

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

**RELACIONES ENTRE LA CAPACITACIÓN
DOCENTE Y LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN
EL AULA EN QUECHUA NORMALIZADO**

Cirilo Valda Pereira

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

Asesor de Tesis: Dr. Pedro Plaza Martínez

**Cochabamba, Bolivia
2004**

La presente tesis RELACIONES ENTRE LA CAPACITACIÓN DOCENTE Y LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN EL AULA EN QUECHUA NORMALIZADO fue aprobada el.....

Asesor

Dr. Pedro Plaza Martínez

Tribunal

Mgr.Pascal Montois

Tribunal

Dra. Inge Sichra

Tribunal

Dr. Gustavo Gottret

Jefe del Departamento de Post- Grado

Mgr. Wilma Pareja

Decano

Mgr. Ma. Teresa Maldonado

Agradecimientos

A la heroica resistencia de los pueblos indígenas y originarios que desde su anonimato me permitieron este espacio del saber compartido de sus conocimientos milenarios. De la misma manera, deseo agradecer a Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios que me permitieron acceder a este nivel de formación.

Al PROEIB Andes, en la persona del Dr. Luis Enrique López, por construir una formación académica en defensa de los pueblos indígenas y en particular de los miles de niños indígenas que estamos seguros tendrán un presente y un mañana mejor.

Un agradecimiento especial al cuerpo docente, por debatir ideas y proyectos para comprender la vida de los pueblos indígenas y junto con ellos aportar en la construcción de los derechos de los pueblos indígenas. Agradecimiento especial al Dr. Gustavo Gottret por compartir su sensibilidad con la causa de los niños indígenas y a la Dra. Inge Sichra por su compromiso con los pueblos indígenas.

Rumi Kancha qhichwamasiypaq sunquy ukhumanta ancha pachi nini. Khuska ñampi tinkuspa ayllup yachayninta, kawsayninta riqsichiwasqanmanta. Pachi khuska ñanta purisqaykumanta, runamasiypaq yuyaynita yachayninta ñanpuriypi yachachiwasqaykimanta.

Asimismo, agradecer al equipo técnico compuesto por el Coordinador General del Programa de Capacitación en Lectura y Producción de Textos en lenguas originarias: aimara, guaraní y quechua, Dr. Pedro Plaza Martínez, Hernán Lauracio, coordinador de la región aimara; Martín Castillo y Adán Pari coordinadores de la región quechua; al Dr. Luis Enrique López, en su calidad de Asesor Principal del PROEIB Andes. Al personal administrativo conformado por la administradora Noemí Mengoa y Elizabeth Jaldín como auxiliar de contabilidad, a Cintia Durán como secretaria y Edwin Espinoza como mensajero. De la misma manera, agradecer a la Lic. Paulina Mendoza y a la Lic. Julieta Zurita por permitirme realizar este estudio etnográfico en los talleres de capacitación en los INS de Caracollo y Paracaya. Igualmente, agradecer a la maestra Vania Villarroel, al Director Paulino Serna y al personal docente de la Unidad educativa de Boquerón Q'asa, a la maestra Roxana García, al Director Rufino Solíz de la Unidad educativa de Qhuchimit'a. También a los profesores Orlando Flores y Felicidad Olivera de las Unidades Educativas de Aco Aco y Huanuni por permitirme acceder a sus aulas para realizar esta investigación.

Quiero también agradecer a mi esposa por su solidaridad, a mis hijas Raisa y Alicia por su comprensión y cariño.

RESUMEN

Mediante este trabajo etnográfico estudié la producción de textos en lengua originaria, primero en la capacitación docente y luego en la producción de textos de los niños en el aula. Este estudio está ubicado en el contexto macro de la Reforma Educativa Boliviana, la cual plantea la Educación Intercultural Bilingüe para un país multicultural y plurilingüe como es Bolivia. Este modelo de educación requiere que los maestros, además del castellano, sepan leer y escribir en lenguas originarias particularmente, en áreas rurales para poder emplearlas facilitando los aprendizajes de los niños. La capacitación de los maestros nace como una necesidad para la implementación de la EIB, cuya responsabilidad es asumida por el PROEIB Andes en convenio con la UMSS y el MECyD. La primera observación de este estudio la hice en los talleres de capacitación de INS “Manuel Ascencio Villarreal” de Paracaya y “René Barrientos” de Caracollo. El Programa inició sus actividades de la primera etapa en enero del 2001, la segunda etapa fue entre mayo de 2002 a enero de 2004, periodo en el que realicé la etnografía. Cada etapa contó con tres fases, la primera fue de carácter presencial e inició a los docentes en la lectura producción de textos. La segunda fase fue semipresencial, comprendió el seguimiento en las unidades educativas de los maestros capacitados, incluía observar la producción de textos de los niños. La tercera fase fue de carácter presencial, buscó consolidar las competencias aprendidas en las fases anteriores en esta fase los maestros entregaron clasificados diferentes tipos de textos, para la evaluación de los participantes en lengua quechua.

La segunda observación hice en las aulas de tercer grado de las unidades educativas “Simón Bolívar” de Boquerón Q’asa, Qhuchimit’a, Aco Aco y Huanuni con maestros capacitados y no capacitados por el Programa. Con este estudio pude identificar las estrategias de enseñanza que se emplearon en la capacitación y en el aula durante la producción de textos en lengua indígena. Entre los hallazgos están las estrategias que la maestra repite de la capacitación docente en el aula. También están las estrategias de gestión educativa que apoyan la producción de textos de los facilitadores y los maestros. Este estudio está basado en el enfoque comunicativo y textual de la Reforma Educativa. Los resultados de este estudio servirán para mejorar la gestión, planificación, ejecución y evaluación del Programa y mejorar la aplicación de esta experiencia en otras instituciones de capacitación y formación docente.

Palabras clave: **relaciones capacitación aula, estrategias de enseñanza, producción de textos, quechua, gestión pedagógica.**

RESUMEN EN LENGUA INDÍGENA

Yachay taripay pisichaynin

Qallariynin

Kay yachay taripaywan riqsichiyta munani, imaynatataq yachachiqkuna qhichwa qallupi ñawiriyta chanta qillqa paqarichiyta yachakusqankumanta. Chay yachaytaq kay PROEIB Andes kuraq yachay kamachisqanman jina ruwakusqanmanta. Chanta imaynatataq kay yachachiqkuna wawakunap qillqa paqarichiyninkupi, chay kallpachakusqankuta apaykachasqankumanta ima.

Kay yachay taripayta rikuchinapaq, juk qanchischawta yachachiqkunapta kallpachakuyninta yachakipayninta ima qhawqatarqani. Chay yachakipay kay INS Paracaya nisqapi karqa, Qhuchapampa jap'iyinpi ruwakurqa. Qhipantataq juk qanchischawta kay Tiraque ayllupi yachachiqta watupayasqanta yachaywasikunata qhatipayarqani.

Qhipantataq kimsa qanchischaw p'unchawta Boquerón Q'asa yachaywasita kimsa ñiqi yachakuqkunata qhawqatarqani. Qhipaq qhipanmantaq Qhuchimit'a yachaywasita iskay qanchischawta, kimsa ñiqi yachakuqkunata qhawallarqanitaq. Chay qhawaykunapi, waturqani imaynatachus yachachiq kay wawakunap qillqa paqarichiynita yanapan.

Ñawpataqa, kay yachaytaripaypaq tapupayayninmanta qillqarqani. Qhipantataq ch'ampachayninta ruwarqani. Chantaqa yachaytaripaypaq wakichiyninta llamk'arqani. Chayllapitaq yachay qillqakunamanjina imaynatachus ruwakunan tiyan kay yachaytaripaypi sut'incharqani.

Chaymanta kay yachaytaripaypaq tariyninta rikuchisaq, imaynamantachus yachachiqkuna imaymana ruwayta qillqapaqarichinankupaq ruwanku, jukta yachaywasipi, juktataq kay yachachiq yachakipayninpi ruwaykachasqankuta.

Kay yachaytaripaypaq tukuchiyninmantataq kamachiykuna llusqinqa. Jukta yachakuqkunap yachakuyninta, umalliyninta allinchanpaq. Juktataq chay umalliyn wakichisqata allinyachinapaq. Chay tukuyta wak chiqapi, mana chay wak yachay wasikunapi sumaqmanta qillqapaqarichiyta yachachinankupaq.

I T'AQA.

1.1 Sasachay

Kay yachay taripaywan imaymanamantachus yachachiqkuna imaymana ruwayta llamk'ayninku ukhupi apaykachasqankuta rikhuchiyta munani.

Kay Ayllu kamachiy N° 1565 nisqanman jina, wawakuna mama qallunkupi qillqayta nawiriyta yachakuyta atinkuman. Kayta *Ministerio* (MEyD 2001:51) nisqanmanjina ruwankuman kasqa, mayqin ayllumanta kaqkunapis, yupaychaspa qhari warmikuna kawsayninkumanjina sapa juk mama qallunkupi yachaqaqakuyta atinkuman, sapa suyupi kay Bolivia nisqa jatun suyunchikpi.

Ñawpamanta pacha qhichwa wawakuna yachaywasikunapiqa kastilla simillapi qillqayta yachakuqkanku. Chantaqa yachachiqkunaqa manamin yachasqankuchu qhichwa qallupi qillqa paqarichiyta. Chay tukuyraykutaq kay PROEIB Andes, PINSEIB. INS-EIB chanta UMSS nisqa GTZta ima kay MEC kamachimusqanman jina yachachiqkunapta yachakipayninta wakichisqanku. Chaytaq ñawiriyta qillqapaqarichiyta mamaqallunkupi yachaqaqakunankupaq kasqa.

Chanta imaynatachus kay musuq yachay qhawariy constructivismo nisqata apaykachakuchkan yachachiqkunap yachakipayninpi, chanta wawakunap qillqa paqarichiyninpi riqsichiyta munallani.

1.2 Yuyay taripana

Boquerón Qasa yachachiqta kay PROEIB Andes yachaqaqakusqanman jina kay kimsa ñiqi yachakuqkunap qillqa paqarichiynta qhawarina.

1.2.1 Juch'uy yuyay taripanakuna

Sumaq yachayta juqharinankupaq wawakunap qillqa paqarichiyninpi taripana yachachiqpaq imaymana ruwayninta.

Yachaywasipi imapaqtaq qhichwa qillqapaqarichiy apaykachakun.

Imaynatataq kay yachachiqpaq yachakipakuynin kay yachaywasi ukhupi yachaykamachiyninwan tinkunakunku

1.3 Imaptin

Kay yachaytaripayqa riqsichinqa imaynatachus yachay wasi ukhupi qillqa paqarichiyta ch'uwanhasqa qhichwa qallupi apaykachakusqanta. Chaymanta llamk'aypi uyapurachinqa yachachiqaq imaymana ruwayninta, wawakunawan qillqapaqarichiynintawan. Musuq yachaykamachiykuna nin, sumaqa wawakuna mamaqallunpi utqhayta astawan yachaqakunku. Kay yachaytaripayqa thurinchakun kay yachaykamachiypi (Von Gleich 1989:85). Chayman jinataq imaynatachus qillqa paqarichiyta kay Boquerón Q'asa yachaywasipi kay yachaytaripayman apaykachachkankuta rikhuchisaq.

Chay tariykunataq chay yachachiqaq kallpachakuyninta allinchanqa, astawanpis wawakunap yachakuyninta juqharinapaq yanaparinapaq. Jinamanta kay yachay llamk'aykuna wak suyupi manchay wak jatun yachay wasipikunapi apaykachakunanpaq.

1.4 Yachay taripay kiti

Kay yachaytaripay Qhuchapampa chiqapi Tiraque jap'iyinpi ruwakurqa, ñawpaqa kay INS Paracaya jatun yachaywasita qhawamurqani, chanta Boquerón Q'asa yachaywasita waturqani, Quchapampamanta 75 waranqa thatkiypi kay Santa Cruz nisqa suyuman ñawpa tarikusqa. Qhipantataq waturqani, Qhuchimit'a yachaywasita 7 waranqa thatkiypi Tiraque llaqtamanta tarikusqa.

II. T'AQA. Yachay taripay ruwaynin

Kay yachay taripaqa yachaykuna imaraykuchus kasqanman jina ruwakun chayta rikuchiyta munan, kay (Hernández 1997:61) yuyaychasqanmanjina. Chaypaqtaq ñawpataqa wawakunap qillqapaqarichiyninmanta, chanta yachachiqaq imaymana ruwayninta musuq yachaymanjina juqharinqa. Chanta yachayta munallantaq imaynatachus yachachiqkuna kay ruwaykunata kay PROEIB Andes wawakunap qillqapaqarichiyninta apaykachasqankuta. Ukhukasqanmanta willayta kay yachay taripay wakichiyta munan. Ruwaqkunap imaymana ruwayninta riqsichiyta munan (Castro y Rivarola 1982:2). Chaypaq kay yachaytaripaypaq willaynin p'utunqa. Jukta qhawasqaman jina chay willay juqharikusqanmanta. Chanta yachaqpaq yuyayninman jina rikuchinqa, qhipantataq riqsichinqa runakunap rimarisqanmanta.

Kay yachay taripayqa runakunap ruwasqankumanta rikuchinqa. Chayta rikuchillanqataq yachaywasi ukhupi imaynatachus qillqapaqarichiykunata

apaykachasqankumanta (Rockwell 1987). Chay llamk'ay, yachachiqpaq umalliyinpi, wawakunap qillqapaqarichiyninpi tarikuyta atinman. Chay tukuytataq musuq kamachiyman jina waturisaq.

2.1 Yachaytaripaypaq akllay riqsichiynin

Kay yachaytaripaypaq akllay riqsichiynin kayjinamanta ruwakunqa:

- a) Ñawpaqta kay PROEIB Andes kay INS Paracaya nisqapi qillqa paqarichiyta yachachisqanta qhawasaq.
- b) Qhipantataq kay Boquerón Q'asa yachaywasi ukhupi, kimsa ñiqi wawakunap qillqa paqarichiyninta qhawarillasaqtaq.

Chaypaqta, ñawpaqtaqa p'anqakunap qillqayninta ñawirirqani. Chay qillqakuna karqa kay PROEIB Andes yachachiyninmanta, kikillantataq yachaywasimanta qillqakunanta watullarqanitaq.

2.2 Ruwanapaq

Kay yachaytaripaypaq willayninta sumaqmanta juqharina. Chay yachaywantaq ima kasqanta rikuchispa riqsichinapaqpis.

2.2.1 Qhawanapaq wakichiyqillqakuna

Chay yachay taripayqa kay runapura llamk'ayninpi tukuy imaymana ruwaykunata, kamachiykunata ima riqsichinqa (Castro y Rivarola 1998:12). Chayman jina jukta qhawarqani yachachiqkuna yachakusqankuta, juktataq yachaywasi llamk'ayninta waturillarqanitaq.

Tapupayay qillqata mana kikin tapusqayman jinachu astawanpis runa rimarimusqankuna jina ruwakunqa (Castro y Rivarola 1998:22). Chanta ñawpa qillqakunamanta willaykunayninta ñawirispá t'aqarqani: kay PROEIB Andes nisqamanta. Wawakunap chanta yachachiqpaq qillqa paqarichiyninta ima t'aqallarqanitaq. Chay tukuy willaykunata qillqana p'anqapi jallcharqani.

III. T'AQA. Jatun yuyaypaq wakichisqan

3.1 Iskay kawsaypi iskay qallupi yachakuy (EIB)

Ñawpamantapacha mana qhichwa qallupi qillqakuqchu, Kastilla simillapi yachaywasikunapi yachachirqanku. Kunanqa kay E.I.B rikhurimusqanmanta

yachaywasipi qhichwa qallupi wawakunata yachachinku. Chay jinamanta kay EIB iskay kawsaymanta iskay qallupi yachachin. Astawanpis kay qhichwa mamaqallunpi wawakuna sumaqta yachaqananpaq riqsinanpaq yuyay jap'iqananpaq. Chaymanjinataq ni yuyaykayninta nitaq mamaqallunta qunqananpaq (Zúñiga 1993:11).

Chayman jina kay PROEIB Andes yuyayta kay EIB nisqamanta wakichirqa. Chaypi nisqa kay chakrapi wawakunapaq yachachiyninpaq ruwana kasqanta. Chay tukuytaq kanman kasqa tukuy wawakuna yachayman allinta chimpanankupaq (PROEIB Andes 1999).

Chayman EIB nisqata kay (UNSTP 1995:17) nisqa yaparipa. Kay EIB musuq yachaykunata kawsayninkuman chanta qallunkumanjina paqarichiyta qallariskanku. Jinallamantataq chay yachaypi wakkuna kawsayta wak qallukunata ima chaninchana.

3.2 Qhichwa qillqanamanta

Ñawpamanta pacha kay qhichwa qillqa mana karqachu, jinamanta kay chunka suqtayuyq pachak watapi, qhichwa runa simi qillqayta qallarikusqa. Jinamanta kay qillqaqa manami qhichwa kawsayta wiñarichinanpaqchu kasqa, astawanpis qhichwa chinkachinapaq kurakunap q'arakuna apaychanankupaq munayninkumanjina (Manheim 1998).

Bolivia paqarikuchkaptin, mana qhichwa qillqayta yachachisqankuchu. Qhipaman rikhurimusqa Warisata yachaywasi (1931-1941) iskay qallupi yachachinanpaq Ulaka yanapariyninwan. Kay 1952 tikrakuksqa jallp'a jap'iy kamachiy, chaypitaq nillataq yachaywasikunapi qhichwa qalluta yachachiqchu kasqanku.

Chaymanta sayarimusqa kay PEIB qhipantataq kay EIB rikhurisqa paykunawantaaq yachaywasipi wawakuna qhichwa qallupi yachakuyta juqharikusqanku. UNESCO nisqanman jina mayqin wawakunallapis atinman sumaqta mamaqallunpi yachaqayta.

3.3 Qhichwa mamaqallu

Mama qallu niyta munan jaqay wawakunap ñawpaq qallurimariyninpi yachakusqan (Von Gleich 1989:40) Chay mamaqallupi yuyayta rimarinapaq, kallanmantaq willakuykunata rimarinapaq (Zúñiga 1993:28). Kaypi nisunman qhichwa mama qallu kan wawakunapaq yachayninta ruwachanankupaq. Piaget, Vigotsky y Luria, nisqankuman jina kallanmantaq khuska puray wawakunap yuyay ruwariyninwan mamaqalluwan kusqa purinman nin. Astawanpis chay khuskapuray yachayta ayllun

ukhumanta juqharinman. Mamaqallu kallanmantaq sumaqta wawakuna yachaqanankupaq ñawiyta chanta qillqayta ima.

3.4 Yachaqaymanta

Yachay ruway kay jatun kamachiyman jina, kimsa yachay mask'aqkuna yuyayninwan llamk'akusqa. Piaget, Vigotsky chanta Ausubel chay yuyayniyuq kasqanku. Ñawpaqta Piaget yuyay k'utkiquan jina, yachaqay ruwakunmankasqa. Vigotsky nillasqataq ayllu ukhuqmanta yachay sayarin. Ausubel nisqa, imapis may sumaq kaptinqa, yachayuyayman churanchiq.

Kay kimsa yachayniyuq riqsichinku imaynamantachus wawakuna munasqanku rayku yachakunku, chanta yachakullankutaq ayllu ukhupi kawsaspa, nillankutaq wawakunapaq may sumaq yachay kaptin yachayta jap'inku. Chay yachakunankupaqtaq (Galdames, Walqui y Gustafson: s/a :14). ninku mamaqallu rimariy sumaqta ñawiriyta chanta qillqayta yanapan yachaqakuyninpi.

Yachaqayman khusqachasqata, kaypi willasaq, wawakunap willanakunankupaq munayninrayku qillqa paqarichiyninmanta (Inostroza 1996:90). Chanta nillaymantaq kay qhichwa ch'uyanchasqa qallupi qillqapaqarichiyta juqharina kikinpurachinapaq qhichwa qalluta yachaywasipi apaykachanapaq wak ruwaykunapaqpis (Ninyoles 1972:75), chayman jinataq tukuy qhichwa wawakuna qillqarimariypi unanchayta atinkuman. Chaypaqri, (Martínez 1998:21) yachachiqkuna tukuy yachaypi wakichikunallankupuni tiyan, astawanpis qhichwa qallupi qillqayta yachakipananku tiyan. Chayman jinataq (Eusse 1999:61), wawakunap yachakuyninta jasayachinapaq. imaymana yachachinankuta apaykachanankupaq.

IV. T'AQA. Yachay taripay riqsichiynin, tukuchiynin

Vania Osana Villarroel yachachiq, wawakunap qhichwa qillqapaqarichiyninpaq imaymana ruwaykunata yachachinanpaq apaykacha kasqa.

Wawakuna yachay yanapananpaq wakin kanman kasqa yachachiqpaq paqarichisqa imaymana yachay ruwaynin. Chaykunataq wawakunallatataq qillqarisqanta ñawichin mana ñawiy atina kaptin kanman. Tapupayaspa yanapan qillqa paqarichiyta. Tapurispa musuq qillqata ruwaysichin. Yachachiq pantasqanta wawakuna allinchan.

Yachachiq apaykacha kasqa imaymana ruwaykunata yachakusqanta yachachiqkuna yachaqayninpi. Chay ruwaykuna wawakunap yachasqanta tapupayaspa qillqachina kanman kasqa. Yachasqankuta tapurispa rimarichispa qillqachina. Yachakipaymanta

takiykunata qillqachiy. Wawakunap qillqasqanta allinchay. Imaymana qillqayta paqarichinku.

Yachachiq wak yachaqakuyninmanta apaykachallaqtaq kasqa. Kaykuna kasqa: musuq qillqata allinchay, qhipa allinchasqa qillqata allinchay, wawakunata qutupi llamk'achiy. Chanta wakin chiqapi kallasqataq ñawpa yachachiy apaykachaykuna. Kay yachachiqpaq kikin qillqasqallanta thalliy kasqa.

Kay imaymana yachay ruwaypi manamin wawakunap munayinmanjina kay qillqapaqarichiy tarikunchu. Wawakunap umallikuyninman jina qillqa mirachiywan nillataq kanchu.

V. T'AQA. Allin ruwanapaq

Yachachiq Vania O. Villarroel, yachachiyninpi imaymana yachay ruwaykunata apaykachan. Wakin paypaq paqarichisqanmanta kasqa. Wakintaq yachaqakusqanmanta kay qhichwa qillqa kallpachakusqankumanta kasqa. Wakintataq ñawpa yachakusqanmanta apaykachaqa kasqa. Wak yachaywasikunapi ñawpa ruwaykunataraq apaykachachkanku.

Kayta allinchanapaq, waturisqaman jinaqa, wawakunap umallikuyninman munayninman yachay ruwaykuna manami kasqachu. Chayman jinataq yachachiqpaq yachaqakuyninta, qhipantataq wawakunap qillqa paqarichiyninta allinchanapaq, yaparina kanman imaymana ruwaykunawan kay qillqapaqarichiy mirananpaq allinchasqa kananpaq, kay wawakunap qillqa mirachiyninwan munasqankuman jina, chanta llimp'iyninkuman ima, allincharina kanman. Chaypaqtaq ruway atisunman juk pánqa yachay pusaykachaqa, chay qillqa paqarichiyta mirachinanpaq. Kay tukuytaq ruwana kanman wiñachinapaq, kay EIB nisqa iskay qallupi chanta iskay kawsaypi yachaqakuyta musuq yuyayman jina mirachinapaq.

Yuyay taripana. Wawakunap qillqa paqarichiyninta mirachinapaq juk p'anqa yachay apaykananata ruwana kanman. Yachakuqkunaq qillqa ruway atisqanman, munasqanman jina.

Chay p'anqata ruwanapaq, yachachiqpaq imaymana yachayninta chay p'anqaman churana. Chanta chay p'anqapi kanallantaq tiyan qillqapaqarichiy kay wawakunap qhispisqa munasqanman jina yachachiy. Chay tukuyta kay jinamanta ruwana kanman

Machkha unaypi ruwana	Imawantay ruwana		
Iskay phanita sapa qanchischawpi juk wata junt'ata	Runakuna	Ruwanapaq	Qullqi
	Jun yachaywasi kamachiq Yachachikuna Wawakuna	Qillqay ruwayniwan llimp'iy ruwaywan	Alkaliya qullqiwan

Kay ruwanapaq kasqa: Yachachiqpaq munaynin p'anqa qillqayta ruwanankupaq. Chay ruwanankupaqri ña yachaqakuy ñawirinapaq kasqaña; chanta qillqarinapaq kay PROEIB Andes yachachikunaman kallpachasqanmanjinapis kasqaña. Chantapis kay Iluri, Qayarani, Mulli pampa, Boquerón Q'asa yachachikuna, apaykachasqankuña qillqapaqarichiyta llamk'ayninkupi.

Kay ruwana kay yachachikuna PROEIB Andes yachachisqanwan kallpachasqa kanman. Chanta kay INS-EIB, Jatun yachay wasikunapaqpis yachakuqkunapaqpis kallasantaq.

Chay qillqapaqarichiy p'anqata kayjinamanta ruwana kanman. Ñawpaqta yachachikuna munayninkuman jina jasayachiqwan iskay killata wakichikunkuman. Qhipantataq iskay killapi p'anqata qillqankuman, imaymana ruwayniyuqta qillqa wawakunawan qillqapaqarichinankupaq. Chay p'anqa qillqasqatataq yachaywasi llamk'ayninkuman churamunkuman. Tukuchinapaqtaq chay p'anqata allinchus manachus kasqanta chaninchana kanman, wawakunap yuyaynin chaypi yachakunman.

Sut'inchanaq yuyay qillqamanjina kay allinta wakichisqa ruwanapaq, Jukta sut'inchana kanman imaymana qillqapaqariychiyta apaykachanamanta. Juktataq musuq qillqa paqarichiyanta, wawakunap munasqankuman rimarinankupaq qillqarinankunap. Chaymantaq kay qillqa paqarichiytaq yachay taripayninta sumaqta wakichina kanman.

Panqa qillqanapaqri, ñawpaqtaqa pukllay qillqataray wakichina kanman. Qhipantataq qillqapaqarichiy imaymana ruwayta wakichina. Chaninchaytawantay chay p'anqata wak yachay kitiman chimpachina, wawakuna qillqapaqarichinankupaq.

ÍNDICE

Agradecimientos.....	i
RESUMEN.....	iii
RESUMEN EN LENGUA INDÍGENA	iv
ÍNDICE.....	xii
ABREVIATURAS	xiv
Introducción.....	1
CAPÍTULO I Aspectos metodológicos de la Investigación	4
1. Planteamiento del Problema y Objetivos	4
1.1 Preguntas de investigación	6
1.2 Objetivos	6
1.2.1 Objetivo general	6
1.2.2 Objetivos Específicos	6
1.3 Justificación de la investigación	6
CAPÍTULO II Diseño metodológico.....	9
1 Tipo de investigación	9
2 Metodología empleada.....	9
3 Descripción de la muestra	11
4 Instrumentos.....	13
5 Procedimiento de la recolección de datos.....	15
6 Categorización y análisis de datos	20
7 Consideraciones éticas.....	22
CAPÍTULO III Fundamentación teórica.....	23
1 Aprendizaje	23
1.1 Teorías constructivistas del aprendizaje	23
1.2 Aprendizaje de la lectura y escritura del quechua	28
1.3 Produciendo textos en el aula.....	31
1.4 Capacitación docente.....	34
1.5 Aprendizaje de la lectura y producción de textos en quechua en el Programa de Capacitación Docente PROEIB-Andes.	36
2 Enseñanza	38
2.1 Estrategias de enseñanza constructivista para la producción de textos.....	41
3 La educación intercultural bilingüe	47
3.1 Escritura del quechua	55
3.2 Normalización de la escritura del Quechua	60
4 Gestión educativa.....	68
CAPÍTULO IV Presentación de resultados	73

1 Descripción del contexto y ámbito de estudio	73
1.1 Características de las comunidades estudiadas.....	73
1.2 El contexto de la capacitación docente.....	74
1.3 La Unidad educativa de Boquerón Q'asa	76
1.4 La Unidad educativa de Qhuchimit'a	80
2 Estrategias que se relacionan con la capacitación docente	81
2.1 Estrategias preinstruccionales	82
2.1.1 Propósitos y competencias en el plan de clase.....	82
2.1.2 El diseño de actividades en la planificación de la clase	87
2.2 Estrategias coinstruccionales.....	91
2.2.1 Consignas en quechua.....	91
2.2.2 Estrategias que estimulan la expresión oral y escrita en los grupos de trabajo	96
2.2.3 Estrategia que ayuda a identificar y organizar la silueta del texto.....	101
2.2.4 Corrección de textos con auxilio de papelógrafos.....	107
2.2.5 Corrección de errores con participación de los estudiantes.....	112
2.2.6 Corrección de la primera escritura	116
2.2.7 Corrección de la segunda escritura.....	120
2.2.8 Corrección del uso de fonemas.....	126
2.3 Las estrategias posinstruccionales	130
2.3.1 Valoración de los textos acabados.....	130
2.4 Tipos de textos.....	133
3 Estrategias de gestión pedagógica que apoyan la producción de texto	141
3.1 Seguimiento pedagógico a la enseñanza de la producción de textos	141
3.2 Apoyo con sugerencias bibliográficas y textos de periódico.....	145
CAPÍTULO V Conclusiones.....	150
CAPÍTULO VI Propuesta.....	161
Referencias Bibliográficas.....	166
Anexos.....	175

ABREVIATURAS

CEB	Código de la Educación Boliviana
CEPOS	Consejo Educativo de los Pueblos Originarios
CENAQ	Consejo Educativo de la Nación Quechua
CSUTCB	Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
INS	Instituto Normal Superior
INE	Instituto Nacional de Estadística
MECyD	Ministerio de Educación, Cultura y Deportes
NDR	Nivel de Desarrollo Real
PEIB	Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe
PINS-EIB	Proyecto de Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe
PROEIB Andes	Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Andes
SENALEP	Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular “Elizardo Pérez”
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)
UNST-P	Unidad Nacional de Servicios Técnico – Pedagógicos
UDI	Unidad de Desarrollo Institucional
ZDP	Zona de Desarrollo Próximo

Abreviaturas exclusivas de la transcripción del trabajo de campo

BQ	Boquerón Q’asa
CC	Cuaderno de Campo
D	Descripción
D I	Descripción e interpretación
EM	Entrevista a la maestra
F	Facilitadora
GM	Grupo de maestros
M	Maestra
M1	Maestra capacitada de Boquerón Q’asa
M2	Maestra sin capacitación de Qhuchimit’a
Ms	Maestros
N	Niño
Na	Niña
Ns	Niños
O	Observador
Pa	Participante de la capacitación
RP	Responsable de Programa
UE	Unidad Educativa

Introducción

La Reforma Educativa desde 1994 con la Ley No 1565 plantea la Educación Intercultural Bilingüe como política de estado en Bolivia, proponiendo la interculturalidad y la participación popular como ejes transversales del sistema educativo nacional. Esa legislación también ha previsto, entre otros aspectos, la utilización de una lengua nacional originaria como L1 y el castellano como L2 para la enseñanza en la modalidad bilingüe. Además, la Reforma optó por “un enfoque comunicativo, constructivista y textual común a todas las lenguas del país” (Barrientos et al.1997:8). A partir del enfoque comunicativo y textual, la lectura y producción de textos en lenguas originarias fue determinante para cambiar la educación monocultural y monolingüe del pasado. Sin embargo, en Bolivia los maestros no siempre fueron preparados en la lectura y escritura de las lenguas indígenas. Frente a esa carencia el PROEIB Andes, por encargo del Ministerio de Educación Cultura y Deportes realizó el Programa de Capacitación Docente en Lectura y Producción de Textos en Lenguas Originarias de las regiones quechuas, aimaras y guaraníes.

Establecida la capacitación, consideré necesario investigar las estrategias de enseñanza y de gestión educativa que emplean los maestros en el aula para facilitar la producción de textos, con ese objetivo recogí los datos de este estudio.

Primero, observé cómo se capacitaban los maestros en el Programa; y luego, observé como enseñaban estos maestros capacitados en sus aulas.

El presente documento comprende seis capítulos.

El primer capítulo contiene los aspectos metodológicos de la investigación, como el planteamiento del problema de la investigación que busca identificar las diferentes estrategias de enseñanza que facilitan la producción de textos en quechua, tanto en la capacitación, como en el aula. También están las preguntas que orientaron el diseño y la ejecución de la investigación, enmarcadas en una investigación etnográfica, tanto en la capacitación como en el aula. Luego, están los objetivos de la investigación que buscan identificar las estrategias de la producción de textos de capacitación que se reproducen en el aula. Finalmente, está la justificación de la investigación, explicitando las razones institucionales del Programa respecto a los beneficios educativos que aporta en los aprendizajes de los niños.

El segundo capítulo contiene el diseño metodológico que identifica esta investigación como cualitativa y etnográfica. También contiene la muestra, los instrumentos y

procedimientos empleados en la recolección de datos, aspecto que fue uno de los que presentó mayor dificultad en este estudio porque las inclemencias del tiempo que no permitieron coordinar los calendarios escolares regionalizados, con el calendario de la capacitación y el de la maestría de acuerdo a lo planificado. Finalmente, está la categorización y el análisis de los datos de las unidades educativas seleccionadas para el análisis de la investigación, más las consideraciones éticas de la misma.

El tercer capítulo de la fundamentación teórica contiene los fundamentos del aprendizaje y la enseñanza que sustentan la Reforma Educativa (UNST-P 2001:12,20). De acuerdo con esos fundamentos, presenta las teorías constructivistas del aprendizaje, el aprendizaje de la lectura y escritura en quechua, la producción de textos, la capacitación docente y el aprendizaje de la lectura y producción de textos en quechua en el Programa de Capacitación Docente del PROEIB Andes. Comprende también: reflexiones sobre la enseñanza, las estrategias de enseñanza constructivista para la producción de textos, la Educación Intercultural Bilingüe, la escritura del quechua, la normalización de la escritura quechua y Finalmente, las teorías sobre la gestión educativa.

El cuarto capítulo contiene la presentación y análisis de los resultados en dos partes. Inicialmente, muestra los contextos de estudio, tanto de la capacitación de maestros en Paracaya y el trabajo en aula en la región de la provincia de Tiraque en las escuelas de Boquerón Q'asa y Qhuchimit'a, fundamentalmente referidos a la producción de textos en quechua normalizado. Luego, presenta los resultados, el análisis y comentarios de la investigación, referentes a las estrategias de la capacitación que se reproducen en las prácticas de aula, los tipos de textos y las estrategias de gestión pedagógica que apoyan la producción de textos en los dos ámbitos de estudio.

El quinto capítulo comprende la elaboración de conclusiones a partir de los resultados de la investigación. Estas conclusiones están orientadas por las preguntas y los objetivos del estudio, están respaldadas por la fundamentación teórica, hacen referencia al aprendizaje de la lectura y producción de textos en lengua quechua, particularmente a cómo mejorar el uso de estrategias de enseñanza en los maestros capacitados por el programa, para que puedan promover la producción de textos; las estrategias de gestión curricular que apoyan la producción de textos; la producción de textos (tipos de textos) como nuevo enfoque de la lectura y la escritura; la normalización de la escritura del quechua y Finalmente, la implementación de la EIB.

El capítulo sexto contiene la propuesta basada en los resultados y conclusiones de la investigación, para mejorar la producción de textos en la capacitación y el aula, mediante la elaboración de un manual de estrategias creativas para la producción de textos realizado con los maestros.

Al final, están las referencias bibliográficas y los anexos.

CAPÍTULO I Aspectos metodológicos de la Investigación

1. Planteamiento del Problema y Objetivos

Este estudio pretende describir las diferentes estrategias de enseñanza que intervienen para facilitar la producción de textos en quechua normalizado, utilizada en la capacitación y el trabajo de aula, por los maestros que recibieron esta capacitación, en contraste con maestros no capacitados en el marco de EIB que plantea la Reforma Educativa.

En Bolivia, desde 1994, las bases y fines de la Educación Intercultural y Bilingüe asumen “la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos hombres y mujeres” (UDI 2001:51). Por ello, la implementación de la EIB en el marco de la ley 1565 plantea el uso de las lenguas originarias como instrumento pedagógico en los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura en el Nivel Primario en las comunidades campesinas e indígenas. En cumplimiento a esas disposiciones legales, los maestros deben usar y enseñar el quechua como L1 y el castellano como L2. Por esas razones, existe la necesidad pedagógica de emplear las lenguas maternas originarias como instrumento pedagógico de aprendizaje para la enseñanza de la lectura y producción de textos con los niños indígenas. Es necesario también recordar que la Reforma al plantear el uso de los enfoques constructivistas y comunicativo y textual, en contraposición a la enseñanza tradicional de la lectura y escritura; procura cambiar las prácticas pedagógicas basadas en la decodificación en el que “los estudiantes copian pasivamente los dictados” (UNSTP 2001:5).

Sin embargo, los maestros, a pesar de ser hablantes de la lengua quechua, no tienen suficiente competencia en lectura y escritura en esta lengua. La educación en Bolivia se impartió en castellano, por tanto, los docentes no desarrollaron la lectura y producción de textos en lenguas indígenas. Por eso, fue necesaria la capacitación docente realizada por el programa del PROEIB Andes en lectura y producción de textos en lenguas originarias. La capacitación se fue implementando en coordinación entre el PROEIB Andes, 8 INS-EIB y varias direcciones distritales en el marco de las actividades que promueve el MECyD.

Tomando en cuenta que los docentes ya saben leer y escribir en castellano, el programa realizó la capacitación transfiriendo esas competencias al aprendizaje de la lectura y la producción de textos escritos en quechua, entendiendo la transferencia como “el traslado de una conducta aprendida, de una situación a otra. La transferencia

positiva es el aprendizaje de una situación que ayuda o facilita el aprendizaje en otra situación posterior” (Richards et al. 1997:419).

Mediante la observación y la descripción de los eventos de aula esta investigación trata de determinar las estrategias y el uso didáctico de la escritura quechua en la producción de textos en lengua originaria por los maestros y posteriormente el empleo del mismo, al hacer producir textos a sus alumnos. Este estudio luego de la realización de los talleres de capacitación docente quería saber cómo se estaba implementando la enseñanza de la lectura y la producción de textos desde el enfoque constructivista y comunicativo y textual propuesto por la Reforma Educativa tanto en capacitación y el aula, para conocer las particularidades, los beneficios y limitaciones que ofrece esa enseñanza en el marco de la educación bilingüe. Esta investigación también pretende conocer la coherencia metodológica constructivista que se utiliza desde el enfoque comunicativo y textual en la producción de textos escritos por los maestros capacitados por el programa. En ese contexto, trata de establecer las estrategias de enseñanza utilizadas para promover la producción de textos escritos por los niños en quechua normalizado. Asimismo, quería conocer la eficacia de los talleres de capacitación frente a las necesidades y requerimientos de la EIB, sus desafíos, sus contradicciones y el rechazo a la misma. Por otra parte, el estudio trata de identificar cuáles son las relaciones que se establecen entre la capacitación y el aula en el uso de estrategias de enseñanza, si las estrategias empleadas son diferentes, se complementan, se repiten o no se aplican, cuáles son las motivaciones para que no se las utilice en caso de ser así. Es necesario aclarar que en el contexto de la educación bilingüe donde también es necesario desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas para la enseñanza del castellano, la atención de esta investigación se concentró en la producción de textos en lengua originaria. Por tanto, el seccionamiento metodológico de este estudio se justifica por ese interés de ver el rol de la lengua quechua, cumpliendo una nueva función social en la construcción cognitiva de los niños quechuas produciendo textos, los beneficios que reporta y sus limitaciones.

En síntesis, esta descripción proporciona los elementos para poder establecer las relaciones entre el cómo se enseña la lectura y producción de textos en la lengua quechua desde el enfoque constructivista y el enfoque comunicativo y textual de la Reforma Educativa en la capacitación docente, y cómo se enseña a los estudiantes de las escuelas observadas en el aula.

1.1 Preguntas de investigación

Esta investigación pretende responder a las siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo se está implementando la producción de textos en quechua normalizado en la capacitación docente y el aula?
2. ¿Cuáles son las estrategias empleadas por los facilitadores y los maestros que facilitan la producción de textos escritos en la lengua originaria?
3. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza de la capacitación que reproduce la maestra en su aula
4. ¿Cuáles son los tipos de textos con mayor producción en las aulas y la capacitación?
5. ¿Cuál es la incidencia de las estrategias de gestión pedagógica o curricular que apoyan la producción de textos?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Describir la producción de textos escritos en quechua normalizado, por los maestros en la capacitación y por los niños en el aula.

1.2.2 Objetivos Específicos

Describir las estrategias de enseñanza empleadas por la facilitadora en la capacitación docente, durante la producción de textos escritos en quechua.

Describir las estrategias de enseñanza empleadas por la maestra capacitada para la producción de textos escritos en quechua.

Identificar las estrategias de la capacitación que se reproducen en el aula.

Describir las estrategias de gestión pedagógica o curricular que apoyan la producción de textos tanto en la capacitación como en el aula.

1.3 Justificación de la investigación

Este estudio pretende establecer la coherencia metodológica utilizada, tanto por los facilitadores y maestros capacitados en los talleres, como en el aula a partir del

enfoque comunicativo y textual de la producción de textos y el enfoque constructivista, que plantea la Reforma Educativa. Esta investigación es necesaria, porque va a permitir mejorar la gestión, planificación, ejecución y evaluación de programas de capacitación en producción de textos. Los resultados servirán para mejorar la aplicación de esta experiencia en otras instituciones de formación docente o capacitación. También servirá para proponer estrategias que mejoren la producción de textos de los niños en las unidades educativas. De esa manera, los resultados de la investigación permitirán ver la eficacia y utilidad de los talleres de capacitación en el trabajo con los niños. Esto ayudará en última instancia a mejorar la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe con calidad, demostrando en la práctica educativa la utilidad del enfoque de producción de textos como un hecho creativo en el que los niños se “apropian de la escritura caligráfica en el mismo proceso de producir textos” (Barrientos et al. 1997:9), en contraposición a la enseñanza tradicional de la escritura en la que los niños “copian pasivamente” (UNST-P 2001: 7) los dictados o las páginas de los libros. En concreto, la investigación permitirá conocer cómo se está encarando la producción de textos escritos en quechua normalizado en algunas escuelas de las comunidades rurales del distrito de Tiraque de Cochabamba a partir del enfoque de la Reforma Educativa. Además, se tratará de establecer el uso de estrategias de enseñanza utilizadas para promover la producción de textos escritos por los niños en quechua normalizado.

Este estudio procurará establecer si las estrategias de enseñanza y de gestión pedagógica usadas en la capacitación durante el proceso de apropiación de la lectura y la producción de textos se reproducen o no en el aula. De esa manera, los resultados de la investigación permitirán proponer alternativas en el uso de estrategias de enseñanza para mejorar la producción de textos con el apoyo de la gestión pedagógica, tanto del Programa de capacitación como del trabajo en el aula. Finalmente, los hallazgos de esta investigación aportarán al mejoramiento y desarrollo de la EIB en contextos quechuas del país, contribuyendo con datos para mejorar las estrategias de enseñanza y de gestión pedagógica en los talleres, como en su aplicación en el aula.

Los resultados de la investigación también ayudarán a los maestros con las estrategias identificadas en este estudio para mejorar la lectura y producción de textos en sus clases. La incorporación del enfoque comunicativo y textual, respecto a la lectura y producción de textos desde la capacitación docente, como de las aulas

observadas permitirá la reflexión de los maestros sobre la calidad de los aprendizajes de los niños indígenas.

CAPÍTULO II Diseño metodológico

1 Tipo de investigación

Esta investigación es descriptiva porque pretende conocer cómo y por qué los facilitadores y los maestros emplean las estrategias de enseñanza durante la producción de textos escritos en quechua normalizado. Como dice Hernández, “los estudios descriptivos miden de manera más bien independiente los conceptos... Para decir cómo es y se manifiesta el fenómeno de interés” (Hernández et al. 1997:61). Es conveniente aclarar que medición, en criterio de los autores, no es sinónimo de evaluación punitiva, como normalmente temen los maestros. Con este estudio no se busca evaluar, sino describir la enseñanza de la producción de textos en la capacitación y el aula escolar para comprender las particularidades del fenómeno a estudiar. Por tanto, este estudio recogió los datos emergentes de los procesos de enseñanza en la producción de textos de los niños para determinar qué estrategias de la capacitación se reproducen en el aula.

De esa manera, esta investigación analizó e interpretó los eventos de aula en función a los documentos de la Reforma Educativa, como las guías didácticas de lenguaje, expresión y creatividad, los nuevos programas, el nuevo compendio de legislación de la Reforma Educativa; de la misma manera los documentos del Programa de Capacitación Docente en Lenguas Originarias del PROEIB Andes y la Propuesta de capacitación, el informe final de la gestión 2001 y 2004. Finalmente, los documentos de las unidades educativas de Boquerón Q'asa y Qhuchimit'a, los diagnósticos de núcleo y los planes trimestrales y diarios.

Este es un estudio cualitativo porque se investigaron eventos de aula en instancias de producción de textos en lengua quechua. Con este estudio, “se quiere adquirir un conocimiento profundo, basado en descripciones contextualizadas sobre algo específico... y se busca ahondar en las perspectivas personales (émicas) de los sujetos en estudio” (Castro y Rivarola 1998:2), de modo que la interpretación de lo observado sea resultado de la triangulación crítica entre los datos empíricos recogidos, las categorías del investigador y opiniones de los actores sociales observados.

2 Metodología empleada

Por su naturaleza, el presente estudio se enmarca en una investigación cualitativa etnográfica, porque con este estudio se busca “la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura. Pero también, bajo el concepto

etnografía, nos referimos al producto del proceso de investigación: un escrito etnográfico o retrato del modo de vida de una unidad social” (Rodríguez et al. 1999:44-45), en este caso, la investigación etnográfica comprende la capacitación docente y las unidades educativas observadas como unidades de análisis.

La etnografía de aula será la metodología de este estudio, ya que ésta es:

Una opción metodológica que permite un proceso de construcción teórico simultáneo a la investigación empírica de los objetos de conocimiento en el campo de la educación, cuyos resultados, si bien no son generales, en otros casos son fuentes para comprender sus contenidos particulares y sus variaciones en otros contextos. (Rockwell 1987 citado en Talavera 1999:2)¹

De esa manera, los talleres de capacitación y las escuelas fueron comprendidos como una “comunidad” en la que se desarrollan interacciones educativas. Por tanto, la etnografía “es el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad” (Aguirre Baztán 1995:3). A partir de esta perspectiva teórica, realicé la recolección de datos en los siguientes ámbitos de estudio que resumo en los cuadros que siguen.

INSTITUCIONES OBSERVADAS		FECHAS	FACILITADOR A MAESTRA	EVENTOS DE ENSEÑANZA	OBSERVACIONES
I	INS “René Barrientos” de Caracollo	1° al 6 de julio de 2002	Facilitadora ² Angélica Mendoza	Capacitación docente de 28 maestros.	
	UE Aco Aco y Huanuni	15 al 27 de julio de 2002	Prof. Roberto Mamani y Felicidad Aro	Producción de textos en aula de 3° grado.	Por la catastrofe climatológica (nevada) no hubo clases para el nivel primario. No se observó las escuelas
	INS “Ismael Montes” de Paracaya	8 y 13 de julio de 2002	Falitadaora Margarita Rivero	Capacitación docente de 36 maestros de Tiraque	
II	UE “Simón Bolívar” de Boquerón Q’asa	14 al 25 de octubre de 2002	Lupe Bustamante Maestra capacitada.	Producción de textos en aula con 36 niños de 3° grado “B”	
	UE “Qhuchimit’a”	1° al 18 de octubre de 2002	Ruth Duran Maestra No capacitada	Producción de textos en aula con 26 niños de 3° grado	

¹. Rockwell 1987 “**Reflexiones sobre el proceso etnográfico**” (1982-85), Vol. 2. En: Rockwell, J. Ezpeleta **La práctica docente y su contexto institucional y social**, México: Departamento de Investigaciones educativas el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

² Facilitadora. Es la experta en lengua originaria responsable de la enseñanza en los talleres de capacitación docente. Generalmente es una maestra con mayor conocimiento o con grado de licenciatura.

	UE Aco Aco y Huanuni	4 al 8 de noviemb e de 2002	Prof. Roberto Mamani y Felicidad Aro	Producción de textos en aula de 3º grado.	Observación que completa los requerimientos de la maestría.
--	----------------------------	--------------------------------------	--	---	--

Posteriormente, para complementar la observación de la segunda y/o tercera fase del Programa de capacitación, tuve que esperar 5 meses por causa de los cambios de autoridad en el Viceministerio de educación. Dichos cambios derivaron en la suspensión de los talleres de capacitación del Programa. Recién entre el 2 y el 7 de diciembre de 2002 pude completar la segunda semana de observación de la capacitación en su fase de seguimiento a cargo de la facilitadora Rita Domínguez. El seguimiento se efectuó en varias escuelas del distrito de Tiraque, cuyo resumen del número de maestros y unidades visitadas se detalla en el siguiente cuadro:

UNIDAD EDUCATIVA	MAESTROS	CURSOS	FECHA
Totora Qhucha	Sandalia Rojas	3º	L- 2-12-02
Hortensia González	Juan Luís Balderrama Jamira Rocha	3º-4º 1º- 2º	M-3-12-02
Juan José Carrasco	Silvia Valencia Milena Alíson Díaz Ruth Flores	2º 3º 1º	M-4-12-02
Luis Espinal	Paulina Síles Sandra Escobar Emiliana García Juan Claros Mirían Angulo Margarita Villanueva Franco Constancio	2º 1º A 3º B 3º A 1º B 5º- 6º 7º- 8º	J-5-12-02
iluri Grande	María Siancas Nélida Tamayo Eulalia Condori	1º 2º 3º	V-6-12-02

Prácticamente las últimas observaciones de la unidades educativas de Huanuni y Aco Aco se efectuaron al cierre de la gestión escolar y no se pudo recabar la riqueza de los datos encontrados en las escuelas de Boquerón Q'asa y Qhuchimit'a. Por esa razón, elegí la unidad educativa "Simón Bolívar" de Boquerón Q'asa como objeto de estudio y la escuela de Qhuchimit'a como unidad de control, con el objeto de contrastar los hallazgos de esta investigación.

3 Descripción de la muestra

Las muestras en la investigación cualitativa se caracterizan por ser ilustrativas y porque permiten analizar con profundidad el hecho investigado. Por esas características, elegí la muestra denominada "combinado o mixta, que pretende

satisfacer a diferentes necesidades” (Miles y Huberman 1994 citado en Castro y Rivarola 1989)³. La muestra en este estudio hace referencia a los intereses institucionales del Programa de Capacitación del PROEIB Andes y los aprendizajes en el aula, respecto a la producción de textos en lengua originaria. Para la observación en esta investigación se establecieron los contactos institucionales entre el PROEIB Andes, la Dirección Distrital de Educación de Tiraque y las unidades educativas “Simón Bolívar” de Boquerón Q’asa y Qhuchimit’a. Los criterios de selección de la muestra fueron asumidos en el siguiente orden:

La observación al III taller de capacitación en el Instituto Normal Superior “Manuel Ascencio Villarroel” de Paracaya como lugar definitivo de la investigación se hizo entre el 8 y el 13 de julio de 2002. En la capacitación del INS de Paracaya participaron 36 maestros del distrito de Tiraque. Ahí observé el uso de estrategias de enseñanza y de gestión, correspondientes al primer objetivo de esta investigación. Posteriormente, esa observación fue complementada con una semana de seguimiento por el Programa, a los maestros capacitados entre el 2 al 6 de diciembre del 2002. Así, reorganicé los tiempos y escenarios de la investigación, especialmente para convergir con el cronograma establecido por la maestría

Para la primera observación de aula, como ya se adelantó en el subtítulo 2.2, realicé un proceso de selección entre los maestros participantes de la capacitación del distrito de Tiraque. Con ese objetivo establecí una primera preselección de profesores que trabajaban con terceros grados del nivel primario. De ese grupo de siete maestros, seleccioné la escuela de Boquerón Q’asa porque está situada en el área geográfica del grupo lingüístico “Quechua Rural Tradicional” (GL Q1) según Albó (1995); con el objetivo de ubicar la investigación en un contexto de niños quechua hablantes. De esa manera, para realizar la etnografía de aula elegí el tercer grado “B” de la unidad educativa “Simón Bolívar”, ubicada en la comunidad de Boquerón Q’asa (8-13-07-02). Todo eso, con el objeto de describir las estrategias de enseñanza empleadas por la maestra capacitada durante la producción de textos con sus niños en lengua originaria, correspondientes al segundo objetivo de la investigación.

Posteriormente, seleccioné el tercer grado de la escuela de Qhuchimit’a, unidad educativa con maestra no capacitada por el Programa, como unidad de control de la investigación (1°-18-10-02), Por los eventos observados, el INS Paracaya y la U.E. de

³ Miles M.B. y Huberman A.M. **An Expanded Sourbook: Qualitative Data Analysis**, Sage, 1994

Boquerón Q'asa reunían las condiciones pedagógicas, lingüísticas y culturales para desarrollar la investigación. Posteriormente, en las etnografías de aula de Boquerón Q'asa y Qhuchimit'a, seleccioné las estrategias de enseñanza de la capacitación que se reproducen en el trabajo de aula, particularmente en los eventos de producción de textos en quechua normalizado, correspondiente al tercer objetivo de la investigación. Finalmente, observé las estrategias de gestión pedagógica de la capacitación, que apoyan la producción de textos de los niños, correspondientes al cuarto objetivo de esta investigación.

Los ajustes actuales a los que se redujo la investigación, respecto a utilizar para el análisis un solo taller de capacitación (Paracaya), una escuela con maestra capacitada (Boquerón Q'asa) y otra no capacitada (Qhuchimit'a), son fruto de la selección de las observaciones relevantes del trabajo de campo. Esos eventos seleccionados por la riqueza de los datos obtenidos aportan mayores argumentos para el análisis de la investigación. Otros criterios para la reducción fueron las recomendaciones de los talleres de tesis, realizados en la maestría del PROEIB Andes respecto a la dimensión de la investigación con relación al tiempo y recursos previstos para este estudio.

4 Instrumentos

La elección de instrumentos de investigación, “es un capítulo fundamental en el proceso de recolección de datos, ya que sin su concurso es imposible tener acceso a la información que necesitamos para resolver un problema o comprobar una hipótesis” (Cerdeña 1993:235); por las características de la investigación consideré necesario emplear las guías de observación, las guías de entrevista y el cuaderno de campo (Ver Anexos 2-3).

Uno de los principales instrumentos utilizados para esta investigación etnográfica de aula, en cada uno de los eventos estudiados, fue la guía de observación de aula. La observación se entiende como el método que permite “... hacer descripciones detalladas, tanto de las acciones y conductas de las personas, como de la compleja trama de interacciones personales y procesos organizacionales que se pueden dar en la experiencia humana” (Castro y Rivarola 1998:12). Además, la observación da “cuenta de los detalles, sobre todo, de las intenciones significativas en la conducta observada” (Velasco y Díaz de Rada 1997:43). Utilizando la observación, la etnografía de aula de este estudio se concentró primero en la capacitación, luego en el trabajo de aula.

Así, el trabajo de campo fue orientando mediante las guías de observación previstas, para la capacitación y el trabajo en aula. Las guías de observación servían para la obtención de información primaria respecto a los contextos de estudio. También sirvieron para la obtención de la información sobre los contenidos, la planificación, los propósitos de la enseñanza y fundamentalmente, la descripción del uso de estrategias durante el inicio, desarrollo, clausura y las formas de evaluación de los talleres y el aula. En este estudio cualitativo, las guías de observación buscaron información “en profundidad” (Atkinson y Hammersley citado en: Rodríguez, 1999:45)⁴ sobre las características y particularidades de las estrategias de enseñanza y las de gestión pedagógica, empleadas en la capacitación y el aula con el fin de entenderlas y comprenderlas y tratar de explicarla.

Por otra parte, utilicé la entrevista semiestructurada, comprendida como aquella que “sigue una guía de preguntas, pero las preguntas son abiertas y no se espera una respuesta específica a ellas” (Castro y Rivarola 1998:29). De acuerdo con Castro y Rivarola, la entrevista es “una conversación con propósito. En los estudios cualitativos este propósito es obtener información...” (op.cit.:31). La entrevista es, además “... una de las técnicas preferidas de los partidarios de la investigación cualitativa” (Cerdeña 1993:258), sirve para complementar y verificar los datos de la observación, estableciendo contacto directo con las personas como sujetos. En esta investigación, la entrevista sirvió para complementar la información del estudio sobre el uso de estrategias de enseñanza y de gestión pedagógica. Se entrevistó a las maestras sobre las competencias que lograron transferir en la capacitación, sobre los logros y dificultades que tuvieron durante la aplicación en aula, las estrategias de enseñanza que ellas emplean en su práctica educativa y los aciertos y limitaciones del taller de capacitación.

Otro instrumento empleado para esta investigación fue el cuaderno de campo. Este instrumento es el que más se utilizó. Sirvió para registrar las “anotaciones descriptivas... que permitan visualizar el momento, la persona, el lugar, el día” (Castro y Rivarola 1998:28) en el que se producía textos. También sirvió para registrar las anotaciones analíticas “denominadas comentarios del observador, pero que ellas deben ser más que comentarios... son reflexiones y análisis preliminares” (op.cit.:29). Este cuaderno metodológicamente contiene el registro de talleres de capacitación y el

⁴ Atkinson y Hammersley 1994 “Etnography and participant observation”. en N.K.Denzin, y.S: Sage (pp248-261).

trabajo de aula, que estuvieron orientados por las guías de observación. En el cuaderno de campo adjunté las muestras de textos escritos de los niños y los maestros en cada evento de observación.

5 Procedimiento de la recolección de datos

Para facilitar mi inserción en los espacios de la investigación realicé contactos previos destinados a establecer acuerdos y criterios de organización con el PROEIB Andes, los técnicos del programa, autoridades educativas como la Dirección Distrital de Tiraque y los profesores que participaron en la investigación. Posteriormente, se estableció un cronograma de observaciones, tratando en lo posible, de hacer coincidir los cronogramas interinstitucionales. Después de consolidar la fase de inserción en los espacios físicos de la investigación, se siguió el orden establecido en el cronograma.

Como sostienen (Castro y Rivarola 1998; Rodríguez et al. 1999), la recolección de datos se realizó en su fase operativa mediante la observación, descripción y análisis, sobre lo que “dicen” y sobre lo que “hacen” los actores.

En primer lugar, observé la primera fase de la capacitación en el INS Paracaya, (Ver 1.2 del capítulo IV para fases) sobre los procesos de lectura y producción de textos en quechua durante una semana, es decir, seis días, aplicando las guías de observación.

En la observación de la capacitación obtuve información primaria sobre la producción de textos y las estrategias de enseñanza que utilizaba la facilitadora. También recogí información complementaria sobre los aspectos organizativos, la planificación y datos referidos al contexto interinstitucional de los talleres. La observación en Paracaya se desarrolló entre el 8 y 13 de julio del 2002 con el siguiente horario:

ACTIVIDADES GENERALES

MAÑANAS	
8:30'	Inicio. Diversas lecturas.
10:15'	Refrigerio y descanso de 15'
12:30'	Producción de diversos textos Avance de contenidos.

TARDES	
14:30'	Reinicio: actividades de lecturas
15:00'	Refrigerio y descanso de 15'
18:30'	Producción de diversos textos Avance de contenidos.

Para el registro de los datos en la capacitación utilicé el cuaderno de campo que me permitió registrar la producción escrita en sus diferentes aspectos, como la fase de

crear o recrear textos, la reescritura y las correcciones socializadas (Ver Anexo 4). A diferencia de otros talleres de capacitación, el aprendizaje de los maestros se realizó desde el inicio hasta el final de los talleres, empleando la interacción comunicativa en quechua, tanto en la oralidad como en la producción escrita, lo cual invitó a los maestros a pensar en la lengua indígena. Tradicionalmente los talleres destinados a la enseñanza de lenguas originarias se realizaban explicando aspectos relacionados a la sintaxis, morfología o la cultura indígena en castellano. En breve, en la formación de los maestros no siempre se les permitió desarrollar la interacción comunicativa oral y escrita en lengua nativa con fines educativos, al contrario, los docentes estaban dominados por el castellano. En ese contexto, los talleres del Programa constituyen una novedad por el uso de las lenguas indígenas en la comunicación y en todo el proceso de la producción de textos. De esa manera, durante las sesiones de lectura y la producción escrita, los maestros acudían a sus saberes y experiencias previas sobre la lengua y cultura quechua como se puede verificar en sus textos escritos desarrollados en el capítulo IV. Este estudio también permitió registrar los tipos de textos producidos en la capacitación. Otra característica que se destacó en la recolección de datos fue la producción individual de los textos en primera instancia, y luego la socialización de experiencias en los trabajos de grupo, con la consecuente escritura y reescritura de sus textos en los grupos de trabajo. También registré las preguntas y las discusiones generadas en la dinámica del taller. Así por ejemplo, registré las consultas de los maestros y los debates sobre aspectos sintácticos, morfológicos y la normalización. Asimismo registré datos referidos a la reflexión sobre la lengua y la cultura quechua desde las propias experiencias de los maestros y algunas explicaciones de la facilitadora⁵. Otro registro importante fue el uso de la lengua quechua, que inicialmente surge del contexto familiar y comunal y que en el transcurso de los talleres va tornándose en un lenguaje más pedagógico. Un aspecto que permitió facilitar y enriquecer el registro de datos es el hecho de haber obtenido una copia escrita de los textos producidos por los maestros, antes de las plenarias destinadas a las correcciones, lo cual, facilitó enormemente el registro escrito de textos y el seguimiento de las correcciones y aportes en la copia escrita. Finalmente, permitió registrar la intensidad del trabajo de los maestros en las horas de taller, como en las horas extra taller que se extendían a las horas de la noche. Este último trabajo consistía en lecturas, producciones de textos grupales, reescritura de sus textos e ilustraciones, generalmente estas actividades duraban hasta las 9:00'a 10:00' p.m. El

⁵ Facilitadora. Fue la responsable de enseñar la producción de textos en la capacitación docente. Generalmente un maestros con mayores competencias lingüísticas o grado de licenciatura.

registro de datos se hizo en el aula, en los corredores o en el patio donde se realizaban los trabajos grupales, y abarcó los momentos formales e informales de la capacitación en el que se recogían datos de la experiencia y las inquietudes de los maestros.

La recolección de datos abarcó también los eventos de coordinación del PROEIB Andes y la facilitación. Para ver la gestión curricular por ejemplo, observé un evento gestionario con la visita de Adán Pari, responsable del Programa de la región quechua. En esa oportunidad se resolvieron preguntas y aclaraciones planteadas por los maestros. En esa ocasión, un maestro preguntó sobre las fases que comprendía la capacitación:

M Quisiéramos una aclaración ¿de cuántas fases es esta capacitación, a todas vamos a venir? Eso quisiéramos una aclaracioncita.

A.P. lo académico es un continuo entre la primera y la segunda fase con apoyo de facilitadores a los grupos de trabajo en los núcleos y unidades educativas, el apoyo de la facilitadora será a las dudas que tengan en la producción de textos. CC Paracaya 10 de Julio de 2002.

En ese encuentro el coordinador de la región quechua aclaró que la segunda fase era el tiempo de seguimiento y apoyo por parte de la facilitadora en las unidades educativas, con tareas específicas, como la presentación de textos elaborados por los maestros, la realización de mini talleres en las unidades educativas con apoyo de los facilitadores y observaciones de aula. Es necesario puntualizar que el programa contaba con tres fases la primera presencial, la segunda semipresencial y la tercera presencial tal como explico en detalle en el subtítulo 1.5 del capítulo III.

En segundo lugar, observé los procesos de aula de diferentes unidades educativas como se muestra en el subtítulo 3 del capítulo II, de los cuales por la necesidad de concentrar el análisis de la investigación se hará referencia a la etnografía efectuada en las unidades educativas de Boquerón Q'asa con maestra capacitada y Qhuchimit'a con maestra sin capacitación. Estas unidades fueron seleccionadas para contrastar los resultados de este estudio (Ver Anexos 5-6).

La escuela de Qhuchimit'a dependía de la unidad educativa central "Paulino Siles". La observación se realizó entre el 15 y el 18 de octubre del 2002. Esa unidad educativa estaba ubicada a siete kilómetros de Tiraque. El tercer grado contaba con 26 estudiantes quechua hablantes en su generalidad. La recolección de datos se concentró en las clases de lenguaje, con particular interés en la producción de textos en quechua normalizado por los niños. En la escuela de Qhuchimit'a las clases de

lenguaje mayormente se impartieron en castellano, aunque la maestra y los niños emplearon el quechua oralmente para la comunicación. Por su parte, la maestra empleó el quechua oralmente para hacer comprender y sistematizar las lecciones de castellano. Al registro de datos en el cuaderno de campo adjunté las lecciones escritas de algunos alumnos con el objeto de documentar el trabajo de los niños. De la misma manera, logré documentar la planificación trimestral y el plan operativo anual de la escuela.

Posteriormente, observé los procesos de aula del tercer grado “B” de la Unidad educativa “Simón Bolívar” de Boquerón Q’asa del Distrito de Tiraque. En una observación exploratoria realizada entre el 22 al 26 de julio del 2002 pude exponer el proyecto de investigación a la comunidad y los maestros. Con ese antecedente logré ingresar a observar las sesiones de aula a partir del 14 al 26 de octubre del 2002, período en el que fui recogiendo información más precisa. El tercer grado “B” contaba con 31 alumnos inscritos, de los cuales 19 eran mujeres, 12 varones y de los cuales, 28 alumnos asistieron con regularidad. En la etnografía de aula particularmente observé la producción de textos en lengua quechua durante cuatro semanas. Las actividades en esta escuela se desarrollaron a partir de las 9:00 a.m. hasta las 13:45 a.m. con un descanso al medio día para distribuir el desayuno escolar. La distribución de tiempos y materias se detalla en el siguiente horario de clases:

HORARIO DE CLASES					
PERIODOS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:10'-10:20'	LENGUAJE MATEMÁTICAS	LENGUAJE CIENCIAS DE V	RELIGIÓN RELIGIÓN	MATEMÁTICAS MATEMÁTICAS	LENGUAJE LENGUAJE
10:30'-11:35'	MATEMÁTICAS MATEMÁTICAS	CIENCIAS DE V CIENCIAS DE V	SOCIALES SOCIALES	ED. FISICA ED. FISICA	LENGUAJE LENGUAJE
RECREO 15'	DESAYUNO	DESAYUNO	ALMUERZO	DESAYUNO	DESAYUNO
11:45'- 13:45'	MATEMÁTICAS MATEMÁTICAS	MÚSICA MÚSICA	SOCIALES SOCIALES	EXP. CREAT.	LENGUAJE LENGUAJE

CC Boquerón Q’asa, lunes 14 de julio de 2002.

En este cuadro no se distinguía las horas destinadas a la enseñanza del quechua como L1 y castellano como L2. Este horario no se cumplió con regularidad durante el tiempo que duró la observación por diferentes razones. Las interrupciones normalmente se dieron las últimas horas de clases por el ensayo de marchas para el aniversario de Tiraque. Luego, por la asistencia al desfile escolar al pueblo de Tiraque 15/10/02. El día martes 16/10/02, el director y los maestros no asistieron a clases. De acuerdo con la versión de los maestros, decidieron tomarse ese día libre

compensando el feriado trabajado por el aniversario de Tiraque. Las ausencias justificadas de los maestros generalmente son de un día cada mes, destinadas al cobro de sus sueldos. Las interrupciones en el trabajo de los maestros generalmente se dan por la organización del desayuno escolar para la distribución del pan y la leche, que normalmente ocupa cada día entre 10 a 15 minutos. Este trabajo comprende la organización de los turnos que corresponden a los padres de familia para la elaboración del desayuno escolar. El incumplimiento del horario también se dio por las relaciones conflictivas entre grupos de maestros y la dirección. Durante la observación se vio al personal docente dividido en dos grupos de opinión, muy separados. El primer grupo opositor a la política del director y el segundo, compuesto por maestros próximos al director, quién tenía a cuatro familiares docentes en el establecimiento. Esta división hizo que existan irregularidades en la asistencia de los maestros y poco control de la dirección. Por otra parte, las interrupciones de las clases también se dan todos los lunes con la clásica iza de la bandera, acompañada de canciones y recitaciones por los niños, acto que está generalmente a cargo de la maestra de turno. A este acto se suman las recomendaciones sobre la puntualidad en la asistencia, la limpieza personal, la disciplina en los estudios y algunos anuncios. Estas actividades normalmente ocuparon un tiempo entre 15 a 25 minutos. El ausentismo escolar generalmente se dio en forma muy acentuada por el período de siembra de la papa, ya que los niños intervienen en las faenas de siembra o están a cargo de sus rebaños. Otra causa de ausentismo escolar es la migración de las familias en las épocas de cosecha de arroz en el Chapare o por la migración de los padres por motivos de trabajo, que hace que los niños se queden a cargo de las tareas familiares. Es necesario también notar los retrasos de los estudiantes por las mañanas, generalmente los que vienen de distancias considerables, como los niños que asisten de comunidades que se encuentra a 45 minutos de caminata. Estos niños llegan con un retraso de media hora todas las mañanas, por lo cual la maestra opta por esperar esa media hora revisando los trabajos de los demás niños para que los atrasados no se queden sin la lección avanzada.

En las clases de lenguaje observé la producción de textos y registré la información de los procesos de escritura de los niños en el cuaderno de campo. Eso permitió reflejar con fidelidad y precisión, los textos escritos en el momento de su elaboración, en los procesos de reescritura y corrección de los mismos. La experiencia de la observación de los talleres, permitió organizar el registro de la información escrita respecto a la producción individual y grupal de los niños. Los alumnos trabajaron en hojas sueltas de papel bond. Las producciones grupales estaban escritas en medios pliegos de

papel. Ese material sirvió como material documental en el registro de la información y para la transcripción fidedigna de los textos elaborados por los alumnos. En estos escritos figuraban también las correcciones con otro color de marcador, demostrando los procesos, tanto de la producción y las correcciones de los textos. El recojo de estos materiales ayudó enormemente a documentar la observación de las primeras ideas escritas, la reescritura, las correcciones grupales o de la maestra y los trabajos concluidos en el procesos de producción de los textos.

La revisión de documentos comprendió la revisión de la propuesta de capacitación docente, la planificación de los talleres de capacitación, los textos elaborados en quechua por los maestros y los alumnos, y los materiales que utilizan en los talleres y en las aulas. También se revisó el Plan Operativo Anual de la escuela, la planificación curricular (plan anual) escolar de los maestros, y la planificación semanal de los mismos.

Para completar las observaciones en tercer lugar observé la segunda fase de la capacitación docente, es decir, el proceso de seguimiento, visitando a 17 maestros de las unidades educativas capacitadas. Ese acompañamiento duró cinco días de seguimiento entre el 2 y el 6 de diciembre del 2002. Las escuelas visitadas fueron: Totora Qhucha, Cebada Jich'ana, Hortensia de Parra Rancho, Juan José Carrasco, Luís Espinal y la escuela de iluri Grande todas ubicadas en la jurisdicción de Tiraque. Durante el seguimiento, la facilitadora hizo el acompañamiento a los maestros capacitados, observando las sesiones de aula, registrando los textos producidos por los profesores y verificando la aplicación con sus alumnos. Véase cuadro resumen de seguimiento en (Anexo Nº 9). Posteriormente, realizó los minitalleres en los que aclaró dudas de los maestros. En algunas escuelas las aclaraciones fueron mediante asistencia personalizada a cada maestro. Aquí es necesario explicar que se observaron pocas sesiones de aula porque era el tiempo de concluir el calendario escolar y las actividades escolares estaban orientadas a la clausura de la gestión escolar y no así a la producción de textos.

6 Categorización y análisis de datos

Para observar las estrategias de enseñanza y las estrategias de gestión pedagógica en la producción de textos escritos en quechua normalizado, tanto en la capacitación, como en el aula, no fui con ideas preestablecidas, sino con la intención de ver lo que estaba aconteciendo en el aula. Inicié la observación y descripción de los procesos de aprendizaje, registrando la información en el cuaderno de campo, especialmente los

procesos de escritura desde su concepción como ideas originales elaboradas por los niños hasta su culminación en textos escritos. La primera producción fue de carácter individual, los textos escritos fueron corregidos y posteriormente reescritos hasta su culminación como textos escritos. Pero también pude registrar la producción de algunos textos en los grupos de trabajo como en la construcción de los grupos organizados en el curso.

Para tener una fidelidad de los textos elaborados fui recogiendo los textos elaborados por los maestros y los niños en ambos contextos de estudio. Paralelamente, observé la incidencia de estrategias de gestión pedagógica que apoyan la producción de textos.

En el proceso de observación y registro de la información surgieron las primeras ideas que por su exclusividad o reiteración fueron destacándose, como las primeras ideas interesantes para la investigación conformando las pre-categorías. Al final de cada jornada hice una lectura minuciosa del cuaderno de campo, esto me permitió analizar las pre-categorías encontradas, ratificando, desechando o incorporando nuevas pre-categorías o diseñando categorías para este estudio. Posteriormente, procedí a la transcripción del cuaderno de campo de la entrevista a la maestra y de los textos elaborados individual o grupalmente por los niños y los maestros. La lectura de esta información documental me permitió revisar y consolidar la organización de categorías por su recurrencia y singularidad. Después de una relectura de las categorías, procedí a agruparlas en categorías mayores, las cuales responden a las preguntas de la investigación.

Posteriormente, fui conformando las categorías en grupos, las cuales fui agrupando en estrategias que se utilizan antes de la realización de las clases (preinstruccionales), las que se emplean durante el proceso de desarrollo de la clase o (coinstruccionales) y las que se emplean después de la realización de las clases o (posinstruccionales). Entre las estrategias preinstruccionales están los propósitos, competencias y actividades en la planificación de la clase. Entre las coinstruccionales se encuentran las consignas en quechua, las estrategias que estimulan la expresión oral y escrita en los grupos de trabajo, las que ayudan a organizar la silueta de un texto. También se encuentran las estrategias que permiten hacer correcciones con la ayuda de papelógrafos, con la participación de los estudiantes, corrección de la primera y segunda escritura y la corrección de fonemas. También menciono por su importancia los tipos de textos. Luego entre las posinstruccionales están las que permiten valorar los textos acabados. Finalmente, entre las estrategias de gestión pedagógica o

curricular que apoyan la producción de textos están el seguimiento a la enseñanza de la producción de textos y el apoyo con sugerencias bibliográficas y textos de periódico.

7 Consideraciones éticas

Esta investigación se basa en la honestidad y la transparencia que adopté frente a este estudio. Mostré esa actitud desde la concepción, el diseño y el desarrollo de esta investigación para cumplir con los requisitos académicos de la tesis de maestría exigidos en el PROEIB Andes. La necesidad de este estudio, en primer lugar, se planteó a los miembros del Programa de Capacitación Docente en Lectura y Escritura en Lenguas Originarias. En segundo lugar, planteé los propósitos de la investigación a las autoridades educativas y maestros de la Unidad educativa “Simón Bolívar ” de Boquerón Q’asa y Qhuchimit’a. Estas instituciones aceptaron los términos de la realización de esta investigación. Este estudio mantuvo el respeto por el trabajo institucional del Programa de Capacitación, como por el trabajo de los maestros y la comunidad de niños. También respeté la lengua y la cultura de la comunidad, sus tradiciones y sus costumbres.

De la misma manera, durante la observación etnográfica de aula mantuve respeto por las prácticas de aula y la cultura escolar de la unidad educativa como en la capacitación. Estuve registrando puntualmente los eventos de interés para la investigación antes del inicio de clases. Agradecí a las dos instituciones por el apoyo brindado y la oportunidad de realizar esta investigación en las personas de los responsables del Programa de Capacitación, como de los maestros y niños de la escuela estudiada, con los cuales compartimos importantes procesos de aprendizaje.

CAPÍTULO III Fundamentación teórica

En este capítulo presentaré algunos conceptos y fundamentos sobre el aprendizaje de la lectura y escritura del quechua, la producción de textos en el aula, la capacitación docente y el aprendizaje de la lectura y producción de textos en el programa de capacitación docente. La fundamentación teórica estará sustentada en el enfoque pedagógico constructivista del aprendizaje de la Reforma Educativa, con el objeto de destacar la importancia del aprendizaje frente a la enseñanza tradicional del pasado. Se verán después los conceptos actuales de la enseñanza y las estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo. Posteriormente, fundamentaré la Educación Intercultural Bilingüe, la escritura del quechua normalizado, justificando el papel pedagógico actual de la lengua en los procesos de aprendizaje. Finalmente, mostraré la gestión pedagógica como factor que facilita la producción de textos en quechua en los procesos de aprendizaje de los niños.

1 Aprendizaje

1.1 Teorías constructivista del aprendizaje

En esta sección expondré las teorías del aprendizaje constructivista que constituyen los fundamentos de la Reforma Educativa, también mostraré la conceptualización del aprendizaje constructivo desde la teoría psicológica de Piaget, el constructivismo social de Vigotsky y el aprendizaje significativo de Ausubel. Es necesario aclarar que el constructivismo como sostiene Ander Egg (1999:64) no es una metodología ni una teoría psicológica, es un enfoque, un marco explicativo. El constructivismo se expresa en un conjunto de principios articulados, su cualidad radica en diagnosticar y planificar los procesos educativos en general y orientar la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje en particular.

La Reforma Educativa propone el aprendizaje de los niños como el centro de las acciones pedagógicas. En esta perspectiva la Reforma Educativa Boliviana presenta “el aprendizaje como fenómeno social... situado... activo... cooperativo... intercultural y de construcción de conocimientos” (UNST-P 2001:12-19). De acuerdo al documento denominado **Organización Pedagógica**, el aprendizaje personal de los niños es la actividad central de la educación, es el “referente principal de todo el trabajo pedagógico” (Mengo et al.2002:10). En este trabajo, se toma en cuenta las experiencias previas de los niños, su lengua, su cultura, sus costumbres, sus sentimientos y otros aspectos que deben ser utilizados como recurso por los

profesores. De manera similar, Cesar Coll y otros sitúan “la actividad mental constructiva del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal que trata de promover la educación escolar” (Coll et al. 1996:179). A diferencia de la educación tradicional en la que prima “el proceso de enseñanza sobre el aprendizaje...” (Eusse 1999: 20,36), la Reforma Educativa boliviana de 1994 sostiene que es importante:

Priorizar el aprendizaje del educando como la actividad objetivo de la Educación, frente a la enseñanza como actividad de apoyo, desarrollando un currículo centrado en experiencias organizadas que incentiven la autoestima de los educandos y su capacidad de aprender a ser, a pensar, a actuar y seguir aprendiendo por sí mismos. (U.D.I. 2001:55)

Eso muestra que el aprendizaje, como actividad individual, en los niños es “intransferible” (Calero 1998:64). Es decir, que cada niño al aprender por sí mismo opera sus cambios internos, donde la enseñanza resulta siendo un apoyo para la actividad central del aprendizaje.

La Reforma Educativa en Bolivia se apoya en los conceptos clave del aprendizaje sustentado por varios autores. Uno de esos autores es Piaget que desde su perspectiva sostiene una teoría del aprendizaje sustentada en la psicología del desarrollo “íntimamente relacionada con la epistemología” (Sánchez 1998: 50). Según Mary Louise Claux, Piaget concibe el aprendizaje “como crecimiento y no como la simple adquisición de información o habilidades” (Claux et al.2001:39) que en principio se logra a través de la acción y después mediante la comprensión.

Según Inhelder y Sinclair la psicología genética de Piaget “se esfuerza por captar en el niño las formas de construcción de conocimientos y deducir hipótesis sobre las leyes del propio desarrollo” del niño (Inhelder y Sinclair 1996:20). Según estas autoras, existen tres dimensiones en la investigación de Piaget: a) una biológica, b) una interaccionista de los factores sujeto - medio y c) una constructivista psicogenética. En la dimensión biológica, Piaget considera las conductas cognitivas “como dependientes de un organismo dotado de estructuras que se manifiestan por su poder de asimilación y de acomodación” (op.cit.:24). Piaget denomina a esto, la teoría de la “adaptación” (Gottret 1998:48), que es “el resultado de un equilibrio” entre la asimilación del sujeto que aprende, en este caso el niño y sus esquemas; y de la acomodación de lo aprendido en el entorno del niño logrando un “equilibrio” superior al estado anterior. Esta adaptación permite que el estudiante construya sus propios esquemas o estructuras cognitivas. Respecto al punto de vista interaccionista, Piaget distingue tres elementos: el sujeto cognoscente, el objeto y el conocimiento. De esa manera, “el conocimiento debe ser considerado como una relación de interdependencia entre el

sujeto que conoce y el objeto de conocimiento, y no como la yuxtaposición de dos entidades disociables” (Claux et al. 2001:24). Finalmente, refiriéndose al constructivismo genético, según Carlos Sánchez, Piaget considera al aprendizaje como un proceso de construcción, de transformación de “un estado A a otro B que es más estable” (Sánchez 1998:53), y superior al anterior. En esa transformación se ve la “génesis” constructiva de una estructura simple a otra más compleja que la primera. Según Claux, Piaget hace referencia al constructivismo genético como el “... paso de una etapa del desarrollo cognoscitivo a la siguiente, mediante el estudio de los mecanismos que engendran la evolución de los conocimientos” (Claux et al. 2001:24). Esto muestra que para el aprendizaje desde la perspectiva de Piaget no hay una copia pasiva, mas al contrario, existe una transformación activa que permite llegar a un nuevo conocimiento modificando la experiencia de los niños.

La Reforma también se sustenta en los conceptos de Lev Semionovitch Vigotsky. Este autor sostiene que todo proceso cognitivo posee una génesis social porque el alumno no es un ser aislado. A diferencia de Piaget, Vigotsky hace un esfuerzo por demostrar que además de los mecanismos biológicos, apoyados en la evolución filogenética que estaban en el origen de las funciones naturales, hay un lugar crucial para la intervención de los sistemas de signos en la constitución humana. Su tesis es que “los sistemas de signos producidos en la cultura en la que viven los niños no son meros ‘facilitadores’ de la actividad psicológica, sino que son formadores” de los procesos de conocimientos (Castorina 1997:14).

Vigotsky identifica el nivel de desarrollo real (N.D.R.) como la capacidad que tiene todo niño de resolver problemas de manera independiente; es el límite hasta donde el niño resuelve los problemas sin ayuda. Por otra parte, la zona de desarrollo próximo para Vigotsky es la distancia entre el nivel de desarrollo real, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la capacidad de resolver problemas más complejos bajo la orientación o guía de un adulto, de un compañero más capaz o un libro. Según Vigotsky, “este proceso de aprendizaje se da en dos niveles: A nivel social, o interpsicológico, es decir, en el contexto social: A nivel individual o intrapsicológico como internalización” (Vigotsky 1979:133). Por todo esto, Vigotsky propone una enseñanza basada en “zonas de desarrollo próximo, que promuevan la interacción entre maestro y alumno” (Claux et al. 2001:42). Juan de la Cruz Yataco dice que la zona de desarrollo próximo es el espacio en que los maestros intervienen facilitando los aprendizajes con estrategias docentes que ayuden a los aprendizajes en los

aspectos que el niño todavía no puede resolver por sí mismo. Al respecto este autor señala:

Las estrategias de enseñanza a decir de Vigotsky –se utilizan en este nivel de desarrollo potencial, para desarrollar al máximo el potencial de aprendizaje de los alumnos. De este modo, desarrollo, aprendizaje y la enseñanza, son así tres elementos relacionados entre sí. En consecuencia- como señala César Coll, la educación debe partir del nivel de desarrollo efectivo del alumno, pero no para acomodarse a él, sino para hacerlo progresar a través de la ZDP, para ampliarla y para generar eventualmente nuevas zonas de desarrollo próximo... El profesor debe intervenir precisamente en aquellas actividades que un alumno todavía no es capaz de realizar por sí mismo, pero que puede llegar a solucionar sin recibir ayuda pedagógica suficiente. (Yataco de la Cruz et. al.2002:209)

Por otra parte, desde los aprendizajes compartidos entre los miembros de una comunidad como aprendizajes socioculturales Mavilo Calero considera a la ZDP como aquel “espacio intercultural en el cual usamos lo que el niño sabe, y de ahí lo vamos introduciendo a nuevos códigos en un trabajo compartido.” (Calero 1998:111).

En síntesis, como señala **la Organización Pedagógica**, la ZDP estudiada por Vigotsky es “el espacio cultural en el cual el niño puede ser educado” (UNST-P 2001:21), partiendo de los conocimientos previos que tiene, para aprender los nuevos conocimientos con la ayuda de sus compañeros, o del maestro, en un proceso colaborativo. Aquí resulta necesario también señalar que la ZDP constituye un espacio para la reflexión y socialización de los aprendizajes compartidos o adquiridos mediante procesos metalingüísticos y metacognitivos. La metalingüística es “la reflexión sobre el uso del lenguaje y su funcionamiento. Tiene que ver con los siete niveles lingüísticos en textos orales y escritos – escuchados leídos y producidos” (Barrientos 1997: 108). La reflexión metalingüística puede permitir a los niños “explicarse” respecto al uso comunicativo de su lengua en “situaciones de uso” referidos a aspectos fonológicos, morfosintácticos, léxico semánticos y pragmáticos. Por otra parte, la metacognición es comprendida como la “reflexión sobre los procesos que nos llevan al conocimiento. Se trata de que los niños no sólo aprendan, sino también de que tomen conciencia de estar aprendiendo y de cómo están aprendiendo ” (UNSTP 2001:29). La metacognición permite a los estudiantes afianzar y sistematizar sus estrategias de aprendizaje para perfeccionarlas y emplearlas en otras situaciones, por ejemplo, en la confrontación y el análisis de textos producidos. De esa manera, las prácticas reflexivas de la metacognición y la metalingüística permiten a los niños explicitar sus aprendizajes como los procesos utilizados y las estrategias empleadas para alcanzarlas.

Finalmente, otro concepto en el que se sustenta la Reforma es el de David Ausubel. Este autor “plantea la polaridad entre aprendizaje receptivo y aprendizaje por descubrimiento” (Calero 1998:145). Respecto al primero dice que es un aprendizaje instaurado porque en el campo educativo el maestro es el que determina en algún grado los contenidos y los materiales para los aprendizajes. Sin embargo, enfatiza que el desempeño de los alumnos en el aprendizaje receptivo no es pasivo. De acuerdo a Claux, Ausubel propone un aprendizaje “receptivo significativo verbal” (Claux 2001:46). En este aprendizaje, el niño incorpora la nueva información en sus conocimientos y experiencias previas, en una suerte de “anclaje” es decir, sobre las ideas existentes de los niños se incorporan los nuevos aprendizajes denominados “significativos” (Calero 1998: 146). El aprendizaje significativo se opone al aprendizaje sin sentido, porque el aprendizaje significativo relaciona los conocimientos previos existentes en la estructura mental del alumno con los que necesita conocer. De esa manera, el aprendizaje significativo integra y relaciona las viejas ideas con las nuevas mediante los “organizadores avanzados” (Sánchez 1998:60) donde se vale de muchos ejemplos y contrastes, similitudes y diferencias. Este aprendizaje es deductivo, va de lo general a lo específico. Es un aprendizaje secuencial, el material instructivo se presenta en determinado orden, siguiendo “ciertos pasos” (Claux et al. 2001:47). Basándose en la teoría de Ausubel, Claux identifican tres tipos de aprendizaje significativo “aprendizaje de representaciones... aprendizaje de proposiciones (y) aprendizaje de conceptos” (op. cit.: 48,49). El primero, establece la relación entre los símbolos y la significación de sus referentes que pueden ser objetos, hechos, conceptos, etc. El segundo, permite aprender el significado de las ideas o conceptos mediante proposiciones u oraciones. El tercero es aprender lo que significa el concepto mismo, saber sus atributos y características esenciales y conocer sus formas de representación mediante símbolos exclusivos o categorías que permiten una abstracción.

Ausubel reitera que los aprendizajes de los niños se pueden efectuar siempre y cuando estén relacionados con las estructuras cognitivas existentes en sus experiencias previas. Según Claux et al. Ausubel indica que es importante recurrir a “*los conceptos integradores* (también denominados *subsunores disponibles o ideas ancla*), para favorecer el aprendizaje de nuevos conceptos. Estos conceptos integradores son las entidades del conocimiento específico que existen en la estructura cognoscitiva del estudiante y que permiten enlazar los conocimientos nuevos” (Claux et al. 2001: 48). En síntesis, la propuesta de Ausubel está basada en el aprendizaje significativo que requiere una interacción activa entre maestro y alumnos. También sostiene que el aprendizaje debe seguir de lo general a lo específico

(deductivo), siguiendo una secuencia ordenada en la que se emplea las similitudes, contrastes, diferencias y muchos ejemplos.

En resumen, los tres conceptos teóricos hasta aquí tratados (establecen la relación entre símbolos, aprender el significado y aprender lo que significa el concepto), enfatizan la importancia del aprendizaje, en el que el niño es constructor de su propio aprendizaje.

Estos conceptos diferencian el aprendizaje de la enseñanza tradicional basada en el rol del maestro que enseña, destacando el aprendizaje como una construcción interna de cada estudiante que logra modificar su estructura mental y alcanzar mayores de niveles de conocimientos. Así, el constructivismo sostiene que el conocimiento es una construcción mental fruto de la interacción permanente entre el sujeto y el objeto de conocimiento.

1.2 Aprendizaje de la lectura y escritura del quechua

En este subtítulo trataré el enfoque de la Reforma Educativa respecto a la lectura y producción de textos y luego presentaré la importancia de la lectura y la escritura quechua en la EIB. También tocaré la importancia que tiene la escritura quechua en el aprendizaje de los niños y su importancia para los maestros como instrumento de enseñanza y finalmente, presentaré las dificultades que existen para su desarrollo.

Con la ley de Reforma Educativa, en su artículo 1°, las escuelas en Bolivia ingresan al Programa de Transformación por disposición del 7 de julio de 1994 con el objeto de viabilizar la aplicación de la EIB y para lograr ese objetivo es necesario que en la escuela tanto maestros como alumnos tengan competencias en lectura y escritura en lenguas indígenas, y en quechua en la región de estudio. En consecuencia, en comunidades quechua hablantes, la enseñanza de la lectura y escritura quechua en el primer ciclo se desarrolla empleando esta lengua originaria. Una primera diferenciación con la educación tradicional es que desde el enfoque de la Reforma, la comunicación es el objetivo central de la lectura y la escritura, en contraposición a la simple decodificación. Otra diferencia es que, según **La guía Didáctica del Lenguaje**, “los niños aprendan a leer y a escribir leyendo y escribiendo textos auténticos completos” ligados a una situación de uso (Barrientos y otros 1987:49). Esto significa que los niños “lean, escuchen y produzcan textos auténticos” (ibid) con propósito concreto, desde el inicio, en vez de hacer copias, repeticiones escritas de palabras sin sentido, muchas veces impuestas.

El aprendizaje de la lectura y escritura en lengua quechua adquiere importancia con la “modalidad bilingüe” de la Reforma educativa (UDI 2001:166), porque de lengua desprestigiada social y culturalmente, pasa a ser instrumento pedagógico oficial en los procesos de aprendizaje de los niños que tienen por lengua materna al quechua.

Para los niños saber leer y escribir en quechua implica comprender los contenidos de aprendizaje y construir significados en los códigos de su lengua y cultura materna, profundizando sus conocimientos previos con nueva información, como ya se señaló en el subtítulo anterior. La importancia de la lectura y escritura quechua en el ámbito escolar radica en que ayuda a los niños a expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos en forma oral y escrita desde su contexto cultural, y a comprender mensajes escritos en su lengua durante su aprendizaje. Según Viviana Galdames, la lectura y escritura en lengua originaria también permiten expandir las funciones de la lengua a “nuevos campos y ámbitos comunicativos” como la escuela (Galdames et.al.s/a:2). Así, en las unidades educativas, la escritura quechua es uno de los instrumentos de comprensión y comunicación para la construcción de aprendizajes; fuera de ella, me imagino que podría servir a los niños para comprender mejor su lengua y cultura.

La lectura y escritura en la enseñanza escolar se constituyen en dos de las principales herramientas pedagógicas que facilitan la intercomunicación entre maestros y alumnos en los aprendizajes de los niños. De esa manera, los maestros pueden ofrecer a sus estudiantes “abundantes oportunidades para expresarse” (Arellano et al.1998: 9) produciendo textos escritos en su lengua materna. Por otra parte, las competencias de saber leer y escribir en quechua, desde el enfoque de la EIB servirán para aprender el castellano como segunda lengua, sin tener que abandonar el desarrollo de la lengua originaria. De esa manera, se concretaría el ideal de la EIB, a saber, “que los alumnos adquieren las cuatro habilidades lingüísticas -escuchar, hablar, leer y escribir– en las dos lenguas.” (Zúñiga1993:35); en nuestro caso, en quechua y castellano. Sin embargo, no es suficiente que se lea y escriba en lengua quechua; como señala Rengifo, existe una correspondencia entre “escritura y verbalización de la identidad” (Rengifo 2001:44) del quechua, por lo que es necesario recuperar el contenido cultural de los discursos orales en forma escrita. Al respecto Viviana Galdames dice:

El desafío de promover el aprendizaje del lenguaje escrito de los niños en estas lenguas indígenas implica entonces, no sólo desarrollar en ellos y sus comunidades la conciencia de las múltiples funciones que cumplen la lectura y la escritura, sino que (sic) reconocer los discursos orales de su estilo de comunicación y estudiar las posibilidades de incorporarlos también en forma escrita. (op.cit. s/a:11)

Al hablar del reconocimiento de los discursos orales, también es necesario señalar la relación entre la lengua y la identidad de la cultura quechua, como manifestación verbal de la cultura. El quechua contiene valores y normas de conducta que dan sentido y significado a la existencia de sus pueblos, expresados en el lenguaje en su forma oral. Como dice Rengifo, “Un pueblo tiene identidad, no sólo si conserva el lenguaje, sino si expresa lo que es (el pueblo). Por el habla debe fluir y expresar lo que un pueblo piensa lo que es.” (Rengifo: 2001:15). Esa expresión de la identidad cultural, con los aportes de la lectura y la escritura en quechua, puede permitir aportes al desarrollo lingüístico y sociocultural del quechua, especialmente en la educación como en el caso de la producción de textos en la capacitación docente y el trabajo en el aula, explicados en el capítulo IV de este trabajo.

La enseñanza tradicional castellanizante impartida a los niños quechuas, según Viviana Galdames, consideraba a la lectura y la escritura como una materia de la escuela, con un aprendizaje secuencial de los componentes de la lengua “letras, sílabas, palabras y frases fuera de contexto” (Galdames et al. s/a:18). Entre los métodos utilizados en este tipo de escuela, podemos citar los métodos: analíticos, sintéticos, globales, silábicos, el de palabras normales, que en última instancia, sólo permitían un proceso de decodificación. Como señala el Equipo técnico de apoyo a la reforma educativa mediante la **Dinamización Curricular** (ETARE 1993) la lectura y la producción de textos en quechua desde el enfoque de la EIB, además de mejorar la calidad de los aprendizajes, permitirían el desarrollo lingüístico del quechua en la lectura escritura, particularmente en lo referente al currículo escolar. También ayudarían a sistematizar en forma escrita los conocimientos orales del quechua.

Con la Reforma Educativa, saber leer y escribir en lengua quechua se ha convertido en una necesidad pedagógica y didáctica para los maestros. Por tanto, la capacitación docente es indispensable para desarrollar la EIB. Al respecto Xavier Albó señala que es una condición indispensable para lograr “el perfil intercultural ideal” (Albó 2002: 144) del maestro para aplicar los cambios que propugna la Reforma Educativa. Esto, en opinión del autor, requiere de los profesores “que todos llegarán a tener dominio oral y escrito al menos de una lengua originaria” (op. cit.:146). Sólo así se podría implementar eficientemente la enseñanza de la lectura y producción de textos de los niños quechuas en las escuelas bilingües. En el cierre de este subtítulo, puedo señalar que, en Bolivia, los maestros no pueden aplicar la EIB sin la lectura y escritura del quechua, que debe entenderse como producción de textos desde el enfoque de la Reforma Educativa a diferencia de la escritura o decodificación de la educación

tradicional. Eso no niega que antes de la Reforma educativa haya existido algunas experiencias en la enseñanza de lectura y escritura en lengua originaria. En el subtítulo 3 precisamente se menciona diferentes experiencias y proyectos experimentales de educación bilingüe. Tampoco significa que con la Reforma automáticamente todos los maestros hacen producción de textos en lengua indígena. Al contrario aquí se pretende mostrar un proceso de implementación progresivo de los cambios que se establecen en el marco de las transformaciones de la Reforma Educativa sus limitaciones y los logros obtenidos.

En Bolivia, la mayor cantidad de niños que tienen al quechua como lengua materna viven en comunidades rurales, por lo que la enseñanza en esta lengua originaria es un imperativo en el ámbito educativo. Por tanto, el enfoque de la producción de textos en quechua debe ser considerado en la formación docente como lengua de comunicación e instrumento de enseñanza de la lectura y producción escrita de los niños.

1.3 Produciendo textos en el aula

Este subtítulo inicialmente analiza las diferencias entre la enseñanza tradicional de la lectura y escritura y la producción de textos propuesta por la Reforma Educativa. Posteriormente, relacionaré estos dos enfoques y justificaré la producción de textos en el aula, caracterizándola como una propuesta constructivista. El propósito de la lectura y escritura tradicional, como sostienen Barrientos y otros (1997) y Galdames (s/a) estaba ligado a la metodología de desarrollo de destrezas en la que se consideraba a la escritura como una materia, cuyo aprendizaje secuencial de letras sílabas, palabras y frases muchas veces estaba fuera del contextos de los niños. Entre esos métodos mencionamos los “analíticos, sintéticos, globales, silábicos, etc. (Galdames s/a:17) que privilegiaba la decodificación o el “descifrado del texto” (Ferreiro y Teberosky 1995:19). El método de destrezas consideró a la lectura y escritura como:

Un conjunto de ‘mecanismos’ de percepción y de memoria, como una fotografía de formas, de una identificación de sonidos, de sus combinaciones, y de una memorización que se adquiere a través de ejercicios repetitivos, pasando de ‘lo sencillo’ (sílabas) a lo complejo (texto). (Inostroza 1995: 91)

Esta forma de aprender a leer y escribir ha creado una ruptura entre las formas de aprendizaje natural y los aprendizajes impuestos en los que los niños “copian pasivamente los dictados, memorizan sin pensar ni entender” (UNST-P 2001:7). Esta enseñanza era individualista, poco participativa y poco descubridora de significados, entre otros aspectos.

El propósito de la producción de textos desde el enfoque de la Reforma Educativa, según Barrientos et al. (1997) y Arellano et al. (1988), se distingue de la educación tradicional repetitiva y memorística porque está basado fundamentalmente en un enfoque comunicativo y textual. La producción de textos significa una nueva forma de encarar la enseñanza de la lectura y escritura como producción de textos, “Producir un texto es un proceso dinámico de construcción cognitiva y psicomotora, ligado a la necesidad de actuar, en el cual intervienen también la afectividad y las relaciones sociales” (Inostroza 1995: 92). Según los autores mencionados, la producción de textos es una actividad compleja por el manejo de diferentes informaciones de la inteligencia, es escribir textos auténticos de acuerdo a las necesidades de comunicación. De esta manera, los propósitos de la lectura y producción de textos de la Reforma Educativa, según Barrientos et al. (1997) y Arellano et al. (1988) se diferencian de la lectura y escritura tradicional por las siguientes razones:

En la producción de textos se escriben mensajes, en los cuales, primero debe quedar claro los parámetros de la situación comunicativa como el “destinatario, enunciador, propósito, desafío, contenido” (Inostroza 1995:92). También se debe tomar en cuenta en el proceso de producción el tipo de texto que se va a escribir, la macroestructura, la microestructura y la lingüística oracional de los textos.

Otros aspectos que diferencia la producción de textos en la Reforma Educativa son los cinco momentos a tomar en cuenta para la producción de textos, éstos son: la precisión del contexto y la situación del texto que se quiere producir, la primera escritura individual, el intercambio y comparación de los primeros escritos con otros textos del mismo tipo, la reescritura individual y la evaluación.

Primero, la precisión del contexto y situación del texto significa que el texto tiene un propósito comunicativo, que está dirigido a alguien y que es portador de un mensaje. En este primer momento debe quedar claro para los estudiantes qué van a escribir, para qué se va escribir y a quién está dirigido el texto. Segundo, la primera escritura individual significa que el niño pone en juego sus conocimientos en una producción puramente personal, en la que los estudiantes encuentran sus propias estrategias para producir textos. Tercero, el intercambio y comparación se refiere a que los niños comparten y comparan sus producciones escritas inicialmente entre ellos y posteriormente las confrontan con textos modelo del mismo tipo para establecer similitudes y diferencias. Cuarto, el proceso de reescritura individual comprende varias etapas de corregir los primeros textos, hasta que el niño considere que esté bien hecho su trabajo. Finalmente, el quinto momento comprende la autoevaluación y la

evaluación de los textos del grupo, es una reflexión valorativa de los cuatro momentos anteriormente atravesados en la producción de textos, se evalúa si los textos escritos cumplen los propósitos comunicativos y se recuerda cómo y qué pasos se emplearon para escribir el texto.

De este modo, se establece una diferencia radical con la escritura tradicional, primero, desde la manera de comprender la escritura (producción de textos) con una intención comunicativa, con un propósito determinado y una situación de producir textos de verdad. Mientras que en la enseñanza tradicional, los alumnos “copian pasivamente los dictados (y) memorizan sin pensar ni entender...” (S.N.E 1997:5).

Otra diferencia que se establece entre los dos enfoques es que la escritura tradicional enseñaba sílabas, palabras sueltas sin sentido comunicativo, éstas, muchas veces eran copias escritas repetitivas. En cambio, según la **Guía Didáctica del Lenguaje Integral**, no es necesario aprender un orden de sílabas, palabras, sino que se debe estimular, desde el primer día de clases, la producción de textos. Al respecto Arellano dice:

Para que los niños descubran el carácter funcional de la escritura es importante que “jueguen” a escribir o que escriban diversos tipos de textos desde el inicio de su aprendizaje: cartas, poemas, cuentos, noticias, experiencias, recetas, etc. En cada caso, se trata de que el niño tenga conciencia del propósito con el que escribe y que adapte el texto a la audiencia a la que va dirigido. (Arellano 1995:67)

Esta característica establece que la producción de textos ofrece a los niños la oportunidad de crear, inventar textos y poder expresar en los textos sus pensamientos, sentimientos y conocimientos previos. Para superar la enseñanza tradicional de la lectura y escritura, Ferreiro y Teberosky recomiendan, que si las “escuelas emplean métodos y materiales que se ajustan al desarrollo conceptual del niño, las destrezas de la lecto - escritura pueden desarrollarse de una manera fluida y natural” (Ferreiro y Teberosky 1995:243). Por su parte, Gloria Hinostroza, caracterizando la producción de textos, recomienda tomar en cuenta los siguientes aspectos para la producción de textos:

1. Producir un texto es un proceso dinámico de construcción cognitiva y psicomotora, ligado a la necesidad de actuar, en el cual interviene también la afectividad y las relaciones sociales.
2. Producir un texto es una actividad compleja de tratamiento de diversas informaciones por parte de la inteligencia (antes de la producción y durante la producción).
3. Producir un texto es escribir “de verdad”, desde el inicio, textos auténticos, textos funcionales, situaciones reales de uso en relación con necesidades y

deseos.

4. Producir un texto es poseer el poder de convocar a diversas personas, por ejemplo, a asistir a una obra de teatro a través de un afiche; obtener un permiso a través de una carta. (op.cit.: 1996:93)

Hasta aquí, he mostrado algunas diferencias entre la enseñanza tradicional de la lectura y escritura y el enfoque de la producción de textos de la Reforma Educativa. En resumen, se muestra dos formas de aprender la lectura y escritura. La primera, basada en la repetición memorística de la enseñanza tradicional, donde la escritura es entendida como copia pasiva de los “dictados” (S.N.E 1997:5). La segunda, como un proceso dinámico de construcción cognitiva y psicomotora, que se da produciendo textos en situaciones auténticas teniendo claro, *para quién, para qué, y qué se va a escribir*.

1.4 Capacitación docente

En este subtítulo, trataré la conceptualización de la capacitación docente, sus equivalentes y su importancia para la Educación Intercultural Bilingüe. También trataré del déficit de maestros en comunidades rurales que a pesar de ser quechua hablantes no leen y escriben en quechua, aunque son alfabetos en castellano.

La capacitación docente “es considerada como un conjunto de acciones que permiten determinado grado de entrenamiento y la adquisición de habilidades y destrezas que los docentes necesitan para realizar su trabajo” (Martínez 1998:147). De acuerdo con la Enciclopedia General de la Educación, la capacitación docente, entre otros aspectos, está comprendida como el:

Proceso educativo dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas por los educadores, determinado por las necesidades de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y de los avances de la tecnología y las ciencias. Puede considerarse equivalente a las expresiones de formación permanente del profesorado, superación y capacitación docente o del profesorado. (Océano Vol. 1:64)

Lo expuesto muestra que la formación de maestros o la capacitación docente no se limitan al trabajo de los Institutos Normales Superiores, sino que es de carácter permanente y necesario para la implementación de la EIB en las regiones quechuas de Bolivia. Desde el enfoque de la capacitación como potencialidad, Martínez sostiene que la capacitación docente:

Responde a la relación potencia – acto: ser capaz o tener la capacidad para, implica la posibilidad de lograr formas más perfectas o acabadas de algo, pues siempre se puede obtener algo más cuando se es capaz. Con esta base conceptual, al parecer, surge el concepto de perfeccionamiento docente, término

utilizado para designar también a la capacitación docente. (Martínez 1998:21)

Sin embargo, la capacitación docente comprendida como actualización docente encarna una conceptualización más constructivista. Zabala y Justiniano desde el enfoque epistemológico de la formación docente dicen al respecto:

También el docente debe desarrollar el conocimiento propio del campo disciplinario en el cual desempeñará su experiencia profesional. La formación de docentes debe proporcionar una base disciplinar y las competencias que le hagan posible actualizarla en un espacio y tiempo. (Zabala y Justiniano s/a:14)

Este último concepto hace referencia a la actualización permanente de los maestros después de un previo proceso formativo. Esa actualización toma en cuenta la experiencia previa profesional de los maestros sobre cuyas competencias los profesores construyen su actualización permanente. Sin embargo, en este estudio por la adopción del término de capacitación docente tanto por el Programa de Capacitación del PROEIB Andes y el MEC, se comprenderá como sinónimo de actualización docente.

La capacitación docente es importante para la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe, porque con maestros que sepan leer y producir textos (escribir) en quechua, los niños tendrán mejores oportunidades de aprender a leer y producir textos en su lengua materna y en el castellano como segunda lengua.

Sin embargo, la formación docente castellanizante ha creado un déficit de maestros que cuenten con competencias en lectura y escritura quechua para su desempeño en las escuelas de EIB. Además, en el área quechua de la educación, hay cientos de maestros que trabajan en comunidades rurales, que si bien hablan quechua, no saben leer ni escribir en esta lengua pero son alfabetos en castellano. Frente a esas necesidades de capacitación, el PROEIB Andes por medio del Programa de Capacitación Docente en Lectura y Producción de Textos en Lenguas Originarias pretende “activar la transferencia de las competencias y conocimiento que ellos [maestros] tienen de la lengua escrita en castellano para sobre esa base introducirlos a la escritura en el idioma ancestral” (PROEIB Andes 2001: 2). Al cerrar este subtítulo, puedo señalar que la capacitación docente es importante porque permite un espacio de formación y reflexión de los maestros respecto a la necesidad de leer y producir textos en quechua. También es necesario destacar en este proceso la importancia del Programa de Capacitación Docente del PROEIB Andes en la formación de los maestros en lenguas originarias.

1.5 Aprendizaje de la lectura y producción de textos en quechua en el Programa de Capacitación Docente

En este subtítulo justificaré la necesidad de aprender a leer y escribir en quechua para los maestros, luego presentaré algunas de las características del Programa de Capacitación del PROEIB Andes, contrastándolas con las prácticas de capacitación del pasado. También explicaré, la relación existente entre el enfoque comunicativo y textual de la Reforma Educativa y la capacitación.

El Programa de Capacitación Docente del PROEIB Andes es una propuesta constructivista novedosa, adaptada y sustentada en el enfoque comunicativo y textual de la Reforma Educativa, se basa en la interacción comunicativa de la lengua y cultura originaria de los maestros participantes en el proceso de aprender la lectura y producción de textos en quechua. Los objetivos del Programa expresan:

Reforzar el manejo oral del idioma originario que tienen los docentes y estimular el desarrollo de estos idiomas en contextos formales. Estimular la lectura y producción de textos escritos de naturaleza y extensión variada en lenguas originarias. Propiciar la reflexión crítica en los docentes respecto de la situación actual de las lenguas originarias, de su funcionalidad, así como acerca de la necesidad de su normativización y normalización. Acompañar técnicamente la capacitación de manera de velar por la calidad de los procesos y contribuir a su sistematización. (PROEIB Andes 2001:4)

Puesto que la mayoría de los maestros que trabajan en áreas rurales en Bolivia son “hablantes” de una lengua indígena, pero no cuentan con una formación suficiente en lectura y producción de textos en las lenguas originarias, el Programa de capacitación desarrolló la enseñanza de la lectura y producción de textos aprovechando los conocimientos previos de los maestros sobre lectura y escritura en castellano y sobre los conocimientos de los profesores sobre la cultura indígena provenientes de la lengua y cultura quechua. De esa manera, el Programa estuvo dirigido a desarrollar las competencias en “el manejo oral, la apropiación de la lengua escrita y la producción de textos” (PROEIB Andes 2001:4,5).

A diferencia de la capacitación del pasado en la que se enseñaba quechua explicando en castellano, en los talleres del PROEIB Andes, la interacción comunicativa se realizó en lengua indígena desde el inicio de los talleres. Esa fue una de las “características” (PROEIB Andes 2004:15) importantes del Programa cuyo objetivo era favorecer el uso oral y escrito del quechua en contextos formales como es el campo educativo. Un ejemplo del uso oral empleado por la facilitadora del taller se muestra en el siguiente fragmento de transcripción:

F. Sumaq p'unchaw kachun tukuy qamkunapaq sapa jukniykichikta napaykuykichik. Kunanqa kay capacitación nisqata qallarinapaq, atispa mana atispa qhichwa qallupi pisimanta pisi atikusqamman jina rimarisunchik, mana kastilla simita apaykachasunchu.

F 'Buenos días sea para todos Uds. les saludo a cada uno de Uds. Ahora en esta capacitación vamos a comenzar pudiendo y sin poder de a apoco a hablar en quechua y no vamos a emplear el castellano.' (CC Paracaya 8 de julio de 2002)

Si bien la interacción oral en la capacitación partió de la variante dialectal con que llegaron los maestros, el objetivo fue desarrollar "...nuevos estilos de habla de carácter más formal" (PROEIB Andes 2001) durante las explicaciones y la dinámica comunicativa en el desarrollo de los talleres. La lengua quechua entonces, pasó a ser utilizada progresivamente desde un ámbito informal a uno más formal y más pedagógico. Esto obligó en última instancia a pensar en la lengua originaria y no en el castellano a los maestros participantes tanto para hablar como para escribir.

Por otra parte, es necesario señalar que la capacitación se basó en la transferencia lingüística "positiva", entendida esta como "el efecto de una lengua en el aprendizaje de otra." (Richards et al. 1997: 419). De esa manera, el Programa pretendió "activar la transferencia de competencias y conocimientos" (PROEIB Andes 2001) que tenían los maestros como productores de textos en castellano y como hablantes de la lengua quechua para producir textos en lengua originaria. Otro aspecto importante fue la incorporación del alfabeto oficial quechua en la creación y recreación de textos individuales y grupales. Se puede decir que la apropiación de la escritura quechua fue un proceso de construcción permanente, que se extendió durante el tiempo que duró la capacitación y después de ella.

Por otra parte, la capacitación encontró su fundamentación en el enfoque de la producción de textos que propugna la Reforma Educativa tal como sostienen Barrientos et al. (1997), Arellano et al. (1998) y entre otros a Jolibert (1998) e Inostroza (1996); con una adaptación a los contextos lingüísticos y culturales aimaras, quechuas y guaraníes.

Desde lo organizativo y metodológico el Programa buscó una alianza estratégica entre el PROEIB Andes y los PINSEIB. El propósito de la alianza fue recuperar las experiencias de los INS-EIB de 1998 y 1999 realizados entre el MECyD en el PINSEIB y UNICEF- Bolivia. El Programa contó con 3 fases en su ejecución. La primera, fue de carácter presencial efectuado en los INS con una duración de 6 jornadas de trabajo, cada una con 8 horas de duración y un total de 48 horas de trabajo. En esa fase se inició a los docentes en la lectura y producción de textos cortos y de mediana

extensión. La segunda fase semipresencial comprendió el seguimiento a los maestros por los facilitadores en las escuelas con la realización de minitalleres y observaciones de aula. En esa fase los maestros aplicaron lo aprendido de la primera fase en sus prácticas de aula, produciendo textos con los niños en un total de 60 horas de trabajo. La tercera fase de carácter presencial comprendió la consolidación de las competencias docentes adquiridas, una socialización y revisión de los materiales producidos por los maestros con un total de 48 horas, sumando un total de 6 créditos académicos equivalente a 156 horas de trabajo.

Hasta aquí, puedo diferenciar los aspectos relevantes de la capacitación del PROEIB Andes con relación a otras prácticas de capacitación docente del pasado. Una de las primeras diferencias notorias en el Programa es que se aprende a leer leyendo y escribir produciendo textos en lengua originaria destacándose, además, la construcción cognitiva de los textos del contexto cultural quechua y el contexto escolar. El Programa también permitió reflexiones metalingüísticas y metacognitivas (Barrientos et al. 1997:108,109) que se generaron entre los maestros. Otra diferencia de estos talleres, es que la interacción comunicativa en lengua indígena fue permanente durante todo el proceso de aprendizaje en el que se observó claramente una evolución de la lengua hasta alcanzar un vocabulario pedagógico más formal.

2 Enseñanza

En este subtítulo, previamente caracterizaré la enseñanza tradicional; posteriormente, presentaré la enseñanza desde el enfoque constructivista de la Reforma Educativa. A continuación, mostraré los cambios que implica la nueva forma de entender la enseñanza como nueva dimensión social. Posteriormente, presentaré el nuevo rol del maestro frente a la enseñanza como motivador de los aprendizajes aplicando la pedagogía de ayuda. Luego la pedagogía diferenciada y la pedagogía centrada en el niño. Finalmente, trataré la enseñanza en la capacitación docente y ponderaré la importancia de la lengua y la cultura en la enseñanza de los maestros y niños quechuas.

Con la Reforma Educativa la enseñanza ya no cumple las mismas funciones ni tiene la misma significación que tuvo en la enseñanza tradicional. Hoy fundamentalmente desarrolla “la actividad de apoyo” (Gutiérrez 1998:35) en los aprendizajes de los estudiantes.

Caracterizando brevemente el modelo pedagógico tradicional se puede decir que el profesor era el protagonista de la enseñanza, el poseedor del conocimiento. El

maestro era el que dictaba las clases y trabajaba con objetivos impuestos por un programa cuyos contenidos generalmente enciclopédicos en el que predominaba el “proceso de enseñanza” (González s/a citado en Eusse1999: 22)⁶. También había el predominio de los conocimientos del profesor sobre los del estudiante y los métodos de enseñanza utilizados eran transmisionistas. Así, la enseñanza tradicionalmente comprendida como “transmisión de conocimientos” (Yataco de la Cruz 2002:9) hizo de los alumnos sujetos receptivos, repetitivos, que memorizaban las lecciones, copiaban e imitaban conocimientos para la erudición donde se evaluaba la memorización cuantitativa.

A diferencia de la enseñanza tradicional, en el enfoque constructivista, el alumno pasa a ser el principal protagonista en la construcción de su aprendizaje como experiencia individual o aprendizaje socializado. Así, la enseñanza cobra una nueva dimensión de “ayuda” en los aprendizajes de los niños. Como sostiene **La Organización Pedagógica**, la enseñanza “es el apoyo y complemento que requiere el aprendizaje del alumno, favorece sus decisiones pedagógicas autónomas y le entrega los medios y herramientas para que él las tome” (UNST-P 2001:20). Esta nueva práctica pedagógica de la enseñanza permite lograr aprendizajes más eficaces en el marco de la interacción entre alumnos y el maestro, donde éste es “organizador” (Gutiérrez 1998:45) de los aprendizajes de los niños. La enseñanza desde esa nueva perspectiva permite al maestro motivar e impulsar los aprendizajes escolares apoyando las “decisiones pedagógicas autónomas” (Gutiérrez 1998:40) de los niños, proveyéndoles de medios materiales y los procedimientos para facilitar sus aprendizajes.

Esta nueva significación de la enseñanza cambia el rol del profesor, como el maestro motivador, el que promueve los aprendizajes, el que libera y encauza la energía de sus niños. Así, la enseñanza es una de las tareas docentes importantes a realizar en la práctica educativa sustentada en la zona de desarrollo próximo comprendida como, “el espacio cultural en el cual el niño puede ser educado... (o él) espacio de comunicación intercultural donde el maestro usa lo que el niño ya sabe para ir introduciendo otros códigos en una relación de trabajo mutuo” (UNST-P 2001:21).

Según Gutiérrez (1998:44,45), el apoyo del maestro a los aprendizajes es como un “puente” o como mediador entre estudiante y aprendizaje. Esta mediación del maestro se efectúa organizando, articulando y coordinando actividades auténticas de

⁶ González, Elvia María s/a **Entre los modelos pedagógicos, las estrategias curriculares y las estrategias didácticas.** s/l. s/e.

aprendizaje individual y grupal. El maestro orienta los aprendizajes, constituyéndose en un moderador, facilitando materiales y procedimientos de trabajo, actividades y relaciones que se establecen entre los estudiantes y el maestro. De esa manera, la enseñanza contribuye a la construcción de aprendizajes autónomos y significativos, basados en actividades auténticas. Respecto a la enseñanza vista desde una perspectiva constructivista, Josette Jolibert dice:

Todo proceso de enseñanza desde la perspectiva constructivista en la que nos situamos, debe respetar este mecanismo de construcción: el diálogo en el que se negocian significados. Los procesos pedagógicos deben ser entonces, diversas formas de este diálogo en el que el maestro interactúa con el estudiante. (Jolibert y otros 1996:20)

Otro aspecto que contempla la enseñanza desde un enfoque constructivista es que no todos los niños aprenden al mismo tiempo ni de la misma manera. Lo anterior significa organizar a los niños en grupos de trabajo de acuerdo a sus “disposiciones de aprendizaje” (UNST-P 2001:22), ofreciéndoles oportunidades de trabajar con autonomía relativa. Esa pedagogía diferenciada requiere de una diferente organización de la enseñanza para atender diferentes grupos de nivel de aprendizaje tomando en cuenta las particularidades de los educandos, por ejemplo tomar en cuenta el grado de bilingüismo de cada estudiante. Otro aspecto que plantea la Reforma Educativa es la pedagogía centrada en el alumno. Al considerar a los niños como el centro de las acciones educativas, la enseñanza privilegia la lengua y la cultura de los niños para generar aprendizajes significativos. De acuerdo con Galdames et. al. (s/a:2), UNST-P (2001), en las escuelas de EIB la enseñanza debe tomar en cuenta la lengua materna de los niños, su manera de sentir y de ver las cosas. También debe tomar en cuenta las costumbres, las habilidades, las destrezas y sus experiencias previas; de la misma manera, considerar el contexto social y cultural de los niños, su cosmovisión, para que sea una enseñanza y una educación de calidad.

Todo lo expuesto anteriormente sobre la enseñanza desde el enfoque constructivista de la Reforma Educativa también sirve en este estudio para justificar la enseñanza en los talleres de capacitación del PROEIB Andes citado en el subtítulo 1.5 del capítulo III. Esta enseñanza se estructuró en el enfoque comunicativo y textual de la Reforma Educativa donde el rol de los facilitadores es el de mediar entre los maestros participantes y el aprendizaje de la lectura y escritura en lengua originaria. De acuerdo con el informe del PROEIB Andes, la enseñanza es parte de la “pedagogía operativa” (PROEIB Andes 2004:13) basada en talleres de enseñanza y aprendizaje integral e interdisciplinario donde los maestros fueron los responsables de su propio aprendizaje

integrando la teoría con la práctica. Los talleres también han permitido a los maestros y facilitadores de la capacitación afirmarse como iniciadores y organizadores de actividades auténticas de aprendizaje que es el fin último de todo este proceso.

Sin embargo, desde una postura crítica aquí conviene recordar “la conexión cultura–lenguaje-pensamiento” que recuerda Bowers (2002:28) al reflexionar sobre la enseñanza. Desde esa reflexión cabe preguntarse ¿cómo se relacionará y conjuncionará con cada una de las formas de enseñanza de las culturas locales y la cultura universal? Por otra parte, tomando en cuenta que existe “desvalorización de nuestros recursos humanos” (CENAQ 2002:35). Las prácticas educativas de los maestros aún están caracterizadas por la pervivencia de diversas experiencias pedagógicas heredadas del pasado (conductista, tradicional, social y otros). Entonces será posible que los aportes de la Reforma se apliquen sin la influencia de las viejas prácticas del pasado.

En el cierre de este subtítulo, recupero la nueva comprensión del concepto de la enseñanza como el factor importante que apoya los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Con esa nueva concepción de la enseñanza se logra superar la enseñanza tradicional memorística, las copias de libro o los dictados como escritura. A partir de ese nuevo rol de la enseñanza, también cambia el papel de los maestros como promotores, mediadores, organizadores y comunicadores de aprendizajes significativos. Algo importante por destacar es que la enseñanza no puede ignorar la cosmovisión y el contexto sociocultural y lingüístico de los niños indígenas, lo cual resulta importante para que la EIB sea una educación de calidad.

2.1 Estrategias de enseñanza constructivista para la producción de textos

En este subtítulo presentaré una caracterización de las estrategias de enseñanza constructivista contrastando con las estrategias utilizadas antes de la Reforma Educativa.

Posteriormente, describiré las estrategias de enseñanza que se emplean en la producción de textos desde la perspectiva constructivista de la Reforma Educativa basándome en los estudios de Josette Jolibert, Barrientos et al. y otros autores. Entre esas estrategias mencionaré aquellas que ayudan a seleccionar un módulo, precisar el contexto y los parámetros de la situación de producción, las que apoyan la primera escritura individual, aquellas que permiten el intercambio de textos, y las que facilitan la confrontación con modelos escritos, aquellas que ayudan en los diferentes niveles

de análisis, las que ayudan en la reescritura intermedia y aquellas que apoyan la producción final y la evaluación de los textos.

En último lugar, señalaré las estrategias que permiten la reutilización, transferencia y complejización de lo aprendido. Después mostraré la importancia del maestro como diseñador de estrategias desde la lengua y la cultura de los niños para que estimulen la construcción de significados en el aprendizaje de la lectura y la producción de textos de los niños quechuas para facilitar su acceso al lenguaje escrito.

Ofelia Eusse, refiriéndose a las estrategias de enseñanza, plantea la siguiente conceptualización “Las estrategias de enseñanza son procedimientos o recursos utilizados por el docente para promover aprendizajes significativos” (Eusse 1999:61). Por su parte, Feliciano Gutiérrez desde una concepción constructivista de la Reforma educativa al referirse a las estrategias dice que son “como una herramienta de reflexión y análisis, como un instrumento de indagación teórica y práctica” (Gutiérrez 1998:62) que ofrece a los maestros criterios para identificar los problemas en la enseñanza, contar con elementos para analizarlos y elaborar sus propias alternativas de solución, en este caso sus propias estrategias para enseñar.

Sin embargo, antes de la Reforma Educativa las estrategias estaban condicionadas al tipo del “método” que se empleaba para enseñar, así por ejemplo, el método inductivo empleaba procedimientos didácticos como “la intuición... el análisis... la experimentación... la ejemplificación y la investigación” (Castro 1972:129-135) o el caso de la enseñanza tradicional que hizo de las estrategias de enseñanza procedimientos rígidos basado en el método “transmisionista” (Eusse 1999: 21).

Con el enfoque constructivista de la Reforma Educativa se plantea una nueva manera comprender las estrategias de enseñanza. En primer lugar, el enfoque no plantea estrategias de enseñanza predeterminadas y sujetas a un método en particular. El constructivismo basado en la “pedagogía de ayuda” (UNST-P 1995:20) plantea que hay diferentes maneras de ayudar en los aprendizajes y la construcción de los conocimientos infantiles; es decir, que es posible diseñar y emplear diferentes estrategias creativamente de acuerdo a cada circunstancia de enseñanza. Por tanto, las estrategias de enseñanza podrán adoptar múltiples formas para “ayudar” en los aprendizajes de los niños de acuerdo a las características que presente cada uno de ellos. Así por ejemplo, ofrecer a los alumnos informaciones debidamente estructuradas y organizadas, proporcionar modelos de actividades, plantear una actividad

exploratoria, etc. De manera que el constructivismo no prescribe metodologías concretas

sino una estrategia didáctica que subordina las posibles formas de ayuda pedagógica a las características del proceso de construcción del conocimiento que llevan a acabo los alumnos cuando se trata de aprender significativamente un contenido cualquiera. (Gutiérrez 1998:62)

De esa manera, los maestros podrán emplear las estrategias con flexibilidad y con un propósito “intencional” (Eusse 1999:70). Desde el enfoque constructivista las estrategias se pueden usar simultáneamente e incluso es posible hacer algunos “híbridos” (op. cit.:63); es decir, combinar algunas estrategias, primero de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y luego de acuerdo a cómo considere necesario el profesor.

Ahora refiriéndome específicamente a las estrategias que se usan en la producción de textos desde la interpretación constructivista, si bien no existe un formulario preestablecido de estrategias, de acuerdo a la experiencia de varios autores, se puede proponer el uso de una “estrategia común” (Jolibert 1998:58) para ayudar a los niños en la producción de diferentes tipos de textos. Así, según Jolibert (1998), Inostroza (1996), Barrientos et al. (1997), Arellano et al. (1998), Galdames et al. (s/a) es posible utilizar esas estrategias de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de los educandos, a las características lingüísticas y culturales de los estudiantes, al grado escolar, a los contenidos de aprendizaje, especialmente las actividades y tareas que deberán realizar los alumnos entre otros factores.

Aquí, es necesario recordar lo que se entiende por producción de textos. La producción de textos es:

... un proceso complejo que incluye la planificación, la elaboración textual y la revisión. Esto significa poner en juego amplios repertorios de destrezas del pensamiento tales como: determinar la importancia, sintetizar la información, establecer diferencias, dirigir la comprensión, etc. (Inostroza 1996:85)

Por tanto, producir textos es una tarea mental compleja que requiere de creatividad e invención. La producción de textos difiere de la decodificación, el descifrado y memorización de textos que hacía la escritura tradicional, explicada en el subtítulo 1.3. del capítulo III. Jolibert siguiendo el proceso de una sesión de aula para producir una carta de solicitud, plantea el uso del siguiente grupo de estrategias:

Estrategias del maestro-a, que ayudan a seleccionar un módulo de aprendizaje de una “carta de solicitud”. En este momento inicial el maestro aprovecha la necesidad de

comunicación que se genera entre los niños y las personas a quienes se desea escribir y hablar “a alguien y para algo” (Barrientos 1997:9) y ayuda a elegir un “módulo de aprendizaje” (Jolibert 1998: 57), en este caso del ejemplo, escoge una carta de solicitud entre los demás tipos de cartas. Para eso, toma en cuenta algunos criterios como el grado en el que se encuentran sus alumnos. Definidas las posibilidades de escribir el tipo de texto Jolibert (1993:81) e Inostroza (1996:41), recomiendan emplear estrategias que ayudan a consolidar el módulo de aprendizaje, el contenido del texto, fijar los objetivos operativos del contenido, tramas con preguntas, definir el destinatario, los recursos de codificación y seleccionar un mensaje específico. Por otra parte, los autores recuerdan que en este primer momento el maestro puede ayudar con diferentes estrategias como los modelos de silueta y diagramación, con preguntas que ayudan a argumentar, a trabajar el vocabulario de solicitud y con modelos de cartas de solicitud.

Estrategias que permiten precisar el contexto y los parámetros de la situación de producción. En esta actividad inicial, aplicable a la producción de todo texto, los maestros apoyan a los alumnos con estrategias, como un intercambio oral o preguntas en un primer instrumento, destinadas a identificar al destinatario de su mensaje, el status del enunciador y el tipo de texto que quiere producir, ayudando a identificar los parámetros de la situación de la producción. El objetivo del uso de estas estrategias es que los estudiantes comprendan la dependencia que existe entre cada uno de esos elementos, previo al inicio de la primera escritura.

Estrategias para la primera escritura individual. Las estrategias utilizadas por la maestra en este momento, consisten en proponer a los niños la primera escritura mediante el uso de consignas orales y escritas como: “cada uno (alumno) produce un texto” (Jolibert 1998:64), ofreciendo “pautas para organizar” (Inostroza 1996: 167) sus primeras escrituras con estrategias que apoyan a que cada niño escriba su texto individual sobre lo que sabe hacer, ayudándole a encontrar y descubrir sus propias estrategias.

Estrategias empleadas para organizar y animar el intercambio de textos entre los niños. En este momento el maestro utiliza consignas para permitir la confrontación de la primera escritura entre los niños con el objeto de ayudar a construir nuevas competencias y para que hagan una evaluación de su primer trabajo. También el maestro o la maestra apoya con papelógrafos que contengan fórmulas de cortesía para la redacción de la carta, como “por favor...” “podría usted”, como también para la interpelación y la petición.

Estrategias que permiten la confrontación con modelos escritos. En este momento, la maestra entrega diferentes “modelos” (Barrientos 1997:95) de cartas para que los niños puedan confrontar sus textos escritos individualmente con un tipo estándar. Por otra parte, empleando la observación y el análisis los modelos de carta también pueden servir para ayudar a completar otros aspectos de la misma. Luego en papelógrafos, puede presentar preguntas recordatorias como: ¿qué? debe contener el bloque emisor, ¿qué? debe contener el bloque destinatario, ¿cómo? dirigirse a una persona, ¿qué? argumentos emplear.

Estrategias que ayudan con instrumentos elaborados en los diferentes niveles de análisis. La maestra sola o con participación de los niños construye diferentes instrumentos, por ejemplo, inventan vocabulario de solicitudes, apoyan con “etiquetas” (Jolibert 1998:69) para ayudar a ubicar la dirección en la parte superior izquierda de la hoja; de la misma manera también pueden crear instrumentos para la ortografía.

Estrategias que ayudan en la reescritura intermedia. Es necesario recordar que la reescritura es una “profundización” (Jolibert 1998: 69) de la primera escritura, generalmente abarca un solo nivel de análisis. La tarea de sistematizar aspectos específicos del lenguaje en la reescritura merece un apoyo con diferentes estrategias. Para ese objetivo la maestra por ejemplo, puede recurrir al uso de diferentes medios materiales para recuperar los mejores fragmentos escritos mediante, el montaje de los trozos escritos, collage y otros, cuyo objeto es precisamente permitir la corrección sin tener que volver a escribir de nuevo.

Estrategias para la producción final. Existen estrategias que ayudan a conformar “el último estado de las escrituras” (Jolibert 1998:72) con las inclusiones y rectificaciones finales que requieren, así por ejemplo, apoyar a los niños con listas de despedidas en el caso de la carta de solicitud. También es importante una “limpieza ortográfica” (ibid). En este momento, la maestra corrige los textos y empleando la atención personalizada ayuda a cada niño a reescribir una versión final.

Estrategias de evaluación de los textos. Una de las estrategias empleadas para la evaluación es el “intercambio de textos” (Barrientos 1997:97) para que puedan leer los niños. Los maestros pueden ayudar en esa lectura con preguntas orientadoras como: ¿se entiende el mensaje?, ¿está claro?, ¿terminé mi carta con fórmula de cortesía? (sí) (no). Estas preguntas permiten la reflexión y la comprensión del texto. Otra estrategia empleada para la evaluación es comparar el texto acabado con la primera escritura y plantear preguntas como, ¿qué diferencias hay entre las dos escrituras?

Finalmente, para una evaluación global del curso, la maestra ayuda a elaborar una lista de los logros personales de los niños respecto a “cómo hicieron sus escritos” (Inostroza 1996:180) en cada uno de los momentos más importantes.

Estrategias que permiten reutilización, transferencia y complejización de lo aprendido. Con estas estrategias, el maestro encuentra las oportunidades para emplear y aplicar lo que han aprendido los niños en otras nuevas experiencias en las que “reutilizan estrategias e instrumentos” (Barrientos 1997:98) para producir nuevas cartas. De esa manera, pasan de una producción de textos sencillos a otros más complejos. Así, ayuda a sus estudiantes a transferir las competencias adquiridas a nuevas experiencias en la producción de otros textos.

Sin embargo, es importante reflexionar que la producción de textos orales andinos no está subordinadas a estas estrategias presentadas. Por ejemplo, Cesar Itier muestra que algunos relatos de la tradición oral andina tiene “un marcado carácter mítico: tratan el origen de cierta organización social, ciertas plantas, ciertos animales o de la riqueza minera.” (Itier 1997:276). Por lo que sus estrategias de construcción deben ser comprendidas en ese contexto cultural. Lo contrario puede evitar la evolución de los relatos orales y provocar “la ruptura o...(la) transformación acelerada de la misma” (op. cit.:275). No obstante, la escuela utiliza diversos tipos de textos tradicionales y contemporáneos. Por tanto, el uso de estrategias para la producción de textos obedecerá a la orientación cultural y lingüística de los mismos.

Ahora trataré la importancia del maestro como diseñador de estrategias con significación y pertinencia cultural y lingüística para los niños de las comunidades indígenas. Para el caso de niños de comunidades campesinas que tienen como lengua materna al quechua, es recomendable que las estrategias orientadas hacia la producción de textos escritos en esa lengua sean significativas desde la experiencia cultural y lingüística de los niños porque:

El entorno cultural del niño pequeño (independientemente de clase, género y etnicidad) es una ecología de patrones comunicativos a través de múltiples interacciones con otros y a través de los patrones de pensamiento en las expresiones materiales de la cultura. (Bowers 2002:266)

De esa manera, el entorno cultural y lingüístico quechua es un factor determinante en la producción de textos de los niños quechuas por lo que resulta importante el rol de los maestros como diseñadores de estrategias, ya que “La maestra, en su calidad de mediadora entre los alumnos y el lenguaje escrito tiene la responsabilidad de diseñar estrategias metodológicas que estimulen la construcción de significados y faciliten el

acceso al lenguaje escrito” (Arellano et. al.:1998:). De manera que el rol de los maestros como diseñadores de estrategias reconfigura su trabajo como el “maestro mediador, iniciador, organizador, investigador, comunicador y comunicador intercultural.” (UNST-P 2001:25,27), entre la exploración infantil y el conocimiento.

En conclusión, las estrategias deben ser empleadas “favoreciendo y propiciando actividades, proyectos y oportunidades en las que los alumnos escriban textos de verdad” (Barrientos 1997.:89) y en situaciones reales, donde el trabajo de los maestros sea facilitar los aprendizajes escolares aplicando diferentes estrategias que “ayuden” en la producción de textos o en su defecto creando nuevas estrategias acordes a las necesidades de aprendizaje de los niños y al contexto cultural y lingüístico.

3 La educación intercultural bilingüe

En este subtítulo, mostraré los antecedentes históricos que permitieron la implementación de la EIB a partir de proyectos piloto hasta llegar a convertirse en política de estado con la Reforma Educativa. De la misma manera, mostraré sus alcances posteriores hasta la actualidad. Posteriormente, mostraré algunos conceptos y fundamentos de la EIB, para establecer que es un modelo educativo más democrático para los niños de comunidades rurales. Finalmente, mostraré los logros y dificultades de su implementación.

La EIB surge como efecto de las demandas de los campesinos y pueblos originarios por pedir su derecho a una educación de calidad para sus hijos, una educación en la que se emplee la lengua y las culturas originarias, asegurando de esa manera, mejores niveles de comprensión para los niños indígenas. Su implementación en la actualidad como política de estado tiene sus propias dificultades como una experiencia educativa en proceso de construcción.

La recuperación de la democracia en 1982, con el gobierno de la UDP, permitió una apertura democrática donde la Educación Intercultural Bilingüe (E.I.B.) emerge entre los planteamientos de las demandas sociales. La EIB se caracterizó entre otros aspectos porque incorporó las lenguas originarias en la educación y fue uno de los temas importantes de las reivindicaciones campesinas. Así, la Confederación Sindical Única de Trabajadores de Bolivia (CSUTCB) asumió la EIB como su demanda “desde su fundación” (Albó 1999:24), exigiendo una educación en sus lenguas y culturas indígenas además del castellano. De esa manera, se cuestionaba a la educación oficial castellanizante, de tradición uniformadora y homogeneizante, monolingüe y monocultural en un país multicultural y plurilingüe como es Bolivia.

Antes de 1982, ya habían existido experiencias piloto en educación bilingüe como el Proyecto de Educación Rural 1, que aplicó la educación bilingüe en 6 núcleos escolares quechuas en Cochabamba y Chuquisaca bajo el convenio USAID-MEC; luego el “Proyecto de Educación Altiplano” (op. cit.:23), que aplicó la EIB en 15 escuelas aimaras del altiplano con apoyo del Banco Mundial y fue suspendido por las autoridades educativas, debido a su “componente de educación bilingüe” (Amodio y Zúñiga 1989, citado en Albó 1999:23)⁷. Sin embargo, esas experiencias mostraron que una educación en lenguas indígenas es posible. Así, en el gobierno democrático de la UDP se estableció las bases para la EIB con la implementación del Servicio Nacional de Alfabetización “Elizardo Pérez” para adultos, (SENALEP) con participación de la CSUTCB, la COB. SENALEP se caracterizó por el empleo de las lenguas y cultura maternas con un claro componente de EIB. En este contexto, en 1983, por primera vez se plantea oficialmente el desarrollo de la EIB en el Plan Nacional de Educación, uno de sus planteamientos medulares fue “la implementación de la Educación Bilingüe Bicultural en las regiones interétnicas del país en una adecuada reestructuración del Nivel Primario” (CENAQ 1997:89). Entre otros aspectos, el plan plantea la formación de maestros bilingües. Así también:

En 1983 se decreta la creación de materias obligatorias con lenguas indígenas, sin diferenciar a los monolingües hispanos de aquellos quechuas y aimaras (sic) y tampoco se toman en cuenta los distintos niveles de bilingüismo de la población escolar. (Muñoz 1997: 21)

Según Muñoz este proceso carecía de una contextualización sociolingüística y sus alcances no fueron exitosos porque no estuvieron acompañados de capacitación docente ni la producción de materiales bibliográficos.

Entre otras demandas sociales de la EIB en 1984, la Confederación Nacional de Maestros Rurales de Bolivia (CONMERB) en su “Plan Global de Reestructuración” (ibid) planteó la necesidad de la EIB. Años después la Confederación de Trabajadores de la Educación Urbana por su parte entre los objetivos de la educación boliviana asume la formación del hombre pluricultural. Posteriormente, la Central Obrera Boliviana (COB) reivindica la EIB, en su Proyecto Educativo Popular en el que claramente planteó demandas no solo sobre el “uso de la lengua materna sino también el fortalecimiento de las diversas culturas y la convivencia entre distintos” (Albó 2002:19). Este conjunto de demandas de las organizaciones sociales y campesinas

⁷ Amodio, Massimo y Madeleine Zúñiga. 1989. **La Educación intercultural bilingüe en Bolivia: Experiencias y propuestas**. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura, UNESCO y UNICEF.

hacen de la EIB un planteamiento para superar la enseñanza castellanizante oficializada por el estado. Por su parte, en la región amazónica por mandato de la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) en 1993 la EIB se constituye en un “postulado de los guaraníes” (Muñoz 1997: 23) desde la creación de esa organización indígena. La asamblea entre sus conclusiones planteó la continuación de la EIB solicitando para eso, la aprobación de sus planes de trabajo por el equipo técnico del PEIB. Destacando por ejemplo el “aprovechamiento” de los niños guaraníes como ventajas significativas en el afianzamiento de “las habilidades de lectura y escritura” (op.cit.:24) al concluir el segundo grado con respecto a las escuelas de control. Entre 1985 y 1989 el gobierno propone el Libro Rosado y Libro Blanco con propuestas de EIB que no llegan a implementarse por las “graves crisis económicas y los ajustes estructurales” (Albó 1999: 25) del estado boliviano.

En 1987, se crea el Teko Guaraní. Esa experiencia fue calificada como la que ha “generado mejores y mayores resultados” (Muñoz 1997:31) en la EIB. Se creó con el objetivo de crear el esquema global del modelo de EIB basado en “la lengua y cultura guaraní” (Albó 1999:25). Esa experiencia comprendió la enseñanza aprendizaje de los niños guaraníes como de los adultos. En 1988, surge el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) UNICEF (5 años), que “alfabetiza en lengua originaria” (CENAQ 1997: 102) y enseña el castellano como segunda lengua, alcanzando a “30 núcleos escolares, 140 escuelas, 400 maestros” (op. cit.:26) y se elabora 40 textos didácticos en tres lenguas indígenas: aimara, quechua y guaraní.

En 1989, se realizó el Congreso Nacional de Educación convocado por la COB, cuya declaración resume el sentimiento de los distintos sectores sociales participantes de este evento respecto a la EIB, así:

Frente a la Educación Colonizadora, de negación de la identidad y los valores de nuestras grandes nacionalidades y grupos étnicos, el Proyecto Educativo Popular propone la Educación Intercultural Bilingüe destinada a rescatar, revalorizar y desarrollar las lenguas y culturas nativas, afianzar la identidad étnica, desarrollar la conciencia de clases explotadas de nuestras grandes mayorías autóctonas y fortalecer la identidad nacional de nuestro país. (Proyecto Educativo Popular, citado en Albó 1999:26)⁸

La resolución de la COB es una de las declaraciones decisivas para que desde los sectores sociales se asuma la EIB como una educación alternativa frente a la tradicional educación castellanizante y colonizadora. Entre 1989 y 1993 desde los

⁸ COB. 1989. Proyecto Educativo Popular: La Paz: OFAVIM.

niveles del gobierno se gestiona el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE) que recupera la importancia de los programas bilingües de otros países. Entre esos aportes destaca por ejemplo que la EIB ofrece “mayores posibilidades de éxito escolar” (Muñoz 1997:19) a los niños vernáculo hablantes con la incorporación de las lenguas indígenas en los aprendizajes escolares, enfatizando que ese hecho también repercute positivamente en el aprendizaje de una segunda lengua a los niños indígenas de manera “eficiente” tanto a nivel oral como escrito entre otros aspectos. Por otra parte, las demandas de EIB de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs) no se limitan a pedir educación para los pueblos indígenas, más bien, plantean una educación de calidad que surja de su cultura y lengua originaria, ligada a su proyecto histórico. El Consejo Educativo de la Nación Quechua respecto a la EIB se manifiesta del modo siguiente:

Para nosotros la educación ha ocupado un rol fundamental en nuestras demandas y en nuestra reproducción social. Es más, la EIB es parte indisoluble con nuestro proyecto histórico de liberación, la culminación de las luchas libertarias en que estamos comprometidos (ONIC, PROEIB Andes, CRIC 2000:228-229)

Los CEPOs también sostienen que la EIB es parte importante en su lucha por la recuperación de la tierra y territorio de los pueblos originarios.

En los noventa, de proyectos piloto, la EIB pasa a ser política de estado con la promulgación de la Ley de Reforma Educativa (Ley 1565) promulgada en julio de 1994 (Albó 1999: 22-26). Esos cambios son sustentados en dos ejes centrales: la educación intercultural bilingüe y la participación popular para la enseñanza primaria. La Ley 1565 se llegó a aplicar junto a un conjunto de reformas estructurales del estado boliviano, entre ellas la Ley de Reforma a la Constitución Política del Estado que finalmente, reconoce oficialmente el carácter multiétnico y plurilingüe de Bolivia, la Ley de Participación Popular y la Ley de Descentralización Administrativa.

Este conjunto de reformas creó opiniones contradictorias en la opinión de algunos sectores sociales respecto a la EIB que derivaron en “protestas” (López 2003:4) y rechazo por el magisterio. Sin embargo, en 1995 se llega a promulgar los decretos reglamentarios que normaron por ejemplo la actividad de los Órganos de Participación Popular, la Organización Curricular (UDI 2001:69-177) entre otros que permitieron poner en práctica una renovada forma de hacer educación intercultural y bilingüe.

En 1996, la EIB llega por primera vez al primer año de primaria, “aproximadamente un quinto de los núcleos escolares existentes en el área rural del país” (López 2003:4) se benefician con las bondades de ese modelo educativo. Un apoyo significativo para la

EIB en ese momento fue la conformación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs). Su tarea central es “articular las políticas estatales con las propuestas e intereses de las organizaciones de base” (CENAQ 2002:49) respecto a la EIB sobre la base de un diálogo constructivo y horizontal respecto a los pueblos indígenas. Según López (2003:4) otro hecho importante que impulsó a la EIB fue la publicación de diferentes materiales educativos en aimara, quechua y guaraní entre los que destacan los módulos de aprendizajes, las guías didácticas y otros materiales entre 1997 y el 2002. De acuerdo con el PROEIB Andes (2004:6) hasta enero del 2004, se llegó a capacitar a asesores pedagógicos y más de 10.000 maestros en la lectura y producción de textos en lenguas originarias para las tres regiones lingüísticas. De esa capacitación destacamos la producción de 51.643 textos agrupados en textos literarios, informativos, periodísticos, humorístico recreativos e instructivos y organizados en 249 fascículos como muestra el cuadro resumen del Informe final 2004 del Programa de Capacitación Docente en Lectura y Producción de textos (PROEIB Andes 2004: 117).

Región	Textos	Fascículos
Aimara	15.737	70
Guaraní	150	1
Quechua	35.906	179
Totales	51.643	249

Aquí es necesario aclarar que “texto” (Barrientos et al. 1997:49) es un mensaje escrito o hablado que tiene sentido para quien lo produce y para el receptor del mensaje. Por otra parte, los fascículos están organizados por “tipos de textos” (PROEIB Andes 2004:93) abarcando 200 páginas aproximadamente en cada uno de ellos. De esa manera, la Capacitación Docente en Lectura y Producción de Textos en Lenguas Originarias indirectamente ha beneficiado a miles de niños indígenas y campesinos particularmente en la apropiación de la lectura y producción de textos en sus lenguas maternas.

Pese a estos logros existe opiniones de padres de familia que reclaman la enseñanza en castellano para sus hijos como si la enseñanza en lengua “originaria dificultase o impidiese la apropiación del castellano” (López 2004:4).

Finalmente, también resulta importante destacar los aportes de la cooperación internacional como muestra menciona el Proyecto de Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe (PINS-EIB) para la formación de maestros en EIB en los Institutos Normales con el apoyo de la GTZ, El Proyecto de Licenciaturas Especiales en EIB apoyada por la APEFE de Bélgica y la maestría del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos PROEIB Andes

que “comprende una red de instituciones académicas, organizaciones indígenas y ministerios” (López 2003:5) de Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Bolivia, con sede en la UMSS.

Hasta aquí presenté una breve historiación de la implementación de la EIB y las demandas campesinas y sociales que permitieron su desarrollo como una educación alternativa frente a la educación colonizadora homogeneizante y castellanizadora del pasado. A continuación, presento algunos conceptos y fundamentos de la EIB, para lo cual es necesario deslindar qué es lo que se entiende por EIB. Madeleine Zúñiga señala que la Educación Intercultural Bilingüe:

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

Esa educación diferente a los sistemas educativos de tradición “civilizatoria y de reproducción del orden hegemónico criollo” (López 2002:11) pondera el uso de la lengua y cultura indígena en los procesos educativos. De esa manera, la Educación Intercultural Bilingüe logra mejorar la comprensión en los aprendizajes de los estudiantes al utilizar la “lengua materna” (Galdames et al.s/a:5) de los niños como instrumento pedagógico para la construcción de sus conocimientos. Este proceso se opera,

Debido a que este entendimiento se realiza esencialmente a través de la lengua como medio, no hay ninguna duda de que la mejor garantía para el éxito de la enseñanza es el de emplear como medio de comprensión la lengua que el niño domine mejor al entrar a la escuela. (Von Gleich 1989:85)

Según Utta Von Gleich, usar la primera lengua de los niños en la enseñanza aprendizaje garantiza la comprensión de los aprendizajes. Ese hecho también posibilita aprender y comprender una segunda lengua en este caso el castellano, porque existe una estrecha relación entre “el desarrollo de la lengua de uso predominante del educando y los logros que éste alcanza en el aprendizaje de una segunda lengua” (López 2002:5). Esa manera de comprender y de educar permitirá superar la repitencia y el abandono escolar concebidas por la educación monocultural y monolingüe vigentes hasta antes de la Reforma Educativa. De esa manera, **La Organización Pedagógica** sostiene que los aprendizajes desde la EIB deben “orientarse hacia la creación de experiencias que permitan a los niños usar, disfrutar,

con sentido crítico, conocer y desarrollar sus propias lenguas y culturas; y al mismo tiempo, reconocer, aceptar y valorar la existencia de otras” (UNST-P.2000:17).

Por todo lo expuesto hasta aquí, es necesario referirse a los beneficios de la EIB. Antiguamente se pensaba que el uso de las lenguas indígenas en la educación podía interferir y entorpecer los aprendizajes escolares, lo cual no es cierto. Según Luis Enrique López, diversas investigaciones sostienen que “se ha mejorado el rendimiento escolar por medio de la EIB” (López y Küper 2002:45), como ejemplo cita la mayor capacidad de los niños para resolver problemas matemáticos y el logro de mejores niveles de comprensión lectora en las lenguas indígenas. Esas competencias logradas en la L1 sirven de base para la comprensión del castellano como segunda lengua mediante una “transferencia positiva” (Richards 1997:419) en comparación de los niños que no se benefician con escuelas de EIB porque existe una:

interdependencia de desarrollo lingüístico que determina que a mayor aprendizaje y mejor uso de la lengua materna, se da un igualmente mayor aprendizaje y mejor uso de la segunda lengua, en tanto éste se sustenta en los aprendizajes y experiencias previas de los educandos (Cummins 1979: s/p. citado en López 2002:47)⁹

De esa manera, la EIB permite y justifica el uso de las lenguas originarias por ejemplo para el aprendizaje de la lectura y escritura inicial. Otro de los beneficios de la EIB es que los niños adquieren mayor seguridad y un “incremento en la autoestima” (Gottret y otros 1993:s/p. citado en López y Küper 2002:46)¹⁰ porque esos estudiantes emplearon su primera lengua en la construcción de sus aprendizajes lo cual les permite mayor espontaneidad en las participaciones. Según López y Küper (2002 45-50), la EIB también aporta en el ámbito comunitario por ejemplo, con la mayor participación de los padres de familia en la gestión escolar para mejorar la calidad de la educación de sus hijos, las organizaciones indígenas se fortalecen entre otros aspectos por el manejo de su lengua originaria; otro aporte de la EIB, menos perceptible, es la contribución a la democracia respecto a la convivencia de diversos sectores socioculturales. Respecto a lo costoso que resulta para un niño repetir la escuela, la EIB reduce la repitencia y deserción escolar, por tanto, es menos costosa respecto a los costos de la repitencia escolar. Finalmente, como tareas permanentes para la EIB, queda trabajar junto a los cambios lingüísticos, los cambios pedagógico - didácticos que eleven la calidad de los programas y volver a prestar atención por

⁹ Cummins, Jim 1979 “Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children”. En **Review of educational Research**, N° 49, 222-260.

¹⁰ Gottret, Gustavo y otros 1993 Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe. Evaluación longitudinal. La Paz: UNICEF. Mimeo.

ejemplo, a la enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua. Al respecto López puntualiza que la implementación hubiera sido mejor “de haberse puesto en vigencia desde temprano la enseñanza del castellano como segunda lengua” (López 2004:4). La complementariedad de la enseñanza del castellano como segunda lengua hubiera disminuido la oposición de padres de familia, si en el proceso enseñanza aprendizaje se utilizaran las dos lenguas. Sin embargo, surge descontento sobre la EIB de los propios padres de familia cuando perciben que sus hijos tienen aprendizajes poco satisfactorios en la enseñanza del castellano como segunda lengua (CENAQ.2001:47). En todo caso, son los propios Consejos Educativos de los Pueblos Originarios que responden al tema de descontento de los padres de familia como efecto de la colonización: “Durante más de 500 años los invasores nos han hecho creer que nuestras culturas eran malas, por eso, nuestros abuelos querían que sus descendientes hablen castellano para hablar de igual a igual con los españoles (Op. Cit. 49). Según Albó otro factor que desmerece a la EIB en la opinión de los padres de familia, es la poca o ninguna utilidad que puede tener aprender a leer y escribir en lengua originaria en las comunidades, “los padres de familia se quejan no sin razón de que poco sirve aprender a leer en esas lenguas si después no hay nada que leer en ellas” (Albó 2002:218).

Respecto a los materiales de lectura no es que haya “nada” para leer, existe el Periódico Ñawpaqman, los suplementos de Kimsa Pacha y otra literatura que ayuda en el cultivo de la lectura en quechua, también existen módulos y una biblioteca escolar con literatura en lengua originaria que sirve como material de lectura. Agregando a esa literatura los 35.906 textos producidos por los maestros en la capacitación del PROEIB Andes y organizados en 179 fascículos que fueron compartidos y socializados para su uso en la enseñanza por los maestros participantes y en la planificación educativa como son los proyectos educativos y planes de clase.

Respecto a la utilidad de la lectura y escritura en lengua originaria, primero se puede decir que la EIB “ha mejorado el rendimiento escolar” López (2002:45), también ha permitido la activa participación en los aprendizajes sirviendo de base para un “mayor aprendizaje y mejor uso de la segunda lengua” (ibid).

En el cierre de este subtítulo, puedo afirmar que la EIB según López (2004:4) para su implementación ha sido demandada por las organizaciones de base como la COB, CSUTCB, CONMERB, ONGs e instituciones ligadas a la iglesia desde 1983. A partir de la implementación como política de estado atraviesa por distintas dificultades por

ejemplo el temor de los padres de familia de que la lengua originaria “dificultase o impidiese la apropiación del castellano” (López 2003:4), la resistencia de los maestros frente a los cambios que implica la nueva “tecnología” (ibid). Sin embargo, los logros obtenidos convencen a los propios docentes sobre las bondades de la EIB, así por ejemplo una maestra de la escuela de Iluri Grande manifestó “Los niños facilito aprenden a leer y escribir en quechua, solo hasta que entiendan es un poco difícil el trabajo, pero después ellos facilito empiezan a leer y escribir” (Eulalia Lourdes Tamayo maestra de 2° grado CC Seguimiento en Iluri Grande 6/12/02). Es necesario también señalar que el avance de la EIB se debe según López (2002) a los aportes de la investigación científica como la sociolingüística y la psicolingüística que van a sustentar la EIB. Otro aspecto que resulta irrefutable es que la EIB mejora los niveles de comprensión durante los procesos de aprendizaje y en consecuencia, el “rendimiento escolar” (op. cit. :45) de los niños indígenas. Como una nueva forma de hacer educación, la EIB es una de las conquistas sociales del movimiento indígena y campesino por lograr una educación de calidad para sus hijos que está en pleno proceso de su implementación y construcción social y pedagógica.

3.1 Escritura del quechua

En este subtítulo inicialmente haré referencia a los hechos históricos que dieron origen a la escritura quechua. También haré referencia a los eventos históricos más importantes en los cuales se observa el uso de la escritura quechua en la enseñanza, desde formas experimentales, proyectos pilotos hasta convertirse en política de estado con la Reforma Educativa. También demostraré que la escritura en ese nuevo espacio es una herramienta pedagógica importante para el aprendizaje de la lectura y producción de textos como una nueva forma de comunicación. Finalmente, es importante señalar que los maestros sepan escribir en quechua para su mejor desempeño en la EIB.

El Incario no contaba con una escritura del quechua como la que existe en la actualidad, “como se sabe, el imperio incaico fue una civilización ágrafa, basada, en la tradición oral. De allí que las fuentes escritas del quechua daten sólo del siglo XVI en adelante, o sea, luego del establecimiento del orden colonial español” (Cerrón 1987:37). La organización de la escritura quechua en la colonia desde las universidades del Perú y Ecuador permitió a esta lengua contar con una gramática y con un vocabulario con fines de catequización a los indígenas. Así, en 1560 se publicó la primera gramática y el primer vocabulario del quechua por Fray Domingo de Santo Tomás. De acuerdo a Bruce Mannheim (1989), durante la colonia se dio la primera

posición lingüística liberal o de asimilación suave que permitió el uso de la escritura en los catecismos y documentos religiosos por autorización de los Concilios de Trento y de Lima entre 1545 y 1584. Todo eso fue encausado por los jesuitas a fines del Siglo XVI y en la primera época del siglo XVII, que permitió el apogeo del quechua como lengua literaria, durante el denominado renacimiento quechua. A pesar de eso el objetivo no era desarrollar la lengua y la cultura indígenas sino una asimilación más tarde o temprano hacia el castellano. La segunda posición de asimilación dura fue el modelo de la unificación lingüística hacia el castellano como política de hispanización frente al peligro que significaban los bilingües quechua castellanos para la Corona Española. Esta última posición fue asumida y mantenida por los primeros gobiernos de la República en Bolivia. Con la instauración de la nueva república los pueblos indígenas no se beneficiaron en el plano lingüístico y educativo de tomar la escritura quechua como instrumento de enseñanza.

Según el THOA (s/a 41:79) desde 1825 hasta las postrimerías de la guerra del Chaco, la política homogeneizadora castellanizante desde el estado criollo latifundista, negó el acceso de los indígenas a la educación. Entre tanto, la oligarquía latifundista desarrollaba su política de despojo de tierras a los mismos tratando permanentemente de desintegrar la organización social del ayllu. En ese contexto histórico, las escuelas indígenas autogestionarias de los caciques apoderados constituyeron parte de la estrategia de sobrevivencia de las comunidades indígenas, ligadas a la lucha por la defensa de sus tierras comunitarias. Para las escuelas de los caciques era prioritaria la alfabetización para conocer las leyes y poder defender sus derechos en mejores condiciones. Por eso, esas escuelas se diferencian y se contraponen a la educación oficial evangelizadora, asimilacionista y castellanizante de la administración liberal del siglo XIX, envuelta en sus propias contradicciones. Eventos como los levantamientos de Machaca, la rebelión de Chayanta y muchos otros muestran la resistencia indígena por la restitución y defensa de sus tierras y su derecho a tener una escuela. Las escuelas cacicales posteriormente inspirarían a algunos partidos políticos para la reivindicar la educación rural.

La experiencia de la escuela Ayllu de Warisata fue el trabajo de Elizardo Pérez y Avelino Siñani, entre 1.931 y 1.941 según Pérez (1960), empleó el castellano para la enseñanza, sin embargo, según este autor también empleó lenguas nativas en la enseñanza. Así, señala este autor cuando expuso los fundamentos de Warisata durante su conferencia en la universidad de La Paz en septiembre de 1941: “Por eso mismo la enseñanza se la transmite en castellano y aimara, en castellano y quechua y

se estimula a que los músicos y los poetas produzcan una lírica nuestra” (Pérez 1962:470). La influencia de Warisata muestra una primera aproximación al bilingüismo de las escuelas indígenas por ejemplo el Reglamento de Educación Indigenal puesto en vigencia en 1939 expresa:

Art. 45.- El niño para ingresar a esta Sección debe poseer bastantes rudimentos de castellano y saber traducir a su idioma al mismo tiempo.

Art. 46.- Iníciase el ciclo de alfabetización, empleándose el sistema de frases normales sobre centros de interés. Tal enseñanza se hará en castellano con la consiguiente traducción al idioma nativo. Se aplicará el bilingüismo de una manera general en toda la enseñanza, tendiendo a la conservación y estudio de las lenguas nativas. (Pérez 1962:479)

De esa manera, Warisata empleó el castellano, la lengua y la cultura nativas, con una propuesta de Educación Bilingüe quizá en forma inicial apoyada y sustentada por la organización natural de la comunidad, las Ulakas. Esta experiencia concluyó con la respuesta brutal del latifundismo y el Estado intolerante para la desintegración de Warisata precisamente por su propuesta de educación indigenal. “Warisata fue una experiencia socialista” (Pérez 1962:XVI)¹¹ basada en los principios organizativos indígenas del Ayni y la Mink’a con la participación del “Ayllu” indígena y sus valores comunitarios. Entonces, era imposible la existencia de Warisata por el peligro que representaba para los intereses del Estado Feudal Latifundista. Sin embargo, constituye una experiencia educativa que se “adelantó en cierto sentido a la interculturalidad, en la gestión educativa en tanto postulaba y practicaba lo que ahora se denomina como participación popular en educación” (López 1994, citado en CENAQ 1997: 58-59)¹².

Respecto al uso de la escritura en lengua originaria aquí se muestra una canción compuesta por un alumno de Warisata en aimara:

Illampu pampanacana jakiri	‘Habitante de las pampas del Illampu
tajpacha lakonaca sutí	que conoces el nombre de todos los gusanos
warilak o condor mallku	de las vicuñas y del gran cóndor
take toketawa kjununtí	en todos los lugares cae la nevada
Illampu sumawá	el Illampu es admirable,
Jankkota wilawa mistuskí.	de donde brota sangre blanca’ (Pérez 1962: 302)

¹¹ Mostajo 1943 “Prologo” en Pérez Elizardo 1962 **Warizata Escuela Ayllu**. La Paz. E. Burillo.

¹² López Luis Enrique 1994 “**La Educación Intercultural en Bolivia: ámbito para el ejercicio de los derechos lingüísticos y culturales indígenas**”. Revista DATA, 1994.

Además de lo poético, en el ejemplo aparecen las cinco vocales, que muestra el uso de la escritura CALA que ya había ingresado al medio. Aunque el término “jankkota” muestra el uso de consonante doble para la glotalización, que presenta un uso más antiguo de la escritura aimara.

De esa manera, la escuela productiva de Warisata ya había permitido el uso de la escritura en lenguas originarias quizá en una forma inicial. Entre otros aspectos, innovadores suprimió el tradicional horario escolar y los exámenes, implantó la coeducación, la reducción del tiempo de la escolaridad y su aporte importante fue incursionar en forma embrionaria en la educación bilingüe.

Según Felix Laime (1997) y Arpasi (2001) otros aportes a la escritura quechua fueron los siguientes hechos: en 1954 el estado boliviano reconoce el alfabeto aimara y quechua por Decreto Ley N° 03820 aprobado en el III Congreso Indigenista Interamericano. En 1965 Juan de Dios Yapita diseña el alfabeto aimara pero curiosamente en 1968 bajo el régimen militar de Barrientos los protestantes y la Comisión de Alfabetización y Literatura en Aymara (CALA) hicieron aprobar otro alfabeto aimara. Esa situación anárquica condujo a la guerra de los alfabetos en los cuales hubo tres alfabetos, el católico, el protestante (para la dominación religiosa) y el gubernamental para emitir proclamas y edictos. Ese conflicto duró hasta 1983 en el que se desarrolló el Seminario Internacional “Hacia una educación Intercultural Bilingüe” en el que se oficializó el “Alfabeto único oficial para los idiomas aymara y quechua” (Laime 1997:12), ese evento se realizó en Cochabamba por iniciativa del Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP). La versión final fue consensuada en 1984 en el Instituto Nacional de Antropología en La Paz, donde además, se preparó el alfabeto único aprobado por el gobierno boliviano. Finalmente, el IV Congreso Internacional Académico de las lenguas quechua, aymara y guaraní de 1992, ratificó la vigencia del alfabeto único y oficial.

Otra experiencia histórica de acuerdo a Xavier Albó (2002) en el que se observa la incorporación de la escritura quechua en la enseñanza fue el Proyecto Educativo Rural (PER-1 1976), que menciono en el subtítulo 3.1 del capítulo III. Por otra parte la creación de (SENALEP) Servicio Nacional de Alfabetización “Elizardo Pérez” en 1982, incorporó la alfabetización bilingüe y con ella el uso de la escritura quechua. Este proyecto aunque no logró cumplir sus metas se “limitó a la alfabetización en lengua materna” (CENAQ 1997:92), en aimara, quechua y guaraní con el consiguiente empleo de la escritura en la lengua indígena. En esa misma época, el Plan Nacional de Acción Educativa de 1984 con un claro componente de EIB mostró la voluntad política de los

organismos educativos del estado para incorporar la escritura quechua en la educación entre otros aspectos. Ese hecho se refleja en uno de los objetivos del Plan que dice así: “Definir una política lingüística en educación para la orientación de las culturas nativas en los objetivos y contenidos curriculares, metodologías educativas y en la formación de educadores bilingües” (op.cit.:89). Así, se generó un espacio “oficial” por las instituciones educativas para el empleo de la escritura quechua en la enseñanza. Tiempo después, uno de los proyectos que sienta las bases para la Reforma fue el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB 1988) que aplicó la EIB en “150 escuelas” (Albó 2002:19) con el consecuente uso de la escritura en aimara, quechua y guaraní. Esta experiencia fue implementada por docentes capacitados en lenguas andinas en Puno.

Con la Reforma Educativa, la escritura del quechua cobra importancia pedagógica para la ejecución de la EIB tanto en el Programa de Mejoramiento que pretende “sentar las bases para la transformación” (Mengo et al. 2002:8); como en el Programa de Transformación que “conlleva cambios en la estructura institucional y curricular” (ibid). Ambos programas en su práctica educativa requieren necesariamente de la escritura del quechua normalizado para la producción de textos como para las sesiones de lectura. De esa manera, la lengua quechua y su escritura como idioma subordinado y desprestigiado social e históricamente, pasa a ser instrumento pedagógico en los procesos de aprendizaje para los niños que tienen como primera lengua al quechua y como segunda lengua para los niños castellano hablantes.

Por las razones expuestas, la Reforma Educativa requiere que los maestros sepan leer y escribir en lenguas originarias, para que puedan utilizar esos conocimientos en la enseñanza de la lectura y producción de textos en quechua; ya que “Escribir es una tarea exigente de desarrollar la lengua, y aquí estamos frente a un desafío: que las culturas orales pasen al manejo de la escritura” (López 1995:69). Pero la incorporación de la escritura tampoco será suficiente, si no hay una “literalización de estas sociedades” (López y Küper 2002:18), ya que la práctica de escribir en las comunidades tiene una funcionalidad limitada.

En conclusión, la incorporación de la escritura quechua en los aprendizajes infantiles adquiere importancia pedagógica con la Reforma Educativa, porque apoya en “el desarrollo cognitivo de los educandos hablantes de la lengua indígena” (López 1993:211). Por otra parte, ofrece a los estudiantes una nueva forma de comunicación escrita ampliando las funciones de la lengua en el ámbito educativo. Lo que significa que en el campo educativo es necesario replantear el rol del quechua como lengua

escrita para que pueda ejercer sus nuevas funciones en la enseñanza y su desempeño en la comunidad. Por otra parte, como comunicación escrita por ejemplo para la enseñanza de la lectura, la escritura estimula la comprensión lectora de los niños en su lengua materna. Así, permite al niño “descubrir, interpretar y relacionar los diferentes índices lingüísticos de los textos; construyendo diferentes maneras de leer los distintos tipos de textos” (Barrientos 1997:9); buscando de esa manera, el significado del texto con el objetivo de comunicarse, informarse o inventar otros textos.

3.2 Normalización de la escritura del Quechua

En este subtítulo trataré la necesidad de la normalización del quechua en el contexto de desigualdad lingüística y social en el que se encuentra respecto al castellano. También presentaré algunos conceptos y argumentos que justifican la normalización de la escritura quechua. Así mismo mostraré la implementación de materiales bibliográficos de la Reforma en quechua normalizado. A manera de contrastar presentaré opiniones críticas respecto a la normalización y finalmente, mostraré los logros de la normalización en la Reforma y la necesidad de otros términos normalizados en la práctica pedagógica del aula y la capacitación.

La normalización de una lengua comprende “todo aquel conjunto de acciones destinadas a intervenir sobre una lengua a fin de modificar tanto su estatuto social y político cuanto su corpus” López (1989). El quechua, como lengua sometida y desprestigiada desde la colonia, hoy necesita que su escritura esté normalizada tanto en el estatus como en el corpus, para desempeñarse eficientemente como instrumento comunicativo y pedagógico en los procesos de aprendizaje y enseñanza facilitando la inteligibilidad e intercomprensión comunicativa de los niños quechuas.

La invasión colonial a los pueblos andinos provocó una asimetría social y lingüística entre el castellano como lengua de prestigio y el quechua como lengua subordinada. Esta desigualdad lingüística ha creado una situación diglósica entre estas dos lenguas en contacto y conflicto, con la consecuente desvalorización social, cultural y lingüística del quechua. Como señala Gerald Taylor, esta poca valoración de la lengua quechua ya se dio en el pasado con el argumento de la “necesidad de intelectualizar el idioma” (Taylor 1989: s/p), como si la lengua quechua no poseyera un carácter intelectual. En la actualidad, las “corrientes asimilacionistas” (Cerrón 1987:44) acusan al quechua de no contar con vocabulario técnico, dicen que no es adecuada a la modernidad, que es insuficiente para el estudio de las ciencias y los saberes universales. Sin embargo, Taylor recuerda que no es necesario “inventar neologismos para designar tecnologías

modernas" (op.cit.: s/p). Al contrario, el autor sugiere realizar investigaciones sobre la lengua y cultura andina para ver hasta qué punto se puede codificar y normalizar esta lengua con fines de su aplicación en la educación. Por "normalización se entiende como una actividad más específica de lo que se conoce con el nombre de política lingüística (o glotopolítica). Como tal, comprende dos grandes dimensiones: (a) la del planeamiento estatutivo y la acción sobre las lenguas; y (b) la del planeamiento del corpus o la acción sobre la lengua" (Calvet 1987:157, citado en Cerrón 1989)¹³. Con la Reforma Educativa la lengua quechua al igual que otras lenguas indígenas en Bolivia cumplen "funciones de tipo intelectual e institucional" (López 1988:144) especialmente en el campo educativo. En consecuencia, para garantizar la comunicación escrita entre los hablantes de esa lengua indígena es imprescindible la normalización del corpus y el estatus del quechua para su revitalización y recuperación lingüística y especialmente para que cumpla su rol en los procesos de enseñanza aprendizaje.

La "normalización del corpus" (Plaza s/a:1), o normalización lingüística (normatización) como planificación del corpus de la lengua se efectúa mediante la elaboración de gramáticas, vocabularios, manuales de escritura, estableciendo modelos estándar, normas de ortografía. Según López, la normalización del corpus se hace, dotando a la lengua de "normas, reglas y principios que hagan posible su utilización como lengua escrita y de uso amplio y difundido" (López 1988: 151) para que esa lengua se desempeñe como instrumento comunicativo en todas sus funciones sociales.

La normalización del estatus o "normalización cultural" (Plaza s/a:1) plantea ubicar a las lenguas subordinadas en el mismo nivel que las lenguas dominantes. Visto de esa manera la normalización no sólo involucra a la lengua, también involucra otros aspectos como los sociales, económicos y políticos. Por lo tanto, la normalización rebasa los límites de la lingüística. Según Rafael L. Ninyoles

Normalizar significa dar normas, reducir a unas reglas, codificar, estandarizar un idioma a base de una variedad supradialectal. Esta significación es fundamentalmente lingüística. Por otra parte, al hablar de normalización sugerimos un poner o restituir a nivel 'normal' una cultura. Implicamos un propósito, una meta que, en buena parte, desborda los bordes de la lingüística. (Ninyoles 1972:75)

De esa manera, normalizar a partir de la perspectiva del autor "equivaldrá a situar una lengua en pié de igualdad con otras lenguas" (ibid). Y en el caso del quechua, implicará situar a esta lengua en pié de igualdad respecto al castellano. Por ejemplo, desarrollando sus diferentes funciones dentro el campo educativo, permitiéndole

¹³ Calvet, Louis- Jean 1987. **La guerre des langues et les politiques linguistiques**. París: Payot

asumir los nuevos usos y desafíos con fines comunicativos, pedagógicos, sociales políticos e ideológicos. Así, la normalización ayuda al quechua a “promover y difundir su uso en los diversos niveles y sectores de una determinada sociedad” (López 1988:152), es decir, ayuda en la revitalización y recuperación lingüística y cultural de esa lengua indígena.

Los criterios para normalizar el quechua como señaló Taylor son compartidos por Plaza cuando plantea que para normalizar el quechua es necesario investigar en la cultura y lengua, “cada palabra debe ser investigada y relacionada con el resto del sistema” (Plaza 2001:15).

Luís Enrique López dice que en el caso de Bolivia la normalización podría permitir el desarrollo de la lengua quechua en la forma escrita especialmente, en los procesos comunicativos en la enseñanza del nivel primario, además, señala que:

La normalización, además de promover el desarrollo de las vernáculos como sistemas eficientes de comunicación aptos para la creación y transmisión de conocimientos diversos, puede coadyuvar también al desarrollo de un sentimiento de seguridad personal... la normalización deberá implicar todo un gran cambio sociocultural... Sólo a través de una política consciente de normalización se podrá también revalorar las manifestaciones culturales y desarrollo científico y tecnológico de los pueblos indígenas. (López 1990:118)

Los conceptos presentados hasta aquí justifican la normalización de las lenguas indígenas en Bolivia como reivindicación de sus derechos “lingüísticos y culturales” (Montalvo Ramírez 1999:7). La normalización del quechua particularmente le sirve para optimizar la aplicación de esta lengua originaria en la EIB mejorando la inteligibilidad de las variantes del quechua, es decir, ayuda a “...entenderse y comunicarse entre sí a pesar de las diferencias existentes entre sus variedades” (López 1988:183) y democratizando de esa manera, la comprensión mutua de la forma escrita por los niños indígenas. más allá de los objetivos educativos de la normalización, una de las preguntas que necesita ser contestada es ¿para qué normalizar la escritura del quechua? A propósito, de esta pregunta Chuquimamani dice que es útil “Para unirnos y poder tener un arma con el que podamos defendernos del quechuicidio y podamos tener una herramienta para que podamos comunicarnos entre todos los quechuas (Chuquimamani s/a:s/p). Esta afirmación implica mejorar la inteligibilidad del quechua en el ámbito nacional e internacional.

Los esfuerzos por la normalización de la escritura del quechua en Bolivia se inician en 1954 con el reconocimiento del alfabeto fonémico aimara y quechua por el Estado Boliviano y su posterior oficialización por el Decreto N° 20227 del 9 de mayo de 1994,

como se dijo en el subtítulo 3.1. De acuerdo a Laime (1998), Quiróz (2000), Plaza (1995) la normalización también comprende el establecimiento de normas respecto a la morfología, fonología sintaxis y puntuación de la escritura quechua. Aquí enfatizaré sobre los aportes de la normalización en la producción de materiales a partir de la Reforma Educativa. En Bolivia desde la implementación de la Reforma Educativa se ha incorporado materiales pedagógicos normalizados con fines de utilidad pedagógica y de desarrollo de la lengua quechua en el aula y como instrumento de comunicación y vehículo de conocimientos. Entre estos materiales puedo mencionar el **Vocabulario Pedagógico** (Montalvo et al. 1996), la Guía autoinstructiva **Qhichwata qillqanapaq** (Plaza 1995), diccionarios como **Qhichwa Simipirwa** (Quiróz 1998) y el **Diccionario Bilingüe** (Laime et al. 1996), la **Gramática Quechua** (Quiroz 2000), la serie de módulos quechuas **Qillqakamana**, la **Guía Didáctica del Lenguaje** (Barrientos et al. 1997) y **Guía Didáctica del Lenguaje Integral** (Arellano et al. 1998). También es necesario mencionar los diferentes materiales bibliográficos bilingües destinados para las bibliotecas de aula entre los que figuran varios cuentos, adivinanzas y otros libros infantiles escritos en quechua normalizado que por su cantidad y calidad merecen otro estudio. Según Montalvo y Ramírez (1999), los criterios de normalización respecto al vocabulario de los materiales de la Reforma Educativa fueron: la recuperación léxica mediante el rescate de arcaísmos sobre la base de investigaciones documentales e investigaciones participativas como por ejemplo el término normalizado *siq'iy* 'dibujar', fue recuperado de *Ceqqeylla*, *ceqqeni* 'dibujar' de Olguín (1608:84). También se recurrió a la creación o acuñación de neologismos con los siguientes recursos de: derivación como para el caso del término *raphicha* 'lota' formada por la adición del sufijo *-cha* a la raíz *raphi* 'hoja'. La composición por ejemplo *Yachaywasi* 'escuela' reuniendo dos palabras: *yachay* 'saber' y *wasi* 'casa'. La ampliación de los campos semánticos o significados, por expansión semántica de *ch'ipi* 'pestaño' cuyo "campo de significación" se amplía para designar a un "segundo" como unidad de tiempo (Montalvo y Ramírez 1999:11). La perífrasis por definición del concepto de *tawak'uchu* 'cuadrado' mediante los términos *tawa* 'cuatro' y *k'uchu* 'ángulos'. La perífrasis por descripción de un objeto como *apuwasi* 'templo' empleando palabras como *apu* 'dios tutelar' y *wasi* 'casa' sin embargo, en la literatura aparece como *iñiywasi*. El calco semántico, como en *iskayrunasimipi yachay* 'educación bilingüe', obtenida de *iskay* 'dos' *runasimi* 'lengua' *yachay* 'saber' (op.cit.:12). También están las onomatopeyas por sugerencia de fonemas que describen el significado o la acción, en el caso de *ch'atana* 'candado' y la creación popular metafórica por comparación implícita en *manañawiyuq* 'analfabeto' con los significados de las palabras *mana* 'sin' *ñawi* 'ojo'. Finalmente, se empleó los préstamos cuando se trataba de nombrar conceptos y

objetos no existentes en la cultura quechua mediante la asimilación regular, empleando la refonemización como en el caso de *kintal* 'quintal' (Choque s/a:29) La asimilación divergente de diferentes formas orales de un término, como en *achupalla*, *aysana* para designar a la 'balanza' (op. cit.:3). Y finalmente, la asimilación recurrente en la asignación de toponimios, como *P'utuqsi* 'Potosí', *Chukiyawu* Chuquiago respectivamente.

Todo este esfuerzo de la normalización del quechua resulta importante en el campo educativo, con él se ha permitido el desarrollo del léxico del quechua en las prácticas pedagógicas, optimizando la comunicación escrita para mejorar la inteligibilidad y la intercomprensión en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Sin embargo, surgen opiniones críticas respecto a la normalización en el caso de Bolivia, así uno de los autores que se muestra con una actitud crítica es Xavier Albó. Este autor sostiene que la forma en la que se está aplicando la normalización en la enseñanza de la escritura del quechua peca de tener cierta rigidez en su aplicación en los procesos de aprendizaje en detrimento de la comunicación. Al respecto el autor señala:

...hay el riesgo de que el aspecto puramente técnico lingüístico y académico quiera correr más que la aceptación didáctica y social. Por eso, ya se oye hablar del rechazo del aymará o el quechua "de la Reforma".

Es fundamental evitar una excesiva rigidez al fijar una norma y sobre todo un ritmo demasiado acelerado al querer imponerla. Por eso se habla en esta política de un proceso gradual, "ir desarrollando una norma mínima común". (Albó 2002:38)

La inserción de términos técnicos normalizados como *pirqaqillqana* 'pizarra', *chaninchay* 'evaluar', *suti saphi* 'raíz nominal' es gradual en la escuela. Esa incorporación gradual está regulada por las necesidades de aprendizaje de los niños en cada nivel o grado de escolaridad, lo mismo en el caso de los módulos. Los esfuerzos de la normalización no son recientes, empezaron con el reconocimiento del alfabeto único en 1954, por el Estado boliviano. Su incorporación en la Reforma ya constituye una necesidad urgente, tanto para aprender como para enseñar. Respecto a la normalización de las lenguas para su uso en la escuela, Siguán y Mackey dicen:

...Lo que necesita la escuela para enseñar la lengua y utilizarla en la enseñanza y lo que necesita el que produce textos y materiales didácticos es un conjunto de normas que definan el uso correcto de la lengua, la lengua estándar, que puede, eso sí, admitir variantes, pero que traza un límite entre la corrección y la incorrección. (Siguán y Mackey 1989:166)

Desde esa reflexión para el caso quechua será oportuno contar con términos normalizados de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en cada grado y nivel.

A la normalización, según Albó, le corresponde favorecer los procesos comunicativos y no operar en forma impositiva. Lo cierto es que los procesos comunicativos del quechua históricamente estuvieron interferidos o sometidos por la lengua dominante desde la colonia. También es cierto que las necesidades educativas en el aula, por ejemplo, plantean el uso de la recuperación de términos del quechua como *ruk'ana* en vez de usar su traducción 'dedo', que evidentemente se usa en algunas comunidades quechuas o en situaciones donde se habla con préstamos del castellano. Frente a esta disyuntiva ¿podrá la escuela seguir repitiendo el rol colonizador enseñando "dedo" para los procesos comunicativos en quechua en vez de *ruk'ana*? Si la recuperación léxica es rigidez ¿cuál será la norma mínima para la normalización que plantea el autor? ¿seguirá el quechua prestándose términos del castellano? Entonces, frente a estas interrogantes será una alternativa por ejemplo, la acuñación y los neologismos propios del quechua que en la actualidad habitan en algunas aulas de EIB, acuñaciones como *ñawiriywasi* 'biblioteca', *qillqana* 'lápiz', *chaninchay* 'evaluar' (Montalvo y Ramírez 1996:17-19) y muchos otros términos. Otro aspecto que plantea Albó es la aceptación social de la escritura, vista desde una justificación política y social de los propios hablantes. Sin embargo, justifica el uso de la lengua materna como instrumento de instrucción en la escuela, advirtiéndolo contraproducente de una normalización rígida en la escritura quechua en los siguientes términos:

Si insistimos prematuramente en una norma que recién se está gestando, ¿no estaremos frenando esta comunicación, precisamente en lenguas que hasta ahora han desarrollado sobre todo la flexibilidad propia del uso oral? ¿No estaremos insistiendo demasiado y de forma rígida- para la lengua originaria – en algo que recién estamos aprendiendo a relativizar para una lengua de larga tradición normativa como es el castellano? (op. cit.:39)

Por otra parte, "la flexibilidad" de la lengua que menciona Albó, no siempre se desarrolló en forma natural en los últimos 500 años. El desarrollo de esa flexibilidad entre otros factores fue efecto de la imposición colonial y seguir usando esos términos, que hoy aparentemente transitan como "algo normal" en la comunicación, sería reproducir modelos en el aula, como sostiene Bowers (2002), sin hacer conciencia que la lengua indígena fue empobrecida por el castellano.

Un comentario desde la experiencia de las escuelas bilingües y la capacitación docente muestra que a veces en esas sesiones resulta insuficiente el **Vocabulario Pedagógico** de la Reforma durante la enseñanza. Es decir, que en la práctica

pedagógica existe demanda de acuñaciones y neologismos normalizados, mas aún en la capacitación docente donde la demanda de términos por ejemplo de carácter académico ya resulta insuficiente. Así por ejemplo, en el octavo taller de capacitación de maestros realizado en Paracaya los profesores elaboraron sus proyectos de aula en quechua; el maestro Roberto Villca Bonifacio del Núcleo de Alalay a nombre de su grupo preguntó ¿qué tenemos que escribir en quechua para decir unidad de potenciación? CC Paracaya 06-11-03. Ese hecho hizo ver que el vocabulario pedagógico, los diccionarios en quechua y el mimeo ARUSIMIÑE era insuficientes para resolver esa demanda.

Por otra parte Fernando Garcés dice que la normalización no puede ser determinada y fijada con anterioridad. Al respecto, señala que “dicha norma no puede ser única y “dada” de antemano. Se plantea entonces el desafío de una norma que sea entendida como un proceso de “construcción” permanente, como un proceso en el que la investigación de los usos se torna el centro de una política de desarrollo idiomático” (Garcés 2002:105,106). Plantear el “uso” de los hablantes como punto de partida para el desarrollo idiomático, resulta necesario. Sin embargo, los usos de la lengua sin una reflexión crítica de los propios hablantes o sus instituciones, sería limitar la discusión y reflexión crítica en la construcción del desarrollo idiomático que menciona el autor. Por otra parte, dicotomizar la discusión entre los que imponen la norma y los que abogan por el uso, como fuente de desarrollo lingüístico, reduce las posibilidades de un análisis más holístico sobre la normalización. Los estudios y aportes sobre los diversos aspectos que involucra la normalización del quechua (lingüísticos, culturales, sociales, históricos, ideológicos y otros) son contribuciones que enriquecen y permiten la construcción de la norma escrita de esa lengua originaria. Lo contrario significaría perderse en las demandas de las variantes regionales a la hora de priorizar el uso sobre las maneras de escribir. Por ejemplo, en el campo educativo, las repercusiones del uso nos permitirían revisar y rehacer los materiales educativos hasta ahora elaborados, “ajustando” a los requerimientos de los usos de los hablantes y sus variantes. También resulta importante escuchar la apreciación de algunas organizaciones como los CEPOs que tienen su propia percepción respecto a la normalización de sus lenguas originarias. Esas organizaciones señalan como un aspecto negativo el “poco avance en la normalización lingüística de las lenguas originarias e indígenas, generando que las variedades lingüísticas aparezcan como barreras para el desarrollo de políticas bilingües” (CEPOs 2002:238). Por otra parte, contradictoriamente Garcés reconoce los beneficios de una norma fijada de antemano y plantea que:

La normativa existente ya tiene sus espacios ganados a través de la Reforma Educativa y de cierta difusión social. Se trata, en tal sentido, de un proceso irreversible, por lo menos en el corto plazo. Si junto a estos esfuerzos se dedican otros tantos a articular la política lingüoescrituraria existente a un programa de investigación sobre los usos idiomáticos, tal como hemos sugerido, pensamos que de hecho ello implicaría ya una superación de una visión fijicista de la normativa e implicaría un enriquecimiento tanto para el ámbito de la lingüística quechua como de su componente aplicado. (Garces 2002:106)

Los usos idiomáticos que menciona el autor son una fuente importante pero no la única para el desarrollo y la construcción descolonizadora de la escritura quechua y su normalización. Considero que además de los usos son importantes la reflexión crítica y los aportes de los estudios convergentes, destinados a construir o reconstruir la lengua y la cultura quechua, que siempre serán bienvenidas como el caso de las acuñaciones en el mimeo de **ARUSIMIÑE** (Choque s/a) propuestos por los docentes de INS. Respecto a la actitud crítica sobre el lenguaje Bowers recuerda:

Así como el lenguaje nos permite pensar sobre las experiencias (para nominarla y para pensar sobre sus patrones y relaciones), la falta del lenguaje puede dejar áreas de la experiencia sin reflejar y expresar – es decir, sin reconocer.

La naturaleza metafórica del lenguaje incluye, como puede verse en los procesos de pensamiento analógico -que pueden haber sido realizados por generaciones anteriores, la codificación de un esquema de comprensión que, a su vez, influencia los actuales procesos de pensamiento. (Bowers 2002:29)

Desde una mirada descolonizadora, la normalización no puede dejar de lado por ejemplo, el pasado histórico y las transformaciones obligadas a las que fue sometido el quechua cuando se trate de la recuperación léxica. Por la experiencia de este estudio, tanto en la capacitación y en las aulas observadas creo que la construcción de la escritura normalizada hasta aquí es un avance significativo, cuya percepción también comparte Garcés, así haya sido anteladamente fijada. Sin embargo, como un elemento para esta discusión, considero importante recordar que en los talleres de capacitación de maestros se partió del “uso” con que llegaban los maestros y se llegó a reflexionar sobre la recuperación léxica, las acuñaciones y los préstamos como un proceso metacognitivo y metalingüístico (que ya estuvieron trabajados y explicados con anterioridad como norma para facilitar la escritura). No contar con esos aportes y estudios previos habría imposibilitado la oportuna reflexión de 3153 maestros (PROEIB Andes 2004:29), respecto al uso y aplicación de la escritura normalizada en la “producción” de textos en los talleres de capacitación, pese a todas sus limitaciones. Al contrario, habría abierto una discusión sempiterna respecto a la validez de cada una las variantes para ser considerada como la más adecuada para la escritura normalizada. Sin olvidar los usos de los hablantes y los futuros hablantes que hoy utilizan la escritura normalizada en las escuelas, considero, que es necesario buscar

los aportes interdisciplinarios y convergentes para reconstruir lo que hace 508 años intentaron destruir.

Al cerrar este subtítulo, a pesar de existir distintos criterios de los autores, la normalización permite en la práctica educativa el desarrollo de la EIB en las aulas y en la capacitación docente. Así por ejemplo los maestros en la capacitación preguntan diversos términos que no figuran entre las palabras normalizadas de la bibliografía de la Reforma. Esa demanda muestra que la normalización del quechua y su implementación en la educación es una necesidad urgente para desarrollar la lengua. La normalización puede permitir la ampliación de los procesos comunicativos escritos entre los distintos pueblos quechuas nacionales e internacionales, por lo menos en el campo educativo. Desde una mirada más pedagógica podrá desarrollar y ampliar el vocabulario pedagógico de acuerdo a las necesidades educativas del aula u otros niveles no resueltos en la educación, ayudando así en la inteligibilidad de textos o literatura infantil en los procesos de aprendizaje de los niños quechuas.

4 Gestión educativa

En este subtítulo mostraré las diferentes formas de entender la gestión educativa, luego, los modelos y conceptos de gestión, las áreas de la gestión educativa, como la gestión institucional, la gestión pedagógica o curricular y la administrativa. Finalmente, incidiré más sobre la importancia de la gestión pedagógica o curricular, como elemento de apoyo en la capacitación y el trabajo de aula para esta investigación.

De acuerdo con Sánchez (1997), Arratia y Mengoa (2002), la gestión educativa se ha entendido de diferentes maneras. Algunos entienden gestión educativa como sinónimo de periodo académico. Otros comprenden como manejo de recursos humanos por lo que privilegian las acciones dirigidas a “la calidad docente” (Sánchez 1997:15). La gestión educativa también es entendida como el manejo y asignación de recursos financieros destinados a la infraestructura, sueldos, formación de los maestros, adquisición de textos escolares y “el mejoramiento cualitativo del sistema” (ibid). También suele ser asociada a la “administración, dirección y control” ejercida por los directores (Arratia y Mengoa 2002:1). La gestión educativa es entendida también como entidad productiva que debe lograr resultados óptimos. Existen entonces diferentes maneras de entender la gestión. De acuerdo con Casassus (1999), la gestión educativa ha transitado por varios modelos y conceptos según las reformas educativas particularmente en América Latina. Estos modelos son el normativo, el de criterios

prospectivos, el estratégico situacional, el de calidad total, la reingeniería, el comunicacional y Finalmente, el modelo holístico.

El modelo normativo planteó la expansión de la cobertura del sistema educativo desde un crecimiento cuantitativo. Para la planificación utiliza técnicas de proyección del presente al futuro en una visión lineal. El modelo normativo se ajusta perfectamente con la normativa del sistema de educación tradicional verticalista. Se preocupa por los recursos económicos y no específicamente de la educación.

El modelo por criterios prospectivos, sustentado en el convencimiento de que el futuro es previsible a través de múltiples escenarios, sostiene la idea de futuros alternativos en la planificación con el objeto de disminuir la inseguridad. Este modelo incorpora los resultados de la investigación a la planificación educativa, de modo que las decisiones respecto a un problema educativo pasan por la resolución de un criterio tecnocrático o por el análisis de costo beneficio. La gestión estratégica consiste en “la capacidad de articular los recursos que posee una organización” (Ansoff citado en Casassus 1999:21)¹⁴. Los esfuerzos comparativos y la escasez de recursos permiten el surgimiento institucional mediante la aplicación del FODA¹⁵ como herramienta de “diagnóstico” (Glagovsky s/a:1), que logra situar a las instituciones educativas en un contexto dinámico y cambiante. La base de la gestión estratégica es el pensamiento militar.

El modelo estratégico situacional parte del reconocimiento de la oposición de intereses en los grupos sociales. Plantea como alternativa de solución, la viabilidad política, técnica, económica, organizativa e institucional como medio para superar los problemas. Con esta posición se busca acuerdos y se trata de “lograr consensos sociales como criterio principal de gestión” (Casassus 1999:22) y frente a la escasez de recursos aplica técnicas presupuestarias, asegura la gestión mediante la concertación, también fragmenta la unidad de la gestión y la planificación en proyectos locales.

El modelo de la calidad total surge para visibilizar los resultados de los procesos educativos, con este objetivo generaliza la “medición y evaluación de la calidad educativa” (ibid.). Sus acciones están orientadas a mejorar los procesos educativos

¹⁴ Ansoff. H.I. 1965 **Comparte Strategy. An analytical aproach to Business Policy for Growth and Expansión.** New York. Mc Graw Hill.

¹⁵ La sigla FODA está formada por las primeras letras de las palabras Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas.

disminuyendo los costos y la burocracia; aplicando creatividad en los procesos mediante el aprendizaje permanente, como una revisión continua y sistemática de los procesos educativos eliminando los desperdicios.

La reingeniería es una “reconceptualización fundacional y rediseño radical de procesos” (op.cit.23) entre los modelos de gestión educativa para lograr mejoras dramáticas. No trata de mejorar lo que existe, sino reconsidera y cuestiona constantemente la formación y como se conciben los procesos educativos. Este modelo pasa del cuestionamiento racional a la acción.

El modelo comunicacional considera la gestión educativa como producto de las redes comunicacionales, donde la gestión es la “capacidad de formular peticiones y obtener promesas” (op.cit.25) sustentadas en los actos del habla, como destrezas comunicacionales para las peticiones, promesas, declaraciones y acuerdos.

Como puede verse, la transición de modelos, conlleva a la comprensión de conceptos subyacentes de gestión educativa. Sin embargo, de acuerdo a Arratia y Mengoa (2002) y Casassus (1997), es necesario considerar la gestión recuperando el concepto de “sujeto humano” individual o colectivo, como actor importante de la gestión y el funcionamiento de las instituciones. Respecto a la gestión educativa, los autores también coinciden en un concepto sustentado en una “visión holística de la acción humana que conjuga emociones, pensamientos y lenguaje” (Casassus 1997:27). El modelo holístico no pretende reducir la realidad a modelos, al contrario, acepta la indeterminación.

A continuación presentaré la gestión educativa institucional de una unidad educativa, identificando la gestión pedagógica, como elemento conceptual rector, para el objetivo de esta investigación.

De acuerdo a Maria Elena Arana, la gestión educativa en una institución educativa “es el conjunto articulado de acciones de conducción de un Centro Educativo a ser llevadas a cabo con el fin de lograr los objetivos contemplados en el Proyecto Educativo Institucional” (Arana 1998;74). Esto implica que las acciones educativas deben estar planificadas con estrategias que permitan hacer real la acción educativa. Respecto a la gestión institucional Arratia y Mengoa mencionan que “se refiere al funcionamiento y formas de gestión del sistema educativo. Tiene dos dimensiones: una que rige los fundamentos normativos (define políticas, normas, reglamentos) y otra más operativa (define criterios administrativos, de planificación, organización, ejecución, seguimiento y evaluación)” (Arratia y Mengoa 2002:1)

Tomando en cuenta los criterios conceptuales de Arana (1998), Arratia y Mengoa (2002), los procesos de gestión institucional son el conjunto de acciones de planeamiento, organización, dirección de la ejecución, control y evaluación de los procesos educativos necesarios para “el eficiente desarrollo de la acción educativa” (Arana 1998:79,80). Los procesos de gestión comprenden tres áreas importantes en la gestión institucional de un centro escolar: la gestión “institucional, pedagógica, y administrativa.” (op.cit:81)

En opinión de Arratia y Mengoa (2002), la gestión pedagógica, comprendida también como gestión curricular, “está referida más bien a la dinámica del aula como institución social y abarca la formación docente, los procesos de enseñanza, contenidos curriculares, la definición de calendarios etc.” (Arratia y Mengoa 2002:1), es decir, las actividades ligadas que tienen que ver con la enseñanza - aprendizaje en concreto. La importancia de la gestión pedagógica es que guarda relación directa con las formas de aprendizajes significativos como señala Eusse (1999). Por su parte, la Reforma Educativa plantea la gestión escolar, como el “conjunto de acciones relacionadas entre sí que emprenden los responsables de una escuela para posibilitar el logro de los propósitos institucionales con participación plena y activa de la comunidad educativa” (UNSTP 1998:8), donde los aprendizajes de los niños constituye el objetivo central de la escuela con participación de los actores sociales. Esto tiene que ver con la gestión curricular que plantea la Reforma, como “un proceso que permite vincular el currículo propuesto a nivel nacional con las necesidades educativas propias de cada comunidad” (VEIPS 1996:2). Por otra parte, María Elena Arana al referirse a la administración educativa, la señala como la “forma óptima de dar servicio educativo” (Arana 1998:30), asignando a los directores el rol de gerentes con el objeto de lograr la calidad educativa, atendiendo fundamentalmente las necesidades de los estudiantes en el logro de su desarrollo humano en lo personal, social, ocupacional y profesional.

De esa manera, se logra identificar en los procesos de una unidad educativa, las áreas principales de la gestión educativa, como la institucional, la pedagógica y la administrativa.

En síntesis, los conceptos de gestión educativa emergen entonces como reflejo de los sistemas educativos y de los modelos de gestión de acuerdo a las reformas educativas que las generan. En ese proceso evolutivo de conceptos se recupera la importancia del sujeto y la visión holística de la gestión. De las tres áreas de la gestión educativa (institucional, pedagógica y administrativa) en este estudio incidiré en la gestión pedagógica o curricular para el análisis de los resultados de esta investigación.

En esta sección, he pretendido mostrar el sustento teórico que respalda la investigación, como las teorías de aprendizaje y enseñanza que sustentan la Reforma Educativa, las estrategias de enseñanza significativa, la educación Intercultural bilingüe, la escritura y normalización del quechua como lengua materna y finalmente, las teorías sobre gestión educativa con especial énfasis en la gestión pedagógica.

En este capítulo presentaré una descripción y caracterización del contexto de la investigación. Luego, la descripción y el análisis de los datos de la investigación efectuada en las tres experiencias educativas: (a) el taller de capacitación de maestros en lectura y producción de textos, realizado por PROEIB Andes en el INS "Manuel Ascencio Villarroel" de Paracaya; (b) la experiencia del tercer grado "B" de la Unidad Educativa "Simón Bolívar" de Boquerón Q'asa; y (c) como unidad educativa de control en este estudio, la escuela de Qhuchimit'a.

A continuación presentaré las estrategias de enseñanza de la capacitación docente que reproduce la maestra de Boquerón Q'asa durante la producción de textos en el desarrollo de sus clases. Paralelamente, mostraré las estrategias que empleó la maestra de Qhuchimit'a para contrastar los hallazgos de la investigación. Ese conjunto de estrategias aparece estructurado en orden secuencial según su aparición durante "la apertura de la clase, desarrollo y clausura" (Muñoz 1997: 60) de cada uno de los eventos de aprendizaje. Las diversas estrategias de enseñanza que facilitan la producción de textos en lengua originaria están agrupadas en estrategias preinstruccionales, estrategias coinstruccionales, las posinstruccionales y finalmente, las estrategias de gestión pedagógica que apoyan la producción de textos. Es necesario aclarar que en este estudio la escritura quechua está representado con ***negrita cursiva*** y los parlamentos en quechua en *cursiva*.

1 Descripción del contexto y ámbito de estudio

1.1 Características de las comunidades estudiadas

El primer espacio de esta investigación se refiere a la Capacitación Docente en Lectura y Producción de Textos en Lengua Originaria quechua que estuvo a cargo del PROEIB Andes y se realizó en el INS "Manuel Ascencio Villarroel" de Paracaya. El segundo espacio de este estudio constituyó el tercer grado "B" de la Unidad Educativa "Simón Bolívar" de la comunidad de Boquerón Q'asa con una maestra capacitada por el Programa. El tercer espacio de investigación fue el tercer grado de la Unidad Educativa de Qhuchimit'a con una maestra no capacitada por el Programa. A continuación, se desarrolla cada uno de los contextos de la investigación. (Ver Anexo 1)

1.2 El contexto de la capacitación docente

El INS de Paracaya pertenece a la jurisdicción de la Tercera Sección Municipal de San Benito ("Villa José Quintín Mendoza") de la provincia de Punata, Ese municipio se caracteriza por ser una región de producción frutícola, especialmente en la producción de durazno del Valle Alto de Cochabamba. Además, cuenta con producción de tumbo, frutilla y floricultura. Tradicionalmente se cultiva en la región el maíz y la papa. La actividad pecuaria incluye la crianza de ganado ovino y en menor escala, de aves de corral, conejos y cuyes. En el Municipio de San Benito en el rubro industrial están instaladas 60 fábricas de ladrillo, la envasadora Vascal, la avícola IMBA y otras industrias de producción tradicional de chicha y cerámica artesanal. El Municipio de San Benito, de acuerdo al censo 2001, cuenta con una población de 12.720 habitantes (INE 2001:4). Tiene 22 locales escolares en los cuales trabajan 24 unidades educativas y 11 son partícipes de los cambios de la Reforma Educativa con una tasa de asistencia escolar del 81.15%. Existe un nivel de instrucción bachiller o superior del 16.88 % (op.cit. :216). En el municipio hay 4.488 varones y 5.415 mujeres quechua hablantes. El 87.89% de la población mayor a 15 años se autoidentifica con los pueblos originarios. De 3.174 hogares el 48,96 % tiene piso de tierra, el 37% tiene agua por cañería, el 16.95% no cuenta con luz eléctrica, el 39.51% no cuenta con servicio sanitario, el 86.96% posee vivienda propia, lo que significa que los servicios básicos no benefician a toda la población. Según el Proyecto Institucional (INS 2002:2), el Instituto Normal Superior de Paracaya "Dr Manuel Ascencio Villarroel", fue fundado el 16 de julio de 1948. Se encuentra ubicado a 42 kilómetros de la ciudad de Cochabamba sobre la antigua carretera de Cochabamba a Santa Cruz. El INS está asentado en las colinas bajas del cerro Tuti en los terrenos de una ex-hacienda, a 2.764 m.s.n.m, la temperatura promedio es de 26° C, con una precipitación pluvial de 300 m.m/m2. (INS 2002:2). Sus suelos son aptos para la agricultura y la ganadería.

El INS, de acuerdo al Art. 54 del Decreto Supremo 23950, forma maestros para el nivel primario. De acuerdo con la Resolución Ministerial N° 194/01, Art. 10 D.S.25255, este INS está en proceso de transformación y es administrado directamente por el Ministerio de Educación.

El Instituto Normal Superior de Paracaya, en el marco del fortalecimiento de la EIB propiciado por el MECyD, firmó un convenio con el PROEIB Andes para constituirse en una de las sedes del Programa de capacitación docente en Lectura y Producción de Textos en Lenguas Originarias. La alianza estratégica entre el PROEIB Andes y el INS Paracaya se propuso utilizar para la capacitación la infraestructura de los INS

(aulas, alojamiento, alimentación y servicios) y la experiencia institucional, respecto a la producción de textos en lenguas originarias. Al mismo tiempo, los INS se beneficiaron fortaleciendo sus instalaciones con los excedentes de la administración de los recursos económicos de la capacitación. Sin embargo, por las limitaciones infraestructurales del INS de Paracaya, dos grupos de maestros se capacitaron en Punata en el lugar denominado Los Patos.

El Programa de capacitación se desarrolló como se detalla a continuación. La capacitación de maestros del distrito de Tiraque se efectuó del 8 y al 13 de julio del 2002. La selección de los 105 maestros para este evento estuvo a cargo de la Dirección Distrital y el MEC. De esos maestros seleccionados 91 asistieron a Paracaya, conformando tres grupos de trabajo, dos de los cuales se capacitaron en Punata, mientras que el tercer grupo de 36 maestros del distrito de Tiraque se instaló en las dependencias del INS, el cual se constituyó en el objeto de la observación etnográfica para este estudio. El grupo de maestros investigados estuvo compuesto por profesores provenientes de las comunidades de Tukuruyu Bajo, Boquerón Alto, Rodeo, Goari Medio, Boquerón Q'asa, Pairumani, Tola Pampa, Zapata Rancho, Q'ayarani y Villa Victoria. La mayoría de los maestros participantes tenía competencia comunicativa oral en lengua quechua. La descripción en detalle de las actividades del taller se encuentra en el Subtítulo 1.5 del capítulo III.

Ese taller se caracterizó por el uso oral del quechua en la intercomunicación de principio hasta la conclusión de los talleres. Después de la presentación de los participantes se procedió con el diagnóstico de entrada, consistente en lectura del periódico "Ñawpaqman" y la producción escrita de una breve biografía personal de cada maestro. Posteriormente, sobre la base de la lectura del periódico, se hizo la construcción del alfabeto quechua. En el transcurso de los talleres ingresaron gradualmente a la producción de textos como: pensamientos, expresiones metafóricas, indicadores naturales del tiempo, adivinanzas, trabalenguas y canciones; concluyendo con textos literarios como cuentos y leyendas. La producción de textos individuales y en grupos de trabajo, permanentemente alternaba con explicaciones pertinentes, respecto a cada tipo de texto, sobre aspectos lingüísticos y culturales del quechua y la normalización.

La socialización de textos en plenaria permitió las explicaciones aclaración de dudas revisando los textos presentados, con el intercambio de textos escritos y la revisión grupal o en parejas. Posteriormente, la selección y reescritura en papelógrafos de textos elegidos por los grupos para su presentación en plenaria. Después de las

presentaciones, se procedió a la corrección de dificultades lingüísticas y textuales, aclaraciones y reforzamiento de todo lo aprendido.

Las estrategias didácticas de la facilitadora variaron de acuerdo al tipo de texto que se produjo. Se destacó en el taller el apoyo de la facilitadora con materiales bibliográficos como la Gramática quechua, los vocabularios pedagógicos, periódicos y otra literatura en quechua. También se destacó la textuación del aula con textos en lengua originaria, que se generó con el trabajo de los maestros desde el primer día. Es importante destacar la inmersión en la escritura quechua produciendo textos que permitieron a los maestros descubrir sus propias potencialidades y derivar posteriormente en un desarrollo autónomo. En principio, se inició enseñando textos cortos y gradualmente se incorporó el desarrollo de textos más complejos. Estratégicamente se partió de la variante dialectal en la oralidad como experiencia previa con que llegan los maestros a la capacitación. Pero en el proceso de producción, se reflexionó sobre el uso de la escritura única del quechua, es decir, sobre el empleo de la normalización. Un aspecto que apareció en la capacitación fue el interés de los maestros por el significado y la importancia de los talleres. Se observó en algunos docentes, el compromiso con la cultura y la escritura quechua por el interés que demostraron durante sus participaciones e intervenciones en plenaria o en las propuestas y aportes (CC INS Paracaya jueves 11 de julio de 2002).

1.3 La Unidad educativa de Boquerón Q'asa

Para el estudio del aula observé el tercer grado "B" del Núcleo Escolar "Simón Bolívar" de Boquerón Q'asa con una maestra capacitada por el Programa. Esa Unidad educativa se encuentra en la región andina del distrito de Tiraque y está ubicada en el kilómetro 75 sobre la antigua carretera de Cochabamba a Santa Cruz. De esta carretera a tres kilómetros al sur, se encuentra la comunidad y la escuela que lleva el mismo nombre, Boquerón Q'asa. Limita al norte con la comunidad de Boquerón Alto, al sur con Cañadas, al oeste con Rumi Rancho y al este con Koari y está intercomunicado por caminos secundarios y de herradura de acceso a las comunidades de Sank'ayani Alto, Cebada Jich'ana, Cañadas. La región de Boquerón Q'asa se caracteriza por ser una zona frígida y seca. Tradicionalmente produce, papa, haba, trigo, cebada, oca y papalizas. En la actividad pecuaria crían ovejas, vacas, cerdos y gallinas. Estos productos están destinados al consumo local y la comercialización en los mercados de Punata y Tiraque y a los mercados de Cochabamba y Santa Cruz.

El contexto sociolingüístico de la región andina de Tiraque, y la comunidad de Boquerón Q'asa es quechua. De acuerdo a la clasificación de Xavier Albó, Tiraque corresponde al Grupo Lingüístico Quechua Rural Andino Tradicional (Albo 1995:182). El censo de 2001 revela los siguientes datos: en Tiraque, de un total de 15.733 hombres 13,024 hablan quechua. De 14.814 mujeres, 12,698 mujeres hablan quechua. Por otra parte, 10,807 hombres y 7.358 mujeres (INE 2001:32) hablan castellano.

Esos datos demuestran que el quechua como lengua materna o L1 es la lengua recomendable para la alfabetización de niños de las zonas dispersas de Tiraque. La comunidad de Boquerón Q'asa comprendida en los datos anteriormente presentados, cuenta con una población mayoritaria de quechua hablantes. A partir de estos datos, la educación intercultural bilingüe adquiere su fundamento sociolingüístico para la enseñanza del quechua en la región.

La comunidad de Boquerón Q'asa tiene los siguientes servicios básicos: cuenta con electricidad en la escuela y en la vivienda de algunas pocas familias, no tiene instalaciones de agua potable. Normalmente las familias se proveen de ese líquido en las vertientes naturales de la región. Prácticamente, no existe ningún servicio de salud, tampoco cuenta con letrinas. En toda la comunidad sólo existe un puesto de teléfono de ENTEL, ubicado en la portería de la escuela.

Una parte de la población de Boquerón Q'asa entre 15 a 25 años migra temporalmente a Cochabamba, Chapare, Santa Cruz y la Argentina, afectados por el minifundio en busca de trabajo. Según Berth Groot el "poco terreno" (Groot 2003:7) de las familias en las alturas del valle alto de Cochabamba resulta insuficiente e insostenible para una economía familiar campesina, por lo que la migración con fines de mejorar la situación económica es una estrategia de sobrevivencia. Esas migraciones normalmente se dan en los meses de agosto y septiembre por ser el período libre de actividades de siembra y cosecha en la región.

Ese hecho incide en los procesos escolares, cuando los padres migran los niños quedan a cargo de algunas responsabilidades familiares, como el cuidado de los rebaños o la participación en las faenas agrícolas como se observa en el siguiente ejemplo:

DIÁLOGO N ° 1

CV= Cirilo Valda N= niña

P	ENUNCIADO	Informaciones Adicionales
CV	<i>¿Marlene imarayku viernes ch'aska chawta mana jamurqankichu?</i>	'¿Marlene porque no has venido el viernes?'
N	<i>Mamay mana munarqachu</i>	'Mi madre no quería'
CV	<i>¿Imarayku mana munarqachu?</i>	'¿Por qué no quería?'
N	<i>Ama riwaqchu kunan papata tarpumusun niwarqa mamay</i>	'No irías hoy, vamos a sembrar papa me dijo mi madre'
CC Boquerón Q'asa lunes 21.10.02		

De esa manera, durante la investigación las ausencias y retrasos de los niños por motivos de trabajo familiar causaron discontinuidad en la clase o interrumpieron el seguimiento de los aprendizajes de los niños.

La unidad educativa "Simón Bolívar" de Boquerón Q'asa cuenta con luz eléctrica en sus aulas y las viviendas de los maestros. No tiene instalación de agua potable y cuenta con una batería de baños y duchas en desuso. (CC Boquerón Q'asa martes 22 de julio de 2002). Esa unidad educativa fue creada el año 1953 como escuela seccional del núcleo de Cañadas. En 1961 se estableció como núcleo escolar por el incremento de la población escolar. Inicialmente tenía infraestructura precaria con techos de paja. En la actualidad cuenta con construcciones pedagógicamente adecuadas e implementadas por el FIS (Diagnóstico de Núcleo 2003:4).

Desde la gestión 2000 el PCI (Projet Concern International) de USAID apoya con el programa de alimentos para el desayuno escolar. El día miércoles de cada semana se prepara un almuerzo para los niños con aportes de papa, chuño, haba por los padres de familia. También ellos son los que por turno asisten a preparar los alimentos. Según el diagnóstico de núcleo, existe falta de atención de las autoridades del municipio y autoridades educativas a esta escuela. Existe poca relación entre los comunarios y la escuela. "Los padres de familia no participan en actividades curriculares" (Diagnóstico de núcleo 2003:10) de la unidad educativa.

El actual Núcleo Escolar "Simón Bolívar" de Boquerón Q'asa cuenta con el código de núcleo 20270, está codificado con el N ° 80830006. Esa unidad educativa ingresó al programa de transformación el 1 ° de septiembre de 2000. En la actualidad el director es el Prof. Rubén Poma, el asesor pedagógico es el Prof. Walter Mercado. En esta unidad educativa se observó los procesos de aula del tercer grado "B", dirigida por la

maestra de grado Lupe Bustamante M1, egresada del INS Paracaya con dos años de servicio

El tercer grado "B" de escuela de Boquerón Q'asa fue el objeto de observación para este estudio, contaba con 31 alumnos inscritos, de los cuales: 19 son niñas y 12 niños provenientes de las comunidades de Kañakota, Boquerón Alto y Boquerón Q'asa. El aula del tercer grado "B" contaba con diferentes rincones de aprendizaje, como el rincón del lenguaje donde se observó muchos papelógrafos entre los que se destacaba el alfabeto quechua, canciones y otros textos en lengua originaria, producto de las clases anteriores. De la misma manera, había papelógrafos, láminas, fichas en el rincón de matemáticas, de expresión y creatividad, de ciencias de la vida y el rincón de aseo. El curso contaba con módulos de lenguaje en quechua y castellano, módulos de matemáticas y ciencias de la vida. También estaban las guías didácticas de lenguaje, matemáticas, expresión y creatividad y los libros correspondientes a este grado en la biblioteca de aula. En el estante de la biblioteca de aula también estaban distribuidos los archivadores, cuadernos y materiales de trabajo (cartulinas marcadores y otros). Los pupitres eran bipersonales dispuestos de dos en dos y frente a frente en los que estaban agrupados entre 5 a 6 niños de acuerdo a los grupos de trabajo. Estos grupos constituían los grupos denominados: sandía, plátano, frutilla, piña y naranja. Junto a la pizarra se encontraba el cuadro de asistencia y responsabilidades de los niños y los grupos de limpieza, distribución de pan, desayuno escolar, aseo del aula, los responsables de la distribución de módulos y archivadores. También se pudo observar el horario de clases distribuido con periodos para cada materia, particularmente se diferenciaba la distribución de periodos destinados a lengua quechua y lengua castellana, aunque este horario en la práctica educativa se efectuó con bastante flexibilidad y algunas veces se improvisó. En el curso también se destacaba diferentes trabajos de los niños expresados en papelógrafos, trabajos de arcilla, manualidades y otros.

Normalmente las clases de la M1 se desarrollaron con actividades de aprendizaje individuales y grupales. Se observó la participación activa de los niños en las sesiones de clase, destinadas a la producción de textos escritos en quechua normalizado. Sin embargo, los niños no participaban en la planificación curricular.

Por todo lo expuesto, la descripción de esta investigación prestó mayor atención a las estrategias de enseñanza empleadas por la maestra durante la producción de textos con sus alumnos, para ver las relaciones que se establecen con la capacitación

docente en las clases destinadas a la lectura y producción de textos por los niños en quechua normalizado.

1.4 La Unidad educativa de Qhuchimit'a

Conversando con los técnicos de la Dirección Distrital de Tiraque, identificamos y seleccionamos la escuela de Qhuchimit'a que tenía un tercer grado con maestra no capacitada por el PROEIB Andes, por tanto, reunía las condiciones para realizar la etnografía de aula y para poder contrastar los resultados de esta investigación.

La escuela y comunidad de Qhuchimit'a está ubicada en las alturas de la región andina de Tiraque, una región fría y seca, tradicionalmente es productora de papa, papaliza, oca, avena, cebada, haba y arvejas. Cuenta con escasa actividad pecuaria.

Qhuchimit'a está ubicada a una distancia de 7 kilómetros al suroeste de la población de Tiraque, en la región andina de ese municipio. Cuenta con un camino carretero secundario y varios caminos de herradura hacia la población de Tiraque.

De acuerdo con el Libro de Actas N° 1 (1989:1) que relata la historia de la unidad educativa de Qhuchimit'a, ésta inició sus actividades el 20 de marzo de 1989 con la presencia de 56 alumnos legalmente inscritos. La escuela se inauguró con dos items prestados del Núcleo de Toralapa. El director de Núcleo fue el Prof. Leonel Cardona dependiente de la supervisoría de la zona "J" del Distrito escolar de Tiraque. La institución SEDEAGRO liderizó en la toma de decisiones para la creación de la escuela. La primera infraestructura y los pupitres de ese entonces fueron construidos por los padres de familia. En 1991 se incorpora el maestro Torcuato Godoy. En 1997 pasa a depender del Núcleo Paulino Siles de Tiraque.

La escuela de Qhuchimit'a mediante Resolución Secretarial N° 46 el 12 de febrero de 2002 ingresó al Programa de Transformación por disposición de la Secretaría Nacional de Educación con el fin de ampliar los cambios de la Reforma Educativa. En la actualidad, cuenta con tres maestros y cinco grados de los cuales se observó al tercer grado, siendo el Prof. Rufino Solís el director de la escuela central. El tercer grado contaba con 27 alumnos inscritos, de los cuales, 14 son niñas y 12 niños y está a cargo de la profesora Margarita Rivera M2, maestra normalista egresada del INS Paracaya con dos años de servicio. Los pupitres bipersonales están agrupados de dos en dos, en los que se sientan entre cuatro y cinco alumnos. En los rincones de aprendizaje se identificó el rincón de las matemáticas, del lenguaje, el rincón de ciencias de la vida y el rincón del aseo.

La biblioteca de aula cuenta con los módulos de matemáticas, ciencias de la vida lenguaje en quechua y castellano. También se pudo evidenciar la existencia de las guías didácticas de lenguaje, matemáticas, expresión y creatividad. Junto a la biblioteca se encontraban los cuadernos, archivadores, (cartulinas lápices de color, marcadores y otros). En el horario del curso las horas correspondientes a la lengua originaria (L1) y castellano (L2) no estaban distribuidas, sólo figuraban como lenguaje. El resto de las asignaturas estaban distribuidas en períodos para cada materia. El cumplimiento del horario tuvo bastante flexibilidad en cuanto a su aplicación en los eventos observados. Los niños tenían diferentes obligaciones de acuerdo al cuadro de responsabilidades, especialmente respecto al aseo del curso y la distribución del desayuno escolar.

Las clases de Margarita se desarrollan con diversas actividades, tanto individuales como en los equipos de trabajo en las sesiones de aprendizaje. Las clases se caracterizaron porque la maestra y los alumnos empleaban el quechua en la oralidad especialmente para la comunicación oral, inclusive en las explicaciones de los contenidos curriculares destinados a la enseñanza del castellano.

Esta investigación hace énfasis en las estrategias de enseñanza empleadas en la producción de textos en lengua quechua, para contrastar los resultados de esta investigación respecto a la capacitación docente y el trabajo de la escuela de Boquerón Q'asa en lo concerniente a la lectura y producción de textos en quechua normalizado.

2 Estrategias que se relacionan con la capacitación docente

En esta sección mostraré aquellas estrategias de la capacitación docente que la maestra Lupe Bustamante M1 repitió durante la enseñanza de producción de textos en lengua originaria a sus alumnos

Estas estrategias, aparecen en este estudio de acuerdo al orden del desarrollo de los eventos de aula, destacándose las estrategias que se utilizaron con anticipación a la realización de las clases (preinstruccionales), entre las que menciono los propósitos, competencias y las actividades de la planificación en quechua y el uso de consignas. Luego están las estrategias que se emplearon durante el desarrollo de las prácticas de aula (coinstruccionales), entre las que figuran las estrategias que ayudan a identificar la silueta de los textos, las que permiten la corrección de errores con ayuda de papelógrafos, la corrección con la participación de los niños y las estrategias que permiten corregir la primera y segunda escritura. En ese grupo también se encuentran

las estrategias que permitieron corregir fonemas. Posteriormente, están las estrategias que apoyan la producción de textos después de las clases (posinstruccionales) entre las cuales se distingue las estrategias que permiten valorar los textos. Aquí también se muestra los tipos de textos que producen los niños. Finalmente, están las estrategias de gestión pedagógica estrategias que apoyan la producción de textos como el seguimiento pedagógico y las que apoyan con sugerencias bibliográficas

Ese conjunto de estrategias guarda relación estrecha con las que empleó la facilitadora Margarita Rivera en el III Taller de Capacitación Docente en Lectura y Producción de Textos. Cada una de estas estrategias alberga varias categorías emergentes de las sesiones de aula. Aquí analizaré cada una de estas categorías desde la perspectiva del aprendizaje constructivista y significativo.

2.1 Estrategias preinstruccionales

Estas estrategias fueron las que la facilitadora y las maestras utilizaron antes de las prácticas de aula. Este conjunto de estrategias prevé, y planifica las acciones pedagógicas organizando con anticipación la facilitación de los aprendizajes. Jonathan Castillo, respecto a estas estrategias, dice:

Las preinstruccionales (antes): son estrategias que preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender, entre éstas: están los objetivos (que establece condiciones, tipo de actividad y forma de aprendizaje del alumno y el organizador previo que es información introductoria, tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa). (Castillo s/a:s/p)

Tanto en la labor de aula, como en la capacitación, identifiqué este grupo de estrategias; entre las cuales se destacaban los propósitos y las competencias de la planificación, las actividades planificadas, las informaciones previas, el uso oral del quechua y las estrategias que permiten relacionar las experiencias previas de los niños con los nuevos conocimientos.

2.1.1 Propósitos y competencias en el plan de clase

A diferencia de la planificación usual en castellano, esta estrategia consistió en escribir la planificación de aula en quechua normalizado. Este es un nuevo uso de la escritura quechua como producción de un documento académico. El uso de la lengua en un ámbito formal como la planificación de clase exige de los facilitadores y los maestros creatividad e investigación para escribir y crear dicho documento. Ese ejercicio requiere pensar en quechua para guardar coherencia lingüística y cultural al diseñar el plan. También exige de los maestros mejorar sus competencias lingüísticas, culturales

y pedagógicas para cumplir con ese objetivo. Finalmente, este hecho es un aporte al fortalecimiento de la lengua originaria.

a) Propósitos y competencias como fortalecimiento y desarrollo de la lengua quechua en la capacitación

La presencia del propósito y las competencias en el Plan Nacional del Programa de Capacitación Docente en Lectura y Producción de Textos en Lenguas Originarias: Aimara y Quechua- 2002¹⁶, (PROEIB Andes 2002:s/p) fue una muestra del fortalecimiento y desarrollo de la las lenguas originarias en el ámbito de la capacitación (Ver Anexo 7).

En el caso quechua, la facilitadora recurrió a los propósitos y competencias del Plan para preveer con anticipación el uso y desarrollo de la lengua quechua en un nuevo ámbito como es la capacitación docente, estableciendo mediante el propósito y las competencias, la coherencia y correspondencia entre la identidad de la lengua y la cultura quechua en la producción de textos. como se puede apreciar en el siguiente fragmento escrito:

Munaynin	'Propósito'
<i>Yachachiqkunap qhichwapi rimayninkuta llamk'ayninkupipis kawsayninkupipis kallpachana.</i>	'Fortalecer en los maestros su expresión oral, escrita; su trabajo y su cultura'
Yachaynin	'Competencias'
<i>Yachachiqkunap qhichwa runasimita rimarispa apaykachasqanmanta.</i>	'Los maestros hablan en quechua de lo que manejan o conocen '

CC INS Paracaya lunes 8 de julio de 2002

Cuando la facilitadora escribió ***Yachachiqkunap qhichwapi rimayninkuta...kallpachana***, fortalecer en los maestros su expresión oral...' y escrita estaba anticipando el uso de la lengua originaria para la producción de textos. De la misma manera, tomó en cuenta en su planificación los conocimientos previos (lingüístico, culturales y pedagógicos) de los maestros participantes y a partir de eso se propuso desarrollar la lengua. Así, cuando la facilitadora explicitaba en el propósito...***llamk'ayninkupipis kawsayninkupipis***. '... en su trabajo y su cultura' estaba planificando recurrir a los saberes previos de la condición profesional de los maestros, y a los conocimientos que poseen de la cultura quechua, previendo de esa

¹⁶ Este Plan fue elaborado en Sucre, 21 de Junio de 2002 y utilizado por la facilitadora en el Taller de Capacitación en el INS de Paracaya.

manera que la lengua “debe explicitar sus intenciones de desarrollo lingüístico, cognitivo, sociocultural, afectivo y ético de sus alumnos” (Galdames s/a:10) durante la producción de textos.

De la misma manera, al formular las competencias...***qhichwa runasimita rimarispa apaykachasqanmanta***. ‘hablan en quechua de lo que manejan o conocen’ se planteaba la posibilidad de que el taller pueda “reconocer los discursos orales de su estilo de comunicación.” (op. cit.:11) de los profesores en la lengua originaria desarrollando la oralidad y la producción escrita.

Para el diseño del propósito y las competencias, la facilitadora utilizó entre otros materiales el vocabulario pedagógico normalizado de la Reforma Educativa. Este y otros materiales han permitido el “desarrollo progresivo hacia la tradición escrita por todas las instituciones dedicadas en el campo educativo” (Laime 1998:12) Así, la planificación escrita en quechua fue “utilizada como vehículo de transmisión de conocimientos y como objeto de estudio” (Montalvo) fortaleciendo y desarrollando el quechua con su identidad lingüística y cultural.

b) Propósitos y competencias en quechua para mejorar la comunicación en Boquerón Q’asa con maestra capacitada por el Programa

La maestra de Boquerón Q’asa M1 elaboraba su planificación normalmente en castellano. Sin embargo, recurría a la planificación escrita en quechua para mejorar la comunicación en el aula durante los procesos de enseñanza aprendizaje.

El plan escrito en quechua permitió a la maestra desarrollar la escritura quechua en nuevos ámbitos comunicativos formales como es la planificación educativa. La planificación fue una manera de cultivar el pensamiento quechua aplicado al campo técnico pedagógico. A partir del 18 de octubre del 2002, la M1 presentó su planificación escrita en quechua porque la Reforma Educativa le permite utilizar la lengua originaria en su planificación didáctica (Ver Anexo 8). La elaboración del plan fue fruto del apoyo del asesor pedagógico y la capacitación del Programa en lenguas originarias. De esa planificación aquí haré referencia a los propósitos y competencias de la misma.

Por ejemplo, el día viernes ocho de octubre del 2002, la M1 presentó su planificación en quechua en la que figuraban los propósitos y competencias, los cuales configuran los diferentes aspectos que se pretende alcanzar antes del inicio de clases, como se ve en el siguiente fragmento de la planificación:

MUNAYNINCHIK:	‘Propósito’
Wawakuna yachaqanankupaq ñawiyta, rimayta ima kusiywan qillqayta,	‘Para que los niños aprendan con alegría a escribir, a leer y a conversar’
YACHAY ATIYKUNA ‘Competencias’	YACHAQASQANKUKUNA ‘Indicadores’
Imaynatachus willakunku, tukuykuna p’anqasta ñawispa, maychus yachasqanman jina. ‘Comunican e informan después de la lectura de los libros de acuerdo a lo que comprendieron’.	Qillqan achka sanampakunata uk jina qillqisqanta waqkunaman khuskachaq jina. ‘Escriben varios textos Sus textos diferentes muestra y comparte con los demás niños’.

CC Boquerón Q’asa Viernes ocho de octubre de 2002

La M1 usó el propósito y competencias como estrategias preinstruccionales para preveer con anterioridad lo que los niños iban a aprender a... **qillqayta, ñawiyta, rimayta ima** ‘...escribir, a leer y a conversar’. De la misma manera, previó las competencias que se proponía desarrollar entre sus estudiantes **Imaynatachus willakunku...** ‘Comunican e informan’. Los propósitos y las competencias, según Josette Jolibert permiten a los maestros prever desde la planificación con

el mayor rigor posible lo que cada niño:

- ya ha construido
- está en vías de construir
- debe construir totalmente

respecto a las competencias (saber hacer), conductas (saber ser) y conocimientos (saberes en general) indispensables para la construcción de textos. (Jolibert 1988:18)

En la práctica educativa, la maestra usó los propósitos y competencias de la planificación para establecer una comunicación directa con sus alumnos sin intermediación de la escritura castellana en su planificación. De esa manera, el propósito y las competencias en el plan “como una activa construcción de significados” (Galdames s/a:20) en la lengua originaria, es la creación de otro recurso comunicativo para facilitar la comprensión entre la M1 y los niños durante el desarrollo de la clase de producción de textos.

c) Propósitos y competencias en castellano en Qhuchimit’a

En cambio, la maestra de Qhuchimit’a M2 que no tuvo capacitación para diseñar el propósito y las competencias en su planificación recurrió al castellano como estrategia para prever con anticipación la producción de textos (Ver Anexo 10). Normalmente la planificación en las escuelas se la realizaba en castellano, es así que la M2 continuó con esta práctica y no empleó la lengua quechua en el diseño de su Plan de trabajo.

De esa manera, el propósito para la gestión educativa, como las competencias destinadas a producir distintos tipos de textos fueron planteadas como estrategias preinstruccionales en la planificación, mostrando así la forma habitual de la planificación en la escuela de Qhuchimit'a como se observa en el siguiente fragmento del plan:

Propósito	<Ordenar secuencialmente las competencias e indicadores de acuerdo al tiempo que transcurra en la presente gestión.>
Competencias	<Produce diferentes tipos de textos usando las diferentes características fundamentales del lenguaje escrito de acuerdo a sus intenciones comunicativas.>

CC Qhuchimit'a lunes 30 de septiembre de 2002

Repitiendo, la M2 escribe en castellano el propósito y las competencias. Sin embargo, esa planificación muestra los aportes de la Reforma como producto del “programa de mejoramiento” (Mengo et al.2002:8). Así por ejemplo, se observa la presencia de un lenguaje didáctico para nominar a los “ propósitos y competencias” que se incorporan con los cambios de la Reforma.

Sin embargo, cuando las competencias escritas en el plan dicen que produce diferentes tipos de textos..., en la práctica educativa de la maestra se observó la producción de textos en castellano. Ese hecho muestra que las competencias revelan que la planificación no esta diseñada por objetivos como en el pasado. En este caso, las competencias buscan “orientar” (Gutiérrez 1998:29) las “intenciones comunicativas” en la producción de textos y no determinar la práctica educativa.

Por otra parte, los propósitos y competencias no diferencian ni particularizan qué “lenguaje escrito” se va a emplear en la producción de textos. Porque en el aula se observa el uso oral del quechua para la intercomunicación y las explicaciones. Sin embargo, los contenidos se escriben sistematizando en castellano. Ese uso del castellano en la producción escrita muestra el predominio de esa lengua en los procesos de aprendizaje.

En conclusión, la redacción del propósito y las competencias en castellano es una muestra de la forma en la que habitualmente se planifica en la lengua dominante.

En los tres casos, se observó que las maestras y la facilitadora utilizaron los propósitos y competencia en sus respectivas planificaciones, empleando diferentes lenguas escritas. Así, en el caso de la facilitadora y la M1 la redacción de los propósitos y las competencias en quechua exigió implementar el uso de un vocabulario pedagógico

especializado para elaborar la planificación. Ese proceso permitió “el fortalecimiento, el desarrollo y la unidad...” (Montalvo y Ramírez 1999: 7) de la lengua en otros ámbitos de uso como el de los planes de clase. También obligó a pensar en quechua, tanto a la M1 como a la facilitadora, estableciendo de esa manera, una identidad lingüística y cultural de la lengua originaria. Esa fue una práctica poco usual, acaso la primera con esas características en las escuelas de transformación y la capacitación donde el uso de la escritura quechua constituye la base para “los procesos de pensamiento y comunicación” (Bowers 2002:11), que involucra un proceso descolonizador en el aula cuya materialización es el resultado de varios esfuerzos que convergen desde la capacitación, el trabajo de asesoría y el trabajo de aula. Estas últimas consideraciones no se observan en la misma magnitud en la clase la M2 de Qhuchimit’a.

2.1.2 El diseño de actividades en la planificación de la clase

Esta estrategia consistió en prever y orientar por escrito cada una de las actividades didácticas para su ejecución durante el desarrollo de la clase en la capacitación y en las escuelas observadas durante la producción de textos.

a) Planificación de actividades de la capacitación en quechua

Para organizar las diferentes actividades del taller, la facilitadora recurrió a la elaboración de actividades en el “Plan Nacional” (PROEIB Andes 2002) en lengua originaria.

Las actividades de la planificación, organizaron el desarrollo de la clase. Así por ejemplo, las actividades estuvieron destinadas a que se conozcan los maestros participantes provenientes de varias comunidades en el taller. Una de las actividades preveía las actividades de comunicación sobre los aprendizajes entre la facilitadora y los maestros en lengua originaria, entre otras actividades, como se puede observar en el siguiente fragmento de las actividades de la planificación:

RUWAYKUNAMANTA	‘ACTIVIDADES’
<i>Riqsinakuy (imaymana pukllaykunawan)</i>	‘Conozcámonos (mediante diversos juegos)’
<i>Yachachiqwan kallpachaqwan yachachiyanta rimanarikunku.</i>	‘Entre el maestro y el facilitador hablan sobre los aprendizajes’.
<i>Tapurina ¿riqsinkuchus arawita?</i>	‘Preguntar si conocen un poema’
<i>¿Imaynataq juk arawi ruwakun?</i>	‘¿Cómo se hace un poema?’
<i>¿Arawi ruwasunmanchu?</i>	‘¿Podemos hacer un poema?’
	CC INS Paracaya lunes 8.7.02

La facilitadora ayudó en la producción de textos planificando y “organizando cuidadosamente” (Barrientos 1997:90) cada una de las actividades del Plan. Así, propone utilizar **pukllaykunawan** ‘juegos’, **yachachiymenta rimanarikunku** ‘hablar sobre los aprendizajes’ entre otras actividades. De esa manera, la facilitadora contaba en su planificación diferentes actividades para cada uno de los momentos de la enseñanza aprendizaje. Así por ejemplo, una de las actividades estaba dirigida a consultar **¿Arawi ruwasunmanchu?** ‘¿Podemos hacer un poema?’, sugiriendo sobre “el qué cosa” (Inostroza 1996:41) van a escribir, es decir, sobre el contenido comunicativo del texto que se pretende producir, de modo que los maestros entiendan que la producción será de un **arawi** ‘poema’ y no de otro texto. Cuando la facilitadora plantea **¿Imaynataq juk arawi ruwakun?** ‘¿Cómo se hace un poema?’ es una pregunta destinada a invitar a que los maestros hagan “transferencia” (Richards 1997:419) de sus conocimientos previos como productores de texto en castellano para ayudarse en la producción de un poema en lengua originaria.

En conclusión, las actividades de la planificación en la capacitación constituyen estrategias preinstruccionales que “preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender...” (Castillo s/a:s/p) el **arawi** ‘poema’ mucho antes a la realización de los talleres.

b) Planificación de actividades en quechua en Boquerón Q'asa con maestra capacitada

Para organizar las diferentes actividades de la clase destinada a la producción de un **Arawi** ‘poema’, la maestra de Boquerón Q'asa M1 presentó su planificación donde figuraban las actividades en quechua. Durante el desarrollo de la clase la maestra leía sus actividades planificadas y ejecutaba sus actividades empleando el quechua escrito y en forma oral. La respuesta de los niños a cada actividad propuesta era participativa. Así, se observó una coherencia comunicativa entre lo escrito y la ejecución de cada una de las actividades planificadas en el aula. Las actividades escritas y expresadas por la maestra ayudaban a los niños a identificar y distinguir comprensivamente cada una de las diferentes actividades destinadas a jugar, a preguntarse de qué van a hablar, preguntarse si conocen un poema, etc. como se puede observar en el siguiente fragmento:

RUWAYKUNAMANTA	‘Actividades’
Kusiririkuna juk pukllaywan.	‘Nos alegraremos con un juego’
Tapurikuna imamantachus rimarisunchik	‘Hoy nos preguntaremos que vamos a hablar’
Tapurina ¿riqsinkuchus arawita?	‘Preguntar si conocen un poema’

<i>¿Imaynataq juk arawi ruwakun?</i> <i>¿Arawi ruwasunmanchu?</i> <i>¿Lluqsimuychik willariq juk arawita?</i> <i>Qutuchakusunchik tawamanta tawa</i>	'¿Cómo se hace un poema?' '¿Podemos hacer un poema?' '¿Pueden pasar a contar un poema?' 'Nos agruparemos de cuatro para trabajar' CC Boquerón Q'asa, viernes 8.10.02
---	--

Las diferentes actividades planificadas orientaban de esa manera, “el sentido” (Jolibert 1998:213) de la unidad didáctica para la producción de un **Arawi** ‘poema’. Así por ejemplo, para convocar la participación de los niños con un poema conocido por ellos como parte de su “competencia temática” (Kaufman y Rodríguez 1993:162), la profesora escribió **¿Lluqsimuychik willariq juk arawita?** ‘¿Pueden pasar a contar un poema?’ De esa manera, esa actividad planificada y puesta en práctica en la clase invitó a los niños a explorar en sus “conocimientos y experiencias” previas (Barrientos et al.1997:88), para participar con un poema conocido por ellos. De la misma manera, cuando la M1 escribió la actividad **Qutuchakusunchik tawamanta tawa** ‘Nos agruparemos de cuatro en cuatro para trabajar’, estaba recurriendo a la actividad del trabajo en grupo para que los niños pongan en juego la zona de desarrollo próximo como “el espacio cultural” (UNST-P 2001:21) en que compartirían la producción de un **Arawi** ‘poema’, con la ayuda de sus compañeros o la maestra en un proceso colaborativo.

En conclusión, las actividades de la planificación en quechua como estrategia preinstruccional en Boquerón Q'asa facilitaban la comprensión de los significados y patrones compartidos que son “aprendidos a través de los procesos simbólicos del lenguaje” (Bowers 2000:143), en este caso, en la lengua quechua. Además, las actividades planificadas con anterioridad permitieron una orientación y organización secuencial de actividades operativas durante la clase destinada a la producción de un Arawi ‘poema’.

c) Planificación de actividades en castellano en la escuela de Qhuchimit'a con maestra sin capacitación

Esta estrategia consiste en redactar la planificación en castellano para organizar la enseñanza aprendizaje. La maestra de Qhuchimit'a M2 permanentemente recurrió a las actividades de la planificación en castellano.

Así por ejemplo, para organizar las actividades de lectura la M2 redactó varias actividades en su planificación con el objeto de garantizar el desarrollo de la lectura comprensiva en su clase. Entre las actividades planificadas resalta el uso de libros de

la biblioteca de aula, libros que fueron prestados a los niños para que lean en sus casas y devuelvan los mismos al día siguiente. Entre las actividades se tuvo que prever el hablar sobre lo que habían leído los estudiantes para verificar lo que comprendieron de esa lectura. Así, con anterioridad a la realización de la clase una de las actividades previó la posibilidad de hablar sobre lo que habían entendido de su lectura. La planificación incluía las actividades siguientes:

ACTIVIDADES	Leeremos en nuestras casas los libros de la biblioteca.
	Hablaremos sobre lo que hemos leído.
	Escribiremos de lo que hemos leído.

CC Qhuchimit'a lunes 30 de septiembre de 2002

De esa manera, cuando la maestra en su planificación escribió "Hablaremos sobre lo que hemos leído", la M2 planteaba que los niños expliquen oralmente lo que habían comprendido de su lectura con un "intercambio y confrontación oral de lo comprendido..." (Barrientos et al. 1997: 68). Durante la ejecución de las actividades se verificó el uso de esa actividad planificada que se refleja en el siguiente diálogo:

DIÁLOGO N ° 2

M= Maestra N= niño

P	ENUNCIADO	Informaciones Adicionales
M2	<i>¡Fortunato imatataq leerqanki! (sic)</i>	'!Fortunato de qué has leído ¡'
N	<i>Azucarmanta leerqani. (sic)</i>	'He leído sobre el azúcar'
M2	<i>¿Imamantataq azucar ruwakuq kasqa?</i>	'¿De que se había sabido hacer el azúcar?'
N	<i>Cañamanta ruwarqanku.</i>	'De la caña han hecho'
		CC Qhuchimit'a jueves 3.10.02

Como se pudo observar, la comprensión de la lectura hacía alusión a la fabricación del azúcar (currículo en castellano). Sin embargo, aunque la planificación de esa actividad estaba en castellano, la maestra y los niños utilizaron el quechua oralmente para la comunicación y para explicar la comprensión de la lectura en esa lengua.

En síntesis, la facilitadora y la M1 durante sus prácticas educativas planificaron e impartieron las actividades en quechua, facilitando la comprensión y la comunicación entre ellos y sus alumnos, tal como estuvieron previstas y planteadas en su planificación. En el caso de los niños, las diferentes actividades planificadas en su lengua materna permitían que "aprendan mejor cuando los contenidos tienen mayor significado para ellos; es decir, cuando se relacionan con sus intereses y necesidades; cuando sus propósitos son claramente comprendidos por ellos;..." (Arellano

et.al.1998:127). En la capacitación y en el aula de la M1 la planificación en quechua permitió desarrollar una coherencia comunicativa entre lo planificado y la práctica de aula, profundizando la “comprensión” (Galdames et al. s/a.:4) de los nuevos contenidos, sobre la base de las experiencias lingüísticas y culturales previas, mejorando los procesos comunicativos y expandiendo la función de la lengua indígena en el trabajo del aula. En el caso de la M2 la planificación y la práctica educativa no guardan coherencia y correspondencia comunicativa con el currículo en castellano, porque la maestra y los niños emplean el quechua oralmente para ayudarse en la comprensión de sus aprendizajes.

2.2 Estrategias coinstruccionales

En la capacitación y las aulas se utilizaron un conjunto de estrategias para apoyar el aprendizaje de la producción de textos durante el tiempo que involucraba los eventos de aula. Entre esas estrategias denominadas coinstruccionales se identificó las consignas en quechua, estrategias que estimulan la expresión oral y escrita en los grupos de trabajo, las estrategias que ayudan a identificar y organizar la silueta del texto, la corrección con auxilio de papelógrafo, corrección de errores con la participación de los estudiantes, corrección de la primera y segunda escritura, corrección de fonemas y los tipos de textos.

2.2.1 Consignas en quechua

Esta estrategia consiste en emplear consignas en quechua desde el inicio de los talleres para facilitar la intercomunicación entre la facilitadora y los maestros, en el aula entre la maestra y sus alumnos y entre los propios estudiantes desde el inicio de las actividades de aprendizaje.

a) Consignas que ejercitan las competencias lingüísticas orales en la capacitación

En la inauguración de los talleres de capacitación las consignas orientaron la presentación personal que debían realizar los maestros ejerciendo su lengua nativa. Eso permitió a cada maestros participar oralmente en quechua haciendo referencia a su lugar de procedencia, hacer conocer sus datos personales, en qué escuela trabaja y otros aspectos solicitados por la facilitadora. De esa manera, las consignas tenían el propósito de ejercitar las competencias lingüísticas orales y el desarrollo conceptual y cognitivo entre la facilitadora y los maestros participantes y entre los propios maestros, como se observa en el siguiente fragmento de transcripción:

DIÁLOGO N ° 3

F= Facilitadora

M= Maestra

P	ENUNCIADO	Informaciones Adicionales
F	<i>Sumaq p'unchaw kachun, yachachiqkuna, kunanqa qallarisun kay llamk'ayninchikta chaypaqtaq sapa juk riqsirichikusunchik maymantachus jamuchkanchik, ima sutiyaqchus kachkanchik, mayqin kumunidadesmantachus chayamunchik, mayqin yachaywasipitaq llamk'ankichik, willariwasqayku sutyikichikta riqsisrichiwayku. Chayjinamanta riqsirichikuna kachun. Kaymanta qallarisun... ¿ima sutyiki, maymanta jamuchkanki? willariwayku.</i>	'Buenos días tengan todos Uds. hoy vamos a empezar el taller y para eso cada uno de nosotros se va a presentar, hágannos conocer su nombre, de qué comunidad vienen, en qué escuela trabajan, de esa manera, nos presentaremos para hacernos conocer. Vamos a empezar por aquí ¿qué te llamas, de dónde vienes? Avísanos por favor.
M	<i>Ñuqaypata sutyi Dora Mamani, juk watata llamk'ani Boquerón Q'asapi, Punatamanta kani. Paracayapi estudiarqani, chayllata niriyman, pachi.</i>	Me llamo Dora Mamani, trabajo un año en la comunidad de Boquerón Q'asa, soy de Punata y he estudiado en Paracaya, eso nomás podría decir, gracias'. CC INS – Paracaya lunes 8.07.02

En comparación con los talleres tradicionales en los cuales se enseñaba quechua explicando en castellano, en la capacitación del PROEIB Andes se observó el uso de consignas orales en quechua durante la interacción comunicativa desde el inicio de los talleres. Las consignas en lengua originaria fueron un ejercicio permanente por parte de la facilitadora y de los maestros participantes para ejercitar la comunicación y facilitar la comprensión. Así por ejemplo, cuando la facilitadora preguntó *¿ima sutyiki..?* '¿cómo te llamas?', la maestra aludida comprendió la pregunta y dijo *Ñuqaypata sutyi Dora Mamani* 'Me llamo Dora Mamani...'. De esa manera, la participante contestaba a la consigna *sapa juk riqsirichikusunchik...* 'cada uno se va a hacer conocer', tal como el resto de su presentación. Por otra parte, las consignas en quechua ayudaron en el "desarrollo conceptual y cognitivo" (op. cit.:8) en la lengua originaria en el ámbito de la capacitación. Así se observó cuando la participante explicó las particularidades de su situación cuando dijo *juk watata llamk'ani Boquerón Q'asapi, Punatamanta kani. Paracayapi estudiarqani, chayllata niriyman pachi* '...trabajo un año en la comunidad de Boquerón Q'asa, soy de Punata y he estudiado en Paracaya, eso nomás podría decir, gracias'. De esa manera, las consignas ayudaron en la comprensión comunicativa y el desarrollo conceptual y cognitivo de los maestros participantes en el ámbito de la capacitación.

b) Consignas en quechua como práctica social en Boquerón Q'asa

En las clases destinadas a la producción de textos en lengua originaria en Boquerón Q'asa el uso de consignas en quechua fue orientando la producción de textos por los niños constantemente. Así, en la enseñanza de las *Rimaykuna* 'Expresiones', la maestra de Boquerón Q'asa M1 empleó consignas en quechua para introducir y contextualizar el tema de las expresiones. Esa contextualización sobre las expresiones permitió después a los niños producir sus propias *Rimaykuna* 'Expresiones'. Las consignas facilitaron las expresiones en forma oral y luego permitieron la producción escrita por los niños como se puede apreciar en el siguiente ejemplo de transcripción:

DIÁLOGO N ° 4

M= Maestra Niños = Ns

P	ENUNCIADO	Informaciones Adicionales
M1	<i>Killachaw p'unchawta ¿mayman rirqanku kay yachaywasimanta?</i>	'¿El día lunes a dónde fueron de esta escuela?' algunos niños contestan.
Ns	<i>Tiraqueman rirqanku,</i>	'fueron a Tiraque' otros contestan'
Ns	<i>Fiestaman,</i>	'A la fiesta'
Ns	<i>Desfileman</i>	'Al desfile'
M1	<i>Provincia Tiraqueqpata raymin karqa,. aniversario de Tiraque ninchik, ¿chayta rimarinchik, i?'</i>	'Era el aniversario de Tiraque, decimos aniversario de Tiraque' ¿de eso hemos hablado no?'
M	<i>¿Wakta rimarisunmanchu?</i>	'¿Podríamos hablar de otras cosas?'
N	<i>Wakta rimariychik</i>	' <i>Hablen de otras cosas</i> '.
Ns	<i>Mamay sumaqta wayk'un</i>	'mi mamá cocina bien'
M1	<i>¿Chay yachay imatapis willanchu?</i>	'¿Ese saber comunica algo?'
Ns	<i>Arí</i>	'sí'.
M1	<i>¿imata chay yachay willan?,</i>	'¿Qué comunica ese saber?'
M1	<i>Kasqanta willan,</i>	'Comunica lo que es'
		CC Boquerón Q'asa, jueves 17.10.02

La maestra empleaba las consignas para ayudar a los niños en la "selección de contenidos" (Galdames et al. s/a: 9) en este caso *Rimaykuna* 'Expresiones'. Posteriormente, después de hablar sobre la experiencia colectiva del aniversario de Tiraque la M1 propone hablar de otras cosas más para que los niños puedan expresarse. Así, cuando dice *¿Wakta rimarisunmanchu?* '¿Podríamos hablar de otras cosas?' invitaba a que los niños hablen de otros aspectos más y posteriormente, insiste en proponer que se expresen sobre otras cosas cuando dice *Wakta rimariychik* '*Hablen de otras cosas*'. De esa manera, las consignas en lengua materna ofrecen "Oportunidades para hacer más extenso y sólido (a los niños) su dominio del habla, para usarla en nuevas situaciones y en la construcción de nuevos conocimientos" durante la interacción comunicativa (Barrientos et al.1997:39). Eso permitió que los

niños se expresen, por ejemplo, *mamay sumaqta wayk'un* 'mi mamá cocina bien', después de haber comprendido la consigna.

De esa manera, las consignas en quechua de la M1 hacían que la lengua se desempeñe como una "práctica social situada en un contexto cultural" (Galdames et al s/a: 12), proponiendo situaciones de aprendizaje, desarrollando el dominio del habla en otras situaciones de aprendizaje en la lengua indígena.

c) Las consignas en quechua por la necesidad comunicativa en Qhuchimit'a

Durante la enseñanza del castellano como segunda lengua se observó el uso de consignas en quechua por la maestra de Qhuchimit'a M2 para facilitar la comprensión de sus estudiantes.

Así, en la clase destinada a la producción de una carta en castellano, la M2 empleó consignas en quechua para facilitar la comprensión comunicativa de la nueva lección con sus alumnos. Las consignas fueron empleadas para identificar a los destinatarios de la carta a quienes iban a escribir los niños. De la misma manera, las consignas recordaban el lugar y la fecha y luego el nombre del destinatario. Todo eso expresado oralmente en quechua pero sistematizado en castellano en la pizarra, como se observa en el siguiente ejemplo:

DIÁLOGO N ° 5

M= Maestra N= Niño Ns= Niños

P	ENUNCIADO	Informaciones Adicionales
M2	A ver sapa juk cartata ruwarisunchik.	'A ver cada uno vamos a hacer una carta.'
	¿Pipaq?	¿Para quién?'
Ns	A ver	'A ver'
M2	Elsa ¿maypi tiyuyki?, Maria ¿maypi hermanosniyki?	'Elsa ¿dónde está tu tío?, Maria ¿dónde se encuentran tus hermanos?'
N	Argentinapi.	En la Argentina'
M2	Lidia ¿maypitaq parientesniyki?	'Lidia ¿dónde están tus parientes?'
N	Chaparepi.	'En Chapare'
M2	Miriam ¿qampata maypi parientesniyki?	'Miriam ¿dónde están tus parientes?'
N	Santa Cruzpi	'En Santa Cruz'
M2	Sapa juk piensarisun, picha parienteykichikpaq escribirqunkichik	'Cada uno va a pensar y escribir para uno de sus parientes'
M2	¿Primero cartaman ima churakunchik?	'Primero, en la carta que ponemos'
	¿Pipaq ruwasunchik? Nawpaqta fecha churana, chanta suti	'¿Para quién hacemos? Primero, ponemos la fecha luego el nombre'
	churana¿Imanispataq qallarinchik, imanispas saludanchikman?	'¿Cómo empezamos, cómo saludamos?'
Ns	Buen día	Buen día
M2	Churasunman; querido hermano espero que te encuentres bien, nispa.	Pondríamos: querido hermano espero que te encuentres bien, diciendo.
		CC Qhuchimit'a jueves 3.10.02

La consigna en quechua fue empleada por la M2 para ayudar a establecer la nueva unidad de trabajo. Cuando la profesora dijo: *A ver sapa juk cartata ruwarisunchik*. 'A ver cada uno vamos a hacer una carta'. La consigna en quechua fue empleada por la M2 para ayudar a establecer la nueva unidad de trabajo, quien al iniciar el nuevo tema, ayudó a precisar el "tipo de texto" (Jolibert 1998: 81) y a introducir los parámetros de la situación de comunicación al ayudar a identificar el destinatario del mismo, cuando dijo *¿Pipaq? ¿Para quién?* Las consignas en quechua como *¿Imanispataq qallarinchik?*, *¿imanispa saludanchikman?* '¿Cómo empezamos? ¿cómo saludamos?', estaban referidas a orientar la "organización interna" (op. cit. 1998:84) de la carta, ayudando a continuar la organización de la estructura global o superestructura del texto. Sin embargo, en este proceso la M2 "alterna códigos" (Richards et al. 1997:18) del quechua con oraciones en castellano cuando señaló *Churasunman; querido hermano espero que te encuentres bien, nispa*. Pondríamos: querido hermano espero que te encuentres bien, diciendo.

En conclusión, la M2 ha empleado las consignas en quechua como "recurso para la comunicación y comprensión" (Galdames et al. s/a:5), aunque la sistematización escrita la efectúa en castellano como correspondía al contenido curricular. Las prácticas recurrentes de la maestra, según Anisón (1988:117-118), son acciones típicas de una escuela tradicional castellanista que no logra ayudar a los niños a ejercitar el aprendizaje del castellano como segunda lengua.

En estos tres eventos se observó el uso de las consignas en quechua para facilitar la comunicación y la comprensión en las prácticas de aula, diferenciando que el tema de aprendizaje correspondía a la producción de textos en lengua originaria en la capacitación y el aula de la M1 y en castellano en el caso de la M2.

Por una parte, en la capacitación y el aula de la M1, las consignas en quechua, además de facilitar la "comprensión" (Von Gleich 1989:85) en el ejercicio de las competencias orales permitieron el desarrollo conceptual y cognitivo que exigió en los maestros la construcción de su pensamiento en la lengua quechua. Como indica Skutnabb Kangas, aquí los maestros comenzaron a incrementar el uso de la quinta habilidad lingüística para "pensar" (Skutnabb Kangas 1981) en la lengua originaria como habla interna, antes de la intercomunicación oral.

Por otra parte, en la clase de la M2 la necesidad comunicativa hizo que la maestra emplee las consignas orales en quechua aunque la sistematización de la lección se la hizo escribiendo en castellano como correspondía al currículo para esa clase. Esta es

una práctica que se repite en muchas escuelas, no solo en Bolivia; según Juan Ansión, también se repite en el caso de Perú cuando dice:

Salvo en los programas de educación bilingüe, al actuar así, el maestro lo hace con mala conciencia, pues cree (de acuerdo a la ficción oficial que supone un país que solo habla castellano) que debería hablar solamente castellano. La vida misma lo obliga, para dejarse entender, a arreglárselas “explicando” en el idioma materno y traduciendo, escribiendo, sin embargo, exclusivamente en castellano. (Ansión 1988:117-118)

Considerando que la M2 y M1 son egresadas de Paracaya con una formación normalista casi similar, donde tuvieron alguna información sobre la enseñanza del castellano como segunda lengua, impulsada por la Reforma. En el aula de la M2 se observan prácticas propias de las escuelas castellanistas como caracteriza Ansión (1988). Las acciones de la maestra de Qhuchimit'a, tal vez sean explicables porque la unidad educativa de Qhuchimit'a recién estaba ingresando al programa de mejoramiento de la Reforma.

2.2.2 Estrategias que estimulan la expresión oral y escrita en los grupos de trabajo

En los diferentes eventos estudiados se observó el uso de varias estrategias que permitieron la expresión oral y escrita: diálogos con preguntas participativas, ejemplificación con preguntas y consignas, preguntas con ayuda de los módulos. Esas estrategias que analizamos a continuación estaban destinadas a facilitar la expresión oral y escrita en la producción de textos.

a) Ejemplificación verbal con preguntas y consignas en la capacitación

Para estimular la expresión oral y escrita de los maestros, la facilitadora empleó con frecuencia ejemplificaciones acompañadas de preguntas para recordar y mostrar algunos *yuyaykuna* ‘pensamientos’ utilizados en la vida cotidiana de las comunidades. Ese proceso fue alternando con preguntas que permitían la participación de los maestros.

La facilitadora empleó esa estrategia para demostrar con ejemplos la producción de textos referidos a los *yuyaykuna* ‘pensamientos’ quechuas, y otras expresiones de la comunidad. Así, en la sesión introductoria a ese tema la facilitadora procedió a ejemplificar algunos pensamientos en forma oral, alternando con preguntas que invitaban a los maestros a participar con otros pensamientos quechuas que conociesen. Para eso, ella citó algunos ejemplos de pensamientos quechuas con el objeto de ayudar a recordar, identificar y diferenciar “los pensamientos” de otras

expresiones y posteriormente permitir que los maestros expresen oralmente sus pensamientos quechuas, como se puede observar en el siguiente ejemplo:

DIÁLOGO N ° 6

F= Facilitadora M= Maestro

P	ENUNCIADO	Informaciones Adicionales
F	<i>Kunanqa qamkuna rimarinkichik Rimariychik imallatapis, ima yachayllamantapis.</i>	'Ahora Uds. van a hablar' 'Pueden expresarse lo que sea, de lo que conozcan'
F	Ayllu ukhupi niyta yachanku: Ama kachita sarunachu. Ama saqra kanachu. ¿chaykunaqpata ima sutin?	'Dentro la comunidad suelen decir: No vas a pisar la sal, no vas a ser mala persona' ¿qué se llama a esa forma de decir?'. Existen diversas respuestas
M1	<i>Yachaykuna</i>	'Saberes'.
M2	<i>Yuyaykuna</i>	'Pensamientos'.
M3	<i>Unanchaykuna</i>	'Dichos sabios de los antepasados'.
M4	<i>Kawsaymanta yuyaykuna.</i>	'pensamientos de vida'
F	<i>Mayqin qutullapis rimariwaqchik yachasqaykichikmanta</i>	'Cualquier grupo puede decir una de esas expresiones de lo que conoce'. Una maestra dice:
M5	<i>Ch'usaq yawrita ama juqharikunachu q'arayanchiq (sic)</i> ¹⁷	'No hay que levantarse un agujón sin hilo porque nos convertimos en pobres'. La facilitadora escribe la expresión CC INS Paracaya miércoles 9.07.02

Como señala Barrientos et al., el diálogo y las preguntas de la facilitadora conducen a la "reflexión, al intercambio de información, de opiniones y de afectos" entre los maestros participantes y la facilitadora (Barrientos 1997:39). Por eso, las expresiones de los maestros expresan diferentes significaciones en su participación, que se traducen en respuestas como *Yachaykuna* 'saberes', *Yuyaykuna* 'pensamientos', *Unanchaykuna* 'dichos sabios de los antepasados'.

Por otra parte, cuando la facilitadora decía *Rimariychik imallatapis, ima yachayllamantapis* 'pueden expresarse sobre lo que sea, de lo que conozcan', la consigna invitaba a que los maestros pudieran decir diferentes expresiones por ellos conocidas en la plenaria. Posteriormente, la facilitadora escribió las ideas expresadas en la pizarra. Como señala Luis Enrique López, de los conocimientos culturales que tenían los maestros en forma oral, pasan "al manejo de la escritura" (López 1995:69). Es decir, que los saberes de tradición comunitaria oral quedaron representados en el texto escrito, como esta expresión de una de las maestras ***Ch'usaq yawrita ama***

¹⁷ Q'arayanchiq debía ser Q'arayanchik en la escritura normalizada.

juqharikunachu q'arayanchiq 'No hay que levantarse un agujón sin hilo porque nos convertimos en pobres'.

Por otra parte, cuando la facilitadora impartió la consigna *mayqin qutullapis rimariwaqchik yachasqaykichikmanta* 'Cualquier grupo puede decir una de esas expresiones de lo que conoce', como señala Condemarín, la participación de los maestros no fue una participación sin sentido, reflejaba una situación concreta donde los maestros gracias a la consigna, lograron "codificar y entender su experiencia sociocultural" (Condemarín 2003:189) y posteriormente, expresarla oralmente.

En resumen, las ejemplificaciones verbales de la facilitadora intercaladas de preguntas y consignas permitieron la participación de los maestros, primero construyendo sus ideas y expresándolas oralmente, para posteriormente escribirlas como producción de textos.

b) Diálogo con preguntas participativas que definen la construcción del nuevo tema en Boquerón Q'asa

Para provocar la participación colectiva de los niños en el aula, la maestra empleó la estrategia de usar diálogos acompañados de preguntas que inducen a la expresión oral y escrita posteriormente, en diferentes eventos de la producción de textos.

En la clase destinada a la producción de *Arawi* 'poesía' para ayudar a organizar y demostrar prácticamente la producción de una poesía, la maestra hace preguntas a los niños respecto a las actividades que realizaban en las horas cívicas. De esas preguntas surgieron distintas respuestas de los niños respecto a las horas cívicas cuando dicen qué cantan, recitan, bailan etc. La maestra aprovecha esas ideas expresadas para identificar la recitación y las asocia con los poemas *Arawikuna*. Entonces, a partir de esa identificación propone escribir un poema con los niños y para ese objetivo vuelve a emplear preguntas y algunas consignas para que los niños por ejemplo, definan el título de su poesía y con las intervenciones orales, ayuden a la construcción de un nuevo tipo de texto, como se muestra en el siguiente fragmento:

DIÁLOGO N ° 7

M= Maestra Ns=Niños N=Niño

P	ENUNCIADO	Informaciones Adicionales
M1	Kunan Arawi ruwasunchik, ¿imamantaq ruwasunman?	'Ahora haremos un poema, ¿de qué haríamos?'
Ns	Yachaywasimanta ruwanachik.	'De la escuela haremos'

	Chayma jina kunanqa wakta ruwasunchik, chaypaq ñawpaqtaqa sutinta churasunchik pataman.	‘De acuerdo con eso vamos a hacer. Y para eso vamos a poner su título’.
M1	Yachaywasimanta. Yachatwasimanta	De la escuela
M1	Ima nisunmantaq yachaywasimanta, Yachaywasimanta	M1 Escribe en la pizarra
M1	Imanisunmantaq ¿yachaywasimanta?	‘¿Qué podríamos decir de la escuela?’
N	Juk yachaywasipi ñuqa yacharqani, Juk yachaywasipi ñuqa yachakamurqani	‘De la escuela dice un niño’
N	Yachaywasipi ñuqa pukllamurqani.	‘¿Qué podríamos decir de la escuela?’
M1	Juk yachaywasipi ñuqa pukllamurqani	‘En una escuela yo fui a aprender’
M	M2 ¿Imatawan chaymanta niwaqchik	La maestra arregla y escribe en la pizarra.
N	Maqachikuspa maqachikuspa yachakurqani	‘En una escuela yo fui a aprender’
M	Maqachikuspa maqachikuspa yachakamurqani.	‘En una escuela yo fui a jugar’. M1 escribe en la pizarra
		‘¿Qué más podrían decir?’
		‘Haciéndome pegar haciéndome pegar fui a aprender’
		M ‘Haciéndome pegar haciéndome pegar fui a aprender’. M1 escribe en la pizarra.
		CC Boquerón Q’asa viernes 18.10.02

En su diálogo con los niños, M1 utiliza preguntas como *¿Imatawan chaymanta niwaqchik?* ‘¿qué más podrían decir de eso?’, permitiendo de esa manera, que las ideas expresadas oralmente por los niños, conformen un texto escrito coherente con la ayuda de la maestra. Como señala Condemarín, aquí el diálogo y las preguntas hacen que la expresión oral de los niños se convierta en una versión escrita, "como otra modalidad de comunicación" (Condemarín 1996:27), lo cual creó un proceso metacognitivo en la comprensión de la lectura de cada idea escrita que se estuvo construyendo en forma colectiva. Por otra parte, el diálogo acompañado de preguntas exigía que los niños piensen y actúen, lo que a su vez permitió respuestas concretas de los niños desde su experiencia escolar. Cada idea expresada oralmente por los niños como: **maqachikuspa maqachikuspa yachakamurqani** ‘haciéndome pegar, haciéndome pegar, fui a aprender’, fue recogida por la maestra y escrita en la pizarra. Luego utilizaba estas ideas como insumos para armar la poesía.

En conclusión, la maestra para abordar un nuevo tipo de texto se ayudaba con diálogos y preguntas para hacer expresar a los niños sus ideas, primero en forma oral y posteriormente con esas ideas expresadas ir armando una poesía escrita en lengua originaria.

c) Preguntas con ayuda de los módulos en Qhuchimit’a

Para impulsar la participación oral de los niños en quechua, la maestra empleó los módulos de castellano de la Reforma para hacer detectar y describir en un mapa diferentes aspectos geográficos en lengua quechua.

Así, en la clase de lenguaje la maestra desarrolla el tema “Viajando por Bolivia” que se encuentra en el módulo de castellano. Empleando preguntas respecto al mapa del módulo que se encuentra en la página seis, la maestra aprovecha para identificar los ríos, nombres de departamentos y otros aspectos que contiene el mapa. De esa manera, presenta el módulo y el mapa y a partir de él, empieza a generar preguntas que inducen a observar y leer el módulo, a comprender sus consignas y escudriñar en sus gráficos para que los niños describan y expresen lo que estuvieron observando. La participación de los niños fue de carácter oral y a veces estuvo acompañada de movimientos para indicar un objeto encontrado en el módulo, las expresiones algunas veces son en quechua y algunas veces se mezclan con el castellano como se puede observar en el siguiente ejemplo:

DIÁLOGO N ° 8

M= Maestra Ns= Niños

P	ENUNCIADO	Informaciones Adicionales
M2	<i>Kunanqa tukawanchik lenguaje</i>	‘Hoy nos toca lenguaje’(distribuye módulos)
M	<i>Mask’aychik página seis y siete, leyenachik</i>	‘Busquen la página seis y siete, leamos’
Ns	<i>Viajando por Bolivia. ¿Imayna kanman kay mapas?, tiyapuwanchik Bolivimanta Ch’insitu Ch’insitu ya</i>	Viajando por Bolivia ‘¿Cómo serán estos mapas? Tenemos de Bolivia’ ‘Calladitos’ ‘Calladitos pues’
M2	<i>Kay mapapi ¿mayqintaq yan?</i>	‘En este mapa ¿cuál es el camino?’
N	<i>kay yanitas</i>	‘estos negritos’
M2	<i>A ver rikhuchiwaychik Tarija, Tarijata rikhuchiwaychik</i>	‘A ver muéstrenme Tarija, Tarija muéstrenme’
N	<i>Santa Cruz</i>	Santa Cruz
N	<i>Oruro</i>	Oruro
N	<i>La Paz</i>	La Paz
M2	<i>¿A ver mayqinkunataq kanman yan?</i>	‘¿A ver cuales serían los caminos?’
N	<i>Kaykunita</i>	‘estitos’ (señalan en el módulo)
M2	<i>¿Imatawantaq tarinkichik?</i>	‘¿qué más han encontrado?’
N	<i>Barcos</i>	Barcos
N	<i>Aviones.</i>	Aviones.
M2	<i>¿Kanchu ríos, yakus?</i>	‘¿Hay ríos, hay aguas?’
M2	<i>Chaypi kachkan río Madre de Dios nin, río Mamore, río Grande, lagunas, ríos, yakus. Pi rikun lago Poopó ¿pi tarin?</i>	Ahí está el río Madre de Dios dice, río Mamoré, lagunas, ríos, aguas. Quién ha visto lago Poopó ¿quién ha encontrado?

La maestra acude al mapa de Bolivia para mostrar a los niños una serie de gráficos como las capitales de departamento, los ríos más importantes y otros. Para eso por ejemplo, emplea la interrogante *Kay mapapi ¿mayqintaq yan?* ‘En este mapa ¿cuál es el camino?’ Esa pregunta tiene la cualidad de generar diferentes respuestas de los niños, esa participación les da seguridad en sus expresiones y les hace sentir con el “derecho de preguntar, proponer decidir, acordar...” (Barrientos et al. 1997:25). Así por ejemplo, cuando un niño *kaykunita* ‘estitos’ señalando un gráfico del módulo, está demostrando que ha comprendido como ‘las primeras aproximaciones al sentido del texto’ (op.cit.:58) y expresa su primera hipótesis en su lengua materna aunque la clase esté destinada a la enseñanza del castellano. Sin embargo, en algunas respuestas los niños utilizan palabras castellanas como (barcos, aviones), pero la maestra se empeña en emplear la lengua materna con “mezcla de códigos” (Richard et al. 1997: 272), cuando dice por ejemplo, *Chaypi kasan* río Madre de Dios *nin*, río Mamore, río Grande, lagunas, ríos, *yakus*. *Pi rikun* lago Poopo *¿pi tarin?*, ‘Ahí está el río Madre de Dios dice, río Mamoré, lagunas, ríos, aguas. Quién ha visto el lago Poopó ¿quién lo ha encontrado? En este caso la mezcla de códigos que usa la maestra está cumpliendo una función comunicativa de ayuda en la comprensión de los niños.

Al concluir este subtítulo puedo afirmar que en los tres casos estudiados, las maestras y la facilitadora utilizaron diferentes estrategias destinadas a promover la participación oral y escrita, entre las que se destacan los diálogos, la ejemplificación, el uso de módulos apoyados con preguntas que promueven la participación oral. Sin embargo, en la capacitación y el aula de la M1 las estrategias que permitieron la expresión oral y la producción escrita ayudaron a los niños a “aprovechar todo lo que han aprendido previamente” en la lengua materna (Galdames et al. s/a:4) y profundizar los procesos de comprensión y expresión en sus textos. En el Aula de Qhuchimit’a se observó el uso de las estrategias de producción de textos en lengua originaria aunque la unidad estaba prevista para trabajar el castellano como segunda lengua.

2.2.3 Estrategia que ayuda a identificar y organizar la silueta del texto

Esta estrategia consistió en dibujar esquemas con bloques de texto para ayudar a comprender a los maestros la distribución espacial de la silueta del cuento. Para eso, por ejemplo, emplearon esquemas, representando la hoja del papel con un rectángulo y dentro de ella escribieron <Pata sutin> ‘título’, <qallariynin> ‘inicio’, <ukhun> ‘cuerpo’ y <tukuchiynin> ‘el final’ del texto. Esos esquemas caracterizaban gráficamente las formas que adoptaba la silueta de los diversos textos y la organización interna de los mismos.

a) Esquemas que ayudan a organizar la silueta de un cuento en la capacitación

En la capacitación varias veces la facilitadora dibujó esquemas englobando los bloques de texto para ayudar a identificar la silueta de los diferentes tipos de textos que iban a producir los maestros. Así, en el taller destinado a la producción de un *Jawari* 'cuento', después de ejemplificar un cuento con la ayuda de láminas, pasó a explicar la organización interna del cuento para ayudar a los maestros en la próxima producción de su cuento. Con ese objetivo, la facilitadora esquematizó en la pizarra un rectángulo representando la hoja de papel en cuyo interior escribió las tres partes constitutivas del cuento, título, cuerpo y el final mientras ejemplificaba y explicaba oralmente los detalles referidos al uso de conectores y las partes importantes de la estructura del cuento, como se observa en el siguiente ejemplo:

DIÁLOGO N ° 9

F= Facilitadora M= Maestra

P	ENUNCIADO	Informaciones Adicionales
F	<p><i>Jawariypaq qilqamuyuyuninta kay jinamanta ruwasunman</i> <i>¿Imaynata qillqasun qallariyninpi?</i> <i>Ñawpaqta kay patapi churana</i> Pata suti, <i>chantaqa churasunman</i> Qallariy, <i>qillqaq qallariyninta. Kay jinamantapis qallarisunman:</i> Juk p'unchaw <i>atuq purichkasqa</i> Chaypitaq <i>quwiwan tinkukusqa.</i> <i>Qhipanmantaq jawariypa ukhunta qillqay qallarina.</i> Ukhun. <i>Kay jinatapis qillqarisunmancha...</i> Chaymanta <i>rimarisqanku...</i> Jinamantataq <i>Chanta nisqa</i> <i>Chay jinallapi</i> Tukuchiynin <i>Chay jinallapi kay jawariy tukukapun, nispapis tukuchisunmancha.</i></p>	<p>La silueta de un cuento podríamos hacer así. '¿Cómo vamos a escribir en su inicio?' 'Primero, aquí arriba hay que poner' 'Título, luego pondríamos' 'Inicio, el inicio del texto. De esta manera podríamos comenzar' 'Un día el zorro estaba caminando' 'Y en eso se había encontrado con el conejo. Y luego hay que empezar a escribir el cuerpo del cuento' 'Cuerpo del texto'. Así también podríamos escribir... Después habían hablado... 'Y de esa manera' 'Después dijo' 'y de ese modo' 'Final del texto' De esa manera, este cuento se acabó, diciendo podríamos acabar.</p> <p>CC Paracaya 10 de junio de 2002</p>

La facilitadora con el ejemplo del cuento contado y la ayuda de un esquema dibujado en la pizarra paso a paso explicó en el esquema los "bloques de texto" (Jolibert 1998: 42), para que los maestros distinguieran las características de la silueta del cuento. Ilustrando de esa manera el proceso a seguir para que los maestros puedan aplicarlo en su propia producción. Al mismo tiempo que explicaba oralmente los bloques de texto, la facilitadora escribía en la pizarra esquematizando el inicio, el cuerpo y el final de la silueta del cuento. Así, cuando dijo *Ñawpaqta kay patapi churana*, 'Primero, aquí

arriba hay que poner' **Pata suti** 'Título' ayudó a identificar la ubicación del título del cuento en la silueta del texto. De la misma manera, mientras la facilitadora hacía referencia a **qallariy** 'inicio' **ukhun** 'cuerpo' y **tukuchiynin** 'final del texto', como "la dinámica interna" (ibid) del cuento escribía en la pizarra enfatizando cada una de las partes de la "organización lógica" (ibid) de ese texto en el esquema acompañando con su explicación oral.

De esa manera, el uso de esquemas ayudó a comprender la distribución espacial de los bloques de texto del cuento y la organización interna del mismo.

b) Esquemas y preguntas orientadoras que ayudan a organizar la silueta en el aula en Boquerón Q'asa

La maestra de Boquerón Q'asa M1 para hacer comprender y diferenciar la organización interna de cada texto, se ayudó durante su explicación con esquemas dibujados en la pizarra para ejemplificar la silueta y su organización interna. Así, durante la enseñanza de *Pukllay* 'los juegos', la M1 primero hizo jugar a sus alumnos diferentes juegos conocidos por ellos. Después, les hizo describir oralmente cómo jugaron los juegos, con qué jugaron, de qué manera jugaron, cuántos participantes había. Posteriormente, pasó a organizar la producción escrita de los niños, distribuyendo hojas de papel a cada estudiante. Luego representó en la pizarra la hoja de papel y explicó en el dibujo las diferentes partes que iba a tener la silueta del texto. Así, mientras mostraba la hoja de papel, explicaba y escribía el título, el inicio, el cuerpo y el final del texto que iban a escribir los niños, agregando preguntas orientadoras escritas para ayudar a organizar la producción de los niños, como se observa en la siguiente transcripción:

DIÁLOGO N ° 10

M= Maestra Ns=Niños N=Niño/a.

P	ENUNCIADO	Informaciones Adicionales
M1	<i>¿imatataq qillqasunchik?</i>	'¿Qué vamos a escribir?'
Ns	<i>¿k'aspiqillqawan?</i>	'¿Escribimos con lápiz?'
	<i>Arí</i>	'Sí'
M1	<i>Qhawamuychik, kay raphi kasqa</i>	'Observen esta sería la hoja'. Dibuja en la pizarra un esquema de la hoja
M1	<i>Kayman qillqankichik chay pata sutinta</i>	'Aquí van a escribir el título'. Escribe
	<i>Pukllay nispa qillqankichik</i>	'Juegos diciendo van a escribir '
	<i>Chanta kay qillqap ukhunta</i>	'Luego escriben el cuerpo del texto ¿de
	<i>imamantataq qillqay munankichik chayta</i>	qué quieren escribir? eso van a escribir
	<i>qillqankichik</i>	
	<i>Chanta tukuchiyninta</i>	'Luego el final del texto'. La maestra recuerda una vez más a los niños sobre

<p>Ns M1</p> <p><i>Sutinta, ukhunta, tukuchiyninta qillqankichik</i></p> <p><i>Pata sutinman ¿imata churasqayku?</i></p> <p><i>Chaypiqa churankichik pukllaypata sutinta.</i></p>	<p>las partes que tiene un texto y explica con el gráfico de la pizarra.</p> <p>‘Van a escribir el título, cuerpo del texto y el final del texto’</p> <p>‘En el título ¿qué vamos a poner?’</p> <p>‘Ahí van a poner el nombre del juego’</p>
<p>N</p> <p><i>¿chanta imatawan qillqasayku?</i></p>	<p>‘Y después ¿qué más vamos a escribir?’.</p> <p>La M1 escribe y dice:</p>
<p>M1</p> <p><i>¿imaynatataq pukllana?</i></p> <p><i>¿imawantaq ruwarqanchik?</i></p>	<p>‘¿Cómo se juega?’</p> <p>‘¿Con qué se juega?’</p>
<p>M1</p> <p><i>¿imachus nisisitakun?</i></p> <p><i>Chanta imaynatataq pukllakun chay tukuyta qillqanaykichik tiyan.</i></p>	<p>‘¿Qué se necesita para jugar?’</p> <p>‘Después como se juega, todo eso van a escribir’</p>
<p>CC Boquerón Q’asa Viernes:25-10-02</p>	

La M1 recurre al esquema que dibujó en la pizarra para explicar la “forma en la que el texto está puesto en el papel” (Barrientos et al. 1997:61) y la dinámica interna del texto en el siguiente esquema:

<p>Patasutin Pukllay. Ukhun <i>¿imaynatataq pukllana?</i> <i>¿imawantaq ruwarqanchik?</i> <i>¿imachus nisisitakun?</i></p> <p>.....</p> <p><i>tukuchiynin.....</i></p>	<p>‘Titulo’ ‘Juegos’ ‘cuerpo’ ‘¿Cómo se juega?’ ‘¿Con qué se juega?’ ‘¿Qué se necesita para jugar?’</p> <p>.....</p> <p>‘El final’..</p>
---	--

CC Boquerón Q'asa Viernes:25-10-02

La M1 cuando decía *Qhawamuychik, kay raphi kasqa* ‘Observen, ésta sería la hoja’, estuvo representando en la pizarra el dibujo de la hoja de papel para que los niños puedan realizar en el papel “la distribución espacial” (Jolibert 1998:42) de su texto. Luego, graficó los bloques de texto para ayudar a comprender a los niños cómo quedaría distribuida “la dinámica interna” (ibid) de sus textos. Sin embargo, frente a las preguntas de los niños *¿chanta imatawan qillqasayku?* ‘Y después ¿qué más vamos a escribir?’, ayudó a precisar las “partes” (Barrientos et al. 1997:61) que iba a tener el texto instructivo, para ese objetivo la M1 escribió en la silueta preguntas orientadoras como: *¿imaynatataq pukllana?*, *¿imawantaq ruwarqanchik?*, *¿imachus nisisitakun?* ‘¿cómo se juega?’, ‘¿con qué se juega?’, ‘¿Qué se necesita para jugar?’.

De esa manera, la maestra reproduce en el aula la estrategia de utilizar la silueta aprendida en la capacitación, aportando las preguntas orientadoras que facilitaban la producción de los niños.

c) Preguntas y respuestas que ayudan a ordenar las partes del texto (silueta) en Qhuchimit'a

La maestra de Qhuchimit'a M2 constantemente empleó sugerencias de redacción mediante un diálogo en lengua originaria para orientar “la lógica de organización” (Jolibert 1998:42) de los textos producidos.

Para ayudar a escribir una carta a sus alumnos la M2 empleó un diálogo con los niños, primero propuso escribir ese texto a sus alumnos. A continuación la profesora se preguntó ¿para quién iban a escribir la carta, inmediatamente preguntó a los niños sobre sus parientes que se encontraban fuera de la comunidad de Qhuchimit'a para que los niños les escriban una carta. Después sugirió que debían poner la fecha en el texto y volvió a preguntar cómo se inicia al escribir una carta. Algunos niños en el proceso eligieron al destinatario y el lugar a los cuales escribirían su carta. De esa forma, la M2 ayudó a los niños a identificar y sugerir las partes constitutivas de la dinámica interna de la carta mediante sugerencias y proposiciones de redacción como el lugar y fecha el saludo de la carta y la despedida que escribió en la pizarra, como se observa en la siguiente transcripción.

DIÁLOGO N ° 11

M= Maestra N=niño

P	ENUNCIADO	Informaciones Adicionales
M2	¿Primero cartaman imata churakunchik? ¿Pipaq ruwasunchik? Ñawpaqta fecha churana, chanta suti nombre churana ¿Imanispataq qallarinchik? ¿imanispa saludanchikman? Buen día	Primero, en la carta qué ponemos' '¿Para quién hacemos? Primero, ponemos la fecha luego el nombre '¿Qué diciendo empezáramos? ¿Cómo saludamos?' Buen día
M2	Churasunman; Querido hermano espero que te encuentres bien, nispa.	Pondríamos: querido hermano espero que te encuentres bien, diciendo.
Ns	Ñuqa Chaparepaq cartata ruway munani.	'Yo quiero hacer una carta para el Chapare'
M2	Tukuy Esteban jina mayqinpaqpis ruwankichik sapa juk. ¿Imaynata ruwasunman qullqita apachimunanpaq?	'Todos como Esteban para cualquiera van a hacer' ¿Cómo haríamos para que nos manden dinero?
N	Qullqita apachimuway.	Envíanos dinero
M2	¿Imaynatataq ruwasunchik?, ¿imaynata churasunchik?: queremos que nos mandes dinero para mi uniforme nisunmanchu. Chaymanta imanispa despidikapusunman Me despido con un abrazo nisunmanchá	'¿Cómo vamos a hacer? ¿qué vamos a poner?' queremos que nos mandes dinero para mi uniforme 'podríamos decir' 'Después cómo podríamos despedirnos'. Me despido con un abrazo 'podríamos decir'
	M1 Ajinata despidikapunchik, chay uritanpitaq firma firmata churana	'Así nos despedimos, y ahí de bajito pondríamos la firma'
		CC Qhuchimit'a jueves 3 10-02

El diálogo establecido por la M2 tenía como objetivo ayudar a los niños en la comprensión de la distribución espacial de los párrafos del texto y la “dinámica interna” (Jolibert 1998: 42) que iba a adoptar la carta. Así, cuando la M2 dijo *¿Primero cartaman imata churakunchik?* ‘Primero, en la carta que ponemos’, buscaba orientar a los niños a iniciar a escribir una carta y cuando no hubo respuestas la M2 respondió que es “la fecha y el nombre” ayudando a construir “la noción del destinatario” (op. cit.:81). De esa manera, mientras dialogaba oralmente en quechua, secuencialmente escribía en la pizarra en castellano para ejemplificar la estructura global de la organización interna de la carta como “esquema topológico” (op. cit.:84) o silueta de la carta. Ejemplificó el saludo, la solicitud, la despedida y la firma de la carta. Pero las preguntas y respuestas de la maestra a veces fueron poco comprendidas por los niños. Así, cuando la maestra hacía referencia al saludo de la carta los niños respondían “Buen día”. De esa manera, las preguntas orales y las respuestas escritas en castellano no tuvieron el efecto visual para hacer comprender la distribución espacial de la silueta como en la capacitación y el aula de la M1. De esa manera la M2 empleó las estrategias de dialogar en quechua intercalando sugerencias de redacción en castellano, con preguntas y respuestas para ayudar a organizar la silueta de la carta.

En conclusión, en la capacitación y las unidades educativas se emplearon diferentes estrategias para ayudar en la “organización y forma (silueta) del texto” (Barrientos et al. 1997:61), aunque las características morfológicas de cada texto fueron diferentes.

En la capacitación, el esquema de la silueta fue acompañado de palabras como: Juk p'unchaw -qallariy ‘Un día -Inicio’, Tukuchiynin- ‘Final del texto’ que reflejan el uso de los términos del “Vocabulario Pedagógico” (1999). Estas palabras que acompañaron el ordenamiento de la silueta, facilitaron la comprensión de los maestros en la lengua originaria para que puedan producir sus textos. Como sostienen Ferreiro y Teberosky, aquí las estrategias empleadas por la facilitadora ayudaron en el desarrollo de las “destrezas de lecto – escritura” (Ferreiro y Teberosky 1995: 243) de los maestros al facilitar el esquema de la silueta.

En el aula de la M1 el uso de esquemas dibujados acompañado de explicaciones y ejemplificaciones coherentes entre la lengua y la cultura quechua, establecieron mejores posibilidades de comprensión de la silueta del texto. Cuando la M1 incorporó preguntas orientadoras como *¿imaynatataq pukllana?* ‘¿cómo se juega?’ mejoró “la organización” de la producción de los textos. Este aspecto no se trató en la

capacitación, por lo que el aporte de la M1 con preguntas orientadoras, constituye un aporte innovador que ayudó a organizar el texto instructivo a los niños.

En el aula de la M2 las preguntas y respuestas no fueron suficientes para hacer comprender la distribución espacial de la carta, más bien se prestaba a confusión en algún momento, los niños confundían los saludos de la carta con el saludo cotidiano, que tampoco fue aclarado por la M2.

2.2.4 Corrección de textos con auxilio de papelógrafos

Esta estrategia consiste en emplear láminas, papelógrafos y cuadros didácticos como material de consulta permanente para que los estudiantes puedan comparar sus textos, y puedan corregir los mismos, o como material de lectura.

Durante la producción de textos, los aprendices acudieron a estos materiales de consulta, tanto en la capacitación como en el aula, por sugerencia de la facilitadora y la M1 o por su propia necesidad, con el objeto de: recordar, comparar y corregir sus textos tomando como referencia el contenido de estos materiales.

a) Correcciones con papelógrafo en la capacitación

La facilitadora en los talleres de capacitación con frecuencia empleó papelógrafos como material de consulta para que los maestros puedan comparar y corregir sus textos. Así, durante la clase de las Rimaykuna 'expresiones' ya había en las paredes del curso papelógrafos, como el alfabeto quechua donde se distinguían las vocales del quechua y otros papelógrafos que construyeron entre la facilitadora y los maestros. La facilitadora después de ejemplificar algunas expresiones en quechua logró escribir algunos ejemplos en la pizarra. Luego, pidió a los maestros producir expresiones en lengua originaria. Los maestros hicieron sus primeras producciones individuales, las cuales socializaron en grupos de trabajo. Inmediatamente, en cada grupo seleccionaron y presentaron algunas "expresiones" en plenaria, leyendo los textos en sus respectivos papelógrafos. Después de cada presentación los textos fueron corregidos por la facilitadora con participación del plenario donde se emplearon los papelógrafos del día anterior para comparar el contenido de los textos y corregir con los mismos maestros los errores de escritura, como se observa en el siguiente caso:

DIÁLOGO N °12

F= Facilitadora

M= Maestra

P	ENUNCIADO	Informaciones Adicionales
F	Nawirillaychikpuni	'Continúen leyendo'
M	<i>Wiphalanchik puka q'ellu qomer</i>	'Nuestra bandera es rojo amarillo y verde'. Lee la maestra.
F	Qhawaychik jaqay jatun raphita Mana kanchu /o/, /e/ chayman jina kay qillqasqaykiyichikta allincharisun	'Observen aquel papelógrafo'
	<i>Wiphalanchik puka q'illu qumir</i>	'No existe /o/, /e/ de acuerdo a eso vamos a corregir'. La maestra después de observar las vocales quechuas en el papelógrafo corrigió el texto leído en su papelógrafo.
		'Nuestra bandera es rojo amarillo y verde'
		CC Paracaya lunes 8.7.02

En esa forma, la facilitadora recurrió a la información contenida en los papelógrafos de el día anterior para que los maestros comparen el texto con el de los papelógrafos, y que leyendo encuentren sus propios errores y sean ellos mismos los que logren modificarlos. Así, los maestros pudieron “reflexionar sobre el uso del lenguaje y sobre los procesos de aprendizaje” (Barrientos et al 1997:107) en la producción de su texto. La estrategia de la facilitadora permitió intervenir en lo que todavía los maestros “no pueden resolver por sí mismos, pero que pueden llegar a solucionar” (Yataco de la Cruz 2002:209), mediante la información contenida en los papelógrafos. Por eso, cuando la facilitadora dijo Qhawaychik jaqay jatun raphita ‘Observen aquel papelógrafo’; estaba permitiendo que los maestros lean las vocales del quechua /a/, /i/, /u/ en el papelógrafo y reflexionen sobre las vocales del castellano /e/ y /o/, que los maestros habían utilizado en su escritura. La reflexión de la maestra participante del taller no se dejó esperar cuando ella misma corrigió sustituyendo las vocales cuestionadas ***Wiphalanchik puka q'illu qumir*** ‘Nuestra bandera es rojo, amarillo y verde’.

En conclusión, el uso de esa estrategia permitió una reflexión a los maestros talleristas para que ellos mismo corrijan sus errores, previa confrontación de la información contenida en los papelógrafos durante la producción de textos.

b) Correcciones con ayuda de papelógrafo en aula de la maestra capacitada de Boquerón Q'asa

En la clase de la maestra de Boquerón Q'asa M1, se emplearon los cuadros didácticos y papelógrafos elaborados por la maestra para ayudar a corregir diferentes errores de

la producción de textos de los niños. La M1 logró que los niños produjeran textos referentes a diferentes **Willay qillqa**, 'Invitaciones' que se escuchan por radio en la comunidad. Para elaborar este texto la maestra llevó varios anuncios e invitaciones necrológicas de cumpleaños y otros. Luego de mostrar y hacer reconocer esos textos ayudó a los niños a construir una invitación a un matrimonio con la participación de todo el curso. Posteriormente, los niños trabajaron en los grupos produciendo una invitación del agrado del grupo, los cuales fueron presentados en medio pliego de papel sábana. Cada grupo de niños leía sus textos escritos y la maestra cuando había errores, recurría a los papelógrafos para recordar lo que habían aprendido o para reflexionar sobre los mismos. Así, la M1 permitió que los mismos alumnos planteen sus correcciones directamente o se ayuden con los papelógrafos del rincón del lenguaje para corregir sus errores. Finalmente, mediante preguntas hacía reflexionar a los niños sobre sus errores con ayuda de los papelógrafos, como se observa en el siguiente fragmento:

DIÁLOGO N ° 13

M= Maestra Ns= Niños N= Niño

P	ENUNCIADO	Informaciones Adicionales
M1	<i>Davicho watiqmanta ñawiy</i>	'David de nuevo vuelve a leer'
N	Misachikumanta Misa ruwakunqa templo Santa Barbara wakaspi qoyllurchaw p'unchawpi	'Aviso de una misa' 'Se va a realizara una misa en el templo de Santa Bárbara' 'En Vacas el día miércoles'
M1	<i>¿Kay qillqasqa waliqchu?,</i> <i>Mana</i> <i>¿Pitaq allinchanman?</i> <i>Julia: ¿atiwaqchu julia allinchayta?</i>	'Esto que está escrito ¿está bien?' 'No' '¿Quién podría arreglar?' '¿Podrías tu Julia arreglar?' Julia pasa a la pizarra y corrige
Na	wakaspi quyllurchaw p'unchawpi	'En Vacas el día miércoles'
M1	<i>¿Qhichwapi /o/ kanchu? a ver qhawaychik jaqayta (sic)</i>	'En el quechua ¿existe la /o/? a ver fíjense allá'. Les muestra la cartulina con el alfabeto quechua
Ns	<i>Mana /o/ kanchu</i>	'No existe la /o/'
M1	<i>¿Kasqachu manachu?,</i>	'¿Había existido o no?'
Ns	<i>Mana kanchu</i>	'No existe'.
		CC Boquerón Q'asa 24-10-02

Después de una previa lectura y una “comprensión literal” del texto por parte de los niños, la profesora pidió la participación de los niños (Arellano 1998: 55) cuando dijo *¿Pitaq allinchanman?* ‘¿Quién podría arreglar?’ Sin embargo, para recordar lo aprendido anteriormente, la M1 acudió a los papelógrafos para ayudar a verificar que en el quechua no existe la vocal /o/. Para eso enfatizó señalando: *a ver qhawaychik jaqayta*, ‘a ver fíjense allá’ para ayudar a identificar en el papelógrafo la /o/ y de esa manera ofreció “pistas” (Barrientos et al. 1997:82) para que sean los mismos niños los que encuentren sus errores y los corrijan con el apoyo del papelógrafo. Los niños leyeron el papelógrafo y recordaron que no había la /o/ y la respuesta fue inmediata *Mana /o/ kanchu* ‘No existe la /o/’, afirmando lo que ya habían aprendido que fue recordado gracias al papelógrafo. Ante la ausencia de voluntarios, la M1 pidió a una niña que corrija el texto. Julia relacionó los fonemas vocálicos del quechua con las letras del alfabeto quechua del papelógrafo y corrigió *qoyllurchaw* por *quyllurchaw* ‘miércoles’. De esa manera, la M1 también estaba facilitando a sus estudiantes “el acceso al lenguaje escrito” (Arellano 1998:17) mediante el apoyo de los papelógrafos de la textuación del aula para hacer comparar y corregir los errores con los propios estudiantes.

c) El papelógrafo ayuda a cantar en Qhuchimit'a

La maestra de Qhuchimit'a M2 no utilizó los papelógrafos para ayudar a corregir la producción de textos. Entre las oportunidades que empleó un papelógrafo fue para hacer cantar una canción y hacer recordar a los niños la letra de la misma.

En la clase de matemáticas para cambiar de actividad a lenguaje, la M2 empleó un papelógrafo que contenía la letra de una canción en castellano para que los niños canten, recordando la letra con la ayuda del papelógrafo. Al cambiar de actividad también recogieron los alimentos que cada niño llevó ese día para elaborar el almuerzo escolar como todos los miércoles. La M2 recogió los alimentos traídos por los alumnos y los entregó a las cocineras. Mientras tanto, les propuso cantar para que luego ingresen a la clase de lenguaje, como se observa a continuación:

DIÁLOGO N ° 14

M= Maestra Ns=Niños N=Niño/a.

P	ENUNCIADO	Informaciones Adicionales
M2	Avanzanapaq takirisun ¿Imatataq takisun?	‘Para avanzar cantaremos’ ‘¿Qué vamos a cantar?’

Ns	Mi escolata takina	‘Mi escuela cantaremos ’
Ns	Antawarata takina	‘cantaremos Antawara’
M2	Antawara takisun qhawaychik kayta, dos, tres	‘Vamos a cantar Antawara observen esto, dos tres’. Señala el papelógrafo.
M2		Cantan muy suave
Ns	Mana desayuno tomarqankichik watiqmanta sumaqta takiychik	‘No han tomado su desayuno vamos a volver a cantar bien’.
	ANTAWARA	ANTAWARA
	Antawara de mi vida	Antawara de mi vida
	dame dame de comer	dame dame de comer
	Si no me das comidita	Si no me das comidita
	Yo me voy a enflaquecer	Yo me voy a enflaquecer
	Los tres grupos de alimentos	Los tres grupos de alimentos
	Eso tienes que comer	Eso tienes que comer
	Con los rontos los tomates	Con los ‘huevos’ los tomates
	Con las papas bien también	Con las papas bien también
	Lay lay lay lay lay la la...	Lay lay lay lay lay la la...

CC Qhuchimit’a miércoles 2 10-02

Cuando la M2 propuso cantar a los niños hubo varias sugerencias de los estudiantes, pero la maestra optó por la canción que estaba escrita en un papelógrafo en el rincón del lenguaje, por eso dijo *qhawaychik kayta* ‘observen esto’ señalando y refiriéndose al papelógrafo. Así, la M2 ofreció a sus alumnos la oportunidad para desarrollar “su capacidad de percibir el lenguaje escrito” (Barrientos et al 1997:82) mediante el uso del papelógrafo y les ayudó a recordar la letra de la canción y así llegaron a cantar leyendo el contenido en el papelógrafo. En síntesis, la M2 empleó el papelógrafo para apoyar la percepción del lenguaje escrito en la letra de una canción.

Al concluir este subtítulo se puede puntualizar lo siguiente: En la capacitación, los papelógrafos se emplearon para ayudar a reflexionar a los participantes sobre algunos niveles lingüísticos y cognoscitivos de su producción escrita. Permitiendo de esa manera, a los propios maestros, encontrar sus errores y corregirlos, ayudando así, en sus actividades de “metalingüística (y) metacognición” (op.cit.:108-109) durante la producción de textos. En el aula de Boquerón Q’asa, la M1 empleó los papelógrafos como “pistas” para ayudar a los niños a encontrar información para que los estudiantes puedan “superar sus dificultades” (op. cit.:82). Por eso cuando la M1 preguntó si existía la /o/ en el papelógrafo la respuesta fue *mana /o/ kanchu* ‘no hay la /o/’. De esa manera, el lenguaje escrito en el papelógrafo ofreció mayor información para recordar y hacer comprender a los niños lo que ya habían aprendido. En la clase de la M2 no se utilizaron papelógrafos para ayudar a la corrección de errores en la producción de

textos, pero se utilizó el papelógrafo para apoyar la percepción del lenguaje escrito de los niños.

2.2.5 Corrección de errores con participación de los estudiantes

Esta estrategia consiste en hacer participar a todos los niños en el aula y a los maestros en la capacitación en la corrección de errores durante la producción de textos

La maestra y la facilitadora permanentemente recurren a esta estrategia como recursos de participación y corrección.

a) Corrección de errores con la participación de los maestros en la capacitación

En la capacitación la facilitadora permitió la participación de los maestros en las correcciones de los textos elaborados en el taller. Así, por ejemplo, durante la enseñanza de Takiy qillqa 'Canción', después de haber observado en un papelógrafo una canción escrita y haber cantado la misma, los maestros en forma individual produjeron diferentes canciones. Posteriormente, en los equipos de trabajo algunos de los textos fueron socializados y seleccionados para su presentación en plenaria. Después de la presentación en papelógrafos, los textos fueron corregidos en distintos aspectos de la lengua originaria por los propios participantes y en última instancia, por la facilitadora. Un grupo de maestros después de haber cantado su canción en el plenario fue corregido con la participación de una maestra como se observa en el siguiente fragmento:

DIÁLOGO N ° 15

F= Facilitadora Ms= Maestros M= Maestra

P	ENUNCIADO	Informaciones Adicionales
F	<i>Kunan uyarisun kay qutup takiyninta</i>	'Ahora vamos a escuchar la canción de este grupo'
Ms	<i>Yachakusqaymanta (Cueca)</i>	'De lo que aprendí' (Cueca)
	<i>Ñawiriripa escribirispa</i>	'Leyendo y escribiendo'
	<i>Ripusaq kaymanta</i>	'Me iré de aquí'
	<i>Sichus yachasaq</i>	'Si voy a aprender'
	<i>Sichus pantasaaq</i>	'Si me voy equivocar'
	<i>Ni rikuwankiñachu</i>	'Ya no me verás'. Aplausos.
F	<i>Mayqillanpis allinchariwaqchik kay takiyta.</i>	'Cualquiera de ustedes podría corregir esta canción'. Una maestra corrige escribirispa
M	<i>Ñawiriripa qillqariripa</i>	'Leyendo y escribiendo'
		Paracaya jueves 11.07.02

Cuando la facilitadora dijo *Mayqillanpis allinchariwaqchik kay takiyta*. 'Cualquiera de ustedes podría corregir esta canción', la facilitadora estaba ofreciendo una pedagogía

activa, donde "aprenden mejor y más rápido cuando realizan una actividad" (UNSTP 2001:14). La sustitución de **escribirispa** por **qillqaririsa** 'escribiendo' permitió a los maestros "la confrontación y el análisis" (Barrientos 1997: 109) de los textos donde se produjo una actividad metacognitiva relacionada con la escritura quechua. Al corregir **escribirispa**, se estaba recuperando la identidad de la expresión quechua en **qillqaririsa**. De esa manera, la nueva propuesta "...expresa lo que es" (Rengifo 2001: 15) el pensamiento y la identidad de la lengua quechua. En resumen, la corrección por la maestra se desarrolló con expresiones más acordes a la lengua y la cultura quechua evitando la "mezcla de códigos" (Richards et al. 1997:272).

b) Corrección de errores con participación de los niños en Boquerón Q'asa

Frecuentemente en la producción de textos en el aula de la maestra de Boquerón Q'asa M1, los niños participaron en las correcciones de sus propios errores y los de sus compañeros. Así por ejemplo, durante la enseñanza de Rimaykuna 'Expresiones', la M1 reunió a los niños frente a la pizarra para conversar sobre el aniversario de Tiraque. De esa conversación surgieron varias expresiones de los niños referentes a la fiesta. Aprovechando esas expresiones, la M1 propuso a los niños a que digan otras expresiones diferentes. Los niños enunciaron varias expresiones orales. Posteriormente, la M1 propuso que los niños escriban esas expresiones en la pizarra. Voluntariamente varios niños pasaron a escribir sus expresiones. Luego cada niño leyó su texto y después con la participación de los alumnos, se corrigieron los errores detectados por los niños o en última instancia por la maestra, como se puede observar en el siguiente segmento:

DIÁLOGO N ° 16

M= Maestra Ns=Niños N=Niño

P	ENUNCIADO	Informaciones Adicionales
M1	¿Ima rimaytataq qillqanki?	'¿Qué expresión vas a escribir?'
N	Tatay sumaq k'acha	'Mi padre es una bella persona'. Luego escribe.
	Tatay sumak kacha	'Mi padre es una bella persona'
M1	Kunan ñawiriy	'Ahora lee'
N	Tatay sumaq k'acha	'Mi padre es una bella persona'. Dice al leer
M1	Tatay sumaq k'acha ¿ninchu?	'Mi padre es una bella persona ¿dice?'
M1	Pitaq ñawirinman.	'¿Quién podría leer?'
Na	Mana jinachu profesora.	'No es así profesora'
M1	¿Atiwaqchu allinchayta?	'¿Podrías corregir?'. La niña sale a la pizarra y arregla el apóstrofo de la palabra (kacha)
Na	k'acha.	'bueno'
M1	Allin, kayqa kacha kaytaq k'acha ¿ichari?'	'bien esto es "kacha" y esto es "k'acha" ¿no es verdad? dice mientras escribe las dos palabras en la pizarra
		CC Boquerón Q'asa Jueves:17-10-02

De esa manera, la M1 hizo participar a los estudiantes en la corrección de los textos escritos. Para que los niños comprendan el mensaje escrito la profesora previamente hizo leer a los niños el texto. Pero una niña afirmó *Mana jinachu profesora* 'No es así profesora'. Posteriormente, cuando la maestra dio la oportunidad de corregir a la niña ella cambia **kacha** por **k'acha** así, corrige "las palabras y su estructura" (Barrientos et al.1997:93), particularmente respecto a confusión de los fonemas /k/ oclusivo y /k'/ glotalizado. Como sostienen Galdames y otros, en la medida que los niños son conscientes del uso de los componentes del lenguaje, desarrollan su "conciencia fonológica" (Galdames et.al. s/a:12) y de esta manera, logran corregir sus errores o los de sus compañeros. Para el autor del texto y el resto de los niños, éste fue un proceso de aprendizaje constructivista basado en la "zona de desarrollo próximo" como sostiene Vigotsky (Claux 2001:42). La participación en las correcciones se dio precisamente en el espacio de "comunicación intercultural" (UNSTP 2001:21) donde los niños aprenden nuevos códigos con la ayuda del maestro o de otro compañero como en este caso.

c) Corrección de errores con participación oral de los niños en Qhuchimit'a

La M2 constantemente empleó la participación oral de los niños para corregir diferentes tipos de errores en sus clases de producción de textos. Durante la clase de descripción de "Nuestra comunidad", la maestra empleó la página 6 y 7 del módulo N° 2 de lenguaje, cuyo título era "Viajando por Bolivia". Inicialmente hizo leer las dos páginas del módulo a los niños. Posteriormente, pidió que observaran con detenimiento los mapas de Bolivia, pidió a los niños que identifiquen los caminos, departamentos y ríos. Posteriormente, siguió preguntando qué otras cosas lograron observar en los mapas. Los niños de acuerdo a su comprensión contestaban mostrando en el módulo sus hallazgos como aviones y barcos que para ellos resultaban conocidos. Luego la M2 para orientar el trabajo de los niños escribió en la pizarra un esquema donde figuraban los elementos que debían dibujar: escuela, teléfono, cancha, ríos; entre tanto, preguntaba si lograron identificar ríos, lagos caminos. De acuerdo con las preguntas de la maestra, hubo una participación oral de los niños con intercambio oral de opiniones, donde los mismos niños corrigieron a sus compañeros, como se observa en el siguiente segmento de la observación:

DIÁLOGO N ° 17

M= Maestra Ns=Niños N=Niño/a.

P	ENUNCIADO	Informaciones Adicionales
M2	<i>Kancha deportiva tukunkichikñachu..</i>	‘Ya han terminado la cancha deportiva’
M2	<i>¿Mana imapis tiyan?</i>	‘¿No hay nada más?’
N	<i>Yan tiyan</i>	‘Hay caminos’
Ns.	<i>Camino carretero.</i>	‘Camino carretero’
Ns	<i>Punataman yan</i>	‘El camino a Punata’. Ejemplifican
M2	<i>¿imaynataq Punataman yan?</i>	‘¿Cómo es el camino a Punata?’
Ns.	<i>Chiqan camino carretero</i>	‘Recto es el camino carretero’
Ns	<i>Mana chiqanchu link'usniyuq</i>	‘No es recto tiene curvas’
M1	<i>Link'u link'itus tiyan.</i>	‘Tiene sus curvitas’

CC Qhuchimit'a miércoles:2-10-02

Cuando la M2 formula interrogantes como *¿Mana imapis tiyan?* ‘¿No hay nada más?’ está permitiendo la participación oral, después de identificar los gráficos y palabras escritas por los niños en el módulo. Los niños recurren a la expresión oral para aportar sus hallazgos, intercambiar sus ideas y corregir sus errores. Los niños durante la conversación fueron corrigiendo sus ideas, así, cuando un niño afirmaba que el camino carretero era recto otros niños corregían esa afirmación de su compañero al decir *mana chiqanchu link'usniyuq*, ‘no es recto tiene curvas’. De esa manera, los alumnos al corregir sus errores aprenden a “expresar sus puntos de vista, analizar y evaluar, a decidir y asumir sus responsabilidades” (UNST-P 2001:41). Posteriormente, la corrección del alumno es avalada por la maestra, cuando afirma *Link'u link'itus tiyan* ‘Tiene sus curvitas’. En síntesis, los niños participan en la corrección de sus errores oralmente en quechua, aunque el currículo es en castellano.

En estos tres ejemplos se observó que las maestras y la facilitadora emplearon la participación de los estudiantes en los procesos de corrección de textos de diferente manera. En la capacitación la corrección permitió “analizarla y reformularla” (Galdames et al.:s/a: 14) el texto de los maestros con otra palabra que recuperaba la identidad de la lengua y la cultura quechua con los aportes de la experiencia previa que traían los maestros como hablantes del quechua. En cambio, en el aula de la M1 los errores en la confusión de fonemas son resueltos por los propios estudiantes, mejorando la conciencia fonológica de su lengua. En cambio, en el aula de la M2 no se corrigen errores de escritura quechua, sólo las correcciones entre los niños cubren la interacción oral, en quechua aunque los contenidos del currículo estaban en castellano.

2.2.6 Corrección de la primera escritura

Esta estrategia consistió en hacer reflexionar con preguntas para ayudar a identificar diferentes tipos de errores en la primera escritura. En la capacitación y en el trabajo de aula de Boquerón Q'asa permanentemente se acudió al uso de esa estrategia.

a) Corrección de la estructura oracional SOV en la capacitación

Para perfeccionar los textos escritos en el proceso de la producción de textos, las correcciones a la primera escritura fueron permanentes y fueron una característica importante de los talleres. Así, durante la producción de *Rimaykuna*, 'expresiones' de la lengua quechua se realizaron diferentes correcciones por la facilitadora. Inicialmente la facilitadora comenzó ejemplificando oralmente algunas "expresiones" típicas de la lengua y la cultura quechua de la comunidad en forma oral. Luego pidió que los maestros aporten oralmente con expresiones conocidas. Después de varias intervenciones los maestros pasaban a producir individualmente las expresiones que conocían. Después de esa primera producción socializaban sus textos en grupos de trabajo para luego leer en plenaria la primera producción escrita. Cada grupo después de leer sus textos fue corregido por la facilitadora, mientras el grupo expositor tomaba nota de las correcciones para su presentación final. La siguiente transcripción ejemplifica la corrección de la ubicación del verbo al final de la oración.

DIÁLOGO N ° 18

F= Facilitadora M= Maestra

P	ENUNCIADO	Informaciones Adicionales
F	<i>Tukuy runakunaqa mijunchis tanta sapa p'unchaw</i> <i>¿Ima ninkichiktaq, allinchi kay qillqa?</i>	'Todos los hombres comemos pan todos los días' '¿Qué dicen ustedes, está bien esta escritura?' Hay silencio en la clase 'Vamos a corregir este verbo estaría mejor aquí'. Traslada el verbo al final.
F	<i>Allinchasun: kay rimaynin kaypi qhipapi kanman,</i> <i>¿Ima ninkichiktaq?</i> <i>Tukuy runaqa t'antata sapa p'unchaw mikhunchik</i>	'¿Qué dicen ustedes?' Al final de las correcciones el texto queda así 'Todos los hombres pan todos los días comemos ' CC INS – Paracaya lunes 8.07.02

La pregunta de la facilitadora *¿ima ninkichiktaq?* '¿Qué dicen ustedes?', pide opinión a los maestros y abre la posibilidad de una participación, pero ante el silencio, de los participantes es ella quién hace varias correcciones. Cuando la facilitadora dice *kay rimaynin kaypi kanman*, 'este verbo estaría mejor aquí', traza una línea que concluye en una flecha al final de la oración. Con esa modalidad de corrección recuerda a los

maestros la explicación de que el *rimaynin* 'verbo' en el quechua se ubica al final de la oración de acuerdo a su estructura sintáctica porque pertenece al tipo de "lenguas SOV" (Richards et al. 1997:414), cuyo ordenamiento es: sujeto, objeto y verbo. De esa manera, demuestra a los maestros, deslindando la estructura sintáctica propia del quechua de la anterior redacción, que tenía una estructura sintáctica prestada del castellano que es de tipo (SVO). Finalmente, cuando la facilitadora dice: *¿ima ninkichiktaq?* '¿Que dicen?', la pregunta, como estrategia de "enseñanza significativa" (Eusse 1999:61), motiva a una "reflexión crítica" (PROEIB Andes 2001:4) en los maestros, respecto a la funcionalidad de la escritura.

En síntesis, la estrategia que empleó la facilitadora ubicando el verbo al final de la oración en ***Tukuy runaqa t'antata sapa p'unchaw mikhunchik*** 'Todos los hombres comemos pan todos los días', ratifica y afirma que el verbo está al final de la estructura oracional del quechua.

b) Corrección de confusión de fonemas del castellano en la producción del quechua en Boquerón Q'asa

Con el objeto de mejorar la producción de los textos escritos de los niños, la maestra de Boquerón Q'asa M1 constantemente recurrió a hacer corregir a los niños sus textos y el de sus compañeros.

Un ejemplo de esas correcciones de la primera escritura se dio en la enseñanza de *Takiy qillqa* 'Canciones'. Al iniciar la clase la M1 llevó al aula una canción escrita en papelógrafo. La maestra logró hacer identificar a los niños el tipo de texto por los gráficos y las notas musicales que tenía. Posteriormente, les enseñó a cantar la canción del papelógrafo. Después de esa actividad pidió a los niños que se instalen en sus grupos correspondientes para que puedan escribir una canción que ellos conocían. Luego de escribir las canciones cada grupo presentó su primer texto grupal escrito en medio pliego de papel. Después de cantar cada canción eran los mismos niños que identificaban sus errores y corregían con otro color de marcador. Las correcciones tocan diversos aspectos, aquí ejemplificaré la corrección de la confusión de fonemas del castellano en la escritura quechua de los niños como se observa en el siguiente fragmento de transcripción:

DIÁLOGO N ° 19

M= Maestra Ns=Niños N=Niño/a.

P	ENUNCIADO	Informaciones Adicionales
M1 Ns	<i>Kunanqa chay qutu takiringa</i> <i>Qumir pullirita</i> <i>Qumir pullirayki</i> <i>Raymiman rinayqui</i> <i>Chayllapunichu gustasunki</i> # # <i>charangueritusta</i> <i>despachadorita</i> <i>Chayllapunichu gustasunki</i>	'Ahora ese grupo va a cantar'. Cantan 'La pollerita verde' 'Esa tu pollera verde' 'Con la que vas a las fiestas' 'Solo eso te gusta' # # 'A los charangueritos' 'Despachadorita' 'Solo eso te gusta'
M1	<i>Kaypi allin pantaykunas kachkan,</i>	'aquí hay muchos errores,
M1	<i>¿pitaq sumaqmanta qillqarinmanri?</i>	'¿Quién puede escribir mejor?'
Na	<i>Nuqa profesorita</i>	'Yo profesorita'. Una niña corrige sustituyendo <qui> por <k>
Na	<i>Raymiman rinayki</i>	'Con la que vas a las fiestas'
		CC Boquerón Q'asa martes 22-10-02

Cuando la M1 dice *kaypi allin pantaykunas kachkan*, 'aquí hay muchos errores, orientaba para que los niños pudieran identificar algunos errores, pero "...deja que los niños resuelvan sus dudas de escritura" (Barrientos et al.: 1997: 93). Luego la maestra permite corregir el texto con la participación de los niños cuando afirma *¿pitaq sumaqmanta qillqarinmanri?* '¿Quién puede escribir mejor?' Por esa sugerencia una niña pasó a la pizarra y corrigió sustituyendo la <qu> del castellano por la "consonante oclusiva" <k> de la escritura quechua. La corrección de la niña fue gracias a la comprensión de la lectura del texto que permitió a la alumna identificar que hubo confusión de fonemas del castellano en la escritura quechua.

El nuevo texto escrito ***Raymiman rinayki*** 'Con la que vas a las fiestas', fue una nueva propuesta como un acto "metacognitivo de confrontación y análisis" (Barrientos et al.1997:109).

Además, en este fragmento se nota una mezcla de códigos donde se toma una palabra castellana <gusta> a la cual se agrega un sufijo quechua <nki>. En ese caso la "mezcla de códigos" (Richards et al.:1997:272) es explicable en esos niños bilingües. Sin embargo, la nueva propuesta escrita mostró el dominio de la "lengua materna" (Galdames et al. s/a:a/p) de la niña para efectuar la corrección.

c) Corrección de la primera escritura de textos en castellano en Qhuchimit'a

En el aula de la M2 las correcciones a la primera escritura se desarrollaron generalmente por intervención de la maestra a los textos escritos o copiados por los

niños en castellano. Así, durante la producción de una carta, la M2 empleó una serie de sugerencias mientras conversaba con los niños para explicar las partes componentes de ese texto. Paso a paso, mientras escribía en la pizarra mediante sugerencias orales expresadas en quechua, ayudó a diseñar el formato de redacción de una carta. Posteriormente, la M2 sugirió que cada niño escriba una carta a algún pariente, quedando la revisión de los textos para el día siguiente. Al día siguiente la M2 se puso a revisar los textos, a pesar de las recomendaciones de la profesora, muchos niños sólo lograron copiar lo que la M2 había escrito en la pizarra. De los textos escritos por los alumnos, la M2 hizo leer algunas cartas. Al ver que no había alumnos voluntarios para leer, la profesora pasó a corregir los errores de escritura individualmente en los cuadernos de los niños, como se observa en la siguiente transcripción.

DIÁLOGO N ° 20

M= Maestra Ns=Niños N=Niño/a.

P	ENUNCIADO	Informaciones Adicionales
M2	<i>¿Pi leyenqa? A ver Leny, Delia</i>	'¿Quién va a leer? Leny, Delia'
M2	<i>¿Pi yachachikuyta (sic) munankichik?</i>	'¿Quiénes quieren hacerse conocer?'
M2	<i>¿Mana nipi astawan ruwarqankichik?</i>	'¿Nadie más escribió?'
N	<i>A ver asientomanta asiento watusqaykichik.</i>	'A ver asiento por asiento voy a revisar'.
M2	Mandamos dinero para la uneforme Delia mana dinero ninachu ¡dinero! Para me tíyo ¡mi tío!, nina	Este texto estaba escrito en el cuaderno de Delia. La M1 pasa a revisar la escritura de cada niño, corrige las palabras mal escritas 'Delia no se dice dinero ¡dinero! ' 'Para me tiyo, ¡mi tío! se dice'
M2	para que la mandes plata... para me uneforme. '¡mi uniforme!'	'Para que mandes plata para me uneforme, '¡mi uniforme!' CC Qhuchimit'a viernes 4-10-02

De esa manera, la revisión de la primera escritura se concretó a corregir errores escritos en los textos de los niños, ya que en su mayoría eran copias de la pizarra. Si bien en la propuesta de la maestra se observaba los parámetros del “enfoque” (Barrientos 1997:8) de la producción de textos en los cuadernos de los niños se reproducía en la mayoría de los casos lo que había escrito la maestra en la pizarra el día anterior. La M2 cuando revisó el texto de Delia ayudó a que diferenciara la vocal /i/ de la /e/ mediante el énfasis de su pronunciación. Así, enfatizó su pronunciación '¡mi uniforme!' cuando detectó *me oneforme* en la carta.

Sin embargo, desde la importancia de la adquisición de segundas lenguas, la maestra no hizo ningún esfuerzo por hablar el castellano, es decir, no hacía posible la adquisición del castellano y su uso en la clase. Ese hecho despoja a los niños de su derecho a aprender el castellano en la comunicación oral y escrita. Así, la maestra resuelve su problema de comunicación usando oralmente el quechua para que entiendan los niños en su lengua materna. La profesora al no hablar en castellano, como corresponde al currículo de esa clase, priva a los niños del uso real del castellano en la intercomunicación. De esa manera, fácilmente se desliga de esa responsabilidad, explicando oralmente en quechua y exigiendo “aprendizaje” en castellano, lengua que no dominan los niños. En síntesis, las correcciones se centraron en los errores de escritura de los textos en castellano, aunque las explicaciones y la interacción comunicativa en el aula se realizaron en lengua originaria.

En las escuelas observadas y la capacitación se observó la utilización de diferentes estrategias para ayudar a corregir los errores en la primera escritura. En la capacitación, las estrategias de explicación de la facilitadora lograron hacer reflexionar y diferenciar como dos tipos de lengua diferentes al quechua y el castellano caracterizando al quechua como lengua tipo (SOV). La estrategia ayudó a establecer la “conciencia y el surgimiento del pensamiento representacional” (Rengifo 2001:44) de la lengua quechua y su identidad. En el aula de Boquerón Q’asa, la participación de los propios estudiantes permitió comprender y resolver los errores de la primera escritura. Para eso, la niña empleó anteriores estrategias personales utilizadas en la producción de textos que le sirvieran para “usarlas en nuevas situaciones” (Barrientos et al. 1997:109), como un proceso metacognitivo y metalingüístico. Es necesario aclarar que la primera escritura no es un borrador, es la expresión de una idea completa, “son esbozos completos, llevados lo más lejos posible para cada niño y no simples borradores parciales” (Jolibert: 1991:47). Pero, en el aula de Qhuchimit’a, las estrategias de corrección de la primera escritura fueron apoyadas con énfasis en las expresiones correctas en castellano. En esa aula no se empleó la escritura quechua, sino solo el ejercicio de la oralidad para la sistematización del currículo en castellano.

2.2.7 Corrección de la segunda escritura

Esta estrategia consiste en ofrecer explicaciones con ejemplos, preguntas reflexivas dirigidas a completar o corregir errores en la segunda escritura en los textos leídos. En la capacitación y en el trabajo de aula esta estrategia se empleó con limitaciones de tiempo para cubrir todas las correcciones de la producción escrita.

a) Las correcciones a la segunda escritura profundizan las reflexiones sobre la normalización en la capacitación

Para mejorar los textos reescritos de la primera escritura de los maestros, la facilitadora hizo varias correcciones a la segunda escritura en plenaria, en los grupos de trabajo o en explicaciones personalizadas a los participantes. Así, durante la enseñanza del Jawari ‘cuento’, la facilitadora después de ejemplificar el relato oral de un cuento organizó la primera producción de textos en forma individual. Posteriormente, los textos de producción individual se socializaron en los grupos de trabajo. Después de seleccionar un cuento, cada grupo fue presentando su producción en plenaria como textos corregidos. En uno de los párrafos del cuento *Sipaswan jukumariwantawan* ‘de la joven y el oso’, la facilitadora identificó el término quechua *jusk’u* ‘agujero’ que tenía errores de normalización y se puso a corregir explicando el mismo como se observa en el siguiente fragmento de transcripción:

DIÁLOGO N ° 21

F= Facilitadora M= Maestra

P	ENUNCIADO	Informaciones Adicionales
M	<p>...Chantaqa Jukumariqa sipasta qaqa jusk’uman suwakapusqa... Jusk’uman ¿allin qillqasqachu?) <i>Kayta sut’inchasun</i></p> <p>Jusk’u (sic) jutk’u</p>	<p>‘Así, el oso se había robado a la joven al agujero de una roca’. Al agujero ¿Está bien escrito? ‘Esto vamos a aclarar’. Elige algunas palabras que no están escritas de acuerdo al quechua normalizado y explica mientras escribe. ‘Agujereo’</p>
F	<p>Muskiy (sic) mutkiy ‘ Usqayta (sic) utqhayta <i>Qillqayllapi kayqa rikhurin, mana rimaypi ajinachu</i></p>	<p>‘Oler’ ‘rápido’ ‘Solo en la escritura esta letra aparece, en la pronunciación no es así’ CC INS – Paracaya jueves 11.07.02</p>

Cuando la facilitadora dijo *Kayta sut’inchasun* ‘esto vamos a aclarar’ se disponía a explicar algunos aspectos pendientes de la escritura para corregir y “revisar los textos para su versión final” (Barrientos et al 1997: 96). Para eso la facilitadora puso en duda la escritura del termino *jusk’uman* ‘al agujero’. Luego para ser explícita en su explicación, recurrió a escribir varias palabras quechuas que usan la /t/ “al final de la sílaba” (Plaza1995:30) para abundar en su ejemplificación. De esa manera, cuando la facilitadora afirmó *Qillqayllapi kayqa rikhurin, mana rimaypi ajinachu* ‘Solo en la escritura esta letra aparece, en la pronunciación no es así’, mostró que en el “quechua normalizado” (ibid) la /t/ al final de sílaba se pronuncia como /s/ En resumen, la

facilitadora corrigió la normalización mediante explicaciones apoyadas con ejemplificaciones escritas de términos quechuas que utilizan la /t/ al final de sílaba. Las ejemplificaciones escritas en la pizarra mostraban visual y comparativamente una forma correcta y otra incorrecta para su diferenciación como en el caso de **Jusk'u** y **jutk'u** 'agujero', demostrando de esa manera, que la escritura no es una representación mecánica de la pronunciación. Sin embargo, la explicación de la facilitadora es problemática, los críticos de la normalización dicen que la escritura normalizada es "incoherente" (Ver Cotari [http://members tripod. Com/~jlancey/ Quechua.htm](http://members.tripod.com/~jlancey/Quechua.htm)), pues se escribe de una manera y se lee de otra. Lo que hay que entender aquí, es que cada letra se pronuncia de diferente manera de acuerdo al contexto en que le toca desempeñarse.

b) Corrección de la segunda escritura con la participación de los niños en Boquerón Q'asa

Para corregir la segunda escritura de los textos, la maestra de Boquerón Q'asa M1 recurrió a la participación de los niños para que sean ellos mismos los que corrijan sus errores. Los textos reescritos después de ser leídos eran corregidos por segunda vez, esas correcciones a la segunda escritura se desarrollaron con mediana regularidad por las limitaciones de tiempo fundamentalmente y por la atención personalizada que requiere esta corrección. Pero por su singularidad e importancia muestro esas experiencias desarrolladas.

Durante la producción de Chaski Qillqa 'Noticias', los niños escribieron sus primeros textos, que fueron corregidos en una primera presentación grupal. Después, trabajando en grupo lo reescribieron, eligiendo un texto del grupo en papelógrafos para guardarlos como texto acabado en el rincón de lenguaje. Para eso la M1 pidió a los niños que lean sus noticias frente al curso. En esos textos aún se podía identificar diferentes errores de escritura. Posteriormente, la profesora pidió la participación de los niños en la corrección de los errores a la segunda escritura como se observa en la siguiente transcripción:

DIÁLOGO N ° 22

M= Maestra Ns=Niños N=Niño.

P	ENUNCIADO	Informaciones Adicionales
M1	<i>Limber Orellana ñawiriy watiqmanta</i>	'Limber Orellana lee de nuevo'.
N	<i>Tiraque llaktapi</i>	'En el pueblo de Tiraque'
	<i>Autu varmita chukarparisqa</i>	'Un auto atropelló a una mujer'

M1	Chay runa machasqa karqa Warmitaq wañurparisasqaña hosptalpi	'ese hombre había estado borracho'
Ns	Chanta wañupusqa Chanta runa allin llakisqa.	'Y la mujer ya se estaba muriendo en el hospital'
M1	¿allin qillqasqachu?	'Después se murió'
	Mana allinchu..	'Luego la gente estaba triste'
	¿Pitaq chimpanimuspa allinchanman	'¿Está bien escrito?'
		'No está bien escrito'
		'¿Quién podría pasar al frente y corregir?'
		La profesora asigna a una niña para que corrija. La niña hizo dos correcciones.
Na	Autu warmita chukarparisqa Warmitaq wañurparisasqaña hosptalpi	'Un auto atropelló a una mujer'
		'Y la mujer ya se estaba muriendo en el hospital'
		CC Boquerón Q'asa miércoles 23-10-02

Cuando la M1 dijo ¿allin qillqasqachu?, '¿está bien escrito?' la participación de los niños fue inmediata con la afirmación, *mana allinchu* 'no está bien', porque algunos niños ya habían leído el papelógrafo logrando identificar los errores. La participación de los niños se hizo más evidente cuando la maestra dijo *Pitaq chimpanimuspa allinchanman*, '¿Quién podría pasar al frente y corregir?' Ante la aglomeración de niños en la pizarra, la maestra asignó a una niña para que corrija el texto. La alumna pasó a la pizarra y sustituyó la <v> por <w> en **Warmita** 'mujer' y cambió <g> por <q> en **wañurparisasqaña** 'ya se estaba muriendo', utilizando en todos los casos grafías propias del alfabeto quechua. Como señala Quiroz con esa corrección también se estaba deslindando la escritura y la pronunciación que son dos "niveles diferentes de representación" (Quiroz 2000:18) por lo que no se escribe directamente como se pronuncia. La corrección de la niña también fue un aporte en el aprendizaje de sus compañeros sustentado en la ZDP porque fue una contribución en aquellos aspectos que sus compañeros no habían logrado resolver aún "por sí mismos" (Yataco de la Cruz et. al.2002:209).

En resumen, las correcciones a la segunda escritura se hicieron entonces con la participación activa de los niños hasta que ellos consideraban que los textos estaban "bien acabados" (Barrientos et al. 1997:96). Sin embargo, los procesos de reescritura pueden darse más de dos veces en la producción de un texto.

c) No hay correcciones a la segunda escritura en *Qhuchimit'a*

Para corregir y controlar la producción de textos, la M2 empezó trabajando una descripción de la unidad "Viajando al pueblo" en el módulo de lenguaje. Con esa intención, estableció consignas escritas en la pizarra con el fin de que los niños desarrollen la producción de textos en sus casas. Para desarrollar los textos hizo una

interpretación sobre su criterio personal respecto a las consignas del módulo en forma oral en quechua para facilitar la producción escrita. No obstante, en la siguiente clase, los alumnos no presentaron la tarea iniciada en la clase anterior, algunos se limitaron a dibujar y a copiar las consignas, otros sólo escribieron el título y dibujaron como se observa en la siguiente transcripción:

DIÁLOGO N ° 23

M= Maestra Ns=Niños N=Niño/a.

P	ENUNCIADO	Informaciones Adicionales
M1 Ns	Ya tareasta revisarisunchik. Matemáticas o lenguaje.	'Ya vamos a revisar las tareas' 'Matemáticas o lenguaje'. Preguntan los niños
M1	¿Ima modulumenta karqa? ¡Kimsa diapi mana ruwarqankichik!	'¿De qué módulo era?, ¿en tres días no hicieron!. La M2 revisa varios cuadernos.
M1	¡Mana dibujay nirqaykichikchu, jurqhuychik tareata utqhayta! Qam kkillanta dibujarparisqankiqa. ¡saquen la tarea!	'¡No les dije que dibujen, saquen rápido la tarea!'. Observa un cuaderno y dice 'Tú lo mismo nomás habías dibujado' ¡Saquen la tarea
M1	Anotasaq, papasusniykichikman willasaq.	'Voy a anotar y a sus papás voy a avisar'
M1	¡Jurqhuychik Marina apura! ¡Kaytachu ruwarqanki!	'Saquen rápido Marina'. Observa el cuaderno de Marina donde sólo existe dibujos y el título de la unidad. '¿Esto has hecho?' La mayoría del curso no ha traído la tarea como esperaba la profesora. Algunos niños sólo han copiado los dibujos del módulo y han escrito el título. CC Qhuchimit'a lunes 7-10-02

Al emplear la estrategia de revisar la segunda escritura de los niños, la M2 se limitó a revisar y controlar las tareas donde "aduce responsabilidades" (Inostroza 1996: 29) a los niños penalizando la falta de la producción escrita con expresiones como *anotasaq*, *papasusniykichikman willasaq* 'voy a anotar y a sus papás voy a avisar'. Sin embargo, la falta de claridad en las consignas de la clase anterior fue uno de los factores que incidieron en el poco desarrollo de la producción escrita. Así por ejemplo, los alumnos copiaron las consignas del módulo que decía:

El viaje
Antonia Conde Huanca 3° A
Viajé al pueblo de mi mamá, partimos en flota del cementerio
general.
Ayudé a mi abuelita a pastear el rebaño.
Regresé el domingo después de la semana Santa
 CC Qhuchimit'a viernes 4-10-02

Para que los niños describan sobre la base de las preguntas la maestra sugirió oralmente las siguientes consignas:

DIÁLOGO N ° 24

M= Maestra

P	ENUNCIADO	Informaciones Adicionales
M2	Nuqamanta kanman: Kay señora decide puebloman riyta. Flotapi viajanku Chayanku wasiman Ovejasta michin Richkanku	'De acuerdo con mi opinión diría' 'Esta señora decide ir al pueblo' 'Viajan en flota' 'Llegan a su casa' 'Patea las ovejas' 'Están yendo'

CC Qhuchimit'a jueves 3 -4-10-02

El refuerzo que dio la maestra con sus sugerencias en quechua fue negativo para la, comprensión de los niños. Cuando la M2 dice Kay señora decide puebloman riyta. 'Esta señora decide ir al pueblo' no ayuda a comprender las consignas escritas en castellano del módulo *"Viajé al pueblo de mi mamá"*. Así, al dar una interpretación subjetiva y diferente a las del módulo, confunde a los niños que no saben que actitud tomar. Por esa falta de claridad en las consignas, algunos niños sólo copiaron las consignas y otros entregaron sólo dibujos.

En resumen, de los tres casos observados en la capacitación y el aula de la M1 se emplearon preguntas, explicaciones con ejemplos y hubo participación de los estudiantes en la corrección de la segunda escritura o reescritura. La reescritura es cuando los productores "reescriben su texto; a veces reescriben sólo alguna (s) parte (s) y a veces todo" (Barrientos et al. 1997:96). Esas correcciones permitieron a los niños y maestros saber que en el contexto de la Reforma Educativa, la escritura no se realiza de una sola vez, sino que se escribe varias veces hasta lograr un trabajo mejorado. Por eso, los maestros y alumnos reescribieron "los párrafos que necesitan mejorar" (Arellano et. al.1998:123).

En la capacitación, la facilitadora empleó la estrategia de explicar con ejemplos escritos un caso de la normalización, estableciendo claramente la norma escrita vigente en los procesos de reescritura. Por su parte, en el aula de Boquerón Q'asa la M2 utilizó la estrategia de participación de los niños para hacer corregir los errores de la segunda escritura de sus compañeros como un aprendizaje constructivo basado en la ZDP. En cambio, en la escuela de Qhuchimit'a no se observaron las correcciones a la segunda escritura.

2.2.8 Corrección del uso de fonemas

Esta estrategia consiste en identificar la confusión de fonemas del castellano que se emplean en la escritura del quechua para compararlos con el alfabeto quechua y corregirlos posteriormente con una explicación comparativa. Estas confusiones son muy comunes en la producción de textos, tanto en la capacitación, como en el aula.

a) Corrección de confusión de fonemas en la producción de Yuyaykuna ‘pensamientos’ en la capacitación

En la capacitación, la facilitadora corrigió con frecuencia los fonemas consonánticos del castellano que por confusión u olvido los maestros emplearon en su producción escrita en quechua. Así por ejemplo, durante la producción de los *yuyaykuna* ‘pensamientos’ quechuas, los maestros confundieron varios fonemas del castellano en la escritura quechua entre los cuales se destaca la confusión del fonema /k/ del quechua con el fonema /qu/ del castellano. Estos errores aparecieron en forma recurrente durante la primera escritura de los ‘pensamientos’ en los papelógrafos. Esos textos fueron trabajados individualmente, pero posteriormente fueron socializados y expuestos en grupos de trabajo y presentados en plenaria. Entre los diferentes pensamientos expuestos como ejemplo nuestro el caso de la palabra *maquinwan* (sic) ‘con la mano’, que aparece en la estructura de un pensamiento, como se aprecia en la siguiente transcripción:

DIÁLOGO N ° 25

F= Facilitadora

P	ENUNCIADO	Informaciones Adicionales
F	<i>Chukchanta maquinwan ñaqch’akun</i> <i>Kayta allincharisun mana /qui/ apaykachanchiqchu qhichwa qillqaypi qhawaychIQ ¿yuyankichikchu?</i> <i>Chukchanta maquinwan ñaqch’akun</i> <i>Chukchanta makinwan ñaqch’akun</i>	‘Con su mano peina su cabello’ ‘Esto vamos a corregir, no manejamos /qui/ en la escritura del quechua ¿recuerdan? ¡miren!’ Muestra el alfabeto quechua y mientras identifica el error explica y sustituye /qu/ por /k/ ‘Con su mano peina su cabello’ ‘Con su mano peina su cabello’ CC INS Paracaya martes 9.07.02

Así, la facilitadora ayudó a identificar la confusión de los fonemas consonánticos /qu/ del castellano y la oclusiva /k/ del quechua. Después, para hacer notar ese error, se ayudó con el alfabeto quechua que estaba en la textuación del aula e hizo comparar

visualmente el fonema /qu/ (del castellano) de la palabra: maquinwan ‘con su mano’ con el alfabeto quechua donde no figuraba ese fonema. Como señala Viviana Galdames, este tipo de errores se dan porque todavía no existe una “conciencia fonológica” (Galdames et al. s/a:21) de la escritura quechua, plenamente desarrollada en los maestros a la hora de la producción escrita.

De esa manera, la facilitadora al comparar con el alfabeto quechua y afirmar en su explicación: *mana /qui/ apaykachanchikchu qhichwa qillqaypi*, ‘no se maneja la /qui/ en la escritura quechua’, estaba ayudando a deslindar la “mezcla de códigos” (Richards et al. 1997:272) a nivel fonológico del texto escrito, en este caso a maestros bilingües.

b) Corrección de confusión de fonemas por los propios niños en Boquerón Q’asa

En la producción de los niños de Boquerón Q’asa constantemente la M1 ayudó a corregir el uso de fonemas castellanos en la escritura de los alumnos con la participación de ellos mismos. Durante la enseñanza de Arawi ‘poema’, la M1 logró construir un poema que surgió del interés y la participación de todos los niños. Para eso, escribió en la pizarra las ideas que aportaban los niños oralmente. Con la demostración de la escritura de ese poema, la M1 pidió a los alumnos que puedan producir sus propios poemas, para eso, pidió que cada niño elija el tema de su preferencia para escribir. Cuando los niños escribieron sus poemas, corrigió los primeros textos escritos en el cuaderno de cada niño. En ese proceso corrigió varios tipos de errores entre los que se destacaron por su recurrencia las confusiones de fonemas del castellano en la escritura del quechua. Después de hacer leer a los niños, explicaba que algunos fonemas eran del castellano y que para verificar eso, hacía observar el alfabeto quechua. Luego de observar y comprar con el alfabeto, los niños procedían a corregir sus textos como se observa en la siguiente transcripción.

DIÁLOGO N ° 26

M= Maestra

P	ENUNCIADO	Informaciones Adicionales
M1	<i>Waquitaymanta.</i> <i>Juk wakitay tiyapuwan</i> <i>Iskay llimp’inyiyuq</i> <i>Yana yuraqwan</i> <i>Aycha aychalla kanki</i> <i># #</i> <i>Wakita awinata mikhunki</i> <i>Wilallita quwanki</i>	‘Lee el texto de una niña en silencio’ ‘De mi vaquita’ ‘Tengo una vaquita’ ‘tiene dos colores’ ‘blanco y negro’ ‘estás lleno de carne’ # # ‘vaquita comes avena’ ‘me das leche’
M1	<i>Wakita mana quesomantachu,</i>	La maestra dice a la niña:

M1	<i>qunqapusankichikñasina.</i> <i>Qhaway jaqay jatun raphita</i> <i>Wakitaymanta.</i>	'Vaquita no es con que de queso, (no se escribe con que de queso) creo que se están olvidado'. Mientras señala el alfabeto. 'Observa aquel papelógrafo'. La niña observa el alfabeto quechua va a su asiento, borra y vuelve a escribir. 'De mi vaquita' CC Boquerón Q'asa Viernes:18-10-02
----	--	--

En esta estrategia la M1 requirió la participación de la misma niña para corregir sus errores con la orientación de la profesora y la ayuda del alfabeto quechua.

Con esta estrategia la maestra previamente leía el texto de los niños para identificar los errores existentes y poder sugerir las posibilidades de corrección. Así, cuando la M1 afirmó *Wakita mana quesomantachu, qunqapusankichikñasina* 'vaquita no es con "que" de queso, (no se escribe con /que/ de queso), creo que se están olvidado', identifica el fonema consonántico /qu/ del castellano. De esa manera, recordaba a los niños a reconocer el alfabeto quechua y "deja que los niños resuelvan sus dudas de escritura" (Barrientos et al.1997:93). Corroboraba esa decisión, cuando decía *qhaway jaqay jatun raphita* 'observa aquel papelógrafo', para que la niña verificara su observación del alfabeto y estableciera las diferencias sacando sus conclusiones para corregir su texto ***Wakitaymanta. (sic)*** 'Mi vaquita', con una nueva propuesta corregida de su texto. Por otra parte, el uso de la expresión *mana quesomantachu* 'no proviene de queso', es un recurso mnemotécnico en la enseñanza de las palabras normales, que la maestra empleaba para recordar a los niños que la /qui/ de *Wakitaymanta* 'Mi vaquita' no proviene de la palabra normal "queso" utilizada en el castellano.

c) Corrección de confusión de fonemas del castellano por la M2 en Qhuchimit'a

En el aula de la maestra de Qhuchimit'a M2, la corrección a la confusión de fonemas del castellano con el quechua fue permanente. Así, durante la producción de una carta, la maestra estableció mediante una conversación las partes constitutivas de una carta escrita en la pizarra, para que con ese ejemplo, los niños pudieran escribir sus propios textos. En la siguiente clase, la M1 revisó las cartas de los niños donde algunos habían copiado el ejemplo de la pizarra y otros niños habían producido pocos textos. En la revisión de los cuadernos de los niños, la M1 encontró varios errores de confusión de fonemas vocálicos del castellano con los del quechua, como se observa en la siguiente transcripción.

DIÁLOGO N ° 27

M= Maestra

P	ENUNCIADO	Informaciones Adicionales
M2 M2	<p>Oneforme</p> <p>Calixto <i>mana oneforme</i> <i>ninachujuniforme!</i> Dionisio ferma <i>nispachu</i> <i>escribirqani ¡firma nirqa!</i> Susana <i>qampis mana kikintachu</i> <i>copiasqanki</i> <i>¡para me uneforme! ¿Ima chayri?</i></p>	<p>‘Uniforme’. La M2 revisa y corrige los textos. Calixto no se dice oneforme ¡uniforme!. La M2 continua revisando cuadernos.</p> <p>‘Dionisio ferma diciendo he escrito ¡firma! decía’. Revisa el cuaderno de Susana. ¿Susana tu también no habías copiado igual?</p> <p>‘Para mi uniforme, ¿Qué es pues eso?’ CC Qhuchimit’a viernes 4-10-02</p>

De esa manera, la M2 al revisar la carta encontraba primero que los niños no habían producido otros textos y las copias del modelo de carta que estaban escritas en los cuadernos tenían en su escritura confusiones de fonemas vocálicos del castellano por la influencia del quechua oral utilizado en el aula. Así, cuando la M2 detectó la palabra **Oneforme** ella pronuncia con énfasis ¡uniforme! para que el niño recuerde o memorice la pronunciación de la maestra como “una identificación de sonidos, de sus combinaciones, y de una memorización que se adquiere a través de ejercicios repetitivos, pasando de ‘lo sencillo’ (sílabas) a lo complejo (texto) (Inostroza 1995: 91), mientras pronunciaba sustituía los fonemas vocálicos /o/ por /u/ y /e/ por /i/ en la palabra <uniforme> en el cuaderno de Calixto. La corrección, empleando la pronunciación en forma enérgica, solo logró inhibir y provocar “ansiedad” en los niños porque no hubo ninguna respuesta. Según Krashen, ese tipo de actitudes de los maestros suele provocar un “bloqueo mental” en los estudiantes (Krashen 1987) afectando el filtro afectivo de los niños, en este caso, exteriorizado por el silencio de los mismos. El resto de las correcciones se hizo de la misma manera

En la capacitación y el aula de la M1, la confusión de fonemas se corrigió con la ayuda del alfabeto quechua como parámetro de comparación. En ambos casos, el alfabeto es el referente para que los maestros y los niños verifiquen el uso correcto de los fonemas en sus textos. El referente de los papelógrafos de “la textuación del aula” (Inostroza 1996:106) permitió a los niños y a los maestros reflexionar sobre “las palabras y su estructura” (Barrientos et al. 1997:63) en la corrección de sus textos. En cambio, en el aula de Qhuchimit’a, la maestra fue la que corrigió la confusión de fonemas enfatizando la pronunciación de las palabras mal escritas, aproximándose al método de desarrollo de “destrezas” (Inostroza 1996:106). Asimismo, la M2, sustituía en los cuadernos de los niños los fonemas adecuados a las palabras castellanas.

2.3 Las estrategias posinstruccionales

Estas estrategias se emplean normalmente después de la conclusión de los procesos de aula, para resumir, sintetizar, apoyar y fijar los nuevos aprendizajes de los niños. Estas estrategias permiten a los estudiantes valorar su propio aprendizaje. Aquí haré referencia a la valoración de los textos como estrategia posinstrucciona.

2.3.1 Valoración de los textos acabados

Esta estrategia consiste en valorar y premiar la producción de los textos acabados con el objeto de alentar la autoestima de los niños e incentivar la producción de textos.

a) Ponderan los mejores textos en la capacitación

Para valorar la producción de los diferentes tipos de textos acabados en los grupos de trabajo en el acto de clausura, la facilitadora premiaba y valoraba los trabajos destacados de los maestros.

Así por ejemplo, cuando el grupo compuesto por cinco maestros presentó el texto *Jamut'ay qillqa*, 'artículo de opinión' en el acto de clausura de los talleres fue valorado por la facilitadora. Ese texto se destacó como artículo de opinión, porque anteriormente había sido presentado en plenaria en forma cantada. De esa manera, en el acto de clausura cada grupo de maestros presentaba canciones, adivinanzas o los mejores textos elaborados. Así, el grupo mencionado, compuesto por los maestros: Juan Carlos Arnéz, Wanda Alvarado, Vilma Claustro, Froilan Pinto y Delia Pereira, autodenominado grupo Ch'aska 'Estrella', presentó su artículo de opinión en versión de canto. Esa presentación tuvo apoyo del papelógrafo, presentado días antes por el grupo, como se puede observar en el siguiente fragmento:

DIÁLOGO N ° 28

F= Facilitadora GM= Grupo de Maestros

P	ENUNCIADO	Informaciones Adicionales
F	<i>Kunanqa Ch'aska qututa uyarisunchik, Chimpaykurimuspa paykunaqa takiripwasun nin.</i>	'Ahora vamos a escuchar al grupo estrella aproximándose ellos dicen que nos lo van a cantar'
GM	<i>Ñuqayku takirisqayku qayna riqsichisqaykuta</i> <i>Jamut'ay qillqa</i> <i>Musuq yachachiyanta</i> <i>Kay musuq yachachiyqa</i> <i>Ancha sumaq kasqa imaptinchus</i> <i>Tukuy runakuna yachakunchik</i> <i>Iskaynin qallupi sumaqta</i>	'Nosotros vamos a cantar lo que ayer hicimos conocer' 'Artículo de opinión' 'Del nuevo aprendizaje' 'Este nuevo aprendizaje' 'Había sido bueno porque ' 'Todas las personas podemos aprender'. 'En las dos lenguas bien'

F	<i>Chantapis yachakuqkuna sumaqta yachakunku</i>	‘Además, los que aprenden bien aprenden’
	<i>Chay iskay qallupi, taquirinku tusurinku</i>	‘En esas dos lenguas, cantan y bailan’
	<i>Sumaq sunquchasqa...</i>	‘De corazón’
	<i>Sumaqta sunqunkumanta jurqhukuspa takirinku. T'aqllarikuychik</i>	‘Sacando de su corazón han cantado muy bien. Apláudanles’
		CC Paracaya 10.07.02

La facilitadora empleaba aplausos y expresiones valorativas para alentar y ponderar el texto de producción grupal. Así, cuando decía *Sumaqta sunqunkumanta jurqhukuspa takirinku* ‘ sacando de su corazón han cantado muy bien’, valoraba el contenido del texto en lengua originaria, lo cual afianza la “autoestima” (Arellano 1998:12) de los autores del texto. Además, esa valoración ponderaba la “importancia del dominio del lenguaje escrito para enriquecer las habilidades lingüísticas” alcanzadas hasta ese momento por los maestros (op. cit. 1998:13). Finalmente, cuando la facilitadora dijo *T'aqllarikuychik* ‘apláudanles’ “premiaba el esfuerzo colectivo” (UNSTP 2001:14) de la producción del *Jamut'ay qillqa* ‘artículo de opinión’ con el reconocimiento y la valoración de los demás participantes al texto presentado.

b) Valoración de los textos producidos por los niños en Boquerón Q'asa

La maestra de Boquerón Q'asa, para valorar la producción de textos de los niños, siempre que los estudiantes exponían sus textos concluidos, premiaba con un aplauso a los que presentaban sus trabajos.

Hizo eso en la enseñanza de *Imasmari* ‘adivinanzas’, después de haber desarrollado la producción de la primera y la segunda escritura de los textos creados y recreados por los niños. En la siguiente clase, cada una de las adivinanzas acabadas fue leída o presentada en forma oral por cada niño. Después de cada presentación, la M1 hizo premiar con un aplauso acompañado de expresiones valorativas, como se aprecia en el siguiente fragmento de transcripción.

DIÁLOGO N ° 29

M= Maestra N = niño

P	ENUNCIADO	Informaciones Adicionales
M1	<i>Kunanqa Samuelñataq imasmariñqa</i>	‘Ahora Samuel va a hacer adivinar’.
N	<i>¿Imas imas kanman</i>	Samuel lee de su cuaderno y hace adivinar
	<i>¿imapuni kanman?</i>	‘¿Qué será qué será?’
	<i>Patan khuchi pilu</i>	‘¿Qué podrá ser?’
	<i>Ukhun wurru tullu</i>	‘Por encima tiene pelo de chancho’
	<i>¿imataq kanman?</i>	‘Y por dentro tiene hueso de burro’
		‘¿Qué podrá ser?’

Ns M1	<p>(wasi) <i>Allin chay imasmariqa, may kunanqa t'aqlarikuspa t'inkarichiychik Kunanqa Marlene imasmarichinqa.</i></p> <p><i>¿Imas imas kanman? ¿imapuni kanman? Tutan puka uma P'unchaw yuraq uma ¿imataq kanman? (foco) T'aqlarikuychik</i></p>	<p>'Casa'. Un grupo de niños contesta 'Esa adivinanza está bien escrita'. Ahora premien con un aplauso 'Ahora Marlene ya también va hacer adivinar' '¿Qué será qué será?' '¿Qué podrá ser?' 'De noche tiene cabeza roja' 'De día cabeza blanca' '¿Qué podrá ser?' 'foco' 'Aplaudan' CC Boquerón Q'asa 21.10.02</p>
----------	---	--

Cuando la maestra decía *allin chay imasmariqa*, 'esa adivinanza está bien escrita', aceptaba el texto en lengua originaria frente al curso ayudando así a la "valorización y desarrollo de su identidad cultural" para fortalecer la autoestima de los niños (Arellano 1998:12). En este proceso, la maestra estaba ponderando la producción de los niños como "sujetos cognocentes" (Claux 2001:35), donde el trabajo de producir textos pasa por una experiencia personal y social. Por otra parte, cuando la M1 dice *T'aqlarikuychik* 'aplaudan', los aplausos constituían un incentivo para la "autoestima" (Reforma Educativa 2001:55) al ser valorados por el resto del curso ofreciendo una "atmósfera de afecto, comprensión y tolerancia" por el trabajo del compañero de curso (UNSTP 2001:27).

c) Estimula la construcción de oraciones en Qhuchimit'a

Para valorar la producción escrita de los niños, la maestra estimula el trabajo, elogiando las oraciones escritas por ellos. Así por ejemplo, después de haber desarrollado una sesión de lectura con los libros de la biblioteca de aula, pidió que cada niño escriba oraciones referentes a su lectura. Los alumnos dibujaban y escribían algunas oraciones sobre lo que comprendían en sus lecturas. Luego la maestra pedía a los niños que muestren las oraciones, pasando por los asientos de cada niño. Algunos estudiantes presentaban sus oraciones escritas en sus cuadernos, las mejores oraciones escritas eran elogiadas verbalmente por la maestra como se observa en la siguiente transcripción.

DIÁLOGO N ° 30

M= Maestra Ns=Niños N=Niño/a.

P	ENUNCIADO	Informaciones Adicionales
M2	<p>Kunanqa juk hojapi escribisun qillqarisun chay leesqanchikmanta Escribiychik sapa juk entendesqaykichikmanta</p>	<p>'Ahora vamos a escribir en una hoja de lo que han leído' 'Cada uno escriba de lo que entendió'</p>

M2	Imapaqtaq libruta llik'irqankichik Fortunato, oracionesta escribinkiniñachu	'Para que han roto el libro'. Se dirige a un niño y le pregunta 'Fortunato ya has escrito oraciones'. Observa el cuaderno de Fortunato donde estaba la siguiente oración.
N M2	De la cañas han hecho el azúcar Allin chay escribisqaykiqa, juktawan ruwallaypuni	De la caña han hecho el azúcar 'Está bien lo que has escrito sigue haciendo uno más ' CC Qhuchimit'a jueves 3-10-02

La maestra cuando preguntaba *oracionesta escribinkiniñachu* 'has escrito oraciones', estaba verificando la escritura de oraciones en el cuaderno del niño. Cuando lee la oración de Fortunato, la M2 manifiesta su aceptación al texto escrito, ayudando a que el niño valore "su propio aprendizaje" como esfuerzo personal al haber logrado escribir su oración (Castillo s/a:s/p). Por eso cuando decía, *allin chay escribisqaykiqa*, 'está bien lo que has escrito', estaba incentivando "la autoestima" (UDI 2001:55) de su alumno. De esa manera, el estímulo de la maestra se ratificaba cuando decía *juktawan ruwallaypuni* 'sigue haciendo un más'.

En resumen, es posible decir que en la capacitación y el aula de la M1 se empleaba la valoración de textos acabados en lengua originaria, como estrategia posinstruccional, incentivando la autoestima de los estudiantes y el esfuerzo de sus aprendizajes. En el aula de la M2 se vio la valoración a las oraciones escritas en castellano, aunque en la interacción comunicativa se empleaba el quechua oralmente.

En esta sección he mostrado las estrategias que están destinadas a valorar el trabajo realizado en las clases anteriores. El uso de estas estrategias permite a los estudiantes recordar los aprendizajes en forma resumida, para apoyar y fijar los conocimientos adquiridos y para "valorar su propio aprendizaje" (Castillo s/a:s/p).

2.4 Tipos de textos

En la segunda etapa de la capacitación se produjeron diferentes tipos de textos de acuerdo a los requerimientos de los asesores pedagógicos, docentes de INS y maestros de aula. Por una parte, hago referencia a los tipos de textos producidos por los maestros de aula durante la primera etapa de los talleres de capacitación en Paracaya. Por otra parte, a los tipos de textos que la maestra capacitada produjo con sus niños en la escuela de Boquerón Q'asa.

a) Tipos de textos producidos en la capacitación

En la primera fase de la capacitación en Paracaya, los maestros participantes produjeron gradualmente diversos tipos de textos, desde los que tienen extensión corta como son las expresiones hasta textos de extensión larga como los cuentos. Entre los textos producidos en ese periodo están los *yuyaykuna* ‘pensamientos’, *jawari* ‘cuentos’, *arawi* ‘poesías’, *aranwa* ‘guiones teatrales’, comprendidos como textos literarios; el *jamut’ay qillqa* ‘artículo de opinión’ y *pacha qhaway* ‘pronósticos’, considerados como textos periodísticos; las *imasmarikuna* ‘adivinanzas’ y *qalluwatana* ‘trabalenguas’ como textos recreativos.

La cantidad y calidad de textos producidos por los maestros en la capacitación se encuentran clasificados en fascículos, como señalo en el subtítulo 3.4. En los siguientes cuadros muestro un resumen de la cantidad de textos producidos en Paracaya, que fue uno de los nueve centros de capacitación de la región quechua:

Sede	Literarios	Informativos	Periodísticos	H. Recreativ	Instructivos	Totales
Paracaya	5522	550	5075	5100	350	16597

Fuente: PROEIB Andes (2004:18)

Ese número de textos producidos en Paracaya llegó a formar parte de los 32.935 textos producidos en las distintas regiones quechuas, asimismo, los textos de Paracaya son parte de los 176 fascículos que se encuentran en la biblioteca del PROEIB Andes como consta en el siguiente cuadro:

Región	Textos	Fascículos	Observaciones
Aimara	15.737	70	
Guaraní	150	1	
Quechua	35.906	179	
Totales	51.643	249	

Fuente: (op. cit.:12)

Como muestran la tabla, los tipos de textos producidos en la capacitación, se ajustan a los textos que se emplean en el contexto de la enseñanza escolar. Al respecto, existen varios criterios para organizar y clasificar los tipos de texto que se utilizan en las escuelas, como los de Barrientos et al. (1997), Arellano et al. (1998), Jolibert (1989) y Kaufman y Rodríguez (1993). Sin embargo, en la capacitación se optó por una clasificación propia, que buscó “estimular la producción de textos escritos de naturaleza y extensión variada en quechua” (PROEIB Andes 2004:8). Esa clasificación

adoptada también buscó garantizar la pertinencia cultural y lingüística de los textos producidos por los maestros porque:

Todos los materiales de lectura en tanto lenguaje transmiten modelos de vida, a través de los cuales el individuo aprende a desenvolverse como miembro de una sociedad y adoptar su cultura, sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores. (Halliday 1982: s/p¹⁸. citado en Kaufman y Rodríguez 1993)

De esa manera, el programa cuidó que los textos producidos reflejaran aspectos de la cultura y la lengua quechua como en los *jawari* ‘cuentos’ y *arawi* ‘poesías’. Finalmente, a manera de comentario, en la tercera fase se logró incorporar la producción de textos denominados como académicos, como los proyectos de aula y las unidades de aprendizaje.

b) Tipos de textos producidos en Boquerón Q’asa

Los niños de Boquerón Q’asa durante la producción de textos escribieron diferentes tipos de textos, en el tiempo que duró la observación de aula lograron producir: *rimaykuna* ‘expresiones’, *arawi* ‘poesía’, *imasmarikuna* ‘adivinanzas’, *takiy qillqa* ‘canciones’, *jawari* ‘cuentos’, *chaski qillqa* ‘noticias’, *willay qillqa* ‘invitaciones’ *pukllay qillqa* ‘juegos’. Estos textos progresivamente de acuerdo a su extensión fueron incorporados paulatinamente en las unidades de aprendizaje. Cada tipo de texto tuvo sus propias características descritas en el capítulo IV de este estudio. Los siguientes cuadros muestran los textos producidos por los alumnos de la M1.

Durante la producción de *rimaykuna* ‘expresiones’, un grupo de niños escribió varios textos como trabajo grupal y fueron presentados para su lectura en voz alta en el curso en un papelógrafo

Tipo de texto: <i>Rimaykunamanta</i> ‘Expresiones’	Informaciones Adicionales
<i>Jimina ancha qhilla</i>	‘Jimena es muy floja’
<i>Rulin wakawan waqrachichikun</i>	‘Rolín se hace cornear con la vaca’
<i>Aída wayk’un wasipi</i>	‘Aída cocina en la casa’
<i>Davicho wallpayta ñak’an</i>	‘David mata mi gallina’
<i>Pascual qowita jap’in</i>	‘Pascual atrapa un conejo’
<i>Wilsun allquman qaran</i>	‘Wilson da comida al perro’
	CC Boquerón Q’asa 17.10.02.

¹⁸ Halliday, M.A.K. (1982) **El lenguaje como semiótica social**. México, Fondo de Cultura Económica.

Las expresiones están comprendidas entre los textos literarios que “privilegian el mensaje por el mensaje mismo” (Kaufman y Rodríguez 1993:29). Sin embargo, la mayoría de las expresiones expresan la experiencia familiar y comunitaria de los niños. Cuando escriben ***Rulin wakawan waqrachichikun***, lo hacen sobre la experiencia dolorosa de Rolin que fue corneado por una vaca. Esa experiencia era del conocimiento de la comunidad y de los niños, por lo que no dudaron en expresar ese acontecimiento en forma escrita, recuperando en los textos las experiencias de su vida en la comunidad.

Otro tipo de texto trabajado por los niños fue la poesía, que fue motivada por las recitaciones que los niños realizan los lunes por la mañana. Después que la maestra mostró la construcción colectiva de una poesía, cada estudiante inventó su propia poesía, como se observa en el siguiente ejemplo:

Tipo de texto: <i>Arawi</i> ‘Poesía’	Informaciones Adicionales
<p><i>Pilipintumanta</i> <i>Pilipintu pilipintu</i> <i>K’acha siq’isqa kanki</i> <i>Tukuy llimp’isniyuq kanki</i> ## <i>Pilipintu pilipintu</i> <i>T’ikas pampaman tiyaykunki</i> <i>Phinkispa phinkispa</i> <i>Jap’iykachasqayki</i> <i>Qillqaq:</i> Marlene Rojas Duran</p>	<p>‘De la mariposa’ ‘Mariposa mariposa’ ‘Estas bien dibujada’ ‘Tienes muchos colores’ ## Mariposa mariposa’ ‘Te posas en la pampa con flores’ ‘Brincando brincando’ ‘te voy a agarrar’ CC Boquerón Q’asa 18.10.02.</p>

La poesía quechua según Jesús Lara “iba acompañada de música, lo que equivale a decir que era cantada” (Lara 1993: 35). Esa poesía era practicada por el pueblo y la nobleza incaica, destacándose variedad de estilos como el *jailli*, ‘himno religioso’ *arawi*, ‘poesía amorosa’ *taki* ‘canción ’y *el wawaki* ‘canto en forma dialogada’. La producción de textos debe ser comprendida en la construcción creativa infantil más que una producción de literatura de los quechuas. Sin embargo, los textos de los niños reflejan algunas características de la poesía quechua de las comunidades como en el ejemplo anteriormente presentado. Marlene, la autora del texto, como casi todas las niñas de la comunidad, pasan varias horas pastoreando sus ovejas en el campo y están en contacto con las mariposas y otros animales. Como sostiene Galdames et al. (s/a:4), la lengua materna de Marlene le permite aprender con mayor facilidad, porque puede “imaginar [y] narrar” (op. cit.:15) al producir su texto, porque su poesía describe como las niñas juegan atrapando mariposas en el campo, habla de los colores y

hábitos de la mariposa cuando frecuentan los campos con flores y detalla cómo Marlene atrapa a las mariposas ***phinkispa phinkispa*** ‘brincando brincando’

Otro texto muy divulgado y trabajado en el aula fueron las *Imasmarikuna* ‘adivinanzas’. Este es uno de los textos que tuvo más producción durante el tiempo de la observación. Muchas de las adivinanzas fueron recreaciones y en algunos casos, se observó la creación de nuevas adivinanzas por los niños, como el caso de Pascual y Marlene que lograron idear sus adivinanzas sobre el locoto y el espejo, como se observa en los siguientes textos:

Tipo de texto: <i>Imasmarikuna</i> ‘Adivinanzas’	Informaciones Adicionales
<p><i>¿Imas imas kanman</i> <i>¿ima puni kanman?</i> <i>Juk runitu lisu kanman</i> <i>Achka runasta atipanman</i> <i>¿imataq kanman?</i> (Locoto) <i>Qillqaq: Pascual</i></p> <p><i>¿Imas imas kanman?</i> <i>¿ima puni kanman?</i> <i>K'anchanman k'anchanman</i> <i>K'anchaspataq chinkanman</i> <i>¿imataq kanman?</i> (Espejo) <i>Qillqaq: Marlene</i></p>	<p>‘¿Qué será qué será?’ ‘¿Qué podrá ser?’ ‘Un hombrecito pícaro sería’ ‘Y a muchas personas vencería’ ‘¿Qué podrá ser?’ ‘Locoto’</p> <p>‘¿Qué será qué será?’ ‘¿Qué podrá ser?’ ‘Alumbrando alumbrando’ ‘Alumbrando se perdería’ ‘¿Qué podrá ser?’ ‘Espejo’</p> <p>CC Boquerón Q’asa 21.10.02.</p>

Como textos humorísticos, las adivinanzas fueron utilizadas por los niños en forma oral constantemente dentro y fuera del aula, en situaciones informales o en sus juegos. Esto permitió ejercitar su capacidad de inventar y agudizar su ingenio para crear nuevas adivinanzas. Muchos niños recrearon adivinanzas conocidas, en cambio otros niños como Pascual y Marlene logran escribir sus propias adivinanzas. Como señala Galdames et al (s/a: 5), las adivinanzas son juegos de ingenio. Cuando Pascual escribió ***Juk runitu lisu kanman*** ‘sería un hombrecito pícaro’, dejaba pistas para los adivinadores. De la misma manera, la adivinanza de Marlene tuvo la cualidad de crear expectativa y curiosidad sobre la base de las metáforas que empleó respecto al espejo y que provocó respuestas como fuego, fósforo y otras. Las adivinanzas, por la facilidad con que los niños las manejan, fueron muy bien recibidas por ellos cuando se trataba de producir textos en el aula de la M1.

Otro texto que manejan los niños dentro y fuera de la escuela son las ‘canciones’ takiy qillqa. En la producción de esos textos los niños recrearon canciones del repertorio musical de la región. En realidad ellos recopilaban canciones que ellos cantan en la

comunidad, como la canción que Julia escribió en ritmo de Ch'uta raymi, característico de las alturas del valle de Cochabamba

Tipo de texto: <i>Takiy qillqa</i> Canción'	Informaciones Adicionales
<i>Imilla kukitamanta</i> <i>Qan juchayuk kanki</i> <i>Munachikuwaspa</i> <i>Imilla kukita, sanwitay</i> ## <i>Urqu nina nina</i> <i>pampa nina nina</i> <i>imilla kukita sanwitay</i> ## <i>Pipunitaq kanki</i> <i>Mana imanina</i> <i>Imilla kukita sanwitay</i> ## <i>Tunasata mikuni</i> <i>Qaranta wichuni</i> <i>Imilla kukita sanwitay</i> Qillqaq Julia Meneses	'De la niña coqueta' 'Tu eres la culpable' 'Para que te quiera' 'niña coqueta zambita' ## 'Avispa del cerro' 'Avispa de la pampa' 'niña coqueta zambita' ## 'Quién siempre eres tu' 'Para no decirle nada' 'niña coqueta zambita' ## 'Como la tuna' 'y boto su cáscara' 'niña coqueta zambita' CC Boquerón Q'asa 22.10.02.

En el pasado la canción quechua o *Taki* era 'un estilo de verso cantado' (Lara1993:51) que expresaba emociones, sentimientos o virtudes de la naturaleza. La producción de canciones fue divertida porque los niños tenían la oportunidad de expresar en la clase lo que aprendieron en sus hogares o en la comunidad. En esa producción la maestra dejó que los niños eligieran su "canción favorita" (Arellano 1998:97) para ayudar a desarrollar el lenguaje escrito. Sin embargo, el texto de Julia tuvo un ordenamiento de estrofas de acuerdo al ritmo y melodía que la canción ya tenía. Al presentar esa canción en lengua originaria, Julia demostró sus conocimientos previos a tiempo de escribirla.

Otro tipo de texto que produjeron los niños de la M1 fueron 'noticias' *chaski qillqa*. Para ese objetivo la profesora empleó una radio y el periódico Ñawpaqman, luego los niños escribieron una noticia de su propia experiencia. Normalmente en la región escuchan noticias en quechua en la radio, ese hecho hizo que muchos niños escribieran noticias parecidas a los formatos de la radio como la noticia que escribió Relinda sobre una niña extraviada, que presentamos en el siguiente fragmento de transcripción:

Tipo de texto: <i>Chaski qillqa</i> 'Noticias'	Informaciones Adicionales
<i>Wawita chinkasqa</i> <i>Wawita chinkasqa wasinmanta</i> <i>Juk wawita qumir ch'ulituyuyq</i> <i>Chinkasqa puka pantalituyuyq</i> <i>Maman allin llakisqa</i>	'Se perdió una niñita' 'Una niñita se perdió de su casa' 'Una niñita con ch'ulu verde' 'Se perdió con un pantaloncito rojo' Su madre está muy preocupada'

Willarimuychik radiuman. Relinda en su grupo ha escrito:	'Avisen a la radio' CC Boquerón Q'asa 23.10.02.
--	--

El texto de noticias está destinado a “informar” (Galdames s/a:8), por eso el texto de Relinda comunicaba sobre el extravió de una wawita ‘niña’. También proporcionaba elementos específicos de la información a toda la comunidad como la ropa de la niña y dónde se había perdido. Los niños escuchan ese tipo de comunicados en la radio, por eso, al final Relinda indicaba a la radio, como lugar para ofrecer alguna noticia sobre la niña extraviada.

Entre los textos que sirven para comunicar los niños de la M1 también llegaron a producir invitaciones. Para eso la maestra mostró varios tipos de invitaciones y con la participación de los alumnos armó un ejemplo de invitación en la pizarra. Posteriormente, los niños en grupos lograron producir sus invitaciones como trabajo en grupo, así el grupo denominado “piña” presentó la siguiente invitación:

Tipo de texto: <i>iMink'ay qillqa</i> 'Invitación'	Informaciones Adicionales
<i>Sawakuy mink'a</i> <i>Carlos Hinojosa Marleni Camacho</i> <i>Mink'arikusunkichiq sawakuy raymiman</i> <i>Atichaw p'unchawpi iskay chunka phani</i> <i>Kachkaptin Punata iglesiapi.</i> <i>Misa tukukuptin wasinman rinaykipaq</i> <i>Mink'arikusunkichik</i> <i>Wasin tarikun kañakutapi</i> Qillqaqkuna: Sonia, Rolín, Cinthia, Limber.	'Invitación a un matrimonio' 'Carlos Hinojosa Marleni Camacho' 'Les invitan a la fiesta de matrimonio' 'El día martes cuando sea horas 20' 'En la iglesia de Punata' 'Cuando la misa termine les invitan 'para que vayan a su casa' 'Su casa se encuentra en kañakota' CC Boquerón Q'asa 17.10.02.

La invitación como texto para “interactuar con otros” (op. cit.:14), permitió a los niños producir una invitación para un matrimonio. Muchos de los textos elaborados fueron de acuerdo a las invitaciones que ellos escuchan en la radio, como invitaciones necrológicas, de cumpleaños, matrimonio y otros. Por eso, la invitación a un matrimonio reúne las características de una invitación difundida por la radio.

Finalmente, otro texto del contexto de los niños fue la producción sobre sus juegos. Con ese objetivo, la M1 les hizo jugar diferentes juegos y luego lograron escribir sobre su juego preferido. Sin embargo, la M1 ayudó a los niños a organizar el tipo de texto

instructivo con preguntas orientadoras como se aprecia en el siguiente fragmento de transcripción.

Tipo de texto: <i>Pukllay</i> 'Expresiones'	Informaciones Adicionales
<p><i>Rumpumanta</i> <u><i>Imawantaq pukllakun</i></u> <i>rumpupis kanallantaq tiyan chantaqa</i> <i>q'aytupis kanallantaq tiyan chantaqa</i> <i>rumpuqa muyun</i> <u><i>Imaynantaq pukllakuna</i></u> <i>chantaqa qaytuwan mayt'ukun</i> <i>chantaqa chuqanchik</i> <i>chantaqa muyun chaypi tukukun</i> <i>Qillqaq: Limber Orellana</i></p>	<p>'Del trompo' 'Con qué se juega' 'Trompo también tiene que haber luego' 'También tiene que haber cordel ' 'El trompo gira' 'Cómo hay que jugar' 'Luego se envuelve con el cordel de lana' 'Luego se arroja' 'Luego gira y ahí se acaba' CC Boquerón Q'asa 25.10.02.</p>

La producción de este tipo de textos fue interesante porque los niños lograron describir cada uno de los juegos desde su vivencia. Esa experiencia de describir lo que más les gusta hacer "jugar", hizo que los niños en forma natural expresaran el relato de su juego. Como texto instructivo, la maestra ayudó organizar el texto con frases orientadoras como *Imawan pukllakun* 'con qué se juega'. Así, los textos sobre sus juegos tuvieron una destacada producción con diferentes temas sobre los mismos.

De esa manera, en el aula de la M1 se pudo ver la producción de textos literarios, como *arawi* 'poesías', *jawari* 'cuentos', *takiy qillqa* 'canciones', *rimaykuna* 'expresiones'. También se observaron textos periodísticos, como *chaski qillqa* 'noticias', *willay qillqa* 'invitaciones', textos humorísticos, como *imasmarikuna* 'adivinanzas' y finalmente, como textos instructivos *pukllay qillqa* 'juegos'.

En resumen, muchos de los tipos de textos contemplados en la capacitación fueron empleados por la M1 en producción con sus estudiantes. La diferencia notable que se establece en la producción de los niños es el beneficio que ellos tienen al utilizar su lengua materna cuando tienen que producir sus textos. Esos textos cuentan con elementos culturales y lingüísticos de la comunidad en la expresión escrita "en forma natural", como muestran los textos anteriormente tratados. Los tipos de textos de los niños también muestran que es posible una nueva "forma" de encarar la enseñanza de la lectura y producción de textos, a partir de la lengua y la cultura quechua en el aula bilingüe.

3 Estrategias de gestión pedagógica que apoyan la producción de texto

Según Arratia y Mengoa (2002:1), las estrategias de gestión educativa o curricular apoyan los procesos de enseñanza y los contenidos curriculares, es decir, que tienen directa relación con los procesos de enseñanza aprendizaje en la dinámica del aula. Esas estrategias en la capacitación y el aula se emplean para promover y organizar los procesos de enseñanza aprendizaje con una propuesta de “planeación, que incluya sugerencias metodológicas iniciales.” (Eusse 1999:59). Así, en la capacitación se apoya la gestión pedagógica mediante el refuerzo de competencias profesionales de los miembros de estos equipos específicamente en lo que se refiere a la lectura y la producción de textos en lenguas originarias” (PROEIB Andes 2001:8). Esas estrategias están vinculadas “a los modos institucionalizados de aprender, de enseñar y de relacionarse socialmente” (Eusse 1999:59).

Es también importante ver el seguimiento pedagógico en la enseñanza y el apoyo con sugerencias bibliográficas y textos, como estrategias de apoyo desde la gestión pedagógica a la producción de textos en lengua originaria.

3.1 Seguimiento pedagógico a la enseñanza de la producción de textos

Esta estrategia consistió en apoyar los procesos de enseñanza durante la producción de textos con sugerencias temáticas, en la planificación en lengua originaria por la maestra y facilitadora. Ese apoyo se efectuó por parte del personal técnico o administrativo para una “orientación, (y) retroalimentación” (Arana 1998:80), al trabajo de los maestros o facilitadores. Ese apoyo estaba referido a optimizar los aprendizajes de sus estudiantes durante el seguimiento pedagógico.

a) Apoyo con sugerencias de tipos de textos de acuerdo a las necesidades de la cultura escolar en la capacitación

En la capacitación, el apoyo del programa era institucionalmente asumido por el responsable durante la planificación, organización, ejecución y seguimiento de los talleres.

El seguimiento a los talleres de capacitación por el coordinador del Programa de la región quechua a las facilitadoras se realizó para coordinar aspectos administrativos, de coordinación interinstitucional, y apoyo en la gestión pedagógica o curricular. Así, por ejemplo, en el taller de Paracaya, el responsable del seguimiento primero conversó con los maestros participantes sobre aspectos referidos a la estadía de los mismos en

el establecimiento, el alojamiento y la alimentación; respondió también a diferentes preguntas de los maestros. Luego, en una reunión con la facilitadora después de coordinar aspectos administrativos, trató aspectos pedagógicos dirigidos a mejorar la producción de textos de los maestros. El responsable del Programa sugirió que la facilitadora desarrollara textos útiles en la práctica educativa de las escuelas, como se observa en el siguiente fragmento de transcripción.

DIÁLOGO N ° 31

RP= Responsable del Programa F= Facilitadora

P	ENUNCIADO	Información Adicional
RP	Margarita tienes que hacer que los maestros produzcan diversidad de textos. Que hagan horarios calendarios, nombres de áreas del conocimiento. Relacionar las necesidades del curso en quechua, los nombres de los días de la semana. Uso de las mayúsculas. Eso nos permite observar y ayudar el trabajo de los maestros.	
F	¿Qué cambios hay en el plan?	
RP	El plan queda como está.	
F	¿No hay diversidad de textos como el año pasado.?	
RP	En la primera fase hubo diversidad porque fue abierto se trabaja comunicaciones, invitaciones, noticias, artículos de periódico, crucigramas.	
	Algunos textos ya son muy comunes hay que ampliar la producción de textos a las horas cívicas, que vinculen al medio escolar, por ejemplo ¿qué textos funcionan en la escuela? memorándums, circulares. Pueden derivar en otros textos como el día de la madre, las convocatorias para fútbol.	
	CC INS Paracaya miércoles 10-10-02	

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN

De esa manera, el responsable del programa recordó lo que se había planificado para los talleres. Cuando enfatizó que la facilitadora debía “relacionar las necesidades del curso”, pedía la contextualización de la producción de textos a las necesidades de la cultura escolar, para poder desarrollar la lengua quechua en ese nuevo ámbito de comunicación educativa, donde no gozaba de un prestigio social ni tenía desarrollo lingüístico de carácter pedagógico. Por eso, la producción de textos no sólo debía abarcar aspectos cotidianos de la cultura quechua, también debía abarcar “las disciplinas del currículo escolar” (PROEIB Andes 2001:12). Además, cuando enfatizaba “en quechua”, recordaba la necesidad de sistematizar por escrito las prácticas educativas en esa lengua originaria, reflejando la relación entre “cultura-lengua-pensamiento” (Bowers 2002:28); para ya no seguir dependiendo del castellano en la producción de textos, ya que “el lenguaje no es conducto neutro a través del cual

las ideas son comunicadas a otros, sino que juega un papel constitutivo en la organización del proceso mismo del pensamiento” (op. cit. 29). Finalmente, cuando el responsable preguntó ¿qué textos funcionan en la escuela?, el mismo sugería los tipos de textos utilizados en la cultura escolar.

b) Apoyo del asesor pedagógico en la planificación en lengua originaria en Boquerón Q’asa

En la capacitación del PROEIB Andes, se enseñó a los asesores pedagógicos a elaborar proyectos educativos y unidades de aprendizaje en lengua originaria, con el objeto de ayudar a desarrollar la producción escrita de los maestros en el ámbito de la planificación educativa y ayudar a redactar las carpetas de evaluación. Con esa información, el asesor pedagógico de Boquerón Q’asa apoyó en la elaboración de la planificación de las unidades de aprendizaje de los maestros. Inicialmente, esa planificación se elaboró en un taller interno con los maestros del núcleo escolar “Simón Bolívar” con el asesoramiento lingüístico y pedagógico del asesor pedagógico. También en la tercera fase de la capacitación se elaboran estos materiales. A partir de ese apoyo, los maestros escribieron sus planificaciones en lengua originaria. De esa manera, la planificación en lengua originaria de la M1 con el tema de **Arawi** ‘poema en quechua’; se hizo evidente en la clase de producción de poemas. La maestra a partir del 18 de octubre del 2002, comenzó a utilizar su planificación en lengua originaria, como se puede observar a continuación:

Yachay qhatikipay ‘Plan de clase – Unidad didáctica’

Riqsichiy qillqa ‘Datos referenciales’

Jap’iynin Tiraque ‘Distrito Tiraque’

Jatun Yachaywasi “Simón Bolívar” ‘Núcleo escolar “Simón Bolívar”’

Yachaywasi Boquerón Q’asa ‘Unidad educativa Boquerón Q’asa’

Yachachiq Vania O. Villarroel G. ‘Maestra Vania O. Villarroel’

Muyuy Yachay Qallariy ‘Ciclo de Aprendizajes Básicos’

Ñiqi 3º “B” ‘Tercer grado “B”’

Ruwaynin Yuyanacha Arawi ‘Unidad de aprendizaje Poesía quechua’

Pacha Ch’askachaw chunka pusaqniyuq pawqarwara killa iskay waranqa iskayniyuq wata ‘Fecha: lunes 18 de octubre de 2002’

Munayninchik.- Wawkuna kusiywan yachaqaanankupa qillqayta, ñawiriyta rimayta ima.

‘Propósitos.- Para que los niños aprendan con alegría a leer y escribir’

CC Boquerón Q’asa lunes 18 de octubre de 2002

La presentación de la planificación en quechua fue el aporte del asesor y en parte de la capacitación docente en la elaboración de ese documento. Así, la planificación en quechua es producto de un proceso de gestión pedagógica traducida en un “conjunto

de acciones relacionadas entre sí, que emprenden los responsables de una escuela para posibilitar el logro de los propósitos institucionales” (UNSTP 1998:8). La planificación a partir de la EIB considera importante la escritura de las lenguas originarias. Por eso, la escritura quechua en la planificación de la M1 es una nueva experiencia que muestra el desarrollo del quechua en un nuevo ámbito, como es la planificación educativa. Cuando la M1 diseñó, ***Ruwaynin Yuyancha Arawi*** ‘Unidad de aprendizaje: poesía quechua’, mediante el sistema lingüístico de la escritura quechua se organiza un nuevo tipo de texto. Al respecto Rengifo recuerda que hay una relación entre “el desarrollo de la conciencia y el surgimiento del pensamiento representacional” (Rengifo 2001:45) en este caso referido al pensamiento quechua. Por otra parte, la ***Yachay qhatikipay*** ‘Unidad didáctica’ es parte de esa nueva construcción entre “la identidad y (el) lenguaje” (Rengifo 2001:9-13) expresada en un documento académico. Esa nueva forma de planificar, destinada a que los ***kusiywan yachaqanankupaq*** ‘aprendizajes sean con alegría’, fue una “nueva práctica de enseñanza” (UNST-P 2001:23-25) y un nuevo campo de desarrollo de la lengua quechua con apoyo desde la gestión pedagógica o curricular de la asesoría pedagógica.

c) Seguimiento del director en Qhuchimit’a

En la escuela de Qhuchimit’a no se observó la presencia del asesor pedagógico para el seguimiento a la labor de los maestros, solo se observó el seguimiento administrativo del director de la escuela central el día martes 8 de septiembre de 2002.

En esa oportunidad, esa autoridad llegó a la unidad educativa de Qhuchimit’a sorpresivamente. El director pasó a visitar los cursos y a conversar con los maestros, preguntó sobre la asistencia de los niños y Finalmente, revisó la planificación de los maestros. Después de establecer una reunión con los maestros me pidió ampliar los motivos de la investigación, le expliqué las razones de la observación de aula para la misma. Posteriormente, pasó a visitar otras escuelas de su jurisdicción como muestra el siguiente texto:

DIÁLOGO N ° 32

M= Maestra Ns=Niños N=Niño/a.

P	ENUNCIADO	Información Adicional
D	Buenos días profesora, buenos días niños	
Ns	Buenos días señor director	
D	¿Cómo han estado?	
Ns	Biennnn	
D	‘¿Cómo está la asistencia de los niños profesora?’	

M2	Regular, mucho están faltando por la época del barbecho.	
D	Muy bien, hay que mandar a la junta escolar para que visiten a los padres de los niños faltones. La junta escolar tiene que ayudar.	
D	Su avance de temas, présteme por favor.	Pidió la planificación de la M2
M2	No están de las últimas clases	
D	A ver.	Leyó el plan luego firmó y selló el documento, en el no hubo ninguna observación ni recomendación.
D	Bueno maestra continúen trabajando.	CC Qhuchimit'a 8.9.02

La visita del director se concretó a verificar los aspectos administrativos, como la asistencia de los niños y verificar las unidades avanzadas. Cuando el director sugería, la junta escolar 'tiene que ayudar', era para mejorar la asistencia escolar y para integrar en la gestión educativa la participación de la junta como "órgano de la participación popular" (CENAQ 1997:105).

Al concluir este subtítulo puedo señalar que en la capacitación, las sugerencias estuvieron dirigidas a desarrollar un currículo "como diseño" (Gutiérrez 1998:8) de contenidos en lengua originaria. En el aula de la M1 el apoyo del seguimiento permitió "el desarrollo curricular" (op cit.:10) escrito en lengua originaria. Finalmente, en la escuela de Qhuchimit'a sólo se efectuó el seguimiento de carácter administrativo. Así, la gestión pedagógica en la capacitación y el aula de la M1 apoyo a la producción de textos en lengua indígena en los "procesos de enseñanza" (Arratia y Mengoa 2002:1).

3.2 Apoyo con sugerencias bibliográficas y textos de periódico

La gestión pedagógica también recurrió a estrategias de apoyo con sugerencias bibliográficas y textos de periódico para mejorar y ampliar la enseñanza de la producción de textos.

a) Apoyo con sugerencia bibliográfica en la capacitación

Para mejorar y diversificar la producción de textos en la capacitación, el coordinador del Programa recurría a sugerir bibliografía de apoyo a la facilitadora para mejorar y profundizar la producción de textos periodísticos.

Durante la enseñanza de *Willayqillqa* 'Las Noticias', el responsable del programa después de observar el taller de facilitación conversó con los maestros. Luego se reunió por separado con la facilitadora en la hora del refrigerio, donde recibió un

informe breve de la situación del taller respecto a los problemas administrativos de coordinación, alimentación y alojamiento de los participantes. Posteriormente, conversaron de aspectos pedagógicos como en el tema *Willayqillqa* ‘Las Noticias’, que la facilitadora estaba avanzando en esa clase. El responsable en esa oportunidad sugería a la facilitadora una bibliografía para optimizar la producción de textos, como se observa en el siguiente caso:

DIÁLOGO N ° 33

R.P. Responsable del Programa F= Facilitadora

P	ENUNCIADO	Información Adicional
F	Estamos grabando la lectura en voz alta.	
RP	Hay que recordar que tenemos programado una hora y media de lectura en el taller.	
F	Si, tenemos lectura sistemática un día, tenían que darnos periódicos para trabajar el artículo periodístico.	
RP	Entonces, será necesario definir la forma de la silueta, los conectores y las características del artículo periodístico.	
RP	Si es un artículo periodístico es willay qillqa, hay que recordar, que periodísticamente tienen sus propios términos, pié de foto, inicio, primer párrafo, (Tacopaya) David Ovando da la estructura periodística.	
F	Ayer nos llegó del director periódico.	
RP	Un solo ejemplar ¿o varios?, en Caracollo es para cada alumno	
	CC Paracaya 10 de junio de 2002	

El responsable del programa sugirió una bibliografía para recordar a la facilitadora que los “textos periodísticos” (Kaufman y Rodríguez 1993:20) tienen sus propias características textuales. Por eso, enfatizó en “pié de foto, el primer párrafo como los “los requisitos de presentación” (op. cit.:35) de ese tipo de texto. Para definir el apoyo, sugirió la obra de David Ovando para consolidar los datos del artículo periodístico. El objetivo de ese apoyo bibliográfico fue fortalecer los procesos de enseñanza – aprendizaje como una “unidad dialéctica” (Mengo et al. 2002:8), de manera que el que enseña también puede aprender en el proceso como una construcción, para luego enseñar en mejor forma con los insumos de la bibliografía a la producción de textos periodísticos. La sugerencia bibliográfica estaba dirigida a apoyar “la formación docente, los procesos de enseñanza y contenidos curriculares...” (Arratia y Mengo 2002:1), remitiendo para ese objetivo a una opinión autorizada para trabajar el artículo periodístico., El responsable además de recordar la planificación, como señala Ofelia Eusse estaba sugiriendo “otros documentos, libros, experiencias, actividades’, etc., donde la facilitadora tenía opción de ‘ampliar la información o profundizarla.” (Eusse 1999:69).

b) Apoyo con textos de periódico a la producción de los niños en Boquerón Q'asa

Para ejemplificar la producción de un texto periodístico, la maestra por su propia iniciativa empleó el periódico Cono Sur “Ñawpaqman”, con el objeto de que los niños observen, lean el periódico y produzcan una pequeña noticia. En el inicio de la clase, la M1, motivó el tema de las noticias, llevando una radio y el mencionado periódico a la clase. Preguntó qué se difunde por la radio y los niños identificaron las canciones, las noticias, comunicados y otros. Luego les preguntó si sólo por la radio se difundían las noticias. La maestra ayudó a ver que en el periódico también se difunden las noticias. Posteriormente, el periódico fue distribuido a los niños en fragmentos recortados con la consigna de que deben leer en grupo. Después de la lectura, los niños debían explicar lo que comprendieron de esa lectura, como se observa en el siguiente fragmento de transcripción.

DIÁLOGO N ° 34

M= Maestra Niños= Ns Niño=niño

P	ENUNCIADO	Informaciones Adicionales
M1	<i>Kunanqa ruwasun willayqillqakunata.</i>	'Hoy vamos a trabajar las noticias'
Ns	Misachikumantawan, cumpliañitusmantawan, chaski willaykuna ima.	'De las misas, de los cumpleaños y de las noticias'
M1	<i>Tukuy clase willaykuna tiyan kay radiupi. Imapis tiyan radiupi tiyan tukuyima.</i>	'Hay toda clase de noticias en la radio'
M1	<i>¿radiullapichu kay willaykuna tiyan?</i>	'¿Sólo en la radio hay noticias?'
M1	<i>¿imataq kay? '</i>	¿Qué es esto?'
Ns	Periódico	contestan: 'periódico'
M1	<i>kaypata sutin mit'awa qillqa, ¿jinachu?</i>	'Esto se llama periódico, ¿Así, es?'
M1	<i>Kunanqa ñawirisunchik,</i>	'Ahora vamos a leer' mientras distribuye a los grupos fragmentos recortados del periódico Ñawpaqman.
M1	<i>Juk ñawinan tiyan qutupi chanta willanaykichik tiyan, ima ninchus chayta.</i> CC Boquerón Q'asa miércoles: 23-10-02	'Uno tiene que leer en el grupo y luego tienen que informar lo que dice la noticia'

La M1 recurrió al uso del periódico “Ñawpaqman” para mostrar que las noticias también se difunden por los periódicos, por eso, ella incorporó los textos del periódico como material suplementario para la lectura, donde el niño puede “ampliar la información o profundizarla.” (Eusse 1999:69). Así, cuando la M1 decía *¿imataq kay?*

‘¿qué es esto?’, los niños respondían ‘periódico’, pero la maestra inmediatamente decía *Mit’awa*, ‘periódico’, haciendo saber que existía una palabra propia del quechua para nombrar el periódico como una nueva “acuñación” (Montalvo y Ramírez 1999:10). Cuando dijo *kunanqa ñawirisunchik* ‘ahora vamos a leer’, un solo periódico no alcanzó para que leyeran todos los niños, por eso la M1 optó por recortar el periódico en artículos para que ese material de lectura alcanzara para cada uno de los grupos de trabajo. Luego en cada grupo de trabajo lograron leer los artículos de periódico en forma “colectiva y en voz alta” (Barrientos et al. 1997:82). Es necesario aclarar que antes de la introducción del periódico “Ñawpaqman”, en la clase los niños sólo leían sus módulos y los libros de la biblioteca de aula en lengua originaria. Por eso tal vez todos los niños querían tener acceso al nuevo material poco conocido por ellos. Posteriormente, cuando la M1 dijo *willanaykichik tiyan, ima ninchus chayta* ‘tienen que informar de lo que dice la noticia, pidió comprender el contenido del texto en lengua originaria para que expliquen lo que habían entendido. Aquí, el apoyo de la maestra a su propio trabajo con el periódico destaca la gestión pedagógica como “sujeto humano” individual (Casassus 1997:27) que sostenía con la ayuda del periódico la lectura y producción de textos.

c) *Apoyo con libros de la biblioteca de aula en Qhuchimit’a*

El uso de los libros de la biblioteca de aula en Qhuchimit’a fue frecuente, de acuerdo a las necesidades de aprendizaje. La M2 después de ingresar a clases y antes de iniciar una sesión de clase destinada a escribir oraciones en castellano, distribuyó los libros de la biblioteca de aula. Luego pedía a los niños que leyeran en voz alta mientras la maestra en forma personal corregía la lectura de cada alumno. Cuando concluían la lectura varios niños, la M2 preguntaba sobre lo que comprendieron de la lectura y posteriormente, pedía a los niños que escribieran dos oraciones, como se puede observar en el siguiente caso:

DIÁLOGO N ° 35

M= Maestra Niños= Ns Niño=niño

P	ENUNCIADO	Informaciones Adicionales
M2	<i>Tukuchinkichikñachu leyeyta</i>	‘Ya han terminado de leer’
Ns	<i>Tukuniña profesorita, ñupapis tukuniña</i>	Ya terminé profesora, yo también acabé’
M2	<i>Pistaq tukunkichik</i>	‘Quienes ya han acabado’
M2	<i>Pukllachkallankichiksina</i>	‘Creo que solo están jugando’
	<i>¿Eloy imamantataq leerqanki?</i>	‘De que has leído Eloy’
N	<i>Atuqmanta kunturmantawan.</i>	‘Del zorro y el cóndor’
M2	<i>¿Imanasqankutaq?</i>	‘¿Qué es lo que habían hecho?’
N.	<i>Urquman wasarispa chhullunkapatapi</i>	‘Subiendo al cerro habían competido’

M1	<i>atipanakusqanku.</i> <i>¿chantari?</i> <i>Chaypi atuq wañurparisqa</i>	sobre el hielo' ¿Y luego? Ahí había muerto el zorro
N		CC Qhuchimit'a 3 de junio de 2002

Aquí, el apoyo de la maestra a su propio trabajo como organización interna del aula fue con la bibliografía existente en la biblioteca de aula.

La M2 empleó los libros de la biblioteca, primero para la lectura en voz alta y luego cuando preguntaba *¿Imanasqankutaq?* '¿Qué es lo que habían hecho?', pedía que los niños explicaran su texto leído, como una "instancias de análisis y comprensión" (Inostroza 1996:58). Posteriormente, cuando pedía que los niños escribieran dos oraciones, se servía de la comprensión de la lectura como insumo para que los niños construyan sus oraciones. Sin embargo, la maestra como apoyo desde la gestión pedagógica institucional de la asesoría o la visita del director, no recibió apoyo alguno durante el tiempo que duró este estudio etnográfico.

Concluyendo este subtítulo puedo señalar que el apoyo desde la gestión pedagógica en la capacitación se realizó acompañado de sugerencias bibliográficas como posibilidad de "articular y rearticular momentos constantemente" (Casassus 1997:26), en los procesos educativos por la acción institucional por el responsable del programa. En el aula de la M1, el apoyo con los textos periodísticos en lengua originaria como material suplementario incorporado por iniciativa de la maestra, mejoró la gestión pedagógica de la asesoría y la capacitación docente respectivamente. Sin embargo, en la clase de la M2 no se advirtió un apoyo desde la gestión pedagógica porque en ese período la escuela recién estaba ingresando al programa de mejoramiento y la maestra no tuvo la oportunidad de capacitarse, pero utilizó la biblioteca de la Reforma como material de trabajo.

Hasta aquí he pretendido mostrar algunas de las estrategias de gestión pedagógica que apoyaron la producción de textos. Entre esas estrategias se destacan las de seguimiento pedagógico a la enseñanza de la producción de textos y el apoyo con sugerencias bibliográficas y textos de periódicos para desarrollar la producción oral y escrita de textos en lengua originaria.

CAPÍTULO V Conclusiones

Las conclusiones de este estudio se organizan en función de las preguntas y objetivos de la investigación, sobre la base del capítulo de la descripción de los resultados, respecto a las relaciones que se establecen en el uso de estrategias de enseñanza significativa en la capacitación y el aula durante la producción de textos en quechua normalizado. Adicionalmente, algunas conclusiones hacen referencia a la normalización, al apoyo de la gestión pedagógica y los beneficios de la EIB en el contexto de la Reforma Educativa.

1. En relación con el aprendizaje de la lectura y producción de textos en quechua

Contrario a la concepción tradicional de la enseñanza de la lectura y escritura, hoy cobra importancia el concepto de aprendizaje de la lectura y producción de textos a partir de los enfoques constructivista y comunicativo y textual de la Reforma Educativa.

El aprendizaje de la lectura y la producción de textos, tanto en la capacitación como en el aula de la M1, fue una “construcción de conocimientos” (UNST-P 2001:12-19). Al crear o recrear textos en quechua fueron los estudiantes los que construyeron sus estructuras cognitivas como productores de textos. Esa construcción cognitiva y psicomotora fue un proceso dinámico que se efectuó mediante la acción personal. Al respecto, Piaget considera al aprendizaje como un proceso de “crecimiento y no como la simple adquisición de información o habilidades” (Claux et al.2001:39). La construcción de las estructuras cognitivas, en la capacitación y los niños de la M1 fue una experiencia personal, es decir, “individual”. Sin embargo, Vigotski sostiene que la construcción de las estructuras cognitivas es también de carácter “social”, porque “los sistemas de signos producidos en la cultura en la que viven los niños, no son meros ‘facilitadores’ de la actividad psicológica, sino que son formadores” de los procesos de conocimientos (Castorina 1997:14). Por eso, el aprendizaje de la producción de textos desde el enfoque constructivista en la capacitación y el aula de la M1 fue una construcción cognitiva individual y social a partir del uso la lengua y cultura originarias. Según Ferreiro y Teberosky el aprendizaje de la producción de textos no es una actividad simple, “es una actividad compleja de tratamiento de diversas informaciones por parte de la inteligencia” (Ferreiro y Teberosky 1995:93). Por ello, el aprendizaje de la lectura y la producción de textos buscó la “construcción de significados” (Galdames s/a:20) en la lengua materna de los niños.

Eso es lo que no se hace en Qhuchimit'a, donde los niños copian de la pizarra o de los módulos. Todavía se observa el predominio del castellano en el aula de la M2 con indicios de algunas prácticas tradicionales "castellanizantes" (Ansión 1988:117-118). La M2 sistematiza los contenidos escribiendo en castellano, pero explicando oralmente en quechua para facilitar la comprensión. En consecuencia, los niños de Qhuchimit'a no tienen oportunidades para aprender a producir textos en su lengua originaria. Así, se limitan las posibilidades para que puedan construir sus estructuras cognitivas en lengua originaria.

En conclusión, en la capacitación y el aula de la M1 se observaron aprendizajes más autónomos durante la producción de diferentes tipos de textos. Primero, porque la aplicación del enfoque constructivista y el comunicativo y textual facilitó el acceso a esas prácticas de aprendizaje constructivista. Segundo, la producción de textos para los niños resultó mucho más fácil, porque "los niños y niñas aprenden mejor cuando utilizan su lengua materna" (Galdames s/a:3). El sustento oral de la lengua materna permitió profundizar los procesos de comprensión de los niños cuando producían textos. Finalmente, esos aprendizajes se materializaron en la producción de diferentes tipos de textos con pertinencia cultural y lingüística de las comunidades. Por tanto, es necesario recuperar y sistematizar esas experiencias de aprendizajes autónomos en la producción de textos, tanto de la capacitación como del aula de Boquerón Q'asa. Esa sistematización de aprendizajes autónomos puede ayudar a mejorar las prácticas de aula de la M2 u otros maestros que no se capacitaron. La socialización de experiencias de aprendizaje constructivista puede ofrecer a los niños de Qhuchimit'a mejores oportunidades para que construyan sus estructuras cognitivas produciendo textos en su lengua materna. También puede constituirse en material de consulta para mejorar las prácticas de aula de maestros que no lograron capacitarse. Asimismo, puede beneficiar como material de reflexión y análisis para otras experiencias de formación docente como los INS y las licenciaturas de EIB.

2. En relación con el uso de estrategias de enseñanza en la producción de textos y de gestión curricular

Las estrategias de enseñanza tradicional de la lectura y escritura permitían una enseñanza secuencial de los componentes de la lengua "letras, sílabas, palabras y frases fuera de contexto" (Galdames et al. s/a:18). Esas estrategias fomentaban el dictado o la copia mecánica de textos de libros o de la pizarra. Desde el enfoque constructivista, las estrategias son herramientas de reflexión y análisis, cuya labor central es "ayudar" en las diferentes formas de aprendizaje. Esa ayuda es al "proceso

de construcción del conocimiento que llevan a acabo los alumnos, cuando se trata de aprender significativamente un contenido cualquiera”. (Gutiérrez 1998:62). El criterio constructivista de las estrategias convierte a los maestros en diseñadores de las mismas en función de las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

En consecuencia, con la Reforma Educativa cambia la manera de entender las estrategias para la enseñanza de la lectura y producción de textos. A diferencia de las estrategias tradicionales, en este estudio se pudo identificar en la capacitación y en el aula de la M1, estrategias que facilitaron la producción de textos antes, durante y después de haber finalizado los eventos de aula. Esas estrategias permitieron aprender a “producir textos” (Inostroza 1996:92-93) de verdad en situaciones comunicativas reales, ayudaron a seleccionar un módulo de aprendizaje, a precisar el contexto y los parámetros de la situación de producción, facilitaron a los estudiantes para poder encontrar sus propias estrategias para realizar su primera escritura individual, facilitaron el intercambio de textos entre los niños, ayudaron en la confrontación con modelos escritos. Asimismo, orientaron y facilitaron la reescritura de los textos, facilitaron algunos niveles de análisis, permitieron la producción final del texto y ayudaron a evaluar los mismos. Finalmente, como sostienen Barrientos et al.(1997), Jolibert (1998), las estrategias ayudaron a reutilizar lo que aprendieron, mediante la transferencia de sus competencias adquiridas. De esa manera, las estrategias para la producción de textos permitieron a los estudiantes crear o recrear textos con “mayor autonomía” (Barrientos 1997: 89), como propugna el enfoque comunicativo y textual de la Reforma Educativa. Por eso, resultó fácil para la M1 reproducir las estrategias de la capacitación en su práctica de aula por la coherencia del enfoque comunicativo y textual, que subyace en el uso de las estrategias constructivistas, común a estas dos experiencias observadas.

Eso no sucedió en el aula de Qhuchimit’a porque coexisten estrategias que hacen copiar de la pizarra o permitían elaborar oraciones en castellano. Los niños no tenían oportunidad de producir textos en su lengua materna ni podían producir sus textos con naturalidad, como los niños de Boquerón Q’asa.

Por tanto, las estrategias no son neutras, reflejan los enfoques que subyacen en cada práctica pedagógica. Las estrategias constructivistas a partir del concepto de la producción de textos permitieron “aprendizajes significativos” (Eusse 1999) a los niños de Boquerón Q’asa, a diferencia de los estudiantes de la M2. Las estrategias que facilitan la producción de textos tienen relación con la función comunicativa del lenguaje.

Por tanto, hay necesidad de recuperar y desarrollar las estrategias innovadoras de la capacitación y las experiencias de Boquerón Q'asa para beneficiar a otros maestros y otros niños. Esa recuperación y sistematización de experiencias innovadoras podría permitir la construcción de un manual de estrategias creativas con el aporte innovador de otros maestros.

3. En relación con la producción de textos y su tipología

La mayoría de los textos empleados en la enseñanza antes de la Reforma Educativa estaban escritos en castellano. Los textos en general, eran ajenos a la realidad de los niños indígenas. Según Jolibert (1998:14) la expresión escrita en la enseñanza tradicional permitía hacer ejercicios de gramática, vocabulario, ortografía y copias de libro.

Con la adopción de la Educación Intercultural Bilingüe se reconoce “la diversidad sociocultural y sociolingüística” de Bolivia (López 2003:4). Eso permitió que las lenguas indígenas se constituyeran en instrumentos para la enseñanza de la lectura y la producción de textos. La EIB permite la utilización de los diversos tipos de textos de la tradición oral quechua y en algunos casos, textos escritos en la enseñanza. Por ello, en la capacitación docente se produjo diversos tipos de textos, preferentemente provenientes de la lengua y la cultura quechua, cuya explicación está en el subtítulo 4.2.4. Entre otros aspectos, eso permitió que los niños de la M1 produjeran fácilmente distintos tipos de textos, porque utilizaron su lengua materna y por sus conocimientos de la comunidad, por tanto, para los niños resultó mucho más fácil pensar en su lengua materna y producir sus textos. En cambio, para algunos maestros con escasa experiencia sobre la cultura originaria, no fue fácil la producción de textos en quechua.

Los tipos de textos en la capacitación permitieron el desarrollo de la escritura quechua en un ámbito formal como es la enseñanza, en la cualificación de los maestros y la planificación curricular explicados en el subtítulo 2.1. Los tipos de textos de los maestros recuperaron las costumbres, los saberes básicos de la comunidad que los representaron en un nuevo sistema de comunicación escrita. En la capacitación hubo mayor producción de textos literarios entre los que se destacan pensamientos, cuentos y canciones. En cambio, con los niños de Boquerón Q'asa se destacan por su mayor aceptación y producción los textos humorísticos, ligados a los intereses de juego de los niños, como las adivinanzas los trabalenguas y las canciones regionales. Esos textos forman parte de la cultura comunitaria y escolar de los niños. Por otra parte, la producción escrita, tanto en la capacitación como en el aula, desarrolló la escritura del

quechua normalizado. La producción de diferentes tipos de textos materializó “la relación de la escuela con la comunidad” (UNST-P 2001:9), desde la perspectiva intercultural que propone la Reforma Educativa. Finalmente, los tipos de textos aportan al desarrollo de la cultura y la lengua quechua.

4. En relación con la normalización de la escritura quechua

Las políticas lingüísticas asimilacionistas del pasado no buscaron el desarrollo de la escritura del quechua. Los alfabetos impulsados desde la evangelización y el dominio ideológico colonial y postcolonial no pretendían fortalecer la cultura ni desarrollar la lengua indígena. Por otra parte, la concepción monocultural del Estado no permitió el reconocimiento de la diversidad sociocultural y sociolingüística en Bolivia. Esa actitud oficial de desvalorización respecto al quechua no permitió el desarrollo de la unidad de la escritura quechua, ni su normalización.

Los esfuerzos por el fortalecimiento cultural y lingüístico del quechua entre otros, por investigadores en el taller de normalización realizado entre el 23 y el 27 de octubre de 1989 en Santa Cruz, buscaron la unificación de la escritura quechua mediante la normalización lingüística. Coincidentemente, los estudios psicolingüísticos y sociolingüísticos en el campo educativo explican que existen mejores resultados en la enseñanza cuando se emplea la lengua materna. Esos criterios y fundamentos sustentados en la Educación Intercultural Bilingüe como política de Estado permiten a la Reforma Educativa adoptar la escritura del quechua normalizado para la enseñanza. Esa iniciativa estatal desde el Estado también buscó unificar y fortalecer la escritura del quechua en el ámbito de la educación, respetando en la oralidad la riqueza de las variantes regionales. La normalización permite oficialmente a la lengua quechua constituirse en instrumento pedagógico para los procesos de aprendizaje de los niños, que tienen al quechua por lengua materna. Al respecto, Rafael Niyoles recuerda que cuando se normaliza una lengua, se busca “codificar, estandarizar un idioma a base de una variedad supradialectal. Esta significación es fundamentalmente lingüística. Por otra parte, al hablar de normalización sugerimos un poner o restituir a nivel ‘normal’ una cultura. (Ninyoles 1972:75). Al lograr que Bolivia se reconozca como un estado pluricultural y multilingüe, se avanzó en el reconocimiento y valoración de los derechos de las culturas originarias. Ese reconocimiento pasa por la valoración de la cultura quechua: sus conocimientos, saberes, ciencia y tecnología, como fuente de información y conocimiento. Eso permite avanzar entre otros aspectos, en la construcción intercultural de equidad y justicia social para los pueblos indígenas en la organización de un Estado más justo y más democrático.

La escritura quechua, como vehículo en la construcción de conocimientos, se emplea hoy en los aprendizajes escolares, en la formación docente, en los módulos de aprendizaje, en los textos de la biblioteca de aula, diccionarios y otros materiales explicados en el subtítulo 3,2, sin olvidar las publicaciones de **Kimsa Pacha** y **Ñawpaqman**. En el marco del enfoque comunicativo y textual, participa en la lectura y producción de textos. Procura que esa producción tenga pertinencia cultural y lingüística, tanto en la capacitación, como en las aulas observadas.

Los resultados de la observación en este estudio muestran algunas preguntas sobre el empleo de la normalización por los maestros. Así, algunos profesores cuestionaron que en sus variantes regionales no se habla de la manera como estaba escrito, como en el caso de **jusk'u** y **jutk'u** 'agujero'. La facilitadora explicó que el significante escrito no es una representación mecánica de la pronunciación y que la norma establece en el quechua normalizado que la /t/ cuando está al final de sílaba se pronuncia como /s/. Otro ejemplo fue la sustitución de **escribirispa** por **qillqaririspa** 'escribiendo'. Ese hecho permitió recuperar términos propios del quechua, además, permitió a ayudar a reconocer la "mezcla de códigos" (Richards et al. 1997:272) en la primera escritura de los maestros. Las explicaciones oportunas de la facilitadora sobre los criterios que se emplearon para la normalización, como ser la recuperación léxica, las acuñaciones y algunos préstamos necesarios, permitieron una explicación reflexiva sobre el uso de la normalización en la producción de textos. Así, se dio lugar a la incorporación de términos normalizados en la producción de textos y en algunos casos, para evitar los préstamos del castellano y apoyar en la construcción de la identidad de la lengua y la cultura quechua en la escuela.

En el trabajo de aula los niños mostraron curiosidad por algunos términos normalizados del quechua. Preguntaron, por ejemplo, sobre el significado de algunas acuñaciones como en el caso del término **mit'awa** 'periódico', cuando los niños producían textos informativos en Boquerón Q'asa, cuando la M1 explicó oportunamente el significado de las acuñaciones, los niños comprendieron y se apropiaron de las nuevas palabras. Posteriormente, los incorporaron en su léxico cotidiano y prácticamente los utilizaron como algo normal durante la producción oral y escrita.

Estas experiencias sobre la normalización no se observaron en Qhuchimit'a. Entonces, es necesario que los niños de esa unidad educativa se beneficien con una escritura normalizada del quechua. De la misma manera, la M2 debe capacitarse en el manejo de la escritura normalizada para mejorar sus prácticas de aula. Igualmente es

necesario que los maestros no capacitados beneficien a sus niños con una adecuada formación respecto a la escritura normalizada.

Por otra parte, las críticas de Garcés, respecto a la normalización, provienen del estudio de la escrituralidad del quechua en el periódico Ñawpaqman basados en la oralidad de los hablantes. El uso de los hablantes podría consolidar palabras y construcciones gramaticales que fueron impuestos como algo normal en el habla de los usuarios en desmedro de la propia lengua y la cultura quechua. Al considerar la validez del uso de los hablantes, si sólo ese fuere el caso, también habría que pensar en incorporar el uso del quechua normalizado de los niños que asisten a las escuelas bilingües (acuñaciones, recuperaciones léxicas, etc.) y sus implicancias o repercusiones en la comunidad. Ese efecto constructor de la lengua a partir del “uso” del quechua normalizado de la escuela y sus efectos entre los usuarios de la lengua en la comunidad, su asimilación, reconocimiento o rechazo por los hablantes en las comunidades no puede ser ajeno a las reflexiones. Cuando trabajé en el Instituto de Capacitación Campesina INCCA entre 1999 y 2000 como facilitador en distintos eventos de organización y formación de líderes indígenas, una dirigente (madre) relataba que su hija de siete años le enseñó que la palabra “dedo” en quechua se llama **ruk’ana** (aludiendo a la recuperación léxica que la niña había aprendido en su escuela bilingüe). Esta dirigente en forma espontánea reflexionaba y reconocía que en verdad, el término dedo era del “castellano” y que a su edad, ella estaba aprendiendo de su hija algo que evidentemente ya no se usa en su comunidad, pero que consideraba interesante la enseñanza de su niña. Ese hecho me permite ratificar que el uso oral de los hablantes sería un criterio relativo, un parámetro no absoluto ni el único criterio para la reflexión. El uso oral de los hablantes sin una reflexión crítica, conduciría a dos alternativas en el caso del ejemplo, primero, a consolidar la palabra “dedo” del ejemplo, por la costumbre y el uso impuestos a la comunidad, segundo “aprender” **ruk’ana** como hizo la dirigente por la influencia del “uso oral” de los nuevos hablantes (niños) en las comunidades, donde la “dilucidación de opciones”(Garcés 2002:105) ya tiene por si misma, elegida una opción, la norma que se enseña en la escuela. Sin embargo, la “construcción permanente” que plantea Garcés en el caso de **ruk’ana**, buscaría ¿nuevas acuñaciones?, quizá ¿variantes regionales?, cuando ya existió y existe gracias a la recuperación léxica y que de “alguna manera” es reconocida por la madre y dirigente. Está claro que este es un minúsculo ejemplo pero que puede ayudar a entender desde una comprensión “intercultural” los beneficios de la norma fijada y los usos de los hablantes en la construcción descolonizadora del quechua.

En resumen, hasta aquí podemos concluir que las formas de escritura no son neutras reflejan las políticas lingüísticas que subyacen en la forma de escribir el quechua. También puedo decir que la normalización de la escritura quechua es un proceso de construcción lingüística e identitaria, que permite a los quechua hablantes a “... entenderse y comunicarse entre sí a pesar de las diferencias existentes entre sus variedades” (López 1988:183). En el marco de la EIB la escritura normalizada aporta a la “supervivencia, el fortalecimiento, el desarrollo y la unidad de la lengua quechua” (Montalvo y Ramírez 1999:7). Como vehículo de conocimientos para los niños quechuas es un instrumento que ayuda en sus aprendizajes. Por eso, es importante apoyar con políticas lingüísticas al desarrollo de la escritura normalizada en la enseñanza, permitir participar a los maestros en la implementación de nuevas acunaciones de acuerdo a las necesidades por niveles o especialidades.

5. En relación con la EIB

La EIB como “un modelo distinto de educación, que además de reconocer la diversidad sociocultural y sociolingüística inherente a la región rompiera con la visión del Estado nación culturalmente homogéneo y con la consecuente tradición uniformizadora de su educación” (López 2003: 4). La EIB a pesar de ser política de Estado, muestra en los resultados de este estudio, tanto en la capacitación docente como en las aulas observadas, que tiene diferentes formas de implementación. Primero, que es una nueva forma de aprendizaje para los niños, ejerciendo su lengua y cultura indígena. Para los maestros es una nueva forma de enseñanza que innova la práctica pedagógica, en la capacitación docente es un espacio de desarrollo de la lengua y cultura quechua respecto a la producción de textos.

Con el enfoque constructivista desde la EIB, los niños observados de la M1 tienen acceso a una educación más democrática y de calidad, a una nueva forma de aprendizaje empleando su lengua y cultura materna, comprendida como el “espacio intercultural” (Calero 1998:111) para leer y producir textos. Los estudiantes en los eventos de aula producen diferentes tipos de textos, tanto del contexto comunitario familiar quechua, como del contexto escolar. Ese hecho demuestra mayores niveles de comprensión, expresión y producción escrita, donde los niños juegan a escribir y experimentan nuevas formas de aprender. Sin embargo, en la escuela de control, existen algunas prácticas castellanizantes, la M2 usa la lengua originaria para explicar y hacer comprender los contenidos, pero termina sistematizándolos “exclusivamente en castellano” (Ansión 1988:117-118). Eso demuestra también la forma errónea de la enseñanza del castellano. Estas prácticas educativas deben ser mejoradas para que

exista un proceso de implementación de la EIB en beneficio de los niños de la M2. Esa realidad, plantea la necesidad de emprender una política educativa de seguimiento desde “la gestión pedagógica” (Arratia y Mengoa 2002:1) y controlar el manejo de lenguas en la enseñanza desde la planificación, ejecución y evaluación por los directores respecto a las escuelas EIB y particularmente, por la comunidad. También es necesaria la capacitación en producción de textos en lengua originaria para la M2 como para los demás maestros de la región que no tuvieron ese beneficio.

En el marco de la Ley 1565, la EIB propone a la M1 y M2 “una nueva práctica de enseñanza” (UNST-P 1995:20) sustentada en el enfoque constructivista y el comunicativo y textual planteados por la Reforma. Sin embargo, en el aula de la M2 existen muestras de prácticas de “enseñanza tradicional” (UNST-P 2001:7), donde los niños copian la letra y los dibujos del módulo o la pizarra. La M1 emplea de mejor manera el recurso oral y escrito de la lengua originaria, como herramienta pedagógica en los aprendizajes de sus estudiantes, desde el enfoque de la producción de textos, como señalan Barrientos et al. (1997), Arellano et al. (1998) y Galdames et al (s/a:s/p). Esa diferencia de enseñanza, entre otros aspectos, es producto de la capacitación docente del PROEIB Andes. La capacitación de la M1 permitió la “transferencia positiva” (Richards et al. 1997:419) para el aprendizaje de la lectura y producción de textos en quechua, como una de las políticas implementadas desde la EIB. Esas experiencias innovadoras también se vieron en el seguimiento a los maestros capacitados en Iluri Grande, Parra Rancho y Boquerón Q’asa, cuyos maestros mostraron satisfacción al descubrir en su práctica pedagógica, que los niños aprendían leer y escribir “rapidito” (Ver Anexo 9). Esos resultados indican el incremento de la autoestima docente, cuando valoran los resultados de su trabajo porque están convencidos que sus niños aprenden rápido, gracias a los beneficios de la EIB. Ese auto convencimiento de los éxitos en la enseñanza en los maestros mencionados había que aprovecharlo para que escriban y sistematicen sus estrategias de enseñanza en un pequeño manual de producción de textos y plantearse la posibilidad de desarrollar otras estrategias. Por otra parte, las prácticas de aula de la M1 y la M2 para tener una sostenibilidad en la implementación de la EIB, necesitan ser apoyadas desde la gestión pedagógica o curricular en los “procesos de enseñanza,” (Arratia y Mengoa 2002:1) de la producción de textos en lengua materna de esos estudiantes. Puede ser que, los resultados encontrados en Boquerón Q’asa, respecto a la EIB y los éxitos logrados después de la capacitación, quizá fueron un efecto inmediato de la misma, y que con el transcurso de los años, los cambios de docentes o el cambio de actitudes en las políticas educativas puedan reducir, transformar o desarrollar los

resultados de esta investigación. De hecho, que han existido cambios desde las políticas educativas en desmedro de la EIB, por ejemplo, la exclusión de los asesores pedagógicos que de alguna manera, cooperaban en la implementación de la producción de textos en lengua indígena. Entre otros aspectos, también se puede citar las intenciones de reducir “la EIB sólo a la primaria con fines aparentemente exclusivos, de reforzar la oralidad de las lenguas ancestrales” (López 2003: 5). Eso muestra la fragilidad y el retroceso de las políticas educativas nacionales frente a los pequeños éxitos de la EIB en el aula de Boquerón Q’asa. Algo similar ya había estudiado Hornberger (1990) en el caso de Puno, el éxito de la EIB en el aula y los “desfases en el contexto político” Hornberger (1990: 401). Al respecto López dice que son los “vaivenes e inseguridades (de las políticas educativas nacionales) que virtualmente paralizaron el avance de la EIB” (López 2003:5) en el caso de Bolivia, lo que permite replantearse los logros de la EIB a nivel de los pueblos indígenas y sus organizaciones.

La EIB desde la capacitación docente aporta al fortalecimiento oral y escrito de la lengua quechua en la formación de los maestros y les muestra en la práctica que es posible leer y producir textos desde la lengua y cultura originaria. La capacitación del PROEIB Andes logró incorporar elementos para mejorar y optimizar el uso tradicional del quechua que empleaban los maestros en sus aulas con una visión más pedagógica desde el enfoque constructivista y de producción de textos. Por tanto, la capacitación de más de 10.000 maestros que hizo el PROEIB Andes, es una experiencia que debe tener continuidad en la formación y actualización de los maestros. La capacitación en el marco de las deficiencias, no logró cubrir por ejemplo, todas las expectativas y preocupaciones docentes, como en el caso de las acuñaiones exigidas por maestros, expuestas en el subtítulo 3.2. Entre otras deficiencias, hubo la falta de mecanismos de control que garanticen la producción de textos por los propios maestros y con sus alumnos en algunas unidades por falta de coordinación entre directores distritales, directores de unidades educativas y los responsables del Programa. En las escuelas visitadas en la fase de seguimiento, muchos maestros a pesar de la capacitación recibida no lograron producir textos como se puede apreciar en el Anexo 9. Por otra parte, algunos de esos maestros que trabajaban con 5º,6º,7ºy 8º grado justificaban que con esos cursos no estaban “obligados” a producir textos en lenguas originarias o las consideraban innecesarias.

En síntesis, pese a las críticas y la falta de políticas para su plena implementación, la EIB es un modelo educativo alternativo a la enseñanza tradicional, que permite un

acceso más democrático a los aprendizajes de los niños cuya lengua materna es el quechua. En este estudio las relaciones que se establecen entre la capacitación y el trabajo de aula muestran aspectos coincidentes entre ambas experiencias pedagógicas porque ambas están sustentadas en los principios de la EIB.

CAPÍTULO VI Propuesta

1. Justificación y coherencia entre los hallazgos y la propuesta

Los resultados y conclusiones de esta investigación permiten plantear esta propuesta tomando en cuenta los siguientes criterios

a) La capacitación sólo pretendía “desarrollar competencias para el fortalecimiento y desarrollo de la lengua oral y escrita en los docentes de aulas bilingües” y no la aplicación en aula (PROEIB Andes 2004:8).

b) Los maestros por las capacitaciones que recibieron de la Reforma Educativa y por estar capacitados en la lectura y producción de textos en lengua originaria, reproducen estrategias para la producción de textos en sus prácticas de aula. De esa manera, responden a los desafíos de la enseñanza en sus aulas, pero son experiencias individuales que no se han socializado ni sistematizado. Entonces, la propuesta busca sistematizar las experiencias docentes de uso de estrategias innovadoras para la producción de textos, de acuerdo a las necesidades de enseñanza. La propuesta plantea avanzar en la construcción de un manual que recoja las mejores experiencias creativas en el diseño de estrategias de los maestros, como fruto de su experiencia y el conjunto de las estrategias identificadas en este estudio. El manual también puede ser un espacio para desarrollar estrategias para la producción de textos tecnológicos, históricos u otros de necesidad didáctica, para abarcar los aprendizajes en otras áreas o niveles de formación educativa, incorporando la experiencia y creatividad de los maestros como diseñadores de estrategias para la producción de textos.

2. Carácter y definición de la propuesta

La propuesta plantea los lineamientos para la elaboración de un “*Manual de estrategias creativas para la producción de textos*” con la participación, experiencia, innovación y creatividad de los maestros, con el objeto de desarrollar la producción de textos en quechua normalizado en otras áreas del conocimiento u otros niveles de aprendizaje. La propuesta está sustentada en las estrategias utilizadas, tanto en el aula, como en la capacitación docente. Esta contribución es aplicable a la capacitación docente a los INS, licenciaturas en EIB y fundamentalmente, al trabajo de los maestros para desarrollar la EIB.

3. Objetivo general

Elaborar un manual de estrategias creativas para la producción de textos con la participación y experiencia de los maestros a partir del enfoque constructivista y el enfoque comunicativo y textual.

4. Objetivos específicos

Diseñar diversas estrategias para la producción de textos basadas en el enfoque comunicativo y textual y el constructivismo sobre la base de la experiencia docente.

Recuperar la experiencia en el uso de estrategias innovadoras de los maestros para colocar en el manual.

5. Su extensión en tiempo y recursos

La duración de esta propuesta abarca una gestión académica con dos periodos mensuales. Los grupos de maestros que en la actualidad hacen producción de textos serían los que promuevan esta propuesta con los alumnos de sus unidades educativas en coordinación con el director del establecimiento y el apoyo técnico y económico del Municipio respectivo. El cuadro resume la extensión de la propuesta en tiempo y recursos.

TIEMPO	RECURSOS		
	HUMANOS	MATERIALES	ECONÓMICOS
Dos periodos mensuales durante un año académico	Directores Maestros Niños	Material para escritura.	Recursos Municipales

6. Factibilidad de la propuesta

Los hallazgos de este estudio muestran que hay maestros que están produciendo textos en quechua con sus estudiantes. Este interés se traduce en la voluntad de capacitarse y poder participar en la elaboración de un manual de estrategias creativas para la producción de textos, sobre la base de la sistematización de sus experiencias docentes.

La realización de la propuesta es viable porque ya existe una capacitación previa en lectura y producción de textos para maestros en quechua que establece las bases de la lectura y producción de textos en quechua normalizado. También existe prácticas de producir textos en la capacitación y el aula.

Entre los hallazgos de este estudio existen diversidad de estrategias de producción de textos susceptibles de ser desarrolladas en la práctica educativa, por lo que existen las condiciones para impulsar la sistematización de experiencias sobre el diseño y manejo de estrategias que permitan desarrollar la producción de textos en otros niveles o disciplinas de la enseñanza, como en el caso de los maestros de, Iluri Grande, Hortensia, Boquerón Q'asa y Qayarani.

7. Destinatarios de la propuesta

Maestros preparados por el Programa de Capacitación en Lectura y Producción de Textos en Lenguas Originarias del PROEIB Andes. La aplicabilidad de esta propuesta se amplía a destinatarios potenciales como ser: estudiantes de los INS-EIB, Licenciatura en EIB y los propios talleres de capacitación docente.

8 Etapas de la elaboración del Manual de Estrategias Creativas para la producción de textos.

La elaboración del manual está organizada en cuatro fases: La primera es de organización, la segunda corresponde a la producción de materiales, la tercera fase es de aplicación del manual en el trabajo de aula, la cuarta es de validación de la propuesta.

El siguiente cuadro resume las actividades a desarrollarse, los recursos, responsables y el tiempo destinado a esta propuesta.

ETAPAS	ACTIVIDADES	RESPONSABLES	TIEMPO	RECURSOS
PRIMERA FASE	Taller de organización y planificación con docentes interesados por áreas y grados.	Maestros Facilitador	2 meses	Municipales
SEGUNDA FASE	Producción de materiales (Taller de diseño de estrategias creativas para el manual)	Maestros Facilitador	5 meses	Municipales
TERCERA FASE	Aplicación del manual en el trabajo de aula.	Niños, Maestros Facilitador	Dos horas al mes durante un año.	Municipales
CUARTA FASE	Evaluación de la validez de la propuesta	Niños, Maestros Facilitador	Un semestre	Municipales

9. Sugerencias de elementos teóricos para la elaboración del manual

Reflexiones sobre la escritura tradicional

Las funciones sociales de la escritura del castellano en la legislación, la educación y la literatura no han podido eliminar las formas de pensamiento y expresión de la cultura

quechua. En la educación de los niños indígenas esta política lingüística castellanizante ha generado la deserción y la repitencia escolar. Para la EIB, es un desafío histórico producir textos en quechua normalizado, desde el pensamiento, la cultura y la identidad lingüística del quechua.

La creatividad

La creatividad basada en el “pensamiento divergente” (Condemarín y Chadwick 1994: 145) tiene la cualidad de volver a ver lo conocido de diferente manera, examinar lo que no está determinado y construir una o varias posibilidades de lo que puede ser: diferente, distinto, poco común, inexistente, es decir, una nueva propuesta creada, una alternativa original.

La creatividad va en dirección opuesta a las actividades comunes, a lo establecido, a lo normado, a la forma de hacer siempre las cosas de una sola manera. La creatividad se desmarca de los paradigmas establecidos para crear nuevos paradigmas, nuevas propuestas, nuevas formas de ver, nuevas formas de construir. Entonces, para ejercer la creatividad se requieren condiciones como la flexibilidad, la originalidad, lo diferente. Por tanto, en el ejercicio de la creatividad no existirá una única respuesta posible, sino cuantas respuestas permita la posibilidad de crear estrategias para producir textos.

Rol de los maestros en la participación en el equipo de trabajo

Aquí resulta importante desatacar el nuevo rol de los maestros como sistematizadores de sus propias experiencias didácticas en el manejo y creación de estrategias para hacer producir a sus estudiantes textos en lengua quechua. Como señala la **Organización Pedagógica**, el trabajo de cada maestro estará destinado a observar, percibir, y escoger información referente a sus mejores experiencias en el diseño y aplicación de nuevas estrategias, mediante la “observación directa” (UNSTP 2001:24). Para ello, es necesario que los profesores se constituyan en animadores y promotores para la producción de textos con el apoyo de directores, directores distritales y los municipios. Crear y aplicar sus estrategias innovadoras en un ambiente de libertad, sin limitar ni interrumpir el proceso de la actividad creadora. Eso significa que los maestros dejen de ejercer el papel de maestros formales durante los eventos creativos y de sistematización.

10. Algunas sugerencias susceptibles a ser desarrolladas para el manual

En base a los resultados del capítulo IV de esta investigación se sugiere construir otras estrategias que permitan la producción de textos en quechua con las siguientes sugerencias.

Desarrollar estrategias que permitan a los estudiantes corregir sus errores: sintácticos, morfológicos, fonológicos y otros basados en los hallazgos en el subtítulo 4.2.2.8.

Estrategias que permitan identificar bloques de diferentes textos sobre la base de los hallazgos del subtítulo 4.2.2.3.

Estrategias que permitan la participación de los estudiantes para corregir la pertinencia cultural y lingüística del quechua de acuerdo a los hallazgos en el subtítulo 4.2.2.5.

Otras estrategias que pueden surgir de las necesidades de enseñanza, sustentadas en las “demandas y expectativas de capacitación” del (PROEIB Andes 2004:137)

Estrategias que permitan recuperar y escribir la historia de las comunidades.

Estrategias que permitan escribir sobre la ciencia y tecnología quechua local, regional o nacional.

Estrategias que permitan recuperar y escribir sobre la sabiduría indígena local.

Estrategias reflexivas (metacognitivas y metalingüísticas) para la autoformación de los maestros como productores de textos.

Esta propuesta permitiría el avance de la EIB en la práctica de aula como experiencia renovadora para recoger las estrategias creativas de los maestros. A los maestros participantes de esa experiencia les ayudaría a construir y sistematizar sus experiencias en el manejo de estrategias para la producción de textos en el manual. Esos materiales pueden ser un insumo para el análisis y puesta en práctica en otros talleres de facilitación o puede servir a otros maestros que no tuvieran acceso a la capacitación.

Referencias Bibliográficas

Aguirre, Baztán

1995 **Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural.** Barcelona: Marcombo.

Albó, Xavier

1995 **Bolivia Plurilingüe. Guía para planificadores y educadores.** La Paz: UNICEF y CIPCA.

Albó, Xavier

1999 **Iguales aunque diferentes. Hacia una política intercultural y lingüística para Bolivia.** La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA.

Albó, Xavier

2002 **Educando en la diferencia. Hacia unas políticas y lingüísticas para el sistema educativo.** La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA.

Ander -Egg, Ezequiel

1999 **Diccionario de Pedagogía.** Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Ansió, Juan

1988 **La escuela en la comunidad campesina.** Lima: Proyecto Escuela Ecología y Comunidad Campesina.

Arellano, Elba de, Ruperto, Romero. Elizabeth D, de Kiyonar. Mary C. De Traverso

Purificación, Pérez. Viviana, Galdames

1998 **Guía Didáctica del lenguaje integral.** La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano.

Arpasi, Jorge P.

2001 **(Aymara) la guerra de los alfabetos.** En línea: [wisiwyg://25/http://www.mailarchive.com/aymaralist@aymara.org/msg==316.html](http://www.mailarchive.com/aymaralist@aymara.org/msg==316.html) (Consulta 12 de junio de 2004: Hrs. 10:30 a.m.)

Baker, Colin

1997 **Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo.** Madrid: Cátedra.

Barrientos, José. Juan Carvajal, Carmen Rosa Huanca, Josette Jolibert, Gladis

Márquez, Rosa Mónica Salinas, Miriam Sotomayor

1997 **Guía Didáctica del Lenguaje.** La Paz. Reforma Educativa.

Bolivia.com

s/a **Alfabetos una vía para afianzar la identidad. Htm.** En línea: [wysiwyg://1/file:/C:/Mis documentos/ Bolivia_Com Alfabetos una vía para afianzar la identidad. Htm.](http://1/file:/C:/Mis%20documentos/Bolivia_Com%20Alfabetos%20una%20v%C3%ADa%20para%20afianzar%20la%20identidad.Htm) (Consulta sábado 12 de junio de 2004: Hrs. 10:30 a.m.)

Bowers, C.A.

2002 **Detrás de la apariencia. Hacia la descolonización de la educación.** Universidad de Oregon. Lima. PRATEC-

Bruce, Mannheim

1998 **La memoria y el olvido en la política.** LEXIS Vol. XIII Nº 1

Calero, Mavilo

1997 **Constructivismo. Un reto de innovación pedagógica.** Editorial San Marcos

Calero, Mavilo

1998 **Teorías y aplicaciones básicas de constructivismo pedagógico.** Editorial San Marcos

Casassus, Juan

1999 Acerca de la teoría y la práctica de la gestión: Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos", En: **La gestión: en busca del sujeto**, Seminario Internacional: "Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa", UNESCO Santiago.

Castillo, Jonathan

s/a **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.** En línea: jonathan56@hotmail.com (Consulta: 18 de marzo de 2002) En Línea: [http://www. Monografias.com/trabajos4/estrategias.shtml](http://www.Monografias.com/trabajos4/estrategias.shtml).(Consulta: 31 de marzo de 2003:Hrs.05:35 p.m.).

Castorina, José Antonio, Emilia Ferreiro, Martha Khol de Oliveira, Delia Lerner

1997 **Piaget y Vigotsky. Contribuciones para replantear el debate.** México. Paidós.

Castro, Vanesa y Magdalena Rivarola

1998 **Manual de capacitación para talleres de trabajo sobre el uso de la metodología de la investigación cualitativa.** S/L: Convenio MEC – HIID.

CENAQ. Consejo Educativo de la Nación Quechua

1997 **Procesos de participación comunitaria de la nación quechua en acciones educativas.** Sucre. Tupac Katari.

CENAQ. Consejo Educativo de la Nación Quechua

2001 **Los Pueblos Indígenas y la Propuesta Curricular en la EIB. Memorias del III Seminario Internacional de los Pueblos Indígenas de los Países Andinos.** Cochabamba. PROEIB Andes.

Cerda Gutiérrez, Hugo

1993 **Los elementos de la investigación. Como reconocerlos, diseñarlos y construirlos.** Quito: Abya Yala.

Cerrón Palomino, Rodolfo

1989 **Normalización en Lenguas Andinas Taller sobre Normalización de un Lenguaje Pedagógico en Lenguas Andinas.** Santa Cruz. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Cerrón Palomino, Rodolfo

1987 **Lingüística Quechua.** Cuzco: Centro de Estudios Rurales Andinos "Bartolomé de las Casas".

Choque, Celestino

s/a ARUSIMIÑEE. PINS-INS. GTZ. (mimeo)

Chuquimamani, Donato Rufino

s/a "La normalización del quechua fundamentalmente tiene que darse a través de la E.B." s/l. s/e.

- Claux, Mary Louise. Yemiko Kanashiro, y Ana María Young
- 2001 **Modelos Psicológicos de la Instrucción. Serie: Psicología y Pedagogía.** Lima. MECEP. GTZ. KFW.
- Cole, Michael. John-Steiner, Sylvia Scribner y Ellen Soubberman
- 1979 **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Barcelona: CRITICA.
- Coll, Cesar. Juan Ignacio Pozo. Bernabé Sarabia y Eric Valls
- 1992 **Los contenidos de la Reforma. Enseñanza aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes.** Buenos Aires. Santillana.
- Coll, Cesar. Juan Pozo y Bernabé Saravia
- 1996 **Los Contenidos en la Reforma.** Buenos Aires: Santillana.
- Condemarín, Mabel
- 1996 **Consideraciones a tomar en cuenta en la enseñanza de y en la lengua materna.** Seminario Internacional: El aprendizaje de lenguas en poblaciones indígenas: el caso de los idiomas indígenas. PROEIB ANDES / UMSS-GTZ / DSE: Mineduc. Chile
- Condemarín, Mabel
- 2003 "Consideraciones sobre la enseñanza de y en la lengua materna" en Jung y López 2003 **Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas.** Cochabamba 183-212.
- Cotari, Daniel
- 1999 **Complejidad de la escritura del quechua normalizado en la EIB.** En línea: <http://members.tripod.com/~jlancey/Quechua.htm> (Consulta: 24 de julio de 2004)
- Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa- ETARE
- 1993 **Dinamización Curricular. Lineamientos para una Política Curricular.** La Paz. ETARE.
- Eusse, Ofelia
- 1999 **Metodología y estrategias de enseñanza para formadores de jóvenes en centros de capacitación Laboral.** En línea: <http://cinterfor.org.uy/public/spanish/región/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro220/libro220.pdf>. (Consulta: 16 de diciembre de 2002)
- Fasold, Ralph
- 1996 **La sociolingüística de la sociedad.** Madrid. Visor Libros.
- Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky
- 1995 **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.** México. Siglo veintiún editores.
- Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky
- 1999 **Cultura escrita y educación.** México: Fondo de cultura económica.
- Galdames, Viviana. Aida Walqui y Bret Gustafson
- s/a **Manual de Enseñanza de Lenguas Maternas.** PROEIB ANDES, GTZ, DSE, por publicar.

Garcés, Fernando

2002 **La escritura Quechua como Inscripción del discurso Oral.** Quito. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Colegio Universitario Andino. Escuela Andina de Postgrados.

Gonzáles, Diego

1608 Vocabulario de la Lengua General de todo el Perú llamada Lengua Quechua o del Inca. Lima. Universidad Mayor de San Marcos.

Gottret, Gustavo

1998 **Teorías de Aprendizaje y Contexto. Guía para Docentes de Institutos Normales Superiores.** La Paz. Unidad Nacional de Servicios Técnicos. GTZ.

Gutiérrez, Feliciano

1998 **Currículo a nivel de aula.** La Paz: Yachay.

Heggarty, Paul

2002 **¿Pentavocalismo ‘Contra’ Trivocalismo? Unas Verdades Útiles a Saber para Disputarse Menos.** En línea: quechua@paulheggarty.freeserve.co.uk (Consulta: 12 de junio de 2004: Hrs. 10:30 a.m.)

Hernández, Roberto. Carlos Fernández y Pilar Baptista.

1991 **Metodologías de la Investigación.** Madrid: Mc GRAW-HILL.

Hornberger, Nancy H.

1990 **Exitos y desfases en la Educación Bilingüe en Puno y la Política Lingüística Peruana.** Lima. Proyecto EBI – MEC – GTZ, Programa ERA.

Hugo Esteban Glagovsky

s/a **Esto es FODA.** En línea: hugogl@fibertel.com.ar (Consulta: 2 de julio de 2004)

Inhelder, Barbel y Hermine Sinclair

1996 **Aprendizaje y estructuras de conocimiento.** Madrid, Ediciones Morata.

Inostroza, Gloria

1996 **Aprender a formar niños lectores y escritores.** Chile: UNESCO.

Instituto Nacional de Estadística. Censo

2001 **Censo Nacional de Población y Vivienda.** Cochabamba Resultados Departamentales. La Paz. INE

Instituto Nacional de Estadística INE/ MDSP/COSUDE/CID

1999 **Bolivia un mundo de potencialidades. Atlas estadístico de Municipios.** La Paz. Centro de información para el Desarrollo / CID

Instituto Normal Superior (INS) “Manuel Ascencio Villarreal”, Paracaya

2002 **Proyecto Institucional.** Paracaya. INS.

Itier, Cesar

1997 “Tradición Oral y Mitología Andinas” en **Bulletin de l’ Institut Français d’ Études Andines.** N° 3 Tome.26. Lima pág. 275-278.

Jolibert, Josette

1988 **Formar niños productores de textos.** Santiago de Chile: Hachette.

Jolibert, Josette

1991 **Formar niños lectores de textos.** Santiago de Chile: Hachette.

Jolibert, Josette

1996 **Transformar la formación docente inicial.** Propuesta en didáctica de lengua materna. Santiago de Chile: UNESCO, Santillana, Aula XXI.

Jung, Ingrid. Luis Enrique López

2003 **Abriendo la escuela.** Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. Cochabamba, PROEIB Andes.

Kaufman, Ana María. María Elena Rodríguez.

1993 **La escuela y los textos.** Buenos Aires: Santillana.

Krashen, Stephen D.

1987 **Principles and practice in second language acquisition.** Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall International. En Línea: <http://www.sil.org/capacitar/a2l/filtafect.htm> (Consulta 9 de julio de 2004)

Küper, Wolfgang

2000 "Primer congreso Internacional de Formación de Formadores", en **Formación y Capacitación Docente N ° 4.** Lima, Ministerio de Educación: 27

Laime, Teófilo Ajacopa

1998 **Qhichwata allinta qillqanapaq p'anqa.** La Paz. Anthopos, Grupo editorial.

Laime, Teófilo, Efraín Cazazola y Félix Layme

1996 **Diccionario Bilingüe. Quechua Castellano, Castellano Quechua.** La Paz. Centro Cultural JAYMA.

Landaburu, Jon

1993 **Oralidad y escritura en las sociedades indígenas.** París: Universidad de París- Sorbona

Lara, Jesús

1993 **La literatura de los Quechuas.** Ensayo y Antología. La Paz. Editorial Juventud.

López, Luis Enrique

1990 El bilingüismo de los unos y de los otros diglosia y conflicto lingüístico. En **Diglosia Linguo Literaria y Educación en el Perú.** Lima. CONCYTEC.

1993 El bilingüismo de unos y de los otros: diglosia y conflicto lingüístico en el Perú. en Ballón y otros 1990. **Diglosia Linguo literaria y educación en el Perú** Lima CONCYTEC.

1995 **La eficacia y validez de lo obvio:** Lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. La Paz: UNICEF.

2003 "Desarrollo y uso de la primera y segunda lengua en la educación bilingüe". En **Qinasay.** Revista de Educación Intercultural Bilingüe. Año 1 Número 1 (Pág. 121) Cochabamba.

- 2003 "Con la interculturalidad bajo el brazo." **En La EIB en Bolivia.** Suplemento Bimensual. Editores. Cochabamba. 1-2.4.
- López, Luis Enrique e Ingrid Jung
- 1988 **Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación.** Madrid: Morata.
- López, Luis Enrique y Wolfgang Küper
- 2002 **La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina:** balance y perspectivas. Cochabamba. PROEIB Andes, Cooperación Alemana al Desarrollo GTZ.
- Mannheim, Bruce
- 1989 **La memoria y el olvido en la política lingüística colonial 1.** Universidad de Michigan. Lexis. Vol.XII. Nº1.
- Martínez, Juan Luis
- 1998 **Capacitación Docente en Bolivia y América Latina.** La Paz: CEBIAE. MECyD
- 2001 **Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas.** La Paz: BOLIVIA DOS MIL S.R.L.
- Mengo Panclas, Nora. Marisabel Paz Céspedes. Remberto Catacora Larrea,y Rosario Anze Obarrio
- 2002 **¿Aula Reformada? Actitudes y prácticas docentes en la experiencia boliviana.** La Paz: REDUC-CEBIAE
- Ministerio de Desarrollo Humano MDH
- 1996 "Jeroata hablando de educación" **En Secretaría Nacional de Educación,** Reforma Educativa Nº 5 La Paz Pág.2
- Montalvo, Adrián y David Ramírez
- 1999 **Vocabulario Pedagógico. Castellano. Quechua, Quechua – Castellano.** Chukiyawu – Qullasuyu. Reforma Educativa SNE.
- Muñoz, Héctor
- 1997 **De Proyecto a Política de Estado. La educación intercultural bilingüe en Bolivia. 1993.** La Paz. UNICEF-Bolivia.
- Ninyoles, Rafael Luis
- 1972 **Idioma y Poder Social.** Madrid: Tecnos.
- Núcleo Educativo Boquerón Q'asa
- 2003 **Diagnóstico de Núcleo Educativo "Simón Bolívar. Boquerón Q'asa.** s/ e. Mimeo.
- OCÉANO
- s/a **Enciclopedia general de la educación.** Barcelona. Océano Grupo Editorial. Volumen 1
- ONIC – PROEIB Andes – CRIC
- 2000 **Abriendo caminos. Taller Seminario Internacional** "Educación y Comunidad en los Pueblos Indígenas de los Países Andinos". ONIC, PROEIB Andes, CRIC.
- Pérez Virginia, Beatriz
- 1997 **Proyecto de Gestión Educativa.** La Paz. CEBIAE.

Pérez, Elizardo

1962 **Warizata. La escuela ayllu.** La Paz: E Burillo.

Plaza, Pedro

1995 **Qhichwata Qillqanapaq.** La Paz: MEC- UNSTP.

2001 “Normalización de la escritura del quechua en Bolivia” en **Interculturalidad y bilingüismo.** Cochabamba: PROEIB Andes.

Plaza, Pedro y Juan Carvajal.

1989 **Algunos aspectos de la normalización del quechua y del Aymara en Bolivia.** Santa Cruz. ICI, UNICEF

PROEIB Andes

2001 a Programa de Capacitación en lectura y producción de textos en lenguas originarias (aimara, guaraní y quechua). Cochabamba: PROEIB Andes.

2001 b Taller interdisciplinario de 2001. Cochabamba. PROEIB Andes.

PROEIB Andes

2001 c Informe de actividades correspondientes al primer trimestre (18 de agosto al 20 de diciembre). Programa de Capacitación Docente en “Lectura y Producción y Producción de Textos en Lenguas Originarias, Aimara, Quechua (L1) II Etapa y Programa Piloto de Capacitación Docente en la Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua (L2) Cochabamba: PROEIB Andes.

2001 d Informe final Programa de Capacitación Docente en Lectura y Producción de Textos en Lenguas Originarias, (aimara, guaraní y quechua). Cochabamba: PROEIB Andes.

2001 c Informe final Programa de Capacitación Docente en Lectura y Producción de Textos en Lenguas Originarias: Aimara, Guaraní y Quechua. (Segunda etapa) Cochabamba: PROEIB Andes.

PROEIB Andes

2002 a Yachaywasipi yachachikunapaq yachaqay wakichiy. Sucre. Programa de Capacitación Docente en Lectura y Producción de Textos en Lenguas Originarias: Aimara y Quechua.

2002 b Informe de actividades correspondientes al segundo trimestre (18 de agosto al 20 de diciembre). Programa de Capacitación Docente en “Lectura y Producción y Producción de Textos en Lenguas Originarias, Aimara, Quechua- II Etapa Cochabamba: PROEIB Andes.

Quiróz, Alfredo

1996 **Qhichwa Simipirwa.** La Paz. MECD – Unicef.

2000 **Gramática Quechua.** La Paz. MECD – Unicef.

Rengifo, Grimaldo

2001 **Identidad Cultura y Lenguaje.** Lima. Pratec.

Richards, Jack C. Jhon Platt y Heidi Platt

1997 **Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas.** Barcelona. Ariel.

Rodríguez, Gregorio. Javier Gil y Eduardo García

1999 **Metodología de la Investigación cualitativa.** Maracena (Granada). Ediciones Aljibe

Rodríguez, Martha y Cirilo Valda

1996 **La Enseñanza del Quechua como L2 dentro un Enfoque Comunicativo y Natural.** Cochabamba. UMSS.

Sánchez, Guillermo, Moreno Izaquirre, Hugo Díaz

1997 **Gestión Educativa**, Lima: Foro Educativo.

Sánchez, Ramírez. Carlos y el equipo del IDIN

1998 **¿Cómo aprende el niño? Nuevo Paradigma El constructivismo pedagógico.** Lima. INKARI E.I.R.L.

Santos Guerra, Miguel Ángel

1996 **Evaluación Educativa 2.** Buenos Aires: Magisterio de la Plata.

Siguan, Miguel. William F. Mackey

1986 **Educación y bilingüismo.** Madrid. Santillana UNESCO.

Skutnabb Kangas

1981 **Bilingualism or not: The education of minorities.** Clevedon: Multilingual Matters.

Talavera Simoni, María Luisa

1999 **Otras voces, otros maestros.** La Paz: PIEB.

Taylor, Gerald

1989 **La Normalización de la Enseñanza del Quechua.** Taller sobre Normalización de un Lenguaje Pedagógico en las Lenguas Andinas. Santa Cruz. ICI, AECI, UNICEF, OREALC- UNESCO.

Unidad de Desarrollo Institucional (UDI)

2001 **Nuevo compendio de Legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas.** La Paz, Unidad de Desarrollo Institucional.

UNST-P

2001 **Organización Pedagógica.** La Paz: UNSTP.

Vega, Gracilazo de la

1991 **Comentarios Reales de los Incas II.** México Fondo de Cultura Económica

Velasco, Honorio y Ángel Díaz de Rada

1997 **La lógica de la investigación etnográfica.** Valladolid: Simancos

Vigotsky, Semionovich

1997 **El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores.** Barcelona Crítica. (Primera edición 1960)

Von Gleich, Utta

1989 a **Educación Primaria Bilingüe Intercultural.** República Federal de Alemania. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH, D-6236 Eschborn.

Von Gleich, Utta

1989 b **Educación primaria Bilingüe Intercultural en América Latina.** Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GMBH. Eschborn. Traducido por N.Hoffman, Dr.

Yataco de la Cruz, Luis Marcelino. Fuentes Pachas, Santos Hermelinda

2002 **Bases Teóricas contemporáneas del aprendizaje.** Constructivismo y el conductismo. Lima: JC.

Zabala, Antoni. María Delia Justiniano

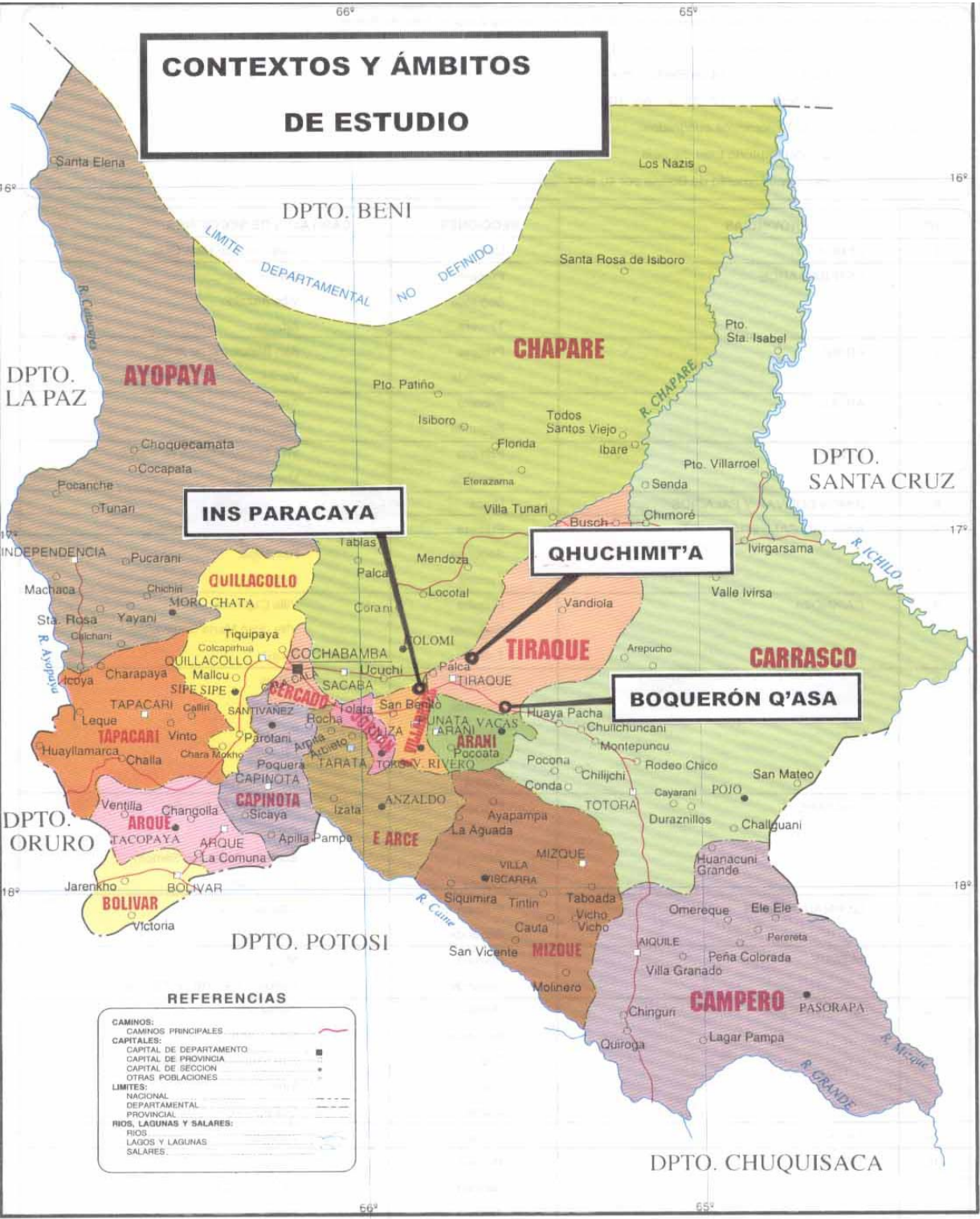
s/a **Aprendizaje enseñanza y vitae: La metodología didáctica en la formación inicial del profesorado.** Bolivia: Universitat de Barcelona virtual.

Zúñiga Madeleine

1993 **Educación Bilingüe.** Material de apoyo a la Formación Docente en Educación Intercultural Bilingüe. Nº 3. La Paz: UNICEF.

Anexos

Anexo 1



Anexo 2

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE LA CAPACITACIÓN DEL PROGRAMA DE LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LENGUAS ORIGINARIAS PROEIB ANDES – UMSS - PINSEIB - 2002		
INS – lugar		Nombre del facilitador:
Fecha	Nivel :	N ° de Maestros Coordinador
Área: Modulo		
Unidad:		
Observador:	Tiempo:	Fecha:

OBSERVACIÓN DE AULA

Tema /actividad

(Tópico).....

Propósito de la Clase

.....

PLANIFICACIÓN
Diseño y propuesta del Plan de Capacitación (Anexar documentos)
Planificación del plan de capacitación (Anexar documentos fotocopiados)
Actividades pedagógicas (Anexar documentos)
Contenidos temáticos por áreas (Anexar documentos)
Lista de maestro y datos administrativos (Anexar documentos)
Bibliografía de consulta: Fuentes primarias y fuentes secundarias, fotocopias, láminas otros.
Planificaciones: Anual, trimestral, mensual, semanal, diario. Módulos, Diseño Curricular Base (DCB). (Anexar documentos.)
Memorias, informes, y otros documentos operativos

.APERTURA DE LA CLASE (5 a 10 minutos)

OBSERVACIÓN: DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN	CATEGORÍAS
OBSERVACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS Y USOS DEL QUECHUA REFERENTE A LA: Saludo, presentaciones, canciones, frases motivadoras, otras formas Materiales utilizados		

II. DESARROLLO DE LA CLASE (45 a 60 minutos)

OBSERVACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS Y USOS DEL QUECHUA REFERENTE A LA:	INTERPRETACIÓN	CATEGORÍAS

A.- Metodología B.- (Uso de la Lengua) Habla del Facilitador C.- Habla del alumno: D.- ACTIVIDADES: E.- TÉCNICAS / ESTRATEGIAS F.- RECURSOS DIDÁCTICOS PARTICIPACIÓN Y RELACIONES G.- FACILITADOR –ALUMNO H.- ALUMNO – ALUMNO I.-MATERIALES UTILIZADOS		
---	--	--

CLAUSURA (15 a 20 minutos)

OBSERVACIÓN Y DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN	CATEGORÍA
OBSERVACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS Y USOS DEL QUECHUA REFERENTE A LA: SÍNTESIS DE LOS APRENDIZAJES: J.- ORAL K.- ESCRITA L.- GRAFICA M.- REFUERZO DE LOS APRENDIZAJES EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES N.- ORAL O.- ESCRITA P.- GRAFICA Q.- COEVALUACIÓN R.- AUTO EVALUACIÓN		

IV. REFLEXIONES ENTRE EL DOCENTE Y PARTICIPANTE

LOGROS	Apertura Desarrollo Clausura
DIFICULTADES	Apertura Desarrollo Clausura
OBSTÁCULOS	Apertura Desarrollo Clausura
OTRAS OBSERVACIONES Y REFLEXIONES INTERESANTES:	

Anexo 3

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASES- PROGRAMA DE LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LENGUAS ORIGINARIAS PROEIB ANDES – UMSS – PINS EIB - 2002		
Escuela		Nombre del profesor:
Fecha	Curso	N de alumnos: Varones () Mujeres ()
Área: Modulo		
Unidad:		
Observador:	Tiempo:	Fecha:

OBSERVACIÓN DE AULA

Tema /actividad

(Tópico).....

Propósito de la Clase

PLANIFICACIÓN
Planificaciones: Anual, trimestral, mensual, semanal, diario. (Anexar documentos)
Plan Operativo Anual
Informe de actividades pedagógicas (Anexar documentos)
Contenidos temáticos por áreas (Anexar documentos)
Informes de fin de módulo
Bibliografía de consulta: Guías didácticas
Módulos, Diseño Curricular Base (DCB). (Anexar documentos)

.APERTURA DE LA CLASE (5 a 10 minutos)

OBSERVACIÓN: DESCRIPCIÓN DEL ROL Y ACTIVIDADES DE LOS ALUMNOS	INTERPRETACIÓN	CATEGORÍAS
OBSERVACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS Y USOS DEL QUECHUA REFERENTE A LA: Saludo, presentaciones, canciones, frases motivadoras, otras formas Materiales utilizados		

II. DESARROLLO DE LA CLASE (45 a 60 minutos)

OBSERVACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS Y USOS DEL QUECHUA REFERENTE POR LOS ALUMNOS, DE LA:	INTERPRETACIÓN	CATEGORÍA

A.- Metodología B.- (USO DE LA LENGUA) Habla de los niños y el facilitador C.- HABLA DEL ALUMNO: D.- ACTIVIDADES: E.- TÉCNICAS / ESTRATEGIAS F.- RECURSOS DIDÁCTICOS PARTICIPACIÓN Y RELACIONES G.- FACILITADOR –ALUMNO H.- ALUMNO – ALUMNO I.-MATERIALES UTILIZADOS		
---	--	--

CLAUSURA (15 a 20 minutos)

OBSERVACIÓN Y DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN	CATEGORÍA
OBSERVACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS Y USOS DEL QUECHUA REFERENTE A LA: SÍNTESIS DE LOS APRENDIZAJES: J.- ORAL K.- ESCRITA L.- GRAFICA M.- REFUERZO DE LOS APRENDIZAJES EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES N.- ORAL O.- ESCRITA P.- GRAFICA Q.- COEVALUACIÓN R.- AUTO EVALUACIÓN		

IV. REFLEXIONES ENTRE LOS ALUMNOS Y EL INVESTIGADOR

LOGROS	Apertura Desarrollo Clausura
DIFICULTADES	Apertura Desarrollo Clausura
OBSTÁCULOS	Apertura Desarrollo Clausura
OTRAS OBSERVACIONES Y REFLEXIONES INTERESANTES:	

Anexo 4

REGISTRO ETNOGRÁFICO DEL TALLER DE CAPACITACIÓN- INS- PARACAYA

INS- PARACAYA “Manuel Ascencio Villarreal FACILITADORA Lic. Julieta Zurita

FECHA 8 al 13 de julio de 2002 OBSERVADOR Cirilo Valda Pereira

Fecha: lunes 8 de julio de 2002

Hrs.	Prt.	Observación y Descripción	Interpretación	Categ.
9:50'	F2	Kunanqa ñawinqa juk laphita.		
	M1	¿Leyesqaykuchu?		
	F2	Mana ajinata ninchikchu ñawirisun nina.		
	M3	<i>Continúa la lectura y la F2 corrige los errores de la lectura: wachachiwanku – yachachiwanku.</i>	¿Confusión fonémica?	
	F2	<i>Lee y aclara la pronunciación adecuada, Mana kikinta ñawispaqa mana kasqanta nisunmanchu.</i>		
		<i>Señala a otra maestra y dice kamñataq ñawiriy kay tawa kimsa raphichata.</i>		
		<i>La maestra Miriam lee correctamente</i>		
		<i>Va a otro maestro y dice: Kayta ñawiriy tatay.</i>		
		<i>Lee con dificultad en la pronunciación.</i>		Competencia lectora
	Ms	<i>Procede a leer en voz alta y corrige la pronunciación, pregunta; _kayjinata ñawin pay kanka – kanqa mana kikincho k'aka, khaka.</i>	Algunas tienen fluidez en la lectura	Comprensible.
	F2	<i>Lee otra maestra y en la lectura pronuncia:</i>		
	M4	<i>Khuchi warmi.</i>	Se advierte que	
	F2	<i>Aclara la pronunciación correcta khuchi warmi, k'uchi warmi mana kikinta niyta munanchu, chayrayku sumaqa ñawina tiyan ama imatapis pantasqata ninapaq, mana kikincho laq'a, laqha, nillataq kikincho llankhay llank'ay.</i>	confunden en la lectura la qh, q, q', th...	

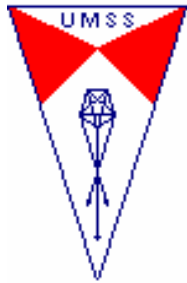
Anexo 5 REGISTRO ETNOGRÁFICO DE AULA 3º “B”: CC Boquerón Q’asa 18 –10-02

.OBSERVACIÓN, DESCRIPCIÓN, INTERPRETACIÓN PARTICIPANTES: Maestra 1 (M1), Niños: Ns.	CATEGORÍAS EMERGENTES
<p>D/I Este juego se repite varias veces, al suspender al juego ingresan al curso.</p> <p>Kuna punchayqa waqta llamkarisun. Lunes p’unchay ¿imatataq ruwanchik?</p> <p>Ns takinchis, recitacionta ruwanchik.</p> <p>Chay arawita wakin arawinchik ¿ichari?, los ns contestan: ari.</p> <p>Ns yachaywsimanta ruwanachik.</p> <p>M2 Chayma jina kunanqa waqta ruwasunchik, chaypaq ñawpaqtaqa sutinta churasunchiq pataman. Dice esto y señala en la pizarra que deben escribir en la parte superior dice y escribe: yachaywasimanta.</p> <p>Yachatwasimanta</p> <p>Ima nisunmantaq yachaywasimanta, pregunta a los niños. Yachay wasimanta, dice un niño, la maestra vuelve a preguntar y dice Imanisunmantaq ¿yachaywasimanta?</p> <p>Un niño dice Juk yachaywasipi nuqa yachakamurqani, la maestra toma la idea repite en voz alta para el curso y escribe en la pizarra</p> <p>Juk yachaywasipi nuqa yachakamurqani</p> <p>M2 dice al curso: kay arawipiq kusiypi kasqanta, llakiypi kasqanta niyta atisunman.</p> <p>Otro niño dice, yachaywasipi ñuqa pukllamurqani. La maestra con ese aporte corrige y el texto queda escrito de la siguiente manera:</p> <p>Juk yachaywasipi ñuqa pukllamurqani</p> <p>M2 ¿Imatawan chaymanta niwaqchik?</p> <p>Ns dicen algunas palabras desordenadas, hasta que una niña dice maqachikuspa maqachikuspa yachakurqani, la maestra se ríe y toma la idea y escribe en la pizarra:</p> <p>maqachikuspa maqachikuspa yachakamurqani</p> <p>M2 Repite la lectura y corrige “yachakamurqani” y luego les dice chaypi samarisunchik. Pregunta a todo el curso y dice: Kay araw qillqata jina ¿maypi rikhunchik?, algunos niños contestan recitacionpi.</p> <p>M2 Vuelve a preguntar: Maypi astawan rikhunchik</p> <p>Ns algunos contestan p’anqapi, recitacionpi, una niña dice takiypi.</p> <p>M2 muestra un libro que tienen poesías y dice: kay pánqakunapi arawis kasqa, kayjina panq’apipis kallanmantaq ¿ichari?, ari contestan los Ns.</p> <p>M2 pregunta para volver a escribir: qallarisunchik ¿jatun sanampawanchu, juchuy sanampawanchu?</p> <p>Refl Estr Pal</p> <p>Ns algunos contestan jatunwanpuni qallarinchik.</p> <p>M2 la primera estrofa ayuda a iniciar la maestra, dice en voz alta y escribe, kayjinatapis ruway atisunman</p> <p>Yachaywasi yachaywasi chayman ¿imatawan yapasunman?</p> <p>Una niña dice qampi yachani. La maestra modifica y escribe:</p> <p>Qampi yachaqakurqani</p> <p>M2 ¿Chanta imatawan chayman churasunman?</p>	<p>Preguntas sobre lo que saben</p> <p>Titulo</p> <p>Arman una estrofa con participación grupal.</p> <p>Comparan con otros textos similares.2-14</p> <p>Reflex sobre estructuras de las palabras 1 14</p> <p>Negocian ideas para la escritura</p>

Anexo 6 REGISTRO ETNOGRÁFICO DE AULA 3º: CC Qhuchimit'a 3 10-02

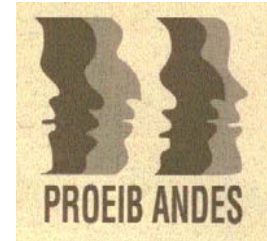
OBSERVACIÓN DESCRIPCIÓN INTERPRETACIÓN- PARTICIPANTES: Maestra 1 (M1), Niños: Ns.	CATEGORÍAS EMERGENTES
<p>8:30'</p> <p>Han llegado dos personeros de la Dirección Distrital de Tiraque, a levantar el inventario de las pertenencias de la escuela y en exclusivamente los materiales de la Reforma Educativa. Los maestros desde temprano se disponían a organizar los materiales bibliográficos: módulos, biblioteca de aula y el resto de los materiales educativos que estaban bajo su responsabilidad. De la misma manera organizan los materiales correspondientes al mobiliario y los enseres que utilizan ellos. Los funcionarios que controlan el inventario son Wilson Paniagua y Javier Colque.</p> <p>Ingresan a clases</p> <p>9:15'</p> <p>M1 Inicialmente recoge de cada niño, los libros que envió ayer para que lean en sus casas. Faltan tres niños en consecuencia, faltan tres libros en el inventario de al biblioteca de aula.</p> <p>M1 Llama lista utilizando números para cada alumno.</p> <p>M1 Kunanqa uyariwaychik qayna leemusqaykichikmanta escribisun, Raúl willawayku imatatataq leerganki. Willawayku imaynataq karqa.</p> <p>D/I Pocos niños indican que han podido leer los libros por lo que no hay respuesta de parte de ellos</p> <p>N Raúl contesta: p'isqumanta leergani.</p> <p>Ns No contestan hay un silencio en la clase.</p> <p>D/I Por la poca respuesta en el curso, parece que muy pocos niños han leído sus libros.</p> <p>M1 ¡Imatatataq leerqankichik! ¿ja?. Mana leerqanquichik.</p> <p>O/D La M1 pasa por los diferentes preguntando si habían leído los libros y recién cada niño saca su libro y algunos al ver el libro recuerdan el contenido algunos niños dicen que no han leído.</p> <p>M1 Un poco molesta pregunta: ¡Fortunato imatatataq leerqanki!</p> <p>N Fortunato responde: azucarmanta lleergani.</p> <p>M1 ¿imamantataq azucar ruwakuq kasqa?</p> <p>N Cañamanta ruwarqanku.</p> <p>M1 ¿Eloy imamantataq leerqanki?</p> <p>N Atuqmantanta kurturmantawan.</p> <p>M1 ¿Imanasqankutataq?</p> <p>N. Urquman wasaripa chhullunkapatapi atipanakuasqanku.</p> <p>M1 ¿chantari?</p> <p>N Chaypi atuq wañurparisqa</p> <p>GRABACIÓN N 2</p> <p>M1 kunanqa juk hojapi escribisun qhillqarisun chay leesqanchikmanta. Se dirige a un niño y le pregunta, imapaq libreta llik'irqankichik, le reflexiona a los niños y dice de que deben tener más cuidado con los libros.</p> <p>Escribiychik sapa juk entendesqaykichikmanta, enuncia la consigna, sale del curso a atender a los inventariadores y para coordinar con los demás maestros el inventario de materiales.</p>	<p>Interferencia de clases</p> <p>Metacognición?</p> <p>Lectura de comprensión socializada en quechua</p> <p>Interferencia de clases</p>

Anexo 7



UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROEIB - ANDES
PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DOCENTE EN LECTURA Y PRODUCCIÓN DE
TEXTOS EN LENGUAS ORIGINARIAS: AIMARA Y QUECHUA

YACHAYWASIPI YACHACHIQKUNAPAQ YACHAQAY WAKICHIY
Juk mit'a



Munaynin.

Yachachiqkunap qhichwapi rimayninkuta llamk'ayninkupipis kawsayninkupipis kallpachana.

Qhichwapi rimayninkuta imaymana qillqakunata yachachiyninkupi allin apaykachayta munachina.

Yachachiqkunapi qillqa puquchiypi yachachiyanta jamut'arispapaykachachina.

Yachachiqkunapi imaymana qhichwa runasimip puriyinpi kasqanmanta, kamachiyninmanta, wakichiyninmantawan ima jamut'arichina.

Qhichwa qhapaqyarínallanpaqpuni kawsanallanpaqpuni ima imaynamanta tatamamakuna, kamachiqkuna atinkuman yanapariyta chaymanta yachachiqkunata t'ukuchina, ajinallataq churikuna ususikuna ima iskay simpi rimanarikunankupaq khuskamanta llamk'ana kasqanta, chantapis ñuqallanchiktaq runasiminchikta apaykachana kasqanmanta ima t'ukurichinallataq.

YACHAYNIN:

Yachachiqkunap qhichwa runasimita rimarispapaykachasqanmanta:

Tukuy yachakuypi sumaqmanta runasimita rimarispapaykachanku.

Imaymana rimayta apaykachanata, willanankupaq, riqsichinankupaq ima tukuy yachachiyninkupi mirachinku.

Simikunawan rimayninta qhapaqyachisqanta mayllapipis t'ukurispapaykachanku.

Qhichwapi imaymana rimariynin kasqanmanta t'ukurispapaykachanku.

Qhichwapi rimay yachasqankuwan qillqarinkutaq ñawirinkutaq ima.

Yachachiqkunap qhichwa qillqariyta allin apaykachasqankumanta:

Qhichwapi kastilla simipi rimayta yachasqawan imaymana yachasqankuwan ima qhichwapi qillqanankupaq yanapachikunku.

Qhichwap achachhaynin kastillap achachhayninwan chimpapuraspas kikin mana kikin kasqankuta rikunku.

Qillqaywan rimaywan mana kikin kasqankumanta yuyaycharikunku.

Yachachiq masinkunawan qillqasqankuta qhawanankupaq, allinchanakupaq ima qhichwa achachha kamachiyta apaykachanku.

Qhichwa qillqata sut'ita, ch'uyata ima ch'inllamantapis t'uqyarichispapis ñawirinku.

Qhichwa qillqa kamachiyta ima qillqallapaqpis jap'iqankutaq apaykachankutaq.

Imaymana qillqakuna kasqankumanjina rimayllapi imaymana yachaykuna kasqanta wawakunawan llamk'ayninkupi apaykachanankupaq qillqaman kutichinku,

Ayllup payankunawan yayankunawan ima rimanarikuspa simillapi yachaykunata thallmanku.

Wawakunawan llamk'anakupaq imaymana qillqakunata puquchi

PACHA	YACHAYKUNA	IMAYNA RUWAYKUNA	IMAWAN RUWAKUN	IMAYNATA CHANINCHANA
Killachaw Paqarin 8: 30 a 12: 30	Rimaymanta chaninchay. Qillqaymanta chaninchay	Riqsinakuy (imaymana pukllaykunawan) Yachachiqwan kallpachaqwan yachachiyanta rimanarikunku. Llamk'ana wakichiy riqsichina. Kallpachaq imatataq kay llamk'aywan mask'akusqanmanta rimarin. Willanata puquchina. Sapa juk ayllunkumanta, llamk'ayninkumanta, kawsayninkumanta ima qillqarinku.	Simi jallch'ana, kallpachana, cassette nisqawan. Jatun raphi Qillqana, raphi.	Imayna rimasqankuta rimay raphichapi qillqana. Imaynata achachhakunata apaykachasqankuta qhawana. Yuyaychakusqankuta qillqana.

Anexo 8 PLAN DE CLASE DE LA MAESTRA DE BOQUERÓN Q'ASA EN QUECHUA

(Los errores de escritura quechua es una transcripción textual del documento original)

Yachachiy qhatikipay

(Seguimiento a Unidad de Aprendizaje)

Riqsichiy qillqa

(Datos informativos)

Jap'iyin: Tiraque

(Distrito: Tiraque)

Jatun Yachaywasi: “Simón Bolívar”

(Núcleo escolar: “Simón Bolívar”)

Yachachiq: Vania Villarroel

(Maestra: Vania Villarroel)

Muyuy Yachay Qallariy

(Ciclo Aprendizajes Básicos)

Ñiqi: 3° “B”

(Curso: 3° “B”)

Ruyaynin: (sic) yuyancha Arawi

(Contenido: El Cuento)

Pacha: Ch'askachaw pusaqniyuq pawqarwara killa iskay waranqa iskayniyuq wata.

(Fecha viernes ocho de octubre de 2002)

Munayninchik: (propósito pedagógico)

Wawakuna kusiyan yachaqaanankupa qillqayta, ñawiyta, rimayta ima

Para que los niños aprendan con alegría a escribir, a leer y a conversar

YACHAY ATIYKUNA (Competencias)	YACHAQASQANKUKUNA (Indicadores)
Imaynatachus willankunku, tukuykuna p'anqasta ñawispa, maychus yachasqanman jina.	<i>Qillqin achka sanampakunata uk jina qillqisqanta waqkunaman khuskachaq jina.</i>
Se comunican e informan después de la lectura de los libros, de acuerdo a lo que comprendieron.	Escriben varios textos, muestran y comparten con los demás niños los textos diferentes.

P'UNCHAW Día -Fecha	YUYANCHA Tema	RUWAYKUNAMANTA Actividades	IMAWAN CHANINCHAN Con qué se evalúa
<i>Ch'askachaw pusaqniyuq pawqarwara killa iskay waranqa iskayniyuq wata.</i> Viernes ocho de octubre de 2002)	<i>Arawi</i> Cuento	<i>Kusiririkuna juk pukllaywan.</i> Nos alegramos con un juego. <i>Tapurikuna imamantachus rimarisunchik</i> Hoy nos preguntaremos de que vamos a hablar <i>Tapurina ¿riqsinkuchus arawita?</i> Preguntar si conocen un cuento <i>¿Imaynataq juk arawi ruwakun?</i> <i>¿Cómo se hace un cuento?</i> <i>¿Arawi ruwasunmanchu?</i> <i>¿Podemos hacer un cuento?</i> <i>¿Lluqsimuychik willariq juk arawita?</i> <i>¿Pasen a contar un cuento?</i>	<i>Raphista tinkuchisun.</i> <i>Vamos a comparar las hojas escritas</i>

Anexo N° 9 CUADRO RESUMEN DEL PROCESO DE **SEGUIMIENTO** Y OBSERVACIÓN DE AULAS EN EL DISTRITO DE TIRAQUE DEL DEPARTAMENTO DE COCHABAMBA CON MAESTROS CAPACITADOS Y NO **CAPACITADOS** POR EL PROGRAMA DE LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LENGUAS ORIGINARIAS PROEIB ANDES – UMSS – PINS EIB - 2002

FECHA	UNIDAD EDUCATIVA	MAESTROS CURSOS	TIPOS DE TEXTOS ELABORADOS POR LOS MAESTROS															
			IMASMARI	ARAWI	QALLUWATANA	ARANWA	QHICHWA YUYAYKUNA	WILLAY	JAWARIY	TAKIY	KAWSAYQILLQA	PACHA QHAWAYMANTA	TAPUY	SIMIWAN PUKLLANA	WAYK'UNA QILLQA	MINK'AY QILLQA	CHASKI QILLQA	OTROS TEXTOS
L 02 12 02	TOTORA KHOCHA	JhonnyManzano (1°) Liberata Morales (2°.3°) Wilson Ayala (4°-5°)	MAESTROS NO CAPACITADOS EN PRODUCCIÓN DE TEXTOS															
L 02 12 02	CEBADA JICH'ANA	Segundina Flores	2	2					2	1								
M 3 12 02	HORTENCIA	Juan Luis Balderrama (3°-4°) Jamira Cristina Rocha (1 °)	13 5	1	10 5		 4		2				1		1			
M 4 12 02	JUAN JOSE CARRASCO	Silvia Valencia (2°) Milena Díaz P. (3 °) Ruth Flores A. (2 °)	9 9 9	2 1 1	3	1	4	3	5 1 1	4	1		1	2	2		2 1	
J 5 12 02	LUIS ESPINAL	Paulina Siles (2 °) Emiliana Escobar (1°) Juan Carlos Chura Claros (3°) Miriam Elisa Angulo (4) Margarita Orellana (5° 6° 7° 8°) Constancio Arispe (5° 6° 7° 8°)	12 11 8	 1			11 11 9			3		5						
V 6 12 02	ILURI GRANDE	Sánchez María Nelida (1°) Eulalia Lourdes Tamayo (2°)	15 3	7	16	1 1	15	6 1	4	11		12	2 1		3 2	2 2		

Anexo.10

PROYECTO CURRICULAR ANUAL	
<u>I.- DATOS REFERENCIALES</u>	
1.- NÚCLEO	PATLINO GUZMAN
2.- UNIDAD EDUCATIVA	CHUCHINTA
3.- CICLO	APRENDISAJES BÁSICOS
4.- N° DE ALUMNOS	24 NIÑO
5.- ÁREAS	BIENESTAR Y COMUNICACIÓN, MATEMÁTICAS, CIENCIAS DE LA VIDA, TECNOLOGÍA Y CONOCIMIENTO PRÁCTICO, EXPRESIÓN Y CREATIVIDAD
6.- PROFESORA RESPONSABLE	ROXANA GARCIA GUZMAN
7.- GESTIÓN	2007
<u>II.- JUSTIFICACIÓN</u> - El presente plan responde a las necesidades de promover las actividades, estrategias, recursos y evaluación de acuerdo al tiempo, con los alumnos y alumnas del 3° año del primer año en la presente gestión educativa	
<u>III.- PROPOSITO</u> - Ordenar secuencialmente las competencias e indicadores de acuerdo al tiempo que transcurre en la presente gestión	
<u>IV.- EJECUCIÓN DEL PROYECTO</u> -	

Anexo 11 TALLER DE SISTEMATIZACIÓN DE FACILITADORES- PROEIB ANDES



TALLER DE CAPACITACIÓN DOCENTE



Anexo 12 NIÑOS PRODUCIENDO DE TEXTOS EN BOQUERÓN Q'ASA



NIÑOS DE LA UNIDAD EDUCATIVA DE QHUCHIMIT'A

