o impulsar al niño awajún se hace aún más difícil, cuando el que necesita brindar ese apoyo no tiene la herramienta apropiada; en este caso, la lengua awajún.

4.2.2.3 Nuestros espacios de aprendizaje

El aula no es el único espacio donde los niños aprenden lecciones. Los espacios libres como el patio la loza es aprovechado para desarrollar, ampliar y/o complementar la enseñanza a los niños. En este caso, los niños desarrollan con mucha alegría sus actividades en estos espacios donde se combinan el juego y el trabajo. En este apartado presentaré una síntesis de mis observaciones consideradas como relevantes en la adquisición del castellano por los niños awajún:

P : Muy bien (La profesora hace palmada). ¿A cuántos les gusta trabajar fuera del aula?
S : A mí, a mí (El niño levanta la mano)
Ns : A mí, a mí (varios niños levantan la mano)
P : ¿O solamente les gusta estar acá? (La profesora indica el aula)
Ns : Nooo (Los niños gritan en coro)
P : A ver, y cuántos quieren ir pues, a ver a ver, ¿De repente no quieren ir?
Ns : Todos queremos salir (Los niños gritan en coro)
P : Muy bien, nos vamos entonces.
Ns : Ya profe. (Los niños gritan y se ponen de pie) (CC 17/05/05)

La profesora acostumbraba poner en conocimiento de todos los niños y consensuar si están de acuerdo para trabajar fuera del aula o no. Es muy importante la actitud que toma la profesora para variar los espacios de aprendizaje, tampoco impone, sino la libre elección del lugar la toman los niños con la orientación y dirección de la profesora. Esta actitud pone el clima más divertido y atractivo, situación que se refleja en el rostro de los niños alegres y con muchas ganas de trabajar.

Lo importante de esta actividad es que la profesora demuestra habilidad y mucha voluntad, para el manejo del grupo y la capacidad suficiente para desarrollar la actividad correspondiente; y los niños se adaptan a la dinámica de trabajo que maneja

la profesora. Entonces, antes de salir a otros contextos que no sea el aula, es muy importante dar consignas anticipadas. Por ejemplo, en la siguiente actividad la profesora Ana recuerda la disciplina que deben llevar los niños fuera del aula:

P : A ver (La profesora hace palmada) ¿Cómo se sale niñooos? ¿Corriendo?
Y : Nooo.
P : ¿Gritando fuerteee?
Carlos : Nooo.
P : ¿Empujándonos?
Elías : Nooo.
P : afuera ¿Vamos a portarnos mal?
Ns : Nooo.
P : Entonces salgan despacio, sin empujarse, sin gritar, sin correr. (Los niños salen afuera como indica la profesora con dirección a la loza deportiva) (CC 17/05/05)

La consigna que da la profesora antes de salir del aula garantiza el orden y control; y los niños deberán seguir las orientaciones de la profesora en otros contextos o espacios fuera del aula. Ya en la loza, como lugar para desarrollar una actividad, la profesora forma dos columnas; una columna para los niños y otra para las niñas. Una vez terminada la conformación de las columnas, la profesora Ana se pone al frente, da pautas para el trabajo y explora los saberes previos de los niños de la siguiente manera:

P : Bien niños ¿Ustedes conocen las piedritas?
Elías : Síííí (Los niños gritan en voz alta)
P : ¿Quiénes conocen las piedritas? ¿cómo son la piedritas?
Carlos : Yo profesora, es redondito (El niño levanta la mano y señala con sus dedos)
P : Ahhh redondito dice acá, ¿qué más?
J : Chueco (El niño grita con voz alta)
P : ¿Que más?, pero cuando decimos piedritas, qué son, grandes o pequeñitas, ¿Ahhh?
S : Pequeñitas (El niño grita con voz fuerte)
Elías : Chiquito.
P : Pero que estoy diciendo yo, piedritas o piedras, ¿Ahhh?
Ns : Piedritas (Los niños gritan en coro)
P : Muy bien, ¿Conocen hojita también?
P : Síííí. (Los niños contestan en coro) (CC 17/05/05)

Como se puede notar, la actividad que presento nuestra en parte, el conocimiento de los niños sobre las piedras en sus diferentes formas y tamaños. Así, la palabra chueca, redondita y chiquito que usan tanto niños awajún como niños hispanos en el desarrollo de la actividad, corresponde a un castellano regional, que los niños usan para expresarse. Por ejemplo, cuando el niño Jerry dijo *chueco,* se refiere a que la piedra es ovalada, cuando el niño Elías dijo *chiquito,* se refiera a que la piedra es pequeña y cuando el niño Carlos dijo *redondito*, se refiere a que la piedra es redonda y pequeña. Estas palabras como rasgos léxicos de los dialectos regionales también se usan en Cochabamba, en Potosí y en La Paz, departamentos de Bolivia.

Con una previa introducción al trabajo por parte de la profesora y después que los niños han participado con la exploración de los conocimientos previos, la profesora Ana deja a los niños buscar libremente los materiales que trabajarán durante la clase. Luego de quince minutos, los niños retornan a la loza y se ordenan bajo la dirección de la profesora, poniendo al frente los materiales que han hallado para su trabajo. Después de ordenar y organizar a los niños, la profesora Ana empieza a desarrollar la actividad:

P : Ahora bien, a ver, digan ¿Qué han juntado?
L : Piedritas (La niña grita)
P : Ahhh.
Ns : Piedritas, hojitas, palitos, flores. (Los niños gritan mencionando los materiales que han juntado) (CC 17/05/05)

En el desarrollo de la actividad presentada, lo primero que hace la profesora es permitir que los niños mencionen qué material han recogido; entonces, la participación de los niños es de manera coral. Todos mencionan el material que han recogido al mismo tiempo. Luego, la profesora solicita a los niños agrupar por tipos de materiales que han recogido de la siguiente manera;

P : Muy bien, ahora van a hacer grupos ¿yaaa?, un grupo de piedritas, un grupo de hojitas. A ver, separen ya les voy a entregar material para encerrar.
Melvin : Profe ¿así?
P : Así, muy bien Melvin. A ver miren, con esta soga van a encerrar a cada grupo ¿yaaa? (La profesora les facilita a los niños cordel para que encierren los materiales por tipos)
Ns : Yaaa. (Los niños cogen el cordel que proporciona la profesora y empiezan a encerrar) (CC 17/05/05)

En esta parte de la actividad, se observa cómo los niños realizan los trabajos para luego describirlos oralmente, ante sus compañeros y la profesora. Después de todo, se observa los trabajos de los niños, tal como indicaba la profesora, por tipos de materiales. Por ejemplo; las piedritas por un lado, las hojitas por otro lado, las florecitas, los palitos, todos encerrados con cordel, pero en grupos exclusivos de cada material.

Después que los niños han terminado de encerrar los materiales, continúa la actividad de la siguiente manera:

P : A ver ¿Ya terminaron?, voy a pasar en cada uno de ustedes me van a decir qué es lo que hay ¿yaaa? A ver por acá. A ver Jerry diga qué es lo que has encerrado.
J : Flores, palitos, piedritas (El niño describe su trabajo)
P : El que sigue.
Carlos : Piedritas, hojitas, palitos, flores (El niño describe su trabajo)
P : A ver, tu Marvin.
Marvin : Piedritas, hojitas, palitos, flores.
Y : Flor, hoja.
P : Flor, hoja ¿uno de cada uno nomás?

Tania : Nooo.
P : ¿Qué se dice cuando son varios?, se dice floresss, hojitasss ¿yaaa?. A ver, Waniak ¿Qué has juntado?
Waniak : Piedritas, hojitas, palitos, flores. (CC 17/05/05)

Lo interesante de esta actividad es que los niños awajún afianzan su castellano, cuando tienen que decir con voz fuerte y clara qué elementos están dentro del círculo. Por otro lado, se nota la preocupación de la profesora y trata de enfatizar en los niños cómo se dice cuando es un sólo objeto y cómo se dice cuando son varios los objetos, tratando de esta manera sobre el número gramatical del castellano: singular y plural. Por ejemplo, si el niño a pesar de haber encerrado varios elementos lo expresa en singular, inmediatamente la profesora interviene como en el caso de Yajaira [Flor, hoja]. Con este error de concordancia de número de la niña, la profesora interviene diciendo [¿Qué se dice cuando son varios?, se dice floresss, hojitasss ¿yaaa?]. En este caso, la profesora Ana aclara cómo usar el castellano cuando son varios objetos. Waniak una niña awajún que está al lado de Yajaira está muy atenta sobre la aclaración que hace la profesora, al igual que los demás niños, y en su turno los niños responden tal como aclara la profesora.

P : Muy bien. Piedritas. Piedrita cuando es uno, flor cuando es uno, palo uno. A ver tú ¿qué has encerrado?
Waniak : Hojitas, palitos, piedritas.
P : Muy bien, el que sigue.
Melvin : Piedritas, hojitas, palitos, flores.
P : A ver tú.
Elías : Piedritas, hojitas, palitos, flores.
P : Muy bien, que bonito habla Elías, a ver tu (La profesora indica al siguiente niño)
Carlos : Palito.
P : Palito, uno (La profesora le muestra su dedo)
Carlos : Palitos.
P : Palitos, flores, hojitas. (CC 17/05/05)

Con la participación de los niños, la profesora interviene cuando hay errores de concordancia ya sea de número o de género en el uso del castellano. Por ejemplo, cuando el niño Carlos describe los elementos en singular, la profesora no pasa por alto este error y enfatiza la expresión incorrecta del niño, haciendo notar su error al pronunciar en singular. Entonces, el niño reacciona siguiendo a la profesora y luego el niño repite la respuesta correcta. En el desarrollo de las actividades, los niños no están sólos hasta en los momentos de uso del castellano, la profesora está atenta al uso oral de los niños, con voz pausada les enseña cuándo se dice en singular y cuándo se dice en plural. Estas aclaraciones por parte de la profesora son rescatadas no sólo por los niños awajún, sino también por los niños hispanos.

En el siguiente caso, la profesora complejiza la participación de los niños, con preguntas que requieren respuestas más detalladas. En este caso no sólo

mencionarán qué elementos han encerrado, sino, qué cantidad de elementos han logrado encerrar.

P : Ahora, me van a decir cuánto. Sólo me están diciendo qué es o qué han encerrado, quiero saber cuántos ¿ya? Cada uno debe saber, a ver tú.
Adinson : Tres palitos,(El niño dice con voz baja) dos piedritas, una hojita.
P : Muy bien, ¿siguiente?
Leonidas : Cuatro palitos,(El niño dice con voz baja) dos piedritas, tres flores.
P : Siguiente.
S : Dos palito.
P : ¿Ahhh?
S : Dos palitos, cuatro piedritas, una hojita. (CC 17/05/05)

La voz un poco apagada de los niños al momento de la descripción verbal de los materiales encerrados puede ser señal de inseguridad en sus respuestas. En esto influye la mirada de la profesora, los gestos de amabilidad que ella demuestra para dar seguridad a los niños. Algo que llamó mi atención es la intervención de los niños Adinson y Leonidas, que siendo niños awajún han leído correctamente la cantidad de los elementos de cada grupo. Sin embargo, algunos niños como Sander (niño hispano) que se equivoca, quizá por el apuro o por la emoción cuando dice [Dos palito] y con el [Ahhh] de la profesora, el niño reconoce su error y se corrige inmediatamente.

Con este tipo de explicaciones, como lo hizo la profesora Ana, los niños awajún prestan mayor atención en lo que enfatiza la profesora, con el uso del castellano, es por eso que la niña Waniak ha captado las aclaraciones de la profesora y en su turno participa sin mayores complicaciones, tal como pudimos notar en la actividad anterior.

Por otro lado, se puede notar que la adquisición del castellano por parte de los niños awajún se da de una forma espontánea, basados en la capacidad de escuchar las aclaraciones. En esta actividad el castellano de los niños va tomando nuevos significados; es decir los niños tanto awajún como no awajún se van dando cuenta sobre cómo se dice, cuándo es uno y cómo se dice cuándo son varios.

Otro día, la profesora María desarrolla las clases con los niños de primer grado sección “B” fuera del aula, para ello usa el patio de la escuela, como un espacio académico, donde los niños desarrollan las actividades alegremente;

M : Muy bien, ahora salgamos afuera para escribir en la tierra ¿yaaa?
Ns : Yaaa (Los niños inmediatamente se ponen de pie y salen corriendo al patio donde hacen la formación).
M : A ver, colóquense bien en un lugar donde van a escribir con su dedo ¿yaaa? (La profesora coloca a los niños en cuclillas).
P : Ya profesora (El niño grita).
M : ¡Listo!, miren, cada niño va escribir diez “C” en la tierra ¿ya?
Ns : Ya profesor. (Los niños empiezan a escribir con su dedo) (CC 09/09/05)

En otros espacios, que no sea el aula, es el patio de la escuela para desarrollar la actividad educativa, para ello es necesario mantener el orden en los niños, ubicar a los

niños a la vista y luego da las indicaciones correspondientes para el desarrollo normal de la actividad. Después que la profesora da la consigna a los niños, éstos empiezan a trabajar. Aproximadamente después de unos cinco minutos, algunos niños al terminar gritan;

M : Ya profesora (La niña grita después de cinco minutos)
P : A ver, cuenta ¿Cuántas "C" has escrito?
M : Ya; 1, 2, 3,.....10.
P : Muy bien, a ver tu (La profesora indica al siguiente niño)
José : 1, 2, 3,.....10.
P : Muy bien, a ver tu (La profesora indica a la siguiente niña)
Tamara : 1, 2, 3,.....10.
P : Tu (La profesora indica a la siguiente niña)
R : 1, 2, 3,.....10.
P : Tu (La profesora indica al siguiente niño)
Olmedo : 1, 2, 3,.....10.
P : Muy bien, ahora escuchen, cuenten todos.
Ns : 1, 2, 3,.....10. (Los niños leen coralmente)(CC 09/09/05)

De acuerdo a lo que solicita la profesora, los niños leyeron la cantidad de letras "c" que escribieron en el suelo. Para esta actividad algunos niños usan el dedo índice para escribir, mientras otros niños cogen un palito y escriben con ese objeto. Unos escriben, borran y vuelven a escribir tratando de dibujar bien la letra, y otros escriben muy apurados como si no les importara. A mí parecer, los niños siempre están con ganas de terminar rápido sus trabajos. Después de haber terminado la escritura de las letras "c" pasan al conteo de esas letras. A este proceso puedo llamar como la integración de áreas. Porque, los niños cuentan cuántas "C" han escrito, al mismo tiempo desarrollando la motricidad fina. O sea, sin salir de las actividades que corresponden al área de lenguaje pasan al área de matemáticas, allí los niños awajún perfeccionan su lenguaje matemático. Al respecto, la profesora María dice: "algunos, no todos, a veces se confunden al contar los números naturales; entonces, esta actividad permite que los niños sepan bien, contar los números sin equivocarse. Además, esta actividad permite que los niños desarrollen la motricidad fina para la escritura en sí" (Entrev. 09/09/05).

En la siguiente actividad, veremos cómo los niños desarrollan su capacidad lingüística a través del juego. En esta actividad la profesora Ana usa los contextos extra áulicos (loza deportiva) de la escuela como espacios académicos, donde los niños tienen la oportunidad de gritar, sentarse, echarse al suelo, reírse, correr y animar al compañero como lo hacen en cualquier juego. En el juego tiene que haber varios grupos de tres. Los dos niños forman la casita del conejo, para ello tienen que tomarse las manos.

Esta casita se llamará conejera. Uno de los tres integrantes es el conejo que vive en la conejera. En el juego habrá una señal, por la cual el conejo se cambiará de conejera y no puede quedarse en la misma conejera. Entonces, el juego se desarrolla de la siguiente manera:

P : Ahora júntense de a tres ¿ya niños?
Ns : Yaaa (Los niños se juntan haciendo un grupo de tres integrantes)
P : Miren, los dos van hacer la casa del conejo. El conejo va estar tranquilito en su casita ¿ya?
Ns : Ya profesora (Los dos niños se toman la mano formando la casa del conejo, y en el medio está el conejo que es el tercer niño)
P : A ver, ¿quién quedó sin su casita?
Ns : Fabiola profesora (Los niños gritan en coro)
P : Bien (La profesora se acerca donde la niña y la toma del hombro) ella es la coneja que está sin su casita. Entonces, ella va a gritar diciendo ¡conejo a sus conejeras! y todos tienen que cambiarse de conejera (La profesora introduce el juego), y ella va a ocupar una de las conejeras ¿me entendieron?
Ns : Síííí. (Los niños gritan en coro) (CC 11/11/04)

En el desarrollo de las actividades, la profesora Ana acostumbra empezar con una introducción, como presento en el ejemplo anterior y después que los niños formen el grupo les dice nuevamente *miren, los dos van hacer la casa del conejo. El conejo va estar tranquilito en su casita ¿ya?* Luego les dice; *bien, ella es la coneja que está sin su casita. Entonces, ella va a gritar diciendo ¡conejo a sus conejeras! y todos tienen que cambiarse de conejera y ella va a ocupar una de las conejeras ¿me entendieron?,* en esta parte la profesora da a conocer a los niños cómo se va a desarrollar la actividad. El siguiente paso es el desarrollo del juego propiamente dicho. Una niña que quedó sin su conejera es la que empieza el juego, con apoyo de su profesora:

P : Muy bien, a ver Fabiolita empieza.
Fabiola : ----- (La niña no habla, pero no tiene la cabeza agachada, mira a sus compañeros sonriente)
P : A ver Fabiola tú puedes, diga ¡conejo a sus conejeras!
Fabiola : Conejo a sus conejeras (La niña habla con voz baja y va corriendo y ocupa una conejera)
P : Bien, ¿Quién quedó sin su conejera?
Ns : La Rosmery (Los niños gritan en coro)
P : A ver Rosmery.
Rosmery : Conejo a sus conejeras (La niña grita y va corriendo y ocupa una conejera)
P : Bien, ¿Quién quedó sin su conejera?
Ns : La Sol (Los niños gritan en coro)
P : A ver Sol.
S : Conejo a sus conejeras. (La niña grita y va corriendo y ocupa una conejera) (11/11/04)

Con esta actividad se fortalece el desarrollo del castellano en los niños awajún. El desarrollo de las actividades de juegos en un lugar abierto y libre hace que los niños pierdan la timidez y la vergüenza. De tal manera que el castellano va ganando espacios en su uso y manejo por parte de los niños awajún.

La participación de los niños awajún en las actividades lúdicas tiene el apoyo e incentivo de la profesora; ella los animan haciéndoles sentir seguros y seguras en la participación. Por ejemplo, ponerse en contacto directo con los niños pareciera que le da más fuerza a la niña Fabiola, quién en un primer momento estaba callada, casi avergonzada, pero luego muestra un desenvolvimiento que en su rostro se refleja alegría y entusiasmo. La frase *tú puedes* que le dice la profesora es un buen estímulo, para tener confianza en sí misma y participar como todos lo vienen haciendo.

Algo que es necesario reconocer en la profesora es que ella presta mucha atención a situaciones de falta de participación que demuestran los niños, especialmente los de habla awajún, pero, la profesora los incita acercándose o tocando el hombre de los niños o el cabello. Entonces, los niños awajún e hispanos están aceptos a las actividades que se realizan en el aula

4.2.2.4 Material educativo

"Sin material no se puede trabajar bien" (Entrev. Pro. Juana 23/11/04). En ese sentido, el uso de los materiales es indispensable en el proceso de enseñanza. Este material son dos tipos: los papelógrafos y las fichas de trabajo.

a) Los papelógrafos

Este material es de dos tipos: 1) papelote, que puede ser una hoja en blanco más conocido como papel sábana, y el otro es conocido como papel molde. 2) láminas son unos papelotes que tienen dibujos grandes, hechos por la misma profesora.

Uso de papelógrafo; la profesora presenta una lámina que fue trabajada días antes. Y luego, para que el material sea visible para los niños, la profesora pega en medio de la pizarra y la actividad se desarrolla de la siguiente manera;

P	: Bien niños, en la clase anterior estábamos trabajando con esta lámina, ¿recuerdan? ¿Qué es lo que habíamos hechooo? (La profesora presenta la lámina pegándola en la pizarra)
S	: Palabras (La niña grita levantando la mano)
P	: ¿Palabras habíamos hechooo?
R	: Oraciones profesora (El niño grita con voz alta)
P	: Oraciones (La profesora repite con voz pausada) muy bien, y ¿Cómo habíamos hecho las oraciones, recuerdan?
S	: Mirando la gallina.
P	: ¿Cómo habíamos hecho la oración? (La profesora insiste)
Isabel	: Pensando (La niña habla con voz baja)
P	: Aja, acá escuché algo (La profesora se acerca donde la niña)
Ns	: Pensando (Los niños gritan en coro)
P	: Pensando (La profesora repite con voz pausada) aplausos para su compañera (Los niños aplauden) A ver, por ejemplo ¿Qué oración hicieron con esa lámina? (CC 09/11/04)

En esta parte noté cómo la profesora recuerda a los niños la actividad trabajada anteriormente. Los niños apoyados con la lámina recobran memoria y señalan la

actividad trabajada. Seguidamente, cuando la profesora nota, en los niños, que recuerdan el tema trabajado, pide a los niños ejemplos, y los niños responden de la siguiente manera:

Edgar : La gallina come maíz (El niño construye la oración oralmente mirando la lámina)
P : La gallina come maíz, aplausos para su compañero. Otro.
R : La gallina tiene cuatro pollitos (construye la oración oralmente mirando la lámina)
P : La gallina tiene cuatro pollitos, aplausos también. Otro.
S : La gallina pone huevo (construye la oración oralmente mirando la lámina)
P : La gallina pone huevos, también aplausos. Otro. (CC 09/11/04)

En la actividad presentada se nota cómo la profesora explora los conocimientos o saberes previos de los niños: es una práctica muy usual por parte de la profesora Ana. Así, la clase empieza con un repaso de la clase anterior, tratando de que los niños digan todo lo que saben y recuerdan las actividades anteriores. Esta actividad de repaso requiere de un momento de rememoración de las actividades anteriores, y en esa tarea, la lámina es el material que les ayuda a recordar; así, viendo la lámina, los niños participan con lo que recuerdan. Por ejemplo, cuando la profesora pregunta ¿qué es lo que habíamos hechooo? (Refiriéndose a la lámina), inmediatamente los niños dicen “Oracioneees” en coro.

La respuesta que dan algunos niños no es lo que esperaba la profesora, por ejemplo, en la actividad anterior la niña Sol Estrella con la pregunta de la profesora *¿Qué es lo que habíamos hechooo?*, ella (Sol Estrella) responde diciendo *palabras*. Quizá la niña recuerda otras actividades que han realizado con un material parecido, pero la respuesta no es lo que la profesora esperaba, por eso insiste con la misma pregunta. Cuando la respuesta es correcta, la profesora pide a los niños un ejemplo, diciendo que cada uno con voz fuerte, tienen que crear oraciones referidas a la gallina y sus pollos que están en la lámina.

En el desarrollo de la actividad los niños awajún participan creando oraciones en castellano, en esta parte surge algo importante. El uso del castellano incipiente por parte del niño awajún impide nombrar algunas partes de la gallina, pero el niño no deja de participar. Si el niño no puede nombrar exactamente la parte de la gallina en castellano, lo asocia con el nombre que él conoce, esto, es motivo para que la profesora promueva el apoyo de niños hispanos. Con esta actitud, los niños awajún incorporan más palabras a su vocabulario del castellano. Por ejemplo:

Jessica : Profe, profe, la gallina tiene corona (La niña participa creando oración)
P : Muy bien, la gallina tiene corona dice, ¿Cuál es la corona de la gallina? (La profesora pregunta sonriente). ¿Corona se llama?
S : Cresta, cresta profesora (El niño grita con voz fuerte)

P : Muy bien, la gallina tiene cresta. (CC 09/11/04)

La participación de la niña Jessica con su oración *La gallina tiene corona* es una respuesta asociada a algo que ella conoce, con la parte de la gallina. Entonces, como aprendiz de una segunda lengua, va conociendo nuevas palabras e incorporando nuevos términos en su lenguaje. La actitud de la profesora Ana es bastante ingeniosa al involucrar a los niños hispanos en la corrección de la oración de la niña Jessica, cuando dice: *¿Corona se llama*? esta actitud nos muestra que no sólo el docente puede decir la oración correcta, sino también, los mismos niños apoyándose entre ellos. En este sentido, puedo señalar que la adquisición de una segunda lengua para el niño awajún pasa por un proceso gradual. Por ejemplo, el niño aprendiz dice en un principio *La gallina tiene corona*, pero luego de la corrección dirá *La gallina tiene cresta*. Esto dependerá del contexto favorable o desfavorable que se presente ante el niño. Luego, poco a poco, ya sea en el proceso de interacción y aprendizaje lingüístico que le brinda la escuela o en el contexto extraescolar, irá perfeccionando su castellano.

En este caso, la profesora se convierte en facilitadora de oportunidades de encuentro entre niños awajún y niños hispanos, aprovechando que el uso adecuado y correcto del castellano está también, en estos últimos. En este caso “entre los niños se apoyan. Claro, siempre los niños awajún tendrán errores al hablar el castellano, pero con apoyo de los niños mestizos los niños awajún se van dando cuenta qué se dice una cosa y qué otra” (Entrev. Prof. María 26/05/05).

La niña Jessica al denominar *corona* a la cresta de la gallina, está relacionando con lo que suele ver en la coronación de reinas en la celebración de aniversarios de los colegios e instituciones donde vienen participando generalmente: entonces, la palabra corona debe estar grabada en la cabeza de la niña y en esta actividad pedagógica usa esta palabra. Lo interesante de esta actividad es que la niña tiene la habilidad de relacionar los objetos que ve con las palabras, que va adquiriendo en la escuela, sobre todo, en las clases.

En este caso, la asociación que hace la niña es válida porque, a través de ella, la profesora motiva a que los niños se apoyen en el mejoramiento de su castellano, y por ende, hacer conocer más palabras del castellano. Por eso, es muy importante que los niños participen aunque se equivoquen, peor es que estén sin participaciones algunas en las actividades que desarrolla la profesora.

En otra clase, la profesora María, a partir de un dibujo en lámina, promueve el diálogo con los niños. Los niños conversan en la o las lenguas que deseen;

P : Muy bien, entonces, les voy a presentar una lámina de la casita.
N : Yaaa (Los niños gritan en coro)
P : Bien (La profesora pega la lámina en el medio de la pizarra, es una casita de calamina). Ahora observen ¿yaaa?
G : Profe, la casa de mi tía es de cemento (La niña habla con voz fuerte)
J : Mi casa también.
P : Mi casa en Tundusa es de cemento.
Manno : Mi casa no es de cemento.
Olmedo : Mina jegajuk chapiyai ´mi casa es de paja`.
Simeón : Mina jegajchakam chapiyai profe ´profe mi casa también es de paja`.
Tamara : Profe mi casa es de paja. (CC 09/09/05)

Con el dibujo que presenta la profesora, los niños inmediatamente describen cómo son sus casas. Los niños hispanos señalan que sus casas son de cemento y lo interesante de esta actividad es que los niños awajún participan usando su lengua sin temor ni vergüenza, se expresan con tanta naturalidad como los niños hispanos, y gritan para que la profesora les escuche. Luego de escuchar la participación de los niños la profesora les invita a comentar sobre la observación realizada;

P : A ver niños ¿Qué ven acá? (La profesora indica el dibujo)
Ns : Casaaa (Los niños gritan en coro)
P : ¿Qué tiene la casa?
J : Ventana (El niño grita con voz fuerte)
P : ¿Ahhh?
Ns : Ventana (Los niños gritan en coro)
P : Muy bien, ¿Acá hay ventana? (La profesora indica el aula)
Ns : Síííí (Los niños contestan en coro)
P : ¿Cuántas ventanas tenemos?
Ns : Uno, dos, tres y cuatro (Los niños cuentan gritando las ventanas)
P : ¿De qué está construida la ventana?
P : De fierro.
P : De fierro, ¿Qué más tiene?
Cintia : Tiene luz.
P : Y el piso ¿De qué está construido?
Ns : De cemento (Los niños gritan en coro)
P : ¿Todos tienen casa de cemento?
Ns : Nooo (Los niños contestan en coro)
P : Algunos sí, algunos no. (CC 09/09/05)

El papelógrafo, en este caso, sirve para desarrollar la capacidad de observar y describir los dibujos. Es decir, los niños describen lo que ven. A través de esta descripción, los niños van cayendo en cuenta que no todas las casas están construidas de cemento y, conforme van participando van conociendo que las casas no son iguales y al mismo tiempo describen su aula; tipos de ventanas construidas, el piso, las instalaciones de luz.

En otra clase de la profesora María noté que el uso de láminas es muy enriquecedor para que los niños awajún se apropien de más palabras del castellano. Por ejemplo, el papelote tiene unos dibujos que son frutas, animales y aves de la zona. A través de los dibujos los niños conocen el nombre de los objetos representados en los dibujos;

P : Bien, ahora van a observar esta lámina que está pegado en la pizarra ¿yaaa?, pero observen sin hablar.
Juan : ¿Los dibujos profeee?
P : Si, esos dibujos, a ver observen (Los niños observan el dibujo durante cinco minutos). Bien, ¿Han observado?
Ns : Síií (Los niños contestan en cono)
P : A ver, qué han visto, mencionen lo que han observado a ver.
Ns : Loro, pera, árbol y perro (Los niños mencionan lo observado)
P : Muy bien, ahora vamos a leer su nombre ¿yaaa?
Ns : Yaaa (Los niños aceptan en coro)
P : ¿Qué es estooo? (La profesora indicando el nombre del loro)
Ns : Loro (Los niños leen gritando fuerte)
P : Muy bien, y esto.
Ns : Pera (Los niños leen gritando fuerte)
P : Muy bien, y esto.
Ns : Perrooo (Los niños leen gritando fuerte)
P : Acá.
Ns : Árboool. (Los niños leen gritando fuerte) (CC 05/09/05)

La lectura de los nombres que están escritos al lado de los dibujos es muy clara para los niños. Ellos empiezan a leer sin mayor dificultad; entonces, podemos decir que el dibujo es el canal, que conduce a los niños al reconocimiento de las letras y palabras.

b) Fichas

Las fichas que usan los profesores son de dos tipos: 1) recortes de periódicos y/o de revistas, 2) fichas de producción; para aparear, completar, y pintar. Estas fichas son la mitad de un papel Bulqui que la profesora preparó según el tema que va a desarrollar en las clases. Todos estos materiales son adquiridos mediante aportes económicos de los padres de familia. Estos materiales están guardados en el armario del aula.

Uso de las fichas; son recortes de revistas o periódicos que usa la profesora como recurso pedagógico y sirven para hacer observaciones y comentarios acerca del contenido. Tal cual se puede apreciar en la siguiente práctica de lectura;

P : A ver niños, ahora vamos a practicar la lectura ¿yaaa?, saquen sus fichas. (Es un recorte de una revista). Bien, ¿Cómo se titula?
Ns : El pueblo de Blas (Los niños gritan en coro)
P : Empecemos a leer; uno dos y tres (La profesora empieza la lectura)
P + Ns : El pueblo de Blanca celebra la fiesta de San Blas. Ella se alista para salir con una blusa con blondas de lindos colores y una falda plisada. En la plaza pusieron un tabladillo para la banda. Los pobladores, que son amables con los turistas, dan la mano a todos. (Profesora y niños terminan la lectura) (CC 12/11/04)

En esta actividad, los niños reconocen el título de la ficha, en torno al cual van a girar todas las actividades de la clase. Luego, el siguiente paso es la lectura. En esta

lectura, se escuchan claramente dos voces: una que es la voz pausada de la profesora, pronunciando bien los acentos de cada palabra y deteniéndose en cada signo de puntuación que encuentra en la lectura; y la otra voz es más coral, es la voz de los niños, siguiendo la lectura de la profesora. Una vez terminada la lectura, es el momento del comentario:

P : Niños ¿Les gustó la lectura?
Ns : Síííí (Los niños gritan en coro)
P : Muy bien, y ¿Cómo se llama el título de la lectura?
Ns : El pueblo de Blanca (Los niños gritan en coro)
P : Y ¿Qué celebran en ese pueblo?
Y : La fiesta de San Blas (La niña grita y todos lo siguen)
Ns : La fiesta de San Blas (Los niños gritan en coro)
P : Ella (Blanca) ¿Con qué se alista para salir?
S : Con una blusa.
P : En la plaza ¿Qué pusieron?
S : Un tabladillos (El niño grita con voz fuerte)
Ns : Un tabladillo (Los niños gritan en coro)
P : ¿Para quiénes está el tabladillos?
Elías : La banda (El niño habla con voz baja)
P : Ahhh.
Ns : Para la banda (Los niños gritan en coro)
P : ¿Qué hace la banda?
Edgar : Toca música.
Ns : Toca música (Los niños gritan en coro)
P : ¿A quiénes saluda la gente?
L : A los turistas (La niña grita con voz fuerte)
P : A los turistas dice acá su compañera Lourdes fuertes aplausos (los niños aplauden). Y ¿Qué son los turistas?
Romer : Los que miran.
Y : Los colaboradores. (CC 12/11/04)

El uso de las fichas, sirve para hacer lecturas con los niños y lo más interesante es que después de la lectura hay un espacio de comentarios sobre lo leído. Éste es un ejercicio de lectura comprensiva, con preguntas de la profesora y respuestas de los niños. Las respuestas en coro no me permitieron distinguir la participación de los niños awajún, pero todos participan, algunas veces pude notar la participación de tres niños awajún, Elías, Edgardo y Romer. Estos niños son de Juan Velasco y casi siempre ven en muchas celebraciones la presencia de bandas musicales. Entonces, ese conocimiento les permite ubicarse y captar más fácilmente las lecciones que han realizado.

Lo más importante de esta actividad es la actitud de la profesora en el momento de seleccionar el material de lectura. Ella selecciona lecturas que están relacionadas con su contexto, y la cotidianidad de vida de los niños. Por ejemplo, en Nieva y Juan Velasco, las fiestas más importantes son la celebración de la patrona Virgen de Fátima y el patrono San Juan Bautista, las bandas de músicos están siempre presentes. Entonces, la actividad que desarrolla la profesora Ana no se desvincula de esta realidad. En ese sentido, la lectura de la ficha es un material que liga las costumbres y

tradiciones del pueblo. De esta manera los conocimientos de los niños awajún se enriquecen y complementan con algo que ya conocen; por cierto, acumulación de palabras nuevas del castellano como, turista y la blusa.

Fichas de producción; este material es la mitad de una hoja de papel bond, tamaño oficio, preparada por la profesora. Con este material los niños desarrollan su motricidad fina. Por ejemplo, los niños escriben, dibujan, hacen el apareamiento, completan algunas frases incompletas. Finalmente, el uso de la ficha de producción es en un papel suelto que después de terminar el trabajo son pegados en cuadernos de C. I., como evidencia de los trabajos realizados en aula.

4.2.2.5 Escritura como espacio académico y formal

La escritura es uno de los aspectos más fundamentales en el aprendizaje de los niños. Allí empiezan a realizar sus primeros trazos. Pero, en estas actividades no todos los niños de primer grado tienen el mismo nivel de escritura, como decía la profesora Ana, unos dominan la escritura más que otros. Este dominio de algunos niños se debe a que provienen de la escuela inicial, donde adquirieron ya un dominio regular de la escritura. Pero otros, en cambio, vienen directamente de sus casas y recién en la escuela aprenden a escribir con la ayuda de los profesores

De acuerdo a mis observaciones la escritura implica un proceso de aprendizaje gradual, hasta lograr la escritura propiamente dicha. Así, por ejemplo, los niños de primer grado para poder llegar a escribir en el cuaderno no lo hacen directamente, sino que realizan prácticas anticipadas a la escritura, ya sea en el aire, en el suelo, en la pizarra y en la hoja de papel como prerrequisito para, finalmente, escribir en el cuaderno.

En el siguiente resumen presento una clase donde la profesora María después de una lectura, realiza un dictado en la pizarra:

P : Bien niños, ahora van a salir a la pizarra de dos en dos a escribir ¿yaaa?
Ns : Yaaa (Los niños gritan alegremente)
P : A ver Margoth y Luz a la pizarra.
P + L : Ya profe (Las niñas salen corriendo a la pizarra y cogen una tiza)
P : A ver niñas, escriban ahí, sapo, saaa – pooo, saaa – pooo.
P + L : Saaa – pooo (Las niñas escriben repitiendo la palabra). Ya profe.
P : Muy bien, siguiente; Loro, looo – rooo, looo – rooo.
Luz : Lo de loma ¿di profe?

P : Sí, lo de loma, looo – rooo.
P : Muy bien, aplausos para sus compañeros. A ver María y Elizabeth a la pizarra.
P + E : Ya profe (Las niñas salen corriendo a la pizarra y cogen una tiza)
P : Escriban ahí, Oso, ooo – sooo, ooosooo.
P + E : Ooosooo (Las niñas escriben repitiendo la palabra) Ya profe. (CC 05/09/05)

La actividad se desarrolla por parejas y la invitación para salir a la pizarra es al azar, porque según pude ver, todos levantan la mano diciendo: *Yo profesora* y como el objetivo de la profesora es que salgan a la pizarra por parejas, de cada grupo; así la primera pareja es del primer grupo, y la segunda pareja es del segundo grupo; y así sucesivamente la profesora va invitando hasta que todos los niños del salón hayan participado.

Los niños al escribir el dictado preguntan a la profesora *¿Profe la "L" de loma di?* y la profesora lo confirma diciendo *sí* y recién la niña escribe. Por otro lado, los niños en el momento de escribir el dictado se sienten más seguros al repetir la palabra que dictó la profesora. Es decir, si la profesora dice: *niños escriban ahí, Loro,* inmediatamente los niños repiten la misma palabra al escribir *Looorooo*. Pero no todos los niños repiten la palabra para escribir. Algunos niños que ya pasaron por la escuela de inicial, conocen las consonantes y las sílabas mucho más que los niños que vienen directamente de su casa, ellos escriben silenciosamente.

Por otro lado, la pizarra permite corregir la escritura de los niños. Por ejemplo;

P : Aidé y Jacob a la pizarra.
A + J : Ya profe (Los niños salen corriendo a la pizarra y cogen una tiza).
P : Escriban ahí, aro, aaarooo, aaarooo (La profesora dicta pausadamente), otro, sapo, saaapooo, saaapooo.
A + J : Aaarooo, saaapooo (Los niños repiten la palabra para escribir. El niño Jacob escribe [oro, sapo]) ya profe.
P : A ver Jacob (La profesora se acerca donde el niño Jacob) a esto ¿Qué le falta niñooos? (La profesora se dirige al grupo grande indicando la vocal O)
Ns : Su patita (Los niños gritan en coro)
P : Entonces, arregla ¿ya Jacob?. A ver. Sigan escribiendo. Mami, maaamiiii.
A + J : Maaamiii, ya profe (Los niños terminan de escribir, pero la niña escribió mani)
P : Muy bien, a ver Aidé (La profesora se acerca donde la niña). Niños (La profesora se dirige al grupo grande) ¿Escribió bien su compañera, dónde ha fallado?
Cinthia : A la N le falta su otra manito (La niña grita con voz fuerte)
P : Muy bien, entonces, Aidé arregla ¿yaaa? (CC 05/09/05)

Es notorio que la pizarra es como una transparencia donde los niños que salen a la pizarra y escriben el dictado pasa a la vista de todo y es allí donde tienen la oportunidad de detectar el error de la escritura. En este espacio los niños que están sentados participan corrigiendo el error que detectan de la escritura, entonces, en esta

actividad también los niños awajún participan activamente así como la niña Cynthia. Con este apoyo los niños se van dando cuenta de la escritura correcta, por la forma cómo se ayudan y el lenguaje que usan. Por ejemplo, a la “O” le falta su *patita* para que sea “a” y a la “n” le falta *su otra manito* para que sea “M”, este apoyo por parte de la profesora a los niños, es una forma de construir el conocimiento mediante el aprendizaje de la escritura por los niños. Además, la escritura en la pizarra contribuye a la participación de los niños desde sus conocimientos.

Asimismo, la pizarra sirve de panel, porque en ella se pegan los papelógrafos para las exposiciones o para realizar la cooevaluación de los trabajos en grupo. Por ejemplo, en una clase la profesora Ana realizó la actividad de cooevaluación de los trabajos realizados por los niños de la siguiente manera:

P : Niños, ahora vengan aquí, para evaluar el trabajo (Todos los niños se colocan frente a los papelotes, la profesora coge un puntero y señala el primer trabajo). A ver ¿Cuánto califican acá?
Ns : ¿Beee? (Los niños gritan en coro)
P : Por qué ¿Beee?
Ns : No está pintado bien, los conjuntos no tienen nombre (Los niños señalan algunas características)
P : Entonces es B/12. A ver, el segundo trabajo ¿Cuánto califican?
Ns : ¿Beee?
P : Por qué ¿Beee?
Ns : Falta pintar (Los niños gritan en coro)
P : Entonces B/13, y el tercer trabajo ¿cuánto califican?
Ns : Aaaa (Los niños gritan en coro)
P : Por qué ¿Aaa?
Edgar : El nombre del conjunto no está escrito bien (Los niños señalan las características. El nombre del conjunto al cuál de refieren los niños es que, el nombre del conjunto es “A”, está escrito en vertical).
P : Entonces A/14. Bien ahora este último trabajo ¿Cuánto califican?
Ns : ¿Aaa?
P : Por qué ¿Aaa?
Ns : Esta bien, tiene nombre, está pintado bien.
P : Entonces A/15. A ver, ¿Cuál en el mejor trabajo?
Ns : A/15 profesora (Los niños gritan en coro).
P : Muy bien, entonces siéntense. Ahora, en su cuaderno van a dibujar el mejor trabajo ¿yaaa?
Ns : Yaaa. (Los niños retornan a sus asientos) (CC 17/05/05)

En esta etapa de evaluación los niños se fijan en todo. Por ejemplo, este trabajo consistía en que los niños tenían que dibujar los conjuntos formados por elementos similares (conjunto de palitos, de hojitas, de piedritas, etc.), es decir, un conjunto “A” con sus respectivos elementos, “B” y “C” respectivamente. Finalmente, tenían

que pintar sus dibujos en cada grupo y escribir correctamente los nombres. Entonces, los niños se fijan en estos pequeños detalles en cada trabajo, ven si está bien pintado, si los nombres están bien puestos, si los papelógrafos están sin manchas, etc.

Los trabajos realizados por los cuatro grupos de niños estaban desarrollados de manera exitosa. Sin embargo, en la evaluación los niños se fijaban en el acabado del trabajo. Es decir, el pintado, los nombres de los conjuntos tenían que estar bien escritos. Por ejemplo, el pintado no tenía que pasarse de la línea, ni tener espacios en blanco. Los nombres de cada conjunto tenían que estar bien escritos, con mayúsculas y bien dibujadas las letras en forma horizontal. Estos pequeños detalles tienen ciertas calificaciones, según las normas de trabajo grupal que se practican en este contexto áulico.

Después que el trabajo fue evaluado por todos los niños, el mejor trabajo queda en la pizarra para ser copiado en cuadernos como modelo del trabajo y los otros trabajos son retirados y pegados en la pared, como evidencia de los trabajos realizados por los niños.

Otro día observé cómo la pizarra era aprovechada por la profesora María, desarrollando ejercicios del área de Matemáticas. La pizarra sirve para resolver ejercicios matemáticos, allí los niños practican ejercicios solicitados por la profesora, de la siguiente manera;

P	: Muy bien, ahora vamos a trabajar en la pizarra ¿yaaa?
Ns	: Ya profe (Los niños gritan en coro. Margoth y Pablo salen corriendo a la pizarra)
P	: A ver, escriban ahí 5 + 2 = ..., desarrollen eso .
M + P	: 5 + 2 = 7 (Margoth dibuja cinco palos más dos palos y Pablo dibuja cinco bolitas más dos bolitas)
P	: ¿Ya desarrollaron?
M + P	: Si profe, cinco más dos son siete (Los niños dan la respuesta leyendo su trabajo)
P	: Muy bien, ahora otra niña. Tamara y Jessica a la pizarra.
T + J	: Ya profe (La s niñas salen corriendo a la pizarra)
P	: Escriban ahí, 8 naranjas + 2 naranjas ¿Cuántos hay?
T + J	: Ocho más dos igual diez ([00000000 + 00 = 0000000000]), es el dibujo de los niños en la pizarra. (CC 06/09/05)

En esta práctica los niños demuestran muchas habilidades para resolver ejercicios de adición de números naturales, ya que con mucha libertad y facilidad realizan dibujos de la cantidad que indica el sumando y la suma para encontrar el producto. En esta actividad se ve que los niños tanto awajún como hispanos aún no tienen la habilidad de hacer operaciones mentales de suma, sino más bien, poniendo de antecedente su habilidad para contar los números naturales, tratan de juntar dos cantidades de manera gráfica y simbólica. Es decir, primero dibujan contando la cantidad que exige los sumandos y luego escriben el producto en forma de símbolos numéricos. En otras

clases observé las habilidades de los niños en la resolución de los ejercicios que muy hábilmente cuentan sus dedos para encontrar las respuestas requeridas y les funciona bien. Observé esta forma de resolver los problemas de operación en la clase de segundo grado, con el profesor Oveb Huamán:

P : Ahora cada uno sale a la pizarra para resolver el ejercicio (la niña Paquita sale corriendo a la pizarra). A ver Juan díctale a tu compañera.
Juan : 49 + 59.
Paquita : 49 + 59 (La niña dibuja palitos de la siguiente manera: IIII IIIIIIIII IIIII IIIIIIIII y luego cuenta para encontrar el resultado)
Paquita : Profe es 108.
P : Está bien, a ver Orfelinda (El profesor invita a la niña a la pizarra). A ver, ¿Cuál de tus compañeros quieres que te dicte?
Orfelinda: Esmith profes.
P : A ver Esmith, díctale a tu compañera.
Smith : Ya profe (El niño se pone de pie y dicta) 55 + 27.
Orfelinda : 55 + 27 (La niña resuelve el ejercicio al igual que su compañera Paquita dibujando palitos). Profes es 82. (CC 16/11/04)

En esta actividad los niños salen a la pizarra para resolver los ejercicios que dictan sus compañeros del aula, ya en la pizarra los niños desarrollan sus propias técnicas de resolución de los ejercicios, por ejemplo, las niñas Paquita y Orfelinda dibujan palitos de acuerdo a los números que están en el ejercicio, para resolverlo.

Por otro lado, en esta actividad el rol del profesor se combina con el de los niños. Ellos, al igual que el profesor tiene la posibilidad de dar ejercicios a sus compañeros y cada niño que sale a la pizarra, tienen la suerte de ser dictado con el compañero que él elige. En este caso, la actitud del profesor permite que los niños: 1) se integren al grupo, 2) puedan expresarse ante el grupo sin temor, y 3) lo más interesante es que los niños tienen esa libertad de elegir al compañero de su preferencia.

Los niños awajún no sólo se eligen entre ellos, tampoco los hispanos lo hacen, sino que hay una combinación espontánea entre awajún e hispanos, varones y mujeres. Como el caso de la niña Paquita, elige a su compañero hispano *Juan*. Estas actitudes nos muestran que en el aula haya diferencias.

El siguiente segmento, es la escritura con el uso del papel y describe la clase desarrollada por la profesora Eddie con el uso de las fichas en papel bond. Con este material los niños se desenvuelven ampliamente usando otros materiales como los colores, regla, borrador, tijera, goma, etc.;

P : Miren niños, repasen el 7 y coloreen la banderita. Después van a pegar en su cuaderno esta ficha (La profesora muestra el material) ¿Ya niños? Bien niños, (La profesora hace palmadas) escuchen, pinten la bandera. A ver ¿Cuáles son los colores de nuestra bandera?
Segundo : Rojo y blanco (El niño grita con voz fuerte)
Ns : Rojo y blanco (Los niños gritan en coro)
P : Y ¿Dónde está el blanco?
P : En el medio (El niño grita con voz fuerte)

P : Muy bien, ahora ustedes empiecen a pintar ¿ya? (Los niños sacan sus colores y empiezan a pintar. (CC 12/05/05)

Son muy importantes los trabajos que realizan los niños. No obstante que, los trabajos son individuales, algunos niños como Darwin y Segundo se apoyan entre ellos en la ejecución del trabajo, ambos miran y copian sus producciones, por tanto tienen los mismos errores. Por ejemplo, de las siete banderas que tienen que pintar, Segundo pinta cuatro banderas correctamente (rojo a los extremos y blanco en el medio) y tres banderas de manera incorrecta (guinda en los extremos y blanco en el medio). Darwin, compañero de asiento, hace su trabajo con los mismos errores que Segundo. Por otro lado, Iris junto a su hermana Criselda también se apoyan mutuamente, pero este apoyo es desarrollar el trabajo de su hermana menor. Por ejemplo, Iris (hermana mayor de Criselda) hace el trabajo de manera apresurada y luego la de su hermana. Ella (Criselda) sólo observa lo que hace su hermana. Luego de terminar el trabajo Iris le entrega la ficha a su hermana para que presente ante la profesora. Otros niños hacen sus trabajos solos. Esta dependencia entre niños como Darwin y Criselda, es porque no cuentan con los materiales completos.

Llama mucho la atención el hecho de que la niña Iris demuestre dominar la escritura mucho más que su hermana Criselda, es por eso que en algún momento ella finge el papel de profesora. Una vez que termina su trabajo, ella coge la mano de su hermana junto al lápiz y le dice;

Iris : Jutikam agajta, tujash lápiz shíij achiktaa ´así escribe, pero agarra bien el lápiz` (Iris coge la mano de Criselda y le hace escribir)
Criselda : Shíij agamaitsui ´pero no se puede escribir bien`.
Iris : Ewejun itakia, dakuekta, awagkita, ataktushkam, awagkita ´trae tu mano, estira, regresa, otra vez`.
Criselda : Make ´no quiero`.
Iris : Tiípa maestru waipaktatui ´no digas eso la profesora te va a ver`. (CC 12/05/05)

El apoyo incondicional entre niños es favorable para ejercitar la capacidad motriz. En este caso, la actitud de la niña Iris contribuye a fortalecer la habilidad escrituraria de su hermana. Además de darle más seguridad y confianza en sí misma, no espera que la profesora venga a apoyarlas. Estas actitudes de apoyo o de cooperación, hacen que las actividades en el aula no sean sólo responsabilidad de la profesora.

Por otro lado, Iris tiene una forma de enseñar: por ejemplo cómo coger el material para escribir. Además, antes de empezar el trabajo con su hermana, le hace un pequeño entrenamiento o precalentamiento: le estira los brazos, una y otra vez, luego, le abre la mano y la hace cerrar varias veces.

4.2.2.6 ¿Cómo sé que los niños aprenden?

De acuerdo a los hallazgos de la investigación, la profesora comprueba el aprendizaje de los niños bajo tres actividades: 1) sacando a los niños a la pizarra; 2) cuando los niños copian en el cuaderno y 3) monitoreando a otros niños.

1) Sacando a los niños a la pizarra

"Cuando saco a los niños a la pizarra y veo que escriben las palabras que dicto y luego les digo lean, ellos lo hacen, entonces, me doy cuenta que sí aprenden; pero hay niños que no saben, ni escribir, ni leer" (Entrev. 05/09/05). Esta, es una de las formas de comprobar si los niños han logrado aprender durante el desarrollo de las clases, porque en este espacio (pizarra) los niños demuestran lo aprendido.

Entonces, para comprobar el aprendizaje de los niños la profesora usa diferentes estrategias que garanticen el progreso del niño. Este aprendizaje lo tienen que demostrar; en la pizarra, en las fichas, en los cuadernos, de igual forma, los niños tienen que poder leer lo que han escrito. Con la lectura se desarrolla la oralidad y con la escritura es poner en práctica lo aprendido durante toda la clase.

En el siguiente segmento presento cómo los niños demuestran lo aprendido en la pizarra, con la clase de la profesora Ana;

P : Muy bien niños, ahora, ¿quién de ustedes puede escribir en la pizarra?
J : Yo, profe, yo, yo (El niño sale corriendo a la pizarra)
P : Muy bien Jerry, a ver escribe la palabra globo para tus compañeros.
J : Globo. Ya profe (El niño lee después de escribir)
P : Muy bien, siéntate. (CC 08/11/04)

Observé que todos los niños desean salir a la pizarra, a la invitación de la profesora, la mayoría levanta la mano y se pone de pie haciendo bulla. Pero, algunos niños como Jerry, no sólo levantan la mano, sino salen corriendo a la pizarra, cogen la tiza y escriben la palabra solicitada para sus compañeros. En este caso el niño Jerry, con mucha naturalidad, sin temor ni vergüenza sale a la pizarra y escribe.

Salir a la pizarra y escribir muchas veces es una competencia que provoca desorden en el aula. En el trayecto, o sea, de su asiento a la pizarra los niños se empujan y chocan entre ellos. Siendo las niñas las más afectadas en esta competencia. Por eso, casi en la mayoría de los casos, son los niños que salen y llegan más rápido a la pizarra.

Otro día, cuando la profesora Ana solicitaba la participación voluntaria de los niños, ellos empezaron a salir de manera desorganizada, entonces, la profesora puso un alto a esa forma de proceder de algunos niños;

P : A ver, un voluntario a la pizarra.
N : Yo, yo, yo (Los niños gritan en coro).
P : A ver (La profesora hace palmadas) ustedes saben, para hablar se levanta la mano, porque si todos hablan al mismo tiempo no se escucha nada ¿yaaa?
N : Ya profe.
P : A ver, Deyci, a la pizarra.
Deyci : (La niña sale corriendo a la pizarra) (CC 09/11/04).

Mantener el orden y control del aula es muy importante, y la forma de invitar a los niños a salir a la pizarra debe incluir buenas estrategias por parte de la profesora para la participación de los niños en ello. Durante la investigación observé que la profesora usa estrategias muy bien combinadas para hacer participar a los niños, algunas de ellas son: saca a los niños al azar; saca a los niños por grupos y en pareja; y sacar a los niños siguiendo el orden alfabético. Estas técnicas de la profesora evitan el desorden y la bulla en el aula.

Otro aspecto importante de la escritura en la pizarra, es el aspecto de género que considera la profesora Ana. Ella hace participar a los niños de manera equitativa, o sea, sale un niño, luego una niña y así sucesivamente. Como puede apreciarse en el siguiente segmento:

P : A ver, un voluntario a la pizarra.
S : Yo profe (El niño sale corriendo a la pizarra)
P : Ahora una niña.
N : Yo profe (Las niñas Yajaira y Sintia salen corriendo a la pizarra) (CC 09/11/04)

Otra situación bastante notoria en cuanto a la participación de los niños en la pizarra, es la de los niños que han pasado la educación inicial, muy diferente de la de los niños que están por primera vez en la educación formal; es decir, los que vienen directamente de su casa. En la situación, de la poca participación de los niños que vienen directamente de su casa, es porque aún no se han apropiado o adaptado a la cultura escolar. Pero, dentro del grupo de niños que no han tenido la oportunidad de pasar por la escuela inicial, podemos ver niños que si demuestra un desenvolvimiento similar al resto de sus compañeros que sí pasaron por ese nivel. Un caso es el de la niña Cintia que sin haber tenido la escolaridad inicial demuestra habilidades tan iguales a la de sus demás compañeros que sí la tuvieron.

2 Cuando los niños escriben en el cuaderno

Por otro lado, la escritura se realiza generalmente en los cuadernos. En esta parte pude notar que la profesora reparte a cada niño una ficha[54]; entonces, cada niño pega la ficha en su cuaderno, salvo en el caso de algunos niños, donde la profesora se encarga de hacerlo. Una vez que haya concluido la actividad de pegar empieza el desarrollo de la clase. La actividad consiste en que los niños tienen que crear oraciones, viendo la ficha de su cuaderno. Por ejemplo;

P : Ahora sí (La profesora hace palmadas) a trabajar todos.
Ns : Ya profe (Unos cuantos niños contestan)
Erika : Profe acá (La niña solicita apoyo)
P : Muy bien (La profesora se acerca y revisa el trabajo de la niña). Pero Erika, ¿Qué se pone después de la oración?
Erika : Punto.
P : Pues, arregla ¿Ya mamita? (La profesora se retira y va mirando el trabajo de otro niños)
Y : ¿Profe así?
P : ¿A ver? (La profesora revisa el trabajo). El perro ladra. Muy bien, pero Yajaira tu oración está incompleta ¿A quién ladra el perro?, completa mamita.
P : A ver Fabiola, El gallo canta de neche (La profesora revisa el trabajo de la niña). A ver, ¿neche se dice?
Fabiola : Noche.
P : Entonces, ¿Qué le falta?
Fabiola : O.
P : Arregla ¿yaaa?. A ver tu (La profesora se acerca al niño Romel) El señor trabaja. Está bien, pero está incompleta tu oración ¿Qué y dónde trabaja? Arregla.
Karla : Profe, mío (La niña presenta su cuaderno ante la profesora)
P : A ver, el pato nada en la cocha (La profesora revisa el trabajo de la niña). ¿Esto es cocha?
Karla : No, es río.
P : Entonces arregla. (CC 09/11/04)

El uso del cuaderno, se complementa con el acompañamiento y a orientación de parte de la profesora, en esta actividad la profesora va detectando los problemas más específicos del niño en los quehaceres educativos. Por ejemplo, se fija en la ortografía, en el uso de los signos de puntuación y el sentido completo de las oraciones producidas por los niños.

Un dato rescatable es la actitud de los niños awajún, ellos al igual que sus compañeros hispanos solicitan el apoyo de la profesora, pero usando el castellano. En esta parte no me atrevo en señalar por lo que es difícil afirmar si el niño awajún lo

[54] En esta actividad las fichas que usan los niños es un recorte de una revista.

hace imitando al compañero o porque se grabó las palabras para momentos específicos o simplemente lo hace de manera espontánea, porque la frase ¡*profe acá*! O *¡profe ¿asi?!* Es una expresión propia del hablante nativo que es capaz de jugar con la estructura de la lengua que habla.

3 Monitoro

El monitoreo tiene muchas finalidades, por un lado, es la forma de verificar del aprendizaje del niño; con esta actividad la profesora comprueba si los niños están escribiendo o no. En muchos casos los niños no escriben, pero el monitoreo que hace la profesora los anima, los motiva a escribir. Sin el monitoreo, la profesora no se daría cuenta de lo que está pasando con cada uno de sus niños. Claro, todos hacen algo en su cuaderno, unos pintan algunos dibujos de las clases anteriores, otros colorean las sílabas que están en círculos o pintan algunas figuran geométricas. Pero eso, no es exactamente lo que la profesora desea con sus niños. Si no que el trabajo está orientado a la creación de oraciones a partir de las fichas que tienen pegadas en sus cuadernos. Entonces, el producto final que responde a los objetivos de la actividad, propuesta por la profesora, es que los niños produzcan oraciones a partir de las fichas.

En la actividad de monitoreo la profesora acompaña a los niños en el trabajo, gracias a esta estrategia pedagógica los niños sienten la presencia cercana de la profesora. Para ello, la profesora se acerca al sitio de cada niño. Este actuar de la profesora puede responder a la atención del aprendizaje diferenciado; es decir, como cada niño tiene su propio ritmo de aprendizaje, entonces ella los va animando a que avancen en la medida de sus posibilidades, alcanzándoles las herramientas para que superen sus dificultades. Esta situación me recuerda a mi experiencia escolar. La profesora de mis tiempos estaba sentada en su pupitre y desde allí, con voz muy fuerte nos decía que llevemos la tarea o al menos los avances. Pero, acercarse a ella era terror para nosotros los awajún especialmente. Nuestro temor se aumentaba cuando ella con su puntero en la mano se acercaba a cada uno de nosotros. Pero felizmente, los niños awajún de estos tiempos ya no aprenden en las mismas condiciones que nosotros, los mayores hemos aprendido. Y creo yo que la reforma educativa implementada con el constructivismo ha dejado sus huellas, en este caso, positivamente.

Entonces, verificar el progreso del niño es hacer un seguimiento al trabajo de los niños, así como se puede apreciar en el siguiente ejemplo;

P : A ver niños trabaje (La profesora se para detrás de los niños, observa el trabajo de los niños)
Luis : Profe, no puedo escribir.
P : A ver (La profesora coge la mano del niño junto al lápiz y empieza a escribir). Así escribe ¿ya? (La profesora se retira)
P : A ver, tú Aimé, tu cuaderno (la niña no escribe, con esta llamada se pone a escribir)
P : Y tú Lourdes (La profesora se acerca donde la niña y revisa el trabajo de la niña) acá no dice María, dice Marí ¿arregla ya? (La profesora se retira)
Olmedo: Profe ¿así? (El niño conforme avanza le enseña a la profesora).
P : (La profesora revisa el trabajo) Muy bien, sigue avanzando (La profesora se retira)
Jacobo : Profe ¿así? (El niño le presenta su avance)
P : A ver (La profesora revisa el trabajo del niño) pero Jacobo la L no está bien escrita amek shíij waintsume, shíij agajta ´tu no ves bien, escribe bien` (La profesora pasa a la otra mesa)
Cynthia : Profe (La niña entrega el cuaderno con el trabajo terminado)
P : (La profesora revisa el cuaderno) Muy bien Sintia, ahora guarda tus cosas y vete afuera a jugar (la niña sale afuera). Niños, los que han terminado su trabajo, pueden salir afuera a descansar ¿yaaa? (La profesora se dirige a todos) (CC 06/09/05)

En el desarrollo de esta actividad, la actitud de la profesora es notoria cuando hace apoyos personalizados a los niños. Por tanto, la lengua awajún, tanto para los niños awajún como para la profesora se torna indispensable. Por otro lado, el uso del awajún de la profesora es permanente, es decir, desde el frente se dirige a los niños en awajún o cuando hace seguimiento de los trabajos. Entonces, la profesora usa la lengua awajún para dirigirse a los niños awajún, así le es más fácil llegar a dichos niños en sus inquietudes y necesidades puntuales. El uso público, aunque restringido, del awajún puede generar sentimientos positivos de mayor autoestima en los niños awajún, hacia su lengua; y a la vez también crear un pequeño espacio de aprendizaje de la lengua en los niños hispano-hablantes.

También podemos ver muestras de rendimiento básico en todo lo que está avanzando el grupo mayor de la clase. Así, un caso es el niño Luis, quién hasta la fecha de la observación realizada, no podía lograr lo mínimo que puede alcanzar un niño de primer grado, sobre todo en el manejo del lápiz y la escritura. Entonces, lo que la profesora hace con él, es ayudarle en la sujeción y presión correcta del lápiz al momento de escribir. Con este apoyo, el niño intenta hacer algún garabato en su cuaderno. El motivo para este retraso es la inasistencia a las clases, como dice la profesora María:

> El niño viene a las nueve o diez de la mañana, está un rato, no quiere estudiar dice y se va, en sus estudios está mal, mal y mal el chico. Este muchacho no vive con su padre, él vive solamente con su hermanito. Además el niño dice que no

> almuerza, y quizá por eso, muchas veces me dice que quiere ir a la cocina para ver si ya han cocinado".(Entrev. 05/09/05)

Esta es una muestra de que, con el estómago vacío no se puede estudiar. Y también nos hace ver las consecuencias del abandono familiar. Pero qué bueno que al menos la profesora conozca la historia de este niño, así tendrá mayor sensibilidad para apoyarle en sus dificultades.

4.2.2.7 Dinámica, buscando alegría para seguir trabajando

En las clases, las dinámicas son actividades que generan alegría y movimientos corporales en los niños. Entonces, los docentes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje van combinado sus actividades pedagógicas con las dinámicas, las cuales son factores que actúan como elementos que incentivan el aprendizaje.

Dinámica: elemento activador del aprendizaje

Se dice así porque los profesores, mediante la dinámica, despiertan el interés de los niños por el proceso de aprendizaje como también pude notar que, a través de la dinámica, la profesora recupera el estado de atención inicial de los niños, frente a un estado de aburrimiento. Por ejemplo, un profesor que desarrolla la clase de cualquier materia, en la parte inicial de la actividad puede ser una clase agradable, pero en el proceso de la clase los niños se aburren. El profesor para recuperar el estado inicial de los niños, realiza una pequeña dinámica, como suelen llamar los profesores: juegos dinámicos. Estos juegos pueden expresarse mediante: un canto con movimientos de las extremidades del cuerpo, una adivinanza, un trabalenguas, juegos como "el ratón y el gato" o "el zorro y la gallina". Estas situaciones hacen que renazca el inicial estado anímico de los niños o, al menos, hace que las actividades sean más agradables de seguir trabajando. Entonces, las dinámicas y el trabajo educativo son dos elementos muy importantes para la eficiencia del trabajo educativo, ya que promueven momentos de alegría y cohesión al interior del grupo. Desde mi experiencia, puedo decir también que esta forma de hacer un trabajo alternativo: enseñanza y juegos dinámicos, no sólo mejoran el estado emocional de los niños, sino también del profesor. Así, una vez que terminen el trabajo los dos agentes: profesor y niños, estarán en mejores condiciones socio afectivas para reiniciar el trabajo pedagógico.

En este párrafo presentaré cómo la dinámica despierta el interés en los niños y estimula el gusto de seguir trabajando las actividades pedagógicas. El desarrollo de una actividad dinámica tiene una duración aproximada de tres a cinco minutos generalmente. Es más, la actividad que desarrolla la profesora Ana, lo hace cuando

observa que sus niños no tienen ganas de trabajar o, cuando nota que no hay concentración en el trabajo. Entonces, combina el trabajo con una dinámica.

P : Niños se ve están cansados. A ver, ¿Quieren jugar?
Ns : Síííí (Los niños se ponen de pie haciendo bulla)
P : Entonces, cada uno en sus asientos ¿Ya niños?
Ns : Ya profesora (Los niños guardan sus cosas)
P : ¡Temblor! (La profesora anuncia simulando con gesto de espanto)
Ns : Yaaa (Los niños gritan y se meten debajo de las mesas)
P : ¡Inundación! (La profesora grita y simulando con gesto de desesperación)
Ns : Yaaa (Los niños gritan y suben a las mesas)
P : ¡Temblor! (La profesora grita, simulando con gesto de espanto)
Ns : Yaaa (Los niños gritan y se meten debajo de las mesas)
P : ¡Inundación! (La profesora grita, simulando con gesto de desesperación)
Ns : Yaaa (Los niños gritan y suben a las mesas)
P : Bien niños, ya hemos jugado, ahora continúen con la oración ¿ya niños?
Ns : Ya profesora. (CC 09/11/04).

Esta actividad se realiza con mucha alegría, guiados por la profesora. Además, se nota que la actividad no es practicada por primera vez, pues los niños lo desarrollan fácilmente y demuestran un desenvolvimiento activo en el juego. Por ejemplo, cuando la profesora grita *¡temblor y/o inundación*!, los niños inmediatamente lo ponen en práctica sin previa instrucción.

La actividad desarrollada por los niños, es una práctica que requiere movimientos y dinamismo específicos: cuando la profesora lo hace de la manera más rápida posible; de tal modo que los niños rápidamente logren ubicarse debajo de la mesa y suban también del mismo modo. En este juego los niños se caen, se ríen, se revuelcan en la ejecución del juego.

En el siguiente ejemplo tenemos la dinámica que realiza la profesora Eddie, con los niños del primer grado sección “A”. Este juego incluye movimientos de las extremidades y todo el cuerpo, simulando una actividad de la vida real. Por ejemplo:

P : A ver niños (La profesora hace palmada) parece que están cansados, vamos a cantar una canción ¿ya? A ver a la batalla ¿ya? A ver, vamos.
Ns : Yaaa (Los niños gritan alegremente y cierran sus cuadernos)
P : Uno dos y tres (La profesora empieza la canción)
P + Ns : A la batalla del calentamiento, todo mi cuerpo se pone en movimiento. Niños (La profesora grita) ¡Qué! (Los niños contestan) A la batalla, ¡con qué! con la cabeza. A la batalla del calentamiento, todo mi cuerpo está en movimiento. Niños (La profesora grita) ¡Qué! (Los niños contestan) A la batalla, ¡con qué! con los dos brazos. A la batalla del calentamiento, todo mi cuerpo está en movimiento. Niños (La profesora grita) ¡Qué! (Los niños contestan) A la batalla ¡con qué! Con el pie derecho. A la batalla del calentamiento, todo mi cuerpo está en movimiento. Niños (La profesora grita) ¡Qué! (Los niños contestan) a la batalla, con qué con el pie derecho.... (CC 12/05/05)

Esta actividad se inicia a partir de una sesión de matemáticas que los niños estaban desarrollando con el tema del conocimiento de los números naturales comprendidos del 1 al 7. Entonces, de tanto pintar y escribir el número siete en su cuaderno, empezaron a aburrirse y, ese aburrimiento se podía evidenciar cuando ya no escribían, sino que, deshojaban sus cuadernos, otros correteaban dentro del aula, otros niños daban silbidos y otros cantaban. Entonces, en determinado momento se notaba un descontrol total.

La canción a la batalla requiere que todos los niños y el profesor hagan el movimiento de acuerdo a la canción. Por ejemplo, cuando en la canción dicen: "*con la cabeza"* los niños mueven la cabeza a los costados y lo hacen cantando. Cuando dicen "*con los dos brazos"*, los niños levantaban los dos brazos hacia arriba como si estuvieran protestando. Y cuando dicen: "*con el pie derecho o izquierdo"*, los niños tienen que mover los pies indicados hacia delante; algo así como si estuvieran pateando la pelota. Entonces, terminada esta actividad, otra vez vuelve la calma al salón de clases.

En otra clase, la profesora Ana realiza la actividad dinámica con la canción. Este juego es de mucha importancia, porque a través de ella, los niños desarrollan y afianzan su capacidad lingüística, y se da, de la siguiente manera:

A : A ver, niños, un ratito dejen de trabajar, vamos a cantar la canción que estábamos aprendiendo ¿Cómo empieza? a ver, como empieza la canción. A ver 1, 2, 3. (La profesora inicia la canción)

A + Ns : Cuando tengas muchas ganas de aplaudir (La profesora y los niños dan tres palmadas y cantan) no te quedes con las ganas de aplaudir. Cuando tengas muchas ganas de caminar (La profesora y los niños caminan) no te quedes con las ganas de caminar. Cuando tengas muchas ganas de saltar (La profesora y los niños saltan) no te quedes con las ganas de saltar. Cuando tengas muchas ganas de planchar (La profesora y los niños simulan planchar ropa) no te quedes con la ganas de planchar. Cuando tengas muchas ganas de reír, ja, ja, ja (La profesora y los niños se ríen) no te quedes con las ganas de reír ja, ja, ja. Cuando tengas muchas ganas de patear (La profesora y los niños simulan patear) no te quedes con las ganas de patear.

A : Muy bien, siéntense. (CC 27/09/05)

Esta actividad de cantar moviendo las partes del cuerpo y acompañando la canción con un ritmo, es también del agrado de los niños. Ya que las actividades que se mencionan en la canción, son parte de la vida cotidiana de los niños. Lo más interesante es cuando simulan la actividad. Por ejemplo, cuando dicen: *cuando tengas muchas ganas de aplaudir,* los niños - al igual que la profesora - aplauden tres veces y repiten la canción tres veces, hasta terminar de cantar todas las acciones que señalan en la canción. En esta actividad se observa mucha alegría en el rostro de los niños.

El desarrollo de las actividades de dinámica, por lo general es un buen motivo para que los niños awajún incorporen más palabras del castellano, incrementando así, su

vocabulario; a través de la canción que entonan de manera espontánea. En este caso, puedo señalar que el castellano es asimilado por los niños awajún cuando cantan.

La dinámica y el trabajo un elemento dual

Desde mi perspectiva, digo que ambas actividades, tanto la dinámica a través de los juegos como los cantos, son elementos que se complementan. Las dinámicas expresadas a través de los cantos o juegos, juegan un papel preponderante dentro del desarrollo de las actividades pedagógicas. Sin la dinámica, desde mi óptica, no tendría éxito el trabajo. Entonces, la dinámica es la responsable de buscar el equilibrio y el estado anímico de los agentes involucrados en el quehacer educativo. Por tanto, la dinámica generalmente es iniciativa del docente ya sea por el estado anímico o por el ambiente que se observa en el aula: niños distraídos, desmotivados para seguir trabajando o cansancio, que se notan en la actitud que expresan los niños. O por que lo considera necesario para enlazar con otra actividad. Por ejemplo, el profesor Fabián de segundo grado sección "A" desarrolla una dinámica propia de la siguiente manera;

> P : Muy bien, (El profesor hace palmadas) veo que están cansados, a ver, pónganse de pie, vamos a hacer una dinámica, la dinámica se llama el ritmo de go go. A ver pónganse de pie todos. A la voz de tres, uno dos y tres. (Los niños se preparan para la actividad)
>
> P + Ns : Ritmo (El profesor inicia la actividad y los niños lo repiten) de go go (El profesor y los niños hacen tres palmadas) Diga Ud. (El profesor y los niños hacen tres palmadas) Los sentidos (El profesor y los niños hace tres palmadas) Del cuerpo (El profesor y los niños hacen tres palmadas) Por ejemplo (El profesor y los niños hacen tres palmadas) La nariz (El profesor y los niños hacen tres palmadas) La lengua (El profesor y los niños hacen tres palmadas) Las manos (El profesor y los niños hacen tres palmadas) La boca (El profesor y los niños hacen tres palmadas). (Termina la canción y repiten varias veces)
>
> P : Bien niños, terminamos la dinámica. Seguimos trabajando.
>
> Ns : Ya profe. (Los niños continúan el trabajo) (CC 10/05/05)

En esta canción los niños nombran los sentidos y se tocan los órganos correspondientes a sus sentidos. De esta manera van aprendiendo el nombre de los sentidos. Entonces, para seguir trabajando con el mismo ritmo o estado inicial de los niños, el docente combina el juego con el trabajo. Estos últimos, porque sin la dinámica, la actividad pedagógica no es agradable; como manifestó el profesor Fabián:

> Es importante hacer una dinámica dentro de la actividad pedagógica, porque sin ella, los niños se aburren y no quieren trabajar se inquietan, entonces, antes que estén desanimados en el trabajo es buena una dinámica. Esta actividad les pone a los niños alegres. Lo importante de esta actividad depende de donde se lo haga: sentados en su mismo asiento, parados o salir fuera del aula". (Envta 10/05/05)

La idea del profesor es que a todo niño le gusta mover su cuerpo, trasladarse de un lugar a otro de la manera más rápida. Eso les embarga de satisfacción y placer. En

este tipo de actividad, hasta el más tímido se anima participar. Sin duda alguna, les permite a los niños aprender con familiaridad y se convierten en niños dinámicos y activos en todo los quehaceres del trabajo educativo. Esta actividad es aprovechada por el profesor de la mejor forma. Por ejemplo, en lograr un acercamiento al niño, creando confianza profesor-niño. Lo más importante es que el juego motiva la integración de los niños al grupo.

4.2.2.8 Revisando los cuadernos

Esta actividad es el cierre de todas las actividades de la mañana. Es el momento de corregir cuadernos, de todo lo hecho durante la clase de la mañana. Así concluye la clase. En esta etapa, los niños van haciendo una larga cola, todos portando en sus manos sus cuadernos. La profesora se ubica en su pupitre o en una mesa de cualquier niño para hacer la revisión. Un dato importante es que, cuando la profesora llama a los niños para la revisión de los cuadernos, no todos están listos para hacer la cola, algunos niños se retrasan porque aún no han culminado sus tareas, eso no impide que la profesora siga haciendo la revisión de los otros cuadernos. Mientras la profesora va corrigiendo los cuadernos de los niños de la cola, la cola va aminorando. Pero otros niños van sumándose a la cola aminorada. Esta actividad se desarrolla en la clase de la profesora Ana y se da de la siguiente manera;

P : Ahora los que han terminado su trabajo, traigan para corregir ¿ya niños? (La profesora se coloca en la mesa)
Ns : Yaaa (Los niños se paran con su cuaderno y hacen la cola y la niña Deyci es la primera en entregar)
P : Muy bien Deyci (La profesora revisa el cuaderno) Pero arregla esta oración [El pato nada en la cocha] no es cocha ¿ya mamita? (La profesora pasa al otro niño)
P : Muy bien Romel la oración [El señor trabaja] pero la oración está incompleta ¿Quién y donde trabaja? Arregla papito.
Romel : Ya profesora (El niño coge su cuaderno y va a su asiento)
P : A ver Elías (La profesora revisa el cuaderno) está bien Elías, pero, la oración [La gallina canta] está mal, a ver, ¿La gallina canta? Arregla esta oración.
Elías : Ya profesoral. (El niño coge su cuaderno y va a su asiento) (CC 09/11/04)

La profesora en el momento del monitoreo, nota que la mayoría de los niños han logrado terminar sus trabajos, pues, se coloca en la mesa y les invita a presentar los trabajos. ¿Qué implica revisar el cuaderno por parte de la profesora? Según mis observaciones, la profesora Ana en el momento de corregir los trabajos de los niños, encuentra sólo frases que no tienen coherencia con la realidad, o sea, la gallina no

canta sino el gallo. Entonces, ellos tendrán que arreglarlas en sus asientos. Y una vez que terminen de corregirlas otra vez, tendrán que ponerse a la cola y esperar la segunda revisión.

En la clase de la profesora María Belén la revisión de los cuadernos se lleva a cabo de la siguiente manera:

P : A ver, los que han terminado traigan sus cuadernos ¿yaaa? (La profesora se dirige a su pupitre)
Ns : Ya profesora (Los niños cogen sus cuadernos y hacen una larga cola entre mezclados de niños y niñas)
P : Ya Olmedo tienes cinco palabras mal escritas, tienes que escribir varias veces, ya tienes en tu cuaderno.
Olmedo : Ya profe (El niño coge su cuaderno y va a su asiento)
P : A ver, (La profesora revisa el cuaderno de Ruth) muy bien, tienes seis palabras mal escritas arregla ¿ya?
R : Ya profesora. (La niña coge su cuaderno y se dirige a su asiento) (CC 05/09/05)

Cuando es el momento de la revisión de los cuadernos, en todas las observaciones se nota que los niños entran generalmente *en competencia* haciendo la fila, uno tras otro. En otras oportunidades, los niños suelen colocarse alrededor de la profesora y tienen la posibilidad de observar la corrección que hace la profesora a los otros niños.

En otras clases no pude observar las actividades de las correcciones de los cuadernos, porque las actividades que realizan no siempre terminan antes de la hora del recreo. Es decir, las clases continúan después del recreo. Por ejemplo, en una clase de la profesora Ana, la clase no concluyó y simplemente suspendieron la actividad para continuar después del recreo;

P : Bien niños ya sonó la campana del recreo
Ns : Síííí (Los niños gritan en coro)
P : Arreglen sus cosas, sus materiales, pero, volviendo vamos a continuar ¿ya?
Ns : Ya profe. (Los niños guardan sus cosas y salen afuera) (CC 27/09/05)

Como dije anteriormente, no todas las clases culminan a la hora establecida, es decir, de las 8:00 a.m de la mañana a 10:15 a.m de la mañana. Esto se debe a que las actividades como producción de textos, como crear un pequeño cuento, demandan más tiempo. Por ejemplo, en el área de lógico matemática, los niños reconocen primero las figuras geométricas y luego hacen recortes y los pegan en su cuaderno. Entonces, este trabajo requiere de más tiempo para que los niños puedan terminar la actividad pedagógica. Esta disponibilidad de tiempo también se relaciona con el ritmo de aprendizaje de los niños, y de esto son conscientes los profesores, como señala la profesora Ana “según tema; el trabajo no es hacer por hacer, avanzamos de acuerdo cómo los niños avanzan, tampoco se trata de apurar a los niños para terminar a la

hora” (Entrev. 27/09/05). Es por eso, que a veces las actividades continúan después de la hora del recreo.

4.2.3 REFLEXIONEMOS SOBRE LO QUE HICIMOS Y PROPONGAMOS NUEVAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE

En esta parte, los niños, guiados por la profesora, reflexionan sobre las actividades desarrolladas de un área específica, en este caso del área de C.I. Esta reflexión parte de una pregunta muy general y típica; la cual es:

4.2.3.1 ¿Cómo fue la clase?

Esta pregunta surge desde la profesora a manera de evaluar el trabajo de la jornada. Sin embargo, las preguntas lanzadas a los niños son preguntas cerradas que no recogen los sentimientos de los niños. Por ejemplo;

P : A ver niños, (La profesora hace palmadas) ¿Les gustó la claseee?
Ns : Síííí. (Los niños gritan en coro) (CC 12/11/05)

Esta es la pregunta muy típica de los profesores observados, dirigiéndose a los niños, desde mis apreciaciones, la pregunta hecha por la profesora Ana no es profunda, y por esa característica hace que también la respuesta se reduzca a algo mecánico y espontáneo. O quizá debe ser lo que dice la profesora María “como en su mayoría los niños son awajún al menos, yo no puedo exigir que me respondan tal como debe ser” (Entrev. 26/05/05). Con esta aclaración se puede entender que los profesores se limitan a que los niños tengan que dar una respuesta con menos exigencia verbal. Por ejemplo, no pueden expresar lo que sintieron, qué no les gustó en la clase, y por qué no les gustó tal o cual cosa, esta aclaración en detalle requiere ser respondido de una hablante o simplemente se ajustan a las condiciones de los niños.

Otra de las razones será porque los niños, hasta el momento, no dominan bien el castellano, como dice la profesora María “aquí hablan mal que bien el castellano, los niños que ahora hablan el awajún finalizando el año lectivo van a salir dominando bien el castellano” (Entrev. 05/09/05) Entonces, un *Síííí* o un *Nooo* es la respuesta que dan los niños y las preguntan también van orientadas a esa respuesta de acuerdo al dominio del castellano de los niños.

4.2.3.2 Actividad de extensión

Esta actividad es muy importante para los docentes del primer ciclo. Según mis observaciones, en esta actividad de extensión no se trata de dar palabras mal escritas en sus cuadernos para que en casa tengan que escribirlas varias veces, sino, más bien son actividades de reforzamiento o de preparación para la siguiente clase. Por otro lado, tampoco son tareas que ellos se vean imposibilitados de hacerlos solos. Por

ejemplo, la profesora Ana después del desarrollo de las clases a partir de la consonante “GL” deja trabajo para la casa de la siguiente manera;

> P : Muy bien niños, para mañana tenemos trabajo, como tarea ¿Ya niños?
> Ns : Síííí (Los niños gritan en coro)
> P : Les voy a entregar una ficha a cada uno de ustedes, ¿Qué van hacer?, van a encerrar todas las palabras que tengan el consonante GL para mañana ¿Ya niños?
> Ns : Yaaa (Los niños cogen sus cuadernos y hacen cola. La profesora empieza a pegar las fichas en cada cuaderno)
> P : Guarden bien sus fichas que no se les vaya a caer y pierdan, ¿Ya? (La profesora sugiere después de terminar de pegar las fichas) (CC 09/11/04)

El trabajo que deja la profesora Ana es la réplica de la clase desarrollada durante la jornada. Entonces, el trabajo para la casa fomenta el aprendizaje en los niños, tal como señala la profesora María Belén:

> A los niños se les entrega ficha para la casa, este consiste como actividad de extensión, los niños tienen que desarrollar en su casa reforzando a la actividad desarrollada en la clase. (Entrev. 26/05/05)

En cierta medida esta actividad no es cumplida por las múltiples situaciones que afronta cada niños, una de ellas puede ser que la ficha de trabajo en el camino se caen y se pierden, otras veces los niños rompen la hoja del cuaderno donde está la tarea[55] y por últimos no todo lo que se hace en la escuela es captada y lo peor es que en la casa no tienen el apoyo de los padres por que ellos no están en la casa.

En efecto, involucra el apoyo de los padres en la casa. Esto hace entender que el trabajo educativo no sólo se desarrolla en las aulas, sino también en la casa, otro espacio donde los niños desarrollan sus actividades. Por otro lado, es dejar a que el niño haga su tarea en sus mejores condiciones y forma de trabajo, de manera liberal, esto bajo el control de sus progenitores.

El siguiente ejemplo que presento no es una actividad de réplica, sino una actividad de extensión que consiste en anticipar al trabajo que se va a desarrollar durante la clase del día siguiente. Por ejemplo;

> P : Niños no se olviden el trabajo para el día de mañana. Van a venir leyendo bien sus fichas. A ver, ¿Cómo se titula la ficha que les entregué?
> Ns : El pueblo de Blanca (Los niños gritan en coro)
> P : Bien, cuiden esa ficha que no se les vaya caer en el camino ¿Yaaa?
> Ns : Yaaa. (Los niños gritan en coro, y cada niño se retira del aula y van a sus casas) (CC 09/11/04)

---

[55] Esta afirmación lo hago porque en la sección de primer grado “A” a cargo de la profesora Eddie Sánchez el niño Pedro no cumplió con su tarea y sus compañeros lo acusaban que había roto la hoja de la tarea.

También hay actividades que la profesora deja de tarea, como la actividad de lectura. Estos niños con este trabajo tienen la tarea de leer la ficha. Por ejemplo, una lectura de comprensión, ya que la actividad que al día siguiente desarrollarán será a partir de esta lectura. Para verificar el cumplimiento de esa tarea, la profesora hace que los niños comenten sobre lo que han leído.

4.2.3.3 Recordando normas

Varia veces he podido observar que la profesora Ana y la profesora María Belén recuerdan algunas normas de orden disciplinario a los niños. En ese sentido, las normas de convivencia que se elaboran en el aula, entre los niños y la profesora, no sólo se cumplen en el aula; si no que pueden ser cumplidas fuera del aula. Este cumplimiento de normas fuera del aula implica prevenir a los niños indefensos frente a sus demás compañeros más mayores. Ya que los niños en el aula, por cualquier cosa, se amenazan y las peleas de los niños no son de extrañar. Por ejemplo, en la aula de la profesora María, hay cierta discrepancia entre niños, los mismos que serán resueltos en la hora de salida o en el camino. Por ejemplo:

Iris : Wagka áikame ´¿Qué le estas haciendo?`
Olmedo : Itugkeaja ´¿Qué le estoy haciendo?`
Iris : En la salida (La niña se pone con cara de enojo)
Olmedo : Profe en salido dicho (El niño avisa a la profesora la amenaza de Iris)
M : ¿Qué dices, en la salida te va ha pegar?
Olmedo : Sí. (CC. 07/09/05)

Los niños en defensa de sus amigos o hermanos menores ponen todo de su parte; es lo más común que he podido escuchar entre los niños, haciendo tratos a la hora de salida. El problema que surge muchas veces es por coger los materiales sin permiso, por hacer un rayado en los cuadernos. Pero en algún momento la profesora pilla a los niños agresores y no les deja maltratarse entre ellos, pero el agredido no contento con eso intenta darse cita para la salida.

La profesora, conocedora de esta realidad, de una manera trata de impedir estas peleas recordando a los niños las normas de convivencia:

M : A ver niños ¿Cómo vamos a ir a la casita?
Sintia : Sin pelear profesora (La niña interviene levantando la mano)
M : Sin pelear, muy bien. ¿Vamos a ir corriendo?
N : Nooo (Los niños gritan en coro)
M : Y ¿Cómo vamos a ir entonces?
P : Caminando despacio.
M : ¿Vamos a pegar en el camino al compañero?
N : Nooo. (Los niños gritan en coro) (CC. 07/09/05)

Los niños son capaces de hacer cualquier cosa en el camino agrediéndose físicamente, en ese sentido, una forma de prever, es recordando las normas a los niños antes de que salgan afuera.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

Sobre la base de los diferentes aspectos tratados en el capítulo de la descripción de los resultados, principalmente en el capítulo IV, en el que presento los resultados de la investigación, me permito arribar a las siguientes conclusiones:

Las instituciones educativas urbanas como la de Juan Velasco Alvarado, tienen aulas diferentes a las escuelas rurales, por tener éstas una infraestructura de material noble, es decir, las aulas de las escuelas urbanas están construidas basadas en fierro, cemento y concreto, dando un aspecto más atractivo y favorable para la sociedad y muy particularmente para los niños. Como señalé en el planteamiento del problema, en esta tesis, la institución educativa investigada no está dentro del programa EBI. Sin embargo, las características de cada aula investigada en su ambientación dan un aspecto de aula organizada pedagógicamente, ilustrada desde diferentes áreas curriculares como: Comunicación Integral, Lógico-Matemático, Ciencia Tecnología y Ambiente, Ciencias Sociales y Educación Religiosa entre otras más, permitiendo de esta manera al niño estar en contacto con el mundo de la escritura. Así, los niños awajún conocen las vocales, el abecedario, las sílabas trabadas y directas, frases y oraciones escritas con letras mayúsculas y minúsculas, recursos indispensables para la enseñanza y el aprendizaje de la lecto escritura. Así, a medida que los niños van leyendo las ilustraciones del aula, ya sea de manera individual, en pareja o grupal, les permite conocer nuevas palabras del castellano, de tal manera que vayan familiarizándose con tales palabras y usándolas durante las clases o en otros espacios propios de los niños de esta edad.

Las clases se desarrollan en aulas de ambiente amplio y bastante cómodo, donde los niños y los profesores se desplazan con facilidad al interior de las aulas. Esta comodidad es un acierto pedagógico acompañado de un acondicionamiento con aire natural, donde el aire entra al aula por las cuatro ventanas grandes que tienen las aulas y por las características que tiene la construcción. Sin embargo, se puede notar dos limitaciones:

a) Los profesores suelen hablar con más fuerza para así dejarse escuchar por los niños de su aula, porque la bulla que viene de las aulas vecinas así lo exige.

b) En tiempo de lluvia, las aulas se mojan. A estas particularidades de las aulas se suma el calor intenso de la zona, por eso es que los niños y los profesores

se fatigan notablemente. Por ello, las actividades escolares hacia las horas 11:00 a.m., (el aula como espacio de enseñanza) se combinan en otros lugares (considerados también como espacios académicos), tal como el patio, la loza deportiva, la carretera, entre otros; donde los niños y muy particularmente el niño awajún poco a poco va adaptándose a la dinámica del trabajo escolar, incorporándose al juego y las clases. Es aquí donde el niño awajún tiene oportunidades de adquirir más palabras del castellano, o sea, tiene la oportunidad de oír y en cierta medida, según sus posibilidades, de practicarlo. Entonces, el niño awajún cuando escucha tiene el *input* necesario, tal como señala Krashen, que es el "ingrediente decisivo para la adquisición del idioma".

Con la instrumentalización del castellano en la enseñanza de las áreas curriculares, no se está logrando que el castellano del niño awajún vaya poniendo los cimientos para un desarrollo sólido de una segunda lengua. Ya que el castellano que aprenden estos niños, es un castellano que responde a situaciones inmediatas que se producen en el desarrollo de las actividades pedagógicas, con muchas restricciones ya sea de tipo gramatical, lexical y de comprensión lectora. Entonces, mi preocupación se enmarca en considerar dese la primaria, como un ciclo en el que se pone los cimientos para futuros aprendizajes, ¿qué tendremos en el futuro? niños awajún que tienen como segunda lengua un castellano que no responde a las exigencias académicas de estos tiempos. Porque un castellano tan elemental adquirido desde los primeros años de estudiuos se arrastran hasta los niveles de estudios superiores. El castellano de sobrevivencia pedagógica puede pasar por desapercibido en el niños, pero en los estudios superiores ya es notorio, y lamentablemente en esta etapa superior la preocupación ya no se enmarca en el dominio o no dominio de la lengua, al contrario la preocupación es por el dominio de los contenidos temáticos más que linguisticos. Esta realidad la he vivido, aún la sigo viviendo, y la seguiré viviendo mientras tenga mayor necesidad de enfrentarme al mundo académico del nivel superior como es la Universidad.

Un aspecto favorable en los niños awajún, es que los profesores desarrollan las clases sin discriminación alguna a los niños, de la misma forma en los niños hispanos. Esto indica que hoy en día hay mejores condiciones para que el niño awajún adquiera el castellano. Por tanto hay muestras de afecto y un indicador de mayor aceptación entre los niños y los profesores.

Otro aspecto importante es que, desde las primeras actividades hasta el término de las clases, existe una clara muestra de participación del niño awajún rompiendo así el

esquema de aprendizaje propio del awajún, porque en la escuela los profesores incitan a los niños a cada momento para que sean partícipes en el desarrollo de las actividades. Entonces, el ambiente alegre del aula incita a los niños awajún a participar activamente en el desarrollo de las clases ya sea corriendo, aplaudiendo, saltando, ordenando materiales, haciendo dibujos y otros. Estas actividades que realizan los niños forman parte de sus conocimientos previos y al mismo tiempo da lugar a que los niños awajún conozcan nuevas palabras para su vocabulario.

Las dinámicas son actividades que se desarrollan para dos fines:

1.- La primera sirve para dinamizar el ambiente del aula, es decir, se desarrolla para despertar el interés en los niños para temas específicos donde los niños se orientan en algún contenido del área a desarrollarse. Entonces, a manera de canto, los niños realizan la suma y la resta, el conteo de los números naturales así como las vocales y los abecedarios en un estado de ánimo más alegre y divertido. En este caso tras de la dinámica hay una intención del profesor de lograr algún objetivo.

2.- En el segundo caso, la dinámica sirve para levantar el estado de ánimo con que los niños han llegado a la escuela, consiguiendo niños alegres con ganas de estudiar. De otro lado, el desarrollo de esta actividad es como dar un cuarto intermedio a los niños que están cansados y aburridos en las clases. Esta actividad es básicamente para despertar al niño y el interés de seguir trabajando, de esta manera los niños se desestresan con los movimientos de las manos, la cabeza, los pies, el cuerpo, saltan, corren, gritan y cantan desarrollando de esta manera la capacidad oral del castellano en los niños awajún.

El uso de los materiales en el desarrollo de las clases, tales como: láminas y fichas con cortes de revistas o periódicos son indispensables, porque permiten a los niños crear pequeños textos como frases, oraciones cortas y pequeños cuentos, muy particularmente para los niños awajún que a través de ellas se les permite incrementar más palabras del castellano en el proceso. De la misma manera, el uso de los materiales permitirá desarrollar la capacidad de observar y comentar sobre lo presentado. De esta manera el niño awajún va conociendo nuevas palabras para su vocabulario personal. En ese sentido, la adquisición del castellano como segunda lengua para el niños awajún es un proceso lento, así como señala Lomas cuando dice que “la adquisición de la competencia oral en los niños es un proceso lento y gradual

en el que no sólo interviene el profesorado de la lengua sino también el profesorado de las diferentes áreas y materias y una serie de factores sociales” (1998: 271).

Cuando los niños awajún solicitan el apoyo de la profesora en el proceso de enseñanza y aprendizaje o cuando la respuesta que dan es un simple SI o un NO, no es un parámetro suficiente para asegurar que dichos niños hayan aprendido el castellano. Sin embargo, puedo mencionar dos aspectos que determinen la situación de los niños:

> 1.- En el primer caso puedo señalar que es producto de la *memorización* de esas palabras en momentos y actividades específicas como la *familiaridad* de las mismas y que por la dinámica del trabajo a desarrollarse en las clases hace que el niño las use de manera espontánea.
>
> 2.- En el segundo caso puedo señalar que la respuesta es producto de la *imitación* a sus compañeros hablantes del castellano. Una investigación como esta, con tiempos muy reducidos, no permite conocer con exactitud el grado de conocimiento adquirido por los niños aprendices. Sin embargo, un estudio minucioso a un niño o grupos de niños awajún con suficiente tiempo, nos permitiría conocer más exacta y ampliamente el caso.

Las instituciones educativas rurales que tengan las mismas características que la de JVA se requiere una enseñanza de segunda lengua para los niños que tengan una lengua materna que no sea el castellano; para ello, la institución educativa debe tomar en cuenta la realidad sociolingüística de la escuela así como la demanda social de los padres que sus hijos aprendan el castellano. En ese sentido, la enseñanza del castellano como segunda lengua, formará parte del plan de estudios, de tal manera, que el desarrollo de ésta área sería más de planificación adoptando de esta manera las estrategias, métodos y enfoques de enseñanza de segunda lengua que señala la EBI. Sólo así la enseñanza de la segunda lengua se refuerza en la comunidad y es allí donde la nueva lengua se va afinando más, enriqueciéndose de esta manera el castellano incipiente del niño aprendiz.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA

Los datos de entrevistas a los agentes educativos; profesores, padres de familia y niños y de las observaciones de clases, plantean la necesidad de analizar profundamente los datos del presente estudio, conociendo de esta manera, la situación real educativa que ofrece la I.E. “JVA” y, sobre esta base, reorientar la educación que imparte la escuela, proponiendo nuevos rumbos a la educación acorde a la realidad, en el marco de la diversidad. Esta reformulación de la educación, invita a adoptar o crear estrategias de trabajo planificado, sistemático y estructural, coherentes a la demanda social. Esto significa, contribuir a las expectativas y demandas sociales que los niños aprendan el castellano, la que urge enseñar la lengua con métodos y enfoques de enseñanza de segunda lengua. De esta manera la I.E. JVA formará a niños bilingües en awajún-castellano con habilidades comunicativas tanto oral como escrita.

5.1 Enseñando el castellano a niños awajún

El hecho de aceptar al niño awajún en la escuela; aceptar la demanda mundial que la educación es para todos, no prohibir a los niños indígenas usar su lengua materna en la escuela, es afrontar y dar mejor tratamiento a la demanda social. La escuela no debe acobardarse ante la realidad social dejando a un lado el problema. La escuela tiene que afrontar el problema y garantizar una mejor atención educativa a los niños.

5.2 Presentación

En ese sentido, el desarrollo de la propuesta será como sigue: Primeramente se expondrá su justificación, respondiendo al por qué y el para qué de esta propuesta. Luego se explicará el objetivo a alcanzar. Asimismo se identificará al destinatario y los beneficiarios. Para ello, seguidamente, se desarrollará la sustentación de la propuesta en función de su operatividad y ejecución. También se explicará cómo, o de qué modo se desarrollará, mencionando las etapas de la misma. De igual forma se considerará los recursos y materiales a emplearse en su ejecución. Sin olvidar las bases legales, ni las actividades a llevarse a cabo, bajo un esquema de desarrollo de la propuesta.

5.3 Justificación

Las razones que justifican de plantear esta propuesta, se explican de la siguiente manera:

5.3.1 ¿Por qué de la propuesta?

Porque, para cada niño awajún que llega a la escuela urbana, al fondo está la demanda social "*traje a mi hijo para que le enseñen o aprenda el castellano"*, en ese sentido, el padre de familia da mayor importancia al castellano para habilidades comunicativas. Pero el sistema educativo no responde a esta demanda social, estimula a una realidad diferente desarrollando las clases en castellano todas las áreas curriculares.

En la escuela no se promueve el aprendizaje con el conocimiento de la lengua castellana como segunda lengua a algo más planificado, programado y estructural, es decir, si el castellano fuese objeto de estudio, estarían enseñando la funcionalidad de la lengua en diferentes espacios y con diferentes sujetos para que sea propicio y significativo.

Los niños que son desde el vientre awajún en JVA, están rodeados por aquellas personas de habla castellana. Entonces, el niño vive desde su casa, en la calle, el vecino, el medio y la educación, las relaciones comunicativas, etc., todo establecido en castellano, es por eso, que el niño awajún adquiere el castellano como su primera lengua. Sin embargo, me cuestionaba con una gran inquietud preguntándome ¿qué castellano adquiere el niño en la escuela? ¿si en la calle, en la escuela, en la comunidad las variedades dialectales del castellano abundan y se entrelazan entre sí?.

Un tanto de la realidad social en que se vive y la escuela, se encargan de que el niño awajún adquiera una castellano. Entonces, la escuela está prácticamente obligada a responder la demanda y los profesores no pueden tener oídos sordos, ni ojos cerrados, ante esta realidad social y particularmente escolar.

También, los padres señalan que sería una novedad muy interesante que se enseñara la lengua castellana y también el awajún en la escuela, además justifican diciendo:

> Más tarde los niños cuando sean grandes, van a encontrar trabajo en cualquier pueblo o ciudad, hoy en día, los trabajos se encuentran allá o en las comunidades, es un problema no tener conversación con la gente de allá y pueden sufrir lo que yo estoy sufriendo. Además, saber y hablar awajún y el castellano (es un) lujo porque (…) imagínate saber otra lengua no es tan fácil. (Entrev. Juan Carlos 19/11/04)

Esto significa convivir entre culturas a través de las personas que apuesta por un cambio, con una mentalidad que nace desde la conciencia y dejar que nos acepten como somos y también aceptar como son y ofrecer una educación bilingüe de doble vía.

Pienso que éstas son las razones suficientes que me dan valor y aliento para lanzar la propuesta y formar parte de los trabajos en la I.E., por los PP.FF, profesores y autoridades locales.

5.3.2 ¿Para qué la propuesta?

La intención es proveer al niño awajún, desde la escuela, herramientas con las que puedan desarrollar sus habilidades comunicativas en diferentes contextos; de esta manera, el niño tendrá medios para afrontar la realidad sociocultural y lingüística de la zona. Por tanto, las intenciones se resumen de la siguiente manera:

El estereotipo empleado, de que el niño awajún no sabe por eso no aprende. El presente documento sin embargo, abre posibilidades a que los niños awajún tengan la oportunidad de conocer el castellano como lengua y usar en diferentes espacios como parte integrante de un determinado lugar.

Es también para que el niño awajún conozca la realidad de donde vive y reconozca con quienes comparte el espacio territorial y así sepa que su forma de vivir no es la única, si no que son varias, a las cuales se deben tratar dentro del marco de respeto. Porque, si no reconocen la vida de otros, siempre habrá violencia de los derechos humanos y exclusiones a los indígenas en la vida occidental.

Es también para promover entre niños awajún-hispanos la convivencia, dejar que los niños compartan en términos de reciprocidad, en sus trabajos, sus materiales, incluso hacer que los niños sean tutores en la enseñanza de su lengua en los juegos y en las actividades que desarrollan.

El propósito de la enseñanza de la lengua castellana en la I.E., es para dar medios a los niños, de modo que puedan desenvolverse, como tal, en los contextos urbanos y rurales. Esto significa que los niños, desde la escuela, tienen que desarrollar las habilidades lingüísticas y establecer relaciones comunicativas sin limitaciones.

Además, la aplicación de la propuesta es para responder desde la escuela al deseo de los PP.FF que sus hijos aprendan *El Castellano*. Entonces, la escuela estaría respondiendo a la demanda social con mejores oportunidades y atención educativa a los niños.

De esta manera la I.E., garantiza el aprendizaje de los niños awajún en la enseñanza del castellano de manera más sistemática y estructural en la escuela.

5.3.3 Objetivo

Ampliar el uso de la lengua castellana en contextos educativos formales, en la sociedad y en la familia para los niños awajún.

5.3.4 Destinatario

La propuesta está dirigida a la I.E., con presencia de niños awajún, especialmente a la I.E., de JVA e, I.E., urbanos similares.

En un segundo lugar, la propuesta está dirigida directamente a los niños del primer ciclo (1er y 2do grado) de educación primaria. La misma que la operativización de la propuesta contará con la cooperación de los agentes educadores como son: profesor bilingüe, PP.FF, la comunidad y autoridades locales.

5.3.5 Bases legales

La propuesta tiene un sustento legal que garantice el desarrollo normal de la propuesta, entre ellas está él:

- El convenio Nº 169 Artículo 27
- La constitución política del Perú
- Ley general de educación DL Nº 23384
- Ley orgánica de MED DL Nº 25762 modificado por ley Nº 26510

5.3.6 Esquema de la propuesta

La propuesta tiene un carácter procesual, es decir, la operatividad de esta propuesta tendrá las siguientes actividades.

5.3.6.1 Primera actividad: socialización de la propuesta

Es mi persona el responsable directo en el desarrollo de esta actividad. Los datos que arrojan un cuadro lingüístico de los niños, recogidos durante la investigación, será el punto de partida. Los PP.FF., y los profesores, serán los primeros conocedores de esta propuesta.

Para sustentar esta propuesta, me uno a lo que dijo el Vicepresidente del APAFA: “Es factible para awajún e hispanos, pero, yo creo que antes de hacer eso, sería bueno una consulta popular porque el pueblo es la base y el eje de todas las actividades” (Entrev. 19/11/04). Esta posición da la idea que la aplicación de la propuesta sin la consulta a los PP.FF., sería dar un mal paso que lleve al fracaso y el rechazo de los

padres. Una información a los PP.FF., sobre los datos empíricos de la investigación, sería un primer paso a consensuar en el marco de la negociación y así conocer las fortalezas que tiene la propuesta.

La finalidad de esta actividad, es para que los padres sean conocedores de la propuesta y en algún momento sean partícipes de la elaboración del plan anual de trabajo (PAT). Dicho plan elaborado tendría que ser validado y elevado a instancia superior, solicitando la autorización de la ejecución de la propuesta ya que la IE está excluida y no está considerado como escuela EBI.

De esta manera, la Dirección de la I.E., tendrá en consideración dentro de su PAT el desarrollo de la propuesta, formando parte de la política de trabajo, la Dirección y conducción del Director.

Por otro lado, el responsable de esta propuesta, estaría considerado en la lista de los beneficiarios de las capacitaciones EBI, el monitoreo y, la asesoría del profesor, estaría a cargo del especialista y los entes capacitadores.

5.3.6.2 Segunda actividad: elección del profesor bilingüe y materiales

Esta actividad es directa responsabilidad del Director de la I.E. y la UGEL. El desarrollo de la propuesta requiere de un personal especializado en la materia de la EBI, por tanto, obliga a la UGEL con una plaza a la I.E. Entonces, el Director será el encargado de seleccionar al personal idóneo que reúna las condiciones necesarias para encaminar la propuesta.

De la misma manera la I.E., se proveerá de los materiales necesarios que facilitará el desarrollo de las actividades que señale la propuesta.

5.3.6.3 Tercera actividad: actividad en el aula

En el área de CI, según la propuesta del FORMABIAP, está la enseñanza de L1 y L2 como dos sub áreas orientadas a desarrollar competencias comunicativas tanto de la primera lengua del niño como de su segunda lengua. Tomando en cuenta esta propuesta, planteo las siguientes actividades:

- L; en esta hora estarán todos los niños pasando clases de segunda lengua, lo interesante de esta actividad es que se involucrará tanto a niños hispanos como a niños awajún. Entonce, los niños awajún pasarán clases de castellano como segunda lengua y los niños hispanos pasaran clases junto a sus compañeros awajún haciendo pares mixtos (un hablante awajún y un hablante hispano) en la clases. En la segunda hora, los niños hispanos harán lo mismo con los niños awajún para el desarrollo de las clases. Este espacio de segunda

lengua será dividido en dos momentos, un momento donde interactuarán solamente en castellano, y otro momento que lo harán solamente en awajún. Seguro que en estas circunstancias pueden darse situaciones diversas (burla, desinterés por hablar la lengua indígena) pero el profesor tomará en cuenta lo que nos señalan Walqui y Galdames:

> ...desde el primer día de clase debe quedar claramente establecido que en el aula no habrá lugar para las burlas, y que sólo gracias a la práctica, camaradería y apoyo continuo, todos podrán desarrollar un manejo eficiente del castellano. (...) donde se entienda claramente que los errores que los alumnos cometan al participar utilizando su reducido castellano, son naturales y que, lejos de ser problemáticos, constituyen una manera más que tienen los niños para afianzar su desarrollo en este idioma. (2005: 52)

Para ello, el profesor responsable en desarrollar la propuesta conocerá el nivel de desarrollo lingüísticocon que cuentan los niños con los que está desarrollando las actividades. Así como nos dice Lomas:

> La responsabilidad de la escuela es, en primer lugar, reconocer que el niño llega a ella con una competencia adquirida, tanto lingüística como discursiva. Y a partir de ella, la labor del profesorado es la de ampliar, desarrollar y activar de forma flexible ambas competencias, introduciéndole en situaciones comunicativas que requieren unas condiciones determinadas de realización a las que el niño debe ir adaptándose. (1998: 270)

De la misma manera el plan de trabajo en el aula tomará en cuenta las actividades que se desarrollan en la I.E., como también las actividades que a diario suelen hacer o suelen ver en su contexto inmediato. Tal como no los recomiendan Walqui y Galdames:

> Las actividades que implican dramatizar situaciones son una excelente alternativa para que los niños se expresen y comuniquen en una segunda lengua. La utilización de gestos, disfraces o elementos concretos, unidos a la expresión corporal y gestual sirve de complemento y apoyo al lenguaje oral, facilitando la comprensión.
>
> Para introducir gradualmente a los niños en la práctica de juego de roles y simulaciones, se sugiere invitarlos a participar en imitaciones sencillas, las que pueden ser espontáneas o preparadas en forma individual o grupal con apoyo de la maestra. (2004: 88)

Por tanto, las actividades que se desarrollen será desde los conocimientos de los niños, esto motivaría a que los niños pueda tener el deseo en participar de manera activa en las diferentes estrategias que se aplique. Por ejemplo, en los juegos, hacer compras, paseos, saludos, las fiestas, son parte de la realidad que puede ser aprovechadas pedagógicamente para que los niños puedan crear diálogos, historietas usando le lengua en estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albó, Xavier

2000 **IGUALES AUNQUE DIFERENTES.** Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia. Cuaderno de Investigación 52. La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA.

Apple, Michael

1997 **Maestros y textos.** Madrid: Paidós.

Atlas

1995 **Atlas Univesrsal y del Perú**. Lima: Bruño.

Baker, Colin

1993 **Fundamentos de educación bilingüe y Bilingüismo**. Madrid: Cátedra.

Barrera, Susana

2003 “Cunclusiones”. En **Necesidades básicas de aprendizaje: Escenario sociocultural chapaco.** La Paz: MECyD. 127-145.

Blaxter, Loraine, Christina Hughes, Malcolm Tight

2000 **Cómo se hace una investigación.** Barcelona: Gedisa.

Castillo Collado, Martín

2005 **Aprendiendo con el corazón. El tejido andino en la educación quechua.** La Paz: PINSEIB, PROEIB-Andes, PLURAL.

Cuesta, José Martín

1992 **Entre el Cóndor y el Marañón. Memórias de la…. La tierra de los cinco ríos.** Lima: PUC, BCR.

Davis, Patricia M.

1997 **La enseñanza del castellano como segunda lengua entre los grupos etnolingïsticos de la amazonia.** Perú: MED, ILV.

Devalle de Rodas, Alicia, Viviana Vega

1998 **Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad.** Argentina: AIQUE.

Escobar, Ana María

1990 **Los bilingües y el castellano en el Perú.** Lima: IEP.

Fasold, Ralph

1996 **La sociolingüística sociedad**. Madrid: Visor.

Flor Ada, Alma and Colin Baker

2001 **Guía para padres y maestros de niños bilingües.** USA: Multilingual Matters Ltd.

Gimeno Sacristán, José

2000 "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas". En Alcudi, Rosa, Marisa del Carmen, Paloma Gavilán y otros (comps.) **Atención a la diversidad, 6 claves para la innovación educativa**. Barcelona: Graó de IRIF.SL.

Green Stole, Abadio

1993 "La educación desde la cultura". En José A. Muñoz, Afranio Duarte, Yolanda Bodnar, Julia Inés Landazábal y Elisa Rodríguez (comps.) **Presencias y Ausencias Culturales**. Bogotá: CORPRODIC. 141 – 155.

Guallart, José María SJ.

1997 **El vicariato de San Francisco Javier del Maraón. 50 años de una misión Jesuita.**

Hagége, Claude

2002 "Los senderos de la extinción" En su **No a la muerte de lengua.** Barcelona: Paidós. 78 – 102.

Helberg Chávez, Heibrich

2002 "Díalogo intercultural". NUDOS. Revista institucional de educación, arte y cultura / Año 1/ Edición 1/. **Educación para la vida.** Lima: Ministerio de Educación. 14 – 23.

Jáuregui, Alejandro

s.f Procedimientos lógicos para realizar una investigación exitosa. **7 Elementos básicos en metodología de investigación de mercado**. http://www.gestiopolis.com/canales/demarketing/articulos/24/7metinv.htm (Consultado el 2004-12-09).

Jung, Ingrid y Luis Enrique López

1989 **Las lenguas en la Educación Bilingüe:** El caso de Puno. 2da Edición. Lima: GTZ.

Larsen-Freeman, Danie y Michael H. Long

1994 **Introducción al estudio de la adquisición de sedundas lenguas.** Madrid: GREDOS, S. A.

Lomas, Carlos

1998 **Cómo enseñar a hacer cosas con palabras.** Buenos Aires: Paidós.

López, Luis Enrique

1994 "La educación intercultural bilingüe en Bolivia: ámbito para el ejercicio de los derechos lingüísticos y culturales indígenas". **DATA. Revista del Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos. Reformas Educativas en la historia Republicana Boliviana**. La Paz: Editor INDEAA. 97 – 124.

1998 "Bilingüismo de los unos y los otros: Diglosia y conflicto lingüístico en el Perú" En Enrique Bellón Aguirre y Rodolfo Cerrón Palomino (eds.) **Diglosia linguo-literario y educación en el Perú**. Lima: CONCYTEC-GTZ. 91-128.

López, Luis Enrique y Wolfgang Küper

2004 **La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Balances y perspectivas**. Cochabamba: GTZ, PINS y PROEIB Andes.

Lundgren, Ulf

1992 **Teoría del currículo y escolarización**. Madrid: Morata.

Martínez M., Miguel

2000 **La investigación cualitativa etnográfica en la educación.** Bogotá: Círculo de la lectura alternativa Ltda.

Marzana Téllez, Teresa

2005 **Así enseñamos castellano a los quechuas**. La Paz: PINSEIB, PROEIB Andes, PLURAL.

Nidia Nolla Cao1

s.f. **“Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica”** http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol11_2_97/ems05297.htm. (Consultado el 2004-10-28).

Padilla Ordoñez, Aldo

2006 **Curso elemental de lingüística y gramática castellana.** La Paz.

Pango Vildoso, Grover

2004 **Interculturalidad: entre el discurso y la praxis**. Foro Educativo – Perú.

Pari Rodríguez, Adán

2005 **Enseñanza de la lectura y la escritura en quechua (L1).** Unidad Central del Núcleo de Rodero. La Paz: PINSEIB, PROEIB-Andes, PLURAL.

Poole, Deborah

2002 “Democracia y cultura”. NUDOS. Revista institucional de educación, arte y cultura / Año 1/ Edición 1/. **Educación para la vida.** Lima: Ministerio de Educación. 24 – 33.

Ruíz, Uri Bikandi

2000 **Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria**. Madrid: DLL.SÍNTESIS, S. A.

Salmerón, Fernando

1998 **Diversidad cultural y tolerancia.** Buenos Árires: Paidós.

Stoll, David

1982 **¿Pescadores de hombres o fundadores del Imperio? El Instituto Lingüístico de Verano en América Latina**. Lima: DESCO.

Taylor, Steve J. y Robert Bogdan

1996 **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona: Paidós.

Trudell, Barbara Velasco, Honorio y Ángel Díaz de Rada

1997 **La lógica de la investigación etnográfica**. Madrid: Trotta.

Trudell, Barbara

1995 **Más allá del aula bilingüe. Alfabetización en las comunidades de la Amazonia peruana.** Lima: MED, ILV.

Velasco, Honorio y Ángel Díaz de Rada

1997 **La lógica de la investigación etnográfica.** Madrid: Trotta.

Von Gleich, Utta

1989 **Educación Primaria Bilingüe Intercultural en América Latina**. Eschborn – GTZ.

Walqui, Aida y Viviana Galdames

2005 **Enseñanza del castellano como segunda lengua.** La Paz: Terra Nova.

Wipio Deicat, Gerardo

1979 "La educación en el pueblo Aguaruna". En Ignacio Prada Pastor (ed.) **Educación Bilingüe: Una Experiencia en la Amazonía Peruana**. Lima: ILV. 97-105.

Zavala, Virginia

2001 **Oralidad y escritura en la educación bilingüe (a propósito de interculturalidad)**. Lima: MECEP, GTZ, KFW.

Zúñiga, Madeleine

1993 **Educación Bilingüe. Materiales de apoyo para la formación docente en Educación Intercultural Bilingüe**. La Paz: UNICEF.

ANEXOS

ÍNDICE DEL ANEXO

Anexo Nº 1 Mapa política del Perú

Anexo Nº 2 Mapa del departamento de Amazonas

Anexo Nº 3 Mapa de la provincia de Condorcanqui

Anexo Nº 4 Vista panorámica de Nieva y JVA

Anexo Nº 5 Croquis de la I.E. Nº 16297 – JVA

Anexo Nº 6 Infraestructura de la I.E. Nº 16297 – JVA

Anexo Nº 7 Cuadro de profesores de la I.E. Nº 16297 – JVA

Anexo Nº 8 Ficha de observación de la I.E. Nº 16297 – JVA

Anexo Nº 9 Ficha de las aulas observación en la I.E. Nº 16297 – JVA

Anexo Nº 10 Guía de entrevista al profesor de aula

Anexo Nº 11 Guía de entrevista al niño

Anexo Nº 12 Guía de entrevista al PP.FF

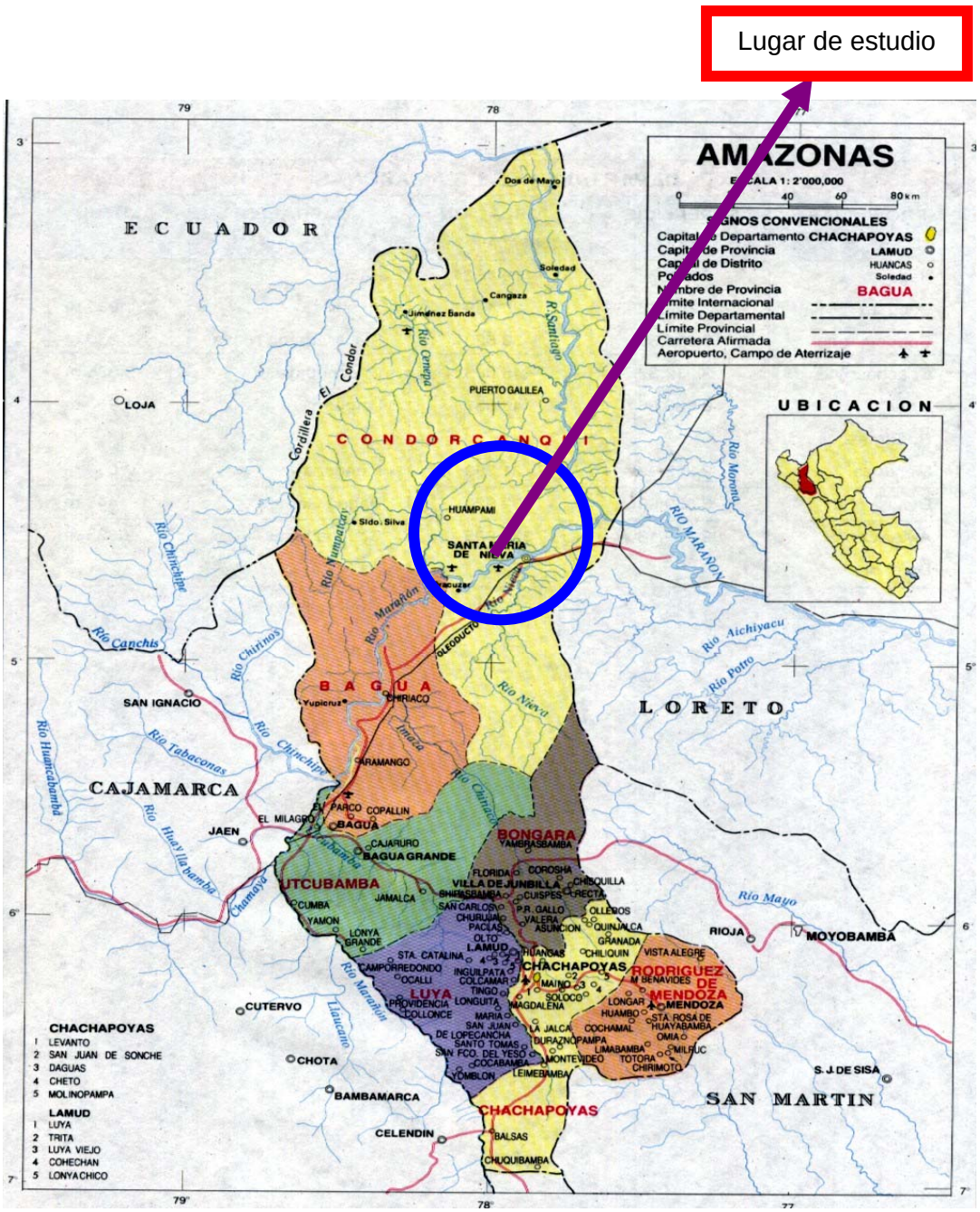
Anexo Nº 1

Mapa política del Perú

http://www.embperu.org.br/mapa_politico_del_peru.htm (Consultado 24/03/06).

Anexo Nº 2

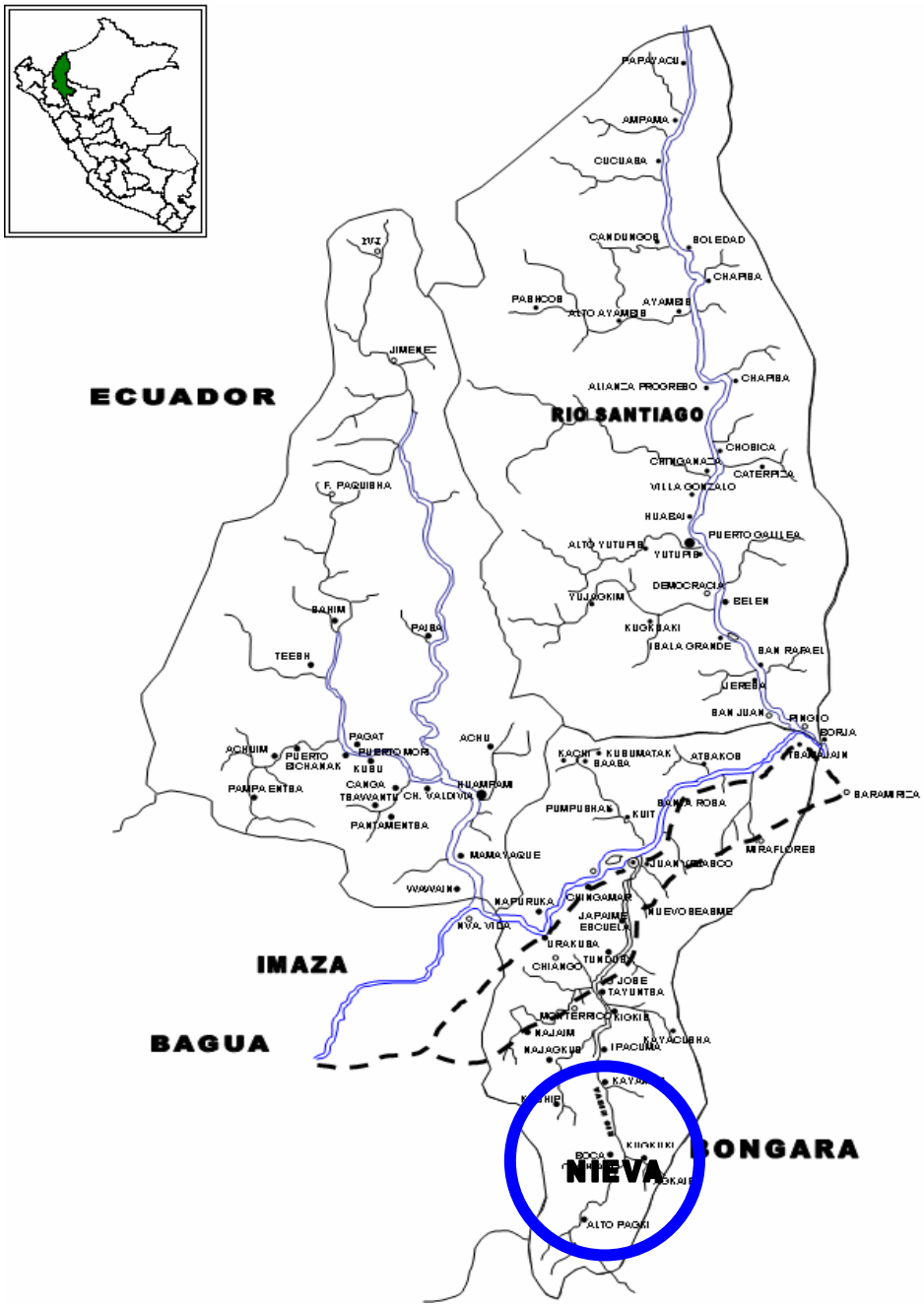
Mapa del departamento de amazonas



http://www.sbn.gob.pe/sbn1/winformacion/frame_atlas_main.htm (Consultado: 03/12/2005)

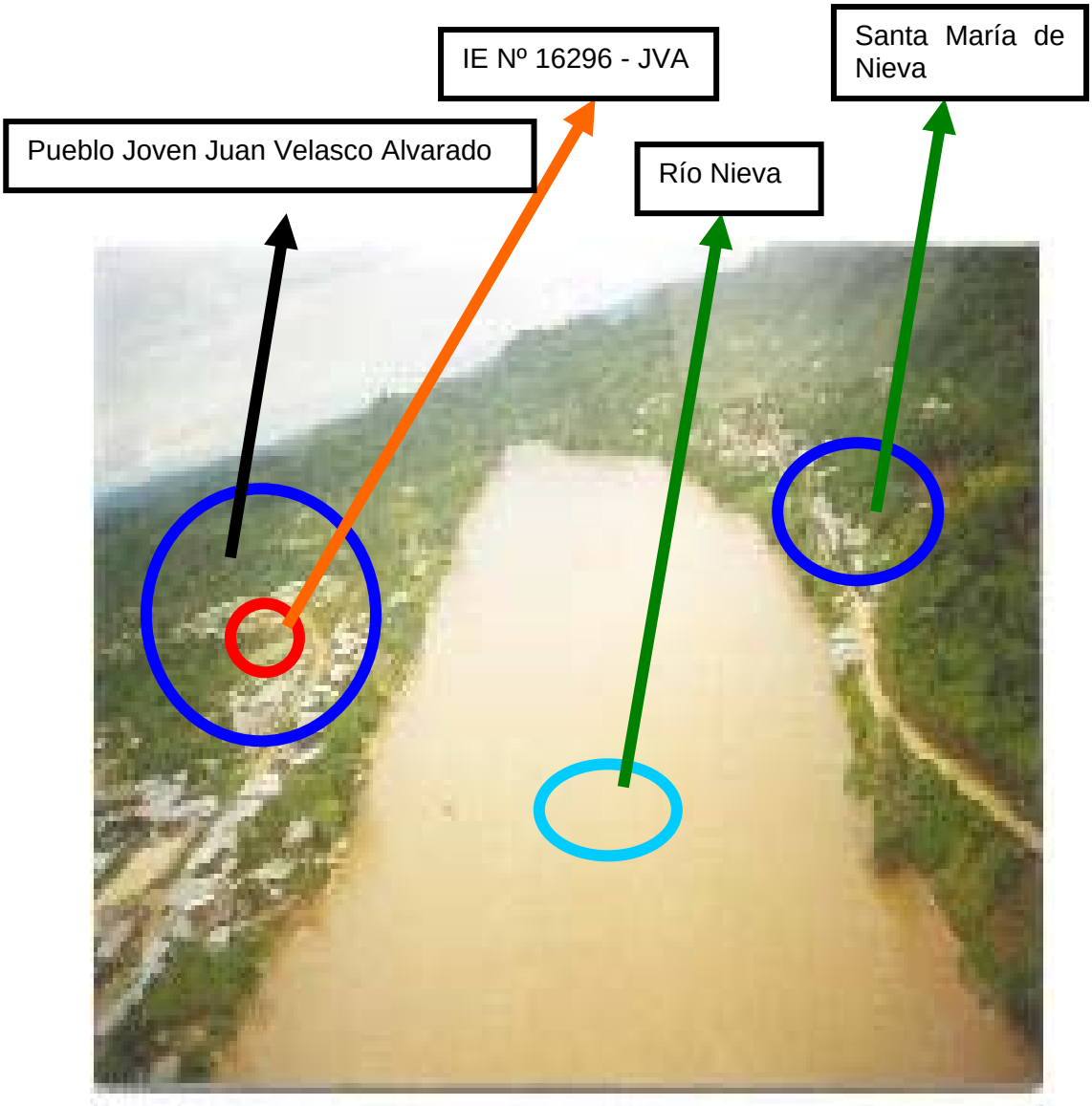
Anexo Nº 3

Mapa de la provincia de Condorcanqui



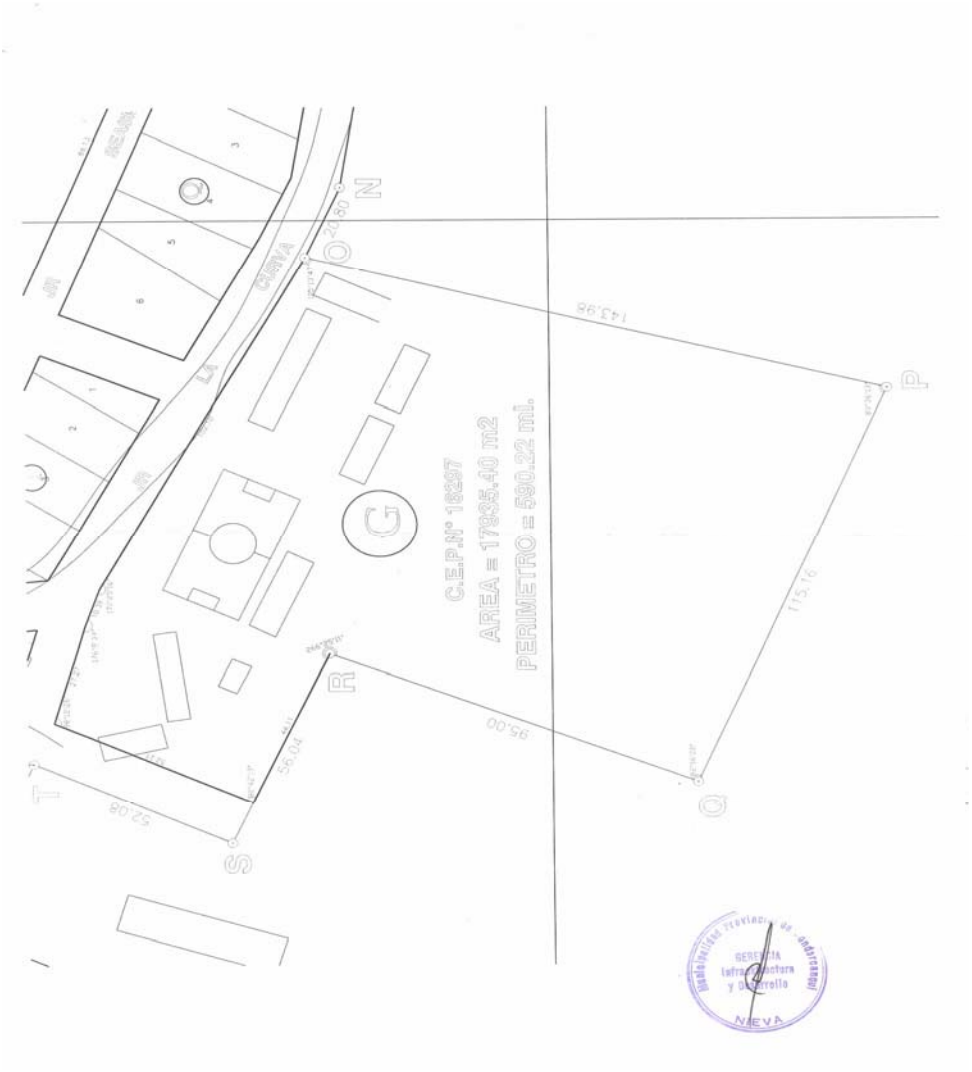
Anexo Nº 4

Vista panorámica de Nieva y JVA



Anexo Nº 5

Croquis de la IE Nº 16297 – JVA



Anexo Nº 6

Infraestructura de la I.E. Nº 16297 – JVA

http://nieva.galeon.com/album565829.html **(Consultado 24/03/06)**

Anexo Nº 7

Cuadro de profesores de la I.E. Nº 16297 – JVA

Cuadro de profesores de la IE Nº 16297 – JVA NOMBRES Y APELLIDOS	CARGO	Edad	Fecha de Nombramiento	NIVEL DE FORMACIÓN	Lengua que habla
QUIÑÓNEZ GUERRERO, Orlando Alcides	Director	44	18/03/91	II	Castellano
ARROBO SAMANIEGO, María Belén	Profesora	41	11/04/88	II	Bilingüe
SÁNCHEZ SABOGAL, Ana Noemí	Profesora	35	03/08/90	II	Castellano
NAVAS DEL ÁGUILA, Dora Lourdes	Profesora	36	25/05/93	II	Castellano
PINTADO ESTELA, Santos	Profesor	35	18/05/90	II	Castellano
HUAMÁN BECERRA, Oveb	Profesor	--	25/05/90	II	Bilingüe
GIL HUAROC, Gladis Carmen	Profesora	43	18/11/03	I	Castellano
RAFAEL SÁNCHEZ, Segundo Juanito	Profesor	46	18/11/03	I	Castellano
FLORES CABRERA, Juana	Profesora	40	18/05/90	II	Castellano
Reategui INOQUI, Teresa Yanina	Profesora	31	02/04/01	I	Castellano
TIMIAS DAWESH, Raquel	Profesora	41	25/04/88	II	Bilingüe
TUESTA MENDOZA, Paulo Cesar	Profesor	33	02/04/01	II	Castellano
BUSTAMANTE VERA, Juan	Profesor	--	--	--	Castellano

Fuente: Los datos fueron recogidos del archivo de la dirección de la I.E. el año 2004.

Anexo Nº 08

Ficha de observación de la I.E. Nº 16297 – JVA

I.- DATOS GENERALES

1.1.- Departamento :.....

1.2.- Provincia :.....

1.3.- Distrito : .....

1.4.- Unidad/Dependencia : .....

1.5.- Localidad : .....

1.6.- Centro Educativa : .....

1.7.- Turno : .....

1.8.- Fundación del C.E. : .....

II.- CARACTERÍSTICAS FÍSICAS

2.1.- Nº de Aulas : .....

2.2.- Tipo de construcción : Rústico: ( ) b) Concreto: ( )

2.3.- Área recreativa : Campo polifuncional ( ) b) Campo de formación ( )

2.4.- Auditórium : Tiene SI ( ) NO ( )

2.5.- Biblioteca : Tiene SI ( ) NO ( )

2.6.- Servicios Básicos : Luz: Tiene SI ( ) NO ( ); Agua: Tiene SI ( ) NO ( )
Baños: Tiene SI ( ) NO ( )

2.7.- Laboratorios: Tiene: Sí ( ) NO ( )

2.8.- Tipos de mobiliario: a) Unipersonal ( ) b) Bipersonal ( ) c) Mesas hexagonales ( ), d) Mesa rectangulares ( ), e) pizarra ( )

2.9.- Ambientes Administrativos: Dirección: Sí ( ) No ( )

2.10.- Sala de reuniones: Sí ( ) No ( )

Anexo Nº 9

1.- Ficha de observación de aulas del primer ciclo

Lugar: .....
Institución Educativa: .....
Área: .....
Grado o sección: .....
Profesor/a: .....

Fecha: ..... / ..... / .....
Tema: .....
Tiempo de observación: .....
Código: .....
Observador: .....

2.- Proceso de enseñanza y aprendizaje

¿Qué actividades realiza el profesor antes de iniciar sus clases?

¿Cuáles son los pasos que sigue para desarrollar la sesión de clase?

¿Existe relación entre la curricula con el desarrollo de clase?

¿En qué momento y cómo evalua el profesor a los niños?

¿Qué actitud toma el docente cuando los niños se aburren o se inquietan?

¿Qué factores limitan el aprendizaje de los niños awajún?

¿Qué situaciones facilitan los aprendizajes de los niños awajún?

¿Cómo participan los niños awajún dentro de las cases?

¿Qué estrategias emplea el docente para atender un grupo de diversidad lingüística?

¿Qué papel cumplen los materiales educativos en el desarrollo de las actividades pedadógicas?

¿Los materiales ayudan en el logro de aprendizajes de los niños awajún?

¿Qué saberes previos manifiestan los niños awajún durante el desarrollo de las clases?

¿En qué momento los niños awajún hacen el intercambio verbal entre docente-niños awajún?

¿Cómo promueve el profesor la participación de los niños?

¿Qué lengua usa el maestro y los alumnos en el aula durantes el desarrollo de las clases?

¿A través de qué acciones se refleja el aprendizaje de los niños?

¿Cómo se realiza la metacognición de los procesos de enseñanza?

¿Por qué se realizan las actividades de refor¡zamineto a los niños?

3.- Organización del trabajo en el aula

¿Cómo están organizados los niños y niñas en el aula?

¿Cuál es la disposición del mobiliario?

¿Cómo están organizados los sectores y rincones del aula?

¿Cómo se observa la higiene en el aula?

¿Cómo están organizando los materiales de trabajo de los niños en el aula?

4.- Relaciones Interpersonales

¿Cuándo se da la interacción entre docente-niño?

¿Existen espacios de intervención de los padres?

¿Cómo se manifiestan actitudes de los profesores hacia los niños awajún?

¿Qué tipos de juegos y para qué se realizan los juegos con los niños en la escuela?

¿Cómo es la participación de los niños en las actividades culturales?

Anexo Nº 10

Guía de entrevista al profesor de aula

(Al final de clase)

1.- ¿Cuál ha sido el objetivo de la clase?

2.- ¿Cuáles han sido las estrategias metodológicas que se han empleado para el desarrollo de las clases?

3.- ¿Qué importancia le da usted a los materiales educativos? ¿Por qué?

4.- ¿Cree Ud. que ha cumplido el objetivo de la sesión? ¿Por qué?

5.-¿Qué opinión tiene Ud. respecto a las lenguas existentes en en aula?

6.- ¿Qué piensa Ud. acerca de los niños awajún que asisten en su aula?

7.- ¿Cree Ud. Que los niños awajún tienen el mismo ritmo de aprendizaje? ¿Por qué?

8.- ¿Qué parte de sesión cree Ud. Que ha sido más exitoso? ¿Por qué?

9.- ¿Qué dificultad ha tenido Ud. en el desarrollo de la sesión? ¿Por qué?

10.- ¿Por qué es importante las normas de convivencia en el desarrollo de las clases?

11.- ¿Es necesario escoger otros lugares como espacios académicos? ¿Por qué?

12.- ¿Qué estrategias metodológicas emplea Ud. durante el desarrollo de las clases para llegar a los niños, especialmente en el niño awajún?

13.- ¿Qué criterios utiliza para la selección de materiales didácticos?

14.- ¿Qué estrategias emplea para promover la participación de los niños awajún?

15.- ¿En qué momento recurre a la L1 o L2 en los procesos de enseñanza?

16.- ¿Cómo influye el apoyo de los padres en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños?

Anexo Nº 11

Guía de entrevista al niño

Unidad Educativa: Fecha: ..... / ..... / .....
Tema:..... Grado de estudio: .....
Entrevistado/a:..... Edad: .....
Entrevistador: ..... Responsabilidad en el aula: .....

¿Cuántos años tienes? .....

¿Te gusta asistir a la escuela? ¿Por qué?.....

A parte de la lenga awajún ¿Qué lengua más sabes?

¿Cómo aprendistes esa lengua? …….....

¿Te sirve la lengua que aprendistes? ¿Por qué?.....

¿En qué lengua te comunicas con tus compañeros? .....

¿En qué lengua te comunicas con el profesor?..... .....

Cuando recibes ayuda de tu profesor ¿En qué lengua lo hace? …….....

¿A parte del profesor quiénes te apoyan en tu aprendizaje? .....

¿Qué actividades realizan dentro y fuera del aula? .....

¿Te gusta como te enseñan? ¿Por qué?.....

¿Qué no te gusta de la clase? ¿Por qué?.....

¿Qué es lo que más te gusta de las clases? ¿Por qué?.....

¿Cómo aprendes mejor? ¿Por qué?.....

Anexo Nº 12

Guía de entrevista al PP.FF

I.- DATOS GENERALES

Entrevistador:.....Fecha;...../...../.....

1.1.- DATOS DEL ENTREVISTADO

Apellados y Nombres:.....

Sexo:.....Edad:.....Hijos en la escuela: H.....M.....Total.....

Grado de Instrucción:.....Lengua(s) que usa:.....

II.- USO DE LA LENGUA AWAJÚN

2.1.- Qué lengua habla, entiende, lee, escribe:

a.- Awajún: Habla:....Entiende:....Lee:....Escribe:....

b.- Castellano: Habla:....Entiende:...Lee:...Escribe:...

2.2.- Segunda Lengua:

a.- Awajún:.....b.- Castellano:……c.- Otros:.....¿Dónde prendió?.....

¿Con qué motivó aprendió?.....

¿Cómo aprendió?.....

2.3.- Con quién habla:

2.3.1.-Con los Awajún.....

2.3.2.- Con los hispanos.....

2.3.3.- Otros.....

2.4. En su Familia:

¿Quiénes hablan castellano?.....

2.5.- Fuera de la casa, habla Ud. : Castellano Sí, No. Awajún Sí, No. Otros

¿Con quienes habla?.....

III.- USO DE LA LENGUA CATELLANA

3.1.- Quienes hablan más el castellano:

Niños:...Jóvenes:...Adultos:...Profesores:...Ancianos:..Todos:....Visitantes:....Ninguno:...

3.2.- ¿Cuál es la lengua más importante? .....

¿Por qué?.....

3.3.- Los que sólo hablan Awajún deberían aprender castellano: Sí.....No.....

¿Porqué?.....

¿Cómo?.....

¿Para que?.....

3.4.- Sobre el uso de las lenguas en la escuela

¿Sabe Ud. qué lenguas usan los niños en la escuela?

Awajún:.....Castellano:.....Los dos:.....¿Por qué?.....

¿Sabe Ud. que lengua habla el profesor en el aula?

Awajún:.....Castellano:.....Los dos:.....

¿Qué sabe Ud. sobre la asistencia de los niños Awajún en la escuela?: .....

Cree Ud. que los niños Awajún tienen la misma capacidad en el aprendizaje que los otros niños?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?.....

¿El niño Awajún y el castellano hablantes tendrán diferencias? Sí ( ) No ( )

¿Por qué?.....

¿A qué se deben esas diferencias?

.....

¿Cómo se evitaría esa diferencia entre niños en la escuela?

.....

.....

¿Le gustaría que los niños aprendan la lengua Awajún en la escuela? Si ( ) no ( ) ¿Por qué?

.....

.....